

XX. évfolyam 2012/2. szám

TEHETSÉG

A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa



A tartalomból:

„Az elmúlt időszak legnagyobb jelentőségű rendezvénye a nyolcvanéves Mönks professzort, az ECHA örökös elnökét köszöntő konferencia volt.”

(Dr. Balogh László: Aktuális)

„Az iskolai szintű gazdagító modell olyan tantervi és szervezetfejlesztési modell, amely a tehetségeseknél bevált stratégiákra építve nem csupán a tehetséges, hanem valamennyi tanuló fejlesztését kívánja előmozdítani.”

(Dr. Tóth László: Renzulli három modellje)

„Az egyéni kvalitások nem tudnak kibontakozni a megfelelő környezeti tényezők nélkül.”

(Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma az iskolában)

„Nem könnyű pedagógusként beazonosítani, hogy ki jó tanuló, és ki tehetséges.”

(Százdi Antal: A tehetség ismerve: a teljesítmény)

„A tesztek tartalmi jellemzői: a próbák tartalmát sokféle, egymástól különböző tárgykörből kell venni. A megoldandó problémák legyenek érdekesek, a való élettel kapcsolatosak, és készítsenek önálló munkára.”

(Bánfai József: Tervezet az érettségizettek továbbtanulás előtti értelemvizsgálatáról II.)

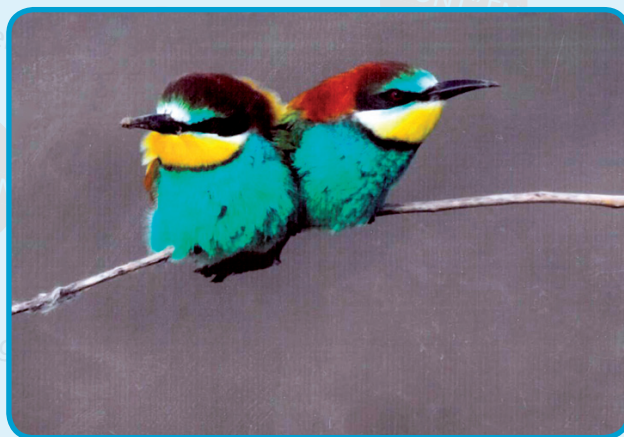
*Minőségi tankönyvekkel
a magyar oktatásért*

AK
APÁCZAI KIADÓ

**A TEHETSÉG „PONT” ÉN VAGYOK!
VERSENY
DÍJAZOTT PÁLYAMUNKÁIBÓL**



Nagy Anett (4. évfolyam), I. helyezett



Szerencsi Gábor (6. évfolyam), I. helyezett



Füle Ádám (4. évfolyam), I. helyezett



Antoniuk Ewelina (1. évfolyam), I. helyezett



Macsi Beatrix (6. évfolyam), I. helyezett

30 éve

jelent meg A. J. Finch cikke a Journal of Genetic Psychologyban, amelyben megállapította, hogy az impulzív gyermekek hajlamosak gyorsan reagálni a külső eseményekre és a gyorsaságból következően több hibát is vétének. Velük ellentétben a reflektív gyermekek jobbra lassabban és óvatosabban reagálnak, és kevesebb hibát is vétének. Ezzel megerősítette Kagan 1965-ben született álláspontját, amely szerint a reflektív gyermekek kevesebb hibát vétének és a válaszuk lappangási ideje is hosszabb, mint az impulzív gyermekeké. Kagan írta le először az impulzivitás-reflektivitás jelenségét, amely megállapítása szerint olyan kognitív dimenzió, amely azt a módot fejezi ki, ahogyan a gyermekek a bizonytalanságot feloldják, vagyis amiképpen reagálnak a külvilág kisebb nagyobb mértékű kihívásaira. Az impulzivitás-reflektivitás mérésére alkalmazzák az Összeillő Ismerős Figurák Tesztjét (Matching Familiar Figures Test – MFFT), amelyben egy jól ismert figurát (pl. szék) mutatnak be nyolc ugyanolyan figurával együtt, amelyek – egy kivételével – egy vagy több részletben eltérnek az eredeti figurától. A vizsgálati személynek ki kell választani azt, amelyik teljesen azonos a bemutatott figurával. Az időt és a választ értékeli. Finch megállapítása szerint a pedagógusok a nevelőmunka során az impulzivitást és a reflektivitást kiegészítő szempontként vehetik figyelembe. Ez a viselkedészavaros tanulók esetében jelentett előnyt a nevelésnél. A tehetségek esetében a reflektív gyermekek magasabb pontszámot érnek el a verbális és a teljes IQ esetében, és az információt is tervszerűbben és gondosabban gyűjtik. Ez felveti annak lehetőségét, hogy a kognitív stílus összefüggésben lehet a standard intelligenciatesztekben nyújtott teljesítményekkel. Egy vizsgálat szerint az impulzív gyermekek esetében a tanulási zavar sűrűbben fordul elő.

Forrás: Tehetségkalauz, Kossuth Egyetemi Kiadó, 1996. Fordította, szerkesztette: Dr. Tóth László



Magyar Tehetséggondozó Társaság

Balogh László
elnök

www.mateh.hu

Aktuális

Az elmúlt időszak legnagyobb jelentőségű rendezvénye a nyolcvan éves Mönks professzort, az ECHA örökös elnökét köszöntő konferencia volt, amelyet április 27–28-án Tokajban, az MTT Kelet-Magyarországi Tagozata, a Debreceni Egyetem, a Nemzeti Tehetségpont és a Tokaji Ferenc Gimnázium által közösen szervezett ECHA-Diplomások Műhelye keretében rendeztünk. Középpontjában Mönks professzornak, az ECHA örökös elnökének köszöntése állt. Csermely Péter professzor, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke méltatta az ünneptel munkásságának nemzetközi jelentőségét, Balogh László, az MTT elnöke pedig két évtizedes magyarországi tehetségsegítő munkáját foglalta össze. Ezt követően átadásra került Mönks professzornak a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács legmagasabb rangú kitüntetése, a „Tehetségek Szolgálatáért Életműdíj”.

Mönks professzor az „Emlékeim a két évtizedes magyarországi tehetséggondozásról” című előadásában köszöntö meg az elismerést, felidézve legkedvesebb magyarországi emlékeit. A köszöntés teljes hazai tehetségsegítő szakemberek előadásaival folytatódott. Dr. Csermely Péter „Tehetséggondozás idehaza, Európában és a világon: az elmúlt és az előttünk álló évtizedek” címmel foglalta össze aktuális gondolatait. Dr. Czeizel Endre professzor előadásában legújabb, nagy sikerű könyvéből emelt ki fontos konklúziókat „A magyar matematikus géniuszokról” címmel. Bajor Péter, a Nemzeti Tehetségpont igazgatója az „Aktuális tehetségsegítő pályázatok”-ról és a Nemzeti Tehetségpont munkájáról adott áttekintést. Majer János úr, Tokaj polgármestere, valamint dr. Dankóné Patkó Kornélia igazgató asszony a tokaji és a térségi te-

hetséggondozás aktuális helyzetéről, feladatairól szövegtak. A konferencia második napján dr. Dankó József programvezető előadásából, majd műhelymunka keretében ismerhették meg a szakemberek a Tokaji Ferenc Gimnázium hosszú évek óta sikeres tehetséggondozó munkáját.

Az ECHA-Diplomások Konferenciáján új színfoltként hallhattunk beszámolókat a gimnázium által koordinált térségi tehetségprogramról, amelynek keretében Tokaj, Gávavencsellő, Tarcal, Tiszanagyfalu, Rakamaz általános iskolái számoltak be tehetséggondozó programjaikról. A konferencián több mint kétszáz tehetségfejlesztő szakember vett részt az ország minden részéből. Az alaphangulatot Mönks professzor ünneplése adta meg, s ezt fokozta a helyi szervezők kedvessége, szeretete, mindenre kiterjedő gondoskodása. Köszönjük a kitűnő konferencia megszervezését Majer János polgármester úrnak, dr. Dankóné Patkó Kornélia igazgató asszonynak és nevelőtestületének, a közreműködő diákoknak és segítő személyeknek. A konferencia programja, hangulata, érzelmi töltése méltó volt a nyolcvanéves Mönks professzor nagy jelentőségű munkásságához!

Az MTT Elnöksége és Választmánya ülésezett február 22-én. A Választmány elfogadta az MTT elmúlt évi gazdálkodási beszámolóját; az MTT közeledő 25 éves jubileumára (2014.) szervezőbizottságot küldött ki, Sarka Ferenc alelnök úr vezetésével. Itt hívjuk fel a figyelmet, hogy az MTT 2012. évi Konferenciáját és Közgyűlését szeptember 21–22-én tartjuk Sárospatakon, az Árpád Vezér Gimnáziumban. A részletes program és jelentkezési lap elérhető lesz augusztus közepétől az MTT honlapján: www.mateh.hu.

Dr. Balogh László

Renzulli három modellje

Dr. Tóth László



Ebben az írásunkban Joseph P. Renzulli három modelljét ismertetjük, s tesszük ezt azért, mert az egymás mellé helyezésük értetőbbé teszi, milyen szálakon kapcsolódnak ezek egymáshoz.

Forgóajtó azonosítási modell

A *forgóajtó azonosítási modell* (Revolving Door Identification Model) Renzulli 1984-ben dolgozta ki. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók kiválasztása nem egyszeri aktus, hanem folyamat: a fejlesztő programok folyamatában (forgóajtórendszer) derül ki, hogy ki milyen módon és meddig képes a lehetőségeket kihasználva továbbfejlődni. Az eljárásnak több előnye is van. (1) Viszonylag sok tanuló fejlesztésére nyílik mód (Renzulli a gyermekek 15–25%-át veszi be az ún. tehetségmezőbe – talent pool –, vagyis a tehetségesnek tűnő tanulók csoportjába). (2) A fejlesztés során igen sok adat gyűjthető a tehetségmezőbe bekerültekről. (3) Mindegyik tanuló fejlesztése a belső individuális igényekre támaszkodva történik. (4) A fejlesztés szakaszai átjárhatók, vissza lehet lépni, újra lehet kezdeni. A fejlesztési programot szintén Renzulli dolgozta ki *gazdagítási triász* néven. A forgóajtó azonosítási modell abban jelent előrelépést, hogy a tehetségesek azonosítását egy három elemből álló gazdagítási program (gazdagítási triász) keretében oldja meg. A modell bírálói elsősorban azt kifogásolják, hogy a folyamatos diagnosztikus mérésekhez megfelelő anyagi és személyi háttér szükséges, ami csak kevés helyen áll rendelkezésre (Tóth, 2003).

Gazdagítási triász modell

A *gazdagítási triász modellje* (Enrichment Triad Model, Renzulli, 1977) lényegében egy tanítási-tanulási modell, amelyet Renzulli ki-

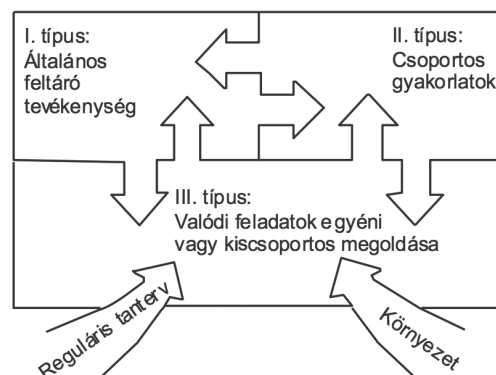
mondottan a tehetséges gyermekek tanításához dolgozott ki (1. ábra). Renzulli szerint a tehetségnek három – egymással kölcsönhatásban lévő – ismérve van: a kreativitás, az átlag feletti intellektuális képesség és a feladat iránti elkötelezettség. A felsorolt vonásokkal rendelkező tanulók egy olyan programban vesznek részt, amely három – egymás felé átjárható – gazdagítási kategóriára épül. Ez a három kategória a következő: (1) I. típus: általános explorációs tevékenységek, (2) II. típus: csoportos fejlesztő gyakorlatok, (3) III. típus: valódi feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása. Míg az első két kategória (I. és II. típus) minden tanuló számára megfelelő lehet, addig a harmadik kategória (III. típus) olyan emelt szintű feladatokból tevődik össze, amelyeket a tehetséges tanulók maguk választotta alapon végeznek.

Az I. típusú gazdagításban az általános explorációs tevékenységeket úgy tervezik meg, hogy a tanulmányozandó témák vagy tudományterületek a hivatalos tantervet ne a megszokott módon fedjék le. Az érdeklődési, illetve tanulási centrumok, az audiovizuális anyagok, a tereptanulmányok, a meghívott előadók vagy a tanári szemléltetések mind a gazdagításnak ezt a típusát szolgálják.

A II. típusú gazdagításban a tanár olyan speciális eljárásokat, anyagokat és oktatási módszereket alkalmaz, amelyek célzatosan a magasabb rendű gondolkodási folyamatok, a kutatási jártasság, valamint a személyiség és a társas kapcsolatok fejlődésével összefüggő folyamatok fejlesztésére irányulnak. Az itt kapott feladatok ahhoz kívánnak segítséget nyújtani, hogy a tanulók hatékonyabban tudjanak bánni a tartalommal, és meg tudják oldani a különböző témakörök vagy új szituációk kapcsán felmerülő problémákat.

A modell tulajdonképpen középpontjának az emelt szintű, III. típusú gazdagítás tekinthető, mivel a való-

di feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása különösen alkalmas a tehetséges diákok igényeinek a kielégítésére. A feladatmegoldó tevékenységnek ez a típusa arra ösztönzi a diákokat, hogy friss adatokat gyűjtsenek, az adott ismeretkörnek megfelelő kutatási módszereket alkalmazzanak, és a munkájuk eredményét megosszák az erre alkalmas hallgatósággal. Renzulli szerint, ha a tanulók az őket igazán érdeklő területeken nagyobb teljesítménypotenciállal rendelkeznek, akkor „*meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a témában az elsajátítás szintjének a korlátozása nélkül haladhassanak tovább*” (Renzulli, 1977, 17. old.).



1. ábra: A gazdagítási triász modellje

A modell kidolgozásához Renzulli felhasználta egyrészt a kiemelkedő felnőttek jellemzőiről megállapítottakat (Roe, 1952), másrészt Wardnak (1961) az elsajátítással kapcsolatban megfogalmazott elképzeléseit, továbbá Bruner-nek (1960) és Torrance-nak (1965) azt az álláspontját, hogy már a fiatal gyermekek is képesek kritikai és kreatív módon gondolkodni.

