

Rétallérné Görbe Éva*

TEHETSÉGGONDOZÁS A FELSŐOKTATÁSBAN**

Gondolatok a tehetséggondozásról az ÁVF tehetséggondozó programjának apropóján

A 21. században a gazdálkodás alapjai a materiális tényezők felől az immateriálisok felé tolódtak el. Ahogy a modern gazdaság teljesítőképessége egyre kevésbé függ az alapvető anyagi folyamatoktól, a szolgáltatások, a szellemi tevékenységek befolyása a termelékenységre, a gazdasági eredményekre egyre nagyobbá válik (Laáb, 2007). Az innovációs képesség immár döntő versenyelőnyre vált, a tudás és a szakértelem a legfontosabb nyersanyag, és a küzdelem az előző korokhoz képest már rég nem az új földrészekért és bányákért folyik (Hámori – Szabó, 2004), hanem a tudást és a potenciális teljesítmény ígéretét magukban hordozó *tehetségekért*. Egyre több vállalat ismeri fel, hogy a tehetséges munkavállaló tudáseszköz, erőforrás, vállalati hozzáadott értéket képvisel (Bartha, 2006), és emiatt egyre többen építik stratégiájukat a fiatal, tehetséges szakemberek felkutatására, megszerzésére és megtartására, s alakítják ki tehetségmenedzsment-rendszerüket. A szakemberek egyetértenek abban, hogy a tehetség mint csupán adottság gyakran nem elegendő az érvényesüléshez. Ahhoz, hogy az emberben rejlő talentum ki tudjon bontakozni, meg kell teremteni számára a megfelelő környezetet és a lehetőséget. Ennek kulcsa pedig a tudatos tehetséggondozásban rejlik.

A tehetséggondozás a tehetség meghatározását, a tehetség felismerést és a tehetségfejlesztést (tehetségkibontakoztatást) magába foglaló pszichológiai, pedagógiai tevékenység. (Pedagógiai Lexikon, 1997: 519.) A tehetséggondozást érdemes korán elkezdni és a fejlesztést komplex programok keretében végezni, mindig az adott életkornak is megfelelően. A kiemelkedő tehetségek speciális fejlesztésében a felsőoktatásban lehet „feltenni a pontot az i-re”. Azt, hogy mennyire sikeres a felsőoktatási tehetséggondozás, jelentősen befolyásolja, hogy mennyire tudunk túllépni az egyoldalú szakmai fejlesztésen, és komplex tehetséggondozási programot kidolgozva és működtetve mennyire tudjuk a teljes személyiség fejlődését elősegíteni (Balogh – Fónai, 2003). A felsőoktatásban oktatóként feladatunk és felelősségünk, hogy a fiatalok hatékony segítséget kapjanak tehetségük felismeréséhez és kibontakoztatásához. Segítenünk kell a tehetséges fiatalok fejlődését, karrierjük kibontakozását, tehetségük hasznosulását. A felsőoktatási törvény megfogalmazza, hogy a felsőoktatási intézményeknek megkülönböztetett figyelemmel kell kísérni a tehetséges fiatalok, hallgatók fejlesztését. A 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény (és a cikk írásakor elfogadott 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról is) a felsőoktatási tehetséggondozást elsősorban a klasszikus tehetséggondozási modell keretében, a tudományos diákköri munka és a szakkollégiumok² formájában határozza meg.³

* *Főiskolai docens, Általános Vállalkozási Főiskola*
A szerző az ÁVF Tehetséggondozó Programjának tutora, és kurzust vezet a Semmelweis Egyetem Korányi Frigyes Szakkollégiumában az „Új Generáció” Képzési Programban.

** *A Tehetséggondozási Program a TÁMOP pályázat eredményeképpen valósul meg.*
TÁMOP-4.1.1/08/2KMR-2009-0009

Mivel a bolognai típusú képzés első három évében kevés az idő, nagyobb odafigyeléssel lehet csak a tehetséget felismerni, pályán tartani. Ugyanakkor szükséges a már kiválasztottakkal való foglalkozás technikájának, gyakorlatának, intézményi és intézményen kívüli szabályozásának újragondolása is (Weiszburg, 2008).

A felsőoktatással szemben megjelent igényként, hogy az üzleti világ számára képezzen gyakorlati tudással felkészült, alkalmazható szakembereket (Takács, 2010). Az alkalmazhatóság, mely azt a valószínűséget jelenti, amellyel egy frissen végzett hallgató munkát talál (Harvey-ra hivatkozik Polónyi, 2006.) a felsőoktatási szolgáltatás munkaerő-piacra orientált minőségbiztosításának legfontosabb indikátora. Ez azt valószínűsíti, hogy a hallgató az oktatás során olyan ismereteket, tudást, felkészítést kapott, melyre igény van a munkaerőpiacon.⁴ A több szereplőből álló vevői, megrendelői kör igénye, a szolgáltatással kapcsolatos ellentétes elvárásai probléma forrása is. Nem könnyű feloldani azt az ellentmondást, hogy az intézményeknek a hosszabb távú igényekre kell felkészíteniük a hallgatókat, ezzel ellentétben a végzetteket – mint készterméket megvásárló munkáltatók – az azonnali igényeiket akarják kielégíteni, és ezért az elvárásaik sokszor túl általánosak, vállalat- vagy munkakör-specifikusak (Galasi – Varga, 2006). A gyakorlatorientáltságukat erősségüknek tartó főiskolák a bachelor képzésben különböző képességek és jártasságok magas szintű képzésére törekkenek és igyekeznek megalapozni a munkahelyi kiteljesítés folyamatát is. Felmerül a kérdés, hogy az üzleti élet követelményeinek megfelelni kívánó felsőoktatás számára vajon a doktori képzésben és a kutatói pályában kiteljesedő akadémikus felsőoktatási tehetségmenedzselési modell mennyire hasznosítható, ezek eredményei, mérőszámai milyen értékkel bírnak a „felvevőpiacon”, mennyire hasznosíthatóak.

