

Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon

Gyarmathy Éva*

A 20. század elején a tehetséggondozás fellegvárának is tekinthető volt Magyarország, mind megoldásaiban, mind eredményeiben. Ma viszont úgy tűnik, egy hanyatlóban lévő szemlélet utolsó csatlósaivá válhatunk. Amikor a múlt század elején a nemzetközi tudományos életben már elindult a mechanisztikus gondolkodásra épülő tehetséggondozás, a magyar iskolák kiváló tanárai még egyéni odafigyelésről, gyakorlati tapasztalatokról, ítélőképességről írtak, mint a tehetség fejlődésében lényeges elemekről. Ezen „elmaradt szemlélet” gyakorlati következménye több Nobel-díjas tehetség lett. Utána hosszú szünet következett, mert a tehetséggondozásról nem eshetett szó. A nyolcvanas években így nagy késséssel csatlakoztunk a nemzetközi tehetséggondozási trendhez, amelynek lényege, hogy vizsgálatokkal azonosított tehetségeket gondozunk. Közben azonban a tehetség 21. századi nemzetközi tudományos szemlélete visszatérni látszik a mi 20. század eleji szemléletünkhöz. Számos kutatás eredménye alapján megindult a tudományos vita Európában. A magyar tehetséggondozásnak most az eltérő szemléletek között kell megtalálni önmagát. A tanulmány ennek érdekében íródott körkép a tehetséggondozásról.

Kulcsszavak: tehetség, tehetségazonosítás, magyarországi tehetséggondozás, digitális kor

Bevezető

Igazi kihívás ott meglátni az értéket, ahol még nem kifejtett formájában jelenik meg. Tehettségé válni folyamat, amely során a tehetség jellemzői mindvégig jelen vannak, de a környezet számára nem feltétlenül észlelhető vagy elfogadható formában. A tehetség nem rejtőzködik, csak annyira, amennyire a környezet rejtettnek véli. Az észlelés határozza meg a mintát, amely megjelenik. A tehetség természetes módon jelen van a mindennapokban, de az értékítélet könnyen skatulyába helyezi felületes szempontok alapján. Ha képességei nyilvánvalóak, akkor sajátos attitűdjei könnyebben elfogadhatók, mint amikor a teljesítményhez vezető képességek nem egyértelműen kimutathatók. Ezek a tehetségek jelentenek igazi kihívást.

Eset1: Szauna Budapesten. Bejön egy hétéves-forma kislány egyedül. Leül. Az egyik kekeckedő felnőtt pikírt megjegyzést tesz: „Ide gyerekek is bejöhetnek?” Erre a kiskölyök: „Igen, elolvastam a tájékoztatót odakint. Gyerekek is bejöhetnek, de csak alul ülhetnek le, hogy ne legyen bajuk. Ezért ülök alul. Tessék mondani, visszafordíthatom a homokórát?” Hát nem gyönyörű? Először lealázza a partnerét egy olyan szintű tudással, aminek az a tizedéről sem hallott. Aztán kilép a kislány szerepből, játékot vált, és lekötelezi azt, aki egy perccel korábban meg akarta alázni. Kommunikációs zseni. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/233>

Eset2: Karcag, kiskárosi kémaverseny. 10-12 éves korú gyerekekből álló csapatok ülnek az asztalnál, feladatot oldanak meg. Egyetlen gyerek van, aki nem bír magával. Felül, majd szinte felfekszik az asztalra. Elképesztő pózokban tekereg, de közben a szemét le nem veszi a feladatról, amelyet meg kell oldaniuk. Zsűri-elnökként mondom magamban: „Nocsak! Figyeljük meg mi lesz ebből.” Hát persze, hogy az a csapat nyerte meg a versenyt. Hát persze, hogy a csapatból a kölyök hozzájárulása nagyon jelentős volt. <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/233>

* MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. gyarme@mtapi.hu

Egy sztenderdizált tehetségazonosítási protokollon a fenti két gyerek kis eséllyel kerülne a tehetségkategóriába. Persze a tehetségkategóriába kerülés elmaradása még nem feltétlenül hátráltatná őket. Az inkább, ha a környezet gátakat állít különleges megoldásaik elé, és zavarként azonosítja, ahelyett hogy elfogadná szabálytalan viselkedésüket, egyéni fejlődésüket, és a teljesítmények felé egyengetné az útjukat.

