

# TEHETSÉGEK VONZÁSÁBAN

SZERKESZTETTE:  
HERSKOVITS MÁRIA  
ÉS RITOÓK MAGDA



**A TEHETSÉGES FIATALOK SEGÍTÉSE  
AZ ÉLETVITELI-ÉLETVEZETÉSI TANÁCSADÓ SZOLGÁLATOK  
MÓDSZERTANI TÁMOGATÁSÁVAL  
KÉZIKÖNYV**

A kiadvány „A tehetséges fiatalok segítése az életvitel tanácsadó szolgálatok módszertani támogatásával” című pályázat keretében jött létre.

A pályázat a Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett NTP-TFS-M-MPA-12 kódszámú pályázati támogatásból valósult meg.



**Szerzők:** B. Kabai Erzsébet, B. Trefil Edina, Fügedi Petra,  
Dr. Herskovits Mária, Karner Orsolya, Kissné Dr. Viszket Mónika,  
Dr. Lisznyai Sándor, Pásztor Anett, Puskás-Vajda Zsuzsa,  
Dr. Ritoók Magda, Dr. Susánszky Éva,  
Dr. Szenes Márta, Takács Rita

**Szerkesztők:** Dr. Herskovits Mária és Dr. Ritoók Magda

**Szakmai lektorok:** Puskás-Vajda Zsuzsa  
Dr. Takács Ildikó (17.3. alfejezet)

**Nyelvi lektor:** Halmi Zsófia

**Grafika és tördelés:** Horák Ferenc

Kiadja a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület  
1064 Budapest, Izabella utca 46.

**Honlap:** <http://www.feta.hu>

**E-mail:** [feta@feta.hu](mailto:feta@feta.hu)

**Felelős Kiadó:** a FETA elnöke

**Kivitelező:** Premier Ofsetnyomda

**ISBN:** 978-963-88170-5-1

**2013**



# TEHETSÉGEK VONZÁSÁBAN

A TEHETSÉGES FIATALOK SEGÍTÉSE  
AZ ÉLETVITELI-ÉLETVEZETÉSI TANÁCSADÓ SZOLGÁLATOK MÓDSZERTANI TÁMOGATÁSÁVAL  
SZERKESZTETTE: HERSKOVITS MÁRIA ÉS RITOÓK MAGDA

BUDAPEST, 2013

## MOTTÓ:

„-Mert amikor nagyon fiatal voltam, nagyon ostoba és nagyon magányos (emlékszik, Algírban?), akkor felkarolt és szép csendben megnyitotta előttem mindannak kapuját, amit szeretek ebben a világban.

-Ugyan! Tehetséges volt.

- Minden bizonnyal. De a legtehetségesebbnek is meg kell adni a lökést.”

Albert Camus (1995): Az első ember, Európa, Budapest (Ford.:Vargyas Zoltán )

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. Bevezetés (Ritoók Magda – Herskovits Mária)</b>	11
<b>2. A tehetség-segítő tanácsadás helye a segítő kapcsolatok és a tanácsadás rendszerében (Ritoók Magda)</b>	13
<b>3. A képzett tanácsadó jellemzői (Kissné Viszket Mónika)</b>	20
3.1. Segítő beszélgetés négy szemközt - Egyéni tanácsadás G. Egan modellje alapján	20
3.1.1. A segítés folyamata	20
3.1.2. A segítő kapcsolat	21
3.1.3. Meghallani-meghallgatni	22
3.1.4. Segítve válaszolni	23
3.1.4.1. Empátiás kiemelés	23
3.1.4.2. Feltárás	23
3.1.4.3. Szembesítés	23
3.1.5. Vissza a segítő folyamathoz	26
3.2. Segítő kapcsolat csoportos helyzetben – a csoportos tanácsadás Norman E. Amundson modellje alapján	28
3.2.1. Csoportos tanácsadás rendszermodellje	28
3.2.2. Alapvető csoportösszetevők	29
3.2.2.1. Csoportcélok és tevékenységek	29
3.2.2.2. A tagok szükségletei és szerepei	30
3.2.2.3. Csoportfolyamatok	31
3.2.2.4. Vezetői megközelítések és eszközök	31
3.2.3. A csoportfejlődés szakaszai	33
3.2.4. Összegzés	36
<b>4. Tehetség-tanácsadói kompetenciák (Karner Orsolya)</b>	37
4.1. Nemzetközi szervezetek kompetenciarendszerei	39
4.2. Hazai képzések: pszichológusok, tehetségfejlesztő szaktanácsadók, tanácsadó szakpszichológusok a tehetség-tanácsadásban	42
<b>5. A pedagógus és a pszichológus, mint tanácsadó (Fügedi Petra)</b>	45
5.1. A pedagógus, mint tanácsadó	45
5.2. A pszichológus, mint tanácsadó	49
<b>6. A kortárs-segítés, mint életvezetési támogatás a tehetséggondozás szolgálatában (Takács Rita – Pásztor Anett)</b>	58
6.1. A program céljának meghatározása és alapelvei	58
6.2. Tehetségazonosítás és beválogatás: tehetséggondozás	59
6.2.1. Belső tehetségazonosítás: A csoportba való bekerülés, csoporttaggá válás	59
6.2.2. Belső tehetséggondozás: A csoporttagok tehetségfejlesztése	59
6.2.3. Külső tehetséggondozás: tehetségazonosítás és tehetséggondozás, mint a hallgatótársak támogatása	60
6.3. Fejlesztett készségterületek	61
6.3.1. A kortárs segítő készségeinek fejlődése	61
6.4. A program menete	62

6.5. Személyi, tárgyi és pénzügyi feltételek	63
6.6. A célok elérését mutató indikátorok és hatásvizsgálat	63
6.7. A programból kikerülők nyomon követése	64

<b>7. Elméleti alapok a tehetségről (Herskovits Mária)</b>	66
7.1. Csikszentmihályi (2008) rendszerszemléletű kreativitás/tehetség-fogalma	66
7.2. A tehetséges serdülők motivációi	68
7.3. Próbálkozás a tehetség kapcsán használt néhány fogalom körüljárására, tisztázására a korai hazai és nemzetközi kutatások segítségével.	71
7.3.1. Tehetséges, kreatív, teljesítménymotivált, jól teljesítő	72
7.3.2. A tehetség alakulásának feltételei, útjai.	75
7.4. Gagné (2008) átdolgozott modellje	77

<b>8. A szülők/családok szerepe a tehetséges gyerekek fejlődésében (Herskovits Mária)</b>	80
---	----

<b>9. Tanácsadás tehetséges gyerekeknek és szüleiknek - elmélet és gyakorlat (Herskovits Mária)</b>	87
9.1. Elméleti keret	87
9.2. Átvehető tudás: tipológiai és intézményi precedensek	90
9.2.1. A Tehetséggondozó Központ (továbbiakban TGK) létrejötte	90
9.2.2. A Tehetséggondozó Központ felépítése és munkája	91
9.2.3. A központ funkciói	91
9.2.3.1. A tanácsadás	91
9.2.3.2. Fejlesztő programok	97
9.2.4. A továbblépés útjai	100

<b>10. Pályatanácsadás – Tanácsadás tehetséges fiataloknak (Herskovits Mária)</b>	102
10.1. Pályatanácsadás	102
10.1.1. Visszapillantás	102
10.1.2. Alapelveink	102
10.1.3. A vizsgálatok felépítése	103
10.2. Pályatanácsadás tehetséges gyerekek, fiatalok számára. Életviteli tanácsadás tehetséges fiataloknak	104
10.2.1. Továbbtanulás 6-8 osztályos gimnáziumokban	105
10.2.2. Az iskolában nem teljesített elég jól (alulteljesítés)	105
10.2.3. A minden területen jól teljesítő gyerek pályaválasztásra éretlen	106
10.2.4. Több területen tehetséges a fiatal, nem tud dönteni, pl., természettudomány vagy művészet	107
10.2.5. Nehézségek a szakdolgozat, PHD munka befejezésével, „Thesis-blocking”	107
10.2.6. Pályaválasztás a felsőoktatás befejezése, MA, PhD tanulmányok után	107
10.2.7. Külföldi lehetőségek	107
10.2.8. Beilleszkedési, pszichés problémák	108
10.2.9. Kifejezetten patológiás vonásokat mutató személyek tehetségesként jelentkeznek	108
10.2.10. Anyagi lehetőségek felkutatása	108
10.2.11. Az élethosszig tartó tanulás perspektívája, a bizonytalanság elviselése	108

<b>11. Pályakövetés – az ígéretek valóra váltása (Ritoók Magda, Susánszky Éva)</b>	110
--	-----

<b>12. Tehetség tanácsadás a köznevelés és a felsőoktatás rendszerében (Ritoók Magda)</b>	115
---	-----

<b>13. A tehetséges gyerekek/ fiatalok problémái – problémátípusok (B. Trefil Edina és Herskovits Mária)</b>	120
13.1. Szociokulturális helyzetből adódóan	120
13.1.1. Az akadályozó szociokulturális helyzetek fajtái	120
13.1.1.1. Alacsony iskolázottság	120
13.1.1.2. Nagyon magasan iskolázott szülők	121
13.1.1.3. Csonka vagy súlyos problémával küzdő család	122
13.1.1.4. Lányok – fiúk: a nemi különbségekből adódó eltérések	122
13.1.1.5. Település adottságai – a kollégisták problémái	123
13.1.1.6. Külföldről hazatérő családok	124
13.1.2. A megjelenő problémák	125
13.1.2.1. Megfelelő információk hiánya	125
13.1.2.2. Megfelelő minták hiánya	125
13.1.2.3. Érték-konfliktusok	126
13.1.2.4. Tanulási motiváció és/vagy módszerek hiánya	126
13.1.2.5. A szabadidő eltöltése	128
13.1.2.6. Identifikációs és coping (megküzdő) mechanizmusok elégtelensége	128
13.2. Anyagi helyzetből következő problémák	129
13.3. Fejlődéslélektani szempontok	130
13.3.1. Gyors – lassú érés	130
13.3.2. Egyenletes – egyenlőtlen fejlődés	130
13.4. Nehezített tanulási folyamatok	132
13.4.1. Fogyatékkal élők	132
13.4.2. Tanulási nehézségek, illetve részképesség-problémák (sajátos nevelési igény, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség, vagy ennek veszélyeztetettsége)	132
13.5. Személyiséggel kapcsolatos „normál” problémák	133
13.5.1. Érzelmi, kapcsolati, társas problémák	133
13.5.2. Motivációs problémák	134
13.5.3. Identitás alakulása	135
13.5.4. Alulteljesítés	137
13.6. Krízishelyzet	138
13.7. Súlyosabb problémák, patológiai területek	138
<b>14. Segítő intervenciók lehetőségei (B. Trefil Edina és Herskovits Mária)</b>	141
14.1. Praktikus intervenciók	142
14.1.1. Információ	142
14.1.2. Anyagiak	142
14.1.3. Az életkeret megváltozása	142
14.2. Fejlesztés	143
14.2.1. Gazdagítás, gazdagító programok	143
14.2.2. Nyári táborok	144
14.2.3. Versenyek	144
14.2.4. KutDiák, avagy a Kutató Diákok Országos Szövetsége	144
14.2.5. Szakkollégiumok – Szakkollégiumi Mozgalom	145
14.2.6. Nemzetközi programok	145
14.2.7. Mentorálás	145
14.2.8. Differenciálás	147
14.3. Önértékelés erősítése	147

14.4. Megküzdési technikák	149
14.4.1. Kommunikáció	150
14.4.2. Konfliktuskezelés	151
14.4.3. Stresszkezelés	152
14.4.4. Asszertivitás	154
14.5. A flow-élmény forrásainak megtalálása	155
14.6. Motiváció feltárása, erősítése	156
14.7. Jövőképesség kidolgozása	157
14.8. Kreativitás fejlesztése	159
14.8.1. A kreativitás fejlesztés területei	160
14.8.1.1. Képességfejlesztés:	160
14.8.1.2. A folyamat hatékonyságának fokozása:	160
14.8.2. Tanulásmódszertan	161
14.8.3. Segítség a tanulási problémák esetén	162
14.8.4. Az értelmességére való apellálás, a segítő beszélgetés speciális színtere	162
14.9. A felvetett problémátípusok, és a hozzájuk kapcsolódó intervenciók összefoglaló táblázata	164
<b>15. Tehetség és krízis (Lisznyai Sándor)</b>	166
15.1. Bevezetés	166
15.2. Első Példa - Tehetség es monotóniatűrés	166
15.2.1. A betonkalitka és a magoltatás	168
15.2.2. Korai fantáziavilág kialakulása	168
15.2.3. A krízis modellje	169
15.3. Második példa: PTSD és családi dráma	170
15.3.1. PTSD és személyiség	170
15.3.2. A PTSD feldolgozás és az intelligencia	172
15.3.3. A krízis modellje: elkerülés, paranoid-szenzitív feldolgozásmód és intelligencia	173
15.4. Kitekintés – a krízisintervenció és a terápia lehetőségei	174
<b>16. Tendenciák a 21. század tehetséggondozásában: nemzetközi kitekintés (Kárner Orsolya)</b>	176
16.1. Kanada	179
16.2. Izrael	180
16.3. Korea	180
16.4. Franciaország	181
16.5. Svédország	182
<b>17. Jó gyakorlatok</b>	184
17.1. Hazai jó gyakorlat: A Varga Katalin Gimnázium tehetségpont, kistérségtől a helyi gyakorlatig (Fügedi Petra)	184
17.1.1. Tehetségazonosító munka a 9. évfolyamon	185
17.1.2. Kontextus, vagyis tehetséggondozást támogató tevékenységek, módszerek az iskolában	188
17.2. „Esélyek és lehetőségek” – tehetségigéretetek önismereten alapuló, tudatos életpálya-tervezést támogató pályaeorientációs programja (B. Kabai Erzsébet)	191
17.2.1. A szervezet bemutatása	191
17.2.2. A program céljának meghatározása és alapelvei	192
17.2.3. A program célcsoportja:	192
17.2.4. A program indokoltsága	192
17.2.5. A program menete	193

17.2.6. A szolgáltatás nyújtásához szükséges személyi feltételek:	194
17.2.7. A program eredményei, a célok elérését mutató indikátorok	195
17.3. A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület szerteágazó tevékenysége az országos hatókörű Esély Tehetségpont keretei között (Puskás-Vajda Zsuzsa)	196
17.3.1. Bevezető	196
17.3.2. A tehetségazonosítás területén megvalósult együttműködés partnerei	196
17.3.3. A tehetséggondozás témái	197
17.3.4. Szakember képzés, tananyagfejlesztés	198
17.3.5. Kutatási tevékenység	199
17.3.6. Összegzés	201
17.4. Komplex Tehetséggondozás gyakorlata a Szegedi Tudományegyetemen (Szenes Márta)	202
17.4.1. Tehetséggondozás első lépései	202
17.4.2. A Tehetségpontról	203
17.4.3. Egy sikeres tehetséggondozó projekt áttekintése	203
17.4.3.1. Tréningek	204
17.4.3.2. Tutorálás	205
17.4.3.3. Vezetői információs rendszer	205
17.4.3.4. Tehetséggondozást szolgáló szakmai célú események megvalósítása	206
17.4.3.5. Tehetséggondozó honlap	206
17.4.4. Rövid betekintés egy jelenleg zajló projektbe	206
17.4.5. Zárzó	207
<b>18. Javaslatok a magyarországi tehetségsegítés továbbfejlesztéséhez (Ritoók Magda – Herskovits Mária)</b>	<b>209</b>

## 1. BEVEZETÉS

Kézikönyvünk fő célkitűzése, hogy elméleti és módszertani segítséget nyújtson a kiemelkedő képességű és megfelelő motivációjú, ill. hátrányos helyzetű, különböző problémákkal küszködő serdülőkorú, felsőoktatásba készülő és ott tanuló fiatalok tehetségének felismeréséhez és fejlesztéséhez. Természetesen problémáik csak a fejlődési folyamat egészének ismeretében értelmezhetők és kezelhetők, ezért fordítunk kiemelten hangsúlyt a korábbi életrészekre is.

Speciális célunk **az életviteli/ életvezetési tanácsadás folyamatának beillesztése a tehetséggondozás rendszerébe**. Mindez egy jól funkcionáló hálózatban történhet, amelyben megvalósul a különféle tanácsadási tevékenységek egymásra épülése, helyi, területi, regionális és/vagy országos szinten.

A kézikönyv tehetségsegítő szakemberek: pedagógusok, pszichológusok, mentorok, programvezetők, koordinátorok és döntéshozók munkájához nyújt módszertani segítséget. Külön fejezetekben foglalkozunk a szülők számára nyújtandó konzultáció lehetőségeivel, valamint a tehetséges serdülőkkel és fiatal felnőttekkel megvalósuló segítő kapcsolat speciális problémáival.

**További célunk** a segítő kapcsolati modellek ismertetése, **a tanácsadás különböző szintjei és a hozzájuk kapcsolódó kompetenciák megfogalmazása**, a segítő kapcsolatok szemléletének, módszertanának mélyreható, részletekbe menő ismertetése. Az életviteli/életvezetési tanácsadó szolgálatot ellátók, segítők számára gyakorlati segítséget nyújt, és egyben hozzájárulás a tehetségsegítés különböző területein és szintjein dolgozók közös szemléletének, és a tevékenységekhez kapcsolódó kompetenciák rendszerének kialakításához.

Fontos része munkánknak a különböző problémákkal küzdő tehetséges fiatalok problémápusainak, és az azok megoldását segítő mechanizmusoknak - intervencióknak a bemutatása. A kézikönyvben bemutatjuk a tehetség-felismerés céljából végzett módszertani kutatások néhány eredményét is. A gyakorlatban a tehetségesnek ígérkező fiatalokkal a nem pedagógusok a pályatanácsadás területén kerülnek rendszeresen kapcsolatba, ezért szükségesnek láttuk külön kiemelni, hogy a pályatanácsadás módszertana egyik fontos forrása a tehetségazonosításnak.

Munkánk utolsó fejezetében „Jó gyakorlatok” címen a Tehetségpontok területi hatókörének típusaihoz kapcsolódóan a tehetséggondozás/tanácsadás néhány komplex példáját mutatjuk be.

Kézikönyvünk valamennyi fejezetének közös jellemzője **a gyakorlatorientált és az azt ugyanakkor elméleti összefüggések rendszerébe állító szemlélet**. Abban bízunk, hogy ezzel a szemlélettel is előremozdítjuk a tehetségsegítés különféle területein és szintjein dolgozók egyéni munkáját, és a tehetséges fiatalok támogatásában oly szükséges szakmai kooperáció megvalósulását.

A szerzők valamennyien a tehetségsegítés gyakorlatában dolgozó szakemberek, akik oktató munkájuk mellett naponta találkoznak konzultáció keretében problémáik megoldásában, vagy napi munkájuk továbbfejlesztésében segítséget kérő pedagógusokkal, a tehetségfejlesztő programok megvalósítását szervező szakemberekkel, tehetség-tanácsadókkal, valamint segítséget kérő fiatalokkal, vagy kisebb gyermekek szüleivel is.

A mindennapi munkában megtapasztalt elkötelezettségek sokfélesége jelen kézikönyv megírásakor összefonódott: a saját és a külföldi példák alapján biztosak vagyunk abban, hogy a tehetség-felismerést és fejlesztést, valamint a folyamat sikerességét támogató életvezetési/életviteli tanácsadás lényeges hozzájárulás ahhoz, hogy a tehetségigéretnek a lehető legtöbbet valósítsanak meg lehetőségeikből, saját örömeik és az osztársadalmi haszon érdekében egyaránt.

## 2. A TEHETSÉG-SEGÍTŐ TANÁCSADÁS HELYE A SEGÍTŐ KAPCSOLATOK ÉS A TANÁCSADÁS RENDSZERÉBEN (RITOÓK MAGDA)

A tanácsadás a professzionális **segítő kapcsolati** tevékenységek rendszerébe tartozik. A segítő kapcsolati tevékenységek a legszélesebb értelemben vett egészséges társadalmi alkalmazkodást szolgálják. A tanácsadás szakirodalmában a legszélesebb körben, a világ szintje minden táján ismert és oktatott tankönyv Egan munkája: **The skilled helper** (Egan, G. 1986/a, 1986/b). Magyar nyelven 2011-ben jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában: **A képzett segítő** címmel. Az eredeti kiadást kiegészíti egy gyakorlat-gyűjtemény: *Exercises in Helping Skills*. Magyar nyelven 2009-ben jelent meg, szintén az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. Címe: **A segítő készségek fejlesztése**. Kiinduló elméleti és szemléleti kerete a hatékony segítő kapcsolat létrejöttének szisztematikus megközelítése és létrehozása. A szerző segítségül szánja a segítő kapcsolatokban tevékenykedő legkülönbözőbb szakemberek munkájához a szociális munkásoktól a tanácsadókat és pszichoterapeutákat.

„A tanácsadás: viszonylag rövid távú, interperszonális, elméleti alapú, etikai és jogi normák által irányított szakmai tevékenység, amelynek fő célja pszichológiailag alapvetően egészséges személyeknek segíteni fejlődési és szituációs problémáik megoldásában” (Ritoók, 2003, 81.)

A nemzetközi – főleg angolszász orientációjú – szakirodalom elkülöníti **az irányítás (guidance)** és a **tanácsadás (counseling)** fogalmát. A tanácsadás egyik legfőbb jellegzetessége komplexitása, interdiszciplináris jellege (Murányi, 2006.)

Super D. (1980) az **élelszerepeket** optimalizáló tevékenységként jellemzi a tanácsadást, és az ún. életútszivárvány („Life Career Rainbow”) kilencféle élelszerepet ábrázoló rendszerben mutatja be az egyes tanácsadási területeket. Az élelszerepekhez kapcsolódó tanácsadási feladatok a szülő és a gyermek, a tanuló és a dolgozó mellett pl. az állampolgári lét és szabadidős tevékenység kiteljesítéséhez nyújtandó segítséget is jelentik.

A pszichológiai tanácsadás része a tanácsadás sokféle tevékenységrendszerének. Jól elkülöníthetően, világosan definiálja a tanácsadás egyre mélyülő tevékenységrendszerét Wieggersma (1978), aki a **tanácsadás ötféle szintjét írja le**.

Az 1. szint lényegét azzal jellemzi, hogy a tanácskérő önállóan képes dönteni a problémájában. Legfeljebb némi tájékozódásra van szüksége a különböző választási lehetőségek és azok követelményeit illetően. Ez a tanácsadási forma főleg informáló jellegű.

A 2. szint bonyolultabb döntési helyzetet, ellentétes szempontok mérlegelését jelenti. A döntés előtt álló személynek segítségre van szüksége ahhoz, hogy megértse a körülményeket, kitzúzza a megfelelő célokat, és kiválassza az ezekhez megfelelő megoldásokat.

A 3. szintet komoly belső konfliktusok jellemzik. A tanácskérőnek arra van szüksége, hogy mélyebben megértse konfliktusait, és eljusson azok megoldásához.

A 4. szinten a problémák kiterjedt körével találkozunk, amelyek mélyen gyökereznek a személyiség belső életében: a kliens kapcsolataiban éretlen, aggodalom, szorongás vagy merevség, visszahúzódság jellemzi. A döntési problémák ezekkel összefüggésben jelennek meg, de megoldásuk csak a neurotikus problémák megoldásával összefüggésben lehetséges.

Az 5. szinten nagymértékű integrációhiány jelenik meg. A tanácskérő nem képes cselekedeteit összehangolni, képtelen a valóság követelményeihez igazodni. Ez pszichés és/vagy organikus patológiával is együtt járhat. A feladat az integráció elősegítése. A tanácsadásra csak ennek függvényében kerül sor.

Wiegersma (1978) a 2. és 3. szint feladatait tekinti a **pszichológiai tanácsadás** igazi kompetenciaterületeinek. A 4. szint pedig kifejezetten pszichoterápiát jelent. Véleménye szerint az 5. szint feladatai általában nem tartoznak a tanácsadási intézmények profiljához. A tanácsadónak itt elsősorban az a szerepük, hogy a náluk jelentkező személyeket továbbküldjék a kifejezetten terápiás céllal működő intézményekhez.

A tanácsadó személyekkel, csoportokkal, családokkal és olyan rendszerekkel dolgozik, amelyekben szituációs és fejlődési problémák merülnek fel. A feladata annak elősegítése, hogy normális emberek hatékonyabban valósíthassák meg céljaikat, funkcióikat. A tevékenység önálló foglalkozássá válása Nyugat-Európában és Észak-Amerikában már a huszadik század harmincas éveiben elkezdődött. Főiskolai vagy egyetemi végzettséghez kötött tevékenység. Magyarországon 1993-tól folyik a felsőoktatásban tanácsadózszakember-képzés (munkavállalási, addiktológiai, felsőoktatási stb.).

A tanácsadás keretein belül alakult ki a pszichológiai tanácsadás fogalma, amely kizárólag pszichológusok által végezhető tevékenység a tanácsadás különféle területein. Feltétele a megoldásra váró problémák értelmezési hátterére és megoldásának módszereire vonatkozó pszichológiai felkészültség. Ezt világszerte és Magyarországon is a tanácsadásnak a pszichológusképzésen belül létrejött specializációja biztosítja. A pályaválasztási tanácsadás esetében pl. az **orientáló tanácsadás** és a **pályaválasztási szaktanácsadás** elhatárolása fejezi ki az **orientáló tanácsadó** és a **tanácsadó pszichológus** által végzett tevékenység különbségét. A pszichológiai tanácsadás során olyan probléma megoldására kerül sor, ahol az útmutatásnál több segítségre van szükség, mert a döntést nem lehet egyszerű racionális módon meghozni.

**A tanácsadás és a terápia** viszonyáról Wiegersma (1978) azt írja, hogy a kettő között nincs igazán éles választóvonal. A különbség abból adódik, hogy mire helyezük a hangsúlyt. Ha a meghozandó döntéseket helyezzük előtérbe, akkor pszichológiai tanácsadásról beszélünk, ha pedig egy „általános érvényű érzelmi probléma” megoldásához van szükség segítségre, akkor pszichoterápiát kell alkalmazni.

**A felsőoktatásban tanuló fiatalokkal foglalkozó életvezetési tanácsadó** (életviteli tanácsadó) munkában az ott megjelenő problémák legnagyobb része a Wiegersma-féle (1978) 3. és 4. szinthez tartozik. Természetesen megjelennek az 1. szintre tartozó információs kérdések és a 2. szintre sorolható „tisztá” döntési helyzetek is, de ezeknek jelen témánk szempontjából nincs jelentősége. Kis százalékban megjelennek az 5. szint problémái is, amelyeket vállalunk akkor, ha a feltételek (szakmai kompetencia, szervezési körülmények, szupervízió stb.) adottak, és továbbküldünk terápiás profilú partnerintézményekhez, ha úgy látjuk, hogy megnyugtatóan nem oldhatók meg az életvezetési tanácsadó körülményei között.

A tanácsadás és terápia viszonyának kérdésében Ivey és Downing *Counselling and Psychotherapy* (1987) című könyvének megfogalmazását fogadjuk el. Ivey (1987) a segítség fogalmából indul ki.

„A segítség fogalma azt jelenti, hogy egyik ember támogatja a másikat, kezét nyújtja a másik felé. A támogatásnak sok formája van, a baráti meghallgatástól egészen az elmeegondozó klinikán végzett hivatásos munkáig. A segítséget úgy definiáljuk, mint általános szervezeti keretet, amelyben egyik személy egy másik személynek vagy csoportnak támogatást nyújt, és pedig rendszerint interjú, tanácsadás vagy pszichoterápia formájában. A segítség tehát tág értelmű kifejezés, amely a pontosított fogalmak bármelyikét magába foglalja” (Ivey, 1987, 16).

**A konzultáció/tanácsadás**, mint szakma viszonylag új Magyarországon; megjelenését részben tudományági differenciálódás, részben az a tapasztalat segítette, hogy a nem pszichiátriai beteg, de pszichológiai támogatást igénylő emberek (sérültek családtagjai, szerhasználók,

élethelyzetükön elakadt személyek stb.) sok esetben nem tudnak kihez fordulni, hiányoznak a döntéseket előmozdító és az „egészségesek terápiáját” vállaló intézmények és szakemberek. „Mivel a segítő folyamatban tartózkodunk direkt tanácsok adásától – helyette a választási képességeket fejlesztjük, információt adunk, és mint kísérők veszünk részt a beszélgetésekben –, mi a „konzultáció” szó használatát támogatjuk” (Fonyó –Pajor, 1995).

A konzultáció nagyobb teret nyit a prevencióra és a környezeti erőforrások mozgósítására. Ilyen módon az iskolapszichológus szélesebb körben tud hatni, mintha csupán direkt módon foglalkozna az egyes gyerekekkel, a konzultáció az iskolapszichológus egyik legfontosabb módszerévé vált.

A pedagógus konzultáció a pedagógusok pedagógiai továbbképzésének speciális módszere, amely fejleszti a probléma- és konfliktusmegoldó képességüket (Bagdy - Telkes, 1988.).

Az utóbbi években végzett kutatások eredményei bizonyítják, hogy a pedagógusok számára szervezett eszmegbeszélő csoportoknak, szupervíziós lehetőségeknek jelentős szerepe van a pedagógusok kiegészének megelőzésében (Petróczi, 2006; Hunyady Gy-né, Nádasi, Serfőző, 2006.).

Az iskolai tanácsadás területén fontos új irányzatok, új tevékenységformák alakultak ki. Ilyen az egészségpszichológiai tanácsadás (Demetrovics, Urbán, Kökönyei, 2007), vagy a kortárs és sorstárssegítés, az ún. peer counselling (Rácz, 2008).

**A kortárs segítés, kortárs tanácsadás** az Egyesült Államokban és számos európai országban elterjedt „mozgalom”, amely Magyarországon a nyolcvanas évek elején kezdődött a közép és felsőoktatásban. „A kortárs segítés (vagy kortárs tanácsadás, kortárs konzultáció, kortárs-támogatás – peer helping, peer counseling, peer supporting) az azonos vagy hasonló korcsoportba tartozó személyek (általában fiatalok) között megvalósuló segítség- és támogatásnyújtás.” (Rácz, Szabó, 2008).

A kortárs segítés, kortárs tanácsadás iskolai környezetben valósul meg, mint az iskolai tanácsadás egyik, ún. paraprofessionális formája. A „hivatalos” tanácsadó szakemberek mellett a kortárs tanácsadóknak fontos szerepe van társaik segítésében.

Tágabb értelemben az iskolai tanácsadás témaköréhez tartozik a **felsőoktatási tanácsadás**, amely az utóbbi tíz évben nagyon jelentős mértékben fejlődött országszerte. A mentálhigiénés életvezetési tanácsadók munkájában jelenik meg ez a feladat. Az ott dolgozó pszichológusok az iskolapszichológusokhoz hasonló funkciót töltenek be a hallgatók segítésében és tanáraikkal folytatott konzultációban. A szülőkkel való kapcsolat a felsőoktatásban tanulók életkori jellemzőinek következtében esetleges.

A pszichológusképzés és a tanácsadó szakpszichológus képzés mellett a kilencvenes évektől folyik tanácsadó szakemberképzés (pl. tanácsadó szakpszichológus, munkavállalási, addiktológiai, mentálhigiénés tanácsadó, **diáktanácsadó**).

Az iskolákban folyó tanácsadó munkát az iskolapszichológusok mellett diáktanácsadó szakemberek segítik. Az ELTE PPK-n folyó szakirányú továbbképzés főbb jellemzői a következők:

**A szakképzettség oklevélben szereplő megnevezése: diáktanácsadó**, megjelölve a kötelezően választott szakági területet (**felsőoktatási diáktanácsadó, közoktatási diáktanácsadó vagy szakképzés diáktanácsadó**).

**A felvétel feltétele:** a bölcsészettudomány, társadalomtudomány, jog és igazgatás, gazdaságtudomány, orvos és egészségtudomány, pedagógusképzés, természettudomány és sporttudomány képzési területeken BA/BSC, illetve főiskolai végzettség bármely szakképzettséggel.

A szakirányú továbbképzési **szak célja** olyan szakemberek képzése, akik alkalmasak és ké-



pesek a közoktatásban, a szakképzésben, illetve a felsőoktatásban tanuló diákok körében – egyéni és csoportos formában – végzendő információs és mentálhigiénés tanácsadási feladatok ellátására.

A képzés során elsajátítandó kompetenciák:

- segíteni tudják a diákok tájékozódását a közoktatás, a szakképzés, illetve a felsőoktatás rendszerében, az oktatás, illetve képzés során és a befejezés után elérhető tanulási és munkavállalási lehetőségekben, beleértve a tájékoztatás fenti témákra vonatkozó nemzetközi információit is;
- segítséget, tanácsot tudnak nyújtani a közoktatási, a szakképzési, illetve a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezéshez, a beilleszkedéshez, a tanulmányi, tanulási, valamint az oktatás vagy képzés időszakában jelentkező életvezetési, magánéleti, karriertervezési problémák megoldásához, ennek során képesek megítélni, mely problémák esetén szükséges más szakemberek (pszichológus, orvos, jogász, szociális munkás, munkavállalási tanácsadó stb.) bevonása, ezen lehetőségek igénybevételéhez megfelelő információkkal rendelkeznek;
- képesek hozzájárulni a tanulók vagy hallgatók pályafejlődéséhez, személyes lehetőségeik kibontakoztatásához, a szakképzésbe, a felsőoktatásba vagy a munka világába való belépéshez szükséges döntési, alkalmazkodási és karriertervezési stratégiák kialakításához;
- személyes kompetenciájuk, képességeik és készségeik kifejllesztése révén alkalmasak és képesek a tanulók vagy hallgatók körében mentálhigiénés segítő kapcsolat kialakítására és fenntartására.
- A tanulóknak vagy hallgatóknak az oktatási rendszerben történő eligazodása, továbbhaladási lehetőségeinek kiválasztása, illetve az adott oktatási intézmény speciális jellegzetességeihez, céljaihoz való sikeres alkalmazkodása érdekében képesek a diáktanácsadás területén lehetséges átfogó fejlesztési megoldások kezdeményezésére a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási, illetve a munkavállalási információs szervezeti rendszerekben.

#### **Alkalmazási területek:**

A képzésben résztvevők szakértelmét mindenekelőtt a közoktatási intézmények, a szakképzési intézmények, a felsőoktatási intézmények, valamint az ifjúsági tanácsadók, a pályaválasztási tanácsadó intézmények, a felsőoktatási tanácsadók, a munkaügyi központok, a családsegítő központok, a speciális nevelőintézmények, a különféle lelki segélyszolgálatok és a drogambulanciák igénylik.

A Diáktanácsadó képzés Európa számos országában már évtizedekkel korábban létrejött. Magyarországon a bemutatott képzési program megvalósításával terjedt el az utóbbi években. Perspektivikus lehetőséget jelent az iskolapszichológusokkal, pedagógusokkal, szülőkkel való együttműködés számára, és ez a felsőoktatási specializációra is érvényes.

A Wieggersma-féle rendszer kompetencia-szintjei szempontjából az ő munkájuk az 1. és 2. szintet jelenti. Tevékenységük nagyon hatékony lehet a tanácsadás területén, hiszen nagyon sok esetben nincs szükség részletes pszichológiai vizsgálatra ahhoz, hogy a tanácskérő segítséget kapjon. A tanulók mellett a szülőknek és a pedagógusoknak is hasznos konzultációs segítséget nyújthatnak.

A felsőoktatásban a kapcsolatrendszer kiterjedhet az oktatókra is. A szülőkkel való kapcsolat – a hallgatók életkora miatt – már csak rendkívüli esetekben válhat szükségessé.

A diáktanácsadó képzés újabb változata jött létre az ELTE PPK-n 2010-től a tanári szakvizsgá-

hoz kapcsolódva: „**Iskolai tanácsadó és konzultáns szakirányú továbbképzés**”. Ez a képzés a tanári szakvizsgára felkészítő képzés első évére épül. További egy év végén ad diplomát. A képzés tartalma, az elsajátítandó kompetenciák és az alkalmazási lehetőségek hasonlóak a diáktanácsadó képzéshez. A különbség főleg a képzés belső struktúrájának felépítésében van.

**Az egy életen át tartó tanulás fogalma (life-long learning)** már több évtizede ismert a nemzetközi és ezt követően a magyarországi társadalomtudományi célrendszerben. Napjainkban ez kiegészült az **egy életen át tartó tanácsadás (life-long counselling)**, valamint az **életpályaépítési tanácsadás (life-long career development services)** fogalmával (Borbély, 2007). Ez ma már nem csupán jelszó, hanem a munkaképes korú lakosság jelentős részének valóságos szükséglete.

Borgen és Hiebert szerint a pályaaorientációs szolgáltatás fejlettsége egyértelműen összefügg az ország gazdasági-társadalmi fejlettségével (Borgen – Hiebert, 2006).

A tanácsadás új tendenciájaként megjelenő transition (átmenet) fogalma kijelöli a tanácsadás feladatait az életút során átélt változások, váltások elősegítésében (Ritoók, 2008).

A tanácsadás azt a lehetőséget jelenti, hogy segítse, támogassa, inspirálja az egyén fejlődését gyerekkorától élete végéig. Minden váltás, változás magában rejt a továbblépés és a stagnálás, sőt a visszaesés veszélyét legfontosabb életerepeinkben. A tanácsadás eszköze a fejlesztésnek és eszköze a krízisek megelőzésének is. Módszere lehet az egyéni vagy a csoportos tanácsadás.

A tanácsadás fejlődésének fontos, új, egyre erősödő tendenciája a **fejlesztés**. A gyermekkorban éppúgy megvalósítható, mint a későbbi életszakaszokban. Ez az egyik legígéretesebb területe a tanácsadásnak.

**A tehetségsegítő tanácsadás** a sokféle tanácsadási terület egyik speciális iránya. A Wieggersma által jellemzett tanácsadási szintek a tehetségsegítő tanácsadásra is vonatkoznak az 1-től az 5. szintig. A tanácsadó kompetencia szintjét szakmai felkészültsége határozza meg.

**A tehetségsegítő tanácsadás valamennyi szintje segítő kapcsolat.** A segítő kapcsolatokra érvényes követelmények mindegyikükre vonatkoznak. Felkészültségüktől függ, hogy a tehetségsegítés, tehetségsegítő tanácsadás feladatai közül melyek elvégzését vállalhatják.

Az igényes és színvonalas tanácsadási munkának – valamennyi speciális tanácsadási területen – fontos feltétele a szupervízió. Ez a tehetségtanácsadásra is érvényes. Bagdy megfogalmazása szerint: „A tanácsadási munka segít az önállóvá válásban és döntések, érzelmi problémák, konfliktusmegoldások és a munkába bevitt lelki helyzetek kezelésében, a szupervízió pedig a tudatos, önmegértésen alapuló szakmai személyiségműködtetés elérésében” (Bagdy, 2009, 72.).

A szupervízió és coaching tanácsadási munkaformák, mindkettő a szakmai személyiségre irányul. Míg a szupervízió a hivatását művelő személy saját személyiségeit és működőképességének megőrzését szolgálja, addig a coaching azokat a szakmai szerep és munkavégzési képességeket edzi, fejleszti, erősíti, amelyek alkalmassá teszik a személyt magasabb teljesítményszint és produktivitás elérésére (Bagdy, 2009).

A szupervízió és a coaching azonos és eltérő jellemzőit Bagdy Emőke fogalmazta meg 2009-ben megjelent tanulmányában.

SZUPERVÍZÓ	COACHING
Szakmai személyiség és kompetenciaorientált dialógus	Szakmai szerep és eredményorientált dialógus
A hivatásszemélyiség pszichikai működőképességét segítő/fejlesztő helyzet	Teljesítőképpességet növelő szándékú helyzet
A „belső életet” kíséri és monitorozza inkább, mint a cselekvést	A „cselekvő szerepmagatartást” kíséri/fejlesztí inkább, mint a belső életet
A jelenre fókuszáló, a helyzet és a segítő magatartás megértését lehetővé tevő megközelítés	A jövőre orientált, a tevékenység sikerére törekvő megközelítés
Személyiségközpontú pszichológiai munka, a személyes lelki épséget és működőképességet tartja szem előtt	Szervezeti/intézmény működés/működtetés érdekeit tartja szem előtt
Folyamat jellegű, a kontraktus nem feltétlenül időhatáros	Célzott, kontraktusban rögzítetten időhatáros

Bagdy Emőke: Pszichoterápia, tanácsadás, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek (idézi Kulcsár, 2009, 72.)

A tehetségsegítő tanácsadás továbbfejlesztésének egyik fontos feltétele, hogy a szupervízió – és perspektivikusan a coaching – is beépüljön a tehetségsegítő tanácsadás rendszerébe.

#### IRODALOM:

- Bagdy E. – Telkes J. (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bagdy E. (2009) Pszichoterápia, tanácsadás, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek In: Kulcsár Éva szerk.: Tanácsadás és terápia, ELTE Eötvös Kiadó, 2009, 53-78.
- Balogh L. (2004): Kellemes problémák. Iskolai tehetséggondozás. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Bp. 2004. 518-538.
- Borbély, T. B. (2007) Az élethosszig tartó pálya, karrier-tanácsadásról EU-s nézőpontból. Majd egy évvel Jyväskylä után... - Munkaügyi Szemle 2007/8. 28-35
- Borgen, W. – Hiebert, B. (2006) Career Guidance and Counselling for Youth: What Adolescents and Young Adults are Telling US. Int. J. Adv. Counselling (2006) 28: 389-400.
- Demetrovics Zs., Urbán R., Kökönyei Gy. (2007) szerk.: Iskolai egészségpszichológia. L'Harmattan, 2007.
- Egan, G. (1986). *Exercises in helping skills. A Training Manual to Accompany. The Skilled Helper.* Monterey, California, Brooks/Cole.
- Egan, G. (1986). *The Skilled Helper. A systematic Approach to Effektive Helping.* Monterey, California, Brooks/Cole.
- Egan, G. (2009): A segítő készségek fejlesztése. Gyakorlatok és munkafüzet „A képzet segítő” c. könyvhöz. ELTE Eötvös Kiadó
- Egan, G. (2011): A képzett segítő. A segítség problémamegoldó és lehetőség-kibontakoztató megközelítése. ELTE Eötvös Kiadó Fonyó I. – Pajor A. (1998) szerk.: Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből, Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola
- Hunyady Gy-né, M. Nádas M., Serfőző M. (2006): Fekete pedagógia, Argumentum
- Ivey, Allen E. – Ivey Mary – Bredford-Simek Downing (1987) Counselling and Psychotherapy, Allyn & Bacon
- Mező F. (2004.): A tehetségtanácsadás kézikönyve. Tehetségvadász Stúdió, Kockakör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen
- Murányi I. (2006). A tanácsadás pszichológiája. In Bagdy E., Klein S. szerk.: *Alkalmazott pszichológia.* Budapest, Edge, 225–250.
- Petróczi E. (2007): Kiegészítetlen? Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- Rác, J. Szabó G.: (2008): A kortárs és a sorstárs segítés módszere. In: Rác J. szerk.: Az esélyteremtés új útjai. Kortárs és sorstárs segítséssel szerzett tapasztalataink. L'Harmattan, 12-52.
- Rác, J. (2008) szerk.: Az esélyteremtés új útjai. Kortárs és sorstárssegítséssel szerzett tapasztalataink. L'Harmattan
- Rajnai, N. (2010): A nevelési tanácsadó munkatársaként iskolában dolgozó tanácsadó pszichológus munkakeretei In MPT XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése Pécs, 2010. május 27-29. 178-179.
- Ritoók M. (2003). „Skilled Helper” Segítő modellek és szerepük az egészséges társadalmi alkalmazkodás alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia*, V. évf. 2. sz. 81–88.
- Ritoók M. (2008): Pályafejlődés, pályafejlődési tanácsadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Ritoók M. (2009): Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In: Kulcsár É. (szerk.): Tanácsadás és terápia. ELTE Eötvös Kiadó
- Super, D. E. 1980. A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (30), 282–298.
- Szakács F. (szerk.) (1990): Ivey, A. E., Downing, Lynns. (1990) *Tanácsadás és pszichoterápia.* Orvostovábbképző Egyetem, Pszichiátriai és Klinikai Pszichológiai Tanszék.
- Wiegiersma (1978) How do you counsel? International Journal for the Advancement of Counseling. Vol. L. No. 1. (83-80) 1978.
- Wiegiersma, S. (1994): Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot? In: Ritoók M. és Gillemotné T. M. (szerk.): Pályalélektan. Szöveggyűjtemény, Nemzeti Tankönyvkiadó, 297-316.

### 3. A KÉPZETT TANÁCSADÓ MÓDSZEREI (KISSNÉ VISZKET MÓNICA)

#### 3.1. Segítő beszélgetés négy szemközt - Egyéni tanácsadás G. Egan modellje alapján

Mikor egyedül érezzük magunkat, nem találjuk a helyünket a világban, nehezen meghozható döntések nyomoztanak akár iskolai, akár baráti kapcsolatok kérdéseiben, sokat segít, ha valakivel végiggondolhatjuk felmerülő nehézségeinket, megfogalmazódó kérdéseinket, bizonytalanságunkat, a választási lehetőségeinket. Odafordulunk családtagjainkhoz, barátainkhoz, számunkra fontos emberekhez, talán megkérdezzük kedves ismerőseinket, vagy csak figyeljük, más hogyan old meg hasonló helyzeteket. Gyakran ez elég eligazodást nyújt, mérlegelünk, döntünk, cselekszünk. Olykor azonban vívódásaink nem oldódnak olyan könnyen, belső dilemmáink ott maradnak, „tanácstalanok” vagyunk. Szeretnénk olyan valakitől segítséget kérni, aki elfogulatlan, objektív, de megérti a helyzetünket, tudja, miként kell és lehet végigjárni a döntés útját. Megkeresünk egy segítő szakembert. De vajon mitől, hogyan tud ő segíteni?

A másik oldalon ülve, várva-fogadva a hozzánk fordulót mindenképp tudni kell a „Hogyan tudok segíteni?” kérdésre a választ. Értetni kell a segítő kapcsolat folyamatát, szakaszait, az egyensúlyt teremtő, és azt gátló hatásokat, ahogy a segítő részt vesz ebben a folyamatban, ahogy mozgósítja a másik erőforrásait a beszélgetés és a kapcsolat által.

#### 3.1.1. A SEGÍTÉS FOLYAMATA

A segítségnek általában két fő célja van. Egyrészt, hogy a kliensek meglássák annak szükségét, hogy hatékonyabban kezeljék erőforrásait, lehetőségeiket, másrészt, hogy a mindennapi élet nehéz helyzeteiben alkalmazni tudják ezeket. Ezt a kettős célt Egan (2011) modellje mentén három lépésben érheti el a segítő a segítség folyamatában.

A beszélgetés **első szakaszában** a jelenlegi állapot kap hangsúlyt, hogy milyen problémák és kihasználatlan lehetőségek fogalmazhatók meg a kliens részéről, mik azok, amiken dolgoznia kellene, mi az ő jelenlegi állapota. A segítő támogatja a klienst története elmondásában, új szempontokat ad, amik mentén végiggondolható a saját történet, segíti a valóban lényeges kérdéseken tartani a figyelem fókuszát.

A következő, **második szakaszban** a „vágyott helyzet” kap nagyobb hangsúlyt, a „mit szeretnék”, „mire van szükségem” kérdései, milyen változások jelentenek az egyensúlyt a kliens számára. Fontos, hogy a kliens szabadon használja fantáziáját a tervek, vágyak megfogalmazásánál, ugyanakkor a reális célok, valódi megoldáshoz vezető lehetőségek felé igyekszünk terelni őt, olyan ösztönzőket keresve-erősítve, melyek változás iránti elköteleződését megszilárdítják.

A segítés **harmadik szakaszában** a tervek készítése zajlik, amelyekkel elérhetők ezek a vágyott célok, szükségletek, a „mit kell tennem” kérdései kapnak hangsúlyt, a „hogyan induljak” és „mik a lépések az úton”. Számba vesszük a lehetséges stratégiákat, és segítjük az erőforrásokhoz leginkább illeszkedő stratégiák kiválasztását, melyek használható tervek tudnak erősödni.

Természetesen egy modell mindig sematizált, a valóságos folyamat talán nem ennyire lineáris, ám a struktúra mégis támpontot ad, kijelöli a célokat, a haladás irányát.

#### 3.1.2. A SEGÍTŐ KAPCSOLAT

Bár elengedhetetlen a tanácsadói folyamat tudatos irányítása, a segítség megkerülhetetlen fundamentuma maga az emberi kapcsolat, mely alapja és eszköze is egyben a segítő munkának. Ez a kapcsolat Egan (2011) szóhasználatával élve **munkaszövetség**, ahol segítő és kliens munkatársai egymásnak, a segítség egy folyamat, melyben ketten együtt dolgoznak a cél érdekében. Ugyanakkor az így megtapasztalt kapcsolódás egy másik személyhez terápiás erővel bírhat azáltal, hogy a kapcsolat eszköze lehet egy társas-érzelmi újratanulásnak, hiszen gyakran a változás a kapcsolat megélése által tud bekövetkezni. Ez többségében tudattalanul zajló folyamat, melyet „pszichés interpretációnak” is hívunk (Bach, 2011), mely a kliens és a segítő közötti érzelmi kölcsönhatás átalakító erejét jelenti, mint talán legerősebb erőt a segítő beszélgetésben (Buda, 2009). Ennek megfelelően a kapcsolódás, a kapcsolat minden személlyel kicsit más, hiszen a különböző személyek különböző igényekkel vannak jelen, melyre reagál a segítő, vagyis a kettejük viszonya ennek mentén formálódik, alakul (Egan, 2011, Yalom, 2013).

A segítőnek szem előtt kell tartani pár fontos alapelveket a segítői kapcsolat szempontjából, melyek, bár minden emberi kapcsolatnak, de a segítő kapcsolatnak különösen elengedhetetlen feltételei: a **tisztelet**, a hitelesség és az empátia (Egan, 2011; Buda, 2009; Mearns és Thorne, 2011; Tringer, 2005).

A tisztelet nem csupán a másik emberhez való hozzáállás módját jelenti: bizonyos alapelvek mentén tud kifejeződni. A segítség soha nem lehet semleges. Mindenképpen hatása van: vagy árt, vagy használ. Alapvető elv kell legyen, hogy ártó manipulálás és kihasználás nélkül közelítsünk a klienshez. Ehhez a segítő szakembernek szaktudását mélyítenie, ápolnia kell, fejlesztenie készségeit, szakszerűségét. A tisztelet alapja, ha a másik részéről jó szándékot tételezünk fel, az ellenállását megérteni próbáljuk, és segítünk a kliensnek legyőznie azt. Nem ítélkezünk. Csak így, ítélkezés nélkül, de ugyanakkor mégsem túlzottan elnézően segíthetjük a klienst megismerni, átgondolni és újraértékelni saját értékeit, nézeteit. Úgy, hogy előtérben mindig a kliens szándékai állnak.

Mindehhez szükséges, hogy átérezzük és megértsük a másik ember élményét – empatikusan reagáljunk, legyünk jelen a segítő kapcsolatban. Az **empátiát** a szakirodalomban definíciókban gazdag fogalomként találjuk, hol személyes jellemvonásként, hol mint elsajátítandó készséget (Tringer, 2005; Heron, 2002), hol mint különböző fokozatokra bontható folyamatot (Rogers, 1988b; Egan, 2011; Mearns és Thorne, 2011). Mindenképpen a segítő kapcsolat alapértéke, mely mélységeiben meghatározza a segítő munkát. A segítő részéről elköteleződést jelent, hogy igyekszik megérteni és egyben kifejezni a kliens érzelmi állapotát, a kliens történetében figyelemmel követve az ő egyéni életkörülményeit, s igyekszik meglátni a kliens látásmódja és a valóság közti különbségeket (Egan, 2011; Buda, 1993).

De empatikusnak lenni csak hitelesen lehet. Vannak, akik a **hitelességet** „kongruenciaként” fogalmazzák meg (Rogers, 1988a; Mearns és Thorne, 2011), mikor felvállaltan önmagunk tudunk lenni adott szituációban, az adott válasz egyezik azzal, amit a segítő valójában érez, tapasztal a kliensről. Nincs színlelés vagy védekezés. Segít hitelesnek lennünk, ha nem hangsúlyozzuk segítő szerepünket, nem „bújunk” e szerep mögé. Így sokkal inkább megőrizhetjük spontaneitásunkat, elkerülve gondolataink túlzott szűrését, megformázását (Buda, 1993; Egan, 2011). A hiteles segítő mindezek mellett nem szorul védekező pozícióba, vállalja önmagát a segítő folyamatban, tudja vizsgálni, s akár bírálni saját érzéseit, gondolatait, tetteit, nyitott a mélyebb önfeltárára, ha az helyénvalónak tűnik.

Mindezen elveket a beszélgetés eszközével közvetíti, sajátos párbeszédet folytat - segítő párbeszédet.

### 3.1.3. MEGHALLANI - MEGHALLGATNI

Mikor valaki nehéz helyzetben érzi magát, fontos megélnie egy másik személy egyszerű jelenlétét, hogy van vele valaki a bajban. A pusztán jelenlét gyakran többet ér, mint az elhangzó szavak. Ez az intenzív, mély **ráhangolódás** az empátia kifejeződése, a másik biztonságban érzi magát, ahol megoszthatja nehézségeit, a segítő pedig értő-érző figyelmében tartja a kliens, mely figyelem fizikai és pszichés jelzésekben is megmutatkozik. Láthatóvá válik ráhangolódásunk, mikor testtartásunk a másik felé fordulva azt üzeni: „veled vagyok, figyelek”, mikor nem védekezve összezárjuk végtagjainkat, hanem nyugalmat sugárzó nyitottsággal vagyunk jelen, és időnként érdeklődve előrehajolunk. A megfelelő szemkontaktus felvétele és az ellazult testtartás segít kifejezni érzelmeinket, ami a kliensnek is segít megnyugvashoz jutnia.

A ráhangolódásunk, jelenlétünk eszköze és feltétele annak, hogy meghalljuk a kliens valódi helyzetét, érzéseit, üzenetét. Hogy meghallgatásunk **értő meghallgatás** legyen. Egan (2011) összegyűjtötte a segítő nem megfelelő meghallgatási módjait, amiket kerülnünk érdemes. Van, hogy valójában nem figyelünk beszélgetőtársunkra, elkalandozik a figyelmünk, és nem tudunk reagálni a kliens mondataira. Vagy talán csak részlegesen halljuk meg, amit mond, s ha reagálunk, szavaink így üresen csengenek. Nem segít, ha pusztán memóriánkkal vagyunk jelen, s mint egy diktafon rögzítjük az elhangzottakat, de gondolatainkkal máshol járunk. Ezt a gondolati elkalandozást talán éppen a válaszuk eltervezése vezérli, fogalmazgatjuk, hogy is reagáljunk az elhangzott felvetésre, és közben elmaradunk a kapcsolatban való jelenléttel, a figyelmünkkel.

A figyelmes hallgatás más, és a hatása is más lesz. Célunk, hogy konkrét tapasztalatok, gondolatok, tevékenységek, érzések fogalmazódjanak meg, és ezek mentén felismerhetővé váljanak gondolkodási sémák, sajátos viselkedési és magatartási formák, a kliens érzéseinek, hangulati életének jellegzetességei. Ezekből rajzolódnak ki a kliensben meglévő erőforrások, lehetőségek, amikre fokozott figyelemmel lehetünk.

A kliens nem verbális üzenetei alátámaszthatják a hallottakat, de olykor bizony módosítják azt, felerősíthetik, kiemelhetik jelentőségét, esetleg épp ellentmondanak a szóbeli üzenetnek, a valódi jelentést hordozva. A testbeszéd (mozdulat, gesztus, testhelyzet), a szem jelzései (szemkontaktus, szemmozgás), a hang által közvetített üzenetek (hangszín, hangmagasság, hangerő), a vegetatív működés jelzései (elpirulás, sápadtság, pupillatágulat), a fizikai jellemzők, a személyes tér használata és az általános megjelenés mind alapja, pontosítója a segítő számára a kliens által közvetített üzenetnek.

Minderről nem csupán a klienssel folyik párbeszéd, a segítő önmagával is **belső párbeszédet** folytat. Ahogy érzékelem a klienst, mint segítő, ahogy vélekedéseim, érzéseim, cselekvéseim lesznek vele kapcsolatban, alapvető eszköz a segítő folyamatban. Ahhoz, hogy ezeket pontosan értsem, nemcsak a klienst kell megfigyelnem, hanem önmagamat is. Belső párbeszédet (Egan, 2011), belső szupervíziót (1999) folytatva, figyelve a bennem megjelenő állapotokra - mint a kapcsolat, a másik és saját magam üzenetét hordozó második csatornára -, a segítő folyamatot csak így **érthetem és vezethetem**. Figyelve arra, mit érzek adott helyzetben, nyugodt vagy feszült a testtartásom, mennyire vagyok jelen, mit vált ki belőlem, amit hallok, látok, érzékelek: ez a belső dialógus mindenképp zajlik, s a segítő ezeket tudatosítja, használja a segítői folyamatban.

Tudnunk kell, hogy a kliensben épp így zajlik az ő saját belső dialógusa, amit a segítő érzel, s igyekszik a kliensnek segíteni a fontos dolgokat a belső párbeszédéből a segítői párbeszédbe tenni.

### 3.1.4. SEGÍTVE VÁLASZOLNI

A válaszadás kommunikációjának alapvető készségeken kell nyugodnia, mint az éleslátás, hozzáértés és asszertivitás (Egan, 2011). Hiszen lehetünk nagyon empátikusak, mélyen együtt érzők a klienssel, ha nem **megfelelően észleljük** az ő érzéseit, állapotát, s így empátiánk „pontatlannak” mondható, - a segítés nem lesz megfelelő. A válasz csak annyira lesz segítő, amennyire pontos az észlelés. Hasonlóan a pontos észleléssel empátizálva sem tudunk sokat segíteni, ha nem találjuk a **hozzáértő** utat ennek **kifejezésére**, vagyis, hogy miként hangozzanak megértésünk szavai (Moucchiella, 2002). És végül, az éleslátás és megfelelő szóhasználat szintén nem sokat ér, ha nem vállaljuk észrevételeinket a kliens előtt, ha nem vagyunk elég bátrak mindezzel kliensünket **megkínálni**. Ez lesz **asszertivitásunk** próbája. Mindezen készségekben a segítőnek fejleszteni érdemes hozzáértését.

#### 3.1.4.1. EMPÁTIÁS KIEMELÉS

De miként is lehet segítően eljuttatni kliensünkhöz empátiás érzéseinket, gondolatainkat? Egan (2011) pontos képletet adja az empátiás visszajelzésnek, mely tanulható, gyakorolható. A képlet egyszerű: „úgy érzed, hogy...” (pontos érzélem, amit a kliens kifejezett), „azért, mert” (gondolat, érzés vagy tett, ami előidézte ezt az érzést). Konkrét példán: „Nyugtalan, mert úgy érzi, nem adnak elegendő felvilágosítást, mire számíthat”.

Visszajelzésünk akkor lesz hatékony, ha megtaláljuk a megfelelő **érzéstípust**, és a megfelelő **intenzitását** is ennek az érzésnek. Nem ugyanaz mérgeledni, bosszúságnak lenni, dühösnek lenni, vagy majd' felrobbanni valamitől. Ugyanakkor a segítő megfogalmazás mindig **tapintatos**, hiszen olykor az érzések megfogalmazása ijesztő lehet. Ilyenkor érzések helyett kiemelhetjük a gondolatokat, viselkedést, lassan közelítve a kliens érzése felé. A visszajelzésnél - bármi is az -, törekedjünk a pontosságra és a **kulcsfontosságú élményekre**. Gyakran sok, összetett üzenetet hallunk, mindenre reagálni lehetetlen, **ki kell emelnünk** a leglényegesebbnek tűnőt, vagy igyekezhetünk az **összefüggésekre reagálni**. A forma csak a kezdeti ügytelenség ellen ad szófordulat-tanácsokat, a valóságban minden **segítő megtalálja saját fordulatait, szavait**, kifejezési módját. Így tudjuk az empátiás visszajelzést a segítő folyamat előmozdítására használni, olykor akár **helyesbítve önmagunkat**. Jobb, ha nem használunk közhelyeket, hiszen ezek érzéketlenséget közvetítenek. Nem segítenek zavaró kérdések sem, amik nem az elhangzottak mögötti érzésekre reagálnak, csupán információszerzés a céljuk. De az is hiba, ha nem reagálunk, mikor reagálnunk kellene. Ha valaki súlyos érzéseit bízva ránk, nem tehetjük, mert nem segítjük, ha „válaszra sem méltatjuk őt”. Ugyanakkor a pusztán értelmezés, mint válasz elidegenítő, kioktató lehet. Hasonlóan, elveszi a kliens önmegegyezését, ha tanáccsal szolgálunk helyzetére. Jobb, ha kérdezzünk, újrakérdezzünk, igyekszünk megérteni a klienst, és nem tettetjük, színleljük a megértést. Csak így juthatunk valódi bizalmi kapcsolaton át a változás felé.

A bizalmi kapcsolat, mely az empátiás visszajelzések mentén fejlődik, lehetőséget teremt arra, hogy a feltárás vagy buzdítás útján segítsünk a kliensnek megismerni addig kevésbé látott lehetőségeit, helyzete rejtett dimenzióit, vágyait, késztetéseit, jelentős mozgósító erőt adva a segítő folyamatnak.

#### 3.1.4.2. FELTÁRÁS

A biztatások egyaránt verbálisak és nem verbálisak is lehetnek, egy odahajoló várakozás vagy egy „igen?”-kérdése továbbvezeti a klienst az adott gondolat- és érzésvilágában.

A feltárás ennél kifejezettebben segít a kliensnek tisztázni meghatározott kérdéseket, to-

vábbhaladni ezek mentén. Több formája lehetséges (Egan, 2011). A **megállapítás** gyakran azt fejezi ki, hogy mi mit értünk – vagy épp nem értünk – a kliens beszámolójából („Ezt nem értem, azt hiszem”). Így segíthetjük őt pontosítani, továbbgondolni azt. A feltárás gyakran további **információ vagy tisztázás kérése** („Mit ért azon, hogy...?”). **Direkt kérdésekkel** élünk leggyakrabban, hogy tovább vezessük a klienszt („Mi történt, amiért változott a véleménye?”). Olykor a feltárás leginkább **egy-egy szavas kérdésekkel**, kérdésekkel, ismétlésekkel alkalmazható (kliens: „ő nagyon irritál”, segítő: „irritálja”). Nem a kérdések száma és hossza számít, hanem, hogy **elgondolkodtassa a klienszt**, ne egyszavas válaszokat hívjon, a nyitott párbeszédet segítse. A feltárás segít a kliensnek minél jobban, teljes valójával bekapcsolódni a segítő párbeszédbe, segítjük őt, hogy jól, tisztábban érthető legyen mások és önmaga számára, érthetők legyenek szándékai, véleménye, elhatározásai. Kérdéseinkkel a realitás felé tereljük őt a problémáról és a lehetőségeiről való gondolkodásban.

A kliens feltárásunkra adott válaszát **empátiás kiemeléssel** fűzhetjük tovább, hiszen, ha a feltárás hatékony volt, akkor új információk kerültek elő, amiket érdemes meghallani – meghallgatni és megérteni. Empátiás visszajelzésünk ezt kiemelve, láthatóvá téve ösztönzi a klienszt a továbbhaladásra.

A segítő folyamatban a fenti hatásokat össze kell hangolni, ezek rendezettsége vezetheti előre a klienszt. Ennek érdekében segítünk a kliensnek **összefoglalni** a beszélgetés legfontosabb hangsúlyait, mely összeszedettséget és irányt ad. Ez gyakran szükséges egy-egy új alkalom kezdetén, visszaidézve az eddigieket, vagy ha cél nélkülivé válik egy beszélgetés, esetleg új szempontra van szükség.

### 3.1.4.3. SZEMBESÍTÉS

Az eddigiek során a segítő, mint egyetértő-érdeklődő partner volt jelen a beszélgetésben, azonban tudjuk, hogy „a segítő és kliense közötti egyetértés javítja a terápiás kapcsolatot, míg kettejük nézetkülönbsége elősegíti a változást” (Trevino, in: Egan, 2011, 175.). Ennek mentén érdemes megvizsgálnunk a szembesítés módját, hatását, hangsúlyozva ugyanakkor, hogy a nézetkülönbség megélése és az ezzel együtt megtapasztalt egyensúly egy segítő kapcsolatban szintúgy növeli a kapcsolat erejét, a bizalmat, mint a legnagyobb egyetértés.

Ahhoz, hogy előbbre, a megoldás felé jussunk egy problémában, szembesülnünk kell mindennel, ami megakadályoz bennünket erőforrásaink, lehetőségeink megélésében. Gyakran **hiedelmeink, előítéleteink, feltételezéseink**, irracionális sémáink akadályoznak bennünket a valóságos és hatékony megoldások választásában (Mérei, 1989; Perczel, 2011; Egan, 2011). Példák ezekre a sémákra, ha úgy érezzük, mindig bizonyítanunk kell, ha létezésünket mások szeretetétől tesszük függővé, ha másokat okolunk nehézségeinkért, ha törvénynek érezzük, hogy a dolgoknak nem szabad rosszul alakulniuk, és sorolhatnánk. A gondolkodási torzításokkal szembesítenie kell a segítőnek kliensét a segítő folyamatban.

Olykor nem a gondolkodás torzításaiból erednek a problémák, hanem a megélt érzelmek közvetítésének, kifejezésének nehézségét látja a segítő. A szembesítés az **érzések kifejezésére** irányítja a figyelmet, melyek elzárva vagy torzítva tudnak csak megjelenni.

Hasonló segítség a tanácsadói folyamatban a **külső viselkedéssel való szembesítés**, visszajelzés arról, miként látjuk a klienszt, aki lehet túl alázasos, vagy épp mogorva adott helyzetben, kétségbeesetten kapkodó, vagy nagyon impulzív. Gyakran e megjelenő viselkedések okozói a kliens problémájának, melyekre rá kell tekinteni, a mögöttes hiedelmeket érdemes megfejteni.

Találkozhatunk azzal, hogy a kliensben **lévő ellentmondások** azok, amik nehézségeinek okozói. Fontos lehet egy elv, egy cél, egy tulajdonság, amit azonban mégsem tud úgy ten-

ni, ahogyan hirdeti, ahogyan szerinte kellene. Ha valaki hangsúlyozza például az önkiteljesedés célját, s az ehhez szükséges melléállást, a pontosság, gyakorlás jelentőségét, mégsem tud koncentráltan jelen lenni a monotonitást megkívánó feladathelyzetekben, ez bizony belső ellentmondásokat hordoz. A segítő kihangsúlyozza az ellentmondást, ami lehetőséget ad átgondolni, miként is szeretné alakítani a kliens jövőjét.

Ehhez érdemes a kliensben lévő **erőforrásokat** is meglátni, azt az embert, akivé válhat, lehetőségeivel, erősségeivel – ezzel is szembesítjük a klienszt.

Mindaz, amivel munkára hívjuk, buzdítjuk klienseinket, a változás felvállalását jelenti. Ez nem mindig könnyű, olykor biztonságosabbnak tűnik a „megszokott”, mint az „értelmesebb” élet. Ilyenkor a kliensek vonakodnak teljesen bevonódni a folyamatba, **ellenállást** tapasztalunk. Az ellenállás okai sokfélék lehetnek, de mind emberi, megérthető ok, amiben a klienszt segítenünk kell. Ha a kliens elkeseredett, nem lát reményt, vagy épp túl gyors számára a haladás, ha várászatot várt, és megijed a nagy munkától, ha fél megbolygatni kényes egyensúlyban tartott nehézségeit, mind érthető emberi érzés, félelem, mely segítséget vár. A segítség, a szembesítés úgy lehet hatékony, ha nem csupán átlátni segíti a helyzetet, hanem a cselekvéssel összekapcsolja, és a változáshoz vezető lépéseket is építi.

Azt láthattuk, milyen témákban dolgozik a szembesítés módszerével a segítő, de alapos tudás kell ahhoz, milyen módon tegye ezt a segítő szakember.

Egan (2011) a szembesítés hét módszerét gyűjti össze, hangsúlyozva, hogy ezek miként segítik a klienszt a szemléletváltozásban, a külső és belső viselkedés megváltozásában.

Elsőként emeli ki a **magasabb szintű empátiával való visszajelzést**, ahol a mondanivaló mögötti üzenetet hangosítjuk ki a kliens számára. Mearns és Thorne (2011) az empátia harmadik szintjeként jelölik meg ezt a visszajelzést, példájuk jól illusztrálja lényegét:

Segítő: „Látom a haragodat... de azon is tűnődöm... úgy tűnik, hogy remegsz..., ez a remegés a haragod kifejezése, vagy valami más is történik benned?”... A csend után: Kliens: „igen..., igen, félek..., félek, hogy elveszítem őt.” (Mearns és Thorne, 2011, 76.)

A magasabb szintű empátiával való visszajelzés, mivel rejtettebb üzeneteket közvetít, mélyebb rétegeket érint, gyakran elsőre egyensúlyvesztést, elgondolkozást indít, nem azonnali a ráismerés. Épp ez teszi a szembesítés egyik formájává. A tanácsadói folyamat bármely szakaszában óriási jelentőséggel bír.

Egan (2011) az **információk megosztását** szintén a szembesítés egy módjának tekinti. Fontos a tapintat, de ugyanakkor a világos, egyértelmű információ, hiszen az új ismeret nem oldja meg a problémát, sőt gyakran vigasztaló és nehéz is egyszerre. Ezért támogatónan segíteni kell a klienszt feldolgozni az új információkat, hogy segítsük az ő saját döntését.

A **segítő önfeltárása**, mint újabb eszköz példát adhat a kliensnek, segítheti a klienszt, hogy ő is nyíltabban beszéljen önmagáról (Egan, 2011; Fonyó-Pajor, 2000). Két okból szembesítő erejű, egyrészt azzal, hogy intimitást jelent, amivel kezdenie kell valamit a kliensnek, és ez olykor nem is olyan könnyű. Másrészt indirekten buzdítja a klienszt, hogy ő is tegye ezt meg. Nem érdemes túl gyakran önmagunkról beszélni, nem jó, ha túlterheljük a klienszt. Inkább figyelmesen és türelemmel várjuk ki az alkalmas időt, és amit megosztunk, az mindenképp illeszkedjen szervesen a kliens problémájához, illeszkedjen és legyen összerendezett.

A **közvetlenség**, mint szembesítő módszer hasonlóan hat, mint az önfeltárás azzal, hogy intimitást teremt, a kapcsolatban keresztül szembesít a kapcsolati működéssel (Fonyó és Pajor, 2002). Ha a kapcsolat egészére fókuszál, akkor arról beszélgetünk a klienssel, hogy mi jellemzi, hol tart a kettőnk viszonya, miként segíti vagy nehezíti az előrehaladást. A közvetlenség másik formája, mikor a kapcsolatban felmerülő problémát akkor, ott a beszélgetés tárgyává tesz-

szük. Vagyis, hogy megértsük, mi zajlik köztünk (Egan, 2011). Különösen fontos ez, mikor úgy érezzük, nem haladunk előre, ha feszültség van a segítő és kliense között, vagy ha elbizonytalanodunk a bizalomban.

A **javaslat, tanács, utasítás** Egan (2011) szerint nem kezdőknek való szembesítési módszer. Általuk a problémamegoldás felé próbáljuk elmozdítani a klienst, de úgy kell ennek történnie, hogy önállóságuk és egyensúlyuk ne vesszen el közben. A szenvedélybetegek csoportjában alkalmazott „maradj tiszta, akkor jöhetsz!” -elv ilyen utasítás, mely része a terápiás folyamatnak. Gyakran a javaslattal azonban úgy élnek a kliensek, hogy saját kapcsolataikra, személyiségükre formálják azt.

Egan (2011) elméleti modelljében a **konfrontáció** a következményekre való figyelemfelhívás, annak átgondolása, mi lesz az ára adott hozzáállásnak, szembesít ezzel, s így a tettek felé irányít. Tisztelettelinek, empatikusnak kell lennie, semmiképp sem közvetít haragot. Gyakran félreértett fogalom, különösen kezdő segítő támadásként érti, és így kerül. Pedig a tisztázás fontos eszköze, a becsületes önvizsgálatra buzdít. A már kialakult erős kapcsolat az alapja, és a megfelelő időzítés (Fonyó és Pajor, 2002).

Végül a **bátorítás** szerepel Egan (2011) elméletében, mint a szembesítés eszköze, a szembesítés enyhe formája, mely támogatást fejez ki, a támogatás pedig alapja a sikeres terápiának.

A szembesítések e sokfélesége igazi mozgósító erőt ad a segítő folyamatnak a segítés bármely szakaszát tekintve.

### 3.1.5. VISSZA A SEGÍTŐ FOLYAMATHOZ

Végigjárva a segítő beavatkozás formáit, lehetőségeit, a meghallgatás és a válasz intervenciók hatásait, ezeket a kezdetben megismert modell szakaszaiba illesztve használjuk.

Az első szakaszban a munkaszövetség kialakítása, a problémák és lehetőségek megismerése a cél. A beszélgetés eszközei azt szolgálják, hogy a kliens el tudja mondani történetét, segítséget kapjon új szempontokat meglátnia, és kiemelni a valóban fontos kérdéseket. Kérdéseink és válaszaink ezt a fő célt szolgálják.

A második szakasz az okos döntések meghozatalának ideje, amihez információgyűjtés, elemzés és választás szükséges. Itt a segítő megoldás-orientáltan, a pozitív pszichológia elvei, az erőforrások hangsúlyra mentén segítheti a klienst a megoldásról való fantáziákkal foglalkozni. Előtérbe kerülnek az elköteleződés kérdései, a bátorság és önállóság szempontja.

A harmadik szakasz a stratégiák és tervek kidolgozása, a konkrét célok megfogalmazása, próbacselekvések ideje. Fontos szerepet kap visszajelzéseinkben a realitás, a stratégikus építkezés.

Mindhárom szakasz együttes tapasztalata adja, hogy a kliens megerősödve, önmagát megtapasztalva, egyensúlyban lépjen tovább életében, tudva: a „terápia az élet főpróbája” (Yalom, 2013) csupán.

### IRODALOM:

- Bach, S. (2011): *Hogyan csináljam*, Oriold, Budapest
- Buda B.: (2009): A lelki segítés alapkérdései, in: *Tanácsadás és terápia*, 11-53.o. szerk: Kulcsár Éva, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Buda B. (1993): *A pszichoterápia alapkérdései*, Országos Alkohológiai Intézet, Budapest
- Casement, P. (1999): *Páciensektől tanulva*, Animula, Budapest
- Egan, G. (2011): *A képzett segítő*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Fonyó I, - Pajor A (szerk) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*, ELTE Bárczi G. Gyógytáborozási Főiskolai Kar, Budapest
- Heron, J. (2002): Beavatkozási lehetőségek a segítő kapcsolatban, In: *A tanácsadás pszichológiája*, 31-48., szerk: Ritoókné Ádám Magda, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Mearns, D. és Thorne, B. (2011): *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban*, Oriold, Budapest
- Mérei, F. (1989): A racionális-emocionális pszichológiai beszélgetés módszere, in: *A pszichológiai labirintus*, Pszichoteam, Budapest, 198-214,
- Mucchielli, (2002): Célzott beszélgetés a segítő kapcsolatban, In: *A tanácsadás pszichológiája*, szerk: Ritoókné Ádám Magda, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 48-114.
- Perczel Forintos, D. (2011): Nem a felejtés gyógyít, hanem az emlékezés, Kognitív pszichoterápia a taumák feldolgozásában, In: *A klinikai pszichológia horizontja*, szerk: Császár-Nagy – Demetrovics –Vargha, L'Harmattan Kiadó, Budapest, 489-506.
- Rogers, C. R. (1988a): A személy-központú megközelítés alapjai, In: *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája* II. kötet, szerk: Illyés S – Ritoók P., ELTE, Budapest, 535-559.
- Rogers, C. R. (1988a): Az empatikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód, In: *A nevelési és pályaválasztási tanácsadás pszichológiája* II. kötet, szerk: Illyés S – Ritoók P., ELTE, Budapest, 573-585.
- Tringer, L. (2005): *A gyógyító beszélgetés*, Medicina, Budapest
- Yalom, I. D. (2013): *A terápia ajándéka*, Park Könyvkiadó, Budapest

### 3.2. Segítő kapcsolat csoportos helyzetben – a csoportos tanácsadás Norman E. Amundson modellje alapján (Kissné Viszket Mónika)

„Az igazi élmény az ember számára tehát elsősorban ennyi: önmagának megismerése. A világ megismerése érdekes, hasznos, gyönyörködtető, félelmes vagy tanulságos; önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmesebb felfedezés, a legtanulságosabb találkozás.”

(Márai: Füveskönyv)

Csoportban lenni jó. És nagyon tanulságos is. A társakon keresztül önmagával találkozik az ember, a talán nehezen elfogadható, de mégis kincseket érő, torzítatlan önmagával. Nem lehet segítőbb helyzetet teremteni fiataloknak, mint hasonló helyzetben lévő, hasonló gondokkal küzdő társaikkal közös tapasztalásba hívni őket, együtt keresni a lehetőségeket, új utakat, biztonságot adó, szakértő- segítő vezetéssel (Buda, 1989, Mérei, 1989.).

Norman E. Amundson és munkatársai (2013) csoportos tanácsadás rendszermodelljét követve megmártózhathatunk ennek az izgalmas és hatékony segítő útnak a mélységeiben, mint segítő szakemberek rátekinthetünk, hogyan alakul-formálódik, milyen fejlődési utakat jár be egy csoport a munka során, s a vezetőt milyen eszközök, tudás segíthetik ennek a folyamatnak a mederben tartásában.

Norman E. Amundson (2013) csoportjai „tanulócsoporthok”, fókuszuk a pályatanácsadás, ilyen értelemben közel állnak a pszichoedukatív megközelítéshez, mely más témák köré szerveződő csoportoknak is hasznos lehet, így a tehetség gondozásban különösen érdemes e modellt szem előtt tartanunk. A folyamat során a „tanulás” és a „támogatás” mint két legfontosabb tényező hangsúlyozható. A támogatás azonban mindig elsődleges. Jelen munkában a csoportfolyamatok általános – az adott csoport tematikájától független – jellemzőire hívjuk fel a figyelmet.

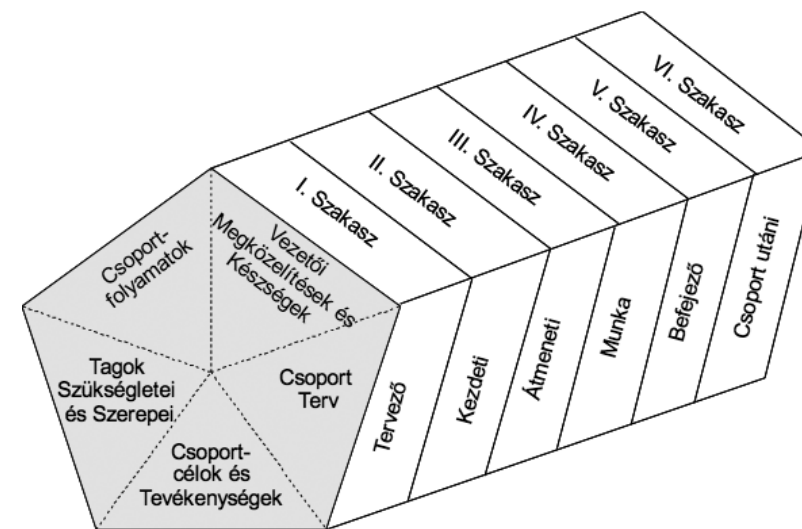
#### 3.2.1. CSOPORTOS TANÁCSADÁS RENDSZERMODELLJE

A segítő munka akkor lehet hatékony, ha egy elméleti rendszer biztos alapjain bontakozik ki. A csoportos tanácsadás rendszermodellje a csoport funkcióját, szerkezetét, a vezetés sajátosságait, vagyis az alapvető komponenseket és a csoportfejlődés elméletét egyaránt rendszerezni igyekszik.

Egy csoport mindig „többdimenziós”, soha nem állandó, folyamatos változás jellemzi, de mégis integrált egység (Amundson és mtsai, 2013). Ezt az integráltságot számos dimenzió összessége adja, melyek a csoport típusától függetlenül jelenlévő összetevők. Ahogy minden tortához szükségesek adott alapanyagok, függetlenül a torta ízesítésétől, a csoportnak is meghatározhatók az alapvető összetevői, függetlenül a csoport típusától, hosszától, létszámától, tagjainak jellemzőitől, vagy egyéb sajátosságaitól. Legyen az akár tehetség gondozó, pályakereső, hátrányos helyzetű stb., fiatalokból álló csoport, „összetevői” ugyanazok lesznek. Amundson és mtsai (2013) öt összetevőre építik modelljüket, mint (1.) a csoportcélok és tevékenységek, (2.) a tagok szükségletei és szerepei, (3.) a csoportfolyamatok, (4.) a vezetői megközelítések és eszközök, valamint (5.) a csoport munkájának tervezése.

Mindezen összetevők végigkísérik a csoportot a fejlődés egymás utáni állomásain, a csoportfejlődés szakaszaiban. A modellt jól szemlélteti az 1. ábra. A sátrózott részben láthatjuk a

csoportösszetevőket, melyek mentén jellemezzük a csoport történéseit, míg az erre épülő szakaszok a csoport fejlődésének fázisait mutatják: (1.) Tervező, (2.) Kezdeti, (3.) Átmeneti, (4.) Munka, (5.) Befejezés és végül (6.) Csoport utáni szakasz (Amundson és mtsai, 2013).



1. ábra. Csoportösszetevők és a csoport fejlődési szakaszai (Amundson és mtsai, 2013. 50.)

### 3.2.2. ALAPVETŐ CSOPORTÖSSZETEVŐK

#### 3.2.2.1. CSOPORTCÉLOK ÉS TEVÉKENYSÉGEK

Mind a csoporttagok, mind a csoport vezetője elvárásokkal érkezik a csoportba, a hatékony működéshez ezek egybesimulására, integrálására van szükség (Amundson és mtsai, 2013). Ehhez végig érdemes gondolni minden csoportfázisban a tagok aktuális céljait. A csoportba érkezőt valamilyen szándék vezérli, például, szeretne jó, erős iskolába bejutni, vagy majd megfelelő állást találni, különösképpen ellenére barátokra lelteni, vagy egyéb fontos kérdésekről döntést hozni. A cél ennek elérésében segít, kitűzhető például, hogy a pályaválasztás nehéz kérdéseiben megnyugtató döntést lehessen hozni. A csoport akkor éri el célját, ha ezek sikerrel megoldhatók, és megerősödve vállalhatja a csoporttag a valós élet megmértetéseit.

A kitűzött cél és az eredmény között azonban számos tevékenység vár a kliensre, strukturált helyzetek segítik mind a készségek fejlődését (pl., tevékenységek begyakorlása), mind a pszichológiai támogatás növelésével az önértékelés, önbecsülés növekedését. A strukturált tevékenységek alapvetően ezeket segítik a csoport életében.

A **strukturális technikák**, vagyis a „játékok a csoportban” módszerek, melyek keretet adnak a csoport közös tevékenységének (Rudas, 1990.; Pilling, 2010.). Segítségükkel mederben tartjuk az ülések menetét, mélyítjük a csoporttagok megélt élményeit, a tagok megélik a közös tevékenység közösséget teremtő erejét, így lehetnek feszültségoldó, örömszerző hatásúak. Vigyáznunk kell azonban, ne essünk túlzásokba használatukkal, hisz frusztrációt kelthetnek, különösen, ha a megindult mély érzéseket, csoportfolyamatokat a vezető nem tudja értő szakmaisággal kezelni. Veszély lehet a gyakorlatok mechanikus átvétele is, mikor az előbbi elmentettjeként a feladat nem illeszkedik a csoportfolyamatokhoz, így mechanikus, hatás nélküli marad. Általában a csoport kezdeti szakaszában gyakrabban használjuk ezeket.

### 3.2.2.2. A TAGOK SZÜKSÉGLEI ÉS SZEREPEI

A csoportok szükségletei két forrásból erednek (Amundson és mtsai, 2013). Vannak az egyénként változó, az egyén adott helyzetéből eredő szükségletek, mint például a pálya- vagy iskolaválasztás kényszeréből eredő szükséglet, és van emellett a csoporttagságból eredő, mindig meglévő és bejósolható szükséglet, mely a csoportfejlődés szakaszai mentén változhat/változik. Hasonlóak az egyéni tanácsadásban megjelenő kapcsolati szükségletekhez, a kapcsolatot megtapasztalásából eredő érzések, vágyak, bizonytalanságok vannak a háttérben (Bagdy-Telkes, 1995). Ezek képezik a csoportos munka magját, erejét. Három alapvető szükségletet azonosítanak Amundson és munkatársai, Schutz elméletét követve (Amundson és mtsai, 2013).

Különösen a csoport kezdeti szakaszában jellemző az **odatartozás vagy beilleszkedés szükséglet**ének megjelenése, annak vágya, hogy a csoporttag a csoporthoz tartozónak érezhesse magát. Gondolatai ilyenkor az elutasítástól vagy az elfogadás hiányától való félelem körül forognak. Ha ez a szükséglet nem tud kielégülni, akkor bizonytalanságot, szorongást élünk át, az elutasítás érzését. Ezek az érzések, gondolatok viselkedésünkön is láthatókká válnak, az ezt megélt csoporttag viselkedése visszahúzó, sokat csendben van, a szemkontaktust kerüli, testtartása zárt. Viselkedése szereppé válik a csoporttagok között, ő a „visszahúzó”, „csendes tag”. Egy szükséglet megjelenése mindig jellemző viselkedést hív, ami a csoportban adott szerephez vezet (Amundson és mtsai, 2013). A vezetőnek figyelnie kell e szerepre, a konkrét viselkedésre, hogy meglássa a mögöttes meghúzó szükségletet.

A **kontroll szükséglete** másként, de szintén a bizonytalanságról szól, az érzés, ami mögötte van a biztonság iránti vágy, vagy a csoporttag saját alkalmatlanságával kapcsolatos aggodalom. A téma, amikor ez megjelenik, a csoport által hozott döntés kérdése, a tagok egymással szembeni viszonylagos hatalma. Van, aki mindenképp feletti kontrollt szeretne, és nem tűri, ha őt kontrollálják, míg más várja mások kontrollálását, és ő maga nem törekszik erre a csoporttagokkal szemben. A kontrollálás szükséglete viselkedésben mások letorkolásában, szóbeli kritikák megfogalmazásában, cinizmusban, gúnyban jelenik meg, mely „meghozza” a csoportszerepet is, ő lesz a „csoport kritikus”. A vezetőnek tudnia kell azonban, hogy e mögött a szerep mögött épp a bizonytalanságból eredő kontroll-igény húzódik meg (Amundson és mtsai, 2013).

Harmadik szükségletként a **bizalom** iránti igényt jegyezhetjük. A csoporttagnak azt a szükségletét jelenti, hogy másokhoz közel állónak érezhesse magát, a „kapcsolatban lenni” szükséglete jelenik itt meg. Az, hogy ez a szükséglet mennyire kielégített, meghatározza azt, mennyire kerülnek közel egymáshoz a csoporttagok. Olykor ez a közeledés jól megformált, a másikat megszólító, azonban olykor nem sikerül a kifejezés megfelelő módját megtalálni, s így a másikat ez nem bátorítja közeledésre. Leggyakrabban azonban e szükséglet empátiás megjegyzésekben nyilvánul meg, megértést tanúsít a csoporttag társai iránt, közösséget vállal a többiekkel. A jellemző csoportszerep így a „csoportörző” lesz (Amundson és mtsai, 2013).

A szükségletek mentén kialakulnak tehát sajátos szerepek, melyek adott csoportfejlődési szakasz szerint alakulnak, változnak (Bagdy-Telkes, 1995.; Amundson és mtsai, 2013).

A tagok szerepei hatásukat tekintve három csoportba oszthatók. A **feladattal kapcsolatos szerepek** között az információ- vagy véleménykérő, a kezdeményező szerepeformákat láthatjuk. A **működést támogató szerepek** a kezdeti szakaszban mint feszültségoldás, összehangolás, bátorítás szerepei jellemzőek, míg a munkafázis idején a folyamat-megfigyelő szerepe, az erőt adó jelenléte figyelhető meg. A harmadik csoportot az **akadályozó szerep** jelenti, ahol

párat kiemelve az uralkodó, elismerés-kereső, agresszív, feltűnősködő, eltérítő szerepű személyekre gondolhatunk a kezdeti és munkafázisban, az átmenet szakaszában az időhúzás, tagadás, míg a befejezésnél a tagadás, harag megjelenése jellemzőbb.

Ezekre mind érdemes a mögöttes meghúzó szükségletek mentén reagálni.

### 3.2.2.3. CSOPORTFOLYAMATOK

A csoportfolyamatok erők, melyek hatnak a csoport működésére, segítik a csoportot az előbbre jutásban (Méri, 1989).

A **kommunikáció** fontos eszköz a kölcsönös megértés elérésére, a jobb kommunikáció nagyobb hatékonysághoz vezet. A vezető modellként van jelen ebben a helyzetben, megerősítéssel segíti, formálja a kommunikáció módját. A **normák** a csoport számára szükséges alapvető szabályok, a munkához és a biztonsághoz egyaránt kellenek, gondolhatunk itt a titoktartás szabályára, vagy az egymásnak adott visszajelzések módjára. A **döntéshozatal** folyamatában segítenünk kell a tagokat, hogy a csoport különböző döntéshozatali technikáit a kontextusnak megfelelően tudják használni, megtapasztalni. A **problémákkal való szembenézés** a csoporttagok érzéseivel, viselkedésével, gondolataival foglalkozik, amik az előrehaladás gátjai lehetnek, a nehézségek megbeszélése, megmunkálása, azonnali felszínre hozása, a megvitatás módja erőforrás lesz a csoportban. Mindezt az empátiás konfrontáció eszközével tehetjük. Így segíthetjük a **kreatív problémamegoldást**, mikor a véleménykülönbségek nyíltá válnak, a viták és érdekkonfliktusok idején a vezetőnek a közvetítés fontos feladata lesz (Amundson és mtsai, 2013).

### 3.2.2.4. VEZETŐI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS ESZKÖZÖK

A hatékony csoportban a vezető megfelelő ismerettel és kompetenciával rendelkezik a vezetéshez, és vannak eszközei, megértése, tudása a tervezéshez.

A vezető személyes képességei alapvetően meghatározzák a csoport működését, így ezeknek tudatában kell lennie a jó vezetőnek, ezek fejlesztése elengedhetetlen, még ha a tapasztalat segít is mélyíteni ezeket a készségeket (Amundson és mtsai, 2013).

A magas fokú **tudatosság** szükséges ahhoz, hogy a csoportot a saját céljainak útján vezessük, ne írják felül a csoport célkitűzéseit saját érzékenységünk, gyengeségünk vagy konfliktusaink. Feladata a vezetőnek, hogy tudatosan haladjon a csoport a tervezett fejlődési útvonalon. A **tolerancia** rugalmasságot jelent, a különbségek és a változás elfogadását, azt, hogy esetleg a csoporttagok egyéni, változatos utakon haladnak, amihez alkalmazkodni kell. A **pozitív szemlélet** modell-szerepünk miatt fontos. Reményt, célt, motiváltságot ad a csoporttagoknak, erősíti a csoportösszetartást. Bizalom a megoldások megtalálásában, nem összetévesztve a problémák semmibe vételével. A **személyközpontúság** a bizalom légkörét építi, segít legyőzni a bizalmatlanságot, védekezést. A **bevonódás és a törődés** különösen jellemző a most bemutatott jól strukturált csoportoknál, talán nagyobb passzivitás jellemző a vezető részéről a feltáró, non-direktív csoportok estén. Azzal, hogy jelen vagyunk, melegséget közvetítünk a csoportban, előmozdítjuk az elfogadás légkörét, és modellként szolgálunk az emberi normák, az egymás megbecsülésének kifejezésére is. Az **empátia** minden segítő kapcsolat alappillére, mely bizalmat, megnyílt eredményez (Ivey, 2003; Mérei, 1989.). A másik személy iránti elfogadó attitűd, a **nyitottság**, szintén növeli az önfeltárás mértékét a csoporttagokban, a csoport fejlődését, céljainak elérését segítve ezzel. **Szervezetten és ugyanakkor rugalmasan vezetni** a csoportot munkája során a tagok szükségleteire való értő odafigyelést jelenti, megértve és követve a megfelelő aktuális célt adott csoporthelyzetben.



