



KÉZIKÖNYV A TEHETSÉGES TANULÓKKAL VALÓ MUNKÁHOZ

**TEHETSÉGES TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS
ISKOLÁK 5. ÉS 6. OSZTÁLYÁBAN**

A kézikönyvet összeállította: MI-SOL,
szolgáltató és képzési vállalkozás

2026.augusztus

Tartalom

1. A TEHETSÉG MEGÉRTÉSE	3
1.1. A tehetség fogalma és jogi kerete	3
1.2. A tehetséges tanulók jellemzői az általános iskola 5. és 6. osztályában	3
1.3. Aszinkron fejlődés	4
1.4. „Okos gyerek” vagy „tehetséges gyerek” - különbség, amely érzékelhető az osztályban	5
1.5. Szokásos tévhit a tehetségekről	6
1.6. Észrevétlen tehetség	7
1.7. A tehetséges tanulók tanulási technikái	7
1.8. Kétszeresen különleges tanulók	7
1.9. A tanulók tehetsége és szociogazdasági vagy kulturális háttere	8
1.10. Gagné Differenciált Tehetségmodell	8
1.11. Sternberg elmélete az intelligenciáról és annak alkalmazása a tehetséggondozás területén	9
1.12. Elmélet a többszörös intelligenciáról	10
2. SZOCIO-EMOCIONÁLIS FEJLŐDÉS A TEHETSÉGES TANULÓK ESETÉBEN	11
2.1. Miért érdemes kiemelt figyelmet a szocio-emocionális terület	11
2.2. Fokozott érzékenység (élmények intenzitása)	11
2.3. Perfekcionizmus és félelem a hibázástól	11
2.4. Alulteljesítés – eredmények elmaradása	12
2.5. Korosztályos viszonyok és a másság érzése	13
2.6. Az elégedetlenség nyolc gyakori forrása a tehetséges tanulók esetében	13
2.7. Érzelmi szabályozás és a szocio-emocionális tanulás modellje	14
3. A TEHETSÉGES TANULÓK MOTIVÁLÁSA	15
3.1. Belső és külső motiváció	15
3.2. A könnyű sikeresség csapdája	15
3.3. Kihívásokkal teli, de megvalósítható célok kitűzése	15
3.4. A tananyag tömörítése	16
3.5. Tanulási szerződések	16
3.6. Motiváció választás és az értelem által	17
3.7. A dicséret, ami segíti, és nem korlátozza a motivációt	17
3.8. Külső támogatás: versenyek, tanórán kívüli tevékenységek és ezek korlátai	17
3.9. A flow-élmény és annak alkalmazása a tehetséges tanulók esetében	17
4. A KREATIVITÁS TÁMOGATÁSA AZ OKTATÁSBAN	19
4.1. A kreatív gondolkodás összetevői	19
4.2. Bloom-féle taxonómia, mint a feladatok tervezésének eszköze	19
4.3. Divergens kérdések feltevésének modelljei	20
4.4. Kreatív ötletelési és problémamegoldási módszer (SCAMPER)	20
4.5. PMÉ – plussz mínusz, érdekes	21
4.6. A hat kalap módszertana	21

4.7. INSERT módszer és tartalmak grafikai struktúrálása	21
4.8. Megosztott szövegkutatási módszer és probléma-alapú tanítás.	22
4.9. Renzulli-féle triad modell alkalmazása programok bővítésére	22
4.10. Tanulói feladatok fajtái.	22
4.11. Napi tizenöt kreativitást támogató módszer	23
5. DIFFERENCIÁLT OKTATÁS A MINDENNAPI GYAKORLATBAN.	24
5.1. A differenciálás három szintje	24
5.2. Tíz irányelv a differenciált osztályvezetésére	24
5.3. Szintezett feladatok	25
5.4. RAFT technika	25
5.5. Az érdeklődés középpontja és sarkai	25
5.6. Mentorálás és önálló kutatás	25
5.7. Rugalmas csoportosítás	26
5.8. A fejlődés következő zónája és a közvetett tanulás szerepe	26
6. AZ OKTATÁS ALKALMAZKODÁSA EGYES TANTÁRGYAKHOZ	27
6.1. Horvát nyelv	27
6.2. Matematika	27
6.3. Természetismeret és biológia.	28
6.4. Angol és más idegen nyelvek	28
6.5. Történelem	29
6.6. Földrajz	30
6.7. Vizuális kultúra és ének-zene	30
6.8. Informatika	30
6.9. Testnevelés és egészségnevelés	31
6.10. Közös nevező: hogyan válasszunk példaképet a saját tantárgyunkhoz	31
7. A FEJLŐDÉS UTÁNKÖVETÉSE, ÉRTÉKELÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS	32
7.1. Egyedi módszer alkalmazása az előírásokkal összhangban.	32
7.2. A fejlődés utánakövetése portfólión keresztül	32
7.3. Önértékelés	32
7.4. Rovatok, mint az önálló munka értékelésének eszköze.	32
7.5. Együttműködés a szülőkkel	33
7.6. Együttműködés az iskolai szakszolgálatokkal	33
7.7. Amikor az alkalmazkodás már nem elég: jelek a további iránymutatáshoz	33
8. GYAKORI KÉTSÉGEK A GYAKORLATBAN	34
9. ALKALMAZÁSOK TERVEZÉSE A TANÉV SORÁN	36
10. CSATOLMÁNYOK	37
11. ZÁRSZÓ	42
12. REFERENCIÁK	43

1. A TEHETSÉG MEGÉRTÉSE

1.1. A tehetség fogalma és jogi kerete

A horvát oktatási rendszerben a tehetséges gyermekek és tanulók gondozását 2025. április 1-je óta a tehetséges gyermekek és tanulók oktatásáról szóló rendelet (Hivatalos Közlöny, 71/2025. szám) szabályozza. Az új rendelet több mint három évtized után először átfogó és vertikálisan összehangolt keretet biztosít a tehetség megfigyelésére, azonosítására és fejlesztésére, az egyénre szabott tantervek kidolgozására, valamint a tehetséges gyermekek gyorsított oktatásának és korai beiratkozásának lehetőségére.

A rendelet a tehetséget olyan jellemzők összességéként határozza meg, mint az átlagot jelentősen meghaladó általános intellektuális és/vagy specifikus képességek, a kreativitás és a motiváció magas szintje, amely lehetővé teszi a tehetséges személyek számára, hogy kiváló kompetenciákat fejlesszenek ki, és következetesen jelentősen átlagon felüli eredményeket érjenek el és/vagy egy vagy több területen dolgozzanak: nyelv és kommunikáció, matematika, természettudományok, technológia és informatika, szociális és humán tudományok, művészet, valamint fizikai és egészségügyi ismeretek. Ez a definíció azon a felismerésen alapul, hogy a tehetség nem pusztán a magas IQ kérdése, hanem három összetevő kombinációja: átlagon felüli általános vagy specifikus képességek, kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség. A tehetséges gyermekek sok mindent korábban, gyorsabban, jobban és sikeresebben csinálnak, mint társaik, és nagyobb és jobb eredményeket érnek el.

Ugyanez az elképzelés található Joseph Renzulli amerikai pszichológus nagy hatású „Háromgyűrűs modelljében”. Renzulli szerint a tehetséges viselkedés három tulajdonságcsoporthoz tartozik: átlagon felüli képességek, magas szintű kreativitás és a feladat iránti magas szintű elkötelezettség (kitartás, munkafegyelem, belső motiváció). E három összetevő egyike sem alkot önmagában tehetséget: egy magas képességű, munkamotiváció nélküli gyermek gyakran közel sem ér el annyit, amennyit tudna, míg egy közepes képességű, de magas kreativitással és kivételes kitartással rendelkező gyermek néha rendkívüli eredményeket ér el az érdeklődési területén.

Ebből a tanárok számára is releváns következtetés következik: a tehetséget nem kizárólag az osztályzatok ismerik fel. Egy diák lehet tehetséges a logikai-matematikai területen, de átlagos a nyelvi kifejezésben; lehetnek rendkívüli ötletei, de gyenge szervezőképességei; lehet csendes és észrevétlen, miközben a gondolkodási szintje messze meghaladja a korát.

1.2. A tehetséges diákok jellemzői az általános iskola 5. és 6. osztályában

Bár a tehetséges tanulók között nagy különbségek vannak, a szakirodalom azonosít egy olyan jellemzőcsoportot, amely gyakrabban jelenik meg a tehetséges tanulóknál, mint társaiknál. Ezek a jellemzők önmagukban nem bizonyítják a tehetséget, de felismerésük segít a tanárnak kiszűrni azt a tanulót, akinek a szokásos munkatempó és munkamódszer nem biztos, hogy megfelelő.

Tulajdonság	Hogyan nyilvánul meg az osztályban
Motiváció	Kitartás az önállóan választott feladatokban; belső teljesítményvágy, amely nem feltétlenül mutatkozik meg érdektelen tantervi tevékenységekben.

Tulajdonság	Hogyan nyilvánul meg az osztályban
Érdeklődés	Szokatlanul intenzív, néha szűk és specifikus érdeklődési körök, amelyeket a diák sokkal hosszabb ideig és mélyebben űz, mint társai.
Kommunikációs képességek	Fejlett kifejezőmód szavakkal, számokkal vagy szimbólumokkal; gazdag szókincs, pontos összehasonlítások és magyarázatok.
Problémamegoldás	Szokatlan, gyakran ötletes stratégiák kidolgozása; a megközelítések megváltoztatásának képessége, ha az első nem működik.
Emlékezés	Nagy mennyiségű memorizált információ; lényegesen kevesebb ismétlést igényel az anyag elsajátításához.
Kíváncsiság	Szokatlan, gyakori és mélyreható kérdések; a feladat keretein kívül eső anyagok és jelenségek feltárása.
Betekintés	Látványlag egymással nem összefüggő fogalmak gyors összekapcsolása; következtetések levonásának képessége hiányos adatok alapján.
Megítélés	Logikus gondolkodás, analógiák és metaforák használata, a felvetett kijelentések kritikai megkérdőjelezése.
Képzelet és kreativitás	Eredeti ötletek sokasága; szokatlan és látványlag „őrült” megoldások, amelyek közelebről megvizsgálva jelentőségteljesnek bizonyulnak.
Humorérzék	A humor összetettebb formáinak (szójáték, irónia, fekete humor) megértése és létrehozása korábban, mint társai.
A megélés intenzitása	Erős reakciók ingerekre – érzelmi, érzékszervi, intellektuális
Érzékenység	Kifejezett igazságérzet, empátia, erkölcsi érzékenység és önkritikára való hajlam.

Ötödik és hatodik osztályban ezek a tulajdonságok gyakran nagyon kézzelfogható módon nyilvánulnak meg. Egy diák, aki természettudomány órán olyan kérdést tesz fel, amelyre sem a tankönyvnek, sem a tanárnak nincs kész válasza, egy diák, aki szabadidejében a világegyetemről szóló enciklopédiákat olvas, egy diák, aki nyíltan megkérdőjelezi a beadandó feladat logikáját, vagy aki folyamatosan „mi lenne, ha” kérdéseket tesz fel az órai beszélgetések során – ezek mind olyan jelek, amelyekre érdemes odafigyelni.

1.3. Aszinkron fejlődés

A tehetséges gyermekek megértésének egyik kulcsfogalma az aszimmetrikus vagy egyenetlen fejlődés, amelyet Linda Silverman amerikai pszichológus vezetett be a szakirodalomba. Az aszinkron fejlődés azt jelenti, hogy a tehetséges gyermek kognitív, érzelmi, szociális és testi fejlődése nem azonos ütemben zajlik. A gyermek intellektuálisan akár a nála két-három évvel idősebb tanulók szintjén is működhet, miközben érzelmi és szociális fejlettsége teljesen megfelelhet a saját életkorának, sőt gyakran annál alacsonyabb szinten is lehet.

Ez az eltérés magán a kognitív területen belül is megfigyelhető. Nem szokatlan, hogy egy hatodik osztályos tanuló nagyon könnyen megoldja az algebrai feladatokat, miközben az

alapvető számtani műveletek nehézséget okoznak számára, mert azokat nem gyakorolta rendszeresen és módszeresen. Hasonlóképpen előfordulhat, hogy egy tanuló összetett, sokrétű történeteket talál ki, ugyanakkor nehézséget okoz számára a rendezett kézírással vagy a szöveg papíron való megszervezése.

Ez az aszinkron fejlődés azt is megmagyarázza, hogy a tehetséges gyerekek az osztályban időnként ellentmondásosnak tűnhetnek – „zseniálisak, mégis éretlenek”. Ezért fontos szem előtt tartani, hogy az ilyen tanulónál a kudarcra való szembesüléskor jelentkező ingerlékenység, sírósság vagy makacsság nem a nevelés hiányának vagy elkényeztettségnek a jele, hanem annak a következménye, hogy az érzelmi életkor nem tart lépést az értelmi fejlettséggel.

Gyakorlati példa

Egy hatodik osztályos tanuló lány matematikaórán önállóan jut el olyan feladatok megoldásához, amelyeknél a többi tanulónak részletes útmutatásra van szüksége a lépések végrehajtásához. Amikor egy dolgozatban a megoldás nem egyértelmű leírása miatt pontot veszít, sírással és azzal a kijelentéssel reagál, hogy „borzalmas vagyok matematika-ból”. Értelmi fejlődése ezen a területen jelentősen meghaladja az átlagos szintet, miközben a kudarcra adott reakciója – drámai, általánosító és a tényleges kudarchoz képest aránytalan – olyan gyermekre jellemző, aki még nem alakította ki a kudarc kezeléséhez szükséges érzelmi eszközöket.

A helyett, hogy azt mondanánk neki, hogy „túlreagál”, hasznosabb segíteni neki abban, hogy meg tudja különböztetni az egyetlen hibát az egész teljesítményétől.

1.4. “Okos gyerek” vagy “tehetséges gyerek” - különbség, amely érzékelhető az osztályban

A gyakorlatban a tehetséges tanulót gyakran összekeverik az okos gyermekkel, illetve a kitűnő tanulóval. A két profil közötti különbség hasznos támpont a pedagógusok számára, mert segít megkülönböztetni azt a tanulót, akinek ugyanabból a tananyagból van szüksége többre, attól a tanulótól, akinek másfajta tananyagra van szüksége.

Okos gyerek	Tehetséges gyerek
Tudja a válszokat	Kérdéskete tesz fel
Érdekli a tanár kérdése	Érdekli a saját kérdése
Érdeklődéssel figyel	Erős gondolatokat fejt ki és ellenkezik
Könnyen tanul, mérsékelt igyekezettel	A tananyagot vagy tudja vagy megtanulja minimális ismétlés révén
Képes az elsajátított tudásanyagot alkalmazni	Szeret új alkalmazásokat és kombinációkat kitalálni
Szereti az iskolát	Szeret tanulni
Befogadja az információkat	Feldolgozza az információkat, összeköti őket váratlan módszerek segítségével
Precízen másol	Valami újat alkot

Okos gyerekek	Tehetséges gyerekek
Szeret a korosztályához tartozni, velük barátkozni	Szívesebben választ barátot az idősebb korosztályból vagy visszahúzódik a saját kis világába
Megérti az ötleteket	Absztrakciókat kreál
A megadott feladatokat jól elvégzi	Saját, olykor nehezebb célokat tűz ki maga elé
Elégedett az általa megtanult, elsajátított tudással	Önkritikus

Ez a felosztás, amelyet a szakirodalom Janice Szabos nevéhez köt, nem címkézésre, hanem a felismerés elősegítésére szolgál. Sok tanuló ugyanis mindkét oszlop jellemzőit mutatja, és a különbség gyakran inkább mértékbeli, mintsem kategóriabeli.

A táblázat célja, hogy emlékeztesse a pedagógust: a kiváló tanulmányi eredmény önmagában nem a tehetség jele, ahogyan a gyengébb teljesítmény sem zárja ki a tehetség meglétét.

1.5. Szokásos tévhitek a tehetségekről

A tehetséges gyermekekről való mindennapi beszédben számos elterjedt, ám téves meggyőződés él, amelyek megnehezíthetik a tehetség felismerését és a megfelelő támogatás biztosítását.

„A tehetséges tanuló maguktól is boldogulnak, nincs szükségük segítségre.”

A valóságban megfelelő kihívások hiányában sok tehetséges tanuló rossz munkaszokásokat alakít ki, mert egy bizonyos pontig semmi sem jelent számukra valódi erőfeszítést.

„A tehetséges gyermek mindenben tehetséges.”

A tehetség általában egy adott területhez kötődik; egy matematikában kiemelkedő tanuló más készségekben lehet átlagos, sőt akár átlag alatti is.

„A tehetséges gyermekeknek nincsenek problémáik.”

Az aszinkron fejlődés, a perfekcionizmus és a kortársaktól való különbözőség érzése valódi szenvedés forrása lehet.