Írásunkban az Általános Vállalkozási Főiskola tehetséggondozó programjának (TGP) kiinduló koncepcióját megalapozó, szakirodalomra támaszkodó általános alapvetéseket ismertetjük.⁵

Tehetségkoncepciók

A legtöbb tehetséggondozással foglalkozó szakirodalom két fő téma tárgyalásával, a tehetség meghatározásával és a tehetség azonosításával indul, majd erre alapozva a tehetség kibontakoztatásának, fejlesztésének módját határozza meg. Követve a szakirodalmi struktúrát, a különböző tehetségmegközelítések elméleti síkján meghatározzuk saját alkalmazott tehetséggondozási koncepciónkát, mely megalapozta tehetséggondozási munkánkat.

Fogalmi definíció

Sokan próbálkoztak már a tehetség fogalmának definíciójával, magyarázatával, de a mai napig nem született egységesen elfogadott tudományos tehetségdefiníció, ugyanis jelenleg sokkal bonyolultabbnak tartjuk a tehetség eredetét, semhogy egyetlen megközelítés alapján meghatározhatnánk.⁶ Munkacsoportunk egy másik tanulmányában, mely a tehetség-azonosítással, -kiválasztással foglalkozik (Gébler – Radnóti – Szakács, 2012) a tehetség szó jelentéséről, eredetéről, értelmezéséről olvasható rövid áttekintés, mely rámutat arra is, hogy az angol és német terminológiában több kifejezés is használatos, mely árnyaltabb jelentését adja a fogalomnak.

Lássunk most néhány megközelítést, definíciót a tehetségre vonatkozóan, amelyet a leggyakrabban használnak a szakirodalmi forrásokban.

Sternberg és Davidson (2000) tág meghatározása arra mutat rá, hogy *minden társadalom maga dönti el, hogy mit tekint tehetségnek*, melyek azok az értékes tulajdonságok melyeket a tehetség fokmérőiként tekintenek. A fogalom tartalma változik, és ugyanabban a társadalomban is koronként eltérhet. Arra is rámutatnak, hogy ha a tehetség definiálása pontos, akkor az kedvező következményekkel jár mind az egyén, mind a társadalom számára. A tehetség tehát ebben a megközelítésben nem természetes fogalom, hanem társadalmi képződmény, környezetünk pozitív értékei meghatározóak a fogalom értelmezésében.

Czeizel Endre így ír erről: „A tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos és/vagy amely meglelégedéssel, örömmézzel, sikerélménnyel járhat elérője számára.” (Czeizel, 2004.)

A tehetség definíciójából kiderül, hogy adott esetben a tehetség mely formája bizonyul jónak vagy rossznak, mit tartunk társadalmi szempontból értékesnek, előremutatónak. Minél tágabban értelmezzük a fogalmat, annál többféle tehetséget ismerhetünk fel és fejleszthetünk. Ami fordítva is igaz, hiszen elképzelhető, hogy csak néhány területen nyújtott kiemelkedő, magas szintű teljesítményt, alkotást tartunk fontosnak, ezek céltudatos fejlesztését tartjuk kívánatosnak, míg más adottságok kibontakoztatásával kapcsolatban közömbösek vagyunk, esetleg kifejezetten nemkívánatosnak, károsnak tartjuk. A tehetség esetében tehát ennél a megközelítésnél a társadalmiérték-szempontok miatt nehezen leírható jelenség meghatározásáról van szó (Hódi, 2009).

Egy másik megközelítés szerint a tehetség *fejlődési folyamat*. Sok év alatt kibontakozó folyamatnak kell tekinteni, nem pedig öröklött és egész életünkben változatlanul megmaradó tulajdonságnak. (Csíkszentmihályi – Rathunde – Whalen, 2010). Függetlenül attól, hogy a fogalom tartalmát mire vonatkoztatjuk, szűkebb vagy tágabb értelemben használjuk, a tehetségen olyan adottságokat értünk, amelyek gyakorlás és céltudatos fejlesztés eredményeként az átlagosnál messze jobb teljesítményt tesznek lehetővé. A tehetséggel foglalkozó szakirodalmi szerzők közül sokan vallják a tehetségnek ezt a fejlődésirányú megközelítését.⁷ E megközelítés szellemében teremtette meg Magyarországon a tehetséggondozás szervezeti kereteit Harsányi István, akit a hazai tehetséggondozás legnagyobb „Öregjének” tartanak. Munkánkban (írásunkban és tehetséggondozási munkánkban) az ő tehetségdefinícióját használjuk munkadefinícióként:⁸

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” (Harsányi, 1988.)

Tehetségmodellek

A tehetségmodellek teljes körű összegzésére jelen értekezésben nem vállalkozunk, a következőkben csupán a legismertebb és a tehetséggondozás szempontjából főbb mérföldköveknek számító modellek bemutatására szorítkozunk. A tehetségfelfogások egytényezős és többtényezős megközelítését Balogh László elméleti csoportosításából kiindulva, arra alapozva mutatjuk be. Az általunk alkalmazott tehetség-konceptió alapját képező Renzulli- és Gagné-féle modellt részletesebben taglaljuk.

Egytényezős (egyfaktoros) elméletek, modellek⁹

A tehetség tudományos megközelítése és kutatása a XIX. században indult meg és Galton nevéhez fűződik. Tovább lépést jelentett a XX. század elején, hogy egy francia kutatócsoport (Alfred Binet, Theophile Simon és Victor Henri) számos olyan tesztet dolgozott ki mely az összetett szellemi tevékenységek vizsgálatára volt alkalmas. Az 1905-ben kidolgozott Binet – Simon-skála alkalmas volt a kiemelkedő szellemi képességek mérésére is. William Stern, német származású pszichológus, az intelligenciahányados fogalmát ugyanebben az időben alkotta meg. Az első átfogó *egytényezős elméletre* alapozott tehetségvizsgálatot 1921-ben Lewis Terman indította el (Balogh, 2006). Évtizedeken keresztül követéses vizsgálatot végzett 1500 olyan gyermeknél, akiknek az IQ-ja 135-öt vagy ennél magasabb értéket ért el. Azt feltételezte, hogy az életük folyamán nem változik az intellektuális képességük. (A követéses vizsgálat még ma is tart.) Az évtizedek alatt összegyűjtött kutatási adatok cáfolhatatlan bizonyítékot adtak arra, hogy az intelligencia önmagában kevés. A Terman által követett, kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek tehetségének kibontakozásához szükség volt más tényezőkre is. Azok tudtak sikeressé válni, akik nagyon motiváltak voltak, érvényesülési képességgel is rendelkeztek, valamint szociális környezetük ösztönzőleg és pozitívan hatott rájuk. A XX. század második felében a kreativitásvizsgálatok eredményei alapján a tehetségmeghatározásban ez a tényező került a fókuszba. Az intelligenciafelfogások közül nagy hatással volt a tehetség értelmezé-