A sok hasznos fenti vezetői készség, képesség bázis a vezetői munkában. Fontos azonban az is, ami látható-hallható, vagyis, hogy miként dolgozik a csoport vezetője, mit tesz a csoportfolyamatok során? Hogyan veszi figyelembe reagálásaival a tagoknak a különböző csoportfejlődési szakaszokban megjelenő eltérő szükségleteit, miként segíti ezzel a csoport céljait?

Amikor elindul egy csoport, tagjaiban még sok a bizonytalanság. Nem tudják, mi fog pontosan történni, és azt sem, kitől mire számíthatnak. A vezető feladata, hogy **irányításával**, akár strukturális tevékenységekkel, olyan teret biztosítson, amiben fejlődhet a bizalom, épülhetnek a csoport céljai. Ebben kezdetben a vezető a tagok legfőbb támasza, ő vállal felelősséget a csoporttért, ő adja a napirendet, a kommunikáció legtöbbször egyirányú. Az irányítás, mint vezetői megközelítés leginkább a tervező és kezdeti szakaszban jellemző, és előtérbe kerül még a befejezés szakaszában, mikor a búcsúzás-lezárás ismét felébreszti a támaszkeresést a csoporttagokban.

Az átmeneti szakaszban növekszik a tagok felelősségvállalása, motivációja, azonban olykor ez még bizonytalan, még irányításra van a tagoknak szükségük. A vezető bátorítással, támogatással, meggyőzéssel próbálja erősíteni őket. A hatás kevésbé explicit, mint az irányítás esetén, a vezető **befolyásoló** vezetői megközelítéssel igyekszik növelni a kétirányú kommunikációt, a csoportot közös munkára buzdítani.

A csoport fejlődésével a tagok egyre inkább elköteleződnek, megvan a megfelelő képességük és tudásuk, hogy elinduljanak a csoportcélok teljesítése felé. Itt, az Átmeneti és Munka szakasz határán a vezetői cél az **előmozdítás**, a vezető erőteljesebben mozgatja a dolgokat, megosztja a tagokkal a döntéseket, igyekszik mozgósítani a csoport erőforrásait.

Mikor a csoport elérkezik abba a szakaszba, mikor megfelelő képességgel, motivációval, eszközökkel rendelkezik a célok megvalósításához, a vezető **átruházza** néhány szerepét a csoporttagokra, akik maguk jelentenek erőforrást egymás számára, bátorítják, buzdítják, segítik a csoportfolyamatokat. Bár a legfőbb támasz mindig a vezető marad, a keretek mindig az ő kezében vannak, ezeken a kereteken belül a tagok megélik szabadságukat és autonómiájukat, s így közvetlenebb befolyással lehetnek egymásra is.

A vezető tehát a tagok szükségletei és a csoport fejlődésének, érettségének szintje szerint irányít, befolyásol, előmozdít vagy átruház. Vajon milyen konkrét beavatkozásokkal teszi ezt?

A vezetői fogásokat három fő kategóriába sorolják Amundson és munkatársai (2013). A **reagáló fogások** a szükségletek és cselekvések megértését fejezik ki, akár az egyén, akár a csoport szintjén. Egyéni tanácsadásban épp ilyen használatosak. Az aktív hallgatás azt üzeni, figyelek, megértem, amit a másik közvetíteni akar, akár szavak nélkül is. A parafrázis, vagy ellenőrzése az elmondottnak csak hitelesen tud segíteni. Ha hamis a visszhang, az egy csoportban nevelésesen hat. Olykor az üzenet zavaros, bonyolult, tisztázásra van szükség. Az empátia a másik megértését és a megértés kommunikációját jelenti. Mikor lezárunk vagy váltunk egy témát, összegezzük az addig elhangzottak legfontosabb elemeit, így segítjük az addigi integrálását, a továbbhaladást. Gyakran azonban egyszerű információgyűjtésre-megosztásra van szükség, ami jó, ha világos, tömör és célirányos.

Az **interakciós fogások** segítik a tagok közötti kommunikációt, interakciót, az irányítást, döntéshozatalt, a csoportos fogások „szívét” jelentik (Amundson és mtsai, 2013). A közvetítéssel minden felmerülő kérdés minden oldalát igyekszünk megvilágítani, figyelve a vonakodókra, hezitálóokra, hogy mindenki szempontja, véleménye megjelenhessen, ne csússzon senki a meg nem hallgatottság érzésével gátló szerepbe. A különböző néző-

pontok felmerülésekor az összekapcsolás a feladatunk, hogy kiemeljük a hasonlóságokat, kapcsolatokat teremtsünk, ezzel segítve a csoport kohézióját. Van azonban, mikor épp megakasztjuk a csoportban zajló folyamatot, mert az nem etikus, vagy alkalmatlan, itt határozottan és időben kell megállítanunk a bántás vagy bűnbakkepzés folyamatát. A korlátozással hasonlóan a határokat jelöljük ki, korlátokat szabunk, ezzel biztonságot keretet teremtünk a csoportmunkának. A határok kijelölése mellett azonban sokat támogatunk, bátorítást, megerősítést nyújtva a csoporttagoknak, hogy érezzék, az alapvető normákat betartva mindenki szabadon kifejezheti véleményét. A mindenki valóban mindenkit jelent, s ennek érdekében olykor a közvélemény-felmérés fogásával élünk, hogy minden tag véleménye elhangozzon.

A válaszoló és interakciós fogásokból alakulnak ki a **cselekvő fogások**, amik során a vezető állásfoglalásra igyekszik készíteni a csoporttagokat, és igyekszik több hatékony módszerrel közelíteni a csoportcélok felé. A kutató, nyitott jellegű kérdések ide sorolhatók, segítik a tagokat, hogy többet reflektáljanak, újabb szempontokat gondoljanak végig. A magas fokú empátia (vagyis a csoporttag szubjektív világának visszajelzése) szintén „megmozgatja” a csoporttagokat, újraformálja az addigi attitűdöket. A szembesítés megalapozott bizalom és elfogadás esetén korrigálhatja egy-egy csoporttag akadályozó szerepét. De segíthet a csoportdinamika feltárása, vagyis az itt-és-most kommunikáció kihangosítása, ami talán a leghasznosabb eszköz a csoport folyamatában. Az önfeltárás és a modellálás a vezetőre teszi a fókuszot, segíti a kapcsolódást, azonosulást. A folyamat-megfigyelés és a célmegállapítás inkább a csoport tevékenységeit hangsúlyozza, ezeken keresztül tudatosítja a különböző történéseket (Amundson és mtsai, 2013).

A vezető mindig figyeli az egyes csoporttagok alapvető szükségleteit, és a csoportcélokat. Ezeket együtt figyelembe véve reagál adott csoportszituációra, rugalmas alkalmazkodással és célirányos figyelemmel a szükségletek és a csoportcélok között. Mindezek jellemzően alakulnak a csoport fejlődési szakaszai szerint.

### 3.2.3. A CSOPORTFEJLŐDÉS SZAKASZAI

A csoport fejlődése, alakulása szabályos mintát követ (Deutsch, 1990.; Mérei, 1989; Bagdy-Telkes, 1995.; Amundson és mtsai, 2013). Amundson és munkatársai (2013) hat szakaszban követik ezt nyomon.

Minden tanácsadói csoport létrejöttének első fázisa a **Tervező Szakasz**. A jó kezdet és hatékony működés előfeltétele, hogy a csoport szervezői-vezetői kezükben tartsák a működési, adminisztrációs részleteket, döntsenek a csoport megtervezéséről, a célokról, idői és téri adottságokról. Megfogalmazódnak és kidolgozódnak a csoport céljai és az ezekhez segítő eszközök, folyamatok, szakmai tervek. A tervezői szakasznak első része ez.

Fontos azonban, hogy a leendő csoporttagok meg tudjanak bizonyosodni arról, hogy ehhez a csoporthoz való csatlakozás megfelel-e saját egyéni céljaiknak, mik az ő igényeik, és mit kínál a csoportmunka. E „szűrőfolyamat”, a csoporttagok kiválasztása, a csoportot megelőző személyes, egyéni beszélgetés a leendő csoporttagokkal lehetővé teszi, hogy ők tisztázzák saját céljaikat, és felmérjék ezek illeszkedését a csoport céljához.

Csupán ezt követően „ül össze” a csoport a maga valóságában, s kezdődik meg a közös munka, belépve a csoportfejlődés **Kezdeti Szakaszába** (Amundson és mtsai, 2013).

A kezdeti szakaszt a befogadás – befogadottság érzésének kérdése jellemzi, hogy a tagok a csoport részének érezzék magukat, megtalálják a helyüket a csoporton belül. Ismeretlenül ismeretlenek közé belépve sok bizonytalan érzés kavarghat bennünk, kit kedvelek és kit

nem? Ki fog kedvelni engem és ki kevésbé? Merjem-e felvállalni a véleményem, vagy jobb, ha nem teszem? – Vagyis mennyire bízhatom a csoport tagjaiban, mennyi kockázatot vállalhatok (Amundson és mtsai, 2013, Deutsch, 1980).

A történések során megjelennek, kimondatnak a csoport alapvető normái, melyek egy része expliciten megfogalmazott a vezető vagy a tagok által, más része azonban az interakciókból szűrődik le a tagok számára. Ezek nélkülözhetetlenek az alapvető biztonság megteremtéséhez.

A vezető alapvető feladata e kezdeti szakaszban, hogy ezt a biztonságérzést előmozdítsa, segítse a tagok számára (Ivey, 2003.; Amundson és mtsai, 2013.). Ebben a strukturált technikák fontos eszközei, a csoport alakulásának fázisaiban itt használjuk ezeket a leggyakrabban (Pilling, 2010).

A biztonságot a tagok a vezetőtől várják, ebben a csoportszakaszban a legerősebb a vezetőtől való függés. Ez megjelenik a csoporttagok szerepeiben és a vezetői reagálásokban egyaránt, ahogy korábban láthattuk.

Az **Átmeneti Szakaszban** már nagyobb a bizalom, így a felelősségvállalás is a csoport történéseivel, céljaival kapcsolatban, nyitabb, kockázatvállalóbb a tagok kommunikációja. A vezetőnek egyszerre érzékenynek és bátorítónak kell lennie, hiszen a változás, ami felé haladni szeretnénk, kényelmetlenséggel is jár, ami a kétségekből, elbizonytalanodásokból, szorongásokból eredő ellenállás háttérében lehet. A vezető célja, hogy a tagok sokféle energiáit, motivációit a csoportkohézió építésének szolgálatába állítsák, megosztva és a közös eredőt megtalálva ezekben, megtapasztalva, hogy mások is osztoznak az egyes tagok által felvállalt nehézségekben, félelmekben (Amundson és mtsai, 2013.; Deutsch, 1990). A szorongás enyhítésével egy időben azonban meg kell őriznie a tagoknak függetlenségük és személyes kontrolljuk érzését. Így lesz az átmeneti szakasz legfontosabb témája a kontroll. A kontrollal való küzdelem mögött pedig az a dilemma húzódik, hogy mennyi lemondást kíván tőlem az, hogy megkapjam mások elfogadását, szeretetét. Itt már nem az a kérdés, hogy „benne vagyok-e ebben a csoportban”, hanem hogy „számítok-e ebben a csoportban” (Amundson és mtsai, 2013). Ezzel párhuzamosan kezdjük érezni, hogy a csoport is hatással van ránk. Ez a két egymásnak feszülő érzés gyakran eredményez feszültséget, gyakori a véleménykülönbség a csoporttagok között. Ezt a feszült helyzetet van, aki dominanciával próbálja megoldani, van, aki inkább visszahúzódik, a passzív kontrollt választja, néhányan pedig a csoport vezetőjét teszik próbára, mennyi befolyással bír a csoport irányítására a tagokkal szemben.

Mindez viharos, érzelmekben gazdag időszak, ám nagyon hasznos is, hiszen a kezdeti, biztonságot kereső, függő helyzetből így haladnak a csoporttagok a változás felelősségét felvállaló, érettebb működés felé. Ezt a vezető empátiával és egyben szembesítéssel, mint kommunikációs eszközökkel érheti el – megmozdítva és cselekvésre bírva a csoporttagokat.

Jól haladva, a szakasz végére már nem a vezető kezében koncentrálódik minden tevékenység, a feladatok végrehajtásának felelőssége is megoszlik a csoporttagok között, gyakoribb a közös döntés, a tagok inkább elfogadják a nézetkülönbségeket, a problémákkal, különbségekkel szembe tudnak nézni (Amundson és mtsai, 2013).

Ehhez elengedhetetlen a tagok felelősségvállalása a csoportcélok irányába.

Így jutva a **Munka Szakaszába** a tagok nagyobb önbizalommal, jártassággal, erősebb motivációval bírnak, mint kezdetben, a csoport nyugodtabb, munkára készen áll (Amundson és mtsai, 2013.; Deutsch, 1990). A vezető segíti a tagokat a tervekhez szükséges stratégiák kidolgozásában, felkészíti és bátorítja őket a gyakorlati próbákra, támogat és ösztönöz, a

tapasztalatok értő meghallgatója, és mindennek alapjaként tovább erősíti a bizalmat a csoportban (Amundson, 1998). A munka fázisában a célok elérését a csoportba vetett bizalom párnázza ki. A tagok elkötelezettek a bizalom tekintetében, ugyanakkor a változás mellett is letették voksukat. Értik, mit és miért kell tenniük. Mindenki „saját jogán”, „önmaga módján” dolgozik a célokért, amit mindenki elfogad. Így a fő cél most már a munka elvégzése lehet, technikák, információk, készségek kerülnek előtérbe, és erősödnek a csoportfolyamatok által (Ivey, 2003; Amundson és mtsai, 2013). A bizalom bázisán megnyílnak a csoporttagok, ami az eredményesség előfeltétele, hisz ezáltal tudnak szembenézni valódi problémáikkal, dolgozhatnak valós céljaikért. A tagokra jellemzőbbek a feladattal kapcsolatos szerepek (információ- és véleményadó, kezdeményező, figyelemfelhívó) és a működésfenntartó, támogató szerepek (erőt adó, folyamat-megfigyelő. Támogató/dicsérő...). A vezető segítheti a vitát, a döntéshozást a figyelés, tisztázás, empátia, vagy a tagok véleményének összekapcsolásának vezetői technikáival.

Az így aktívan, célirányosan haladó csoport, bizalmi egységgé alakulva, belép a következő, **Befejező Szakasz** fázisába (Amundson és mtsai, 2013). A befejezés, legyen bár nagyon előkészített, mégis a szomorúság, izgalom, várakozás és félelem érzéseit hívja. Ezekkel az érzésekkel foglalkozni érdemes. Miközben az ismeretek és technikák elsajátítása biztos alapokra került, ezeknek a csoporton kívüli alkalmazására is fel kell készíteni a csoport tagjait. Feladat e szakaszban megfogalmazni a jövő céljait, és gondoskodni a búcsúról, hogy a tagok elköszönjenek egymástól.

A tagok szomorúsága a csoport befejezése, az elválás miatt gyakran a visszahúzódban jelenik meg, „vonakodnak” elfogadni a csoport lezárását. Talán ismét nagyobb függést mutatnak a csoportvezető irányába, több irányítást várnak (Amundson és mtsai, 2013). A vezető feladata egyrészt a veszteségre reagálni, másrészt az elindulást segíteni. Az összegzés, integrálás, összekapcsolás technikai magas fokú empátiával segítik a tagoknak megélni és elfogadni a veszteséget a csoport értékeinek befogadásával. A tisztázás, a célok kitűzése, a mindennapi realitásokkal való szembenézés segítése, az információnyújtás és támogatás a vezető modellszerepével megerősítve az elindulást, feladattartást erősíti a csoport tagjaiban.

A befejező szakasz az összegzés ideje, áttekinthetők az elért eredmények, az együtt töltött idő. Itt van lehetőség a kapcsolatok folytatásának megtervezésére is, hogy mi történik a csoportot követő időszakban, de az előretekintés mellett gyakori a múltidézés lezárást segítő rítus, az „emlékszel, mikor...?” - történetei.

Ezek igazi kapcsolódási eszközök lesznek a **Csoport utáni Szakaszban**, ami egyrészt az utánkövetés időszaka, a tapasztalatok megfogalmazása a vezetők részéről, a tagok számára pedig gyakran a továbbelő kapcsolatok megtapasztalásának és a megtanult készségek, technikák begyakorlásának, hasznosításának ideje.

### 3.2.4. ÖSSZEGZÉS

Norman E. Amundson és munkatársai modellje gazdag, átfogó modell, itt most esszenciáját olvashattuk csupán. Az összegzést, áttekintést segítő álljon itt összefoglaló táblázatuk (1. táblázat), melyben a modell legfőbb elemeit, az alapvető csoportösszetevőket láthatjuk a csoport fejlődési szakaszai mentén kiemelve.

	A Tagok Szükségletei és Szerepei	Csoportfolyamatok	Vezetői Megközelítések és Eszközök	Tervezés	Csoportcélok és Tevékenységek
<b>TERVEZŐ SZAKASZ</b>	A csoport megismerése	Kommunikáció	Kiválasztás és koordináció	Kiválasztási és tervezési tevékenységek	A program célkitűzéseinek pontosítása
<b>KEZDETI SZAKASZ</b>	Befogadás, odatartozás	Kommunikáció és normalizálás	Irányítás	Befogadás, odatartozás	A programcélok finomítása
<b>ÁTMENETI SZAKASZ</b>	Kontroll	Döntéshozás, szembenézés a problémával	Befolyásolás	Az összetartozás fejlesztése	Elköteleződés a változás irányába
<b>MUNKA SZAKASZ</b>	Bizalom	Problémamegoldás, vita, konfrontáció	Előmozdítás és delegálás	Eredményesség	A készségek fejlesztése és gyakorlása
<b>BEFEJEZŐ SZAKASZ</b>	Támogatás és kihívások	Kommunikáció	Előmozdítás és irányítás	A csoportmunka lezárása	Integráció és hasznosítás
<b>CSOPORT UTÁNI SZAKASZ</b>	Támogatás	Kommunikáció	Az erőforrások mozgósítása	A terv kiértékelése	Akció

1. sz. Táblázat Csoportösszetevők a fejlődési szakaszok mentén (Amundson és mtsai, 2013, 255.)

### IRODALOM:

- Amundson, N. E. (1998): *Active Engagement, Enhancing the Career Counselling Process*, Ergon Communication, Canada
- Amundson N. E – Borgen, W. A. – Westwood, M. J. – Pollard, D. E. (2013): *Csoportos tanácsadás, Kézikönyv csoportvezetőknek*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Bagdy E. – Telkes J. (1995): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Buda B. (1989): Személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek, in: Személyiségfejlesztés I. 25-50., szerk: Telkes J., Közművelődés Háza és a Magyar Népművelők Egyesületének Mentálhigiénés Szakmai Szervezete, Tatabánya
- Deutsch, M. (1980): A csoport kialakulása, in: *Csoportlélektan* 103- 128, szerk: Pataki F., Gondolat, Budapest
- Ivey, E, Ivey, M, S. Downing, L. (2003): *Counseling and Psychotherapy*. Simon and Schuster
- Mérei, F. (1989) Társ és csoport. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pilling, J. (2010): *A halál, a haldoklás és a gyógyás, Semmelweis Kiadó, Budapest*
- Rudas J. (1990): *Delfi örökösei, önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok*, Gondolat, Budapest
- Yalom, I., D. (1999) *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Animula.

## 4. TEHETSÉG-TANÁCSADÓI KOMPETENCIÁK (KARNER ORSOLYA)

A tanácsadásra, mint foglalkozásra, avagy szakmára jellemző az alkalmazási területek nagy száma, az egész élet hosszára kiterjedő figyelem, a társadalmi, gazdasági változások okozta problémák, igényekre való gyors reakció. A tanácsadás célkitűzéseinek megvalósítása különböző szakterületek szakembereinek együttműködésével lehetséges, hiszen a tanácsadás egyik fő jellegzetessége annak interdiszciplinaritása és komplexitása.

A tanácsadás egy nagyon széles ívű tevékenységkör, ebből kifolyólag sokféle jelentéssel is felruházható. Az Európai Tanácsadási Társaság (European Association for Counselling) megfogalmazásában a tanácsadás egy interaktív tanulási folyamat, amely az egymással szerződő tanácsadó(k) és kliens(ek) közt jön létre, és amely a szociális, kulturális, gazdasági és /vagy érzelmi kérdésekben holisztikus megközelítést alkalmaz (Murányi, 2006).

Amíg a köznyelv a tanácsadást a „tanácsot adni” kifejezéssel azonosítja, illetve mindenfajta emberek közti, segítő szándékú interakciót magába foglal, addig a szakmai felfogás szerint a konzultáció egy olyan strukturált szakmai tevékenység, amely a módszerek egy jól körülhatárolt rendszerével rendelkezik, és kifejezetten tartózkodik a direkt tanácsok adásától; ehelyett a döntési képességet fejleszti, információt ad, támaszt nyújt, lehetővé teszi, hogy mindkét fél aktívan, és egyenrangú félként vegyen részt az interakcióban (Murányi, 2006). A tanácsadást és a konzultációt szinonimaként alkalmazzuk jelen fejezetben.

Annak a hátterében, hogy valakiből tanácsadó lesz, sok tényező állhat, melyek egyaránt lehetnek diszfunkcionálisak és funkcionálisak (Guy 1987, idézi Gladding, 2000). Diszfunkcionális motivációként említik a saját emocionális probléma meglétét, a helyettesítő helyzetmegoldást, a magányosságot, a hatalomvágyat, a szeretetvágyat és a helyettesítő lázadást. Egészséges és adaptív motivációként jelenik meg a természetes érdeklődés és kíváncsiság, az odafigyelés képessége, a beszédkészség, az empátia, az emocionális készség, az introspekció képessége, az öntagadás képessége, a meghittség elviselése, hatalommal való bánásmód és a humor.

A motiváció mellett nagy szerepe van a személyiségnek is: Comier és Comier (1985, idézi Gladding 2000) hat tényezőt emel ki, melyek a hatékony tanácsadó jellemzői:

1. intellektuális kompetencia: elméleti felkészültség, tanulás vágya és képessége.
2. energia: a tanácsadónak képesnek kell lennie az aktivitásra, annak ellenére, hogy a konzultáció mind érzelmileg, mind fizikailag kimerítő.
3. rugalmasság: a váltás képessége az elméleti és módszertani megközelítések között a kliens igényeihez alkalmazkodva.
4. támogatás: a tanácsadó a klienst a saját döntésének meghozatalában támogatja, erőt és reményt kelt, de nem akarja megmenteni a klienst.
5. jóindulat: a konstruktív és etikus működés vágya.
6. önismeret: önmagunk viselkedéseinek és érzéseinek, gondolatainak ismerete, önreflexió képessége, a kapcsolat önmagunkkal.

Néhány szakember a segítő kapcsolat jelentőségét hangsúlyozza: Rogers a feltétel nélküli elfogadás és az empátia szerepét emeli ki, Patterson pedig azt állítja, hogy a kapcsolat maga a tanácsadás vagy terápia (Egan, 2011). Néhányan a kapcsolat munkaszövetség jellegét tartják fontosnak, ahol a két fél megegyezően alapuló együttműködése valósul meg a feladatok vég-

rehajtása és a célok elérése érdekében. A segítség nem olyasmi, amit a segítő tesz a klienssel, inkább egy folyamat, amin együtt dolgoznak, azaz egy kétfős csapatmunka, melyből mindkét félnek ki kell venni a részét (Egan, 2011). Az eddigiekben állításainkat a tanácsadóra, illetve a tanácsadásra általánosságban fogalmaztuk meg – világos azonban, hogy ezek a tanácsadás egy speciális, szűkebb szegmensére, a kötetben tárgyalt tehetség-tanácsadásra egyaránt vonatkoztathatóak.

Képzettségi jellemzők tekintetében a segítő kapcsolatok három szintjét írja le a szakirodalom: a nem-hivatásos segítőket szintjét, akik lehetnek barátok, kollégák, képesítés nélküli önkéntesek. A paraprofessionális segítőket humán szolgáltatásban dolgozók, akik részt vettek valamilyen emberi kapcsolatokra és segítő foglalkozásra irányuló képzésben, de ők jellemzően nem egyénileg, hanem egy csapat tagjaként működnek, itt jellemzően mentálhigiénés alkalmazottakra, ifjúsági konzultánsokra gondolhatunk. A hivatásos segítőket speciális képzésen részt vett szakemberek: pszichológusok, tanácsadók, pszichiáterek, terapeuták. A tehetségfejlesztésben dolgozó pedagógusok képzettségi szinttől és egyéni tapasztalattól függően paraprofessionális illetve professzionális segítőknak tekinthetők.

A tanácsadó szakma formáit, szintjeit és működés módját rendszerezi Wiegersma, és jelöli ki egyúttal a határait (Murányi 2006). A tanácsadás öt szintjét írja le, minden szinthez rendel egy probléma nehézségi fokot, és kijelöli a beavatkozás módját és módszerét is. Elképzelése szerint ezeket a szinteket piramisként kell elképzelni, érzékeltetve ezzel a kliensek, az igénybevevők egyre szűkülő körét is. A széles körben alkalmazandó információszolgáltatástól, a tanácsadáson keresztül jut el a pszichoterápiáig.

Wiegersma modellje nagyon jól használható a tanácsadásban, mivel probléma-definíciók és diagnosztikus megközelítések helyett a döntést tekinti az emberi problémák alapmodelljének, a döntés minősége és a krízis kiváltó ereje határozza meg az intervenció formáját (Lisznyai, 2009).

	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja
<b>1. szint információs tanácsadás</b>	egy nem világos, mindennapi élethelyzet, melyben tájékozódni akar a választási lehetőségek közt	Önállóan képes dönteni a problémájában	Általános információnyújtás, információ szolgáltatás a választási lehetőségekről, azok következményeiről általános, többbretű információ nyújtása
<b>2. szint konzultáció</b>	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb mennyiségű információhiány, több ellentétes szempont, ellentmondásos alternatívák mérlegelése	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez, és /vagy ahhoz, hogy kitűzze a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást	Információadás személyre szabottan, döntés főbb szempontjait és értékelés dimenzióit ki kell dolgozni
<b>3. szint konzultáció</b>	Komoly belső konfliktusok	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak	Kliens feszültségének csökkentése, reális helyzet-értékelés kialakítása, konfliktusainak megértése és megoldása, klasszikus tanácsadási folyamat
<b>4. szint fokális tanácsadás</b>	Problémák kiterjedt köre, az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásra-hatása	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség vagy visszahúzóds	Probléma fókuszba helyezés, döntéshez komoly önismereti munka szükséges, pszichológiai tanácsadás és esetleg pszichoterápia
<b>5. szint pszicho-terápia</b>	Integrációhiány, dezorganizált személyiség, pszichés és/vagy organikus patológia	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeihez igazodni, integráció hiánya, erős szorongás	Integráció elősegítése kliens továbbküdése pszichoterápiára

A tehetséggondozásnak van egy pragmatikus aspektusa: reális társadalmi-gazdasági igényekkel összhangban kell, hogy működjön, tehát a munkaerőpiac és a tehetséggondozás egybekapcsolásának az igénye jelen van. Fontos, hogy olyan tehetségeket képezzenek, illetve úgy képezzék a tehetségeket, hogy reális pálya- és karrierlehetőségek legyenek számukra biztosítva (Gordon Györi, 2012), ezért kiemelten fontos lehet a támogató kapcsolat egy pályatanácsadó szakemberrel. A továbbiakban a tanácsadói kompetenciákat szűkebb területre korlátozva, a pályatanácsadók és tehetségfejlesztő szaktanácsadókra szűkítve tárgyaljuk.

A tanulási eredményekben való gondolkodás és szabályozás Európa egyre több országában kezd terjedni. Számos oktatási és képzési rendszerben e tanulási eredmények teljesítése alapján döntenek a képesítések kiadásáról. A kompetenciák elemzése többszörösen is indokolt:

1. egyrészt az adott szakmához kapcsolódó kompetencia-keret segítségével feltérképezhető és fejleszthető egy adott szakember ismeretanyaga, képességei és a szakterülethez kapcsolódó gyakorlata,
2. másrészt a lefektetett kompetenciák segíthetik a képző intézményeket a szakmai ismeretanyaguk összeállításában,
3. segítséget nyújthatnak a munkáltatóknak, hogy milyen megfelelő ismeretekkel, képességekkel és személyiségtulajdonságokkal rendelkező szakembert alkalmazzanak,
4. az egyes szakokhoz kapcsolódó kompetenciakövetelmények lefektetik a szakma gyakorlásához elengedhetetlenül fontos ismereteket, képességeket, beállítottságokat melyek alkalmassá teszik a szakma gyakorlóját arra, hogy speciális feladatokat lásson el és/vagy egy adott speciális populációval dolgozzon (Karner, 2010).

A következőkben áttekintünk néhány kompetenciarendszert, melyek azt veszik sorra, hogy a pályatanácsadónak milyen készségekkel kell rendelkeznie. Két nemzetközi szervezet (CEDEFOP, IAVEG) koncepcióját követően egy új szemléletű kezdeményezés (a formális tanulás mellett a nem-formális és informális tanulás elismerésére is hangsúlyt fektető) kompetenciarendszerét is bemutatjuk. Ezt követően három hazai felsőoktatási képzés kimeneti kompetenciáit ismertetjük, melyeknek a tehetséggondozásban segítőként szerepe lehet.

#### 4.1. Nemzetközi szervezetek kompetenciarendszerei

Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP) kötetében, mely Tony Watts nevéhez köthető, 19 feladatot 7 csoportra osztva szerepeltettek (Borbély, 2009):

1. információk menedzselése a munkaerőpiac, oktatási rendszer, foglalkozások vonatkozásában,
2. egyéni tanácsadás (individual counselling)
3. csoportos tanácsadás (valamint önszolgáltató csoportok támogatása)
4. munkába (képzésbe) helyezés (tartás) támogatása (pl. coaching, mentorálás)
5. utánkövetés
6. kapcsolat- és hálózatépítés: visszajelzés nyújtása a felhasználóknak, karrier információs források feltöltése,
7. menedzsmet, a szolgáltatás tervezése, értékelése, fejlesztése

A nemzetközi szervezetek között az IAVEG (International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners) volt az első, amely 2003-ban az átfogó és elterjedt kome-

tencia definíciók megjelenése előtt elkészítette több száz gyakorló szakember által véleményezett karrier tanácsadó kompetencia rendszerét (Borbély, 2009).

Az alap/ kulcs kompetenciák az alábbiak:

- C1 Megfelelően etikus és szakmai hozzáállás tanúsítása a gyakorlati munka során
- C2 Támogató környezet kialakítása a klienssel folytatott munka során, amely lehetővé teszi a kliens önálló tanulását karrierje és személyes életútja tekintetében egyaránt
- C3 Képesség a kliens miliójének, kulturális környezetének a megértésére és a tanácsadási folyamat során a kliensnek leginkább megfelelő módszer kiválasztására való képesség
- C4 A tanácsadási elméletek és kutatások felhasználásának a képessége a gyakorlati munkában
- C5 Képesség a tanácsadási programok kialakítására, kivitelezésére és értékelésére
- C6 Képesség a tanácsadói énhatárok, személyes stílus és kapacitás felismerésére és tiszteltetésben tartásuk
- C7 Képesség a hatékony kommunikációra a kliensekkel és munkatársakkal, a befogadónak megfelelő nyelvezett, kommunikációs szint kiválasztása
- C8 Folyamatos önképzésre való képesség a munkaerőpiac, képzési rendszerek, társadalmi kérdések vonatkozásában
- C9 Társadalmi és kultúrák közötti megértés, érzékenység
- C10 Hatékony csapatmunkára való képesség
- C11 Az LLG folyamatának megértése

Az informálisan szerzett kompetenciák elismerése és certifikálása az Európai Bizottság Life Long Learning politikájának fontos célkitűzése. Ezek mintájára be szeretnék vezetni az Európai Karriertanácsadó Bizonyítványt (European Career Guidance Certificate, ECGC). A projekt fő célja, hogy kidolgozzon egy standardizált és nemzetközileg átjárható bizonyítványrendszert („ECGC bizonyítvány”), amely a pályatanácsadók formálisan vagy informálisan megszerzett tudásának, készségeinek, kompetenciáinak elismerésére szolgál, és ami kompatibilis az aktuális tréning és oktatási kínálattal. Az ECGC Európa-szerte elismert bizonyítvány lesz képzési- és pályatanácsadók részére.

Az ECGC egy lépést tesz az Európai Unió élethosszig tartó tanulás (LLL) stratégiájának szellemében és elősegíti a pályatanácsadó szektor nemzeti és nemzetközi szintjén a professzionalizációt.

Az ECGC 4 főkompetenciát határoz meg, ezek részletesen alább láthatóak:

Képzési és karrierbeli ismeretek	Szakképzés és továbbtanulás	<p>Az aktuális továbbképzési és szakképzési lehetőségek naprakész ismerete</p> <p>A kliens egyéni továbbképzési szükségleteinek ismerete, mely a szakmai fejlődéséhez szükséges</p> <p>Képesség, hogy a releváns információt a kliens továbbképzésével kapcsolatban átadjunk</p>	
	Munkaerő-piaci ismeretek	<p>A munkaerő-piaci fejlemények és trendek ismerete és folyamatos figyelemmel követése, a releváns információ források ismerete és hozzáférése</p> <p>A szakmák és szereplőinek, követelményeinek, kilátásainak és továbbképzési lehetőségeinek ismerete, és a releváns információ források ismerete</p> <p>Betölthető, szabad álláshelyek, illetve ezek keresési lehetőségeinek ismerete</p>	
Tanácsadási gyakorlat	Klienssel való kommunikáció	<p>A különböző célcsoportok jellegzetességeinek ismerete, és az ezekhez szabott megfelelő tanácsadói stratégia kialakítása</p> <p>Alapvető szociális képességek és speciális képességek a különböző, esetlegesen nehéz célcsoportok kezelésének képessége</p> <p>Képesség az olyan nehéz helyzetben lévő kliensek azonosítására, akiknek csökkent a karrier-döntési képességük (pl. egészséggel, anyagiakkal kapcsolatos problémák, szerhasználók), és ezek továbbküdésére megfelelő specialistához</p> <p>Képesség a kliens önálló kezdeményezésének és felelősségvállalásának az előmozdítására a karriermenedzsment területén</p>	
	Coaching készségek	<p>Képesség az információ tiszta és érthető módon történő bemutatására</p> <p>Képesség a kliens motiválására</p> <p>Képesség a segítségre, de a szakmai távolság megtartására</p>	
	Assessment	Kérdező- és interjútechnikák alkalmazásának képessége	
		Alapvető telefonos kommunikáció és tanácsadói képességek	
		Képesség a kliens szükségleteinek elemzésére	
		Képesség a kliens kompetenciáinak azonosítására, melyek az önfoglalkoztatáshoz és a vállalkozáshoz szükségesek, és ehhez releváns információ nyújtásának képessége	
Munkahelykeresés és közvetítés, elhelyezkedés	A pályatanácsadásban használatos érdeklődési- és képességtesztek ismerete		
	Képesség a teszteredmények értelmezésére és ezek integrálására a tanácsadási folyamatba		
	Képesség a kliens egyéni igényeiről és lehetőségeiről szóló információk az aktuális munkaerő-piac keresletével való összekapcsolására		
Etika	Az állásjelentkezés formális és informális módjainak ismerete		
	Az állásajánlatok közti szűrés képessége a kliens azonosított kompetenciái és erőforrásai alapján, és ennek átadása a kliensnek, hogy ezt önállóan végezhesse		
		A szakma etikai kódexének, normáinak ismerete és tiszteltetésben tartása	

Személyiség	Személyes skillek, tanácsadói profil	Pozitív attitűd és motiváció a munkában
		Pozitív gondolkodás
		Nyitottság az új tapasztalatokra, változásokra
		Aktív figyelés képessége
		Éntudatos testkommunikáció, a kliens metakommunikációjának tudatosítása
	Időgazdálkodás	Kulturális tolerancia
		Tevékenységek tervezésének képessége (management of activities)
		Prioritások felállítása, fókuszálás, sürgősség felismerése, és ha szükséges, idő-terv módosítása (self-management)
	Stressz és frusztráció	Stresszel való megküzdés képessége
	Személyes továbbfejlődés	Saját határok ismerete, önreflexió
Élethosszig tartó továbbképzések		
ICT - skillek	ICT használat és információmenedzsment	Alapvető ICT készségek (Word, Internet keresők, e-mail)

A rendszerekben közös elemként emelhető ki, hogy személyes jellemvonásokat, jó kommunikációs készséget, támogató attitűdöt, elméleti felkészültséget és konkrét munkaerő-piaci és képzési ismereteket említenek.

#### 4.2. Hazai képzések: pszichológusok, tehetségfejlesztő szaktanácsadók, tanácsadó szakpszichológusok a tehetség-tanácsadásban

Elemzésünkben a magyarországi mesterképzések, illetve szakirányú továbbképzések képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) megfogalmazott kompetenciákat ismertetjük.

Az ELTE **pszichológia mesterszak** képzési és kimeneti követelményei alapján a végzett pszichológusok a következő területeken rendelkeznek alapos és mély ismeretekkel: a pszichológiatudomány történetét és meghatározó elméleti nézőpontjait, az alkalmazott pszichológiai területek és a társtudományok alapismereteit, a pszichológiatudomány módszerei, az adatok feldolgozásának, kezelésének szakmai-etikai szabályait, a tudományos kutatás, szakmai önképzés és a hatékony kommunikáció módszerei, valamint a választott szakirány speciális ismeretei és módszertana. Ezen túlmenően a **tanácsadás- és iskolapszichológia szakirányon** végzetten ismerik a tanácsadás különféle elméleti irányzatait, az életvezetési, pálya és munkatanácsadás elméleteit, a krízis-elméleteket, a tanácsadás és az iskolapszichológia különböző területein használt diagnosztikai eljárásokat, az iskolapszichológia elméleti irányzatait, feladatát és munkamódszereit, az oktató-nevelő intézmények szervezeti sajátosságait, a pedagógia, a gyermekvédelem, a gyermek és serdülő pszichiátria tanácsadásban és iskolapszichológiában hasznosítható eredményeit. **Ezek alapján a tanácsadás- és iskolapszichológia szakirányon végzetten alkalmaznak diagnosztikai és tanácsadási módszereket alkalmazására a gyakorlatban a különböző életkorú kliensekkel való foglalkozás keretében, az egyéni-, csoport - és családi tanácsadásra, a fejlődés és a változás elősegítésére, életviteli- és, a prevenció különböző szintjein pszichológiai ellátás nyújtására. Tehetség-tanácsadásra** akkor válnak felkészültté (a klinikai gyermekpszichológusokhoz hasonlóan), ha a tehetség témájában elvégeznek egy 30 órás kurzust, ahogyan ezt a Tehetség-

pontok akkreditálásának követelményrendszere előírja. A KKK a következő személyes adottságokat és készségeket írja le, melyek a szakképzettség gyakorlásához szükségesek: magas szintű szakmai motiváltság, elkötelezettség, felelősségtudat és etikai érzék, fejlett elemzőképesség a magatartás és a pszichés működés különböző területein, nyitottságra és együttműködésre törekvés, tolerancia, reális önismeret, kreativitás és kezdeményezőképeség az emberi kapcsolatokban, önreflexió a szakmai tevékenységek során, a folyamatos szakmai megújulás képessége, érzések és gondolatok világos kifejezésének képessége.

Az ELTE **tanácsadó szakpszichológus munka- és pályatanácsadás specializáció** szakirányú továbbképzési szak célja a pszichológusok felkészítése arra, hogy a pszichológia sajátos lehetőségeire támaszkodva segítséget tudjanak nyújtani az életvezetési és pályakrizisek megelőzéséhez és megoldásához. A képzés során elsajátítandó kompetenciák: segítséget tud nyújtani egyéni életvezetési problémák megoldásához, az életszerepek optimalizálásához, az emberi tanulás, kommunikáció, viselkedésváltozás, fejlődés elősegítéséhez. Alkalmos a hagyományos tanácsadási módszerek alkalmazása mellett egy új szemléletű, az egyének és csoportok döntéseit, problémakezelési kompetenciáját, konfliktusmegoldó önállóságát és önfejlesztő képességeit is felszínre hozó tanácsadási feladatkör ellátására, az életvezetés egészét átfogó, illetve specializációjának megfelelő területeken: a pályaválasztási és pályaváltási döntésekben, a pályafejlődés támogatásában, tehetségeseknek életvezetési kérdésekben, különféle életvezetési krízisek megelőzésében és megoldásában. A programban helyt kap egy 15 órás, kötelező blokk a tehetségről (alapismeretek), és egy erre épülő, választható második 15 óra, amelyik differenciáltan ad lehetőséget a tehetségdiagnosztika módszereit, tehetségfejlesztés és -tanácsadás komplex munkájának megismerésére. Így a 30 órás tehetség-blokk elvégzése jogosít a Tehetségpontok akkreditációs követelményei szerinti feladatok kompetens ellátására.

Az ELTE **tehetségfejlesztő szaktanácsadó** szakirányú továbbképzési szak elvégzésével a résztvevő szakemberek olyan ismeretek, módszerek, eszközök birtokába jutnak, amelyekkel hatékonyabbá tudják tenni a különböző műveltségi blokkokhoz, tevékenységi területekhez, tantárgyakhoz kapcsolódó tehetségfejlesztő munkát a tanórán és a differenciált fejlesztés más szervezeti kereteiben (szakkörök, fakultációk, egyéb speciális foglalkozások) tudják biztosabb alapokon támogatni a tehetséges gyerekeket. A fejlesztés során felvetődő speciális problémákat szakszerűen tudják megoldani (lásd: tehetségpont.hu). Személyes adottságok, készségek kapcsán a következő területek jelennek meg a tehetségfejlesztő szaktanácsadó képzési és kimeneti követelményei között:

1. Személyes: önfejlesztés képessége, megbízhatóság, döntésképesség, rugalmasság, elkötelezettség, felelősségtudat, szakmai rátermettség, minőség tudatosság.
2. Társas: átfogó látásmód, motiválni tudás, innovációs készség, kommunikációs és konfliktusmegoldó készség, komplex gondolkodásmód.
3. Módszerek: rendszer-szemléletű gondolkodás, következtetési készség, gyakorlatorientált feladat-értelmezés, információgyűjtés hatékonysága.

A képzések kimeneti kompetenciái terén tapasztalható eltérések jól beilleszthetőek Wieggersma modelljébe, hiszen az említett tanácsadók a tanácsadás különböző szintjein működhetnek a képzettségüknek, a kliens problémájának és igényeinek megfelelően, és a különböző tanácsadási szintek eltérő jellegű kompetenciákat igényelnek (Karner, 2010). Míg a

tanácsadó pszichológusok és a pszichológia mesterképzésre épülő posztgraduális tanácsadó szakpszichológus képzés Wiegiersma negyedik szintjéig bezárólag teszi lehetővé a kompetens tehetségsegítői munkát, a pedagógusi alapképzettségre építő tehetségfejlesztő szaktanácsadó a Wiegiersma rendszerben a második – kivételes esetben a harmadik - szintig rendelkezik kompetenciával a tehetség-tanácsadói munkára.

#### IRODALOM:

- Borbély, T. B. (2007): Az életpálya-építési tanácsadásról. *Munkaügyi Szemle* 2007/4, 44-47 old.
- Borbély-Pecze, T. B. (2009): Az európai munka-, pálya-, és karrier tanácsadók kompetenciarendszereinek áttekintése. Az európai életpálya tanácsadó kompetencia profilja *Munkaügyi Szemle* 53. évf. 2009 IV. szám 76-82 old.
- Gladding, S. T. (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Fordította és szerkesztette: Fonyó I., Pajor A., ELTE BGGYFK, Budapest.
- Egan, G. (2011): *A képzett segítő. A segítség problémamegoldó és lehetőségkibontakoztató megközelítése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi J. (2012): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, II. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, Budapest.
- Karner Orsolya (2010): Karriertanácsadói kompetenciák nemzetközi összehasonlítása. *Alkalmazott Pszichológia*. 12:(3-4) pp. 87-105.
- Lisznyai, S. (2009): A konzultációs folyamat modelljei és hatásvizsgálata. In: Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (2009) *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. FETA Könyvek 4. Budapest. 67-79.
- Murányi, I. A. (2006): A tanácsadás pszichológiája. In: Bagdy E., Klein S. (szerk.) *Alkalmazott pszichológia*. Edge 2000, Budapest. 225- 250 old.
- Tehetségpont.hu [http://www.tehetségpont.hu/dokumentumok/tehetseg\\_\\_ismerteto.pdf](http://www.tehetségpont.hu/dokumentumok/tehetseg__ismerteto.pdf)

## 5. A PEDAGÓGUS ÉS A PSZICHOLOGUS, MINT TANÁCSADÓ (FÜGEDI PETRA)

„Tudom szeretet nélkül minden ház üres,  
Minden városka lakatlan.  
Minden zseni ügyetlen,  
Félős nyuszi csak a kalapban...”  
(Quimby)

### 5.1. A pedagógus, mint tanácsadó

Elsőre talán kevésbé kapcsolódik fejünkben a pedagógus munkájához a „tanácsadás” szó. Ha jobban belegondolunk, akkor már világos, hogy tanácsadás nélkül a tanár pusztán „adathordozó” lenne. Törékeny ez a mezsgye, hiszen az olyan tanácsadói helyzetektől kezdve, melyek implicitek és ahol a pedagógus viselkedése, életmódja, megjelenése, stílusa maga az, ami a diáknak példaként „tanácsot” ad - legyen itt szó pozitív mintáról, vagy arról, hogy mi az, amit éveken-életen keresztül a diák messzire elkerül majd - egészen odáig terjedhet, hogy krízisben lévő diák fordul hozzá segítségért. Arról nem is beszélve, hogy az aktuális munkaidő változás a pedagógussal együtt a diákot is érinti: csak a gimnáziumi éveket figyelembe véve, identitása kialakulásának négy vagy öt meghatározó évéből a legtöbb időt tanáraival (és kollégiumi nevelőivel) tölti, még akkor is, ha a fárasztó délutáni órák passzivitásában ez egyszerű szemlélődésnek tűnik. Éppen ezért nagyon fontos kiemelni, hogy hol húzódik a hatékony tanári tanácsadás kompetenciája, és melyek ennek alapvető eszközei.

Ehhez először azt fontos körvonalazni, hogy mi a megfelelő tanári tanácsadás **kontextusa**. A tanári kommunikációval számos tanulmány foglalkozik, itt és most a könyv keretei arra szorítanak, hogy két fontos elemet emeljek ki: a Gordon tréningek szerepét és hatékonyságát, valamint a **szuggesztív kommunikáció** szerepét oktatási-nevelési közegben. Ennek gyakorlatáról mostanában az orvosi kommunikáció kapcsán többet lehet hallani (Varga Katalin, 2008), néhány alapelem és annak a tudatosítása azonban az iskolában is nagyon hasznos.

Ahogy Mérő László is mondja, a varázsigéket nem lehet bármikor kimondani. Meg kell teremteni hozzá a megfelelő helyzetet, különben csak a mesében működnek... „A varázsigék kimondására alkalmas helyzetet a pszichológusok szakszóval rapportnak nevezik... ennek a kialakításának sokféle technikája van, de mindegyikben közös az, hogy a hipnotizőrnek teljesen **hitelesnek** kell lennie...” (Mérő, 2010, 112).

A tanár-diák rapport, kapcsolat adja a motiváció, érdeklődés, oktatás, mentorálás és mindennél jobban a tehetséggondozás alapját. Jó rapport során pedig a varázsigék életre kelnek: ha jobban belegondolunk, az iskola olyan hely, ahol nem kevés módosult tudatállapotot élnek meg a diákok, annak összes jelenségével, nevezzük ezt flow élménynek vagy módosult tudatállapotnak. Ki ne emlékezne felelés során megélt állapotára, „kedvenc” tantárgyából.

Módosult tudatállapotok jellemző jelei	A Flow-ra jellemző jelek
- A gondolkodás megváltozása: koncentráció, figyelem memória, becslési folyamatok szubjektív változásai	- A tudat erős fókuszáltsága
- Időérzék felborulása	- Az öntudatosság tudatos észlelésének megszűnése
- Realitás, illetve önkontroll csökkenése	- Az időérzékelés torzulása
- Érzelmek kifejezésének változása	- Egyensúly az egyén képességei és a feladat nehézsége közt (a feladat nem túl könnyű, de nem is túl nehéz)
- Megváltozott testérzés, testkép, én-és testhatárok felbomlása	- A szituáció feletti kontroll érzése
- Perceptuális torzulások	- A tevékenység belülről jutalmaz, ezért nem megerhelő
- Jelentés, értelem vagy fontosság megváltozása (szubjektív élmények fokozott jelentősége)	- Az illető teljesen elmerül abban, amit csinál, minden figyelmét erre összpontosítja
- Kimondhatatlanság	
- Megfiatalodás, újjászületés érzése	
- Fokozott szuggesztibilitás	

Ebben az állapotban a diákok sokkal nyitottabbak mind a pozitív, mind a negatív szuggesztiókra. Az érettségi előtt álló osztályokban meg szoktam kérdezni: „Mit mondanak nektek tanáraitok az érettségi kapcsán?” Az érettségi kapcsán kapott szuggesztiók: „Ha ezt a kicsit sem tudtad megtanulni, akkor mi lesz veled az érettségien?”, „Ugyan már ne aggódjatok, az egyetemen egy vizsga nehezebb lesz, mint az érettségi”, „Semmi baj, a fiamnak sem sikerült”, „Tanulni kéne már!”, „Te mit csináltál 4 évig?”. A kép persze nem fekete-fehér, elhangzik ez is: „Okos vagy, menni fog!”, „Eddig mindent megtettél, így most is minden rendben lesz”, „Határozottan látni a fejlődést és az igyekezetet, csak így tovább!” „Látod, mennyivel könnyebben ment, mint tavaly”.

Ha ezek a mondatok ilyen könnyen bevésődnek, érdemes lenne a pozitív oldalukat használni. Itt újra érdemes felidézni mindazt, amivel a pozitív pszichológia foglalkozik, összekapcsolva az egani attitűddel: építeni a kliens erőforrásaira és problémák esetén is meglátni mögöttük azt, ami az erősségről, lehetőségről szól. A közelmúltban rövid felmérést végeztem (Fügedi, 2012) a volt diákok körében arról, hogy milyen volt az a tanár, akire meghatározóként tekintenek vissza. A következőket sorolták: „Folyamatosan figyelt rám, de nem tola kódon, csak a sul i végén vettem észre”, „Látszott rajta, hogy szívügye a tanítás, nem a pénz miatt csinálja”, „Egyszerűen hitt bennem, akkor mikor én még azt sem tudtam, ki vagyok”, „Hiteles volt és felkészült, ha valamit mégsem tudott, nem tett úgy, mintha tudná, hanem utána járt”. Hátrányos helyzetű diákoknál még fontosabbak voltak az érzelmi aspektusok: „Ő is nehéz helyzetből emelkedett ki, és jó volt látni, hogy neki is sikerült”.

Hatalmas a felelősség e tekintetben is a pedagógusok vállán. Nem szabad feledni, hogy naponta 8-10 órában harminc-nyolcvan (gyakran igen vájt fülű kritikus) diák elé állnak ki, ami komoly érzelmi distresszt okoz. Ez lelkileg és szellemileg megerhelő állapot, és komoly integritást, önismeretet és mentálhigiénés karbantartást igényel.

Saját „megvívott csatái”, **megküzdési stratégiái, önismerete** segíthetik a pedagógust abban, hogy jó tanácsadó legyen, tudjon biztatni, tehetségeknek reményt adni. Erre is példa a következő eset. Ülünk a monitor előtt, kolléganóm nagyokat sóhajtozik. Látom, nagy kő nyomja a szívét, rákérdezek: „Hogy vagy?” Óvatosan fejt ki, hogy már lassan vége a képzésnek (edző), amit elkezdett. Örömmel nyomát sem látni, az arcán szorongás tükröződik.

„Úgy tűnik, mintha nem örülnél neki, pedig akkor hamarosan meghirdetheted az órákat is.” Elmondja, hogy annyira szorong a vizsga gyakorlati részétől, hogy mostanáig nem mert jelentkezni. Tart attól, hogy kinevetik, és mások kigúnyolják a vizsga helyzetében. Furcsa volt ezt hallani, mert tudom, hogy nem régen fejezte be a szakképzést is, és jól sikerült neki, sok pozitív élményt mesélt róla. Amikor ezt visszajelzem neki, meglepődik, és szinte rácsodálkozik saját magára. Bár ez a példa távolinak tűnhet a tehetség tanácsadástól, mégis van kapocs: alul-teljesítő tehetségek tanításában ezt a helyzetet és az erőforrásokra építkezés tanulságát tovább viheti a diákokkal történő **konzultációban**.

A kontextus és attitűd után meg is érkezünk a tanári tanácsadás szintjének egyik legfontosabb eleméhez: az érdeklődés felméréséhez, kitapasztalásához. Itt fontos pontosítani, hogy milyen segítő, milyen mélységben, milyen tanácsadási szintet használhat. Az **érdeklődés fel-derítése** ebből a szempontból a Wieggersma-modell első és második szintjéhez kapcsolódik, a diák **információt ad** magáról (verbálisan vagy viselkedéssel), erről a megfigyelésről pedig **visszajelzést ad** a pedagógus. Történhet ez az órai viselkedés megfigyelésével, a beérkező önéletrajzok elemzésével, tanári kérdőívvel: ebben mindenki meglelheti a számára leginkább hozzáillő módszert, a lényeg a tanári tükör szerepe, és tiszta képet az kaphat magáról, aki tiszta tükörbe néz.

Mindig nagy kedvvel hallgatom az irodalom szakos kolléga (P. Nagy István) lelkes beszámolóit: éppen most lett újra osztályfőnök az Arany János Tehetséggondozó (a továbbiakban AJT) programban. Az előkészítő év irodalom óráit is mindig nagyon nyitottá és színessé szokta tenni: megbeszéltek a diákokkal, hogy bármit olvashatnak, egyéni ízlés szerint, a lényeg, hogy a többieknek kedvcsináló véleményt írjon hozzá. Épp egy ilyen óra után volt, lelkesen beszárgult a tanáriba, és teljes transzban mondogatta: „Fantasztikus, fantasztikus! Olyan véleményt írt ez a lány, hogy lelki képeim támadtak tőle! Melinda a „No és én” c. regényről tartott egy igazán ihletett, remek előadást (prezentációt), amikor volt az a bizonyos „látomásom”: egy tanári katedrán láttam őt, immár „komoly” felnőttként, amint előad, és nem is akárhogyan!... Óra után beszéltem vele, és megerősítette sejtésemet: nem idegen tőle a tanári pálya”. Majd hozzáfűzi: „a tanári lelkesedésről az a véleményem, hogy szép és jó (és minden valószínűség szerint esetenként motiváló tényező is tud válni), de sokkal szerencsésebb, ha a diákok lelkesednek egy-egy óra után. Azaz: egyáltalán nem biztos, hogy az a jó óra, amelyen a tanár jól érzi magát. Én alapjában önző ember vagyok, szoktam is mondogatni a diákoknak: egyszerűen nem vagyok hajlandó unatkozni a saját órán! Nos, az az igazán jó óra, amelyeken ŐK SEM unatkoznak! Részemről én támogatnám őt ebben a (tanári pálya) szándékában, de még bőségesen van ideje átgondolni a dolgot. (Csak zárójelben jegyzem meg: eddigi tanári pályafutásom alatt volt jó néhány tehetséges diákom - némelyikük azóta országos irodalmi hírnevet is szerzett magának, József Attila-díjas -, de igazából egyiküket sem biztattam, hogy íróvá legyenek. Sokat forogtam irodalmi körökben, kis és nagy írókkal egyaránt megismerkedtem, látom e pálya buktatóit.”

Talán tényleg transzban volt a kolléga, viszont jó előjel, hogy a modalitás szintjén is így **ösz-sze tud hangolódni a diákokkal** (és közös flow élményeik vannak), tükröt tartott a diáknak, a jövőkép szempontjából pedig nagyon fontos, hogy ezt ilyen képi szinten tudta megjeleníteni. Persze érdemes ezzel is körültekintően bánni, nehogy tévutakra kerüljenek a diákok a pályaválasztáskor, a lelkesedés és motiváció táplálásához azonban nagy szükségük van erre.

A tehetséges diákok tanácsadása során gyakran előfordul olyan helyzet, ahol több szakember tevékenykedik közösen egy diák kibontakoztatásán, ez a helyzet azt is megköveteli a tanároktól, hogy képesek legyenek csapatban dolgozni egy közös ügy érdekében. Ilyenkor is nagyon



fontos figyelni arra, hogy mindenki a megfelelő tanácsadási szinten tevékenykedjen. A krízis a tehetségeket sem kerüli el, legyen példa erre a következő eset. X. kisebb településről érkezik a gimnáziumba, általános iskolában tehetséges diáknak bizonyult, egy mentorprogram is felkariolja. A debreceni felmérések alapján a következőt mutatják a tesztjei. **„Vizsgaszorongásának** értékeit csupán 2-2 pont választja el az ideai regionális átlagtól, így teljesen átlagosnak nevezhetjük az iskolai teljesítményhelyzetekhez fűződő aggodalmának mértékét. Az **énkép mintázat** kicsit negatívabb színezetű a megszokottnál. Képességeivel fizikából nem túlzottan elégedett (2,50), és ugyanezt mondhatjuk el matematikai tantárgyi énképéről (1,00!), és az idegen nyelvről is (2,67). A **tanulási orientációs kérdőív** egyik negatívuma, hogy feltehetően nem fordít elég figyelmet a mélyebb megértésre: négy pont a hátránya a mélyreható orientációban. Fontos kiemelni, hogy ő kapta a legalacsonyabb pontszámot (15 a 21 pontos átlaggal szemben!) az intrinzik alskálában: a tanulási tevékenység önmagáért való szeretetét méri ez az alskála. Ez igen kedvezőtlen. Összességében úgy tűnik, hogy egyelőre nem elsősorban a tanulás jelentheti a tanuló számára az önmegvalósítást. Kedvező momentum ugyanakkor, hogy fokozott mértékben törekszik tanulmányi munkája hatékony megszervezésére: 26 pontja igen magas ebben az alskálában. **Sajnos, a nonverbális próbák nagyon gyengén sikerültek a tanulónak az ideai Kognitív Képességvizsgálatban. Az itt szerzett 36 pontja a legalacsonyabb érték az osztályban.** A verbális feladatokban ennél kisebb a lemaradása: 6 pont hátrányt könyvelhetett el itt. **Összesített 94 pontos teljesítménye az idén a leggyengébb lett az osztályban.** Nem lesz könnyű felvennie a tempót a társakkal – főleg a reál tárgyak esetében - megítélésünk szerint” (Dávid Imre, 2012).

Az AJT program indulásakor fontos volt, hogy a kollégák belássák: ezek a visszajelzések ebben a formában nem oszthatók meg a diákokkal és az AJT programban is óvatosan érdemes kezelni, nehogy a Pygmalion-csapdába essenek. Az egyéni fejlesztések alapját szolgálhatják, amik már a diákok számára is elérhetőek lehetnek és az ő nyelvükön, **számukra megfelelő szinten jelzik vissza** eredményeiket, fejlesztésük javaslatát. A fejlesztési tervek kialakítása szintén csapatmunka: ilyenkor az érintett pedagógusok megoszthatják, hogy kinek mi a tapasztalata az adott diákról órai munkája, felkészülése, hiányzása, érdeklődése, motivációja kapcsán. **Megosztásra kerülnek olyan „jó gyakorlatok”,** amelyek beváltak bizonyos helyzetekben, és a tanári attitűd is változhat, amikor kiderül, hogy matekból gyengébb valaki, de közben lehet, hogy megnyerte a megyei pingpong bajnokságot vagy a Kazinczy versenyt.

Ebben az esetben a félév végén jóindulatú melldaganatot diagnosztizáltak a lánynál, az operáció jól sikerült, eltelt a tanév, majd a nyári szünetben a leány sajnos komoly krízisbe jutott, és bekerült a lakóhelyéhez közeli pszichiátriára. Szeptembertől a kollégium és iskola folytatásával a helyi gyermek pszichiátriára irányították, ahol meg is jelent, ám önsértő magatartása fennmaradt. A kollégiumi nevelők és tanárok is támaszt, információt és támpontokat szerettek volna kapni ahhoz, hogy hogyan kezeljék a helyzetet. Ez az eset is rávilágított, milyen hiányos az ellátó rendszer, és milyen nagy szüksége lenne serdülőpszichiátriai ellátásra. X. esete adott okot arra, hogy esetkonferenciát szervezzünk az iskolapszichológus vezetésével, a kollégiumi nevelő, a klinikai pszichológus, osztályfőnök és iskolapszichológus együttműködésével. A szülővel külön konzultált a klinikai pszichológus. A helyzetben mindenki motivált és együttműködő volt. A megfelelő segítés pedig éppen annak a tisztázásával kezdődhetett el, hogy **pontosítottuk minden segítő tanácsadási szintjét és szerepét.** Az iskolapszichológus / klinikai szakpszichológus ilyen helyzetben információt adhat (pszichoedukációt végezhet) arról, hogy melyek a krízisre jellemző jegyek, ezeket hogyan ismerik fel, és hová fordulhatnak, konkrétan kit hívhatnak a nevelők ilyen helyzetben, és abban is

szerepet vállalhat, hogy „tolmácsként” segítsen megérteni és megértetni a pszichológiai és pedagógiai segítők szándékát, motivációját. Tanári kompetencia ilyenkor a megfelelő információ adása a megfelelő személynek, pl. mentő hívása, jelzés a kollégiumi vagy iskolapszichológus felé. Mivel a kollégium nagyon speciális helyzet, főleg hátrányos helyzetű diákok esetében, fontos lenne a kollégiumi nevelőknek is **alapvető tanácsadói készségeket** elsajátítani, saját kompetenciájukon belül. Gyakran hosszú éveken át vezetnek egy diákcsoportot, és ilyen helyzetek kezelésére kevés támaszt kapnak. Tréningek, pszichoedukációs programok segíthetnének ezt fejleszteni.

Hosszú távú kérdések lesznek továbbá a diák megfelelő terhelésének megbeszélése, jövőkép kialakítása, szorongásának oldására megfelelő eszközök tanítása (autogén tréning), és annak a kérdése is, hogy megfelelő választás volt-e az iskola, vagy érdemes pályaaorientációban gondolkodni. Természetesen ezt nem lehet megtenni egy krízis közeli állapotban.

**Életvezetési tanácsadás** tekintetében a pedagógusoknak is jelentős szerepük van: jó példa erre a kollégiumi rendszer, ahol szakkörök és sportkörök működnek. Különösen jó, ha maga a szakkörvezető is életmódszerűen éli azt, amiről beszél, pl., együtt neveznek be futóversenyre a futóklub tagjai. Ma is fülemben cseng a mondat, az első röplabdás tábor reggeli futása alatt: „Jéé, itt a tanárok és a pszicho is futnak velünk, ez milyen vagány!”

## 5.2. A pszichológus, mint tanácsadó

„Minden értelmes segítői módszerek megoldás orientáltak kell lennie, hiszen a kliensek jobb életet szeretnének, nem jó terápiás alkalmakat.” (Egan, 2012) Ebben már benne van az az Egan-féle, megoldásközpontú tanácsadási modell, ami 3 nagy szakasszal írja le a tanácsadás folyamatát. **1. szakasz: segítsük a klienst, hogy elmondja történetét. 2. szakasz: segítsünk a klienseknek, hogy reális célokat tűzzenek ki maguk elé. 3. szakasz: segítsünk stratégiákat és terveket kidolgozni.** Szemléletében az első, felderítés szakaszáról a hangsúlyt erőteljesen a második és harmadik szakaszra teszi. A tanácsadói fókusz ilyen irányú áthelyezése a kliensben a folyamat során kialakuló életérzést is meghatározza: nem ragad benne önsajnálata, kilátástansága elemzésének mocsarába, hanem a „szebb jövő” felé nyithat. A három szakaszt ugyanakkor rugalmasan kezeli, mintha az „hologramként” működne, vagyis minden kis részletben benne van az egész, közepén a klienssel és nem a segítő folyamattal.

A módszer mellett maga a **szemlélet is megoldásközpontú**, hiszen arra biztat, hogy úgy tekintsünk a kliensekre, mint akiknek panaszai vannak az életükkel kapcsolatban, és nem kórtörténeteik. Ezzel alapvetően pozitív tanácsadói szemléletet hangsúlyoz: alapozni lehet a tanácskérők rejtett bölcsességére, elfelejtett erősségeikre és erőforrásaikra, és ők maguk a szakértők saját életükkel kapcsolatban. Ezzel eleve erőforrás központúvá válik szemléleti kerete. A megoldásorientált módszerek közös elemei közt kiemelni továbbá a pozitív pszichológiát, a sikerek felkutatását a múltbeli kudarcok helyett, olyan segítő meghallgatást/odafigyelést, ahol jó érzéssel a problémák mögötti rejtett lehetőségeket is meghalljuk, egyfajta kísérést a jó időszakok felfedezésében, bátorítást egy szebb jövő elképzeléséhez, kézenfekvő megoldások keresését, és támogatást a megvalósításhoz, tettekre ösztönzést, megfelelő szintű célok kitűzését, megoldásokat nagy „M”-el és megoldásokat kis „m”-el. Praktikus tisztázó kérdések a lehetőségek felderítéséhez (Egan, 2010):

- Melyek a legfontosabb szükségleteim és vágyaim?
- Milyen lehetőségeim vannak arra, hogy jobb legyen a jövőm?
- Milyen lenne az életem, ha kibontakoztatnám kulcsfontosságú lehetőségeimet?
- Milyennek kellene lennie az életemnek egy év múlva?
- Mit kellene helyreraknom, ami most nincs a helyén?

- Milyen merésznek tűnő lehetőségem lenne arra, hogy jobbá tegyem az életem?

A kérdéseket olvasva az egani szemléleten kimondva-kimondatlanul átdereng Yalom arca, az egzisztenciális pszichoterápia (Yalom, 2006), Otto Rank és az akarakterápia, valamint a döntések és felelősség, elköteleződés kérdései. Ez a modell hasznosan alkalmazható mind a pedagógus tanácsadók, mind a pszichológiai tanácsadás esetében, megfelelő kompetencia határok alkalmazásával. Lássunk néhány példát e folyamatokra.

Az első eset a kapcsolat felvételt és újrafelvételt mutatja be, az empátiás kiemelések fontosságát, a rapport építését a tanácsadás során. A második esetben a döntések, információgyűjtés, célok kidolgozását emeltem ki, a harmadik esetben pedig a célok megvalósításához való eljutást, a „bátorságot a tehetséghez”, és az ezért való felelősségnek a felvállalását a kliens részéről.

### 1. SZAKASZ. SEGÍTSÜK A KLIENST, HOGY ELMONDJA TÖRTÉNETÉT

A fiú, aki (az első tanácsadási alkalomra) kétszer jött be: fordulat az egyéni tanácsadás folyamatában

Fiatal roma fiú áll az ajtó előtt. Nem hittem, hogy eljön: szokásommal ellentétben én kerestem őt, és javasoltam neki, hogy keresse meg az iskolapszichológust, vagyis engem. Tavaly év végén annyit mondott, hogy édesanyja elhagyta őket, elköltözött, és ez nagyon megviselte. Akkor annyit mondott csak: „olyan szegény ez, amiről nem lehet beszélni”.

Azt, hogy mennyire megérintette ez, az is bizonyítja, hogy beszélni az osztálytársaknak sem beszélt róla, pedig nagyon összetartó, egymást támogató közösség az övék: 4 év kollégium van már mögöttük, most, az érettségi évében új osztályfőnököt kaptak.

Úgy toporog ott, mint 4 éve, amikor állt a színpadon, mintha rá szabták volna a Dzsungel könyve Baluját: barnán, mackósan, kicsit kajla mosolyával, mintha most is valami turpisságon törné a fejét. Bekullog, zavartan leül. Bár fontolgatja, de nem az én helyemre. Bámul kifelé az ablakon, hiába fordulok felé, a köztünk lévő szög épp merőleges, huzigálja táskáját, mint a piacról érkező vidéki néni a buszon: nem tudom, épp mikor akar felpattanni és leszállni a járatról. (Közben a fejemben kattog a gondolat, hogyan lehetne úgy pakolni az asztalt és a székeket, hogy ne az ablak felé kelljen merednie. Mivel a szobám egy keskeny csík, rájövök, hogy *nem lehet*. Jó, akkor már legalább két nyugős ember ül itt. Aztán rájövök arra is, hogy nem ezen múlik.)

– Miről akar beszélni Petra néni?

– *(Na, bele a közepébe! És ennek megfelelően nem a legjobb választ adom...)* T., érdekelne, hogy változott-e a helyzet, amiről év végén beszéltél? *(pedig jobb volna, ha megkérdem: És Te miről beszélnél szívesen? Te hogy vagy ma?)*

– Ja, anyukám azóta hazaköltözött. *(Megjelenő érzés nuku.)*

– Ez mit jelent, ki is békültek? *(kezdek fészengeni, vállatöztiztnek érezni magam)*

– Na, azt nem. Csak együtt laknak. Anyagiak miatt. Nem szeretnék beszélni róla.

– Ma mintha kevésbé lenne kedved beszélgetni.

– Beszélék én, szívesen, csak érdekesebb dolgokról.

– Mi az, ami érdekes lenne, miről beszélnél szívesen?

– ... *(csend, vállvonogatás)*.

– Oké, ha jól értem, ha én akartam beszélgetni, akkor küzdjek én a hot topic-ért? *(Közben érzem, hogy nehezen zsilipelek őt, lélekben még kicsit az előző esetről maradtam.)*

– ... *(vigyorog)*

– Kedvenc témánk a továbbtanulás: mit tervezel, hová tovább?

– Hát, ha összejön, megyek.

– És mit szeretnél, hogy összejöjjön?

– Töri tanár. De nem fog. Kevés a pontom. De ha meg is lenne, kibuknék.

– Hm, általános iskolában nem féltél attól, hogy itt majd megbuksz?

– De igen.

– Úgy tűnik, nem buktál meg (erősségközpontú megközelítés) sőt, sok versenyen remekül szerepeltél. Nem gondold, hogy kár lett volna ezért nem elkezdni itt a sulit?

– Ja, tényleg.

– Ha maximum pontot vihetnél, akkor mire gondolnál?

– Arra, hogy a tanári pálya talán szürke.

– Ti milyenek élitek meg tanárnő óráit?

– Hát nem szürkének, az biztos! *(Mosoly)*

– És a tanárnőt kérdezted már, hogy ő hogyan éli meg?

– Nem, de ez jó ötlet.

Pislogunk mindketten. Úgy érzem, nem tudok átnyúlni egy láthatatlan burán, amit magára húzott. T. fészeng, indulni szeretne. Felállunk a székről. Ezzel a témával óvatosan szoktam bánni, mert mindenki hiú a kérdésben, de nem tudom megállni, hogy megállapítsam: leng rajta a nadrág, és sokat fogyott. Ekkor már kint állunk az ajtóban. Felderült arccal mondja, hogy 7 kilót, mert kőműves volt a nyáron, sokat dolgozott. Örömmel beszél róla: felvetem, hogy akár le is ülhet, és kényelmesen mesélhet a nyári élményről. Kiderül, hogy a kereset felét édesanyjának adta, mert neki nincs pénze. Aggódik, hogy miből tudná fizetni a tanulmányait. Igaz, megemlíti, hogy ösztöndíjat kap egy roma közösségtől, és úgy érzi, példaként hivatkoznak rá. Azt is megosztja, hogy ezt kínosnak érzi, nem tudja, megérdemli-e, nyomasztja a terhe. Most rövid 5 perc alatt rengeteg információt kapok tőle.

A végén így összegzem:

– Úgy tűnik, nagyon nyomaszt az, hogy egy számodra fontos közösségtől bizalmat és biztatást kaptál arra, hogy képviseld őket a továbbtanulásban (és társadalmi szinten). Nagyon szeretnéd bizonyítani, hogy erre te érdemes vagy, miközben sok bizonytalansággal kell megküzdened. Nehéz lehet most ez a nyomás neked...

*(most már felém fordul a széken)* – Na, hű... Petra néni tud valamit...

Ezek után már sokkal mélyebb szinten folyik tovább a tanácsadás: őszintén beszél problémáiról, nyugtalanító balhékról, amikbe belekeveredett és arról, mennyire nem látja, hogy merre tart tovább.

A következő találkozásunk előtt a Csiga-madár diákantológia egy példánya akad a kezembe, benne T. egy rövid meséje **Fekete-fehér** címmel. „egyszer volt, hol nem volt, még a Varga Katalin Gimnáziumon is túl, volt két zeneiskola. Ezekben az iskolákban zongorázni tanították a gyerekeket. A fekete és a fehér iskola sokat versengett egymással. Egy nap elege lett a sok viszálykodásból a vezetőségnek. Versenyt hirdettek a két iskola között, amelynek nagy volt a tétje: amelyik iskola nyer, az megmaradhat, a másikat pedig bezárják. Végül eljött a verseny napja. Egy háromtagú, világhírű zsűri kértek fel, hogy döntse el, melyik a jobb iskola. A fehér iskola kezdte a versenyt olyan mennyien szólt a muzsika, hogy még az ég is sírt. Következett a fekete iskola. A fekete iskola diákja olyan vidámat játszott, hogy a nézők táncra perdültek. Majd ismét következett a fehér iskola a nézők sírtak örömben, olyan szép versenyt láttak. A zsűri képtelen volt döntenie, ugyanis mindkét iskola kitett magáért. Nehéz, sőt szinte lehetetlen volt választani a sírást fakasztó és az örömeze között. A bizottság végül úgy döntött, hogy a két iskola adjon elő még egy dalt, de ezúttal közösen; ezzel ki akarták békíteni a két iskolát, a diákok

elkezdtek zongorázni mind a tizennégyen: a fehér iskola fehér zongorán, a fekete iskola a fekete zongorán játszott. Úgy higgyétek el, ilyen zenét még soha senki nem hallott! Eszébe jutott az egyik zsűritagnak, hogy mi lenne, ha egyesítenék a két iskolát és a két zongorát és a fehér billentyűk lennének az egész, a feketék pedig a fél hangok. Úgy is lett. És a fekete-fehér zongora még maig megvan, ha csak nem **hangolódott le** közben. Aki nem hiszi, vegyen egy zongorát!”

Évekkel ezelőtt írta ezt a mesét. Akkor még nem volt káosz a családban, és akkor még nem volt a küszöbön a továbbtanulás réme. Akkor még képes volt összehangolni a fekete-fehér billentyűket. Talán lehangolódott közben, de a kérdés az, hogy tudna újra összhangba kerülni?

- Olvastam a mesét, amit írtál. Nagyon tetszett, ahogy a végén összhangba került a fekete és a fehér iskola.
- Hát, az életben nem ilyen egyszerű, nem találom a helyem, most csak tengek-lengek.
- Mi lett a zenével? Olyan jó volt hallani, amiket megzenésítettetek. (Iskolai rendezvényeken léptek fel.)
- Elmentem felvételizni egy alapítványhoz, nem jött össze, és elkedvetlenedtem tőle.”

A beszélgetésből kiderül, hogy még mindig jár zenei felkészítésre az énektanárhoz, de gyakran halogatja az órákat, és nem megy el végül. Ez még mindig a felderítés szakasza, ahol még mélyebben körvonalazódik az, hogy nem tudja, a fekete vagy a fehér iskola igazán az ő iskolája.

Tanulságok, merengések az eset kapcsán:

- Nem biztos, hogy maga a kliens eleinte ki tudja fejezni, hogy miről is szeretne beszélni. Az empátiás kiemeléssel támogathatjuk a klienst abban, hogy elmondja történetét, és ezen keresztül azt, hogy saját maga is eljusson a felismeréshez, hogy mi is igazán az aktuális problémája. Más szociokulturális háttérű kliensnél különösen fontos, hogy hamar kezdjen épülni a kapcsolat. Ennek hatékony eszköze az empátiás kiemelés, mely olajozottá teszi a beszélgetést, ráadásul gyors visszajelzést ad arról, hogy jól értettük-e, amit a kliens mond.
- Ehhez fontos folyamatosan figyelni a verbális-nonverbális visszajelzéseket és folyamatosan finomítani azokat, ahogy ez megjelenik az alábbi ábrán is.
- **Erősségek, pozitív élmények**, pozitív pszichológia, források hangsúlyozása
- Tanácsadás során is hasznos **szuggesztív stratégiák** használata: T. akkor lépett be igazán a tanácsadás ajtaján, amikor az „itt és most”-ra reagáltam. Nevezhetjük ezt követés-vezetésnek is (pacing-leading), fontos az időzés azoknál az élményeknél és helyzeteknél, amelyek az adott pillanatban jellemzőek, amelyeket éppen átél a kliens, hiszen ezek a tanácsadóval az első közös élmények. További stratégiák:
  - átkeretezés
  - képzeleti kiegészítés
  - rögzített szókapcsolatok
  - implikációk használata (pl., „Sorolj fel 5 ötletet, amitől jobban érzed magad ebben az évben” - ez a kijelentés implikálja, hogy már jobban érzi magát).

Egan (2011) A pontos és pontatlan empátiás válasz előrevívó hatása

	Kliens közlése	
	Segítő empátiás válasza	
Pontos		Pontatlan
Kliens szóbeli vagy nem verbális megerősítése hogy a válasz pontos		Kliens szóbeli vagy nem verbális utalása a pontatlanságra
További tisztázás és részletesebb kifejtés		Újrafogalmazás, pontosítás vagy helyesbítés
		Kliens szóbeli vagy nem verbális megerősítése (a válasz pontos) További tisztázás és részletesebb kifejtés
	Következő kör a párbeszédben	

## 2. SZAKASZ: SEGÍTSÜNK A KLIENSEKNEK, HOGY REÁLIS CÉLOKAT TŰZZENEK KI MAGUK ELÉ

L. harmadikos gimnazista. Szeptember első hete, első napja. Megkörnyékez a folyosón, és óvatosan kérdezi: „Jöhetnék beszélgetni?” Nagyon örülök, hogy keres, és főleg, hogy saját elhatározásból. Jön is. Zavartan vonul a folyosón. Erről a lányról mindig az Üveg-bura jut az eszembe. Ha Sylvia Plath-ot el kellene képzelnem, ilyennek képelném.

Vörös haj, sápadt szeplős bőr. Fekete cuccok, piercingek. Veszekedő szülők, leváló ikerteső. Az átkozott székek miatt mered ő is kifelé az ablakon, úgy kezdi sorolni:

– Nem tudom, mi van velem, egész furán érzem magam néha. Otthon nem változik semmi. Csak még jobban egyedül vagyok. Tesómnak lett egy pasija, és azóta folyamatosan lelép. Én meg ott vagyok egyedül. Állandóan megy a balhé. Néha úgy érzem, mintha pontszerűen szétessenék. Anyám csak a gyógygombájával van elfoglalva.

Osztálytársaiban csalódott. Potyognak a könnyei. 20 perce van, aztán órára kell mennie. Ez aztán a rövid tanácsadás. Más nem is nagyon fér bele, mint kiengedjen, meghallgassam, és visszajelezem az állapotát. Ráadásul nem is tudom, hogy mennyi időre szerződhetek vele, mert nem tudjuk, hogy szeptembertől mi lesz a helyzetünk. Szeretném őt megnyugtató kerekét közt támogatni, ezért 4 találkozást ajánlok fel neki, szeptember végéig. Precízen letörli könnyeit.

– Látszik?

– Nem fogok hazudni, tudod. Van egy kis nyoma.

Második alkalommal nagy a kontraszt: arra készülök, hogy még mindig „krízisben” lehet. Különösen aggasztanak a széteső képek, melyekkel önmagát megfogalmazza. Fontolgom, hogy pszichiátriai konzultációt kérek (tanácsadási kompetenciák mérlegetése). Megérkezik, és közli, hogy meglepően jól van, jót tett neki az, hogy múltkor „leengedhetett”. Elkezdünk beszélni arról, hogy milyen pozitív élményeket tud felidézni. Felsorolása színes: a 24 órás csapatvetélkedőtől a versmondó versenyeken át a dobolás hobbijáig. Azt is hozzátesszi, hogy mindig le akarták beszélni Tóth Árpád verseiről, mert általános iskolához „korainak” tartották. Összességében színes, érdeklődő személyiség képe bontakozik ki. Eszembe jut, amit egy régi „Aranyos” diákunk írt magáról: „Neki van igaza. Nem Őt utálom, hanem a hiányát. Az érzést, mikor tehetetlen és gyenge vagyok, az érzést, hogy sokkal többre lennék képes, mégis önmagam útjába állok” (Kelemen, 2012).

- Sokat jártál régen versenyekre, mi változott?
- Nem tudom...
- Biztos jól esett volna, ha valaki itt is támogat. (empátiás kiemelés)
- Most már tudok magamra támaszkodni. Csak nem tudom, merre induljak (a kliens önmaga emeli ki erőforrását, s közben jelzi, miben szeretne támogatást)

Eszembe jut, hogy a gondolatérképét vágy és motivációs térképként is lehetne használni. Visszaidézve, ahogy beszél, vizuális modalitásban mozog leginkább. Remélem, így még jobban sajátjának érzi majd ezt a tanácsadást. Rajzok hát egy kis felhőt, és a közepébe írom: „*Ami-től jól érzem magam ebben a tanévben*”. Örömmel veszi maga elé a lapot és felkerülnek rá a szebb jövőre vonatkozó elképzelések, tettek: „irodalom versenyen helyezést érek el, közösség, akikkel mindenfélét meg lehet vitatni, újra elkezdek dobolni, megnézem a diák színjátását...”

Negyedik alkalommal megbeszéljük, mi segíthet neki abban, hogy a diákszínpadhoz csatlakozzon, és mozgósítsa azokat az erőforrásait, amivel még inkább önmaga támasza lehet. Pénteken ügyintézés kapcsán én is beesek a diákszínpadra, és örömmel látom, hogy Ő is ott van. Talán lesznek bátortalanabb időszakok, talán nem, de a lényeg, hogy az első lépést megtette.

### 3. SZAKASZ: SEGÍTSÜNK STRATÉGIÁKAT ÉS TERVEKET KIDOLGOZNI ÉS ELKÖTELEZŐDNI EZEK MELLETT

#### A lehetséges (tehetséges) selfek játéka

Nehéz felednem az első, lelkesen összeállított autogén tréning csoportom alakulását. A csoport összeállítását gondos iskolapszichológiai tesz kiegészítés-értékelés, beszélgetés előzte meg; szóval minden, amitől egy igazán ütőképes relaxációs csoport elindulhat. Öten jelentkeztek, önkéntes alapon, szabad péntek délutánjukat beáldozva. Ott álltak az ajtó előtt rém komolyan, hogy aztán 20 perc múlva vihogva, sikítva szinte szétrúgják a futófolyosó-szerű fogadószobám falait, meghazudtolva a teszteken elért pontszámokat. A csoport zárásakor egy jövőfantázia gyakorlatot végeztünk: elképzelték, hogy mik lesznek 10 év múlva, ha minden a lehető legjobban alakul.

Ennek már lassan 7 éve. Azóta egyikük a képzőművészeti egyetem ecseteit koptatja. Nem volt sima az út odáig...

Művészeti-vizuális érdeklődése már az általános iskolában hamar kiderült. Ennek megfelelően szeretett volna művészeti szakközépiskolába jelentkezni. Édesanyja igyekezett „realistább” döntésre fogni, talán reménykedve abban, hogy kinövi az ilyen „hebehurgya, művészi” gondolatokat (amiket még apjától örökölhettek, „nem tudni, mire ütött ez a gyerek...”), mire elvégzi a gimnáziumot és benő annyira a feje lágya, hogy olyan pályát válasszon, amiből meg tud majd élni. Ennek megfelelően számos példát fel tudott sorakoztatni a művészek nehéz életének bizonyítására, akiket aztán gyermeke gondosan meg is keresett, kit beszélgetés, szemléletformálás okán, kit pedig azért, hogy rajzórát vegyen tőle.

Bár szeretett volna átjelentkezni a művészeti szakközépiskolába, időközben elfogadta, hogy a család megnyugvására ezt a gimnáziumot be kell fejeznie. Talán el is bizonytalanodott egy időre, hogy vállalható-e a művészet, mint hivatás? Az osztály közösségét nehezen tudta elfogadni, mindig „másnak”, kirekesztettnek érezte magát. Eleinte sokat küzdött a beilleszkedéssel, és ez a későbbi iskoláiban is elkísérte: sehol nem lelt megfelelő közegre. Épp az osztályukban vettem fel egy hierarchikus szociometria felmérést: izgalmas volt megtapasztalni, hogy mennyire eltér az ő szubjektív valósága attól, amit a szociometria mutatott. Ez utóbbi alapján ugyanis stabil kölcsönös kapcsolataik voltak, és sok olyan, felé irányuló kapcsolat az osztályból, amit ő

nem tudott befogadni. Azt gondolom, hogy nehéz lehetett akkor áthidalni azt a szakadékot, ami a kortársak közt és aközött volt, ami őt foglalkoztatta. Esetében láttam először azt, amit disszinkron fejlődés néven később sokat emlegetünk a tehetségek fejlesztése kapcsán. Mégis sokkal több rejtett erőforrása volt már akkor is, mint az a felszínen megmutatkozott: olyan helyzetekben, amelyek érdekelték, meglepően asszertíven tudott fellépni. Szerencsére még a gimnázium elején találkozott egy tehetséges és empatikus rajztanárral, aki „vizu tábort” szervezett nyaranta. Ebben a közösségben szemléletéhez közelebb diákokkal találkozott (ez az eset is jó példa arra, hogy a pedagógus tanácsadó leginkább megfelelő információk megosztásával segítheti a diákokat). Harmadikos volt, mikor az iskola egy termét meseszobává festette barátaival: még ma is varázslatos. A szociometrián túl motivációs struktúrája is speciálisan alakult: korosztályában sajnos az érdeklődés és a kompetencia faktorain szoktak érettségi előtt alacsonyabb pontokat elérni. Az ő esetében az érdeklődés, az independencia magas teljesítmény motivációval társult, ami alapvetően jó prognózis volt.

Fontos megerősítést jelentett pályaválasztásában az OKTV második helyezése és a megyei sikerek. Az érettségi évében krízis krízist követett: édesanyjánál mellrákot diagnosztizáltak, amit „mosogatás közben, mint egy mellékes eseményt mondott el”, és nem akart róla beszélni. Ez a kibeszélhetetlenség az érettségi szorongással együtt szinte szétfeszítette: elköltözött nagymamája felé az írásbeli érettségik időszakára. Magas megküzdő képességét mutatja az, hogy mind e mellett szép eredménnyel leérettségizett, de a képzőművészeti utolsó (!) felvételi körén nem sikerült átjutnia. Talán akkor jobban foglalkoztatta saját nőiességéhez való viszonya.

Rákövetkező évben hasonlóan az utolsó körnél akadott meg: felbosszantotta, és ostoba kérdésnek tartotta azt, hogy írja le: mit jelent neki a művészet. Meglepődtem: spontán gyakran beszélt az elképzeléseiről, arról, hogy csak megy a bicajjal, és egyszerre megváltozik a tér és az idő, és egy kép, színek és formák kimerednek. Vagy arról, hogy miért szereti Pierre Bonnard képeit, és milyen izgalmasak a reflexiók a képeken, arról, hogy ő intellektuális festő akar lenni. Mikor utána erről beszélgettünk, belátta, hogy el kell vállalnia egyfajta alkalmazkodást, annak érdekében, amit szívvel-lélekkel csinálni szeretne.

-Valójában miért akarsz festő lenni?- kérdeztem.

- Egyszerűen nem tudok más lenni, ennyi.

Szerencsére néhány tehetséges diák időről időre fel szokott keresni, hogy megossza, hogyan alakul élete, sorsa. Így tudtam nyomon követni az ő pályáját is. Ez alatt a két év alatt olyan érzelmi-érési folyamatok zajlottak le benne, ami után talán maga is meg merte engedni magának, hogy hivatást válasszon.

A felvételijé előtt épp Yalom könyvét olvastam, és beszélgettünk a felvételijéről, majd egyszer csak kicsúszott a számon a mondat, és már nem lehetett visszaszívni:

– Hát igen, egyszer meghalunk, tudod.

– (Döbönt csend) Igen, tudom.

Nem gondolom, hogy ez a legjobb mondat, amivel motiválni lehet klienseinket, de abban az évben felvették, és azóta is boldogan tevékenykedik az Epres kertben, és kórházi gyerekosztályok falára fest szebb képeket és szebb jövőt.

Sokáig tartott, míg végül meg tudtam fogalmazni, mit is jelent számomra a tanácsadás. Ma már az mondanám: a tanácsadás nem más, mint tettekké növeszteni annak a reménynek a csíráját, ami a klienszt a tanácsadásra hozta.

Az egyéni tanácsadásnál túl számos helyzetben **csoportos tanácsadás** zajlik a pszichológiai munka számos területén. Ennek előnyeiről bőven értekezik a szakirodalom (Ritoókné Ádám Magda, 1992). Iskolapszichológiai munkában jellemző csoportos tanácsadási helyzetek:

- Diákoknak: életvezetési tanácsadás az AJT program diákjainak, önismeret csoport, pályaválasztási csoportok, egészség prevenciók csoportok, tehetségműhelyek
- Tanároknak: egyéni fejlesztési tervek kialakítása csoportos megbeszélés keretében, tehetségjellemzők, a tehetségek „nehezen elviselhető” jegyei, tehetségek krízisben előadás és tanácsadás, ahogy azt láttuk mediáció segítő háló szereplői közt (pl. pszichiáter, klinikai szakpszichológus, kollégiumi nevelők, gyermekvédelem)

A program részletes bemutatásával a **tehetség Műhelyeket** emelném ki, részben a röplabdás tehetségek esetében, ahol a diákok elkezdtek az autogén tréning alapjainak gyakorlását. A diákokkal egyéni sportolói profil készült: a második mérésre a tábor után, a program zárásakor kerül majd sor. A módszer lényege az, hogy a diákok maguk is pontozzák magukat együtt kiválasztott tulajdonságok alapján, és a társaiktól is megkapják a visszajelzéseket ugyanezen dimenziók mentén. Ez a gyakorlat nagyon hasznos az önismereti munkájuk során, segít tükröt tartani mind a fejleszhető, mind a pozitív, ám számukra eddig nem tudatosult tulajdonságaikról.

E foglalkozások gyakran pedagógus-pszichológus kettős vezetéssel zajlanak, például a továbbiakban részletesen bemutatott **drámatábor** programján jól követhető, hogy a pszichológus vezetheti a csapatépítő-bemelegítő játékokat, a drámapedagógus facilitálásával; a későbbiekben pedig a dráma feldolgozás során cserélődnek e szerepek.

<b>A foglalkozás helyszíne/ időtartama:</b>	Tudomány és Technika Háza 2013. augusztus 30-31. 15 óra
<b>foglalkoztatott csoport létszám:</b>	Kovácsné Boross Zsuzsa és Fügedi Petra Anna 14 fő diák a gimnázium valamennyi évfolyamáról, különböző osztálytípusokból, közülük 3 diáksegítő (AJTP, matek-angol, két tannyelvű, modul) 4 fő korábbi években érettségizett diák segítő
<b>foglalkozások tartalma</b>	1. Önismeret, csapatépítés 2. 15 órában drámapedagógiai módszerekkel körbejárni és feldolgozni a féltékenység, bosszúvágy témakörét: „A halálba táncoltatott lány balladája” nyomán
<b>A foglalkozások jellege</b>	Önismeret. Drámai munkamódot tanulás. A tanulók szintjén a számvető, létösszegző, értékgagató sorshelyzetek körüljárása. Fókuszban a bosszúvágy, düh fogalma.
<b>A foglalkozások célja:</b>	Kompetenciák fejlesztése: Kommunikációs készség fejlesztése Önismerettel összefüggő kompetenciák: identitás erősítése, érzések tudatosítása és megnevezése Önszabályozás: felelősségvállalás, törődés, kölcsönösség Társas kompetenciák: empátia, együttműködés, csoporthoz tartozás Kiemelt készségek, képességek: kifejező közlés, képzelt, kommunikáció, szabályok betartása, szerepvállalás megoldási módok keresése a dráma eszköztárával, a gyerekek számára izgalmas és érdekes keretbe ágyazva.

