

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT

Tessényi Tila

BA

2013

TEHETSÉGGONDOZÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

TALENT MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

Kézirat lezárása: 2011.11.02.

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	4
1. A TUDÁSKÖZÖSSÉGEK ELMÉLETI HÁTTERE.....	3
1.1 A tudás felépítése.....	3
1.2 A tudás átadásának ciklusai	6
2 A TUDÁSMENEDZSMENT	8
2.1 A tudásközösségek elméleti háttere	10
2.1.1 Mik azok a tudásközösségek?	10
2.2 A tudásközösségek élete	14
2.2.1 Tudásközösségek felépítése.....	14
2.2.2 A tudásközösségek fejlődésének szakaszai	16
2.2.3 A tudásközösségek eszközei	16
3 A TEHETSÉG FOGALMA, KIBONTAKOZÁSA, MODELLJEI.....	18
3.1 A tehetség kibontakozása, fejlődése.....	19
3.2 Tehetség modellek	22
3.2.1 Renzulli-féle triász	22
3.2.2 Gardner elmélete	23
3.2.3 Mönks modellje.....	25
3.2.4 Czeizel Endre 2x4+1 faktoros modellje.....	26
3.2.5 A BKF-en működő tehetségmodell (München modell)	27
4 JÓL MŰKÖDŐ TEHETSÉGPROGRAMOK MÓDSZERTANÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA.....	28
4.1 ÁVF-KJF-ÓE-BKF	28
4.1.1 ÁVF.....	28
4.1.2 KJF.....	30
4.1.3 Óbudai Egyetem	32
4.1.4 BKF.....	33
4.2 BKF – Menedzsment Műhely	34
4.2.1 Saját tapasztalat	37
4.2.2 Elért eredmények	38
5 ÖSSZEFOGLALÓ	38
6 IRODALOMJEGYZÉK.....	41

Ábrajegyzék:

1. ábra: *Weggeman féle modell; pp. 6.*
2. ábra: *A tudásspirál; pp. 9.*
3. ábra: *A tudásteremtés folyamata; pp. 12.*
4. ábra: *A szakmai közösségek felépítése; pp. 17.*
5. ábra: *Gagné-féle modell; pp. 22.*
6. ábra: *Renzulli-féle triász; pp. 24*
7. ábra: *Mönks modellje; pp. 27.*
8. ábra: *Czeizel Endre $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje; pp. 28*
9. ábra: *München-modell; pp. 29.*

Táblázatjegyzék:

1. táblázat: *Explicit és tacit tudás; pp. 8.*
2. táblázat: *Tudásközösségek versus szakmai közösségek; pp. 14.*
3. táblázat: *Szakmai és/vagy tudásközösség. Mikor melyiket; pp. 16.*
4. táblázat: *A tehetséggondozás feltételei; pp. 33.*

BEVEZETÉS

2011 tavaszán, amikor még javában dúl a gazdasági világválság, sokan a kiutat egy tudás aktív felhasználásában, hasznosításában keresték. Ennek során támogatni kell a kutatást, a fejlesztést, az innovációt és a tudásmenedzsmentet (TM), mivel a kiélezett versenyhelyzet nem teszi lehetővé a tétlenséget és a stagnálást. Már nem lehet a korábban megszerzett és elért eredményekkel beérni hosszútávon a tudást hasznosító társadalom kiépítése a cél.

A vállalatok vezetését folyamatosan lepik el az üzleti folyamatokról, a konkurenciával, a termékekkel és a stratégiai döntésekkel kapcsolatos információk, amelyeket fel kell dolgozni, és a megfelelő formában előkészíteni, hogy konkrét és megalapozott döntéseket lehessen meghozni – az emberi tudásra támaszkodva. A szervezetek nagy része már felismerte az emberi tudás, és annak szervezésének, átadásának, fejlesztésének jelentőségét, de – meglepő módon – a konkrét kivitelezése ennek csak kezdeti szakaszban van egyes helyeken.

Például egy nagy, Magyarországon is tevékenykedő multinacionális vállalat csak 2011 elején vezetett be olyan, a felhalmozott tudás szervezésére, kezelésére, megosztására és fejlesztésére alkalmas rendszert, akkor, amikor már csak a szervezeti tudás integrálásával tudott megújulni.

A rendszer beindulása után, már az első néhány hónapot követően észlelhető volt a hatékonyság és az eredményesség növekedése az adott üzleti szegmensben, mi több egyszerűbbé vált még a döntés előkészítés is, nem beszélve az innovációs készség javulásáról.

A tudásmenedzsmentről és a hálózati tudásközösségekről azonban nem csak vállalatok és a versenyszféra esetében beszélhetünk, sőt: a meglévő tudás összegzése, gyarapítása és szervezése már a közoktatási és felsőoktatási intézményekben is jelentős szerepet kell, hogy kapjon.

2010. október végén kerültem kapcsolatba a BKF VALID tehetségprogramjával, és azon belül a Menedzsment Műhellyel. A műhely vezetője Prof. Dr. Noszkay Erzsébet, aki a Budapesti Kommunikációs és Üzletviteli Főiskola keretén belül működő Vezetés – Szervezéstudományi és Üzletviteli Tanácsadó Tudásközpont vezetője, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Vezetés-és Szervezéstudományi Bizottság Tudásmenedzsment Albizottságának elnöke is. A Menedzsment Műhelyünk, a BKF VSZÜTK Tudásmenedzsment Műhelyének, ill. Menedzsment és Tanácsadója Műhelyének aktív foglalkozásain is részt vehet, ahol és rangos előadókat meghallgatva és a résztvevők közt zajló vitákból is tanulva tudását továbbfejlesztheti. Magam is itt sajátítottam el alapvető fontos tudásokat, kaptam kézhez szakirodalmi feldolgozásra érdemes munkákat. Ezek segítségével és azokat feldolgozva tekintettem át az elméleti alapokat. Gyakorlati téren is

nagyon sokat kaptam a műhelytől.

Dolgozatom célja: bemutatni a felsőoktatási intézményekben működő tehetségprogramok működését, valamint a különbséget ezek között és a BKF tehetség programja, főleg a Menedzsment Műhely felépítése és céljai között az átadott tudás és a hallgatókra váró lehetőségek alapján. A téma érdekessége és számos újítást kínáló lehetősége mellett, ez nagy kihívást és motivációt, valamint megtiszteltetést jelentett számomra!

Ez a legfőbb oka és indoka annak a választásomnak (Noszkay tanárnő ajánlásával), hogy diplomamunkám témájának a **tehetséggondozást és tehetségprogramokat felsőoktatási intézményekben, kutatásokon és egy valós esetpéldán keresztül választottam.**

Dolgozatom készítése során a következő módszereket alkalmaztam:

- a) téma (TM, tudásközösségek, tudáshálózatok és tehetségmodellek) szakirodalmi feldolgozása;
- b) tehetség programok, jó gyakorlatok (best practice) elemzése: ennek során felmértem és vizsgáltam (majd a dolgozatomban erről áttekintést is adok) **öt** felsőoktatási intézmény tehetségprogramjának módszertanát.

Az így szerzett tapasztalatok alapján igyekeztem levonni a következtetéseket, ill. próbáltam meg olyan best practice részmegoldásokhoz jutni, amiket esélyes hasznosítani és adaptálni, valamint bemutatni azt, hogy a Menedzsment Műhely programja mennyiben különbözik a többi intézmény tehetségprogramjának működésétől.

Dolgozatom első fejezetében bemutatom a tudásmenedzsment és a tudásközösségek elméleti hátterét, a tudás átadásának ciklusait. Külön részt szentelek a tudásközösségek felépítésének, fejlődési szakaszainak és a tudásközösségek eszközeinek, mivel ez dolgozatom szempontjából kiemelten releváns. Ezen kívül említést teszek több tehetség modellről, külön kitérve arra a modellre, amit a BKF Menedzsment Műhelye használ.

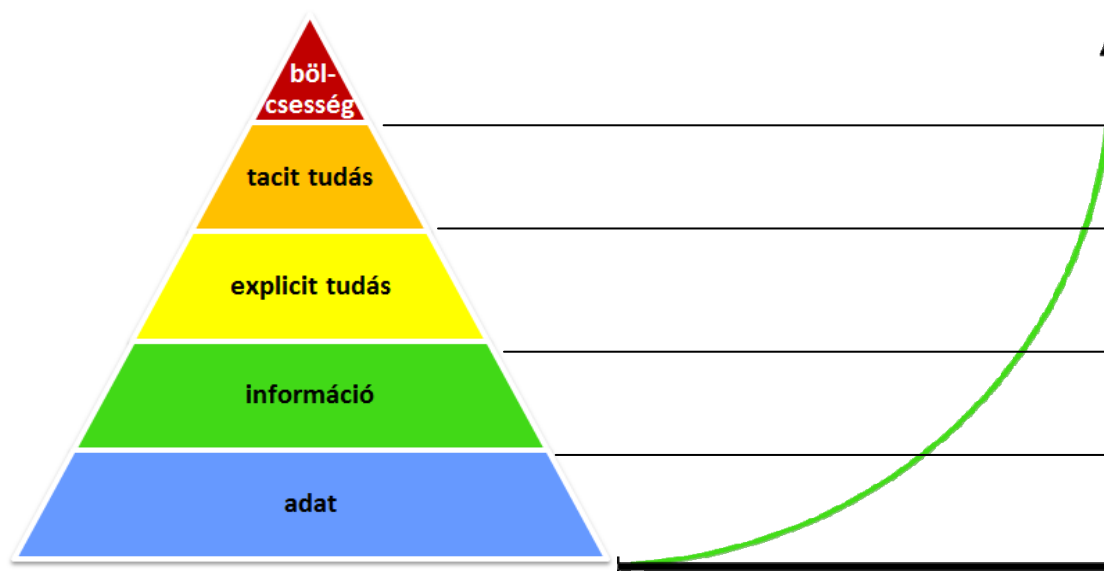
A terepmunkáról szóló fejezetben bemutatom négy jól működő tehetségprogram módszertanát és összehasonlítom őket. A negyedik fejezet összegzi a terepmunka tapasztalatait és bemutatja a Tehetséggondozó Műhely elindításának lépéseit és a kutatások eredményeit.

1. A TUDÁSKÖZÖSSÉGEK ELMÉLETI HÁTTERE

"Tanítani annyi, mint megmutatni a lehetőséget. Tanulni annyi, mint élni a lehetőséggel."
(Paulo Coelho)

1.1 A tudás felépítése

"Ma az egyetlen igazán értékes erőforrás az egyének és a társadalom számára egyaránt a tudás. A tudással minden mást meg lehet teremteni." (Peter Drucker, 1992: 23.) Ennek alapvető oka, hogy az adathoz és az információhoz is közelebb esik a cselekedet. Véleményt alkotni róla, az általa kiváltott döntések és tevékenységek alapján lehet.



Forrás: Weggeman, 1996

1. ábra Weggeman féle modell

A Weggeman modell tökéletesen ábrázolja, hogyan és miből épül fel a tudás. Ha alulról felfelé haladunk az első az **adat**.

„Az *adat* eseményekkel kapcsolatos elvont, objektív tények összegzése.” (Davenport – Prusak. 2001: 21.) Értelmezhető, de nem értelmezett ismeret. Önmagában nem bír jelentéssel, hiszen nem ad magyarázatot a történésekre, az adat jelentőségére, sem keletkezésének körülményeire. A szervezetekben ezeket az adatokat technológiai rendszerben tárolják. Fontos szempont, hogy a vállalatoknál, az adatok helyi munkaállomásokon keresztül is elérhetővé váljanak. Természetesen minden szervezet életében kiemelkedő szerepet tölt be az

adat, főként azért, mert az információ létrehozásának nélkülözhetetlen eleme.

Az *információ* nem más, mint használható adat, „fogalmak kombinációjával születő új ismeret” (Noszkay. 2010: 3.) Minőségileg különbözik az adattól, mert információval kell bírnia, jelentése van. Legegyszerűbben üzenetként lehet felfogni, ami az esetek többségében, a kommunikáció látható vagy hallható elemeként jelenik meg. Mint minden üzenetnél, itt is beszélhetünk címzettől és feladóról, de itt már a címzett dönti el, hogy a továbbított üzenet információ értékű-e. Ezek után, amikor jelentést rendelünk hozzá, az adat információvá válik. Csak akkor nevezhetjük információnak, ha valamiről tájékoztat, valamit közöl. A továbbiakban felsorolok néhány módot, amikkel információkká alakíthatjuk az adatokat:

- *„Kontextusba helyezés:* tudjuk, milyen célból gyűjtöttük az adatokat;
- *osztályozás:* ismerjük az elemzés egységeit, illetve az adatok fő összetevőit;
- *számítás:* az adatok matematikailag vagy statisztikailag elemezhetők;
- *javítás:* az adatokból a hibák eltávolíthatók;
- *tömörítés:* az adatok sűrített formában összefoglalhatók.” (Davenport – Prusak. 2001: 21.)