„Ha egy tanuló nem ér el kiváló osztályzatokat, akkor nem tehetséges.”

Az alulteljesítés az egyik leggyakoribb, ugyanakkor legkevésbé felismert jelenség a tehetséges gyermekek körében.

„A tehetség ügyis magától felszínre kerül, az iskolának nem kell semmi különös tennie.”

Megfelelő ösztönzés és kihívások hiányában a tehetséges gyermekek egy része soha nem bontakoztatja ki teljes mértékben a benne rejlő lehetőségeket, egyes gyermekek pedig tudatosan elrejtik képességeiket annak érdekében, hogy beilleszkedjenek.

„A gyermeket megbélyegzik, ha tehetségesként azonosítjuk.”

Az az elvárás, hogy mindannyiunknak egyformának kell lennünk és be kell illeszkednünk a többségbe, minden gyermeknek árt, így a tehetséges gyermekeknek is. Az az üzenet, amelyet mindenkinek közvetítenünk kellene, az, hogy rendben van különbözőnek lenni, és a különbözőség nem jelent sem nagyobb, sem kisebb értéket. Minden gyermek egyformán értékes, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel rendelkezik.

1.6. Észrevétlen tehetség

A tehetség nem minden gyermeknél ugyanúgy, könnyen észrevehető módon nyilvánul meg. A gyakorlatban különösen fontos felismerni azokat a tanulói csoportokat, amelyeknél a tehetség rendszeresen rejtve marad. Ide tartoznak leggyakrabban a csendes és visszahúzódnak tanulók, a szociálisan hátrányosabb helyzetű környezetből érkező tanulók, akiknél a tehetség a tanár által esetleg elvártól eltérő nyelvezetben és érdeklődési területeken jelenik meg, valamint azok a tanulók – különösen a lányok –, akik megtanulták visselkedésüket a környezetük elvárásaihoz igazítani, továbbá az úgynevezett kétszeresen különleges tanulók. Az ilyen tanulóknál különösen hasznos nemcsak az írásbeli munkákat figyelemmel kísérni, hanem a formális helyzeteken kívüli szóbeli megnyilvánulásait is – például a folyosón, az óra kezdete előtt vagy a szabadidős tevékenységek során. Ilyenkor ugyanis időnként olyan tudás vagy gondolkodásmód is megmutatkozik, amelyet az írásbeli munkákban nem találunk meg.

1.7. A tehetséges tanulók tanulási technikái

A fent említett jellemzők mellett a munkában hasznos figyelembe venni azokat a tanulási stílusokat is, amelyek a tehetséges tanulóknál gyakran hangsúlyosabban jelennek meg, mint kortársaiknál. Sok tehetséges tanuló jobban kedveli az önálló felfedezést, mint a vezetett, frontális munkát, gyorsabban halad az olyan tananyaggal, amely lehetővé teszi számára a korábbi ismeretekkel való összekapcsolást, és jobban reagál a nyitott, mint az egyetlen helyes választ elváró, szigorúan strukturált feladatokra. Ugyanakkor nem minden tehetséges tanuló tanul ugyanúgy – egyesek kifejezetten vizuális típusok, akik számára segítséget jelent a tartalom grafikus rendszerezése (gondolatlátképek, diagramok, idővonalak), mások inkább a megbeszélésen és a hangos magyarázatán keresztül verbális feldolgozást részesítik előnyben, míg mások a gyakorlati, alkalmazásközpontú munkán keresztül tanulnak a leghatékonyabban. A pedagógusnak ezért nem feltétlenül szükséges minden egyes tanuló számára külön módszert alkalmaznia, azonban hasznos, ha ugyanazon a témán belül legalább két különböző utat kínál ugyanahhoz a tanulási eredményhez.

1.8. Kétszeresen különleges tanulókról

Különösen fontos, és a gyakorlatban gyakran figyelmen kívül hagyott esetet jelentenek az úgynevezett kétszeresen különleges (twice-exceptional, 2e) tanulók – azok a tehetséges gyermekek, akiknek egyidejűleg specifikus tanulási nehézségeik, ADHD-juk, autizmus spektrumzavaruk vagy más fejlődési, illetve egészségügyi kihívásuk van. Az ilyen tanulóknál a tehetség és a nehézség kölcsönösen elfedheti egymást: a kiemelkedő képességek elfedhetik a tanulási nehézséget, így a tanuló „kompenzálja” a hiányosságait, miközben a nehézség olyan mértékben ronthatja a teljesítményt, hogy a tehetség teljesen észrevétlen marad. Az a tanuló, aki szóban rendkívül fejlett gondolatokat fogalmaz meg a történelmi események ok-okozati összefüggéseiről, ugyanakkor nehezen ír olvasható kézírással, vagy nehézséget okoz számára az írásbeli munka megszervezése, jelölje lehet ennek a profilnak. Az ilyen tanulókkal való munkában kulcsfontosságú elkülöníteni azt, ami a nehézség következménye, attól, ami valóban a tudás mutatója. Ezért fontos, hogy amikor csak lehetséges, lehetőséget biztosítsunk a szóbeli válaszadásra vagy az ötletek diktálására a kizárólag írásbeli számonkérés helyett.

1.9. A tanulók tehetsége és szociogazdasági vagy kulturális háttere

A tehetség standard mutatói, mint például a gazdag szókincs, a magabiztos kifejezőkészség és a széles körű általános műveltség, nagymértékben a lehetőségeket is tükrözik, nem csupán a képességet. Egy alacsonyabb iskolai végzettségű családból származó

tanuló, illetve az a tanuló, akinek nem a horvát az anyanyelve, ugyanilyen magas képességeket mutathat, csak éppen más, kevésbé „felismerhető” jelek formájában. Az ilyen tanuló például rendkívül találgató lehet a gyakorlati, mindennapi problémák megoldásában, miközben írásbeli munkáiban szegényebb szókincset használhat. Az ilyen tanulók értékelésekor különösen fontos azokra a jellemzőkre támaszkodni, amelyek kevésbé függenek a korábbi ismeretekkel és tartalmakkal való találkozástól – például a mintázatok felismerésének gyorsaságára, a feltett kérdések minőségére, valamint az új, ismeretlen helyzetekben való találgatóságra –, nem pedig kizárólag a már megszerzett tudás terjedelmére.

1.10. Gagné Differenciált Tehetségmodell

A tehetség és a talentum közötti különbség a mindennapi beszédben, sőt a szakirodalom egy részében is gyakran elmosódik, noha ez a tanulókkal végzett munka megtervezése szempontjából meghatározó jelentőségű. A kanadai pszichológus, François Gagné, kidolgozta a különbséget rendszerszerűen bemutató egyik legnagyobb hatású kortárs modell. Gagné A tehetség és a talentum differenciált modellje (Differenciált modell a tehetségről és a talentumról) szerint a tehetség egy vagy több területen – intellektuális, kreatív, szocioaffektív vagy szenzomotoros területen – megmutatkozó, átlagon felüli természetes képességeket (potenciálokat) jelent. Ezzel szemben a talentum egy konkrét, specifikus emberi tehéneységi területen – például a matematikában, a zenében, a sportban vagy az írásban – szisztematikusan fejlesztett, átlagon felüli jártasságot jelent.

Gagné modelljét az teszi különösen hasznossá a gyakorlat számára, hogy egyértelműen bemutatja a tehetség talentummá alakulásának folyamatát, amely nem automatikusan történik, hanem úgynevezett fejlődési katalizátorokon keresztül megy végbe. A személyen belüli katalizátorok közé tartozik a tanuló motivációja, akarata, személyisége és testi adottságai, míg a környezeti katalizátorok közé a család, az iskola, a kortársak és a tágabb környezet tartoznak, beleértve a véletlenszerű, előre nem látható eseményeket is (például egy inspiráló tanárral vagy mentorral való találkozást a megfelelő pillanatban). A modell szerint két, azonos természetes képességekkel (tehetséggel) rendelkező gyermek a talentum egészen eltérő szintjét fejlesztheti ki, éppen e katalizátorok függvényében – ami közvetlenül alátámasztja az iskola és a pedagógus szerepének fontosságát. A képesség önmagában ugyanis nem garantálja a kibontakozott talentumot, hanem szisztematikus, hosszú távú és tudatosan támogatott fejlődési folyamatot igényel (Gagné, 2003).

PÉLDA A GYAKORLATBÓL

Egy ötödik osztályos tanuló az ének-zene órán felismer és elénekel olyan összetett dalami mintázatokat, amelyeket az osztály többi tanulója nehezen tud megismételni, otthon pedig önállóan, hallás után eljátszik olyan darabokat, amelyeket mindössze egyszer hallott. Soha nem járt zeneiskolába, és a családban sincs senki, aki zenei képzettséggel rendelkezne. Gagné modellje szerint a tanuló egyértelmű természetes tehetséget (potenciált) mutat a zenei területen, azonban környezeti katalizátorok – szervezett oktatás, rendszeres gyakorlási lehetőség, mentorálás – nélkül ez a tehetség valószínűleg nem fog fejlett, látható talentummá alakulni. Az ének-zene tanára, felismerve ezt a mintázatot, tájékoztatta a szülőket a megfigyeléséről, és javasolta, hogy vegyék fel a kapcsolatot egy helyi zeneiskolával. Ezzel éppen annak a környezeti katalizátoroknak a szerepét vállalta magára, amely Gagné modellje szerint szükséges lépést jelent a pusztá képesség és a fejlett jártasság között.

1.11. Sternberg elmélete az intelligenciáról és annak alkalmazása a tehetséggondozás területén

Sternberg tehetségelmélete az emberi intelligencia triarchikus elméletén alapul, amely a tehetség hagyományos értelmezését a klasszikus intelligenciateszteken (IQ) túlra is kiterjeszti. Az intelligenciatesztek, akárcsak az iskolai osztályzatok, ugyanis nem minden képességformát mérnek egyformán jól. Elmélete szerint az intelligens viselkedés nem szűkíthető le kizárólag arra, amit a klasszikus tesztek mérnek, vagyis az analitikus képességre, hanem magában foglalja a kreatív képességet is (az új, hasznos ötletek létrehozásának, valamint az új és ismeretlen problémákkal való megküzdésnek a képességét), továbbá a gyakorlati képességet (a tudás mindennapi, konkrét, gyakran strukturálatlan helyzetekben történő alkalmazásának képességét). A tehetség értelmezésére alkalmazva Sternberg modellje megmagyarázza, hogy az intelligenciatesztek, amelyek elsősorban az analitikus képességet mérik, miért „tévesztik szem elől” rendszeresen a tehetséges tanulók egy részét – különösen azokat, akik kreatív vagy gyakorlati területen erősek. Az a tanuló, aki egy standardizált teszten átlagos eredményt ér el, az osztályban azonban rendszeresen meglepő, szokatlan, mégis működőképes megoldásokkal áll elő gyakorlati problémák esetén (például a csoportmunka megszervezésében vagy egy improvizált kísérlet során tanúsított találgatóságával), e modell alapján az intellektuális tehetség olyan formáját mutatja, amelyet a standard teszt egyszerűen nem ismer fel.

GYAKORLATI PÉLDA AZ OKTATÁS TERÜLETÉRŐL

Egy hatodik osztályos tanuló a természetismereti teszteken átlagos, időnként átlag alatti eredményeket ér el, írásbeli válaszai pedig felszínesnek tűnnek. Ugyanakkor amikor az osztály terepgyakorlatot vagy csoportos kísérletet szervez, ő az első, aki észreveszi, ha hiányzik valamilyen felszerelés, önállóan kitalál egy helyettesítő megoldást a rendelkezésre álló anyagok kreatív felhasználásával, és informálisan vezető szerepet vállal a csoport munkájának megszervezésében.

Tanára kezdetben átlagos tanulónak tartotta, mígnem észrevette ezt a következetesen megmutató gyakorlati találgatóságot. Sternberg modellje szerint a tanuló fejlett gyakorlati intelligenciát mutat, amelyet a szinte kizárólag az analitikus képességre összpontosító, standard írásbeli teszt nem mér. Ezért a tanára olyan feladatokat is kezdett számára biztosítani, amelyek közvetlenül értékelik ezt a képességtípust, például a csoportos kutatómunka megszervezését.

1.12. Elmélet a többszörös intelligenciáról

Howard Gardner amerikai fejlődépszichológus megkérdőjelezte az intelligencia egységes, általános képességgé való uralkodó értelmezését, és ehelyett a több, egymástól viszonylag független intelligencia elméletét javasolta: a nyelvi, a logikai-matematikai, a vizuális-térbeli, a testi-kinesztetikus, a zenei-ritmikai, az interperszonális, az intraperszonális és a természeti intelligenciát. Gardner szerint az egyén rendkívül tehetséges lehet az intelligencia egyik típusában, miközben egy másik területen átlagos vagy akár átlag alatti teljesítményt nyújt. Ez jól összhangban áll azzal a mindennapi tapasztalattal, hogy a tehetség szinte soha nem egyformán kifejezett minden területen.

E modell gyakorlati értéke a tantárgyi oktatásban abban rejlik, hogy arra ösztönzi a pedagógust, hogy a tehetséget a szűk, hagyományos akadémiai kereteken túl is keresse – vagyis a nyelvi és logikai-matematikai intelligencián túl, amelyeket az iskola a leginkább értékkel –, és felismerje azt azokon a területeken is, amelyeket ritkábban értékelnek formálisan: a térbeli tájékozódásban, a zenei hallásban, a testi ügyességben vagy más emberek kivételes megértésének és irányításának képességében (interperszonális intelligencia).

Érdemes megjegyezni, hogy Gardner modellje az akadémiai pszichológiában folyamatos vita tárgyát képezi. A kritikusok arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsorolt „intelligenciák”

némelyikét (például a zenei vagy testi intelligenciát) inkább talentumnak vagy képességnek nevezik, nem pedig intelligenciának a szó szigorú pszichometriai értelmében. Emellett a modell mindeddig nem rendelkezik ugyanolyan szintű empirikus alátámasztással, mint az intelligencia klasszikus, faktoranalitikus modelljei.

Ettől az elméleti vitától függetlenül a modell továbbra is hasznos gyakorlati eszköz arra, hogy a pedagógusok figyelmét az egyoldalú, szűk akadémiai képességfelfogáson túlra is kiterjessze.

GYAKORLATI PÉLDA

Egy ötödik osztályos tanuló matematika- és horvát nyelvi írásbeli felméréseken átlagos eredményeket ér el, ugyanakkor a testnevelésórán és a tánccsoportban kivételes ritmusérzést, térérzékelést és mozgáskoordinációt mutat. Egyetlen megtekintés után gyorsan megjegyyez és reprodukál összetett koreográfiákat. Osztályfőnöke ezt a képességet a fejlett testi-kinesztetikus és zenei-ritmikai intelligencia megnyilvánulásaként ismeri fel, amely éppoly értékes, mint a nyelvi vagy a logikai-matematikai képesség, amelyet az iskola hagyományosan a leginkább értékel. Ahelyett, hogy a tanulót kizárólag az „akadémiai” tantárgyakban elért átlagos teljesítménye alapján ítélné meg, az osztályfőnök bevonja az iskolai ünnepség előkészítésébe, ahol a kortárs csoport koreográfusaként és vezetőjeként kap szerepet. Így az erőssége nemcsak az iskolán kívül, hanem az osztályközösségen belül is láthatóvá és elismertté válik.

2. SZOCIO-EMOCIONÁLIS FEJLŐDÉS A TEHETSÉGES TANULÓK ESETÉBEN

2.1. Miért érdelem kiemelt figyelmet a szocio-emocionális terület

A szakmában sokáig abból indultak ki, hogy a tehetséges gyermekeknek éppen fejlett képességeik miatt nincsenek különösebb szocioemocionális nehézségeik, sőt, hogy a magas szintű képességek jobb alkalmazkodást is eredményeznek. Az újabb kutatások azt mutatják, hogy a tehetséges gyermekek átlagosan sem érzelmileg „sérülékenyebbek”, sem „ellenállóbbak” kortársaiknál, ugyanakkor olyan sajátos kihívásokkal szembesülnek, amelyek éppen tehetségükből fakadnak – ilyen az aszinkron fejlődés, a fokozott érzelmi intenzitás, a perfekcionizmus, valamint gyakran a kortársaktól való különbözőség érzése.

Amikor a tehetséges tanulók szocioemocionális szükségleteit hosszabb időn keresztül nem ismerik fel, a következmények nem feltétlenül jelentkeznek azonnal az osztályzatokban. Ehelyett megjelenhetnek az osztálytermi tevékenységektől való visszahúzódságban, a részvétel kerülésében azért, hogy ne „tűnjön ki”, az iskolai szorongással összefüggő testi panaszokban, illetve a kortársakkal kialakuló konfliktusokban, amelyek a megértés hiányából fakadó frusztráció következményei lehetnek. Egyes esetekben az alulteljesítés is kialakulhat, mint a környezet további elvárásainak elkerülését szolgáló hosszú távú stratégia.