Maker (1982) szerint a triász fontos előnye, hogy olyan átfogó programszerkezettel rendelkezik, ami a tehetségfejlesztésben különösen jól használható. Ugyanakkor „*a triász legnyilvánvalóbb hátránya a kiforratlanság és a hatékonyságra vonatkozó kutatás hiánya*” (Maker, 1982, 232. old.).

Más bírálók inkább azt kifogásolják, hogy a gazdagítási triász megvalósítása komoly személyi és

tárgyi feltételeket igényel, amire a legtöbb helyen nem állnak megfelelő források a rendelkezésre.

Iskolai szintű gazdagító modell

Az *iskolai szintű gazdagító modell* (Schoolwide Enrichment Model, SEM, Renzulli, 1985) a gazdagítási triász modellnek és a forgóajtó azonosítási modellnek az együttes továbbfejlesztése, ugyanakkor jóval több annál, mint hogy e két modell „házasításának” lehessen tekinteni. A SEM valójában az iskolák teljes körű fejlesztésére szolgáló részletes tervezet, mely úgy kívánja kielégíteni a tehetséges tanulók speciális igényeit, hogy közben valamennyi tanuló iskolai teljesítménye javuljon. A SEM részletes ismertetése messze meghaladná kereteinket, így a modell központi elemét, a szolgáltatási részét tárgyaljuk röviden. A teljes modellt a mellékelt ábra (2. ábra) jeleníti meg. Megjegyezzük, hogy a „Kiegészítő szolgáltatások” (lásd az ábrát) a tanterv vagy a gazdagító egységek révén nem biztosítható szolgáltatásokat tartalmazzák, mint például egyéni vagy kiscsoportos tanácsadás, mentori kapcsolatok kialakítása, tudományos expedíciók, speciális iskolák, színjátszó csoportok, bekapcsolódás a Future Problem Solving, az Odyssey of the Mind és más nemzetközi tehetségfejlesztő programokba stb.

Teljes tehetség portfólió

A szolgáltatási rész első összetevője a tehetség teljes körű fejlesztésének alapját képező tanulási jellemzőket hivatott feltérképezni, azaz a tehetségpotenciál azonosításához nyújt segítséget. Mindegyik tanulónak van egy dossziéja, ebben kerülnek rögzítésre az adott tanulóról gyűjtött információk. Az információgyűjtés három területen folyik: a képességek, az érdeklődési körök és a tanulással kapcsolatos preferenciák területén. A tanulónként ilyen módon összeállított anyagot nevezi Renzulli *teljes tehet-*

ség portfóliónak. Ezt az anyagot a tanuló és a szülő is áttanulmányozhatja, és az anyag alapján a pedagógussal együtt döntenek arról, hogy a normál osztályokban, a gazdagító egységekben és a speciális szolgáltatások terén rendelkezésre álló fejlesztési lehetőségek közül melyeket célszerű választani, az adott tanuló számára mi lenne a legjobb.

Tanterv-módosítási technikák

A szolgáltatási rész második összetevője három *tantervmódosítási technikát* tartalmaz. Ezek a következők: (1) a tananyag szűkítése, illetve sűrítése; (2) a tankönyvek, munkafüzetek tüzetes átvizsgálása és a feleslegesen ismétlődő anyagok, gyakorlófeladatok „kigyomlálása”; (3) a tanuló érdeklődési körébe vágó, helyettesítő feladatok biztosítása. E technikák alkalmazásának alapelve, hogy inkább kevesebbet, de azt alaposan.

Gazdagító tanulás és tanítás

A harmadik összetevő a gazdagítási triász modelljén alapul. A tanulás az órarendbe illesztett ún. *gazdagító egységekben* folyik, ami heti egy alkalommal félnapos összejevetelt jelent. Az egyes gazdagító egységekbe való bekerülés a teljes tehetség portfólió adatai alapján történik. Itt az elsődleges szempont az azonos érdeklődés, függetlenül attól, hogy ki hányadik osztályba jár. A gazdagító egységeknek egyetlen arányszabálya van: minden, amit a tanulók az egységekben csinálnak, olyan szolgáltatásnak vagy produktumnak kell lennie, ami valódi közönséget szol-

gál, és valódi problémák megoldását célozza.

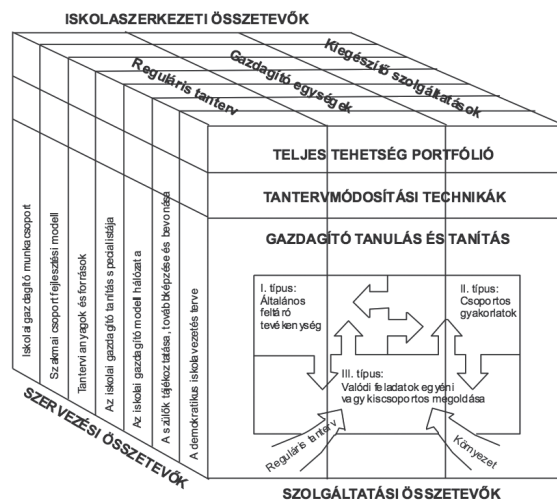
Összességében az iskolai szintű gazdagító modell olyan tantervi és szervezetejlesztési modell, amely a tehetségeseknél bevált stratégiákra építve nem csupán a tehetséges, hanem valamennyi tanuló fejlesztését kívánja előmozdítani – ideértve a tanulási zavarokkal küzdő és az alulteljesítő diákokat is –, azaz a teljes körű fejlesztést célozza meg.

Magunk úgy véljük, bármennyire vonzóan is tűnik ez a modell, több probléma is felvetődik vele kapcsolatban. (1) Az iskoláknak a SEM-re való átállása jelentősen felforgatná az iskolák többé-kevésbé stabil, hagyományokkal rendelkező, kiforrottak is mondható tevékenység-rendszerét. (2) Renzulli arról nem szól, hogy az átállás nagyjából mennyibe kerülne, és a felmerülő költségeket ki állná akár hosszú távon is. (3) Sem a SEM-re, sem az ebbe integrált másik két modellre vonatkozóan nem történtek valódi és pártatlan hatás-vizsgálatok, így nem tudjuk, hogy ami elméletben működik, az a gyakorlatban is működik-e.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BRUNER, J. S. (1960): *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MAKER, C. J. (1982): *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- RENZULLI, J. S. (1977): *The Enrichment Triad Model*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (1985): *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- ROE, A. (1952): *The making of a scientist*. New York: Dodd and Mead.
- TORRANCE, E. P. (1965): *Gifted children in the classroom*. New York: Macmillan.
- TÓTH LÁSZLÓ (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- WARD, V. S. (1961): *Educating the gifted: An axiomatic approach*. Columbus, OH: Merrill.

A szerző egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének vezetője.



2. ábra: Iskolai szintű gazdagító modell

Kreatív klíma az iskolában

Dr. Péter-Szarka Szilvia



A kreativitással kapcsolatos kutatások és elméletek többsége a kreativitást elsősorban a személyhez kötődő módon, az egyéni belüli tényezőkre fókuszálva írja le. Elsőként Guilford (1950) fogalmazta meg a konvergens és divergens gondolkodásmód közti különbséget, melyek közül szerinte elsősorban a divergens, vagyis a több szálon futó, több lehetséges megoldást eredményező gondolkodás hozható összefüggésbe a kreativitással. Azóta számos elmélet született a kreatív személyiséggel, a kreatív folyamattal vagy a kreatív gondolkodást serkentő technikákkal kapcsolatban. A különböző tehetségmodellek is rámutatnak a kreativitás jelentőségére a kiemelkedő képességű tanulók esetében (pl. Renzulli, 2005, Sternberg, 2005). Az utóbbi években, évtizedekben azonban egyre nagyobb figyelem irányul a kreativitást befolyásoló környezeti hatásokra.

Kreativitás és környezet

A környezeti tényezők fontosságát hangsúlyozva több átfogó elmélet is született, melyek már tágabban értelmezik a kreativitást, és az egyéni jellemzők mellett jelentős szerepet tulajdonítanak a környezeti tényezőknek. Ilyen például Csíkszentmihályi (2008) modellje, amely három fő összetevő rendszereként értelmezi a kreativitást. Az első komponens a *tartomány*, amely az emberiség tudáshalmazába ágyazódott szimbolikus szabályok és folyamatok rendszere, a második komponens a *szakértői kör*, ami azokat az embereket jelöli, akik annak eldöntésére hiva-

tottak, hogy egy adott eredmény bekerüljön-e a tartományba, a harmadik elem pedig maga az *egyén*, a sajátos személyiség- és képességstruktúrájával. Amabile (1996) szociálpszichológiai megközelítése szerint a kreatív megoldások megjelenésének valószínűségét fokozza, ha (a) az egyének a megfelelő, területspecifikus ismeretekkel rendelkeznek, vagyis sokat tudnak arról a területről, amelyen dolgoznak, (b) ismerik és használják a kreativitást serkentő gondolkodási, problémamegoldási technikákat, valamint (c) erős belső, intrinzik motivációval rendelkeznek a feladat megoldására vonatkozóan. Ezek az elemek a környezet által nagymértékben meghatározottak. A három tényező közül a szerző külön kiemeli a belső motiváció fontosságát, mert szerinte alapvetően ez határozza meg, hogy a személy mozgósítja-e a területspecifikus és kreatív problémamegoldáshoz szükséges képességeit. A modell felépítése és a dimenziók elnevezése is emlékeztet bennünket Renzulli tehetségdefiníciójára, ezzel is utalva arra, hogy a tehetség kibontakozása a környezeti tényezők által jelentősen meghatározott, a belső motiváció jelenlétét erőteljesen feltételező folyamat.

Coleman és Deutsch (2006) több pontban foglalják össze a kreatív problémamegoldás általános alapelveit, melyek között szintén hangsúlyos elemként jelenik meg az optimális környezeti feltételek biztosításának szükségessége. A kreatív feladatmegoldás feltételei közé sorolják a megfelelő idői és térbeli feltételek megteremtését, a megfelelő komolyságú, de játékos, humoros légkört, a feszültség megteremtésének optimális mértékét, a konvergens és divergens gondol-

kodásmód egyensúlyának megteremtését.

A kreatív klíma az iskolában

A kreativitást serkentő környezeti tényezők szisztematikus feltárása eddig elsősorban munkahelyi, szervezeti kontextusban történt meg (Amabile, 1996, Ekvall, 1999), a vállalatok ugyanis erőteljesebben érzékelik azt a nyomást, amit a változó gazdasági körülmények és a fokozódó versenyhelyzet gyakorol rájuk, és amelyben az egyetlen lehetséges út a hatékonyság növelésére a kreativitás és az innovációs képesség fokozása.

E nézőpont megismerése és alkalmazása azonban egyre fontosabbá válik a tehetséggondozást végző iskolákban is. A környezeti irányultságú elméletek nem kérdőjelezzik meg a kreativitás személyhez kötött meghatározóinak a jelentőségét, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy az egyéni kvalitások nem tudnak kibontakozni a megfelelő környezeti tényezők nélkül, illetve hogy a környezet erőteljesen támogathatja és fejlesztheti az egyéni képességeket is. A kreatív klíma fontosságára elsőként a svéd Göran Ekvall (1983) hívta fel a figyelmet. A kreativitást serkentő klíma tényezőinek feltárásához meghatározta azt a négy fő területet, amely szerinte a kreativitást támogató légkör kialakításához elengedhetetlen:

1. Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, új ötletek, elgondolások támogatása.
2. Kihívás és motiváció.
3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége.
4. A nézőpontok, tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

E területek feltárásához létrehozott egy kérdőívet (Creative Climate Questionnaire), melyben 10 fő dimenzió jelenik meg, mint a szervezet kreativitást támogató klímájának azonosítói, melyek a következők:

- Kihívás: a csoport tagjainak érzelmi bevonódása és elkötelezettsége a célokkal kapcsolatban.
- Szabadság: függetlenség és autonómia a feladatok meghatározásában, megoldásában.
- Új ötletek támogatása: az új elgondolások kezelésének módja, figyelmesség, támogatás, lehetőség az új ötletek végiggondolására.
- Bizalom, nyitottság: érzelmi biztonság a kapcsolatokban, így a megszégyenülés félelme nélkül lehet a véleményeket, ötleteket megosztani másokkal
- Dinamizmus, élénkség: változatoság, eseményteliség.
- Játékosság, humor: könnyedség, spontaneitás, nyugodt légkör.
- Vita: vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése.
- Kockázatvállalás: a bizonytalanság tolerálása, új lehetőségek megragadása, gyors döntések, készenlét a cselekvésre.
- Az elmélyüléshez szükséges idő biztosítása: az új ötletek kidolgozásához szükséges idő mennyisége, lehetőség az előzetesen nem tervezett folyamatok beiktatására, a feladat megoldása során felmerülő új problémák végiggondolására.
- Konfliktusok: érzelmi és személyes feszültségek, személyes ellentétek, pletyka. Ez az egyetlen faktor, ami a kreatív klímát negatív módon befolyásolja.

Ezek a dimenziók a hatékony iskolai feladatvégzés vonatkozásában is értelmezhetőek. Ekvall (1999) maga is hangsúlyozza, hogy a

munkahely világán kívül, az oktatásban is egyre nagyobb szükség van a kreativitás facilitálására, elsősorban újszerű oktatási módszerek, tanítási gyakorlat bevezetésén keresztül. Fleith (2000) a kreativitást elősegítő, tanórán megjelenő tényezők közé sorolja a gondolkodáshoz szükséges idő biztosítását, a kreatív ötletek elismerését, az értelmes kockázatvállalás bátorítását, más nézőpontok megismerését, a környezet explorációjának lehetőségét, meglévő alapfeltevések megkérdőjelezését, többszörös hipotézisek gyártását és a gondolkodás folyamatáról való gondolkodás lehetőségét.

A kreatív klíma csupán néhány éve elindult kutatásában elsősorban e környezeti feltételek azonosítása területén születtek vizsgálatok. Az egyesült államokbeli Buffalo State College, International Center for Studies in Creativity több hallgatójának vizsgálatában (Argona, 2001, Aurigema, 2001, Richards, 2002) az Ekvall (1983) által megfogalmazott klímadimenziók iskolai tanulmányozása történik, elsősorban különböző speciális, tehetséggondozó programok áttekintésén, megfigyelésén keresztül.