A Műhely után mindketten megfogalmaztuk tapasztalatainkat, amit így összegeztünk:

A foglalkozáson részt vevő diákok egy része már ismerte a drámai konvenciókat és az önismereti csoportok kereteit, melyekkel a hétvége során dolgoztunk, viszonylag gyorsan kialakult az a közösség, melyben hatékonyan működhetünk. Különösen a nonverbális gyakorlatok voltak eredményesek, amelyek a közös együttműködést igényelték (pl., koncentrációs feladatok,

tablókészítés) Lehetőség volt a beszédtechnika és ritmus fejlesztésére is, olyan diák is volt a csoportban, aki azt gondolta, hogy nincs ritmusérzéke, de miután végigcsinálta a gyakorlat-sort, rájött, hogy ez nem így van. Maga a csoport struktúra és működési kerete is sokat adott a diákoknak (hiszen a szabályokat az elején „szerződés-kötéssel” közösen beszéltük meg, ami a felelősség tanulását is segítette. Maga a téma: szerelmi féltékenység és annak feloldása is nagyon aktuális számukra, és nem utolsósorban jó volt úgy együtt lenni, hogy **igazán volt idő egymásra...**

#### IRODALOM:

- Csikszentmihályi, M. (2010): Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Egan, G. (2011): A képzett segítő. A segítség problémamegoldó és lehetőség kibontakoztató megközelítése. ELTE Eötvös Kiadó
- Herskovics Mária (1992): A tehetséges gyerekek felismerését és fejlesztését szolgáló egyéni tanácsadás lehetőségei. In: Ritoókné Á. M. (szerk): A tanácsadás pszichológiája. Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest
- K. Szilágyi Adrienn (2012): Nagyító a kritikus hétköznapjaink boldogságára. (XXIII. Hipnózistalálkozó, előadás)
- Kőváry Z. (2010): Az ösztönsublimációtól a szelf-egyensúlyig, A kreativitás és a művészi alkotó folyamat pszichoanalitikus megközelítései és vizsgálata a kortárs pszichobiográfiai elképzelések alapján (doktori dolgozat)
- Landau, E. (1997): Bátorság a tehetséghez. Calibra Könyvek
- Mérő László (2010): Az érzelmek logikája. Tericum kiadó
- Mező, F. (2004): A tehetség tanácsadás kézikönyve. Tehetségvadász Stúdió - Kockakör tehetség-gondozó kulturális Egyesület, Debrecen
- P. Nagy István (2012): Csiga-madár diákantológia. Varga Katalin Gimnázium
- Trotzer (1992): A tanácsadó és a csoport. In: Ritoókné Á. M. (szerk): A tanácsadás pszichológiája, Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest
- Varga Katalin (szerk.): Szuggesztív kommunikáció az orvoslásban. Budapest, 2008
- Wiegersma, S. (1994): Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In: Ritoók, P., G.Tóth, M. (szerk.): Pályalélektan, Tankönyvkiadó, Budapest
- Yalom, I. D. (2006): Egzisztenciális pszichoterápia. Budapest, Animula Kiadó

## 6. A KORTÁRS SEGÍTÉS, MINT ÉLETVEZETÉSI TÁMOGATÁS A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN (TAKÁCS RITA – PÁSZTOR ANETT)

### 6.1. A program céljának meghatározása és alapelvei

A kortárs segítés olyan segítő kapcsolati forma, amelyben a résztvevő két fél azonos vagy hasonló korcsoportból való, így feltehetőleg hasonló élményanyaggal is rendelkezik. A segítség és támasznyújtás az aktív meghallgatáson keresztül valósul meg (D'Andrea és Salovey, 1983). A kortárs segítőkből álló csoport - itt kifejezetten a felsőoktatásra koncentrálnak - rugalmasan alkalmazkodik a környezet, intézmény adta lehetőségekhez és végzi munkáját a tehetséggondozás területein is (Cartwright, 2005).

A kiképzett kortárs segítő képes támogatni különböző hiányosságainak fejlesztésében a hozzá forduló, például, segít az elsőévesek beilleszkedésében az egyetemen (Grant-Vallone és Ensher, 2000). Ezen segítő legfőbb feladata, hogy „érzékeny figyelemmel” legyenek jelen hallgatótársaik körében. Készek legyenek megszólítani azokat, akik átmenetileg vagy hosszantartóan tehetségfejlesztésre, támogatásra szorulnak, továbbá képesek legyenek kétszemélyes helyzetekben felmérni, hogy szükség van-e professzionális beavatkozásra. Mindehhez elengedhetetlen a kompetenciahatárok tisztázása, valamint az önismeret elmélyítése.

A kortárs segítés célja egy önálló életvezetés facilitálása, s kiindulási alapja az, hogy a tanácskérőt abban támogassuk, ahol éppen tart, és ne terheljük túl elméletileg megalapozott elvárásokkal, inkább a döntéshozatal, a lehetőségek közül való választás támogatásáról és kíséreléséről szól. A kortárs segítésben a támogatás célja, hogy a tanácskérő képes legyen a problémáját, nehézségeit saját maga megoldani. Az USA-ban ezt „empowerment”-nek nevezik, amit „felruházásnak, képessé tevésnek” fordíthatnánk (Rösch, 1995). A kortárs tehetségsegítők tehát azon munkálkodnak, hogy hallgatótársaik képesek legyenek saját belső lehetőségeik, erőforrásaik és tehetségük felszabadítására.

A kortárs segítés nagyon változatos formákat ölthet, s nagyon eltérő mélységben közelíthet célcsoportjai felé, mindez az eszközeit is meghatározza. A kortárs segítés magában foglalja a mentori tevékenységet, a segítő és a tanácsadói szerepet is. Létezhet mindez együttesen, egy intézményen vagy programon belül, illetve elkülönült formában is (Ritter, Mike, 2010).

A kortárs segítő csoportok egy speciális, homogén csoportjának bemutatásán keresztül mutatjuk be a kortárs segítés best-practice példáját, mint életvezetési támogatást a felsőoktatásban, ahol a segítő kizárólag pszichológus hallgatók lehetnek.

Az ELTE Kortárs Segítő Csoport mintegy 20 éve indult program, ami az ELTE Diáktanácsadó Központjához tartozik, és alulról jövő kezdeményezésként céljuknak élik meg hallgatótársaik életének megkönnyítését, tehetségazonosítását és tehetséggondozását a segítő beszélgetésen keresztül. Az önkéntes alapon működő csoport további célja az egyetemi közösségek szervezése (pl., filmklubok által), továbbá a pszichológiai kultúra terjesztése (Boncz, 2009; Gerencsér és Takács, 2011).

### 6.2. Tehetségazonosítás és beválogatás: tehetséggondozás

#### 6.2.1. BELSŐ TEHETSÉGGONDOZÁS: A CSOPORTBA VALÓ BEKERÜLÉS, CSOPORTTAGGÁ VÁLÁS

Az ELTE Kortárs Segítő Csoport kétféle szinten valósít meg tehetséggondozási célokat: az egyik a belső tehetséggondozás, ami biztosítja a kortárs segítés egységét és a csoporthoz tartozás szükségletét is, a másik pedig a kifelé irányuló tehetséggondozás, amire a külső tehetséggondozás pontban térünk ki bővebben.

A befelé irányuló tehetségfejlesztés és gondozás az önkéntesség egyik motorja, hiszen a csoport résztvevői saját tagjaik fejlesztésére és továbbképzésére fordítanak jelentős kapacitásokat. Ez azt jelenti, hogy a kortárs segítő csoport évről évre új tagokat toboroz, s a csoportban ezáltal különböző érettségű kortárs segítők vannak együtt. Tekintve, hogy véges a csoportban, egyetemen eltöltött idő, szükség van arra, hogy az „idősebb generáció” feladatának érezze tudásának átadását az új, frissebb tagjainak, így biztosítva az állandó utánpótlást. A szervezeti kultúra átadása, a működésmód évek óta csiszolódó rendszerének átvételése az újabb tagokkal, adja meg a folyamatosságot a csoport életének (Puskás-Vajda és Susánszky, 2010). Ezért ebben a csoportban, ami egy szolgáltató csoport is egyben, fontos a tehetségazonosítás, a beválogatás egy bizonyos célnak megfelelően.

A kortárs segítővé válásnak több lépcsője, fejlődési foka van. Továbbra is maradva eredeti példánkban, az ELTE Kortárs Segítő Csoportban a tehetségazonosítást arra kiképzett kortárs segítő végzik egy kidolgozott szempontrendszer alapján. A jelentkezők kiválasztása egy csoportos interjúval kezdődik. Ennek során feltérképezik a jelölt korábbi tapasztalatait, elfoglaltságait, illetve azt, hogyan gondolkodik önmagáról, mit tudna hozzátenni a csoport tevékenységéhez. Figyelnek továbbá arra is, hogy megismerjék a jelentkező csatlakozási motivációját, valamint, hogy ő mit vár el a csoporttól. A kiválasztási folyamat lépcsőzetessége folyamán megélhetik az új tagok azt, hogy fontosak a csoportnak, és az ő számukra is értékesebbé válik a leendő tagság.

Az újonnan felvett tagok képzése ezután kezdődik. Először egy legalább 30 órás tréningorozaton vesznek részt, amely során az alapvető készségeket sajátítják el a segítő beszélgetéshez, a trénerük a csoport tapasztaltabb tagjai közül kerülnek ki. Ezen a képzésen ismerik meg az új tagok a csoport belső működésének alapelveit, normáit, értékeit, szabályait, ami segíti integrálódásukat a csoportba. Az újonnan csatlakozott hallgatók képzése tovább folytatódik egy képzett, szakmai vezető segítségével, aki segít a tanácsadói alapkészségek, szakmai szocializáció és etikus viselkedés elsajátításában (Gerencsér és Takács, 2011).

#### 6.2.2. BELSŐ TEHETSÉGGONDOZÁS: A CSOPORTTAGOK TEHETSÉGFEJLESZTÉSE

A befelé, a csoport tagjai felé irányuló tehetséggondozás nem ér véget a csoportba való bekerüléssel, hiszen a segítő csoport célja, hogy az egyre gazdagodó tudástárral rendelkező csoporttagjait továbbfejlessze a segítői attitűdök mentén. A kortárs tanácsadók részt vesznek a kortárs segítővé válás során bizonyos, ehhez a munkához szükséges képzéseken, tréningeken, valamint csoportban dolgoznak együtt. Ezek segítségével folyamatosan a későbbi segítő szakmájukra készülnek fel, aminek az empatikus készség szerves részét képezi.

A csoporttagok fejlesztése még egy fontos területen zajlik a készségeken kívül, ez pedig a segítői identitás: a csoportban elfoglalt hely, szerep mentén is állandóan fejlődik az egyén, mintegy kipróbálási terep lehet a csoport a saját tehetségének kibontakoztatásában.

Az ELTE Kortárs Segítő Csoport tréningrendszeréhez többféle tematikájú tréning tartozik

még, az új tagok bevonó képzésén kívül. Az egyik a csoport tagjai (belső képzők) által félévénként több alkalommal a többi csoporttag számára tartott tréning, ami olyan téma köré épül, ami segíti az esetvezetés szakaszait, a folyamatvezetést, ezen belül az első interjút, a lezárást, továbbküldést és a fókuszváltást. A képzés tartói saját kreativitásukra hagyatkozva találják ki és valósítják meg a képzést szimbólumok, drámajátékok, esetvezetési szimulációk segítségével. Például, a belső képzések egy témája lehet, hogyan tudnak a segítségkérő aktuális tapasztalatainak figyelembevételével következtetni belső állapotaira, hogyan képes a segítő a másik helyzetébe való behelyezkedésre, annak megértésére a segítség érdekében.

A másik lehetséges képzési mód pedig egy meghívott szakember által tartott tréning, ami igazodik a csoport aktuális igényeihez, fejlesztendő területeihez. Ez a képzés kötődhet egy terápiás módszerhez, tanácsadói készség fejlesztéséhez, amit a területen jártas szakember tart a csoportnak, például a kognitív viselkedésterápiába, szimbólumterápiába való betekintő műhely. A tréning célja, hogy új szemléletet nyújtson, lehetőség szerint tapasztalatot és új, elsajátítandó eszközöket jelentsen a kortárs segítő készségtárában. Például az érzelmi bázis hogyan képezheti a másíknak adott empátiás visszajelzések alapját, vagy hogyan alakulhat ki a segítségben elengedhetetlen bizalmi légkör.

### 6.2.3. KÜLSŐ TEHETSÉGGONDOZÁS: TEHETSÉGAZONOSÍTÁS ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS, MINT A HALLGATÓTÁRSÁK TÁMOGATÁSA

A felsőoktatási tanácsadásban az egyetemen tanuló diákokból álló, úgynevezett kortárs segítő csoportok komoly szerephez juthatnak a szolgáltatások közvetítésében is. A diáktanácsadók a diáktársak egyetemi eligazodásában, beilleszkedésében, a problémájukhoz való megfelelő szakember megkeresésében, vagy problémájuk szerinti továbbirányításban nyújthatnak legfőképpen segítséget. Munkájuk hatékonysága a közvetlen segítségben rejlik, és abban, hogy a hallgatók gyakrabban, illetve könnyebben fordulnak saját korosztályukba tartozóhoz (Murányi, 2009).

Filozófiájának központi feltevése, hogy az emberek képesek megoldani a legtöbb mindennapi problémájukat, és saját maguk tudják a legjobban, hogy mit éreznek vagy gondolnak egy helyzetről. Ezért a kortárs segítő feladata mindössze abban segíteni, hogy a másik személy minél tisztábban lássa saját érzelmeit, probléma-megoldási lehetőségeit és készségeit (D'Andrea és Salovey, 1983).

A kortárs segítés - legtágabb értelemben - az a folyamat, amelyben az egyén elítélés nélkül, nondirektív módon támogatást nyújt egy kortársának, aki éppen személyes válságban van, s vélhetően ez megakadályozza lehetőségeinek, képességeinek maximális kihasználásában. A kortárs segítés egyik elemi mivolta, hogy a kortársak sem azt nem mondják meg, mit kellene tennie a másíknak, sem konkrét tanácsot nem adnak, helyette aktívan figyelnek a másíkra, és az erőforrásokat kutatják (Cox, 1999).

Ez a segítői forma nagyon fontos potenciálokat rejt magában a tehetségek megtalálásában, segítésében, felkarolásában. A segítés ezen formája az életkori hasonlóságra, a közös érték és szocializációs háttérre épít, alapozva a hitelesebb megértésre és közös tapasztalatok cseréjére. Ezáltal könnyebb egy ellazultabb, szabadabb légkört megteremteni, mint a segítő kapcsolat alapfeltételét, s akár a "szunnyadó tehetségek" felismerését (Rajnai, 2006).

A szakterületükön kiemelkedő hallgatók esetében (pl., különböző szakkollégiumi diákok) is lehetnek kortárs segítői feladatok. Ők kevésbé a jövőbeni szakmát érintő kérdésekben, sokkal inkább kapcsolati problémák, az érzelmeik, kommunikációs, szociális készségeik területén igényelnek segítséget. A velük folytatott segítő beszélgetés nem különbözik sokban a többi

hallgatóval végzett munkától, ám esetükben a folyamat fókusza lehet a meglévő erősségek megtartása, a működőképesség fenntartása, vagy a még hatékonyabb teljesítmény elérése is.

Ez a tehetséggondozási forma tehát a hallgatótársak felé biztosít egy speciális tehetségtámogatást. A képzett és szupervizionált csoporttagok nyújtanak szolgáltatásaik révén tehetséggondozást a hozzájuk forduló hallgatóknak. Ennek egyik része, hogy a programok által megismergetik magukat, például, filmklubok szervezése, tematikus nap szervezése (pl., vizsgaszorongás témában) keretében, Identity (önismerettel foglalkozó) társasjáték alkalom alatt, amik informálisan segítenek találkozni a hallgatótársaikkal. A kialakult kapcsolatok révén indulhat el a személyes, négy szemközti, etikai és szakmai keretek közötti találkozó, ahol a hallgató személyes problémájával kapcsolatban segítséget kap. Az ELTE Kortárs Segítő Csoport kapcsolatfelvétellel használja még az ELTE különböző karain tartott ügyeletet, ahol bárki felkeresheti őket személyesen, valamint e-mailes bejelentkezésre is lehetőséget biztosít.

### 6.3. Fejlesztett készségterületek

A felsőoktatási hallgatók beilleszkedése az egyetemi/főiskolai közegbe gyakran olyan nehézségek felbukásával jár együtt, melyekkel eddig még nem találkoztak. Nem véletlen, hiszen az egyetemista és főiskolás populáció tagjai a felnőtté válás útján lévő fiatalok, ez egy új életszakasz kezdetét is jelenti számukra. Ezek sérülékeny időszakok az egyén életében és a személyisége fejlődésében, hiszen szembesülnie kell azzal, hogy eddigi konfliktus-megoldási stratégiái, életvitele, szokásai már nem tarthatók fenn, nem szolgálják megfelelően az alkalmazkodást, új képességek kifejlesztésére, új megoldási módok tanulására és új szerepek elsajátítására is szükség van (Oláh, 2005).

A fenti problémák a kortárs segítőkhöz fordulók között is megjelennek, a hozott kérdések jórészt szintén az életkorból adódó nehézségek, megoldandó feladatok körül csoportosulnak.

#### 6.3.1. A KORTÁRS SEGÍTŐ KÉSZSÉGEINEK FEJLŐDÉSE

A kortárs segítés hatásainak meghatározásánál el kell különítenünk a közvetlenül a kortárs segítőkre és az ő szolgáltatásaikat igénybevevőkre tett hatást abban a mikrokozmoszban, melyben végzik. A hatások alatt azt értjük elsősorban, hogy maguk a résztvevő kortárs segítők, mint aktív szereplői egy ilyen segítői formának, hogyan változnak a kortárs segítő tevékenység következtében. Megfigyelhető, hogy a tréningek, és az aktív munka hozzásegíti őket önismeretük és más szociális készségeik fejlődéséhez, illetve problémamegoldó repertoárjuk bővüléséhez (Mike, Rutter, 2010). Továbbá az önértékelésük is pozitív irányba változik, határozottabbak és magabiztosabbak lesznek (Rácz, 2008; Ritter, Mike, 2010).

Tény, hogy a kortárs segítő csoportokba a hallgatók gyakran azzal a nem titkolt motivációval érkeznek, hogy a segítői szerepbe helyezkedhessenek, gyakorlati tapasztalatot szerezhessenek, és felfedezzék személyes és szakmai kompetenciáikat (Szenes és Katona, 2006), fontos szempont a szakmai identitásuk fejlesztése. A kortárs segítés révén szerzett tapasztalat beépül a szakmai identitásba, olyan pozitív megerősítéseket kínál, amelyek a paraprofessionális szintről a későbbi professzionális szintre való átlépést magabiztosabbá tehetik (Gerencsér, 2012). Ebben a kontextusban a kortárs segítő tevékenység egy specifikus önszerveződő műhelynek tekinthető, ahol a tehetséges diákok a szakmájuk magas szintű végzésére készülnek. A kortárs segítő csoportok előnyei, hogy lehetőséget nyújtanak a csoporttagok inter- és intraperszonális módon való tehetségfejlesztésére egyaránt. A csoportban zajló dinamika, a

közös döntéshozatal és a félév programjának kialakítása állandó alkalmazkodást, önmenedzsmentet kíván meg a résztvevőtől. A kortárs segítő *interperszonális módon*, tapasztalatok révén tanolja meg önmagát érvényesíteni, miközben rugalmasan alkalmazkodik a szervezet kultúrájához, s ezáltal alakul ki a csoport arculata vagy éppen a félévet meghatározó program menete. Az *intrapersonális fejlődés* is elindul, hiszen az állandó csoportképzések segítik a kortárs segítő felismeri a csoportban elfoglalt helyét, felismeri szerepeit, azok feletti kontrollt. Megtanítja az egyént az önreflexióra, visszajelzések adására, illetve a kapottak elfogadására, majd beépítésére. A *tréningek* során kapott visszajelzéseknek köszönhetően fejlődik önismeretük, jobban képesek saját érzelmi állapotaik felismerésére, ezáltal a mások gondolatainak, érzéseinek követésére is.

A kortárs segítő továbbá a klienseikkel való foglalkozás során „gyakorolhatják” a mások aktuális állapotaiba való belehelyezkedést, a több szempontból való megtapasztalását az adott helyzetnek és azt, hogy reflektívnek kell lenniük a kliensen kívül saját magukra, s a kettejük helyzetére is. A kortárs segítő oldaláról nézve egy szakdolgozati kutatásból (Pásztor, 2013) kitűnik, hogy az empátiás készség tekintetében szignifikánsan eltérnek más csoportoktól. Az, hogy valaki a segítő szakmát választotta, még nem feltétlenül jelenti, hogy nagyban eltér másoktól az empátiás készség tekintetében, de ha ezzel együtt a gyakorlatban is tevékenykedik, az már számokkal kimutatható különbséghez vezet.

A kapott eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a „tanulni és csinálni” egyszerre járul hozzá az egyéni empátiás készség változásához, ami megerősíti azt a tapasztalatot, hogy az érzelmi intelligencia fejleszhető későbbi életkorokban is (Pásztor, 2013).

A kortárs segítő a tréningek során a segítő beszélgetésben használt készségeket sajátítják el: kommunikáció-fejlesztés, empátiát és kongruenciát fejlesztő gyakorlatok, a segítő beszélgetés technikája. A kortárs segítő további fejlesztésében kiemelt szerepet foglal el az önismertet fejlesztése, a segítői munkához való viszony rendszeres átgondoltatása, az önreflexió fejlődése (Gerencsér, 2012).

Az önkéntes munka nélkülözhetetlen segítő motorja a szupervízió, mely során folyamatos visszajelzést kapnak a résztvevők munkájukra, ezáltal fejlődnek alap segítői készségeik, valamint a szervezethez és a csoporthoz való alkalmazkodási képességük. A szupervíziós módszerek erősítik a szakmai viselkedésmódot, a saját és a másik elkülönítését, és támaszt nyújtanak a segítőnek az esetvezetésben.

Az énhatárok kezelése és az önmonitorozás szintén fontos képesség a későbbi munkahelyi szocializációt tekintve.

#### 6.4. A program menete

A program menete nagyban függ az otthont adó intézmény sajátosságaitól, és az intézménybe járó hallgatók jellemző szükségleteihez is igazodik. Ha egy alakuló kortárs segítő csoportot veszünk alapul, kezdetben fontos az olyan fórumok megteremtése, amik felkelik a társaik érdeklődését, és megismerkedhetnek egymással, majd a további félévekben a folyamatos információgyűjtés és felmérések folytán tovább bővíthet a csoport repertoárja. Például az ELTE Kortárs Segítő Csoport által szervezett filmklub iránt több külföldi hallgató is érdeklődött, ennek nyomán a csoporton belül kialakult egy újabb projekt, melynek keretében a tagok az ő számukra is szerveztek programokat, továbbá kiképezte a kortárs segítőket az Erasmus-ösztöndíjas, illetve külföldi hallgatókkal folytatott segítő beszélgetés sajátosságaira.

Fontosnak tartjuk, hogy a csoportba való bekerüléskor az új tagok is sajátjuknak érezzék a csoport által kitűzött célt és a követett elveket. Nagy jelentősége van annak, hogy már az elejétől kezdve be tudjanak kapcsolódni a munkába, és legyenek vállalt feladataik. Nyilván ez egyre bővül, egyenes arányban a csoportban eltöltött idővel. A csoporton belül különböző szerepek felvételére van mód, arra is szolgál, hogy amiben az illető tag tehetséges, azt kiélhesse, és megtalálhassa ennek a csoporton belüli helyét, ezáltal egyben színesíti is azt. Az egyénnek lehetősége van továbbfejleszteni a munkát, pl., kreatív irányultságú tud segíteni a reklámozásban. Különböző életkorú és háttérű tehetségek vesznek részt a kortárs segítésben, és egy kortárs segítő életútjához az is hozzátartozik, hogy bekerülésekor, idősebb vagy tapasztaltabb társaitól tanulhat, és a későbbiekben pedig ő válik majd a friss tagok kortárs kiképzőjévé.

A toborzással kezdődik a csoporttal való ismerkedés az új tagok számára, országos szinten nézve minden egyes kortárs segítő csoportra nézve igaz, hogy bizonyos idő elteltével és képzéseken való részvétellel juthatnak el oda, hogy segítő beszélgetést folytathatnak. A toborzással kapcsolatos szempontjainkat fentebb ismertettük, tehát fontos a szubjektivitás, hiszen együtt kell működniük, és ezzel együtt a jelentkezők motivációjának felmérése is.

#### 6.5. Személyi, tárgyi és pénzügyi feltételek

A kortárs segítő csoport létrehozása a legalacsonyabb küszöbű mentálhigiénés szolgáltatás az egyetemen belül. Fenntartása elsősorban emberi erőforrásokra épül, mely az önkéntesek munkáján keresztül valósul meg. Még ha a szervezetnek kevés anyagi erőforrása is van, jó, ha támogatni tudja diákjait szakmai gyakorlótereppelel, és elsősorban a helyet biztosítja a szolgáltatás kivitelezéséhez.

Az egyetem adja a program infrastrukturális háttérét. A kortárs segítő munkájához nélkülözhetetlen egy saját, jól elkülönült tér, szoba, ahol tarthatják képzéseiket, illetve fogadhatják a segítő beszélgetésre jelentkezőket. Az eszközigény és egyéb kiadások fedezetéhez a csoport profiljához illeszkedő pályázati lehetőségeinek megtalálása a csoport egyik kiemelt feladatköréhez tartozhat.

A képzések mellett elengedhetetlen a folyamatos szakmai támogatás, ami segíti a kortárs segítő munkáját. A csoport kialakulásától kezdve időszakosan toborozza új tagjait, ám szükséges egy szakmai vezető is, aki személyében a csoport állandóságát biztosítja. A szakmai vezetőnek két alapvető szerepköre van, egyrésztől csoportos és egyéni szupervíziót biztosít a csoport tagjai számára, másrésztől a csoport belső ügyeinek szervezésében, koordinálásában is segíti a megbízott hallgatókat. A szakmai vezető olyan képzett munkatárs, aki maga is jártas a tanácsadás, tehetséggondozás, mentorálás szakterületein és a hallgatók számára könnyen elérhető az intézményben.

#### 6.6. A célok elérését mutató indikátorok és hatásvizsgálat

Elengedhetetlen, hogy ennek a segítési formának is legyenek keretei, aminek elsajátítását biztosítja a felkészülési időszakban a tréningek, hiszen a tanácsadási folyamat mintájára a két fél között egy szerződés kötés és célok megfogalmazása történik. Lehet számszerűsíteni a kortárs segítő csoport programjainak látogatóit, félévről-félévre összesített esetforgalmat és megkezeséseket, ami mutathatja a program elterjedtségét, ismertségét, ezáltal a sikerességét. Mindemellett azonban az egyéni esetek számbavételénél a legtöbb alkalommal megvalósul a fo-



lyamat elején kitűzött cél. Például, ilyen az egyébként életvezetésében, másokkal nehezen kapcsolatot teremtő egyén, aki hétről-hétre megjelenik a kortárs segítővel megbeszélte időpontokban. Az így szerzett tapasztalatát képes lehet az életében más helyzetekbe átemelni, és másokkal is kapcsolatot kezdeményezni.

### 6.7. A programból kikerülők nyomon követése

A programban résztvevők utánkövetése két síkon valósulhat meg, mégpedig, akik segítőként vesznek részt ebben, az ő további előmenetelük, személyes kompetenciájuk, munkavállalási sikerességük mentén lehet visszautalni erre a tapasztalatra. Másik szegmense azok utánkövetése, akik segítettek voltak, viszont ez felvet etikai aggályokat, úgymint a titoktartás kérdése, ami ugyanúgy érvényes ebben a helyzetben, mint a professzionális segítők körében. Eddig nincs arra vonatkozóan kidolgozott rendszer, hogy ez hogyan valósulhatna meg. Ezért az első felvetés képzelhető el könnyebben, vagyis hogy a segítők további jövőjét követjük nyomon. A másik felét úgy tudjuk esetlegesen követni, hogy a befejezett folyamatok után bizonyos időközönként információt kérünk a kliensektől. Ezeket a válaszokat lehetne összegezni és csoportosítani, így nem sérül az egyéni jogok védelme. A visszajelzéseket összesítjük, és következtetéseket vonunk le életvezetésükre vonatkozóan, például hányszor gondolt arra az elmúlt időszakban, hogy visszajönne, ami utalhat az ő függetlenedésére is a kortárs segítőtől.

### IRODALOM:

- Boncz Á. (2009): Kortárs segítés a felsőoktatásban – egy szimpózium tapasztalatai. In: Puskás-Vajda Zs., Lisznyai S. (szerk.) *Egy igazolt praxis felé*. 89- 98. FETA könyvek 4., Budapest
- Cartwright, N. (2005): Setting up and Sustaining Peer Support Systems in a Range of Schools over 20 Years. *Pastoral Care in Education*, 23, 45–50.
- Cox, J. R. (1999): *A guide to peer counseling*. Northvale, N.J.: J. Aronson.
- D'Andrea, V. J., Salovey, P. (1983): *Peer Counseling Skills and Perspectives*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books Inc.
- Dóka Á. (2012): Miben kap, és miben kér egy hallgató segítséget? In Puskás-Vajda Zs., Melles V., Lisznyai S. (szerk.) *A kortárs segítés kultúrája. Kreatív és előremutató példák a hazai felsőoktatási intézményekben 2012-ben*. 39-45. FETA könyvek 7., Budapest
- Gerencsér D., Takács R. (2011): Peer Spirit: Beszámoló a 4th Annual Peer Counselling Symposiumról. In Puskás-Vajda, Zs. Lisznyai, S. (szerk.) *Ifjúságkutatás és Tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. 151-158. FETA könyvek 6., Budapest
- Gerencsér, D. (2012): A jövő segítői: A kortárs segítői tapasztalat szerepe a szakmai identitás kialakulásában. In Puskás-Vajda Zs., Melles V., Lisznyai S. (szerk.) *A kortárs segítés kultúrája. Kreatív és előremutató példák a hazai felsőoktatási intézményekben 2012-ben*. 45-51. FETA könyvek 7., Budapest
- Grant-Vallone, E. J., Ensher, E. A. (2000): Effects of Peer Mentoring on Types of Mentor Support, Program Satisfaction and Graduate Student Stress: A Dyadic Perspective. *Journal of College Student Development*, 41(6), 637–642.
- Kiss I., Galamb-Kassa G., Murányi I., Katona M., Szenes M., Lisznyai S. (2009): *Felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői*. Kutatási beszámoló TEMPUS közalapítvány 58-75. [http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page\\_id=35&books\\_id=185](http://www.tpf.hu/pages/books/index.php?page_id=35&books_id=185) (letöltve: 2012. május 3.)
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest
- Pásztor, A. (2013): A segítői tapasztalat szerepe az egyéni megküzdésben, ELTE Pszichológia MA, Budapest
- Puskás-Vajda, Zs., Susánszky, É. (2010): Az egyesületi tagság háttér jellemzői fiatal felnőtteknél. In. Puskás-Vajda Zs., Lisznyai S. (szerk.) *Életszakaszok határán, Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. 51-58, FETA Könyvek 5., Budapest
- Rácz, J. (2008): Összegzés In: Rácz J. (szerk.) *Az esélyteremtés új útjai, Kortárs és sorstárs segítséssel szerzett tapasztalataink*. 169-170. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Rajnai N. (2006): Személyes mentálhigiénés, pszichológiai tanácsadás a felsőoktatásban. In Lisznyai, S., Puskás-Vajda, Zs. (szerk.) *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve*. 29–39. Budapest, FETA.
- Ritter, I., Mike, T. (2010): *Deviansokból kortárssegítők. Módszertani útmutató*. [www.kef.vac.hu](http://www.kef.vac.hu) Deviansbol kortarssegito modszertani anyag 2010.docx (letöltve: 2012. november 2.)
- Rösch, M. (1995): *Einschätzung eines Ausbildungsprogramms für behinderte BeraterInnen*. Mainz: unveröffentlichte Diplomarbeit. <http://www.peer-counseling.org/> (letöltve: 2012.10.03.)
- Szenes, M., Katona, M. (2006): A kortárs segítés szerepe a diáktanácsadók működésében. In Lisznyai, S., Puskás-Vajda, Zs. (szerk.) *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve*. 61–69. FETA Könyvek 1., Budapest

## 7. ELMÉLETI ALAPOK A TEHETSÉGRŐL (HERSKOVITS MÁRIA)

A tehetségről szóló szakirodalom magyar nyelven is jelentős mennyiségű, nem szándékunk sem megismételni, sem összefoglalni, sem teljességre törekedni. (Összefoglalóan lásd. Balogh, 2004; Gyarmathy, 2006; Balogh L., Herskovits M. Tóth L., 1994.) Jelen kézikönyv „Tanácsadás tehetséges gyermekek szüleinek. – Elmélet és gyakorlat” c. fejezete is tartalmaz idevonatkozó ismereteket.

Jelen fejezetben néhány olyan megfogalmazást, modellt emelünk ki, melyek újabbak, illetve igen régiek, szinte feledésbe merültek, pedig érdemes felhasználni őket. A hazai szerzők, kiemelten Révész Géza (1918), Baranyai Erzsébet (1938), Hermann Imre (1930), H. Révész Margit (1930) munkásságára joggal lehetünk büszkéek. Megállapításaik, szemléletük jelen gondolkodási keretünkbe jól illeszthetők, és biztos elméleti alapot nyújtanak tehetség- tanácsadás megalapozásához. Tehetségtanulmányokról, a tehetség összetevőiről, a tehetséges gyerek jellemzőiről részletesebben lehet olvasni jelen munka 9. fejezetében (Tanácsadás tehetséges gyerekeknek és szüleinek - Elmélet és gyakorlat).

Erika Landau (1987) idézi Feldmann-t: „A tehetség intellektuális, emocionális és környezeti tényezők érzékeny, véletlen kombinációja.” A definíció igen egyszerű, és a lényeges elemeket tartalmazza, ezt a definíciót javasoljuk kiindulásként.

Jelen munkánkban nem a tehetség modelljeiből, összetevőiből indulunk ki, hanem a nevelői/fejlesztői munka céljából: a **társadalomban tehetségesnek bizonyuló, alkotó fiatalok, felnőttek jellemzőinek elemzéséből** próbálunk válaszokat kapni arra, milyen jegyek hívják fel már a gyermekkorban a figyelmet, milyen fejlődés/környezeti hatások segítik/nehezítik a fejlődést, és a különböző szintű/jellegű intervenciók – köztük a tanácsadás – miképpen tudnak segíteni.

### 7.1. Csíkszentmihályi (2008) rendszerszemléletű kreativitás/tehetség-fogalma

Csíkszentmihályi ugyan kreativitásról beszél, de példái (pl., a reneszánsz nagy alkotói) és vizsgálati személyei (91 kiemelkedő teljesítményt nyújtott, köztük 14 Nobel-díjas, még mindig aktívan dolgozó, legalább 60 éves személy) hosszú interjúinak elemzése alapján levont következtetései alapján nyugodtan beszélhetünk tehetségről.

**Az első fontos kiemelendő gondolata, hogy a kreativitás/tehetség fogalmát csak rendszerben lehet értelmezni.** Megfogalmazása szerint:

„Kreativitás minden olyan tett, ötlet vagy termék, amely egy létező **tartományt** megváltoztat, vagy új tartománnyá alakít.” (2008, 38.).

„Kreatív **személy az**, akinek gondolatai, tettei megváltoztatnak valamely létező tartományt, vagy újat hoznak létre” (2008, 38.).

„A tartományokat nem lehet a felelős **szakértői kör** nyílt vagy hallgatóságos beleegyezése nélkül megváltoztatni” (2008, 38.).

Példaként a **firenzei kora reneszánsz** jelenségét elemzi (2008, 41-46.). Kiinduló kérdése igen egyszerű: **hogyan lehetséges, hogy egy helyen igen rövid időszakban olyan sok egészen kiemelkedő alkotó/alkotás született?** Kizárhatónak tartja, hogy ez a genetika csodája lett volna – azaz hirtelen oly sok zseniális génekkel rendelkező ember született volna. Történelmi/kultúrtörténeti elemzésének eredményeit vonja le, amikor a rendszerré szerveződő folyamatokat írja le:

1. A művészet elfogadott **tartomány**ának megváltoztatását az ókori művészet újralfelfedezése készíti elő.

2. A gazdaságilag – politikailag megerősödött, ám sokféle bizonytalanságtól gyötört Firenzét vezetői „mágikus védőburok”-kal szándékozták körülvenni (ugyanaz a szerep, amely korábban, másutt a gótikus székesegyházaké volt). Így alakul ki a **szakértői kör**: bankárok, egyházi személyek, céhek vezetőiből. Ők ösztönöztek, kiválasztottak, értékelték, rendeltek. Proaktív szerepet vállaltak, imponáló magabiztossággal

- 80 évig nem talált az Opera del Duomo bizottsága megfelelő tervet a dóm befedésére. Brunelleschi tervét – aki a római Pantheon kupoláját is tanulmányozta -, megvalósíthatónak találták, teljes bizalmat kapott.

- A Porta del Paradiso tervének kidolgozására 1 évre nagyvonalú összeget adtak 5 művészeknek, akik „pályáztak”. Ghiberti-t választották: 20+27 évet dolgozott a 2 kapun, magas fizetéséért.

3. **Művészegyéniségek.** Kétségtelen a jelentőségük - de ha éppen ők nem lettek volna, „valaki más lett volna helyettük”, sokan voltak „jókor jó helyen”, pl., Ghiberti mellett pályázott Brunelleschi is, a korán meghalt Masaccio munkáját Filippo Lippi folytatta.

**A szakértői kör hatáslehetőségeiről** Csíkszentmihályi fontos, számunkra is hasznos gondolatokat fogalmaz meg:

- természetesen problematikus, ha nem kompetens, pl., Galilei esetében (53-55.).
- proaktív v. reaktív módon viselkedik-e? Nálunk jó példa a proaktív szerep betöltésére a Kutató Diák mozgalom, de a Magyar Génius, ill. a Tehetséghidak programok bizonyos pályázati is: mintegy megrendelik a tehetség meghatározott megnyilvánulásait.
- lényeges, hogy keskeny vagy széles szűrőn bocsátja-e be az újdonságokat, mindkét véglet hatása kedvezőtlen lehet: túl kevés, vagy integrálhatatlanul túl sok újdonság jut be a társadalomba.
- illeszkedése a társadalom többi részéhez – képes-e a támogatásokat saját tartományába terelni? (Pl., a háború után az elméleti fizika ebben igen sikeres volt.)

**A kreatív személyiség** fő jellemzőit Csíkszentmihályi (2008, 61-83.) a következőkben adja meg:

- genetikai predispozíció,
- kíváncsiság, csodálkozás, a dolgok jellege és működése iránti érdeklődés,
- hozzáférés az ismeretek, tudás, készségek összességéhez az adott területen (tartomány) és a szakértői körhöz.

Jellemzésükre a **komplexitás** dimenzióit adja meg, ami azt jelenti, hogy szélsőségeket olvasztanak magukba: képesek egyik szélsőségről a másikra váltani, azonos intenzitással, belső konfliktus nélkül élik meg ellentétes tendenciáikat. (2008, 67.)

A gondolat nem új, már Barron (1968) is leginkább komplexitással jellemezte a kreatív személyeket, Erika Landau (1986) is ezt hangsúlyozza, Mérei (1971) elaborációra vonatkozó gon-

dolatmenete is az ellentétes tendenciák magas színvonalú feldolgozására teszi a hangsúlyt. Sajnos ez a szemléletmód többnyire háttérbe szorul, mintegy elfelejtődik: a rövidtávú „hatás-vizsgálatok”, az eredmény-centrikusság nem teszi lehetővé a hosszú távú gondolkodást, mely – összes bizonytalanságával együtt – a komplex tehetséges személyiség kibontakozását teszi lehetővé.

## A KOMPLEXITÁS 10 DIMENZIÓJA

(Csíkszentmihályi, 2008, 67-83.)

1. Sok a fizikai energiájuk, de tudnak csendben maradni és lazítani is, maguk gazdálkodnak vele, mintha belső akkumulátorukat töltenék fel
2. Egyszerre okosak és naivak
3. Játékosság és fegyelem, felelősség és felelőtlenység
4. Képzlet és fantázia, ill. földhöz ragadottság
5. Az extrovertált- introvertált dimenzió mindkét pólusát magukban hordozzák
6. Egyszerre módfelett szerények és büszkék – avagy céltudatosság/önzetlenség, versengés/ együttműködés
  - „óriások vállán állunk”, elődök szerepének átérzése
  - tudatában vannak a szerencse szerepének
  - a jövőbeli feladatokra koncentrálnak
7. Egyszerre férfiasak és nőiesek - pszichológiai androgünia: megduplázzák válaszrepertoárjukat, kibújnak a nemi sztereotípiák alól: a kreatív személy egyszerre vagy felváltva lehet agreszív/gondoskodó, érzékeny/rideg, domináns/alárendelő
8. Hagyománytisztelő és konzervatív, ill. lázadó, független, tekintélyromboló: a kreatív ember, miután internalizálta a kultúra egy tartományát, azt követően változtatja azt meg.
9. Szenvedélyesen szereti a munkáját, és képes azt rendkívül objektívan látni: példa a kötődés/kötetlenség, befejezés/újrakezdés képessége
10. Nyitott, érzékeny öröme és szenvedésre

### 7.2. A tehetséges serdülők motivációi

A képességek nagy témakörét itt figyelmen kívül hagyva fontosnak tartjuk ismertetni, amit Csíkszentmihályi, Rathunde, Whalen (2010) másik könyvében (Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában) a tehetséges serdülők motivációiról vizsgálatai alapján kiemelt. **Platónt idézve kijelenti: a nevelés legfontosabb feladata, hogy megtanítsuk a fiatalokat örömeiket lelteni a jó dolgokban** (2010, 33.).

A motivációt tekinti a tehetség kulcsfontosságú tényezőjének, mivel "Sok tehetséges fiatalból, az ígéretes jövő ellenére nem lesz tudós vagy művész – sok átlagos képességű gyerek pedig soha nem tanul meg olvasni vagy számolni. Ennek az oka pedig nem az, hogy az előttük álló feladatok meghaladnák az értelmi képességeiket, hanem az, hogy a tanuláshoz szükséges **erőfeszítést** nem vállalják. A kimagasló tudományos eredményeket elérő emberek születésük-től fogva nem feltétlenül 'jobb eszűek' másoknál, csak több energiát fektetnek az előrehaladásukba, és nagyobb önfegyelmekkel rendelkeznek." (2010, 19)

Ezért könyvének alapkérdése: **„Mi motiválja a tinédzserek egy részét arra, hogy ne hagyják abba tehetsége fejlesztését, miközben mások feladják?”** (2010, 19.)

Azért éppen a serdülőkre koncentrálnak, mivel **éppen ebben a korban hozzák meg a fiatalok első felelős döntésüket arról, hogy figyelmüket, korlátozott erőforrásait mire fordítják**, miközben egyéb fejlődési feladatok is állnak előttük (Erikson, 1990). Fontos hangsúlyoznunk, az életvezetési tanácsadás célcsoportja éppen ilyenkor változik – a szülők helyett már a serdülő lesz a kliens.

Csíkszentmihályi hangsúlyozza, hogy a képességek fejlesztéséhez elengedhetetlen **a nehéz feladatokhoz szükséges figyelem-összpontosítás, a komplex figyelmű állapot elsajátítása**. Kulcsfontosságú a figyelem-energia összpontosítása - „egyszerre csak egy nagyobb figyelmet igénylő feladattal tudunk foglalkozni”. Elméletével sok ponton összecseng John Briggs korábbi munkája (1990), melyben impresszív példákat idéz (Einstein, Darwin stb.) A csodagyerekekről szólva kiemeli: különös képességük a **koncentráció**, fókuszálnak a feladatokra – **egyszerűen nem lehet megakadályozni őket abban, hogy csinálják, amit akarnak**, és akkor is kitarannak, ha az éppen nem megy jól (2010, 151.).

Csíkszentmihályi szerint leginkább az öröm készíti koncentrációra, ám ez nem állandó lelkiállapot. "A sok-sok tapasztalat összeadódik, és ez határozza meg, hogy végül **öröm, unalom vagy szorongás** társul a különböző tanulásokhoz" (2010, 21.). „Élvezik az erőfeszítést követelő feladatokat. Egyáltalán nem az történik, hogy ők gyakrabban kerülnek élvezetes tapasztalatokat kínáló helyzetekbe, **hanem amikor mások elrettentőnek, vagy értelmetlennek tűnő nehézségekbe ütköznek, és feladják, ők szívós kitartásuk eredményeként időnként kimagaslóan örömteli élményekhez jutnak (2010, 22.)**.” Kérdés, hogy ezt a képességet, hogy lehet elsajátítani, mi az útja? Igen leegyszerűsítve, de hitelesen a motiváció szerepe ennyi:

**„Az emberek azzal foglalkoznak szívesen, ami számukra élvezetes, és azt élvezik, amit jól tudnak csinálni” (2010, 29.).**

Így jön létre a flow-állapot „Az ember valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva” (2010, 30.).

A flow komplexitáshoz vezet

- új, egyre nehezebb feladatokat kell keresnünk
- ehhez képességeinket kell fejlesztenünk (2010, 32.).

Megint érdemes idekapcsolni Briggs már idézett munkáját, aki azt mondja a tehetséges emberek koncentrációjának tárgyáról, hogy: „nem a legjobb dolog az életükben, hanem maga az életük!”, és az őket felszívó tűzről [absorbing flame (1990, 200.)] beszélve így fogalmaz: **„a kreatív alkotásban történő feloldódás, beleolvadás, elmerültség képessége a tükre, ha ugyan nem a lényege a tehetségnek”**.

A nagy ívű gondolatmenetet Csíkszentmihályi gondosan megtervezett, aprólékos vizsgálatokkal támasztja alá. Vizsgálatában két jó középiskola speciális képzésén tanuló 9-10 osztályos tanulók közül tanáraik választották ki eddigi eredményeik alapján ígéretesnek tartott 394 fiatalt, 5 területről (matematika, természettudományok, zene, sport, képzőművészet). Mivel a moti-

vációra vonatkozó kérdések megválaszolásához a tehetséges kamaszok cselekvési módozatait és idejük kihasználásának módjait tartotta alapvetőnek, a flow-hoz kifejlesztett **élmény-mintavétel** módszerét (ESM = Experience Sampling Method, élmény- mintavételezési módszer) az ehhez kapcsolódó ún. ESM-kérdőívvel használták. Ezt sokféle egyéb vizsgálat, valamint az értékelt teljesítmények összegyűjtése egészítette ki (2010, 78-88).

Két évvel később került sor a vizsgálat második szakaszára (2010, 94.), ahol többféle módszerrel a fiatalok érdeklődésének növekedéséről, teljesítményeiről, elkötelezettségükről és a flow-élménnyel kapcsolatosan gyűjtöttek adatokat.

Nem ismertethetjük érdemben az igen érdekes, gazdag és megbízható eredményeket, talán a legfontosabbat emeljük ki, mely szerint azoknak, akik 2 év alatt jelentős fejlődést mutattak, mind teljesítményeikben, mind tehetségük kibontásához kapcsolódó motivációikban, **sok mindenről le kellett mondaniuk, komoly kompromisszumokat kellett kötniük.**

Több időt fordítottak tanulmányaikra, kreatív hobbikra, valamint – lazításképpen - TV-nézésre, és kevesebbet társasági tevékenységre, pénzkereső és házi munkára. Heti 5 órával több időt töltöttek egyedül, kevesebbet felületes, ám többet szoros - elsősorban családi kapcsolataikban – tehát időráfordításuk több ponton eltért kortársaikétól. Segíti a serdülőket a már megszerzett tudás és a megfelelő motiváció mellett a figyelem összpontosításának készsége, segítő viselkedési szokásoknak a kialakulása.

A kutatás számos eredménye segít bennünket a motiváció kérdéseinek differenciáltabb kezelésében a művészeti és a természettudományos területeken megmutatkozó különbségek szemrevétele során. Csikszentmihályi a megfogalmazott kérdésekkel a motivációk egyszerű rendszerét állítja fel:

#### Hajtóerők

- belső, „örömet okoz”
- külső – közvetlen - anyagi,
- társas
- hosszú távú- elhelyezkedési lehetőségek (2010, 159.).

Igen egyértelműek az eredmények. Művészeti területen többnyire magas szintű a belső, „örömet okozó” hajtóerő, ám gyenge a hosszú távú külső motiváció, míg természettudományos területen a kép fordított: művelése folyamatában (az iskolában) sokszor nem okoz örömet, ám a külső ösztönzők – különösképpen hosszú távon – igen erősek. Mindkét konstellációból következhet, hogy a serdülő feladja tehetségének kibontakoztatását. Csikszentmihályi a didaktikai következtetéseket is levonja: **természettudományok területén az örömteli átélést kell segíteni, a művészetekben a hosszú távú perspektíván kell javítani, hogy a tehetséges serdülő folytatni akarja/tudja intenzív, koncentrált tevékenységét** (2010, 175.).

**Vizsgálatának eredményeit a következőkben összegzi** (2010, 206.):

1. A serdülőknél szükségük van közvetlen ösztönzésre és hosszú távú külső ösztönzésre is
2. Elmegy a kedvük tehetségük fejlesztésétől, ha nem találnak örömet benne

3. Egyetlen tehetséges serdülő sem kerülheti el a tehetség fejlesztésében rejlő konfliktushelyzeteket. Nagyobb a felelőssége, döntéseket kell hoznia, hogy tehetségének kibontakozása, és az eriksoni fejlődési feladatok („normális” felnőtté válni) megoldása egyaránt helyt kapjon életében.

#### **7.3. Próbálkozás a tehetség kapcsán használt néhány fogalom körüljárására, tisztázására a korai hazai és nemzetközi kutatások segítségével.**

Mióta a tehetség témájával foglalkozom, gondot okozott számomra, hogy a szakirodalomban a témában igen különböző lelki jelenségek és viselkedésformák leírását találtam meg, ugyanazt az elnevezést használva. Tehetség volt a címszó, és kiváló iskolai teljesítményről, verseny-győztesekről beszéltek. Avagy egyszerűen magas intelligenciáról, teljesítménymotivációról, jó teljesítőkészségről. Kreativitás címszó alatt az előbb idézett Csikszentmihályi (2008) egyértelműen tehetséges emberek életútját elemzi. A kreativitás fogalmának értelmezéseként Landau (1974) 5 különböző jelenséget ír le – de ő legalább megfogalmazza a különbségeket. A tehetség különböző szintjeit, erősségét is csak a régebbi kutatásokban volt szokás különböző kifejezésekkel megkülönböztetni. A napjainkban használatos százalékos leírás (felső 10, 5, 1, 0,1%) azt implikálja, hogy a tehetség fokozatai csak mennyiségi, miközben evidens, hogy minőségi különbségek is léteznek, melyek csupán a Gauss-görbével nem írhatók le.

Pályaválasztási tanácsadói munkában is állandóan felvetődött a kérdés: mit is prognosztizálunk a tehetség-ígéretnek látszó 17-18 éves fiataloknál? A felsőoktatásba való bekerülését, és annak eredményes elvégzését? Nyilvánvalóan. De nagyon sokan ennél többet kérdeztek: ”Jó lesz-e nekem ez a munka? Fogom-e tudni hasznosan, eredményesen, örömmel végezni? Lét-rehozhatok-e valami igazi alkotást?” **Tehát a kérdések az egyszerű bevalás prognosztizálásától a kiemelkedő teljesítmény, esetleg tehetség előrejelzéséig terjedtek.** Kapcsolódási pontokat találtunk ahhoz a gondolatmenethez, amely a pszichés egészséget nem egyszerűen a betegségtünetek hiányával jellemzi, hanem személyes teljesítménynek (humanisztikus pszichológia – ma pozitív pszichológia) tekinti (Barron, 1968).

A tehetség éppen elég komplex jelenség ahhoz, hogy jogos legyen – mint egy prizmának – egy-egy oldalát külön-külön is szemügyre vennünk. Mégis, számomra fontos volt (majd egy évtizedes gyakorlat után) megkísérelni valamiféle rendszert találni a különböző szerzők sokszor különbözőképpen használt fogalmai között. A hetvenes években voltunk, de tapasztalataim szerint a kérdés ma is időszerű, a fogalmak használata az óriásira nőtt szakirodalom ellenére (vagy éppen miatta?) ma sem tökéletesen tisztázott, sem az elméletben, a gyakorlatban pedig végképp nem. Ezért tartom érdemesnek akkori tapasztalataimat összegezni (Herskovits, 1983), annak reményében, hogy elméleti beállítottságú fiatal kollegáim közül valaki kedvet kap a folytatáshoz.

A tanulmányok elvégzése sikerének prognosztizálásával viszonylag kevés problémánk volt. A „jobb helyekre” nehéz volt bekerülni, ám aki bekerült, az – ha csak egyéb problémák nem zavarták meg, általában sikeresen be is fejezte tanulmányait. A kérdések ezután kezdődtek.

### 7.3.1. TEHETSÉGES, KREATÍV, TELJESÍTMÉNYSZÓRÓ, JÓL TELJESÍTŐ

A tehetség a legátfogóbb kategória. P. A. Witty (1971.) meghatározása szerint „a tehetség bármely társadalmilag hasznos tevékenységben megmutatkozó tartós, kiemelkedő teljesítmény”. Ám – amint ez a definícióból is kitűnik – a „kiemelkedő teljesítmény” igen bizonytalanul körülhatárolt, óriási jelenségcsoportot ölel fel, attól függően, hogy milyen viszonyítási csoporthoz képest kiemelkedő: ezért adják az első osztályos jutalomkönyvet és a Nobel-díjat egyaránt. Éppen ezért szükséges a differenciálás, részben kvalitás, részben intenzitás szerint. A kvalitás, a tehetség iránya kérdésével jelenleg nem kívánunk foglalkozni, intenzitása az, ami kérdésfeltevésünk szempontjából lényegesebbnek tűnik. H. Révész Margit (1930) megfogalmazása szerint **az „intenzitásbeli tényező a nagyobb szellemi energiában nyilvánul meg, amelynek folytán az illető aktivitása tágabb körű, mint az átlagember.”** Ugyanebben az írásban idézi H. Révész (1930) Giese ma is jól használható megkülönböztetését a tehetség három szintjéről, amely szerint a **rátermett** ember újat nem alkot, de bonyolult munkát jó színvonalon végez (pl., egy nagyüzem vezető mérnöke), a **produktív** ember szűkebb szakmájában új, jól használható eljárásokat dolgoz ki (pl., az újító), míg az **alkotó** ember által létrehozott produktum túlnő az adott szakma keretén. Ugyanezen szemléletű megkülönböztetés köszön vissza jóval később, amikor a kreativitás különböző szintjeiről esik szó.

A **kreativitás** fogalma többféle értelemben használatos. E. Landau megfogalmazása szerint (1974) különböző kutatók **folyamatnak, produktumnak vagy személyiségjegynek fogják fel. Legszűkebb értelmében a divergens gondolkodást jelenti, legtágabb értelemben a tehetséges személy szinonimája.** Fromm (1960) megkülönbözteti a kreatív tevékenységet, amely új produktumhoz vezet, a kreatív beállítódástól, attitűdtől, amely nem hoz létre feltétlenül új produktumot, tehát a kreativitást, mint képességet, a kreativitástól, mint karaktervonástól, és ezzel – bármilyen gondolatébresztő is ez a különbségtétel – a kreativitás fogalma már-már parttalanra válik. A kreativitás tartalma pedig még a tehetséges személy „kiemelkedő teljesítmény”-énél is nehezebben határolható körül, hiszen a kisgyermek sablonoktól még mentes produktumaitól s a felnőtt bármely, a tanultól eltérő, ám érték-közömbös cselekedetein keresztül a zseniális alkotásig minden belefér, ami nem a megtanult ismeretek alkalmazása. Taylor (1959 idézi Landau, 1974) ötszintes hierarchiája (**expresszív, produktív, inventív, innovatív, teremtő**) világosan jelzi, hogy az első három szint önmagában értékközömbös, nem hoz létre társadalmi értéket, hanem előkészítheti a személyt a újításra, illetve új kulturális értékek létrehozására. Megjegyezzük, hogy a kreativitás Taylor által megfogalmazott negyedik és ötödik szintje megegyezik a Giese (H. Révész, 1930) által „produktív”-nak és „alkotó”-nak nevezett tehetséggel. Igen fontos különbségnek tartjuk azonban azt, hogy amíg a „tehetség” fogalmának legalsó szintjében is benne foglaltatik, hogy társadalmilag hasznosat hoz létre, mégpedig az átlagosat – mennyiségében, minőségében vagy mindkettőben – meghaladó szinten, a kreativitás alsóbb szintjein a létrehozott produktum értékközömbös, nem szükségszerűen teljesítményjellelű. Erre a gondolatra a későbbiekben, a teljesítménymotiváció kapcsán még visszatérünk.

Ebben a körben – a tehetség és a kreativitás kapcsolatáról – tartjuk érdemesnek megemlékezni Albert munkáját (1978), aki a tehetséges fiatalok családi hátterét vizsgálta. Megkülönbözteti a „**kompetens**” – magas színvonalon jól, de nem eredetien teljesítő – fiatalokat a „**kreatív**”, egyenletesebb, de eredeti teljesítményt nyújtó fiataloktól. A leírt „kompetens” fogalom mintha Giese (H. Révész, 1930) „rátermettjének” megfelelője volna.

Jóval előbb, mint ahogy a kreativitás fogalma megjelent volna a pszichológiában, 1928-ban Baranyai Erzsébet bírálta Terman (1925) vizsgálati koncepcióját és eljárását, amit alkalmatlannak tartott az általa „magasabbrendű”-nek nevezett értelem vizsgálatára. A kreativitásvizsgálatok eredményeinek ismeretében is megszívlelendő gondolatot fogalmaz meg a magas szintű szellemi produktum létrejöttének feltételeiről: **„A szellemi erő éppen azzal mutatja meg magát, hogy az objektív tendenciához tartva magát, mégis tud szubjektív gondolati alkotásokat létrehozni, tehát két ellentétes feszültségből tud szintézist csinálni. A gondolkodásnak minden irány nélküli csapongása nyilvánvalóan nem kíván hasonló szellemi erőt.”** (1938, 92)

A következőkben a „jól teljesítő” fogalmát kíséreljük meg körülhatárolni, és a **teljesítő-készség** fogalmát elhelyezni a tágabb témakörben használatos, egymást részben átfedő fogalmak – tehetséges, kreatív, teljesítménymotivált – között.

A jó teljesítő-készség prognosztizálásának, fejlesztési lehetőségének kutatásában előkelő helyet foglalnak el a **teljesítménymotivációra és az igényszintre** vonatkozó vizsgálatok. Korábbi munkánk során (Herskovits, 1976) úgy találtuk, hogy a két jelenség elkülönítése és egymáshoz való viszonyuk tisztázása korántsem egyértelmű. Akkori megfogalmazásunk szerint „az igényszint inkább a feladathelyzetben manifesztálódó viselkedést jelzi, míg a teljesítménymotiváció a mögötte meghúzódó motivációs feszültségrendszer.”

Most ezt azzal egészítenénk ki, hogy a modellreakció feladatfeszültségében, cselekvésben megmutatkozó igényszintet – hipotetikusán – én-közeli, énebb jelenségnek tartjuk, mint a csak áttételesen vizsgálható, verbálisan megfogalmazható teljesítménymotivációt, tehát elképzelhető, hogy konkrét feladathelyzetben egy személy akkor is „mozgósítódik”, és magas, feszült igényszint-eredményeket ad, ha a motivációs skálán, vagy projekciós vizsgálatokban képzetáramlása nem telített teljesítményfeszültséggel. Ugyanez az ellentmondás fordítva is elképzelhető olyan személyeknél, akiknél a verbálisan megfogalmazott, vagy fantázia-áttételekben megmutatkozó magas teljesítménymotiváció elsősorban az elismerés, a külső elvárásoknak való megfelelő igényt tükrözi.

Intellektuálisan és praktikusán rendkívül érdekesnek és feltétlenül további kutatásokat igénylőnek tartjuk azt az **ellentmondást, hogy kreatív személyek gyakran nem mutatnak magas teljesítménymotivációs értéket** (Roe, és Shrable és Stewart idézi Barkóczi, 1981). Smith és Danielsson (1980) vizsgálatukban személyiségvizsgálati eredményeket vettek össze a fiatal tudósokkal készített interjúk és külső személyek által adott értékelések adataival: a faktoranalízis elkülönítette a **kompetens jól teljesítőket, akik „hűvös” viszonyban vannak munkájukkal és a kreatívakat, akik munkájukat „belülről jövnék” ítélik meg, azonban nem szükségszerűen produktívak.** Ugyanezt az ellentmondást találta Gefferth (1981), aki a matematikában igen tehetséges, kiválóan teljesítő tanulóknál nem kapott a kontrollcsoportnál magasabb teljesítménymotivációs értékeket. A **kíváncsiság, az „intrinzikus” érdeklődés szerepére hívják fel a figyelmet, ami nem szükségképpen kapcsolódik erős teljesítménymotivációval.** Úgy gondoljuk – anélkül, hogy itt most a teljesítménymotivációs-igényszint elméletekre és vizsgálatokra, és azok közül a legdifferenciáltabbnak tűnő Heckhausen-i modellre (1968) kitérnénk, hogy a **kreativitás, teljesítő-készség és tehetség viszonyának vizsgálatában a teljesítménymotiváció és az igényszint egymáshoz való viszonyának vizsgálata hasznos adalékot szolgáltathat.** Ugyanis, bár hiteles, hogy a kreativitás nem szükségképpen kapcsolódik erős teljesítménymotivációval, nehezen

elképzelt, hogy a kreativitás nem szükségképpen kapcsolódik erős teljesítménymotivációval, nehezen elképzelhető, hogy a tehetség nyújtotta „tartós kiemelkedő teljesítmény” lét-rehozható megfelelően magas, értéket teremteni kívánó igény szint nélkül.

Végül rövidesen a „**jól teljesítő**”, a „**teljesítőképes**” fogalmát kívánjuk meghatározni. **Ezen az egyénnek azt a tulajdonságát értjük, hogy képes tartósan képességeit, lehetőségeit optimálisan, maximálisan kihasználni dolgozni.** Sem a teljesítmény színvonala, sem a produktum eredetisége nem játszik szerepet megítélésében, tehát az intelligenciától – legyen a gondolkodás konvergens vagy divergens – függetlennek tekinthető. Kialakulásáért feltehetően túlnyomórészt energetikai, motivációs és értékrendbeli tényezők, feszültségszabályozó mechanizmusok, alkalmazkodás, tehát vele született és a szocializáció folyamatában alakuló tulajdonságok egyaránt felelősek.

**Ha megpróbáljuk felvázolni a kreativitás, a teljesítőképes és a tehetség összefüggéseit, a következőket mondhatjuk:**

1. **A kreativitás alsóbb szintjei** (amelyek divergens gondolkodás által csak az egyént juttatják új ismeretekhez) nem vezetnek szükségszerűen „társadalmilag hasznos” tevékenységben megmutató tartós, kiemelkedő teljesítményhez, azaz tehetséghez. Előkészíthetik a magasabb szinteket, illetve jó teljesítőképeséggel párosulva, „rátermetség”-hez, „kompetencia”-hoz vezethetnek. Megfelelő intelligencia és adekvát személyiségvonások hiányában azonban bejátszhatnak az alkalmazkodási zökkenő kialakulásába, szerencsés esetben egyszerűen színesítik a személy és környezete életét.

2. **A jó teljesítőképeség** – ha az adott munkakörhöz szükséges személyi adottsággal párosul – kreativitás nélkül is tekinthető a tehetség alacsonyabb fokának, megfelelően a Giese-i (H. Révész, 1930) „rátermetség”-nek vagy a Albert-i (1978) „kompetencia” kritériumainak. Kérdés azonban, hogy a teljesítmények milyen nehézségi-bonyolultsági szintjétől használható a „tehetség” fogalma, mert nyilvánvaló abszurditás pl., tehetséges utcaseprőről beszélni.

3. Mivel a kreativitás Taylor-i (1970) 4-5 fokozata és a tehetség Giese-i (H. Révész, 1930) 2-3 fokozata (újító-produktív, új kulturális értékeket létrehozó-alkotó) tartalmában egybeesik, evidensnek tűnik, **hogy a tehetség magasabb szintjei nem képzelhetők el kreatív gondolkodás vagy magasabb rendű értelmesség nélkül.** Itt kapja meg jelentőségét, hogy magas színvonal esetén mindig „kreatív személyiség”-ről van szó. Magas színvonalú produktum esetén a divergens gondolkodás nélkülözhetetlen, ám önmagában nem elégséges. Személyiségbeli, motivációs tényezők együtt járása – és megfelelő teljesítőképeség – szükséges ahhoz, hogy az immáron magas teljesítmény létrejöjjön.

4. Az eddigiekből következik, hogy **a jó teljesítőképeség nélkülözhetetlen alkotóelem a tehetségnek, mivel az – lényegénél fogva – produktumot hoz létre.** Nem feltétlenül kapcsolódik azonban a jó teljesítőképeség a kreativitáshoz. Úgy véljük, hogy azokban az esetekben, amikor magas fokú kreativitás mellett mégsem jön létre a várt magas színvonalú teljesítmény, éppen a teljesítőképeség elégtelen volta okozhatja az ellentmondást. 5. A továbbiakban, amikor tehetséges vagy jól teljesítő fiatalokról fogunk beszélni, a **Giese-i (H. Révész, 1930) „produktív” vagy „rátermett”, vagy az Albert-i (1978) kompetens-kreatív értelemben** tesszük azt. Szándékunk a tehetségazonosítás/felkutatás során a saját színvonalukhoz képest jól teljesítő, vagy potenciálisan jól teljesítő fiatalok csoportjának elkülönítése volt. Alkotó, új kulturális értékek, tehát zseniális produktumot létrehozó fiatalokkal való találkozásunk esélye kicsi.

### 7.3.2. A TEHETSÉG ALAKULÁSÁNAK FELTÉTELEI, ÚTJAI.

Jelen fejezetben nem foglalkozunk a család és az iskola szerepével (lásd 8-10. fejezetek). Nem foglalkozunk az intelligenciával, és a tehetség specifikus faktoraival sem, amelyek meghatározzák, hogy valaki milyen területen produktív, miben tehetséges. Érdeklődésünket a tehetség nem-specifikus jegyeinek számbavételére és kialakulásuk lehetséges útjaira fordítjuk. Ilyen nem-specifikus tehetségfaktornak tartjuk a jó teljesítőképeséget és az ezt meghatározó feltételrendszert. A „tabula rasa”-elmélet híveitől eltekintve, egyértelműen elfogadott, hogy a tehetségnek az alapja vele született, öröklött, ám, hogy ez az „alap” végül is milyen mértékben felelős a tehetség létrejöttében: meghatározóan, avagy a környezeti hatások szerepe, a környezeti hatásokkal való interakció a döntőbb, feltehetően még hosszú ideig vita tárgya lesz.

A speciális készségek (zene, matematika, képzőművészet) esetén nyilvánvaló az öröklött adottságok döntő szerepe, akkor is, ha kibontakozásukhoz szükségesek a kedvező környezeti feltételek. Bonyolultabb azonban a helyzet a nem-specifikus teljesítő készség és az úgyszintén nem-specifikus kreatív attitűd (Fromm, 1942) esetén. Beszélhetünk-e ezek esetében veleszületett diszpozícióról, avagy ezek elhanyagolhatóak, és a nevelés hatása az elsődleges?

A Maslow, Rogers és Barron neve által fémjelzett humanisztikus iskola az önmegvalósítás, önkifejtés, a növekedés kreatív folyamatát, a teljesítményt, mint ennek fontos eszközét állították gondolatrendszerük tengelyébe. Bühler (1962) ezzel lényegében egyetért, ugyanakkor hiányolja a biogenetikus faktorok és a fejlődés konkrét aspektusainak figyelembevételét. Munkájában – többek között – e hiány pótlására tesz kísérletet. **Bühler veleszületettnek tekinti az „alapvető bizalom” (basic trust) mértékét, ami egyénenként különböző.** Ezzel azt a képességet jelöli, hogy az újszülött a rázúduló ingerekkel, majd később a felelőséggel hogyan tud megbirkózni, örömteli kihívást (challenge) jelent-e számára vagy fenyegető veszélyt. **Az aktivációs szintet, a mozgósítható energiameennyiséget tartja a későbbi teljesítőképeség legjobb előrejelzésének,** amíg az ingerküszöbök túlságosan alacsony szintje, a hiperszenzitivitás, amely szükségképpen az én-védő mechanizmusok túlsúlyához vezet, gátja lehet az expanzív fejlődésnek. Tehát Bühler az egyénnek azt a képességét, hogy stresszhelyzetben hogyan tudja energiáit mobilizálni, váratlan eseményeket örömteli kihívásként vagy frusztrációként él át, alapvetően veleszületettnek tekinti, ami tehát nem elsősorban a szülői bánásmód következménye, habár természetesen az befolyásolja alakulását. Ebben az összefüggésben idézi Bühler Diethelmet (1956), aki a pszichoterápia fő céljának nem is azt tartja, hogy az egyént megszabadítsa szorongásaitól, agressziójától, konfliktusaitól, hanem hogy megtanítsa ezeket elviselni, ezekkel együtt élni, ezeket konstruktív módon kezelni, esetleg ezekből hasznot kovácsolni. Ez a gondolatmenet ismét érintkezik Mérei (1971) elaborációról megfogalmazott gondolatmenetével, amikor hangsúlyozza, hogy a személy az elaborációs mechanizmus segítségével nem megengedhetetlen impulzusai ellenére, hanem azok segítségével, feldolgozásával hoz létre jó színvonalú teljesítményt. Csikszentmihályi, Rathunde, Whalen (2010) már idézett gondolatmenete a komplexitás dimenzióiról is ezt a szemléletet tükrözi.

Bühler (1962) megfogalmazott még egy, a teljesítőképeség alakulására vonatkozó gondolatot: míg a felettes én fejlődése elsősorban az alkalmazkodó viselkedés alakulásáért felelős, a mentális fejlődés kreatív és expanzív kifejezése én-funkcióhoz kötött. **Bühler szerint a gyermek egészséges fejlődése során, öt éves kor körül felfedezi a világ „feladatvonatkozásait” (task aspect) és ezeket sajátjának éli meg, míg kedvezőtlenebb fejlődés esetén a gyermek**

**számára a feladatok a felettes énhez** (tehát a szülők, tanárok beépült elvárásaihoz) **kötődnek maradnak.** Igen fontos különbségtételnek tűnik ez számunkra, amely magyarázatot adhat a teljesítőkészség későbbi alakulásának problémáira. Nyilvánvalóan másképp alakul a teljesítőkészsége, más lesz a teljesítményhez való viszonya annak, akinek a teljesítmény csak az alkalmazkodás módját (felettes én-funkció) jelenti, mint annak, aki megélte, hogy a feladatmegoldás a világ birtokba vételének módja.

Ezzel a gondolattal cseng egybe a pszichoanalízisen belüli ego-pszichológia képviselőinek (Hartmann, 1960) az a gondolatmenete, miszerint – habár az analitikus az Ego-t (Én-t) többnyire konfliktusos helyzetekben észleli – az Ego-nak van egy konfliktusmentes szférája is, és az érdeklődés, a teljesítmény általában ide tartozik. Vikár György (1980). megfogalmazása szerint „az analitikus nem látja az Ént, amikor egyszerűen csak észlel, cselekszik a személyiség egésze érdekében, egy szociális akcióban vesz részt, vagy veleszületett képességeit használja.” Tehát láthatjuk, hogy Bühler (1962) a „basic trust”-ban, az alapvető bizalomban, a világ felé való pozitív odafordulás veleszületett mértékében látja a személyiségfejlődés, így a motivációs struktúra alakulásának alapját. Felhívja a figyelmet, hogy az életút különböző szakaszaiban a motivációs tendenciák hierarchiája változhat, nem a hierarchia lényegi sajátosságából következően – mint Maslow-nál –, hanem egyszerűen az adott személy életkora, élethelyzeteinek változása következtében.

A következőkben Maslow (1954, 1968) már jól ismert, a motivációs struktúrára vonatkozó gondolatmenetéből emeljük ki a számunkra lényegesnek tűnő mozzanatokat. Maslow – szükségleti hierarchiájában – megkülönbözteti az alap- vagy hiányszükségletet az ún. növekedési motivációtól. A szükségletek egymásra épülnek, a legalapvetőbbek (fiziológiai, biztonsági) bizonyos fokú kielégülése szükséges ahhoz, hogy a következők (szeretet, mások értékelése, önértékelés) aktualizálódhassanak, és csak ezek kielégülése után alakul ki az önmegvalósítás igénye. Maslow hangsúlyozza, hogy amíg a gyermek fejlődése folyamatában a magasabb rendű szükségletek megjelenése függ az alacsonyabb rendűek kielégülésétől, a már egyszer kialakult magasabb rendű szükségletnek funkcionális autonómiája van. Előfordulhat, hogy valakinél az önértéktudat igénye előbbre való a szeretet igényénél, vagy az önmegvalósítás igénye az alapvető szükségletek hiányos kielégítésének talaján (aszkezis és szublimáció) is létrejöhet, bár megjegyezi, hogy ennek gyakoriságáról és feltételeiről kereset tudunk.

Az Én elhárító mechanizmusairól szóló alapvető munkájában Anna Freud (1936, 41.) is azzal zárja le tanulságos elemzését a serdülőkori szublimációs lehetőségekről, hogy: „nyitott kérdés, hogy az Én milyen szempontok szerint válogat a mechanizmusok közül”.

Barron (1968) szerint az elfojtás hiánya, a megengedett, ám az Én által kontrollált regreszió (korábbi fejlődési fokra való visszalépés) készsége jellemzi a kreatív személyeket. Ez azonban erős, jól funkcionáló Én-t feltételez, teljesítményfokozó én-mechanizmusokat (szublimáció, kompenzáció, elaboráció), amelyek révén a személy saját feszültségeiből, konfliktusaiból hoz létre teljesítményt.

Ha visszautalunk Hartman (1960) gondolatára, hogy az Én a konfliktusmentes szférában is irányítja a tárgyi tevékenységet, úgy gondoljuk, hogy az Én kétféle úton is alakíthat sikeres, jó színvonalú tevékenységet.

1. **A „konfliktusmentes” szférában** - és ez megfelelhet a több szerző -Albert (1968) és Smith-Danielsson (1980) - által leírt „kompetens” személyiségek produkciójának;

2. **A konfliktusokkal terhelt szférában** – a fentiekben leírt elhárító-mechanizmusok segítségével – jön létre a tehetségen belüli differenciáló kutatások tanulsága szerint a kreatív személy én-közeli produkciója.

A szocializációs folyamatok differenciált elemzéseivel – ahol is a nevelői hatásokat az én-mechanizmusok alakulásával való összefüggésükben vesszük szemügyre – keresünk választ arra a nehéz kérdésre, hogy „az Én milyen szempontok szerint válogat a mechanizmusok közül”.

#### 7.4. Gagné (2008) átdolgozott modellje

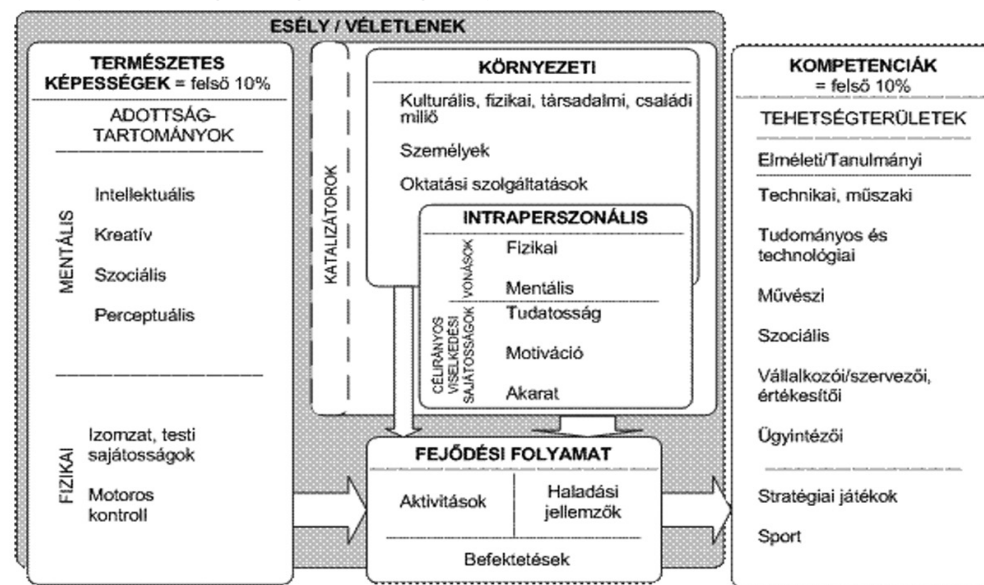
A sokszintű és gondolatokat ébresztetni kívánó áttekintés után nagyon hasznosnak tartjuk összefoglalónkat Gagné átdolgozott tehetség-modelljének ismertetésével zárni (2008). Címében már a lényegét fogalmazza meg: „Building Gifts into Talent”. A magyar nyelvben a tehetség fogalommal jelöljük mindkét állapotot, sajnos nincs két ilyen jól használható fogalom, mint a **Gift** és a **Talent**. A jelenség leírásakor próbálkozunk a „potenciál”, „lehetőség” ill. „megvalósított”, „kibontakoztatott” tehetség, „természetes képességek” ill. „kompetencia” kifejezésekkel. Gagné 10-10%-ra teszi a „gifts” és a „talents” felső csoportjaiba tartozók számát, fenntartva lehetőségét az 5, 1, ill. 0,1% használatára is. Érdekes adalék számunkra, hogy a „talent-ek területén némi kiegészítéssel a Holland-féle (1997) – pályaválasztási tanácsadásból ismert – személyiségtipológiát használja. A szakirodalomban gyakran előfordul egy ettől eltérő szóhasználat: a különböző szerzők a „giftedness” kifejezéssel a magas szintű kognitív képességeket jelölik, míg a tehetség egyéb formáira (sport, művészet) a „talent” kifejezést használják.

Jelen munkában célszerűnek tartjuk a Gagné által bevezetett megkülönböztetést használni.

Gagné jól használhatóan definiálja a tehetségfejlődés folyamatát: „progresszív átalakulás a képességek, adottságok felől a táltum irányába”. Ezt a fejlődést 2 katalizátor – mondjuk, katalizátor-rendszer – intraperszonális és környezeti határozza meg.

Pásku (2008) (idézi Péter és Szarka, 2011) megközelítésében Gagné átdolgozott tehetség-modellje folyamat-orientált, dinamikus, megengedő (természetesen a gift-ek és a talent-ek száma tetszés szerint bővíthető).

Pásku Judit (2008) Gagné átdolgozott tehetségmodellje, idézi Péter-Szarka (2011, 5.)



A modellből világosan kitűnik a szemlélet lényege:

- kiemelkedő képességek (gifts) hiányában nem lehet valaki kiemelkedő adott tevékenységterületen
- egy-egy képesség, vagy képességek kombinációja különféle területeken válhat talent-é
- a képességek csak megfelelő katalizáló hatások folyamatában realizálódhatnak, fejlődhetnek talent-é, megvalósult tehetséggé. (Péter-Szarka, 2011).

Jelen fejezetben megpróbálkoztunk a jelenleg használatos, magyar nyelvű, már és még kevésbé ismert szakirodalmakból azokat a gondolatokat kiemelni, amelyek segíthetnek nekünk eligazodni a tehetséges gyerekek és fiatalok sokszor ellentmondásos tulajdonságai között, és így a tehetség felismerés, tanácsadás és fejlesztés során érzékenyebben tudjuk segíteni fejlődésüket, hogy a potenciálból valóság váljon.

## IRODALOM

- Albert, R. S. (1978): Observations and comments regarding giftedness; their families and the achievement of eminence. *The Gifted Child Quarterly*, Vol. 22. No. 1.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.) (1994): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (Szöveggyűjtemény) Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem (1.kiadás)
- Baranyai E. (1938): *A magasabb rendű értelmesség meghatározása és vizsgálatának módszerei*. Szeged, Városi Nyomda
- Barkóczi I., Zétényi T. (1981). *A kreativitás vizsgálata. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek, 2.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- Barron, F. (1968): *Creativity and Personal Freedom*. Princeton, Van Nostrand,
- Briggs, John (1990): *Fire in the Crucible. The Self-Creation of Creativity and Genius*. Los Angeles, Jeremy P. Tarcher,
- Bühler, Ch. (1962). *Values in Psychotherapy*. New York, The Free Press of Glencoe,
- Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Budapest, Akadémia Kiadó
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*, Nyitott könyvműhely, Budapest
- Erikson, E.H.: (1990): Identifikáció és identitás, in: *Fejlődéslélektani szöveggyűjtemény* szerk. Kósa É., – Ritoókné, Budapest, Tankönyvkiadó, 503-515.
- Freud, Anna (1936): *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München, Kindler Verlag, 1977
- Fromm, Erich (1960): *The Fear of Freedom*. London, Routledge and Kegan Paul
- Gagne, F. (2008): *Building Gifts into Talents*, Overview of the DMGT. <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Gagne.pdf> Letöltve: 2011. 06.30.
- Gefferth Éva (1981): Motiváció a matematikai tehetség hátterében. Budapest, *Pszichológia*, 1981/2
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó,
- H. Révész M. (1930) A kutató lélektana. In: *Tehetségproblémák*. szerk. Hermann I. Budapest, Havas Ödön kiadása
- Hartmann, H. (1960): *Ich-Psychologie und Anpassungsproblem*. Klett, Stuttgart
- Heckhausen, B. (1968): Achievement Motive Research. In: *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press
- Hermann Imre (1930): A tehetség pszichoanalízise. In: *Tehetségproblémák*, szerk. Hermann I. Budapest, Havas Ödön kiadása

- Herskovits M. (1976): *Az igény szint-vizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban*. Budapest, Akadémia kiadó
- Herskovits, M. (1983): *A tehetség nem specifikus jegyei, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban, Módszertani füzetek, 26.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Psychological Assessment Resources Inc.
- Landau, Erika. (1974). *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó,
- Landau, Erika (1987): *Bátorság a tehetséghez*. Budapest, Calibra kiadó
- Maslow, A. H. (1968): *Toward a Psychology of Being*. D. New York, Van Nostrand,
- Maslow, A. H. (1954): *Motivation and Personality*. New York Harper and Row, 1970.
- McClelland, Atkinson, Clark, Lowell 1953. *The Achievement Motive*. Appleton, New York
- Mérei Ferenc. (1971): *A Rorschach-próba*. V. Budapest, OIE, Vademecum
- Pásku, Judit (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. évf. 1. szám, 51. kötet. Budapest, Pont Kiadó. 53-64.
- Péter-Szarka Szilvia (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18 (3). 5-7.
- Roe, Ann. (1952/1970): A Psychologist Examines Sixty-Four Eminent Scientists. In: *Creativity* ed. P. E. Vernon, Penguin,
- Smith, G., Danielsson, A. (1980): Ideenreichtum, Ich-Beteiligung und Effektivität bei einer Gruppe von Natur- und Geisteswissenschaftlern. In: *Experimentelle Persönlichkeitspsychologie* ed. Hentschel-Smith, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft,
- Vikár György (1980): *Az ifjúkor válságai*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Witty P. A. (1971): The Education of the Gifted and the Creative in the U.S.A. *The Gifted Child Quarterly*, 1971/2



## 8. A SZÜLŐK/CSALÁDOK SZEREPE A TEHETSÉGES GYEREKEK FEJLŐDÉSÉBEN (HERSKOVITS MÁRIA)

Teljes az egyetértés az elméleti kutatók és a gyakorló szakemberek között abban, hogy a szülői ház hatása döntő a tehetség alakulásában, szinte függetlenül attól, hogy az öröklődés szerepét jelentősnek tartják-e vagy sem (Albert, 1983; Howe, 1990; Freeman, 1991; Landau, 1990; Davis-Rimm, 1985). A melegház-hatás (hot-house effect), a szülők tudatos erőfeszítése, a sokféle támogató-fejlesztő környezet biztosítása, identifikációs modell nyújtása, értékek, attitűdök explicit-implicit közvetítése mind-mind szerepet játszik a potenciálok kifejtésében. A családi hatás ellentmondásos is lehet: ha a fejlesztés egyoldalúan intellektuális, csak teljesítményorientált, az elmaradó érzelmi/szociális fejlődés komoly problémákat okozhat, kiegyensúlyozatlan, diszharmonikus személyiség alakul ki., és ez megnehezíti a potenciálok realizálódását.

Mivel a tehetség igen sokarcú jelenség, akár megnyilvánulási formáit, fejlődését, beérését, harmonikus vagy diszharmonikus voltát nézzük, mindenre és mindennek az ellenkezőjére találhatunk példát. Esetelemzésekből, melyek a környezeti hatások kizárólagosságának bizonyítására íródtak (Howe, 1990), másféle, e szemlélettel ellentétes következtetés – az öröklés meghatározó szerepe – is levonható. Hiszen, pl. igaz, hogy Norbert Wienert apja tudatosan, neveltetésének minden részletét meghatározva fejlesztette, így vált világhírű tudóssá. (Meg kell jegyezni, hogy az öccse ugyanilyen neveltetés mellett nem vált azzá.) Ugyanakkor az ember elgondolkodik – ki ugrott nagyobb, ki is a zseni? – az apa, aki orosz zsidóként 18 évesen, 50 centtel a zsebében vándorolt be Amerikába, és fia kisgyermekkorában már a Harvard egyetem több mint 10 nyelvet beszélő filológia professzora lett, és amatőr matematikusként is jelentek meg cikkei, vagy a genetikus örökséget is hordozó fiú, akinek fejlődéséhez az optimális feltételek voltak biztosítva. Közlebbi példát is mondhatunk – a Polgár-családról szóló interjúkötetben (Polgár-Farkas, 1989) az apa a nevelés mindenhatóságát vallja, bár kiderült, igen tudatosan választotta a sakkot, mint ami egy igen szűk, és ennél fogva teljesen kézben tartható terület. Ugyanakkor az anya kimondja, hogy a családban egy zseni van, és az a férje.

Mintha az a kép rajzolódna ki, hogy zseniális nevelők kedvező feltételek mellett saját (feltehetően kiváló genetikai örökséget hordozó) gyerekeik képességeit (a piramis-modellnek megfelelően) maximálisan ki tudják fejleszteni. Ez a hatásmechanizmus is nagyon különböző szinteken működhet. Kevés olyan szülő van, aki teljes életét (és az egész család életét) arra koncentrálna, hogy gyermekéből zsenit faragjon, és természetesen csak a sikeres eseteket ismerjük. Ennél sokkal gyakoribb a hatások nem ilyen direkt, hanem áttételesebb, bonyolultabb, sokszor ellentmondásos, életfázisonként változó érvényesülése.

Az írók - akik, nyugodtan bevallhatjuk, sokszor többet és mélyebben tudnak a pszichológusoknál az emberi lélekről – számot adnak a család hatásának bonyolultságáról, az azonosítások, ellenazonosítások, lázadások és menekülések szövevényéről, egy-egy tulajdonság sokarcú megjelenési lehetőségéről egy családon belül. Roger Martin du Gard (1958) három generációt átívelő családregényéből, a „Thibault-család”-ból idézzük ennek megfogalmazását. Az idősebb fiú, a sikeres orvos nézi forradalmárként meghalt öccse kisfiának különös dacosságát. „A Thibault-energia – gondolta Antoine elégedetten. – Apámnál tekintély, uralomvágy... Jacques-nál féltelenség, lázadás... Nálam csökönyösség... És most? Milyen alakot fog ölteni a kicsi vérében lakó erő? (du Gard, 1958 II. 1789)

Thomas Mann (1930) Buddenbrook-ház című regényében érzékletesen ábrázolja a generációkon átívelő hasonlóságokat és különbségeket. Azt is, ahogyan mindannyian egy adott

értékrend keretein belül mozognak, és a tradíciók öntudatos hordozói éppúgy, mint az annak meg nem felelők a családi Bibliába írják be életük fontosabb eseményeit.

Stefan Zweig (1968) az „Érzések zűrzavara” c. híres novellájának szép gondolatsorával zárom az irodalmi példákat, ahol a filológusprofesszor tiltakozik a neki tulajdonított diákkori ambíciók ellen. „Rosszul emlékszik, kedves tanácsos úr! Tanárgyerekek voltam egy északnémet kisvárosban, és mivel a műveltséget már otthon kenyérkereső foglalkozásként ismertem meg, gyermekségemtől gyűlöltem minden filológját: a természet – hogy megóvja alkotó erőnket titokzatos tervei számára – tuskékkal és idegenkedéssel látja el a gyermeket apja befolyása ellen. Nem nyugodt, kényelmes úton származtatja át egyik nemzedék örökségét a másikra, nem egyszerű folytonosságra és folyamatosságra tör, előbb mindig ellentéteket teremt még az egy nemből származók között is, és csak fárasztó, de termékeny kerülők után enged ráterni a fiatalokat elődeik pályájára.” (Zweig 1968, 228.)

Tudnunk kell tehát, hogy amikor az értékközvetítés módját, a környezeti hatásokat nézzük, a mikrotörténetek, mechanizmusok szintjére kell lemenünk, egyébként csak közheleket kapunk, mint pl., „a tehetség összefügg a szülők iskolázottságával és a család támogató magatartásával”. Az egyedi esetek, az irodalmi, kultúrtörténeti példák elemzése, közelebb visz a bonyolult hatásrendszer mintázataihoz.. Az egyedi esetelemzéseken (is) alapuló vizsgálatok közelebb visznek a tehetség alakulásának, annak környezeti feltételeinek megértéséhez.

Joan Freeman (1991) első vizsgálatában (Gulbenkian study, 1979) a National Association of Gifted Children egyesülethez csatlakozott gyerekeket és családjukat vizsgálta, megfelelő kontroll-csoportokkal (intelligencia és szociokulturális helyzet szerint, azonos iskolába járó gyerekekkel) összehasonlítva. Kérdése elsősorban a szülők szerepére vonatkozott, arra, ami meszesemenően meghatározza a gyerekek fejlesztését. „Tudni akartam, miért láttak néhány gyereket tehetségesnek a szüleik, míg másokat, akik ugyanolyan képességűek, nem láttak annak” (Freeman 1991, 9.). A követéses vizsgálat 10 évvel későbbi szakaszában az interjúkat a gyerekek és a szülők otthonában folytatta le, esetelemzéseiben hangsúlyozta a családok körében szerzett élménynek az információs értékét. Pontosan rögzítette, hogy a nagyszülői hatások is jól érzékelhetők voltak az unokák neveltetésében. (Freeman, 1991, 12.). A következő környezeti hatásokat emeli ki legfontosabbnak:

- az anyák, bár iskolai végzettségük azonos volt a kontroll-csoportéval, magasabb szintű állásokba jutottak, ugyanakkor elégedetlenebbek voltak oktatásukkal, az általuk elért szinttel, de gyerekeik iskolájával is,

- a tanulás anyagi, tárgyi feltételeit jobban biztosították (azonos szociokulturális helyzetben), szerepük meghatározó volt. „Bár az iskolák keltettek fel néha érdeklődést valamilyen tárgy iránt, a szülők közreműködése és gondoskodása nélkül az iskoláknak nem sikerült a gyerekek teljesítményét kiemelkedően magas színvonalra emelni. A gyerekek előmenetelének gyökere minden szempontból messze az iskolakezdés előtti időkből ered.” (Freeman 1991, 15.),

- a szülő viszonyulása. Tartalmazza a szülő viselkedésének módját, a példát, amit mutat, és azt a kulturális miliőt, amit biztosít. Kiemeli, nem túl hatékony módszer, ha egy szülő így szól a gyermekéhez: „Itt van egy könyv a virágokról, menj, és keress meg néhányat!” Vizsgálatai alapján hatékonynak látja, ha a szülő azt mondja: „Keressük ki a virágok neveit együtt!” (Freeman 1991, 16.). Ez megfelel a jól ismert, általánosabb összefüggésnek, miszerint a szocializációs folyamatban az értékközvetítés csak a személyes kapcsolaton keresztül hatékony. Pszichológiai közhely, hogy a gyermek nem tanul meg egyedül játszani játékokkal telezsúfolt szobájában. A különbség feltehetően a tudásnak, mint értéknek, hangsúlyozottabb közvetítésében van.