A *tudást* nehéz definiálni, hiszen összetett fogalomról van szó. Az egyik legkomplexebb definíció szerint: „A tudás körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextuális [összekapcsolt] információk heterogén és folyton változó keveréke; szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében keletkezik és hasznosul. A vállalatok nemcsak dokumentumokban és leltárakban őrzik azt, hanem a szervezeti rutin részeként, az eljárásokban, gyakorlati tevékenységekben és normákban beágyazódva is jelen van” (Davenport – Prusak. 2001:21)

Az információt tudássá a következőképpen alakíthatjuk:

- *„Összehasonlítás:* az adott helyzetből eredő információ hogyan vethető össze, már ismert szituációkkal?
- *Következmények:* milyen- a döntésekre és a cselekedetre vonatkozó- következtetések vonhatók le az információból?
- *Kapcsolódások:* hogyan viszonyul a tudás egy adott eleme a többihez?
- *Párbeszéd:* mit gondolnak mások az adott információról?” (Davenport – Prusak. 2001: 21.)

Az adat és információ után következik a harmadik és a negyedik elem, ami maga a tudás. A tudásnak két szintje, két komponense van. A **tacit tudás** - a hallgatólagos, személyes tudás -

emberek által létrehozott, az emberek érzelmi - indulati tudatrétegeitől külön nem választható. Ezzel ellentétben az **explicit tudás** kinyilvánított, leírható. (Lehmann, 2000) A tudás olyan szubjektív tényező, amelyre kihatással vannak a tapasztalatok, az elsajátított értékek, s amelynek a dokumentumok éppúgy részei, mint az eljárások ismeretei. (Davenport –Prusak, 2001.)

A különbséget az explicit és a tacit tudás között az 1. táblázat foglalja össze:

1. táblázat: Explicit és tacit tudás

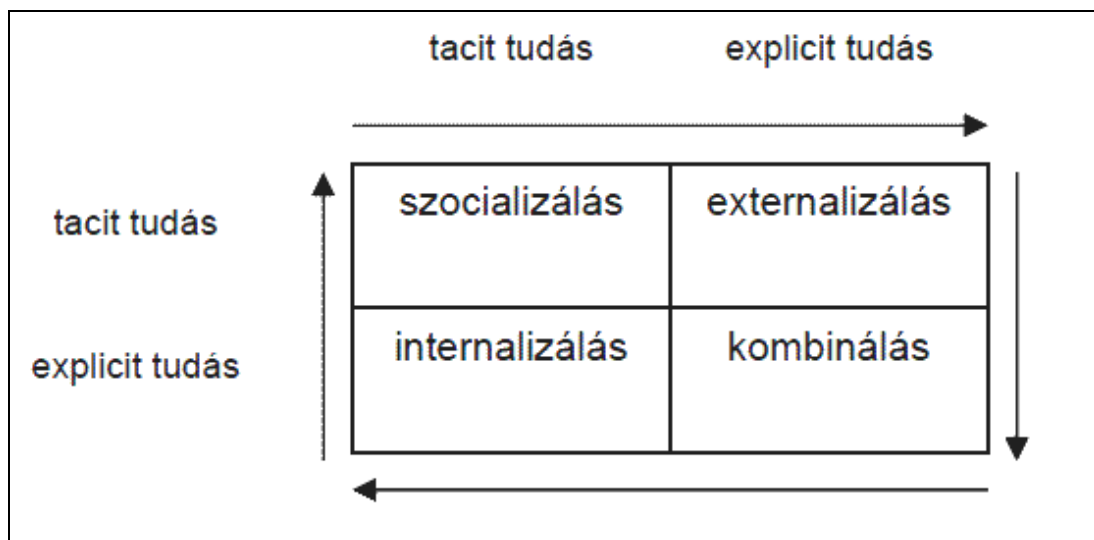
EXPLICIT (nyílt) TUDÁS	TACIT (rejtett) TUDÁS
• Kifejezhető szavakkal és számokkal. • Megosztható különböző formákban: adat, tudományos formula, specifikáció, kézikönyv, stb. • Könnyen átadható az egyének között. • Nyugaton általában erre fókuszálnak.	• Nem látható és nem fejezhető ki egyszerűen. • Erősen személyes. • Nehezen formalizálható, kommunikálható. • Szubjektív éleslátás (bepillantás), intuíció, előérzet. • Mélyen az egyének cselekedeteiben és tapasztalatában gyökerezik, valamint az egyének eszményképeiben, értékeiben és érzéseiben. • A japánok szerint a tudás elsődlegesen tacit.

Forrás: Tomka János: A megosztott tudás hatalom. 2009:30; Nonaka, Ikujiro és Konno, Noboru cikke alapján összeállította Tomka János

Az ötödik elem a bölcsesség, ami teljes mértékben az egyénhez kötődik. A bölcsesség nem más, mint a bebizonyosodott, igazolt tudás, maga a tudatosság. Kialakulása történhet, empátia, tapasztalatok, következtetések, önvizsgálat útján. (Noszkay, 2010.)

1.2 A tudás átadásának ciklusai

A tudás átadásának ciklusai, legegyszerűbben, Nonaka és Konno tanulmányaiban ismertetett tudásspirálon keresztül ábrázolhatók.



Forrás: Nonaka, I. 1994: *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, (Organization Science V./1.)

2. ábra: A tudásspirál

Az explicit és tacit tudás kombinációjával, négy konverziós lépés jön létre. *Szocializációnak* az a folyamatot nevezzük, amikor tacit (rejtett) tudást közvetlenül továbbítunk, informális, közösségi formák segítségével. Így keletkezik belőle egy újabb tacit tudás, a másik személynél. Ide sorolhatjuk a tanár-hallgató, mester-tanítvány kapcsolatot.

Kombináció (összehasonlítás, tendenciavizsgálat, összefüggések feltárása stb.) révén az explicit tudáselemekből (információkból) újabb explicit tudáselemek (információk) születnek. A kombináció egyfajta szintézis, új információ létrehozása az összegyűjtött explicit elemek együtteséből.

Amikor az explicit információ megértés révén ismét személyes tudássá válik, új tacit tudássá, *internalizációról* beszélhetünk.

A rejtett tudás felszínre hozását, láthatóvá, dokumentálhatóvá, formálisan taníthatóvá tételét jelenti az *externalizáció*.

A felsorolt lépések körforgást alkotnak, amiben emelkedő spirálról beszélhetünk, nem egyszerű ismétlődésről.¹

¹Tudásspirál: <http://mek.niif.hu/03100/03145/html/km7.htm>

Számtalan kutatásból kiderült, hogy a tudás nem vihető át teljesen az egyik egyéntől a másikig, az egyik csoportból a másik csoportba, a jelenlegi generációból a következőbe.

Tomka látásmódja szerint a tudás „nem adható át teljesen, de interakciók által növekszik.”. (Tomka. 2009: 33.) Azt a spirálszerű folyamatot, amikor a tudást megosztjuk, kommunikálunk és elosztunk, tudásgondozásnak nevezzük.

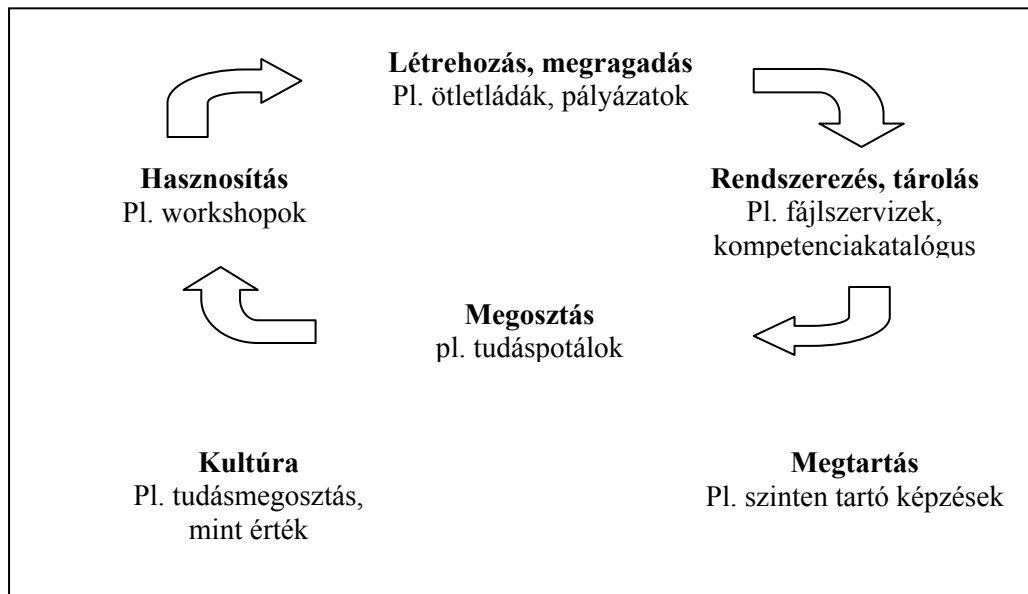
2 A TUDÁSMENEDZSMENT

A tudásmenedzsment a tudástőkét és a hozzáadott érték növelését szolgálja. (Noszkay, 2006). Tartalmát a Magyar Tudományos Akadémia Vezetés és Szervezéstudományi Bizottság TM Albizottsága így határozza meg: „a tudásmenedzsment (TM) olyan folyamat (menedzsmentrendszer) és kultúra, amely során a tudástőke feltárása, összegyűjtése, létrehozása, számontartása, megtartása, megosztása és állandó gyarapítása integráltan kezelt és információtechnológiával támogatott. Célja a szervezet hozzáadott érték-termelésének növelése, innovációs potenciáljának gyarapítása...”, (Noszkay. 2008:477)

A szakirodalom feldolgozása során több másik definíciót is találtam. Az egyik szerint: „Az emberi tudás menedzselése alatt értünk minden olyan tevékenységet, melynek célja egy szervezeten belül felhalmozott, dokumentált ismeretek és implicit tudás, szakértelem, tapasztalat feltérképezése, összegyűjtése, rendszerezése, megosztása, továbbfejlesztése és hatékony felhasználása. Ez a definíció meghatároz egy olyan tevékenységláncolatot, mely saját magába visszafordulva a tudás menedzselését egy spirálisan előre haladó, fejlődő ciklikus folyamatként ábrázolja” (Bencsik. 2006:8).

Összegezve a tudásmenedzsment egy olyan rendszer, ami egy szervezeten belüli felhalmozódott tudást hasznosít, növeli annak hozzáadott érték tartalmát és mindenekelőtt a résztvevők együttműködésére épít.

Ezt a folyamatot a következő ábrával szemléltetem:



Forrás: Noszkay, 2004

3. ábra: A tudásteremtés folyamata

A tudásmenedzsment gyakorlatilag az emberi kultúrával egyidős. Amitől a 21. században az eddigiektől eltér az a tudásintegráció és tudásmegosztás, a tudás átadásának és manifesztációjának a módjai, amelyekre az informatikai fejlődés és az információs társadalom kialakulása jelentős hatással volt.

Noszkay szerint napjainkra a tudásmenedzsmentről megállapítható, hogy:

- a szervezeti versenyképesség eszköze;
- elsődleges alapfeltétele a tanítás és a tanulás;
- a hálózatosodás a természetes közege;
- a bizalmon alapszik;
- a szervezésének technikai háttere: az információ technológia. (Noszkay, 2004)

2.1 A tudásközösségek elméleti háttere

2.1.1 Mik azok a tudásközösségek?

Ki kell emelnünk, hogy napjainkban hálózatok nélkül „számottevő” közösségek nincsenek. A korszerű tudásmegosztás és integrálás közösség nélkül elképzelhetetlen.

Tevékenységi tartalmuk szerint háromféle hálózatot különböztetünk meg:

- tapasztalati közösségek (Community of Practice)
- szervezetek hálózata (Networked Organisations)
- virtuális közösségek (Virtual Community)

A tapasztalati közösségekre elsősorban a tapasztalatcsere jellemző. Céljuk az adott kérdések és problémák megoldása, de elsősorban a tudásmegosztás, tapasztalatcsere. A tapasztalati közösségek két további közösségre tagolódnak:

- tudásközösségekre és
- szakmai közösségekre

(Noszkay, 2010.)

Noszkay Erzsébet (2010) összefoglalta és rendszerezte a tudásközösségek és szakmai közösségek jellemzőit, különbségeit. A dolgozatomban, ezen két táblázat alapján fogom elemezni a tudásközösségeket és bemutatni mikor alkalmazzuk őket a gyakorlatban.

A szakirodalomban olvasott definíciók alapján, tudásközösségek címszó alatt, valahol csapatról, valahol teamek-ről, valahol szakmai közösségekről találtam említést, vagyis keverednek ezek a fogalmak. Mindenféleképpen tisztázni szeretném a tartalmukat.

A tudásközösségekről Bencsik Andrea (Bencsik, 2009.) „direkt” megfogalmazásban nem ír, viszont valamilyen szinten a csoportos tanulás kapcsán, azzal összefüggésben mégis csak érinti. Bencsik szerint a csoportos tanulás csakis magas szintű csoport együttműködés és együttgondolkodás alapján érhető el. Az ilyen csoportok esetében elvárás a szakmai és értelmi felkészültség, az érzelmi intelligencia, a kompetenciák kialakítása és érvényesülése. Elengedhetetlen továbbá a tanulás képessége, a tudásátadás és a tudásmenedzsment szemléletének érvényesülése is. Bencsik Andrea ezeket a csoportokat szakmai teameknek nevezi: „A szakmai team olyan emberek csoportja, akik közös érdeklődéssel rendelkeznek,

vagy azonos célú munkán tevékenykednek, esetleg hasonló a szenvedélyük, s képesek arra, hogy tudásukat oly módon mélyítsék el, hogy az adott szakterületen folyamatosan együttműködnek” (Bencsik. 2009: 96-97.)