A tehetségek azonosításában a megfigyelés segít a legtöbbet. A megfigyeléses azonosításhoz igazán pontos tehetségmeghatározásként javaslatom: a tehetség nagy tudású egyén, aki egy óvodás attitűdjével rendelkezik - folyamatos tevékenységvágy, kérdések, naiv nyitottság a világra, erőteljes célirányultság. A magyar nyelv csak korlátozott lehetőséget kínál a tehetség adottság és megvalósult formájának elkülönítésére. *Czeizel Endre* (1997) javasolta, lényegében *Gagné* Megkülönböztető Modelljének (1991) megfelelően, a tehetség szó használatát az átlagot számottevően meghaladó, tehát kivételes adottságot, potenciált, ígéretet, vagyis a lehetőséget hordozó egyénre vonatkozóan használni. Megkülönböztetendő így a lehetőség a beváltott ígérettől. A „talentum” már *Révész Géza* (1918) által is használt kifejezést javasolta *Czeizel* használni a tehetséget alkotásban megvalósító egyének esetében. A fogalom azonban nem ment át sem a hivatalos szóhasználatba, sem a köztudatba. A hazai hivatalos tehetségkoncepció sem hordoz egyelőre ilyen megkülönböztetéseket. Emiatt a szakmai kérdések gyakran homályos terepen folynak.

A hazai tehetséggondozás eddigi útjairól

A magyar tehetséggondozásban az erősen az elitizmus vádjával is illetett, a tehetségnek külön ellátást biztosítani akaró szemlélet, valamint a tanítást és nevelést megreformáló, a tehetségek fejlesztését az egyéni odafigyelésen keresztül a tanítás folyamatába helyező irányzat egyszerre volt és van jelen. A múlt század eleje a magyar tehetséggondozás sikertörténete. Kiváló tanárok és diákjaik a mindennapi tanításhoz kapcsolódó tehetséggondozás által kiemelkedő eredményeket értek el. Módszereik, gondolataik időtállóak, ezért érdemes felidézni.

Rácz László (1863–1930) tanár úr a budapesti Fasori Evangélikus Gimnázium legendás hírű tanára volt. Kiváló matematikusokat, fizikusokat, kémikusokat nevelt. Az ő keze közül kerültek ki olyan kiválóságok, mint *Wigner Jenő*, Nobel díjas fizikus, *Neumann János* matematikus (nevéhez fűződik a játékelmélet, minimax elv, 1928), és a szintén Nobel díjas *Harsányi János* közgazdász is a gimnázium tanulója volt. *Rácz* tanár úr a magyar matematikatanítás egyik nagy reformere. 1906-ban többek között *Beke Manóval* és *Mikola Sándorral* megalapították a Matematikai Reformbizottságot. A Bizottság megállapította, hogy a matematikának is megvannak az önkéntelenül megszerzett elemei, és ezeket meg kell erősíteni a tanulóban. A matematika tanulását át kell szőnie a közvetlen tapasztalatnak, a sok mérésnek. Hangsúlyozták a fejszámolás fontosságát, a becslések gyakoroltatását. A Nobel-díjhoz vezető tanításuk lényege, hogy a tanulásban egyrészt gyakorlati tapasztalatokra épülő tényekre és a gondolkodási képességek kiépítésére, valamint folyamatos használatára, másrészt az ítélőképesség kifejlesztésére és a gondolkodási folyamatban történő alkalmazására van szükség.

Szitnyai Elek (1905), budapesti főgimnáziumi tanár szerint az iskola a talentumok csak egy kis részének tud táplálékot nyújtani. „Sok tankönyv valóságos merénylet a gyermeki értelem ellen.” Bizonyos lappangó talentumok bizonyos igen kedvező hatások nélkül egyáltalán nem nyilvánulnak meg. Ezért minden lehető meg kell tenni, hogy az igazi és méltó talentumok tápot, működési kört nyerhessenek. Ennek sokszor a legnagyobb akadálya a tudatlanság és az irigység.

Dóczy Jenő, fiatal irodalomtörténész, *A tehetség és az iskola* című könyvében már 1910-ben leírja, hogy eredményes csak az individualizáló nevelés lehet, amely számba veszi az egyéni képességek kvantitatív és kvalitatív különbségeit (*Dóczy*, 1910).