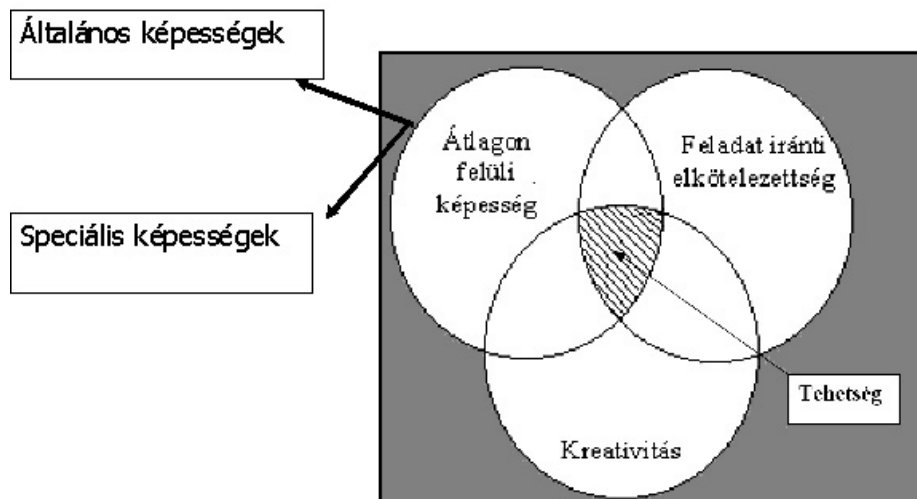
sére Spearman g-faktor-elmélete, Thurstone mentálisképesség-modellje, Cattellnek a folyékony és a kikristályosodott intelligenciát meghatározó modellje és Sternberg információfeldolgozási modellje; a kreatív képességekre építő modellek közül pedig alapmodellnek számít Guilford és Hoepfner modellje. (Részletesebben lásd Balogh, 2006; Czeizel, 2004.) Az egytényezős elméletek ma már túlhaladtak, bebizonyosodott, hogy a tehetséget nem lehet egyetlen komponenssel leírni, azonosítani, így ezen elméletek helyét komplexebb, *többtényezős (többfaktoros) elméletek* vették át.

Többtényezős (többfaktoros) elméletek, modellek

A tehetség mibenlétét kutató szakemberek a tehetség összetevőit vizsgálva, rendszerbe foglalva alakították ki többtényezős modelljeiket.

Az első, alapmodellnek számító többtényezős modell Joseph Renzulli, amerikai pszichológus nevéhez fűződik. A mai napig ez a modell a tudományosan is legáltalánosabban elfogadott, jól értelmezhető megközelítése a tehetség fogalmának. Renzulli három komponenst nevezett meg – *átlagon felüli képességek, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás* – amelyeket az úgynevezett „három körös” modellben vázolt fel.

1. ábra Renzulli féle modell



1. ábra: Saját ábra a Renzulli féle tehetségmodell alapján

Látható tehát, hogy a három alapvető tulajdonságcsoport interakciója során jelenik meg a tehetség. A továbbiakban részletesebben taglaljuk e három komponenst.

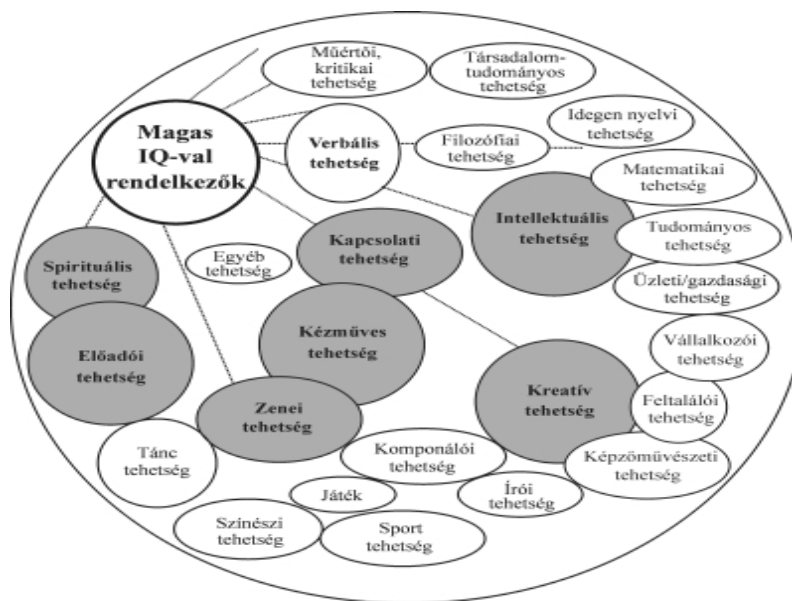
1. Az *átlag feletti képességek* legfontosabb összetevőiként Renzulli az érdeklődést, a kitartást, az önbizalmat, az énerőt és a kritikus gondolkodást nevezte meg. Később az átlag feletti képességek kategóriáját pontosította, és megkülönböztetett *általános*, illetve *speciális képességeket* is. (Gyarmati, 2006.)

Az átlag feletti *általános képességek* közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, a jó memória, a gondolkodás rugalmassága, a magas szintű beszéd- és írásképesség, a hatékony információgyűjtési és feldolgozási stratégiák, az elemzőkészség, a kritikus gondolkodás, az önérvényesi-

tés képessége, az alkalmazkodóképesség stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken.