2.2. Fokozott érzékenység (élmények intenzitása)

Az a kérdés, hogy egy látszólag jelentéktelen ok miért vált ki egyes gyermekekből aránytalanul erős reakciót, a fokozott pszichés ingerlékenység fogalmával magyarázható. Ezt a fogalmat Kazimierz Dąbrowski lengyel pszichiáter írta le – a tehetséges egyének hajlamát arra, hogy az élményeket, ingereket és információkat kortársaiknál intenzívebben fogadják be és dolgozzák fel. Dąbrowski az ilyen fokozott érzékenység öt területét különbözteti meg: - pszichomotoros: többletenergia, fokozott mozgásigény, - érzékszervi: a színek, hangok, textúrák és illatok fokozott érzékelése, - intellektuális: kielégíthetetlen kíváncsiság, erős igény az elemzésre és a dolgok megkérdőjelezésére, - imaginatív: gazdag képzelet, az álmodozásra való hajlam, - érzelmi: erős, mély és tartós érzelmi reakciók, valamint fokozott empátia.

Az osztályban ez leggyakrabban úgy nyilvánul meg, hogy a gyermek látszólag aránytalanul reagál egy „apróságra” – például elsírja magát, mert otthon felejtette a rajzfelszerelését, vagy napokig újra és újra visszatér ahhoz, hogy a szünetben akaratlanul megbántott valakit. Egy ilyen gyermek számára a reakció nem túlzás, hanem az átélt élmény valódi intenzitását tükrözi.

Bár az élmények fokozott intenzitása önmagában természetes jelenség, és nem utal zavarra, a pedagógusnak érdemes odafigyelnie arra, amikor a reakciók olyan gyakoriakká vagy erőteljesebbé válnak, hogy akadályozzák a tanulót mindennapi működését. Ide tartozik például a kisebb kiváltó okot követő hosszan tartó megnyugvási képtelenség, az iskola kerülése, a minden tudásellenőrzéssel kapcsolatos kifejezett szorongás – függetlenül a felkészültség mértékétől –, illetve az önmagára vonatkozó értéktelenséget kifejező kijelentések. Ilyen esetekben a megfigyeléseket meg kell osztani az iskola szakmai szolgálatával és a szülőkkel.

2.3. Perfekcionizmus és félelem a hibázástól

A perfekcionizmus az egyik leggyakrabban említett szocioemocionális téma a tehetséges gyermekekkel való munkában. Hasznos megkülönböztetni az egészséges (adaptív) perfekcionizmust, amely a tanulót minőségi munkára és magas, ugyanakkor elérhető köve-

telmények teljesítésére motiválja, a maladaptív perfekcionizmustól.

A maladaptív perfekcionizmus olyan feladatok elkerüléséhez vezet, amelyeknél a siker nem garantált, túlzott önkritikával jár, súlyosabb esetekben pedig az iskolával kapcsolatos szorongást is okozhat.

Annak egyik jele, hogy a perfekcionizmus maladaptív formát öltött, amikor a tanuló nem akarja beadni a munkáját, vagy csak jelentős késéssel adja le, mert befejezetlennek vagy tökéletlennek tartja. Egy másik jel az új, ismeretlen tevékenységek kerülése – például egy tanuló kiválóan ír esszéket, de nem hajlandó részt venni egy rajz- vagy képzőművészeti tevékenységben, mert „nem tud rajzolni”, annak ellenére, hogy senki sem várja el tőle a professzionális szintű teljesítményt.

Az ilyen tanulókkal végzett mindennapi munkában több módszer is hasznosnak bizonyult. Elsőként érdemes a folyamatot, nem csupán a végső eredményt hangsúlyozni – a stratégiára irányuló dicséret („Érdekesnek találom, ahogyan megközelítetted ezt a problémát”) a kizárólag az eredményt értékelő visszajelzés („Nagyszerű, minden helyes”) helyett segít megtanítani a tanulónak, hogy a munka értéke nem csupán a hibátlan eredményben rejlik.

Másodszor, fontos a hibát a tanulási folyamat részeként tudatosan normalizálni – az a pedagógus, aki nyíltan elismeri saját hibáját, és megmutatja, hogyan tanult belőle, erős modellként szolgál a tanuló számára.

Harmadszor, fokozatosan érdemes bevezetni az olyan feladatokat, amelyeknek nincs egyetlen helyes megoldása. Ezekben szigorú értelemben nincs „rossz” válasz, így a tanulónak lehetősége nyílik arra, hogy biztonságosabb környezetben gyakorolja a bizonytalanság tolerálását.

2.4. Alulteljesítés – eredmények elmaradása

Az alulteljesítés a tanuló képességei és tényleges iskolai teljesítménye közötti tartós és jelentős eltérést jelent. A gyakorlatban ez az egyik legnehezebben felismerhető mintázat, mert a pedagógusok gyakran arra a következtetésre jutnak, hogy a tanuló mégsem „olyan képes, mint amilyennek látszik”.

Az alulteljesítés okai sokfélék. A tanulók egy részénél annak a korán kialakult meggyőződésnek a következménye, hogy a siker erőfeszítés nélkül is elérhető. Amikor ötödik vagy hatodik osztályban a tananyag annyira összetetté válik, hogy már rendszeres munkát igényel, a tanulónak nincsenek kialakult munkaszokásai és tanulási stratégiái, ezért éppen abban az időszakban éli át első komolyabb kudarcát, amikor az erőfeszítésnek a munkafolyamat természetes részévé kellene válnia.

A tanulók egy másik részénél az alulteljesítés annak tudatos következménye, hogy saját teljesítményüket szándékosan „visszafogják”, hogy beilleszkedjenek a kortárscsoportba, elkerüljék a környezet további elvárásait, vagy csökkentsék a kihívást jelentő feladatokkal járó kudarc kockázatát. Harmadik ok lehet az unalom: ha hosszú időn keresztül hiányoznak a megfelelő kihívások, a tanulók egy része egyszerűen felhagy az erőfeszítéssel, mert nem látja annak értelmét. A pedagógus számára a következő felismerési minta lehet különösen hasznos: az alulteljesítő tanuló gyakran különbséget mutat a szóbeli és az írásbeli kifejezés között (a beszélgetés során fejlett gondolatokat fogalmaz meg, írásban viszont felszínes, minimális választ ad), időnként „felvillan” egy-egy kiemelkedő eredménnyel, amikor a téma valóban érdekli, majd ismét visszatér az átlagos vagy gyenge teljesítményhez. Gyakran az is jellemző rá, hogy határozottan értelmetlennek vagy unalmasnak tartja az iskolai munkát.

A kizárólag az osztályzatra irányuló beavatkozás ritkán hatékony – az osztályzatokkal való fenyegetés és jutalmazás általában tovább erősíti a védekező hozzáállást. Hatékonyabb az érdeklődésre építeni: megtalálni azt a területet, amely valóban érdekli a tanulót,

és ezen belül olyan követelményt támasztani vele szemben, amely erőfeszítést igényel. Ezt a sikeres munkámat fokozatosan át lehet vezetni azokra a területekre is, amelyek kevésbé érdeklik.

Ugyanilyen fontos a tanulóval való nyílt kommunikáció arról a különbségről, amely a pedagógus által érzékelt képességek és a tanuló aktuális teljesítménye között fennáll, anélkül, hogy olyan címkéket használnánk („lusta vagy”), amelyek csak tovább erősítik a védekező hozzáállást.

GYAKORLATI PÉLDA

Egy hatodik osztályos tanuló ötödik osztályban szinte minden tantárgyból az osztály legjobbjai közé tartozott, látható erőfeszítés nélkül. Hatodik osztályban azonban osztályzatai hirtelen romlani kezdtek, házi feladatait hiányosan adta be, vagy egyáltalán nem készítette el, és amikor a tanár kérdezte, tömören csak annyit válaszolt: „Nem érdekes.” A szülők arról számoltak be, hogy otthon órákon keresztül olvas az újságokról, és önállóan követ szakmai csatornákat az asztrofizika témájában, az osztály szintjét messze meghaladó tartalmakat.

Ahelyett, hogy a problémát kizárólag a fegyelmezettség romlásaként kezelte volna, az osztályfőnök felismerte az ebben a fejezetben bemutatott alulteljesítési mintázatot – a mély, önállóan fenntartott érdeklődés és az oktatásba fektetett minimális erőfeszítés közötti szakadékot. Az osztályfőnök a tanulóval együtt megállapodott egy rövid, újságolvasáshoz kapcsolódó fizikai kutatási feladatról, világos és magas követelményeket támasztó szempontokkal. Ez visszaadta számára azt az érzést, hogy az iskola olyasmit is kínál, amiért érdemes erőfeszítést tenni. A többi tantárgyból elért osztályzatai csak fokozatosan, a következő hónapok során javultak, a folytatódó nyílt kommunikáció révén.

2.5. Korosztályos viszonyok és a másság érzése

Az ötödik és hatodik osztályban a tehetséges tanulók gyakran választási helyzetbe kerülnek: alkalmazkodjanak-e a kortárscsoporthoz saját érdeklődésük és önkifejezésük visszafogásával, vagy maradjanak hűek saját érdeklődésükhöz, vállalva a társas elszigetelődés kockázatát. Egyik szélsőség sem kívánatos, ezért a pedagógus és az osztályközösség légkörének feladata, hogy ezt a választási kényszert enyhítse. Például úgy, hogy az osztályban rendszeresen teret biztosítanak a különböző érdeklődési területek megosztásának (nem csak azoknak, amelyeket a többség követ), hogy a különleges érdeklődési köröket nem gúnyolják ki, valamint hogy segítenek a tanulónak legalább egy hasonló érdeklődésű kortársat találni – akár az osztályon belül, akár tanórán kívüli tevékenységek keretében.

2.6. Az elégedetlenség nyolc gyakori forrása a tehetséges tanuló esetében

James Galbraith pedagógus a tehetséges tanulókkal végzett munkája alapján nyolc olyan panaszt emelt ki, amelyek körükben gyakran ismétlődnek. E mintázatok ismerete segít a pedagógusnak felismerni, hogy a látszólag problémás viselkedés mögött gyakran érthető, visszatérő ok áll.

„Senki nem magyarázza el, miért kell olyan feladatokat megoldanom, amelyeket már tudok.”

„A feladatok túl könnyűek és unalmasak.”

„A szüleim és a tanárim azt várják el tőlem, hogy mindenben tökéletes legyek.”

„A többi tanuló azért csúfol, mert más vagyok.”

„Magányosnak érzem magam, másnak érzem magam, mint mindenki más.”

„Nem szeretek olyan tanulókkal egy csoportban lenni, akik lassabban tanulnak nálam, mert mindent el kell magyaráznom.”

„Bűntudatot érzek a képességeim miatt.”

„A barátaim nem értenek meg.”

A pedagógusnak az osztályban alkalmazott mindennapi módszereivel nagy hatása van a tehetséges tanuló szocioemocionális jóllétére, valamint az osztályközösség egészének működésére is. Több eljárás különösen hasznosnak bizonyult: az aktív odafigyelés anélkül, hogy a pedagógus azonnal megoldást keresne (lehetővé tenni a tanuló számára, hogy előbb kifejezze a frusztrációját, és csak ezt követően kapjon tanácsot); a más gyermekekkel való összehasonlítás kerülése (beleértve a többi tehetséges tanulóval való összehasonlítást is); a tanuló időnkénti visszahúzódná és önálló munkára irányuló igényének tiszteletben tartása; valamint a tehetség nyílt megnevezése az emberek közötti sokféle különbség egyikeként, nem pedig kiváltsággént vagy teherként. További hasznos eljárások közé tartozik a tananyag tömörítése, a rugalmas csoportalakítás és hasonló módszerek alkalmazása.

2.7. Érzelmi szabályozás és a szocio-emocionális tanulás modellje

A kifejezetten a tehetségre vonatkozó elméletek mellett hasznos a szocioemocionális tanulás (SEL) tágabb keretrendszerére is támaszkodni, amely öt alapvető kompetenciát különböztet meg: önismeret (saját érzelmeink felismerése), önszabályozás (az érzelmeink és késztetések kezelése), társas tudatosság (mások nézőpontjának megértése), kapcsolati készségek (egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása), valamint felelős döntéshozatal. A tehetséges tanulóknál a fokozott érzelmi intenzitás miatt az önszabályozás fejlődése különös figyelmet érdemel. Ennek oka, hogy magas szintű kognitív képességeik miatt gyakran elvárják tőlük, hogy ezt a készséget már birtokolják, holott az érzelmeik szabályozásának fejlődése az intellektuális képességek fejlődésétől viszonylag független folyamat.

A gyakorlatban hasznos lehet az érzelem megnevezésének egyszerű, következetesen alkalmazott technikája, még a probléma megoldása előtt. Amikor a tanuló frusztrált vagy érzelmileg túlterhelt állapotba kerül, az első lépés ne a konkrét probléma megoldása legyen (például a feladatban elkövetett hiba kijavítása), hanem annak rövid, ítéletmentes megnevezése, amit a tanuló az adott pillanatban érez („Látom, hogy frusztrált vagy.”). A szocioemocionális tanulás területén végzett kutatások azt mutatják, hogy már önmagában az érzelem megnevezése is mérhetően csökkenti az érzelmi reakció intenzitását, ha megelőzi az érzelem kiváltó okának kezelését, és lehetővé teszi, hogy a tanuló gyorsabban visszatérjen a racionális gondolkodás képességéhez.

GYAKORLATI PÉLDA

Egy hatodik osztályos osztályfőnöki órán a tanárnő egy rövid „Az én szupererőm és az én kihívásom” című tevékenységet szervezett, amelyben minden tanuló egy kis lapra felírt egy dolgot, amiben jó, és egyet, ami nehézséget okoz számára. A tevékenység célja az volt, hogy természetessé tegye azt a gondolatot, hogy mindenkinek vannak olyan területei, amelyek nehézséget jelentenek számára – még azoknak a tanulóknak is, akikről az osztály azt gondolja, hogy „mindent tudnak”. Az a tanuló, akit kortársai „matekzeninek” tartottak, azt írta, hogy nehezebbre esik az osztály előtt beszélni. A tevékenység segített abban, hogy az osztály teljesebb képet alakítson ki róla, ő pedig kevésbé érezze magát elszigeteltnek attól a képtől, amelyet mások alakítottak ki róla.

3. A TEHETSÉGES TANULÓK MOTIVÁCIÓJA

3.1. Belső és külső motiváció

Edward Deci és Richard Ryan önmeghatározás-elmélete (Self-Determination Theory) szerint a belső motiváció – vagyis amikor valaki magáért a tevékenységért, annak örömeért végzi azt, nem pedig külső jutalomért – akkor a legerősebb és legtartósabb, ha három alapvető pszichológiai szükséglet kielégül. Ezek a kompetencia iránti szükséglet (annak érzése, hogy valamit sikeresen elsajátított), az autonómia iránti szükséglet (annak érzése, hogy saját döntéseim felett kontrollal rendelkezem), valamint a kapcsolódás iránti szükséglet (a valahová tartozás és a másokkal való értelmes kapcsolat érzése).

A tehetséges tanulók esetében ez az elmélet különösen releváns, mivel a külső ösztönzők – az osztályzatok, a dicséret, a versenyek – viszonylag gyorsan elveszítik motiváló erejüket, ha a feladat nem kínál valódi kognitív kihívást. Az a tanuló, aki rendszeresen jeles osztályzatokat kap minden különösebb erőfeszítés nélkül, nagyon hamar felhagy azzal, hogy az osztályzatot saját kompetenciájának mutatójaként értelmezze, mivel az osztályzat nem ad információt arról, hogy valóban tanult-e valami újat.

GYAKORLATI PÉLDA

A vizuális kultúra tanárnője bevezette „a hónap legjobb rajza” versenyt, és a győztes számára egy kisebb jutalmat ajánlott fel azzal a szándékkal, hogy ösztönözze az osztályt a nagyobb erőfeszítésre. Néhány hónap elteltével azonban az elvárttal ellentétes hatást tapasztalt: a tanulók a kísérletezés helyett egyre inkább biztonságos, begyakorolt motívumokat választottak, és néhány korábban kifejezetten kreatív tanuló láthatóan elvesztette az érdeklődését az óra iránt, amint rájöttek, hogy nem tudják felvenni a versenyt ügyesebb társaikkal.

Ahelyett, hogy kísérleteztek és szokatlan megoldásokat próbáltak volna ki, a tanulók biztonságos, kiszámítható megoldásokra tértek át, amelyek növelték a jutalom elnyerésének esélyét. Miután a tanárnő megszüntette a versenyt, és helyette rendszeres, osztályzat nélküli munkabemutatókat vezetett be rangsorolás nélkül, az osztályban a kreativitás és a megközelítések sokfélesége szemmel láthatóan visszatért a korábbi szintre.