Révész Géza pszichológus, a jövő pedagógiája és pszichológiája egyik legfontosabb kérdésének tartotta a tehetségek minden irányban kiterjedő tanulmányozását (*Révész, 1918*). A tehetség fő kritériumának kora szelleme szerint az intelligenciát tartotta, de az intelligencia meghatározásának problematikusságát is látta. Szerinte egymagában semmiféle intelligenciavizsgálat nem jogosít fel arra, hogy a tehetség meglétére, kibonthatóságára vonatkozólag prognosztikai megállapítást tegyünk. Korát messze meghaladva az intelligenciánál jellemzőbbnek tartotta a tehetségre az intuíciót, spontaneitást, a dolgokkal és emberi tevékenységekkel, alkotásokkal kapcsolatos magatartást. Ezek a jellemzők azonban még az intelligenciánál is kevésbé megfoghatóak, és még kevésbé mérhetőek, így az intelligencia mérésén túl a tehetséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatok alapján történő megfigyelést tartotta fontosnak.

Révész Gézához hasonlóan *Nagy László* (1930) is alapvetően fontos kritériumnak tekintette a képességek mellett a jellemet és akaratot, amelyek híján a tehetség elzúlik vagy ki sem fejlődik. Az egyéni bánásmódot tartotta megoldásnak, mert „a gyermekek nem búzaszemek a vékában...”, figyelembe kell venni különbözőségeket a tanításban, és tágítani kell az „uniformitás vaskapcsain”. Síkra szállt azért, hogy a tanítás és nevelés keretében messzemenőig figyelembe vegyék a gyermek spontán érdeklődését és annak irányát. Emellett hangsúlyozta, hogy a különböző talentumok számára külön oktatásról és külön tananyagról kell gondoskodni.

A Magyarországon az 1920-as–30-as években megindult tehetséggondozó munka is ezen a szemléleten alapult. Az elsősorban Sárospatakról kiindult ún. tehetségvizsgán nem a kész tudás, hanem a szellem bőssége és rugalmassága volt a lényeg. A tehetségvédelmi mozgalom második korszakára legjellemzőbb intézmény a sárospataki internátusi hálózat lett. A manzárd szobák lakói a sárospataki diákság kiválóságai voltak. A tehetség szerinti szelektálás egyik hazai prototípusa ez a rendszer. Együtt tanultak a többiekkel, de a kiválóak együtt laktak. Így tisztában voltak képességeik értékével, de azzal is, hogy lehet még magasabb szintet is elérni (*Harsányi, 1994*). Ez volt azonban a vége is a pataki internátus-rendszerű tehetségfejlesztésnek, sőt a magyarországi tehetséggondozásnak is. Az iskolakötelezettség 16 éves korig történő, 1948-as évi kiterjesztésével az állam megoldottnak tekintette a tehetségek védelmét. Egészen a 80-as évekig a magyar tehetséggondozás búvárpatak jellegűvé vált. (*Harsányi, 1994*). A tehetséggondozás tagozatos osztályokban, titkoltan elit gimnáziumokban folyt, és elsősorban a kiváló tanároknak köszönhetően mindig jelen volt a mindennapi tanításban. Hivatalosan azonban nem létezett, mert az individualizáció nem illett a politikai felfogásba, de lényegében a kor kultúrájába sem. Az újrainduló tehetségfejlesztésnek a harmadik évezred fordulójára jellemző értékválságos körülmények között kell megtalálnia a tehetségek számára legkedvezőbb hátteret. A sokáig tiltott megkülönböztetés, elitizmus vád után nehezen sikerül ismét egyensúlyt találni a tehetségnek a tanításban történő fejlesztése, és a tehetségesek különleges ellátása, mint a már megjelenő tehetségnek a fejlesztő közege között.

A magyarországi szemléletben jellemző tehetségkép egyelőre a 20. századi ideál, az iskolai, leketanuló, tesztelő tehetség. A versenyeken jól teljesítő, a tehetségprogramokban felülreprezentált középosztálybeli diákok teszik ki a tehetségesnek azonosított populáció nagy részét (*Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011*). Gyakran már az óvodában kezdődik a szelekció, de a jellemző, hogy nagyjából tízéves korban kerülnek a tehetséges gyerekek kiválogatásra a tehetséggondozó osztályokba. Egyik legerőteljesebben megjelenő formája ennek a „debreceni példa” (*Pappné Gyulai és Pakurárné, 2011*). Az előnyös családi háttérből érkező gyerekek előnyt élveznek, hiszen a válogatást legtöbb esetben nem előzi meg a széleskörű tehetséggondozás, amely lehetőséget adna a sokféle tehetség megjelenésére, valamint a tehetséges, de hatékony fejlesztő háttérrel nem rendelkező gyerekek megmutatkozási esélyének növelésére. A könnyebb útja a tehetséggondozásnak a már előkészített, hajlamaiban és képességeiben a megvalósulást nagyobb eséllyel