A *speciális képességek* adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, és a Gardner-féle csoportosítás ma az általánosan elfogadott megközelítés. Howard Gardner *Az intelligenciák sokfélesége* című könyvében (idézi: Atkinson és Mtsai, 1999) felállította neuropszichológiai alapú modelljét, melyben hétféle speciális képességcsoportot különített el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális. Az egyes területeken megjelenő képességek nem utalnak a más területeken mutatott képességekre, a különböző képességek viszonylag függetlenek egymástól. Nem biztos, hogy a jó nyelvérzékkel rendelkező személyek matematikából is jó teljesítményt nyújtanak, vagy aki rajzban kiváló, nem biztos, hogy a helyesírásban is az. A tehetségeket általában egy bizonyos adottságuk teszi alkalmassá a kiemelkedő teljesítményre, más adottságaikat tekintve átlagosak, sőt, néha átlag alatt teljesítenek. Az kétségtelen, hogy bár a különböző képességek viszonylag függetlenek egymástól, azért az egyes területeken megjelenő képességek valamilyen interakcióban állnak egymással, hiszen legtöbbször egy-egy probléma megoldásában többet is mozgósítanunk kell közülük. A Gardner-féle képességcsoportok a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak. A Piirto-modell még differenciáltabban jelzi a tehetség fajtáit. (Balogh, 2007.)

2. ábra A Piirto-modell



2. A Renzulli-modell második komponense a *feladat iránti elkötelezettség* olyan személyiségtényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez szükséges energiát, motivációt biztosítják. Ilyen személyiségtényezők a kíváncsiság, az érdeklődés, a tudásvágy, a szorgalom és a kitartás, a becsvágy, a teljesítménymotiváció. Önmagukban az adottságokból, képességekből nem lesz teljesítmény, hanem a tudásvágyból fakadó feladattudat, a szívós kitartás, az energiaráfordítás összegződik nagy teljesítményekben. Az, amit mi utólag a tehetség produkciójaként értelmezünk, valójában egy sajátos magatartás következménye. A kiemelkedő tehetségnek tartott tudósok és művészek

közül sokan vallották, hogy életművükben több a nehezen megszerzett mesterségbeli tudás, mint az adottság. Edison így vallott erről: „A lángész: egy százalék ihlet és kilencvenkilenc százalék verejték.”

3. A Renzulli-modell harmadik komponense a *kreativitás*. Maupassant szerint: „A tehetség az eredetiségből származik, ez pedig nem egyéb, mint a gondolkodás, látás, értelmezés és ítélet különleges módja”. A kreatív személy gondolkodásának fő vonása a divergens gondolkodásmód, melynek lényege új formák teremtésének a képességében van, abban, hogy sokféle kapcsolatot keres, és olyan elemeket kapcsol össze, melyek látszólag össze nem tartozóak, olyan dolgok között is meglátja az összefüggéseket, melyek konvergens módon gondolkodva rejtettek maradnak. Mérei Ferenc megfogalmazásában a kreatív emberek „[n]em alkalmazkodnak, hanem létrehoznak, nem megtanulnak, hanem rátalálnak, vagy kitalálnak dolgokat.” Guilford szerint a kreatív személyiséget a következő jegyek jellemzik: originalitás, fluencia, flexibilitás, laboráció, szenzitivitás, redefiníció (Guilford, 1967).

Az originalitást (eredetiséget) a távoli asszociációk jellemzik. Egyedi, ritka, nem szokványos gondolatok jellemzőek. A fluencia (hajlékonyság) a gondolkodás könnyedségét jelzi, és a problémahelyzetben megnyilvánuló ötletgazdaságban fejeződik ki. A flexibilitás (rugalmasság) a változó feltételekhez való alkalmazkodást, a spontán átváltási képességet jelenti. Az elaboráció (kidolgozottság) a felmerülő ötletek megvalósítási képességét jelenti. Ez a csoportmunkában (melyre való képesség a mai munkaerőpiacon kiemelt fontossággal bír) fontos képesség, mert ez a problémamegoldás olyan szintjét jelenti, amelyen már mások is tudják hasznosítani az új gondolatokat. A szenzitivitás (problémaérzékenység) nyitottságot jelent a külvilággal szemben és ez a képesség szükséges a problémák észleléséhez. A redefiníció (átfogalmazóképesség) a szokványos eljárások, megközelítések felülvizsgálatának, átalakításának képességét jelenti.

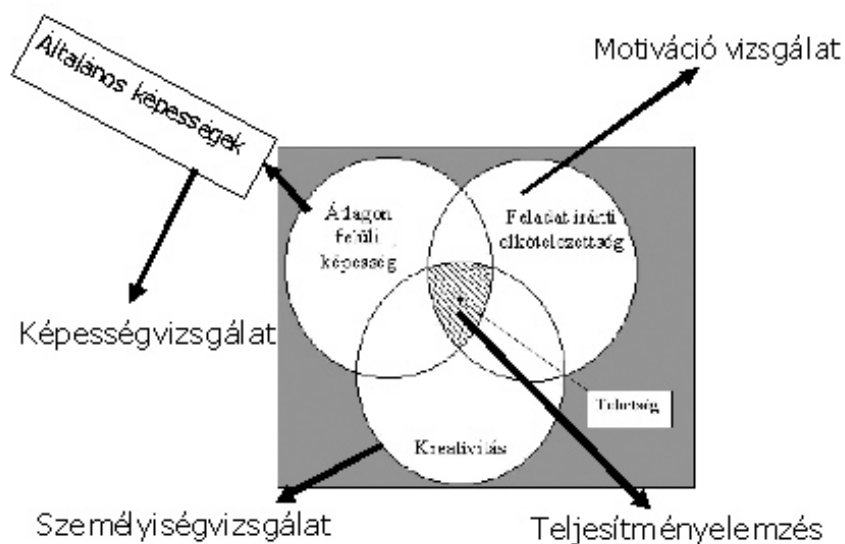
Az előbbieken leírt jegyek ismeretében nem meglepő, hogy a kreativitás gyakran együtt jár a személyiség nagyfokú autonómiaigényével, a függetlenséggel, kritikussággal, energikussággal, kezdeményezőképtelenséggel, bátorsággal, esetleg a társadalmi szabályok figyelmen kívül hagyásával, a domináns pozícióban levő személyek (tanár, szülő, vezető) elleni lázadással, az együttműködés elutasításával. A tehetséggondozásban, fejlesztésben éppen ezért nagyon fontos, hogy a tehetséges fiatalokkal arra alkalmas személy foglalkozzon, aki kezelni tudja ezt a „másságot”, ugyanakkor az életvezetésben is segíteni tudja a fiatalt. (Ez különösen gyerek- és fiatal felnőttkorban bír kiemelt jelentőséggel.)