Mivel ezek a tanulmányok általános iskolai közegben azonosítják e dimenziókat, az általuk alkalmazott módszerek között nem a kérdőíves vizsgálat, hanem az óramegfigyelés, a tanárokkal, illetve a diákokkal készített strukturált interjú szerepel nagyobb hangsúllyal. Céljuk egy olyan megfigyelési eljárási protokoll létrehozása, melynek segítségével egységesíteni lehet a kreatív klíma megfigyelésének, azonosításának szempontjait. Richards (2002) óvodai és általános iskolai megfigyelései alapján leírt tanulmányában kiemeli, hogy az Ekvall által felsorolt tíz dimenzió mellett még négy azonosítható viselkedésforma járul hozzá az iskolai kreatív

klíma megteremtéséhez: az Elfogadás mértéke (Acceptance), mely az egy-egy tanulóval kapcsolatos személyes elfogadottságot tükrözi, a Vezetés (Leadership), mely a vezető szerepet magukénak tudó tanulók helyzeti előnyére mutat, az Összetartozás, összetartás érzése (Camaraderie), ami lehetővé teszi a közös célokért való megküzdést és az összes csoporttag bevonódását a feladatokba, valamint a Személyes hozzájárulás (Ownership, contribution) fontosságát, ami elősegíti, hogy a tanulók sajátjuknak érezzék az iskolai tevékenységet, és tudatosítsák magukban, hogy az ő személyes hozzájárulásuk is gazdagíthatja az iskolai munkát. Ezek a dimenziók a szervezeti kontextusban megjelenő elemek mellett a gyerekcsoportok sajátos dinamikáját, működését tükrözik, az iskolai csoportok, osztályok speciális jellegéből fakadnak.

Kreatív klíma mint a motiválás eszköze

A kreativitást igénylő tevékenységek motiváló ereje nagyon erős (Hennessey, 2004), ami a kiemelkedő képességű, tehetséges tanuló vonatkozásában különös jelentőségű. Bár a tehetséges tanulók azonosítása és fejlesztése során a leggyakrabban mért jellemző a területspecifikus tudás és a kreatív képességek erőssége, ezek jelenléte nem pótolhatja a hiányzó belső motivációt. A feladat megoldására irányuló motiváció ugyanis az, ami végső soron meghatározza, hogy az, amit meg tud csinálni valaki, azt fogja-e csinálni. Csikszentmihályi és munkatársai (2010) is kiemelik a motiváció fontosságát a tehetséges tanulók vonatkozásában: ők elsősorban a feladatok nehézségének és a képességek szintjének összehangolásában, és az ezáltal létrejövő áramlat-élmény kialakításában, a „flow-oktatásban” látják a tanárok motiválási feladatát.

Hennessey (2004) olyan módon fogalmazza meg gyakorlati tanácsait az osztálytermi kreatív klíma megteremtésére, hogy azokra a tényezőkre mutat rá, amelyek egészen biztosan letörnek a kreativitást. Szerinte a következő környezeti feltételek esetén szinte biztosra vehető a belső motiváció és a kreativitás csökkenése: *a)* elvárt jutalom, *b)* elvárt értékelés, *c)* versenyhelyzet, *d)* felügyelet és *e)* idői korlátok észlelése. A szerző megjegyzi, hogy egy átlagos tanórán valószínűleg épp ilyen folyamatokat látnánk, holott a motivációkutatók eredményei alapján már több

társas atmoszférát kell kialakítani a tanórákon, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók a saját tanulási folyamataikat valamennyire kontrollálhassák, a tanároknak újra kell gondolniuk saját jutalmazási, motiválási módszereiket, és segíteniük kell a tanulókat abban, hogy erős és gyenge oldalait is megismerjék, így a reális önismeret talaján a feladatválasztásuk, igény szintjük is reális legyen, ami a sikeresség és motiváltság alapja (Hennessey, 2004).

A kreativitást facilitáló környezeti tényezők felismerése és támogatása a hazai oktatásban, te-



évtizede egyértelmű, hogy a külső jutalmazás bizonyos mechanizmusai aláássák a belső motivációt (Lepper, Greene, Nisbett, 1973). Pink (2010) felhívja a figyelmet arra a tényre, miszerint a hagyományos jutalmazás-büntetés alapú motiválás az algoritmikus, rutin-szerű, mechanikus feladatmegoldás esetén ugyan lehet hatékony, de a kreatív feladatmegoldást hátráltatja, mert összességében elnyomja a belső motivációt, csökkenti a teljesítményt, háttérbe szorítja a jóra való törekvést, csalásra, kerülő utakra csábít, függővé tesz és a rövid távú gondolkodást támogatja, ez pedig feltehetően nem célja a legtöbb iskolának. Ezért olyan

hetség gondozásban is különös jelentőségű. Ezért mind a kutatásokban, mind pedig a tanítási gyakorlatban érdemes egyre inkább arra fókuszálni, hogy a tanórákat hogyan lehet a tanulókat motiváló, kreativitásukat, problémamegoldási folyamataikat és ismereteiket fejlesztő és érdekes, kihívást jelentő alkalmakká alakítani.

FELHASZNÁLT IRODALOM

AMABILE, T. M. (1996): *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
 ARGONA, C. A. (2001): *Identifying Ekvall's creative climate dimensions in an aesthetic education setting*. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Argoncap.pdf>

- AURIGEMA, M. (2001): *Identifying Ekvall's creative climate dimensions in elementary school music classrooms*. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Aurigmmp.pdf>
 COLEMAN, P. T., DEUTSCH, M. (2006): *Some guidelines for developing a creative approach to conflict*. In: Deutsch, M., Coleman, P. T., Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 402–413.
 CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találatkonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 CSÍKSZENTMIHÁLYI M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010): *Tehetős gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
 EKVALL, G. (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. Report 1. Stockholm, Sweden: FA radet, The Swedish council for management and organizational behaviour.
 EKVALL, G. (1999): *Creative climate*. In Runco, M., Pritzker, S. (szerk.): *Encyclopedia of creativity*. New York, Academic Press. 403–412.
 FLEITH, D. (2000): *Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment*. Roper Review 22: 148–161.
 GUILFORD, J. P. (1950): *Creativity*. American Psychologist, 5: 44–454.
 HENNESSEY, B. A. (2004): *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate*. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm04202/rm04202.pdf>
 LEPPER, M., GREENE, D., NISBETT, R. (1973): *Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis*. Journal of Personality and Social Psychology. 28(1): 129–137.
 PINK, D. H. (2010): *Motiváció 3.0*. HVG Könyvek, Budapest.
 RENZULLI, J. (2005): *The threeering conception of giftedness*. In: Sternberg, R. J., Davidson, D. E. (szerk.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press: 246–279.
 RICHARDS, T. (2002): *Identifying Ekvall's creative climate dimensions in gifted and talented/enrichment programs*. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/execsums/Richatmx.pdf>
 STERNBERG, R. J. (2005): *The WICS model of giftedness*. In: Sternberg, R. J., Davidson, D. E. (szerk.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press: 327–342.

A szerző a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének oktatója.

A tehetség ismerve: a teljesítmény

Százdi Antal

Az emberi önmegvalósítás talán legfontosabb mutatója, hogy a kiemelkedő képességét, a tudást, alkotóerőt miként tudja az egyén teljesítményként felszínre hozni. Van, akinél ez sikerül, van akinél nem, és emiatt sok tehetségígéret beváratlan remény marad. Rájuk mondhatjuk, hogy rejtett tehetségek, közkeletű elnevezéssel alulteljesítő tehetségek. Tehetséges a gyermek, tehetséges a felnőtt, de egyáltalán nem mindegy, hogy mi-ben! Korszakhoz, nemzethez, kultúrához köthető, hogy az adott időszakban milyen tevékenységet tartottak fontosnak, és ezáltal az abban kiemelkedő teljesítményt nyújtó egyént közössége megbecsült tagjának, vagyis tehetségesnek. Manapság egy római módra szervezett kocsiverseny győztese nem sok babért kapna, pedig néhány száz évvel ezelőtt népszerű volt és gazdag. Vajon mit kezdett volna Athén közössége vagy a reneszánsz kor egy Picassóval? Nem sokra becsülték volna! A tehetség és teljesítmény, az alkotás, a létrehozott mű tehát igencsak korszakhoz, s főleg kultúrához kötött.

Ha az intellektuális tehetségövezetbe tartozók személyiségjegyeit a vonatkozó leírásokra is figyelemmel csokorba gyűjtjük, akkor jobbra a következőket sorolhatjuk fel: problémahelyzetben eligazodik, hamar felismeri a megoldást; érdeklődik az őt foglalkoztató ismeretek, problémák iránt; általában szeret társalogni, hiszen ez is egyfajta ismeretszerzés; fogékony a humor iránt, mivel abban intellektuális teljesítményt, eredetiséget tapasztal, s így azt kreatív ismeretszerzésként éli meg; érdeklődése mély, a kognitív befogadásban ritkán felszínes, ebből következően feladat-tudata erős, ami érdekli, abban elmélyül, s addig foglalkozik egy problémával, amíg meg nem oldja; jó megfigyelő és elemző, így felismeri az ap-

ró, de fontos részleteket, amelyeket mások általában figyelmen kívül hagynak; gondolkodásában plasztikus, könnyen elvonatkoztat, de a konkrétumok iránt is érzékeny; praktisan használja intellektusát, vagyis felismeri az eseményekben a lényegét, azt alaposan tanulmányozza, míg a lényegtelen elemeket figyelmen kívül hagyja; a szokatlan, a számára ismeretlen jelenség iránt fokozottan érdeklődik, mert kíváncsi annak információtartalmára; kevés információból is megérti a probléma lényegét; gondolkodásában erős a logikai elv, az ok és az okozat összefüggéseket hamar beazonosítja; rövid és hosszú távú emlékezete átlag feletti, az elsajátított információk lényegét hosszú időre megőrzi, és azokat szükség esetén alkotó módon alkalmazza és kapcsolja össze újonnan szerzett ismereteivel; jellemző rá az empátia, az érzékenység és a kifejező anyanyelvhasználat; mentes a tekintélyelvűségtől, azt fogadja el, amit önmaga is helyesnek tart. (Hogy is mondta Leonardo: aki tekintélyre hivatkozik, az nem az értelmét, hanem a memóriáját használja.)

Hajlamosak vagyunk minden tehetséget egy kalap alá venni, pedig a felsorolt jellemzők nagy része sem alkalmazható mindegyikükre. Ha meglévő adottságai ellenére nem éri el valaki a környezet által elvárt és adottságai kínálta szintet, akkor az illető alulteljesítőnek számít.

Más a helyzet, ha valaki csak egy-egy területen maradt el, mert akkor viszonylag könnyű a segítség: fejleszteni kell az elmaradt személyiségterületet, de egyúttal figyelni kell arra az övezetre is, ahol tehetségesnek bizonyul. Nem biztos azonban, hogy abban a képességövezetben, amiben lemaradt, feltétlenül szüksége van arra, hogy teljesítménye kiváló legyen. Egy gerelyhajítónak vagy futó-

nak nincs szüksége különösebb kreativitásra.

A tehetség a személyiség dinamikus jelensége, amely nem állandó, nem nyilvánul meg mindig azonos színvonalon, és a különböző személyiségterületek sem azonos mértékben fejlettek. Az iskola hamar észreveszi, hogyha valakinek nem megy a tanulás – ezt a legkönnyebb felfedezni –, de azt már kevésbé, ha valaki valamiben nemcsak kitűnő, hanem kimondottan tehetséges is. Nem könnyű pedagógusként beazonosítani, hogy ki jó tanuló, és ki tehetséges.

A kettő ugyanis nem feltétlenül jár együtt, és a gyakorlat szerint jobbra éppenséggel nem együtt jár. A még mindig jobbra frontális módszerre, tesztelésre épülő iskolarendszerben igencsak nehéz felfedezni, hogy kiben rejlik kreativitás, a számára érdekes tevékenység iránti feladatalkötelezettség, valamely speciális területen mutatkozó magas intellektus, vagyis tehetség. A pedagógusok közül mind többen lesznek, akik nem a jó tanulót tekintik tehetségesnek, hanem azt, aki valóban az is.

Alulteljesítés okai

A jelenség hátterében szinte mindig kimutatható valamilyen pszichés probléma és/vagy szociális kapcsolati zavar. Főként a gyermek és a számára fontossággal bíró felnőtt és kortársi környezet közötti kapcsolatban tapasztalható diszharmónia. A családi problémák mellett baj lehet a tanuló és az iskola, vagy inkább a diák és pedagógus között, ha valaki tartósan képességei alatt teljesít. Sokuknál tapasztalható kisebb-nagyobb mértékű iskolaellenesség: egyszerűen nem érzik jól magukat a közösségükben. Jelzésértékű lehet egy jó képességű, de problémás tanulónál, hogy csak egy bizonyos órán, netán egy bizonyos tanárral szemben fegyelmezet-

len, mással foglalkozik, vagy ez a magatartás mindenkiel és mindenhol jellemző rá. Ez utóbbi esetben feltételezhető, hogy alulteljesítéssel állunk szemben. Az alulteljesítők sokszor nem tudják elfogadni a kötöttségeket, ezért kissé beszűkült társas kapcsolat jellemző rájuk. Mivel kilógnak saját közösségükből, de társakra mégiscsak szükségük van, ezért jobbra más vonatkoztatási csoportot választanak, jó képességeik folytán leginkább maguknál idősebbeket, de az önmagukba fordulás jelensége is tapasztalható. Sokuk érzelmi élete sincs rendben, és emiatt nagy belső energia vonódik el az intellektuális területről, ami nyilvánvalóan rontja a tanulmányi eredményességet.

Az érzelmi nevelésnek az alulteljesítő tehetségek esetében tehát kiemelt a szerepe, mert a háttérben nem ritkán az érzelmi kötődés hiánya, elhanyagolás, motiválatlanság áll. Esetükben az érzelmi élet időleges vagy tartós zavara diszkonform érzéssel járhat, és ebből adódóan nem tartoznak a legudvariasabb diákok közé: sokszor cinikusak, tapintatlanok és sokuknak nem erényük a türelem. Nagy részük írásbeli munkája gyenge, de ugyanakkor a szóbeli kifejezőképességük átlag feletti. Ez is sokszor okoz konfliktust, hiszen az iskolai számonkérések jelentős része manapság írásbeliséget igényel. Mindezek még kiegészülhetnek nyugtalansággal, ami előfordulhat amiatt is, hogy unatkoznak, mivel az átlagosakra mért feladatokon már túl vannak. Egyfajta szétesés felé sodródó személyiségképet mutatnak, per-

sze különböző mértékben. Akinél látható, hogy szociogén és pszichogén eredetű problémái vannak, ott be kell vonni a tervszerű fejlesztésbe a pszichológust, tehetségpedagógust.