hordozó tehetséges gyerekek kiválogatása. Az így elért eredmények mögött azonban nagy a „selejtgyártás”. A gyors teljesítmények hajszolása közben sok tehetségvész el.

A tehetségek gondozásához a tehetségek attitűdjeivel rendelkező emberekre van szükség. A tehetség keresi a kihívásokat, ott is meglátja a lehetőséget, ahol más nem, kemény munkával igyekszik mindig többet és jobbat elérni. A szokatlan és új gondolatok iránti nyitottság és problémaérzékenység vezet egyre hatékonyabb megoldásokhoz. Amennyiben a hazai tehetség gondozás vezető szakemberei ilyen tulajdonságokkal rendelkeznek, akkor sikerülhet megtalálnia a tehetség gondozásunknak önmagát. *Révész Géza* (1918) szerint a tehetségesek legnagyobb ellenségei a tehetségtelenek, akik sokan vannak és védik magukat. A magyarországi tehetség gondozás szakadéka ennek a problémának a megjelenései. A középszer uralma alatt a tehetségesek ellátása tiltottá vagy adminisztratívává válik, és kevésbé jut támogatás a valódi tehetségnek. A magyar tehetség gondozás kiemelkedő korszakaira jellemző szemlélet csak lassan tud újra teret nyerni, mert a könnyű eredmények hajszolása hátráltatja az igazi tehetség gondozás kialakulását.

Tehetség koncepciók és a hazai tehetség szemlélet

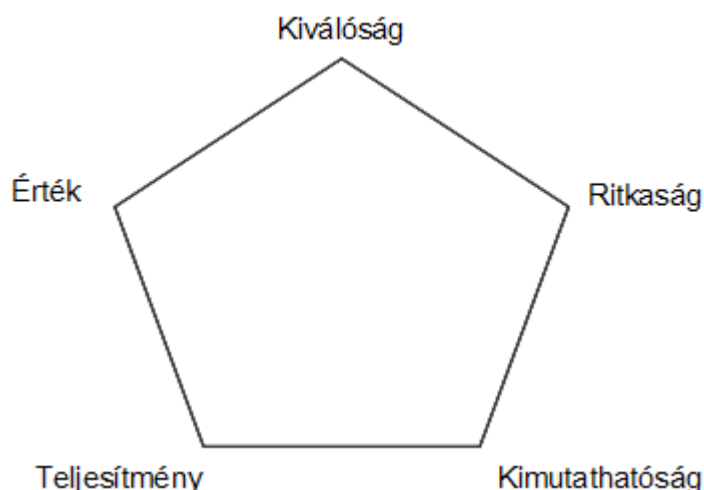
Nemzetközi tudományos körökben a kilencvenes években a tehetség gondozás alapelveinek megkérdőjelezéséhez vezetett *Lipsey és Wilson* (1993) átfogó vizsgálatának eredménye, mely szerint a tehetség gondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelölt tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebo hatást nem meghaladóak az eredmények. A 20. századi mechanisztikus szemléletnek megfelelő, és *Terman* (1925) intelligencia vizsgálatokon alapuló kutatásai nyomán kialakult mechanisztikus tehetség gondozási rendszer nemhogy nem hatékony, hanem kifejezetten hátrányt jelent a későbbi teljesítményekre (*Ziegler*, 2013). Számos ország újraértékelte tehetség programjait (*Comford, Boyes, Reid és Brain*, 2004).

Ziegler és Phillipson (2012) a hagyományos tehetség gondozás problémáját abban látják, hogy azon a koncepción nyugszik, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, a tehetség programokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket. A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Sőt, az „actiope modell”, amely a tehetségre rendszerként tekint, és amelynek értelmében a tehetség gondozásnak ennek a rendszernek a figyelembe vételével kell történnie, a fókusz a környezettel való interakcióra helyezi (*Ziegler*, 2005).