3.2. A könnyű sikeresség csapdája

A tehetséges gyermekekkel végzett munka egyik paradoxona, hogy a túl könnyen elért siker hosszú távú motiváció szempontjából károsabb lehet, mint az időnkénti kudarc. Ha egy tanuló éveken át kiváló eredményeket ér el anélkül, hogy erőfeszítésre lenne szüksége, nem alakít ki stratégiákat a nehézségekkel való megküzdésre – ez a készség pedig döntő fontosságúvá válik abban a pillanatban, amikor a tanuló, általában a felsőbb évfolyamokon vagy a középiskolában, először találkozik igazán nehéz tananyaggal. Ezért a megfelelő mértékben kihívást jelentő feladatok tudatos bevezetése már ötödik és hatodik osztályban preventív, nem csupán gazdagító intézkedésnek tekinthető.

3.3. Kihívásokkal teli, de megvalósítható célok kitűzése

Az optimális kihívás zónája azon szint között helyezkedik el, amelyen a feladat túl könnyű (unalom), és azon szint között, amelyen túl nehéz (frusztráció, feladás). Egy tehetséges tanuló esetében ez a zóna jelentősen magasabbra tolódik, mint egy átlagos kortársnál, ami azt jelenti, hogy egy olyan feladat, amely az osztály többi tanulója számára megfelelően nehéznek tűnik, a tehetséges tanuló számára akár triviális is lehet.

A gyakorlatban hasznos lehet minden tanítási egységhez előre előkészíteni legalább egy „magasabb szintű” feladatot – nem a gyorsabban végző, „kész” tanulók számára szánt pluszfeladatként, hanem az óraterv egyenrangú részeként azoknak a tanulóknak, akiknek erre szükségük van.

3.4. A tananyag tömörítése

A tananyag tömörítése egy olyan technika, amelyet Joseph Renzulli és Sally Reis dolgozott ki, és három lépésből áll: annak felméréséből, hogy a tanuló mit tud már az új tananyag rész feldolgozása előtt (rövid bemeneti teszttel, beszélgetéssel vagy a korábbi munkák áttekintésével), annak eltávolításából a tanmenetből, amit a tanuló már elsajátított, valamint a felszabaduló idő felhasználásából a tananyag elmélyítésére, gyorsított feldolgozására vagy a tanuló érdeklődésének megfelelő kibővítésére.

Lépés	Intézkedés a gyakorlatban
1. Az előtudás felmérése	Rövid bemeneti teszt (5–10 feladat), négy szemközti beszélgetés vagy a témában végzett korábbi önálló munka áttekintése.
2. Az ismert dolgok eltávolítása	A tanuló nem végzi el azokat a gyakorlatokat, amelyeket már elsajátított; csak az óra azon részein vesz részt, amelyek új ismereteket nyújtanak.
3. A felszabadult idő behelyettesítése	Ugyanazon téma elmélyítése (projekt, kutatás), a tananyag gyorsított feldolgozása, vagy a tanuló érdeklődésének megfelelő, teljesen eltérő tartalom feldolgozása, amelyet tanulási szerződésben rögzítenek.

GYAKORLATI PÉLDA

A hatodik osztályban a körökről és körlapokról szóló tananyag rész feldolgozása előtt a matematika tanárnő az óra elején egy rövid, hat, fokozatosan nehezedő feladattal állt bemeneti tesztet adott a tanulóknak. Két tanuló kevesebb mint tíz perc alatt, hibátlanul oldotta meg a tesztet, míg az osztály többi részének öt tanórát kellett eltelnie a tananyag rész feldolgozásához. Ahelyett, hogy ez a két tanuló ugyanazokat a gyakorlatokat végezte volna, mint az osztály többi része, a tanárnő egy projektfeladatot ajánlott nekik: számítsák ki, mennyi anyagra lenne szükség az iskola udvarán található kör alakú kert burkolásához, az iskolaudvaron begyűjtött valós mérési adatok felhasználásával. A feladatot ugyanazon matematikai ismeretek alkalmazását követelte meg, azonban lényegesen összetettebb, nyitott végű kontextusban. A tananyag rész végén mindketten ugyanazt a tudásfelmérést írták meg, mint az osztály többi tanulója, emellett pedig a projektet is értékelték az előre egyeztetett értékelési szempontok (rubrika) alapján.

3.5. Tanulási szerződések

A tanulási szerződés egy egyszerű, írásos megállapodás a pedagógus és a tanuló között, amely meghatározza, hogy a tanuló mit fog csinálni a már elsajátított tananyag ismétlése helyett, milyen határidőre, milyen formában fogja bemutatni az eredményt, valamint hogyan történik a munka értékelése. A szerződés mintája jelen kézikönyv 2. mellékletében található. Fontos, hogy a szerződés rövid és konkrét legyen, valamint tartalmazzon előre egyeztetett, egyértelmű sikerességi kritériumokat. Egy homályos vagy túl általános megfogalmazású szerződés („az úrkutatást fogja tanulmányozni”) nehezen értékelhető, és könnyen kudarcba fullad.

3.6. Motiváció választás és az értelem által

A választási lehetőségek biztosítása – még ha korlátozott formában is – a meghatározott kereteken belül az egyik legegyszerűbb módja a belső motiváció növelésének. A téma megválasztása az előre meghatározott tanulási eredményen belül, a munka leadási formájának megválasztása (írásbeli munka, prezentáció, plakát, rövid videó, modell), vagy a munkapartner megválasztása mind az autonómia iránti szükséglet támogatják, miközben nem teszik szükségessé, hogy minden egyes tanuló számára teljesen külön programot dolgozzunk ki.

3.7. A dicséret, ami segíti, és nem korlátozza a motivációt

Az, hogy hogyan fogalmazzuk meg a dicséretet, mérhető hatással van arra, hogy a tanuló egy kudarc után folytatja-e a próbálkozást, vagy feladja. A pedagógiai pszichológia kutatásai – különösen Carol Dweck munkássága a gondolkodásmódról (mindset) – azt mutatják, hogy a képességre irányuló dicséret („okos vagy”) egy következő, nehezebb feladattal való szembesüléskor csökkenti az erőfeszítésre való hajlandóságot, míg a stratégiára és az erőfeszítésre irányuló dicséret („jól megtervezted a megközelítéset”) növeli ezt a hajlandóságot.

A tehetséges tanulók esetében, akik gyakran éppen az „okos vagy” típusú dicséretekhez szoktak hozzá, ez a különbség különösen fontos – a dicséret következetes áthelyezése a folyamatra az egyik legegyszerűbb, ugyanakkor leghatékonyabb változtatás a pedagógusok mindennapi kommunikációjában.

3.8. Külső támogatás: versenyek, tanórán kívüli tevékenységek és ezek korlátai

Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó versenyek, a LiDraNo, a tanórán kívüli csoportok és az ezekhez hasonló tevékenységek értékes motivációs forrást jelenthetnek a tehetséges tanulók egy része számára, különösen azoknak, akik számára megfelelő egy világosan meghatározott, mérhető cél. Fontos azonban, hogy ne tegyük a versenyt a tehetséges tanulóknak kínált kihívások egyetlen formájává, mivel nem minden tanuló élvezi a versenyhelyzetet, így a versenyek felé való állandó terelés további nyomásként, nem pedig ösztönzőként hathat. Ugyanilyen értékes lehet az elmélyülést szolgáló lehetőségek biztosítása, például olvasóklubok, tudományos projektek vagy kreatív írás, hogy minden tanuló megtalálhassa a számára leginkább megfelelő formát.

3.9. A flow-élmény és annak alkalmazása a tehetséges tanulók esetében

Mihaly Csikszentmihalyi magyar–amerikai pszichológus az áramlatélményt (flow) a tevékenységbe való teljes, szinte időtlen belemerülés állapotaként írta le, amelyet a könnyedség és a belső elégedettség érzése kísér. Ez akkor alakul ki, amikor a feladat által támasztott kihívás szintje összhangban van az egyén képzettségi szintjével. Amikor a kihívás jelentősen meghaladja a képességeket, szorongás jelentkezik; amikor a kihívás jóval alacsonyabb az egyén képességeinél, unalom alakul ki; az áramlatélmény kizárólag e két szélsőség közötti szűk, dinamikus tartományban jön létre.

Mivel a tehetséges tanulóknak lényegesen magasabb szintű kihívásra van szükségük ahhoz, hogy egyáltalán megközelítsék az áramlatélmény állapotát, a standard tanórai feladatok, amelyek az osztály átlagos képességszintjéhez igazodnak, náluk rendszeresen unalmat, nem pedig áramlatélményt váltanak ki. Az áramlatélmény tartós hiányának hosszú távú következménye nem csupán a motiváció csökkenése, hanem annak a lehetőségnek az elvesztése is, hogy fejlődjön a figyelem önálló irányításának és az erőfe-

szítésben való öröm megtalálásának képessége. Csikszentmihalyi szerint ez a készség kulcsfontosságú a munka bármely formájával kapcsolatos hosszú távú elégedettséghez.

A gyakorlatban azoknak a pillanatoknak a felismerése, amikor a tanuló áramlatélménybe kerül (teljes összpontosítás, az időérzés elvesztése, a tevékenység megszakításával szembeni ellenállás), hasznos visszajelzést ad a pedagógusnak arról, hogy megfelelően van-e beállítva a kihívás szintje. Ez sokkal közvetlenebb és gyorsabb visszajelzés, mint amit az egység végén kapott osztályzat nyújt. Ha a pedagógus azt tapasztalja, hogy a tehetséges tanuló a rendes tanórák során soha nem mutatja a teljes belemerülés ilyen jeleit, az arra utal, hogy a feladatok kihívásszintjét magasabbra kell emelni.

GYAKORLATI PÉLDA

Az informatika órán a tanárnő egy tehetséges tanulóknak, aki a programozási alapfeladatokat pillanatok alatt megoldotta, majd zavarni kezdte a körülötte ülőket, egy jóval nehezebb feladatot ajánlott: teljesen önállóan készítsen egy egyszerű, többszintű játékot pontozási rendszerrel. Az első tíz percben a tanuló kissé bizonytalannak tűnt, ezt követően azonban az óra hátralévő részében teljes csendben dolgozott, észre sem vette a csengőt, és láthatóan nemtetszését fejezte ki, amikor a tanárnő megkérte, hogy mentse el és fejezze be a munkáját. Ez az áramlatélménybe (flow) való belépés klasszikus példája – megszűnt az unalom is, amely korábban az óra zavarásához vezetett, valamint az a szorongás is, amely akkor jelentkezett volna, ha a feladat túl nehéz lett volna, és semmilyen támogatást nem kapott volna.

4. A KREATIVITÁS TÁMOGATÁSA AZ OKTATÁSBAN

4.1. A kreatív gondolkodás összetevői

A kreativitást a szakirodalom úgy írja le, mint olyan képességet, amelynek segítségével egyszerre új és hasznos ötleteket vagy megoldásokat hozunk létre. Azt a régóta elterjedt meggyőződést, miszerint a kreativitás veleszületett és megváltoztathatatlan tulajdonság, ma már tévesnek tekintik. A kreatív gondolkodás fejleszthető és gyakorolható, ugyanúgy, mint bármely más készség, feltéve, hogy a tanítás során rendszeresen teret biztosítunk számára.

A modern kreativitáskutatás egyik megalapozója, J. P. Guilford megkülönböztette a konvergens gondolkodást (amely egyetlen, „helyes” megoldás felé irányul) és a divergens gondolkodást (amely több lehetséges irány és megoldás feltárására összpontosít). Az iskola szervezésének természetéből adódóan (egy helyes válasz, korlátozott idő, az előre meghatározott megoldás alapján történő értékelés) rendszeresen inkább a konvergens, mint a divergens gondolkodást ösztönzi. A tehetséges tanulóknál gyakran erőteljesen jelen van a divergens gondolkodásban rejlő potenciál, de a pedagógus további erőfeszítése nélkül ritkán nyílik lehetőségük ennek az erősségnek a megmutatására.

A kreativitás értékelésekor hasznos három jellemzőt figyelemmel kísérni: a fluenciát (hány különböző ötletet képes a tanuló létrehozni), a flexibilitást (hány különböző kategóriát vagy megközelítést alkalmaz), valamint az originalitást (mennyire ritkák az ötletei az osztály többi tanulójához viszonyítva). Egy olyan egyszerű feladat, mint például „találj minél több különböző módot arra, hogy egy négyzetet négy egyenlő részre ossz, és rajzold le őket”, lehetővé teszi a pedagógus számára, hogy mindhárom jellemzőt egy konkrét, gyorsan elvégezhető példán keresztül kövesse nyomon. A feladat a matematikaórán kívül is alkalmazható.

A kreativitás nem fejlődik korlátozásokkal teli környezetben. Ami leggyakrabban gátolja a kreativitást az osztályteremben, az a megoldási folyamat túlzott ellenőrzése, a munka minden egyes szakaszának folyamatos értékelése, a túlzott jutalmazás (amely a figyelmet magára a jutalomra, nem pedig a folyamatra irányítja), a választási lehetőségek beszűkítése, valamint a túl magas vagy túl alacsony elvárások. Ezzel szemben a kreativitást olyan környezet ösztönzi, amelyben tolerálják a „furcsa” ötleteket, amelyben a hibázás nem jár büntetéssel, és amelyben a pedagógus maga is kíváncsiságot és nyitottságot mutat a váratlan megoldások iránt.

4.2. Bloom-féle taxonómia, mint a feladatok tervezésének eszköze

Bloom oktatási célok taxonómiája továbbra is az egyik leghasznosabb eszköz arra, hogy ugyanazon témán belül különböző nehézségi szintű feladatokat tervezzünk. A felülvizsgált taxonómia a gondolkodás hat szintjét különbözteti meg, az egyszerűbbtől a legösszetettebb felé haladva: emlékezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés és alkotás.

A tanórai feladatok túlnyomó többségénél, beleértve a tudásfelméréseket is, általában a kérdések legnagyobb része az első két szinten – az emlékezés és a megértés szintjén – marad. Azoknak a tehetséges tanulóknak, akik ezeket a szinteket már magabiztosan elsajátították, ugyanazon a témán belül érdemes legalább egy olyan kérdést vagy feladatot biztosítani, amely az elemzés, az értékelés vagy az alkotás irányába tereli őket.

Szint	Példák ösztönző kérdésekre/utasításra
Emlékezés	Sorold fel, írd körül, ismerd fel, írd le, fogalmazd meg.

Szint	Példák ösztönző kérdésekre/utasításra
Megértés	Magyarázd el a saját szavaiddal, hasonlítsd össze, magyarázd el, foglald össze.
Alkalmazás	Alkalmazd a megtanultat új helyzetben, old meg, számold ki, muatsd be egy példán keresztül.
Elemzés	Bontsd összetevőire, hasonlítsd össze az okokat és a következményeket, találj mintázatot vagy szabályszerűséget.
Felmérés	Értékelj, indokold meg az álláspontodat, érvelj a döntésed mellett, hasonlíts össze két megoldást, és válaszd ki a jobbát.
Megvalósítás	Találj ki egy új megoldást, alkoss saját példát, javasolj alternatívát, készíts eredeti alkotást.

A gyakorlatban nem szükséges minden tanítási egységhez mind a hat szinten feladatokat készíteni. A tervezés során elegendő tudatosan legalább egy, elemzési vagy annál magasabb szintű kérdést megfogalmazni, ahelyett, hogy az óra teljes egészében az első három szintre korlátozódna.

4.3. Divergens kérdések feltevésének modelljei

A Bloom-féle taxonómia mellett a tervezés során érdemes egyszerűbb kérdésformákat is alkalmazni, amelyek egyetlen helyes válasz nélküli, nyitott kérdések megfogalmazására ösztönöznek: „Képzeld el, hogy...”, „Találj ki öt különböző módot arra, hogy...”, „Keress meg minden olyan példát, amelyre alkalmazható...”, „Hogyan ellenőriznéd...?”, „Mi történe, ha...?”. Az ilyen kérdések bármely tantárgyban feltehetőek, és nem igényelnek különösebb anyag-előkészítést. Elegendő egy ilyen kérdést hozzáadni a szokásos feladat végéhez.

Ugyanezen ötlet érdekes változata a fordított szerep: ahelyett, hogy a pedagógus olyan kérdéseket tesz fel, amelyekre a tanulók keresik a választ, a tanulók egy kész választ kapnak, és az a feladatuk, hogy olyan kérdéseket találjanak ki, amelyek elvezethetnek ehhez a válaszhoz. Például, ha a megadott válasz a „eső”, a tanulók minden lehetséges kérdést kitalálnak, amelyekre ez lehet a helyes válasz – a „Mi hullik cseppekben az égből?” kérdéstől egészen a „Miért jön ki a csiga a járdára?” kérdésig. Az ilyen típusú tevékenység jól alkalmazható rövid bevezető vagy lezáró feladatként bármely tantárgyban.