Wenger, - McDermott, - Snyder, így határozza meg a szakmai közösségeket: „A szakmai közösség olyan emberek csoportja, akiknek közös az érdeklődésük, hasonló problémák megoldásán dolgoznak, vagy azonos szenvedélyük van, és akik a tudásukat az adott szakterületen folyamatos együttműködés segítségével mélyítik” (Wenger, E. C. - McDermott, R. - Snyder, W. M. 2002: 4.)

Az eddig említett szerzők nem foglalkoznak, ill. nem választják külön a tudásközösséget a szakmai közösségtől, ami azért is érdekes, mivel a tudásközösségek igen gyakran megelőzik egy - egy szakmai közösség és/vagy team létrejöttét.

Noszkay összehasonlítása szerint, a vonatkozó különbségeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Tudásközösségek versus szakmai közösségek

Megnevezés	Tudásközösségek	Szakmai közösségek
Célok	Nem egyértelmű célok, de fontos: • a tanulás támogatása/ tanulás • ismeretek, dokumentumok rendszerezése • best practice közösségek	Világosak a szakmai (és egyéb) célok: • értékteremtés a szervezet számára • tehetségek (kulcsemberek) megtartása • új stratégiai lehetőségek feltárása • kutatás/ innováció
Tagjainak felkészültsége	• egyenetlen a közösség, nem csak „kvalifikáltakból” áll • multidiszciplináris	• szakmailag a legjobbak és a „guru” • „kulcsemberek”
Tagjainak összetétele	• vegyes, akár konkurenssekkel is együttműködő	• szervezeten belüli és/vagy annak céljaihoz erősen kötődik
A közösség intézményi „legitimitása” és határai	• a „beavatottak” ügye • hálóépítése „határtalan” • a szervezet(ek) számára „láthatatlan”	• elismerten és tudottan hasznot hajtó • „formálisan” is kettős kötődésű, így érzékelhető • határai kissé elmosódók, részben „informális” szervezet részei
Összetartó erő	• szakmai-és értékalapú elkötelezettség • szenvedély, ill. érdeklődés	• szakmai-és értékalapú elkötelezettség • problémamegoldás, akciók • szakmai szenvedély, érdeklődés
Működési mód	• tapasztalati közösségi hálók	• tapasztalati közösségi hálórendszerek: segítő, legjobb gyakorlatot adó, tudásszervező, innovatív

Forrás: Noszkay, 2010²

² NOSZKAY ERZSÉBET (2010): Tudásközösségek - közös tudások:

A tudásközösség megalakulásánál nem mindig beszélhetünk egyértelmű célokról, de fontos célok közé sorolhatjuk a tanulást és a tanulás támogatását. Ismereteket, információkat és dokumentumokat rendszereznek és best practice megoldások mentén haladnak, így válhat egy tudásközösség szakmai közösséggé is. Tagjainak felkészültsége és összetétele szempontjából, a közösség egyenetlen, vegyes, nem csak szakemberekből áll, akik szakmailag a legjobbak, hanem érdeklődőkből is, akik sokszor képesek rávilágítani olyan problémákra, felvetni olyan új ötleteket, nézőpontokat, amiket a szakemberek, esetleg, figyelmen kívül hagynának. A tagok hajlandóak a konkurensokkal is együttműködni, mivel számukra a legfontosabb az ismeretek állandó bővítése. A tudásközösség legitim lehet a szervezet jóváhagyása nélkül is, hiszen a „beavatottak” ügye mivel foglalkoznak, mi zajlik a közösségen belül. Nem csak a problémamegoldásra összpontosítanak, hanem a „szakmai-és értékalapú elkötelezettség” mellett, a szenvedély és az érdeklődés tartja össze a tagokat. A tudásközösségeket és a szakmai közösségek működési módját egyaránt a tapasztalati közösségi hálók segítik. Nem elég különbséget tennünk e két közösség között, azt is tudnunk kell, melyiket-mikor alkalmazzuk, hozzuk létre a gyakorlatban.

Erre világít rá a következő táblázat:

3. táblázat: Szakmai és/vagy tudásközösség – Mikor melyiket?

Tudásközösségek	Szakmai közösségek
Nem eléggé artikulált a tématerület, de jó a téma és sok a hasznos ötlet.	Világosak a célok.
Egyenetlen és „homályos” a közösség résztvevői köre, de fontos a nagy „merítés” lehetősége.	Egyértelmű a célzott (szak)terület, amivel: - o közös identitás hozható létre és „legitimálható” a közösség; - o inspirálni lehet és értelmet adni a tanulásnak, ill. a tetteknek egyaránt; - o „strukturálhatjuk” az igazán elkötelezetteket az attól eltérőektől; - o feltárhatókká válnak az ötletekben rejlő lehetőségek.
Az elkötelezettség kedvező és tudunk bízni a laza kapcsolatok „erejében”.	A létrejött közösséggel: - o a tanulási közösség - tiszteleten és bizalmon alapuló - szövetét biztosíthatjuk; - o bátoríthatjuk az alkotást és a „nehéz” kérdések felvetését; - o serkenthető az empátia és az együvé tartozás érzete (a közösségi háló erőssé válik).
Nagy a résztvevői kör – kevés a face-to-face alkalom lehetősége.	Az akciókkal és/vagy „gyakorlatokkal” - o eredmények (új tudások, hozzáadott értékek, stb.) érhetők el; - o ezek megfelelő kereteket, eszközöket, információkat, stílust, közös „hadmozdulatokat” igényelnek; - o a kifejlesztett és egyre differenciálódó közösségi tudással a közös munka hatékonyságát fokozhatjuk.
Kommunikáció „eszköze” az web 2, és az Internet.	A folyamat kommunikációs eszköztárában - o meghatározó szerepe van a face-to-face találkozásoknak; - o az aktív csoporttal és a periférikus résztvevőkkel is kapcsolattartás (web 2 és más Internetes megoldás is).

Forrás: Noszkay, 2010³

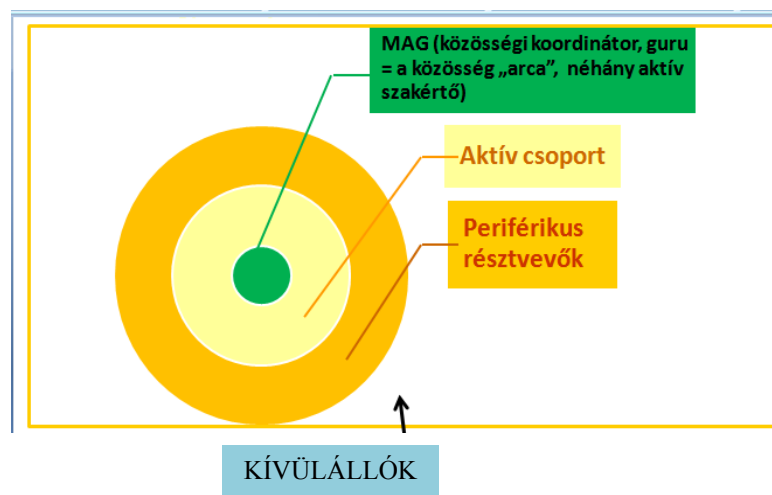
³NOSZKAY ERZSÉBET (2010): Tudásközösségek - közös tudások: <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=cG96aXRlYW0ubmV0fHd3d3xneDo2YzVmMDJhNGE5NzFmNTYy&pli=1>)

A táblázatból kiderült, hogy tudásközösségeket akkor érdemes létrehozni ha jó a téma és sok hasznos ötletük van, ha a célzott terület nem egyértelmű, de ennek ellenére, fontos a csoport változatos összetétele. A közösség tagjainak elkötelezettsége mellett, a tudásigény és tudásmegosztás iránti elkötelezettsége is kedvező, és nem utolsó sorban, bíznak a „laza kapcsolatokban”, amikből ötleteket is merítenek, és egymásnak tudnak segíteni. Kiemelkedő szerepe van a gurunak (lásd. 3.2.1 alfejezet) aki egyben tartja a közösséget. Tudásközösségeket érdemes létrehozni, ha nagy a résztvevői kör, ezért aránylag kevés a face-to-face (személyes) kapcsolat és kommunikációjuk fő területévé az internet és a web 2.0-ás felületek válnak.

2.2 A tudásközösségek *élete*

2.2.1 Tudásközösségek felépítése

A tudásközösségek felépítése, ugyanúgy, mint a szakmai közösségekké, leginkább koncentrikus körök példáján mutatható be, ahogy az a következő ábrán szerepel:



Forrás: Wenger, E. C. - McDermott, R. - Snyder, W. M., 2002: 57. p.

4. ábra: A szakmai közösségek felépítése

A közösségek három fő szintből állnak:

- A legelkötelezettebb tagok szűk csoportja a **mag**. Ő végzi az események előkészítését, szervezi és irányítja a közösség munkáját, a tagjai rendszeresen részt vesznek a

szakmai megbeszéléseken, előadásokon és vitákban. A közösségi koordinátor és a véleményformáló szakértő a mag munkáját segíti. A szakterület kiemelkedő szaktekintélye, a közösség meghatározó alakja, a guru, aki nem lát el operatív feladatokat, hanem csak meghatározza a szakmai irányvonalat és sokszor a közösség tagjaként jelenik meg és bizonyos esetekben csak a nevét adja.

A maghoz tartozik még a közösségi koordinátor is, aki, a guruval ellentétben, nem a terület vezető szakértője, de mégis otthonosan mozog a témában, érti a tudásszervezetet, tud csapatot építeni és vezetni. A koordinátor ismeri a csoportdinamikát és menedzseli a közösség energiáját.

- A következő szint az **aktív csoport**. A tagjai részt vesznek a közösség szakmai munkájában, de nem olyan intenzitással, mint a maghoz tartozók. Az aktív csoport esetében a „híd ember” szerepe nagyon fontos. Ő köti össze a közösséget és az intézményt, vagy vállalatot.
- A következő szinten a **periférikus résztvevők** találhatóak. Ők a munkában ritkán vesznek részt. A háttérből figyelik az előző két csoport munkáját és szinergiáját. Ennek oka az lehet, hogy egyes résztvevők nem tartják magukat relevánsnak, másoknak nincs idejük foglalkozni a közösséggel. A periférikus csoporton belül elhelyezkedő tagok számára azonban a közösség hasznos tud lenni, mivel passzív módon tanulnak és fejlődnek, és hozzászólásaikkal hozzájárulnak a közösség eredményes munkájához.
- Ezeken a szinteken kívül megtalálhatók még az ún. **kívülállók**, akik csak érdeklődnek a közösség munkája iránt. (Tomka, 2009.)

2.2.2 A tudásközösségek fejlődésének szakaszai

A tudásközösségek folyamatos változásokon mennek keresztül. Ahogy a tudásra, úgy a tudásközösségekre is a dinamizmus jellemző. Richard McDermott azonban statikus megközelítéssel az alábbi életszakaszokat különbözteti meg a közösségek életciklusában. (McDermott, 2004.)

A tudásközösség fejlődésének szakaszai a következők:

- tervezés;
- indulás;
- érés (növekedés);
- elmélyülés (fenntartás, megújulás);
- átalakulás,
- megszűnés.

Jellemzően a hálózat kötetlen és esetleges kapcsolatai kezdetben átalakulnak a közösség számára fontos, erős kapcsolati rendszerré. A tagok szorosabb kapcsolatából jön létre a közösség. A közösség ezek után általában növekedésnek indul, mind a tagjai létszámát, mind a megosztott tudás mennyiségét illetően. Amikor érett szakaszba ér, a közösség – egy organizmushoz hasonlóan – magas és alacsony aktivitású szakaszokon megy keresztül. Ezek után a közösség vagy átalakul és létezésének új célokat, új motivációt keres, vagy – azok hiányában – megszűnik.

2.2.3 A tudásközösségek eszközei

A tudásközösségek számos eszközzel tudnak dolgozni, ha a tudás megosztásáról van szó. Ezek lehetnek személyes találkozók, konferenciák, összejövetelek, gyűlések, vagy az internet, ami az utóbbi időben a tudásközösségek egyik leghatékonyabb eszközévé vált.

A Web 2.0 alapvetően a tudás és a közösségi élmény megosztását célozva lett megálmodva, és elterjedésének köszönhetően alapvetően átalakult az internetes felület. A régi, statikus, ritkán frissített oldalakat olyan, a közösségek tagjai által üzemeltetett oldalak váltották fel, ahol a szerver gazdája csak a keretrendszert biztosítja, míg a tartalmat a felhasználók töltik fel az oldalra és osztják meg egymással. Legkiemelkedőbb példája ennek a Facebook, ami a

mellett, hogy szociális hálóként funkcionál, kiválóan használható tudásközösségek tudás anyagának organizálására, megosztásra, értékelésre, véleményezésre és projektek lebonyolítására is.