Renzulli modelljében a tehetségazonosítás és -fejlesztés elválaszthatatlan egységet alkot, a koncepció meghatározza a tehetségmenedzselés irányát is. A modell tehát alkalmas arra, hogy segítségével azonosítsuk és gondozzuk a tehetséget. Éppen ezért az ÁVF tehetséggondozó programjának kidolgozásában e modell az alkalmazott tehetségkonceptiónk alapját képezte, és erre alapozva határoztuk meg tehetségdiagnosztikai eszközeinket. (A tehetségfejlesztési munka részletesebb tervezésében és kivitelezésében a későbbiekben bemutatott Gagné-féle modellt választottuk.)

Az alábbi ábrán bemutatjuk, hogy a Renzulli-modell komponenseihez milyen tehetségdiagnosztikai eszközöket rendeltünk az ÁVF tehetséggondozó programjába való kiválasztás során. (Az alkalmazott módszereket részletesebben a munkacsoportunk egy másik tanulmányban mutatja be [Gébler – Radnóti – Szakács, 2012]). Minél több forrásból szerzünk információkat a hallgatók teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

3. ábra

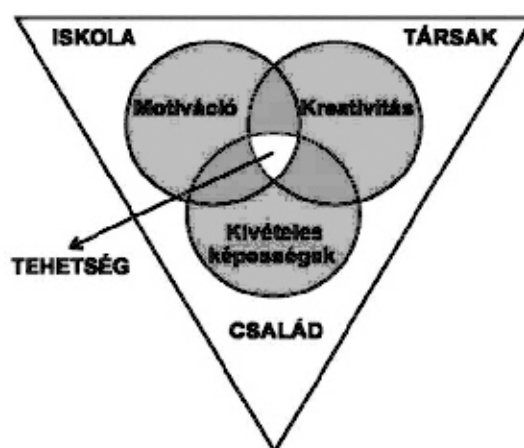
A Renzulli-modell komponenseihez rendelt tehetségdiagnostikai eszközök az ÁVF-TGP-kiválasztásban



Mönks német kutató Renzulli háromkörös modelljét egészítette ki, és egyfelől környezeti tényezőket emelt be a modelljébe (család, környezet, társak), másfelől a különleges képességek kategóriáját is kibővítette. *Mönks tehetségmodellje* voltaképpen egy személytriászból és egy környezeti triászból áll és szematikusan ábrázolja a környezeti és személyen belüli tényezők interakcióját, amelyek szükségesek a tehetség kibontakozásához.

4. ábra

A Mönks-modell

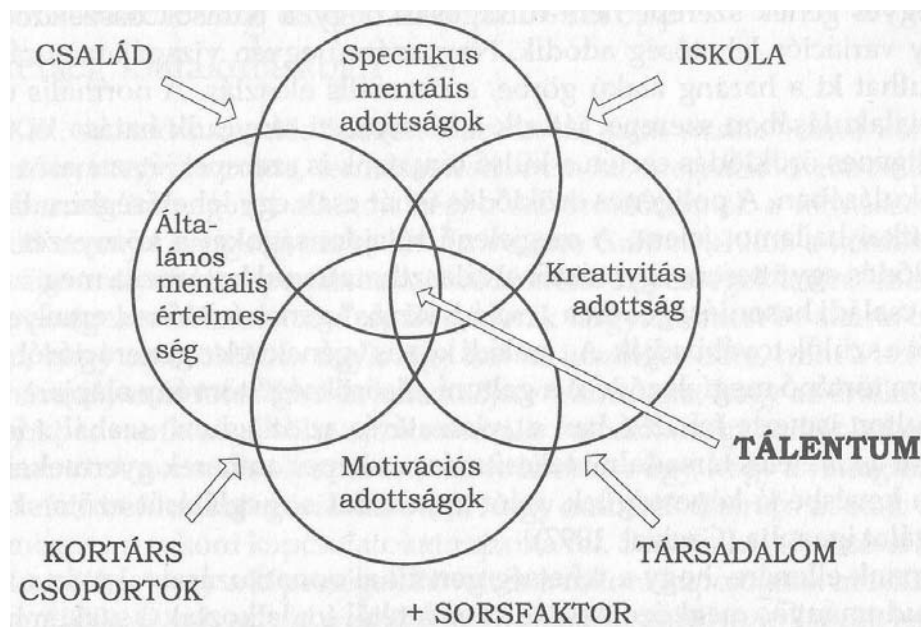


Forrás: Gyarmathy – Szörényi (2004)

A modellnek tulajdonképpen háromdimenziósnak kellene lennie, mivel minden elem hatással van a másikra. Mönks szerint a tehetség kizárólag ennek a hat faktornak a kedvező összjátéka során tud fejlődni és különleges teljesítményekben vagy cselekedetekben megnyilvánulni. Ennek jelentős feltétele a szociális kapcsolatok kialakításának képessége, a szociális kompetencia. (Mönks – Ypenburg, 2011.)

Czeizel (2004) 2x4 faktoros talentummodelljében számos tényezőt egyesít. Az ő modellje alapjául a Mönks-féle modell szolgált, de a kivételes képességeket ő két részre bontja: általános intellektuális képességekre és speciális mentális képességekre. A Mönks által fontosnak tartott három környezeti tényező (család, iskola, társak) mellé negyedikként megjeleníti a társadalmat, mely Czeizel szerint az elvárásokon, az aktuális lehetőségeken és a közvetett értékrenden keresztül szintén nagyban befolyásolja a tehetség kibontakozásának feltételeit. A kilencedik, azaz +1 faktorként a sors vagy más néven az életegészség faktora jelenik meg, ugyanis szerinte a tehetség kibontakozásának egyik előfeltétele az, hogy bizonyos kort egészségesen megéljen az ember.

5. ábra A 2×4 faktoros talentummodell



Forrás: Czeizel (2003).