4.4. Kreatív ötletelési és problémamegoldási módszer (SCAMPER)

A SCAMPER egy ötletgeneráló technika, amely abból a feltételezésből indul ki, hogy szinte minden új megoldás valójában valami már létező dolog átalakítása. A betűszó hét angol szóból származik, amelyek az átalakítás hét lehetséges irányát jelölik: Substitute (helyettesítsd), Combine (kombináld), Adapt (alakítsd át/igazítsd), Modify (módosítsd), Put to another use (használd más célra), Eliminate (hagyd el) és Reverse (fordítsd meg a sorrendet vagy a szerepet).

A tanítás során a SCAMPER-kérdések szinte bármilyen tananyaghoz kapcsolhatók: egy irodalmi mű feldolgozásakor a tanulók megváltoztathatják a helyszínt vagy a történelmi korszakot („Hogyan nézne ki a történet, ha napjainkban játszódna?”), kombinálhatnak két különböző műből származó szereplőt, vagy megfordíthatják a szerepeket („Meséld el a történetet a negatív szereplő szemszögéből”). A természettudományos tantárgyakban a tanulók javaslatokat tehetnek arra, hogyan módosítanának egy meglévő természeti folyamatot vagy eszközt annak érdekében, hogy megoldjanak egy adott problémát.

4.5. PMÉ – plusz, mínusz, érdekes

A PMI (plusz – mínusz – érdekes) technikát Edward de Bono dolgozta ki eszközként arra, hogy egy ötlet vagy javaslat több szempontú, szisztematikus vizsgálatát segítse elő, még mielőtt véleményt alkotnánk róla. Ahelyett, hogy a tanulók azonnal a „mellette” vagy „ellen” szóló érveket keresnék, módszeresen feljegyzik, hogy mi lenne pozitív (plusz), mi lenne negatív (mínusz), és mi az, amit érdekes lenne megvizsgálni vagy megfigyelni anélkül, hogy az feltétlenül az első két kategóriába tartozna.

A technika különösen hasznos olyan kérdések megvitatásakor, amelyeknek több oldala vagy nézőpontja van. Például egy osztálytermi vita során arról, hogy az iskolának rendelkeznie kellene-e saját kerttel vagy gyümölcsösrel. A PMI lehetővé teszi a tanulók számára, hogy először szisztematikusán feltárják a kérdés minden oldalát, mielőtt állást foglalnának, ezáltal elkerülhető a gyors, egyoldalú következtetés gyakori csapdája.

4.6. A hat kalap módszertana

A hat gondolkodó kalap módszere, amelyet szintén Edward de Bono dolgozott ki, hasznos eszköz a csoportmunkában, mivel minden résztvevő számára világos, meghatározott gondolkodási szerepet ad. Ezáltal csökken annak a veszélye, hogy a vita vélemények ütköztetésévé váljon a probléma közös feltárása helyett.

Mindegyik „kalapszín” másfajta gondolkodásmódot jelöl: a fehér kalap a rendelkezésünkre álló vagy hiányzó tényekre és adatokra összpontosít, a piros az intuícióna és az érzésekre, a sárga a javaslat pozitív oldalaira, a fekete a kockázatokra és lehetséges hátrányokra, a zöld az új ötletekre és kreatív megoldásokra, a kék pedig magára a gondolkodási folyamatra, a vita irányítására és a következtetések összefoglalására.

Az osztályban a módszer úgy valósítható meg, hogy az egész csoport sorban végigmegy a kalapokon, és ugyanazt a problémát minden egyes nézőpontból megvitatja, vagy úgy, hogy egy csoporton belül minden tanuló egyetlen kalapot kap az egész vita idejére. A módszer különösen hasznos az olyan tehetséges tanulók esetében, akik hajlamosak a gyors, egyoldalú következtetések levonására, mivel szisztematikusán arra készíteti őket, hogy a probléma olyan oldalait is megvizsgálják, amelyeket egyébként figyelmen kívül hagynának.

GYAKORLATI PÉLDA

Az osztályfőnöki órán a tanár az osztályt hat kisebb csoportra osztotta, és mindegyik csoporthoz egy-egy „kalapot” rendelt. A téma az iskolai egyenruha bevezetése volt. A fekete kalapos csoport azt hangsúlyozta, hogy az egyenruha korlátozza az egyéniséget, és anyagi terhet jelenthet a családok számára; a sárga kalapos csoport kiemelte, hogy az egyenruha csökkentené a kortársak öltözködéssel kapcsolatos nyomását, és időt takarítana meg reggelente; a fehér kalapos csoport pedig adatokat gyűjtött azokról az iskolákról, amelyek már használnak egyenruhát. Az egyik tanuló, aki arról volt ismert, hogy a vitákban szinte mindig gyorsan állást foglal, és utána ragaszkodik is hozzá, ezúttal a zöld kalapot kapta. Így az előre kialakított álláspont védelme helyett egy kompromisszumos megoldást kellett kitalálnia (például csak a póló színének kötelező meghatározását, miközben a ruházat többi részét szabadon választhatják meg) – olyan megoldást, amelyet a tevékenység előtt egyáltalán nem vett számításba.

4.7. INSERT módszer és tartalmak grafikai struktúrája

Az INSERT módszer (Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking) egy aktív olvasási technika, amelynek során a tanuló a szöveg olvasása közben a marginon a négy, előre egyeztetett jel egyikét használja: pipát tesz az olyan információ mellé, amelyet már ismert, pluszjelet az új információ mellé, mínuszjelet az olyan információ

mellé, amely ellentmond annak, amit korábban tudni vélt, kérdőjelet pedig annál, amiről szeretne többet megtudni. A módszer elősegíti a metakogníciót (a saját szövegértésünkkel kapcsolatos tudatosságot), és különösen hasznos a tehetséges tanulók számára, mert strukturált módot biztosít számukra arra, hogy kíváncsiságukat (a „kérdőjel” kategóriát) konkrétan rögzített kérdéssé alakítsák, ahelyett hogy az kimondatlanul maradna.

Hasonlóképpen, a fürtözés (clustering) technikája és a gondolatterképek készítése is hasznos egy adott témával kapcsolatos ismeretek rendszerezésére szabad asszociációk segítségével: a kulcsfogalmat a lap közepére írjuk, köré pedig feljegyezzük az összes kapcsolódó ötletet, amely a tanuló eszébe jut, majd ezeket a logikai kapcsolatok alapján vonalakkal kötjük össze. A jegyzetelés lineáris formájával szemben ez a formátum jobban illeszkedik a tehetséges tanulók asszociatív, gyakran gyors gondolkodásmódjához, és lehetővé teszi számukra, hogy a részletekbe való elmélyülés előtt átlássák a téma egészét.

4.8. Megosztott szövegkutatási módszer és probléma-alapú tanítás

A problémaközpontú oktatás abból indul ki, hogy a kész tények közlése helyett egy problémát állítunk a tanulás középpontjába. Ennek során a tanulók önállóságának több szintje különböztethető meg: az egyik szinten a pedagógus határozza meg a problémát, és lépéseket kínál a megoldáshoz; a következő szinten a pedagógus határozza meg a problémát, a tanulók pedig szabadon kereshetik meg a megoldáshoz vezető utat; a legmagasabb szinten pedig a tanulók maguk fogalmazzák meg a problémát a pedagógus által kialakított helyzetben belül. A tehetséges tanulók számára különösen ösztönző ez a magasabb szintű önállóság, vagyis az a lehetőség, hogy maguk fogalmazzák meg azt a kérdést, amelyre választ keresnek, ahelyett hogy kizárólag mások által feltett kérdésekre válaszolnának.

4.9. Renzulli-féle triad modell alkalmazása programok bővítésére

Renzulli-féle gazdagító triád modellje (Enrichment Triad Model) a gazdagító tevékenységek három típusát különbözteti meg. Az első típusú tevékenységek általános jellegűek, és a témák széles körét tárlják fel annak érdekében, hogy feltérképezzék a tanulók érdeklődési területeit (vendéglőadások, dokumentumfilmek, látogatások, kiállítások). A második típusú tevékenységek a gondolkodási és kutatási készségeket fejlesztik – például azt, hogyan kell kérdéseket feltenni, adatokat gyűjteni és elemezni, illetve hogyan kell kritikusan olvasni a forrásokat. A harmadik típusú, legösszetettebb tevékenységek önálló vagy csoportos kutatást foglalnak magukban egy valós probléma kapcsán, amelynek eredményeként konkrét, valódi közönségnek szánt produktum jön létre, nem csupán a pedagógus számára, értékelés céljából.

Az ötödik és hatodik évfolyam rendszeres oktatásának keretében reálisan megvalósítható az első és második típusú tevékenységek folyamatos alkalmazása, míg a harmadik típus időszakosan, például félévente egy nagyobb projekt keretében valósítható meg, az osztály és az adott tantárgy lehetőségeihez igazítva.

4.10. Tanulói feladatok fajtái

Amikor a tanulóktól önálló vagy kutatómunka elvégzését kérjük, hasznos előre felkínálni a lehetséges formátumok széles választékát, ahelyett hogy magától értetődőnek tekintenénk az írásbeli munka mint egyetlen lehetőség alkalmazását. A lehetséges formák többek között a következők lehetnek: írásbeli munka vagy esszé, szóbeli prezentáció, plakát vagy infografika, modell vagy makett, rövid videó vagy podcast, képregény vagy illusztrált történet, a témához kapcsolódó társasjáték megtervezése, vita, kiállítás, illetve olyan tananyag (kvíz, feladatlap) készítése, amelyet a tanuló az alsóbb évfolyamok számára állít össze.

A formátum megválasztásának lehetősége nemcsak az autonómia érzésén keresztül növeli a motivációt, hanem lehetővé teszi azt is, hogy a különböző erősségekkel rendelkező tanulók (nyelvi, vizuális, technikai, szervezési) a számukra legmegfelelőbb módon mutassák be tudásukat.

4.11. Napi tizenöt kreativitást támogató módszer

A fejezet lezárásaként következzen egy rövid, a gyakorlatban könnyen alkalmazható módszerekből álló lista, amelyek nem igényelnek különösebb előkészületet, mégis mérhetően hozzájárulnak az osztály kreatív légkörének kialakításához.

- Az első helyes válasz után tegyük fel a „Mi más?” kérdést, ahelyett hogy azonnal továbblépnénk.
- Helyezzük a hangsúlyt a megoldáshoz vezető folyamatra, ne kizárólag magára a végeredményre.
- Az erőfeszítést és az alkalmazott stratégiát dicsérjük, ne csak a gyorsaságot vagy a könnyedséget: „Érdekes, ahogyan megoldottad” a „Gyorsan megoldottad” helyett.
- Tekintsük a megalapozott, átgondolt hibákat a tanulási folyamat természetes részének.
- Támogassuk a tanulók szokatlan ötleteit még azelőtt, hogy ellenőriznénk, teljesen helyesek-e.
- Ha egy tanuló korábban befejezi a feladatot, kínáljunk neki nagyobb kihívást jelentő feladatot, ne pedig ugyanilyen típusú további munkát.
- Amikor csak lehet, kapcsoljuk össze a tananyagot a tanulók mindennapi életével.
- Időnként engedjük, hogy a tanuló egy hasonló képességű társával dolgozzon párban, ne kizárólag vegyes képességű csoportokban.
- Tegyük változatosabbá a tanítást – hívjunk vendégeket, használjunk rövid filmeket, illetve olyan eszközöket, amelyek nem részei a megszokott rutinnak.
- Mutassunk be látszólag ellentmondásos jelenségeket, és ösztönözzük az osztályt annak megmagyarázására, miért történik ez.
- Használjunk humort, és engedjük meg a tanulóknak, hogy a gondolatébresztés részeként vicces vagy abszurd megoldásokat is keressenek.
- Használjunk ösztönző kifejezéseket a beszélgetés során: „Igen, és...”, „Hogyan tudnánk ezt megvalósítani?”, „Érdekesnek hangzik, mesélj még róla.”
- Engedjük meg a tanulóknak, hogy időnként olyan tevékenységet válasszon, amely nem kapcsolódik közvetlenül az aktuális tananyaghoz.
- Tegyük lehetővé, hogy a tanuló valami további dolgot tanuljon az őt érdeklő témáról, majd azt bemutassa vagy „megtanítsa” az osztálynak.
- Teremtünk nyugodt, felszabadult légkört, amelyben nincs szükség minden elhangzó ötlet felesleges értékelésére.

5. DIFFERENCIÁLT OKTATÁS A MINDENNAPI GYAKORLATBAN

5.1. A differenciálás három szintje

Carol Ann Tomlinson, a differenciált oktatás egyik vezető szakértője és szerzője modellje szerint a pedagógus az osztályteremben a tanítási-tanulási folyamat három elemét differenciálhatja: a tartalmat (mit tanul a tanuló – a komplexitás szintjét, a tananyag mélységét, a tanulás ütemét), a folyamatot (hogyan jut el a tanuló a tudáshoz – az alkalmazott munkamódszert, az önállóság mértékét, a nyújtott támogatás típusát) és a produktumot (hogyan mutatja meg a tanuló, hogy mit tanult – a feladat formátumát, terjedelmét és nehézségi szintjét). A differenciálás nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tehetséges tanuló számára teljesen különálló programot kell készíteni, hanem azt, hogy a pedagógus tudatosan változtatja e három elem valamelyikét ugyanazon tanítási egységen belül, amelyben az egész osztály részt vesz.

5.2. Tíz irányelv a differenciált osztály vezetésére

- Induljanak ki az egész osztály számára meghatározott közös tanórai célból, majd tervezzenek legalább egy szinttel magasabb szintű feladatot is azok számára, akiknek erre szükségük van.
- Differenciáljanak szelektíven, ne minden tevékenységnél – válasszák ki azokat a helyzeteket, amelyek a legtöbb haszonnal járnak (például az előzetes tudás felmérése, az önálló munka, a lezáró feladat).
- Rugalmas, ne pedig állandó csoportokat alkalmazzanak – ugyanannak a tanulócsoportnak nem feltétlenül lesz szüksége ugyanarra a támogatási formára minden témakör esetében.
- A munka megkezdése előtt egyértelműen közöljék a sikeresség kritériumait, a feladat nehézségi szintjétől függetlenül.
- Ne azonosítsák a „több feladatot” a „nagyobb kihívást jelentő feladattal” – ugyanazon típusú gyakorlatok nagyobb mennyiségben történő elvégzése nem differenciálás, hanem többletmunka.
- Amikor csak lehetséges, vonják be a tanulókat saját kihívásuk megtervezésébe – kérdezzék meg őket, mit szeretnének mélyebben megvizsgálni vagy kutatni.
- Kövessék nyomon a differenciálás szociális-érzelmi, ne csak az akadémiai oldalát – ellenőrizték, hogy a tanuló nem éri-e magát negatív értelemben elküldönítve a többiekől.
- Rendszeresen változtassák meg, hogy ki kap „nagyobb kihívást jelentő” feladatot – ne kizárólag egy vagy két tanulóra támaszkodjanak az osztályban.
- Vezessenek egyszerű nyilvántartást az alkalmazott adaptációkról, hogy áttekinthető legyen, mit próbáltak már ki, és mi az, amit még nem.
- Ne várják meg a tehetség formális azonosítását ahhoz, hogy elkezdjék alkalmazni a differenciálást.

5.3. Szintezett feladatok

A szintezett feladatok lehetővé teszik, hogy az egész osztály ugyanazon tanulási eredmény elérésén dolgozzon, azonban eltérő nehézségi szintű feladatokon keresztül. Alapvető fontosságú, hogy minden szint ugyanahhoz az alapvető tanulási eredményhez vezessen, és egyik csoport se kapjon „kevésbé értékes” feladatot, hanem csupán más úton jusson el ugyanahhoz a célhoz. A horvát nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódó szintezett feladat példája a 3. mellékletben, míg a matematika és a természetismeret további példái a kézikönyv 5. és 6. mellékletében találhatók.

5.4. RAFT technika

A RAFT egy egyszerű, ugyanakkor sokoldalú technika írásbeli vagy szóbeli feladatok kialakítására, amely a tanuló számára egyértelműen meghatározza a szerepet (Role), a közönséget/címzetteket (Audience), a formátumot (Format) és a témát (Topic). A szokásos „Írj fogalmazást a ... témáról!” helyett a feladat például így hangzik: „Te egy (szerep) vagy, aki (közönség/címzettek) számára ír/beszél, (formátumban), a/az (téma) témájáról.” A technika különösen hasznos, mivel könnyen alkalmazható különböző nehézségi szintekhez – a szerep és a formátum lehet egyszerű vagy akár egészen szokatlan is, az osztálytól és a tanulóktól függően –, továbbá szinte bármely tantárgyban alkalmazható, nem csupán a nyelvi területeken.