A hazai tehetség gondozás azonban egyelőre a tények ellenére sem reagált változással. Magyarországon a nyolcvanas években megindult tehetség gondozás a 20. századi pszichometriai tehetség gondozói szemléletre épült (*Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés, és Virányi*, 2011). Ez a mechanisztikus szemlélet nehezen alakul át 21. századi tehetség gondozássá. A hazai tehetség gondozás szakmai irányítása egyelőre nem látja a tehetség gondozás újraértékelésének szükségszerűségét, ezért továbbra is hatalmas energiával hiábavaló tevékenységre kényszeríti az ország tehetség gondozását. A tehetség lehetőség, prediszpozíció, amely egyéni környezeti ingerek által mobilizálódik. Emiatt a tehetség gondozásnak sokkal inkább a környezeti ingerek gazdagításával, mint a tehetségek „vadászatával” kellene foglalkoznia. Ilyen szemléletbeli változásokra egyelőre nem nyitott a hazai tehetség gondozás szakmai irányítása, és továbbra is a mechanisztikus úton halad.

Körkép a tehetségről a tévhiteken keresztül

A tévhitek a lényeges szemléleti elemek leegyszerűsítéseiből alakulnak ki, és akár a tudományos gondolkodást is torzíthatják. Ezért érdemes megvizsgálni a közgondolkodásban a tehetséggel kapcsolatban megjelenő tévhiteket. Közkedvelt nézet, hogy „mindenki tehetséges”. A szemlélet valószínűleg a korábbi egalizmus egy új megjelenése. A szocialista éra felfogásában senki nem lehetett több. Most a demokráciában viszont mindenkinek „jár” a tehetség. A népi pszichológiai „képesség” fogalom egyes számban szerepel, és általános értelmességet jelöl. Jelentése ezért azonosulhat sokak számára a tehetséggel, mint fogalommal (Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011). A „jó képesség” és a „tehetség” kifejezések szinonimaként való használata a köznyelvben a tehetséget a képességekre szorítkozón ismeri el, így könnyen vezet a „mindenkinek vannak jó képességei” gondolat a „mindenki tehetséges” gondolathoz. Ha azonban mindenki tehetséges, maga a fogalom tűnik el. A sternberg-i tehetség kritériumok közül a ritkaság kritérium a tehetségnek éppen ezt a sajátosságát jelzi. A tehetség kritériumait Sternberg (1993) egy pentagonális modellben írta le. Ennek alapján a tehetség ritka, kiváló, kimutatható, értéket létrehozó teljesítményben jelenik meg (1. ábra).



1. ábra: Sternberg (1993) pentagonális modellje

Mindenki lehet kiváló, és lehetnek kiemelkedő képességei és teljesítményei. Ha például a sakkban kiemelkedően sikeres *Polgár* lányok édesapja, *Polgár László* (2008) vagy *Polgár Judit* (2010) által leírt módon nevelnénk a gyerekeket, akkor messze mai képességeik feletti kognitív teljesítményre lennének képesek. Amíg ez a nevelés nem általános, addig tehetségnek tűnnek azok is, akiknek a környezet ezzel a hatékony nevelési módszerrel több lehetőséget adott képességeik kifejlesztéséhez. Természetesen ők is lehetnek átütő tehetségek, de a ritkaság miatt olyanok is bekerülnek a tehetségek körébe, akiket „átlag-tehetségnek” nevezhetünk, mert teljesítményeik megfelelő környezeti háttér mellett sokak számára elérhető szintű.

Sokkal tarthatóbb és használhatóbb az a szemlélet, hogy „mindenkire úgy kell nézni, hogy akár tehetség is lehet”. Ez a szemlélet a tehetségről a Sternberginél differenciáltabb gondolkodást jelent, mert az akár soha teljesítménybe nem forduló tehetséget is feltételezi, és tehetségnek tekinti. Általánosan elterjedt a „minden vagy semmi” szemlélet, miszerint aki tehetséges, az minden téren kiváló. Az emberek úgy gondolják, hogy aki zseniális informatikus vagy költő, az például pénzügyi tanácsaiban is követhető, illetve ha valaki nem tud szépen olvasni, az nem lehet képes kiemelkedő teljesítményekre más kognitív területen sem. Adott területen átlagos vagy akár átlag alatti tudás azonban nem teszi semmissé a kiemelkedő oldalt. A tehetségek szá-

mára az erős és gyenge oldalak feltárása legalább annyira lényeges támogatás, mint mindenki másnak. A tehetségek vizsgálatában ezért egyre inkább a profil vizsgálatok nyernek teret (Gyarmathy, 2010c). A „teher alatt nő a pálma” szemlélet sokat árt a tehetséggondozásnak. A túlhajtással a szorongás nő, a teljesítmények gyakran elmaradnak. A túl korai teljesítmény a későbbi kiemelkedő alkotói munkát veszélyezteti. A szemlélet testvére a „tehetséget nem lehet eltaposni” szlogen. Ennek értelmében nem is tehetség az, aki nem válik azzá.