Mit tehet a tanórán a pedagógus az alulteljesítő tehetséggel? Mindenekelőtt sikerélményhez kell juttatnia, éreztetni kell vele, hogy bizalommal van iránta, számít rá. Feladatai közé sorolhatók: optimális tanulmányi ter-



helés, a gyermek társas kapcsolatainak rendezése, szoros kapcsolattartás a szülőkkel, arra a tehetségövezetre támaszkodni, amelyben kiemelkedik, és állandóan motiválni, figyelemmel kísérni a munkáját, új feladatokkal bízni meg. Vagyis: fokozottan figyelni kell rá, nem szabad szem elől téveszteni sem az iskolában, sem a családban, nehogy tehetségét valamilyen deviáns karrier irányában hasznosít-

sa. Az alulteljesítés háttérben tehát szinte mindig valami diszfunkciós pszichés, netán egyéb egészségügyi probléma áll, s ezt kell diagnosztizálni, és tervszerű pszichológiai, pedagógiai vagy egészségügyi eljárással orvosolni, mert az alaptünettel együtt a másodlagos tünet, az iskolai alulteljesítés is megszűnhet.

Kiemelten fontos a megfelelő motiválás, ami lényegében kétféle módon valósítható meg. Egyrészt racionálisan: elmagyarázzuk a tanulóknak, hogy a képességeiknek megfelelő teljesítmény elérése kizárólag a saját érdeke (közvetlen út). Másrészt rávezetéses módszerrel, amikor pedagógiai eszközökkel felkeltjük a figyelmét, érdeklődését az ismeretelsajátítás, a tanulással összefüggő tevékenységek iránt (közvetett út). Kinél melyik – esetleg mindkettő – válik be, azzal kell élni. A lényeg, hogy építsük ki, vagy erősítsük a diákokban az önbizalmat, a tanulás, a teljesítés iránti kihívás elfogadásának igényét, a sikerorientáltságot.

Ne legyen egyoldalú a fejlesztés. Ne csak az eredmények hajszolása töltse ki a napot, hiszen az intellektus, a készség, a képesség mellett az érzelmi élet is meghatározza a személyiséget. Sokszor esünk abba a hibába, hogy túlzottan a célzott felkészítésre, fejlesztésre koncentrálunk, és számításán kívül hagyjuk a személyiség etikai oldalát. A pedagógus (mentor)-tanítvány kapcsolat nem csak egy képességövezet rámenős fejlesztését jelenti, hanem a személyiség építését is. A régmúlt időszak mester-tanítvány kapcsolatában a beszélgetések, közös el-

mélkedések, meditációk, erkölcsi tanulságok levonása, etikai normák közvetítése is fontos elem volt. Erre manapság láthatóan nincs idő, legálábbis nem szánunk rá időt, ami baj.

Eredményt hozó önbizalom

A kamaszévек nagy dilemmája, hogy mi végre van az ember a világon, és miként tehet abban valami hasznosat. Az önbizalom kiépítése, erősítése, egyfajta harmonikus és kiegyensúlyozott küldetéstudat nagyon sok segítséget adhat annak a diáknak, aki – életkorának megfelelően – éppen válságot él át. A sikerhez szükséges a kiegyensúlyozott önbizalom, amely további alkotó energiák forrása lehet. Feltétlenül higgyen önmagában, érezze alkalmasságát a feladatra, mert a motivációhiány alkotásgátló. Sokszor tapasztalható, hogy még a siker is elbizonytalanítja a fiatalot. Egyrészt nem érzi, hogy valóban figyelemre méltót produkált, másrészt úgy gondolja, hogy elért képességei határáig, innen már nem tud feljebb lépni, és ez korlátozza az intellektuális cselekvésben, gátolhatja kreativitását, blokkolhatja motivációját. Ezekon a holtpontokon túl kell segíteni. Világos cél, és végrehajtható, tervezett feladatok nélkül nem sok eredménye van a tehetségsegítő munkának.

A feladatok, célok kiválasztása közös munka eredménye legyen, ami-ben adott esetben a diák mellett a szülőknek, a többi pedagógusnak, segítő munkatársaknak (pl. pszichológus) is szerepet kell biztosítani. A cél reális legyen, és ne túlságosan távoli. Fontos a megoldandó feladatok és az el-

érendő (rész)célok adta újszerű kihívások folyamatos kitűzése. Az alulteljesítő tehetséget mindig új és váratlan, intellektuális teljesítőképeséget igénylő elvárások elé kell állítani.

A kisebb erő kifejtést, kreativitást igénylő feladatok megoldását folyamatosan nehezebbeknek kell követniük. Küzdjön meg a feladattal a sikerért, hogy a következő, már nehezebb feladat megoldása még nagyobb, de teljesíthető kihívást jelentsen számára.



A kudarcűrő képesség szintje fontos személyiségmutató, ami a továbblépés sikerét is befolyásolja. A tehetséges személyiségre sokszor kettősség jellemző: őrizni a sikert, az eredményt, ugyanakkor a továbblépés miatt folytonosan kockáztatnia kell. Kockára tenni a sportban elért eredményt, a művészetben felmutatni valami egészen mást, de az intellektuá-

lis tehetség esetében is van tétje a teljesítményre törekvésnek, mert előfordulhat, hogy nem sikerül célt érnie.

A maradni és menni, az őrizni az eredményt, de fokozni is dilemmája folytonosan felmerülhet. Az ilyen helyzetekben sok múlik a tehetségfejlesztő pedagóguson, a mentoron, a szülőn, az edzőn, egyáltalán a segítőn, hogy az egyensúlyt megtalálja számára. Mit tegyek, mi lesz velem? – kérdezi önmagától az ifjú, aki sze-

retne sikerrel beilleszkedni a társadalomba, és számára kedvezően alakítani a jövőjét. Nem engedni rossz döntéseket hozni: ez a segítők felelőssége.

Előrelátás és bátorság jelenthet igazi megoldást. A jól felkészített tehetséges ifjú nemcsak speciális területen kapott képzést, kiegészítő gondozást, hanem gondoltak személyiségének kiegyensúlyozott fejlesztésére is. Reális és optimista döntés meghozatalához kell segíteni, hogy ne mondjon le további céljairól, lássa maga előtt a megoldandó feladatokat.

A képességet meghaladó cél kitűzése, az erő meghaladó feladatok megoldásának terve ugyanolyan hiba, mint amikor képességeihez nem méltó feladatokat kap. Ez is alulteljesítés.

Olyan célok legyenek elé kitűzve, amelyek harmonikus fejlődését biztosító erő kifejtést igényelnek.

A szerző vezető főtanácsos, közoktatási szakértő, a Tehetség felelős szerkesztője.

Illusztrációk: Sebestyén Anna képzőművész.

Tervezet az érettségizettek továbbtanulás előtti értelemvizsgálatáról II.

Bánfai József

A Tervezet a két és fél oldalas általános bevezető után – bőséges szakirodalmi hivatkozásokkal alátámasztva – az általános értelmesség vizsgálatának, illetve az iskolai személyiségi napló vezetésének elveit és módszereit tárgyalta. (Előbbi közel 10, utóbbit 24 oldal terjedelemben.)

Az általános értelemvizsgálat elvei
Természetes, hogy a Tervezet konkrét feladatokat nem tartalmazott. Az elméleti alapok és a próbasorozat összeállítási szempontjainak ismertetése viszont igen részletes, amelyet a vizsgálat lefolytatására vonatkozó utasítások egészítettek ki. Ezek tanulmányozása igen tanulságos lehet mindenki számára, aki hasonló jellegű tesztek szeretne összeállítani, illetve alkalmazni. A Tervezetet jegyző Boda István az 1930-as években behatóan foglalkozott az értelem strukturális összetevőinek feltárással, az intelligenciatesztek bírálatával és az ún. „tisztalvú értelemvizsgálatok” kidolgozásával. Ezen tanulmányainak ismerete ellensúlyozza azt a tényt, hogy az alábbi próbák konkrét tartalmát nem mindig sikerül teljes részletességgel megismerni.

A Tervezet hosszan részletezte az általános értelemvizsgálat során használandó tesztek jellemzőit. Ezek témák szerinti csoportosításával, kissé rövidítve, az alábbiak emelhetők ki. *Előfeltétel:* Az alkalmazandó próbáknak az előzetes vizsgálatok során biztosan megállapított *diagnosztikus értéke*. (A több középiskolai osztályban elvégzett próbasorozat kielégítő egyezést mutatott a tanulmányi eredményekkel, ennél nagyobb fo-

kút az osztálytanárok és az osztályfőnökök által végzett *értelmesség-bebecsléssel*.) *A vizsgálat „technikai” feltételei:* csoportos vizsgálatokra alkalmas, 50-nél nem több próbából álló, külön eszközöket nem igénylő, 60 perc alatt megoldható, írásbeli feladatsor alkalmazandó. (A gyakorlatban szükség volt az idő 10-20 perces meghosszabbítására.) A vizsgálatokhoz szükséges, mindenütt azonos körülményeket az biztosította, hogy minden lényeges utasítás a tesztalapon szerepelt. A vizsgázók nem kérdezhettek semmit a feladatokról, illetve ilyen kérdéseikre nem kaphattak választ. *A tesztek tartalmi jellemzői:* a próbák tartalmát sokféle, egymástól különböző tárgykörből kell venni. A megoldandó problémák legyenek érdekesek, a való élettel kapcsolatosak, és késztessek önálló munkára. Ne igényeljenek különösebb technikai készséget, ügyességet, szóbeli kifejezőképességet, legyenek függetlenek az iskolai és más forrásokból származó ismeretektől. Az értékelés lehetőségei legyenek egyszerűek, biztosak és egyöntetűek. Ezért a próbák többsége csak igen vagy nem választ kívánt, illetőleg több lehetőség közül kellett a legmegfelelőbbet kiválasztani.

A vizsgálat relevanciája: a legfontosabb kérdés annak meghatározása, mire alkalmas (mit vizsgál) az alább ismertetendő feladattípusokból álló tesztorozat? A válasz: a feladatok igénylik egyrészt az általános értelmi képességek megfelelő fejlettségét, másrészt együttvéve alkalmasak az összes fontos általános értelmi képesség arányos működtetésére. Bizonyos szűkebb keretben vizsgálják a *produktív gondolkodást* is.

A Tervezet rendkívül szigorú intézkedéseket tartalmazott az esetleges visszaélések megakadályozására. Ezek gyakorlatilag megegyeztek az érettségi vizsgálat lebonyolításának szabályaival. Az összeállítók a kultuszminisztériumba egy 50 próbából álló tesztet terjesztettek fel, de szükségesnek tartották párhuzamos, ezzel „*egyenértékűség tekintetében kipróbált*” próbasorozatok összeállítását is.

A próbasorozat feladattípusai

Az 50 próbát 10 ötös csoportba osztották, egy-egy feladattípusba 5 vagy 10 próba került. A csoportok: **I.** Meghatározások (5 feladat); **II.** Osztályfogalmak (5); **III–IV.** Lényeges jegyek (10); **V–VI.** Hasonló viszonylatok (10) **VII.** Hiányos mondatok értelmes kiegészítései (5); **VIII.** Értelmetlen szó-egymásutánok mondatná rendezése (5); **IX.** Ítéletek helyességének vagy helytelenségének megítélése (5); **X.** Következtetések helyességének vagy helytelenségének megítélése (5).

Német minta, hazai szakirodalom

Teljesen egyértelmű, hogy hazánkban a szellemi pályákon mutatkozó „*túltermelés*” problémájának megoldásában, így az érettségizettek értelemvizsgálatában is német mintát követtek. Tamedly Mihály tanügyi főtanácsos „*Egyéni és osztályszelekció Németországban*” című írásában (OKTK 1935/36. 6.) bemutatta az ottani felsőoktatás-politikai intézkedések sikertelenségét, majd teljes terjedelmében közölte a Poroszország összes középiskolájában, 1934 tavaszán minden tanulóval elvégzetetett tesztvizsgálatok anyagát. A feladatok közül jó

néhány hasonló volt a magyar Tervezet feladataihoz, a korabeli szakirodalomból pedig további feladat-típusokat is megismerhetünk.

A két eljárás minden szempontra kiterjedő összehasonlítását és értékelését *Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanár végezte el „*A kiválasztás és értelmességvizsgálat újabb kérdései*” című tanulmányában (Szeged, 1936.). Bár a fent felsorolt feladatok részletes rekonstrukciójára nincs lehetőség, azonos vagy hasonló példákat találhatunk. *Baranyai Erzsébet* kiemelkedő színvonalú, terjedelmes monográfiája („*A magasabb rendű értelmesség meghatározása és vizsgálatának módszere*”, Szeged, 1938.) III. fejezetében bőséges áttekintést adott a nemzetközi gyakorlatban használt tesztekéről.

Harkai Schiller Pál vasúti forgalmisták, nyomozók és tisztjelöltek összesen 1600 fős mintáján végrehajtott vizsgálatainak leírásában a tesztfeladatok ismertetése mellett számos adalékkal szolgált alkalmazásuk tapasztalatairól is. (*Érettségizettek értelemvizsgálata*, M. Psychologiai Szemle, 1935. 3–4.) Legtöbb információ a téma szempontjából érdekes tesztekéről *Cser János* 1934–1935-ben, „*A Gyermek és az Ifjúság*” című folyóiratban megjelent tanulmány-sorozatában olvasható. A szerző 10–14 éves tanulókon végzett tömeges vizsgálatainak eredményeit életkori, nemek és iskolatípus szerinti bontásban is elemezte. Maga *Boda István* csak akkor tett közzé egy teljes, 13 oldalas tesztsorozatot „*Az értelem. Funkcionális és minőségi lényege, szerkezete, kísérleti vizsgálata*” című kötetében (Debrecen, 1939.), amikor a Tervezet gyakorlati alkalmazása már lekerült a napirendről. Ebből kitűnik, hogy a szerzőt már hét éve végzett vizsgálatainak eredményei a próbasorozat tökéletesítésére készítették.

A fő módosításokat hat pontban összegezte. A próbákat négy na-

gyobb csoportba rendezte, számos új feladatot is felvett. Azt, hogy a régiak közül mi maradt meg, az átcsoportosítás és a sorrend megváltoztatása miatt csak aprólékos egybevetés után lehet megállapítani.

Összegzésként elmondható: bár a Tervezet értelemvizsgálati része teljes részletességgel csak a kultuszminisztériumba felterjesztett munkaanyagból volna megismerhető, de a korabeli szakirodalomban szereplő tesztleírásokból viszonylag jól rekonstruálható.