Szerep	Közönség	Formátum	Téma
Egy csepp víz	A többi csepp a felhőben	Napló bejegyzések	A víz körforgása a természetben
Római katona	Család otthon	Levél	Mindennapok a Császárság határán
Tört	Egész szám	Rövid dialógus	Miért vagyunk egyenlők/egyenlőtlenek
A jövő újságírója	Napilapok olvasói	Riport	Új faj felfedezése az esőerdőben

5.5. Az érdeklődés középpontja és sarkai

Az érdeklődési sarkok olyan fizikai vagy szervezési terek a tanteremben (vagy az órán kívül elérhető anyagok), amelyek a tantárgyhoz kapcsolódó, kibővített tartalmaknak vannak szentelve – például matematikából rejtvények és logikai feladatok gyűjteménye, a nyelvi tantárgyakhoz kiegészítő irodalom és cikkek, természetismeretből pedig kisebb kísérletek és kutatási feladatlapok.

Az érdeklődési sarkok előnye, hogy nem igénylik új anyagok mindennapos előkészítését, hanem egyszer kialakított és előkészített forrásként szolgálnak, amelyekhez a tanulók visszatérhetnek, amikor a feladatot a többiekénél hamarabb befejezik, vagy az erre kijelölt időpontban.

5.6. Mentorálás és önálló kutatás

Azoknak a tanulóknak, akiknek kifejezetten speciális, szűk érdeklődési körük van, amely meghaladja azt, amit a rendszeres tanítás keretében biztosítani lehet, értékes lehetőség a mentori kapcsolat kialakítása – akár egy olyan pedagógussal, aki ismeri vagy megosztja ezt a területet, akár az iskolán kívüli szakemberrel (például könyvtárossal, az adott

szakterületen dolgozó szülővel, középiskolai vagy egyetemi mentorral). A megállapodás alapján végzett önálló kutatás lehetővé teszi, hogy az ilyen jellegű munka strukturált és értékelhető maradjon, ahelyett hogy irányítás nélküli „szabadidős tevékenységgé” válna.

5.7. Rugalmas csoportosítás

A rugalmas csoportosítás azt jelenti, hogy az osztályon belüli csoportok összetétele a feladattól és a tevékenység céljától függően változik, nem pedig egyetlen, tartós „gyorsabb” és „lassabb” tanulók szerinti felosztás létezik.

Bizonyos tevékenységek esetében hasznos lehet a tehetséges tanulókat egy csoportba szervezni, hogy teljes tempóban dolgozhassanak anélkül, hogy másokra kellene várniuk, vagy számukra magyarázniuk kellene. Más tevékenységeknél – különösen azoknál, amelyek az együttműködési és kommunikációs készségeket fejlesztik – előnyösebb lehet a vegyes csoportosítás. E két megközelítés közül egyiknek sem kellene kizárólagos csoportosítási mintává válnia az egész tanév során.

5.8. A fejlődés következő zónája és a közvetett tanulás szerepe

Az ebben a fejezetben bemutatott stratégiák jelentős részének elméleti alapja Lev Vigotszkij orosz pszichológus munkásságában és a következő fejlődési zóna fogalmában található. Ez a fogalom azt a tartományt jelöli, amely aközött húzódik, amit a tanuló teljesen önállóan képes elvégezni, és aközött, amit támogatással (a pedagógus, egy hozzáértőbb társ vagy strukturált tananyag segítségével) képes megoldani. Vigotszkij szerint a tanulás éppen ebben a zónában a leghatékonyabb, nem pedig a már teljesen elsajátított területen (ahol nincs további fejlődés), és nem is azon a területen, amely még támogatással sem elérhető (ahol a sikerélmény hiányzik).

A tehetséges tanuló következő fejlődési zónája jelentősen magasabb szinten helyezkedik el, mint egy átlagos képességű kortársáé. Ez azt jelenti, hogy az ilyen tanulóknak nyújtott támogatás nem feltétlenül intenzívebb, hanem más jellegű, magasabb szintű feladatokra irányul. Ennek gyakorlati következménye, hogy a differenciálás nem azt jelenti, hogy „kevesebb támogatást nyújtunk a képességesebb tanulóknak”, hanem azt, hogy ugyanolyan mértékű pedagógiai közvetítést biztosítunk, csak lényegesen magasabb nehézségi szintű feladatok keretében.

Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a tehetséges tanulóknak továbbra is tesz fel rávezető kérdéseket, irányítja a gondolkodását és visszajelzést ad számára, csak éppen az elemzés és a szintézis, nem pedig az emlékezés és a megértés szintjén.

GYAKORLATI PÉLDA

A törtek tanításakor a hatodik osztályban a matematika tanára a tehetséges tanulóknak, aki a bemeneti felmérést hibátlanul oldotta meg, nem egyszerűen azt mondta, hogy „oldd meg önállóan a feladatok hátralévő részét”, hanem magasabb szintű gondolkodást igénylő kérdések sorát tette fel neki, miközben egy kiterjesztett feladaton dolgozott: „Mi történne akkor, ha a nevező negatív lenne?”, „Bizonyítani tudod, hogy a szabályod minden esetre érvényes, nem csak erre az egy példára?” A tanuló továbbra is kapott pedagógusi közvetítést és támogatást, ugyanúgy, mint az osztály többi tagja, csak sokkal magasabb szintű kérdések keretében. A hangsúly azon van, hogy a pedagógus továbbra is aktívan irányítja a gondolkodás folyamatát.

6. AZ OKTATÁS ALKALMAZKODÁSA EGYES TANTÁRGYAKHOZ

Az eddig bemutatott stratégiák – a tantervi tartalom tömörítése, a szintezett feladatok, a RAFT, a Bloom-féle taxonómia, a SCAMPER, a PMI és más módszerek – tantárgyról tantárgyra átvihetők, azonban konkrét alkalmazásuk az egyes tantárgyterületek tartalmától és sajátos logikájától függően eltérő lehet.

Ebben a fejezetben ezeket a stratégiákat konkrét, azonnal alkalmazható példákká alakítjuk át azokhoz a tantárgyakhoz, amelyeket leggyakrabban az ötödik és hatodik évfolyamon tanítanak. A példák nem tekinthetők teljes körű felsorolásnak, hanem olyan kiindulópontot jelentenek, amelyet minden szaktanár saját tanítási egységéhez igazíthat.

6.1. Horvát nyelv

A nyelvi terület természeténél fogva számos lehetőséget kínál a differenciálásra a feldolgozás formája és mélysége révén, külön erre a célra készített anyagok nélkül is.

- Az olvasmányok feldolgozásakor a szokásos „Meséld el a történetet!” kérdés helyett a tehetséges tanulóknak elemző feladatot lehet adni (hasonlítsa össze két szereplő motivációját, és magyarázza el, hogyan vezetnek ezek a motivációk a történet eltérő kimeneteléhez), vagy alkotó feladatot (írjon alternatív befejezést, amely hű marad a főszereplő jelleméhez, de megváltoztatja a történet kimenetelét).
- Aszófajok vagy nyelvtani kategóriák feldolgozásakor annak a tanulóknak, aki gyorsan elsajátítja a szabályt, lehetőséget lehet adni kivételek vagy a nyelvben előforduló „hibás szabályok” keresésére, valamint annak megindoklására, hogy miért létezik az adott kivétel (például olyan szavak keresése, amelyek eltérnek a többes szám képzésének szokásos mintájától).
- Fogalmazás írásakor a RAFT-technika alkalmazható annak érdekében, hogy ugyanazt a témát szokatlan szerepből és perspektívából dolgozzák fel. Például egy őszi nap leírása egy fáról lehulló levél szemszövegéből, a megszokott, megfigyelői nézőpont helyett.
- Újságírói vagy recenzensi feladatok: a tanuló egy olvasott könyvről kritikai ismertetést ír kortársai számára, előre meghatározott, egyértelmű értékelési szempontok alapján, amelyek egy részét ő maga is javasolhatja.

6.2. Matematika

A matematikában a differenciálás a tantervi tartalom tömörítésén keresztül különösen hatékony, mivel az előzetes tudás rövid, kezdeti felméréssel gyorsan és egyszerűen ellenőrizhető egy új témakör feldolgozása előtt.

- Egy új témakör (például törtek, százalékok, geometriai testek) feldolgozása előtt rövid, öt-tíz feladatból álló kezdeti felmérést végezni; azok a tanulók, akik magas pontossággal oldják meg, közvetlenül áttérnek az alkalmazási és elemzési feladatokra, míg az osztály többi része a szokásos tananyag-feldolgozásban vesz részt.

- Nyílt végű feladatok, amelyeknek nincs egyetlen helyes megoldása: ahelyett, hogy azt mondanánk: „Számítsd ki a 4 és 6 cm oldalhosszúságú téglalap kerületét!”, adjunk ilyen feladatot: „Alkoss három különböző, 20 cm kerületű téglalapot, és hasonlítsd össze a területüket – mit figyelsz meg?”
- Logikai rejtvények és matematikai fejtörők állandó érdeklődési sarokként azoknak a tanulóknak, akik hamarabb befejezik a rendes feladatot, ahelyett hogy ugyanabból a feladattípusból további gyakorlófeladatokat kapnának.
- Matematikai kutatás valós életből vett alkalmazással: egy család számára legkedvezőbb mobiltelefon-előfizetés kiválasztásának kiszámítása valós adatok alapján, a választás indoklásával (olyan feladat, amely ötvözi a számtani műveleteket, az adatelemzést és az érvelést).

6.3. Természetismeret és biológia

A természettudományos tantárgyak természetes módon támaszkodnak a kutatásalapú és problémaközpontú megközelítésre, ezért a differenciálás ezekben a tantárgyakban gyakran inkább a kutatás során tanúsított önállóság mértékét jelenti, nem pedig eltérő tartalmak alkalmazását.

- Ahelyett, hogy a pedagógus bemutatná a kísérletet és elmagyarázná annak eredményét, a tehetséges tanulóra (vagy tanuló párra) lehet bízni, hogy önállóan fogalmazza meg a hipotézist, végezze el a kísérletet és vonja le a következtetést, majd röviden ismertesse azt az osztály előtt.
- Egy téma (például az emésztőrendszer, a víz körforgása, az ökoszisztémák) feldolgozása után tegyünk fel olyan nyitott kérdést, hogy „Mi történe, ha...?”, amely a tanulók alkalmazását kéri egy, a tankönyvön kívüli hipotetikus helyzetben.
- Terepi vagy kutatási mini-projekt: egy, az iskola környezetében megfigyelhető természeti jelenség hosszabb időn keresztül történő nyomon követése és rögzítése (például hőmérséklet, egy növény viselkedése, az árnyék mozgása), majd a gyűjtött adatok alapján következtetés levonása.
- „Magyarázd el egy hétéves gyermeknek!” típusú feladat: a tanulónak egy összetett természettudományos fogalmat egyszerű, könnyen érthető nyelvre kell átültetnie, ami mélyebb megértést igényel, mint egy definíció egyszerű felidézése.

6.4. Angol és más idegen nyelvek

Az idegen nyelvek tanításában a tehetséges tanulók tananyag-elsajátításának sebessége gyakran rendkívül magas, ezért ezen a területen különösen fontos ügyelni arra, hogy a differenciálás ne kizárólag „több szókincs” elsajátítását jelentse, hanem összetettebb nyelvi funkciókat is magában foglaljon.

- A további szólisták helyett olyan feladatokat kínáljunk, amelyek a nyelv kreatív használatát igénylik: például egy rövid történet vagy párbeszéd megírását, amelyben a tanuló a megadott szókészletet szokatlan módon használja fel.

- Viták vagy rövid beszélgetések idegen nyelven a tanulókhoz közel álló témákról (például: „Később kellene kezdődnie az iskolai napnak?”), amelyek során a nyelvet funkcionális környezetben gyakorolják, nem csupán fordítási feladatokon keresztül.
- Nyelvi struktúrák összehasonlítása: ösztönözzük a tanulót arra, hogy hasonlítsa össze egy angol nyelvtani szabályt a magyar nyelv megfelelő szabályával, és magyarázza el a hasonlóságokat és a különbségeket.
- Rövid részlet fordítása vagy „feliratozása” (például egy dalból vagy videóból), azzal a feladattal kiegészítve, hogy a tanuló indokolja meg a fordítási döntéseit azokban az esetekben, amikor a szó szerinti fordítás nem hangzott volna természetesen.

6.5. Történelem

A történelem tantárgy természetes teret kínál az ok-okozati összefüggések elemzésének és a különböző nézőpontok összehasonlításának fejlesztésére – ez a két készség különösen vonzó a tehetséges tanulók számára.

- Ahelyett, hogy a tanulók időrendi sorrendben felsorolnák az eseményeket, adjunk olyan feladatot, amelyben két történelmi korszakot vagy civilizációt hasonlítanak össze meghatározott szempontok alapján (irányítás, mindennapi élet, technológia), majd indokolják meg, hogy mely különbségek a legjelentősebbek és miért.
- „Egy történelmi személy naplója” feladat: egy történelmi személy fiktív naplóbejegyzésének vagy beszédének megírása egy kulcsfontosságú pillanatban, azzal a feltétellel, hogy a szövegnek összhangban kell maradnia az ismert történelmi tényekkel.
- „Modern megfelelőik” keresése: az ókori civilizációk feldolgozásakor ösztönözzük a tanulót, hogy keressen egy mai párhuzamot valamely intézményre vagy jelenségre (például a római fórum és egy mai városi főtér között), majd indokolja meg a hasonlóságokat és különbségeket.
- Több nézőpontú vita (a hat kalap módszere) egy vitatott történelmi döntésről, amely során a tanulók szerepet cserélnek annak érdekében, hogy az esemény résztvevőinek különböző nézőpontjaiból vizsgálják meg a döntést.

GYAKORLATI PÉLDA

A történelemórán a tanár az annak a tehetséges tanulóknak, aki az ókori Egyiptom alapvető tényeiről szóló bemeneti felmérést hibátlanul oldotta meg, egy RAFT-feladatot ajánlott: írjon levelet a fáraó írnokaként, amelyben bemutatja a piramis építésének megszervezésével járó nehézségeket.

A feladat megkövetelte, hogy a tanuló az építkezésre és a társadalmi berendezkedésre vonatkozó ismeretein túl ezeket egy, az adott korból származó személy hiteles és meggyőző nézőpontján keresztül is alkalmazza – ez a Bloom-féle taxonómia elemzés és alkotás szintjének megfelelő feladat.

A tanuló levelének az óra végén történt felolvasása arra ösztönözte az osztály többi tagját, hogy kérdéseket tegyenek fel az ókori Egyiptom egyszerű embereinek mindennapi életéről. Így munkája nem tervezett módon az egész osztály számára gazdagította a tanítást, nem csupán a saját tanulási folyamatát.

6.6. Földrajz

A földrajz a természettudományos és társadalomtudományos megközelítést egyaránt ötvözi, ezért különösen alkalmas olyan projekt- és kutatásalapú feladatokra, amelyek többféle tudás integrálását teszik lehetővé.

- Tervezési feladat: egy adott területen ideális utazási útvonal megtervezése az éghajlat, a domborzat és a kulturális látnivalók figyelembevételével, a választások indoklásával.
- Adatelemzés: két különböző terület éghajlati diagramjának összehasonlítása, majd következtetések levonása arról, hogy az éghajlat hogyan befolyásolja a lakosság életmódját.
- Döntéshozatali szimuláció: a tanuló egy képzeletbeli város polgármesterének szerepébe helyezkedik, és a domborzat, a közlekedés és a lakosság figyelembevételével dönt a város területeinek elrendezéséről, majd tervét ismerteti és megindokolja az osztály előtt.
- Egy földrajzi tényező (például a víz hozzáférhetőségének) egy adott civilizáció vagy régió fejlődésére gyakorolt hatásának vizsgálata, olyan források felhasználásával, amelyeket a tanuló önállóan keres meg és értékel.

6.7. Vizuális nevelés és ének-zene

A művészeti tantárgyakban a kihívást gyakran nem a tartalom hiánya, hanem a feladatok korlátozott nyitottsága jelenti.