Howe (1990) a családi hatások szerepét két fontos úton látja megvalósulni:

Először is a családok segítik gyermekeiket: tanítják, hogy megszerezzék az alapvető ismereteket, készségeket és mentális stratégiákat. Idézi a három lányát sakkbajnokká nevelő Polgár Lászlót, aki azt mondja: „A zsidó vallás előírja a szülőknek, hogy gyermekeiket korai éveiktől kezdve tanítsák.”

Másrészt a családtagok átadják a gyermeknek saját értékeit, és azon teljesítményfajták iránti attitűdjeiket, amelyek tanuláson és gyakorlalon alapulnak.

A szülői elvárások és bátorítás együttes hatása, az iskolai szerepmoделlek megléte, és a szülő azirányú erőfeszítése, hogy a gyereknek ne csak lehetősége legyen a tanulásra, hanem jelentős időt is szenteljen annak, alakíthatják ki azt az intellektuális és érzelmi légkört, amelyben nehéz nem sikeresen teljesíteni” (Howe (1990, 101).

Ezt a hatásmechanizmust szemlélteti jól – hogy ne csak Howe példáit idézzük – a magyar zsidó származású Goldzieher Ignác (1850-1921) orientalista, több egyetem (Aberdeen, Heidelberg) díszdoktorának visszaemlékezése. Goldzieher (1978) leírja, hogy apja, aki kis vidéki szatócs volt, maga is sok időt fordított a Talmud tanulmányozására, rendszeresen, intenzíven foglalkozott vele esti sétáin. Minden útvjáról könyvet vitt haza, amelyet a gyermek álmában magához ölelt. Házitanítókat fogadott fia mellé, és ha nem találta őket megfelelőnek, újakat keresett. Külön kiemeli, hogy apja ébresztette fel a tanuláshoz: „*Hajnali 4-5 között megjelent édesatyám, hogy felébresszen. Télen az öreg, beteg ember maga fűtötte be a tanulószobát, és főzte meg számomra a teát vagy a kávét*” (Goldzieher, 1978, 26.). Ennek a mozzanatnak a hangsúlyozása jelzi az értékközvetítés érzelmmel telítettségét, ahogy a gyermek átélte, mennyire saját elemi kényelme elé helyezi apja az ő tanulmányait – nem megfélemlítve a meleg szoba, és az enni adás szimbolikájáról sem. Meg kell jegyeznünk, hogy Goldzieher, miközben szakterülete legnagyobbjai közt tartották és tartják ma is számon, összeférhetetlen és boldogtalan ember volt – és ennek eredetére akaratlanul is rávilágít saját magáról leírt első mondata: „Gyermekeim egyebekben szegények örömeiben, de rendkívül gazdagok épületes emlékekben” (Goldzieher 1978, 21.). Tehát az egyoldalú, morálisan megalapozott intellektuális fejlesztés, ami a kortársaktól való, szinte teljes izolációval járt együtt, képessé tette ugyan kiemelkedő teljesítményre, ám ezért igen nagy árat kellett fizetnie.

Davis-Rimm (1985) a tehetséges gyerekek fejlődésében kiemelt szerepet tulajdonít a család értékeinek és azok megfelelő közvetítésének. „Alapvető, hogy a gyerek mindkét szülőtől egyértelmű és következetes üzeneteket kapjon. Úgy tűnik, hogy olyan alapvető értékekben, mint a tanulás és az iskola fontossága, a személyiség tiszteletben tartása, az ésszerű mértékű pihenés és szórakozás szükségességének felismerése, a szülői egyetértés egy pozitív és teljesítményorientált légkör alapjául szolgál...” (Davis-Rimm (1985, 358). Külön kiemeli a kettős üzenetek és féligazságok káros voltát, valamint azt a helyzetet, amikor a család különböző tagjai, különösen az apa és az anya másképpen viszonyulnak a gyerek teljesítményeihez, mást tartanak fontosnak, és így kimondottan vagy kimondatlanul, ellentmondásos értékeket közvetítenek egyidejűleg. Az alulteljesítés kialakulásának okai között az értékközvetítés ezen zavarait tartja a legfontosabbnak.

Erika Landau (1990) hívja fel a szülők felelősségéről szólva arra a figyelmet, hogy a gyerek túlzott becsvágyának - amely kreativitása kibontakozásának akadálya lehet -, a szülő(k) túlzott becsvágyának az introjicálása az oka. Ha a siker az egyedüli értékmérő, a gyerek egész személyiségének fejlődése torzulhat (Landau, 1990, 80.).

**Erika Landau** (Laman és Shaugnessy, 2005) a tehetséges gyermekek fejlődésében legfőbb problémának az **előreszaladt intellektuális, és a lemaradó érzelmi fejlődés közötti diszkrpanciát** tartja, ez a szülőknek is nagyon sokszor gondot okoz. Hangsúlyozza a családon belüli

intimitás, valamint a dialógusok jelentőségét, mivel a szülők gyakran a „mi volt az iskolában?” kérdéssel fagyasztják le a beszélgetést. Teremtsünk minél több alkalmat a gyereknek, hogy az együttesség légkörében a szülők személyes példájával azonosulhasson. A közös étkezésekkor, amikor a felnőttek beszélnek a napjukról és elmondhatják, ők hogyan konfrontálódtak és birkóztak meg feladataikkal, a különböző helyzetekkel, milyen örömeik és/vagy frusztrációk érték, eközben a gyerek figyel, és valahogy az étellel együtt internalizálja (magáévá, belsővé teszi) a szülők példáját, viselkedésmódját. Ez nagyon fontos, ez adja a **„valahová tartozás” érzését, és ez erőt ad** a gyerekeknek.

Az intimitás jelentőségéről a nevelésben ritkán beszélnek, pedig nagyon fontos – a gyerekek megadja az elfogadottság és a bizalom érzését, ha a szülő megosztja vele érzéseit, kétségeit, örömeit v. kudarcát. Jó eredményekhez vezethetnek nagyon egyszerű tanácsok is: pl., hogy a szülő teremtsen alkalmat intim együttlétre, pl., vigye sétálni vagy vásárolni egyedül a gyereket, és ebben a négy szemközti szituációban beszélgethetnek mindennapi életükről. A szülő beszélhet olyan területekről, amelyekről azt gondolja, fontosak a gyerekek, elmondhatja, ő hogyan viselkedik ismeretlen vagy kellemetlen helyzetekben, kudarc esetén stb. Így bátorítja, segíti a gyereket abban, hogy saját érzelmeit, gondolatait felszínre hozhassa. Ezekben az intim szituációkban a gyerek, akiben bíznak, maga is bízni tud, kimond valami apró titkot, amit addig magában tartott. Ez bipoláris kreatív folyamat, a gyerek megnyílik saját maga és a szülő előtt, az adni/kapni reciprocitása valósul meg ezekben a dialógusokban, és segíti a gyerek érzelmi érettségének fejlődését.

A dialógus jelentőségét egyszerű példával világítanám meg. A két éves gyerek a boltban a következő kérdéssel fordul anyjához: „Tartalék vaj van otthon?” Ez a kérdés egy hosszú dialógus része. Az anya – nyilván nem szándékosan – megosztotta kisfiával háztartás/ életvezetési stratégiájának egyik alapelvét: előrelátás, hosszabb távú tervezés. A gyerek nem csak beépített magába egy fontos attitűdöt, hanem kérdésével életkorát messze meghaladó szintű felelősségvállalással válaszolt, mintegy kifejezve, hogy ő is részese/felelőse otthoni életüknek.

Nagyon fontos gondolatokat fogalmaz meg Landau (Laman és Shaugnessy, 2005) a vele készült interjúban a szülők szerepéről, és annak változásairól. A nyugati kultúrában erősödik az a tendencia, hogy a szülők sokszor a gyerekek barátai akarnak lenni, szemben a keleti kultúrákkal, ahol a szülők szerepe világos és tekintélyen alapuló. A jó kommunikációs kapcsolat, a gyerekek bevonása a döntéshozatalba, kívánságaik, érzelmeik tiszteletben tartása nem jelenti, hogy fel kell adni a szülő szerepét. A gyerekeknek szüksége van a szülő figurára, aki biztonságot ad, akivel azonosulhat, és akitől az élet know-how-ját megtanulhatja.

Gondot okoz, hogy a tehetséges gyerekek csodálatos potenciálja nem fog aktualizálódni, ha nem készülnek fel arra, hogy keményen kell dolgozniuk, kitartónak kell lenniük, különböző aspektusokból kell látniuk a dolgokat, érdeklődést és energiát kell befektetni, ahhoz, hogy ami nehézségnek tűnik, kihívássá váljon. Landau tapasztalata/gondolatai itt előrevetíti Csikszentmihályi (2010) későbbi eredményeit, aki a befektetett időben/energiában találta meg a tehetség továbbfejlődésének fő motivációs faktorát.

Landau 3 korcsoportot felölölő vizsgálatában azt a trendet látja, hogy gyengül a gyerekek törekvése, hogy dolgokat mélységében ismerjenek meg, helyette egyre több információt keresnek, mindig újabb és újabb érdeklődési területekre próbálnak behatolni, és kevésbé hajlamosak komplex problémákon rágódni. Nevezik őket „bőségszaru-gyerekeknek” (Cornucopian Kids), akiket a szülők már azelőtt elláttak információk, fejlesztési lehetőségek tömegével, mielőtt a gyerekek ezeket kívánták volna. Úgy tűnik, ez éppen a motiváció fejlesztésének területén üt vissza, nem járul hozzá az erősebb motiváció és felelősségtudat kialaku-

lásához. Elvész a fő cél: a gyerekek kíváncsiságát, lelkesedését életben tartani, hogy tehetséges felnőtt válhasson belől. Érdemes szem előtt tartani: a tehetség Landau által megfogalmazott definícióját, miszerint az: **„intelligencia, érzelmi érettség, szociális elkötelezettség és kreativitás interakciója.**

Albert (1983) elemzi a családok hatásainak módozatait a tehetség alakulására, előre-bocsátva, hogy: „A korai tehetség felnőtt kiválóságba való átalakulása az emberi fejlődés egyik leglenyűgözőbb és legtitokzatosabb folyamata, amely nagy mértékben függ sok ember keltette vonzástól, illetve sok embertől kapott kezdő lökéstől, motívumoktól, értékektől és a szerzett tapasztalatoktól, amelyek legtöbbje azonban kiszámíthatatlan” Összefoglalva korábbi kutatások eredményeit, így fogalmaz: „Sok család, amely tehetségeket nevelt fel, szignifikánsan különbözik az őket körülvevő családoktól. Általában nagymértékben serkentőek a gyerekekre nézve, egyedülállóan értékorientáltak, a proszociális viselkedésminták iránti érzékkel rendelkeznek, és a prioritások nemcsak generációk óta evidensek, de evidensek a gyerekeikkel való bánásmódban is. Ez segít meghatározni a családtagok egymással szembeni kötelezettségeit, és a családnak a tágabb kultúrához való viszonyát. Ezek a családok általában tudatában vannak mind a tagok számára kínálgató lehetőségeknek, mind pedig annak, mely családtag az, aki leginkább illene az adódó lehetőségekhez” (Albert (1983, 142-3.).

Albert (1983) megkülönbözteti az ún. kompetens, ill. kreatív tehetséget, kiemelve, hogy a harmonikus fejlődésmenet és az azt egyértelműen támogató család inkább az első, zömmel a természettudományok területén megjelenő csoportra, míg az inkább a társadalomtudományok, művészetek, irodalom területén megjelenő kreatívok fejlődésmenete diszharmonikusabb, és a család szerepe sem ilyen egyértelműen pozitív, és feltűnően gyakori valamely szignifikáns családtag elvesztése. Ide kívánczik egy irodalmi idézet, századunk nagy magyar költő-írójától, Kosztolányi Dezsőtől (1985): „Engem igazán mindig csak egy dolog érdekelt, a halál. Más nem. *Azóta vagyok ember, amióta a nagyapámat láttam holtan, kilenc éves koromban. Azt az embert, akit talán legjobban szerettem akkor. Költő, művész, gondolkodó is azóta vagyok. Az a roppant különbség, mely élő és halott közt van, a halál hallgatása, megértette velem, hogy valamit tennem kell. Én verseket kezdtem el írni*” (Kosztolányi 1985, 36.). Az ötvenedik évéhez közeledő művész emlékezik így. Persze nagy kérdés, és szerénységre tanítja a pszichológust, hogy ha 9 vagy 14 évesen, kérdőívvél vagy interjúban megkérdezik, mi tudott volna válaszolni.

Térjünk vissza Albert (1983) összefoglalásához a családi hatásmechanizmusokról. Öt speciális jellemzőnek kell jelen lennie a családban:

1. A család többgenerációs, és fontos, sokszálú, gyakran igen speciális interakciók folynak két vagy több generáció tagjai között.
2. A családban, gyakran specifikusak a kapcsolatok, tranzakciók, az információk cserélődnek, a családtagok különböző kombinációkat alkotva, egymás megértésének és az interakcióknak különböző mintázatait mutatják
3. A család – amellett, hogy kulturális és pszichológiai egység – történeti egységként is éli meg magát. Nemcsak a családtagok vannak tudatában már nem élő tagjaikkal való kapcsolataiknak és a korai kulcsélményeiknek, hanem egy személyt a családon belüli helyzete is az értékek, emlékek meghatározott rendszerébe helyez el.
4. A szocializációs és identifikációs folyamat egyazon folyamat, csupán a tanító és a tanuló perspektívájából nézve.
5. A család történeti szemlélete és a folyamatban levő szocializáció szelektíven összpontosul a gyerekekre aszerint, hogy milyen különbségeket, képességeket, tulajdonságokat és külön-

legességeket percipiál. Ily módon a gyerek családban elfoglalt helye és teljesítménye, mint a családi interakció szervező eleme működik (Albert, 1983).

Saját korábbi tapasztalataim egybecsengenek ezekkel a meghatározásokkal. Amikor a pályaválasztási tanácsadás során tehetségesnek tartott, és 10 év múlva sikeres fiatalok katamnesztikus vizsgálatát végeztem (Herskovits, 1995), feltűnő volt, hogy a szülői ház szerepére emlékezve, a fölmerülő epizódok között milyen gyakran jelentek meg olyan emlékek, amikor a szülők valamilyen aktuális – néha egészen apró – akadályon úgy segítették át a gyerekeket, hogy azzal identifikációs mintát is nyújtottak az akadályok kezelésére.

Judit 7 éves korára emlékezik vissza, amikor többszöri próbálkozásra sem tudott egyenesen elvágni egy papírt. Ekkor apja megmutatta neki, hogyan kell az ollót megtámasztania. „Fantasztikus élmény volt, hogy a dolgok ilyen egyszerűen megoldhatók!” Judit egyébként minden nyarat nagyanyjánál töltött, aki iskolázatlan parasztasszony volt, ugyanakkor igen szorgalmas, ügyes, mindenféle új lehetőségbe belevágó személy volt. A kislány jobban kötődött hozzá, mint anyjához, mindenesetre retrospektíve így élte át. A pipázgató, üldögélő nagyapáról azt mondták: „Mintha nem a családhoz tartozna!”

János, aki sikeres mérnök, 3 gyerek apja és egy amatőr zenekarban hegedül, arra emlékszik, vissza, hogy 9 éves korában abba akarta hagyni a hegedűtanulást, maga sem tudta, miért, úgy érezte, elment a kedve. Nem zenész szülei mindketten elmentek vele a hegedűórájára, és csöndben végighallgatták, -nézték. Felfigyeltek egy apró, kéztartással kapcsolatos technikai problémára, ami a tanárnak nem tűnt fel. Ezt megoldva, fiuk szívesen folytatta a hegedűt, ami munkája mellett élete fontos örömforrásává vált.

Anna, aki 17 éves korában 4 nyelvet beszélt, és elektromérnöknek készült, elmondta, hogy gyermekkorukban a 3 gyerek nyelvtanulásának segítése-ellenőrzése hogyan oszlott meg a nagyszülők között, nyíltan vállalva, hogy melyiküknek ki a kedvence. Amikor – Anna fejfájásai miatt – felmerült, hogy a sokféle elfoglaltságából el kellene hagynia valamit, az egész nagy család összeült, hogy az optimális megoldást megtalálják.

A három – és még sok hasonló esetben – a közös az, hogy a szülő valóban oda tud figyelni gyereke teljesítménnyel kapcsolatos problémájára, és veszi a felelősséget és fáradtságot a megoldás megkeresésére. Nemcsak mondják – amint azt a legtöbb családban teszik –, hogy: „Tanulj, fiam!”, hanem odafordulásukkal, saját erőfeszítésükkel közvetítik, hogy a gyerekek teljesítménye az, hogy az éppen adott feladatot jó minőséggel el tudja végezni, valóban érték számukra. Nyilván nem véletlen, hogy ezek az emlékek szinte kivétel nélkül a latencia korából valók, amelyet az eriksoni terminológia az „az vagyok, amit működtetni tudok” azaz a kompetencia kialakulásának koraként ír le. Közös még a családokban – a nagyon különböző iskolázottsági szint mellett – a jó minőségű teljesítmény, a szorgalom, kitartás, megoldáskeresés, kerülőutak értéke, amit a félig írástudatlan és az igen művelt orvos nagymama egyaránt közvetít.

Közös volt ezekben a családokban a kompetencia, amivel gyerekek felismert szükségleteit és lehetőségeit kezelték, a sikerekért és a kudarcokért vállalt felelősség szülői viselkedésben megnyilvánuló értékének interiorizációja megmutatkozott a gyermekek attitűdjeiben is.

Erika Landau, (1990) amikor a lányok nehezebben kibontható kreativitásáról beszél, azt hangsúlyozza, tanfolyamaikra azért igyekeznek minél több lányt bevonni, mivel az ő kreatív attitűdjük fogja befolyásolni a következő generáció lehetőségeit a kreativitásra. A kompetencia, a kreatív helyzetmegoldások család által közvetített értéke mutat valamit azokból a mikromechanizmusokból, amelyek segítik a tehetség alakulását.

**IRODALOM:**

- Albert, R. S. (ed.) (1983): Genius and Eminence, Pergamon Press, Oxford
- Csikszentmihályi Mihály. (2010): Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- Davis, G. A. – Rimm, S. B. (1985): Education of the Gifted and Talented, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 076342
- Freeman, J.,(1991): Gifted Children Growing up, Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH
- Goldziher, Ignác (1984): Napló. Budapest, Magvető Kiadó.
- du Gard, Roger Martin (1985): A Thibault család. Budapest, Európa Kiadó
- Herskovits, Mária (1995): Kiemelkedő képességű gyerekek családjának kultúráközvetítő szerepe. In: Balogh L, Herskovits M, Tóth L (szerk.) Tehetség és képességek, Debrecen: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék., 218-228
- Howe, M. J. A., (1990): The Origins of exceptional Abilities. UK Blackwell,
- Kosztolányi Dezső (1985):Napló 1933-34, Budapest, Múzsák Kiadó
- Laman, E. and M.F.Shaugnessy M..F. (2005): A Reflective Conversation with Erika Landau. Gifted Education International, Vol.20, 129-137
- Landau, Erika, (1990): Mut zur Begabung, , München, Basel, Reinhardt
- Mann, Thomas (1930): A Buddenbrook ház: egy család alkonya. Budapest, Génius kiadó
- Polgár László és Farkas Endre (1989): Nevelj zsenit Budapest, Interart
- Zweig, Stefan (1968): Érzések zűzavara Európa, Budapest.

## 9. TANÁCSADÁS TEHETSÉGES GYEREKEKNEK ÉS SZÜLEIKNEK - ELMÉLET ÉS GYAKORLAT (HERSKOVITS MÁRIA)

### 9.1. Elméleti keret

Egyre szélesebb körben válik nyilvánvalóvá, hogy **a tehetséges gyerekek speciális fejlesztése, nevelése ösztársadalmi érdekünk** (Herskovits, 2003). Leendő vezetőinket neveljük, akikre a világ ismert és most napjainkban kialakuló sokféle súlyos és komplex problémájának a megoldását hagyjuk – közös felelősségünk, hogy hogyan készítjük fel őket.

Abban teljes társadalmi konszenzus van, hogy a különböző hátrányos helyzetű, fogyatékos, sérült gyermekek neveléséhez speciális fejlesztő módszerek szükségesek. Lassabban vált evidenciává, hogy azokat is kell fejleszteni – csak éppen másféle módszerekkel (például apró lépésekre való bontás helyett lépések átugrásával) –, akiknek „több adatott”, vagy egyszerűen csak gyorsabb a fejlődésritmusuk, hogy legjobb lehetőségeiket megvalósítva valamennyiünk hasznára legyenek.

**A legnehezebb az „elmaradt haszon” értékét megbecsülni.** Nincs adat, ami alapján számbavehetnénk hány potenciális tehetség szürkül el, teljesít képességei alatt – hiszen az elmaradt fejlesztés hiányában is az átlagosan elvárhatót teljesítik. Többet tudunk a renitensekről, akik kreativitásukkal együtt járó nonkonformitásukat, agressziójukat megfelelő segítség híján mások vagy saját maguk ellen fordítják.

Napjainkban már elfogadottá vált, hogy a tehetséggondozás nem luxus, amely az amúgy is jobb helyzetben lévőknek biztosít előnyöket, hanem igen jó határfokkal megtérülő közérdekű befektetés.

**Itt is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy gyerekek esetében csak tehetségígéretekről, „tehetségre irányuló hajlamokról” beszélhetünk**

Az elvárásokkal terhes címkézés helyett körültekintően, tapintatosan, személyre szabottan szükséges fejleszteni a tehetség korai jeveit mutató gyermekeket, tudván, hogy nem mind-egyikükből lesz kiemelkedő alkotó.

Jelen keretek között az általános, vagy nem-specifikus tehetséggel foglalkozunk. A művészetek és a sport területén kiemelkedő gyerekek fejlesztésének külön útjai és intézményei vannak.

Mi a tehetség?

Az egyik általánosan használt meghatározás szerint (Feldhusen idézi Balogh,2004) a tehetség gyermek- és serdülőkorban olyan pszichológiai és testi előfeltételeket jelent, amelyek kiváló tanulást (a szó legtágabb értelmében) és teljesítményt tesznek lehetővé, míg felnőttkorban biztosítják a magas szintű eredményességet valamilyen társadalmilag hasznos területen. Ennél az általános meghatározásnál talán gondolatébresztőbb Feldmann (idézi Landau 1987) meghatározása, mely szerint **a tehetség intellektuális, emocionális és környezeti tényezők érzékeny, véletlen kombinációja.**

**A tehetség három alapvető tulajdonságcsoportjának – átlag feletti képességek, kreativitás és feladat-elkötelezettség – integrációját mutatja a jól ismert, Renzulli- féle háromgyűrűs modell (Renzulli 1978).** Az alábbiakban az egyes kategóriákba tartozó fontosabb jeveket soroljuk fel (Herskovits 2003):

**ÁTLAG FELETTI KÉPESSÉGEK**

Magas szintű elvont gondolkodás, fogalomalkotás, kombinációs készség, bonyolult ok/ okozati kapcsolatok felismerése

**Jó memória és beszédképesség**

Bizonyos területeken meglepő mennyiségű ismeret  
Kiváló matematikai- logikai képességek  
Téri viszonyok átlátása, tájékozódás, műszaki érzék  
Speciális képességek (pl zenei, pszichomotoros)  
Gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás  
A lényeges és lényegtelen szétválasztásának képessége  
Elemző/ következtető képesség  
Kritikus, független gondolkodás

**Kreativitás**

Gördülékeny, rugalmas és eredeti gondolkodás  
Ötletgazdagság, szokatlan feladat- és helyzetmegoldások  
Fogékony az új és különös iránt, problématalálás  
Kíváncsiság, merészség és szellemi játékoság  
Kockáztatják a tévedést  
A konvenciókkal kevésbé törődik, nonkonformizmus  
Bizonytalan helyzetek toleranciája  
Színes fantáziavilág, művészi érzék  
Humorérzék

**Feladat-elkötelezettség**

Elmélyült érdeklődés, lelkesedés képessége  
Kíváncsiság, tevékenység -igény  
Kitartás, állhatatosság, önállóság – sokszor makacsság  
Belülről motiváltak, érdeklődésvezéreltek  
Igényli tevékenységének befejezését, zavarja a félbeszakítás  
A számukra érdektelen, vagy monoton feladatot elutasítja  
Önbizalom, énerő, hit saját képességében, hogy fontos dolgot tud létrehozni  
Magas célokat tűznek ki maguk elé az őket érdeklő területeken  
Szívesen dolgozik egyedül, kevés biztatást igényel  
Önkritikusak, mások kritikájára reakciójuk változó  
A kudarc nem, vagy csak rövid ideig veti vissza

**Renzulli (1978)** meghatározásával egybevetve **Révész Géza 1918-as meghatározását**, meg-  
lepődünk Révész modelljének differenciáltságán és időállóságán (Balogh, Herskovits és Tóth,  
1994). A „tehetség irányuló hajlamok” összetevőit a következőkben határozta meg:

Intelligencia

Intuíció, spontaneitás (a kreativitás kifejezés még nem volt használatos)

A gyerek magatartása

ahogy kiválasztja a neki megfelelőt

**a mohóság**, ahogy ráveti magát

a kitartás

az intenzív, tartós, spontán érdeklődése

Végiggondolva ezeket a tulajdonságokat, nyilvánvaló, hogy közülük **jó néhány, vagy bizonyos kombinációjuk magatartási, alkalmazkodási problémák forrása lehet**, és az „általában” bevált nevelési módszerek hatástalanok, vagy éppenséggel kedvezőtlen hatásúak: az eredetileg kíváncsiságból, ötletességből, fokozott aktivitási igényből nonkonform gyereket valóban renitenssé tehetik, vagy a túlhajtott versenyezetéssel éppen érdeklődésüket veszítik el, és csak mindenáron győzni kívánnak.

Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy a tehetségígéretet felismerve, ezeket a gyerekeket számukra elfogadható módon **teljesítőképesre és szociálisan elfogadható beilleszkedésre, sőt, vezetői felelősségre** neveljük. Míg az alsó tagozatban egy-egy tanítónő *személyisége, attitűdje, felkészültsége* a döntő, a felső tagozatban a kedvező és kedvezőtlen hatások kiegyenlíthetők egymást, vagy összeadódhatnak: az osztályfőnökök – esetleg a tehetség-koordinátorok - *lehetősége és felelőssége az egyensúly megteremtése* a tehetségígéretnek optimális fejlődésének érdekében. Középsős iskolában a jól teljesítő optimális fejlesztése mellett fontos kihívás, hogy vajon miként lehetne elérni a nonkonform gyerekek benn maradását az iskolarendszerben, hogy *az ne lökje ki őket magából*.

A definíciók – akárhányat is sorolnánk - természetesen elég általános jellegűek, és folyamatosan felmerül a kérdés: tulajdonképpen **hol húzzuk meg a határt, a népesség hány százaléka tekinthető tehetségesnek?**

Elvi választ nemigen lehet adni a kérdésre. Leonardókra és Mozartokra nyilvánvalóan nem lehet fejlesztő programokat tervezni. Azt sem mondjuk, hogy „valahol mindenki tehetséges” – így elmosnánk a tehetség fogalmát, hiszen éppen a fiatalnak az átlagosból kiemelkedő voltával definiáljuk azt. Más, de igen fontos kérdés, hogy mindenkinek vannak képességei, amelyeket a jelenleginél mindenkinél sokkal jobb határfokkal lehetne fejleszteni, és ez a gyakorlatban közelíti a képességfejlesztés és a tehetséggondozás metodikáját.

A pragmatikus megközelítés azt mondja, hogy annyi százalék tekinthető tehetségesnek, „ahányra a fejlesztő programban pénz és tanár van”! És ez csak félig tréfa! Renzulli (1978) például **a gyerekek 25%-át tekinti tehetségígéretnek**, „tehetségmezőnek”, bevonva őket fejlesztő programjába. Nemcsak a hazai gyakorlatban jut ennél mindenhol jóval kevesebb tehetségígéret fejlesztésére pénz.

Ideális esetben a program jellegétől és a rendelkezésre álló eszköztől függ a tehetségdefiníció és a kiválasztás szigorúsága. Tény, hogy az anyagi lehetőségek és a felkészült pedagógusok száma ennek a gyakorlatban korlátot szab. Ugyanakkor egyre inkább **elterjedt az a szemlélet, amely nem korai identifikáció, hanem fejlesztés hangsúlyú**: a sokszempontú és nem túl szigorú kiválasztás után **a fejlesztő programban mutatott fejlődés válik a potenciális tehetség mutatójává**. Abból kiindulva, hogy minél több gyerek potenciális tehetsége kerüljön fejlesztésre, azt tudva, hogy gyermekkorban a legkritikább esetben beszélhetünk valóban te-

hetségéről, csak tehetségigéretéről, „tehetségre irányuló hajlamról”, munkánk elméleti alapja a **többlepcsős, fejlesztés folyamatába ágyazott azonosítás**, és annak szem előtt tartása, hogy soha nem csak a képességeket, hanem a **gyerek egész személyiségét** kell fejleszteni. A legkorábbi hagyományainkhoz visszanyúló szemléletünk tükröződik Gagné (2008) korszerűsített modelljében: mely szerint nagyon sok feltétele van annak, hogy az „ígéret”ből, lehetőség-ből, „gift”-ből, potenciából megvalósult tehetség, „talent” legyen. A nyelvi egyszerűség kedvéért beszélünk mégis tehetséges gyerekekről, folyamatosan hangsúlyozva a címkézéssel járó irreális elvárások terhét.

## 9.2. Átvehető tudás: tipológiai és intézményi precedensek

A tehetséggondozás és ezen belül az életviteli tanácsadás hazai előzményei meglátásunk szerint jól integrálhatóak a Tehetségpontok munkájának kontextusába. A közeli múltban ezen tevékenység két intézményesített példáját az MTA Pszichológiai Intézetében a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Fővárosi Pedagógiai Intézetben a Tehetséggondozó Központ munkája jelenítette meg.

A Tehetségpontok létrejöttével jóval árnyaltabbá és általánosán hozzáférhetővé vált a tehetséges diákok és szülei számára a tanácsadás.

Az 1994 és 2004 között működött a Fővárosi Pedagógiai Intézetben a Tehetséggondozó Központ keretei között megvalósult szakmai munka fontos alapja a továbblépésnek. A továbbiakban bemutatott modell (Herskovits, 2003) a Tehetségpontok egy bizonyos típusának lehetséges működési modellje. Adaptálásához fontos leszögezni: nem oktatási intézményben jött létre és működött. Oktatási intézményben vagy speciális területeken (sport, zene stb.) törvényszerűen másféle feladat-struktúra kívánatos.

### 9.2.1. A TEHETSÉGGONDOZÓ KÖZPONT (TOVÁBBIKBAN TGK) LÉTREJÖTTE

1994 őszén a Fővárosi Önkormányzat támogatásával a Fővárosi Pedagógiai Intézet keretében létrejött a Tehetséggondozó Központ (Herskovits, 2003), köszönet illeti meg az azóta elhunyt Szébenyi Péter igazgatót. Korábban az MTA Pszichológiai Intézetében a Magyar Tehetséggondozó Társaság tagjaiként próbáltunk megfelelni az egyre növekvő igényeknek, melyek egyre nyilvánvalóbban meghaladták egy társadalmi szervezet lehetőségeit. Valahányszor a médiában beszámoltunk munkánk valamely aspektusáról, (kutatási eredményekről, hazai és nemzetközi konferenciákról, a Magyar Tehetséggondozó Társaságról) sűrűsödtek a telefonáló szülők kérdései, amelyek jelezték, hogy a tehetséges gyerekek alsó korosztálya (4–10 évesek) számára nemcsak hogy az iskolarendszerbe épült fejlesztési lehetőség nem volt, hanem az esetleges „csoda-tanítónénin” kívül a szülők semmiféle segítséget, illetve esetleges, egymásnak ellentmondó javaslatokat kaptak problémáik megoldására. A pszichológiai tanácsadás így indult el. Mivel a szerzőnek pályaválasztási tanácsadói tapasztalatai, valamint neveléslélektani és tanácsadó szakpszichológusi képesítése volt, Gyarmathy Éva meg korábban iskolapszichológusként dolgozott, a kellő kompetencia biztosított volt. Abban az időszakban már forgalomban volt a témában első, szülőknek és pedagógusoknak szóló - azóta többször kiadott figyelemhívó/ ismeretterjesztő munkánk „Csak keresni kell...” (1989) címen.

Az oktatási törvény 1999-es módosítása<sup>1</sup> az iskolák feladatai közé sorolta a tehetséggondozás valamely formáját, melynek a pedagógiai programban is meg kell jelennie. A törvényalkotó

<sup>1</sup> 10. § (3) bekezdés és 48. § (1) bekezdés

ezzel leszögezte, hogy **a tehetséges gyerekeknek is joguk van a számukra megfelelő oktatáshoz.**

### 9.2.2. A TEHETSÉGGONDOZÓ KÖZPONT FELEPÍTÉSE ÉS MUNKÁJA

A széles körű szakmai tapasztalatokat integráló Tehetséggondozó Központ lehetőséget adott

- az alapvető pszichológiai és pedagógiai tanácsadói funkció mind kielégítőbb ellátására,
- az iskolai tehetséggondozó programok szisztematikus feltérképezésére,
- speciális gazdagító programok működtetésére,
- pedagógus-továbbképzésre, miközben
- bázisa lehet további kutatásoknak, és minél több érdeklődő, vagy e területen már dolgozó pedagógust bevonhat a munkába.

A Tehetséggondozó Központot pszichológus vezette, továbbá pedagógiai szakértő, pszichológus, és pedagógiai végzettséggel rendelkező asszisztens/koordinátor alkották a stabil csapatot, a team a szükségnek megfelelően kiegészült fejlesztő programokat vezető pedagógusokkal és pszichoterápiásan képzett pszichológussal.

A modell átvehetősége mellett érvelve fontos megjegyezni, hogy a vezető éppúgy lehetne pedagógus is, lényeges, hogy a központban mindkét kompetencia jelen legyen, és hatékonyan együttműködjenek. Szükséges törekedni arra, hogy a gazdagító programokat vezető kollégák között férfiak is legyenek, valamint a tapasztalt kollégák mellett fiatalok is csatlakozzanak a munkához. A Tehetséggondozó Központban nagyon jó tapasztalataink voltak nem pedagógus végzettségű szakemberekkel: mérnök, régész, egyetemi hallgató – akiknek mindig volt pedagógus családtagjuk, és pedagógiai érzékenységük mellett másféle szemlélettel gazdagították munkánkat.

### 9.2.3. A központ funkciói

#### 9.2.3.1. A TANÁCSADÁS

Tehetséggondozó Központban **azoknak a gyerekeknek és szüleiknek, tanáraiknak álltunk rendelkezésére, ahol már feltűntek átlagon felüli képességek, továbbá a szülők és tanárok ennek fejlesztésében, ezzel kapcsolatos problémáikban vártak segítséget.**

A családok mintegy negyedrésze Budapest környékén, az agglomerációban lakott. Jelentős volt az ország minden részéből jelentkezők száma is. Egyszeri nevelési tanácsot tudtunk adni, de lényegesen kevesebb gyakorlati segítséget tudtunk nyújtani, hiszen egy-egy régió lehetőségeit csak töredékesen ismertük, és a gyereket saját fejlesztő programjainkba sem tudtuk bevonni. Az elmúlt években megalakult Tehetségpontok egy részében azóta már működik tanácsadó szolgálat, és így jóval több lehetőség nyílik komplex tehetséggondozásra.

**Szakképzett pszichológus segítséget a nevelési és fejlesztési gondokkal kapcsolatban, pedagógussal együttműködve segít a megfelelő oktatási intézmény, illetve kiegészítő program kiválasztásában.**

A Tehetséggondozó Központba érkező gyerekek zöme 3–10 éves volt, így még minden tekintetben igen erősen függtek szüleiktől, nevelőiktől. Ez az arány részben természetes,

hiszen a korai tehetségjegyek hívják fel magukra a figyelmet, de jelzik azt is, hogy ez milyen gyakran okoz gondot a szülőknek. Nagyobb gyerekeknél a szülők részben beletanultak a jelenség és a problémák kezelésébe. A nagyobb gyerekek egy része, legalábbis egy típusuk számára már adottak bizonyos intézményes keretek (6-8 osztályos gimnáziumok, versenyek), egy részüket meg sajnos már nem tehetség-ígéretként tartják számon: problematikusak, esetleg elszürkültek.

A Tehetséggondozó Központba való jelentkezés telefonon történt: a szülő a többnyire a pszichológustól kapott időpontra igénye szerint egyedül, vagy házastársával, de a gyerek nélkül jelent meg. A diagnosztikai munkára a tanácsadásba épülten került sor.

Először egy négyoldalas kérdőív kitöltésére kértük meg, amelyen a személyes adatok mellett:

- a gyerek tehetségére,
- személyiségére,
- a szülő-gyerek viszonyra,
- a felmerülő problémákra
- a szülő elvárásaira vonatkozó kérdések, valamint
- egy, a korai tehetségjegyek azonosítását célzó tulajdonságlista is szerepeltek.

Az erre épülő első beszélgetés időtartama általában másfél-két óra időtartamú volt. A megfogalmazódott szülő kérdések természetétől függően került sor további találkozásokra, a gyerek vizsgálatára. Ha az iskolaválasztás volt a fő probléma, a *pedagógiai szakértő* is bekapcsolódott a munkába, esetenként csak vele találkozott a szülő.

Kétféle esetben nem került sor a tanácsadást megalapozó pszichológiai vizsgálatokra (diagnosztikára):

- igen kicsi, 4-5 évnél fiatalabb gyerekeknél. Ha a szülő felsorolta a fent leírt korai tehetség-jegyek jelentős részét (nagy szókinccs, fejlett logika, szokatlan kérdések, intenzív érdeklődés, erős, célra törő cselekvés-igény, spontán olvasás, ezres körben matematikai műveletek) nem kétséges, hogy a gyerek képességei, motivációja alapján átlag feletti. A vizsgálatok megbízhatósága ebben az életkorban eleve igen alacsony, hiszen a gyerekek még nincs feladattudata, őr kedve szerint old vagy nem old meg feladatokat. A szülőknek való tanácsadás, segítség a megfelelő attitűd, bánásmód kialakításában a legtöbb esetben elegendő. Nem szükséges, hogy idegen környezetben, ismeretlen ember feladatokat adjon neki.

- ha valóban csak iskolaválasztásra vonatkozó információkat igényeltek a szülők. Ilyenkor a pedagógiai szakértővel történő konzultáció többnyire elegendő, nyitva tartva a későbbi találkozás lehetőségét.

A pszichológia vizsgálatok alapesetben 1-2 alkalommal elvégezhetőek:

- Raven Progresszív Mátrixok a viszonylag kultúra-független logikai képességek, kapacitás vizsgálatára. Normál változatát használtuk, a gyermek változat túl könnyű – láttunk már 5 éves-től 56 pontos megoldást. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy diagnosztikai értéke csak a kiemelkedően jó megoldásnak van, iskolás kor előtt könnyen előfordul, hogy a gyerek nem figyel oda, unja. Még kisiskolás korban is célszerű a rövid idő alatt produkált gyenge eredménynél a hibák kijavítására biztatni a gyereket.

- kreativitás vizsgálatok – Torrance-féle rajzos és verbális feladatok (Barkóczi I., Zétényi T., 1981).

- igényszint-vizsgálat, csavaros (Herskovits, 1976) a teljesítménymotiváció értékelésére.

Szükség esetén a pszichológus további vizsgálatokat végzett: WISC-R, Szondi, Rorschach,

CAT, TAT, szabad rajz, életerv írása stb. - ezek a gyermek diagnosztikában általánosan ismert és használatos eljárások.

A vizsgálatokat követően került sor a szülőkkel (lehetőleg mindkettőjükkel) történő beszélgetésre, tanácsadásra.

**A jelentkezők több mint kétharmada fiú volt.** Gondolhatnánk arra, hogy a szülők fiúknál érzékenyebben figyelnek a tehetség jeleire, de ez az arány megegyezik a nevelési tanácsadókhoz fordulókéval, a „problémás gyerekek” arányával. Valószínűleg mindkét ok szerepet játszik, mivel a csak fejlesztő programra hozott, tehát problémátlannak tekintett gyerekek között is lényegesen magasabb a fiúk aránya.

A nevelési tanácsadók tapasztalatától eltérően viszonylag sok apával találkoztunk, gyakran jöttek el a szülők együtt. Ezekben a családokban valószínűleg az apa aktív részvétele a nevelésben, valódi érdekeltsége, modellszerepe a gyerek intellektuális fejlődésében lényeges mozzanat. **Feltűnik, hogy a tehetségtanácsadást kérők között igen sok volt a „feltörekvő” család, ahol a szülők iskolai végzettsége főiskolai vagy középfokú, tehát nem annyira az „elit” (akik jól ismerik a kulturális javakhoz való hozzáférés útjait, és gyakran igen kompetensen fejlesztik gyermekeiket), hanem az e területen még nem annyira otthonos, de ezt kiemelten fontosnak tartó családok kértek segítséget.**

Alapelveink, melyek a tanácsadást meghatározták, a következők:

- ebben az életkorban a család szerepe meghatározó
- mindig a gyerek egész személyiségét, és nem csak intellektusát vesszük figyelembe, fejlesztjük
- a problémát nem a tehetség maga, nem a többlet, hanem valaminek a hiánya (például érzelmi érettség, szociális készségek, megfelelő környezet) okozza
- **nem létezik olyan szoros keret, amelyen belül nem lehet alternatívákat találni.**

**A fő problémák, amelyekkel a szülők jelentkeztek, a következők:**

Az iskoláskor előtt. Az alaphelyzet általában az, hogy feltűnik: **a gyerek intellektuális fejlődése gyorsabb, intenzívebb a megszokottnál**, esetleg idősebb gyerekek/gyerekeik fejlődésénél.

Ennek sokféle jele lehet:

- különösen jó emlékezet
- feltűnő logikai készségek, absztrakció
- ezres körben való számolás
- szokatlan intenzitású, logikus kérdezősködés
- korai spontán olvasás
- speciális érdeklődés.

Ezt a szülők nagy része ambivalensen – örömmel, de némi ijedséggel is – fogadja. Ehhez járul, hogy a gyerek viselkedése is sokszor „más”, és a szülő bizonytalan, hogy hogyan kezelje ezt. A Tehetséggondozó Központban megforduló szülők igen nagy felelősséggel, néha erős szorongással feladatuknak érztek, hogy gyerekeknek a legmegfelelőbb nevelést nyújtásák.

A főbb kérdések:

Valóban tehetséges-e a gyerek külső, „objektív” szemmel nézve is?

Mennyi az IQ-ja?

Milyen területen tehetséges a gyerek? Kell-e már specializálni?

Hogyan lehet fejleszteni, nem árt-e neki a fejlesztés?

Megfelelő óvodát keres, vagy változtatni szeretne?

5-6 éves korában érett-e már az iskolára?

A gyerek fejlődése egyenlőtlen, pszichomotoros/ érzelmi/ szociális fejlettsége messze elmarad az intellektuálistól

Nevelési problémák

A gyerek igen fárasztó, keveset alszik, mindig aktív.

A beiskolázás kora

A tehetséges gyerekekkel kapcsolatos összes probléma a megfelelő **iskolaválasztás** igen nehéz kérdése alá rendelődött. (Ne feledjük, Budapesten vagyunk, ahol igen nagy a kínálat!) A szülők joggal érztek úgy, igen nagy súlyú döntést kell hozniok, és attól tartottak, a rossz döntés később nehezen korrigálható. A kérdést nehezítette, hogy nincs objektíve tökéletes megoldás. A döntés kialakításában szempont volt a család konkrét helyzetén kívül (lakóhely, anyagok, segítő családtagok) a sokszor csak nehezen kibontható értékrend, elvárások, a gyerek egyedi tulajdonságai, és hogy a szülő ezeket milyen módon fogadja el.

Természetesen gyakori kérdés volt, hogy a még nem, vagy éppen csak hatéves gyerek menjen-e már iskolába, nincs-e valamilyen részterületen deficitje, érzelmi, szociális érettsége megfelel-e az intellektuálisnak. Egyre erősebb azonban az a tendencia, hogy a gyerek minél később menjen iskolába. Sokszor találkoztunk azonban azzal, hogy a beiskolázás kérdése túldimenzionált, a szülők minden egyéb problémájukat ebbe a kérdésbe sűrítik.

Iskoláskor

A szokásos „tehetséges-e, mennyire, miben” mellett a leggyakoribb kérdések a következők voltak:

A szülő elégedetlen az iskolával. Úgy érzi, a tanítónő személye nem megfelelő, vagy az iskola nem értékeli megfelelően a gyereket.

A szülő kevesli, amit az iskola ad, más iskolát, vagy kiegészítő foglalkozást keres a gyerekeknek, esetleg évfolyamot szeretne ugratni.

A szülő szerint a gyerek képességeinél gyengébben teljesít.

A gyerekeknek az iskolában beilleszkedési-magatartási problémái vannak.

A gyerek külföldön járt iskolába, a visszailleszkedés nehéz.

Nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumon gondolkoznak.

A kérdések felsorolása mutatja, hogy **két különböző típusú tanácsadás ötvözte** szükséges, a súlypont természetesen változó.

A kérdések egy része **információkra** vonatkozik. A változó iskolarendszerben az iskolák közötti különbség egyre növekszik, akár anyagi lehetőségeiket, célkitűzéseiket, profiljukat, programjaik gazdagságát, pedagógusaik szemléletét nézzük. Az újonnan indultak esetében azok jellegéről, színvonaláról még nem áll rendelkezésre elegendő tapasztalat, nem tudni, hogy a meghirdetett program hogyan valósul meg. A kerületek által összeállított információs füzetek támpontokat nyújtanak, és szerencsére a nyílt napok lehetőséget adnak közvetlen tapasztalatok szerzésére is.

## ÍGY HÁT AZ INFORMÁCIÓK GYŰJTÉSE ÉS KÖZVETÍTÉSE A MINDENKORI ELSŐRENDŰ FELADAT.

A Tehetséggondozó Központba az objektív adatokon túl gyűjtöttük a szubjektív, személyes információkat is, kollégáktól, szülőktől, egészen a „hol, milyen gyerekekhez való tanító néni van” szintjéig. Ezek az információk természetesen nem értékítéletet tartalmaztak, hanem az igények és lehetőségek megfelelő összehangolását segítik. **Teljesítménycentrikus szülőknek nem tanácsos személyiségközpontú iskolába küldeni gyerekeiket, és fordítva.** Szükséges az információkat mindig a tanácsadási folyamat egészébe ágyazva közvetíteni. Szükséges azt is kiemelni: munkánk során szem előtt tartottuk, hogy a szülők igénye szabja meg azt, hogy csak a kért információkat adjuk-e meg, vagy egyéb kérdést is felvetünk, jelezve az esetleges problémákat.

A **gyerekekre vonatkozó kérdések, nevelési problémák, iskolával való konfliktusok kezelése** adta a tanácsadás témáinak második csoportját. A már felsorolt, a szülők által jelzett kérdéseken túl vagy mögött volt néhány olyan probléma (például a család egyoldalúan intellektuális beállítottsága, túlhangsúlyozott ambíció), amelyet a tanácsadó pszichológus érzékelt – és tulajdonképpen ezek miatt szükséges feltétlenül, hogy a tanácsadást pszichológus végezze, vagy ha pedagógus kezdi el, jó együttműködésben konzultáljon a pszichológussal.

A legegyszerűbbnek tűnő kérdésre sem biztos, hogy egyszerű a válasz. A tanácsadás időtartama, mélysége, a gyerekekkel való foglalkozás függött a gyerek életkorától, a tehetség és/vagy probléma jellegétől, a szülők igényétől és személyiségétől.

**Elég gyakori volt, hogy a gyerek problémái valójában nem tehetséges voltából adódnak, (függetlenül attól, hogy a gyerek tehetséges-e vagy sem), ez veszély forrása, a gondok súlyosbodását vetíti elő, ha a szülő ezzel nem akar szembenézni.**

A Tehetséggondozó Központban ilyen esetekben megpróbáltuk a családot *nevelési tanácsadóba, pszichoterápiás rendelésre* irányítani. Ha a szülőt kizárólag a gyermek IQ-ja érdekelt, ezt a kérést rendszerint elhárítottuk, mivel a címkézést károsnak tartjuk, és a pszichológus kompetenciája annak megítélése, hogy milyen vizsgálatok elvégzése szükséges. Mint már hangsúlyoztuk, **a gyermek teljes személyiségét vettük figyelembe**, nem kizárólag intelligenciája fokát.

A szülő nevelési kérdéseinek megválaszolására harmonikus család esetén sokszor elegendő volt egy beszélgetés. A gyermek fejlődéséről, viselkedéséről szólva hamar elhangzott jó néhány „nagykönyvben megírt” tulajdonság.

A már felsoroltakon kívül a legfeltűnőbb:

- a fokozott energizáltság,
- a sokirányú érdeklődés,
- az éles logikájú kérdezősködés,
- az erős akarat.

nagy különbség (disszinkronia) az intellektuális és érzelmi/szociális fejlődés között, és/vagy a szülő hárítja az érzelmi problémákat.

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy a szülők számára a sokféle, egymásnak sokszor elmentmondó viselkedéssjegy nehezen állt össze egységes képpé. Ennek a látszólagos inkoherenciának a tudatosítása segített nekik gyerekeik megértésében: nem lehet a tehetséges gyerek



örömet okozó megnyilvánulásai mellől egyszerűen „lefaragni” a kellemetlenebbeket. Az állandóan dolgozó agyat nem lehet tetszés szerint leállítani, a szenvedélyes érdeklődés, kíváncsiság velejárója bizonyos öntörvényűség, **az eredeti látásmód megnehezíti a konvenciók és azok jelentőségének észlelését.** Mindez a gyereket kevésbé alkalmazkodóvá és a felnőtt számára esetleg igen fárasztóvá teszi.

**Ennek az összefüggésnek mély megértését, elfogadását és kezelését tartjuk a pedagógusok tehetség fejlesztő munkájában is a legfontosabb mozzanatoknak.**

Általában nem volt nehéz ezt az összefüggést elfogadtatni a szülővel, sokszor megfogalmazták, hogy homályosan eddig is így érezték, és megnyugtató számukra, hogy ez így van rendjén. Persze, további kérdés, hogy **mi az az alkalmazkodás, ami a gyerek harmonikus fejlődése érdekében mégis elrendő, illetve mi az az alkalmazkodási zökkenő, amit a család többi tagja nagyobb nehézségek nélkül tud tolerálni.**

**A határok kérdése** a legkülönbözőbb döntési helyzetekben, aktuális konfliktusokban visszatér. Az iskolával kapcsolatos konfliktusokban – az igazságtevés legcsekélyebb szándéka nélkül – igen fontos azt feltárni, hogy „lényeges”-e a konfliktus, illetve olyan természetű-e, ami iskolaváltoztatással megoldható, vagy bármilyen helyzetben újratermelődik. **A konfliktusok megoldásának, illetve azok elviselésének kérdése gyakran kerül a középpontba. A tehetség tanácsadásra is kiterjesztett fejlődépszichológiai megalapozás** kiindulásunk, Wallon és Mérei (Mérei és V. Binét, 1970) nyomán, hogy a fejlődés és a szocializáció folyamata törvényszerűen konfliktusokon keresztül történik.

Gondosan és céltudatosan kellett irányítanunk a beszélgetést, hogy kiderüljön például, a gyerek gondolkodásához képest ügyetlen keze valóban tanulási zavarokat előrejelző részképességzavar, és speciális fejlesztést kell számára biztosítani, avagy ugyan nem fog szépen írni és rajzolni, de ez nem nagy baj, nem kell mindenben tökéletesnek lennie. Ugyanígy csak egyénileg volt felbontható, hogy a tanítónő valóban nem tudja a gyerek kiváló képességeiből eredő másságát kezelni, vagy a szülő várt el olyan fokú és intenzitású egyéni bánásmódot, ami iskolában nemcsak hogy nem lehetséges, de nem is kívánatos.

Ugyancsak megjelent a határok kérdése a „**mennyire és hogyan terhelhető a gyerek?**” kérdésében. A gyerekek egy része, éppen fokozott energizáltsága, kíváncsisága következtében újabb és újabb ismeretekhez akar jutni. Az asszimilációra (Piaget idézi Mérei és V. Binét, 1970) időt nem hagyó ismeretszerzés csak ismeretek halmazát eredményezi, integráció, személyiségbe való épülés nélkül. A gyerekeknek játékra, sőt, néha semmittevésre is szükségük van. Egyéni megoldásokat kell találni, és **gyakran a gyenge oldal fejlesztése, vagy az érzelmi érést elősegítő intim együttlét valamelyik szülővel, vagy művészi foglalkozás fontosabb, mint az ismeretek halmozása.**

Nem ritkán előfordult, hogy a pszichológus problematikusnak tartott valamit, aminek a szülő nem volt tudatában. A leggyakoribb ilyen helyzet (talán a szülő saját kielégítetlen ambíciói következtében) **az egyoldalú intellektuális fejlesztés, és/vagy a gyerek érzelmi problémáinak hátrítása.** Rendkívüli tapintattal kell az ilyen helyzeteket kezelni, hiszen a szülő nem azért kér tanácsadást, hogy „mélyre” nyúljunk, esetleg saját megoldatlan problémáival konfrontáljuk. Fontos tapasztalatunk volt, hogy szükséges óvatosan kitapogatni: készen áll-e a szülő beszélgetésre, talán szempontváltásra. Ha ehhez nem mutatkozó partnernek, tudomásul kellett vennünk, és inkább gyakorlati kérdésekben próbáltuk

meg befolyásolni – pl., lebeszéljük arról, hogy az első osztályos gyereket szombat délelőtt egymásután két programra írássák be. Legfontosabb a **bizalmi légkör** kialakítása volt, és fenntartása, hogy a későbbiekben, felmerülő probléma esetén nyugodtan fordulhassanak hozzánk.

Sok esetben a szülők hosszabb kapcsolatot igényeltek, illetve új kérdések felmerülésekor újra felvették a kapcsolatot. Igen sok szülő járt el a havonta találkozó **Szülő-klubba**, ahol őket érdeklő előadásokon kívül igen érdekes és tanulságos problémafelvetésekre, vitákra is sor került.

A szülők nagy része a nevelési és iskolai kérdések megbeszélésén túl **fejlesztő programokat** igényelt. Nagyobb gyerekek és kialakult érdeklődés esetében a Fővárosi Tehetséggondozó Szakkörök igen jó lehetőséget biztosítottak, de sok iskola is tartott és tart kiváló szaktárgyi vagy egyéb foglalkozásokat. **Leginkább az 5–10 évesek voltak ellátatlanok**, ők atakoztak legtöbbször az iskolában, és náluk volt a legnagyobb a fejlődés kedvezőtlen fordulatának a veszélye. Ezért a központ számukra hétfégi kiscsoportos gondolkodási kreatív és együttműködési készségeket fejlesztő foglalkozásokat, levelező versenyeket, nyári táborokat indított. A programok önköltségesek voltak, szükség esetén a gyerekeket a Magyar Tehetséggondozó Társaság segítette kedvezményhez.

### 9.2.3.2 FEJLESZTŐ PROGRAMOK

A tanácsadást az esetek többségében követnie kell fejlesztő programnak. A tehetségfejlesztésben általában háromféle fő módszer és ezek kombinációi használatosak (differenciális alkalmazása minden esetben jelentős.) A Tehetséggondozó Központban (Herskovits, 2003), melyet máig az érvényes jó gyakorlatok között tartunk számon, gazdagító programokat indítottunk.

**Általános alapelv, hogy – különösen serdülőkor előtt – nem az ismeretek módszeres gyarapítása, hanem a képességek, a kreativitás és a személyiség összehangolt fejlesztése a fő cél.**

#### Gazdagítás, dústítás

Ezzel az eljárással a gyermek a normál iskolai munka mellett kap személyre szóló képzést. Ennek sokféle módja van:

- a tanórán belüli differenciált foglalkozás
- különböző, tanórán kívüli délutáni vagy hétfégi programok
- a pull-out programok (amikor a gyermek a hét egy napján speciális képzésben vesz részt
- nyári tehetséggondozó táborok.

**Tapasztalatok szerint a gazdagítás a legmegfelelőbb a gyerekek alkotóképességének, kreativitásának kialakulásában fontos szerepet játszó személyiségfejlődés szempontjából, és nincs káros hatása.**

A fentiekben bemutatott programokban valószínűleg meg legjobban az, hogy a tehetséges gyerekeknek leginkább kihívást jelentő komplex, interdiszciplináris, jövőorientált témákkal, kommunikációs, vezetői készségeik fejlesztésével is foglalkozzanak (például rákkutatás, humán etológia, hieroglifikák, környezetvédelem, geometria és művészet, humor).

Amint az elméleti keretben azt részletesen bemutattuk, a gyerekek problémái részben abból adódnak, hogy az iskolai oktatás nem elégíti ki szükségleteiket. A gyerekekre jellemző:

- sokoldalú érdeklődés, nyitottság
- kíváncsiság, divergens gondolkodás
- életkorukhoz képest szokatlanul szigorú, logikus gondolkodás
- egy-egy területről meglepően sokat tudnak
- igény az összefüggések megértésére.

Ezen megállapításra támaszkodva a TGK **tanfolyamok célja volt:**

- tágítani a gyerekek intellektuális horizontját
- strukturálni tudásukat, ismereteik asszimilációja alapján újrafogalmazni a problémákat
- megtanítani őket egy-egy jelenség sokoldalú megközelítésére
- lehetőséget teremteni kooperációra.

Lényeges kiemelniük: tapasztalatink azt mutatják, hogy a gazdagító programok szervezésénél szükséges biztosítani azt, hogy gyerekek érzelmileg biztos légkörben, a szabadság és elfogadottság légkörében dolgozzanak. **A tanároknak maguknak is kreatívnak kell lenniük**, nemcsak területükhöz kell kiválóan érteniük, de sablonoktól mentesen kell a gyerekekhez közelíteniük. Maga a téma a tanár szabad választásán alapult, mintegy megosztotta érdeklődését és lelkesedését a gyerekekkel. Természetesen feltétlenül ügyelnünk kellett arra, hogy a programok különböző területekre nyújtsanak betekintést, de ne kötődjenek iskolai tanulmányokhoz. A kreatív közös munka segíti a gyermek önbizalmának, éneerjének, szociális készségeinek, kitartásának, önkritikájának fejlődését, megalapozza azt az alkotáshoz nélkülözhetetlen élményt, hogy bízik saját képességeiben a fontos dolgok létrehozására.

Hétvégi (szombat délelőtti) programok

Tanév közben a Tehetséggondozó Központ által kínált gazdagító projektek általában 6 hetesek, kiscsoportosak (5–12 fő) voltak. Időpontjuk szombat délelőtt, időtartamuk rendszerint másfél–két óra. Tapasztalataink alapján ajánljuk a 6 hetes programokat: ezek optimálisak, mivel nem kívánatos a családok szombat délelőtti napját nagyon hosszú időre lekötöni, valamint lehetőséget nyújt a gyerekeknek váltakozóan, rövidebb-hosszabb szünetekkel többféle témát kipróbálni, illetve folytatni. A programokról a TGK-ban nyilvántartott gyerekeknek tanévkezdéskor értesítést küldtünk, de a programok megtalálhatóak voltak az FPI honlapján is.

A Tehetséggondozó Központ működésének 10 évében egy időben 6–10 féle programot szerveztünk, 5–7, 8–10 és 10–13 évesek számára, tehát **egy-egy csoportban különböző korú gyerekek dolgoztak együtt.**

A foglalkozások témája ritkán kapcsolódott kizárólag egy-egy iskolai tantárgyhoz, de ha mégis, akkor olyan életkorú gyerekeknek szólt, akik az iskolában még nem foglalkozhatnak az őket igen érdeklő természettudományokkal (például Kísérletező fizika, Kémia a háztartásban, Repülés). A programok komplex megközelítésűek voltak, mint például „Az élet keletkezése”, „Játékos logika”, „Papiuszshajó” (modellkészítés), „Minden, ami él és mozog”, „Utazás a múltba”. „Élet az ókori Egyiptomban/ Görögországban/Rómában”.

A foglalkozásokat vezető tanárokat nagy körültekintéssel választottuk ki, szakmai felkészültségük mellett elsődlegesen figyelembe véve azoknak a személyiségjegyeknek a meglétét, amelyek elengedhetetlenek a tehetséggondozással foglalkozó pedagógus számára. Esetenként nem ragaszkodtunk pedagógusi végzettséghez: két, éveken át igen sikeres

foglalkozásunkat mérnökök vezették, igaz, pedagógus családtaggal. A programokban évi 2–300 gyerek vett részt. Meg kell jegyeznünk, hogy mind a hétvégi programokban, mind a nyári táborokban részt vettek olyan gyerekek is, akik nem voltak tanácsadason: rokonok, barátok, osztálytársak. A gyerekek egy részének utólagos vizsgálatára sor került, de ha a gyerek zökkenőmentesen, szívesen járt, és a szülőknek sem volt problémája, nem tettük kötelezővé.

### Levelező verseny

A Tehetséggondozó Központ működésének utolsó három évében nyolcfordulós levelező versenyeket indítottunk 6–12 éveseknek. Sok gyerek, aki szeretett volna, nem tudott részt venni hétvégi programjainkon – akár, mert vidéken lakik, akár, mert közös családi programjuk volt, akár mert a szünnapi otthoni „szöszmötölést” igényelte –, ezért próbálkoztunk ezzel a megoldással. A témák igen komplexek (Az írás, A táplálkozás, A háromszögek) voltak – természet- és társadalomtudományok, művészetek szempontjából egyaránt megközelíthetők, a feladatok kidolgozásánál minden lehetséges aspektust figyelembe vettünk. Egy részüknél a gyerekek problémamegoldó képessége, kreativitása volt szükséges (például az egyik gyerek által készített képregényt a másiknak kellett titkosírással leírni), más részük a kézikönyvek, lexikonok használatára tanított, avagy kísérleteikről kellett jegyzőkönyvet készíteni, esetleg az élelmiszerek zsirtartalmának kimutatását bizonyítandó, azt a papírt kellett elküldeniük, amelyik áttetszővé vált a zsirtartalmú étellel való bedörzsölés által. (Fontosnak tartottuk, hogy a kutatómunka során a gyermek játékoság örömét is megtartsuk.)

A gyerekek minden forduló után munkájuk személyre szabott értékelését megkapták. Egy-egy alkalommal 10–18 gyerek vett részt a programban. Az utolsó alkalom a témához kapcsolódó közös játék és eredményhirdetés alkalma volt.

Ezt a formát igen jónak tartottuk, bár meg kell jegyeznünk, hogy mind a feladatok összeállítása, mind értékelése rendkívül munkaigényes. **Jellegénél fogva a pedagógusok fejlesztésére, a tehetséggondozó munkában való jártasság megszerzésére is alkalmas.**

Nyári táborok

**A Tehetséggondozó Központ** nyári tehetséggondozó táborait e programok szerves folytatásaként szerveztük meg évente. Kezdetben a gyerekeket csak bizonyos programokban különítettük el életkor szerint, később a felmerülő gyakorlati problémák (pl., a lefekvés ideje) miatt jobban bevált a 6–10 és a 11–13 évesek részére külön tábor szervezni. A résztvevők többségét tanfolyamainkról ismertük, így ők is ismerték a velük foglalkozó tanárok többségét.

A gyerekek délelőtt-délután két 3–5 napos projektből választhattak, a fennmaradó időt művészeti és kézműves foglalkozások, sport, kirándulások, színjátszás, az együttműködési készség fejlesztését célzó foglalkozások, terepasztal-készítés, madármegfigyelés, vetélkedők stb. egészítették ki. A programok egy-egy nagyobb téma (például Mátyás király udvara és természeti környezete Királyréten, A Nap – a napfogyatkozás évében, „Vízen épült város” – a Duna mentén, „Mindenki másképpen egyforma” – a nyitottság és tolerancia értékei mentén) keretében szerveződtek.

**Fontosnak tartottuk a humán, művészeti és természettudományos projektek egyenlőségét.** Talán legfontosabb tapasztalatunk, és egyben kiinduló szemléletünk igazolása is, hogy még a kialakult érdeklődésű, szüleik által egyoldalúan például matematikai érdeklődésűnek tartott gyerekek is milyen szívesen vettek részt a sokféle, „ablaknyitogató” programban, pl., színjátszásban, kerámiázásban, asztalidisz-készítésben, vagy akár az iskolában „hi-

peraktívnak” tartott kisfiúk az akvarellfestésben. Mivel különös hangsúlyt fektettünk az egyoldalú intellektuális fejlesztéssel szemben az érzelmi érettség fejlődésének elősegítésére, különös gonddal választottuk meg azokat a művész-tanárokat, akik számára evidens, hogy a művészeteknek a művészi területen nem különösebben tehetséges gyerekek fejlődésében is fontos szerepe van.

#### 9.2.4. A TOVÁBBLÉPÉS ÚTJAI

A Tehetséggondozó Központ munkája során prioritás volt a pedagógusokkal, az iskolákkal való kapcsolatok kiépítése. Ezt több okból is fontosnak tartottuk:

A Tehetséggondozó Központ biztosította pszichológusi tanácsadás olyan **szolgáltatás volt**, amellyel a szülők mellett a pedagógusok is élhettek. Ezért mindig kértük kollégáinkat, **jelezzék**, ha olyan tehetséges vagy „tehetséggyanus” gyerekek vannak (és ezek nem feltétlenül a különböző versenyeken induló gyerekek), akik (illetve szüleik) számára hasznosnak gondolnák a tanácsadó szolgáltatás igénybevételét.

Örvendetes tapasztalat, hogy az évek során a pedagógusközösségek egyre nagyobb számban kértek információt a tehetséges gyerekekről, a tehetséggondozásról előadás formájában. Tapasztalataink alapján kiemeljük, hogy a Tehetségpontok munkájában fontos odafigyelni az egyéni **konzultációkra egy-egy konkrét gyerek ügyében**. Optimális lenne egy olyan együttműködési forma is a tantestülettel, amelyben kölcsönösen keressük egymást egy-egy tehetséges gyerek fejlődésének elősegítése ügyében. Eddigi tapasztalataink szerint ezzel a formával leginkább az óvónők élnek.

**A Tehetségpontok hálózatosítását segítené egy tantervi vagy azon kívüli tehetséggondozó programokat, és a tehetséggondozásban különösen érdekelt kollégákat összefogó fórum!** Fontos lenne, hogy információs rendszerükbe minél több olyan konkrét program kerüljön be, amelyet differenciáltan, egyéni igényeknek megfelelően tudnak szülőknek ajánlani. Többek között ez is a Tehetségpontok szakmai munkát koordináló, módszertani segítséget nyújtó, és ami talán a legfontosabb, az életviteli tanácsadásban dolgozók számára is megfelelő supervíziót biztosító Tanácsadó Központ feladata lenne.

#### IRODALOM:

- Albert, R. (1993): *Genius and Eminence*, Oxford, Pergamon,
- Balogh László (2004) szerk.: *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Barkóczi I., Zétényi T. (1981): *A kreativitás vizsgálata. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek, 2.* Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- Freeman, J.(1985): *The Psychology of Gifted Children*, Chicester, Wiley
- Gefferth Éva és Herskovits Mária (1989): *Csak keresni kell.... Tehetséges gyerekekről nevelőiknek. Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet*
- Gefferth Éva és Herskovits Mária (1996, új kiadás): *Csak keresni kell.... Tehetséges gyerekekről nevelőiknek*, Vác, Kis Váci Munkafüzetek, Észak-Pest Megyei Tehetségfejlesztő Központ
- Gefferth, Éva és Herskovits, Mária. (2004): *Csak keresni kell... 4. bővített kiadás.* Budapest, Trefort kiadó
- Herskovits, Mária (1976): *Az igényszint vizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban.* Budapest, Akadémiai Kiadó
- Herskovits, Mária (2003): *Tehetséges a gyerek! Hová vigyem? (Az FPI Tehetséggondozó Központja) in: Tanári Létkérdések, 45.kieg.k..B11.6.1, Budapest, RAABE Kiadó*
- Landau, Erika (1997): *Bátorság a tehetséghez*, Budapest, Calibra
- Mérei F. – V. Binét Á. (1970): *Gyermeklélektan.* Budapest, Gondolat kiadó (1.kiad.)
- Renzulli, J. S. (1978): „What Makes Giftedness? Re-examining a Definition”. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-084
- Révész Géza (1994): *A tehetség korai felismerése In: Tehetség és személyiség.*(szerk: Balogh L.-Herskovits M.- Tóth L.), Debrecen, KLTE Pedagógiai –Pszichológiai Tanszék

## 10. PÁLYATANÁCSADÁS – TANÁCSADÁS TEHETSÉGES FIATALOKNAK (HERSKOVITS MÁRIA)

### 10.1. Pályatanácsadás

#### 10.1.1. VISSZAPILLANTÁS

A pszichológiai vizsgálatokon alapuló pályaválasztási tanácsadás elméletét és gyakorlatát hazánkban Mérei Ferenc (1942) írta először le. A Fővárosi Lélektani Intézet keretében 1945 és 48 között pályaválasztási tanácsadással is foglalkozott, a fordulat évével ennek a munkának a lehetősége is megszűnt. Csirszka János (1966) indította újra ezt a munkát, 1958-ban. Máiig élő szemlélete és módszertana az 1967-ben megjelent (Ritoók - Takács, 1967) könyvből ismeretes. Ugyan a könyv bolti forgalomba soha nem került (minta-tesztlapok is vannak benne), pszichológusok generációi tanultak belőle, és a könyvet követő, 70–80-as évekbeli kiadványok sorából, pl., 72 belső használatra szánt ismertető a különböző teszteljárásokról, majd Pszichológiai módszerek a pályaválasztási tanácsadásban (Módszertani füzetek, 1–35., 1981-84) kötetéből. A legfontosabb képességvizsgálati eljárások budapesti és országos mintára való standardizálása is megtörtént 12–14 éves, valamint 17–18 éves fiúkra és lányokra. Ehhez társult a hálózatban dolgozó kollégák rendszeres továbbképzése.

Sajnos az állandó átszervezések, a hálózat szétzilálása, majd újraépítési kísérletei, (ismételten) a munkanélküliséget kezelő Munkaügyi Központokhoz történő csatolás ezt a koncepciózus, országos rendszerben folyó munkát szétzilálta. Ugyanakkor a szakképzés megújulásával, nemzetközi, többek között világbanki támogatással elindult egy módszertani és oktatási építkezés is (Szilágyi, 2003). 1992 és 1999 között elterjedtek a nemzetközi és hazai kutatásokra alapozott, újfajta, számítógépes programmal támogatott képesség és érdeklődés-vizsgálatok: ezeken alapuló számítógépes munka- és pályatanácsadás vált sokak számára hozzáférhetővé, és segítette a munkanélküliség kezelését is. 1995 óta megjelentek az iskolákban, a munkaügyi központokban, a gyermekjóléti szolgálatoknál a számítógéppel támogatott orientáló rendszerek, illetve az önértékelő eljárások számítógépes formája (Szilágyi, 2003, 99-100), ezek folyamatosan működnek. Erősödött az igény a munkavállalási tanácsadói feladatra megfelelően képzett szakemberekre, 1992-ben megindult a munkavállalási tanácsadók graduális, 6 féléves ill. levelező képzése a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen, majd egyes tanárképző főiskolákon. (Szilágyi, 2003, 301)

Munkánk kezdeteihez visszatérve először a Munkaügyi Minisztérium keretében alakult meg az Országos Pályaválasztási Intézet. Az 1967-ben alapított Fővárosi Pályaválasztási Intézet (több átszervezés után) beolvadt a Fővárosi Pedagógiai Intézetbe: 2008 óta Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. A Nevelési Tanácsadóban (Pedagógiai Szakszolgálat) is folyik ilyen munka, és a Tehetségpontok feladatai között is megjelenik, ami reményt ad a legjobb hagyományok felélesztésére és továbbfejlesztésére.

#### 10.1.2. ALAPELVEINK

Ha utólag visszatekintünk rá, a pályaválasztási tanácsadás szemlélete kezdettől fogva a pozitív pszichológiáé volt – igaz, ez az elnevezés akkor nem is volt használatos. **Nem a problémák kezelésére, hanem a lehetőségek megtalálására, kibontakoztatására tette a hangsúlyt** (Egan,

2011). Nem a pályaválasztási tanácsadást kezdetben meghatározó alkalmasság- vizsgálatokat, hanem egyéni tanácsadást végeztünk.

Kezdetektől a tanácsadási tevékenység tehetséggel való kapcsolata is nyilvánvaló volt, hiszen a gyerekek gyakran úgy fogalmazták meg kérdésüket: „Tudni szeretném, miben vagyok tehetséges?” – és mi is gyakran szembesültünk nemcsak a tanulmányok elvégzése, hanem a sikeres munkavégzés, kiemelkedő teljesítmény, kreatív tehetség prognosztizálásának problémáival. A sok igen jó színvonalú serdülő arra is megtanított bennünket, hogy a minden kliensnek kijáró, feltétel nélküli elfogadason, empátián, kongruencián stb. túl komoly elvárásaik vannak, mintegy „levizsgáztatják” a pszichológust, mielőtt érdemben szóba állnak vele. Nem csak ők teszik ezt: „el tudja-e olvasni a ronda írásomat?” „emlékszik-e, mit ígértem, hogy behozok?” – ezek az érzelmi indíttatású igények a bizalom lehetőségeit firatják. Másféle kihívást jelentett, amikor az igen okos serdülők a pszichológus felfogásának gyorsaságát, képességét arra, hogy lépéseket átugorjon, absztrakciós készségét, a szokatlanhoz való viszonyát, számukra fontos területen a műveltségét is próbára teszik. („*Ezúttal Andreas Winckelmannnak hívták*” – *történetesen Ingmar Bergman egy filmjének a hőse adott kulcsot és lehetőséget az intenzív közös munkára egy elméleti fizikusnak készülő, kiválóan teljesítő, ám komoly érzelmi problémákkal küzdő fiúval. Persze, biztosan adódott volna más lehetőség is.*) Az alapvető igény, hogy „értsenek meg”, magától értetődően terjed ki kiváló intellektuális képességűekre is. Nehéz helyzet, hiszen a pszichológusnak, éppúgy, mint a pedagógusnak, nem feladata, hogy okosabb, műveltebb stb. legyen a tehetséges serdülőnél. Ugyanakkor megértésének adott esetben számára kevésbé ismert területekre, gondolkodásmódokra is ki kell terjednie, szinte saját határait is át kell lépnie. (Sokszor látjuk, hogy már alsó tagozatos gyerekek milyen elképesztő fölénnyel tudnak átnézni nevelőiken, ha hosszan magyaráznák nekik az első lépést – miközben ők már az ötödik cáfolatánál tartanak.) Nemigen esik erről szó, hiszen a kihívás a pszichológus/pedagógus önértékeléséhez, énképéhez kapcsolódik, a tehetséges gyerekek/ fiatalok éppen egyébként adótnak vett fölényhelyzetét kérdőjelezi meg. Önismeretünknek fontos szerepe van: **kedveljük-e az ilyesféle kihívásokat is?** Lényeges, hogy ismerjük, és el tudjuk fogadni saját attitűdjainket, hajlamainkat. Tapasztalatunk szerint, ahol több szakember dolgozik együtt, esetelostáskor kialakul - éppúgy, mint más problémák esetén -, hogy a „tehetséggyanús” eseteknek ki lehetne a legjobb gazdája.

A pszichológiai vizsgálatokon alapuló pályaválasztási tanács leginkább Wieggersma (1989) 2-3. szintjének felel meg, megfelelő kompetencia esetén a 4.-nek. Az 1. szinten az információs tanácsadás dolgozik.

#### 10.1.3. A VIZSGÁLATOK FELÉPÍTÉSE

A pályaválasztási tanácsadás – sok más országgal ellentétben - kezdettől fogva nem alkalmasság vizsgálatokra, hanem a személyiség egészét figyelembe vevő képesség- és személyiségvizsgálatokra alapozott folyamat. IQ-t – nagyon ritka és indokolt kivételektől eltekintve – nem mértünk, a képességek struktúráját néztük, az erős és a gyenge pontok fölfedése kiemelt fontosságú volt. **Ezt a metodikát vettük alapul a tehetség-tanácsadást szolgáló diagnosztikai protokoll kialakításakor is.**

**Pályaválasztási tanácsadáson zömmel a 13-14 éves, és a 17-18 éves korosztály vett részt. Az utóbbiak zöme továbbtanulásra készült, tehát velük elsősorban a felsőoktatás-**

**ra előkészítő tanácsadás zajlott.** Ennek a korosztálynak általában nagy az önismereti igénye, és így a segítő kapcsolat keretében sokszor volt alkalom a fiatalok további optimális fejlődését elősegítő, az énképet pozitívan és differenciáltan megerősítő közös munkára is.

A képességvizsgálatok alap–battériája a továbbtanuláshoz szükséges általánosabb non-verbális/verbális logikai és számolási képességek mellett a csak bizonyos pályákhoz szükséges képességeket (térlátás, műszaki érzék) vizsgálatát is magába foglalta. Hangsúlyval használtuk a figyelem- és emlékezetvizsgálatokat, mint amelyek színvonala az egyéb képességek realizálásában döntő fontosságú. Többféle érdeklődésvizsgálatot használtunk: megbízhatóságuk változó, inkább figyelemfelhívó szerepük fontos (Ritoók-Takács, 1967). A teljesítménymotiváció, igény szint feltárására a Robay-féle csavaros igény szint próbát használjuk (Herskovits, 1976). Bár használtunk motivációs kérdőíveket, tapasztalataink szerint a motivációs struktúra érdemi feltárása csak az interjúk során lehetséges, a kérdőívekben adott válaszok a további kérdések megfogalmazásához segítenek. Nagyon sok hasznos információt nyújt a szabadidő felhasználásáról szóló, részletekbe menő beszélgetés. A tehetség-kutatásokban is vannak olyan eredmények, vélemények (Hong, Winston, Milgram 1993), hogy a szabadidő eltöltése a tehetség későbbi kibontakoztatásának talán az intelligencia vizsgálatokkal is egyenértékű megbízható előrejelzője. Természetesen szükséges volna a módszerek folyamatos frissítése, standardizálása, „karbantartása” – ezek helytel-közzel meg is történnek, de ez valójában egy központi intézménynek és egységes módszertannak a feladata volna.

A személyiségvizsgálati skálák és a kreativitás vizsgálatok csak a későbbiek folyamán váltak elterjedté, ezeket próba-jelleggel használtuk csak. Projektív eljárásokra támaszkodtunk: T.A.T (motivációs háttér szükségletek és kényszerítő erők, ismerteti Mérei, 1988), Rorschach (személyiség színvonala, elaboráció, ismerteti Mérei, 1979), Metamorfózis teszt (motivációk és törekvések szimbolikus kifejezése, Royer, ismerteti Szőnyi, 1988), szintesztek, farajz, Wartegg teszt (Szőnyi, 1988), 10 év múlva (jövő-perspektíva) befejezetlen mondatok/történet stb.

A vizsgálat felépítése egy 3-4 órát igénybe vevő csoportos vizsgálat után minimum két, de gyakran 5-6 egyéni alkalomból állt, ezt követte az eredmények megbeszélése, amelybe 7-8 osztályosoknál többnyire a szülőket is bevontuk – bár a korán serdülők autonómia-törekvéseit tiszteletben tartva erre gyakran „engedélyt kértünk”. Az eredmények megbeszélése során arra törekedtünk, hogy **tanácsunkat a fiatal minél inkább sajátjának, saját döntését megerősítőnek élje át. Tartalék megoldások, kerülő utak, későbbi elágazások lehetőségeinek felvetésével segítettük a jövőperspektíva kidolgozását.** Hangsúlyoztuk, hogy újabb kérdések felmerülésekor nyitva áll a folytatás lehetősége, ezzel sokan éltek.

## 10.2. Pályatanácsadás tehetséges gyerekek, fiatalok számára. Életviteli tanácsadás tehetséges fiataloknak

A tehetséges serdülők problémái és a vizsgálati módszerek alapján nem különböznek az általánostól, mint már korábban jeleztük, ugyanakkor gyakran másféle kihívást is jelentenek a pszichológus számára. Van azonban néhány speciális helyzet, amelyekre fel kell figyelniük, és sose feledjük, **ezeket a gyerekeket a szokásosnál is tudatosabb döntéshozóként, felelősségteljes partnernek kell kezelniük.**

### 10.2.1. TOVÁBBTANULÁS 6-8 OSZTÁLYOS GIMNÁZIUMOKBAN

Míg korábban tehetséges gyerekek esetén a megfelelő gimnázium/tagozat (esetleg szakközépiskola) megválasztása volt a kérdés, az igény a 6-8 osztályos gimnáziumban való továbbtanulásra gyakori volt a Tehetségpontozó Központban, és bizonyára gyakran megjelenik mind a Nevelési Tanácsadóknak, mind a Tehetségpontokban. Nem klasszikus pályatanácsadás, szemléletében, módszertanában mégis ahhoz áll legközelebb. Ha a gimnáziumok felvételiztetnek, az törvényszerűen alkalmasság vizsgálat/beválogatás – az iskola kívánalmainak megfelel-e a gyerek? Ha egyéni tanácsadás kereteiben kérdezik, ott más a szempont: a gyerek számára megfelelő-e az adott program, előnyei megérik-e számára esetleges hátrányait, személyiségfejlődésének egésze szempontjából kedvező lesz-e? Mindig tudatosítani kell, hogy nagy túljelentkezés esetén könnyen előfordulhat, hogy a gyereket nem veszik fel a kívánt intézménybe. A szülő reakciója a döntő: ha ő súlyos kudarcként éli át, a gyerek is ennek megfelelően fog reagálni, ezért érdemes a kérdést alaposan körüljárni. Fontos, hogy a későbbi váltás lehetősége is nyitva maradjon.

A 8 osztályos gimnáziumok indításának első éveiben, amikor az iskolák maguk állíthatták össze felvételi vizsgájuk anyagát, mint az MTA Pszichológiai Intézetének kutatói (először Gefferth Évával, majd Gyarmathy Évával) több iskolába, és folyamatosan kaptunk felkérést pszichológiai vizsgálatok összeállítására, felvételére, értékelésére és javaslattevésre. Pályaválasztási tanácsadói tapasztalataink alapján azt néztük, hogy logikai és munka-készségekkel győzni fogja-e a gyerek a nagyobb terhelést – így kultúrától jobban és kevésbé függő intelligenciát, verbális absztrakciót, figyelmet, emlékezetet vizsgáltunk. Mindig javasoltuk az iskoláknak kiegészítő szóbeli vizsgálat lehetőségét, különösképpen a nem egyértelműen kiemelkedően, vagy gyengén teljesítő gyerekek esetében (Herskovits, 2001).

### 10.2.2. AZ ISKOLÁBAN NEM TELJESÍTETT ELÉG JÓL (ALUTELJESÍTÉS)

Ilyenkor a képességek szintjének, a motivációs rendszernek, a személyiség erejének megismerése az első feladat. Előfordul, hogy az ambíció (esetleg a család ambíciója) mögött nincs megfelelő fedezet, de az is, hogy részképesség-problémák, a gyenge pontok megtalálásával, a motivációs problémák feldolgozásával segíteni tudjuk a kiváló potenciál realizálódását, így a kiváló potenciálra vonatkozó megerősítés valóban pozitív hatású. Gyakori – különösen fiúknál – hogy az addig épphogy közepesen, vagy akár igen gyengén tanuló fiatal, amikor már valódi célt lát maga előtt, rákapcsol, energiáit mozgósítani tudja – ez néha már csak az egyetemen következik be. Lányoknál sokszor a szorongás, és/vagy a női szereppel való konfliktus az oka a képességek színvonala alatti teljesítményeknek. A serdülőkorban lévő lányok gyakran tartanak attól, hogy kiemelkedő teljesítményeik megakadályozzák, vagy nehezítik a társkeresést, a nőként való sikerességet.

Előfordul azonban, hogy az alulteljesítés tudatos, vagy szinte tudatos döntés következménye, a serdülő (vagy egyetértésben családjával, vagy nem) nem tartja fontosnak a maximális iskolai teljesítményt – „nem éri meg a ráfordítandó időt/ energiát”. Több változata lehet: a kiváló képességű fiatal jó/közepes osztályzatokat szerez, esetleg jeles a bizonyítványa, de nem hajlandó tanárai elvárásainak megfelelően versenyeken indulni stb. Nem egyszerű feladat annak eldöntése, hogy igaza van-e, amikor az iskolai eredményeket túlhangsúlyozó értékrendet nem teljesen fogadja el. Leggyakrabban szabadideje felhasználásának elemzése adja meg a döntő információkat. Pl., ha a jó – de nem kitűnő – osztályzatok is elegendőek a továbbtanu-

láshoz, és a fiatal amatőr csillagászként dolgozik, zenekarban játszik, biciklitúrákon vesz részt, megnyugtathatjuk az aggódó szülőt, hogy a serdülő személyiségének komplex építése, identitásának kidolgozása (Erikson, 1990) éppen olyan fontos – ha nem fontosabb –, mint a kitűnő bizonyítvány.

Látványos tanulságokkal szolgált – és egyben jó példa a pszichológus-pedagógus együttműködésre – a következő eset. *Marci történelem tanárnője kétségbeesetten, mintegy saját kudarcaként átélve mondta el, hogy az elit gimnáziumban jeles tanuló Marci nem hajlandó történelemből – de matematikából sem – versenyen indulni. A fiatal tanárnő az ELTE tehetség-szakértő képzésében vett részt, így azt tanácsoltuk, hosszabb interjú keretében ismerje meg a fiú indítékait. Marci nyíltan megmondta: nem érdekli annyira a verseny, de a perikles-i demokrácia sem, hogy erre jelentős időt/energiát fordítson. A matematika sem érdekli annyira, hogy a komoly felkészülést igénylő versenyen induljon. Barátaival indultak egy számítástechnikai cég által indított versenyen, ahol jelentős értékű számítástechnikai eszközt lehetett nyerni – meg is nyerték. A közlekedés érdekli, mérnökként majd Budapest közlekedését szeretné átszervezni. Külön érdekessége a történetnek, hogy Marci apja buszsofőr – talán innen ered közlekedés iránti érdeklődése, és talán ez is szerepet játszik abban, hogy nem akar „túl nagyot” ugrani. Habár kiválóan helytáll, nem kíván az elit gimnázium „krémjéhez” csatlakozni. Iskolai osztályzatai alapján felvételi nélkül bekerülhet a Műegyetemre. Sokáig gyermekvasutas volt, oda most is visszajár, képzéseket, nyári táborokat tart a gyerekeknek, erre sok időt fordít. Baráti köre is nagyrészt onnan való. Habár jó a kapcsolata osztálytársaival, sokszor unja iskola-centrikusságukat. **Egyértelmű, hogy a fiú túlnőtt az iskolai mércéken, a látszólagos nem maximális eredmények mögött igazi, integrált pályaválasztási érettség áll.***

### 10.2.3. A MINDEN TERÜLETEN JÓL TELJESÍTŐ GYEREK PÁLYAVÁLASZTÁSRA ÉRETLEN

A tehetség szakirodalma régóta megkülönböztetve használja az „iskolai tehetség” fogalmát (Siegler-Kotowsky, 1986). Azokat a gyerekeket nevezik így, akik iskolai tanulmányaikban igen sikeresnek mutatkoznak, zökkenő nélkül lépnek egyik tanulmányi fokozatról a másikba, szívesen, és gyakran sikeresen indulnak versenyeken. Természetesen az iskolákban sokáig szinte csak ezeket a gyerekeket tartották tehetségeseknek – ez a szemlélet szerencsére már változóban van. A meghatározásokból, és saját tapasztalataink alapján sem könnyű eldönteni, hogy ezek a gyerekek valóban „csak” alkalmazkodóképességük alapján kiválóak (ez is értékes tulajdonság), vagy rugalmasabb, másféle kihívásokat támaztó oktatási rendszer esetén érdeklődésük, kreativitásuk is kibontakozna, esetleg később alakuló érdeklődésük nyomán válnának alkotó tehetséggé. Többféle változatra láttunk példákat.

Különösen kiváló iskolák tanulóinál gyakori, hogy az „iskolai tehetség” nem tud a tantárgyi keretből kilépni, felnőtt perspektívában gondolkodni. Éppen ellentéte az előbb leírt gyerekeknek. Tanárai, szülei büszkék rá, boldogok vele – és a problémák sokszor később jelentkeznek: egyetemista korában, vagy még később döbben rá, hogy nem is érdekli, amit csinál. Fejlődésében az erikson-i (1990) **korai zárás következett be**, automatikusan ment előre az egyszerű kijelölt/választott úton, a sikerek megerősítették (akár nemzetközi diákolimpiáig is eljutott), de soha nem gondolkodott el érdemben azon, mit is fog majd csinálni, milyen célokat szeretne megvalósítani

### 10.2.4. TÖBB TERÜLETEN TEHETSÉGES A FIATAL, NEM TUD DÖNTENI, PL., TERMÉSZETTUDOMÁNY VAGY MŰVÉSZET

Szerencsés esetben komplexebb szinten ötvözhető területekről van szó, mint például természettudomány és humán tudományok a környezetvédelemben, nyelvek és matematika közgazdasági területen. Gyakran segíthet a döntésben az a szempont, hogy mi valósítható meg hobbiként is (művészet, sport), és mi nem (orvosi, mérnöki pálya), nyitva tartva a későbbi életszakaszban történő váltás lehetőségét. Ezek általában hosszabb közös munkát, a vizsgálatok mellett sok, különböző szempont végiggondolását igénylő esetek.

### 10.2.5. NEHÉZSÉGEK A SZAKDOLGOZAT, PHD MUNKA BEFEJEZÉSÉVEL, „THESIS-BLOCKING”

A tapasztalatok és a statisztikai adatok jelzik, hogy az addig sikeres hallgatók közül jó néhányan nem készítik el, vagy csak több éves várakozás után adják be disszertációjukat. A jelenség a mesterképzésben és a doktori képzésben egyaránt tapasztalható.

A thesis blocking nem azonos a halogatással, és nem vezethető vissza a tanulmányokra való alkalmatlanságra. Fő jellemzője a reményvesztettség állapota, amely esetenként krízishelyzetig is fokozódhat. Előfordul magas igény szintű, és magas külső elvárásoknak megfelelni akaró, de nem kellő önbizalommal rendelkező hallgatóknál, különösen, ha éppen valami egyéb megterhelő – élethelyzetből adódó - feladatnak is meg kell felelniük. (részletesebb ismertetését lásd az EsélyTehetségpont bemutatásánál Ritoók Magda kutatási összegzőjében, 16.3. fejezet)

### 10.2.6. PÁLYAVÁLASZTÁS A FELSŐOKTATÁS BEFEJEZÉSE, MA, PHD TANULMÁNYOK UTÁN

Ezek a problémák klasszikusan a felsőoktatási tanácsadás profiljába tartoznak, mi elsősorban középiskolában már tanácsadáson részt vett, visszatérő fiatalok esetében talákoztunk velük. Gyakoriságuk a meghosszabbodó tanulmányi idővel, a külföldi tanulmányi lehetőségek ugrásszerű kibővülésével növekszik, és tovább fog növekedni. Gyakran már komplex életvezetési problémaként jelentkeznek, a szülőkről való leválás, az anyagi függés/függetlenség, a párkapcsolat, a családalapítás kérdéseivel ötvözve.