Apa és fia

címmel közös tárlaton mutatkozott be májusban a MOM Kulturális Központ kupolatermében két művész kiválóság. Az apa a Vaszary-tanítvány – egy ideig tanársegéde is volt – Gáborjáni Szabó Kálmán (1897–1955) festőművész, grafikus, Debrecen szülőtte, aki tanított a debreceni Református Kollégium Tanítóképző Intézetében (egy ideig igazgatta is a Kollégiumot), majd a Kultuszminisztériumba került, végül a Képzőművészeti Főiskola tanára lett. Nevét Debrecenben utca őrzi, művei több közgyűjteményben megtalálhatók. Művészetét kezdetben a neoklasszicizmus, majd egy jellegzetes szín- és formavilágot megjelenítő expresszivitás jellemezte.

Fia, a Bay Zoltán-díjas építész és képzőművész, c. egyetemi tanár szintén ismert alkotó, aki lapunkban is többször publikált: dr. Gáborjáni Szabó Péter.

A rendezvényen köszöntőt mondott Fonti Krisztina a Hegyvidéki Önkormányzat alpolgármestere, közreműködött dr. Feledy Balázs ismert művészeti író, Kondor Katalin újságíró, a Magyar Rádió egykori elnöke, Sipos Endre művésztanár, filozófus, publicista. Hegedűn játszott Beczner Barbara. A tárlatot megelőzően megemlékeztek Gáborjáni Szabó Kálmánról a XII. Kiss János altb. 34. számú ház előtt, ahol utolsó műteremlakása volt, s ahol tiszteletére emléktáblát avattak.

(százdi)

Magyar Tehetséggondozó Társaság

(alakult: 1989-ben)
4010 Debreceni Egyetem,
Debrecen 10., Pf. 28

Elnök: Balogh László

Örökös tiszteletbeli elnök:

Czeizel Endre

Alelnökök:

Herskovits Mária

Polonkai Mária

Sarka Ferenc

Titkár: Szénási Istvánné

Ügyvivő: Bohdaneczky Lászlóné

Elnökség tagjai:

Balogh László, Herskovits Mária,

Polonkai Mária, Sarka Ferenc,

Szénási Istvánné, Bohdaneczky Lászlóné

(Állandó meghívott: Százdi Antal)

Felügyelő Bizottság:

Tóth Tamás (elnök)

Pappné Gyulai Katalin

Gönczi Sándor

Szakáll Istvánné

Szekciók és vezetőik:

Tanítói szekció: Nemetné Dávid Irén

Felsőoktatási szekció: Bodnár Gabriella

Szakértői szekció: Heimann Ilona

Kémia és környezetvédelmi szekció:

Török Istvánné

Óvodai szekció: Szilágyi Ildikó

Nyugat-dunántúli szekció:

Mentler Marianna

Művészeti szekció: Berta József

Gyermekvédelmi szekció:

Kollmann J. György

Kelet-magyarországi szekció:

Nagy Kálmán

Versenyszervezési szekció:

Vasné Dömötör Rozália

TEHETSÉG

A Magyar Tehetséggondozó Társaság
időszakos kiadványa.

Szerkesztőbizottság:

Heimann Ilona, Mező Ferenc,

Százdi Antal, Tóth László

Felelős szerkesztő: Százdi Antal

Rovatvezető: Sotkovszky Andrea

Írásokat lemezen vagy e-mailen várunk:

mttthetseg@freemail.hu

ISSN 126-8084

Korábbi lapszámok elérhetők:

www.mateh.hu

Kiadja az Apáczai Kiadó Kft.

Celldömök, Széchenyi u. 18.

Telefon: 95/525-000; fax: 95/525-014

E-mail: apaczaikiado@apaczai.hu

Internet: www.apaczai.hu

Megjelenik évente négyszer.

Előfizethető a Kiadó címén.

Előfizetési díj: 1000 Ft.

A söprűs néni

Dékány Ágoston



A csepeli Királyerdő kisebb homokbuckái és nagyobb homokdombjai sok esetben igen jelentős magasságot érnek el és mély völgyekkel szaggatot-

tak. A völgyek, hol nagyobb gödröknek tűnnek, hol hosszú, mély ellipszis vagy éppen amorf formát öltöttek még gyermekkoromban, hiszen akkor még a beépítettség talán ha negyven-ötven százalékos lehetett. A Kis-Duna melletti ösvényen vagy a Hollandi úton sétálva jól látható az a lassan déli irányban csendesedő, magasságát veszítő dombvonulat, amely őskori történelmi emlékeket is hordoz.

A hetvenes években magam is részt vettem egy régészeti leletmentésben, amikor építkezés közben bronzkori – mintegy 5 ezer éves – edények kerültek elő. A futóhomok kitűnően konzerválta a leleteket, és a cserepek, a teljesen ép agyagedények, csonteszközök újszerű állapotot mutattak. A feltárt hely feltehetően valamilyen lakóhely lehetett és érdekes volt, hogy az egykori járószinthez képest a mai felszín legalább négy-öt méterrel, ha nem többel magasabban van. Ez mutatja, hogy a jellemzően észak-nyugati irányú széljárás micsoda munkát végzett a bronzkor óta. Feltehetően sokkal több lelet is lehetett még errefelé, de ezek feldolgozása elmaradt. Azóta már a nagy beruházások kötelező előzetes régészeti leletmentései során számos bronz-, vas-, avar és honfoglalás kori leletek bizonyítják, hogy Csepel kedvelt lakóhely volt már az ősidők óta. A neve is egy történelmi alak, Árpád lovászának, Sepelnek a nevéből kerekedett ki a történetírók szerint. De térjünk vissza a nagy történelemből a saját kis történelmem egy

szilánkjára, ami persze meg sem közelíti az előbbieket jelentőségét, de mégis az életemhez tartozik, és felillant egy szörnyű korszakot.

Az egyik fentebb említett nagyobb homokdomb tetején – ahonnan ijesztően meredek, rövid kis utca futott le a domb aljáig – volt egy kicsi, alacsony, fehérre meszelt házacska a meredeken lefutó telken, kis szőlőlugas takarta a barnára festett bejárati ajtót, kedvenc helyet adva a hűsölésre a macskáknak. Az ajtó mellett, a falba vert szögeken mindenféle csokorba kötött, fejjel lefelé lógó, általam fel nem ismerhető növénykévék száradtak. Egyszer arrafelé gurultam zörgő, ócska kis kerékpáron, amikor kivágódott a barna ajtó, majd a kis drótkerítéses kertajtón kirohant egy ócska ruhákba öltözött idős asszony.

Piszkos, elnyűtt bakancsok verték fel a poros utcát utána, kezében veszőseprűt lóbált és artikulálatlanul kiáltozott, miközben jobbra-balra csapkodott a feje fölött azzal a „fegyvernek látszó tárggyal”, s ez a jelenet engem azonnali megállásra készítetett. Az asszony fel-le rohanguált az utcán, és seprűjével valakit vagy valamit üldözött, ütötte-verte a levegőt. Kis idő után egy fiatal férfi szaladt ki a házból és a „Mama, ne!” kiáltással az asszony után szaladt, lassan lefogta, átölelte és nagy nehézségek árán berángatta a házba. Megdöbbenett a jelenet, mert addig még nem láttam ehhez hasonló látványt, megfordultam és az ijedtség miatt hamarabb hazaértem, mint szoktam. Nagyanyám meg is kérdezte, hogy mi az oka, így elmondtam neki, mit is láttam. Ekkor tudtam meg az asszony szomorú történetét.

A második világháború vége előtt történt, hogy az asszony férje, aki a vasgyárban dolgozott, állítólag belekeveredett abba az öntudatos csepeli szocdem munkások által szervezett ellenállásba, amellyel megakarták akadályozni, hogy a néme-

tek a gyár gépparkját elszállítsák. Ez, statárium lévén, elég veszélyes lehetett, de az is baj volt, hogy mániásan szerette a fegyvereket, és volt is neki otthon elrejtve valamilyen első világháborús puskája.

Nem lett volna baj, ha időnként elő nem vette volna, és varjúra vagy kóbor kutyára nem próbálta volna ki célzó képességét az akkoriban még sok beépítetlen telken. Ezt az egyik haragos szomszédja rossz néven vette, és amikor kiderült a németek elleni gyári akció és az abban való állítólagos részvétele, a szomszéd elindult, és meg sem állt a nyilas pártházig. Ami utána következett, nem kíván magyarázatot. A nyilas járőr megtalálta a fegyvert, kézhátrakötés után rövid menet a Kis-Duna partjáig, ahol még néhány szerencsétlenül együtt befejeződött az élete. Felesége megőrült és azóta kergeti a rossz szellemeket, akik nemcsak a férje élete, de az ő értelme végére is pontot tettek.



Zombory Zoltán
Az öreg harcos

Az öreg harcos visszanez,
fent állva a dombtetőn.
Alant az évtizedek tájai
a végigharcolt csatamezők.

A régi képek életre kelnek:
látja magát más-más korban,
most kívülről, odafentről,
amint tesz-vesz, próbálkozza
ezzel-azzal, hátha valahogyan
jutna feljebb, előrébbre,
igyekezve évről-évre,
derüesebb tájak büvkörébe.

Egy élet útjai

– emlékeiből idéz a nyolcvan éves dr. Csőregh Éva szociológus, festőművész –



A csepeli Nagy Imre Általános Művelődési Központban rendezett jubileumi kiállításon Erdei Kvasznay Éva (balra) tanár, festőművész, a Csepeli Alkotó Fórum alapító elnöke köszönti Csőregh Évát

Az ember bármikor visszatekinthet addigi életére, de ha már elérte a nyolcvan esztendő, bizony van mit visszaidéznie. Csőregh Éva, a szentesi Csieőregh nemesi família sarjaként büszkeséggel idézheti a megélt évtizedeket. Az Iparművészeti Főiskolán diplomázott – később elvégezte a Képzőművészeti Főiskolát is –, majd rajzot, művészettörténetet tanított egy csepeli középiskolában. Később a Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai kutatócsoportjának főmunkatársaként szerzett kandidátusi fokozatot. Dolgozata könyv formában is megjelent, és ma is kötelező olvasmány a pedagógiai fakultásokon.

A lakótelepi gyermekek című kötet a 60-as évek Magyarországnak panelvilágát mutatva be tárja fel azokat a szociogén eredetű társadalmi ellentmondásokat, amelyek meghatározták a megszokott környezetükből betonrengetegbe került gyermekek személyiségét, különössé téve családi, iskolai kapcsolataikat. Alapmű, amit aztán még tucatnyi könyv, száznál több tudományos publikáció, előadások sora követett idehaza és külföldön. Az élhető tér nélküli világot a peda-

gógia, a művészet eszközeivel igyekezett elfogadhatóbbá tenni, az erendően művésznek indult pedagógus. Az 1971-es első önálló kiállításán szereplő műveiben szimbólumokban fejezte ki a mögöttes tartalmat, és a szín, a forma is sajátos értelmet és látványt kapott.

Szülvőrosában, Szentesen rendezett tárlata már a világutazó művész mutatja be, hiszen Csőregh Éva nagy utazó, aki személyes tapasztalásai által ismerte meg a világ országait, a jellegzetes tájakat, s élményeit szimbólumsűrítő festői eljárással tárta kiállításain az értő látogatók elé. A világ egzotikumát mutatta be fővárosi kiállításán, amely fjord-korszakként jelölhető, hiszen skandináviai, izlandi utazásának élményeit rögzítette vászonra. Később a kelták titokzatos világát tárta a látogatók elé, idézve bretagnei, angliai, írországi és walesi utazásait. Tíz éve a budapesti életmű kiállításán addigi alkotói korszakainak teljes körét mutatta be nagy szakmai és közönségsikerrel. Azóta új téma, a tenger világa foglalkoztatja, s arra utalva tárja elénk gondolatgazdag, érzéseket kiváltó, látványos és

egyedi világú műveit, amelyekben az Idő, az Életfa és a Napórák misztikuma egyesül a látvánnyá érlelt titkok világával. Művészetének alapja a sokoldalú érdeklődés, a kíváncsiság, a világ megismerésének igénye. Ez terelte az utazás felé, hogy lássa a világot és megértse az embereket, hogy élményei művészi mondanivalóvá sűrűsödve különleges látványvilágként azonosuljanak velünk. Most nem a festő, a tudós arca tárul elénk, hanem a tollforgatóé, aki élményeit útijegyzetekben rögzítette. Két eltérő világot idéznek írásai, amelyekkel köszöntjük a kiváló művészt, a tudóst, a remek előadót és nagyszerű embert születési évfordulója alkalmából, további jó egészséget és alkotóerőt kívánva. Első, 1964-es párizsi útját és egy 1972-es szovjetunióbeli előadókörútját idéző írásaiból szemezgetünk, amelyek jól jellemzik a két nép és társadalom sajátosságait, a szerző élet-szeretétét, bölcs humorát.

„Notre Dame, egyenlőre csak kívülről, hiszen már zárva. Szajna-part, pici, koszos, szemetes csatorna – fíntorog a rákészüléstől nagyon eltérő első benyomás –, szédobott karokkal hanyatt fekvő alvók, egy beatles társaság, nyakba lógó hajak, gitár, kiürült üveg repül a Szajnába, szaporodnak a lépcsőkön a parton ülők is.”

Másnap is városnézéssel telik, hogy ezúttal is, mint minden alkalommal, fáradtan és a kevés valuta miatt jobbra nem túl jóllakottan keveredjenek szállásukra.

A Luxembourg Kertben töltöttük el szokásos szerény (kínai húskonzervből és banánból álló) ebéduinket, s utána – a kertet locsoló, forgó masinák permetétől hűsölve útközben – eljött a Nagy Pillanat: ráléptünk a Szent Mihály útjára. Tömény Adynosztalgia. Pantheon: kívül-belül alaposan áttanulmányoztuk, ámultunk architektúráján, Puvis de Chavannes freskóin (büszkén ismerve fel bennük Szőnyi Istvánt), sőt végigjártuk a kriptáit is. Sürögösen át a Sorbonne-

ra, ahol a tilos táblák ellenére merészen közlekedünk folyosókon, lépcsőkön, előadótermeken át anélkül, hogy bárkinek feltűnne illetéktelen mozgásunk. Majd elmondhatjuk, hogy jártunk a Sorbonne-on – pisilni.”

A nyüzsgő város művészei sem maradnak ki a sorból, hiszen Párizs egyik jellegzetessége az utcai muzikus mellett az utcai festő.