Az ismert közösségi oldalak (Facebook, Twitter, MySpace, LinkedIn, Flickr, Youtube...) mellett speciális tudásmenedzsment alkalmazások is fellelhetők, már a hazai piacon is. Ilyen a BIA-e 2.0 internetes tudásmenedzsment rendszer, aminek a bemutatóján részt vettem. A szoftver segít egy közösségen belül (van példa alkalmazására állami, non-profit szervezeteknél és multinacionális vállalatoknál egyaránt) átlátni, szervezni és megőrizni a tudásanyagot. Web 2.0-ás jellegének köszönhetően, az egész rendszer egy egyszerű (de hatékony) internetes felületen keresztül érhető el, így az egymástól földrajzilag távol elhelyezkedő közösség tagok is tudják használni. A rendszer annyiban tér el a népszerű közösségi oldalakról, hogy zárt, csak egy bizonyos csoport tagjai tudják igénybe venni és a résztvevők személyre, illetve csoportra szabott hozzáférést kapnak a rendszerhez, valamint minden ügyfél számára tartalmaz speciális fejlesztéseket, amik nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy az adott tudásközösségen belül a közös munka a lehető leghatékonyabb legyen. Vállalatoknál a segítségével megoldott a bekerülő információk rendszerezése, tárolása, jogosultságtól függő frissítése, valamint megőrzése, a munkatársak fluktuációjától függetlenül.

A keresések, intelligens szűrések és kombinált, teljes mértékben testre szabható szűrések segítségével, a rendszer felületén bármilyen az adatbázisban szereplő problémára azonnali megoldást lehet találni. A statisztikai és archiváló modulnak köszönhetően évekre visszamenőleg lehetséges az archivált esetek, folyamatok és megoldások visszakeresése. A vállalatok menedzsmentje a felhalmozott tudást szűrve és szelektálva naprakészen felhasználhatja döntései meghozatalánál, egy DTR (Döntéstámogató Rendszer) keretében, és így a rendszer használatának köszönhetően időt és pénzt takaríthat meg, egy innovatív úton, ami a tudásmenedzsment eszközeit tekintve mindenképpen a jövő útja.

3 A tehetség fogalma, kibontakozása, modelljei

Az elmúlt század hatvanas évei óta számos kutatás indult világszerte a tehetség témakörben, az iskolákban is megkezdődött a fejlesztő programok megszervezése, kialakítása. Jelenleg rendelkezésre áll már az az alap, ami a magyarországi tehetséggondozó programok továbbfejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges.

Először is, a Műhelyek munkájában a közös nyelv kialakításhoz elengedhetetlenül szükséges néhány alapfogalmat, így - többek között - a tehetség fogalmát tisztázni.

Dolgozatom számára munkafogalomként elfogadom a Kodolányi János Főiskola „Tehetséggondozás” c. workshopon⁴ elhangzott meghatározást az összehasonlító tanulmányaim elvégzése céljából. Azonban szeretnék felvillantani - csupán a kontraszt kedvéért - egy jóval bonyolultabb modellt (a München modell) is, amely szerint a BKF VALID Noszkay Erzsébet vezette Menedzsment Műhelye dolgozik.

Kit nevezünk tehetségnek?

A KJF workshopon elhangzott a kérdés: kit is nevezünk tehetségnek? Nehéz erről a kérdésről beszélni. Valóban ki a tehetséges? Talán a jó tanulót nevezhetnénk tehetségnek? Nem biztos. Vannak olyan tanulók is, akik gyengébben teljesítenek, és éppen arra várnak, hogy valaki felfigyeljen rájuk, és észrevegye a képességeiket.

Először azt gondolták, hogy a tehetséges egyén jó valamiben, jól teljesít matematikából, vagy bármelyik más tantárgyból. Mostanra kiderült, hogy a tehetség annyi féle ahány féle képesség van.

A tehetség nem más, mint az átlagon felüli képesség. *„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.”* (Harsányi. 1988: 21) Nagyon sok területen lehet tehetséges az ember. Tehát, az élet nagyon sok területén megnyilvánulhat az átlagon felüli képesség, ami egyrészt az intelligenciában, másrészt a kreativitásban mutatkozhat meg.

Két féle modellt szoktunk megemlíteni, a tehetségek tipizálása kapcsán. Az egyik a gejzír modell, a másik pedig a piramis modell. A gejzír modell sajátossága, hogy a tehetség hirtelen tör elő, vagyis egy átlagos környezetből kirobban. (pl.: Petőfi). A piramis modellnél a tehetség

⁴ Tehetséggondozás workshop: <http://www.kodolanyi.hu/aktualis/hirek/444>

fokról, fokra építkeznek, és így teljesebbé válik a tudás. (pl.: Bach)

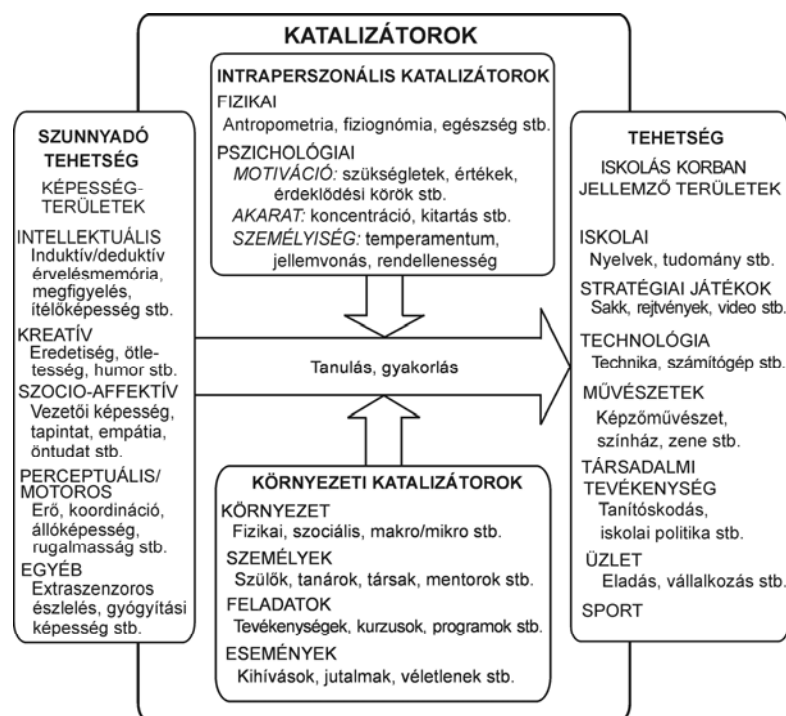
A tehetség a kreativitáshoz és az intelligenciához is kapcsolódik. Nézzük meg egy kicsit részletesebben a kreativitás kérdéseit. A mai iskolák, inkább az intelligenciát fejlesztik, inkább a megtanulandó anyagra helyezik a hangsúlyt, és kevésbé arra, hogy kreatív is legyen a diák. Az intelligenciára épülő tanítás során, a kreatív diákok mintegy 70%-a elvész. Sokszor a pedagógusok nem szeretik a túl kreatív diákokat, akik túl sokat kérdeznek, túl sok újdonságot mondanak. Ezért az iskoláknak még nagyon sokat kell fejlődniük ezen a téren, hogy elfogadják az ilyen diákokat, akik az újdonság varázsával élnek, holott, éppen ezek a kreatív emberek azok, akik megváltoztatják a világot. Ezek az emberek nyitottak, nagy problémaérzékenységgel, kritikai érzéssel rendelkeznek, és sokszor nem a jó tanulók között vannak. Nem csak azokat a képességeket kell használnunk amiket az iskola megkövetel tőlünk, hanem számos mást, amit az élet alakít.

3.1 A tehetség kibontakozása, fejlődése

A tehetség kibontakozása több tényezőtől függ. Három különösen alapvető:

- az egyik az *adottság*. Ha megvan az adottság, abból az adottságból képesség lesz.
- a másik tényező a *környezet*, a *támogató környezet*, a *nevelés*. Ha nem járunk megfelelő iskolába, ha nincs jó tanárunk, ha nincsen egy támogató családuknak, hiába rendelkezik valaki jó képességgel, adottsággal, ezek elvesznek.
- a harmadik faktor a *szerencse*. Ha minket az iskolánkban ahova járunk, felfedez egy tanár, és bennünk a tehetséget, vagy éppen ellenkezőleg, mi jövünk rá arra, melyik az a tanár, akihez érdemes odamennem, máris a sikerhez vezető úton járunk. (Torgyik, 2010.)

Ezeket a tényezőket, amiknek egy részét készen kapjuk egy részét pedig az élet alkotja, hosszas munkával fejleszthetjük tökéletesre. E fejlődési folyamatot és a benne szerepet játszó legfontosabb tényezőket foglalja össze a Gagné - féle modell.



Forrás: Balogh, 2007

5.ábra: Gagné - féle modell

A fejlesztő munkának egyik legfontosabb pontja, hogy milyen életkorban kezdjük el a speciális tehetségfejlesztést. Az is gondot okozhat, ha túl korán kezdjük ezt a munkát, de az is, ha elszalasztjuk a szenzitív korszakot a speciális képességterületeken. Tudnunk kell, hogy az óvodában még speciális tehetségfejlesztésről nem beszélhetünk, hiszen ez az **alapozó szakasz**. Ebben a szakaszban erősítik a gyerekek különböző részképességeit, azért, hogy iskolába kerülve, ezek a tanulási folyamatok erősödjenek. Nevezetesen a figyelem, emlékezet, gondolkodás, szociális képességek, amik fontosak lehetnek, tehát, szó nincs arról, hogy ilyen korán specializálják a gyerekeket. Az óvodás életkor az a szenzitív időszak, amikor nagyon sok részképesség indul meg gyorsan fejlődésnek. Tehát az óvodás életkor a diagnosztizálásban egy rendkívül termékeny időszak.

Az igazi tehetséggondozó terep a felső tagozatban indul meg, amikor a gyerekek érdeklődése kezd konkretizálódni (természettudomány, zene, vizualitás, matematika stb.). Itt nem csak nagyobb mennyiségű tananyagot szeret elsajátítani, mert a gyerek motivált, érdeklődik, tehát azonos idő alatt többet, de másként kell közvetítenünk. Ezt pl. egy **gazdagító dúsító program** keretei között lehet megvalósítani. Csoportmunkát, kutatásokat, könyvtározást, búvárkodást, internet használatot kell biztosítanunk.

Az igazi, speciális tehetséggondozó időszak a középiskola, amihez hozzákapsolódik az

egyetem, főiskola. **A tehetséges gyerekekkel foglalkozni kell, motiválni kell őket, hogy fejlődjenek.** Ez az a kor, amelyben a kutatások és tapasztalat szerint már többnyire megjelenik a speciális tehetség.

A **középiskolás korban** sokféle szervezeti forma alakult ki ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, tagozatok, speciális osztályok, mentor-programok stb.

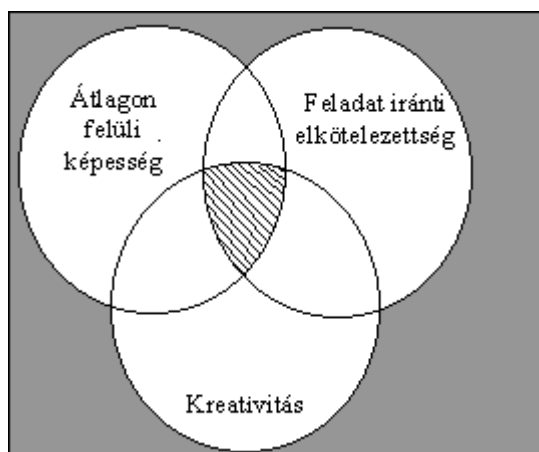
Balogh László szerint: „Fontos, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről sem szabad megfeledkezni ekkor sem. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességének megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén. Rugalmas, sokféle képességterületet átfogó programokra van tehát szükség, a lényeg azonban, hogy a középiskolás korszak végére találjuk meg a gyerek igazi értékeit, s készítsük elő a felsőoktatásban a számára legadekvátabb területen való sikeres tanulmányokra.” (Balogh. 2007:3.)

A tehetség fejlesztésére és gondozására további, és az egyik legfontosabb hangsúlyt a **felsőoktatásban** tehetjük, felsőfokú szakképzéstől kezdve egészen a PhD-ig. Az utána következő szakaszban, a diploma megszerzése után, pedig az a fontos, hogy a legjobb **munkafeltételek** legyenek biztosítva a tehetség további fejlődéséhez és minél jobb működéséhez. (Balogh, 2007.)

3.2 Tehetség modellek

A következőkben szeretném bemutatni a tehetség legjellemzőbb többtényezős modelljeit, érdekességeit, különbségeit és összefüggéseit. Végül szeretném szemléltetni azt a modellt, amit a BKF Menedzsment Műhelye alkalmaz, amiről a későbbiekben részletesebben lesz szó.

3.2.1 Renzulli-féle triász



Forrás: Renzulli, 1978

6.ábra: Renzulli-féle triász

A tehetséget leíró többtényezős modellek közül az első és a legelfogadottabb a Renzulli-féle triász. Ahogyan már a neve is mondja, három tagból áll.