### 10.2.7. KÜLFÖLDI LEHETŐSÉGEK

Éppen a legjobb számára fontos – és ott, ahol a család nem tud kompetens módon segíteni. Jelentősége egyre nő, egyre magától értetődőbb az Erasmus programban való részvétel, a részképzések, PHD programok beépülése. Tapasztalataink szerint ma már a fiatalok jelentős része elég jól eligazodik, esetenként sokkal jobban meg tudja találni a lehetőségeket a világhálón, mint a tanácsadó – jelentős részüknek nem információra van szükségük. Ugyanakkor – és erre a kudarcok hívják fel a figyelmünket – nagyon fontos lenne számukra, hogy sokféle lehetőségeik között képzett segítő bevonásával döntsenek, nagyon sokféle szempontot tudjanak mérlegelni, kívánságaikkal, értékrendjükkel összevetni. Ez a pályaválasztási és életvezetési tanácsadás legjobban a felsőoktatási tanácsadók keretében találja meg a helyét.

*László fizikából középiskolás korában nemzetközi diákolimpián nyert helyezést, pályaválasztása nem volt kétséges. MA fokozatát rangos német egyetemen szerezte meg, PhD tanulmányait még rangosabb intézményben kezdte el, ahonnan még az első év befejezése előtt eltanácsolták, számára nem egészen tisztázott okokból. Beszélgetésünk során László megfogalmazta, hogy számára mindig a siker volt a legfontosabb, meg sem fogalmazódott benne a kérdés, hogy valójában mi is érdekli igazán. PhD tanulmányai megválasztásakor felmerült*

ugyan egy öt jobban érdeklő téma, de egy valamivel alacsonyabb presztízsű egyetemen – és az utóbbi szempont döntött. Jelenleg egész más – de konkrétan meg nem nevezett - terület választásán, alacsony színvonalú külföldi munkavégzésen, és a PhD tanulmányok máshol történő folytatásán is gondolkodik. (A példát akár az „iskolai tehetség” pályaválasztási éretlensége címszó alatt is ismertethetjük volna.)

### 10.2.8. BEILLESZKEDÉSI, PSZICHÉS PROBLÉMÁK

A kiváló színvonalú személyiség gyakran éppen differenciáltsága, érzékenysége következtében különböző beilleszkedési, pszichés problémákkal küzd. Ezek többnyire nem érik el a patológiás szintet, pszichoterápiára általában nem, de támogatásra, segítő kapcsolatra szükségük van. A tanácsadó empátiás készségén, alapos felkészültségén kívül itt kap fokozott jelentőséget gondolkodásának/személyiségének rugalmassága, kreativitása. A problémák kapcsolódhatnak pályaválasztáshoz/önértékeléshez, de gyakran csak az elnyert bizalom légkörében fogalmazódnak meg. **Ezek a valódi életvezetési tanácsadás esetei.** A tanácsadó pszichológus személyiségén, kapacitásán is múlik tartósságuk, az, hogy a fiatalok az új élethelyzetben megjelenő problémáikkal vissza-visszatérnek. Általában nem továbbküldhetőek, hiszen pszichoterápiára nincsen szükségük, a kapcsolatot a személyes bizalom tartja fenn.

### 10.2.9. KIFEJEZETTEN PATOLÓGIÁS VONÁSOKAT MUTATÓ SZEMÉLYEK TEHETSÉGESKÉNT JELENTKEZNEK

És valóban, mutatnak bizonyos tehetségjegyeket. Ez a helyzet szétfeszítheti a pályatanácsadás kereteit, csak akkor van viszonylag kedvező megoldás, ha az esetet kézben tartó klinikus kolléga kér kiegészítő vizsgálatot. Óvakodni kell az esetleges bizarr gondolatok érdekességétől történő „elcsábulástól”, kudarchoz, a diszharmonikusan fejlődő, vagy sérült fiatal további sérüléséhez vezethet. A tanácsadó pszichológus próbálja klinikus kollégához irányítani a fiatalot, ha ez sikertelen, megpróbálja kevésbé kockázatos, biztonságos irányba, területre orientálni.

### 10.2.10. ANYAGI LEHETŐSÉGEK FELKUTATÁSA

Az egyenlő hozzáférés lehetőségének előmozdítása végett kell, hogy ezen a területen szolgáltatás álljon rendelkezésre. Pályázatok, cégek által alapított ösztöndíjak stb. felkutatása ugyan nem a tanácsadó pszichológus feladata, de jó, ha tud segíteni az elindulásban. Érdekes tapasztalat az utóbbi években, hogy egyre több tehetséges fiatal mutat igen jó készségeket az anyagi források biztosítására. Ez nem csak az ösztöndíj-lehetőségek megtalálását jelenti, hanem gyakran jól tudják kapcsolataikat kiépíteni és felhasználni jó hatásfokú pénzkereső munkák megszerzésére, így egyetemi tanulmányaik során anyagilag legalább részben függetlenné tudnak válni.

### 10.2.11. AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS PERSPEKTÍVÁJA, A BIZONYTALANSÁG ELVISELÉSE

A tehetséges fiatalok egy része örömteli kihívásnak éli meg, de más részük szorong az állandó változás tényétől. Érdemes az életvezetési tanácsadás során arra fókuszálni, milyen készségeket, személyiségük mely aspektusait kell fejleszteni, hogy optimálisan ki tudják használni a tárgul lehetőségeket, és viszonylag könnyen el tudják viselni az ezzel járó kockázatokat. Személyiségfejlesztő programok kidolgozása szükséges ennek a kérdéskörnek a kezeléséhez.

A problémátípusok leírásából és az ismertett példákban nyilvánvaló, hogy a segítő beszélgetés nemcsak elmélyíti a diagnosztikai eszközökkel gyűjtött adatok értelmezhetőségének tartományát, lehetővé teszi a diffúz problémacsoportok megértését, hanem a tanácsadó pszichológussal kialakult bizalmi kérdés preventív lehetőséget is biztosít a tehetséges fiatal életútja során.

A segítő beszélgetésre, mint az egyéni tanácsadás legfontosabb módszertani elemére részletesebben a 3.1. fejezetben térünk ki.

### IRODALOM:

- Csirszka, János (1966): Pályalélektan. Budapest, Gondolat
- Egan, Gerard (2011): A képzett segítő. A segítés problémamegoldó és lehetőség-kibontakoztató megközelítése. Budapest, ELTE Eötvös kiadó
- Erikson, E.H. (1990): Identifikáció és identitás, in: Fejlődéslélektani szöveggyűjtemény (szerk: Kósa É., – Ritoókné) Budapest, Tankönyvkiadó, 503-515
- Herskovits, Mária (1976): Az igény szint vizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Herskovits Mária (2001): Beszámoló a tehetségazonosításban használatos módszerek standardizálása című KOMA- pályázatról. Új Pedagógiai Szemle LI. évfolyam, 2001.március, 147-153.
- Hong, Eunsook, Whiston, Susan C., Milgram Roberta M (1993): Leisure activities in career guidance for gifted and talented adolescents: A validation study of the Tel-Aviv Activities Inventory. Gifted Child Quarterly, Vol 37(2) 65-68.
- Mérei, Ferenc (1942): A pályaválasztás lélektana. Budapest, Unitas
- Mérei Ferenc (1979): A Rorschach-próba Budapest, Tankönyvkiadó
- Mérei Ferenc, (1988): Útmutató a TAT alkalmazásához. In: Pszichodiagnosztikai Vademecum, szerk. Mérei F., Szakács F.II. Személyiségtesztek 2. Budapest, Tankönyvkiadó, 143-161
- Pszichológiai módszerek a pályaválasztási tanácsadásban Módszertani füzetek, 1–35. 1981-84 Budapest, Országos Pedagógiai Intézet
- Ritoók Pálné –Takács Márta, (1967): Pályaválasztási Szaktanácsadás. Budapest, Munkaügyi Minisztérium
- Siegler, R.S, Kotovsky, K.(1986): Conclusions and integration. In: Sternberg, R, Davidson, J.E. (Eds) (1990) Conceptions on Giftedness, New York, Cambridge University Press
- Szilágyi Klára (2003): Munka-pályatanácsadás, mint professzió. Budapest, Kollégium Kft.
- Szőnyi Magda (1988): J. Royer „Metamorfózisok” c. tesztjének alkalmazása. In: Pszichodiagnosztikai Vademecum, szerk. Mérei F., Szakács F.II. Személyiségtesztek 2. Budapest, Tankönyvkiadó., 99-163
- Szőnyi Magda (1988): A Wartegg teszt és továbbfejlesztett változatai. In: Pszichodiagnosztikai Vademecum, szerk. Mérei F., Szakács F.II. Személyiségtesztek 2. Budapest, Tankönyvkiadó, 206-267
- Wiegersma, S. (1989): Hogyan adjunk tanácsot? Megközelítések és módszerek a pszichológiai tanácsadás gyakorlati alkalmazásában. In: Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth M. (szerk.) Pályalélektan, Budapest, Tankönyvkiadó, 297-317

## 11. PÁLYAKÖVETÉS – AZ ÍGÉRETEK VALÓRA VÁLTÁSA (RITOÓK MAGDA, SUSÁNSZKY ÉVA)

A tehetség-tanácsadás és annak részeként az életvezetési tanácsadás fontosságára és kézzelfogható hasznára annak ellenére, hogy hazánkban több évtizedes múltra tekint vissza és a pályatanácsadással is sok közös területet mutat, alig van evidence-based adatunk. Adatokat leginkább azokból a követéses vizsgálatokból kapunk, amelyek a pályaválasztástól a gazdasági inaktivitás eléréséig követik a vizsgált személyek életútját. A kutatás során meghatározott időszakonként rögzítik és értékelik a pályatörténeteket, valamint a sikerek elérésében szerepet játszó individuális, társas és társadalmi tényezőket. Ritoók (Ritoók, 1978; Ritoók, 2008) longitudinális vizsgálatában 318 fiatal pályaalakulását követte közel négy évtizeden keresztül, vizsgálva a pályafejlődést meghatározó pszichés erőforrásokat, kockázati tényezőket és védőfaktorokat, valamint a vizsgálati periódusban bekövetkezett legfontosabb társadalmi változásokat. A kutatás az 1960-as években kezdődött, és az 1990-es évek végén zárult. Az első szakaszban történt a pályaválasztási tanácsadás, ekkor kerültek felvételre a személyiség és képesség tesztek, illetve a családi körülményekre vonatkozó adatok. A pályakövetés a kutatás további két periódusában zajlott. A második szakaszban került sor az értékpreferencia és a szubjektív pályaidentifikáció vizsgálatára, a harmadik szakasz középpontjában pedig az életút tematikus és idősoros felmérése (Mérei 1988) és a társadalmi tőke pályára gyakorolt hatásának vizsgálata állt. A kérdőív mellett a válaszadók kitöltötték egy coping (Oláh 1993) és egy kompetencia (Amundson 1998) kérdőívet is.

A **longitudinális vizsgálat** lehetőséget biztosított arra, hogy a kutatók számos szempontból elemezzék a pályatörténetek adatait. Jelen tanulmányunkban ezek közül az alábbi kérdésekkel foglalkozunk:

- A pályájukon kimagasló és átlagos teljesítményt nyújtó személyek pályafejlődésének összehasonlító vizsgálata.
- Az ifjúkori képesség és személyiségjellemzők prediktív szerepének vizsgálata a tehetség- és pályafejlődésben.
- A kapcsolati tőke szerepének vizsgálata a tehetségfejlődésben és a pályafejlődésben az ifjúkori döntéstől a felnőttkori pályaalakulásig.

A 318 fős mintából a pályatörténetek alapján 30, kimagasló teljesítményt nyújtó személy került kiválasztásra a következő kritériumok alapján:

- új alkotás létrehozása műszaki, művészi vagy tudományos területen
- társadalmilag elismert siker
- a pálya hagyományos kereteinek „átírása”.

A fenti csoporthoz nemre, korra, iskolai végzettségre kontrollt illesztettünk, így végül a 60 fős mintába 30-30 kimagasló és átlagos teljesítményt nyújtó személy került, akik 1942-1963 között születtek, 14-17 éves koruk közt vettek részt pályaválasztási tanácsadáson és felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. Átlagéletkoruk 2013-ban meghaladta a hatvan évet ( $x=63,3$  év), a legfiatalabb személy 50 éves, a legidősebb pedig 71 éves volt. A nemi arány közel azonosnak mondható (férfi=52%, nő=48%). A minta túlnyomó többsége (68,3%) a harmadik vizsgálat idején házas volt, közel egynegyedük (23,4%) elvált, míg a nőtlen/hajadonok aránya nem érte el a 10 százalékot (8,3%).

A kimagasló teljesítmény előrejelzésére a pályaválasztáskor a felvett **teljesítményteszteket** (lásd 1. táblázat), a **rajzvizsgálatok** különleges megoldásokra és az eredetiségre utaló személyiség jegyeit, valamint az **alkotó tevékenység korai megjelenését** vettük figyelembe. A pályakövetés szakaszaiban a **pályamotiváció**, a **pálya iránti elköteleződés**, és a **pályával kapcsolatos jövőkép** kidolgozottságát alkalmaztuk mérőeszközként. Mindemellett vizsgáltuk a **társas kapcsolatokat** és a **társas támogatottság** intenzitását, a **társadalmi tőke erősségét** és hatását a pályasikerek alakulására.

táblázat: A teljesítménytesztek eredményei a pályaválasztás időszakában

	Kimagasló teljesítményű csoport	Átlagos teljesítményű csoport	Szig. * p<0,05
RAVEN hiba átlag (SD) RAVEN idő (30 sec vagy kevesebb) %	7,7 (3,9) 33,3	11,3 (4,4) 52,6	S* NS
RÉVÉSZ-NAGY pontszám átlag (SD)	181,8 (44,8) 95,2 (5,4)	153,1 (49,5) 90,9 (16,3)	S* NS
FOGALOM CSOPORTOSÍTÁS Konkrét pontszám átlag (SD) Absztrakt pontszám átlag (SD)	14,5 (5,3) 11,6 (5,5)	11,3 (6,0) 9,8 (4,8)	NS NS
SZÁMSOR pontszám átlag (SD)	36,3 (5,5)	31,1 (9,4)	S*
VERBÁLIS EMLÉKEZET pontszám átlag (SD)	14,7 (5,0)	13,3 (2,7)	NS

Az első táblázatban bemutatott teljesítmény tesztek eredményei közül három esetben találtunk jelentős, statisztikailag szignifikáns eltérést a csoportok között. A **Raven tesztet** a kimagasló teljesítményt nyújtó csoportba tartozók közel 4 ponttal kevesebb hibával oldották meg, mint az átlagos csoportba tartozók, a **Révész-Nagy teszten** közel 30 ponttal magasabb átlagos teljesítményt nyújtottak, és a **számsor teszten** is lényegesen, öt ponttal magasabb eredményt értek el.

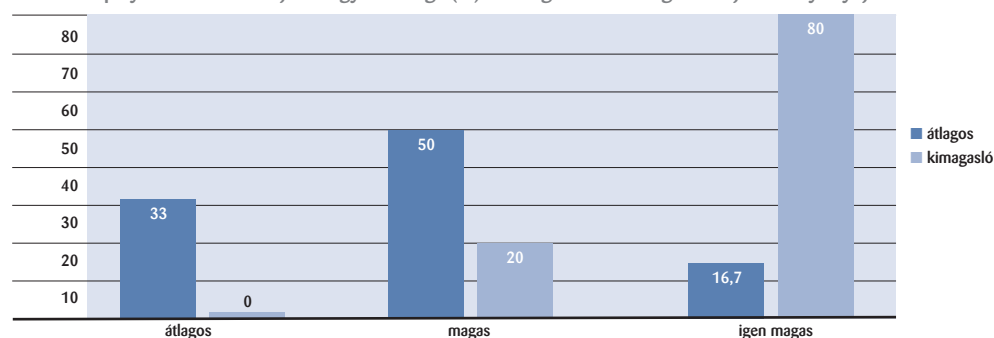
A **rajzvizsgálatok** eredményei azt mutatták, hogy minden, a pályáján kimagasló teljesítményt nyújtó személy különleges, eredeti megoldásokat alkalmazott a feladatok megoldása során, míg az átlagos teljesítményűek rajzai nem mutatták ezeket a jegyeket.

A **korai alkotó tevékenység** ugyan nagyobb arányban fordult elő a kimagasló teljesítményűek csoportjában (67 %), mint az átlagos teljesítményűek körében (46 %), de ez a különbség ebben a kis mintában nem tekinthető szignifikánsnak.

A **pályakötődés** jellemzőinek vizsgálata a kutatás második és harmadik szakaszában történt. A kötődési mutatók közül a pályamotiváció, a pálya iránti elköteleződés, és a pályával kapcsolatos jövőkép kidolgozottsága bizonyult kiemelkedő fontosságúnak a csoportok elkülönítése szempontjából. A kimagasló teljesítményű csoportba tartozókat magas vagy igen magas (20% ill. 80%) **pályamotiváció** jellemezte, míg a másik csoportban nem volt ilyen erős a motiváció. Ugyan a magas tartományba volt sorolható a válaszadók közel 70 százaléka (66,7%), de az igen magas kategóriába tartozók aránya alig haladta meg a 15 százalékot (16,7%), míg ez a kimagasló teljesítményt nyújtók között 80 százalék volt (1. ábra).

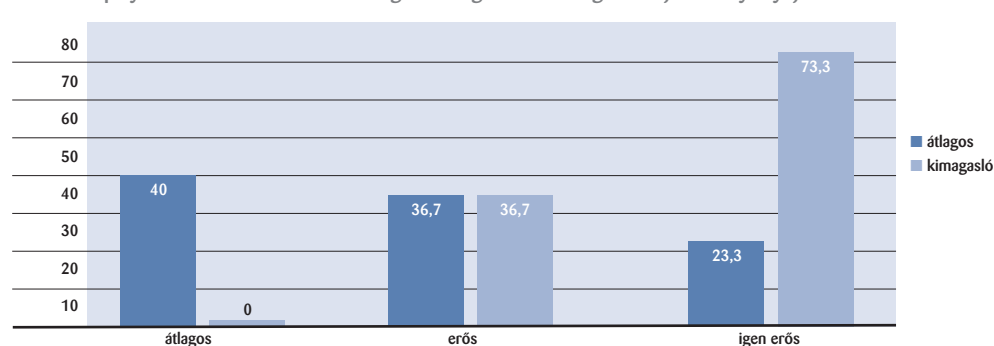


1. ábra: A pályamotiváció szintjeinek gyakorisága (%) az átlagos és a kimagasló teljesítményt nyújtók körében



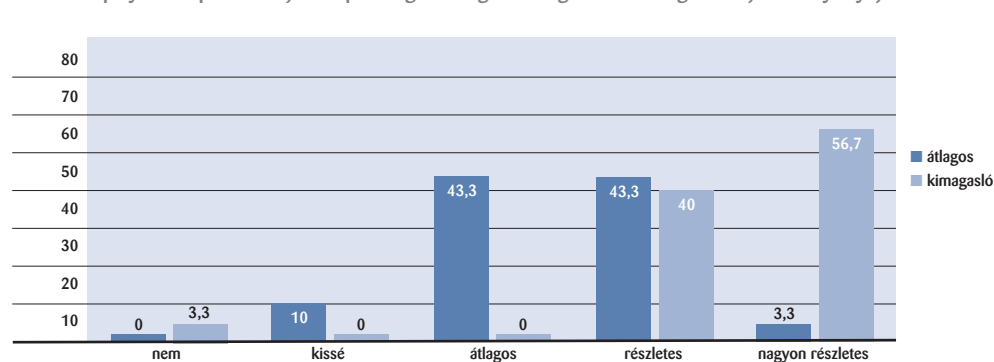
A **pálya iránti elköteleződés** is hasonló képet mutat (2. ábra). A kimagasló teljesítményt nyújtók körében ebben az esetben sem találunk olyan személyeket, akiknél csak átlagos erősségű lenne az elköteleződés mértéke. Igen erős elköteleződés jellemzi a csoport közel háromnegyed részét (73,3%), míg ez a másik csoport nem egészen egynegyedére (23,3%) jellemző.

2. ábra: A pálya iránti elköteleződés erőssége az átlagos és a kimagasló teljesítményt nyújtók körében



A kimagasló teljesítményt nyújtók körében azt tapasztaljuk, hogy a válaszadók több mint a fele (56,7%) nagyon részletesen kidolgozott **jövőkép** rendelkezik pályáját illetően, annak megvalósítására vonatkozóan konkrét tervei vannak. Ez a szintű tervezés az átlagos teljesítményű csoportnak mindössze 3 százalékára (3,3%) jellemző.

3. ábra: A pályával kapcsolatos jövőképidolgozottsága az átlagos és a kimagasló teljesítményt nyújtók körében



A követéses vizsgálat során egy kérdőív segítségével igyekeztünk feltárni a társas kapcsolatok szerepét a magánéleti és pályasikerek alakulásában. Már a teljes, 318 fős minta esetében bebizonyosodott, hogy a társas kapcsolatoknak, **a társas támogatásnak protektív szerepe van a pályafejlődés során.** A szubjektív pályaidentifikáció pozitív korrelációt mutatott a társas kapcsolatok számával. A család, a barátok mellett a pszichológus segítsége is kiemelkedően fontosnak bizonyult, bár a nemi különbségek erősen befolyásolták a segítség igénylésének, illetve vállalásának előfordulását. A férfiak kevésbé, a nők inkább említettek erre vonatkozó eseteket.

Az életben elért sikereik kapcsán mind a kimagasló teljesítményt nyújtó személyek, mind a kontroll csoportba tartozók hasonló arányban említették **családjaikat** (50%) és más emberi kapcsolataikat (10%). A mintába tartozó személyek 65 százaléka jelezte, hogy nehéz élethelyzetben számíthatott közeli és távolabbi kapcsolataira. A családi (szülő, nagyszülő, testvér, házastárs, gyermek, rokonok) és a nem rokon kapcsolatok (barát, munkatárs, ismerős) támogató szerepében azonban sem együtt, sem külön-külön nem mutatkozott szignifikáns eltérés a csoportok között.

A kimagasló pályateljesítmény vizsgálata során **három diagnosztikai faktor bizonyult jelentős prediktornak; a szociális, az általános képességek és az alkalmassági jellemzők** (2. táblázat). A szociális dimenzióba olyan tételek tartoztak, mint például a **munkához való viszony, a szociabilitás, a reguláció vagy a családi háttérrendszer. Az általános képességek** dimenzióba sorolhatók az **eredetiség, az értelmi képességek, a speciális képességek, az önállóság** és az **érettség, míg az alkalmassági jellemzők** közé a szomatikus, a speciális karakterjegyek és a **pályaalkalmasság.**

2. táblázat: A diagnosztikai minőség faktorai

	Kimagasló	Átlagos	Szig. *** p=0,000
Szociális dimenzió Átlag (SD)	4,4 (0,5)	3,6 (0,7)	S***
Általános képességek Átlag (SD)	4,2 (0,4)	3,5 (0,5)	S***
Alkalmassági jellemzők Átlag (SD)	4,5 (0,3)	3,8 (0,6)	S***

A három diagnosztikai minőség faktor közül az ún. **„szociális dimenzió” meghatározó szerepe bizonyult a legerőteljesebbnek** a tehetség- és pályafejlődésben. Ezt az összefüggést Pulkkinen (2003) egy 35 évet átfogó longitudinális vizsgálata is igazolta, amely 369 vizsgálati személy életútját követte 8 éves koruktól 42 éves korukig. Kutatási eredményei azt mutatták, hogy az élet során a feladatokhoz való sikeres alkalmazkodás az érzelmi és viselkedésbeli regulációval volt szoros összefüggésben. Akiknél az empatikus készség, a pozitív viselkedésminták, az adaptív coping stratégiák elsajátítása már korai életkorban megtörtént, sikeresebben tudtak megbirkózni a későbbi nehézségekkel. Akiknél ezek a képességek, készségek hiányoztak, nagyobb veszélynek voltak kitéve a különböző rizikómagatartások szempontjából, hagyták abba iskolai tanulmányaikat, veszítették el az állásukat, váltak el vagy kriminalizálódtak.

Összességként elmondhatjuk, hogy a tehetségfejlődés és a pályafejlődés az egész életút so-

rán kölcsönhatásban van. A pálya keresése és megtalálása facilitálja a tehetségfejlődést. A választás megnevezése segít a tehetségterület tudatosításában. A tehetségesek kreativitása a pálya alakulásának újabb és újabb továbbfejlődési programját inspirálja.

A tehetségesek választási motivációi erőteljesebbek:

– A választott és az elutasított pálya megválasztásában tudatosabbak. A döntéshez vezető úton mindegyikük számára fontos élmény valamilyen alkotó tevékenység gyakorlása még akkor is, ha a konkrét döntésben ez már nem jelenik meg.  
– A tehetségesek „átírják” a pálya hagyományos kereteit, a pálya hagyományos profilját. Az összehasonlításban szereplő teljesítménytesztek közül néhány eredmény szignifikáns különbséget jelez a kimagasló és az átlagos csoport között (pl., Raven teszt, Figyelem-vizsgálat), melyek jelentős prediktív előrejelző értéket képviselnek a tehetség-diagnosztika területén. A szubjektív pályaidentifikáció pozitív korrelációt mutatott a kapcsolatok számával. A társas kapcsolatoknak, a társas támogatásnak protektív szerepe van a pályafejlődés során.

Jelen kézikönyv kontextusában a számszerűsített adatokat érdemes kiegészíteni az *életshosszig tartó tanácsadás* egyik korai, a fogalom általános használatba vétele előtti példával: a vizsgálatba bevont személyek később, életük fontos pontjain újra megkeresték a tanácsadást végző pszichológust és megbeszélték aktuális problémáikat, újabb döntési helyzetüket is, igénybe véve újra és újra a tanácsadó pszichológus segítségét.

#### IRODALOM:

- Amundson N.E. (1998): Active Engagement. Enhancing the Career Counselling Process. Ergon Communication, Canada
- Mérei F. (1988): Becslési skála az életvezetési egyensúly követéses vizsgálatához. In: Pszichodiagnosztikai Vademecum. Szerk: Mérei F., Szakács F. Budapest, Tankönyvkiadó 102-106.
- Pulkkinen L. (2003): What can we learn from social development in a 35-years longitudinal study. Psychology in dialogus with related disciplines 8th european congress of psychology, 2003, Vienna, Austria, Abstract book, 8-9.
- Ritoók M. (1978): Pályaválasztás-pályaazonosulás-önmegvalósítás. Kandidátusi értekezés. Kézirat
- Ritoók M. (2008): Pályafejlődés, pályafejlődési tanácsadás. ELTE, Eötvös Kiadó

## 12. TEHETSÉG TANÁCSADÁS A KÖZNEVELÉS ÉS A FELSOÓKTATÁS RENDSZERÉBEN (RITOÓK MAGDA)

A kézikönyv fő célkitűzése, hogy elméleti és módszertani segítséget nyújtson a kiemelkedő képességű és hozzáállású, felsőoktatásba készülő középiskolások és a felsőoktatásban tanuló fiatalok felkutatásához, egyéni tehetségük felismeréséhez és fejlesztéséhez. Speciális célunk az életvitel tanácsadás folyamatának beillesztése a tehetséggondozás rendszerébe. Mindez egy jól funkcionáló hálózatban történhet, melyben megvalósul a különféle tanácsadási formák kapcsolathálóinak egymásra épülése (területi, helyi, regionális, országos szinten).

A kézikönyv az életviteli tanácsadást komplexitásában szemléli, és a gyermek/fiatal fejlődésével, tehetségének kibontakozásával, élethelyzeteinek változásával, identitásának alakulásával annak folyamatában kezeli a kérdést.

A program célkitűzéseire vonatkozóan irányadók a **nemzeti köznevelésről, valamint a nemzeti felsőoktatásról szóló, hatályban lévő törvényben a tehetséggondozás feladatait megfogalmazó követelmények.**

A **nemzeti köznevelésről** szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 14. pontja a következőképpen fogalmazza meg a kiemelten tehetséges gyermekek jellemzőit: „A kiemelten tehetséges gyermek az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti, általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és fellelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.”

A **nemzeti felsőoktatás** fejlesztési feladatait meghatározó 2011. évi CCIV. törvény XIV. fejezet 32. pontja megfogalmazza a tehetséggondozásra vonatkozó elveket.

Az 54. §. szerint: „A felsőoktatási intézmény feladata a tantervi követelményeket meghaladó teljesítmény nyújtására képes kiemelkedő képességű és hozzáállású hallgatók felkutatása, felismerése és szakmai, tudományos, művészeti és sporttevékenységének elősegítése.”

Az 54. §. Kiterjed a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatókra és tehetségük kibontakoztatásának feladataira is.

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 6. melléklete a **tehetséggondozó koordinátorra** vonatkozó **képzettségi feltételek** között a következőket sorolja föl: pedagógiai (óvoda és iskolapedagógiai) szakpszichológus, tanácsadó szakpszichológus, pedagógiai tehetségfejlesztő szakirányú végzettséggel.

A **felsőoktatásba készülő** 17-18 éves **középiskolások** és a **felsőoktatásban tanuló fiatalok** fejlődéslélektani szempontból hasonló életszakaszban vannak, ezért a kézikönyvben a problémáik megfogalmazását, és az őket segítő intervenciókat nem választjuk külön.

A segítő tevékenység közös kerete az **életviteli tanácsadás**. Az utóbbi évtizedben a tartalmában azonos életvezetési **tanácsadás** kifejezés terjedt el. A középfokú oktatási intézményekben és a felsőoktatásban egyaránt ez vált általánossá.

Az életvezetési tanácsadásra a középiskolásoknak és a felsőoktatási intézményekben tanulóknak egyaránt szükségük lehet, az **egyéni** és **csoporthoz tartozó tanácsadás** keretében a következő **főbb feladatok** valósulhatnak meg:

- egyéni fejlesztés az általános és specifikus tehetségek fejlődésének elősegítése,
- a tehetséges fiatalok támogatása személyiségük fejlesztésében, tehetségük érvényesülésében,
- a tehetség kibontakozását akadályozó tényezők feltárása, a hátrányos helyzet okozta fékező, elbizonytalanító hatások feloldása, az önbizalom és az asszertivitás erősítése,
- a „saját út” megtalálásának elősegítése pályorientációs célú tanácsadás keretében.

Az életvezetési tanácsadáshoz kapcsolódva alakult ki az utóbbi évek hazai szakirodalmában az **életvezetési kompetencia** fogalma (Kiss, 2010/b).

„Az életvezetési kompetencia (ÉK) a társas rendszerekben való személyes létezés, az egyén számára optimális körülmények megteremtését szolgáló készségek, képességek, attitűdök összessége. Életkor és élethelyzet-specifikus összetevőket tartalmaz. Az életvezetési kompetencia az életeseményekkel való megküzdés folyamatában nyert tapasztalatok alapján kialakuló eszköztár” (Kiss, 2009/a. 25.). Kiss megfogalmazza, hogy **a felsőoktatási diáktanácsadás kiemelt feladata az életpálya-építés célkitűzéseinek támogatása** (Kiss, 2010/b.).

A **tehetségsegítő tanácsadás** és a **pályaalakulást, pályafejlődést segítő tanácsadás** ezen a ponton kapcsolódik egymáshoz. A pálya keresése és megtalálása facilitálja a tehetségfejlődést. A választás irányának megnevezése pedig segít a tehetségterület tudatosításában.

Tapasztalataink szerint a tehetséges fiatalok gyakori jellemzője, hogy nem egyetlen területen, hanem párhuzamosan, többféle területen képesek a „tantervi követelményeket meghaladó” teljesítményt nyújtani, és mindezekben motiváltak is. Nehéz döntést jelent, hogy a fiatal milyen irányba induljon tovább, ha középiskolás. Még nehezebb döntési feladat, ha felsőoktatási tanulmányai során azt tapasztalja, hogy a választott terület – amelyben egyébként eredményes – nem az ő „igazi” útja. A visszaigazolt eredmények biztos háttérrel jelentenek, de ő mégis más irányba szeretne tovább menni, másik karon, esetleg másik egyetemen. Hogyan tudja megtalálni a „saját” útját? És hogyan tud eljutni oda? Ilyenkor valóban életvezetési tanácsadásra van szükség a döntés meghozatalához és az új terv megvalósításához. Az **identitáskeresés problémaköréhez** tartozik ez a folyamat, amelyben a választ a fiatalnak kell megtalálnia. Az életvezetési tanácsadó csupán elkíséri ezen az úton.

Nem kevesebb feszültséggel jár az sem, ha a középiskolában kedvenc tárgyai közül kell az „igazit” kiválasztani, hogy abba az irányba induljon el a felsőoktatásba.

Egy felkészült tanácsadó rendelkezik azzal az ismerettel, hogy – ritkán – a párhuzamos utak is lehetségesek, meg a többféleség „pálya-szintézise” is, a döntés előtt álló fiatalnak éppen erre az életvezetési (életviteli) ismeretre – és tapasztalatra – van szüksége. Esetenként hosszú út az, amit végig kell járni a tanácsadónak és tanácskérőnek együtt ahhoz, hogy a fiatal megtalálja a számára megfelelő, igazi célt adó megoldást.

Egy 18 éves középiskolás fiú fogalmazta meg egy közös útkereső tanácsadási munka során: *„Én nem azt keresem, hogy mi legyenek, hanem azt, hogy miért éljek.”*

A kiemelkedően tehetséges egyének jellemzője, hogy nem érik be „kevesebbel”, nem vállalják a kompromisszumot a lét-kérdésekben, és csak akkor nyugszanak meg, ha megszületik a megoldás, ami „vállalható”.

A tehetségsegítés legnagyobb lehetősége a **tehetséggondozó intézmények szakembereiben található** meg. Elsősorban a **fiatalokat oktató pedagógusok** figyelhetnek föl a tanítvá-

nyok átlag fölötti képességeire, kreativitására, a feladat iránti erőteljes motivációjukra, elkötelezettségükre. Ez a középiskolákra és a felsőoktatási intézményekre egyaránt érvényes. **Középiskolában** a tanórák, a gyakorlati készsége tárgyak és a saját érdeklődés alapján választott tevékenységek (pl. szakkörök, versenyek) nyújtanak erre elsősorban lehetőséget. A **felsőoktatásban** a szemináriumok, a gyakorlati tárgyak, a szóbeli vizsgák, szakmai gyakorlatok, egyéni referálások, kiselőadások, és a különböző témákban íródó dolgozatok. Különösen jelentősek a tehetség felfedezés, tehetség felismerés szempontjából a mestermunkák. A diplomamunka és a PhD dolgozat témafelelősi feladatai és a hallgatók bevonása a különféle kutatásokba. (Ez már középiskolások esetében is lehetséges.) Ez nem egyszeri találkozást jelent, hanem egy több alkalomból álló folyamatot, Ebben benne rejlik a **tehetség felkutatásának, felismerésének és fejlesztésének** lehetősége. Ugyanakkor benne rejlik az a lehetőség is, hogy a folyamatos együttműködésben megmutatkozzanak a fiatal - csak hosszabb idő alatt megnyilvánuló - képesség- és személyiségbeli értékei.

A fiatalok számára igazi súlya és értéke mindenekelőtt a **tanári megerősítésnek**, biztatásnak van.

A **tehetségsegítő pszichológiai/életvezetési tanácsadás** fontos kiegészítője lehet a pedagógusok munkájának. Jelentős lehet a tehetségazonosítás kidolgozott és visszaigazolt módszerei szempontjából, szerepe lehet a tehetség kibontakozását akadályozó problémák felismerésében, és a tehetséggondozás keretében vállalhatja a tehetséges fiatal folyamatos személyiségfejlesztését. A pedagógus szerepét azonban nem helyettesítheti. A tehetségsegítő pedagógus és a pszichológus együttműködése rendkívül gyümölcsöző lehet.

A magyarországi tehetségsegítés koncepciójának kialakításában nagyon jelentős szerepe volt a Magyar Géniusz Programnak, amelynek keretében Csermely (2006), Balogh (2007) Balogh és Mező (2010) kezdeményezése alapján létrejött a tehetségpontok országos hálózata. Jelenleg több mint 400 regisztrált vagy már akkreditált tehetségpont van az országban. A tehetségpontok kidolgozott rendszerében intézményi, helyi, kistérségi, regionális vagy nemzeti tehetségpont kategóriába tartoznak területi hatókörük szempontjából (Balogh L. – Mező F. – Kormos D., 2011.)

A tehetségpontok tevékenységét a felsoroltakon kívül számos tanulmánykötet ismerteti, amelyek széles körben hozzáférhetőek, ezért részletes bemutatásukkal itt nem foglalkozunk.

A hazai tehetségsegítő mozgalom jelentős eredménye, hogy a tehetségpontok egy részletesen kidolgozott követelményrendszer alapján jöttek létre és működnek. Kompetenciaszintjük meghatározása igényes ellenőrzés alapján történik, amelyben a szervezet fejlődésének figyelembevétele is benne van. Az így felépült hálózat létrehozása, működési feladatainak megfogalmazása és érvényesítése jelenti a magyarországi tehetségsegítő tevékenységrendszer legjelentősebb fejlesztési perspektíváját. A rendszerben helye van a határon túli tehetségpontoknak is.

A köznevelés rendszerében működő tehetségpontokban **a kooperációs partnerek között** kiemelkedőek **pedagógiai szakszolgálati intézmények**. A tehetségpontok területi hatókörének bemutatása kiemelte a Nevelési Tanácsadók szerepét a tehetségsegítő munkában. Ez érvényes az óvodákra, az általános iskolákra és a középfokú oktatási intézményekre is. A középiskolák tehetséges diákjainak pszichológiai tanácsadását elsősorban a pedagógiai szakszolgálati intézmények szakemberei vállalják **az iskolapszichológusokkal** együttműködve. A kapcsolatrendszer további fontos intézményei a **pályorientációt, pályaválasztási tanácsadást** végző intézmények, amelyekben pszichológusok látják el a pályatanácsadáshoz kapcsolódó tehetségsegítő munkát, esetenként szintén az iskolapszichológusokkal együttműködve.

Kézikönyvünk a tehetségpontokban dolgozó tehetségsegítő szakemberek: pedagógusok, pszichológusok, mentorok, szaktanárok, koordinátorok, kortárssegítők munkájához kíván segítséget nyújtani. A kézikönyv „jó gyakorlatot” bemutató fejezete figyelemreméltó példája annak, hogy a különféle típusokhoz tartozó tehetségpontok milyen gazdag együttműködési-kapcsolati háló segítségével valósítják meg célkitűzéseiket.

A „jó gyakorlatok” megismerésének figyelemreméltó példája a Polonkai Mária szerkesztette Tíz jó gyakorlat a tehetséggondozásban c. kötet (Polonkai, 2011.). A 10 tehetségpont bemutatása fontos hozzájárulás a **tehetségsegítő intézmények gyakorlati működésének**, modellnyújtó szerepének megismeréséhez.

Az egyes országokban a tanácsadás más és más területei hangsúlyosak, más területeken fejlődik leginkább a pszichológiai tanácsadó tevékenység és intézményrendszer. „Magyarországon ... a felsőoktatási tanácsadás és annak általános területei ... jelentik a tanácsadás intézményesülésének egyik fontos területét” (Nyitrai, 2011. 277.).

A tehetségsegítő hálózatban fontos **szerepe lehet** a felsőoktatásban létrejött **mentálhigiénés életvezetési tanácsadó rendszernek**. Ezekről az intézményekről segítséget kérhetnek a felsőoktatásba készülő középiskolások és a felsőoktatásban tanuló hallgatók egyaránt. És partnerszervezetei lehetnek a tehetségpontok rendszerének. (Közülük jó néhány szervezet már jelenleg is tehetségpontként működik.)

Jelen összefoglalóban támaszkodunk a Tempus közalapítvánnyal együttműködve a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület által elvégzett a felsőoktatásban tanuló fiatalok számára létrejött hallgatói tanácsadók helyzetét felmérő két, Kiss István (Kiss és munkatársai, 2009/b, Kiss és munkatársai, 2010/a) által vezetett országos kutatás adataira.

A 2009-ben 45 olyan szolgáltatóról állt rendelkezésre információ és ezek közül 25 nyújtott értékelhető eredményeket (Kiss, 2009/b. Ez 57 százalékos arány. 2010-ben új intézmények bevonásával bővült a kutatás. 17 olyan intézménynél történt felmérés 2009-ben, amelyek 2010-ben is kitöltötték a kiegészítő kérdőívet, 12 szolgáltató pedig először szerepel a kutatásban. Tehát 2010-ben 29 szolgáltató került felmérésre (Kiss, 2010/b). A szolgáltatás típusokat, szakember ellátottságot és infrastruktúrát részletesen bemutató részekből nyilvánvaló, hogy ahhoz, hogy a hallgatói mentálhigiénés tanácsadók a tehetséges fiatalokat magas színvonalon tudják támogatni, kísérni első lépésként szükséges lenne a szolgáltatások finanszírozásának kioldozása és a tanácsadó szolgáltatások folyamatos fenntartás biztosítása.

A továbblépéshez fontos munka Bodnár G., Takács I., Balogh Á. (2011): Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban c. munkája, mely részletes áttekintést ad a **magyarországi felsőoktatási intézmények jelenlegi komplex tehetségprogramjáról** és azon belül a hallgatói tanácsadás lehetőségeiről, feladatairól. A jó gyakorlatok sorában a jelen kézikönyvben Szenes Márta által ismertetett szegedi jó gyakorlat (16.4. fejezet) bemutatja a tehetség tanácsadásban dolgozó szolgáltatók közötti kooperáció mikéntjét és annak példaértékű hozadékát.

## IRODALOM:

- Balogh L. (2007): Elméleti alapok tehetséggondozó programokhoz. *Tehetség*, 15 (1), 3-5.
- Balogh L. és Mező F.: (2010): Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja. *Magyar Tehetségkutató Szervezetek Szövetsége. Géniusz Könyvek 7.*
- Balogh L. – Mező F. – Kormos D. (2011): Fogalomtár a tehetségpontok számára. *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*
- Bodnár G. – Takács I. – Balogh Á. (2011): Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban, *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 2011. Géniusz könyvek 19*
- Csermely P. (2006): Innováció és tehetséggondozás. *Magyar Szemle*, 2006. február
- Kiss I. (2009/a): Életvezetési kompetencia. Doktori disszertáció. ELTE Kézirat.
- Kiss István (szerk.) (2009/b): „Felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői” *Bolognai Füzetek*, 1. Tempus Közalapítvány
- Kiss I. (szerk.) (2010/a): Felsőoktatási Hallgatói Szolgáltatások Rendszerei, Jellemzői 2. *Bolognai Füzetek*, 7. Tempus Közalapítvány
- Kiss I. (2010/b): Életvezetési kompetencia, életvezetési készségek és a szerhasználat. In Puskás-Vajda Zs.-Lisznyai S. (szerk.) *Életszakaszok határán. FETA Könyvek 5.* Budaepst, 25-50.
- Mező F. (2004): A tehetség-tanácsadás kézikönyve. *Tehetségvadász Stúdió, Debrecen*
- Nyitrai Erika (2011): A tanácsadás alapjai. In: Császár Nagy N. – Demetrovics Zs. – Vargha A. (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Károli Gáspár Református Egyetem. L'Harmattan Kiadó, Bp. 275-288.*
- Polonkai M. (szerk.): (2011): Tíz jó gyakorlat a tehetséggondozásban. *Géniusz könyvek 21. Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*
- Szenes M. – Katona M. (2009): Szegedi Tudományegyetem Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ, In: Kiss I. (szerk.): *Felsőoktatási hallgatói szolgáltatások rendszerei, jellemzői, FETA, 2009. 60-75*

## 13. A TEHETSÉGES GYEREKEK/FIATALOK PROBLÉMÁI - PROBLÉMATÍPUSOK SEGÍTŐ INTERVENCIÓK LEHETŐSÉGEI (B. TREFIL EDINA ÉS HERSKOVITS MÁRIA)

A tehetséges gyerekekkel és fiatalokkal való foglalkozás kapcsán fontos áttekinteni azokat a problémátípusokat, amelyek befolyásolják és/vagy meghatározzák a lehetőségeket és a teendőket, illetve olyan szempontokat vetnek fel, melyeket mindenképpen szükséges szem előtt tartanunk. A problémák egy része külső, környezeti háttérű (gazdasági, szociális, szociokulturális), míg más része belső, a személyből fakadó (egyéni adottságok, fejlődési jellegzetességek). Ezeket vesszük sorra ebben a fejezetben.

### 13.1. Szociokulturális helyzetből adódóan

A **család szerepének** kiemelése szinte közhely: a család elsődlegesen meghatározó a gyermek személyiségének fejlődése szempontjából. A család elsődlegessége abban áll, hogy

- a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő személyiségbe,
- alapvető viselkedési modelleket vés be a személyiségbe,
- megvalósítja a családi és társadalmi értékrendszerek beépítését, és ezzel felkészíti a gyermeket arra, hogy teljes értékűen vegyen részt a társadalom működésében (Bagdy, 1994, 15).

Ebben a szocializációs folyamatban két úton történik a tanulás: spontán módon, a tapasztalásokon keresztül, és a tudatosan irányított és közvetített nevelési hatásokkal (Bagdy, 1994).

**A szociokulturális helyzet meghatározó elemei** (Páskuné, 2010):

- szülők iskolázottsága
- szülők egzisztenciális biztonsága (munkahely, anyagi helyzet)
- család stabilitása (teljes család)
- eltartottak száma
- többségi v. kisebbségi helyzet
- lakóhely (lakáskörülmények, lakóhely földrajzi elhelyezkedése)

E. Landau (1990) különbséget tesz manifeszt (megmutatózó) és latens (rejtett) tehetségek között. Szerinte **a szociokulturális háttérnek kulcsszerepe van abban, hogy egy tehetség meg tud-e mutatkozni, illetve ki tud-e bontakozni**, mert az előnyös családi helyzetből jövő gyerekek adottságaikat megfelelően tudják kifejezni és fejleszteni, míg a hátrányos helyzetű gyerekek nem tudnak képességeik szerint teljesíteni, mert környezetük akadályozza őket ebben. Ez pedig azért is fontos kérdés, mert azok a konstruktív erők és adottságok, melyek ezeknek a gyermekeknek is jellemzői, megfelelő lehetőségek és támogatás hiányában könnyen fordulhatnak destruktív irányba, ami viselkedési problémákat, szélsőséges esetben pedig deviáns magatartást eredményezhet.

#### 13.1.1. AZ AKADÁLYOZÓ SZOCIOKULTURÁLIS HELYZETEK FAJTÁI

##### 13.1.1.1. ALACSONY ISKOLÁZOTTSÁG

A következőkben leírtak nem kizárólag a roma családokra vonatkoznak, az alacsony iskolázottság, valamint a rossz anyagi helyzet (lásd 2. pont Anyagi problémák) sem csak csupán a roma családokat sújtja, ám nagy tömegükre jellemző. Így számításba kell vennünk, hogy ezek a problémák és következményeik a roma gyerekek és fiatalok tehetségének kibontakozását különösképpen gátolja.

A család alacsony iskolázottsága több szempontból vet fel **nehézségeket**:

- **nyelvhasználat**: Bernstein korlátozott és kidolgozott nyelvhasználatról szóló elmélete; elvont fogalmak használatának hiánya;
- **információ feldolgozás** a jobb féltekés működések a mozgásos-zenei-vizuális tevékenységek, a bal féltekés hangsúlyúak a verbális-logikai tevékenységek. (Gyarmathy, 2010);
- **életvezetési stratégiák**: gyakran hiányoznak a problémamegoldó, hatékony megküzdési módok, a család a tanult tehetetlenség alapján sodródik;
- **értékrend**: a tanuláshoz és az iskolához való viszonyulás gyakran inkább negatív, ami viszályzó erőt jelent;
- **ingerszegény környezet**.

Ezekben a családokban a problémák legfőbb forrása az, hogy a gyermek nem sajátítja el automatikusan, a családi minták alapján olyan ismereteket, amelyek egy jobb szocio-kulturális helyzetben élő társának természetes: az idővel, lehetőségekkel, pénzzel gazdálkodni tudni, kapcsolatrendszereket, a világ működését átlátni. Ez nem tehetségjegy, de a tehetség realizálásához elengedhetetlen. Ezen a területen kiemelkedő szerepe lehet a tehetséggondozás segítő hálózatának (mentoroknak, tanácsadóknak, de pedagógusoknak, szociális munkásoknak, családgondozóknak is!).

Az otthoni alacsony iskolázottság egy idő után a gyermek számára nagyon megterhelő, a létjövő, és egyre növekvő kulturális különbség miatt. Sok esetben probléma ilyenkor az, hogy a gyerek nem akarja túlszárnyalni a szüleit, és azért ad fel dolgokat, hogy ne legyen túl nagy a különbség. Ilyenkor pszichológiai tanácsadás keretében szükséges, önértékeléssel, konfliktuskezeléssel, a jövőkép kialakításával, az ellentmondásos tendenciák integrálásával dolgozni, ahhoz hogy megerősödjön az, amit Erika Landau „bátorság a tehetséghez”-nek nevez (Landau, 1997).

##### 13.1.1.2. NAGYON MAGASAN ISKOLÁZOTT SZÜLŐK

Furcsa módon hátrányos helyzet lehet a **nagyon magas színvonalú szülőkkel** együtt élni. A következő **nehézségek** adódhatnak:

- 10.000 könyvvel együtt élni kb. ugyanolyan hátrányos, mint eggyel, mert a gyerek számára reménytelen kihívásnak tűnik; és a nagyon komoly elvárások „agyon tudják nyomni” a gyereket, még akkor is, ha egyébként tehetséges;
- az anyának gyakran nincs ideje a gyerekre, mindent megoldanak fizetett személyzettel, nagyszülőkkel, de a gyerekeknek így is megvan az az élménye, hogy ő mindig útban van, rá sosincs ideje a szülőknek;
- ha a szülő nagyon fajsúlyos egyéniség, akkor a gyerek az árnyékában él, gyakran olyan irányú pályát választ, mint a szülő, és függőségben marad;
- az énféjlődés, az önbizalom szempontjából is komoly hátrányt szenvedhetnek, mert állandó lehet a szorongás és a kétely, hogy tudnak-e majd nyomába érni a szülőknek, megfelelnek-e a kimondott vagy kimondatlan elvárásoknak.

Ugyanakkor persze ennek a helyzetnek előnyei is lehetnek:

- a teljesítmény magától értetődő a gyerek számára, mivel ilyen környezetben nő fel;
- nagyon sok tapasztalata van arról, hogy mihez hogyan lehet hozzáférni.

Akár alacsony, akár nagyon magas iskolázottságú szülőkről és gyermekeikről van szó, egy dolog biztos: **ha az alap a bizalom és szeretet**, az az érzés, hogy számíthat a szülőre, és hogy a szülő osztozik az érdeklődésében, és nem csak teljesítményeket akar bevasalni rajta, **akkor**

a kapcsolat a szülő akármilyen intellektuális és iskolázottsági foka mellett is lehet kielégítő. Minden helyzetnek más a színezete, de mindegyik lehet harmonikus vagy súlyos problémákkal terhelt.

### 13.1.1.3. CSONKA VAGY SÚLYOS PROBLÉMÁVAL KÜZDŐ CSALÁD

A súlyos problémákkal küzdő családokban, a gyereket minden téren (érzelmi, társas-kapcsolati, és intellektuális teljesítmény szintjén is) megviselik a nehézségek, így a tehetség kibontakoztatása is akadályokba ütközhet. Ezekben az esetekben az intervenciók közül a pszichés fejlődés támogatása, megküzdési technikák tanulása, stresszkezelés tanulása különösen fontos, ami már a pszichológiai segítség szintje, és szükség lehet tanácsadó vagy akár klinikai szakember bevonására is.

Ha egy családban súlyos problémák vannak, az nagyon meggyengíti a gyerekek koncentrációképességét, így közvetlenül hat a teljesítményre. Elképzelhető, hogy a nehézségek elviselésének kompenzálásaképpen teljesít (a tanulásba menekül – a jelenség hasonló lehet a felnőttéknél tapasztalható munkaalkoholizmus jelenségéhez), de ennek általában hosszabb-rövidebb távon komoly ára van (szomatikus panaszok, alvási problémák, indulatkezelési nehézségek, kapcsolati problémák, fizikai és/vagy lelki kimerülés, szélsőséges esetben összeomlás).

Fontos megjegyezni azt is, hogy a csonka család önmagában még nem akadály a tehetség fejlődésének (eltekintve az identifikáció kérdéséről), sőt, akár kedvező is lehet: több figyelem, lehetőség intim beszélgetésekre, nyugodtabb érzelmi légkör.

### 13.1.1.4. LÁNYOK – FIÚK: A NEMI KÜLÖNBSÉGEKBŐL ADÓDÓ ELTÉRÉSEK

Landau (1990) hangsúlyozza, hogy a vizsgálatok szerint, a tehetséges lányok és fiúk között lényeges különbségek nincsenek. Eltérés van azonban abban, hogy megjelenik-e (manifeszt) a tehetség, mert a lányok ezen a területen némiképp **hátrányban** lehetnek, és ez szerinte leginkább **két tényezőről** mulik. Egyrészt a **szülők** elvárásain, akik **hajlamosabbak teljesítményben kevesebbet várnak a lányoktól**, mint a fiúktól, fiaik esetében fontosabbnak tartják, hogy adottságaikat minél jobban kibontakoztassák, és fejlesszék. Másrészt pedig **a lányok alkalmazkodóbb természetén**, mely a serdülőkorban erősödik, ezzel segítve a lányokat a számukra korábban kezdődő pubertáskor változásai által keltett bizonytalanságok között. Így ők általában konform, a korlátokat jobban tűrő viselkedést mutatnak, a lázadó, újító, kreatív energiát pedig háttérbe szorítják.

Felhívja a figyelmet két speciális családi helyzetre is a lányok esetében:

- amikor a lánygyermek két fiú között „szendvicsgyerek”, nagyobb a valószínűsége, hogy visszahúzódik, és jó képességeit mélyen elrejt;
- amikor a legkisebb lánygyermek a család figyelmének középpontja, de mivel energiáit e számára kedvező helyzet elérésére és fenntartására fordítja, nem marad arra, hogy képességeit kellően fejlessze.

Képességek szempontjából a lányok és a fiúk alapján véve nem különböznek egymástól, ez alól egy kétséget kizáró kivétel van: a térlátás, melyben a fiúk szignifikánsan jobbak. Ha egy lánynak jó a térlátása, akkor éppen olyan jó, mint a fiúké, csak statisztikailag kevesebb lánynak van meg ez a jó képessége, mint amennyi fiúnak.

A valódi különbség ezen felül leginkább a társadalom által is meghatározott viszonyulásban, illetve elvárásban, és ezzel párhuzamosan a lányok kialakuló attitűdjében van, mely a tehetségükhez való viszonyulásukban is jellegzetességekkel jár. Ezek a jellegzetességek életkori változatosságot mutatnak.

**Óvodás korban** még nincs különbség a nemek szerint abban, kiket tartanak tehetségigéretnek.

**Kisiskolás korban** a lányok kerülnek előnybe, mert a megfelelni és kitűnni vágyás erősebb készítése miatt ők emelkednek ki, válnak láthatóvá a pedagógusok számára (itt elsősorban az intellektuális tehetségekről beszélünk).

A kiemelkedő különbség – immár a fiúk javára – a **serdülőkorban**, majd legerőteljesebben a **fiatal felnőttkorban** (egyetemi/főiskolai, majd azt követő években) bukkan elő. Ebben az időszakban már egyértelmű, ki az, aki valóban kibontakozó tehetség (és immár nem csupán tehetségigéret). Ez az intellektuális, a művészeti és a sportbeli tehetségekre egyaránt igaz. Itt meghatározóvá válik az, hogy a tehetség kibontakoztatása érdekében egy nagyon komoly, életvezetést meghatározó döntést kell meghozni: a családi étellel a nagyon magas színvonalon végzett, alkotó vagy lényegesen újat hozó munka támogató családtagok nélkül roppant nehezen összeegyeztethető. Ez valódi belső – és gyakran kapcsolati – konfliktus. A lányoknak ilyenkor a pszichológiai tanácsadás keretén belül talán ez a legfontosabb: a bátorság a tehetséghez, a motiváció feltárása, az ellentmondásos tendenciák integrálása, valamint értékrendjük átgondolása, mi mennyire fontos, miről képesek és hajlandók lemondani, és miről nem.

A különböző korosztályokhoz tartozó lányoknak különböző szinteken van leginkább szükségük a segítő tanácsadásra, és ez elsősorban a korosztályi sajátosságok mentén változik. A serdülő lányok központi problémája a nőiesség, a fiúknak tetszeni vágyás, ebben pedig a tehetséges lányok hátrányban lehetnek, hiszen néhány, a tehetséggel járó vonás: határozottság, függetlenség, dominancia nem a hagyományos nőiesség velejárói, sőt inkább hátrányt jelentenek a fiúknak tetszés terepén, különösen serdülőkorban. Ezért a lányok gyakran inkább feladják tehetségük lehetőségeit a nőiesség érdekében, hiszen a párkapcsolati próbálkozásoknak kiemelt szerepük van ebben az életkorban: a serdülőkor egyik legfontosabb életfeladatának éppen a párkapcsolat, a családon kívüli, fontos érzelmi kötődés kialakításának képessége számít (Vikár, 1980). Fiatal felnőttkorban már nagyon sok függ attól, milyen társat talál magának egy lány, hogyan alakul a feladatmegosztás, közös értékrendjük alakításában mennyire tudnak partnerek lenni abban, hogy egymás kibontakozását – és így a másik tehetségének kibontakozását – segíteni, erősíteni tudják. Ezért a tanácsadásnak serdülőkorban elsősorban támogatást kell nyújtania a lányok számára abban, hogy ne adják fel kreativitásukat, tehetségük kibontakoztatásának lehetőségeit. A fiatal felnőttkor pedig arra a munkára ideális, hogy feltárjuk, valóban mely területeken, milyen realitása van a kiemelkedő teljesítmény lehetőségének, valódi tehetségnek, hogy kiderülhessen, minek érdekében támogatható az esetleges lemondás. Ez nehéz, és nagy felelősséggel járó terület – mind a tanácsadó, mind a kliens részéről –, hiszen általában a döntések meghozatala idején még nem tudható biztosan, meddig juthat majd el a tehetséges fiatal saját tehetségterületén. Itt nincsenek minden helyzetre igaz, „abszolút jó” megoldások, mert nagyon sok a döntési helyzet, a kiszámíthatatlan tényező, az előre nem tudható, csak utólag igazolódó jó lépés. Éppen ennek a bizonytalanságnak a tudatosítása, és az ebből adódó feszültség elviselésének segítése lehet kiemelt feladata a tanácsadó szakembernek.

### 13.1.1.5. TELEPÜLÉS ADOTTSÁGAI – A KOLLÉGISTÁK PROBLÉMÁI

Bár erre vonatkozó vizsgálati adatok nem állnak rendelkezésünkre, gyakorlati tapasztalatok utalnak arra, hogy a **kollégisták** bizonyos szempontból **veszélyeztetettebbek**: sodródás, csel-lengés, magatartási és tanulási nehézségek. Úgy tűnik, részben a **kulturális különbözőségek**,

a kisebb településről nagyvárosba kerülés állhat ezek háttérében, ezért a tanácsadás, életvezetési tanácsadás, kortárs segítség (pl. gólyatáborok keretein belül) kiemelten fontos lehet számukra, hiszen számos új helyzettel kell megküzdeniük, a napi életvitelben lényeges – a számukra megszokottól merőben eltérő – gyakorlati ismereteket kell elsajátítaniuk. Ezen kívül lényeges háttértényező az is, hogy a kollégiumba kerüléssel **jelentősen csökken a szülői kontroll**, hiszen a kollégiumi nevelőtanár nem a szülő szerepét tölti be. A szülői kontroll hiánya azt is jelenti, hogy **a gyermeknek sokkal nagyobb önállóságot kell elérnie**, bizonyos értelemben meg kell tudni állni a saját lábán. Ez még a fiatal felnőttkorban is nagy kihívás, kamaszkorban pedig különösen az, a sikeresség függ a személyiségtől, és attól, milyen a családi háttér, az érzelmi alapbázis. A helyállás szempontjából fontos személyiségjegyek a nyitottság, alkalmazkodóképesség, extraverzió, megfelelő kompetenciák, életvezetési készségek kialakultsága. Ugyanakkor egy nagyon szenzitív személyiség könnyen sérülhet és csúszhat meg ebben az önállósulási folyamatban.

A veszélyforrások mellett ugyanakkor **pozitív hozadéka** is lehet a kollégiumi létnek, elsősorban azok számára, akik a fent említett módon sikeresen megküzdnek a nehézségekkel. **Az önállóság mellett fontos érték az együtt tanulás, az egymás segítése.** Azokban a kollégiumokban, ahol a diákok számára fontos érték a tanulás, komoly erőfeszítéseket tudnak tenni a fiatalok. Hiszen annak, aki otthoni körülmények között tanul, sokkal inkább van lehetősége az elmélyült szellemi munkára, miközben a kollégisták soha nincsenek egyedül, mindig alkalmazkodniuk kell. Ha azonban a tanulás meghatározó érték, a társas támogatottság jelentős erőforrás, a kamaszkori „bandázás” részben az együtt tanulásban is megélhető. És van még egy fontos tényező, ami meghatározó: a kollégium légköre. Ebben pedig – a diákok ambíciója mellett – elengedhetetlen a nevelőtanárok személyisége. Úgy tűnik, a kemény, szabályokat állító és betartató, de ugyanakkor olyan személyiséggel bíró felnőttek válnak be, akik pozitív mintát tudnak jelenteni a fiataloknak, akikre lehet számítani, akikhez bizalommal lehet fordulni. Tulajdonképpen bizonyos értelemben hasonló a szerepük a mentorokhoz.

### 13.1.1.6. KÜLFÖLDRŐL HAZATÉRŐ CSALÁDOK

Ezt a helyzetet azért fontos megemlíteni, mert egyre több családot érint. Az esetek többségében arról van szó, hogy a szülő(k) külföldi munkavállalása vagy kiküldetése miatt a család hosszabb-rövidebb időre külföldre költözik, egy másik ország életvitelébe integrálódik, amibe természetesen beletartozik az is, hogy a gyerek(ek) az adott ország intézményeibe járnak. Ezek többé-kevésbé (néhányik igen jelentősen) különböznek a magyarországi oktatási intézményektől. Amikor azután a család hazatér, a gyerekek számára komoly változást jelent az itthoni rendszerbe való beilleszkedés. **A kulturális keveredés nem könnyű:** más módon, más rendszerben, mást tanult. A gyerekeknek a magyarországi iskolák szervezeti kultúrájába való beilleszkedéshez szükségük van segítségre. A szülőknek itt kulcsszerepük van a problémák megoldásában, újra meg kell tanítaniuk gyermeküket arra, hogy a különböző szokásokhoz hogyan lehet alkalmazkodni – erről érdemes sokat beszélgetni.

A másik fontos tényező **a nyelvhasználat.** A munka miatt külföldre került szülők többsége fontosnak tartja a magyar nyelv fejlesztését, illetve az itthoni tanulmányi követelmények követését: sok gyerek esetében magántanulói státusz működik itthon). Emellett ezek a gyerekek tanulnak az adott ország nyelvében, valamint még egy vagy akár két idegen nyelvet is. Hazatérve komoly problémát jelenthet a nyelvtanulás kérdése: melyiket, milyen szinten, hol, kitől – nem könnyű egyensúlyt találni ebben. Ugyanakkor magyarul kell megérteniük a feladatot, a megoldást automatikusan idegen nyelven gondolják ki, majd ismét fordítaniuk kell. A kiemelkedő

intellektusú gyerekek is megélik ezeket a nehézségeket, de ők általában nem szorongással reagálnak, hanem megfogalmazzák ezt! Mégis, ezeknek a gyerekeknek sokféle, személyre szabott (tehát differenciált) segítségre lehet szükségük.

### 13.1.2. A MEGJELENŐ PROBLÉMÁK

Gyarmathy (2010, 10.) a következő elemeket azonosítja, melyek meghatározzák a szociokulturális hátrányból érkező gyermekek teljesítménybeli problémáit (és amelyek akár magatartási problémákhoz is vezethetnek):

- anyagi javak hiánya,
- ingergazdag környezet hiánya,
- tudás, képességek hiánya,
- verbális-szekvenciális-elemző gondolkodás hiánya,
- sikeres tanulás hiánya,
- a tanulás-tudás értékének hiánya,
- konstruktív megküzdési stratégiák hiánya.

Ezek az elemek összefüggésben is állnak egymással, egyikből következhet a másik, és „ördögi kör”-ként, egymást erősítve tarják fenn a hátrányos helyzetet, és így tovább súlyosbíthatják azt.

#### 13.1.2.1. MEGFELELŐ INFORMÁCIÓK HIÁNYA

A különböző hátrányos helyzetű gyerekek, a sikeres iskolai munkához szükséges bizonyos tudásból, készségekből nem kapják meg a hazai oktatási rendszerben szükséges alapokat. Az információ hiányáról azt gondolná az ember, hogy ez a legkönnyebben pótolható hiány, de ez nem így van, mivel ehhez a területhez tartozik az információ kezelésének képessége is. Ma, az internet világában ez a hátrány talán kisebb, mint volt. Mégis, ezek a gyerekek sokszor nem merik megkérdezni, amit nem tudnak, mert szégyellik, tudatlanságként kezelik a deficitet ill. másságot.

Tulajdonképpen tágabb értelemben **ide tartozik mindaz, amit ingergazdag környezetnek nevezünk.** Hiszen a tanulási folyamatban életünk kezdő pillanatától információnak számít minden inger, mely a környezetünk felől valamennyi érzékleti csatornán érkezik. Ezért különösen fontos, hogy a hátrányos helyzetű (és itt most elsősorban a szociális hátrányra gondolunk) gyermek minél hamarabb intézményi közösségbe kerüljön, mert a bölcsőde, óvoda valamelyest kompenzálni tudja az ingerszegény otthoni környezetet. Így kiegyensúlyozottabban fejlődhet a mozgás, a beszéd, a gondolkodási képességek, az érzelmi szabályozás és a társas készségek. Ezért van kiemelt szerepe a korai fejlesztésnek, mert később bizonyos hátrányok behozhatatlanná válhatnak (a kritikus periódusok lezárulásával bizonyos készségek potenciális szintre jutása meghiúsulhat).

#### 13.1.2.2. MEGFELELŐ MINTÁK HIÁNYA

Akár csonka családban, akár súlyos vagy sokproblémás családban, vagy szociálisan hátrányos helyzetben nő fel valaki, a helyzetből adódóan – még akár a legjobb szülői szándék mellett is – bizonyos viselkedési minták begyakorlása lehetetlen. Elsősorban hiányoznak bizonyos családi és társadalmi szerepminták. Hiányoznak az életvezetéssel kapcsolatos minták is: praktikus élethelyzetekben való tájékozódás, problémamegoldás, stresszkezelés, és szociális készségek: konfliktuskezelés, szociális skill-ek (a társas érintkezések formális szabályai). Természetesen ezeket minden ember élete végéig tanulja, de bizonyos alapkészségek és minták a megfelelő családi szocializációban adóttak. Ezekre a hátrányokra szintén

fontos segítség a korai fejlesztés (bár itt már nem annyira a fejlesztő pedagógiai értelemben, inkább az életvezetési segítség hangsúlyával).

### 13.1.2.3. ÉRTÉK-KONFLIKTUSOK

A család **értékrendje** befolyásolja elsősorban azt, hogy a mennyire meghatározó a családban tanulás, az alkotás, a valamivé válás. Kiemelkedően **fontos szerepet játszik a motivációs bázis kialakításában**, hiszen meghatározza, minek van jutalom értéke, és mi számít kudarcnak, sikertelenségnek. A szülőknek meghatározó, modell-szerepük van a társadalmi, szociális, morális és ideológiai értékek közvetítésében is. A szülő elsődleges azonosulási minta: ha a tettei és a kinyilvánított értékrendje nem fedi hitelesen egymást, az komoly értékkonfliktust eredményezhet a gyerekekben. A tanácsadás sokszor éppen abban tud segíteni, hogy megfogalmazza ezeket az értékkonfliktusokat, és ezáltal feloldja feszültségeket.

**Minél ingergazdagabb a gyerek mögötti háttér, annál többféle dologba tud bevonódni, annál többféle érték mentén tud majd tevékenykedni, és ezek nem kerülnek egymással konfliktusba. Az otthoni segítségnek különösen fontos funkciója van.** Egyrészt azért, mert a gyerek így szocializálódik arra, hogy hogyan is kell segíteni, és hogy segíteni jó. Másrészt azért, amiről Erika Landau beszél: a segítség az intimitás és a dialógus fenntartásának nagyon jó színtere, mert közben lehet beszélgetni, és a gyerek megtanulja, hogy segíteni jó, ami gazdagítja az életét. *Egyszer egy gyerek, miközben pucolta a répát a konyhában, megkérdezte, hogy melyik országban találják ki a legtöbb különböző ételt. Az anyja Franciaországot nevezte meg, és a gyerek felcsillanó szemmel kijelentette, hogy akkor ő Franciaországban lesz szakács. Végül nem lett az, de megtanult főzni, és azóta is színesíti a saját és a környezete életét a különlegességek elkészítésével. Azt az értéket is magával hozta egy magas értelmiségi légkörből, hogy a főzés is lehet érdekes.*

Minden család közvetít fontos értékeket. Erre példa *annak a harmadikos kislánynak az esete, akit az apukája hozott el tanácsadásra azzal, hogy milyen fantasztikusan ír verseket, rajzol, szaval. Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy valójában az apa, aki szakmunkás volt, a tehetséges. Elmesélte, hogy, amikor teljes holdfogyatkozás volt, felébresztette a kislányait, hogy ezt a csodát láthassák. Ez tulajdonképpen a tehetségkibontás egyik modelljévé is tehető: ez a nem magasan iskolázott papa olyan, pénzbe nem kerülő dolgot nyújtott át a gyerekeinek, amivel azt tanította meg nekik, **milyen csodálatos ez a világ.** Még azt az értéket is közvetítette, hogy egy ilyen élmény adott esetben többet ér, mint a nyugodtan végigaludt éjszaka. A sokféle **stimulálás az, ami segít a tehetség kibontakoztatásában.** Nem az, amikor leülünk és megtanuljuk, hogy mik a bolygók nevei, hanem **a világra és a történésekre nyitott attitűd. Azokban a családokban ahol nagyon sivár a háttér, a gyerek nem kap mintákat ahhoz, hogy hogyan is nyúljon a világ dolgaihoz.***

### 13.1.2.4. TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS/VAGY MÓDSZEREK HIÁNYA

A motiváció nagyon bonyolult jelenség, az alakulását erősen befolyásolja az otthoni modell. Az, **hogy a szülő mivel és hogyan tölti az idejét – munka- és szabadidejét egyaránt – alapvetően meghatározó lehet a gyermek tevékenységekhez való hozzáállásában.** Ha a szülő a munkáját szükséges kénként éli meg, az élethez alapvető anyagi források megteremtéséhez, de valójában utálja azt, amit csinál (és ezt nap, mint nap hangoztatja is, nem verbálisan pedig a gyerek felé is kiélti), akkor a munka – és ez gyermekkorban leginkább a tanulás – nehezebben, vagy egyáltalán nem válik értékké a gyermek számára. Hiszen miért is készüljön egy olyan életre, amiben nincs semmi örömteli? Mi értelme tanulni, ha a munka egyenlő a mindennapos

gyötrellemmel? Nagyjából ugyanez az eredmény akkor is, ha a szülő (fent vázolt viselkedése mellett) a gyerektől megköveteli, hogy tanuljon, csak akkor még értékkonfliktus is kialakul a gyerekekben. (A szabadidő eltöltése is hasonlóan modell-értékű, erről később még részletesebben lesz szó.)

A szülői modellt a gyerek átveheti, továbbfejlesztheti, vagy éppen az ellenkezőjét is követheti, rengeteg variációs lehetőség ismert. Amikor a serdülő az ellenkező nemű társ megtalálásának feladatával van elfoglalva, vagy a társak közötti helyzet megtalálása a programja, az motivációs erőben felülmúlhat minden egyebet. Különböző lehet, hogy kit mennyire erősen befolyásolnak a külső motivációk: a presztízs, a pénz, az elismertség.

**A tehetséges gyerekekre szinte minden esetben különösen erősen jellemző az intrinzik, belső motiváció.** Erre érdemes korán figyelni: ezek a gyerekek mindig akarnak valamit, és azt mindig nagyon akarják. **Sokkal nehezebb elterelni a figyelmüket.** Az óvónők számára ez egy lényeges információ, mert a gyerekek átlagos figyelmi kapacitása óvodás korban rövid terjedelmű és könnyen elterelhető, ám ez a tehetséges gyerekekre gyakran nem igaz. Sőt, dühösek lesznek, ha megpróbálják elterelni őket, mert szokatlanul erős belső késztetéssel rendelkeznek az elkezdett feladat befejezésére, amit nem szabad összetéveszteni a daccal. Ez az egyik legbiztosabb korai tehetségjegy. Mindig valamit tudni akar, mindig valamit csinálni akar, mindig valami nagyon fontos a számára. Nem biztos, hogy ennek kapcsolata van a későbbi tehetségterületével. Problémaként inkább úgy jelenik ez meg, hogy a gyereket hisztisnek, önféjűnek tartják, így a viselkedéséből származó nehézség gyakran elfedi tehetsége azonosítását. Ez a jelenség csak ritkán függ össze a szociokulturális helyzettel.

**A tanulási motivációt kora gyermekkorban lehet és szükséges megalapozni,** a serdülőkor korai és későbbi szakaszaiban ez már nagyon nehéz. Figyeljünk az ericsoni felosztásban a kisiskolás kor fejlődési időszakára, amikor „az vagyok, amit működtetni tudok”: ez a készségek kialakításának korszaka. Ilyenkor a kisgyerekek motiváltak, és az ekkor kialakult készségeket később nagyon jól tudja használni, még akkor is, ha egy darabig szunnyadnak. Azt mondtuk, **egész kicsi korban a gyerek számára éppen elég, ha az otthonában olyan ingergazdag környezetben lehet, mely mindig kínál valami érdekeset a számára. A motiváció fejlődéséhez is elég ez, hiszen beépül motivációs erőként, annak az élményeként, hogy rengeteg érdekes megismernivaló van a világban. A kisiskolás korban pedig a pedagógus hozzáállása, értekelése, tanulással kapcsolatos közvetítő szerepe lesz nagyon hangsúlyos, mert erősen meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát.** A kisiskolás nagyon vágyik a tanító elismerésére, a tehetséges kisiskolás is, csak lehet, hogy számára kreatívabb elismeréseket kell kitalálni. A hátrányos helyzetű gyermekek gyakran azért élnek át sok kudarcot az iskolai életben (és megy el a kedvük a tanulástól), mert nem önmagukhoz, hanem a jól szocializált gyerekekhez mérten értékelik őket.

**Nehezebb, bonyolultabb családi körülmények között a gyerekek gyakran nem kapnak mintát arra, hogyan kell tanulni.** Gyakorlati, technikai mintákat. Hogyan osszák be az idejüket, milyen körülményeket kell megteremteni az eredményes tanuláshoz, hogyan érdemes rendszerezni a tanulnivalót, hogyan kell lényegyet megragadni, összegezni, mikor és hogyan érdemes ismételni. Ha a családi működés szervezetlen, esetleg kaotikus, a problémamegoldó készségek elégtelenek, a kommunikáció korlátozott vagy hiányos, akkor ezek a készségek nem tudnak mintegy maguktól kialakulni. Pedig annak a mintájára, hogy gondolkodni, kérdezni, próbálkozni, erőt feszíteni kell, és akkor sikerülni fog (vagy ha nem, akkor újra lehet kezdeni) – a legfontosabb átadandó minta, ennél fontosabb nemigen létezik.

A tehetséges gyerekek általában – ha megfelelően motiváltak – kitalálják maguknak a mód-



szertant. Ilyenkor éppen az a feladat, hogy a pedagógus megértse: sokféleképpen lehet eljutni ugyanazon eredményhez. Persze hasznos, ha tanulás-módszertani támpontokat ad, de ezeket tudnia kell kreatívan használni és használtatni. A tanulási módszerek megtanítása alapvetően az iskola feladata, ezért nincsenek helyrehozhatatlan hátrányban ezen a területen a szerényebb körülmények közül jövőök.

### 13.1.2.5. A SZABADIDŐ ELTÖLTÉSE

**A szabadidő szorosan összefügg a motivációval.** Ezért a motiváció felmérésében elsősorban azt érdemes megtudni, mi mindennel tölti a gyerek a szabadidejét. **A tehetséges emberek alkotó munkája nem válik el élesen a szabadidőtől.** Itt nagyon különböző minták bontakoznak ki, és a tehetség fontos jegyei mutatkoznak meg. Következzen egy példa. *Egy humanitárius szervezetnél dolgozó 30 éves lány motivációs levelében leírta, hogyan alakult az esetetek iránti elkötelezettsége. 8 éves korában látott egy filmet, melynek végén valakinek egyedül kellett tölteni a karácsony estét, és emiatt a lány egy egész éjszakát végigzokogott. Idáig nem különleges a történet, csak annyit mutat, hogy érzékeny gyerekről van szó. De másnap néhány osztálytársával megszervezte, hogy műsort adjanak a közeli idők otthonában.* Ilyen információ nem derül ki kérdőívekből, skálákból. A szabadidő skálák ettől függetlenül hasznosak lehetnek a maguk helyén, nem a beszélgetés helyett, hanem ahhoz támpontokat adva.

Gyerekkorban a szabadidő telítettsége, az, hogy a gyermek sokféle dolgot csinál a szabadidejében, bizonyos indikátora a tehetségnek. Ritkábban fordul elő az, hogy egy-egy gyereknek már nagyon korán kialakult, és kevésbé változó az érdeklődése (pl. Gerard Durell). **Nagyon pozitív mintaként épül be a gyerek életébe, személyiségébe, amikor a szülőnek van valamilyen hobbija, különleges érdeklődése.** Az ilyen minta szól a fegyelmezett munkavégzésről, az előretekintésről, bizonyos készségek, stílus kialakításáról is. A pozitív minta hiánya (pl. a szülő sosem olvas), vagy a negatív minta (pl. a szülő hazatérve azonnal leül „géppezni”, a gyermekével való érdemi személyes kapcsolat nélkül) természetesen megnehezíti, vagy éppen akadályozza ezeket a folyamatokat.

A szociálisan hátrányos helyzetű családokban pedig gyakori az a jelenség, hogy a szabadidő nem a rekreáció és a szórakozás ideje, mert leginkább akkor végzik el a ház körüli teendőket. Páskuné Kiss Judit (2010) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknél a szabadidő eltöltése egészen más, mint a „jó családból” jövőknél. Ők a hétvégét sokkal inkább házimunkára és egyéb hasonló tevékenységre szánják, míg a jó anyagi helyzetben élők több időt töltenek olyan szórakozási formákkal, amelyek fejlesztenek is (színház, múzeum, utazás és testkultúra). **A jó szociális körülmények között élő gyermekek számára szélesebb a paletta, és ez tágabb motivációs bázist nyújthat, valamint többreüt lehetőségük van bizonyos készségek elsajátítására, ezzel pedig határozott előnyökre tehetnek szert a tehetségük fejlesztésében.**

### 13.1.2.6. IDENTIFIKÁCIÓS ÉS COPING (MEGKÜZDŐ) MECHANIZMUSOK ELÉGTELENSÉGE

Az **identifikáció menetét befolyásolja a modell szülő** iskolázottsága, életszínvonala. Ha az érzelmi elsődleges identifikáció alapvetően rendben lezajlik, akkor a gyerek készen áll tanárai és mások (pl. edző, mentor) közül találni olyan identifikációs modellt, aki inspirálja őt a tanulás, a továbbjutás irányába. Egyszerűbb, ha a családban is van erre modell, de a kulcskérdés az identifikáció folyamata: rendben van-e, vagy iránya legalább nem tanulás-ellenes. Példa erre egy 17 éves budapesti fiú, *elit gimnázium matematika tagozatos osztályába járt, matematikusnak készült. Úgy került ebbe a gimnáziumba, hogy a házában, ahol apja ház-*

*mester volt, lakott a legendás Rácz tanár úr. Ő mondta, hogy ezt a gyereket viszi magával az iskolába, a szülők ezt megtiszteltetésnek vették, büszkék voltak fiukra. A fiú igen jól vette az akadályokat, képes volt feldolgozni még azt is, hogy itt bizony ő nincs a legjobbak között. Egyszobás lakásban éltek négyen, és a fiú hamar kialakította saját „fordított” életrendjét. Rászokott az éjszakai tanulásra. A szülők este tévéztek, olyankor ő lefeküdt aludni, és éjjel kelt föl tanulni. Nagyon jó viszonyban volt a szülővel, rendszeresen segített az apjának - nem restellte a szemetes edényeket hordani - nagyon szoros, meleg, érzelmi kapcsolatban éltek. Ilyen háttérrel a gyerekek elég könnyedén veszik, hogy vannak kérdések, amikről a szülővel nem beszélnek, mert nem értenek hozzá, megtalálják a közös témákat, és nagyon megbecsülik, hogy nehéz sorsuk, másfajta értékeik ellenére maximálisan támogatják őket.*

Ugyanígy, a **coping (megküzdési) mechanizmusok** megléte vagy hiánya sem függ egyértelműen a család helyzetétől, iskolázottságától. Tudjuk, hogy nagyon nehezen élő családok képesek sikeresen venni az élet akadályait, és jó coping mechanizmusokat fejlesztenek ki. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a középnehéz élethelyzetek inkább rugalmassá teszik a coping stratégiákat.

A hatékony megküzdések azokban a családokban hiányoznak – ami nem törvényszerű az alacsony szociokulturális helyzetben –, ahol a szülők tehetetlenül, tanácstalanul állnak a problémákkal szemben, és ezt a mintát adják át a gyerekeiknek is. Kétségtelen, hogy erre gyakrabban látunk példát a szociálisan nehéz körülmények között élő családokban, aminek legfőbb oka a tanult tehetetlenség.

Ezzel szemben „a hatékonyság érzése az embert újabb teljesítményekre sarkallja, és egyben arra, hogy még hatékonyabb legyen. (...) Ezért fontos kideríteni, hogy mi az, amitől erős lesz valaki.” (Gyarmathy, 2010, 25.). Amikor az ember a tehetség személyiségjegyeit keresi, akkor azt az erőt keresi, hogy mitől más.

## 13.2. Anyagi helyzetből következő problémák

A **család anyagi helyzete** közvetett hatással van a gyermek fejlődésére. Természetesen a kedvező tárgyi feltételek nem helyettesítik a gyermekkel való foglalkozást, a közös élményeket, a kölcsönösségen alapuló bizalmi kapcsolatot, ám az fontos, hogy milyen kapcsolat alakul ki a tárgyi lehetőségekkel. Ebben a felnőtteknek meghatározó, modell-szerepük van.

Az anyagi helyzet két szempontból is lényeges meghatározója a tehetségfejlesztésnek:

1. Ha Maslow szükséglet-hierarchiájára gondolunk, akkor azt látjuk, hogy a teljesítményhez előbb három másik szükséglet szintet ki kell elégíteni, és a magasabb rendű szükségletek (a tudás, az esztétikum és az önmegvalósítás, melyek gyakran csak hosszabb távon hoznak eredményt), csak majd a negyedik szint után kerülnek elő. **A fiziológiai szükségletek, a biztonság és a befogadottság tartósan megelőzik a konstruktív teljesítményt**, nem lehet ezeket hosszabb távon nélkülözni ahhoz, hogy társadalmilag megbecsült teljesítményt lehessen nyújtani. Ez a hierarchikus elrendeződés a fejlődés folyamatában fontos, ha egyszer már kialakult egy magasabb rendű szükséglet, akkor a személy bizonyos fokig tudja nélkülözni az alacsonyabb rendű szükségleteket – a magasabb rendű megelégedése céljából. Erre sok példa van a művészettörténetben, amikor nagy alkotó egyéniségek akár egész életüket valódi nyomorban éltek le, mégis korszakalkotó és maradandó alkotásokkal gazdagították az emberiség kultúráját.

2. Az anyagi helyzet elsődleges meghatározója annak, **milyen mértékben fér hozzá egy család a gyermekük tehetségfejlődéséhez szükséges tárgyi és nem tárgyi eszközök-höz**: könyvek, elektronikus eszközök, kurzusok (tanfolyamok, szakkörök, csoportok, vagy akár magántanárok), kulturális intézmények (múzeum, színház, koncertek stb.), utazás, valamint speciális eszközök, melyek bizonyos területekhez elengedhetetlenek (hangszer, sportszer, alkotáshoz szükséges anyagok – rajz-, festő, szobrász-eszközök stb.), és a sok területhez kapcsolódó (hazai és nemzetközi) versenyek.

A szűkösebb anyagi körülmények között élő családok számára fokozott megterhelést jelenthetnek ezek az eszközök, gyakran válik mérlegelés tárgyává, mi fér bele a családi költségvetésbe. Ráadásul a családi gazdálkodás tudatos tervezése kevés családnál tapasztalható. Ez pedig két szinten jelent nehézséget – és ennek megfelelően igényel segítő megoldást.

A **szülői szinten** fontos eleme lehet a tanácsadásnak az, hogy a **gyermekről való tudatos, tervezett, szisztematikus gondoskodás** (anyagilag) egyre nélkülözhetlenebb. Egyre több olyan lehetőség, kezdeményezés ismert, melyek egyfajta előtakarékossgot tesznek lehetővé a szülők számára a gyermek későbbi tanítási költségeire. Fontos, hogy ez a szemlélet minél inkább elterjedjen – és nem csak a tehetséges gyerekek családjában.

2. A **gyermek szintjén** pedig arra irányulóan, hogy **az anyagi javakkal való gazdálkodást, ismereteket** érdemes minél hamarabb elkezdni megtanulni. Ebben is a szülők az elsődleges modellek, hiszen a pénzzel való bánást direkt és indirekt módon is tanítják gyermekeiknek.

### 13.3. Fejlődéslélektani szempontok

#### 13.3.1. GYORS – LASSÚ ÉRÉS

A **gyerekek fejlődésének ritmusa igen különböző lehet**, ami elsősorban genetikailag meghatározott. Amikor a gyors beszéd- és mozgásfejlődést, vagy a korán megjelenő gondolkodási funkciókat lehetséges tehetségi egyként értelmezzük, gondolnunk kell arra is, hogy egyszerűen gyors fejlődési ütemről van szó. Ilyenkor előfordulhat, hogy a gyerek serdülőkorában esetleg már „csak” átlagos lesz. A korai gyors intellektuális fejlődés (pl. a spontán olvasástanulás 4-5 éves korban) nem biztosítéka a későbbi kiemelkedő tehetségnek, de mindenképpen kedvező jegy. Érdemes ezeket a gyerekeket minél több programba bevonni, lehetőséget adva kibontakozásukra. Fontos azonban, hogy mindez magasan tartott elvárások és címkézés nélkül történjen!

Természetesen az ellenkező irányú folyamatra is van példa: amikor viszonylag lassan fejlődő, esetleg gyengébbnek tűnő gyerek valamikor „megugrik”. Előfordulhat, hogy ez a jelenség csak serdülőkor után következik be. Szerepet játszhatnak benne környezeti hatások (akár tragikus események is), pedagógussal való egymásra találás, de az éres ritmusa is. Ezért rendkívül fontos folyamatosan biztosítani a fejlesztő programokba való bejutást.

#### 13.3.2. EGYENLETES – EGYENLŐTLEN FEJLŐDÉS

A **fejlődés különbségei megmutatkoznak a folyamat egyenetlenségeiben is**. Vannak olyan tehetséges gyerekek, akik harmonikusan, minden területen (kognitív, érzelmi és szociális) egyaránt kiemelkednek. A többségnél azonban kisebb-nagyobb egyenlőtlenességek (disszinkronia) mutatkozik. Az egyenlőtlen fejlődés, disszinkronia rengeteg későbbi baj gyökerre akkor, ha a gyerek nem kap megfelelő segítséget, nem részesül megfelelő bánásmódban. Serdülőkorban és a felsőoktatás időszakára eső években már csak az intellektuális-érzelmi-

szociális disszinkroniának van jelentősége. Karaktervonássá válhat, sok problémát okozhat, ugyanakkor a megfelelő partner/környezet sokat segíthet ebben az időszakban.

Megkülönböztetjük a belső disszinkronia eseteit, amikor a nehézség a tehetséges gyermek képességeinek eltérő fejlődésmenetéből adódik, és a társas aspektust, ami a környezete tagjaitól való eltéréseket jelenti (Terrassier, 1985).

A **belső disszinkroniának** 3 fő esete van.

#### 1. Az intellektus és a pszichomotoros képességek közötti eltérés

Ebben az esetben a kiemelkedő értelmi képességek mellett a gyermeket pszichomotoros ügyetlenség jellemzi, ami gyakran azzal függ össze, hogy a mozgás- (és esetleg a beszédfejlődés) az átlagosnál gyorsabb ütemben zajlott, és az érési folyamatok még nem tudtak kellően végbemenni. Ez tipikusan az iskolai életben okoz gondot, pl. az írástanulásnál, ahol ezek a gyerekek vagy nagyon erőlködnek, és görcsössé válnak, vagy a folyamatos kudarcok miatt hamar feladják, és igyekeznek elkerülni a frusztráló helyzeteket. Feltűnő még, hogy alapvető, az önellátással kapcsolatos, és az iskolásoktól már elvárt mozgásos ügyességük nem megfelelő, csetlenek-botlanak, mindig leejtik valamijüket, a dolgait nem találják. Ez nem azonos a figyelemzavarral, de ha ellátás nélkül marad, könnyen válhat belőle tanulási nehézség. Nagyon hasznos lehet ilyenkor a szenzoros integrációs terápia, mely az idegrendszeri szabályozó és kivitelező funkciók összehangolt kiegyensúlyozódását segíti.

#### 2. A nyelvi és a gondolkodási képességek közötti eltérés

Az ilyen gyerekek általában nagyon gyorsan megértik a dolgokat, azonban nehezen tudják elmagyarázni ugyanazt. A gondolkodási képességek a nyelvek előtt járnak. Ezt kisgyermeknél is lehet tapasztalni, amikor gyorsabban jár az agya, mint ahogyan képes megfogalmazni. Ez a jelenség felelős az ún. élettani dadogásért is, ami az átlagos képességű gyerekekénél is előfordulhat egy bizonyos életkorban, de a tehetséges, kiegyenlített fejlődésű gyerekekénél gyakoribb, sőt, akár a dadogás, vagy a beszédprodukciónak más nehézségei tartósabbá válhatnak. Számukra fontos lehet párhuzamosan a logopédiai segítség is.

#### 3. Az intellektuális és az érzelmi (esetenként szociális) szint közötti eltérés

Ez a leggyakrabban megfigyelhető, és legtöbb nehézséget okozó eltérés. Nagyon fontos foglalkozni vele, mert a gyermeknek és környezetének egyaránt sok szenvedést okozhat. Az intellektuálisan kiemelkedő gyerekek hamar elkezdnek foglalkozni olyan kérdésekkel, melyeknek feldolgozására érzelmileg még nem állnak készen (élet, halál, végtelen, Isten stb.). A kisgyerekes magyarázatok nem elégítik ki őket, a – gyakran felnőtteknek sem könnyű – intellektuális kihívás azonban nagyon megterhelő, és erős szorongást okoz. A helyzetet tovább nehezíti, hogy a szorongásait nem tudja intellektuálisan megoldani, gondolkodással nem tudja eloszlatni vagy enyhíteni a félelmeket. Ezekben a helyzetekben különösen fontos, hogy kifejezhesse érzéseit, és hogy segítséget kapjon azok feldolgozásához.

A környezet gyakran növeli a problémát azzal, hogy a gyermeket csak intellektuálisan fejlesztik, és nem törődnek az érzelmi problémákkal, vagy a területek kiegyensúlyozásával. Elengedhetetlen ezeket a gyerekeket hozzáérlelni a tehetségükhöz, és bizonyos mértékű szociális alkalmazkodást is megkövetelni, valamint nem hagyni, hogy mindig az ő akaratuk érvényesüljön, ami az egyik legnagyobb probléma a tehetséges gyerekekkel.