„A Place du Tertre, a festők paradicsoma. Dehogy festők! Élősdíjai a ceruzának és a palettának, mutatványos sereglet a Montmartre bálványhoz fűzött romantikus igények külsőséges ismertetőjével a nagyérdemű turisták szolgálatára. Nyüzsgőnek állványaik sűrűjében, leszólongatják a folyton áramló báméskodókat, hogy 20 frankért rögtönözzenek róluk. De olyan színes, olyan megejtő mégis a hangulata ennek az aprópénzre váltott hajdani nagy művészközpontnak!” Louvre: már-már hihetetlen, de végre ide is el és bejutottunk. No, persze csak csöppnyi töredékére futotta egy alkalommal, maga az épület királyi pompája, méretei, bonyodalmassága teljes szellemi telítettséget, zsongó kimerültséget okozott. Bois de Boulogne: már este és éppen csak a partja, lehet, hogy ez a csalódás oka. Képzletemben nem így élt, nem ilyen szürkének, kopottasnak. Pedig az Adyól előre gyártott sémáimról nehezen mondok le. Napóleon koporsója: Nagyság, pompa, ismét olyan lenyűgöző arányokban, mint általában itt minden. Egy körkerékű könyöklőjéről nézhetünk le a rózsaszínbarna, stílszerű empire stílusban megalkotott szarkofágra, vagyis – ha akarja valaki, ha nem – főhajtással kell a császárhoz járulnia. A franciáknak mindig csak fénykoruk volt – gondolja magában a történelmi veszteségekre szocializált magyar – ebből az aspektusból válik érthetővé pöffeszkedő sovinizmusuk. De jól csinálják, azt meg kell hagyni.”

A főváros után jött a vidék. Híres francia városok, pompázatos épületek, csodás tájak. Az első állomás: Le Havre.

„Egyenesen bele az Atlanti-óceánba. Micsoda homok, micsoda kövek! Egy strucctojás méretű szürke, fekete

mintázatút el is hoztam, haza is cipeltem. És az óceán! Megint a fenséges érzés: a Kurcától az óceánig. Rouen: Már a Monet sok képén csodált katedrális előtt állunk, csak egy előzlelés benne, hisz este van, zárják a kapukat. Versailles: a Napkirály pompájának varázslatos világában elsőrendűen a „kelme titkát” firkészem. Velencei bársony tapéták, ananász mintás lyoni selyemfüggönyök, figurális, egész falat beborító gobelinek nyűgöznek le. Reims: kis város, de katedrálisra tényleg világcsoda, 233 lépcsőn felügetünk valamelyik tornyába, ahonnan a templomszerkezet és a városkép egyaránt jól szemlélhető.”

Ismét Párizs, a modern művészetek múzeuma, majd a Louvre. A látnivaló tömérdek, az idő kevés. A váci piarista gimnázium egykori tanárának kétórnyi idő adatott a nézelődésre, így vett egy ismertetőt, és végigloholta a termeken a padlót nézve, és csak ott állt meg, ahol a kép előtt kopott volt a parkett. Az biztos, hogy mestermű volt.

„Az egész gyűjteményt felölelő nézelődés persze teljesen reménytelen. Elzarándokolunk tehát Mona Lisához, amit üvegalicákban, vörös bársonykötelekkel védenek az egymás sarkát tapodó, tisztelgő tömeg túlzott közelségétől, és egyben a végeláthatatlan sor előrehaladását is rendben terelve. Csöngetés, óriás néger teremőr hajtja ki a népet. Kiűzetésünkben még futó pillantások a francia klasszicizmusra és romantikára – Dávid, Gros, Gericault –, végre megnéztem magamnak ezt a Medúza tutajt is. Milyen más lesz ezután tanítani, hogy közelről láttam a tarajos habokban eszelős tekintettel, görccsösen kapaszkodó kezeket.”

Két hét után indulás haza: az Orient kalauza szorít helyet egy kupéban, és néhány óra múlva már a Keleti pályaudvaron ébrednek.

A „gonosz birodalmában”, ahogy megdöntője, Reagan elnök nevezte a Szovjetuniót, nem turistaként járt, hanem közel 2 hetes tanulmányúton. Moszkvában kapott egy kísértőt, Antont, aki végig kalauzolta ott léte alatt.

„Együtt indultunk kicsit barangolni, és a nyakkendőbölt, a gombosbölt, az utcai almaárus kioszk előtt egyaránt fegyelmezetten sorban állók illusztratív látványát szemügyre véve eljutottunk a Gorkij utcai magyar nyelvű könyvesboltba, ahol aztán szárnyaimra eresztett. Benézegtettem más üzletekbe is, ahol éppen nem volt túl hosszú a sorban állás.

Megállapítottam továbbá a mintegy 5 méterenként sípval, bottal (nádi hegedűvel?) és fölöttébb nagy ügybuzgalommal tevékenykedő önkéntesnek látszó közlekedési rendőrök teljes kudarcát, mivel pirosban és gyalogátkelőlhelyektől távol, és rézsút, és haránt, és minden irányban jönnek-mennek az emberek, pedig a gépjárműforgalom itt is nagy, különösen így munkaidő végeztével.”

Másnap a 491. sz. lakótelepi iskolában – ahol 950 tanulót 40 pedagógus készített fel a szocializmus építésére – 15 órakor tartotta meg első előadását a messziről érkezett vendég.

„A tanári kar példamutató fegyelmettséggel pillanatok alatt összegyűlt az előadás színhelyéül szolgáló Muzej nevű szobában, ahol, míg a tolmácsom is izzadva dolgozott, én a szegény kollegák lehunyódó szemükkel vívott hősi küzdelmét és a Nagy Honvédő Háború egyik repülő hadtestének hőseiből összeállított tablót, makettek, különböző uniformisokat és egyéb dokumentumanyagokat figyeltem. A tantestület nem összetétele pontosan fedi a hazai arányokat: két csüggedt férfi jutott a néhány huszonossal frissített, jobbára élemedettebb korú pedagógusra.”

Aztán következtek a szokásos programok: városnézés, múzeumok, képtárak. Van olyan nap, hogy két előadást is tart, az egyiket az egyetem filológia karán, ahol a nagy auditoriumot zsúfolásig megtöltik a hallgatók. Majd látogatás Szibériában, ahol elmaradtak az előadások, mert rossz időpontra tűzték ki és a gép indult vissza. Más világ volt az, és negyedszázad múlva szintén más világ lett. Bizakodjunk, hogy egyszer Csőregh tanárnő erről is ír nekünk személyes tapasztalatai alapján.

Százdi Antal

A 80 éves Mönks professzor köszöntése



Mönks professzor az MTT egykori elnökével, dr. Gefferth Éva pszichológussal

A Magyar Tehetséggondozó Társaság nevében köszöntjük Mönks professzort, a tehetségkutatás nagy nemzetközi tekintélyét, az 1987-ben megalakult European Council for High Ability örökös tiszteletbeli elnökét nyolcvanadik születésnapja alkalmából!

Vezető szerepet játszott már az ECHA megszervezésében is, s három periódusban, 12 éven át elnöke is volt. Ebben a szerepében 1992 óta intenzíven támogatja a magyar tehetséggondozás ügyét, s ugyanakkor két évtizede világszerte viszi jó hírért a magyar tehetséggondozás értékeinek. Szakmai segítsége az alábbi főbb területeken konkretizálódott Magyarországon.

A Nijmegeni Egyetem posztgraduális tehetségzakértői képzési programját szerződéses együttműködésben átadva a Debreceni Egyetemnek, közvetlenül segítette a magyarországi tehetségfejlesztési szakemberek képzésének kialakítását. 1997-ben ez alapján indult el a négy féléves képzés Debrecenben, s ezt a programot vette alapul a többi magyarországi posztgraduális képzés is: ELTE, Egri Főiskola, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Szarvasi Főiskolai Kar. A ma is érvényes együttműködési szerződés alapján a Debreceni Egyetemen végzett szakértők megkapják a Nijmegeni Egyetem diplomáját is: „*European Advanced Diploma in*

Educating in Gifted”, amely egész Európában feljogosít tehetséggondozói tevékenység végzésére.

A magyarországi tehetségkutatás újra-élesztésében is jelentős szerepet vállalt Mönks professzor: tartalmi támpontokat adott a Debreceni Egyetem (akkor KLTE) pszichológiai PhD-programja „*tehetségkutatás*” alprogramjának kidolgozásához 1993-ban. Kurzusokat is tartott ennek keretében, s a Nijmegeni Egyetemre szóló ösztöndíjakkal támogatta a PhD-s hallgatók szakmai kibontakozását: több doktorandusz volt többhetes ösztöndíjjal Nijmegenben, egy debreceni tanszéki munkatárs pedig ott szerezte PhD fokozatát hároméves ösztöndíj keretében. Szakmai tanácsaival segítette a disszertációk elkészítését, jelenleg már több mint 20 értekezés került megvédésre Mönks professzor szellemi tőkéjére építve a Debreceni Egyetemen tehetség témakörben.

A közoktatás és felsőoktatás tehetséggondozásának magyarországi fejlesztésében közvetlenül is részt vállalt: évi 3-4 alkalommal utazott Magyarországra, és sok konferencián tartott előadást; az ECHA támogatásával nagy nemzetközi konferenciákat is szervezett hazánkban: Így 1990-ben az ECHA második nemzetközi konferenciáját Budapesten; 1997-ben „*A tehetséggondozás korszerű módszerei*” címmel a törökszentmiklósi nemzet-

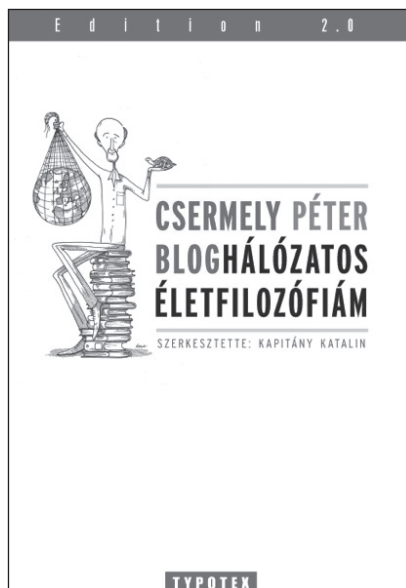
közi konferenciát; 1999-ben a COMENIUS-HOBE konferenciát Mátészalkán; 2000-ben az ECHA hetedik nemzetközi konferenciáját a Debreceni Egyetemen; 2004-ben a „*Tehetséggondozás az unióban*” címmel Taktaharkányban; 2006-ban „*Az állami szféra és a civil szervezetek együttműködésének lehetőségei a tehetséggondozásban*” címmel Budapesten és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében; 2011-ben UNIÓS Elnökségi Tehetséggondozó Konferenciát Budapesten; és emellett a Szervező Bizottság külföldi szakértője volt. Új tehetséggondozó programok indításában folyamatos konzultációkkal vállalt szerepet sok településen, iskolában, újabban Tehetségpontokban is. A tehetséggondozás gyakorlatának fejlesztését szolgáló publikációi nagy számban jelentek meg hazánkban, két monográfiáját külön is ki kell emelni: *Fejlődéslélektan, URBIS Kiadó, 2004; „Ha tehetséges a gyerek...”, Génusz Könyvek, 2011.*

Lehetne tovább sorolni Mönks professzor érdemeit a magyarországi tehetséggondozás fejlesztésében, de már a fentiek is bizonyítják, hogy nélküle nem tartana ott a hazai tehetséggondozás gyakorlata, ahol ma tart. Nemzetközi jelentősége a tehetségkutatás fejlesztésében pedig mindannyiunk számára közismert, a Renzullival készített modellje kiindulási pont marad mindig is a gyakorló szakemberek és kutatók számára, szakmai tekintélye világszerte maximálisan elismert. Két évtizedes támogató munkáját Magyarországon az alábbi kitüntetésekkel ismerték el: „*Kelemen László-díj*” – Debreceni Egyetem, 2000; „*Tehetségért Díj*” – Magyar Tehetséggondozó Társaság, 2009; „*Tehetség Szolgálatáért Életműdíj*” – Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, 2012.

Köszönjük Mönks professzornak azt a segítséget, amit a magyar tehetséggondozás felvirágoztatásában nyújtott az elmúlt két évtizedben. Kérjük és reméljük még sokáig tartó támogató munkáját, Isten éltesse sokáig!

Dr. Balogh László elnök
MTT

Életfilozófia blogon



Mi kell egy jó könyvbe? Nem a manapság divattá vált talmi tartalmú kiadványba, hanem egy valódi szellemi értéket őrző kötetbe. Bölcs humor, az emberi jellemek felismertetése, a társadalom láthatatlan, de mégis nyilvánvaló belső mozgásának nyomon követése, vagyis mindaz, ami ébren tartja az érdeklődést, mosolyra fakaszt, elgondolkodtat és reményt nyújt, hogy vannak érdemes emberek, akik szebbé tehetik az általunk rombolt világot, s benne önmagunkat, jövőt és hitet adva a folytatáshoz.

Csermely Péter most megjelent blogjában (www.csermelyblog.hu) írt esszéinek kötete ilyen munka. Fontos, érdekes, olvasásra teremt. A szerző 2009 végétől írja esszéit blogjába, s pazar olvasótáborra lelt: ez idáig egymillióan olvasták bejegyzéseit. Pedig nem hivatásos irodalmárról, de nem is ennél nagyobb hírt magának tudó (bizonyos körökben legalábbis) valamiféle celebról, netán heti hetes vagy pénzszerző valóvilágos fazonról van szó, akinek az a foglalkozása, megnevezése hogy sztár. Csak egyszerű tudósember az illető, akinek neve nem annyira köztudott, mint akár melyik csillagszületikes éppenhogy hangja van sztárnak. Lapunk olvasói

persze ismerik Csermely professzort (portréinterjú is jelent meg vele), de azért olvassunk bele a könyvbe, mit írnak róla.

„Csermely Péter 1958-ban született. Kakukktojás; vegyészként lett a Semmelweis Egyetem orvosi közegében professzor, és olyan, több mint száz fős munkacsoportot (LINK-Group) vezet, amelyben biológusok, fizikusok, informatikusok, középiskolai diákok és tanárok, pszichológusok és még sokan mások dolgoznak. Kutatásaiban a stressz és az öregedés között ingadozik – mindent hálózatosan teszi. Csermely Péter a kollégái szerint enyhén grafomán. Eddig 14 könyve (köztük a *Stresszfehérjék*, valamint a Márai-listára is felkerült és angolul is széles körben sikert aratott *Rejtett hálózatok ereje*) és több mint 200 tudományos írása jelent meg. Cikkeinek idézettsége 5000 feletti. A hálózatot nemcsak kutatja, hanem szinte élethivatásként szervezi is. 1995-ben indította el a Kutató Diákok Mozgalmat (www.kutdiak.hu), ami több mint 10 ezer hazai és határon túli magyar tehetséges középiskolás diáknak nyújt lehetőséget arra, hogy bekapcsolódhasson az itthon folyó legmagasabb szintű kutatásokba.