1. átlagon felüli képességekből;
2. feladat iránti elkötelezettségből;
3. és, nem utolsósorban, a kreativitásból.

Renzulli így foglalja össze a tehetségről alkotott képét: „A tehetséges viselkedést felmutató embereket azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból.” (Balogh. 2007:1.)

3.2.2 Gardner elmélete

Miután a tehetség nem csak egy területen mutatkozhat meg, hanem az élet sok más területén is, nézzük meg mit mondott Gardner. Ő az összetett intelligencia elméletével állt elő, ami arról szól, hogy az ember intelligenciája sok területen mutatkozhat meg. Gardner hét fő területet sorol fel, név szerint a :

1. logikai – matematikai;
2. nyelvi;
3. testi – kinezetikus;
4. térbeli;
5. zenei;
6. interperszonális;
7. intraperszonális.

Ezek a területek érdemes megnézni, ki, milyen adottságokkal rendelkezik. Mindig lesz olyan hallgató, aki valamelyik területen kiemelkedő képességekkel fog rendelkezni. Nagyon fontos, hogy rájövünk, ki, hogyan, milyen stílusban tanul, mert csak ekkor tudjuk, hogyan kell azt a bizonyos diákot fejleszteni.

Ahogy a felsoroltakból látszik, vannak diákok, akik a *logika, matematika területén* nyújtanak kiemelkedő eredményeket. Ők azok akik szeretik a problémahelyzeteket, szívesen oldanak meg olyan keresztkérdéseket, amelyekkel mások nem biztos, hogy foglalkozni akarnak. Az információkat rendszerbe foglalják, nagyon jól tájékozódnak a számok világában. Elemző, szintetizáló képességük jó, lényeglátóak, keresik az összefüggéseket, logikus gondolkodásúak. Ha ilyen gyerekekkel találkozunk, állítsuk kész helyzetek elé őket, és próbálják kibogozni a feladatokat.

Egy másik csoportba tartoznak azok a diákok, akik a *verbális, nyelvi tanulási stílus* csoportjába tartoznak. Ők a kommunikatív képességek területén nyújtanak átlagon felüli eredményeket. Szívesen beszélgetnek, írnak, olvasnak, nem jelent nehézséget számukra a vizsga sem, főleg nem a szóbeli. Könnyen megtanulják az idegen szavakat, nyelveket, ezért szókincsük igen gazdag. Ezeknek a diákoknak olyan feladatokat kell adni, amik a verbalitással kapcsolatosak. Előadás, kiselőadás, magyarázat, beszélgetés, megbeszélés, szóbeliséggel kapcsolatos módszerek. A kommunikációval kapcsolatos tevékenységek segíthetik a tehetségük kibontakozását.

Nézzük a harmadik típust is. Vannak olyan tanulók, akik a *vizualitás területén* fognak jobbat nyújtani mint a társaik. Ez a csoport könnyen megjegyzi a képszerű információkat. A tanítás során előtérbe kerül a vizualitás. A vizuális térbeli részletekre és a könyvben szereplő képekre jól emlékeznek. A képességeiket bemutatókkal, prezentációkkal, makettekkel, vázlatok írásával, és ábrák készítésével fejleszthetjük.

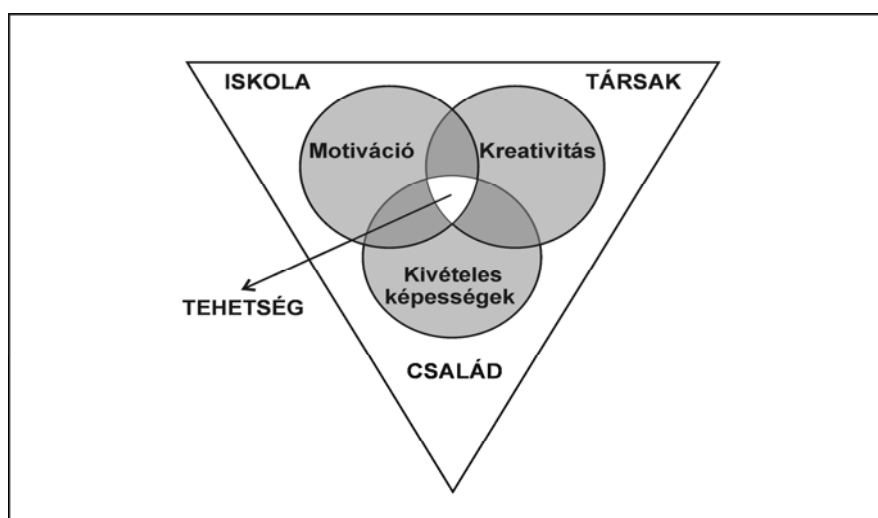
A *zenei, ritmikus tanulási stílusba* tartoznak azok a gyerekek, akiknek jó a hallásuk, rím, ritmus érzékük. Jól tudják utánozni az emberi állati hangokat, könnyen tanulnak dalszövegeket, verseket. Amikor ezt a tehetséget észrevesszük egy diáknál, nagyon fontos, hogy zenei anyagok, hanganyagok, versek, szövegek megtanulásával fejlesszük azt.

Az utolsó csoportok közé tartozik a *testi, mozgásos tanulási stílussal* jellemezhető csoport. Gyakorlati tapasztalatokon keresztül tanulnak, a mozgás, cselekvés terén ügyesek. Ez is a tehetség egyik formája, amikor valaki a testi ügyesség révén mutatja meg a tudását. Ezért szükséges, hogy a diákoknak olyan feladatokat is adjunk, amik a mozgással kapcsolódnak össze: játékos, gyakorlati feladatok, fűrés, faragás, technikai jellegű feladatok megoldása, szerepjáték, szabályjáték, tánc.

Eljutottunk az interperszonális és az intraperszonális tanulási stílushoz, amiről manapság nagyon sokat hallhatunk, olvashatunk különböző szakirodalomban. Ez a két stílus egymás szöges ellentétét képi. Az *intrapersonális* típus önelemző, önellenőrző. Szeret egyedül tanulni, zavarja ha mások vannak körülötte. Az alkotó művészek között sok az intraperszonális típus, mert kizárják a környezetet és szeretnek egyedül alkotni. Ilyen tanulónak, mindenféleképpen egyéni feladatokat kell adni, és az egyéni munkára – kutatásra, könyvtárazásra – koncentrálni velük. Az *intrapersonális* típusokkal szemben találjuk az *interperszonálisakat*, akik a másokkal való kapcsolatokban jeleskednek. Könnyen összebarátkoznak másokkal, alkalmazkodnak, szívesen végeznek csoportmunkát, ők azok akik a csoportok alakítói. Szeretnek a közösség érdekében dolgozni, és nagyon gyorsan összehoznak egy csapatot. Pármunka, csoportmunka, együttes tevékenységre irányuló feladatok közben fogják magukat jól érezni, mert összefogják a közösséget, így mutatván meg tehetségüket.

A tanulók különböző tanulási stílussal jellemezhetők, ezért fontos, hogy ezt figyelembe vegyük a tanítás-oktatás során, és próbáljunk változatos módszereket alkalmazni arra, hogy rájöjjünk, kinek-melyik terület az erőssége. Ma már alkalmaznak olyan teszteket, amik segítségével gyorsan kiderül, ki-melyik típusba tartozik, melyik képességei erősebbek a többihez képest. (Torgyik, 2010.)

3.2.3 Mönks modellje



Forrás: Mönks, 1998

7.ábra: Mönks modellje

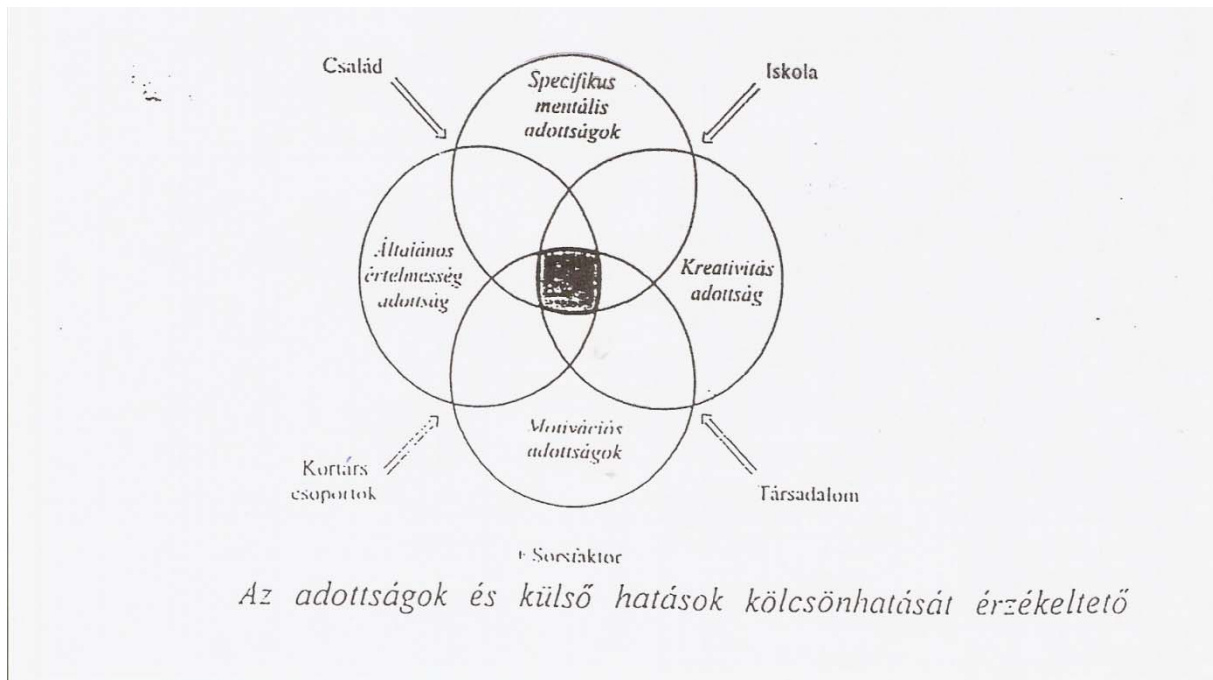
Mönks háromszög alapú modelljében kiemeli a társadalmi pilléreket (iskola, társak, család). Mind a három fontos szerepet tölt be a tehetség életében, de a család a legbefolyásolóbb, hiszen ők felelnek azért, hogy a gyermek kiegyensúlyozottan nőhessen fel.

Az iskolában mindig van olyan tanár aki odafigyel a tehetségekre, kiemeli őket, és külön figyelmet szán rá, de sajnos olyan is aki nem vesz róluk tudomást, a sűrűjében felejtí őket.

A társak jelenléte meghatározó egy gyerek, diák, hallgató életében. Társaknak azokat a gyerekeket nevezi Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek intellektuális, de egész pszichológiai fejlődését.

Mönks a tehetség fogalmát a következő közelítőleges leírással adja meg: „*A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele*”. (Balogh. 2007:5.)

3.2.4 Czeizel Endre 2x4+1 faktoros modellje



Forrás: Czeizel, 2004

8.ábra: Czeizel Endre 2x4+1 faktoros modellje

Czeizel Endre magyar kutató 2x4+1 faktoros modelljében bemutatta az összes tényezőt ami a fejlesztő munka során közrejátszik.

Renzulli modelljéből indul ki, továbbfejlesztve a tehetség összetevőit. Az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket, a kreativitás és a motivációs tényezők mellett.

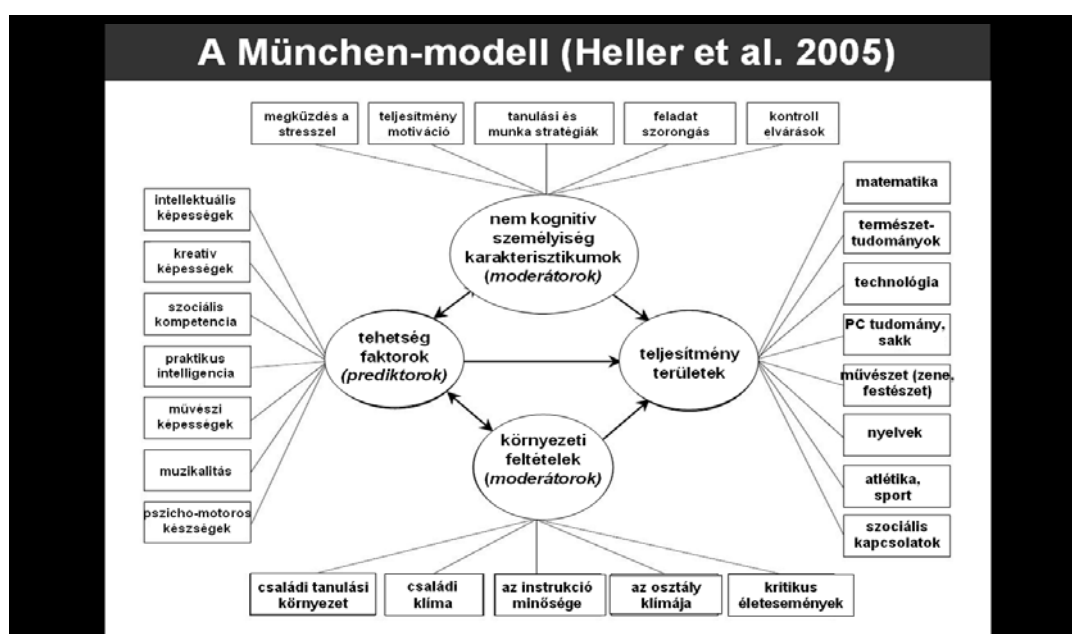
A mőnksi három tényező négyre módosul: Czeizel a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza /elvárások, lehetőségek, értékrend stb./ a tehetségesek kibontakozásában a család, iskola és kortárs csoportok mellett.

Értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora. (Balogh. 2007:4.)

A BKF-en működő tehetségmodell (München modell)

A BKF-en belül működő Menedzsment Műhely a München modell alapján dolgozik. A modell struktúrális felépítésének segítségével megmutatható, hogy program melyik potenciális tehetségtényezőt célozhatja, célozza meg.

A modell segítségével érzékelhetővé tehetők azok a célzott tényezők (tehát a fejlesztési tehetség faktorok, nem kognitív személyiség karakterisztikumok, teljesítmény területek), amelyekre az éppen célzott ill. rendelkezésre álló lehetőségeinkkel és szellemi potenciáljainkkal - adekvát környezeti feltételi moderátorokon keresztül - fejlesztő célú hatással lehetünk.



Forrás: www.ank.sulinet.hu/AGORA/doks/tehetseg/ppt090221/Tehetseg1.ppt

9. ábra: München-modell

A tehetség faktorok a képességeket és a készségeket foglalják magukba, a környezeti feltételek pedig azokat a tényezőket, amik a társadalom és a környezet részéről hatnak az egyénre. Ilyen például a családi környezet, az osztály klímája, az instrukció minősége vagy éppenséggel kritikus életesemények. A teljesítmény területek segítenek meghatározni azt, hogy a tanuló melyik területen rendelkezik kiemelkedő tehetséggel. Mindezeket befolyásolják még a nem kognitív személyiség karakterisztikumok, mint például a stresszel való megküzdés képessége, a teljesítmény motiváció, a feladat szorongás és az elvárásoknak való megfelelés.

4 Jól működő tehetségprogramok módszertanának összehasonlítása

Mélyinterjú segítségével szerettem volna elemezni módszertani szempontból négy felsőoktatási intézmény tudásprogramját és az ezen belül létrejött tehetséggondozást. Tervem a már meglévő, jól működő programok megismerése, megvizsgálása és bemutatása volt. Ezért végeztem összehasonlító tanulmányokat, hogy betekintés nyerjek a felsőoktatási intézményekben használandó programokba és ezeket hasonlítsam össze a BKF-en levő tehetséggondozással.

A továbbiakban a vizsgált főiskolák tehetségprogramjai vizsgálata során szerzett tapasztalataimat mutatom be.

4.1 ÁVF-KJF-ÓE-BKF

A Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskolán és az Általános Vállalkozási Főiskolán, interjúkat készítettem a Tehetségprogram-tehetséggondozás vezetőivel, míg a Kodolányi János Főiskolán részt vettem egy workshopon, ahol Dr. Anderle Ádám, Dr. Torgyik Judit, Dr. Baráth Gabriella és Dr. Tölgyesi József tartottak előadást. Ennek a workshopnak a záró konferenciáján ismertették a Kaposvári és az Óbudai egyetem tehetségprogramjait.

A BKF és az ÁVF, 2010 tavasza óta, konzorciumban valósítja meg a VALID- „Velünk Alakítsd Lehetőségeid, Ismereteid, Diplomád!” című projektet, amelynek közös célja segítséget nyújtani tehetséges hallgatók számára képességeik kibontakoztatására, lehetőséget adni többlet ismeretek, képességek, tudás megszerzésére.

4.1.1 ÁVF

Az **ÁVF tehetség programrendszeréről** nem voltak a vizsgálat előtt semmilyen ismereteim, és mondhatom, nagyon meglepődtem mennyire ellentétes a BKF rendszerével való összehasonlításban a működés. Gébler Józseffel, az Alkalmazott Magatartástudományi Tanszék tagjával folytattam egy nagyon érdekes és kellemes beszélgetést az ÁVF falain belül. Gébler Tanár Úr vezetési és szervezési ismereteket tanít, sőt magas fokú tudással rendelkezik a vonatkozó gyakorlat területén is.

A VALID program meghatározó előnyökkel bír, a program résztvevői számára mind a két

főiskolán. Akik ebben a programban szerepelnek, azoknak a tudása jelentős mértékben gyarapodni fog. E mellett a tanuló mindenben segítséget kap a tutoroktól, de igazából akkor érzi a program legnagyobb előnyét, amikor el akar helyezkedni. *“Úgy döntöttünk, adunk erről egy ajánló levelet, hogy az illető miképp és hogyan vett részt ebben a programban.”* Természetesen menet közben is vannak jól hasznosítható elemek. A tutorok külön foglalkoznak a hallgatók gyakorlati idejének eltöltésével. *“Elsősorban kiemelkedően jó cégeket szoktunk ajánlani. Itt tapasztalatot lehet szerezni. Nagy előnnyel jár, ha tudják, hogy a hallgató egy ilyen programban részt vesz, ezért nyilván egészen másképp fogadják.”*

Az önfejlesztési terv elkészítése nem volt újdonság a hallgatók számára, viszont az újdonság erejével bírt, hogy a tutorok az első beszélgetésen közölték a hallgatókkal, hogy ez egy hosszabb folyamat lesz, ezért ennek keretében, olyan hallgatók hagyják el a főiskolát, akik nagyon jól meg tudják állni az életben a helyüket, ezért egy hosszú távú tervet kell készíteni, egészen a munkába lépésig. Ezeket a terveket le kellett bontani fél évre, így készíteni egy munkatervet és bemutatni a tutoroknak. Ezen az első beszélgetésen, a tutorok leülnek a hallgatóval és megpróbálnak olyan faktorokat is behozni, amik egyébként elkerülnék a figyelmüket. *“Nekem három tutoráltam van. Mindegyik hallgatóval készítettem külön **olvasói tervet**. Olyan anyagokat kellett beleírni, amik nem szerepelnek az ajánlott irodalomban, legyen benne szakirodalom, szépirodalom is. Ennek célja a látókör bővítése volt. Az egyéni tervbe beépítettem a kulturálódást: színházlátogatás, sport, stb. Része az, hogy az itteni oktatásnak van egy specialitása. Ez az úgynevezett bázis intézmény rendszer. Bizonyos tantárgyaknál, az előadásokon elhangzott ismeretekhez - amiket aztán a foglalkozásokon megbeszélnek - anyagot kell gyűjteni, egy-egy szervezetenél vagy cégnél. Ez nagyban hasonlít a szakmai gyakorlathoz, a hallgatók választják ki a nekik szimpatikus intézményt. Kapnak szempontokat, hogy miről kell nekik írni, esetleg esszét, mit kell megfigyelni, és ezeket rendszeresen nyomon követni.”*

Ez a rendszer „helyettesíti” a BKF-en terepen végezendő feladatokat. Fontos feladatnak tekintik az ÁVF-en a hallgatók ösztönzését a tudományos diákköri munkára. A tehetséggondozó pályázat résztvevőinek előírás a TDK dolgozat megírása. A tutorok végigkövetik ezt a folyamatot, segítenek a hallgatóknak, és ha esetleg még nem tudja, milyen témában szeretné megírni a dolgozatát, tanácsot adnak, a hallgató személyiségéhez illően.

A legfontosabb dolog a tutorok és a tutoráltak kapcsolata. Az eddigiekben, igaz, szó esett már erről is, de most nézzük meg részletesebben. A tutorokkal napi kapcsolatban állnak a

hallgatók, és ez minimum havi egy személyes konzultációs időpontot foglal magában, de a gyakorlatban megmutatkozott, hogy ez inkább kettő szokott lenni, ha nem több. Van olyan hallgató, aki az egy év alatt 26-szor találkozott a tutorával, és aki nyáron is tartotta a személyes kapcsolatot. Ezeken a találkozókön megtörténik a havi kötelező beszámoló, szóban.

A programban tíz tutor van. A hallgatóknak a tíz személyből ötöt kell kiválasztani, ugyanígy fordítva is, a tutorok is készítenek egy listát a hallgatókról. Egy tutor személyéhez, négy hallgató tartozik. Maximum negyvenen vesznek részt a programban. Pillanatnyilag harminchatan vannak. Amikor a hallgatók részesei lesznek a programnak, aláírnak egy megállapodást, ami a kötelezettségvállalást jelenti. Mit vállal a hallgató és mit vállal a tutor. Ide tartozik a TDK dolgozat, ami a tehetséggondozó pályázat résztvevőinek előírás. A tutorok végig követik ezt a folyamatot, segítenek benne, és ha esetleg még nem tudják, milyen témában szeretnék megírni a dolgozatukat, tanácsot adnak, a hallgató személyiségéhez illően. A közösségi munka részét javítják a tréningek. Előírás, hogy a két év alatt, minimum hat tréningen vegyenek részt, amik nem a többi hallgató részére vannak kiírva. Eddig nyolc tréning került megrendezésre. Hárman-négyen részt vettek mind a nyolcon. Hatan már az első év végén teljesítették az ajánlást, a minimumot.

Ezeket a tényeket figyelembe véve, megerősíthetem Gébler Tanár Úr állítását, miszerint a VALID program jól működik az ÁVF-en, a hallgatók élvezik a munkát, és szép eredményeket érnek el.

4.1.2 KJF

A Kodolányi János Főiskolán Dr. Baráth Gabriella rávilágított a tehetséggondozás fontosságára, és amivel ez megvalósul, a felsőoktatás tehetséggondozási rendszerére. A tehetséggondozásra, a tehetség felismerésére, és a diákok tehetség pályán való tartására. Ez a felsőoktatás tehetséggondozási rendszerén keresztül történik. Két meghatározó tényezők különítünk el. Az intézményen belüli elemeket, amibe a következők tartoznak:

- diákkör
- szakkollégium
- diákkonferencia
- ösztönző eszközök:
pl. ösztöndíjak;

És az intézményen kívüli elemeket, amik:

- állami kiválósági, tanulmányi ösztöndíjak
- alapítványok ösztöndíjai
- konferenciák
- tanulmányi versenyek

Minden oktatónak érdemes figyelembe venni, ismerni ezeket az elemeket, mivel e nélkül sajnos nem valósítható meg az eredményes tehetséggondozás.

Dr. Barát Gabriella egy ábra segítségével kiemelte a tehetséggondozás feltételeit. Nem elsősorban a hallgatók oldaláról közelítette meg a dolgot, hanem bemutatta, milyennek kell lennie egy oktatónak ebben a rendszerben, egy hallgatónak, és mi az, amit az intézménytől várunk el, mit várhatnak el a tehetségek a Kodolányi János Főiskolától. Az oktatónak, hallgatónak és az intézménynek a következő tulajdonságokkal kell rendelkezniük.

4. táblázat: A tehetséggondozás feltételei

OKTATÓ	HALLGATÓ	INTÉZMÉNY
Szakmailag felkészült	Általános képességek (absztrakció, memória, IQ)	Oktatás
Példakép	Kreatív	Kutatás
Legyen „Jó szeme”	Motivált	Versenyegek
Empatikus, emberismerő	Speciális képességek	Konferenciák
Menedzser típus	Szorgalmas, kitartó	Mentor képzés
Kreatív	Kíváncsi	Pályázatok, ösztöndíjak
Rugalmas		Tehetséggondozó Program
Kommunikatív		
Elkötelezett		

Forrás: saját készítés

Nagyon sok mindent vár el az intézmény az oktatóitól, hogy segíteni és támogatni tudják a hallgatókat.

A hallgatónál az általános képességek mellett, nagyon fontos a szorgalom és a kitartás, mert nem elég tehetségesnek lenni. Ha nem vagyunk kitartóak és szorgalmasak, nem érhetjük el a céljainkat.

Az intézménytől mindenki elvárja, hogy az oktatás színvonalas legyen, és speciális területeken fogja meg a tehetségeket. Ösztönözze a hallgatókat, hogy kutatásokban, versenyeken, konferenciákon vegyenek részt.

Végezetül, Baráth tanárnő kiemelte, hogy nagyon jó, ha egy főiskolának egységes Tehetséggondozó Programja van. A Kodolányin csak egyes tanszékeken léteznek ilyen programok, de nagyon jó volna egy egységes Tehetséggondozási Program, amely mentén el lehetne indítani a tehetséggondozást egy egységes rendszerben.