Természetesen, amikor egy négyéves gyerekekkel olyan szinten lehet beszélgetni, mint egy tízévesrel, de érzelmileg egy átlagos négyévesnek megfelelően viselkedik, akkor objektíven nem történt elmaradás, csak a diszkrépancia nagy. Ilyenkor a szülőkkel, de gyakran

a gyerekekkel való pszichológiai intervencióra van szükség. **A fejlődés már önmagában véve is feszültséget kelt, de minél nagyobb a belső eltérés, ez a feszültség is annál nagyobb, és ha túl nagy, akkor komolyan akadályozhatja a tehetség kibontakoztatását, a személyiségfejlődést és a teljesítményt.**

A környezettől való eltérés a kortársak, a család és az intézményes keretek szintjén mutatkozik meg. Ezek a gyerekek gyakrabban választják náluk idősebb vagy fiatalabb gyerekek társaságát, mert az idősebbek jelentenek számukra megfelelő szellemi partnert, a kisebbeket pedig esetleg vezetgetni, tanítani tudják. Kortársaikkal azonban gyakran nehezen találják a közös hangot. A szülők részéről előfordulhatnak irreális elvárások, mert azt szeretnék, hogy gyermekük életkorának, vagy képességeinek megfelelően viselkedjen, de tulajdonképpen sokszor egyiknek sem képes megfelelni, előbbinek képességei, utóbbinak éppen életkora miatt. Végezetül a kiemelkedő képességű gyerekek esetében nagy különbség lehet saját fejlődési üteme, és az iskolában szokványosan haladó kortársainak fejlődési üteme között. Ha a pedagógiai bánásmód nem megfelelő, nem támogató és elfogadó, differenciálásra képtelen, ez elveheti kedvét az iskolai teljesítménytől, hisz sosem tud megfelelni az elvárásoknak.

A disszinkronia tehát az esetek többségében tanácsadói, pszichológusi segítséget igényel, hogy a nehézségek ne fájuljanak el. A cél mindenkor a minél harmonikusabb személyiség kialakulásának segítése, mert a megfelelő belső szabályozórendszer létrejötte a produktív munkának feltétele.

### 13.4. Nehezített tanulási folyamatok

#### 13.4.1. FOGYATÉKKAL ÉLŐK

Az érzékszervi vagy mozgásszervi fogyatékkal élőknek olyan speciális szükségleteik vannak, amelyek részben a gyógypedagógiai kompetencia, részben az integráció-szegregáció témakörébe tartoznak. A segítő szakember a támogatás, a megerősítés, a feszültségoldás területén tud a legtöbbet segíteni, valamint abban, hogy támpontokat, irányelveket közvetítsen a gyógypedagógus felé. Azt a pozitív megközelítést, hogy a meglévő kompetenciákból kell kiindulni: gyakran a különleges többletképességek segítik a hiányosságok fejlesztését vagy kompenzálását, megerősödését, gondoljunk pl. a szájjal-lábbal festőkre.

#### 13.4.2. TANULÁSI NEHÉZSÉGEK, ILLETVE RÉSZKÉPESÉG-PROBLÉMÁK (SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY, ILLETVE BEILLESZKEDÉSI, TANULÁSI ÉS MAGATARTÁSI NEHÉZSÉG, VAGY ENNEK VESZÉLYEZTETETTSÉGE)

Gyarmathy (2012) „**kettős különlegességnek**” nevezi ezt a problémakört, hiszen az ilyen gyerekek, fiatalok beilleszkedésével és teljesítményével általában komolyabb problémák vannak, miközben kiemelkedő képességekkel bírnak. Képességeik profilja jellemzően nagyon hullámzó képet mutat. (Ez más, mint az egyenlőtlen fejlődésmenet, bár sok hasonlóság fedezhető fel a disszinkroniával.) Ezek a tehetségek általában lelkiileg sérülékenyebbek, ugyanakkor gyakran kiemelkedő alkotók, és nagyon sokszor azt tapasztaljuk, hogy sokféle kompenzáló adottsággal bírnak. Éppen sérülékenységük miatt kell rájuk különösen odafigyelni – és a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek mellett talán a tehetségeseknek ez a köre igényli a legkomplexebb segítő ellátórendszert. Nagyon sok kudarcot élhetnek meg, ezért is kerülhetnek gyakrabban az alulteljesítők közé.

**A tanulási nehézséggel küzdő gyerekek jellemzői** (Silverman, 1989, idézi Gyarmathy, 1994):

- Perfekcionista, csak a tökéletes felel meg neki;
- Rendkívül érzékeny;

- Társas készségei hiányosak;
- Elszigetelt társaitól;
- Irreális elvárásai vannak önmagával szemben;
- Alacsony az önbecsülése;
- Hiperaktív;
- Könnyen elterelhető;
- Pszichomotoros funkciói gyengék;
- Krónikusan figyelmetlen;
- Az iskolai követelmények frusztrációt okoznak;
- Nem teljesíti a házi feladatát;
- Rendkívül kritikus másokhoz és önmagához;
- Lázad a drillszerű és monoton ismétlési feladatok ellen;
- Lenézi a kötelező feladatokat;
- Szakértővé válik egy területen, és kiválóan képes megvitatni annak kérdéseit.

**Tehetséggondozásukban szem előtt kell tartani azt,** hogy a problémák itt fokozottak, így fontos a megfelelő képzettség. A mentorrendszernek különösen nagy a jelentősége, mert a beilleszkedést segíti. Kiemelt a megfelelő pálya megtalálását segítő karrier-tanácsadás (Gyarmathy, 2012).

**Hangsúlyozzuk, hogy a részképesség- és tanulási problémák gyakran okoznak alulteljesítést, de az alulteljesítés kiváltója nem csak a részképesség- és tanulási nehézségek lehetnek, hanem meghúzódhatnak a háttérben szociális, érzelmi vagy motivációs problémák.**

### 13.5. Személyiséggel kapcsolatos „normál” problémák

Wallon és Mérei (Mérei, V. Binét, 1993.) gondolata, hogy a probléma vagy a konfliktus alapvetően nem tragikus, hiszen ezekből épül fel az emberi élet, mert a fejlődés önmagában rejti a nehézségeket. *Amikor egy gyereknél már majdnem megvan a felállás funkciója, megkapaszkodik, és úgy próbál egyensúlyozni. Viszont még nem érett az elengedés funkciója, és amikor egy kisgyerek ott ragad, őrjöng. Ha viszont leveszik, újra visszamászik és kezdi előlről.* Ez is mutatja, hogy **a fejlődés – nemcsak kisgyerekkorban - magával hoz olyan helyzeteket, amikor törvényszerűen konfliktusba kerül a gyerek a már meghaladott és a még nem tökéletesen kiforrott funkció között. Ez szemléletként nagyon fontos.** Az ilyesféle problémák nem követelnek pszichológusi beavatkozást, az esetek nagy részében csupán segíteni kell nekik átvészelnii az adott időszakot. Néha a szülőnek annak tudatosítása is elég, hogy problémájával nincs egyedül, sőt, tulajdonképpen természetesnek tekinthető az, amivel küzd.

#### 13.5.1. ÉRZELMI, KAPCSOLATI, TÁRSAS PROBLÉMÁK

A disszinkronia kapcsán ejtettünk szót arról, amikor az érzelmi éretlenség okoz problémát. Az érzelmi élet nehézségei általában a társas életre is hatással vannak. A tehetséges gyerekek gyakran elszigeteltek a többiek között. Ugyanakkor Landau (1997) azt mondja, hogy **a problémát sohasem többlet, hanem valaminek a hiánya okozza.** Ha a gyerek nagyon okos, és ragaszkodik ahhoz, hogy minden helyzetben ő legyen a legjobb, akkor inkább nem merészkedik bele a számára nem megfelelő szituációkba. Ilyenkor segíteni kell a társas helyzetek megfelelő kezelésében, mert könnyen elmagányosodhat. Ha egy tehetséges gyermek jó önértékeléssel rendelkezik, akkor kreativitását arra is képes felhasználni, hogy a kapcsolati nehézségeit önállóan megoldja. Példa erre egy 8 éves kisfiú, akinek takart szemüvege volt.

Emiatt természetesen hátrányban volt a sportban, hiszen nem látott rendszeren, és ezért nem is szerette a labdajátékokat. A matematikában és a környezetismeretben kiemelkedő teljesítményt nyújtott. Egyszer elmesélte, hogy foci közben beállt kapusnak, mert ahhoz kell a legkevesebb focitudás. Nem volt tökéletes, de helytállt. Megmagyarázta: azért állt be, hogy jó kapcsolata lehessen a többiekkel, és ne utálják azért, mert olyan jó matekból. Elvállalt egy olyan szerepet, ahol a gyengék között van, és ez valóban segítette a társak közti helyzetén. A kapcsolati készségek alakulásában meghatározó szerepe van a többiekkel való játéknak, hiszen a gyermek így tanul meg együttműködni, konfliktushelyzetet kezelni, együtt alkotni. Az egyoldalú, a csak a tehetségterületet erősítő fejlesztés többek között azért sem jó, mert ennek lehetőségétől fosztja meg a gyereket, aki egyre jobban eltávolodik a kortársaitól, és a reális kapcsolati keretektől.

A szülőkkel való munkánkban legfontosabb a határok kérdése: mibe mehetünk bele és mibe nem. A tanácsadói helyzetben a szülő nem saját problémájával jelentkezik, hanem a gyermekével kapcsolatban kér segítséget. Ha a folyamat közben kiderül, hogy a problémák hátterében pl. a szülő-gyerek kapcsolat feszültségei állnak, azzal nem lehet a tanácsadás keretében foglalkozni, mert nem ebben kértek segítséget. Ilyenkor lehet megoldás a más segítő szakemberhez (nevelési tanácsadás, klinikus szakember, családterapeuta) való irányítás.

### 13.5.2. MOTIVÁCIÓS PROBLÉMÁK

**A motiváció a tehetség megvalósulásának a legfontosabb része. Ugyanakkor nem létezik a tehetség számára optimális motivációs struktúra, sokféle tehetség és sokféle motiváció lehetséges.**

A motivációs struktúrát tudatosan is lehet alakítani. Korábban már esett szó a család, és a kisiskolás korban a pedagógus szerepéről. Fontos azonban az is, hogy a pedagógus szerepe egy idő után megváltozzon: pozitív hatása lehet arra, hogy elindítson egy érdeklődési irányt, de ennek az iránynak fokozatosan önállósulnia kell. A kíváncsiságnak belsővé kell válnia, de serdülőkorban már nem múlhat azon a gyermeki függésen, hogy: „Ha szeretem a tanárom, akkor érdekel a biológia, és orvos akarok lenni, ha pedig a tanár valamiért kicsúszik az életemből, akkor már nem kedvelem a biológiát, és a hivatásban sem vagyok biztos”.

A motiváció témaköre azért nehéz, mert a motívumok olykor takartan jelennek meg. Egy adott motívum többféle igényt, többféle szükségletet is jelenthet. Ugyanaz a motiváció többféle cselekvésben kifejeződhet, és ugyanannak a cselekvésnek többféle motivációja lehet. Például, amikor egy serdülő kifesti a szobáját, azzal akarhat örömet szerezni a szüleinek, akarhatja bosszantani őket, akarhatja a határait próbára tenni, akarhat valami radikális változást elérni a környezetében, vagy önmagát jobban kifejezni. A motívumok gyakran rejthetnek dolgokat. A felszínen lehet az a motívumom, hogy valami jót tegyek valakinek, és a mögöttes motívum az, hogy okosabbnak mondhassam magam. A motívumok természetüknél fogva mindig megtesznek azért, hogy nehéz legyen kiigazodni rajtuk.

**A tehetséges gyerekeknél a motiváció erőssége az, ami feltűnik:** ha valamit akarnak, akkor azt nagyon akarják. Kitartóbban, hosszabban teszik, amit tesznek, ami ugyancsak okozhat konfliktusokat.

A kompromisszumot úgy lehet megtalálni, hogy kibontjuk a motívumai rendszerét, segítünk megtalálni az ellentmondásokat, és így rájönni arra, hogy tulajdonképpen mennyiben lehetséges, és mennyiben lehetetlen, amit akar. Ekkor lehet elkezdni keresni, hogy mi az, ami mindenképpen fontos. Serdülőkkel, fiatal felnőttekkel beszélgetve ezen a szálon dolgozunk.

### 13.5.3. IDENTITÁS ALAKULÁSA

Erikson szerint a pszichoszociális fejlődés egyik fő aspektusa, hogy bizonyos életkorokban bizonyos fejlődési feladatokat meg kell oldani. Ha az adott feladatok a korábbi rétegekben nem valósulnak meg, akkor nehezen alakulnak ki a magasabb szintű, ezekre épülő feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák, és a fejlődés következő lépéseiben gondok adódhatnak (Carver és Scheier, 1998).

E fejlődési feladatok közül tanácsadóként először a **kompetenciával** kell foglalkoznunk. A kisiskoláskor a latencia korszaka, ilyenkor „az vagyok, amit működtetni tudok”, amiből több dolog következik a kisiskolásokra nézve. Fontos megkönnyíteni az átmenetet az óvoda és az iskola között, de hangsúlyosak a kisiskoláskor fejlődési feladatai és igényei. Jó példa erre a rajzolásban bekövetkező változás. A kisiskolás számára már nem az az igaz, amit elképzelt, akármi legyen is a papíron, ellenben annak, ami a papíron van, stimmelnie kell a valósággal. Már meg kell tanulni szabályokhoz alkalmazkodni, bizonyos dolgoknak csak egy jó megoldása van, és meg kell tanulni az idővel, az energiájával bánni. Ez a korosztály szereti a feladatokat, és azokat jól megcsinálni. Így fejlődnek ki bizonyos kompetenciák, alapkészségek, és így tanul meg teljesíteni. Ekkor fontos, hogy értékeljük a teljesítményét. A visszajelzésnek nem a személyiséget kell megítélni, hanem a teljesítményt. Nagyon **konkrétan kell segíteni neki abban, hogy megtanuljon teljesíteni, kitartóan dolgozni, és közben önmagában is bízni.**

Döntő fontosságú, hogy ez a szakasz optimálisan menjen végbe. A gyermek minél több dolgot tanul meg működtetni, minél több kompetenciát szerez - nemcsak az iskolában, hanem a bicikliszereléstől a főzésig bármilyen területen -, annál inkább felvértezve indul tehetsége kibontakoztatása, és a gyakran kríziseket hozó serdülőkor felé.

A serdülőkorban sokszor találkozunk az **identitás alakulásának** különböző kríziseivel. „Identitás alatt Erikson a fejlődés során kialakult azonosulások strukturált egységét érti, és azok szintézisét a társadalom által felkínált szereplehetőségekkel. (...) Ha az ifjú karakterével, viselkedésmódjaival, erkölcsi normáival elfogadásra talál a kortársi csoportban, és egy ezeknek megfelelő tevékenységi kört talál, akkor identitása zavartalan.” (Vikár és Vikár, 2001, 72-73.). Erikson szerint ilyenkor felborulnak, megkérdőjeleződnek a korábbi identitások. A serdülőt belülről ösztönei, kívülről környezete is különböző impulzusokkal árasztja el, hasonulni és különbözni szeretne egyszerre. A „Ki vagyok én?” keresése egy valódi nagy dilemma, sőt krízis, még akkor is, ha minden a normatív úton halad. A kamaszkori krízis jó megoldásával a serdülő integrált személyiséggé válhat. Ugyanakkor annak a veszélye is fennáll, hogy ez a kritikus időszak valódi megbillenést eredményez: szélsőséges esetben akár pszichózist, vagy a társadalomból való kisodródást okozhat.

Sok kamasz krízis azért végződik rosszul, mert a társadalom nem tolerálja jól. Erikson nem véletlenül hangsúlyozta a moratórium szükségességét. Néha egyszerűen időt kell hagyni a semmittevésre, mert a kamasz ilyenkor belül elfoglalt, és képtelen a külső elvárásoknak megfelelni, feladatokat elvégezni.

A felnőtteknek azt kell megérteni, hogy ilyenkor nem működnek a máskor bevált módszerek, a gyerekek nagyrészt megközelíthetetlenek. Szülők és pedagógusok is, bár nagyon nehéz ez számukra, azzal segítenek a legtöbbet, ha nyugodtan elviselik ezt az időszakot. A pedagógus számára különösen nehéz, rendkívül frusztráló, hogy nem tud segíteni, máskor jól bevált módszerei csődöt mondanak. Ezt a megterhelő időszakot csak átvészelni lehet, ami a kamasz számára is fontos jelzés: a helyzet kibírható. Következzen erre egy

példa. *Egy budapesti, értelmiségi családban élő, addig problémátlan, jól teljesítő lány 15 éves korában teljesen kiszámíthatatlanná és kezelhetetlenné vált. Nem tanult, szinte semmit nem csinált, alig kommunikált. Mielőtt a szülők szakmai segítséget kértek volna, megjelent egy Toszkánában élő, távoli rokon, aki azt mondta, magukhoz vinné a lányt 3 hónapra egy kis faluba. A szülők az ottani kultúra kedvező hatásában bizakodva beleegyeztek. A kislányt ott sem nagyon érdekelte semmi, naphosszat feküdt az ágyán, zenét hallgatott, és kizárólag pizzát evett, de szívesen segített a háztartásban, ha vendégek jöttek. A három hónap elteltével a lány hazament, és rendben folytatta az iskolát. Nem tudjuk, valójában mi zajlott le benne, de megkapta azt a moratóriumot, amire szüksége volt. Nem követeltek tőle semmit, még élveznie sem kellett a tájat és a kultúrát, ellátták, beszélgettek és kirándultak vele, ha kedve volt, ha pedig nem, akkor békén hagyták, és ez pontosan elég volt ahhoz, hogy átlendüljön ezen a válságon.*

Fontos még arra figyelni, hogy a krízisben lévő serdülőt ne dobja ki az iskolarendszer. **A kapcsolat lehetőségét, a bizalmat kell fenntartani, és ez a legtöbb, amit tehetünk.**

Az időtényező és a serdülőkori krízis kapcsolatában térjünk ki még röviden a korai zárás és a kései elköteleződés témakörére. A korai zárás Erikson fogalomhasználatában az a helyzet, amikor az identitás-krízis meg sem jelenik, és a serdülő nagyon gyorsan lezárja az időszakot anélkül, hogy valóban átdolgozta volna annak kiemelt feladatait. Példa erre az orvosi pálya korai választása: a gyerek eldöntötte fiatal korában, és sosem gondolta át, hogy ez mit is jelent. Vagy tanulmányi versenyek sikerével eldönti, hogy vegyész lesz, és miután elvégezte, elbizonytalanodik, hogy talán valami mást szeretne csinálni. A nehézséget ilyenkor az okozza, hogy nem megoldozott választással lép a következő fejlődési szakaszba, így megnő az esélye a későbbi, nem a maga idején jelentkező válságnak. Ennek megelőzésében sokat segíthet a tanácsadó szakember. Ahogyan abban is, amikor valaki éppen az elköteleződéstől való félelmében, vagy bizonytalanságában nem jut el a korszak zárásához, példa erre az új és új területeken tanuló ifjú, aki folyamatosan úgy érzi, még nem készült fel a gyakorlati életre (munkára, párkapcsolatra, családi életre), de valójában az elköteleződés okoz nehézséget. Ez természetesen nem ugyanaz a jelenség, mint amikor valaki olyan hivatást választ és gyakorol, ami folyamatos továbbképzéseket jelent, vagy jó okkal új területet kíván választani.

Ez a két jelenségkör már átvezet a következő korszakra, a pályaválasztás korára, a fiatal felnőttkorra, ami szemmel láthatóan egyre hosszabbra nyúlik. Ennek a konfliktusai nem annyira drámaiak – kivéve, ha erre az időszakra csúsznak a serdülőkor krízisei –, de nagyon komoly egzisztenciális kérdéseket érintenek. A felsőoktatási tanácsadásban már ez a korosztály jelenik meg. Ők elvben túl vannak a serdülőkori krízises állapoton, és keresik leendő munkájukat, élettársukat. A krízisek itt gyakran nem belülről jövő, normatív krízisek, hanem a külvilági, társadalmi helyzetekből adódnak. Az életből, nem pedig a fejlődési normából. Ezért ebben az időszakban az életvezetési tanácsadás lehet a legcélravezetőbb.

### 13.5.4. ALULTEJESÍTÉS

Ez egy nagyon heterogén jelenségkör, ami megnehezíti a vele való foglalkozást. A gondok egy része a tanulási és részképesség-problémákkal függ össze, de ez nem minden esetben van így.

**Az alulteljesítők személyiségjellemzői, viselkedése, családi háttere** (Gefferth, 1989):

- szociálisan éretlenek,
- gyakori emocionális problémák,
- antiszociális viselkedés,
- alacsony önértékelés,
- instabil családi háttér, alacsony jövedelem, válás,
- hiperaktívabbak,
- kifejezett érdeklődési körük van,
- jobban érdeklődnek a művészetek és a tudományok iránt,
- irreálisan magas célokat tűznek ki maguk elé, ami igazolja kudarcaikat.

Silverman szerint (1989, idézi Gyarmathy, 1994) **az alulteljesítő tehetségesek erősségei elsősorban képességbeli, gondolkodási jegyek:**

- kifinomult humorérzék,
- magas absztrakciós készség,
- erős képzelőerő,
- szokatlan gondolatok és kérdések,
- komplex kapcsolatok és rendszerek megértése,
- átható éleselméjűség,
- jó problémamegoldó készség;

**míg a gyengeségeik inkább személyiségjegyek:**

- alacsony önértékelés,
- motiválatlanság,
- felelősség előli menekülés,
- kihívások kerülése,
- külső kontrollós attitűd,
- lázadó, agresszív viselkedés v. visszahúzódnak.

**Az alulteljesítés lehetséges okai** (Gefferth, 1989):

- Hátrányos szocioökonómiai tényezők;
- Korai szocializációs problémák, nem megfelelő családi interakciós minta, az oktatás-nevelés iránti kedvezőtlen szülői attitűdök;
- Ézelmi megerősítés hiánya;
- Korai években kedvezőtlen tanulási feltételek;
- Erős kulturális vagy társakkal való identifikáció talaján kialakulva célja a szociális én védelme;
- Egy tanár kedvezőtlen attitűdje vagy agresszív, rámenős viselkedése;
- Alapvető készségek (írás, olvasás, számolás vagy kreativitás) hiánya;
- Unalmas, középsteru tanterv; nem megfelelő tanítási/tanulási stratégiák; felnőtt segítségének hiánya.

**Tünetegyüttesről van tehát szó,** mely több tényező együttes hatására alakul ki, tehát a háttérben fizikai, szociológiai, gazdasági és pszichológiai okok egyaránt jelen vannak. Éppen ezért a segítség is csak akkor lehet eredményes, ha a fejlesztésben éppígy minél több terület szakembere részt vesz.

Van azonban az alulteljesítőknél még egy köre, amivel ugyancsak gyakran lehet találkozni, azonban viszonylag keveset tudunk róla: róluk mondjuk, hogy „tudná, de nem akarja”. A kérdés az, hogy ebben mennyi a motiváció, mennyi a családdinamika, mennyi az iskola és a gyerekek össze nem illése, mennyi a gyerekek humorérzéke. Bizonyos esetekben egyszerűen mást tart fontosnak, az iskolai teljesítmény nem érdeklődik különösebben - ebben az értelemben akár pozitív jegy is lehet, és gyakran látjuk, ahogy az általános iskolában 3-as jegyekkel végighaladó fiúk hogyan táltosodnak meg az egyetem végére. Velük valószínűleg nincs sok teendő, inkább a körülöttük lévő felnőtteknek (szülők, tanárok) lehet szüksége olykor megnyugtatóra.

Sokkal inkább kell segíteni az alulteljesítőknél szorongó, alacsony önértékelésű tagjainak, akik személyiségjegyeik miatt teljesítenek alacsonyabb szinten. Nekik már általában pszichológusi segítségre van szükségük.

### 13.6. Krízishelyzet

A kríziseknek alapvetően több fajtája van, melyek különböző mélységűek, különböző veszélyeket hordoznak, és ellátásuk is bizonyos szempontból különböző.

- Az identitás-krízisről már esett szó.
- Az akcidentális krízisek során egy hirtelen jött esemény okoz egyensúlyvesztést.
- Integrációs vagy „időzített krízisek” közé tartoznak pl. azok a jelenségek, amikor valaki egy gyerekkorban fel nem dolgozott veszteséget újraél akkor, amikor gyermeke eléri ugyanazt az életkort.
- Évforduló-krízist a fel nem dolgozott gyász vált ki.
- Az életkor aktiválta krízis során a felnőtt él meg fokozott szorongást abban az életkorban, melyben szülei voltak egy számára traumatikus, szorongást keltő gyermekkori esemény megélésekor.
- Szuicid krízis: bármilyen háttérrel, azonnali pszichiátriai ellátást igényel!

Krízishelyzetben a személy tudatállapota beszűkül, problémamegoldó képessége erősen gátolt, reménytelenség- és tehetetlenségérzés töltheti el, elkeseredett.

Az intervenciós munkában ilyenkor fel kell függeszteni az időkorlátokat, az aktuális helyzetrel kell foglalkozni, legfontosabb az érzések kifejezése és egy viszonylagos nyugalmi állapot megtalálása. Ezután a krízisintervenció – szükség esetén – átmehet terápiás ellátásba, ami elsősorban klinikus kompetenciája, a tanácsadónak azt kell tudni mérlegelni, hogy mikor van erre szükség.

### 13.7. Súlyosabb problémák, patológiai területek

Ezek a jelenségek tulajdonképpen már nem a tanácsadó kompetenciájába tartoznak, de találkozhat vele. Előfordulhat, hogy a tehetség csupán, mint fedő tényező jelenik meg, miközben a család tagjai a valódi problémával – ami akár egészen súlyos is lehet – nem akarnak szembesülni. Ilyenkor veszélyes lehet, és ezért tilos csak a tehetséggel foglalkozni, a többi problémát figyelmen kívül hagyva. A felmerült konkrét gyakorlati kérdésben, mint pl. az iskolaválasztás, nyújtott segítséget követően határozottan tovább kell küldeni őket a megfelelő ellátó helyre. Nem szabad ezt figyelmen kívül hagyni, mert a probléma később egyre súlyosabbá válhat, és a tehetség kibontakoztatását teljesen ellehetetlenítheti. Előfordulhat, hogy a gyerekek éppen tehetsége segít kikeveredni a neuroziséből. Enyhébb neurotikus tünetnél lehet úgy dolgozni, hogy nem kifejezetten azzal foglalkozunk, csak éppen annyit, amennyi a támogató kapcsolatba

belefér, és bízunk benne, hogy tehetsége ki tudja húzni a nehéz helyzetből. Nem fogja meggyógyítani, csak elviselhetővé teszi a számára. Azonban, ha döntőbbnek látszik a neurotikus probléma, vagy súlyosbodik a helyzet, akkor klinikus és/vagy pszichiáter szakemberhez kell irányítani. Az akut krízishelyzethez hasonlóan itt is elsősorban a problémával kell foglalkozni, és a tehetséggel inkább csak közvetve, a lehetőségek kialakítására, az öngyógyító kapacitásokra fókuszálva.

A pedagógusnak nem szerepe felismerni vagy diagnosztizálni az ilyen jellegű problémákat. Az a feladata, hogy tudja, hová kell küldeni azokat a gyerekeket, akiknek terápiás segítségre van szükségük.

A felsorolt problémakörök azért is fontosak, és érdemesek a figyelmünkre, mert olykor látványlag összemosszódik a tehetségjegyek és a patológias jegyek. Tekintsük át nagyon röviden, mely figyelmeztető jelekre különösen fontos odafigyelni az egyes patológiáknál (BNO-10 alapján).

#### Szorongás

Patológias szinten ide tartozik a generalizált szorongás, a félelmek és fóbiák (iskolafóbia!), kényszerek, pánikbetegség. Általános jellemző a megemelkedett szorongásszint, nyugtalanság, szomatikus tünetek, elkerülő viselkedés, szociális gátoltság, melyek az életvezetésben komoly nehézséget okoznak.

#### Depresszió

Alapvető jellegzetessége a hangulatváltozás (csökken vagy emelkedik), mely rendszerint együtt jár az aktivitás valamennyi szintjének (fizikai és mentális) változásával. Kísérhetik vegetatív tünetek (étvágy- és alvászavar), szomatikus panaszok, pszichomotoros aktivitás csökkenés, az önértékelés zavara.

#### Antiszociális veszély

Impulzivitás, erőszakos viselkedés, szociális normákhoz való alkalmazkodás képtelensége, felelőtlen viselkedés, normaszegő viselkedés.

#### Pszichózis veszély

Pszichopatológiai tünetek (érzécsalódások, fellazult asszociációk, vagy inkoherens gondolkodás, inadekvát, vagy sivár érzelmi válaszok, téveszmék), az adaptív funkciók romlása, illetve a fejlődési szinthez viszonyított elmaradása jellemzők.

#### Autisztikus személyiség, autizmus spektrumzavar

A szociális interakciók, a kommunikáció, a viselkedés, érdeklődés, tevékenységek ismétlődő, korlátozott és sablonos mintái jellemzők.

Ezek a területek a Wigersma (1994) féle modell rendszerében az 5. szintet jelentik, amikor a terápiás segítségnyújtás a meghatározó.

## IRODALOM

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1994): Pszichológia, Osiris, Századvég
- Bagdy, E. (1994): családi szocializáció és személyiségzavarok, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BNO-10 Zsebkönyv, Animula, Budapest, 1998.
- Carver, S. C., Scheier, M. F. (1998): Személyiség-pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): Tehetséges gyerekek. Flow az iakolában, Nyitott könyvműhely, Budapest
- Gefferth, É. (1989): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.) (1998): A tehetségfejlesztés pszichológiája, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 105-119. o.
- Gyarmathy, É. (1994): Kreatív tehetség és tanulási zavarok. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.) (1995): Tehetség és képességek, KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 199-217. o.
- Gyarmathy, É. (2010): Hátrányban az előny – a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek. Géniuszt Könyvek 12.
- Kósáné Ormai, V., Járó, K., Kalmár, M. (1979): Fejlődéslélektani vizsgálatok, Tankönyvkiadó
- Landau, E. (1997): Bátorság a tehetséghez, Calibra Könyvek
- Mérei, F., V. Binét, Á. (1993): Gyermeklélektan, Gondolat Kiadó, Budapest
- Páskuné Kiss, J. (2010): Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképeiben. Habilitációs értekezés, Debreceni Egyetem.
- Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. Magyar Géniuszt Program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 2012. [www.geniuszportal.hu](http://www.geniuszportal.hu)
- Terrassier, J-C. (1985): Disszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.) (1998): A tehetségfejlesztés pszichológiája, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 93-103. o.
- Vikár, Gy. (1980): Az ifjúkor válságai, Gondolat, Budapest
- Vikár, Gy., Vikár A. (2001): Dinamikus gyermekpszichiátria, Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest

## 14. SEGÍTŐ INTERVENCIÓK LEHETŐSÉGEI (B. TREFIL EDINA ÉS HERSKOVITS MÁRIA)

„A tehetséges gyerek neveléséhez olyan programok szükségesek, melyek ösztönző feladatokat állítanak elé, lehetőséget nyújtanak arra, hogy felfedezze, megismerje önmagát, és önálló gondolkodásra tanítják. [...] Olyan inspiráló környezetre van szüksége, amely módot nyújt neki arra, hogy meglévő intellektuális, emocionális és szociális képességeit kibontakoztassa” (Landau, 1997, 35.).

Ebben a fejezetben azokat a beavatkozási lehetőségeket vesszük sorra, melyek a különböző segítő szakemberek számára nyújthatnak támpontokat a tehetséges gyermekek problémái megoldásának segítésében.

A fejezetben szereplő intervenciók a segítségnyújtás különböző szintjeit jelentik. Egyrészt azért, mert nagyon különböző jellegűek és mélységűek lehetnek azok a problémák, vagy felmerülő kérdések, melyek a beavatkozást igénylik. Másrészt pedig azért, mert nagyon különböző felkészültségű és kompetenciákkal bíró szakemberek segítségére lehet szükség – akár párhuzamosan és/vagy együttműködésben. Ennek kapcsán pedig kiemelten fontos hangsúlyozni azt, hogy az egyes intervenciók más-más mélységben használhatók az eltérő képességű segítő szakemberek számára. Mindenkinek szakmai felelőssége, hogy az adott beavatkozásban a saját kompetencia-szintjén dolgozzon, ahogyan azt az alap- és specifikus képzéseken elsajátította. Azt, hogy gyakorlati, pedagógiai vagy pszichológiai hangsúlyú (esetleg komplex, több területet érintő) segítségnyújtásra van szükség, mindig az adott kérdés, probléma dönti el. **Általános szabály, hogy amennyiben csupán készségek kialakításáról van szó, nem feltétlenül szükséges a pszichológus szakember bevonása** (bár természetesen mindenképpen hasznos többletet hozhat a folyamatba). **Azokban az intervenciókban azonban, melyekben pszichés szintek is érintőd(het)nek különösen kell ügyelni a különböző felkészültséggel rendelkező szakembereknek arra, hogy saját kompetencia-határainkon belül maradjanak!** Például egy konfliktuskezelési technika megtanításában nagyon hatékony lehet a pedagógiai segítségnyújtás akár drámapedagógiai módszerekkel. Ám fontos szem előtt tartani azt, hogy a konfliktuskezelési nehézség mélyebb, például családi feszültségeken nyugvó hátterét feltárni, abba az érzelmi-kapcsolati szinten beavatkozni már szakpszichológus segítségét igényeli, ezért ebben az esetben a pedagógusnak tudnia kell, hol álljon meg, mikor ne menjen mélyebb rétegek felé, elkerülendő, hogy olyan lelki folyamatokat indítson el, melyeket azután nem tud kézben tartani, azokkal hatékonyan bánni. Különösen kamaszoknál érzékenyek ezek a határok, hiszen intenzív személyiségfejlődésük miatt sérülékenyebbek, könnyebben kerülnek szélsőséges érzelmi helyzetbe, aminek feloldása sokszor a gyakorlott pszichológus számára is nagy kihívást jelenthet. Mindezek miatt lehet **fontos és kívánatos – különösen csoportos helyzetben – a két szakember által irányított segítő beavatkozás, és különösen hatékony az, ha pedagógiai és pszichológiai felkészültség, és ezáltal szemlélet és munkamód egymás mellett, egymást segítve és kiegészítve van jelen ezekben a folyamatokban.** Természetesen nem minden probléma kívánja meg ezt a komplex ellátást, és gyakran az is megfelelő, ha ezek a szintek egymás mellett, és nem feltétlenül együtt működnek. Ugyanakkor bizonyos intervenciók hatékonysága megsokszorozható azzal, ha ilyen „kettős vezetésű” rendszerben használják.

### 14.1. Praktikus intervenciók

Minden segítő folyamatban szükség lehet gyakorlati szintű munkára. Ez fokozottabban igaz a szociokulturálisan nehéz helyzetben lévő fiatalok esetében, ám nem csak nekik lehet szükségük arra, ami a Wiegiersma-i tanácsadás első szintjét jelenti. Ez a szint formailag elsősorban informáló jellegű, arra irányul, hogy a különböző választási lehetőségekről, és azok következményeivel kapcsolatosan tájékozódni lehessen.

#### 14.1.1. INFORMÁCIÓ

Egyszerű vagy összetettebb, a lehetőségeket, feltételeket, elérhetőségeket érinti, **objektív tájékoztató pontokat** jelent. A tanácsadási folyamatban érintett bármely szakember kompetenciája, aki azzal nyújt segítséget, hogy megmutatja, merre kell elindulni egy adott kérdést illetően.

#### 14.1.2. ANYAGIAK

Részben az információhoz tartozik, abban az értelemben, hogy a tanácsadó sosem rendelkezik anyagi javak felett, ám arról fontos tudnia, mikor kihez kell fordulni. A rossz szociális körülmények között élő gyermekek esetében ez alapvető szükségletek kielégítéséhez szükséges forrásokat is jelenthet, és ebben a helyzetben a feladata elsősorban szociális, gyermekvédelmi kompetencia.

Előfordulhat azonban olyan helyzet is, amikor nem az alapvető életfeltételek kielégítéséhez, hanem a tehetség kibontakoztatásához van szükség az **anyagi források felkutatására**, mert szükség van eszközökre, programokra, versenynevezési díjra, utazási költségekre, melyek komoly anyagi megterhelést jelenthetnek átlagos, középosztálybeli családoknak is. Ilyenkor fontos ismerni szponzorok, pályázatok, alapítványok, ösztöndíjak rendszerét, hozzáférhetőségét, azt, hogy a segítő hálózatban merre lehet elindulni.

#### 14.1.3. AZ ÉLETKERET MEGVÁLTOZÁSA

Vannak olyan helyzetek, mikor a gyermek, sőt akár az egész család életkereteit megváltoztató lehetőségek merülnek fel a tehetséggondozás során. Ilyenek például:

- **iskolaváltás** (ha pl. a gyermek speciális képességei, tehetségterülete indokolja);
- **elkülönítés** (külön iskolák, ill. osztályok létrehozása, vagy magántanulói státusz: az ismeret-elsajátítás kétségtelenül hatékonyabb, ugyanakkor a kielezett versenyhelyzet, az egyoldalú intellektuális fejlesztés és az elszigetelődés problémáit veti fel);
- **osztályugratás**, ill. korengedményes iskolakezdés (a tapasztalatok szerint egy év nem okoz problémát, amennyiben a gyermek fizikailag, érzelmileg és szociálisan is elég érett, ennél több azonban már a személyiségfejlődés érzelmi és szociális szintjén további disszinkroniát indukálhat, valamint semmiképp nem ajánlott az első osztályfok átugrása – az osztályugratás egyébiránt hazánkban kevésbé bevett gyakorlat, mint pl. angolszász területeken);
- **előrehozott vizsgák** (kevésbé problematikus, mert csak az adott tehetségterületet érinti);
- **Arany János Tehetséggondozó Program** (hátrányos helyzetű fiatalok számára, középiskolai szint);
- **Csányi Alapítvány** (tehetséggondozás, kompenzáló segítségnyújtás hátrányos helyzetű gyermekeknek 5. osztályos kortól egyetemig);
- **külföldi tartózkodás** (cserediák-programok, ösztöndíjak).

### 14.2. Fejlesztés

Ebben az alfejezetben olyan tehetséggondozó tevékenységeket gyűjtöttünk össze, amelyek **elsősorban pedagógiai jellegűek**, pedagógus kompetenciát igénylőek.

#### 14.2.1. GAZDAGÍTÁS, GAZDAGÍTÓ PROGRAMOK

Ennek lényege, hogy **a tehetséges gyermek normál iskolába jár, életkorának megfelelő osztályfokon, és emellett kap személyre szabott képzést**. Tapasztalatok szerint ez a módszer a legmegfelelőbb a gyerekek alkotóképességének, kreativitásának kialakulásában fontos szerepet játszó személyiségfejlődés szempontjából, és nincs káros hatása. **Ezekben a programokban valósítható meg legjobban, hogy a tehetséges gyerekeknek leginkább kihívást jelentő komplex, interdiszciplináris, jövőorientált témákkal, kommunikációs, vezetői képességeik fejlesztésével is foglalkozzanak** (Herskovits, 2003). A gazdagítás magas szintű gondolkodást, kreativitást, értékelést, kritikai gondolkodást követel, és hangsúlyozza a tudományok közötti kölcsönhatást. Bővíti, fejleszti, vagy pótolja, helyettesíti a hagyományos iskolai munkát, inkább produktív, mint reprodukív, és a belső késztetésekre támaszkodik (Davis, Rimm, 1985a).

A gazdagító programoknak két fontos hozama is van, mely a gyermekek személyiségfejlődését segítheti. Az egyik, hogy **olyan hasonló gyerekek közösségébe kerülhetnek, akikkel jól megértik egymást**, akik nem tekintik „csodabogaraknak” őket, és akikkel vannak közös témáik és tevékenységeik (mindezt a kortársaik között gyakran nem tudják megélni). A másik, hogy **szembesülhetnek azzal a ténnyel, hogy más gyerekek is rendelkeznek hasonlóan jó, kiemelkedő képességekkel**, nem ők a különleges kivételek, ez pedig fontos tapasztalat a kiegyensúlyozott önértékeléshez és énképhez.

A gazdagító programoknak többféle formája, **lehetséges megvalósítási módja** lehet:

- **tanítási órán belüli differenciálás** – két fontos szempont szem előtt tartásával: a többi gyerekeknek értenie kell, miért csinálhat a tehetséges gyerek mást (adott esetben érdekebbnek tűnő dolgot), valamint célszerű olyan tevékenységet választani számára, melyet bemutathat, vagy más módon bekapcsolható az osztály tanulási folyamatába;
- **önálló projektek** (tanmenetbe illesztve vagy pl. szakköri keretek között);
- **iskolaújság** készítése, illetve a **diákélet aktív szervezése** (pl. diákönkormányzat, vitakör, klub);
- **utazások, kirándulások**, iskolán kívüli programok;
- tanórán kívüli **délutáni vagy hétvégi programok** (pl. játékos logika, természet- vagy társadalomtudományi ágat érintő empirikus szakkör);
- **nyári tábor** (ld. következő pont);
- **mentori programok** (egy adott területen szaktekintéllyel együttműködve, közösen végzett munkafolyamat).

A gazdagító programok egy része (pl. hétvégi programok) jól kiegészíthető (szervezési szempontból is) **párhuzamosan tartott szülőcsoportokkal**. Ezen a ponton bekapcsolódhat a tanácsadó, pszichológus szakember is, és nagyon hasznos többlet érhető el a közös munkával. A szülőcsoportokban – akár csak a civil szervezeteknél – lehetőség adódik a szülők számára az információcserére, nevelési és gyakorlati kérdések megbeszélésére, és – hasonlóan a gyerekcsoportokhoz – a szülők is megélni a társas támogatottság érzését: hogy kérdéseikkel, gondjaikkal nincsenek egyedül, más is átél hasonlókat, sőt, akinek már sikerült megoldást találnia egy-egy problémára, hasznos tanácsot is adhat a szülőtársainak.



#### 14.2.2. NYÁRI TÁBOROK

Ez a gazdagító programoknak tulajdonképpen egy speciális fajtája, ahol sűrítettebb és sokoldalúbb lehetőségekkel lehet ellátást nyújtani a tehetséges gyerekeknek. Lehetnek ezek **tematikus táborok, vagy több tehetségterületet érintő**, színes palettát nyújtó programok, melyeknek általában fontos részét képezik a személyiségfejlesztő tevékenységek is. Ebben a formában kiemelten hasznos a többféle területen dolgozó szakemberek együttműködő részvétele (pedagógus, pszichológus, tanácsadó, művész, tudományos szakember – ugyanakkor önkéntesek, kortárs segítők bevonása is rendkívül gyümölcsöző). A táborok szervezésénél át kell gondolni, hogy a jellegtől függően milyen életkori sávot érdemes közrefogni. Pedagógiai hangsúlyú táborok szervezésénél a 6-10, 11-14, és a 15-18 éves korosztályokat érdemes már külön szervezni. A személyiségfejlesztő, önismereti jellegű táboroknál ennél szigorúbb életkori határok is indokoltak lehetnek, ebben a személyiségfejlesztő csoportok szervezésénél megszokott szempontok irányadóak, vagyis kb. 2 évnyi életkori sávot célszerű átfogni.

Minden tehetséggondozó tábor szervezésénél **fontos a humán, művészeti és természettudományi projektek egyensúlya**, mert ez segíti az egyoldalú tehetségfejlesztésből adódó hátrányok kiegyensúlyozását. Továbbá ugyanilyen fontos ezekben a táborokban (is) a mozgás és a „szisztematikus”, tudatos pihenés és kikapcsolódás hangsúlyozása illetve tanítása (pl. relaxációs módszerek).

#### 14.2.3. VERSENYEK

A tanulmányi versenyek, diákolimpiák, fellépések, sportversenyek elsősorban az adott terület pedagógusainak felkészítő munkáját igénylik. A tárgyi felkészítésen túl a mentori szerepkörnek ezekben a helyzetekben fontos hangsúlya van.

Egy **sajátos műfaja** a versenyeknek a **levelezős verseny**, melyben a tehetséggondozásba bevont gyerekek postai úton kapják meg a feladatot, melyet otthoni munka után vissza kell küldeniük, ezzel távoli helyen élő, vagy a szervezett gazdagító programba más oknál fogva (pl. más elfoglaltság) bekapcsolódni nem tudó gyermekek is rendszeresen részt vehetnek egy adott programban. A munkák rendszeres értékelésre kerülnek, a gyermekek így folyamatos visszajelzést kapnak. Ez a forma nagyon jó, bár rendkívül időigényes, viszont jellegénél fogva a pedagógusok fejlesztésére, a tehetséggondozó munkában való jártasság megszerzésére is alkalmas (Herskovits, 2003).

#### 14.2.4. KUTDIÁK, AVAGY A KUTATÓ DIÁKOK ORSZÁGOS SZÖVETSÉGE

1996-ban indította el Csermely Péter a **KUTATÓ DIÁK MOZGALMAT**, melyben kiemelkedően tehetséges középiskolás fiatalok kapnak lehetőséget arra, hogy **magas szintű kutatómunkát** végezzenek a legjobb hazai kutatóhelyeken, műhelyekben, az adott **terület jeles képviselőinek mentori irányításával**. A program egyedülálló szépsége, hogy semmiféle formális bekezdési kritérium nincsen, csak éppen igen erős belső motivációt követel. **A fiatalnak önállóan kell megkeresni** azt a mentori munkára vállalkozó egyetemi kutatót, akit témája alapján az évente megjelenő kiadványból kiválasztott, és ezután kezdődhet a közös munka. Pályázatok, versenyek, konferenciák, nyári táborok, publikációk lehetőségét nyújtja a fiatalok számára a kutatási tevékenység mellett – mindez nem csupán a szakterületre való felkészítést jelent, hanem mindazokat a tapasztalatokat is, melyek a komoly elköteleződést követelő tudományos alkotómunka velejárói. A mozgalom szerteágazóan képezi le a „valódi”, felnőtt tudományos életet, miközben biztosítja azt a támogató, informáló hátteret is, amire a diákoknak még fokozottan szükségük van. Az önszerveződő mozgalom vezetői a volt kutató diákok közül kerülnek ki.

#### 14.2.5. SZAKKOLLÉGIUMOK – SZAKKOLLÉGIUMI MOZGALOM

A **felsőoktatásban részt vevő fiatalok számára** nyújtanak a felsőoktatási intézmény oktatási tevékenységén túlmenő **szakmai képzést és önképzési lehetőséget**. A szakmai munka egyrészt az adott szakterület legkiválóbb kutatóival, oktatóival való intézményes együttműködésben, másrészt öntevékeny szerveződésben, belső előadók közreműködésével folyik, a megszerzett tudást nyilvános szakmai beszámolókon ellenőrzik. A szakmai tevékenységen túl fontos cél a társadalmi problémákra nyitott értelmiségi réteg kinevelése is. A szakkollégium egyúttal lakóközösséget is jelent, tehát egy **szoros szellemi és életközösség**, melyben megélhető a társas támogatottság, a partnerség, és persze olykor a versenyhelyzet is.

#### 14.2.6. NEMZETKÖZI PROGRAMOK

Az utóbbi években egyre „nyitottabbá” vált a világ: mind a középiskolás, mind az egyetemista korosztály számára. A középiskolásoknak lehetőségük részt venni **külföldi nyári tehetséggondozó táborokban** éppúgy, mint hosszabb távú (akár egy éves) **cserediák-programokban** is (Németország, USA, Japán stb.). Az egyetemisták számára talán legismertebb az Erasmus-program. Ezen a területen elsősorban a hátrányos helyzetű diákoknak fontos a tanácsadói segítség, mert ők azok, akik nem, vagy kevésbé ismerik ezeket a lehetőségeket és a külföldi utazás kihívására/lehetőségeire is kevésbé felkészültek. A Géniusportál hasznos kiinduló bázis az információk beszerzéséhez.

#### 14.2.7. MENTORÁLÁS

Definíciója szerint olyan **partnerkapcsolat**, melyben **az egyik fél megosztja tudását, készségeit, információit és perspektíváit, hogy a másik fél személyes és szakmai fejlődését elősegítse**. Ereje abban rejlik, hogy együttműködésre, célok elérésére és problémamegoldásra egyedi lehetőséget teremtet. Célja az, hogy a mentorált világosan lássa és elérje saját céljait.

**Legfontosabb eszközei a jó interperszonális és kommunikációs készségek**. Elengedhetetlenek a **Rogers-i alapkészségek: a hitelesség, az empátia és a feltétel nélküli elfogadás**. Az **értő figyelem** segít tisztázni a beszélgetés témáját, együtt érez a beszélővel és visszajelzést ad a segítségi szándékról.

Mattson (1983) a következőkben állapítja meg a **kiváló mentor jellemzőit**:

- saját szakterületén **magas szintű szakértelemmel** rendelkezik;
- **kiemelkedő emberi tulajdonságok** jellemzik: becsületes, komoly érdeklődés a fiatalok tanítása iránt, lelkes, optimista, ugyanakkor a „holnap embere”, tapintatos, rugalmas gondolkodású, jó humorérzékű, ami segíti az elfogadást;
- **gondoskodik a diák számára olyan alkalmakról és lehetőségekről**, melyek keretében hasznosíthatja tehetségét, kiaknázhathatja képességét, felhasználhatja fantáziáját, és megismerheti saját lehetőségeit, kilátásait – egyszerűen **kipróbálhatja önmagát** (Davis, Rimm, 1985).

**A mentori programokban a mentorok és a mentoráltak sajátos, egyedülálló kapcsolatba kerülnek egymással, a diákok nem csak a szakmai munka, de a mentorok életvitelének is részeseivé válnak**, miközben személyiségük folyamatosan fejlődik.

Egy új, és nálunk még kevésbé elterjedt lehetőség az e-mentorálás, melyben a mentorálási folyamat az interneten keresztül zajlik. Ahhoz, hogy ez a forma sikeresen és hatékonyan tudjon működni, bizonyos feltételeknek teljesülniük kell, sőt, vannak országok, ahol erre külön képzéseket is indítanak már. A lényeg, hogy jól előkészített, strukturált rendszernek kell lennie, melyben a rendszeres kommunikáció biztosított. Mint mindennek, ennek is vannak előnyei és hátrányai, és vannak területek, melyeken jól használható, és olyanok, melyeken kevésbé.

Az **előnyök** közé tartozik a **kitágult lehetőség**, térben, időben, és személyi állományban. **Költség-és idő-hatékony, erősíti az önállóságot és a felelősségérzetet**, az írásbeliség folytán az anyag megmarad. Ugyanakkor hátránya, hogy bizonyos tudományterületeken csak erősen korlátozottan használható (minél empirikusabb, annál kevésbé), kétségtelenül személytelenebb, a kommunikáció esetenként nehezített, mert a nonverbális elemek kimaradnak. Nyilvánvalóan nem mindenki alkalmas rá, és itt nem csak a technikai kompetenciákra gondolunk. Mivel az önállóság fontos tényező, **a mentorált diáknak nagyon motiválnak és elkötelezettnek kell lennie**, mert ők képesek leginkább független és felelősségteljes munkára. A legjobban működő „e-témák”: a karrier- és pályorientáció, életvezetési készségek, iskolai sikeresség (természetesen a szakmai információkon túl). De mint minden mentori kapcsolatban, itt is elsősorban a feleken múlik, mi alakul témává közöttük. Az életkori határokat tekintve, ez a rendszer 12 éves kortól tud a tapasztalatok szerint működni (Geffereth, 2011).

Akár személyes, akár internetes, fontos a kétféle mentorálás megkülönböztetése:

1. **a probléma nélküli tehetségek számára a lehetőségek megnyitása**, a sokszínűség biztosítása. Az ilyen típusú mentor lehet szabálytalan személyiség, olyan, aki munkatársának fogadja a fiatalot, az adott szakterületen valaki, aki inspirálóan hat a gyerekekre.
2. a hátrányos helyzetű, valamilyen **problémával is küzdő tehetségek számára a hiányok pótlása, a nehézségek legyőzése**. Ezt a típusú mentort elsősorban a Tehetségpontokban kell keresni, mert gyakran speciális képzettséget is igénylő feladatok merülnek fel velük szemben.

Fantasztikusan szép példa, hogy mi is a mentorálás egy súlyosan hátrányos helyzetű, ám érzelemgazdag környezetben élő gyereknél Albert Camus (1995): Az első ember című művében.

*Camus apja elesett az első világháborúban, nem sokkal fia születése után. Anyja szinte süket volt, és úgy tűnik, értelmi fogyatékos is. Algírban éltek, nagy szegénységben, a nagynya tartotta össze a családot. A Nobel-díjas író felkeresi Franciaországban régi tanítóját.*

*„Mert amikor nagyon fiatal voltam – folytatta Cormery –, nagyon ostoba és nagyon magányos (emlékszik Algírban?), akkor felkarolt, és szép csendben megnyitotta előttem mindannak kapuját, amit szeretek ebben a világban.” „Ugyan! Tehetséges volt.” „Minden bizonnyal. De a legtehetségesebbnek is meg kell adni a lökést.” (39. o.)*

*Ez a tanító a 4. elemi után ezt mondja 4 gyereknek: „Ti vagytok a legjobb tanulóim. Úgy döntöttem, hogy pályázatot nyújtok be számotokra a gimnáziumi-kollégiumi ösztöndíjra. Ha sikerül a vizsgátok, ösztöndíjat kaptok, és elvégezhetitek a gimnáziumot egész az érettségiiig. Az elemi a legeslegjobb iskola. De nem mentek vele semmire. A gimnázium megnyitja előttek az ajtókat. És én azt szeretném, ha inkább a magatok fajta szegény gyerekek jutnának be ezeken az ajtókon. Ehhez azonban előbb a szüleitök bejegyzése kell. Nyomás.”*

*Camus nagynyja nem egyezik bele:– „Akár okos, akár nem, jövőre tanoncnak kéne mennie. Tudod jól, hogy nincs pénzünk. Ott hetibért kap.” (160-61)*

*A 9 éves Jacques a tanítónak: „A nagynyám azt mondja, szegények vagyunk hozzá, meg hogy dolgoznom kell jövőre.” „És az anyád?” „A nagynyám parancsol.” „Tudom”- mondta Bernard úr. Elgondolkozott, aztán magához ölelte Jacques-ot. „Idefigyelj: meg kell értened őt. Nehéz élete van. Ők ketten neveltek fel, téged meg a bátyádat, ők tettek benneteket ilyené, ilyen jó fiúkká. Most persze fél. Hiába van ösztöndíjad, amellet még segíteniük is kell, mindenestre hat évig nem viszel haza pénzt. Megérted őt?” Jacques, szemét a földre szegezve bólogott. „Jó. De talán meg lehet magyarázni neki. Fogd a táskádat, veled megyek!”*

*A látogatás után: „Hát ezzel megvolnánk. A nagynyád derék asszony. Az anyád pedig... Ó, ne felejtse el soha.”...*

*1 hónapig naponta tanul a gyerekekkel, elviszi őket a felvételre, előtte kiflit vesz nekik „Egyet egyetek meg most, a másikat tegyetek el tízóraira.” „Ne izguljatok! Olvassátok el figyelmesen a példa szövegét meg a fogalmazás témáját! Többször is olvassátok el! Időtök van bőven.” Igen, többször is el fogják olvasni, hallgatnak rá, hiszen ő mindent tud, ha ő velük van, nincsenek akadályok az életben, csak hagyni kell, hogy vezesse őket.” (174.)*

*Hármukat felvették. Bernard úr hazaviszi – „Most már nincs szükséged rám, tudósabb tanáraid lesznek. De tudod, hol vagyok, keress fel, ha segítségre lesz szükséged” (175).*

Ha végigelemezzük, kibontakozik a mindenre kiterjedő támogatás „aprómunkája”, szociális, intellektuális, érzelmi aspektusai, szóban, tettekben, metakommunikációban.

- megszerzi az ösztöndíjat
- bátorítja a gyerekeket, perspektívát nyit
- amikor Jacques nagynyja nem egyezik bele: segít Jacques-nak megérteni nagynyja szempontját – átöleli közben
- elmegy hozzájuk, meggyőzi a nagynyát
- erősíti Jacques-ban az iránta való tisztelet, szeretet, hála érzését
- elviszi a gyerekeket a felvételi vizsgára
- ennalót vesz nekik
- praktikus tanácsokat ad a felvételihez
- felvétel után „átadja” a következő fokozatra, fenntartva a kapcsolat lehetőségét.

Fontos kihangsúlyozni azt, hogy **a tehetséges gyerekekkel foglalkozó pedagógusok szerepének része a mentori szerep, abban az értelemben, hogy érdeklődésével, elkötelezettségével, barátságával támogatja tanítványát**. Olyasfajta mintaadásról van itt szó, ami jóval több a szaktárgyi tudásnál, az ismeretnyújtásnál és a fejlesztésnél, **életvezetésre, hozzáállásra, problémamegoldásra, kudarctűrésre nevel** – elsősorban a személyes példán keresztül. Ezért van kulcsfontossága a hitelességnek.

#### 14.2.8. DIFFERENCIÁLÁS

Nem csak a tehetségfejlesztésnek, hanem minden hatékony oktató-fejlesztő pedagógiai munkának elsőrendű szemléletmódja/eszköze, és szerencsére széles körben alkalmazzák is. Ezért itt nem foglalkozunk ezzel részletesen, de fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy differenciálni „fölfelé” is kell, a tehetséges fiatalok elemi szinten így kaphatják meg a szükséges egyéni bánásmódot. Igen sokféle formája létezik: órai munkán belüli, képességek szerinti csoportok alakítása, csoportos projektek készítése, önálló iskolán kívüli feladatok, egyéni projektek készítése, stb. (Balogh, 2004, M. Nádas, 2001) Hatékony alkalmazásához szükséges a tanár felkészültsége és rögtönzőkészsége, valamint a tanulók készsége az önálló munkavégzésre. Ez utóbbi többnyire egyik legfontosabb motivációs jellemzője a tehetséges tanulóknak, ezért beszél Gyarmathy (2010) az öndifferenciálás lehetőségéről, mint hatékony tehetségfejlesztő módszerről.

#### 14.3. Önértékelés erősítése

**Az önértékelés „az ember kritikai megítélése és minősítése önmagáról, képességeiről, tevékenységéről, magatartásáról”** (Báthory, Falus, 1997). A gyermek önértékelését a környezet visszajelzései (szülők, társak, pedagógusok) és **saját tapasztalatai** (sikerek-kudarok, ju-

talmak-büntetések és az elfogadottság) **alakítják**. Rogers hangsúlyozza, hogy ahogyan a gyermek növekszik, énképe úgy válik folyamatosan egyre összetettebbé és kimunkáltabbá (Carver, Scheier, 1998). Ez egy egész életen át tartó, dinamikus folyamat, melyben az én és a „másik” (értve alatta a szűkebb és tágabb környezet tagjait) kölcsönhatásában alakul az én önmagáról alakított felfogása.

Az önértékelést leginkább **az határozza meg, hogy milyen a viszony, a távolság az aktuális énkép** (azokat a jellemzőket tartalmazza, melyekről azt gondoljuk, hogy rendelkezünk velük), **az ideális énkép** (azok a jellemzők, melyekkel rendelkezni szeretnénk) **és az elvárt énkép** (azok a jellemzők, melyeket mások várnak el tőlünk) **között. Ha a személy saját és környezetének elvárásai a valós képességeivel összhangban vannak**, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy az **elvárásoknak meg tud felelni, és így énképe és önértékelése pozitív** lesz. Ezek az emberek általában sikerorientáltak, hiszen bíznak saját képességeikben, melyeket reálisan mérnek fel, így általában az új feladatokat pozitív hozzáállással kezdik el, és csinálják végig. Ehhez pedig általában közepesen nehéz feladatokat választanak, melyek nem irreálisan nehezek, de még kellően nehezek ahhoz, hogy megoldható kihívást jelentsenek számukra. Ellenben **ha az elvárások túlzóak vagy irreálisak, a személy szorongani fog**, az elérhetetlen célok miatt folyamatosan **kudarcélménye lesz, ami negatív énkép és önértékelés** kialakulásához vezet. Az ilyen emberek hajlamosabbak olyan célokat és elvárásokat maguk elé tűzni, melyek nincsenek összhangban képességeikkel, vagy meghaladják, vagy alulmúlják azokat, őket elsősorban a kudarc elkerülése hajtja, kudarcra kerülnek.

Az önértékelés minősége tehát kétféle lehet: a támogató, megértő család és az elfogadó kortárskapcsolatok a pozitív önértékelésre megerősítő hatással vannak. A pozitív önértékelésű emberek testileg-lelkileg kiegyensúlyozottak, optimisták, kitartóak, elfogadóbbak önmagukkal, elégedettebbnek ítélik meg az életüket (Erős, 2011). Ezzel szemben a negatív önértékelésű emberek labilisabbak, szorongóak, pesszimisták, elégedetlenek, önostorozóak, és könnyebben feladják. Ezek a folyamatok öngerjesztő jellegűek, mert a sikerorientáció illetve a kudarcra kerülés következtében újra és újra olyan élményekben van részük, mely önértékelésüket, s az azokkal járó jellemzőket tovább erősítik.

Bár a pedagógusoknak az intézményes ellátásba kerüléstől, a kortársaknak pedig az életkor előrehaladtával egyre fokozódó mértékben jelentős a szerepe az önértékelés alakulásában, a **legmeghatározóbb** mindenképpen **a család**, és ezen belül is természetesen **a szülők**. Az ő viszonyulásuk, értékelésük, visszajelzéseik (verbális és nem verbális szinten), valamint az elsősorban általuk teremtett családi légkör határozza meg, hogy a gyermek önértékelése reális, differenciált, kellően árnyalt és sokrétű legyen.

Ezen a ponton érdemes megemlítenünk Csíkszentmihályi **komplex családról** kidolgozott elméletét, mert abban, hogy **az önértékelés realisztikussá és differenciálttá** tudjon válni, az általa megfogalmazott szempontok kulcsfontosságúnak tűnnek. „A családtagok közti kötődés az integráció. Ez adja a stabil feltételeket, a támogatottság és a biztonság érzetét. A családtagok késztetése az új feladatok és lehetőségek keresésére és a feladatok megoldásához szükséges fejlődésre: a differenciálódás. Az **integrált és differenciált családot** komplexnek mondjuk.” (Csíkszentmihályi, 2010, 215.). A családban ennek a két, voltaképpen ellentétes irányú - hiszen egyik a belső összetartást, a másik ellenben a kifelé, a világ felé nyitást indukálja - erőnek az egyensúlya a cél, mert ez támogatja az önálló, nyitott, kreatív, kezdeményező, ugyanakkor magabiztos, empatikus, kiegyensúlyozott személyiség – a pozitív önértékelésű személyiség formálódását.

**A komplex családokban élő gyerekek** a kutatások szerint (Csíkszentmihályi, 2010):

- nagyobb energiát tudnak fordítani arra, hogy figyeljenek a fejlődésüket elősegítő környezetre, és így jobban is érzik magukat mind otthon, mind az iskolában;
- életminőségüket pozitívabban értékelik;
- boldogabbak, élénkebbek és vidámabbak;
- jobban megfelelnek saját és környezetük elvárásainak, és inkább foglalkoznak a távolabbi céljaik szempontjából fontos dolgokkal;
- több figyelmet fordítanak hasznos tevékenységekre – így a tanulásra is –, és ezeket pozitív érzésekkel élik meg;
- leginkább ők foglalkoznak közepesen nehéz feladatokkal;
- jobban teljesítenek, jobban képesek koncentrálni és képességeiket hasznosítani;
- önállóbbak, eredetibbek és elmélyültebbek.

Ez nem jelenti azt, hogy a tehetséges gyerekek számára elengedhetetlen feltétel, hogy ilyen családban nőjenek fel, ám az önértékelés alakulásában ezek a tényezők nagyon fontosnak tűnnek.

Csíkszentmihályi (2010) megállapításait szem előtt tartva: **a tehetséggondozásban kétféle feladat** adódik **az önértékeléssel kapcsolatban**.

1. Minél jobban megteremteni a feltételeket a fent ismertetett háttér kialakulásához és fenntartásához. Tulajdonképpen támogató megerősítést nyújtani az így működő családoknak, pedagógusoknak akkor, ha valami miatt elbizonytalanodnak, vagy új helyzetben kérdések merülnének fel. Ez elsősorban tanácsadói, illetve pedagógusi kompetencia (pl. neveléssel, elvárásokkal kapcsolatos tanácsadás tehetséges gyermek szülei számára).
2. Ha azonban ezek a feltételek nem, vagy nem megfelelően adóttak, akkor törekedni kell ennél teljesebb körű kialakításukra. Ebben a feladatkörben már különböző kompetenciákkal rendelkező szakembereknek eltérő beavatkozási szinteken célszerű segíteniük.

A fejlesztésben, segítségben irányadónak annak a szempontsornak kell lenni, hogy milyen is a jó önértékeléssel rendelkező személy. Mint minden ilyen szempontsor, hangsúlyozottan irányadó, hiszen nincs olyan ember, akiben mindezek a teljesség igényével vannak jelen. Ám az intervenciók tervezésénél látnunk kell, milyen célok felé törekszünk a segítő folyamatban.

**A pozitív énképpel rendelkező személy jellemzői** (Bóta, 2000, 97.):

- énképük elősegíti érvényesülésüket;
- a személy viselkedését inkább az internalizált szabályok és értékek irányítják, semmint a külső kényszerítő körülmények;
- bízik saját képességeiben, megbirkózik a nehéz helyzetekkel;
- cselekedeteiért vállalja a felelősséget;
- egyenrangúnak érzi magát másokkal;
- beismeri cselekedetei valódi okát;
- ismeri önmagát, elismeri, hogy vannak olyan előnyös tulajdonságok, amelyeknek ő nincs birtokában;
- kedvezőtlen tulajdonságait nem leplezi el, s miattuk nem értékeli le magát;
- nem bízza el magát, de bizonytalanná sem válik.

#### 14.4. Megküzdési technikák

Amikor egy nehéz, próbára tévő helyzetben találjuk magunkat, a következő folyamat játszódik le: 1. észleljük a nehézséget, 2. számba vesszük a rendelkezésre álló lehetőségek közül, hogy

mit is tegyünk, majd 3. megküzdünk a nehézséggel, vagyis erőfeszítést teszünk a helyesnek vélt reakció megvalósítására. Azt, hogy válaszreakciónk adaptív (az alkalmazkodást segíti) vagy sem, elsősorban az határozza meg, hogy milyen az a belső valóság-reprezentálás, melyre a két első értékelési folyamat támaszkodik (Carver, Scheier, 1998). A megküzdési (vagy coping) mechanizmusaink szoros összefüggésben állnak önértékelésünkkel és énképünkkel, a hatékony megküzdéshez természetesen pozitív önértékelés szükséges. Ezen kívül fontos és fejlesztendő készségek a kommunikációs, a konfliktuskezelő, a stresszkezelő készség, valamint az asszertivitás.

#### 14.4.1. KOMMUNIKÁCIÓ

„A kommunikáció az a művelet, amelyben a résztvevők között információk, értékek, viselkedési és gondolati minták átadása, átvétele, cseréje történik, különböző jelrendszerek, közvetítő rendszerek útján.” „Az eredményes kommunikáció egyik alapvető feltétele a stabil énkép és a reális önismeret, valamint a másokra való nyitottság, az előítéletes gondolkodás leküzdése, a tolerancia.” (Szekszárdi, 2008, 99.).

Formáját tekintve lehet **közvetlen** (személyes) vagy **közvetített** (pl. a tömegkommunikáció). Ennek megkülönböztetése azért fontos, mert a visszajelzésre más-más módot kínál, ami az internetes kommunikáció előtörésével különösen lényeges tényezővé vált. A közlési módot tekintve lehet **verbális** (szóbeli) és **nonverbális** (testbeszéd, mimika, hangsúly, hanghordozás).

##### Az eredményes kommunikációhoz szükséges:

- a közlő fél részéről:
  - megfelelő szókincs,
  - pontos fogalmazás,
  - a tartalomnak megfelelő, nem félreérthető nonverbális jelek,
  - nyugodtság,
  - jó mentális állapot.
- a fogadó fél részéről:
  - előítélet-mentesség,
  - empátia,
  - megfelelő érzelmi állapot,
  - megelőző jó tapasztalatok.
- mindkét fél részéről:
  - együttműködési készség,
  - bizalom,
  - nyelvi kódrendszer egyezése,
  - hasonló tapasztalatok és hagyományok, és/vagy a kulturális különbözőség tudomásulvétele és tisztelete.

Fontos megjegyezni, hogy napjainkban nagyon előtérbe került, sőt – különösen a fiatalok körében – a hagyományos kommunikációs módokat jelentős mértékben meghaladja a különböző **technikai eszközök** (sms, e-mail, chat stb.) **útján történő kommunikáció**. Mivel – különösen az internet esetében – sok a szabályozatlanság, rengeteg a konfliktusforrás. Éppen ezért elengedhetetlen a használatukról hiteles beszélgetéseket, vitákat szervezni, együtt gondolkodni, mert ezzel az új jelenséggel számtalan veszélyforrás is együtt jár (természetesen nem vitatt hasznossága mellett) (Szekszárdi, 2008).

Mind a közvetlen, mind a közvetett kommunikáció segítése fontos a gyermekek és fiatalok számára, és ebben a tehetséges gyerekek külön megemlítést érdemelnek, mert számukra a kortársakkal vagy egyszerűen csak a másikkal való kommunikáció gyakran problémás. Hiszen más a szókincs, a fogalmazás jellege, az érdeklődés, az együttműködési készség, a tapasztalatok. Helyzetgyakorlatokkal, szituációs játékokkal, dramatikus módszerekkel sokat lehet segí-

teni a hatékonyabb, konfliktusmentesebb kommunikációért. Természetesen jellegükönél fogva ezek a fejlesztések, segítő folyamatok leginkább csoportban valósíthatók meg, ahol adott a sokféleség a partnerek cseréjére, a többszemélyes visszajelzésre.

A cél kettős: az eredményes kommunikációhoz szükséges attitűd, beállítódás és a megfelelő kommunikációs készség, technika kialakítása.

##### A gyermekeknek fontos megérteniük, hogy:

- különböző emberekkel különbözően kommunikálhatnak,
- mely kommunikációs és viselkedésformák helytelenek, vagy nem megengedettek,
- a hatékony kommunikáció feltétele a nyitottság, és annak egyértelművé tétele, hogy mit szeretnénk.

##### Fontos figyelniük arra, hogy:

- testbeszédüket mondandójuk megerősítésére használják, ne pedig arra, hogy kétértelmű közléseket tegyenek,
- a másik milyen visszajelzéseket ad, hogy annak megfelelően változtatni tudjanak viselkedésükön,
- sok pozitív visszajelzést adjanak, negatívakat viszont csak akkor alkalmazzanak, ha arra nagyon szükség van, viszont akkor sem bántó módon,
- mások viselkedéséből sokat lehet tanulni,
- minél többet és többféle emberrel gyakorolják a kommunikációt, mert akkor fognak egyre eredményesebbé válni benne (Csóti, 2006a).

Pedagógusok és pszichológusok egyaránt vezethetik ezeket a csoportokat, de természetesen a kettős vezetés a legideálisabb. Hasonlóan minden más fejlesztő programhoz, amennyiben a problémák háttérben összetett, pszichés nehézségek is állnak, akkor a pszichológus részvétele elengedhetetlen az eredményességhez.

#### 14.4.2. KONFLIKTUSKEZELÉS

„A konfliktusok jelentős része éppen a **kommunikáció zavarai**ból ered, mint ahogyan a jó színvonalú kommunikáció segít a problémák tisztázásában, megalapozza a hatékony együttműködést, és jelentősen hozzájárul az eredményes konfliktuskezeléshez.” (Szekszárdi, 2008, 99.).

A konfliktusok háttérben gyakran áll az is, **hogy a felek nézetei vagy szándékai nem egyeznek, vagy éppen egyenesen ellentétesek**. Ha ilyen helyzetben egyik fél sem képes engedni, akkor senki sem nyer, és máris előáll a konfliktus helyzet. Ez azonban indulatokat kelt, hiszen a merev, elmozdulásra képtelen hozzáállás erőszakos jellegű, és a helyzetet sem oldja meg. Ugyanilyen elönytelen, ha valamelyik fél tökéletesen feladja a saját álláspontját, és anélkül enged a másik félnek, hogy saját szempontjait a legkisebb mértékben is figyelembe venné. **A megfelelő, érett viselkedés a kompromisszum megalkotása**, mert ebben egyik fél sem kell feladja teljesen önmagát és az álláspontját, ugyanakkor egyik sem uralkodik elsőprően a másik felett. Így a legnagyobb a valószínűség arra, hogy **mindketten elégedettség érzést élnek át**, még akkor is, ha nem tudják teljes mértékben kivitelezni eredeti szándékaikat (Csóti, 2006b).

Konfliktus nem csak **két fél között**, hanem **egy személyen belül is létrejöhet**. A megoldás menete mindkét esetben hasonló.

Ha egy egyszerű, inkább praktikus, és érzelmeket nem megmozgató helyzet az, amit meg kell oldani, a kompromisszum megkötése viszonylag egyszerűbb. Ilyenkor olyan megállapodás jön létre, melyben a felek kölcsönösen engednek eredeti álláspontjukból, ezzel

mindketten részleges sikert könyvelhetnek el (Csóti, 2006b). Ezeket a helyzeteket akár segítség nélkül is képesek vagyunk megoldani, és ez a gyerekeknek is könnyebben szokott menni, főleg minél idősebbek. A helyzet sokkal nehezebb és összetettebb akkor, ha jelentős érzelmi töltete is van a konfliktushelyzetnek. Ilyenkor segítség nélkül csak akkor boldogulnak az érintettek, ha már jelentős jártasságot szereztek a hatékony konfliktuskezelésben. Ha viszont még nem tartanak itt (és ez gyerekeknél, felnőtteknél, valamint tehetséges és „átlagos” embereknél egyaránt előfordulhat), akkor hasznos a külső segítség, legfőképpen azért, mert ő nem vonódik be érzelmileg, így objektivitásával segíteni tudja a megegyezési folyamatot. **A konfliktuskezelés lépései** a következők: 1. megnyugodni vagy egy bizonyos, szükséges higgadságot elérni, 2. hangsúlyozni azokat a pontokat, melyben a két fél egyetért, 3. a véleménykülönbséget alkotó pontokat fontossági sorrendbe állítani, majd 4. végiggondolni, ki miből mennyit hajlandó engedni, és végül 5. elkezdni a párbeszédet, melynek célja az álláspontok fokozatos közelítése, míg sikerül egy mindkét fél által elfogadható megoldásig eljutni (Csóti, 2006b). Intrapszichés (személyen belüli) konfliktus esetén az ellentétes tendenciák, szándékok, átgondolása hasonló módon történhet, szükség esetén szakember segítségével.

Abban az esetben, **ha nem sikerül kompromisszumot találni**, célszerű lehet a különböző álláspontok megvalósulását követő **következmények számba vétele** (Csóti, 2006b). Nagyon fontos, hogy ez objektív módon történjen, mert ha megfélemlítő jellegű, akkor sokkal többet árt, mint amennyit használ (rövid távon hozhat látszólagos megoldást, de inkább előbb, mint később a probléma hatványozottan, vagy újabb problémák társaságában bukkan fel ismét).

A **konfliktuskezelés tanulása** történhet egyéni (főleg belső konfliktusok esetében), páros, vagy csoportos helyzetben. Helyzetgyakorlatok, szerepjátékok, dramatikus gyakorlatok itt is nagyon hasznosak. Nagy körütekintést igényel a feldolgozás mélysége, és az, hogy milyen alapprobléma az, ami a konfliktust kelti, mert itt már gyakran szükség lehet pszichológus segítségére, különösen a nagyobb érzelmi töltésű helyzetekben.

Szélsőséges, holtpontra jutott konfliktushelyzetben **mediáció** igénybevétele javasolt. Abban az értelemben, hogy egy külső, harmadik, semleges fél közvetítő szerepet tölt be a konfliktusmegoldásban, minden segítséget igénylő konfliktusmegoldás lehet mediáció. A fogalom speciális (külön képzettséget igénylő) változatának használata elsősorban peres ügyekben, súlyos konfliktushelyzetekben indokolt.

#### 14.4.3. STRESSZKEZELÉS

„A stressz a szervezet nem specifikus válasza bármilyen igénybevételre. (...) Mindegy, hogy a dolog vagy helyzet, amellyel szemben állunk kellemes-e vagy kellemetlen, csupán az számít, hogy milyen mértékű az újraalkalmazkodás iránti szükséglet.” (Selye, 1976, 24-25.).

A **stressz kezelésében** különböző **stratégiák** léteznek, melyek a folyamat különböző pontjain avatkoznak be.

1. A lehetőségek szerint minimálisra kell **csökkenteni a feszültséget kiváltó helyzeteket**. Ebben praktikus, életvezetési tanácsok, vagy akár szociális segítségnyújtás szerepelnek segítő tényezőként leginkább. Lehet, hogy csupán hatékonyabb napirend, időszervezés szükséges, de az is lehet, hogy a rossz életkörülmények, anyagi gondok kezelésében kell segítséget nyújtani, mely nem csak a felnőtteket, de természetesen a gyerekeket is megterheli, és folyamatos stresszforrást jelent. A tehetséges gyerekek számára a terhelés fokozott, mert ők általában is többet foglalkoznak az „élet nagy kérdéseivel”, miközben ezek érzelmi feldolgozására még csak korlátozottan képesek.

2. A feszültség hatására **fokozott válaszreakció enyhítése**. Ennek egyik példája az asszertív viselkedés elsajátítása, amiről később még részletesebben lesz szó. De egészen egyszerű technikák is részét képezik, mint pl. az, hogy stresszhelyzetben számoljon valaki 10-ig, vagy koncentráljon a ki- és belégzésre 10 másodpercen át. Az ilyen technikák lényege a késleltetés és a figyelemelterelés, miatt a kiváltó feszültség veszíthet az erejéből, átértékelődhet, és ezáltal csökken a válaszreakció ereje.
3. A **társas támogatottság** lényeges része a stressz kezelésének, hiszen tudjuk, hogy a magányos emberek pszichés immunrendszere sokkal gyengébb, mint azoké, akik támogató társas kapcsolatok rendszerében élnek. Ezért fontos figyelni a „magányos farkasokra” – és a tehetséges gyerekek körében gyakran találni ilyeneket. A kapcsolatoknak nem a mennyisége, hanem a mélysége és megbízhatósága számít.
4. Bizonyos **életmódbeli változásokkal** nagyon hatékonyan segíthetjük a stresszrel való megküzdés képességét. A sportok, a jóga, mindenféle fizikai aktivitás (ide értve akár a játékokat is), valamint a kiegyensúlyozott táplálkozás erősíti a stressztűrő képességet, a fizikai és pszichés immunrendszert. A tevékenységek egy része ráadásul társakat igényel (bizonyos játékok, sportok), ami a fent említett társas élménnyel tovább fokozza a stressz elleni védelmet. Az életmóddal kapcsolatos tanácsadásban a pedagógusok, tanácsadó szakemberek tehetnek sokat.
5. A **pszichológiai ellenálló-képesség fokozása** már elsősorban pszichológus kompetencia, bár bizonyos területei (mint pl. a játék, vagy a kreativitás fejlesztése) nem feltétlenül igényli pszichológus segítségét. A problémamegoldó képesség, a konfliktuskezelés, az önismeret már olyan területek, melyek átmenetet képeznek a pedagógiai és a pszichológiai segítségnyújtásban, határterületként legeredményesebb, ha mindkét terület képviselője részt tud venni a fejlesztésben. Ha pedig esetleges pszichés problémák nehezítik a stressz hatékony kezelését, akkor pszichológus, vagy szakpszichológus (akár klinikus) segítségével a legfontosabb.

Az egyik leghatékonyabb stresszkezelési módszer a relaxációs, lazító technikák alkalmazása. Ezeket egyéni és csoportos formában egyaránt lehet használni, és az indikációtól függően meghatározható, hogy kinek a kompetenciájába tartozik.

A mindennapokba beépített formában, a napi feszültségek kezelésére, pihenésre, felfrissülésre számos olyan lazító technika létezik, melyeket a pedagógusok használnak különböző korosztályok számára. Csupán néhány perces gyakorlásnak is tapasztalhatóan jó hatása van. Ezek ma már a tanmenetbe is beépített elemek. Elsősorban aktív relaxációs technikákról van szó, melyek aktív, éber tudatállapotban, az izmok feszítésével és lazításával dolgoznak. A képzelet, a vizualizáció használata ezen technikák gyakorlása során eredményesebbé teszi a lazítást és megmozgatja a kreatív energiákat is.

Az autogén tréning már több szinten, inkább nagyobb gyerekeknél alkalmazható (főleg a teljes tréning). A vázizomzat lazítása gyakran használatos pedagógusi gyakorlatban is, sőt, találkozhatunk ezzel bizonyos mozgásformák edzéstervébe beépítetten is. Ám az önismereti céllal, esetleg stressz következtében kialakuló szomatikus panaszok enyhítésére, oldására (fejfájás, hasfájás) használt autogén tréning szigorúan pszichológus kompetencia, mert a módosult tudatállapot miatt olyan pszichés rétegeket és tartalmakat mozdíthat meg, amit egy nem pszichológus szakember nem fog tudni kezelni, és a relaxáció ilyen esetben sokkal többet árt, mint amennyit használ. Különösen kamaszokkal gyakorolva fontos a fokozott elővigyázatosság!

A stressz kezelése nem csupán a gyerekek szempontjából fontos, legalább ilyen lényeges a

pedagógusok szempontjából is – és ebben a tekintetben elsősorban iskolapszichológusi és tanácsadó pszichológusi hatáskör –, mert a kiégés megelőzésében kulcsszerepe van!

#### 14.4.4. ASSZERTIVITÁS

Leegyszerűsítve az önérvényesítés szempontjából 3 féle viselkedést különböztetünk meg. Az agresszív viselkedés során a személy bánt másokat (szóval vagy tettel), erőszakos, nem veszi tekintetbe a másik érzéseit. A passzív viselkedésű személy megadja magát, nem képes kiállni sem önmagáért, sem másokért, nem tud nemet mondani, így könnyű őt bántani, kihasználni. Az asszertív viselkedés során az ember képes önmagát képviselni, mégpedig úgy, hogy ezzel nem bánt másokat. A másik jogainak, érzéseinek és gondolatainak tiszteletén alapul, a manipuláció hiánya és az őszinteség jellemzi. Ez a viselkedés nem automatikus, tanulni kell, és a tanulási folyamat nem is könnyű (Csóti, 2006a).

Ahhoz, hogy valaki képes legyen asszertíven viselkedni, fontos ismernie azokat az általánoságban elismert személyes jogokat, melyek mindenkire érvényesek. Fontos szem előtt tartani, és a gyerekekkel is megértetni, hogy ezek a jogok megilletik őt, de éppúgy megilletik a társát vagy mindenki mást a környezetében, tehát a jogok gyakorlása nem ütközhet a másik ember jogaihoz. Hasznos tehát megértetni a gyerekekkel, hogy a jogok ugyanakkor köteleességekkel is járnak.

- Jogom van kinyilvánítani az igényeimet, és fontossági sorrendbe állítani azokat.
- Jogom van ahhoz, hogy egyenlőként bánjanak velem.
- Jogom van néha az egyedülállóhoz és a magánélethez.
- Jogom van saját döntéseket hozni, és viselni azok következményeit.
- Jogom van igent vagy nemet mondani, és elvárhatom, hogy a döntésem tiszteletben tartsák.
- Jogom van változtatni az álláspontomon.
- Jogom van ahhoz, hogy pontosabb magyarázatot kérjek, anélkül, hogy rosszul érezném magam, amiért nem értettem meg elsőre a választ.
- Jogom van kérdéseket intézni másokhoz. Meg kell azonban értenem, hogy másoknak pedig joguk van visszautasítani ezeket.
- Jogom van ahhoz, hogy ne érezzem felelősnek magam mások problémáiért.
- Jogom van ahhoz, hogy anélkül érintkezzek másokkal, hogy változtatnom kelljen a viselkedésem pusztán azért, hogy nekik megfeleljek.
- Jogom van sikeresnek lenni.
- Jogomban áll megváltozni (Csóti, 2006b, 118.).

**A legfontosabb készségek, melyeket az asszertív viselkedés tanulásakor el kell sajátítani:**

- **a nemet mondás** képessége – amikor arra van szükség, hogy valaki nemet mondjon, hogy megvédje magát és megakadályozza, hogy mások kihasználják;
- **kiállás önmagáért és másokért** – amikor igazságtalansággal találkozunk, szükség lehet kiállásra, magabiztos, önálló fellépésre, cselekvésre;
- **önvédelem** – önálló döntéshozatalt és felelősségvállalást igényel;
- **a megaláztatás kezelése** (az önvédelem egy szélsőségesebb esete, melynek a gyerekek gyakrabban vannak kitéve) – a passzív illetve az agresszív reakció helyett fontos, hogy a gyermek megvédje magát úgy, hogy később már ne akarják kihasználni vagy bántalmazni;
- **az önbecsmérlés megszüntetése** – így elkerülhető, hogy mások lebecsmérlésének háttérrel adjon;
- **a kritika elfogadása** – senkinek sem könnyű ezt elsajátítani, mert rossz érzéseket kelt az emberben, ezért fontos a bántó szándék kerülése;

– **az asszertív kritizálás gyakorlása** – a másik sértegetése és a téma elkerülése nélkül bírálatot megfogalmazni (Csóti, 2006a).

Az asszertív viselkedés tanulásában legfontosabb módszerek a helyzetgyakorlatok. A dramatikus eszközök, szerepcserre lehetővé teszi az érzések átélését, a szempontváltást. A feldolgozás során mindig nagyon fontos, hogy elég időt szánjunk a megbeszélésre, a tapasztaltak feldolgozására. Alapszabály, hogy az asszertív viselkedés tanulásakor **a másik viselkedésére, nem pedig személyére kell reagálni**, csak így kerülhető el a bántás, a személyeskedés, az indulatok vagy a megbántódás. Az asszertivitás tanítása történhet pedagógus vagy pszichológus által, de a legnagyobb hozama annak van, ha a két szakember együtt vezeti a foglalkozásokat.

#### 14.5. A flow-élmény forrásainak megtalálása

„A tehetség fejlesztése csak úgy lehet sikeres, ha tökéletes élményt nyújt” (Csikszentmihályi, 2010, 331.).

Azonban azoknak, akik jó képességeiket elkötelezetten, kitartóan, belső vezérlővel állítják egy kiemelkedő teljesítmény vagy alkotómunka szolgálatába, sok konfliktusforrás van az életében.

- A családhoz fűződő kötődés, az integráció befelé ható folyamat, amely konfliktusba kerülhet a családtól távolodó, kifelé nyitó, differenciálódási folyamattal, ez pedig feszültséget teremt a családtagok között és a tehetséges gyermekben is: pl. egy éves cserediák program nagy lehetőség a fejlődésre, de komoly érzelmi teher a családtagok számára.
- Közvetlen örömök helyett valószínűbb a távolabbi, hosszú távú örömök megélése, de legalábbis azok vannak túlsúlyban: pl. egy sportolónak nagyon sokat kell edzenie ahhoz, hogy jelentős eredményeket érjen el, akár éveken keresztül is készülnie kell egy komoly versenyre, miközben az edzések nem biztos, hogy folyamatos örömforrást jelentenek.
- Feszültség lehet a személyes és az általános kulturális célok között: pl. amikor egy lány elsősorban karrierre vágyik, miközben a társadalmi elvárás a nők felé inkább a családi élet hangsúlyozása.
- Le kell mondaniuk bizonyos örömeikről: pl. kevés vagy nincs idő a barátokra, a közös tevékenységekre, a „csak úgy” együttlétekre (ami különösen kamaszkorban bír nagy jelentőséggel), és sokat vannak egyedül.

Ezek elviseléséhez és a velük való megküzdés során **kompromisszumokat** kell meghozniuk.

- A nehézségek elviselésében segítség lehetnek a család és az autotelikus személyiségvonások (különösen a kitartás és a teljesítményre törekvés).
- Azonban ennek ára rövid távon gyakran a jó hangulat károsodása.
- Viszont hajlamosabbak hosszú távon kellemes érzéseket keltő tevékenységekre, valamint hatékonyabban használják fel az idejüket – pl. barátaik társaságában tanulnak, vagy végeznek hobbitevékenységet – nem egyszerűen csak a közös élvezetet keresik.
- Meg kell tanulniuk élvezni azt a fajta magányt, melyben leginkább van lehetőség a tehetségfejlesztéshez szükséges figyelemigényes tevékenységekre (Csikszentmihályi, 2010).

Az esetek egy részében ezek a kompromisszumok önálló munkával, vagy szülői segítséggel megkaphatók (minél nagyobb örömet lel a tevékenységben a fiatal, annál inkább), de sok olyan helyzet van, amikor külső szakember segítségére van szükség.

Ezekben az esetekben az intervenciók elsősorban azt a kérdést kell megcélözni, hogy miről mennyire hajlandó lemondani, mi az, ami nélkül nem tudna élni. Praktikus szinten fontossági sorrendet kell felállítani, információkat gyűjteni, problémamegoldó készséget erősíteni.

ni. Érzelmi szinten fontos a támasznyújtás, a bátorítás, súlyosabb érzelmi hullámvölgy esetében akár a hangulati problémák kezelése. Utóbbi pszichológust igényel, az előbbieket beleértve pedagógust, tanácsadót. Ezekben a kérdésekben nagyon fontos és hasznos lehet egy elkötelezett mentor segítségnyújtása is, aki személyes élményeivel, példájával, de információkkal is hiteles segítségnyújtó.

#### 14.6. Motiváció feltárása, erősítése

A motivációs tényezőknek döntő szerepe van a tehetség kialakulásában és realizálódásában – nevezzük kíváncsiságnak, feladat iránti elkötelezettségnek, teljesítménymotivációnak, önmegvalósításra törekvésnek.

Kétféle indoka lehet annak, ha valaki az energiája jelentős részét a tehetsége kibontakoztatására és fejlesztésére fordítja: a belső és a külső hajtóerő. Belső az érdeklődés, a tevékenységben lelt öröm és élvezet. A különös, szívós érdeklődés gyakran a legfeltűnőbb tehetségjegy. Külső pedig bármilyen, mások által adott „jutalom”: dicséret, helyezés, díjazás, anyagi javak, osztályzat. A kető általában egymást kiegészítve működik, ritkán fordul elő, hogy csak az egyik, vagy csak a másik határozza meg a feladatban való kitartást. A művészetekben és a sportban inkább az érzelmi (pozitív érzések megélése a gyakorlás közben), míg a tudományokban inkább a tárgyiasabb ösztönzők (távlati célok megvalósulása) tűnnek meghatározónak, de hosszú távon fontos, hogy ezek egyensúlyra megvalósuljon, bármely területről legyen is szó (Csikszentmihályi, 2010). Inkább az fontos, hogy a belső hajtóerő mindenképpen meghatározó legyen, mert „az igazi tanuláshoz belső motivációra van szükség. Ha nem élvezzük a tanulás folyamatát, a megszerzett tudást könnyen elfelejtjük” (Csikszentmihályi, 2010, 266.). Ahhoz, hogy valaki kiemelkedő eredményeket érjen el, élveznie kell azt, amit csinál, mert nagyon sok energiát, időt és lemondást igényel a kiemelkedő teljesítmény elérése. Az ún. autotelikus tulajdonságok – a kitartás és az önmagáért végzett tevékenység öröme – segítik leginkább ezt a folyamatot (Csikszentmihályi, 2010).

Ha ez a folyamat valahol megakad (átmenetileg vagy tartósan), vagy eleve nem működik megfelelően (kiemelkedő képességek ellenére gyenge teljesítmény), akkor szükséges szakszerű segítő beavatkozással támogatást nyújtani a fiatalnak.