2006 óta a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (www.tehetsegpont.hu) elnöke-

ként a hazai tehetséggondozás összefogásán munkálkodik.

2010-ben megalapította a Liliomos Mozgalmat (www.liliomos.hu), amelynek tagjai egy élhetőbb Magyarországért próbálnak tenni.

A tudományos kutatás Parkinson-törvénye, vagyis, hogy az átlagnál jobb kutatókat a kollégák tisztségekkel halmozják el, hogy ne maradjon idejük kutatni – nagy szerencséjére és a formális tisztségektől való hatékony húzódozásának hatására –, csak részben érte utol; a Magyar Biokémiai Egyesület alelnöke és a Cell Stress Society International volt elnöke.

2008-tól két éven át a köztársasági elnök által életre hívott Bölcsék Tanácsa tagja volt. Kapott jó pár kitüntetést, ezek közül Sir David Attenborough barátságára a legbüszkébb, akivel együtt 2004-ben az EU Descartes-díját vehette át. 2010-ben a tehetséggondozó tevékenységének köszönhetően a nevét (több ezer magyar tehetséggondozó képviselőjeként) beírták a Magyar Örökség könyvébe...

Amit Csermely Péter szeret, az az integráns, kreatív egyéniségek; elmélkedés; mély beszélgetések; tehetséggondozás; oktatás előadásokkal; komolyzene, például Bartók, Chopin, Händel, Mozart; úszás; teknősfurák (a 2011. október 31-ei teknőscenzus adatai alapján aznap 469-en voltak a Csermely lakásban); mosogatás; két kristálypohár összecsendülése; a nap-sugár arany színe.

Amit Csermely Péter nem szeret, azok a kezűgyességet igénylő dolgok, például fűrés-faragás, szerelés; labdajátékok; agy nélküli munkák, mint az adatbevitel; bármilyen, játszmákat és nem valós állításokat is igénylő cselekvés, ilyen a piaci alku, a póker, a politika stb.; bármi, ami ragad; a fog alatti homok; a túlzottan hangos hangok és a koszos, kevert színek.”

Zseniális. A könyve is.

(százdí)

Tájékoztató szekcióülésről



A témára való tekintettel a MTT óvodai és tanítói szekciója közösen rendezte meg soron következő tanácskozását a berettyóújfalui

József Attila Általános Iskolában, 2012. április 13-án.

A résztvevők a tanácskozás előtt a helyszínen megismerkedhettek a tehetséggondozásban jól használható újabb szakirodalommal és szakkönyvekkel. Az összejövetel a következő napirend szerint zajlott:

- Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésének optimalizálása, jó tapasztalatok átadása, bevált gyakorlati módszerek megismertetése.
- A szekcióvezetők tájékoztatója a tanévben folytatott eddigi tevékenységről, főbb eseményekről, azok eredményéről.
- A soron következő időszak pályázati lehetőségeinek ismertetése, a pályázatírás szorgalmazása.
- A 2012 október–novemberében tartandó foglalkozások programjának ismertetése.
- Egyebek, aktualitások.

A tanácskozás a fogadó iskola igazgatójának köszöntőjével és az intézmény bemutatásával kezdődött. Ezt követte a helyi 1. osztályosok igen kedves kultúrműsora, amely egyúttal illusztrálta is az intézményben folyó színvonalas nevelő-oktató munkát.

Az 1. napirendi pont megvalósítása interaktív módon, kötetlen beszélgetés formájában történt. Ennek keretében például a berettyóújfalui

Vass Jenő Óvoda és Bölcsőde vezetője közreadta a náluk használatos, már jól bevált Átadó lapot, amelynek alapján az 1. osztályban tanító nevelők részletes ismereteket kaphatnak az óvodából érkező gyermekekről.

Ezúton is megköszönjük ezt a munkánkat segítő, módszertani, gyakorlati tapasztalatot. Az intézmény tanítói hasonló módon adták közre a bevált szakmai módszereik repertoárját. Ezt követően a hajdúszoboszlói Pávai Vajna Ferenc Általános Iskola pedagógusai ismertették saját gyakorlatukat, hogy ők hogyan veszik fel és tartják a kapcsolatot az óvodákkal, a leendő első osztályosokkal és szüleikkel, s hogyan próbálják megkedveltetni a kisgyermekkel az iskolai életet.

A napirend ezen részében esett szó a beiskolázásról, az iskolaérettségről, a szülőkkel való együttműködés szükségességéről és lehetőségeiről is.

A jelenlévők egyetértettek abban, hogy az óvoda-iskola átmenet sikeres megkönnyítése igen fontos szerepet játszik a gyermek életében. Sok esetben a későbbi iskolai tanulmányokat is meghatározza, néha egész életüket befolyásolhatja ennek az eseménynek a sikeres vagy sikertelen megélése.

A tanácskozáson sor került a tehetségígéretes gyermekek beiskolázásával kapcsolatos kérdések megbeszélésére is. Ennek során az alábbi tennivalókat ítélték a legfontosabbnak:

- Iskolaválasztáskor kívánatos a leendő első osztályt tanító pedagógusról tájékozódni.

- Az iskolával kapcsolatban pedig az alábbi szempontokat célszerű tisztázni:
 - hogyan foglalkoznak az átlagfeletti képességű gyermekekkel;
 - van-e tehetséggondozó szakember az iskolában;
 - van-e tehetséggondozó program az iskolában; hogyan differenciálnak;
 - van-e egyénre szabott oktatási program.

Az Egyebek részben többek között a tehetséggondozás törvényi háttéréről kaptak tájékoztatást a megjelentek.

Összességében elmondható, hogy a szekcióülés résztvevői sok gyakorlati ismerettel, a mindennapi munkában jól hasznosítható, másutt már bevált módszerrel gazdagodva tértek haza iskolájukba. A tervek szerint a közös – óvodákra és iskolákra egyaránt vonatkozó – témák esetén a jövőben tovább folytatják az együttgondolkodásnak ezt a mostani gyakorlatát.

Némethné Dávid Irén

Rejtvény

A 2012/1. számunkban megjelent rejtvény megfejtése:

Muhammad Ali

A szerencse ezúttal *Sebestyén Ferencné szanyi olvasónknak* kedvezett. Az Apáczai Kiadó könyvajándékát postán kapja meg.

– *Szánalmas az a tanítvány, aki nem mülja felül mesterét!* – olvasható az 560 évvel ezelőtt született sokoldalú reneszánsz zseni bal kézzel és titkosírással írt feljegyzésében.

Nevét szerkesztőségünk e-mail címére várjuk. A nyertes az Apáczai Kiadó könyvajándékát kapja.



Az Apáczai Kiadó melléklete

Rovatvezető: Sotkovszky Andrea



A tehetség „PONT” ÉN vagyok!

– díjazott alkotások

Az Apáczai Kiadó által A tehetség „PONT” ÉN vagyok! címmel meghirdetett mese- és versíró verseny nyertes pályaműveit olvashatják el a következő hasábozon, valamint a rajz- és fotópályázaton díjazottak munkáiból mutatunk meg egy csokorra valót a hátsó borítón.

Hétszínvarázs meseíró verseny 3–4. évfolyam – I. helyezett mese:

Az okos hercegnő

Élt egyszer egy hercegnő, aki nagyon szeretett olvasni, de leginkább a furfangos matematikát kedvelte. Egész napját a csalafinta feladatok megoldásával töltötte, de közben arról álmodozott, hátha talál egy olyan férjet magának, akit az okosságával elbűvölhet.

Egy nap meghallotta, hogy Csupaszámország Holenda nevű királya feleséget keres fiának, Barnabásnak. Csak az lehet az ő menyje, aki túljut a Négy-szögletes Kerekérdő sűrű rengetegén.

Mivel álmaiban szépnek látta a herceget, gondolta, szerencsét próbál. Útravalóul tarisznyájába csomagolta ceruzáját, füzetét meg radírját is – hátha szükség lesz rá!

Nekivágott a hosszú útnak. Magában mindig számolgatott, ne felejtse el semmit, amit eddig tanult. Eleinte egyszerűnek tűnt a dolog, semmi akadályba nem ütközött. Dél felé járt az idő, amikor a távolban sötét pillantott meg.

– Mi lehet az? – tűnődött kissé szorongva.

Amikor közelebb ért, látta ám, hogy ahhoz a sűrű erdőhöz ért, melynek lakója Bendegúz, a félelmetesen csavaros eszű manó.

Szíve a torkában dobogott, magához szorította batyuját, és elindult egy ösvényen. Lábát zárójelek karcolták, cipőjét, ruhácskáját relációs jelek szaggatták! Már majdnem visszafordult, de egyszer csak valami fényt látott a rengetegben. Arra vette az útját. Egy tűz pislákol a tisztás közepén.

– Melegíts meg! – kérlelte a hercegnő.

– Majd ha felelsz a következő kérdésre: ha te a lá-

nyom vagy, és én nem vagyok az apád, akkor ki lehetek? – kérdezte a tűz.

– Jaj, te csacsi! Csakis az anyukám!

Tetszett a tűznek a gyors válasz, hálából jól átmelegítette hideg ujjait. A hercegnő megköszönte a segítséget, és továbbindult. Hát amint ment-mendegélt, sírást hallott egy kútból.

– Ki van ott lenn? És miért sír? – kiáltott le a mély-séges mély kútba.

– Egy szerencsétlen csiga vagyok! Nappal mindig három métert mászok felfelé, de éjjel elalszom, és két métert visszacsúszok! Attól félek, már sohasem érezhetem a friss fűszálak illatát! Az a ravasz Bendegúz azt mondta, nyolc méter mély a kút.

A hercegnő gyorsan elővette ceruzáját, füzetét, és megtalálta a megoldást.

– Tarts ki, kicsi csiga! A hatodik nap estéjén már kint is leszel!

Miután kimondta a helyes választ, egy fuvallat felkapta, és egy házikóhoz röpítette. Finom illatok csapták meg az orrát. Be akart nyitni, de nem volt rajta kilincs. Akkor most hogyan jut be, és mit fog enni, mikor olyan éhes? Sírásra görbült a szája, de ekkor feltűnt neki, hogy az ajtót egy négyzet díszíti, amely további háromszor hármass négyzetekre tagolódik. Néhány számjegy árválkodik bennük. Nézegette, gondolkodott, és rájött arra, hogy a sorokban és az oszlopokban minden szám csak egyszer szerepelhet.

– Jé, ez Sudoku! Hiszen ezt szeretem! – ujjongott örömeiben.

Hamar elrendezte a számokat, s kinyílt az ajtó. Az asztal telis-tele volt finom ennivalóval. Miután csillapította éhségét, lepihent egy kicsit. Hamarosan elnyomta az álmot.

Reggel csodák csodájára egy város szélén ébredt fel. Kedves számembereké integettek neki. A házaknak pedig nevük volt: Összead-lak, Kivon-lak, Szoroz-lak, Oszta-lak. Az okos hercegnő kitalálta, hogy ki milyen feladatot végez, úgy nevezte el házát. Nézelődés közben észre sem vette, hogy egy csodaszép palotához ért, melynek ajtaján Holenda király lépett ki. Nyomban magához ölelte a lányt.

– Nemcsak szép vagy, de okos is! Megoldottad a kópé Bendegúz feladatait, hiszen ő állított akadályokat elé! Lányommá fogadlak, légy fiam szerető hitvese és birodalmam okos királynője!

Hatalmas lakodalmat csaptak, és máig is együtt oldják meg a furfangos feladatokat.

Ti is látogassátok meg őket!

Svarda Dóra (4. évf.)

*Timaffy Endre Általános Iskola,
Dunasziget*

Hétszínvarázs meseíró verseny 5–6. évfolyam – I. helyezett mese:

Vakpipi kalandjai Vakpipi, a hős

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer valahol egy Baromfiváros. Baromfivárosban, a Tyúknegyedben éltek a környék legönteltebb tyúkjai: a nagy bögyös Vörös, a kecses járású Kendermagos, Bóbitás, a szépség, a kakas, Tenyérnyi Tarajas, valamint az utódok, a pelyhes pipik, és szinte észrevehetetlenül, mindenki társaságát kerülve, Vakpipi.

Vakpipit csúfolták is eleget, mert egyik szeme rossz volt, a háta is púposan állt, és még a csőre is csorba volt. Így kelt ki a tojásból.

Történt egyszer, hogy a legkisebb csirkét, Zabpelyhet elrabolta a szomszédos Macskafalu vezetője, Macsek királynő.

Tyúkanyó zokogva szaladt segítségért a társaihoz:

– Mentsük meg az én kicsikémet! Még tojáshej van a fenekén, éppen csak kétnapos!

A tyúkok rémülten néztek egymásra. Előfordult már, hogy Macsek királynő látogatást tett városukban, de még sosem esett bántódásuk.

Ilyen tanácstalannak még nem érezték magukat. Egyszer csak levél érkezett. Macsek királynő üzent, hogy 20 gilisztát kapirgáljanak össze neki, mert ki próbálná a kínai konyhát.

Ha ez megvan, visszaadja nekik Zabpelyhet.

Őrült kapirgálás vette kezdetét, még Tenyérnyi Tarajas talpa alatt is égett a munka. Vakpipi is minden erejét összeszedve, csorba csőrével hosszú gilisztákat húzott ki a földből. A kemény munka eredményeként össze is gyűlt egy hóján húsz giliszta. Az utolsót sehol sem lelték, pedig sokat dolgoztak.

Tanakodni kezdtek, ki vigye el a 19 gilisztát Macsek királynőnek, de senki sem merete vállalni ezt a feladatot. Nemcsak azért, mert nem volt meg a húsz giliszta, hanem azért is, mert gyávák voltak a félelmetes Macsek elé járulni.

Már-már úgy látszott, hogy hiába dolgoztak, amikor Vakpipi legyőzte félelmét. Felkapta a szatyor gilisztát, és lesz, ami lesz – elindult. Minden tyúk bámulta a bátorságát, és közben szégyenkeztek is. Ez alatt Vakpipi már a palota kapujánál járt. Az őt megvetően nézett végig rajta.