- Képzőművészeti kultúra: egyetlen előírt motívum helyett adjunk meg egy témát (például „átmenet”), és bízzuk a tanulóra a képzőművészeti technika, valamint az ábrázolás módjának kiválasztását, amelyet röviden szóban is indokolnia kell.
- Képzőművészeti kultúra: egy műalkotás elemzése magasabb szintű gondolkodást igénylő kérdéseken keresztül („Miért éppen ezt a kompozíciót választotta a művész?” „Hogyan változna a kép hatása más színek alkalmazásával?”), ahelyett, hogy kizárólag azt íránk le, mi látható a képen.
- Zenei kultúra: egyszerű ritmikai vagy dallami minta megalkotása meghatározott szabályok alapján (például adott ütemmutatóban), a kész művek pusztán meghallgatása és felismerése helyett.
- Zenei kultúra: ugyanazon téma vagy motívum két különböző feldolgozásának összehasonlítása eltérő zenei korszakokban vagy műfajokban, az észlelt megközelítésbeli különbségek indoklásával.

6.8. Informatika

Az informatika természetes módon lehetővé teszi az önálló, projektalapú munkát, valamint a nehézségi szint fokozatos növelését ugyanazon a témán belül.

- A programozás alapjainak feldolgozásakor annak a tanulóknak, aki gyorsan elsajátítja az adott struktúrát, kínáljunk a feladat kiterjesztését

– például egy további funkció hozzáadását, vagy ugyanazon probléma más, hatékonyabb módon történő megoldását.

- Projektfeladat: egyszerű játék, kvíz vagy a kisebb évfolyamok számára készített eszköz létrehozása, amelynek során a megszerzett tudást azonnal valós, gyakorlati célra lehet alkalmazni.
- Hibaanalízis: a tanuló egy kész, szándékosan hibás kódot vagy algoritmust kap, és az a feladata, hogy megtalálja a hibát, valamint megindokolja, miért következik be – ez a feladat az analitikus, nem csupán a végrehajtásra épülő gondolkodást fejleszti.

6.9. Testnevelés és egészségnevelés

A nem elsősorban kognitív fókuszú tantárgyakban is támogatható a tehetség a mozgás és a játék stratégiai, illetve analitikus megközelítésén keresztül, nem kizárólag a fizikai teljesítményre építve.

- Annak a tanulóknak, aki gyorsan elsajátít egy új készséget vagy játékot, adjunk „edzői” szerepet, amelyben elmagyarázza a technikát fiatalabb vagy lassabban haladó társainak. Ezáltal a mások tanításán keresztül saját megértése is tovább mélyül.
- Egy ismert játék saját változatának megtervezése módosított szabályokkal, annak indoklásával, hogy a szabályok megváltoztatása hogyan befolyásolja a játék menetét és stratégiáját.
- A stratégia elemzése egy csapatjáték után: rövid megbeszélés arról, hogy melyik taktika volt a leghatékonyabb és miért, ezáltal a testmozgás összekapcsolódik az analitikus gondolkodással.

6.10. Közös nevező: hogyan válasszunk példaképet a saját tantárgyunkhoz

Az ebben a fejezetben bemutatott példák alapján jól látható egy olyan közös minta, amely tantárgytól függetlenül érvényes: a tehetséges tanuló számára kialakított jó adaptáció szinte soha nem azt jelenti, hogy „ugyanaz, csak több”, hanem a gondolkodási munka más típusát igényli – reprodukció helyett elemzést, leírás helyett összehasonlítást, ismétlés helyett alkotást, az ismert helyzetben végzett gyakorlás helyett pedig az új helyzetre történő alkalmazást.

7. A FEJLŐDÉS UTÁNKÖVETÉSE, ÉRTÉKELÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS

7.1. Egyedi módszer alkalmazása az előírásokkal összhangban

A tehetséges gyermekek és tanulók neveléséről és oktatásáról szóló, 2025-ben kiadott szabályzat többek között lehetőséget biztosít a tehetséges tanulók számára egyéni tanterv kidolgozására, valamint egy adott tantárgyban vagy évfolyamon történő gyorsított előrehaladásra. Az egyéni tantervtől eltérően, amelyet a tehetség formális azonosítását és a szakmai szolgálattal való együttműködést követően dolgoznak ki, az ebben a kézikönyvben bemutatott stratégiák túlnyomó többségének alkalmazásához nincs szükség formális eljárásra. A pedagógus ezeket saját megfigyelései alapján, a rendes oktatási munka keretében is alkalmazhatja. A tehetség formális azonosítására és az egyénre szabott oktatásra irányuló eljárás akkor releváns, amikor gyorsított előrehaladásra, az előírt tantervtől való jelentősebb eltérésre, vagy olyan rendszerszintű, hosszú távú alkalmazkodásra van szükség, amely meghaladja azt, amit a pedagógus önállóan meg tud valósítani.

7.2. A fejlődés utánkövetése portfólión keresztül

A portfólió mint a fejlődés nyomon követésének eszköze különösen hasznos lehet a tehetséges tanulók esetében, mivel nem csupán az érdemjegyeket, hanem magát a tanulási folyamatot is rögzíti. A portfólió lehetővé teszi a gondolkodás fejlődésének időbeli nyomon követését, ami különösen értékes azoknál a tanulóknál, akiknek legjelentősebb fejlődése nem feltétlenül tükröződik számszerű értékelésben.

A gyakorlatban a portfóliónak nem kell terjedelmes vagy formálisan strukturált dokumentumnak lennie. Elegendő egy fizikai vagy digitális mappa, amelybe időről időre egy-egy reprezentatív munkát helyezünk el, a tanuló rövid reflexiójával kiegészítve arról, hogy mi jelentett számára nehézséget az adott munka során, és mit tanult belőle.

7.3. Önértékelés

A reális önértékelés képessége – vagyis a saját munka olyan értékelése, amely sem nem túlzottan kritikus, sem nem irreálisan pozitív – különösen fontos készség a tehetséges tanulók esetében, tekintettel a perfekcionizmusra való hajlamukra.

Egy projekt vagy nagyobb feladat befejezése után kitöltött rövid önértékelő kérdőív (példa a 4. mellékletben) segít a tanulónak elkülöníteni a munkába fektetett erőfeszítést a végső eredménytől, és ösztönzi arra, hogy saját tanulási folyamatára gondoljon, ne csupán az érdemjegyre.

7.4. Rovatok, mint az önálló munka értékelésének eszköze

Az ebben a kézikönyvben bemutatott projekt- és kutatásalapú feladatok esetében a világosan meghatározott, a tanuló számára előre ismert értékelési rubrika kulcsfontosságú az olyan nyitott, kevésbé strukturált feladatokhoz kapcsolódó szorongás csökkentésében. A rubrikának nem kell összetettnek lennie – elegendő három-négy szempontot meghatározni (például a kutatás mélységét, a megközelítés eredetiségét, a bemutatás egyértelműségét, valamint a saját döntések indoklását), és mindegyikhez két-három teljesítményszintet rendelni. Egy egyszerű értékelési rubrika példája az 5. mellékletben található.

7.5. Együttműködés a szülőkkel

A tehetséges gyermekek szülei gyakran elsőként veszik észre gyermekük szokatlan érdeklődését vagy képességeit, ugyanakkor irreális elvárásaik is lehetnek. A szülők hajlamosak lehetnek a tehetség alábecsülésére (amikor az iskolai környezetben tapasztaltak nem egyeznek azzal, amit otthon látnak a gyermeknél), vagy túlbecsülésére (amikor a gyermek minden erősségét a kiemelkedő tehetség jeleként értelmezik). A rendszeres és konkrét kommunikáció a legjobb módja annak, hogy a gyermek szükségleteiről reális, közös kép alakuljon ki. Hasznos, ha a szülők számára konkrétan elmagyarázzuk, milyen alkalmazkodási formákat alkalmazunk az osztályban, és miért, így elkerülhető az a benyomás, hogy az iskola „nem tesz semmit”, miközben valójában léteznek alkalmazkodási formák, csak ezek nem mindig jelennek meg közvetlenül az érdemjegyekben.

7.6. Együttműködés az iskolai szakszolgálatokkal

Az iskolapszichológus és az iskolapedagógus nemcsak a tehetség formális azonosításának folyamatában, hanem a mindennapi pedagógiai munkában is értékes együttműködő partnerek. Más nézőpontot kínálhatnak az olyan, a pedagógus számára nehezen értelmezhető tanulói viselkedések megértéséhez (például a kifejezett alulteljesítés vagy a társas visszahúzódnak esetén), továbbá javasolhatnak kiegészítő tananyagokat, illetve külső erőforrásokhoz irányíthatják a tanulót (például tehetséggondozó központokhoz vagy tanórán kívüli programokhoz).

7.7. Amikor az alkalmazkodás már nem elég: jelek a további iránymutatáshoz

Az esetek kisebb részében a rendes tanítás keretében alkalmazott adaptációk nem elegendőek, és szükségessé válhat egy formálisabb eljárás mérlegelése – például a gyorsított előrehaladás, az egyéni tanterv vagy külső szakmai támogatás bevonása. Az erre utaló jelek többek között a következők lehetnek: tartós és jelentős alulteljesítés, amely az alkalmazott adaptációk ellenére sem javul; jelentős szociális-érzelmi nehézségek (kifejezett szorongás, visszahúzódnak, konfliktusok), amelyek nem enyhülnek; kifejezett aszimmetrikus fejlődés, amely megnehezíti a tanuló mindennapi működését az osztályban; kettős különlegesség (kétszeres sajátos szükséglet) gyanúja. Ezekben az esetekben a pedagógus feladata, hogy időben, konkrétan és írásban rögzítse a megfigyeléseit, majd továbbítsa azokat az osztályfőnöknek és az iskolai szakmai szolgálatnak, akik ezt követően koordinálják a formális eljárást.

8. GYAKORI KÉTSÉGEK A GYAKORLATOKBAN

Ez a fejezet választ ad azokra a kérdésekre, amelyek a leggyakrabban merülnek fel a szakmai továbbképzéseken és a szaktanárokkal folytatott beszélgetések során.

„28 tanuló van az osztályomban, és közülük valószínűleg kettő-három tehetséges. Hogyan fordítsak rájuk külön figyelmet anélkül, hogy elhanyagolnám a többieket?”

A tehetséges tanulók differenciálása a gyakorlatban ritkán jelenti a tanóra kétszeres megtervezését. A legtöbb hasznát a meglévő feladatokhoz előre elkészített, kisebb „kiegészítések” jelentik – például egy magasabb szintű kérdés a gyakorlás végén, egy további lehetőség az érdeklődési sarokban, vagy annak lehetősége, hogy a tanuló gyorsabban haladjon át azon a tananyagon, amelyet már ismer. Ezek az alkalmazkodási formák nem igényelnek külön időt az órán, mivel a tanuló önállóan használja őket, miközben a pedagógus továbbra is az osztály többi részének munkáját irányítja.

„A szülő azt kéri, hogy a gyermeke »ugorjon át egy évfolyamot«, de nem vagyok biztos abban, hogy ez jó ötlet.”

A gyorsított előrehaladást (egy évfolyam vagy egy adott tantárgy kihagyását) a 2025-ös szabályzat rendezi, és formális eljárást igényel, amelybe az iskola szakmai szolgálatát is be kell vonni; nem egyetlen pedagógus döntése. A pedagógus feladata az lehet, hogy objektív, konkrét leírást adjon a tanuló osztályon belüli működéséről (nemcsak tanulmányi, hanem szociális-érzelmi szempontból is), és ezzel hozzájáruljon a döntéshez, anélkül hogy maga mondaná ki a végső véleményt arról, hogy megfelelő-e a gyorsított előrehaladás. Ez olyan döntés, amelyhez a gyermek teljes fejlődésének ismerete szükséges, nem csupán az egyetlen tantárgyban elért tanulmányi teljesítményé.

„A tanuló nem hajlandó megoldani a kiegészítő feladatokat, mert azt mondja, hogy ez nem igazságos a többiekkel szemben.”

Ez a reakció gyakori azoknál a tanulóknál, akik azt tanulták meg, hogy a kiemelés büntetést vagy többletterhet jelent, nem pedig lehetőséget. Segíthet a feladat áttervezése – ne „plusz feladatként”, hanem „másfajta feladatként” mutassuk be. Hangsúlyozzuk, hogy az osztály minden tagja ugyanazon cél elérésén dolgozik, de mindenki számára megfelelő módon, ahogyan az osztályt más feladatok esetében is különböző csoportokra osztjuk. Az is segíthet, ha a nagyobb kihívást jelentő feladat választása önkéntes marad, és nem kötelező.

„Hogyan ismerjem fel, hogy tehetségről van-e szó, vagy egyszerűen egy pimasz tanulóról, aki megkérdőjelezi a tekintélyemet?”

A különbség gyakran nem egyetlen eseményben, hanem a viselkedés mintázatában rejlik. Az a tanuló, aki azért kérdőjelezi meg a feladatot, mert logikusabb, pontosabb vagy érdekesebb megközelítést keres, és kész megmagyarázni, miért gondolja úgy, hogy létezik jobb megoldás, a tehetségre jellemző mintázatot mutathat. Az a tanuló, akinek viselkedése elsősorban a figyelem felkeltésére vagy a munka elkerülésére irányul, tartalmi érvelés nélkül, másfajta mintázatot mutat. A gyakorlatban azonban a két minta össze is

fonódhat – a hosszú ideig nem megfelelően kihívások elé állított tehetséges tanuló védekező, kihívó viselkedést is kialakíthat tanult stratégiaként.

„Nincs időm külön anyagokat készíteni egy-két tanuló számára.”

Ez érthető és gyakori aggodalom. A megoldás nem az, hogy minden órára külön anyagokat készítsünk, hanem néhány olyan tartós rutint alakítsunk ki, amelyeket egyszer készítsünk elő, és az egész tanév során használhatunk: állandó érdeklődési sarok, körülbelül tíz, a Bloom-féle taxonómián alapuló nyitott kérdés, amelyek szinte bármely témához feltehetőek, valamint egy előre kialakított tanulási szerződés-formátum, amely szükség esetén újra felhasználható. Az egyszeri, a tanév elején befektetett idő jelentősen csökken a mindennapi többletmunkát.

„A tanuló rendkívül tehetséges, de valahányszor valami nem sikerül neki elsőre, feladja.”

Ez a nem adaptív perfekcionizmus tipikus mintázata. Ahelyett, hogy azt próbálnánk meggyőzni róla, hogy „tudja” az adott dolgot – amit a tanuló abban a pillanatban nem tud elfogadni –, hasznosabb a figyelmet a folyamatra irányítani, és normalizálni a hibát mint a tanulás részét. Például hangosan megjegyezhetjük a saját hibánkat a tananyag magyarázata közben, vagy közösen áttekinthetjük azt a konkrét pontot, ahol a tanuló elakadt.

„Hogyan beszéljek azokkal a szülőkkel, akik úgy gondolják, hogy gyermekük nem kap elegendő kihívást, miközben én semmi szokatlant nem látok az osztályban?”

Érdemes két lehetséges forgatókönyvet elkülöníteni: a gyermek valóban mutat a tehetségre utaló jeleket, amelyek a jelenlegi tevékenységek során nem láthatók, vagy eltérés van a szülők otthoni tapasztalatai és a gyermek osztálytermi működése között. Mindkét esetben segít a konkrét példákon alapuló, nem védekező hangvételű beszélgetés, valamint annak javaslata, hogy közösen próbáljanak ki egy-két konkrét alkalmazkodási formát (például egy kezdeti felmérést a következő témakör előtt), majd néhány hét elteltével ismét beszéljék át az eredményeket.

„Két tehetséges tanuló van ugyanabban az osztályban, és folyamatosan versengenek és összehasonlítják magukat egymással – hogyan lehet ezt mérsékelni?”

Két jó képességű tanuló közötti versengő kapcsolat gyakori jelenség, és önmagában nem feltétlenül káros. Akkor válik problémássá, amikor a saját értékük folyamatos megítélését a másikkal való összehasonlításra alapozzák. Segíthet, ha mindkét tanuló figyelmét a saját fejlődésükre irányítjuk a kölcsönös összehasonlítás helyett. Például olyan egyéni célok meghatározásával, amelyeket mindegyik tanuló saját maga tűz ki, ahelyett hogy kizárólag nyilvánosan rangsorolnánk az eredményeket. Ugyancsak hasznos lehet időnként mindkettőjüket egy közös, nem pedig egymással szemben álló feladatba bevonni, amelyben a sikerük az együttműködéstől, nem kizárólag az egyéni versengéstől függ.

9. AZ ALKALMAZÁSOK TERVEZÉSE A TANÉV SORÁN

A kézikönyv szándékosan nem javasolja, hogy az összes bemutatott stratégiát egyszerre, a tanév elején vezessék be. Az ilyen megközelítés a munkaterhelés nagysága miatt leggyakrabban gyors feladáshoz vezet.

Ehelyett célszerű az alkalmazásukat az egész tanév során fokozatosan bevezetni, úgy, hogy minden negyedévben egy-két új rutint alakítsanak ki, amelyeket ezt követően az év végéig fenntartanak.