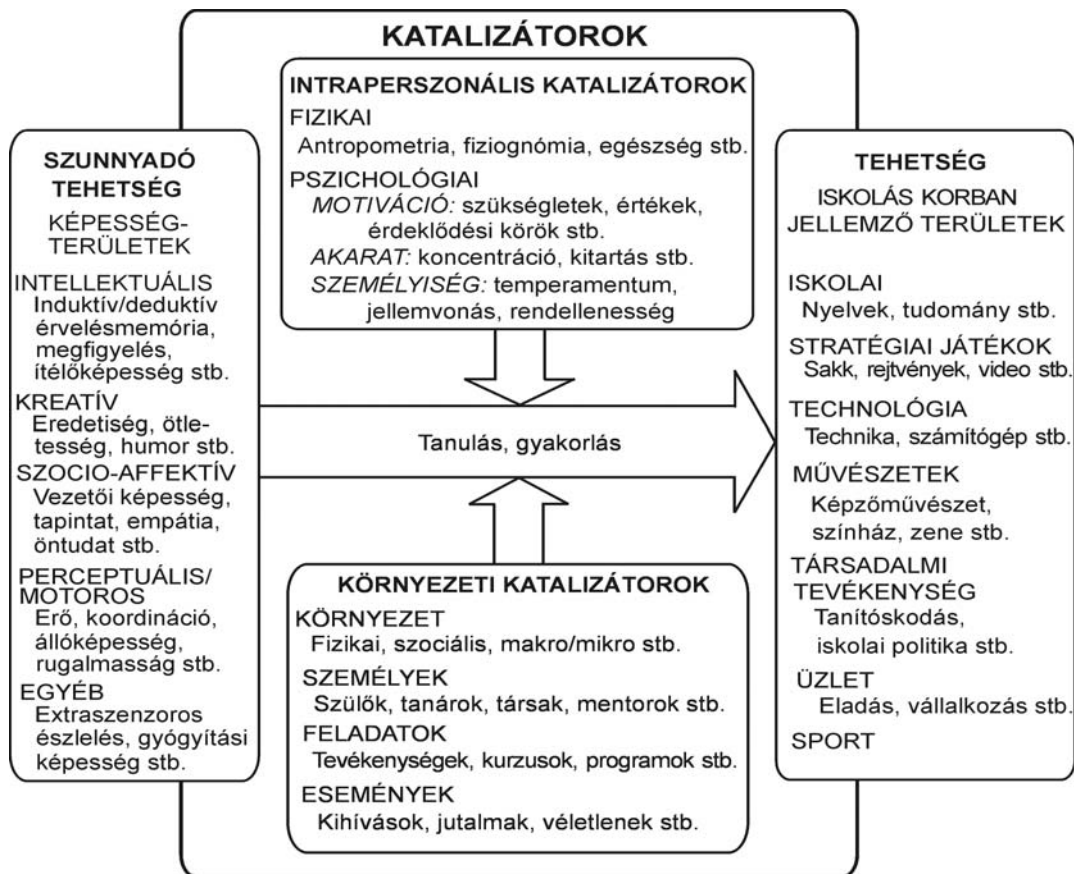
A tehetség meghatározásával, összetevőivel kapcsolatos nézetek, elméletek folyamatosan változnak, bővülnek és az újabb tehetségmodellekben, mint amilyenek például a csillagmodell (Tannenbaum), MMG (München-modell), WICS-modell (Sternberg), piramismodell (Piirto), egyre több tényezőt sorolnak fel és értelmeznek rendszerként, hogy a tehetség mibenlétét megközelítsék. A komplex tehetségmodellek a diagnosztizáláson túl a tehetségfejlesztési munka tervezésében és kivitelezésében is nélkülözhetetlen szerepet töltenek be.

Tehetségfejlesztés, tehetséggondozó program

Azt, hogy a tehetségesek közül ki lesz eredményesebb – nem tudjuk megjósolni. A tehetség kibontakozását elősegítő tényezőket érdemes vizsgálni, mert a környezet hatásait befolyásolhatjuk, a személyiségfejlődést irányíthatjuk, korrigálhatjuk, a negatív tényezők egy részét talán kiiktathatjuk a tehetségfejlesztés során. A legújabb tehetségmodellek közül *Gagné (1999) differenciált adottság- és tehetségmodellje* lényeges továbblépés a tehetségfejlesztés vonatkozásában. Ez a modell nézetünk szerint a legpragmatikusabb, legjobban alkalmazható modell a tehetségfejlesztési munkában. Éppen ezért az Általános Vállalkozási Főiskola tehetséggondozási programjának kidolgozása során a tehetségfejlesztési munka részletesebb tervezésében és kivitelezésében e modellre alapozva építkeztünk.

A modell úgy ábrázolja a tehetséget, mint lehetőséget bizonyos meglévő képességek esetén, melyből akkor vezet teljesíteni képes, kibontakozott tehetségre, ha intraperszonális és környezeti katalizátorok révén ez kibontakozik. Tehát biztos, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek, míg maga a kiemelkedő képesség önmagában nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Gagné modellje szemléletesen ábrázolja a tehetségösszetevők fejlődési folyamatát és a benne szerepet játszó legfontosabb tényezőket.

6. ábra A Gagné-féle modell



Forrás: Balogh (2007).

A tehetségfejlesztés során – mely voltaképpen a tehetségigéret teljesítményének kibontakozását segítő tervszerű beavatkozás –, tehát a specifikus tehetségterület fejlesztésén túl a fenti tényezőkre érdemes fókuszálni.

A komplex programok összetevői Balogh László (2010) szerint:

1. A tehetséges fiatal erős oldalának fejlesztése.
2. Azoknak a gyengeségeinek a korrekciója mely akadályozhatja az erős oldal kibontakozását (például alacsony önértékelés, a biztonságérzet hiánya, motivátlanság, bizonytalanság).

3. A megfelelő „léggör” megteremtése (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok az oktatókkal, a fejlesztő szakemberekkel és a társakkal). Sok tehetség drámája éppen az egyoldalúságban rejlik, miközben intellektuálisan nagy teljesítményre képes, a személyes kapcsolatok világában nehezen boldogul, örökös hiányérzettől szenved.

4. Feltöltődést, pihenést biztosító szabadidős programok.

Fontos elem még az egyéni fejlesztési terv (képesség- és pszichológiai hatásvizsgálatokra építve), melyre építve a fejlesztő támogatás a fiatal által megfogalmazott szükségletekhez igazodik.

Munkacsoportunk az ÁVF komplex tehetséggondozó programjának kidolgozásához a Gagné-féle modelltől indult ki. Olyan programcsomagot állítottunk össze a tehetséges fiataloknak, mely megfelelő képzési keretet biztosít képességeik kibontakoztatáshoz, segíti őket pályamodelljük kialakításában, és lehetővé teszi a tehetség hatékony fejlesztéséhez szükséges pszichológiai háttértényezők kibontakoztatását.¹⁰ Kiemelt szerepet kaptak azok a programok és feladatok, melyek a hallgatók felelősségtudatát, kíváncsiságát, kitartását, tudásvágyát, aktív szerepvállalását, együttműködő- és problémamegoldó-képességét fejlesztik.