Ennek első lépése a motivációs bázis feltárása, valamint az érdeklődés megismerése. Léteznek ugyan kérdőívek, ám a motivációs kérdésekre adott válaszokkal igen könnyű manipulálni. Egy jó képességű 12 éves többnyire átláthatja, mire mennek ki a kérdések. Ezen kívül a motivációs skálák, érdeklődés-vizsgálatok megmutathatják a motiváció irányát, (in/extrinzik, hatalmi, teljesítmény, affiliációs stb.), de nem mutatják a motiváció erejét, jelentőségét a személy életében. Gondoljuk meg, ha azt mondjuk, hogy valami érdekel, vagy valamit szeretnénk, milyen különböző erejű késztetések lehetnek a kifejezés mögött. Tehát nem szándékos torzításról van szó, a probléma lényegi. Ráadásul, ha motivációról beszélünk, mindig hangsúlyozzuk energizáló és irányt szabó aspektusát. Az előbbiről a skálákból nem igazán kapunk információt, márpedig a tehetséges gyerekeknél éppen fokozott energizáltságuk, „megszállottságuk”, tevékenység-igényük (ami nagyon csendesen is megjelenhet) az első, ami feltűnik. A megismerés legfőbb módja tehát a beszélgetés, ami nem feltétlenül direkt irányul az érdeklődésre vagy a motivációs háttérre.

**Ha átmeneti vagy tartós megtorpanásról van szó**, akkor leginkább a megküzdési technikákkal érdemes foglalkozni, és persze arról is szó lehet, hogy valaki egy adott területen elért teljesítőképesége vagy kedve végső határához (pl. sportban ez aránylag fiatal életkorban bekövetkezhet). Ebben az esetben meg kell találni azt, ami a következő életszakaszban életcélá válhat. Ez egyébként az időben behatárolt tehetségterületeknél (sport, tánc) egy nagyon lényeg-

ges kérdés, amivel érdemes már akkor is foglalkozni, amikor a tevékenység még aktív, mert így nem olyan traumatikus a tevékenység lezárulása.

**Ha alulteljesítésről van szó**, akkor meg kell találni azokat a területeket, melyek sikerélményt jelentenek, és hozzá kell segíteni a fiatalt, hogy környezete ennek mentén is legalább olyan figyelmet szenteljen neki, mint problémáinak, gyengeségeinek. Ebben nagy szerepe van a szülők és a tanárok számára nyújtott tanácsadásnak, mert ők azok a fontos felnőttek, akiknek értékelése meghatározó lesz abban, hogy sikerül-e a fiatalnak kiegyensúlyoznia észlelt hátrányait. Ehhez szükséges önértékelése javítása, amiben a visszajelzéseknek kulcsszerep jut.

Egy speciális eset az, amikor a motivációs problémák között ott vannak az érdeklődés kialakulatlanságának, strukturálatlanságának problémái, vagy ez maga a nehézség (pl. ha valaki túl sok mindennel akar foglalkozni egyszerre, és ez szétforgácsolja az erejét és az idejét, miközben folyamatos frusztrációt is megél). Ilyenkor a segítő intervencióban ezen is dolgozni kell: segíteni a fontossági sorrend megteremtését, praktikus szervezési készségeket tanítani, életvezetési tanácsokat nyújtani.

A **sikerek és a kudarcok kezelésében** lényeges szerepe van a megelőző élményeknek, tapasztalatoknak, az egyén elkötelezettségének, a személyiség kiegyensúlyozottságának, a környezet elvárásainak és visszajelzéseinek, a jövőbeni célok milyenségének. Amennyiben a sikerek és kudarcok szélsőséges reakciókat váltanak ki (irreális értékelés, elbizakodottság, vagy erős destruktív vagy öndestruktív indulatok, teljes leállás – nem a reakció mértéke számít, hanem az, hogy mi történik utána!), akkor a tehetségsegítésben, fejlesztésben szereplő minden segítő részvételére szükség lehet az intervencióban: szülők, pedagógusok, mentorok, tanácsadó, pszichológus. Mégpedig azért, mert a tehetséggondozás sarokköve ez, és a motiváció az a tényező, ami talán legerősebb meghatározója annak, hogy valaki képes lesz-e kimagasló alkotómunkára és teljesítményre.

#### 14.7. Jövőperspektíva kidolgozása

A jövőről alkotott elképzelés, a jövőperspektíva tágabb összefüggésbe helyezi az eddig elmondottakat abban az értelemben, hogy mind az önértékelés, mind a megküzdési képességek, technikák, mind pedig a motiváció meghatározza, milyen gondolatai, fantáziái, tervei vannak valakinek a jövőjével kapcsolatban. Amikor gyerekeket, vagy fiatalokat arra kérünk, hogy fogalmazzák meg, milyen terveik vannak az életükben, mi lesz velük 5 vagy 10 év múlva, akkor nagyon sok fontos információt kaphatunk az életterveikre, jövőperspektívájukra, valamint az ambícióikra, esetleg ezek irrealitására vonatkozóan.

Egyáltalán **van-e időperspektívája**, képes-e távlatokban (nem csupán rövid távon, de hosszabb távon is) gondolkodni? Ezt meghatározza az időfogalom, a szociális helyzet, de az aktuális én-állapot is. Az átlagos kognitív fejlődésben az idővel való reális bánás képessége 8 éves korra fejlődik ki, ekkor alakul ki szubjektív naptárjuk (Mérei, Binét, 1993), intellektuálisan kiemelkedő gyerekeknél ez előbb is bekövetkezhet. A hátrányos helyzetű családokban jellemzőbb a rövid távon gondolkodás, nincs háttér (anyagi, motivációs), de tapasztalat, hagyomány sem a hosszabb távú tervezésre. Személyes szinten pedig meghatározó az is, hogy éppen milyen én-állapotban van valaki: kiegyensúlyozott, harmonikus állapotban hajlamosabbak vagyunk, és nagyobb a kapacitásunk a tervezésre, míg pl. krízishelyzetben (betegség, veszteség-élmény) a beszűkültség miatt még a rövidebb távú tervezés is nehézségekbe ütközik.

Ha az időperspektíva megvan, akkor lényeges látni, hogy **abban mi jelenik meg**, mert ez fantasztikusan meg tudja világítani, hogy valaki mit akar az élettől, és ebben milyen szerepe

van a teljesítménynek, mire akarja használni azt. Például, amikor egy 10 éves gyermek azt írja az életervében, hogy *én leszek Petrusz Kotyvasztiusz a nagy vegyész, rákgyógyszert talál fel, amiből nagyon meggazdagszik, és ebből Soros típusú alapítványokat hoz létre, hogy előmozdítsa ezt vagy azt a világban*, akkor annak nagy ívű, társadalmi elképzelése van a jövőről, amiben az is benne van, hogy látja, hogy a céljai megvalósításához pénzt kell szereznie. Amikor egy másik ilyen korú gyerek azt írja, hogy *nekem is 4 diplomám lesz, mint az apukámnak, 195 cm magas leszek, 120 kiló, 5 fiam lesz és két kutyám, Buksi és Szőlő*, ez is nagyon ambiciózus terv, de kizárólag személyes dolgokra vonatkozik, abban viszont nagyon konkrét (Herskovits, 1995). Legtöbbször a tízévesek tervei banálisak, ezért az ilyen válaszokra mindig nagyon érdemes odafigyelni. Éppen azért érdekes ez, mert az **tehetség jegy, ha ilyen korán megjelenik, hogy valaki mit akar kezdeni az életével**. Az állami gondozott gyerekekkel például az egyik legsúlyosabb probléma, hogy nincsen semmiféle jövőperspektívájuk.

A jövőperspektíva alakítására elsősorban önismereti játékokat, feladatokat, és szerepjátékokat javasolunk. Ezek kivitelezése történhet egyéni vagy csoportos formában is. Tulajdonképpen nem is a jövőkép, hanem a motiváció, megküzdés, én-hatékonyság fejlesztése az, amit ebben a témában leginkább tehetünk, ezek változásával a jövőről alkotott elképzelések is automatikusan alakulnak majd. A jövőre irányultság előre vetíti a felnőttiség képzetét, az ezzel kapcsolatos gondolatok, érzések körét, ez pedig felveti még egy fontos kérdésnek az átgondolását: ez pedig az **ellentmondásos tendenciák integrálása**. Ez azért van összefüggésben a felnőttiséggel, mert az érettségnek, a tulajdonképpeni felnőttiségnek egy lényeges fokmérője az, hogy valaki mennyire képes elviselni az ambivalenciákat, az étellel járó vagy önmagában rejlő ellentmondásos tendenciákat. A serdülőkor nagy feladata ez:

- felállítani a hierarchiát – mi mennyire fontos;
- választani – mi igazán lényeges, és mi nem az;
- kompromisszumot kötni – ha valami nem megvalósítható, vagy lemondást igényel, akkor az milyen feltételekkel tehető, mikor „éri meg”; minek mi az ára.

Ezek minden esetben egyedi, személyes folyamatok, nincsenek mindenkire érvényes szabályok, így a segítségnyújtás is mindig egyéni, személyre szabott kell legyen. A serdülőkori önismeret talán legfontosabb része ez, mind a teljesítményt, mind az érzelmi életet, mind a társas kapcsolatok rendszerét illetően: integrált, az ellentmondásokat is magában foglaló és elviselő rendszer kialakítása, mely része a felnőtt identitásnak. A segítségnyújtásban a legalapvetőbb irányelv, hogy minél integrálatlanabb egy serdülő személyisége, annál valószínűbb, hogy az integráció folyamata segítséget igényel, és hogy ezt a segítséget pszichológus, illetve szakpszichológus szakembernek célszerű nyújtania. „Az életerv elkészítése ebben az életkorban is igen hasznos információkat nyújthat. Sokszor persze banális: 8-4-ig dolgozom, lesz feleségem, 2 gyerekemkertes házam és kocsim”, sokszor azonban kijelöli az átgondolandó kérdéseket. Ha a magasszintű szellemi munkát, komoly elkötelezettséget igénylő fiatal életervében kizárólag a magánélet kellemességei jelennek meg, elgondolkozhatunk, valójában mi is motiválja ezt a serdülőt? Persze, sokszor jelennek meg valóban alkotó munkára irányuló törekvések, fantáziák, és ezek integrációja a magánélettel, tágabb családdal, barátokkal is. Amikor egy 18 éves lány céljait így fogalmazta meg: „2 Nobel-díj és 5 gyerek”-maga is nevetett ennek irrealitásán, beszélni sem volt hajlandó róla. Ha ezt nem is érte el, magas színvonalú, elismert munkát végzett, sikeres gyerekeket felnevelve, természetesen nem konfliktusok és zökkenők nélkül. Serdülőkorában megmutatkozott annak életét végigkísérő feszültsége, hogy munkájában és családjában egyaránt az elérhető maximumra törekszik.”

Az ellentmondásos tendenciák integrálásában sokat segíthet egy odaforduló, empatikus pedagógus, egy mentor vagy egy tanácsadó is. Különösen akkor tehetnek sokat, ha a legfőbb feladat a

különböző szempontok felvetése, átgondolása, ebben egy külső, érzelmileg nem bevonódott személy nagyon sok hasznos segítséget nyújthat, mert segít a gondolkodás kitágításában, az objektivitás megőrzésében, az érzelmi túláradás megfékezésében. Ugyanakkor azt is lényeges hangsúlyoznia és közvetítenie, hogy az integráció folyamata érzelmileg megterhelő, komoly munka, melyben az érzelmek, indulatok hullámmása természetes velejáró, éppen ennek „kibírásában” lehet fontos támogató szerepe a segítőknek akkor, ha hitelesen vannak jelen a segítő tevékenységben.

#### 14.8. Kreativitás fejlesztése

A kreativitás fejlesztése „csak **szabad és biztonságos légkörben** jöhet létre. A biztonság itt azt a légkört jelenti, **amelyből a gyerek elég bátorságot meríthet ahhoz, hogy a már ismert világvédettségéből kilépve újat, ismeretlent fedezzen fel.** (...) A szabadság alatt pedig azt értjük, hogy a gyermek szabadon élhet lehetőségeivel, adottságait a neki legmegfelelőbb módon használhatja fel, és egyéni képességeinek megfelelően reagálhat a környezet stimuláló hatásaira. Ezek a feltételek teszik nyitottá a tanulásra, új megoldások keresésére, és arra, hogy ez a beállítódás egész életén keresztül megmaradjon” (Landau, 1997, 35.).

Ez a fajta „bátorság a tehetséghez” gyermekkorban még magától értetődő attitűd. Nem félnek a tévedéstől, és ezért mernek kockázatot vállalni, ha nem tudnak valamit, attól még nem állnak le. A túlzottan teljesítményorientált oktatási rendszer éppen ezért káros, mert arra tanít, hogy a hiba a lehető legrosszabb dolog, melyet elkövethetünk, tehát minél hamarabb meg kell tanulni, hogy hogyan lehet biztosra menni. Ezzel pedig kinevelik a gyerekekből a kreativitást, hiszen ott késznek kell maradni a tévedésre, mert a próbálkozás a folyamat velejárója, abban pedig benne van a tévedés lehetősége. *Ezt illusztrálja egy párbeszéd egy figyelemproblémás, szétszórt kislány és tanítója között. A gyerekek rajzolnak. A kislány lerajzolja Istent. De senki nem tudja, hogy néz ki – így a tanár. Még egy perc, és megtudjátok! – hangzik a válasz* (Robinson, 2006). Ahhoz, hogy ne neveljük ki a gyerekeket a kreativitásból (Robinson), érdemes szem előtt tartani Landau **kreatív nevelésfilozófiai hitvallását**, mely minden, tehetséggondozásban dolgozó ember számára iránymutató (Landau, 1997):

1. **Individualitás konformizmus helyett:** lehetővé tesszük a gyermek számára, hogy azt tegye, amit tud, nem pedig azt, amit kell, fejlődését pedig önmagához, nem pedig társaihoz viszonyítjuk;
2. **Az ismerttől az ismeretlen felé haladás:** minden tanulásnak a már ismerttől kell haladnia az új felé;
3. **Öröm a folyamatban és nem csak a teljesítményben:** az alkotó folyamatban a gyermek megismerheti saját képességeit, és ez hosszú távú örömforrás, szemben a cél elérésének rövid távú örömeivel;
4. **Kérdés feleletnek vagy tények tanulása helyett:** a fantázia aktivizálása folyamatos cél a tanulási folyamatban;
5. **Interdiszciplináris és nem szűk kategóriákban való gondolkodás:** minél több tudományterület felölelése tág teret ad a tehetséges gyerekeknek a sokrétű megismerésre;
6. **Jövőorientáció múltba fordulás helyett:** az ismereteket a tudományos és társadalmi aktualizáshoz kötésével a jövő céljaira használhatjuk;
7. **Tanulás a játékon keresztül:** a játékoság, mint beállítódás, a kipróbálás, kísérletezés, újszerű kombinációk kialakítása a meglévő ismeretekkel. A játéknak fontos része a szabályok megléte, melyeken belül azonban mozgástér létezik, ez pedig az élet különböző helyzetekre is alkalmazható.



**8. Szociális és nem csak individuális gondolkodás:** az egymásra figyelés, egymásra utaltság, közösségi érzés hangsúlyozása, mely az egyéni sikereknél magasabb rendű érték.

Mind ezek alapján tehát **a kreativitás fejlesztését gátolja:**

- a túlzott teljesítményorientáció,
- a perfekcionizmus, a csak a tökéletessel való elégedettség,
- a kérdezés és a felfedezés megtiltása,
- a címkézés, túlegyszerűsítés,
- a munka és játék éles elhatárolása,
- a túlzott szigorúság és rend,
- a szűk, egységesített időkorlátok,
- a másokhoz hasonlítás.

Ezzel szemben **a kreativitás fejlesztését támogatja:**

- a bizalomteli elfogadás,
- az empátikus (beleérző) megértés,
- az értékelésmentes légkör,
- a játékos, esetenként kooperatív, nem pedig versengő helyzet,
- a társas támogatottság,
- szükség esetén az egyedüllét lehetősége.

A fenti elveket figyelembe vevő, gyerekekre irányuló tehetségfejlesztés elsősorban a pedagógusok kompetenciája, a pszichológusok legfőbb feladata a kreativitással kapcsolatban éppen az, hogy a pedagógusokat segítsék saját, kreatív attitűdjeik felszabadításában. Gyakori, hogy éppen a kötetlenség az, ami a pedagógusoknak nehézséget okoz, hiszen munkájukban mindig igazodniuk kell különböző kötöttségekhez (tanterv, tanmenet, tankönyv), és ettől a szemlélettől nehéz elszakadni akkor, amikor pedig lehet (és kell).

#### 14.8.1. A KREATIVITÁS FEJLESZTÉS TERÜLETEI

**A kreativitás fejlesztésében két fő terület:** a kreatív viselkedéshez szükséges képességek fejlesztése, valamint magának a kreatív folyamatnak a hatékonyabbá tétele (Gyarmathy, 2007). Ezekhez kapcsolódnak különböző módszerek.

##### 14.8.1.1. KÉPESSÉGFEJLESZTÉS:

- asszociációs gondolkodás: amikor a gondolatok kapcsolatok mentén haladnak előre – pl.: szőláncok;
- elvont gondolkodás, mely a kategorizáló gondolkodást segíti - pl.: tulajdonságok gyűjtése;
- deduktív gondolkodás: amikor eljátszunk különböző gondolatokkal – pl.: "Mi lenne ha...?" kérdések;
- analógiás gondolkodás: kapcsolatok keresése hasonló vagy egészen különböző elemek között – pl.: „Hasonlítsd össze...!”;
- metaforikus gondolkodás: új értelem kialakítását igényli – pl.: „Rajzold le a...!”

Ezek a gondolkodási formák **a problémamegoldás alapját képezik.**

##### 14.8.1.2. A FOLYAMAT HATÉKONYSÁGÁNAK FOKOZÁSA:

- újrastrukturálás, kombináció és szintetizáció: az információk átszervezése, a rugalmasságot segíti – pl.: szabálytanulás a kulcsszó kezdőbetűiből kialakított mondatokkal;
- alternatívák keresése: a lehetségesben gondolkodás – pl.: egy tárgy használati lehetőségei;
- határok tágítása: több lehetőség nyitása – pl.: egy történelmi esemény továbbgondolása;

- a képzelet és fantázia használata: az eredeti gondolkodás segítése – pl.: „Mi lett volna ha...?” kérdések;
- nézőpontváltás: új szemszögből megközelítés – pl.: „Mutasd be a tányért a leves szemszögéből!” – és fordítva;
- vizualizáció: fogalmak (konkrét és elvont) képpé alakítása – pl.: fotómontázs-technika alkalmazása;
- fordítva: nézőpontváltás, szerepcseré – pl.: „Milyen szabályokat hoznék, ha én lennék a szülő?”

#### 14.8.2. TANULÁSMÓDSZERTAN

A kreativitás fejlesztése kapcsán szükséges megemlítenünk a **tanulásmódszertan** kérdéskörét is, részben, mert a hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele a kreativitás, részben pedig, mert a fent említett technikák nagy része remekül használható és kiegészíti a tanulástechnikai gyakorlatokat. A hagyományos iskolarendszer a bal agyféltekét használja (számok, logika, analízis, szavak feldolgozása, lineáris folyamatok), míg a jobb agyfélteke méltánytalanul háttérbe szorul (képek, érzések, fantáziák, térbeli észlelés, holisztikus folyamatok), természetesen a megoldás nem a verbális tanulás háttérbe szorítása, hanem a két félteke közötti integráció elősegítése. Ennek lényegi része a kreativitás fejlesztése, tanulás módszertani szempontból ez a megközelítés a tanulás hogyanjára fókuszál (Gyarmathy, 2010). Lássunk **néhány példát**, melyben a kreativitás a hatékony tanulás szolgálatába állítható.

Az asszociatív gondolkodás sokrétű kihasználásával dolgozik a gondolatterkép módszere.

A metaforikus és asszociatív gondolkodás használata során könnyen tanulhatunk olyan száraz fogalmakat, neveket vagy számokat, melyek során ezeket képekké alakítjuk.

A képzelet és a fantázia használata segíthet nehezen megjegyezhető szavak, fogalmak megtanulásában, ha képekké formáljuk az információkat, a képekből egy történetet formálunk, ez jelentősen megkönnyíti a nehéz fogalmak megjegyzését.

A vizualizáció jól használható a memorizálás segítésére, amikor a megtanulandó fogalmakat (pl. szavakat) a megszokott útvonalunkon, vagy a lakásban, képzeletben felakasztgatjuk, és amikor felidézünk bejárjuk a képzeletbeli útvonalat, segítve ezzel a tanult fogalmak előhívását.

A hatékony problémamegoldás a tanulásmódszertan kiindulópontja, ehhez pedig elengedhetetlen a kreatív gondolkodási stratégiák használata.

A memóriafejlesztő technikák ugyancsak sok kreatív lehetőséget hordoznak magukban: a képi asszociáció, az asszociatív technikák, az elhelyezés technika.

A tanulásmódszertan fontos részét képezi a lazítás, relaxációs technikák használata is, melynek célja kettős: a tanulóval és számonkéréssel kapcsolatos feszültség, stressz oldása, valamint a tanulás közbeni figyelem koncentrációjának növelése. Ráadásul a felidézés is könnyebb, ha ellazult állapotban átgondolt (összegzett, átismételt) anyagot kell előhívunk, mert az ellazult állapot gondolatban való felidézése magával húzza a megtanult anyagot is.

Akár tanulás-módszertani, akár „csak” tanulási folyamatról van szó, **érdemes olyan gyakorlatokat használni, melyek egyaránt igényelnek racionális, analitikus és művészi, holisztikus működéseket, illetve olyanokat, amelyek egyszerre több érzékszervi modalitást használnak, majd cselekvéses és verbális válaszokat egyaránt igényelnek, mert ezzel az integratív működéseket, a két agyfélteke összehangolását segítik.** Például zenét vizualizálni, majd abból képet festeni. Vagy ennek a többretegű információszerzésnek- és feldolgozásnak a példái a projektek is.

### 14.8.3. SEGÍTSÉG A TANULÁSI PROBLÉMÁK ESETÉN

Ezen a ponton kell még szót ejtenünk azokról a tehetséges gyerekekről, akik azért alulteljesítők, mert tanulási nehézséggel, vagy részképesség-zavarral küzdenek. Természetesen a hátrányaik miatt fejlesztő foglalkozásra van szükségük, melyet fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus vagy logopédus nyújthat, ám ezzel kapcsolatban is fontos hangsúlyozni azt a kreatív beállítódást, melyre a fejlesztő szakembernek szüksége lesz ezeknek a gyerekeknek az ellátásához. A fejlesztő szakemberek szemléletében, hivatásuknál fogva ott van a differenciálás, de most felfelé kell differenciálni, ami azt jelenti, hogy olyan eszközökkel, feladatokkal kell a fejlesztést megvalósítani, ami segíti a hátrányok felzárkóztatását, javítását, de kellően meg is mozgatja ezeket a gyerekeket. A kreativitásra azért van szükség, hogy az adott gyermekre, személyre szabottan lehessen kidolgozni a fejlesztési tervet. Ebben különösen sokat segít a motivációs bázis és a gyermek érdeklődési köre, mert csak akkor van esély a nehézségek fejlesztésére, ha a gyermek megérti, mi ennek a valódi (és logikus) haszna. Persze éppen a logika miatt, vannak olyan „hagyományos” pedagógiai elvárások, melyeket nehéz „keresztülvinni” egy tehetséges gyereknél. Ha *pl. ő 8 évesen él-hal az anatómiáért, de utál írni, akkor nehéz racionális magyarázatot találni neki arra, miért kell szépen írni, főleg, ha esetleg orvos családtagja legendásan olvashatatlantul ír, ám kiváló szakember és tanít az egyetemen. Valószínűleg egy ilyen helyzetben nem is a gyöngybetű elérése a cél, hanem egy kompromisszum a gyerek és a tanító között. Ám ha ugyanez a gyermek diszgráfiás tünetekkel rendelkezik, akkor lehet vele arról beszélgetni, mennyi az a minimum, amit egy kitűnő orvosnak is tudni kell az írás területén, és hogy számára milyen tematikájú feladatok volnának vonzóbbak, mellyel gyakorolhatók az íráskészség fejlesztő feladatai. Beszélgetni lehet vele arról is, hogy a nyelvtanulásban is van egy olyan alap, mely az írásbeliséghez kötött, és egy orvosnak nem hátrány, ha beszél idegen nyelvet. Ez persze plusz órákat, foglalkozásokat igényel, ám nagyon megtérül, mert logikus és értelmes háttérrel képes és hajlandó lesz az erőfeszítésre, anélkül azonban ugyanazt az energiát az ellenállásba fekteti majd, és mindenki frusztrált lesz.* Szülőnek, gyereknek, pedagógusnak és fejlesztő szakembernek ezt az összefüggést kell megértenie, és ebben a szemléletmódban kell a nehézségeken dolgoznia – és hogy ez kialakuljon, és hatékonyan működjön (valamint átlendülhessenek az időről időre felbukkanó újabb nehézségeken, konfliktusokon), komoly feladata van egy tanácsadó szakembernek.

### 14.8.4. AZ ÉRTELMESSÉGÉRE VALÓ APELLÁLÁS, A SEGÍTŐ BESZÉLGETÉS SPECIÁLIS SZÍNTERE

Szülők, gyerek, pedagógus és fejlesztő szakember összefogása szükséges akkor is, amikor nem kimondott tanulási nehézség, vagy részképesség-zavar, hanem **egyenlőtlen fejlődés** tapasztalható. A fejlődő személyiségnek a lehető legteljesebb egyensúlyban tartásán, az integráció és az érettség előmozdításán szükséges a segítő szakembereknek munkálkodni (akár a szemléletmód alakítása, akár a közvetlen segítség a gyermek számára a cél), és ezt már óvodás korban el kell kezdeni. Mindenek előtt ki kell alakítani az erőfeszítés, a kellő feladattartás képességét. Szülőnek, pedagógusnak egyaránt arra kell rávezetnie a gyermeket, hogy neki is tanulnivalója a kitartás, a figyelem koncentrációja, a feladat-befejezés igénye. Ennek nincs pontos menetrendje (ettől különösen nehéz), mert minden gyereknek más a rávezetés eszköze. Irányelv első sorban az értelmességére való appellálás, mert ezzel megértethető vele a dekoncentrált és a feladatmegkerülés következményei. A lényeg az, hogy bármilyen kiugró képesség sem elegendő az átlag feletti, de még az átlagos

teljesítményhez sem, ha nincs mellette a kitartás. Azok a belső szabályozórendszerek, melyek a pillanatnyi késztetéseket az aktuális tevékenység érdekében háttérbe szorító fékrendszert működtetik, elengedhetetlen feltételei a produktív munkának (Gerő, 2001). Ennek a szabályozórendszernek az erősítésére, alakítására, a disszinkronia csökkentésére, a személyiség integrációjának fokozására sokféle módszer létezik a pedagógusban és a pszichológusban egyaránt. Sok szakember (pedagógus, pszichológus) által ismert, kedvelt, a gyerekek körében is népszerű, és a kreativitásnak, a variációs lehetőségeknek gazdag hátteret nyújtó egyik ilyen módszer az Ayres-féle szenzoros integrációs terápia.

Egy másik komplex lehetőség a stratégiai játékok használata. „A táblás stratégiai játékok a leghatékonyabb gondolkodásfejlesztők, mert az egész agy használatát teszik lehetővé, sőt szükségessé. Miközben vizuális-mozgásos játék, az elemző-szekvenciális gondolkodásra szoktat. Logikát és kreativitást egyszerre fejleszt. Alkalmat ad a szabályok használatára és módosítására. Egyszerre tanítja a szabálytartás fontosságát és a szabálmódosítás lehetőségét. (...) Játshatók versengve, de feladvány formában együttműködésre is lehetőség van” (Gyarmathy, 2010, 128, 130.).

Minél több ilyen eszköz van a kezünkben, annál többféle fejlesztést tudunk ellátni, és nem csupán a kreativitás fejlesztését, de felszabadítását is elérhetjük – pl. az alulteljesítő, vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekek esetében. Számukra ez azért is kulcsfontosságú, mert alternatív tanulási módokat jelenthet. A fejlesztő gyakorlatok, játékok beépíthetők a tanmenetbe vagy önálló foglalkozásként, szakkörként is alkalmazhatók. Kétségtelenül idő- és energiaigényesek (mind az előkészítő, mind a használati fázisban), ám nagyon megtérülnek. Egyrészt azért, mert **új lehetőségeket teremtenek a tanulási, megismerési folyamatokban, ráadásul a gyermekeket a pedagógusok egészen új oldalukról ismerhetik meg.** Másrészt pedig frissítő változatosságot teremtenek, ezzel az elfásulás, **kiegész ellen hatnak, illetékeppen pedig a stresszkezelési módszerek egyik hatékony formáját is jelentik,** mind a pedagógusok, mind a gyerekek számára. Érdemes hát bátran használni!

### 14.9. A felvetett problématiszpusok, és a hozzájuk kapcsolódó intervenciók összefoglaló táblázata

Az utóbbi két alfejezetben leírt problémák és segítő beavatkozások megfeleltetését tartalmazza a következő áttekintő táblázat. Természetesen minden probléma egyedi segítséget igényel, egyéni ill. csoportos foglalkozások keretében. Az itt következő összesség inkább kiinduló támpont, semmint minden esetre érvényes szabályrendszer.

Problémák	Intervenciók
alacsony iskolázottságú család	praktikus segítség, fejlesztés, mentorálás, megküzdési technikák, jövőperspektíva kidolgozása, motiváció
csonka, problémás család	megküzdési technikák, szükség esetén pszichés támogatás
kis faluból nagyvárosba kerülés, kollégium	praktikus segítség, mentorálás, stresszkezelés
nagyon magas színvonalú szülő	motiváció, asszertivitás, énkép
lányok specifikus problémái	motiváció, jövőperspektíva kidolgozása
külföldről hazatérő családok	praktikus segítség, fejlesztés
információ hiánya	praktikus segítség
minták hiánya	megküzdési technikák, motiváció, mentorálás
tanulási motiváció és/vagy módszerek hiánya	kreativitás fejlesztése, tanulásmódszertan, flow-élmény forrásainak megtalálása
érték-konfliktusok	konfliktuskezelés, motiváció, stresszkezelés
megküzdő mechanizmusok elégtelensége	megküzdési technikák, kreativitás-fejlesztés
szabadidő eltöltése	motiváció, flow-élmény forrásainak megtalálása, kreativitás fejlesztése
egyenlőtlen fejlődés, disszinkrónia	fejlesztés, segítség a tanulási problémák esetén, megküzdési technikák, kreativitás fejlesztése, szükség esetén pszichés támogatás,
tanulásban nehezített helyzetek	praktikus segítség, fejlesztés, megküzdési technikák, kreativitás fejlesztése
alulteljesítés	motiváció, a flow élmény forrásainak megtalálása, megküzdési technikák, fejlesztés, önértékelés, kreativitás fejlesztése, szükség esetén pszichés támogatás
motiváció feltáratlansága	flow-élmény forrásainak megtalálása, motiváció, jövőperspektíva kidolgozása
értékek, minták konfliktusa	megküzdési technikák, mentorálás
szociális problémák, társas kapcsolatok nehézségei	megküzdési technikák, kreativitás fejlesztése
kapcsolati problémák a szülőkkel	konfliktuskezelés, asszertivitás
normatív krízis, identitás kialakulása	stresszkezelés, önértékelés
korai zárás	motiváció, jövőperspektíva kidolgozása, mentorálás
késői elköteleződés, élethosszig tanulás	motiváció, jövőperspektíva kidolgozása, mentorálás
patológias problémák	felismerés, továbbküdés

Végezetül tekintsük át a segítő beavatkozásokat a Wiegiersma (1994) által bevezetett modell szintjeihez igazítva. A gyakorlati információk nyújtása az 1. szint, amikor a segítő beavatkozás egyértelműen informáló jellegű. A 2. – 8. pontokban felsorolt intervenció típusok a Wiegiersma-i modell 2-3-4-es szintjének felelnek meg. Az interveniáló szakemberek felelőssége, hogy saját kompetenciájuk ismeretében vállalják, vagy továbbküldjék kliensüket a tehetség-tanácsadás következő fázisába. Ismét lényeges kihangsúlyozni, hogy az 3.-8. pontokban felsorolt intervenciók nagy része fokozati különbségeket takarhat abban a tekintetben, hogy milyen súlyú, komplexitású a segítséget igénylő kiinduló helyzet, és ennek tudatában kell megválasztani a beavatkozás fokát, valamint az arra kompetens szakembert.

A súlyos, patológiát is érintő kérdések a Wiegiersma-i modell 5. szintje: ezek már a klinikus beavatkozás területe, amikor a tehetséggondozás csak a segítségnyújtás kiindulópontja, de a hangsúly a terápián van.

### IRODALOM

- Balogh, L. (2004): Iskolai tehetséggondozás, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Báthory, Z., Falus, I. (1997): Pedagógiai lexikon III., Keraban, Budapest
- Bóta, M. (2000): A tehetséges tanulók énképének és önértékelésének fejlődése 10-14 éves korban. In: Balogh, L. (szerk.) (2000): Tehetség és iskola, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 78-107. o.
- Camus, A. (1995): Az első ember, Európa
- Carver, S. C., Scheier, M. F. (1998): Személyiség-pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában, Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Csóti, M. (2006): A gyermek társas készségeinek fejlesztése. Kapcsolatok – kommunikáció – önbecsülés, Pro Die
- Csóti, M. (2006): Te és a többiek. A társas kapcsolatok építésének praktikái, Pro Die
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1985): A gazdagító programok. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.) (1998): A tehetségfejlesztés pszichológiája, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 143-164. o.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1985): A tehetséges gyermek nevelése a családban. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.) (1998): A tehetségfejlesztés pszichológiája, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 213-234. o.
- Erős Emőke (2011): Az énkép és az önértékelés <http://www.leleknavigator.hu/lelki-bongeszto/lelkizavarok/108-enkep-letoltés-ido-pontja> 2013. szeptember
- Gefferth, É. (2011): Protokoll tehetséges diákok mentorálásához, Pedagógusok és intézményvezetők részére, Kaposvári Klebelsberg Középsiskolai Kollégium kiadványa, kézirat
- Gerő, Zs. (2001): Nivellálás vagy kiegyensúlyozás: buktatók a tehetséges gyerekek nevelésében, Pszichológia, 2001(21)2, 183-189
- Gyarmathy, É. (2010): Hátrányban az előny – a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek. Génusz Könyvek 12.
- Herskovits, M. (1995): Kiemelkedő képességű gyerekek családjának kulturaközvetítő szerepe. In: Balogh, L., Herskovits, M., Tóth, L. (szerk.): Tehetség és képességek, Debrecen, KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 218-228. o.
- Laman, E., Shaughnessy, M. F. (2005): A reflective conversation with Erika Landau, in: Gifted Education International, Vol. 20., pp 129-137.
- Landau, E. (1997): Bátorság a tehetséghez, Calibra Könyvek
- Selye, J. (1976): Stressz distressz nélkül, Akadémiai Kiadó, Budapest
- M. Nádasi, M. (2001): Adaptivitás az oktatásban, Comenius Bt, Pécs
- Mérei, F., Binét, Á. (1993): Gyermeklélektan, Gondolat, Budapest
- Szekszárdi, J. (2008): Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához, Dinasztia Tankönyvkiadó
- Wiegiersma, S. (1994): Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In: Ritoók, P.k, G.Tóth, M. (szerk.): Pályalélektan, Tankönyvkiadó, Budapest

## 15. TEHETSÉG ÉS KRÍZIS (LISZNYAI SÁNDOR)

### 15.1. Bevezetés

A krízisek és a tehetség kapcsolatának megragadása sokféle lehet, és egy-egy aspektus is egész köteteket tölthetne meg. Csak néhány aspektust kiemelve:

- A tehetség és pszichopatológia viszonya a művészi önkifejezésben;
- A tehetség korai megnyilvánulása és a család megküzdése ezzel a stressz-helyzettel;
- A tehetség és a beilleszkedés viszonya;
- A korai tehetségfejlesztés és a normatív életfeladatok viszonyai;
- A tehetség mint rizikótényező és mint reziliencia a megküzdésben.

A krízisek és a tehetség kapcsolatának bemutatásához nehéz egy témát választani, különösen a tanácsadó pszichológus számára, aki nap mint nap megéli ezeket a helyzeteket, megta-  
pasztalja ezeket az összefüggéseket, különösen az egyetemi tanácsadó helyzetben, ahol a tehetség és krízis összefonódása mindennapos jelenség.

Egy olyan témát választottunk ezért, amelyben a tehetség egy szűk aspektusát (magasan átlag fölötti IQ) és a krízis-folyamatok fejlődési összefüggését vizsgáltuk meg, esetillusztrációkkal segítve a gyakorlat és elmélet integrációját.

Az alábbiakban két esetet mutatunk be, amelyekben közös, hogy fiatal felnőttkori krízisek voltak a bejelentkező problémák: halogatás, iskolai sikertelenség és szerhasználat, amely családi és egyéni krízisekhez vezetett.

Mindkét kliensben közös az is, hogy extrém magas intelligenciával rendelkeznek (a Mawi-n legmagasabb pontszámot kapták, lényegében a normál IQ tesztek által megbízhatóan nem mérhetően magas övezetbe tartozik kognitív intelligenciájuk).

Emellett közös az is bennük, hogy tehetségük, intelligenciájuk korán, gyermekkorban megnyilvánult, felismerésére került, de a fiatalkori fejlődésük olyannyira nem volt sikeres, hogy képességeiket nem tudták, tudják érvényesíteni mostani életükben.

A két kliensből nem szeretnénk általánosítani, csupán bemutatni a tehetség mint rizikótényező néhány jellemző folyamatát, úgymint a **monotóniatúrés, stresszmanagement, PTSD, szexuális fejlődés és függőségek** témaköreit.

### 15.2. Első Példa - Tehetség es monotóniatúrés

Első kliensünk egy 28 éves fiatalember (nevezzük Ambrusnak), aki az ELTE egyetemi tanácsadó központjába jelentkezett be pár évvel ezelőtt. Sok adatot, kritikus tényezőt meg kellett változtatunk a kliens személyiségi jogainak védelme érdekében, csupán a problematika szempontjából lényeges folyamatot hagytuk változatlanul.

A fiatalember első bejelentkezése „ártatlan”, és nem utal krízisre: sokadik próbálkozásra sem sikerülnek kritikus vizsgái, holott egy olyan nyelvszakon tanul, amelyet anyanyelvi szinten beszél, ezért elvileg nem gondolnánk, hogy problémát jelenthet számára elemi nyelvismereti órák abszolválása.

A jelentkezéskor Ambrus nagyon lepusztult állapotban jön el, anyukája hozza be a tanácsadóba, aki rögtön élénk beszélgetésbe keveredik a pszichológussal, elmondja, hogy maga is gondolkodott a pszichológus pályán, de szerinte a filozófiai alapok és az élet mélyebb megértése fontosabb a szűk körű pszichológiai elemzésnél. A fiatalember bocsánatkérőleg avatkozik be, hogy végül is most terápiára jöttek a doktor úrhoz, az anyuka nem sértődik meg, kölcsönös nagyvonalú gesztusok kíséretében, kiművelt asszertivitással és oldott humorral beszéljük meg, hogy elvonulunk Ambrussal, és megbeszéljük a „füvezést”, meg a tanulmányi halogatást, ami ugye probléma a fiú életében és legalábbis keretek közé kéne szorítani, csökkenteni kéne.

Amikor magunkra maradunk Ambrussal, nem kertelek, és rögtön arra kérem, hogy mondja el, mi újság, miért is jött valójában, hiszen egyrészt kis füvezéssel ritkán kérnek tőlem sürgősségi időpontot, másrészt Ambrus bűdös: ruhája olyan áporodott szagú, mint az utcán lakó hajléktalanoknak, nadrágja koszos, ő maga van vagy ötven kiló olyan százhetven centis magassághoz, egyszerűen úgy néz ki, mint aki bajban van, sőt, mint akinek nincs sok hátra.

A kliens az első interjú során éles fordulatot vesz, és egy krízishelyzetről kezd el beszélni, egy sajátos függőség-szindrómát mutat: a viselkedéses, kémiai és teljesítménnyel kapcsolatos diszfunkcionális működések sajátos összekapcsolódását, amelyből nem tud megszabadulni.

A viselkedéses függőség szexuális tartalmú: sajátos szadisztikus szexuális fantáziákat jelent, amelyek során a szexuális aktust a partner bántalmazása, megölése kíséri. Ezek a partnerek esetek, betegek, fiatalok a kliens fantáziájában, kiszolgáltatottak és gyengék, a fantáziái során pedig keverednek a szerepek, néha ő maga az erőszaktevő és az áldozat egyben.

Ezekhez a fantáziákhoz aktív szerhasználat párosul, különösen a THC (marihuána) jellemző, amely ezen fantáziákat segíti, szenzuálisabbá teszi, szinte kézzelfogható, plasztikus élményekké változtatva segíti a kielégülést.

Ez egy meglehetősen passzív életmóddal párosul, hiszen az éjszakák szerhasználattal és önkielégítéssel kísért szadisztikus fantáziákkal telnek, így Ambrus lassan kiesik az élet rendszereiből, életét egyedül édesanyja támogatja, aki szerint, mint mondtuk, nincs nagy baj, fia csupán „filozófiailag megtévedt”, amúgy napközben jókat beszélgetnek, vitatkoznak. Nagyon aggodódik, és természetesen nagyon össze is vesznek néha, azonban nem látja, vagy nem akarja látni fia súlyos betegségét.

Ambrus negyed óra alatt kitalál, elmondja a szexuális fantáziákat, rémlátásokat, extrém mértékű droghasználatot. Azt is elmondja, hogy ezt egyedül én tudom, és reméli, köztünk marad a történet.

Azt gondolnánk, hogy ilyen súlyos kórkép legfontosabb összetevői egy abúzusokkal teli családtörténet, vagy nagyon súlyos genetikai alapok és erős komorbiditás szükséges egy ilyen többletényező függőség kialakulásához.

Természetesen nem hanyagolhatjuk el egy ilyen kórkép multikauzális, szisztémás jellegét, azonban kevesen gondolnánk arra, hogy a legfontosabb tényezők egyike, sőt talán a kritikus faktor ebben a történetben a **kiugróan magas intelligencia és az extrém módon ingerszegény környezet tragikus összekapcsolódása**.

### 15.2.1. A BETONKALITKA ÉS A MAGOLTATÁS

Ambrus élettörténetében egy fontos epizód az iskolakezdés. Szülei külföldi kiküldetésre mentek: a délszláv háború szomszédságában kellett dolgozniuk, és valamilyen okból úgy döntöttek, hogy viszik magukkal a gyereket is. Érdekes, hogy Ambrus utólag úgy emlékszik, hogy nem akart menni szeretett szüleihez, ami nyilvánvalóan utólagos attitűd a helyzethez való viszonyban, de sokat elárul, hogy nem a szeparáció elkerülése volt az elsődleges szempont a történetben.

A család egy katonailag őrzött nemzetközi szakértői közösségben lakott két évig, ami azt jelentette, hogy egy betonerdőben lakott a család, és amikor jött az iskola, akkor azt Ambrus egy kis betonkalitkában kezdte az egyetlen tanárral, aki a telepen volt, és aki az összes gyereket tanította egy csoportban angol nyelven.

A tanár számára nyilván nem volt könnyű ez a feladat, és úgy gondolta, hogy ezt az átmeneti iskolaidőt a gyermekek memóriájának és lexikális tudásának fejlesztésére szánja, ami azt jelentette, hogy egész nap magoltatta őket. Az oktatás idegen szövegek szó szerinti megtanulásából állt.

Ambrus úgy emlékszik vissza ezekre az időkre, mint végtelen szürkeségre, semmilyen módon nem tudták lekötni nyiladozó értelmét, érdeklődését, szülei idegesek és türelmetlenek voltak, nem voltak kommunikációképesek, hiszen nekik is túl sok stressz jutott, ők is állandó feszült idegállapotban éltek. A telepen a viselkedéses, externalizáló zavarok - magyarul, rossz gyerekek lenni praktikusán lehetetlen volt.

Ambrus kétségbeesetten keresett magának ingereket, amiket az interneten és nyiladozó szexuális fantáziájának kísérleteiben látott. A fájdalom és szexualitás összekötése érdekes kísérletnek bizonyult, amely a korai maszturbációkban extrém izgalmi szinteket jelentett, egyfajta droggá vált számára. Azóta nem tud szabadulni ennek a kísérletnek az eredményétől.

### 15.2.2. KORAI FANTÁZIAVILÁG KIALAKULÁSA

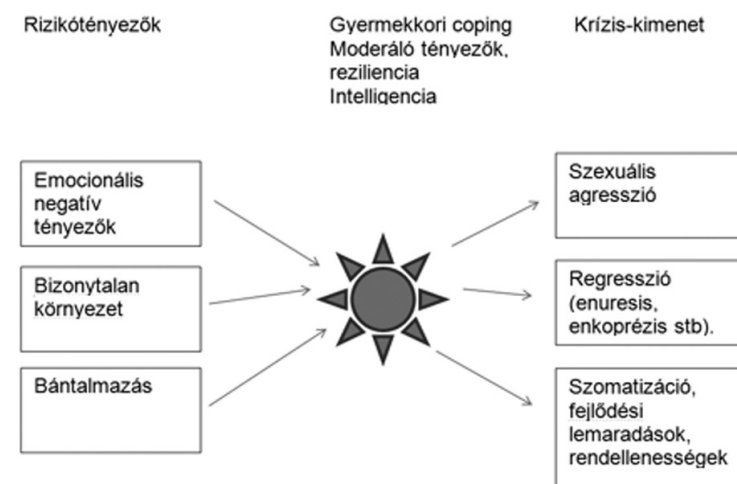
A szexuális fejlődés egy komplex és érzékeny folyamat, amelyben nagy szerepe van a kulturális, családi attitűdöknek és értékeknek, kortárs élményeknek, egyéni testi tapasztalatoknak és biofeedback mechanizmusoknak.

Ebben a rendszerben egy magára hagyott, agresszív fantáziákkal és családi környezettel „megvert” gyermek igen különös eredményekre is juthat szexuális boszorkánykonyhájában,

amelyet aztán nagyon nehezen változtathat meg, miután multikauzális és multitoxikomán függőséggé alakult fiatal felnőttkorban.

### 15.2.3. A KRÍZIS MODELJE

Viszonylag kevés szakirodalom szól a szülői környezet és a szexuális fejlődés, valamint a későbbi krízisek összefüggéséről. A legtöbb tanulmány nem „tért még át” a fejlődési pszichopatológia szemléletére, bár többen kiemelik, hogy a lineáris magyarázatok nem segítenek megérteni a jelenséget (Araji, 1997). Pontosabban: ahogy esetünk is mutatja, a krízist nem feltétlenül probléma-specifikus tényezők okozzák. Ahogyan arra több tanulmány is rámutat, a gyermekek szexuálisan abúzív viselkedéséhez (amelyet a „child molesters”-től a „sexually aggressive children”-ig többféle megjelöléssel illetnek) nem feltétlenül kell a szülők vagy egyéb környezeti ráhatás szexuálisan abúzív viselkedése. Sőt, a gyermekek (itt a 7 éves vagy annál fiatalabbakra gondolunk) sok esetben egyéb agresszív viselkedést, bizonytalanságot fejtenek ki szexuálisan agresszív viselkedéssel (Amand, Bard és Sinofky, 2008, Merrick, Litrownik, Everson és Cox, 2008).



1. ábra Az intelligencia mint reziliencia és mint közvetítő tényező a krízis-kimenetek választásában (Merrick, Litrownik, Everson és Cox, 2008)

Ennek különös jelentősége van kliensünk szempontjából: egyrészt a magas intelligencia miatt jóval alacsonyabb lehet az a „konverziós küszöb”, amely során a környezeti anomáliákat szexuális anomáliákba fordítja, illetve jóval alacsonyabb lehet az a szint, amely a monoton, személytelen környezetet ártalmassá, elviselhetővé teszi számára.

Ugyanakkor a magas intelligenciával járó gátló funkciók miatt nem lesz „szexuálisan agresszív” gyermek, vagy éppen „molesztáló gyermek”, hanem megmarad a fantáziák szintjén, és - ahogyan a fejlődési pszichopatológiai szemléletből következik - egy jóval későbbi időpontban jelenik ez meg krízisként.

### 15.3. Második példa: PTSD és családi dráma

Második kliensünk is fiatal (32 éves) és éppen egy aktuális krízis kapcsán került velünk kapcsolatba. Sokadik nekifutása volt egy felsőoktatási intézményben tervezett tanulásnak, de ez is úgy végződött, mint minden egyes előző próbálkozása: nagyon jó indulás után rettenetes folytatás, elmaradt teljesítések és ellenséges viszonyok tanárokkal, évfolyamtársakkal, majd alkoholba menekülés és bukás.

Mielőtt továbbsmennénk, érdemes elidőzni egy visszatérő jelenségnél, amit nyilván sok klinikus ismer: gyakran fordulnak elő pszichiátriai osztályokon olyan betegek, akik hangosak, közvetlenek, magukra vonják a figyelmet, lekicsinylik a többieket, a terápiás csoportokat gyakran zavarják meg csipkelődő, néha agresszív beszélésekkel („*Sok itt a hülye*” vagy „*Mennyi birká, ti írtátok a bégetőkönyvet?*”). Persze ez lehet egy eredeti vagy már a hospitalizációval szerzett személyiségzavar is, de elég sokszor derül ki ezekről az emberekről, hogy az adleri „férfias protestet” egy komoly felnőttkori bántalmazás vagy egyéb traumatikus élmény váltotta ki. Megverték, megalázták, elütötték, és azóta nem fér a fejébe, hogy lehetnek mások olyan birkák, hogy hisznek a világban, hiszen az emberrel amúgy is azt tesznek, amit akarnak („ők”, ez lehet bárki, az idegen lényektől a rendőrségen át a cigányokig).

A nem feldolgozott, de nagyon hirtelen és erős traumatikus élmény nem minden esetben vezet PTSD-hez, a PTSD nem minden esetben bizonyul a személyiséget dezorganizáló, az életvitelt, megküzdést teljesen megakadályozó tényezőnek.

#### 15.3.1. PTSD ÉS SZEMÉLYISÉG

A PTSD (poszttraumás stressz zavar), mint pszichodiagnosztikai kategória a fizikai veszéllyel, életveszéllyel járó hirtelen, traumatikus események következményeit írja le (Mórotz és Perczel, 2005).

A tanulmányban megjelenített kliensünk esetében nem biztos, hogy a PTSD megállna mint diagnózis, különösen, hogy a nagyon hangsúlyos egyéb komorbiditás miatt a PTSD tünetei „elvesznek” az évek során szerzett egyéb személyiségzavaros és szociopátiás negatív tünetek tengerében. Mégis, kliensünk krízis-működését leginkább a PTSD dinamikája írja le, ami röviden az alábbi hosszú távú reakciót jelenti a traumatikus eseményre (amely itt leghangsúlyosabban az iskolai bántalmazás, de a családi erőszak is nyilván szerepel a disztális okok között):

- Érdektelenség és szociális elidegenedés
- A trauma állandó újraélése az emlékekben és az álmokban
- Vegetatív zavarok, alvás zavarok
- Diszfóriás zavarok, depsszió, szorongás.

A PTSD egyik fontos jellemzője az állandó elkerülés, a traumatikus helyzetre emlékeztető ingerekre kerülése, ugyanakkor az emléketörés-szerű, élénk szenzoros élmények, amelyek újra-újraélelik a személlyel az elszennvedett traumát.

Második kliensünk, Tibor „bajba keveredései” ebből a szempontból értelmezhetők öngyógyító törekvésné. A korrekciós élmény keresése sül el balul, ahogyan a trauma újból és újból ismétlődik az életében. Miután nagy fantázia és magas intelligencia kíséri, ezért

nem adja fel egykönnyen - ez mélyíti a betegséget, paradox módon éppen a kapacitások hozzáférése miatt.

A kliens (Tibor) egy pszichiátriai utógondozás keretében kerül kapcsolatba a tanácsadóval. A pszichiátriára nem először került kalandos körülmények között: a szomszédok hívják a rendőrséget, mert az egész ház zeng a veszekedéstől, ordítózástól. A családjával vész össze, általában apróságokon, de volt már verekedős jelenete kocsmában, vonaton is. Az egyébként művelt, és nagyon jó családból származó fiatalember először általában megnyerő, a társaság középpontja lesz, majd kedélyes italozás során egyre inkább, egyre durvább sértésekkel provokálja a társaságot, aminek néha tettelegesség lesz a vége. Mintha önmaga ellen akarná hangolni az agressziót.

Elmondása szerint a dührohamokat mindig alkoholizálás előzi meg és követi: a múltbeli beutalások után is hosszabb ideig „csendes alkoholista volt”. Ezt elmondása szerint úgy kell érteni, hogy nagyon sok, rossz minőségű alkoholt vesz, amit összegyűjt a lakásban, majd magára zárja az ajtót, és módszeresen megissza a kannás borokat. Általában ezt hányások is kísérik, amikor kihányta az első üveg bort, folytatja „önerőszakkal” a másikkal, amíg egyfajta ájulás-szerű állapotba nem alszik. Ezeket a többhetes epizódokat követően jutott el idáig pszichiátriára, de amikor „elfárad a szervezete”, akkor „újra kitör rajta a düh”, és bosszút akar állni a családján. Az akkori beutalást is egy ilyen hosszabb „kényszeralkoholizálás”, majd dühkitörés előzte meg.

Tibort állítása szerint üldözi őt a sors: rejtett összefüggések, véletlenek „éppen akkor és ott” „intézik el”, amikor nem számít rá. A legelső ilyen elintézés középiskolában történt, amikor „megverték”, bár kitűnő tanuló volt, az utolsó évben az egyik osztálytársnője barátja (aki nem is járt az iskolába) megverte, és ennek később semmilyen következménye sem lett, sem az iskola, sem a szülők nem tettek lépéseket ennek a szankcionálása érdekében. Ugyanakkor már korábban is voltak ilyen dolgai, általános iskolában is kitűnő tanuló volt, akkor meg a szülei mondták neki, hogy „úgy fogod végezni, mint egy hajléktalan”.

A családnak erőszakos, agresszív légköre volt: apja és anyja gyakran léptek fel agresszíven, „kötéllel verték őt és hűgát egy sarokba beszorítva”. Egyébként értelmiségi család, az apa számítógépes szakember, az anyja könyvtáros, egy nagy könyvtár egyik helyettes vezetője. Elmondása szerint szülei viszonya sohasem volt jó, válásuk előtt sem, az anyja mindig szidta az apját, aki egy „paraszt”, nem lett volna szabad egyetemre engedni, az egész család alkoholista, a nagypapa, az apa, és Tibor is az lett.

Apai ágon a családban mindenki mindig ordít, az agresszió mindennapos. Tibor elmondása szerint. Tibor szerint ugyanakkor anyja is hazudik, ők sem olyan magas értelmiségiek, van egy főúgyész rokonuk, ugyanakkor anyja édesapja taxis volt.

Miközben beszél, Tibor néha idegesebb és felhangoltabb hangnemre vált: nem kontrollálatlanul, és tudatában van saját dühének, elmondja, hogy nem tud szabadulni az elmulasztott lehetőségektől és a megaláztatások emlékeitől. Első munkahelyén „itatták”, ott kezdett el komolyabban inni. Tibor megjegyzi, hogy *meg tudná ölni ezeket az embereket*, az apját elsősorban, ha meglátja, megveri, „lehet, hogy elmegy hozzá és megveri”. A hűgát is meg akarja verni, aki tönkretette vizsgaidőszakát (mintegy 5 éve): nagyon érzékeny periódusban volt, amikor a hűga nem hagyta tanulni, a hűga kutyája állandóan ugatott, miközben állandóan szekálta azzal,

hogy „hülye gyógyos, hülye alkoholista”, „menj vissza a pszichiátriára”. A húga azóta elköltözött otthonról (ő adta át önként a lakását, ami az apja nevében van), de ő tervezi, hogy „hozzá is elmegy és megveri”.

Tibor elmondta, hogy amikor ivott, szinte mindig botrányt csinált, kivéve a „csendes periódusokban”. Ugyanakkor ezt nevetve mondja el, pedig elég megrázóak a történetek: a vonaton utazott egyszer, ahol osztrákokkal találkozott, akik sörrel kínálták. Szerinte tettek valamit a sörbe, mert nagyon hamar berúgott, és akkor elkezdett kötözködni velük, hogy „hajrá náci, éljen Hitler”, arra ébredt, hogy véres fejjel fekszik az üres vonatban.

Ezt vidáman meséli el, mintegy büszkeséggel, de legalábbis nem rémülettel vagy szégyennel a hangjában. Történetei vissza-visszatérnek, különösen az iskolai bántalmazás története, mint amire „nincs magyarázat”, de valahol kell lennie, nem történhet meg véletlenül ilyen dolog egy kitűnő tanuló fiúval.

### 15.3.2. A PTSD FELDOLGOZÁS ÉS AZ INTELLIGENCIA

A PTSD és az intelligencia kapcsolata szempontjából nehezebb dolgunk van, mint az előző esetünknel az agresszív szexuális viselkedés és a gyermekkori izoláció kapcsolatával.

Természetesen a jelenség itt is multikauzális, és a krízis-spektrumon számos tényező: normativitás, premorbid pszichopatológia, egyéb családi traumatizáció is található.

Feltételezésünk, hogy az intelligencia veszélyeztető tényező is lehet a PTSD mediációjában, inkább indirekten van jelen a szakirodalomban.

Bresla és munkatársai (2006) egy 17 éves follow-up vizsgálat keretében azt találták, hogy a magasabb IQ csökkenti annak valószínűségét, hogy valakit iskolai bántalmazás ér. Egyik lehetséges magyarázatként felmerült, hogy a magasabb IQ-val rendelkező személyek jobban elkerülik ezen helyzeteket. Sajnos nem szerepelt ezekben a kutatásokban egy külön próba azokra a fiatalokra, akik átlag fölötti IQ-val mégis ilyen helyzetbe kerültek.

Régi és megbízható eredmény, hogy a Vietnamban szolgált amerikai katonák között a PTSD előfordulása erős negatív kapcsolatban állt az IQ-val, azaz alacsonyabb IQ-jú katonák nagyobb valószínűséggel kerültek PTSD állapotba a bevetés után, ez vezetett később a sorozáson kötelező IQ-teszthez Amerikában (McNally et al., 1995, Macklin et al., 1998).

A férfiak érintettsége sokkal nagyobb a PTSD-ben (Breslau et al., 1999), a nők érzékenysége a PTSD iránt nagyobb (Breslau, 2006).

Természetesen az eddigi kutatások során is felmerült, hogy az IQ, bár védőfaktor, de mi történik azokkal, ahol a krízis elkerülhetetlen, a stresszor túl erős ahhoz, hogy működjön az IQ által is segített megküzdés?

„El lehet mondani, hogy az intelligencia egyfajta puffer, amely a krízishelyzetek jobb megértését teszi lehetővé. De ugyanakkor a PTSD egy olyan mechanizmus, amely során a személy megpróbálja elkerülni a legkisebb jelét is annak, ami emlékezteti a fájdalmas eseményre, mert

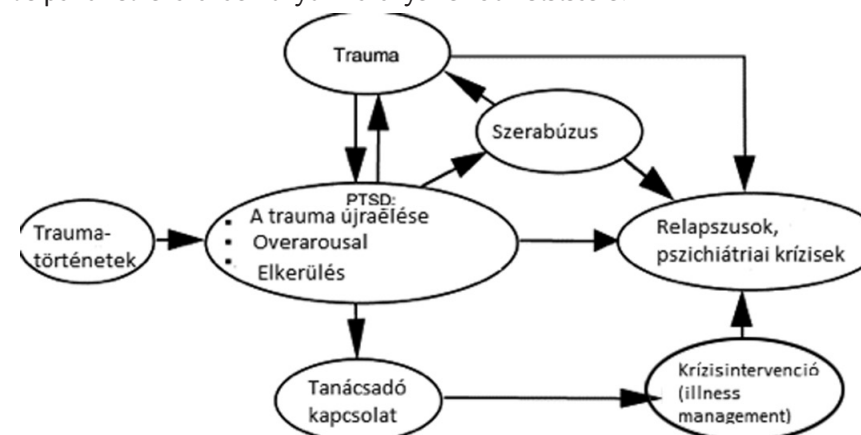
az extrém szorongással jár. Aki intelligensebb, annak valószínűleg jobban megy az ilyen ingerek elkerülése, de egy idő után számukra is elkerülhetetlenné válik. Nehéz elkerülni a forró augusztusi napokat, amikor az idő pont olyan, mint Vietnamban volt. Egy intelligensebb ember jobban figyel ilyenkor az időjárás előrejelzést, de egyszer csak az ő számára is elkerülhetetlenné válik az élménnyel való találkozás” (Russell J. Kormann, idézi DeNoon, 2002).

Ez a magasabb IQ - kevesebb PTSD viszony megtámadhatatlannak tűnik, de egy-két érdekes eredmény arra utal, hogy éppen a kliensünk traumaképzésének idejében, az adolescens korban ez másképpen is alakulhat. Nem egy kutatás talált fordított összefüggést, magasabb IQ és PTSD tünetek között, különösen olyan közösségekben, ahol a drogfogyasztás is számottevő lehet (Pluck et al., 2013).

### 15.3.3. A KRÍZIS MODELLE: ELKERÜLÉS, PARANOID-SZENITÍV FELDOLGOZÁSMÓD ÉS INTELLIGENCIA

Tibor esetében fel lehet ismerni a PTSD-elkerülés ördögi körének extrém változatát: aki nagyon el akarja kerülni a váratlan ismétlődéseket, ugyanakkor nagyon keresi a magyarázatot a megmagyarázhatatlanra. Ennek az extrém mértéke Tibor extrém intelligenciájával állítható párhuzamba: a tanácsadóban használt IQ teszteket időn belül, szinte hibátlanul oldja meg, szinte kényszeresen akarja maximális pontszámra hozni az összes szubtesztet (ami a MAWI-nál könnyen megy, a tanácsadóban inkább használt IST-n nehezebben és néhány hibával, ami teljesen kiborítja). Fontos számára hogy az IQ az 145 vagy 162 (pedig ezekkel a tesztekkel ez nem mérhető megbízhatóan, ahogy közlöm is vele). Hogyan érvényesülhet ez az extrém magas IQ a PTSD-feldolgozás helyzetében?

Mueser és munkatársai (2002) az alábbi modellt ajánlották a PTSD és az alkoholizmus, valamint a pszichiátriai szövődmények viszonyainak bemutatására:



2. Ábra: a PTSD és a pszichiátriai szövődmények kapcsolata (Mueser, 2002, 129. alapján)

A fenti ábrán jól látszanak Tibor „útjai” – a tanácsadótól az ismétlődő kríziseken át a pszichiátriáig és vissza. Fontos számunkra a modell, mert nem „eleve adott” pszichopatológia alapján látja ennek a rendszernek a működését, hanem sokkal inkább a PTSD és az „overarousal”, „elkerülés” mentalizációs ördögi körében.

Ebben a helyzetben az intelligencia mint mentalizációs kapacitás és mint üzemanyag működik: a megérthetetlen és blokált feldolgozású trauma történetek egyre szenzitívebb és egyre paranoidabb feldolgozása mélyíti a krízist.

#### 15.4. Kitekintés – a krízisintervenció és a terápia lehetőségei

A krízisintervenció és terápia lehetőségeinél is egyszerre jelentkezik hátrányként és előnyként a magas intelligencia.

A gyakori intellektualizációk, a narcisztikus szcénák, melyeket a szülői és egyéb nevelői környezet is erősít, nem teszik könnyen elérhetővé a terápiás változáshoz szükséges alázatot. Mindkét kliensünknek magas elhivatottsága van a szülői házból: ENSZ-nagykövetnek, miniszterelnököknek kellett volna lenniük az édesanyák szerint, akik néha egyszerre nagyon negatív jóvendőmondásokkal is bénítják ugyanakkor őket. Innen indulva nehéz egy egészséges közösségi érzés kialakítása.

Terápiás kereteknek a kognitív analitikus megközelítések (Ryle és Kerr, 2002), a mentalizáció-alapú terápiák (Allen és Fonagy, 2006) ígéretesek, hiszen a belátás és a mentális átkeretezések hazai terepnek számítanak a fiatalok számára.

#### IRODALOM:

- Allen, J., G., Fónagy, P. (2006): *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Amand, A., Bard, D., E., Silofsky, J. (2008): *Meta-Analysis of Treatment for Child Sexual Behavior Problems: Practice Elements and Outcomes Child Maltreatment*, May 2008 vol. 13 no. 2145-166.
- Araji, S., K. (1997): *Sexually aggressive children: coming to understand them*. New York: Sage Publications.
- Breslau, N., Chilcoat H., D, Kessler R., C, Peterson E., L, Lucia V., C. (1999): *Vulnerability to assaultive violence: further specification of the sex difference in posttraumatic stress disorder. Psychol Med*1999;29813-821
- Breslau, N., Lucia, V., C., Alvarado, G., F. (2006): *Intelligence and Other Predisposing Factors in Exposure to Trauma and Posttraumatic Stress Disorder - A Follow-up Study at Age 17 Years. Arch Gen Psychiatry*. 2006;63 (11):1238-1245.
- DeNoon, D, J. (2002): *Researchers Probe Link Between PTSD and IQ. WebHealthNews*, 2002.
- Friedrich, W., N. (2007): *Children with Sexual Behavior Problems: Family-based, Attachment-focused Therapy*. New York: W.W. Norton & Company, 2007.
- Hoyle, S., G. (2000): *The sexualized child in foster care: a guide for foster parents and other professionals*. New York: CWLA.
- Macklin, M., L., Metzger L., J., Litz B. T. (1998): *Lower pre-combat intelligence is a risk factor for posttraumatic stress disorder. Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1998;66 323-326
- McNally, R., J., Shin, L. M. (1995): *Association of intelligence with severity of posttraumatic stress disorder symptoms in Vietnam Combat veterans. American Journal of Psychiatry* 1995;152 936-938.
- Merrick, M., T., Litrownik, A., J., Everson, M., D., Cox, C., E. (2008): *Beyond Sexual Abuse: The Impact of Other Maltreatment Experiences On Sexualized Behaviors. Child Maltreatment* May 2008 13: 122-132.
- Mórotz, K., Perczel-Forintos, D. (2005): *Kognitív viselkedésterápia*. Budapest: Medicina.
- Mueser, K., T., Rosenberg, S., D., Goodman, L., A., Trumbetta, S., L. (2002): *Trauma, PTSD, and the course of severe mental illness: an interactive model. Schizophrenia Research* Volume 53, Issues 1-2, 1 January 2002, Pages 123-143
- Pluck, G., Banda-Cruz, D., Ricaurte-Diaz, S., Andrade-Guimaraes, V., Borja-Alvarez, T. (2013): *Intellectual function of Ecuadorian street children: association with post-traumatic stress disorder. https://www1.wfsbp-congress.org/guest/AbstractView?ABSID=11936*
- Ryle, A., Kerr, I., B. (2002): *Introducing cognitive analytic therapy. Principles and practice*. West Sussex: John Wiley and Sons.



## 16. TENDENCIÁK A 21. SZÁZAD TEHETSÉGONDOZÁSÁBAN: NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ( KARNER ORSOLYA)

A tehetség, mint kiemelt terület a történelem folyamán sok esetben háttérbe szorult a tanácsadásban és az oktatásban a hátrányos helyzetűek, sajátos nevelési igényűek vagy a valamilyen handicappal rendelkező diákok javára. E mögött meghúzódhat az az elképzelés, hogy a tehetségesek elboldogulnak maguk is, nincs szükségük külön támogatásra. Kutatások sora volt szükséges ahhoz, hogy bebizonyosodjon ennek a megfontolásnak a helytelensége: manapság már sokkal többet tudunk a kiemelkedő gyerekek, serdülők nehézségeiről és szükségleteiről.

A tehetség-tanácsadás jelentősége abban is tetten érhető, hogy a tanácsadás más célcsoportjaival összehasonlítva az egyéni fejlődési szükségletek kielégítésén túlmenően itt a társadalom, akár az emberiség is előnyökhöz jut az egyéni fejlődés, teljesítmény kapcsán.

A tehetség-tanácsadás és a tehetségek oktatása, nevelése kapcsán a gyakorlat a világ különböző részein igen sokszínű: ezekbe szeretnénk betekintést nyújtani jelen fejezetben. A bemutatás vállaltan nem teljes körű: a terjedelem szabta határokon belül néhány példa bemutatására teszünk kísérletet (Kanada és Izrael), illetve összefoglalóan beszélünk a tehetségondozás világszerte tapasztalható aktuális tendenciáiról.

Fontos látni, hogy az egyes országok tehetségondozási gyakorlata mögött milyen elméleti koncepciók húzódnak, melyek az egész témához való viszonyulást meghatározzák; vagy a másik irányból közelítve: az absztrakt elképzelések hogyan horgonyozódnak le a mindennapi gyakorlatban, az iskolarendszerben, a tanácsadásban.

Az egyes országok gyakorlatának megértéséhez elengedhetetlenül fontos a kontextus ismerete: a társadalmi berendezkedés meghatározó ebből a szempontból, beleértve a tehetség társadalmi megítélését, az oktatási rendszert, a tananyagokat, az oktatás egalitárius vagy szelektív szerkezetét, az integrációt vagy individualizációt mint megközelítésmódot stb. A szélsőségesen egalitárius rendszerre példa Svédország, ahol ideológiai és kulturális alapon az egyéni különbségekre igen nagy érzékenységgel reagálnak, és ahol a mentorálás, mint segítő módszer adaptív lehet (Persson, 2005). A fentebb bemutatott változók határozzák meg a kontextust, amiből a tehetségek tanácsadási szükségletei erednek. A tanácsadást itt tág értelemben használjuk, a nevelési és a szakképzési, illetve pályatanácsadást és a személyes jellegű, érzelmi elakadásban támogató tanácsadást egyaránt beleértve. Könnyen belátható, hogy a kontextus milyen erősen hat a tanácsadás fókuszára: egy szelektív jellegű oktatási rendszerben a tehetségazonosításnak és a kiválasztásnak nagy szerep jut, míg a liberális jellegű, a társas és társadalmi értékekre nagy hangsúlyt helyező társadalmakban a tehetségek érzelmi és személyes jellegű problémáit kezelik kiemelten. Míg korábban a tehetséget elsősorban intellektuális képességként definiálták, a tehetséges gyerekek, serdülők, és az ő szülei személyes vagy társas jellegű tanácsadási szükségletei nem kerültek napirendre. A többdimenziós, rendszerszintű elméletek megjelenése irányította a figyelmet a személyiségjellemzőkre, mint pl. a feladat iránti elkötelezettség, teljesítménymotiváció, szorongás, énkép stb., és ezekkel egy időben jelentek meg az elméletekben a környezeti tényezők is: család, osztálytermi klíma, kritikus életesemények, oktatási módszerek stb. Ezek a moderátorok magyarázatot nyújtanak a felmerülő tehetség-tanácsadási szükségletek széles skálájára. A tehetség-tanácsadási szükségletek és igények külön kutatási területként definiálhatók, ami nagyban hozzájárul a tehetség-tanácsadási célok azonosításához. Jellegetes tehetség-tanácsadási igény lehet a tehetséges diákok énfogalmának, megküzdési stratégiáinak és

a tudatosságának fejlesztése, céljaik kijelölésének támogatása, a destruktív hajlamaikon és a negatív érzéseken való túljutás facilitálása, és a stressz-menedzsment és az időgazdálkodás javítása. Fontos megemlíteni a családi konzultációt és a szülők bevonásának fontosságát a segítő folyamatokba, hiszen a családi és a pszicho-szociális elakadások is gyakori okként jelennek meg a tehetség-tanácsadásban, melyhez a rendszerszintű intervenció kiváló eszköz lehet (Martin 2005).

A szülők bevonása a tehetségondozásba több módon elképzelhető: ha a szülő azonos területen kiemelkedő, mint a gyerek, akkor a programba felkérhető egy-egy óra vagy akár egy mesterkurzus megtartására. Aluliskolázott szülők esetében, vagy ha a szülő nem szakember az adott területnek, az egyes programok háttérmunkájába vonható be, vagy meghívható a programra, hogy vegyen részt rajta. Így egyrészt megismerkedik a szülő a számára esetleg távoli vagy idegen területtel, a tehetségondozás ismeretlen világával, ismerőssé válik számára ez a világ, esetleg aktívan ki is veszi belőle a részét – ez mind motiváló és abba az irányba hat, hogy a tehetséges gyerek hosszabb távon is bent maradjon a tehetségondozó programban (Gordon Győri 2011).

Pragmatikus társadalmi-gazdasági szempontok is jelen vannak a tehetség-tanácsadásban: cél, hogy olyan tehetségeket képezzenek, illetve úgy képezzék a tehetségeket, hogy valós pálya- és karrierlehetőségeik legyenek, és a későbbi szakmai integrációhoz fontos, hogy az adott szakma, tudásterület is formálhassa a tehetségondozást a maga igényei szerint. A tehetségondozást tervező, és azt a gyakorlatba átültető szakembereknek kapcsolatban kell tehát lennie a pályával, és nyitottnak lenni az onnan jövő impulzusokra: a kölcsönös kapcsolat és egymást építő jelleg magasabb szintű fejlődést tesz lehetővé (Gordon Győri 2012).

Gordon Győri 2011-ben és 2012-ben két szerkesztett kötetben tette közzé a 9-9 ország tehetségondozási rendszerére kiterjedő terepkutatásának eredményeit, országonként részletesen ismertetve, majd átfogóan értékelt, összegezte azokat. A főbb következtetésekből összefoglalóan mi is közlünk néhányat.

A tehetségondozásban legelterjedtebben alkalmazott módszerek - mint a gazdagítás, mélyítés és bővítés, szegregáció és integráció, illetve a gyorsítás – a nemzetközi átfogó kutatás tanúsága szerint mindenhol fellelhetőek voltak, és az utóbbit, a gyorsítást pedig különösen gyakran alkalmazzák, ezen belül is a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet kapcsán van a legnagyobb jelentősége (Gordon Győri 2011). Sok esetben a középiskolások úgy kezdenek el felsőoktatási tanulmányaikat, hogy a saját életkori közösségüket nem kényszerülnek elhagyni: míg a tehetséges diák középiskolába jár, ott olyan tárgyakat végezhet, amiket később az egyetemen elismernek, e „gyorsítósáv” segítségével tehát az alapidipломáját hamarabb kaphatja kézhez. Ilyen jellegű rendszer működik Amerikában és Szingapúrban, és ez az akceleráció elsősorban a természettudományos képzések kapcsán lehet opció (Gordon Győri 2011).

A tehetségondozás társadalmi felelősség is: az egyenlőség (equality) és méltányosság (equity) szempontjai lényegében minden nemzeti oktatási rendszerben és tehetségondozási programban megjelennek. Az esélyek kiegyensúlyozásának igénye tehát megjelenik, legyen szó akár a tehetséges gyerek családi háttérének szocio-ökonomiai státuszáról, a kis és nagyobb településen lakók közti különbségről, nemzeti-etnikai kisebbségi identitásról, vagy nemi különbségekről. A tehetségondozás feladata megoszlik az állam és a piaci szereplők között: sokszor az állam által paragon hagyott területet a piac vállalja fel, amit aztán az állam gyakran jogilag korlátoz és szabályoz. Ebben a két szereplő egyszerre konkurrenciája és nélkülözhetetlen társa egymásnak, és az idői perspektíva tekintetében két jellemző tendencia bontakozik ki:

míg az állam jellemzően stabilabb vízióval bír, és hosszabb távra tervez, addig a piaci szereplők valóságközelibb szempontokat képviselnek, és sokkal inkább egyéni igényre reagálnak (Gordon Györi, 2011).

Az egyensúlykeresés a tehetséggondozás és a tehetség-tanácsadás más területein is fontos szerepet kap: a sokrétű és kiegyensúlyozott fejlesztés elengedhetetlen. A jó gyakorlatok általában nem egy tudásterületre koncentrálnak: az ún. soft skill-ek (az interperszonális készségek, az érzelmi nevelés, az együttműködési és vezetői készségek, moralitás stb.) nagy hangsúllyal vannak jelen, hiszen a végső cél egy autonóm és egészséges, önmegvalósító ember, aki a tehetségét a társas térben képes kibontakoztatni, a saját perspektíváján túllépve a társadalmi háson növelésért (Gordon Györi, 2011).

Az integráció versus szegregáció örök vita a tehetséggondozás kapcsán, nyomós érvek mindkét oldalon jócskán vannak. Míg a szegregáció mellett többek között az szól, hogy a közel azonos képességű kiemelkedő diákok serkentőleg hatnak egymás szellemi működésére és fejlődésére, és a pedagógusnak is könnyebb egy homogén képességstruktúrájú csoportban tanítani, az elkülönítés egyúttal magában hordja az elitizmus veszélyét: a fiatalok szociálisan és érzelmileg alulstimuláltak, az emberi kapcsolataik egy szűk mederből merítenek, ami könnyen vezethet szociális érzéketlenséghez és a társas készségek deficitjéhez. Az integráció előnye, hogy a tehetséges diák a saját életkori és társadalmi „természetes” környezetében maradhat, ami pozitívan hat a társas-érzelmi fejlődésére, ő maga pedig megtermékenyítően és fejlesztően hat az átlagos (vagy átlag alatti) képességű társaira, mintegy „húzza” őket, azonban ez a saját maga fejlődésének, haladásának lassabb ütemével jár, illetve demotiválóan hathat rá a kihívások (számára) alacsony szintje. A gordiuszi csomót Izraelben úgy vágta át, hogy a két módszer előnyeit ötvözték, a hátrányait kiküszöbölték: a tehetséges gyerek a hét nagyobbik felében a saját megszokott közösségében tanul integrált módon, de heti egy napot egy tehetséggondozó iskolában tölt a körzet kiemelkedő tanulóival, szegregált képzési formában (pull-out módszer) (Gordon Györi, 2011).

Szintén egyértelműen pozitív példaként kerülnek elő a pl. Németországban elterjedten alkalmazott nyári tehetséggondozó táborok, hiszen intenzív, jelentős társas és szakmai haszonnal járó tehetséggondozási formának tekinthető, amelynek számos előnye van:

- egyrészt egybefüggő hosszabb időszakon keresztül (akár 10-14 napig) tudnak tanárok és diákok elmélyülten, ugyanakkor széles kitekintéssel együtt dolgozni, akár teljes projektek megvalósítása is lehetséges,
- másrészt egyszerre valósul meg a szakmai-intellektuális és a társas, interperszonális készségek fejlesztése,
- harmadrészt akár életre szóló szakmai és emberi kapcsolatokat, hálózatokat alapozhatnak meg a résztvevők,
- egyszerre homogén a csoport a tudás és képességek szempontjából, másrészt életkort tekintve, illetve a származási hely, iskola, régió, családi háttér szempontjából heterogén, tehát az integráció-szegregáció egymásnak feszülése itt is remekül feloldható,
- a gyerekek önállósága és felelősségtudata is fejlődési teret kap, de mégis védett közeget nyújt ehhez (Gordon Györi, 2012).

Az általános dilemmák és tendenciák bemutatása után öt ország (Kanada, Izrael, Korea, Franciaország, Svédország) tehetséggondozási gyakorlatából mutatunk be néhány jellemző mozzanatot.

## 16.1. Kanada

Kanada tehetséggondozási gyakorlata nem tekinthető egységesnek, a tíz tartománya és három területe meglehetősen nagy önállósággal rendelkezik. Ismertetünk néhány elméletet, ami áthatja a kanadai tehetséggondozási gyakorlatot, és ami nemzetközileg is befolyásosnak bizonyult.

Gagné Differenciált Tehetségfejlesztési Modellje, vagy Adottság és Tehetség Differenciált Modellje (DMGT) gyakran idézett a tehetség szakirodalomban, összefoglaló módon az 1. ábra szemlélteti.

Az adottság (giftedness) kiemelkedő természetes képességek vagy hajlamok meglétét és használatát jelenti legalább egy képességterületen és olyan mértékben, amelynek köszönhetően az adott egyén kortársai között legalább a felső 10%-ban teljesít.

A tehetség (talent) szisztematikusan kifejlesztett képességek vagy kompetenciák (tudás és készségek) kiemelkedő elsajátítását jelenti az emberi tevékenységek legalább egy területén és olyan mértékben, amelynek köszönhetően az adott egyén a szóban forgó területen – kortársai között - legalább a felső 10%-ban teljesít.

Gagné elképzelése szerint tehát a tehetségfejlesztést felfoghatjuk úgy, mint a kiemelkedő természetes képességeink (adottságaink) fokozatos átalakítását kiemelkedő tudássá és készségekké (tehetséggé) egy bizonyos tevékenységterületen. A kiemelkedő természetes képességek (adottságok) egy vagy több területen nyersanyagként szolgálnak egy bizonyos tevékenységi területet vagy al-területet jellemző, szisztematikusan elsajátított, kiemelkedő tudás és képességek (tehetség) fokozatos kiépítéséhez, a tehetségfejlesztés folyamatán keresztül. A tehetségfejlesztés folyamatát két katalizátor-készlet, az intraperszonális és a környezeti katalizátorok tudják elősegíteni, illetve gátolni (Gagné 2011). Gagné megfogalmazásában „a tehetségfejlesztés egy strukturált tevékenységprogram szisztematikus követése tehetséggelöltek (talentees) által, szignifikáns időtartamon keresztül, egy specifikus kiválósági cél elérése érdekében” (Gagné, 2011).

Kazimierz Dabrowski lengyel származású pszichológus, filozófus Kanadában finomította a pozitív dezintegrációval kapcsolatos fejlődéseméletét, melynek a tehetségekre vonatkozó aspektusait idézzük. Dabrowski elméletében a mentális növekedés és fejlődés egyik összetevője a konfliktus (Lupart és munkatársai, 2005). A felfokozottság, vagy túlingerlékenység (overexcitability) fogalma Dabrowski érzelmi fejlődéseméletének egyik kulcseleme. (Tóth, 2011) szerint a nagy fogékonyság és a feltűnő érzékenység a rendkívüli tehetségekre jellemző személyiségjegyek (Mönks, Ypenburg, 2011), ami nagymértékű fejlődési lehetőségük alapját képezi, ennek öt formáját különböztette meg:

1. Pszichomotoros túlingerlékenység: energiatúltengés, az érzelmi feszültség pszichomotoros kifejezése.
2. Érzéki túlingerlékenység: fokozott érzéki és esztétikai élvezet, az érzelmi feszültség érzéki kifejezése.
3. Intellektuális túlingerlékenység: az agy fokozott tevékenysége, a nehéz kérdések és problémamegoldások kedvelése, körültekintő gondolkodás.
4. Képzelti túlingerlékenység: a képzelet szabadjára engedése, képzelt világban élés, spon-tán képek használata az érzelmi feszültség kifejezésére, az unatkozás rossz türe-se.
5. Érzelmi túlingerlékenység: felfokozott érzések és hangulatok, erős szomatikus kifejezés, erős affektív kifejezés, szoros kötődésekre való képesség, önmagunk iránti jól differenciált érzelmek (Balogh).

A legfontosabb területnek az érzelmi felfokozottság bizonyult. Ezt a tehetséges gyermekek-nél, serdülőknél és felnőtteknél egyaránt kimutatták. Úgy tűnik tehát, hogy a gazdag és intenzív érzelmekre való képesség („túlérzékenység”) egész életen át megmarad. A pedagógusoknak, tanácsadóknak, szülőknek fontos szem előtt tartani, hogy az érzelmi intenzitás a tehetség természetes velejárója, nem pedig a rendellenes működés jele (Tóth, 2011). A túlérzékenység formái nem a kimagasló teljesítmény specifikus területei, inkább olyan jellemzők, amelyek a tehetséget táplálják, gazdagítják és felerősítik. Balogh megjegyzi, hogy ezt figyelembe kell venni a tehetséges gyerekek fejlesztésénél, hiszen ezen sajátosságok figyelmen kívül hagyása, radikális „fegyelmezése” akadályai lehetnek a tehetség kibontakozásának. Meg kell találnia a pedagógusnak azokat az egyéni fejlesztési módszereket, amelyekkel kialakítható az egyensúly a tehetséges tanulók magatartásában a túlingerlékenység és a szociális konformitás között (Balogh).

### 16.2. Izrael

Izrael kapcsán Győri Gordon és munkatársai (2011) megjegyzi, hogy bár a közoktatás általánosságban közepesen jónak vagy gyengének mondható, az ország mérnöki és természettudományi karai világviszonylatban az élen járnak, illetve, hogy 2002 óta fél tucat Nobel díjas tudóst adtak a világnak, és az egy főre jutó tudományos közlemények száma ebben az országban a legmagasabb.

A tehetségazonosítás intelligencia tesztekkel történik, országos szintű mérés keretében és igen korán (2. elemiben) valósul meg. Az eredményeket régióként összesítik, és a tehetségfejlesztő programokba a régiók legjobb eredményeit elérő tanulóit hívják meg, vagyis mindenhol az intellektuálisan legjobb képességű tanuló kerülnek be a tehetségondozásba, nem országosan összesített eredmények alapján. Ez kiegyensúlyozó szerepet játszhat a helyi és országos szintek között a tehetségondozásban (Győri Gordon és munkatársai, 2011). Erika Landau, nemzetközileg elismert tehetségondozó szakember ezzel szemben a kreativitásra és az egyéni személyiségjegyekre, motivációs tényezőkre helyezi a hangsúlyt a munkájában, az ő intézménye az állami, minisztérium tehetségondozás alternatívájának tekinthető (Gordon Győri és munkatársai, 2011).

Az izraeli gyakorlat egyik érdekessége a *pull out központok* működése, ami a szegregáló és az integráló módszerek közé emel hidat. A módszer lényege, hogy a tehetséges diákok (jellemzően általános iskolásokról van szó) a saját megszokott iskolájukban tanulnak a kortársaikkal a hét nagy részében, de hetente egy napon a régióként létesített pull out központban vesznek részt gazdagító foglalkozásokon, iskolaidőben – emiatt szokták heti gazdagításnak is nevezni (Peyser, 2005). A módszer előnye, hogy a tehetséges diák átélheti a hasonlóan tehetséges társak inspiráló és szellemileg serkentő hatását, kellő intellektuális kihívással találkozhat, mégsem szakad el a saját megszokott kortárs csoportjától, a természetes heterogén közegétől (Gordon Győri és munkatársai, 2011).

### 16.3. Korea

Koreában nagyon kevés tanulmány készült a tehetségesek pszichoszociális problémáival kapcsolatban, a szakemberek kutatásaikban elsősorban a matematikai és természettudományos képességek fejlesztésére fókuszálnak. A pszichoszociális problémák vizsgálata azért is szorul háttérbe, mert a koreai szülők és tanárok nincsenek tudatában annak, hogy a te-

hetségnek ilyen jellegű problémái lehetnek, valamint a tehetségekre specializálódott szakemberből is nagyon kevés van. A másik ok arra, hogy ezen problémákról nem vesznek tudomást, a koreai társadalomban keresendő: a tanácsadásnak összességében negatív a megítélése. A diagnosztizálás és a megoldás megkísérlése helyett a koreai szülők a gyermekük nehézségét inkább elrejtik, mert nem akarják, hogy „problémás gyerek szülőjeként” stigmatizálják őket. A szülők tudatossága a pszichés problémák kapcsán sokkal alacsonyabb szintű, mint a fizikai problémák esetében. Yoon (1996, idézi Cho és Yoon, 2005) tíz évig tartó vizsgálatában azt találta, hogy a koreai tehetséges gyerekek társas, érzelmi és viselkedési problémákkal küzdenek. A **viselkedéses problémák** kapcsán gyakori volt az agresszió, hiperaktivitás, hazugság, elterelhetőség, **érzelmi problémák** között említik a szorongást, depressziót, dühöt, tehetetlenséget, sírást, **iskolai problémák** kapcsán az unatkozást, tanárok utálatát, házi feladat el nem készítése, konfliktus a tanárral jött elő, és **interperszonális és intraperszonális nehézségek** között említi a szegényes kortárs kapcsolatokat, negatív énképet, perfekcionizmust. Megjegyzik azonban, hogy ezek okairól, mértékéről további kutatások szükségesek.

A koreai társadalom konfucianus kultúrával jellemezhető: a szülők nagy hangsúlyt fektetnek a gyerekek oktatására, nevelésére és teljesítményére, az idősebbek tiszteletére és a társadalmi értékekhez való igazodásra (Cho és Yoon, 2005). A családi kontextus nagyban kihat a gyerek pszichoszociális fejlődésére, ezen belül is a tehetséges gyerekek fejlődésére.

### 16.4. Franciaország

Franciaországban a tehetséggel kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai kutatások Binet-ig nyúlnak vissza: őt jellemzően a tanulási nehézséggel küzdők azonosítására kifejlesztett teszt okán emlegetik, azonban az ő kutatásai nyomán indult meg a teszten magas pontszámot elérők számára speciális pedagógia kifejlesztése is. A „köztársasági egalitarianizmus” miatt Franciaországban a tehetség témáját mindig viták kísérték (Vrignaud és mtsai, 2005).

A tehetség-tanácsadás személyi-intézményi keretei kapcsán összességében elmondhatjuk, hogy a francia nemzeti oktatási rendszerben a pszichológusok a tanácsadásban - azon belül is a tehetség-tanácsadásban - fontos szerepet játszanak. Az általános iskola előtt (6 éves kor alatt) a nevelépszichológus (educational psychologist) foglalkozik a gyerekekkel, 6 éves kortól a Conseiller d'Orientation-Psychologue-t (COP), aki egy képzési vagy karrier-tanácsadó pszichológus (Vrignaud és mtsai, 2005). Vrignaud (2005) kiemeli, hogy az iskolai jól teljesítők és a tehetségesek elkülönítése nem megoldott Franciaországban, és hogy rendszerszintű szakpolitika és tehetségazonosítás sosem létezett.

A tehetséges gyerekek számára a tanácsadás sok esetben a terület vagy tárgy kiválasztására irányul, illetve a legmegfelelőbb felsőoktatási intézmény megtalálására. A tanácsadás tehát elsősorban az egyes iskolák tantervéről és a specifikus tanítási módszereiről való információnyújtásból áll. A karrier-tanácsadók ritkán használnak alkalmasság-teszteket, inkább érdeklődés- és motivációs-, esetleg személyiség kérdőíveket alkalmaznak. A fentebb említett karrier-tanácsadók (COP) feladata, a diák/és vagy szülő tájékoztatása a különböző lehetőségekről, a diák támogatása a legjobb döntés meghozatalában a jövő tervezése kapcsán. A COP együttműködik a tanárokkal, és személyre szabott támogatást nyújt a diáknak akár egy esetleges irányváltásnál is az oktatási útvonalban.

## 16.5. Svédország

Svédországban, ahogy a bevezetőben is említésre került, az egalitárius beállítódás politikai és ideológiai okokból mélyen áthatja a társadalmat. Persson (2005) részletesen bemutatja a skandináv kultúrát jellemző „Jante törvényeit”, mely tíz pontban (pl. „ne gondold, hogy különleges vagy”, „ne gondold, hogy jobb vagy, mint mi”, „ne gondold, hogy bármilyen módon több vagy, mint mi” stb.) szedi össze a meglehetősen szélsőséges nézetet, hogy senki sem jobb a másikonál. A svéd kultúrában ellenérzés van a kiemelkedéssel, felsőbbrendűséggel, fényűzéssel és öndicsérettel szemben. Ez az elit-ellenes attitűd, ez a túlérzékenység az egyéni különbségek felé, mely a szürke egyformaság felé hajt, nyilván különösen problematikusá teszi a tehetséggondozás és tehetség-tanácsadás témáját, illetve összességében a tehetséghez való viszonyulást.