Időszak	Prioritás	Konkrét lépés
A tanév első hónapja	Megfigyelés és az osztály megismerése.	Rövid feljegyzéseket készíteni azokról a tanulókról, akik az 1.2. fejezetben ismertetett jellemzőket mutatják; egyelőre nem szükséges formális lépéseket tenni.
Első trimeszter	A differenciálás bevezetésének alapjai.	Készítsék elő az első érdeklődési sarkot, és próbáljanak ki egy kezdeti felmérést egy új témakör feldolgozása előtt.
Második trimeszter	Elmélyülés nyitott feladatokon keresztül.	Minden tanítási egységben vezessenek be legalább egy szintezett feladatot és egy RAFT-tevékenységet.
Harmadik trimeszter	Önálló projekt.	Állapodjanak meg egy vagy több tanulóval egy tanulási szerződésben egy kisebb kutatási projekt megvalósításáról, egyértelmű értékelési rubrikával.
Negyedik trimeszter	Értékelés és az információk továbbadása.	Töltsék ki közösen a tanulóval az önértékelő kérdőívet. Osszák meg megfigyeléseiket az osztályfőnökkel és a következő tanévben a tanulót tanító szaktanárral a folytonosság biztosítása érdekében.

Az ilyen fokozatos megközelítésnek két előnye van. Először is megakadályozza a pedagógus túlterhelődését, aki a rendes feladatai mellett egyszerre próbálna bevezetni a kézikönyvben bemutatott összes stratégiát. Másodszor lehetővé teszi, hogy minden egyes rutint a következő bevezetése előtt kellőképpen begyakoroljanak, és az a tanítási munka természetes részévé váljon, ahelyett hogy időszakos, elszigetelt tevékenység maradna valódi folytonosság nélkül. Ugyanilyen fontos a tanév végén rögzíteni, hogy az adott tanuló esetében mely alkalmazkodási formák bizonyultak hasznosnak, és melyek nem, majd ezt az információt továbbítani annak a pedagógusnak, aki a következő tanévben átveszi az osztályt. Ilyen folytonosság nélkül minden új szaktanár előlről kezdi a folyamatot, ami szükségtelenül lassítja a tanuló támogatását.

10. MELLÉKLETEK

1. melléklet: Ellenőrző lista a tehetséges tanuló felismeréséhez az osztályban

A lista nem diagnosztikai eszköz, hanem a **rendszeres és tudatos megfigyelést segítő eszköz**.

- Gyorsan elsajátítja az új tananyagot, kevés ismétléssel.
- Szokatlan, elmélyülést igénylő kérdéseket tesz fel, amelyek túlmutatnak a feladat keretein.
- Intenzív, hosszú távú érdeklődést mutat egy meghatározott, esetenként szűk terület iránt.
- Szóbeli kifejezésében fejlett szókincset és összetett mondszerkezeteket használ.
- Szokatlan, eredeti megoldásokat kínál a várt, begyakorolt eljárás helyett.
- Erős reakciót mutat az igazságtalanságra, mások szenvedésére vagy etikai kérdésekre.
- Rendkívül önkritikus, és nehezen viseli saját hibáit.
- Úgy tűnik, unatkozik vagy nem érdeklődik éppen azokon az órákon, amikor a már elsajátított tananyag ismételése zajlik.
- Inkább idősebbekkel vagy felnőttekkel barátkozik, mint a saját korosztályába tartozó társaival.
- A formális tanórákon kívüli beszélgetésekben (folyosón, szünetben) olyan tudást vagy gondolkodásmódot mutat, amely írásbeli munkáiban nem jelenik meg.
- Eltérés mutatkozik a szóbeli kifejezőkészség és az írásbeli teljesítmény között (az alulteljesítés lehetséges jele).

Ha a tanuló a fenti jellemzők közül **többet, következetesen, hosszabb időn keresztül és többféle helyzetben is mutat**, érdemes a megfigyelésekről tájékoztatni az osztályfőnököt és az iskola szakmai szolgálatát a további nyomon követés érdekében.

2. melléklet: Egyszerű tanulási szerződés mintája

A minta rövidebb, két hetes vagy egy hónapos megállapodásokhoz használható egy adott tanítási egységen belül. A pedagógus szükség szerint a saját tantárgyához igazíthatja.

A tanuló neve és tantárgy: _____

Tanítási egység/téma: _____

A tanuló által már elért tanulási eredmények (kezdeti felmérés vagy beszélgetés alapján): _____

Mivel foglalkozik a tanuló a tananyag ismertetése helyett: _____

A munka eredményének bemutatási formája (írásbeli munka, prezentáció, modell, egyéb): _____

Határidő: _____

Az értékelés módja és a sikeresség kritériumai: _____

A tanuló és a pedagógus aláírása: _____

3. melléklet: Szintezett feladat példája – Horvát nyelv, Téma: „A szereplő jellemzése”

Az egész osztály ugyanazon tanulási eredmény elérésén dolgozik – a szereplő jellemzésére szolgáló nyelvi eszközök felismerésén és alkalmazásán –, három különböző nehézségi szinten.

Alapszint. A megadott melléknévlista és az olvasott szövegből származó példák alapján írj rövid leírást a főszereplő külsejéről és tulajdonságairól, öt-hét mondatban.

Középszint. Írj jellemzést a főszereplőről, amely a külseje mellett a történetben megfigyelhető cselekedetei alapján megnyilvánuló tulajdonságait is tartalmazza (nem csupán a közvetlenül megnevezett jellemzőket). Minden tulajdonságot támassz alá egy-egy szövegből vett példával.

Emelt szint. Írd meg a főszereplő jellemzését a történet egy másik szereplőjének szemszögéből, aki nem kedveli őt. A leírás maradjon hiteles a szöveghez, ugyanakkor a nyelvi eszközök (a szóhasználat és a hangnem) segítségével fejezze ki a narrátor hozzáállását is a bemutatott szereplőhöz.

Az óra végén mindhárom csoport felolvassa a saját jellemzését, majd az osztály közösen megvitatja, hogyan változik a szóhasználat és a narrátor nézőpontja attól függően, hogy ki jellemzi a szereplőt.

4. melléklet: Rövid tanulói önértékelő kérdőív projekt után

- Mi sikerült a legjobban ebben a munkában, és miért?
- A munka melyik része volt számomra a legérdekesebb?
- A munka melyik része volt a legnehezebb, és hogyan sikerült megoldanom?
- Mit csinálnék másképp legközelebb?
- Milyen osztályzatot adnék magamnak a munkába fektetett erőfeszítésért, a végző eredménytől függetlenül?
- Melyik témát szeretném legközelebb kutatni?

5. melléklet: Egyszerű értékelési rubrika önálló projekt értékeléséhez

Kritérium	Alapszint	Középszint	Emelt szint
Kutatás mélysége	Felsorolja az alapvető, könnyen elérhető adatokat.	Összeköti a különböző forrásokból érkező adatokat.	Összehasonlítja a forrásokat, észreveszi az ellentmondásokat vagy hiányokat a hozzáférhető adatokból.
A hozzáállás eredetisége	Változtatás nélkül követi a javasolt struktúrát.	Részben a saját megközelítéséhez igazítja a struktúrát.	Kidolgozza a témához a saját, könnyen felismerhető megközelítést.
Az előadás érthetősége	A prezentáció továbbá magyarázatokkal érthető.	A prezentáció magától értetődő.	Az előadás világos, jól strukturált és a közönség igényeihez igazított.
A választás magyarázata	Nem magyarázza meg, hogy miért választotta ki valamit.	Csak részben magyarázza meg a kulcsfontosságú választást.	Következetesen és meggyőzően magyarázza meg a munka során a választást.

6. melléklet: A tanterv tömörítésének példája – Matematika, „Százalékok” téma

Fázis	Rendszeres órarend	Alkalmazkodás egy olyan diák számára, aki magas pontszámot ért el az előteszten
Bevezető (1 óra)	A százalék fogalmának bemutatása mindennapi példákon keresztül.	Részt vesz a bevezető beszélgetésben; röviden bemutatja saját példáját a mindennapi életből.
Feldolgozás és gyakorlás (3–4 óra)	Fokozatosan gyakorold a százalékok kiszámítását egyre nehezebb feladatok sorozatával.	Nem megy végig az összes gyakorlaton; megold egy alkalmazási feladatsort, majd továbblép az elmélyülésre.
Elmélyítés	—	A százalékok tankönyveken kívüli alkalmazásait kutatja (kedvezmények, kamat, statisztikák a médiában), és egy rövid prezentációt készít az osztály számára.
Tudás ellenőrzése	Standard írásbeli teszt az egész osztály számára.	Ugyanazt a tesztet írják; egy önálló prezentációt is egy előre egyeztetett értékelési szempont szerint értékelnek.

7. melléklet: Differenciált feladat példája – Természetismeret, „Ökoszisztémák” téma

Az egész osztály ugyanazt a tanulási eredményt dolgozza fel – az ökoszisztémában élő szervezetek közötti kapcsolatok megértését –, három különböző nehézségi szinten, az óra bevezető részét követően.

Alapszint. A mellékelt tápláléklánc-ábra alapján határozd meg az egyes szervezetek szerepét (termelő, fogyasztó, lebontó).

Középszint. Magyarázd el, mi történne a tápláléklánc többi részével, ha az egyik faj eltűnne belőle.

Emelt szint. Tervezz meg egy saját, kitalált ökoszisztémát, amelyben legalább öt szervezet van egyensúlyban, és ábrázold azt egy sémával. Indokold meg, hogyan bontaná meg ezt az egyensúlyt egy új, invazív faj megjelenése.

8. melléklet: RAFT-sablonok különböző tantárgyakhoz – további példák

Tantárgy	Szerep	Közönség	Formátum	Téma
Természet- ismeret	A levél sejtje	Növényi ma- radvány	Belső mo- nológ	A fotoszintézis folya- mata egy napsütéses napon keresztül
Földrajz	Folyóvölgy	Jövő generá- ciói	Felszólító levél	A talaj erózió hatásai
Ének-zene	Hangjegy a zeneműben	Zeneszerző	Rövid pár- beszéd	„Miért éppen ezen a helyen vagytok a ze- neműben?”
Informatika	Bite adatok	A számítógép felhasználója	Naplóbe- jegyzés	Az adatok útja a bil- lentyűzettől a képer- nyőig

9. melléklet: Differenciált feladat példája – Angol nyelv, „Present Perfect” téma

Az egész osztály ugyanazt a nyelvtani igeidőt gyakorolja három különböző nehézségi szinten, a szabályok bevezető feldolgozása után.

Alapszint. Egészítsd ki a mondatokat a megadott igék megfelelő Present Perfect alakjával a minta alapján.

Középszint. Írj öt mondatot saját eddigi tapasztalataidról (például meglátogatott helyekről, kipróbált dolgokról) a Present Perfect használatával, és alkalmazz legalább két különböző időhatározót (already, never, yet, just).

Emelt szint. Írjatok páros munkában egy rövid interjút, amelyben az egyik személy Present Perfect használatával kérdez a másik élettapasztalatairól, a másik pedig válaszol, és közben Past Simple-ben tér ki a részletekre – olyan feladat, amely a két igeidő jelenléti különbségének megértését igényli, nem csupán a megfelelő alak helyes képzését.

10. melléklet: Differenciált feladat példája – Képzőművészeti kultúra, „Kompozíció” téma

A kompozíció és a képi térben megjelenő egyensúly fogalmának bevezető feldolgozása után az osztály ugyanazon tanulási eredmény elérésén dolgozik, három különböző szinten, amelyek a kifejezőeszközök megválasztásának önállóságában térnek el.

Alapszint. A megadott minta alapján rendezd el a felkínált képzőművészeti elemeket (formákat) úgy, hogy kiegyensúlyozott kompozíciót hozz létre.

Középszint. Alkoss saját kompozíciót a megadott témára, legalább három különböző forma felhasználásával, és szóban magyarázd el, miért így rendezted el őket.

Emelt szint. Készíts két változatot ugyanabból a kompozícióból – az egyikben az elemek kiegyensúlyozott, a másikban szándékosan „kiegyensúlyozatlan” elrendezésben jelenjenek meg. Indokold meg, milyen benyomást kelt mindkettő a szemlélőben, és miért választhatja egy művész esetenként szándékosan az egyensúlytalanságot.

11. ZÁRSZÓ

Az ötödik és hatodik osztályos tehetséges diákokkal való munka mindenképp szemléltetést igényel: felismerni, hogy egy kérdésekkel zaklatott, kihívást jelentő feladatokat kihívó vagy befejezetlen munkákat beadó diáknak talán nem is fegyelmezésre, hanem kihívásra van szüksége; hogy a perfekcionizmus és a látszólag túlzott érzelmi reakciók mögött valós és érthető ok áll. Azt is meg kell érteni, hogy a következetesen alkalmazott módosítások – az előzetes tudás rövid ellenőrzése egy új egység előtt, egy további, magasabb szintű kérdés, a munka beadásának formátumának megválasztása – nagyobb kumulatív hatással bírnak, mint az alkalmankénti, kiterjedt speciális projektek.

A kézikönyv ezen kiadásában bemutatott tantárgyankénti példák azt mutatják, hogy ugyanaz a korlátozott stratégiakészlet (elemzés a reprodukálás helyett, nyitott végű kérdések a zárt végű helyett, formátum megválasztása, elmélyítés az ismétlés helyett) minélis további előkészülettel bármilyen tantárgyban alkalmazható a gyakorlatban.

Ez a kézikönyv nem kínál kész megoldásokat minden évfolyam és minden diák számára, mivel ilyen megoldások ritkán léteznek a pedagógiában. Egyfajta megértési keretet és bevált stratégiák halmazát kínálja, amelyet minden tanár a tantárgyához, az osztályához és az előtte lévő konkrét gyermekhez igazíthat.

12. REFERENCIÁK-SZAKIRODALOM

- Adžić, R. (2011). Darovitost i kreativnost u nastavi. Zagreb: Naklada Slap.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). Grozdovi kao poticaj za razvoj kritičkog mišljenja. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bloom, B. S. (ur.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Burušić, J., Šakić, M., Ivanec, T. P. (2019). Problemska i istraživačka nastava u razrednoj i predmetnoj nastavi. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Cremin, T., Burnard, P., Craft, A. (2009). Documenting "Possibility Thinking": A Journey of Collaborative Enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Cvetković-Lay, J. (1995). Ako je dijete darovito. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Pečjak, V. (2004). Možeš i drukčije: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece i mladeži predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008). Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi. Zagreb: Alinea.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown and Company.
- De Bono, E. (2008). Šest šešira za razmišljanje. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. U: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Galbraith, J. (1985). The Eight Great Grips of Gifted Kids: Responding to Special Needs. *Roeper Review*, 8(1).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glasnović Gracin, D., Burušić, J. (2016). Kreativnost u nastavi matematike: teorijski pristup i primjeri iz prakse. Zagreb: Školska knjiga.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika. Zagreb: Školske novine.

- Kurnik, Z. (2020). Problemska nastava matematike. Matematika i škola, 21(102).
- Lubart, T. (2016). Psihologija kreativnosti. Zagreb: Naklada Slap.
- Machů, E. i sur. (2016). Metody rozvoje kritického myšlení ve výuce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2025). Pravilnik o odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. Narodne novine, br. 71/2025.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika.
- Perić, T. (2015). Poticanje kreativnosti djece u odgojno-obrazovnom procesu. Napredak, 156(1–2).
- Pešić, J. (2003). Konstruktivizam kao psihološki i kao gnoseološki koncept. U: Pešić, J. i sur. (ur.), Pedagogija orijentirana na dijete. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Narodne novine, br. 34/91 (izvan snage, sadržajno relevantan).
- Reis, S. M., Purcell, J. H. (1993). An Analysis of Content Elimination and Strategies Used by Elementary Classroom Teachers in the Curriculum Compacting Process. Journal for the Education of the Gifted, 16(2).
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. U: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (ur.), Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Silverman, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. Peabody Journal of Education, 72(3-4).
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanović, M. (2002). Poučavanje i učenje u kreativnoj nastavi. Rijeka: Andromeda.
- Szabos, J. (1989). Bright Child, Gifted Learner. Challenge, 34.
- Tomlinson, C. A. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: ASCD.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Vlahović-Štetić, V. (ur.) (2008). Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Von Krafft, T., Semke, C. (2008). Multiple Intelligences in the Classroom. Baltimore: Kagan Publishing.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E. (2005). Darovita djeca: mitovi i stvarnost. Lekenik: Ostvarenje.

Ahol a folyók összekötnék

Ez a kézikönyv az Európai Unió pénzügyi támogatásával készült az Interreg VI-A Magyarország-Horvátország program keretében. A kézikönyv tartalmáért kizárólag a projektpartnerek, a Đurđevaci Általános Iskola és a Zalaegerszegi Tankerületi Központ felelős, és nem feltétlenül tükrözi az Európai Unió és a program irányító hatóságának hivatalos álláspontját.