Koncepciónkban hangsúlyoztuk, hogy nemcsak az akadémikus tehetséggondozás klasszikus formáit (diákkör, kutatás, TDK) és a mesterképzésre, doktori programra való ösztönzést, felkészítést tartjuk fontosnak, hanem a megfelelően, jól képzett munkaerő fejlesztése is fontos. Törekszünk a munkahelyi kiteljesítés folyamatának megalapozására, tehetséges hallgatóink vállalati gyakornoki programokba, céges munkába való bekapcsolódásának elősegítésére. Ennek érdekében vizsgáljuk a felsőoktatás–tehetség–vállalati szféra összefüggéseit, hogy az általunk működtetett tehetséggondozó program a vállalati szférában karriert tervező tehetséges fiatalokat minél jobban felkészítse, segítse a vállalati tehetségmenedzsment-rendszerbe való bejutásban.¹¹ A tehetségfejlesztést életpályáról való gondoskodásnak is tekintjük, melyben a tutornak, a tutori segítségnek kiemelt szerepe van.

Munkacsoportunk egy másik tanulmányában (Kuti – Tóth, 2012) megvizsgálta a tutorálási folyamattal kapcsolatos koncepcionális kérdéseket, és rámutatott az általunk érvényesített megközelítésre. Álláspontunk szerint ahhoz, hogy bármely tehetséggondozó programot hatékonyan lehessen működtetni, a program kidolgozása során pontosan és jól körülhatároltan meg kell fogalmazni a program célkitűzését, a program által fejlesztett főbb változókat, a program tematikáját és ütemtervét, a sikerkritériumokat jelentő mutatószámokat.

Az Általános Vállalkozási Főiskola tehetséggondozó programjának kidolgozásakor a fenti elvekből indultunk ki, és az indulás óta eltelt két évben ennek szellemében működtettük a programot. Eddig elért eredményeink – sikerkritériumokat jelentő mutatószámokra épülő eredményeink¹² és a hallgatói visszajelzések eredményei (Kuti – Tóth, 2012) – arra engednek következtetni, hogy induló célkitűzéseink megvalósultak. Kétéves munkánk értékelése alapján körvonalazódni látszik, hogy a továbbiakban milyen változtatásokat, fejlesztéseket érdemes átgondolni, hogy a programot deklarált céljainknak megfelelően továbbra is sikeresen tudjuk működtetni.

Felhasznált irodalom

- Atkinson, R. L. és mtsai (1999): *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Balogh László – Fónai Mihály (2003): *Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen*. Magyar Felsőoktatás, 4. sz.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, Urbis Könyvkiadó.
- Balogh László (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához)*
<http://geniuszportal.hu>
- Balogh László (2010): *Erősségek és gyengeségek a tehetséggondozásban*. Előadásvázlat. Nyíregyháza, 2010. március 9.
www.mateh.hu
- Bartha Zoltán (2006): *Az üzleti tudás sajátosságai és hozzáférhetőségének körülményei*. PhD-értekezés. Miskolci Egyetem. <http://kvt99.lib.unimiskolc.hu:8080/servlet/eleMEK.server.fs.DocReader?id=299&file=barthazoltan-phdertekezes.pdf>
- Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerkesztő) (1997): *Pedagógiai Lexikon, III. kötet*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 519.
- Bodnár Gabriella – Takács Ildikó – Balogh Ákos (2011): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Génius Könyvtár. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Czeizel Endre (2003): *Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség*. Fizikai Szemle, 11. sz., 398.
- Czeizel Endre (2004): *Sors és tehetség*. Budapest, Urbis Könyvkiadó.
- Csányi Zsuzsanna (2004): *Karriermenedzselés vagy tehetséggondozás?* Munkaügyi Szemle, július–augusztus, 19–23.
- Csikszentmihályi Mihály – Kevin Rathunde – Samuel Whalen (2010): *Tehetős gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- Freeman J.(2004): *Teaching the Gifted and Talented*. Education Today, 54. sz., 17–21.
<http://www.joanfreeman.com/freepublications.php>
- Freeman J. – Raffan J. – Warwick (2010): *World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An Internal Survey*.
<http://www.joanfreeman.com/freepublications.php>
- Gagné, F. (2010): *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf>
- Galasi Péter – Varga Júlia (2006): *Hallgatói létszám és munkaerőpiac*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/galasi-varga_10-09.pdf

Gébler József – Radnóti István – Szakács Ferenc (2012): *Az ÁVF tehetséggondozó programjában (TGP) részt vevő hallgatók jellemzése*. Általános Vállalkozási Főiskola, Tudományos Közlemények, 27. sz.

Guilford, J. P. (1967): *Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow*. The Journal of Creative Behavior, 1. sz., 3–14.
<http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&uid=1967-10453-001>

Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Gyarmathy Éva – Szörényi Katalin (2004): *Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása*. Educatio, 1. sz., 27–38.

Hódi Sándor (2009): *A tehetség kérdőjelei. Tanulmányok, előadások, interjúk*. Zenta, Vajdasági Magyar Művelődési Intézet.
http://adattar.vmmi.org/konyvek/30/hodi_sandor_a_tehetseg_kerdojelei.pdf

Kuti Éva – Tóth Margita (2012): *Előzetes információk és várakozások, erőfeszítés és elégedettség. Hallgatói vélemények az ÁVF Tehetséggondozó Programjáról*. Általános Vállalkozási Főiskola, Tudományos Közlemények, 27. sz.

Laáb Ágnes (2007): *Ga(rá)zdálkodás a szellemi vagyonnal*. Budapest, Typotex Kiadó.

Landau Erica (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Mérei Ferenc (1974): *Előszó*. In: Landau Erica: *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Mönks, F. J. – Ypenburg Irene H. (2011): *Ha tehetséges a gyerek...* Géniusz Könyvtár. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://geniuszportal.hu/sites/default/files/22_kotet_net.pdf#page=14

Polónyi István (2006): *A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás*. In: Polónyi István (szerk.): *A felsőoktatás minősége*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.

Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (2000): *A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe*. In: Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája – Szöveggyűjtemény*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Sveiby, K. E. (2001): *Szervezetek új gazdasága: A menedzselt tudás*. Budapest, KJK Kerszöv.

Szabó Katalin – Hámori Balázs (2006): *Információgazdaság. Digitális kapitalizmus vagy új gazdasági rendszer?* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Takács István – Takácsné György Katalin (2010): *Tehetséggondozás a felsőoktatásban*. Magyar Tudomány, 2. sz. <http://www.matud.iif.hu/2010/02/18.htm>

Weiszburg Tamás (2008): *Tehetséggondozás a felsőoktatásban. Tények, feladatok, remények egy konferencia tükrében*. Magyar Tudomány, 8. sz., 998–1002.

Jegyzetek

¹ A szakkollégiumok olyan felsőoktatási öntevékeny csoportok, amelyek a kollégium tagjainak megteremtik a nemzetközi szinten is magas színvonal eléréséhez szükséges környezetet, valamint célul tűzik ki a társadalmilag érzékeny, jól felkészült értelmiségiek képzését többlet lehetőségeket teremtve a képzésükben. Lásd például a Semmelweis Egyetem Korányi Frigyes Szakkollégiumának küldetését, képzési programját: <http://www.harsfa.sote.hu/>.

² Ez a koncepció nem vesz tudomást arról, hogy az 1990–2005 közti időszakban végbement a felsőoktatás robbanásszerű bővülése és megtörtént a többciklusú képzésre való áttérés. A tehetséggondozás szempontjából evidenciaként tekinti, hogy a tehetséges hallgató „meg se áll a doktori képzésig” és a fejlesztésében is elsősorban a kutatási, publikálási, tudományos közszereplésre való alkalmasságra fókuszál. Az osztatlan képzésben a hallgatók többsége negyed-ötöd éves korára jutott el addig, hogy tudományos igényű dolgozattal jelenhessen meg, és prezentálja addigi kutatómunkájának eredményeit. (Takács, 2010.)

³ *Tudás alatt valamilyen cselekvésre való képességet értünk (Sveiby, 2001).*

⁴ A tehetséggondozási program TÁMOP-pályázat eredményeképpen valósult meg a VALID projekt keretein belül. A VALID program – a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola és az Általános Vállalkozási Főiskola közös fejlesztése hallgatóink munkaerő-piaci érvényesülése érdekében. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg. (TÁMOP-4.1.1/08/2/KMR-2009-0009)

⁵ Egy német kutató, Hany, E. A. 1987-ben írt doktori disszertációjában megállapította, hogy a nemzetközi szakirodalomban jelenleg több mint 100 különböző meghatározása létezik a tehetség fogalmának. Hany, E. A. (1987): Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. (Idézi: Mönks – Ypenburg, 2011.)

⁶ Például Renzulli, Mönks, Gagné, Heller, Czeizel, akik az általuk kidolgozott többfaktoros modellekben kiemelték, hogy a kiemelkedő tehetség (egy egyénre szabott képesség egy vagy több területen, jó vagy kiváló teljesítmények elérésére) egy fejlődési folyamat kapcsán realizálódik. Azért, hogy a lehetőségből teljesítmény lehessen, mind az egyén, mind pedig a környezete részéről támogató és sikernövelő faktorok érvényesülése szükséges.

⁷ Tehetségdefinícióját Révész Géza tehetségmeghatározására alapozva fogalmazta meg.

⁸ Ezek a modellek egyetlen tényezővel azonosították a tehetséget. Ez a tényező először az intelligencia, a később megalkotott modellekben pedig a kreativitás volt.

⁹ *Amit a hallgatóknak nyújtunk a tehetséggondozási programban:*

- Tutori segítség és ösztönzés, informálás.
- Kompetenciafejlesztés tréningmódszerrel (pl. asszertivitás, vállalkozói készségfejlesztés, karriertervezés, időgazdálkodás, kommunikáció- és tárgyalástechnika, protokoll, kreativitás, együttműködés, konfliktuskezelés stb.).
- Tesztek, kérdőívek kitöltése személyes konzultációval.
- A Főiskola profiljába illeszkedő versenyekre, TDK-ra való személyes felkészítés.
- A szaktantárgyi, illetve bázisintézményekben végzett portfóliós feladatokról részletes írásos értékelés a továbbfejlesztés, fejlődés irányait megjelölve.

- Személyre szabott tanulmányi, tanulásmódszertani és továbbtanulási tanácsadás kiemelt jelentőséggel a mesterszakon folytatandó tanulmányokra és a külföldi ösztöndíjprogramokban való részvételre.
- Tanszéki kutatásokba történő meghívás vagy jelentkezés lehetősége pályázat útján.
- Kiemelt bázisintézményekben való gyakorlat lehetősége, szakdolgozat írása pályázás útján.
- Kiemelt bázisintézmények vagy partnercég révén meghirdetett külföldi tanulmányútra való felkészítés, illetve az út támogatása.
- Személyre szabott pályaorientáció, állásközvetítés.
http://avf.hu/tgp/?%C1lta%E1nos_t%E1j%E9koztat%F3

¹⁰ A hazai vállalatok tehetségmenedzsment-programjai közül elsősorban a gyakornoki programokba való bejuttatás a cél, hiszen ezek azok a hosszabb távú (ideális esetben 2-3 éves időtartamú) tehetségmenedzsment-programok, melyek nem a vállalat kötelékein belüli tehetségigéreteket, hanem külsős tehetségeket céloznak meg. A célcsoport ebben az esetben a tehetséges főiskolai, egyetemi hallgatók illetve a tehetséges friss diplomások köre. A gyakornoki programok egyik típusa vezetési orientációjú program, mely a vezetői utánpótlás-szükséglet megoldására hivatott; másik részük szakmai orientációjú program, mely olyan plusztudást ad a gyakornoknak a vállalati élettel kapcsolatban, melyet nem lehet elsajátítani a felsőoktatásban. (Csányi, 2004.)

¹¹ Időszaki eredmények: <http://avf.hu/tgp/>, részletesen az Általános Vállalkozási Főiskola Tehetséggondozó Program dokumentációs anyagai (2010–2011). Karrier Iroda.