A tanácsadás már önmagában nehezen értelmezhető Svédországban, mivel nincs egy professzionális csoporthoz hozzárendelve. Oktatási-nevelési kérdésekkel tanácsadóként ritkán foglalkozik pszichológus végzettségű szakember; „guidance counsellor” foglalkozik pályaválasztási kérdésekkel, aki jellemzően tanár végzettséggel rendelkezik. E mellett létezik „curator”, aki jellemzően szociológus végzettségű, a terepen dolgozik, és aki a diákok problémáit meghallgatva praktikus módon segít a megoldásban. Pszichológushoz jellemzően komoly problémák esetén fordulnak, kevéssé foglalkoznak tanácsadással, inkább a diagnózis felállítása a feladatuk. Fontos látnunk, hogy a fenti tanácsadáshoz köthető funkciók közül egyik sem köthető a tehetség-tanácsadáshoz (Persson, 2005).

Persson (2005) amellett érvel, hogy a tehetség-tanácsadás Svédországban a specifikus tanácsadói (tehetség-tanácsadói) szakma hiánya miatt leginkább a mentorálással valósítható meg: szerinte a mentor abban különbözik egy klinikai pszichológus vagy tanácsadótól, hogy a semleges hozzáállást mellőzi, ehelyett egy érzelmetli, baráti kapcsolatként fogható fel, ami a tehetség kibontakoztatása irányába hat, annak katalizátora (Manturzewska, 1990, Sloboda, Howe 1991, idézi Persson 2005). A hagyományos terapeuta szerep azon aspektusát viszont beemeli a mentori kapcsolatba, ami a megérthetlent érthetővé teszi, így enyhítve a fenyegetettség-érzést. Emellett fontos funkció még, főleg a svéd egalitárius rendszerben a kontextussal való súrlódás, az ebből fakadó konfliktusokkal való megküzdési stratégiák kidolgozása. Persson egy esettanulmányon keresztül mutat be egy mentorálási folyamatot, és azt a következtetést vonja le, hogy egalitárius kontextusban a mentorálás az egyetlen tanácsadási megoldás. Megjegyzi, hogy a tehetség-tanácsadás irodalmában a mentorálás oktanul hangszúlytalan. Végül pedig arra a konklúzióra jut, hogy (figyelembe véve természetesen a társadalmi kontextust és a tehetség fokát) a tehetség-tanácsadás nem különbözik lényegében az átlagos képességűekkel folytatott tanácsadástól: a pszicho-szociális szükségletek természetesen egyénileg különböznek, de nem az intellektuális szint határozza meg őket, illetve Landau (1990) és Freeman (2000) nyomán arra hivatkozik, hogy a tehetséges gyerekek, bár talán érzékenyebbek, de nincs arra bizonyíték, hogy érzelmileg instabilabbak lennének. Rogers kliensközpontú terápiájára támaszkodik, a három alapelvre, és amellett érvel, hogy a legfontosabb támogatás a tehetség-tanácsadásban az elfogadás, érzelmi támogatás és az én-megerősítés.

Áttekintve a tanulmányokat, érdekes és elgondolkodtató problémafelvetés Gordon Győri összegzésében (2011), hogy a világ számos országának tehetséggondozó programjának terepen zajló kutatása után is nehéz pontosan definiálni és körülhatárolni a tehetségpedagógiai módszereket. Könnyen belátható, hogy ha a szakértő kutató ezzel a nehézséggel szembesül, akkor a gyerekeket, szülőket, politikusokat mennyire elbizonytalaníthatja ez a zűrzavar.

Összegezve: a következtetés, amit Gordon Győrihez (2011) kapcsolódva levonhatunk az elemzések alapján az, hogy nincsenek önmagukban jó módszerek: ezek mindenhol akkor tudnak hatékonyan működni, ha egy világos vízió van mögöttük egy jól definiált elméleti háttérrel, és ha a módszerek komplex rendszerekbe illeszkednek, melyek jól kidolgozottak és tartósan fenntartottak, és amiket folyamatosan felülvizsgálunk és továbbfejlesztünk. A tehetséggondozási rendszerek és módszerek tehát kölcsönös függő viszonyban vannak.

### IRODALOM:

- Balogh L. *A tehetségesek személyiségének és szociális szférójának fejlesztése*. [http://www.tehetssegpont.hu/dokumentumok/a\\_tehetsgesek\\_szemlyisgnek\\_s\\_szocialis\\_szfrazanak\\_fejlesztse.ppt](http://www.tehetssegpont.hu/dokumentumok/a_tehetsgesek_szemlyisgnek_s_szocialis_szfrazanak_fejlesztse.ppt).
- Cho, S, Yoon, Y. (2005): *Family Processes and Psychosocial Problems of the Young Korean Gifted*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005
- Gagné, F. (2011): *Tehetségfejlesztés az oktatásban és a méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén*. In: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése. A kötet a Talent Development & Excellence c. folyóirat (Vol. 3, No. 1, 2011) fordítása. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Gordon Győri J., Frank A., Kovács B. (2011): Tehetséggondozó központok Izraelben. In: Gordon Győri J. (szerk) *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Gordon Győri J. (2011): Új irányvonalak a tehetséggondozásban- kilenc ország jó gyakorlatának tanulmányai. In: Gordon Győri J. (szerk) *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Gordon Győri J. (2012): Jó gyakorlatok a tehetséggondozás nemzetközi világában – reflexiók, tanulmányok, kérdések. In: Gordon Győri J. (szerk) *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, II.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Lupart, J. L., Pyryt, M.C., Watson, S., L., Pierce, K. (2005): *Gifted Education and Counselling in Canada*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005
- Martin, L. R. (2005): *Introduction*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (2011): *Ha tehetséges a gyerek... Útmutató szülőknek és tanároknak*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Peyser, M. (2005): *Identifying and Nurturing Gifted Children in Israel*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005
- Persson, R. S. (2005): *Voices in the Wilderness: Counselling Gifted Students in a Swedish Egalitarian Setting*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005
- Tóth L. (2011): *Dabrowski érzelmi fejlődésmélete*. Tehetség. A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa. XVIII. évfolyam 2011/1. szám
- Vrignaud, P., Bonora, D., Deux, A. (2005): *Counselling the Gifted and Talented in France: Minimizing Gift and Maximizing Talent*. International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 27 No.2, June 2005

## 17. JÓ GYAKORLATOK

### 17.1. Hazai jó gyakorlat: A Varga Katalin Gimnázium tehetségpont, kistérségtől a helyi gyakorlatig (Fügedi Petra)

A gimnázium 2011. október 15-én vette át a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács **kistérségi hatókörű, akkreditált kiváló tehetségpont** cím használatára jogosító oklevelét. Az, hogy már regisztrációkor ezt a címet pályázhattuk, egyszerre fakadt az iskola tehetséggondozó „hagyományából” és jelenéből, vagyis azokból a személyi feltételekből, melyekkel akkor (és most) rendelkezünk. Amint egyik volt diákunk írja: „Az intézményben magyar–angol két tanítási nyelvű képzés és modul alapú tehetséggondozás is folyik. A kétnyelvű képzés keretében a matematika, fizika, biológia és történelem tantárgyak oktatása angol nyelven történik. Ezen felül az **Arany János Tehetséggondozó Program** egyik alapító bázisiskolája. A ’70-es évek végén az iskola Magyarországon egyedülként UNESCO-kutatás helyszíne volt. A felvételi arány minden évben legalább 85%-os. Nemzetközi kapcsolatairól, nemzetközi programjairól és újító szellemű oktatáspolitikájáról is híres.” (Bányi 2009)

A tanulók választásuk alapján (és természetesen a szülők, általános iskolai tanárok, nagyobb testvérek hatása) valamint általános iskolai és felvételi eljárásban nyújtott teljesítményük alapján négyféle képzési program egyikébe kerülhetnek:

A osztály	B osztály	C osztály	D osztály
Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)	matematika-angol program	magyar-angol két tanítási nyelvű program	Általános tehetséggondozó program (választható modulokkal)

Az Arany János Tehetséggondozó program (továbbiakban AJTP) 2000 óta működik. Az Oktatási Minisztérium választott ki húsz iskolát pályázat útján: ezekben az intézményekben indult el az 5 éves tehetséggondozó képzés. A programba olyan tehetséges fiatalok felvételizhetnek, akik valamilyen szempontból hátrányos helyzetűek. A beiskolázás a minisztériumon keresztül történik. Az első előkészítő, gazdagító évet további négy gimnáziumi év követi. A program egyik alappillére a kollégiumi elhelyezés, kötelezően, minden diák számára. A kollégiumi elhelyezésből fakadóan a kistérségi cím fő alapja az AJTP, igaz, más programokban is vannak kollégista diákok. Ebben a programban egy hónapban legalább egyszer a kollégiumban maradnak a diákok programhétvége alkalmából: ekkor az ország valamely részére elutaznak, vagy a kollégiumban és Szolnokon különféle programokat szerveznek, pl., ismerkedési nap az „újjaknak”, játékos vetélkedők, helyi kézműves foglalkozások, projekt napok és kirándulások az osztálytársak „szülőhelyére”, településére, annak bemutatása. Közkedvelt program hétvége még a Bonyhádi sporthétvége, ahol nem sportolók lelkes szurkolással erősítik a sportolókat, megfűszerezve a helyiek népi hagyományainak bemutatójával. Az első évet a feledhetetlen pécsi kulturális AJTP fesztivál zárja: szavalóversennyel, művészeti alkotásaik kiállításával és annak a darabnak a közös bemutatásával, amivel lelkesen készülnek és vesznek részt. Az öt év alatt a program tanulói tanulmányutakon számos külföldi országba eljuthatnak, és ECDL okmányt, B típusú jogosítványt és egy idegen nyelvből (angol) középfokú nyelvvizsgát szerezhetnek. A 2. évben Erdélybe utaznak, az érettségi évét pedig egy angliai nyelviskolában kezdik.

**A matematika-angol program** 1988-ban indult. 9. és 10. évfolyamon a matematika és az angol nyelv tárgyakat emelt szinten tanulják a diákok, a 11. évfolyamon pedig a tanuló eldönt-

heti, milyen irányban kíván további emelt szintű oktatásban részesülni. Ebbe a programba épül jelenleg a Magyar Nemzeti Bank pályázatán nyert pénzügyi képzés: a magyar nyelvű alapok után a téma angol szaknyelvét is elsajátíthatják.

**A magyar-angol két tanítási nyelvű program** 1988-ban indult. A matematika, fizika, biológia és történelem órák angol nyelven folynak. A legtöbb két tanítási nyelvű programmal ellentétben itt nincs nyelvi előkészítő évfolyam, a diákokat hozott nyelvtudás alapján (külön szóbeli felvételi) veszik fel. A programban résztvevők tizedik osztályban egy kétéves angliai nyelvtanfolyamon vesznek részt. 11–12. évfolyamon is kötelező az angol nyelv emelt szinten való tanulása, valamint a célnyelvi civilizáció tantárgy, melyet anyanyelvi lektorok oktatnak. A két tanítási nyelvű programban résztvevők angol nyelvből emelt szinten, illetve két másik tantárgyból angol nyelven érettségiznek, ami megfelel egy állami felsőfokú C típusú nyelvvizsgának. 2008-tól a matematika-német programot egy **általános tehetséggondozó osztály** váltotta fel, négy választható modullal. A választható modulok a következők:

- műszaki modul (matematika/fizika érdeklődés alapján),
- természettudományos modul (biológia/kémia érdeklődés alapján),
- művészi és gyakorlati kommunikáció (humán érdeklődés alapján),
- nemzetközi ismeretek (nemzetközi érdeklődés alapján).

A D osztályba bekerülő tanulóknak a felsorolt 4 modulból egyet kell kiválasztaniuk, és azt fél éven keresztül heti két órában tanulják. A D osztály tanulói minden egyes félév végén eldöntik, hogy folytatják-e a kiválasztott modult, vagy egy másikat választanak. Négy félév elteltével a 10. évfolyam végére így már feltehetőleg kialakul, megerősödik a döntés, amely alapján a 11. évfolyamon a tanulók megkezdik az emelt szintű érettségire történő felkészülést.

#### 17.1.1. TEHETSÉGAZONOSÍTÓ MUNKA A 9. ÉVFOLYAMON

A tehetségazonosítás a felvételi után a tehetségtérképek és érdeklődési profilok kialakításával folytatódik: az osztályfőnökök a 9. évfolyamos tanulók bemutatkozó leveleit feldolgozva alakítják ki ezeket a táblázatokat, egyrészt a diákok érdeklődését, hobbját, másrészt versenyeredményeiket figyelembe véve.

Fontos kiemelni, hogy a tehetségek azonosítása nem azonos a tesztfelvételek tömkelegével: iskolapszichológusként a tehetséggondozásban jobban tudom használni a megküzdési stratégiákat, énképet, motivációt és szorongást vizsgáló teszteket, nagyobb hangsúlyt fektetve a tehetség nem specifikus jegyeire és többször meghallgatva a pedagógus kollégák tapasztalatait, kiegészítve a pedagógusi visszajelző kérdőívekkel és megfigyelésekkel.

Az énképet, motivációt és szorongást mérő kérdőívek eredményeit a diákok önállóan megtekinthetik, ezek eredményeit közösen megbeszéljük. Ennek a helyzetnek a legfontosabb eleme gyakran az első találkozás a pszichológussal, és a későbbi „rapport” lehetőségének kialakítása. A tesztek megbeszélésén túl bátorítom őket arra, hogy beszéljenek arról, hogy érzik magukat a gimnáziumban és arról, hogy miért éppen itt szeretnének tanulni. Ez lehetőség arra is, hogy ők is kérdezhessenek. Igaz, ekkor már túl vagyunk a „bemutatkozás az iskolapszichológus” című osztályfőnöki órán, ami szintén a pszichológus-diák rapport építésének része, ahol tisztázódhat néhány félreértés arról, hogy mit csinál az iskolapszichológus, mivel lehet felkeresni. A tesztekrl továbbá osztályfőnöki órán kapnak visszajelzést csoportos eredményeikrl, ehhez hasonlóan a tantestület szintén csoportosan, osztályátlagokat és az osztályokra jellemző tendenciákat kap a felmérésrl. Az AJT programban a diákok 4 alkalommal töltenek ki kognitív és pszichológiai teszteket, ezeket a felméréseket és értékelésüket a Debreceni Egyetem végzi és az országos AJT program részét képezik. A visszajelzésben rö-

vid összegzést kap az iskola minden egyes diákról. A csoportos megfigyelések, tapasztalatok alapján készülnek el a diákok egyéni fejlesztési tervei, amit az osztályfőnök, a szaktanárok, a kollégiumi nevelők együtt dolgoznak ki. Az első gazdagító év ebből a szempontból különösen fontos: sok olyan alulteljesítő diák van, akiről nem derülne ki, hogy miben tehetségesek, ha nem lenne szabadabb kerete az önismereti „óráknak” és a tanulás-módszertani foglalkozásoknak. Ezeknek a foglalkozásoknak az önismeret fejlesztésén túl az is célja, hogy ventilációs lehetőséget teremtsenek a kollégiumi, iskolai beilleszkedési zökkenők áthidalásához: hogy kimondhatók legyenek ezek a feszültségek és kommunikációs-, konfliktuskezelési módszerekkel gazdagodva a diákok megküzdési lehetőségeit gazdagíthassák. Ezért is fontos, hogy olyan csoportvezetési attitűddel kísérjük őket, amely egyszerre rugalmas mégis keretet adó. Itt nem lehet szigorú tanmenet szerint haladni, inkább a követés-vezetés váltogatásával. A kollégiumi összefüggésből fakadó konfliktuson túl nagyon mély témákat érinthetnek ezek a csoportok: a közös szabályalkotáson át súlyos családi gondokig, de akár az öngyilkosság témájának felvetéséig. Mivel a csoport „órarendszerű”, és gyakran rátermett, jól kommunikáló szaktanárok vezetik, itt is nagyon fontos meghúzni a kompetenciahatárokat, éppen ezért ajánlott, hogy ezeket a csoportokat pszichológus vezesse. Amennyiben szaktanár, akkor szupervízió mellett javasolt.

Emlékszem D.-re, aki sokáig minden órán leghátul ült a padban, kapucnival a fején, teljesen begubózva. Aztán az egyik önismeret csoporton hatalmas, izgalmas papírtornyt épített a verseny hevében. A többieknek fele akkorára sem sikerült, mint az övé, ő csak nevetett, nevetett szünet nélkül... Vagy R.-re, aki „elmélyülni nem képes, lusta dög volt”, de amikor minél több csavart kellett felcsavarni rövid idő alatt, már nem is a többiekkel versengett, hanem saját magát szerette volna minden áron legyőzni. A kollégium ebben a tehetség-feltérképezésben is nagy szerepet kap: ez az a tér, ahol spontán érdeklődésük szerint szakkört választhatnak, vagy egy-egy jó szemű nevelő valamelyik szabadidős tevékenység felé irányíthatja a diákokat. Szintén a kollégiummal működik együtt az iskola abban az esetben, ha a diák a gimnáziumi rendszerből szeretne szakiskolai rendszerbe kerülni anyagi, családi vagy tanulmányi okok miatt.

A csoportok mellett az egyéni életvezetési tanácsadás is jelentős. Míg a csoportok inkább az AJTP diákjait érintik, az egyéni tanácsadást minden programból szívesen igénybe veszik. Ezt a tanácsadást a képzettségnek megfelelő szinten és témában végezheti osztályfőnök, ifjúságvédelmi felelős, védőnő, iskolaorvos, iskolapszichológus, sőt a kortárs támogatásban jártas iskolatárs is. A témák itt is színesek: forrás megszerzéséhez szükséges információk, asszertivitáshoz szükséges szempontok, felvételire készülés, időstrukturálás, az „Anorexiás barátnóm, mit tegyek?” kérdésén túl az olyan egyszerű, pillanatnyi gondokig, mint a „Mégcsípött a méhecske, mit csináljak”? Amennyire időnk engedi, minden efféle tanácskérő helyzetet érdemes komolyan venni a diákok, kollégák részéről. Egyrészt, mert ez a későbbi rapport alapja, másrészt, mert egy barátnői balhé mögött is lehet pl., pályaelköteleződési, pályaválasztási krízis. A mérések, megfigyelések alapján az osztályfőnökök, szaktanárok és az iskolapszichológus a kollégiummal együttműködve egyéni fejlesztési terveket dolgoznak ki. Íme egy példa egy fejlesztési lapra. Az új tanévben visszamenőleg a diákok saját magukat is értékelik: mi az, amit megtettek a vállaltakból, ami elmaradt és rajtuk múlt, mi az, ami más tényezők miatt maradt el.

#### Fejlesztési terv

Neve: K. L.

Diák igényei, kérések:
Német felzárkóztatás
Irodalom tehetségfejlesztés
Szinkőr tehetségfejlesztés
Fotóköz tehetségfejlesztés
Matematika felzárkóztatás
Oboa tehetségfejlesztés,(zeneiskola)

Iskola		Kollégium	
Felzárkóztatás	Tehetségfejlesztés	Felzárkóztatás	Tehetségfejlesztés
Németórán fokozott figyelem – konkrét tanár neve, vállalása	Írásait folyamatosan javítom, pályázatokra jelentkezők	Matematika (1/hét)	szinkőr (2/hét) Fotóköz (1/hét)
Pszichológiai fejlesztés			
Pozitív énkép: a kudarcoktól jobban fél, mint társai, ezért érdemes olyan versenyekre mennie, melyek képességének megfelelőek, elérhető kihívások így megerősítő sikerélményekkel gazdagíthatják. Lábsérülése, várható műtét folyamatos szorongással tölti el: relaxáció, autogén tréning javasolt.			

#### Felsorolás szintjén a további mérések:

Egyéb mérések
országos kompetenciamérés 10. évfolyamon Szegedi Egyetem Pszichológiai Intézetével közösen végzett kutatások évfolyamdolgozatok partneri elégedettségmérés 10. évfolyamon partneri elégedettségmérés a végzős tanulók teljes körében pszichológiai kimeneti mérés (iskolapszichológus) AJTP: kognitív és pszichológiai tesztek (a Debreceni Egyetem mérése) Érettségi vizsgák

#### Példa az érettségi előtti állapot felmérésre, a SAFA tünetbecslő skála eredményei

	13.a osztályátlaga	12.c osztály átlaga
Összes elért pontszám	148	133
Nehezen tudok a tanulásra koncentrálni	1,09	1,2
Gyengének érzem magam	1	1,2
Már ébredéskor fáradtnak érzem magam	0,9	1,3
Elfelejtetek dolgokat	0,81	1,4
Amikor lefekszem, nehezen alszom el	0,81	0,8
Erősen dobog a szívem	0,72	1,1
Légzési nehézségeim vannak, fulladás érzetem van	Nulla	0,2

Itt egy kis kitérőt szeretnék tenni a „beválogatás” olyan szakasza felé, amilyen talán a legtöbb iskolában létezik, mégsem a tehetséggondozási folyamat részeként él a fejünkben. Fontos, hogy az iskolák minél szélesebb körből tudják maguknak „megnyerni” a tehetség-lehetőséget. Diák és iskola egymásra találásában nagy szerepe van annak, amit az iskola kimondva és

kimondatlanul kommunikál magáról. Erre a kommunikációra lehetőséget adnak az iskolai **nyílt napok**, ahol korántsem biztos, hogy a diákoknál és szülőknél az az információ kap hangsúlyt, amit az iskola tudatosan szeretne magáról kommunikálni. Gyakran nagyobb hangsúlyt kapnak a kontextus és az első látogatás kiváltotta érzések. Nagy szerepe van például a környezetpszichológiai elemeknek: belépéskor a mosolygó portásnak, nyílt terek - zárt terek arányának és hangsúlyának, az intézmény szellemiségének és az azt befogadó tér összesimulásának vagy esetleges kontrasztjának, a színek-szagok egyvelegének és legfőképpen az összbenyomásnak, ami a belépőt fogadja. Amikor megkérdeztem egy diákot, hogy miért ezt az iskolát választotta, azt felelte: „azt éreztem, hogy itt sokkal befogadóbbak és világosabbak a terek”. Természetesen a döntésbe sokkal „racionálisabb” érvek is kapcsolódnak: például családi hagyományok.

**Kistérségi tehetséggondozás szempontjából** is fontos erősíteni az iskola-diák egymásra találását. Különösen a hátrányos helyzetű diákok esetében a szülő és diák közti kapocs az osztályfőnök, akinek sokszor olyan diák tehetsége tűnik fel, akinél a szülői támogatás nagyon hiányzik, és mivel gyakran nincs tapasztalata a szülőnek arról, hogy mit jelenthet a továbbtanulás hosszú távon, fontos, hogy egy olyan, helyi, számára is fontos „referencia személy” világítsa rá erre a kérdésre, aki az ő szempontjából is hiteles. Kiemelten fontos lenne ezért a hálózati működés erősítése általános iskolák és gimnáziumok, szakiskolák közt, különös tekintettel az általános iskolai tanárok tehetséggondozói ismereteinek és szemléletének gazdagítására és a tanári kompetencián belüli tanácsadói eszköztár erősítésére. Az általános iskolákkal a kapcsolatot két gyakorlat erősíti: a „diákok kampánya” és az „osztályfőnöki délután”. Az első esetben diákok mennek el volt iskolájukba, ahol osztályfőnöki órákon mesélnek az új iskoláról, élményeiről, tapasztalataikról, a program lehetőségeiről, ezzel támogatva a „kicsik” továbbtanulási választását. Az „osztályfőnöki délután” szóhasználat jelen pillanatban ritkább, ezt a megnevezést még akkor javasoltam a programfelelősnek, amikor a program „merítését”, a jelentkező diákok számát szerettük volna bővíteni. Ma már „tehetség délutánnak” nevezném: rövid gálával nyitották meg a diákok a kistérségből meghívott osztályfőnököknek készült műsort, ezt követte az AJT program ismertetője, majd kérdezhetek az osztályfőnökök. Későbbi visszajelzésükből kiderült, hogy ez a személyes kontaktus számukra is megkönnyítette azt, hogy hitelesen beszéljenek a programról és támogassák a bizonytalan, félszeg diákokat és szüleiket a döntésben.

### 17.1.2 KONTEXTUS, VAGYIS TEHETSÉGGONDOZÁST TÁMOGATÓ TEVÉKENYSÉGEK, MÓDSZEREK AZ ISKOLÁBAN

A tanórai tevékenységek és módszerek szintén a folyamatos tehetséggondozás részét képezik, és arról árulkodnak, hogy a folyamatban maga az attitűd mennyire meghatározó. A teljesség igénye nélkül ezek a következők: a differenciálás eszközeinek alkalmazása (csoportbontás bizonyos tantárgyakból és/vagy évfolyamokon, munkaformák váltogatása, külön feladatok alkalmazása, részletes visszajelzés a tanulói teljesítményre, tanulói kiselőadások, képzési programokhoz igazodó tanári módszertan, és nem utolsósorban a javítás lehetősége és ennek megfelelő kommunikációja. Az utóbbira sok jó példát láttam hospitálásaim során az iskola egyik kiemelkedő történelem tanáránál. A javítás lehetősége olyan eszköz, amire érdemes időt „fecsérelni” a rohanó tanterv mellett is, mert az évek során bőséges kamatot hoz. Jó hallani, amikor azt mondja a kolléga:

„Bori, amit ma mondtál, hármass felelet (majd részletesen elmondja, hogy miért). Szerintem szerdán már jobban fog menni. Szívesen adok javítási lehetőséget, ha szeretnél újra felelni.” Valahogy tényleg jobban megy a következő felelés, sőt, a két év múlva felelés is...

Attitűdbeli rövid példaként megemlíteném még a pótosztályfőnöki rendszer kialakítását:

minden osztályfőnök mellett van egy „pótosztályfőnök”, aki vice major (hosszú betegség, hiányzás) esetén átveszi az osztályfőnökséget. A rendszer kialakításában nem a vészhelyzet volt a fő indok, hanem az osztályfőnökség „mentorálása”, új és fiatal kollégák támogatása, és a szervezeti kultúra, szemlélet továbbadása. Szintén a kontextus része az is, hogy milyen kapcsolatot tud kiépíteni az iskola és a kollégium a szülővel. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségéretkek megtartásában és kibontakoztatásában kulcsfontosságú, hogy kialakul-e közös cél a szülővel, vagy a diáknak minden nap azzal a feszültséggel kell megküzdenie, hogy „elárulta” szülei identitását. Nem elég a felvételi eljáráshoz megnyerni a szülőt, hanem meg is kell tartani, ehhez pedig jól kommunikáló tanárok és nevelők szükségesek, akik néha képesek rugalmasságot vinni a szabályok alkalmazásába: például a kollégiumi kötelező rendszerbe beilleszteni a heti egy hazajárás lehetőségét, addig, amíg az alkalmazkodás kialakul. Sőt, fontos olyan közös programokat, kereteket találni, ahol a szülő a tapasztaláson keresztül értheti meg, hogy mi történik gyermekével ebben a számára idegen világban.

A fentiekbe ágyazódva a tehetséggondozás tengelyét azok a **tanórán kívüli (választható) tevékenységek, rendezvények adják**, amelyeken a diák önszántából vesz részt. Ilyen lehetőségek az iskolában:

- Diákszínpad, énekkar, vers- és prózamondó kör
- Tanulók művészeti kiállításai, Suligála, szimpóziumok,
- Projektnapok (sport, környezeti, egészségnevelési)
- Érettségi és/vagy nyelvvizsgára készítő foglalkozások
- Alkalmassági felvételi vizsgára készítő foglalkozások (rajz, ének), Versenyek
- Pályázati támogatásból alakuló Tehetségműhelyek
- Drámapedagógia és pszichológia
- Sportpszichológia (röplabdás kör)
- Tanulmányi kirándulások (földrajz-biológia terepgyakorlat, intézménylátogatás)
- Diákönkormányzat működése és kapcsolódó rendezvények
- MEP (Európai Parlament Modellezése)

**Az önállóságot, egyéni képességeket fejlesztik a tanulók különböző választási, döntési lehetőségei:**

- négyféle képzési program
- 2. idegen nyelv választása
- az általános tehetséggondozó program 9-10. évfolyamán négy tudásterület kipróbálása (modulrendszer)
- részvétel tanulmányi versenyeken
- részvétel az iskola külső kapcsolatai által létrejövő tehetségfejlesztő programokban
- az iskola által hirdetett vagy az iskola által közvetített pályázati lehetőségek kipróbálása, kihasználása
- a 11. évfolyamon kínált választató művészeti modulok
- a 11-12. évfolyamon emelt- vagy középszintű tanulás
- előrehozott / osztályozó vizsga lehetősége

Az iskola számos kapcsolatot ápol olyan intézményekkel, ahol a diákok érdeklődésüket tovább mélyíthetik és szélesíthetik. Ennek keretében közös kutatások, mentorálás, tapasztalatcsere zajlanak, amelyek a pedagógus mentálhigiéne szempontjából is fontosak. A következő kapcsolatokat emelném ki:

- Semmelweis Orvostudományi Egyetem (együttműködési megállapodás)

- Szegedi Tudományegyetem (Pszichológiai Intézet; SZTE kutatóiskolája)
- Csányi Alapítvány rendszere
- Erdős Pál Matematikai Tehetséggondozó Iskola
- Pénziránytű Alapítvány
- Külföldi társiskolák (Németország (Reutlingen), Belgium (Brüsszel), Hollandia, Portugália)
- Nemzetközi együttműködési projektek
- Csángó magyarok – Magyarfalu, Románia (karitatív tevékenység)
- Curie Alapítvány
- FETA

Egyetlen intézmény sem képes azonban „mikro szupernóvaként” működni, és az összes tehetségterületen kiemelkedő lehetőségeket nyújtani a tehetséggalántáknak. Ezért a tehetséggondozás lényegi eleme lenne a tehetségpontok hálózati működése, amihez nem pusztán iskolai, hanem kistérségi és leginkább fenntartói szemléletváltás is szükséges. Addig, amíg az intézmények a túlélésért küzdenek, nehéz lesz igazi hálózati együttműködésről beszélni, a zéró összegű játszmák ugyanis nem a kooperatív versengést támogatják. Egy jó hálózati működés alapja bizalom és együttműködő versengés kérdése, olyan attitűd-, gondolkodás- és viselkedésbeli változás kérdése, aminek a magvait már a kisiskolás korban szükséges lenne elvetni.

## IRODALOM

Bányi Máté: [http://hu.wikipedia.org/wiki/Varga\\_Katalin\\_GimnaziumHajduska](http://hu.wikipedia.org/wiki/Varga_Katalin_GimnaziumHajduska), M. (2005): *Krizislélektan*, ELTE jegyzet

Fülöp, M. (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, Eötvös Kiadó, 172-196.

Muhari Éva: „Tehetséggondozás a Vargában” összefoglaló ábrája alapján

## 17.2. „Esélyek és lehetőségek” – tehetségigéretetek önismereten alapuló, tudatos életpálya-tervezést támogató pályaorientációs programja (B. Kabai Erzsébet)

### 17.2.1. A SZERVEZET BEMUTATÁSA

Az **Esély Tehetségpont** alapító tagjaként a Regionális Humán Program Egyesület olyan önkéntes, nyílt, demokratikus önkormányzati elven működő, politikai pártoktól független társadalmi szervezet, amely működésének alapvető elveit és kereteit a Magyar Köztársaság Alkotmánya, az 1989. évi II. törvény, a 2004. évi I. törvény és az ezeken alapuló jogszabályok, valamint alapszabálya alapján fejté ki.

Az **Egyesület** olyan regionális humánszolgáltató szervezet, amely különböző szakmai programokkal és rendezvények szervezésével hozzájárul az ifjúsági céltalanság és állásnélküli életmód kialakulásának megelőzéséhez, valamint segítséget nyújt számukra a munkaerő-piac világába való sikeres belépéshez, beilleszkedéshez, életpályájuk és karrierjük tervezéséhez, továbbá a munkaerő-piaci tekintetben hátrányos helyzetű rétegek munkaerő-piaci integrációjához.

Céljainak elérése érdekében az Egyesület feladatai a rendelkezésre álló források függvényében a következők:

- szakmai programokat dolgoz ki és valósít meg, hogy a fiatalok, és a munkaerő-piaci tekintetben hátrányos helyzetű rétegek munkaerő-piaci esélyeit növelje, melyek egyrészt a nem formális képzési módszerek alkalmazásával segítik a személyes fejlődést, másrészt a formális képzéshez kapcsolódva kiegészítik az iskolarendszerű képzések tanítási módszereit, tananyagát, ismereteit, és ezáltal gyakorlatszerzési lehetőséget biztosítanak.
- arra törekszik, hogy segítse az élethosszig tartó tanulás megvalósulását nem formális képzések és tréningek szervezésével
- kapcsolatot tart és együttműködik a hasonló célú hazai és nemzetközi szervezetekkel, állami és önkormányzati szervekkel
- ismeretterjesztő előadások, tanácsadások megszervezésével segítséget nyújt egyéni és családi, élethelyzeti és lelki problémák megoldásában,
- kiadványokat készít, szerkeszt, kiad és forgalmaz: az Egyesület tevékenységeivel kapcsolatos hírek, információk, módszertani írások, ismeretterjesztő broszúrák, szórólapok készítése, szerkesztése és publikálása.

Az Egyesület a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény 26. § c.) pontjában megjelölt közhasznú tevékenységek közül az alábbi közhasznú tevékenységeket végzi:

- nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés rendezvények, nem-formális képzések és ismeretterjesztő előadások szervezésével
- egészségmegőrzés, betegségmegelőzés, egészségügyi rehabilitációs tevékenység tematikus előadások, tréningek szervezésével
- munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek képzésének, foglalkoztatásának elősegítése munkaerő-piaci tréningek szervezésével.

Egyesületünk az egész életen át tartó tanulást támogató, minden korosztály számára elérhető szolgáltatásain keresztül a lifelong learning-re való felkészülést és az emberek életpálya-építési és önmenedzselési készségeinek fejlesztését támogatja.



### 17.2.2. A PROGRAM CÉLJÁNAK MEGHATÁROZÁSA ÉS ALAPELVEI

Az „**Esélyek és lehetőségek**” - tehetségigéreték önismereten alapuló, tudatos életpálya-tervezést támogató pályaaorientációs programjának célja egy társadalmi integrációs szemléletű, a munkaerő-piaci igényekkel összhangban lévő pályaaorientációt elősegítő szolgáltatás megvalósítása, amelynek során:

- bővül a programban résztvevő pályadöntés előtt álló fiatalok, tehetségigéreték önismereti, pályaismereti és képzési informáltsága;
- erősödik az egész életen át tartó tanulás tudatossága,
- az eredményes pályaválasztásnak köszönhetően javul a fiatalok munkaerőpiacra való bejutásának, és ezáltal társadalmi beilleszkedésének esélye,
- bővül e célok elérésében érdekelt helyi szereplők kapacitása.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a hazai középiskolák kevés hangsúlyt fektetnek a fiatalok életpálya szemléletű pályadöntésének előkészítésére, az önálló mérlegelés és döntéshozzához szükséges készségek fejlesztésére, annak ellenére, hogy ez jelentős mértékben meghatározza a fiatalok életének jövőbeni alakulását. Az egyesület megvalósított és pályaaorientációs programja ezt a hiányt igyekszik pótolni.

### 17.2.3. A PROGRAM CÉLCSOPORTJA:

A program célcsoportjába tartoznak a felsőoktatásba készülő tehetséges középiskolások és felsőoktatásban tanuló tehetséges hallgatók, a hátrányos helyzetű tehetségigéreték, és szociokulturális háttér problémákkal küzdő fiatalok, akiket megkeresés, toborzás útján választunk ki. A célcsoport bevonásához a középiskolák ifjúságvédelmi felelőseit is megkeressük, rendhagyó osztályfőnöki órákat ajánlunk fel, illetve az intézményekbe kihelyezzük szolgáltatásainkat, megtalálva így intézményeink érdekeinek metszéspontját.

A pályaválasztási döntés előtt álló fiatalok számára nyújtott csoportos tanácsadások, foglalkozások során a következő célokat tartjuk szem előtt: a hátrányokkal küzdő fiatalok részére az oktatási rendszeren kívüli kompetencia-fejlesztés megvalósítása, amellyel kompenzálják a hátrányaikat, növelik az iskolai esélyeket és a megfelelő társadalmi minták elsajátítását, a munka világára való felkészülést, és erősítik a társadalmi részvételt.

A foglalkozások célja a változó gazdasági helyzet kihívásaival szemben alkalmazkodóképes, képességeivel jól gazdálkodó, kompetens fiatalok fejlesztése, érték, érdeklődés tudatosítása, önismeret növelése, új tanulási módszerek megismerése, pályaismeret bővítése, munkaerő-piaci ismeretek szerzése.

Az évente 120-150 fiatal számára biztosított program segíti a fiatalokat abban, hogy aktív sikeres tagjaivá legyenek a társadalomnak, valamint csökkenti a társadalmi kirekesztődés kockázatait.

### 17.2.4. A PROGRAM INDOKOLTSÁGA

Meglátásunk, hogy a körülöttünk lévő világ megváltozott, a munkanélküliség tömegessé vált, az életpálya és karrier modellek gyökeresen megváltoztak.

Az elmúlt évek során a magyar iskolaszervezet átalakult, kitolódott a tanköteles korhatár, a szakmunkások száma felére, egyes szakmákban (építő-, ruha-, gépipar) ötödére csökkent. A gimnáziumot végzettek száma másfélszeresére nőtt. Az iskolarendszerben történt változások eredményeként strukturális munkanélküliség alakult ki. A jelenlegi gazdasági változások azt mutatják, hogy igen rövid idő alatt még egy jól működő piacgazdaságban is átszerveződik a szakmai struktúra, de nemcsak új szakmák jelennek meg, hanem bizonyos szakmák el is tűnnek, másrészt a megmaradó szakmáknak a szakmai tartalma igen rövid időn belül megújul.

A versenyképesség növeléséhez ma már nélkülözhetetlen az életútra vonatkozó karrier-tanácsadás. Emellett pedig a pályaaorientációs tanácsadás hozzájárulhat az egyenlőtlenségek mérsékléséhez, az eltérő feltételek között működő intézmények és a tanulók esélynöveléséhez.

Tapasztalataink szerint a fiataloknak a munka világába történő beilleszkedését alapvetően meghatározó pályaválasztási döntések sok esetben nem megalapozottak. A pályaválasztási döntések sokszor nélkülözik a tudatos képesség és készség egyéni felmérését, téves vagy szűköss információkból indulnak ki (alá- vagy túlbecsüli az egyéni képességeket, készségeket, nincsenek tisztában a szakmai életpályák konkrét tartalmával), aminek következményeként sok fiatalnak pályakorrekciót kell végrehajtania, melynek kedvezőtlen hatásaival mikro-, és makroszinten egyaránt számolni kell. Bár manapság az életutak egyre kevésbé lineárisak, így a fiatalok döntéseinek nincsenek minden esetben kizárólagos következményei; pályakorrekcióra az élet későbbi szakaszaiban lehetőség nyílik, lássuk be, a munkaerőpiacon annak a fiatalnak kevésbé jók az esélyei, aki eleve rossz irányból indul.

Tapasztalataink szerint sok középiskola nem tudja megszervezni érettségi előtt álló diákjainak pályaválasztási tanácsadás lehetőségét, a pályaválasztó fiatalok nem fordulnak tanácsért a munkaügyi központok szakembereihez, ott már csak akkor jelentkeznek, ha munkanélküliségükkel való regisztrációjukat kérik.

### 17.2.5. A PROGRAM MENETE

„**Esélyek és lehetőségek**” programunk keretében biztosított szolgáltatásaink mindegyike arra irányul, hogy az igénybevevők aktivitását növelve serkentse őket az aktív - saját erőforrásokat mozgósító - életpálya-építésre, álláskeresésre, társadalmi beilleszkedésre.

Szolgáltatási kínálatunk kialakításánál a következő szempontokat tartottuk szem előtt:

- a pályadöntés előtt álló fiatalok számára csoportos tanácsadások biztosításával az oktatási rendszeren kívüli kompetencia-fejlesztésmegvalósulása, amellyel növelik az iskolai esélyeket és a megfelelő társadalmi minták elsajátítását, a munka világára való felkészülést, és erősítik a társadalmi részvételt.
- az igénybevevők igényeihez igazodva lehetőség biztosítása egyéni tanácsadás igénybevételére (pályaválasztási, álláskeresési, pályakorrekció, karrier-tervezési, életvezetési, vállalkozás-fejlesztési).
- hangsúlyos szerep a távtanácsadás biztosításának, amelyet a tanácskérők interneten, emailben, skype-on vehetnek igénybe.

A csoportos tanácsadás keretében a pályaismeret, az egyéni érdeklődési irányok, az alap-, kulcs- és tanulási képességek feltárásával, a munkamód tudatosításával, valamint az önismeret

és a pályaismeret összekapcsolásával támogatjuk a tudatos mérlegelésen alapuló pályaválasztási döntés meghozatalát. Trénereink a csoportos tanácsadást minimum 10, maximum 15 fő létszámú csoportban tartják, igény esetén tömbösítve is biztosítjuk a megvalósítást, az alkal- mak számát tekintve a szolgáltatás igénybevevőinek időbeosztásához igazodva.

A csoportos foglalkozásokat tehát az alábbi témák köré szervezzük:

- Pályaismeret I. - II. (*fogalmak, szakmacsoportok, foglalkozások, iskolatípusok*)
- Érdeklődés (*egyéni érdeklődési irányok feltárása*)
- Képességek (*egyéni alap-, kulcs- és tanulási képességek feltárása*)
- Munkamód (*munkához való hozzáállás, eszközök, tevékenységek a munka során*)
- Az önismeret és a pályaismeret összekapcsolása (*pályairány, iskola kiválasztása*)

A csoportos konzultáció során használt eszközök:

- Tesztek, kérdőívek;
- Játékok;
- Flip-chart
- Papír-írószer
- Csomagoló ív
- Fénymásolás
- gyurma-ragasztó
- nyomtató és fénymásoló gép a dokumentumok nyomtatására és sokszorosítására

Módszerek:

- irányított beszélgetés - témacentrikus beszélgetések
- kulcsképesség-fejlesztő feladatok
- csoportépítés, közösségfejlesztés
- képességek, érdeklődés, munkamód megismerését segítő kérdőívek
- önbizalom fejlesztést szolgáló játékos feladatok
- szituációs játékok,
- strukturált feladatok,
- helyzetgyakorlatok,
- egyéni, pár- és kiscsoportos gyakorlatok.

#### 17.2.6. A SZOLGÁLTATÁS NYÚJTÁSÁHOZ SZÜKSÉGES SZEMÉLYI FELTÉTELEK:

Végzettség: a szolgáltatás nyújtásához humán felsőfokú végzettség szükséges.

Kompetenciák:

- Kommunikációs készségek
- Kapcsolati készségek
- Csoportvezetési készségek

Ismeretek:

- Általános munkaerő-piaci ismeretek
- Pálya- és szakmaismeret
- Képzési intézményrendszer ismerete

A fenti kompetenciák mellett elvárt a tréneri, csoportos tanácsadási gyakorlat is. Az egyesü- let pszichológusai, szociális munkás szakembereinek mindegyike ezen feltételeknek megfelel.

#### 17.2.7. A PROGRAM EREDMÉNYEI, A CÉLOK ELÉRÉSÉT MUTATÓ INDIKÁTOROK

Programunk eredményeinek mindenekelőtt a résztvevők fejlődését és programunkkal való elégedettségét tekintjük. Erre vonatkozóan folyamatos visszacsatolást nyújtanak a program- végi interjúk és kérdőívek. Ezen felül bizonyos objektív eredményekre is büszkék vagyunk, többek között a kikristályosodott pályaelképzelést, az áhított pálya gyakorlását lehetővé tevő szakra való bejutást.

„Esélyek és lehetőségek” programunk elősegíti a „guidance for all!” („életpálya-tanácsadás mindenkinek”) elv érvényesülését, a keresztirányú együttműködések facilitálásával támogatja az integrált humánpolitikai (oktatási, munkaügyi) megoldások terjedését, a komplex és életút szemléletű szolgáltatásnyújtást. A program eredményeként a megszerzett információk, kész- ségek révén javulnak a résztvevők munkaerő-piaci esélyei, és ezáltal társadalmi beilleszkedé- sének esélye.

### 17.3. A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület szerteágazó tevékenysége az országos hatókörű Esély Tehetségpont keretei között (Puskás-Vajda Zsuzsa)

#### 17.3.1. BEVEZETŐ

Az Esély Tehetségpont 2010 óta működik a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (továbbiakban FETA) és a Regionális Humán Program Egyesület közös alapításában és számos együttműködő partner bevonásával. Az Esély Tehetségpont a 2012-es akkreditáció során megkapta Kiváló Tehetségpont címet.

Egyesületünk 1995 óta közhasznú civilszervezetként a felsőoktatásba készülők és felsőoktatásban tanulók mentálhigiénés gondozásával foglalkozó szakemberek számára országosan koordinált szakmai műhely, továbbképzést biztosít. A felsőoktatásban tanuló fiatalok autonóm pályaépítését, pályaorientációját, az egyéni képességek minél teljesebb kibontakoztatását különböző típusú tanácsadási szolgáltatások biztosításával segíti. A FETA korábban is végzett tehetség tanácsadást, hiszen a karrier-, ill. életvezetési/mentálhigiénés-tanácsadás során gyakran fordultak szakembereinkhez kiemelkedően tehetséges diákok. A FETA 2010 óta kiemelten hangsúlyt fektet a tehetségazonosítás, tehetség gondozás és tehetség tanácsadás biztosítására és fejlesztésére:

A FETA Alapszabály 7. pontjában megfogalmazottak szerint: „Az egyesület arra törekszik, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatói körében segítse az élethosszig tartó tanulás és az élethosszig tartó tanácsadás (life-long learning és life-long counselling) célkitűzéseinek megvalósítását. [...] elősegíti a felsőoktatási intézményekben megvalósítandó tehetséggondozás elméleti és módszertani megalapozását, tehetség-felismerés és tehetségfejlesztés kidolgozását és szakmai továbbképzés keretében történő terjesztését. Hozzájárul a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felkutatása és fejlesztése módszereinek kidolgozásához és azoknak a felsőoktatásban megvalósítandó széles körű elterjesztéséhez. Elősegíti a hallgatói mobilitásban résztvevő hazai és külföldi diákok beilleszkedését és visszailleszkedését, valamint életvezetési problémáik megoldását, karrier-tervezésük sikerességét.”

Tanácsadási tevékenysége során önismereti és személyiségfejlesztő, valamint személyiség fejlesztő programok keretében gazdagító, dúsító tehetséggondozó tevékenységet végez

Az Esély Tehetségpont köré szervezett tehetséggondozó hálózatban együttműködő partnereink magas és szerteágazó képzettsége biztosítja, hogy az országos és a határon túli kontextusban az életvezetési tanácsadás általános és speciális feladatainak/kérdéseinek továbbgondolásában és a továbbküldési utak megkeresésében is használható segítséget tudunk nyújtani.

Az együttműködő szakemberek elsősorban az ELTE intézményeiben, másodsorban a budapesti régió felsőoktatási kollégiumaiban/szakkollégiumaiban, középiskolaiban, felnőttoktatási intézményeiben, valamint a főváros egyéb tehetségsegítő szervezeteiben tevékenykednek. Formális együttműködési szerződésünk a tehetségazonosítás és a tehetségfejlesztés területén van.

#### 17.3.2. A TEHETSÉGAGONOSÍTÁS TERÜLETÉN MEGVALÓSULT EGYÜTTMŰKÖDÉS PARTNEREI

##### ELTE Pedagógikum Tehetségpont

- Együttműködés az Erasmus program megvalósításában
- közreműködés a tanári MA képzés, a tehetségfejlesztési szaktanácsadó, pedagógus szakvizsga, pedagógiai szakpszichológus, tanácsadó szakpszichológus szakirányú továbbképzések során a pedagógusjelölteket, tehetséggondozásban közreműködő pedagógusokat,

szakpszichológusokat, a köz- és felsőoktatás, felnőttképzés területén a tehetségek felismerését és kibontakoztatását támogató szakmai munkára való felkészítésben.

##### ELTE Életvezetési és Diáktanácsadó Központ

- Kortárs segítők tehetséggondozó programja

##### ELTE Kortárs segítő Csoport

- közreműködés a FETA szakmai Nap megvalósításában a tehetséggondozó program részeként

##### Varga Katalin Gimnázium – Szolnok

- esetmegbeszélő csoport a tehetségazonosítás területén, a tehetséggondozó programba beválogató vizsgálat szupervíziója
- tehetséggondozást végző személyek képzése, szupervíziója

##### Regionális Humán Program Egyesület

- egyesület a tehetségazonosító vizsgálat megvalósítása
- módszertani támogatás, és módszertani segédanyagok biztosítása

##### SZTE Tehetségpont

- tehetségazonosítással kapcsolatos jó gyakorlatok egyeztetése, az „SZTE Tehetség kabinet – képességfelmérés számítógépes szoftverek használatával” c. program bemutatása
- tapasztalatcsere, tehetséggondozó program szupervíziója
- tapasztalatcsere (online tanácsadás)
- kutatási anyagok biztosítása

##### Proaktív Kommunikáció Kft.

- tehetséggondozó tevékenység részeként szupervízió biztosítása a kortárs-segítő tevékenységhez

##### Debreceni Egyetem Tehetségpont, Budapesti Kommunikációs Főiskola, Nemzeti Tehetségsegítő Tanács

- kutatási anyagok biztosítása

##### Marosvásárhelyi (Tg.Mures, Románia) Református Kollégium:

- tehetségazonosítással és gondozással kapcsolatos tanácsadói ellátás tervezése, módszertani és kutatási anyagok biztosítása
- Sáromberki (Dumbravioara) Általános Iskola:
- tehetségazonosítással és gondozással kapcsolatos tanácsadói ellátás tervezése, módszertani és kutatási anyagok biztosítása

#### 17.3.3. A TEHETSÉGGONDOZÁS TÉMÁI

A tehetségazonosítás témái az önismereti és személyiségfejlesztő programok keretében gazdagítás, dúsítás egyéni és csoportos foglalkozásokon keresztül.

A csoportos foglalkozások közül jó gyakorlatként ajánljuk:

- az ELTE Kortárs Segítők számára a kortárs segítő gyakorlati szakmai munkájuk mellé szervezett szupervízió csoportot
- az Erasmus ösztöndíjról visszatérő diákoknak szervezett „Tréning visszatérő diákoknak” csoportot
- Tini Klub – pályaorientációs csoportos tanácsadás
- Csoportos pályaorientáció középiskolákban
- Egyéni lehetőségek a tehetség tanácsadás és életviteli tanácsadás igénybevételére tehetős diákoknak és szüleiknek.

Munkánk a segítő kapcsolatok, a tanácsadás vagy **counseling** alapjaira támaszkodik: a segítségért forduló életvezetési és pszichológiai problémái megoldásának segítése az egyéni autonómia tiszteletben tartásával párhuzamosan, egyidőben zajlik. Ez fontos különbség a pszichológiai segítségnyújtás medikális modelljeivel szemben. A FETA által képviselt tanácsadás filozófiájában a tanácsadók teljes körű és szakmai mélységű segítséget nyújtanak, ugyanakkor a kliensek önirányító képességét, saját döntéseikhez való jogát tiszteletben tartják. Ezt a munkastílust a továbbiakban is szeretnénk megőrizni a hallgatóbarát felsőoktatás és a személyközpontú oktatás továbbfejlesztése érdekében is.

Az életvezetési tanácsadás fókuszú tehetség-tanácsadás legfontosabb eleme a segítő beszélgetés. Tanácsadó kollégáink szükség esetén kérdőíveket és tesztek is használnak (metamorfózis teszt, teljesítmény tesztek, kreativitás teszt).

Az egyéni tehetséggondozó fejlesztés témakörei öntudatosság (érzelmi tudatosság, önértékelés, önbizalom), önmenedzsment (önkontroll, megbízhatóság, lelkiismeretesség, alkalmazkodó készség, kezdeményező készség), empátia, kommunikáció, konfliktuskezelés, stresszkezelés, kapcsolatok építését segítik.

Készségfejlesztő programok témakörei: kommunikációs készségfejlesztés, támogatott gyakorlati szakmai munka, interkulturális tréning, szupervízió.

Az egyesület honlapján [www.feta.hu](http://www.feta.hu) és a szakértői kapcsolathálón keresztül tehetség tanácsadásra és életviteli tanácsadásra bárholonnan, határon túlról is, fogadunk tehetséges diákokat és szükség esetén azok szüleit, szupervíziót biztosítunk a gyakorló szakembereknek. A tehetség-tanácsadást igénybe vevők a honlapunkon és a Ritoók Magda által évtizedek óta épített és karbantartott tanácsadás kapcsolathálón keresztül érkezik. A tanácsadás évtizedek óta önkéntes alapon zajlik.

#### 17.3.4. SZAKEMBER KÉPZÉS, TANANYAGFEJLESZTÉS

A 2007 óta éves rendszerességgel megjelenő FETA Könyvek kutatási és módszertani tanulmányai **a tanácsadó szakemberek továbbképzését**, másrészt a tanácsadó képzés tananyagfejlesztését szolgálják, és eredményeikkel segítik a tehetség felismerés, fejlesztés, tanácsadás gyakorlati feladatainak ellátását. A FETA könyvek, amelyek elérhetők az egyesület honlapján, a következők:

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) (2006): *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve. A felsőoktatási diáktanácsadás intézményes kereteinek és szolgáltatásainak kialakulása*. Budapest: FETA Könyvek 1

Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.) (2007): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén*, Magyarországon Budapest: FETA Könyvek 2

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) (2008): *Pályautak. A felsőoktatásban végzetek munkapiacra lépését segítő erőforrások*. Budapest: FETA könyvek 3

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) (2009): *Egy igazolt praxis felé* Budapest: FETA könyvek 4

Puskás-Vajda Zsuzsa, Lisznyai Sándor (szerk.) (2010): *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok* Budapest: FETA könyvek 5

Puskás-Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor (szerk.) (2011): *Ifjúságkutatás és tanácsadás - A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai* Budapest: FETA könyvek 6

Puskás-Vajda Zsuzsa, Melles Virág Irisz, Lisznyai Sándor (szerk.) (2012): *A kortárs segítés kultúrája* Budapest: FETA könyvek 7

Az évente megrendezésre kerülő Szakmai Napok és a FETA Könyvek szakmai bemutatója keretét biztosítja a felsőoktatási tanácsadás intézményeiben, valamint a közoktatás területén dolgozó szakembereknek arra, hogy személyesen is találkozzanak, szakmai kapcsolathálójukat gyarapítsák, gondozzák.

Azok a tehetséggondozás területén dolgozó szakemberek, akik a meghirdetett, szakmai közösségi alkalmainkon nem tudnak részt venni, kiadványainkat a [www.feta.hu](http://www.feta.hu) honlapról letölthetik ill. kollégáinktól szakmai kérdésekben egyéni konzultációk keretében rendszeresen kaphatnak segítséget.

Szakembereink továbbképzések szervezésében és lebonyolításában is részt vállalnak, egyik kiemelkedő teljesítményünk az ELTE által a tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok számára 30 órás továbbképzési program kidolgozásában és oktatásában való részvétel. Felkérés esetén vállaljuk tehetséggondozó programok/szakkönyvek lektorálását (Géniusz könyvek 19. lektorálta Puskás-Vajda Zsuzsa 2011).

#### 17.3.5. KUTATÁSI TEVÉKENYSÉG

Mint országos hatókörű tehetségpont kiemelt feladatunknak tekintjük a gyakorlatban felmerülő életvezetési problémák evidence-based alapokra helyezését. A FETA által végzett **kutató-sokból** kiemelnénk **Ritoók Magda** 2011-ben publikált, esetelemzések alapján megfogalmazott vizsgálata az ún. „thesis blocking”, jellemzően a felsőoktatási tanulmányok utolsó szakaszában megjelenő probléma megértését mélyíti. A hazai szakirodalomban eddig nem jelent meg súlyának megfelelően ez a téma, ezért tartjuk fontosnak figyelemfelhívásként részletesebb ismertetését.

##### A „thesis blocking” a felsőoktatási tanulmányok utolsó szakaszában

A felsőoktatási tanulmányok során éles cezúra-helyzetet jelent a disszertáció elkészítése. Az addig eredményes tanulási folyamatban új megküzdési feladatot jelent. A tapasztalatok és a statisztikai adatok jelzik, hogy az addig sikeres hallgatók közül jó néhányan nem készítik el, vagy csak több éves várakozás után adják be disszertációjukat. A jelenség a mesterképzésben és a doktori képzésben egyaránt tapasztalható.

A thesis blocking – feltételezésünk szerint - nem azonos a halogatással. Fő jellemzője a reményvesztettség állapota, amely esetenként krízishelyzetig is fokozódhat. A krízishelyzetre jellemző beszűkülés állapotába kerül a dolgozat írója. A problémát felnagyítva, irréálisan ítéli meg helyzetét, és ez megbénítja az alkotás folyamatát. Nem az időbeli lemaradás jellemzi – ez többnyire csak másodlagosan van jelen – hanem az az élmény, hogy a szívesen választott témát nem sikerül úgy megragadni, bizonyítani, leírni, ahogyan szeretné. Ez az aggodalom betölti a mindennapokat, rátelepszik minden percre, és visszafogja az alkotás lendületét. Ez esetenként időbeli elcsúszáshoz is vezet, de nem azonos a halogatásként ismert és leírt jelenséggel.

A disszertáció/szakkolgozat a későbbi szakmai életút (egyik) kapuja. Nem csupán egy témá-

ról gondolkodik, hanem többnyire későbbi munkájáról is. Nagy tétje van. Ennek súlya is nyomasztó az alkotó számára.

Alkotói válságnak is lehetne nevezni, amely nem csupán a kiemelkedő művészi vagy tudományos teljesítményt nyújtó alkotók életében fordulhat elő, hanem minden új gondolat, új elképzelés megszületésénél is.

A „thesis” kiemelkedik a hagyományos felsőoktatási teljesítmények köréből. A személyes teljesítmény szimbóluma lesz.

A halogatás problémája a felsőoktatási tanácsadás egyik kitüntetett kutatási és gyakorlati területe. A dolgozatírásban való elakadás jelenségét részletesebben Rennie David L. és Lynne Brewer' (1987) írta le. A szerzők szerint a probléma okai nem világosak. Kevés kutatás foglalkozott az okok feltárásával. A tanulmányban bemutatnak ezekből néhányat, pl.: az elakadók túlságosan nagy elvárásokat támasztanak önmagukkal szemben: „saját perfekcionizmusukkal bénítják meg magukat.”

**Rennie és Brewer vizsgálatai** Ontario és Quebec egyetemére járó 16 fiatalra terjedtek ki. Közülük 10 főnek voltak, 6-nak nem voltak elakadási problémái. Vizsgálati módszerként interjút alkalmaztak, melyeket kvalitatív módszerekkel elemeztek. Eredményeik azt mutatták, hogy az elakadásban szerepet játszó fő tényezők a dolgozatírók függősége-önállósága, a feladat strukturálásának képessége, a témájuk jelentőségéről való gondolkodásuk, az időkezelési készség, valamint az adott felsőoktatási intézmény – a szakdolgozatok elbírálásával foglalkozó – szervezetében való eligazodás - ma úgy mondanánk: kompetencia – színvonala. Összegzésük szerint: „Az elakadás nem egy meghatározhatatlan összetevőkkel rendelkező misztikus állapot. Az elakadás okait fel lehet tární, és ki lehet javítani.” (Rennie és Brewer, 1987, 15.).

**Saját kutatásunk** a thesis blocking jelenséget félig-strukturált interjúval kívánta megközeleíteni. Az elvégzett elővizsgálat csupán egy későbbi, nagyobb volumenű kutatás előkészítése. A megkérdezettek társadalomtudományok területén néhány éve végzett egyetemi hallgatók.

A csoport egyik részének (10 fő) voltak nehézségei a dolgozat elkészítésében, a másik része (10 fő) különösebb nehézség nélkül, szinte észrevétlenül haladt át ezen az akadályon.

Az eddigi tapasztalatok alapján megfogalmazhatók a következő jellemezők:

A thesis blocking:

Nem azonos a halogatással,

- nem általában jellemzi a személy munkamódját,
- a személyre nem jellemző az időpontok, határidők elcsúszása. Időgazdálkodása jól szervezett.

- Nem vezethető vissza a tanulmányokra való alkalmatlanságra. Akiknél előfordul, azok általában eredményesen jutnak el az abszolutórium megszerzéséig.

Az elvégzett elővizsgálat tapasztalatai szerint a thesis blocking legfőbb jellemzője a dolgozatírás folyamatában megjelenő reményvesztettség.

Az egyik megkérdezett így fogalmaz:

„Nem a folyamat során, hanem közvetlenül a megkezdése előtt voltam reménytelen. Amint kezdett körvonalazódni a felépítése, és elhittem, hogy lesz ebből valami, onnantól kezdve töretlen volt a folyamat, és már csak az okozott problémát, hogy nem lesz olyan jó, amilyen lehetne, illetve ahhoz, hogy időben be tudjam fejezni, el-, illetve ki kell hagyni néhány dolgot.”

A thesis blocking élményét átélők életében korábbi, kisebb dolgozatoknál is előfordultak hasonló problémák.

Nagyobb részüket jellemzi a dolgozatírást kísérő/nehezítő egészségi problémák megjelenése is.

### Kiknél fordul elő?

- nagyon magas igényszinttel jellemezhető személyeknél,
- nagyon magas külső elvárások (főleg családi jellegűek) vannak a háttérben,
- valamilyen külső, megterhelő – élethelyzetből adódó – feladatnak kell megfelelniük, amely mellett már nem marad energiájuk egy másik érzelmi feszültség elviselésére,
- a bizonyítottan jó képességek ellenére, kevés önbizalom jellemzi őket.

A „Hogyan tudott túljutni a reményvesztettség állapotán?” kérdésre kapott válaszok kiemelik a segítő, támogató környezetet (család, barátok), és a konzulens támogatásának jelentőségét a reményvesztettség helyzetéből való kikerülésben.

Az elővizsgálatok tanulságai alapján kirajzolódnak a kutatás folytatásának körvonalai. Ennek keretében:

- ki kell terjeszteni a kutatást a társadalomtudományok mellett más (műszaki, természettudományi) dolgozatok írójára,
- a halogatás vizsgálatára eddig már kidolgozott módszerek alkalmazásával fel kell tární a thesis blocking és a halogatás eltérő és azonos vonásait,
- fel kell tární a thesis blocking háttérben lévő pszichológiai tényezőket az önbizalom-önértékelés, a teljesítmény-szorongás, az autonómia és a coping stratégiák szempontjából.

Külön fogalmazódik meg, hogy melyek a konzulens és a felsőoktatási tanácsadás területén dolgozó pszichológus feladatai és módszerei az alkotói válság kezelésében.

A FETA kutatási programja keretében került sor egy pályakövetés keretében elvégzett vizsgálatra (Ritoók, 2011). Ennek eredményei a pályatanácsadásban alkalmazott módszerek előrelépő értékét bizonyították tehetséges és „átlagos” felsőfokú végzettségűek csoportjában. A kutatás eredményeit jelen kötet 11. fejezetében mutattuk be.

### 17.3.6. ÖSSZEGZÉS

Az életvezetési és szervezettefejlesztési tanácsadás, a kapcsolatháló építés és együttműködés, a szakemberképzés és továbbképzés azon belül a tananyagfejlesztése és a képzésben megvalósításában való részvétel, tudományos publikációk lektorálása és önálló kutatási tevékenységet végző, civil kezdeményezésre szerveződött szakmai közösségünk tudása és készségei a tehetséges fiatalok támogatásában dolgozó tágabb szakmai közösség rendelkezésére áll.

### IRODALOM:

Rennie David L. és Lynne Brewer' (1987): A grounded theory of thesis blocking In: *Teaching of Psychology* VG. 4. (1) Febr. 1987: 10-15.

Ritoók Magda (2011): A tehetség kibontakoztatását nehezítő háttértényezők feltárása a felsőoktatásban (Thesis bloking) In: *Hagyomány és megújulás*, MPT Jubileumi XX. Országos Tudományos Nagygyűlés KIVONATKÖTET, 2011, ISBN:978-963-87915-4-2

## 17.4. Komplex Tehetséggondozás gyakorlata a Szegedi Tudományegyetemen (Szenes Márta)

### 17.4.1. TEHETSÉGGONDOZÁS ELSŐ LÉPÉSEI

A Szegedi Tudományegyetemen (a továbbiakban SZTE) hosszú évek óta több területén zajlik tehetséggondozó munka, érte ez alatt a hagyományos tehetséggondozás elemeit, úgy, mint a demonstrátori rendszer, a tudományos diákköri munka, különböző műhelyprogramok, külföldi munka, magas színvonalú nyári táborok.

Ugyanakkor a Szegedi Tudományegyetem, felismerve a komplex és szervezett tehetséggondozásban rejlő erőt: olyan központi, átfogó **tehetséggondozási programokat kezdeményezett**, melyek a kari lehetőségektől függetlenül egyenlő esélyeket kívántak biztosítani az egyetem összes hallgatójának, miközben megkeresve az illeszkedési pontokat törekedtek kiegészíteni és támogatni az egyes helyi kezdeményezéseket.

Az intézménynek mindig is célja volt, hogy az összehangolt tehetséggondozás fejlesztésével a hallgatók elégedetten nyilatkozzanak a Szegedi Tudományegyetemről, illetve, hogy az Egyetem a lehető legtöbb felkészült szakembert, tudóst bocsáthassa az útjára.

A Szegedi Egyetem vezetősége folyamatosan dolgozik azért, hogy

1. hallgatóink a képességeiknek megfelelő, minőségi oktatásban részesüljenek,
2. segítse a tehetséges, tanulni vágyó diákokat,
3. minél több lehetőséget, pályázatot, ösztöndíjat biztosítson számukra,
4. minél több információt kapjanak hallgatóink és leendő diákjaink a lehetőségeikről.

Az SZTE-n **Tehetséggondozó program további** célja volt olyan kurzus, illetve tehetséggondozó speciális kollégium létrehozása, melyben az alapképzésnél bővebben ismereteket kaphattak a hallgatók.

A programban a hallgatók a következő előnyökhöz juthattak:

A kiemelt kurzusban résztvevők többlet tudásanyaggal ismerkedhettek meg, melynek teljesítése az alapkurzustól eltérően, plusz kreditponttal történt. A program létrehozta önálló tehetséggondozó laborját, ahol a magas szintű elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása csak a programban résztvevők számára nyújtott ingyen részvételi lehetőséget. A programot teljesítők ösztöndíjat kaphattak, valamint tehetséggondozó oklevelet kaptak.

Az SZTE tehetséggondozó koncepciója mindig is kontrollálta a tehetséges hallgatók bekezdését a programba. A **Szegedi Tehetséggondozó Tanács** (2006), az SZTE Tehetségpont, az SZTE Esélyegyenlőséget Biztosító Bizottsága valamint Szeged Város Önkormányzata közösen igyekszik koordinálni a középiskolai diákok és egyetemi hallgatók tehetséggondozását.

A Tehetséggondozó Tanács feladatai közé tartozik:

- a tehetséggondozás irányelveinek lefektetése
- tehetséggondozó programokban, pályázatok, ösztöndíjak elbírálásában való részvétel
- a jelenlegi programhoz, illetve a program jövőbeni folytatásához szükséges tökebevonás módjának kidolgozása, áttekintése.

A Tehetséggondozó Tanács tagjai olyan, az egyetemen dolgozó, vagy Szeged városhoz kapcsolódó személyek, akik saját tudományos, vagy működési területük elismert képviselői, és így méltán vehetnek részt a tehetséggondozás stratégiai kérdéseinek megalkotásában. A Tehetséggondozó Tanács tagjai: Prof. Dr. Badó Attila, Prof. Dr. Balogh Elemér, Prof. Dr. Hatvani László, Király Levente, Dr. Kozma József, Lékó Péter, Mezei Richárd, Dr. Sófi József, Dr. Szalay István, Prof. Dr. Vécsei László.

A Tanács munkájában tanácskozási jogú tagként közreműködnek a Szegedi Tudományegye-

tem tehetséggondozási céllal létrehozott alapítványainak kuratóriumi tagjai, valamint Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata részéről a tehetséggondozás felelősei.

Az SZTE természetesen figyelmet fordít azokra a középiskolásokra is, akikre számíthat a továbbtanulásban. A **Szegedi Tehetség-HÍD Program** (HÍD: Hallgatók Ígéretes Diákokból) célja leginkább a környék tehetséges középiskolásainak megkeresése, egyetemre kerülésük segítése speciális programokkal. A program együtt dolgozik az **SZTE Eötvös Loránd Kollégiumával**, mely a vidéki kollégiumok közül igen komoly hagyományokkal rendelkezik. Tagja lehet minden olyan hallgató, aki tudását gazdagítani, mélyíteni szeretné szakmája területéről. A kollégium tagjai közösségi tevékenységükkel is részt tudnak venni, ösztöndíjat kaphatnak munkájuk támogatására és elismerésére.

### 17.4.2. A TEHETSÉGPONTRÓL

Az SZTE létrehozta az egyetemen belül a **Tehetségpontot**, mely egyrészt az egyetem tehetséggondozó munkáját segíti, másrészt szélesíti a tehetségprogramokat, nyit a város és a környék középiskolái irányába, hogy megtalálja a kapcsolódási pontokat, illetve bekapcsolja azokat a tehetséggondozó programba. A Tehetségpont regisztrációját a **Nemzeti Tehetségsegítő Tanács hatáskörrel rendelkező munkabizottsága 2008-ban fogadta el**.

Az előkészítő munkálatok következtében a Szegedi Tehetségpont a Szegedi Tudományegyetem segítségével az alábbi tehetségmenedzselési tevékenységek biztosítását tűzte ki célul:

- tehetséggondozási információs rendszer fenntartása és fejlesztése
- tehetséggondozó honlap kialakítása és üzemeltetése:
- tehetséggondozáshoz kapcsolódó információk gyűjtése, adatbázisok generálása
- az SZTE pályázatok és ösztöndíjak különböző fajtáinak kezelése
- tehetséggondozó könyvtár létrehozása
- tréningek szervezése
- tehetséggondozási tutori rendszer kialakítása.

Természetesen a tehetséggondozás komplex feladatának megvalósításához **financiális eszközre is szükség van**. Ebben a különféle alapítványok nyújtanak segítséget.

- A Szegedi Tudományegyetem tehetséggondozás céljait támogató alapítványai:
- Szegedi Universitasért 2007. Alapítvány
- Pro Talentis Universitatis Alapítvány
- Szegedi Tudományegyetemért Alapítvány.

Az SZTE-n elnyerhető ösztöndíjpályázatok listáját az 1.sz. melléklet tartalmazza

### 17.4.3. EGY SIKERES TEHETSÉGGONDOZÓ PROJEKT ÁTTEKINTÉSE

A TÁMOP-4.2.3-08/1-2009-0015 projekt alprojektjének rövid bemutatása

A 2010 novemberében induló projekt alprojektje rendkívül sokat tett az SZTE-n a tehetséggondozás területén. Röviden áttekintjük, mit jelentett ez indulástól a megvalósulásig. Az alprojektet Dr. Görög Márta vezette nagy szakmai igényességgel.

**Az alprojekt kiindulási alapja:**

- Karspecifikus tehetséggondozási rendszerek: eredményesség és elszigetelt szélmalomharc
- Komplex, egységes tehetséggondozó szolgáltatás-csomag hiánya
- A különböző egyetemi tehetséggondozó programokon részt vevő hallgatók adatait, érdek-

lődesi és tudományos területét, aktivitásainak megjelölését összefogó adatbázis és rendszer hiánya

#### Az alprojekt kiindulási célja:

- Az egyetemi tehetséggondozás a hagyományosnak mondható területeken túlmutatva szélesebb körben érvényesüljön, a Szegedi Tehetségpont célkitűzéseinek megvalósulását elősegítve megfelelő információs háttérrel rendelkezzen, s a hallgatók számára komplex tehetséggondozási szolgáltatás-csomagot nyújtson.
  - Tehetségpont hallgatói igényeknek megfelelő szolgáltatásokkal történő feltöltése;
  - Az egyetemi tehetséggondozás hagyományos területein túlmutató rendszer kialakítása, az egyetem különböző tehetséggondozási tevékenységeinek összehangolása;
  - A tehetséggondozás megfelelő információs háttérének és infrastruktúrájának kialakítása;
  - A Szegedi Tudományegyetemen belül meglévő aktív együttműködés kialakítása a tehetséggondozás szereplői között;
  - Az aktuálisan folyó tevékenységek széles körnek történő megmutatása.
- Az alprojekt fenti célkitűzéseit négy tevékenységcsoporton keresztül valósította meg:
- A tehetséggondozásba bevont hallgatók közötti IKT alapú kapcsolattartás feltételeinek megteremtése
  - Pilot mentori, tutori rendszer kiépítése, működtetése
  - Tehetséggondozást szolgáló szakmai célú események megvalósítása
  - Tréningek biztosítása a tehetséggondozásban részt vevő hallgatók számára

#### Az alprojekt célcsoportja:

- Az egyetem kiemelkedően tehetséges hallgatói:
- Doktori iskolák, szakkollégiumok, tudományos diákkörök tagjai
- Pályázati ösztöndíjakban részesült hallgatók
- Pilot tutori program hallgatói köre:
- az Arany János Tehetséggondozó programban részt vett, a projekt idején az SZTE-n aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatók
- az SZTE-n Tudományos Diákköri tevékenységet aktívan folytató hallgatók

#### 17.4.3.1. TRÉNINGEK

Mint azt fenti rövid áttekintésünkbe már említettük, pályázati programon belül számtalan tréning elindítására nyílt lehetőség kifejezetten tehetséges hallgatók számára, amely **kiválóan tükrözte a Tehetségpont, a Karrier Iroda illetve az Életvezetési Tanácsadó Központ kooperációját.**

A tréningeken keresztül megismerhették

- a tehetségesség önismereti vonatkozásait, azokat az élethelyzeteket, ahol a tehetségesség előnyt jelent és azokat is, ahol inkább többlet feladatot, felelősséget jelent;
- azokat a jelenségeket, főbb helyzeteket, amelyek a tudományos-, civil- és verseny szférát jellemzik a versengés, kockázatvállalás, együttműködés és segítség szempontjából.

Készségszinten elsajátíthatják az alábbi technikákat:

- hatékony problémamegoldás, sikeres kommunikáció;
- asszertív technikák: én-védelem, én-megjelenítés,
- hatékony én-kommunikáció;
- stresszkezelési szokások, megoldási technikák;
- tanulás-, vizsga- és prezentációs technikák.

Gyakorlati ismereteket szerezhettek az alábbiak terén:

- az önéletrajz és motivációs levelek elkészítése;
- pályázati anyagok összeállítása;
- hatékony tudományos tevékenység végzéséhez szükséges háttér információk.

A felsorolt tréningek gazdagsága jól példázza, hogy a szolgáltatás tervezése során a megvalósítók egyaránt figyeltek az egyetemi tanulmányok alatti igényekre és a diploma megszerzését követő helyzetre is, ezzel is támogatva a tehetséges hallgatók eredményes karrier építését.

#### 17.4.3.2. TUTORÁLÁS

Ki szeretnénk emelni, hogy ezen pályázat keretében nyílt lehetőség egy, eddig az egyetemen nem létező **tutorálási rendszer kialakítására**. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja keretében végzett hallgatók a sikeres egyetemi felvételt követően nem részesültek további tehetséggondozásban szervezett szinten.

Nem volt szervezett „átjárás” a középiskolai tehetséggondozó programok és az egyetemi tehetséggondozás között, miközben a meglévő igényt jelzi, hogy az SZTE néhány intézetében – gondolva itt elsősorban a természettudományi tantárgyakra – szoros kapcsolat alakult ki egyes, tehetséggondozásban élen járó középiskolák és az adott intézet/tanszék között.

Az alprojekt tutori rendszerének kiépítése és kísérleti jellegű működtetése ezt az űrt volt hivatott betölteni. A modul célja a mentori, tutori rendszer kiépítése, a tehetséggondozás alprojektbe bevont hallgatók számára csatlakozási lehetőség biztosítása és annak kísérleti jellegű működtetése. A projekt keretében 35 tutor tanár előzetes felkészítésére volt lehetőség.

Tutorrá az az oktató válhatott, aki a program során vállalta a feladattal járó plusz tevékenységeket, s aki korábbi oktatói, nevelői, kutatói munkájával bizonyította, hogy képes a hallgatók személyes kísérésére. A felkészítő tréning során nagy figyelem került a hétköznapi gyakorlatban használható kompetenciák fejlesztésére, a hatékony módszerek tárnak kialakítására. A projekt során mód nyílt a tehetséges tutorok és tehetséges hallgatók találkozására, ahol egyben ki is alakulhattak később gyümölcsöző oktató és diák kapcsolatok. Szintén a tutorok későbbi munkáját segítette a **sikeres mester tanítvány esetek** modell értékű elemzés.

A tutorok munkájuk folyamatát egy tutorálási naplóban vezették, mely dokumentumok hűen tükrözték a tutor és a tehetséges hallgató együttműködésének fejlődését, állomásait, eredményeit. Munkájukhoz az Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ szakembereitől folyamatos segítséget kaptak eszmegbeszélés, konzultáció formájában.

#### 17.4.3.3. VEZETŐI INFORMÁCIÓS RENDSZER

A projekt egy eddig még nem ismertetett feladatként vezetői információs rendszer keretében informatikai adatszolgáltatás-fejlesztést végeztek, a létrejött adatbázisok segítségével az egyetemi vezetők az Universitas képzési és szolgáltatási keresztmetszetéről kaphatnak képet. A diplomás pályakövetési rendszert, melynek keretében már korábban is figyelték a Szegeden végző, illetve végzett hallgatókat, most egy hallgatói motivációs vizsgálattal egészítették ki. A projekt lehetőséget kínált a tehetséges hallgatók végzés utáni követésére is.

#### 17.4.3.4. TEHETSÉGGONDOZÁST SZOLGÁLÓ SZAKMAI CÉLÚ ESEMÉNYEK MEGVALÓSÍTÁSA

##### Előadássorozatok

Olyan előadássorozat megvalósítását jelentette ez, amely lehetőséget nyújtott az SZTE tehetséggondozási programjaiban részt vevő hallgatóknak kutatásaik, kutatási projektjeik, elért eredményeik bemutatására tudományos előadás keretében.

Az előadásokat az egyetem hagyományosnak nevezhető tehetséggondozási programjaiba bevont hallgatók, azaz doktoranduszok, szakkollégisták, OTDK-n sikeresen szerepelt hallgatók tartották.

Az előadássorozat kettős célt valósított meg. Egyrészt az előadó hallgatók számára kiváló alkalom tudományos munkájuk és eredményeik nyilvános bemutatására, miközben lehetőség nyílt személyes kompetenciák megszerzésére, előadó képességeik javítására, nagy nyilvánosság előtti tudományos előadások tartásának gyakorlására. Másrészt a meghívott hallgatók számára kiváló tapasztalatszerzési lehetőség és motivációs tényező volt.

##### Workshopok

Szakmai workshopok keretében aktív együttműködés valósult meg a Szegedi Tudományegyetem tehetséggondozással foglalkozó szereplői között. A workshopokon kialakuló párbeszéd hozzájárult az egyetem különböző tehetséggondozási tevékenységeinek összehangolásával és kiegészítésével a tehetséggondozás hagyományos területein túlmutató rendszer kialakításához, elősegítette a hallgatók számára komplex tehetséggondozó szolgáltatás-csomag biztosítását.

##### Külföldi egyetemek vendég előadói

A Bsc, Msc, doktori képzésben, valamint az egyetemi tehetséggondozási programokban részt vevő hallgatók számára elengedhetetlenek a kutatásfejlesztési, innovációs, szellemi alkotások jogával foglalkozó ismeretek, különös tekintettel annak nemzetközi vonatkozásaira. A tehetséggondozás céljának hatékony elérését szolgáló külföldi egyetemek fenti témakörben tapasztalt kutatói, valamint ezen jogi ismeretek szakértői lettek felkérve a Szegedi Tudományegyetemen nyilvános előadássorozat keretében előadások megtartására.

#### 17.4.3.5. TEHETSÉGGONDOZÓ HONLAP

Végül szeretnénk kiemelni a projekt keretében elindult tehetséggondozó honlapot ([www.sztehetseg.hu](http://www.sztehetseg.hu)), melynek célja, hogy leendő és aktuális hallgatók részletesen tájékozódhassanak mind az egyetem, mind az egyéb szervezetek által nyújtott lehetőségeikről, miközben interaktív felületet biztosít a tehetséggondozásban résztvevők számára

#### 17.4.4. RÖVID BETEKINTÉS EGY JELENLEG ZAJLÓ PROJEKTBE

A 2013 áprilisától zajló TÁMOP 4.1.1/C-0004-1309-05 projekt, hallgatói szolgáltatások mentor alprojektje **keretében tehetséges, ám fogyatékkal élő, hátrányos helyzetű vagy roma** hallgatók kiemelten kaphatnak segítséget. A tevékenységet az SZTE Életvezetési Tanácsadó Központja koordinálja. Az alprojektben belül számtalan új, kifejezetten személyes segítséssel szólítják meg a tehetséges hallgatókat. Szakmailag felkészített személyi segítők, akik valójában az érintett hallgatók kortársai, igyekeznek eligazodást nyújtani a tehetséges, ám hátrányos helyzetből induló társaiknak az egyetemi élet rejtelmeiben.

A program, melynek szolgáltatásai már igénybe vehetőek: személyes életvezetési tanácsadás, online pszichológiai tanácsadás, kompetencia fejlesztő tréningek.

Az alprojekt keretében további lehetőség nyílik **50 tehetséges, ám speciális képzési igényű, halmozottan hátrányos helyzetű illetve roma hallgató két éven keresztül kísérésére.** A mentorálás kiterjed majd nem csupán a tudományos munka, a tanulmányi tevékenység, de az egészséges életvezetés, illetve pszichológia aspektusú kísérésre is.

#### 17.4.5. ZÁRSÓ

Végezetül az eredményességről és hatékonyságról és munkatílusról szeretnénk szólni. A tehetséggondozás mellett az utókövetés és visszacsatolás lehetőségét elengedhetetlennek tartjuk. A minőségi munka feltétele a folyamatos követés és visszajelzési, illetve korrigálási lehetőség, amely biztosítja egy következő projekt eredményesebb megvalósítását. Ezt mind online kérdőívvel, mind pedig személyesen kívánjuk megvalósítani.

Mint azt tanulmányunkban már több helyen is hangsúlyoztuk, az SZTE-n folyó tehetséggondozás sikere a több intézményen belüli szervezet kooperációjára épül. Így a Tehetségpont, a Karrieriroda, az Almamáter, illetve az Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ összehangolt munkájáról beszélünk. Hallgatói visszajelzések alapján tehetséggondozó tevékenységünket a személyesség és sokoldalú megközelítés, a bürokratikus szemléletmódot mellőzése jellemzi.

#### IRODALOM:

Bodnár Gabriella-Takács Ildikó-Balogh Ákos (2011): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban* Géniusz Könyvek 19. Kiadó: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Gerháth Györgyi (Szerk.) (2011): *Tehetséggondozás a Szegedi Tudomány- egyetemen*, Kiadó: SZTE



## 1.sz. melléklet: A Szegedi Tudományegyetem tehetséges hallgatói számára kiírt ösztöndíjpályázatok:

<b>Szociális Tehetséggondozó Ösztöndíj</b>	A Szegedi Tudományegyetem tehetséggondozást támogató Szegedi Universitásért 2007 Alapítványa, valamint a Szegedi Tudományegyetemért Alapítvány nyílt pályázatú támogatása a Magyar Rektori Konferencia Plénuma által létrehozott Ösztöndíjalap Programhoz csatlakozva a Szegedi Tudományegyetem hátrányos szociális helyzetű tehetséges, kiváló tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatói számára. A pályázat először 2009/2010-es tanévben került kihirdetésre.
<b>Tehetséggondozó Sport Ösztöndíj</b>	A Szegedi Tudományegyetem által kiírt, a Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata által nyújtott tehetséggondozó támogatás a Szegedi Tudományegyetem nevét viselő egyesületben, szakosztályban sportoló, játéklehetőséget kapott, tanulmányaikat jó eredménnyel folytató hallgatói számára.
<b>Tehetséggondozó Doktorandusz Ösztöndíj</b>	A Szegedi Tudományegyetem által kiírt, a Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata által nyújtott tehetséggondozó támogatás a Szegedi Tudományegyetem doktori iskolájában tanulmányokat folytató doktorandusz hallgatók részére nemzetközi konferencián való részvételük, publikációik, valamint felmerülő kutatási költségeik fedezésére.
<b>„Esélyt a középiskolás tehetségnek” Ösztöndíj</b>	A Szegedi Tehetséggondozó Tanács és a Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata közös támogatása a jól teljesítő, kutatási, művészeti illetve sport tevékenységet folytató szociálisan rászoruló középiskolás diákok számára.
<b>Szent-Györgyi Albert Ösztöndíj</b>	A Szent-Györgyi Albert Rotary Club Szeged ösztöndíja a Szegedi Tudományegyetem kiemelkedő tudományos eredményeket elért hallgatói számára.
<b>Sófi Ösztöndíj</b>	A Szegedi Tudományegyetem és a 2001. január 2-án alapított Szegedi Tudományegyetem Sófi József Alapítvány célja a legjobb tanulmányi és tudományos teljesítményt nyújtó, tehetséges egyetemisták anyagi támogatása ösztöndíjak által.
<b>Pályázat Hallgatói Szervezeteknek</b>	A Szegedi Tudományegyetem által kiírt támogatás a Szegedi Tudományegyetem keretein belül működő intézményszerű hallgatói kezdeményezései részére.

## 18. JAVASLATOK A MAGYARORSZÁGI TEHETSÉGSEGÍTÉS TOVÁBBFEJLESZTÉSÉHEZ (RITOÓK MAGDA – HERSKOVITS MÁRIA)

A kézikönyv egyes fejezeteiben bemutattuk a magyarországi tehetségsegítő tevékenységrendszer jellemzőit és a rendszeren belül az életvezetési/életviteli tanácsadás helyét, valamint az életvezetési/életviteli tanácsadáshoz kapcsolható tipikus problémákat és intervenció típusokat. A továbbiakban a továbbfejlesztésre vonatkozó javaslatainkat foglaljuk össze.

A magyarországi tehetségsegítő rendszer kiemelkedő eredménye az országos tehetségpont hálózat létrehozása. Most, a fejlődés jelenlegi szakaszában már az a következő feladat, hogy a rendszer minden területén az adott feladattípusra és szintre megfelelően felkészült szakember, szakember team végezze a munkát.

A tehetségsegítés rendszerének továbbfejlesztése szempontjából szükséges a tehetség tanácsadás szintjeinek differenciálására. A tehetségpontok valamennyi típusánál szerepel a tanácsadás, azon belül az életviteli/életvezetési tanácsadás, mint feladat. A tanácsadáson belüli szintekre vonatkozó felkészültségi, képzettségi követelmény azonban még nem jelenik meg az akkreditációs követelményekben. A tehetségsegítés továbbfejlesztésének fontos feltétele, hogy **megfogalmazódjanak a tanácsadási feladatszintekhez kapcsolódó kompetenciakövetelmények**. Kézikönyvünk egyik célkitűzése, hogy segítse ezt a differenciálási folyamatot a feladatok és az ezekhez kapcsolódó kompetenciaszintek, követelmények megfogalmazásával.

Fontos lenne elérni, hogy valamelyik, a **tehetség témában** szervezett 30 órás akkreditált továbbképzést a tehetségpontokban dolgozó szakemberek elvégezzék. Ez a pedagógusokra, a szociális végzettségű szakemberekre, sőt, a klinikai szakpszichológusokra is érvényes, mivel a tehetség-tanácsadás feladatai speciális felkészültséget is igényelnek.

Megfontolandó további olyan, 30 órás képzés akkreditálása, amely a Tehetségpontokban és másutt tanácsadói munkát végző, a tehetség témakörében már megfelelő ismeretekkel, jártassággal rendelkező, ám éppen **a tanácsadás témájában** (szintek, kompetenciák, módszerek) még nem képzett kollegák – elsősorban pedagógusok – szakmai továbbképzését biztosíthatná.

A tanácsadó szakpszichológus képzésben minden pszichológus számára kötelező egy 15 órás kurzus elvégzése. A 30 órás akkreditált képzéssel egyenértékű tanúsítványt azonban csak azok kaphatnak, akik a további 15 órás választható stúdiumot is elvégzik a tehetségsegítés-tehetség-tanácsadás témájában.

A tehetségsegítés országos rendszerében fontos lenne biztosítani a **szupervíziót** a tehetségpontok hálózatán belül. A tehetségpontok jelenlegi munkájában néhány tehetségpont tevékenységében megjelenik a szupervízió is, ez azonban még nem általános. A szupervízió speciális felkészültségű szakembereket igényel. (Lényeges hangsúlyoznunk, hogy pl. a pszichológus diploma önmagában nem elegendő a szupervízor feladatának elvégzéséhez.) Az igényes szakmai munkának, és egyben a kiegészítő megelőzésének feltétele a rendszeres szupervízió megvalósítása, és az ezen a területen már működő legjobb szupervíziós képzéshez való kapcsolódás. A regionális tehetségpontok szervezeti keretei jó lehetőséget kínálnak a szupervíziós csoportok megszervezésére, vagy – egy hasonló, de nem azonos módszertani keretben – az **intervíziós kapcsolatrendszer** biztosítására.

A tehetségpontok hálózatában kis településeken működő szervezetek is vannak. Különösen fontos, hogy szakembereiknek ne egyedül kelljen megbirkózniuk a sokszor nehézséget, fe-

szültséget jelentő tehetséggondozási problémákkal. Az ő munkájukat is segítheti a szervezett szupervízió.

A tehetségsegítő hálózat nagy lehetősége, hogy az együttműködő tehetségpontok kapcsolatrendszerén keresztül egy tehetséges gyerek, fiatal fejlődésének, és az iskolarendszerben való továbblépésének következő szakaszában is a lehető legmegfelelőbb intézménybe kerüljön. Ennek különösen fontos szerepe lehet a **hátrányos helyzetű fiatalok** fejlődési folyamatában. Könnyen elbátortalanodhatnak, „elveszhetnek” egy intézmény- és szint-váltásban. A kézikönyvben bemutatott „Jó gyakorlatok” között szép példákat találhatunk arra, hogy az intézmények és tehetségpontok közötti kapcsolatok hogyan segíthetik ezt a célkitűzést.

A tehetségsegítés hálózatát célszerű lenne továbbfejleszteni a **középfokú szakképzés** irányába. Jelenleg ezek az intézmények viszonylag kis számban jelennek meg a tehetségsegítés országos rendszerében. A tehetségsegítés feladatrendszerének és szakértelmének továbbfejlesztésében további lehetőséget jelent a szakképzésben tanuló tehetséges fiatalok felfedezése, fejlesztése. Ez az eddig kifejlesztett programokhoz és módszerekhez viszonyítva új feladatot jelent a tehetségterületek kibővítésében, és az ezekhez kapcsolódó tehetségfejlesztő módszerek kidolgozásában. Ez a tehetségterület különbözik a gimnáziumokban tanuló fiatalok tehetségtípusaitól, de felfedezése, fejlesztése új perspektívát jelölhet ki a tehetségsegítésben, tehetséggondozásban.

A tehetségsegítés rendszerében fontos lenne egy olyan **országos hatáskörű szervezet** létrehozása, amelynek feladata a **tehetségsegítés módszereinek** (azonosítás, tanácsadás, fejlesztés) **továbbfejlesztése**, külföldön hasznosnak bizonyult módszerek adaptálása, elterjesztése, „karbantartása”. Az országos hatáskörű tehetségpontoknak van ilyen feladata, és születnek is fontos eredmények munkájuk nyomán, de módszertani kutatásokra nincs pénzügyi forrásuk, így esetleges, hogy új eredményeik mennyire igazolhatók, és mennyire terjeszthetők.

Visszaulva a kézikönyvben ismertetett nemzetközi példákra: ajánljuk a külföldi szakmai megfontolások, módszerek integrálását – akár egyéni szinten - a Tehetségpontok praxisába, de arra is, hogy a Tehetségpontok gyakorló szakemberei, összehasonlítva saját teljesítményükkel, még bizonyosabbak legyenek abban, hogy a tehetségsegítés az egyik leghatékonyabb befektetés a jövő nemzedékébe.