Összegzésül, láthatjuk, hogy ugyanaz a program, mennyire tud eltérően működni az egyes főiskolákon. Most már jobban átlátom a három vizsgált iskola tehetséggondozásának módszertanát, és jó ötletekre is bukkantam, amelyeket - reményeim szerint - beleépíthetünk majd a Hatvani általános iskola Tehetséggondozó Műhely munkájába. Ezek címszavakban a következők (az 5.1. alfejezetben foglalkozom velük részletesebben):

- látókör bővítése: a műhely munkájában résztvevő pedagógusok ne csak tanítás szintjén foglalkozzanak a tanulókkal, hanem egyéb, egyéni feladatokat is foglalmazzanak, amivel a tanulók látókörét bővítik;
- a koordinátor tevékenységi körei és a műhelyvezetők feladatai; a BKF-es tapasztalatok alapján;
- milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie az oktatónak, a hallgatónak és az intézménynek, hogy a Tehetséggondozó Program sikeres legyen?

4.1.3 Óbudai Egyetem

Dr. Seebauer Márta (egyetemi docens, főigazgató-helyettes) az Óbudai Egyetem Alba Regia Egyetemi Központ tehetséggondozásáról és ennek programjáról - ami 2011. júniusától él - tartott előadást a KJF záró konferenciáján.

A project célja, az egyetem tudományos utánpótlásának összehangolt, minőségi megújítása a tehetséggondozásban érintett egységek: doktori iskola, tudományos diákkörök és szakkollégiumok fejlesztése által, s komplex, központi tehetséggondozás stratégia kialakítása. A projekt keretében Tehetséggondozási Központ létrehozására kerül sor, fejlesztésre kerül a meglévő kurzuskínálatunkat és publikációs tevékenység, új tudományos műhelyek alakulnak, megújul a tehetséggondozáshoz szükséges eszközpark.

Mint kiderült két részre tagolódik a program. Az egyik az Alba Regia Kutatóműhely a másik pedig az Alba Regia Tudományos Diákkör.

A hallgatókat kutatási projektben való részvételre, az elért eredmények publikálására kurzusokon készítik fel. Ilyen a Kutatási projekt kurzus és a Kutatás módszertan kurzus. Először is a hallgatók elsajátítják a tudomány és a kutatás fogalmát, jelentőségét, kritériumait. Ezek után betekintést nyernek a kutatás folyamatába a megismeréstől a felfedezésen át a megvalósításig. Kutatási és elemzési módszerekbe és technikákba, megfigyelésekbe, elemzésekbe, kísérletekbe, kérdőíves felmérésekbe, esettanulmányokba. Ezen alapvető ismeretek elsajátítása után következik a legfontosabb lépés: a kutatási téma kiválasztása, a kutatási feladat meghatározása és a megfelelő konzulens kiválasztása. Az eddigi tapasztalatom alapján és egy sikeres szakdolgozattal a hátam mögött, kijelenthetem ez az egyik leglényegesebb pontja a munkának. Az ideális konzulens kiválasztása, aki motivál, ösztönöz, hajt és segít, fél siker.

Mind kutatásoknál mind TDK dolgozatok elkészítéséhez a hallgatók megtanulják a szakirodalom felkutatásának és feldolgozásának módszereit. A könyvtárak, szerzői jogok, irodalmi hivatkozások, on-line adatbázisok, internet helyes használatát.

Az évek igazolták, hogy a hallgatóknak gyakran jelent gondot a verbális megnyilvánulás, a projektek szóbeli bemutatása. Pl.: egy TDK dolgozat prezentálása. A tehetségprogramban erre is ügyelnek, hiszen a diákok részletes bepillantást nyernek prezentációk elkészítésébe, célok, folyamatok, eredmények ismertetésébe. Megtanulnak gazdálkodni az idővel, vagyis a rendelkezésre álló időkeret betartását. Gyakorolhatják a közönséggel való kommunikációt, kérdések megválaszolását.

A kurzusokon érdemjegyet az egyéni vagy csoportban végzett projekt munka elkészítése és publikálása során lehet szerezni, ami lehet dolgozat, tudományos diákköri munka vagy K+F projekt.

Megállapíthatjuk, hogy az Óbudai Egyetemen a hallgatókat kurzusokon képzik, amik a tehetségprogram részei. Itt is inkább projektmunkákról beszélhetünk mintsem Műhelyekről.

4.1.4 BKF

A legnagyobb különbség az ÁVF és a BKF között a projekt vezetőinek a szemléletmódjában tükröződik. Ahogyan Szilvia mondta: *“ Én önkéntesnek gondolom az ilyen dolgokat, az ÁVF-*

en pedig beépítették a képzés rendszerébe – lásd portfóliós tantárgyak – és így tud számosságában működni” Ebből a mondatból látszik, hogy míg az egyik helyen, a belső motiváción, a fejlesztői oldalon van a hangsúly, addig a másik főiskolán erőteljesen a külső motivációra, tanári oldalra fektetik a hangsúlyt.

BKF-en Tehetség-műhelyek találhatók. A hallgatók 5 műhelyre pályázhattak. A Turizmus és Menedzsment műhelyekben 6-6, a Társadalomtudományi műhelyben 3, a Média műhelyben 12, míg a Marketing műhelyben 10 fő kezdhette meg a munkát. Mindegyik műhelyben, kis csoportos formában, intenzív és folyamatos munka folyik, és ezeknek a munkáknak a menetét tutorok felügyelik, koordinálják. Valahol gyakorlati feladatok vannak, míg valahol az elméleten van a hangsúly.

Major Szilviával, a BKF Karrier Centrum vezetőjével beszélgettem a VALID előnyeiről. *“A VALID arról szól, hogy hallgatói szolgáltatást tudjunk fejleszteni. A hallgatóknak a képzésen kívül, pluszban kellett adni kompetenciákat, ami megkönnyíti az életüket – szemléletformálását. Biztos voltam benne, hogy nagyon sok okos hallgató van ebben a rendszerben, aki nem az asszimilálódásra hajt, hanem a különbözőségekre...”*

Az egyes műhelyekben folyó szakmai munkákért a műhelyvezetők felelősek. *“A műhelyek attól válnak különbözővé, hogy a személyiség, aki irányítja őket, teljesen különböző”* Megszervezik és lebonyolítják a műhely felvételiket. Ezek után kidolgozzák a műhely munkatervét, és a felvételt nyert hallgatók munkáját irányítják. Kéthetente műhelyfoglalkozásokat tartanak (pl. a Menedzsment Műhelyben – ahol magam is tevékenykedem - erre, BKF-n és a Selyemgombolyító épületében kerül sor) s folyamatosan kapcsolatot tartanak a hallgatókkal, mind személyesen, mind coospace, e-mail útján. Felkészítik a hallgatókat szakmai versenyekre, TDK konferenciára. Mint tudjuk, nagyon fontos a visszajelzés, a hallgatók és a tutorok részére is, ezért folyamatos visszajelzést adnak a hallgatóknak, félévente részletesen értékelik a munkájukat, a hallgatók pedig havi szinten haladási naplót vezetnek.

A rövid ismertető után részletesebben kitérek a Menedzsment Műhely munkájára.

4.2 BKF – Menedzsment Műhely

A Menedzsment Műhely jelenlegi kemény magját 4 hallgató alkotja és még ketten kezdték ízelgetni a munkát. A Menedzsment tehetségműhely célja megtalálni azokat a potenciális

tehetségeket, akikben már kialakult egy megfelelő szintű fogékonyság és érdeklődés a menedzsment és üzleti tudományok iránt, de az átlagos főiskola képzési lehetőségeken túlmutatóan többre vágynak, úgy a megismerés és problémamegoldás, mint az egyéni bánásmód szintjén.

Az egyének számára a műhely igyekszik olyan összetett, komplex fejlesztési és fejlődési lehetőségeket biztosítani, amelyek a továbbiakban is, vagyis a felsőoktatási tanulmányok elvégzése után is segítik a tanulót, a majdani munkába állásban is a segítségére lehetnek.

A Programba való bejutás feltételi kritériumai az alábbiak voltak:

- minimum közepesnél jobb átlagos tanulmányi eredmény;
- felvételi beszélgetés;
- az egy hónapi sikeres (meghatározott feladat teljesítésével záruló) próbaidő eredménye.

Nagyon érdekes, hogy a műhely idén szeptemberben kezdte meg működésének második életévét és a bejutási módszereket felváltotta a “természetes bejutás”. Ez nem takar mást, mint hogy egy órán tartott kiselőadás alapján a műhelyvezető észreveszi amennyiben valamilyen hallgatóban “több van”. A műhelyben olyan érdemi munka folyik amit külön nem is kell hirdetni ezért nem is kell toborozni a hallgatókat.

A bejutás után Prof. Dr. Noszkay Erzsébet a Menedzsment Műhely vezetője felméri, hogy az adott hallgató milyen beállítottságú.. Van, aki inkább elméleti beállítottságú, szívesebben mélyed el a szakirodalomban, van, akit a mindennapi praxis, a terep munka vonz jobban (konkrét gyakorlat felé orientálódnak). Ezért mindenkinek van egy időszaka, amikor belekóstol az egyes területekbe és kiválasztja mi is az ami legközelebb áll a személyiségéhez. (Noszkay, 2011)

“A Menedzsment tehetségműhely a VSZÜ TK kiterjedt kapcsolati tőkéjének köszönhetően igen széles sprektummal tud a műhely hallgatói számára menedzsment területeket felmutatni, nem csak az elmélet szintjén, de a terepgyakorlatok, vizsgálatok és esetek szintjén is. Persze elsősorban a VSZÜ TK Műhelyei által érintett menedzsment területek, azok ahol sokkal bővebb a választási lehetőség, de gyakorlatilag nincs olyan menedzsment funkció (Mint az közismert napjainkra már igen sok, önálló funkciókkal és kompetenciákkal rendelkező menedzsment terület létezik, így: marketing menedzsment, stratégiai menedzsment, innovációs menedzsment, termelésmenedzsment, minőségmenedzsment, információs menedzsment, emberi erőforrás menedzsment, pénzügyi menedzsment, változásmenedzsment, konfliktusmenedzsment (szervezeti mediáció), projektmenedzsment, tudásmenedzsment, válságmenedzsment, és az egyik legújabb önálló menedzsment

területként- a kommunikációmenedzsment), amelybe - a praxis szintjén is - ne tudnánk a hallgató érdeklődése szerinti terepet biztosítani.” (Noszkay. 2011:4.)

Noszkay tanárnő a hallgatóknak egyéni ambíciók szerinti munkatervet ad, aminek célja: *a szakmai „önismeret” erősítése és próbája*. Elméleti felkészülést biztosít a választott feladatra (*cél: kutatói módszerekkel és menedzsment technikákkal való ismerkedés, azok használata való felkészítés*).

Nagy szerepe van az elsajátított elméletek hasznosításának a gyakorlatban, vagyis gyakorlati terepen kapott feladatok elvégzésének, aminek célja a *problémamegoldó képességek fejlesztése*.

A már említett egyéni beszámolásnak a teljesítésekről is megvan a maga célja, ami nem más, mint az *egyéni felelősségvállalás erősítése*.

A hallgatók betekintést kapnak más szakmai területekbe és valós kihívással bíró élethelyzetekben - kutatók, oktatók, alkalmazásfejlesztők, tanácsadók, vezetők által - megoldott problémák és elért eredmények megismerése, részvétel a VSZÜT TK különféle műhelyeinek foglalkozásain (*cél: szakmai szemléletszélesítés*). (Noszkay, 2011)

4.2.1 Saját tapasztalat

2010. október végén kerültem kapcsolatba a BKF VALID tehetségprogramjával, és azon belül a Menedzsment Műhellyel. Én is az említett bejutási módszerrel kerültem be. A Menedzsment Műhelyünk, a BKF VSZÜTK Tudásmenedzsment Műhelyének, ill. Menedzsment és Tanácsadója Műhelyének aktív foglalkozásain is részt vehet, ahol és rangos előadókat meghallgatva és a résztvevők közt zajló vitákból is tanulva tudását továbbfejlesztheti. Ahogy már említettem, magam is itt sajátítottam el alapvető fontos tudásokat, kaptam kézhez szakirodalmi feldolgozásra érdemes munkákat, ill. hívták rá fel a figyelmemet. Ezek segítségével és azokat feldolgozva sajátítottam el az elméleti alapokat. Gyakorlati téren is nagyon sokat kaptam a műhelytől.

A hálózati problémakörön belül specializálódva, egyre jobban elmélyedtem a hálózati tudásközösségek kialakulásának és működtetésének lehetőségeiben. A téma eredményes feldolgozása segített, hogy - Prof. Dr. Noszkay Erzsébet vezetésével és ajánlásával - eljuthassak Takácsné Palásthy Erika, igazgató asszonyhoz, akinek a kezdeményezésével - az Óhatvani Óvoda és Általános Iskola rendszerében - épp egy ilyen típusú hálózat kiépítésén dolgoznak. Az Igazgató asszony számára - úgy tűnik - sikerült már a kezdetektől olyan hasznos munkát végezmem, ami nem csak felkeltette az érdeklődését, de a munkámra hosszabb távon is számítana. Így kaptam meg - alig néhány hónapnyi, ott végzett munkám után - a Hatvani iskolában a Tehetségtámogató Műhely vezetését.

Ezek alapján írtam meg 2011 tavaszán a szakdolgozatomat.

Noszkay tanárnővel a KJF záró székesfehérvári konferenciáján „A tehetség jelene és jövője” egy fantasztikus tervet dolgoztunk ki. Tehetségponttá alakítjuk az eddig is nagyon sikeresen működő Műhelyünket.