„A világon semmiféle tehetség el nem vész. Nem olyan bolond a természet, hogy hiába teremtsen erőket. Amit teremt, azért teremti, hogy hasznát vegye.” írta *Petőfi Sándor Arany Jánosnak* szóló levelében (1847. február. *Korompay*, 2009). Sokszor, ahogy ebben a példában is látszik, a tévhitek ugyanazon tőről fakadhatnak. *Petőfi* gondolatában a „tehetség” kora szóhasználatának megfelelően képességként jelenik meg, és az állítás így mély bölcsességet takar. Azonban a mai „tehetség” fogalommal és leegyszerűsítve olvasva a sorokat, a tehetséggondozás értelmetlen tevékenységnek látszik, hiszen a tehetség úgyszólván kitör. Természetesen létezik olyan mérvű belső hajtóerő, amely nem hagyja a tehetséget nyugodni, és a legmostohább körülmények között is kifejlődik. Erre azonban nem alapozható a tehetségek ellátása. Ráadásul egyáltalán nem biztos, hogy a tehetség azon erői, amelyeket a társadalom nem támogat, esetleg elutasít, nem a társadalom ellenében fognak megnyilvánulni. A „szorgalom” kifejezés gyakran a gyengébb képességek kompenzációjaként jelenik meg a közgondolkodásban, pedig a tehetség nem fejlődik ki nélküle. Az adottságok képességgé majd teljesítménnyé növesztése kitartó erőfeszítést kíván, amihez támogató környezetre van szükség. A kiemelkedő adottság néha akadály is lehet a kiemelkedő teljesítménynek, mert könnyű sikerekhez vezet. Sok kiemelkedő adottsággal rendelkező tehetség vész el a könnyebbik út választásával is, mert várja, hogy a teljesítmények megjöjjenek. A szorgalmat lenéző attitűd a tehetségfejlődés gátja lehet.

A *zéró összegű* gondolkodás ritkán jelenik meg explicit módon, de sajnos gyakori gondolkodási hiba. A lényege, hogy az emberek úgy érzik, hogy ha valakinek több jutott, akkor ez automatikusan azt jelenti, hogy másnak viszont kevesebb. Ez a hamis nézet ellenszenvet kelt a tehetségekkel szemben is, miközben a tehetségek lényegében lehetőségeket hoznak mindenki számára, anélkül hogy bárkitől elvonnának. Sőt, a tehetség megjelenése inspiráció is lehetne a környezet számára. A tévhitek a szélsőséges, a finom részleteket figyelmen kívül hagyó gondolkodási hibákból adódnak, amelyek sérülékenységre vezetnek (*Beck, Rush, Shaw és Emery*, 1979). A hazai tehetséggondozást ez a szemléleti háttér megterheli.

A hivatalos tehetséggondozás és problémái

A Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2009-2010. évi cselekvési programjáról szóló 1120/2009. (VII. 23.) Kormányhatározat előírja:

- a) a tehetségsegítő hagyományok őrzését és gazdagítását,
- b) a tehetségsegítő programok integrált rendszerének létrehozását,
- c) egyenlő hozzáférés biztosítását a tehetségsegítés területén,
- d) a tehetséges fiatalok társadalmi felelősségének növelését,
- e) a tehetségsegítő személyek és szervezetek munkájának megbecsülését,
- f) a tehetség fejlesztését és hasznosulását segítő környezet kialakítását.

A tehetséggondozás kiváló alapokat nyerhet a fentiek gyakorlati megvalósítása által. A határozat által leírt sokszínű tevékenységekre lehetőséget adó támogatások pályázati rendszere azonban a tehetséggondozás ad hoc jellegű programjait hozza létre. Nincs lényeges nagyságrendű folyamatos finanszírozása a tehetségesekkel való foglalkozásnak sem a tanításon belül, sem a tanításon kívül. Egy-egy projekttel véget ér a munka, és a folytatás bizonytalan.