– Mit keresel itt, te szerencsétlen?

– Hoztam a királynőtöknek a váltságdíjat.

– Hadd nézzem csak, mi van a szatyorban!

Gusztustalan, nyálkásan tekeredő kupacot látott.

– Mehetsz – legyintett az őt forgó gyomorral.

Macsek királynő azonban már várta az ingyenc falatokat. Meg is számolta, karmára egyesével aggatta a gilisztákat:

– Egy, kettő, három, ...tizenkilenc. Hol a huszadik? – förmedt rá a tyúkra.

Vakpipi kissé összerezgett, csorba csőre csak úgy csattogott a félelemtől, amint meglátta az éles karmokat és a hegyes fogakat.

– Ennyit találtunk – felelte.

– Itt vagyok én huszadiknak, csak engedd szabadon Zabpelyhet!

Macsek királynő végignézett a tyúkon, aki csorba csőrével, púpos hátával és fél szemével igen szánalmas látvány volt. Kőkemény szíve meglágyult és azt mondta:

– Na jó! Ha kinyitod a számmal lakatot a ketrecen, elmehettek.

Vakpipi tyúkesze csak úgy zakatolt, próbálgatott mindenféle számot, s egyszer csak kinyílt a lakat! Macsek királynő szája tátva maradt, látva, mire képes egy tyúk a társáért, ha bajban van.

A két baromfi egymást szárnyon fogva, félelem nélkül ballagott ki a palotából.

Hazaérve minden tyúk örömmel fogadta a hőst, aki megmentette Zabpelyhecskét a gonosz Macsek királynő karmai közül. Attól a naptól fogva megváltozott a véleményük Vakpipiről.

Belátták, hogy nem a külső után kell megítélni valakit, hanem a tettei alapján.

Mile Fruzsina (5. évf.)

*Kölcsey Ferenc Általános Iskola,
Törökszentmiklós*

Hétszínvirág versíró verseny 3–4. évfolyam – I. helyezett vers:

Kristóf légycsapója

Karácsonyra növényt kértem,
de méghozzá húsevőt!

Legyet eszik, muslincát és
ízelt lábú kártevőt.

A trópusi éghajlathoz
nem hasonlít a szobám,
habár magas itt a pára,
mindig mondja apukám.

Dédelgetem, ápolgatom,
de még satnya szegényke.
Jár az agyam reggel óta,
mit kaphatna ebédre.

Télen elég körülményes
táplálékot találni,
és ez nagy baj, mert számára
rossz étel a szalámi.

Óvatosan kell etetnem,
ujjamra ne harapjon,
hogyha lehet, míg megnövék,
mind a tíz megmaradjon.

Biztos nagyon éhes lehet,
kilenc szája lekonyult.
Figyelem, hogy meg ne egye
előlem a rántott húst!

Béli Kristóf (3. évf.)
Általános Iskola, Herend



Hétszínvirág versíró verseny 5–6. évfolyam – I. helyezett vers:

Széliránytű

Varázkönyvét kinyitja az északi szél,
S zöld csillagjaival hosszú útra kél.
Türkiz papucsát rőt szakállával befonja.
A déli szél rózsát szakít, kibomlik kontya.

A pufók nyugati szél párnát ereget,
hogy befedjen vele minden tehenet.
De a keleti szél, a szerénységnek bölcse,
Csak olvas, mint almafa lebegő gyümölcse.

Az azúr téli szél ciklámen asztalán,
bíbor tündérkéi sorakoznak ám.
Kikeletté változnak! Rabságuknak vége.
S önmagukat festik a rég nem látott égre...

Ruff István Zalán (5. évf.)
*Beszédes József Általános Iskola,
Dunaföldvár*

Díjaztuk a tehetségeket

„Egy nemzet nagysága a kiművelt ember-fők sokaságában rejlik” – vallotta gróf Széchenyi István. Ez a szellemiség hatotta át az Apáczai Kiadót is, mikor meghirdette A tehetség „PONT” ÉN vagyok! versenyt.

A zsüri egybehangzó véleménye volt, hogy a beérkezett munkák mind azt tanúsítják, a jövő nemzedéke érti, érzi Széchenyi gondolatát, mi pedig örülünk, hogy ennek részesei, kibontakoztatói lehetünk.

Hétszínvarázs meseíró verseny 3–4. évfolyam

Hétszínvarázs meseíró verseny 5–6. évfolyam

Hely.	Pályázó neve	Iskola neve	Pályázó neve	Iskola neve
1.	Svarda Dóra 4. évf.	Timaffy Endre Ált. Tagisk., Dunasziget	Mile Fruzsina 5. évf.	Kölcsey Ferenc Ált. Isk., Törökszentmiklós
2.	Hardon Réka 4. évf.	Szent Erzsébet Kat. Ált. Isk., Sárospatak	Ress Abigél 6. évf.	NYME Öveges Kálmán Gyak. Ált. Isk., Győr
3.	Varga Medárd 3. évf.	Magyarszéki Ált. Isk., Ma- gyarszék	Kiss Hanna Flóra 6. évf.	Teleki Blanka Ált. Isk., Bu- dapest
4.	Marton Áron 3. évf.	Klapka György Ált. Isk. és AMI, Isaszeg	Szujó Orsolya 5. évf.	Szent Imre Kat. Óvoda és Ált. Isk., Kecskemét
5.	Bárány Klaudia 4. évf.	Várkonyi István Ált. Isk. és Óvoda, Cegléd	Antalicz Zoltán 6. évf.	Kölcsey Ferenc Ált. Isk., Törökszentmiklós
6.	Kaszt Nándor 4. évf.	Ráday Pál ÁMK, Harta	Balázs Szabolcs 5. évf.	Ált. Isk., Mezőszemere

7.	Titi Róbert 4. évf.	Kossuth Lajos ÁMK, Berekböszörmény	Kostyalik Marcell 6. évf.	Tessedik Sámuel Ált. Isk., Albertirsa
8.	Máté Maja 3. évf.	II. Rákóczi Ferenc Ált. Isk., Kecskemét	Pálóczy Máté 5. évf.	Hatos Ferenc Ált. Isk. és AMI, Vép
9.	Mekkel Máté 4. évf.	Tarjáni Kéttannyelvű Ált. Isk. és AMI, Szeged	Zelina Annamária 6. évf.	Szent Imre Kat. Ált. Isk. és Jó Pásztor Óvoda, Eger
10.	Agócs Dávid 4. évf.	Bárdos L. Ált. Isk., Dunakeszi	Fekete Réka 5. évf.	Hajósi Társult Ált. Isk., Hajós

Hétszínvirág versíró verseny 3–4. évfolyam**Hétszínvirág versíró verseny 5–6. évfolyam**

Hely.	Pályázó neve	Iskola neve	Pályázó neve	Iskola neve
1.	Béli Kristóf 3. évf.	Ált. Isk., Herend	Ruff István Zalán 5. évf.	Beszédes József Ált. Isk., Dunaföldvár
2.	Jadlószi Máté 3. évf.	Vasvári P. Ált. Isk., Dunaújváros	Pálóczy Dávid 5. évf.	Hatos Ferenc Ált. Isk., Vép
3.	Nagy Noémi 3. évf.	Tarnamérai Ált. Isk., Tarnaméra	Weigert Csenge 5. évf.	Kis Bálint Ált. Isk. és Óvoda, Gyomaendrőd
4.	Molnár Eszter 3. évf.	Deák F. Ált. Isk., Barcs	Szücs Boglárka 5. évf.	Padányi Bíró Márton RK Iskola, Veszprém
5.	Nagy Márk 3. évf.	II. Rákóczi F. Ált. Isk. és AMI, Hajdúsámson	Demkó Nóra 6. évf.	Chiovini Ferenc Ált. Isk. és AMI, Besenyszög
6.	Márkus Boróka 2. évf.	Német Nemz. AI, Sopron	Sajbán Soma Benedek 6. évf.	Szent Imre Kat. Ált. Isk., Eger
7.	Pál Kitti 3. évf.	Ált. Isk., Balmazújváros	Juhász Bianka 6. évf.	I. István Ált. Isk., Maklár
8.	Kozma Kitti 3. évf.	Hunyadi J. Ált. Isk., Debrecen	Blaskó Petra 6. évf.	Árpád Fej. Ált. Isk., Tiszabercel
9.	Való Jázmin 3. évf.	Fekete Imre Ált. Isk., Kóspallag	Sárvári Anita 6. évf.	NYME Öveges Kálmán Gyak. Ált. Isk., Győr
10.	Szalai Tibor 4. évf.	Dr. Jósa István Ált. Isk., Kisléta	Kálmán Roland 5. évf.	APOK Belvárosi Ált. Isk., Dombóvár

Szivárvány rajzpályázat 1–2. évfolyam**Szivárvány rajzpályázat 3–4. évfolyam**

Hely.	Pályázó neve	Iskola neve	Pályázó neve	Iskola neve
1.	Antoniuk Ewelina 1. évf.	Laborcz Ferenc Ált. Isk., Budapest	Nagy Anett 4. évf.	Vörösmarty Mihály Ált. Isk. és AMI, Kisbajcs
2.	Kiss Georgina 1. évf.	Gönczy Pál Ált. Isk., Debrecen	Márk Bence 4. évf.	Szent István Körzeti Ált. Isk. és AMI, Szil
3.	Nyíri Bianka 2. évf.	Benedek Elek Ált. Isk., Debrecen	Ferencz Hanna 3. évf.	ÁMK József Attila Művelődési Ház és AMI, Dévaványa
4.	Berki Virág 2. évf.	Gönczy Pál Ált. Isk., Debrecen-Józsa	Konrád Hanna 3. évf.	Laborcz Ferenc Ált. Isk., Budapest
5.	Horváth Dalma 1. évf.	Feszty Árpád Ált. Isk., Komárom	Kozma Kitti 3. évf.	Hunyadi János Ált. Isk., Debrecen
6.	Vámos Viktória 1. évf.	Kossuth Lajos ÁMK, Berekböszörmény	Szatmári Zsolt Albert 3. évf.	ÁMK Ványai Ambrus Ált. Isk., Dévaványa
7.	Zdroba Anna Eszter 1. évf.	II. Rákóczi Ferenc Ált. Isk. és AMI, Téglás	Üveges Borbála 3. évf.	Bálint Márton Ált. és Középisk., Törökbálint
8.	Csordás Fanni 1. évf.	Miskolc	Bugán Vivien 3. évf.	Laborcz Ferenc Ált. Isk., Budapest
9.	Beke Noémi 1. évf.	Petőfi Sándor Ált. Isk., Debrecen	Oláh Levente 4. évf.	Benedek Elek Ált. Isk., Debrecen
10.	Nagy Olivér 2. évf.	Benedek Elek Ált. Isk., Debrecen	Mátyás Viktória 4. évf.	Benedek Elek Ált. Isk., Debrecen

Szivárvány rajzpályázat 5–6. évfolyam

Hely.	Pályázó neve	Iskola neve
1.	Macsi Beatrix 6. évf.	Szent Piroska Görögkatolikus Ált. Isk., Nyíracsad
2.	Vollein Ferenc 6. évf.	Eötvös József Ált. Isk., Zalaegerszeg
3.	Endre Klaudia 6. évf.	Fazekas Gábor Utcai Ált. Isk., Kiskunhalas
4.	Nagy Viktória Fruzsina 5. évf.	Garay János Ált. Isk. és AMI, Szekszárd
5.	Galgán Anna 5. évf.	Vörösmarty Mihály Ált. Isk. és AMI, Kisbajcs
6.	Délczeg Erika 6. évf.	Benedek Elek Ált. Isk., Debrecen
7.	Szolnoki Regina 6. évf.	Bocskai István Ált. Isk. és Városi Sportiskola, Hajdúböszörmény
8.	Tihanyi Kata 6. évf.	Fazekas Gábor Utcai Ált. Isk., Kiskunhalas
9.	Zilahi Fanni 6. évf.	Szent Piroska Görögkatolikus Ált. Isk., Nyíracsad
10.	Tószegi Fanni 6. évf.	Fiumei Úti Ált. Isk., Szolnok

Hétszínvilág fotópályázat 3–4. évfolyam**Hétszínvilág fotópályázat 5–6. évfolyam**

Hely.	Pályázó neve	Iskola neve	Pályázó neve	Iskola neve
1.	Füle Ádám 4. évf.	Ibolya Utcai Ált. Isk., Debrecen	Szerencsi Gábor 6. évf.	Eszterházy Károly Gyak. Ált. Isk., Eger
2.	Fábián Levente 3. évf.	Karácsony Sándor Rózsátéri Ref. Ált. Isk., Budapest	Bácskai Péter 5. évf.	Herendi Ált. Isk., Herend
3.	Garamvölgyi Virág 4. évf.	Teleki Blanka Ált. Isk., Budapest	Varga Julianna 6. évf.	Vörösmarty Mihály Ált. Isk., Székesfehérvár
4.	Lestár Máté Tamás 3. évf.	Szent Imre Kat. Ált. Isk., Tiszafüred	Pesztenleherer Alíz 6. évf.	NYME Öveges Kálmán Gyak. Ált. Isk., Győr
5.	Tóth Gréta Beáta 4. évf.	Szilvási Nevelési-Oktatási Központ Felsőszilvási Ált. Isk., Komló	Fodor Soma 6. évf.	Kölcsey Ferenc Ált. Isk., Törökszentmiklós
6.	Kuklis Júlia 3. évf.	Körösi Cs. S. Kéttannyelvű Ált. Isk., Budapest	Tóth Attila Imre 6. évf.	Kosztolányi Dezső Ált. Isk., Budapest
7.	Németh-Nagy Tímea 3. évf.	ÁMK Sárszentmiklósi Ált. Isk., Sárospatak	Király Bence 5. évf.	DE Kossuth Lajos Gyak. Ált. Isk., Debrecen
8.	Bertalan Csenge 3. évf.	Szűts József Ált. Isk., Kiskunhalas	Korycki Vanda 5. évf.	Német Nemz. Ált. Isk., Műv. Isk., Pilisszentiván
9.	Rosta Ilona 4. évf.	Körösi Cs. S. Kéttannyelvű Ált. Isk., Budapest	Panulin Boglárka 5. évf.	Bárdos Lajos ÁMK, OK és AMI, Fehérgyarmat
10.	Csintalan Ákos 4. évf.	Madarasi Petőfi Sándor Ált. Isk. és AMI, Madaras	Pozsgai Máté 6. évf.	Kaposvári Kodály Zoltán Központi Ált. Isk. Toponári Tagisk., Kaposvár