Ennek első lépése a megfelelő a megfelelő szakirodalom felkutatása, ami választ ad az összes felmerülő kérdésünkre a tehetségpontokról, működésük szabályairól, személyi és szakmai minimumkövetelményeiről és akkreditációjukról.

Összegezve, a 2011/2012 év első félévére a Műhelyben végzett munkám terve a következő:

- Hatvani Tehetségtámogató Műhely létrehozása irányában további lépések megtétele (amennyiben ez a vezetőségi szerepek változása mellett még lehetséges)
- Tehetségpont létrehozása a BKF-en

4.2.2 Elért eredmények

A Műhely egy éves működése alatt a következő izgalmas eredményeket érte el:

- a Magyar Tudományos Akadémia VSZB Tudásmenedzsment Albizottságának Gyűjteményes kötetének sikeres nyelvi lektorálása és szerkesztése (az ebben aktív jelöltet a TM Albizottság projekt asszisztensnek jelölte, továbbá már több szerző - más kötetek kapcsán - nyelvi lektorálásra kérte fel);
- kutatás és résztanulmány készült a MTV TM projektje számára;
- később ebből a résztanulmányból egy TDK dolgozat készült (az OTDK- n való részvétellel);
- egyik jelöltünk olyan sikeres asszisztensi munkát végzett egy válságmenedzsment projektben, hogy őt az óta több változás - és válságmenedzser szívesen fogadná asszisztensként egy újabb projektjében;
- egy jelölt felkérést kapott egy óvoda és általános iskola tehetségprogramjában való kidolgozó résztvevőjének;
- a Változás - és Válságmenedzserek Országos Egyesülete (VOE) egyik jelöltünket megbízta, hogy a VOE 20 éves történetét feldolgozza (a jelölt képességeinek ismeretében - már a munka elvégzése előtt - egy könyvkiadó potenciális kiadásra vállalkozott).

Ezeket az eredményeket az a mag érte el akiről már szó esett. Ők nem csak, hogy ki szeretnék tölteni a maximális műhelyben maradási időt, de azt tervezik, hogy tagjai maradnak (diákéveik végeztével) a BKF Vezetés - Szervezéstudományi és Üzletviteli Tanácsadási Tudásközpont (VSZÜ TK) tartozó négy műhely valamelyikében (ez utóbbinak a tagjai: oktatók, jó nevű tudományos kutatók, PhD- és mesterszakos hallgatók, ill. gyakorlati kiváló szakemberei, stb.) folytatják majd a szakmai továbbfejlődést szolgáló műhelytevékenységüket.

5 ÖSSZEFOGLALÓ

A dolgozatom céljának elérése érdekében, az első részben a témával kapcsolatos szakirodalmat dolgoztam fel. Először is tisztáztam az alapfogalmakat, majd ebből vezettem le és mutattam be a tudásmenedzsment és a tudásközösségek elméleti hátterét, a tudás átadásának ciklusait. Ezek után, egy külön részben Prof. Dr. Noszkey Erzsébet munkája

alapján, elemeztem a tudásközösségek felépítését, fejlődési szakaszait és eszközeit. Dolgozatom szempontjából ez volt a legfontosabb, mivel kiderült, melyek az alapvető követelményei a tudásközösségek létrehozásának és üzemeltetésének, valamint az, hogy a működtetése állandó felügyeletet igényel. Az következő részben kitértem a tehetség fogalmára, hogy kit nevezünk tehetségesnek valamint bemutatom a tehetség modelleket, beleértve a München modellt is, amely szerint a BKF VALID Noszkay Erzsébet Professzor asszony vezette Menedzsment Műhelye dolgozik.

A terep munka részeként, két mélyinterjút készítettem és a Kodolányi János Főiskola „tehetség konferenciáján” elhangzottakat használtam fel. Ez alapján elemeztem az említett főiskola, és az Óbudai Egyetem, valamint az interjúk segítségével az Általános Vállalkozási Főiskola és a BKF tehetség programját.

- Az ÁVF-en, a KJF-en és az Óbudai Egyetemen a tehetség gondozást bevonják a mindennapi kurzusok és tantárgyak programjába.
- Az ÁVF-en a kiválasztott tehetséges tanulónak „önfejlesztési tervet” kell készíteniük, ami összefoglalja a két év alatt elérendő célokat és kitűzéseket.
- A tutorok ezek alapján foglalkoznak a hallgatókkal és segítik őket ezen célok elérésében, valamint felkészítik őket a TDK-n való részvételre.
- A gyakorlati munka nem játszik annyira fontos szerepet az intézmény tehetség programjában, valamint műhelyek sem működnek.
- Hasonlóképpen az Óbudai Egyetemen is a terv készítésén van a hangsúly, a tehetség gondozás pedig két kurzusba van beleépítve. Ilyen a Kutatási project kurzus és a Kutatás módszertan kurzus. Itt a hallgatók elsajátítják a tudomány és a kutatás fogalmát, jelentőségét, kritériumait, valamint, ami a TDK dolgozat megírásához szintén fontos, kutatási és elemzési módszerekbe és technikákba, megfigyelésekbe, elemzésekbe, kísérletekbe, kérdőíves felmérésekbe, esettanulmányokba nyernek betekintést.

Ezekkel ellentétesen, a BKF-en a gyakorlaton van a hangsúly és a tehetség gondozás műhelyeken belül zajlik. Az általam bemutatott Menedzsment Műhely abban különbözik az eddig felsorolt és bemutatott tehetség programoktól, hogy itt nem csak a kutatáson és a kutatási eredmények elemzésén van a hangsúly. A Műhely alapvető célja nem a csak a tehetség gondozása főiskolai kereteken belül, hanem a kiválasztott hallgatók számára olyan

ismeretek és gyakorlati tapasztalatok átadása, ami a későbbiekben a munkaerő piacon történő minél sikeresebb elhelyezkedésüket is elősegítheti. Ez – előfordul – hogy már a főiskolai évek alatt megkezdődik, amikor a tehetséges hallgató egy konkrét projekt kapcsán gyakorlati lehetőséget kap valamelyik, az adott területen kiemelkedő eredményeket elérő és a szakmai fejlődés szempontjából fontos vállalatnál. Ezek a gyakorlati lehetőségek, valamint a Műhely által szervezett egyéb programok (előadásokon, vita-napokon történő részvétel, konferenciák szervezése, tesztek, értékelések...) azért is fontosak, mert ezek alapján lehet kitapasztalni melyik hallgatónak mihez, melyik konkrét területhez a menedzsmenten belül van affinitása. A Műhely jelenleg is, a jelenlegi második életében, kiemelkedő eredményeket tud felmutatni, a tagjainak egy része pedig már önálló projekteket is vezet, amik a Műhely későbbi munkája szempontjából kiemelten fontosak lesznek.

Ezek alapján levonható az a következtetés, hogy ezekben az említett felsőoktatási intézményekben a tehetség gondozó programok szempontjából a legfontosabb végeredmény a TDK dolgozat és az OTDK-n való részvétel, amelynek a sikeres megírására többféle módon, de leginkább elméleti alapon, kevesebb terep munkával és gyakorlattal készítik fel a hallgatókat.

A BKF-en működő műhely struktúra a tehetség gondozás egy összetettebb és interaktívabb, gyakorlat-orientált módját mutatja be. Valószínűleg ez a nehezebb mód is egyben, mivel sokkal több beleölt munkát és felkészülést vár el a műhely vezetőjétől és a tehetségektől egyaránt. Ugyanakkor, ez a működési modell hatalmas segítséget jelent a kiválasztott hallgatók számára a további pályájuk során, mivel olyan ismereteket szerezhetnek amiket a későbbiekben azonnal a gyakorlatban tudnak alkalmazni, olyan csoportos tudáshoz férnek hozzá, amit önerőből csak nehezen tudnának megszerezni.

Ezen továbblépve, dolgozatom írása, a kutatások és a szakirodalom feldolgozása során arra az általános következtetésre jutottam, hogy a modern kor társadalmának egyik jövőbe mutató iránya a valódi értékteremtés céljából: a tudásmenedzsment alkalmazása.

A tudás a miénk, törekedhetünk a fejlesztésére, bővítésére, de igazán nagy dolgokat akkor vihetünk véghez, ha megosztjuk másokkal és integráljuk, kiterjedtebb hasznosítása érdekében.

6 Irodalomjegyzék

Szakkönyvek, publikációk:

1. BENCSIK ANDREA (2006), Vezetői stílusváltás a szervezeti tudás menedzselése érdekében. In: Noszkay Erzsébet (szerk.): Megragadni a megfoghatatlant... Tudásmenedzsment elméleti és módszertani megközelítésben. Budapest, N. & B. Kiadó. pp. 7 – 25.
2. BENCSIK ANDREA (2009), A tudásmenedzsment emberi oldala. Miskolc, Z-Press Kiadó. pp. 93-97.
3. CZEIZEL ENDRE (2004), Sors és tehetség II. Budapest, Urbis Könyvkiadó. pp. 35.
4. DAVENPORT, T. H. – PRUSAK P. (2001), Tudásmenedzsment. Budapest, Kossuth Kiadó. pp. 17 – 33.
5. DRUCKER, P. F. (1992), Managing for the Future = Oxford, Butterworth-Heinemann. pp. 23.
6. DÚRÓ ZSUZSA (2007): A sakk képességfejlesztő hatásának vizsgálata = Új pedagógiai Szemle 2009. június 17.
7. HARSÁNYI ISTVÁN (1988): A tehetség kis kalauza. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
8. LEHMANN MIKLÓS (2000): A személyes tudás átadása = Polanyiana, (2000) Budapest, Polányi Mihály Szabadelvű Filozófiai Társaság.
9. MCDERMOTT, R. (2004), Communities of Practice Masterclass. London, Ark-Group. pp. 34.
10. NONAKA, I. (1994): A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation = Organization Science V./1. pp. 19.
11. NOSZKAY ERZSÉBET, DR. (2010): Tudásmenedzsment. In: Poór József (szerk.), Menedzsment tanácsadási kézikönyv. Budapest, Akadémia Kiadó. pp. 477-497.
12. NOSZKAY ERZSÉBET, DR. (2008): A sakk – stratégiák, mint analógiák és modellek, = CEO Magazin. HU- ISSN 1586- 1392 IX. évf. 2008/4. 8 -15 pp.
13. RENZULLI, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappa
14. SÁNDORI ZSUZSANNA (2001): Mi a tudásmenedzsment? In: MEK {online} <http://mek.niif.hu/03100/03145/html/km7.htm>, 2011.02.28.
15. TOMKA JÁNOS (2009), A megosztott tudás hatalom. Budapest, Harmat Kiadó. p. 25 – 62, pp. 79 – 152.

16. WEGGEMAN, M. (1996), Knowledge management: The modus operandi for a learning organization = Wurzburg, Ergon Verlag. pp. 175 – 187.
17. WENGER, E. C. - MCDERMOTT, R. - SNYDER, W. M. (2002): Cultivating Communities of Practice. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press. pp. 4. pp. 57.

Egyéb források:

1. BALOGH LÁSZLÓ (2007): Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához). In:
2. DURÓ ZSUZSA (2007): A sakkoktatás pedagógiai-pszichológiai hatásai. In: Tudományos konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe. In: HADMÉRNÖK {online} www.hadmernok.hu/kulonszamok/sakk_2007/html/hardicsay.htm, 2011.03.20.
3. HARDICSAY PÉTER (2007): A sakkozók speciális személyiségtulajdonságai és ezek hatása a teljesítményre. In: Tudományos konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe In: HADMÉRNÖK {online} www.hadmernok.hu/kulonszamok/sakk_2007/html/hardicsay.htm, 2011.03.20.
4. NOSZKAY ERZSÉBET, DR. (2004): Hol tart a tudásmenedzsment Magyarországon és melyek az eddigi legfontosabb tapasztalatok. In: TUDÁSMENEDZSMENT {online} <http://www.tudasmenedzsment.org/tudmenmuhely2006/docs/NoszKayErzsebet-HolTartATudasmgmt.pdf>, 2011.03.13.
5. NOSZKAY ERZSÉBET (2010): Tudásközösségek - közös tudások. In: Tudásközösségek Nyitott Műhely, Budapest; In: POZITEAM {online} <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=cG96aXRIYW0ubmV0fHd3d3xneDo2YzVmMDJhNGE5NzFmNTYy&pli=1>, 2011.02.23.
6. NOSZKAY ERZSÉBET (2009a): Tudásmenedzsment. In: MSZI {online} http://www.mszi.hu/index.php?view=article&catid=59:noszkar-erzsebet-publikacioi&id=251:tudasmenedzsment&format=pdf&option=com_content&Itemid=245, 2011. február 20.
7. NOSZKAY ERZSÉBET (2010): Az új kor menedzsment rendszerei (TM). In: COOSPACE {online} <https://etr.bkf.hu/CooSpace/Default.aspx?setLP=10168>, 2010.11.20.
8. TORGYIK JUDIT (2011): Nem csak a matematikai tehetség van. In: KODOLÁNYI {online} <http://www.kodolanyi.hu/aktualis/hirek/444>, 2011.04.02.