Másik nagy probléma, hogy a pedagógusok szakmailag nem felkészítettek, nagy hányaduk a tehetség fogalmának köznapi szintjén sem jut túl (Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011). A Géniusz Programban¹ akkreditált és vezetett számtalan képzés inkább csak elméleti szintű ismereteket közvetített, a mindennapi gyakorlatot kevésbé befolyásolva ezzel.

A tehetséggondozás másik megoldatlan területe az egyre nagyobb leszakadó társadalmi rétegek bevonása a tehetséggondozó programokba. Tehetséggondozó program szociokulturálisan hátrányos tehetségek számára az Arany János Program, amely hátrányos helyzetű középiskolás tanulók tehetséggondozására hivatott. Sajnos azonban a tizenéves korban kezdett tehetségmentés igen kis hatékonyságú. A hátrányok erre az életkorra már igen komoly lemaradássá válnak (Van Tassel-Baska és Willis, 1987; Van Tassel-Baska, 1992). A vizsgálatok azt mutatják, hogy alacsony a jelentkezés ebbe a programba, aminek egyik oka, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek már az általános iskolában elveszítik tanulási motivációjukat. Különösen alacsony a cigány származású gyerekek részvétele a tehetségprogramban. A hátrányos helyzetű gyerekekből álló osztályok tanulmányi eredménye gyengébb a gimnáziumok egyéb osztályainak átlagához képest már az induláskor is, és ez a különbség megmarad a gimnázium elvégzéséig. Mindazonáltal a hátrányos helyzetű diákok számára nyereség a gimnáziumba kerülés (Fehérvári és Liskó, 2006). Az elit gimnáziumokba beválogatott hátrányos helyzetű gyerekekre nagy nyomás nehezedik. Többeknek szorongást okoz a magas követelményeknek való megfelelni akarás, a hiányzó ismeretek és készségek, valamint a kulturális váltás (Gömöry, 2006).

A kisgyerekkortól folyamatosan meglévő általánosan fejlesztő óvodai és iskolai környezet által előzhető meg a hátrányos helyzetű tehetségesek lemaradása, nem a tizenéves korban történő kiválogatással. A finn oktatási rendszer korai nyelvi fejlesztés hangsúlyos módszertana nagyobb lehetőségeket ad a tehetségek megjelenésére és fejlődésére, mint bármilyen tizenéves korban kezdődő, a hátrányos helyzetű tehetségek fejlesztésére irányuló program. A Nemzeti Tehetség Programban az Országgyűlés hosszú távon is kiemelt lehetőséget adott a tehetségsegítés fejlesztésére. A hosszú távú (20 éves időtávon érvényes) célrendszert az alábbiakban állapította meg: „A tehetséges fiatalok képességeinek kibontakoztatása és társadalmi hasznosulása: (a) a tehetséges fiatalok megtalálása, (b) a tehetség jellegének és szintjének megfelelő folyamatos segítség a tehetség kibontakoztatásában, (c) a tehetség hasznosulásának elősegítése”²

A célok felsorolásának sorrendje sugallja, hogy ahelyett, hogy minél korábbi és szélesebb körű tehetségfejlesztésre irányulna, a Program a tehetségek azonosításának előtérbe helyezése által hosszútávra a tehetségesek körének szűkítése irányába mutató hivatalos célrendszert követ. A tehetségazonosítási módszerekre épülő tehetséggondozás, függetlenül attól, hogy hol alkalmazzák, a beilleszkedni képes, szociokulturálisan előnyösebb helyzetben lévőknek kedvez. Stephen Ceci (1990) vizsgálatai szerint az intelligencia tesztekkel azonosított képességek nem a tehetséget jelzik, hanem a szociális háttér, szülői anyagi színvonal, iskolázottság, foglalkozás eredményeként kialakuló előnyöket.

1. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Tanács jogi képviseletét ellátó Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 2006-tól folyamatosan kifejlesztett egy olyan országos tehetségsegítő hálózat kialakítására irányuló programot, amelynek számos elemét az Új Magyarország Fejlesztési Terv is támogatta Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program néven. Az Integrált Tehetségsegítő Programra jutó támogatás 2009 és 2011 között összesen 3,7 mrd Ft. A program szakmai vezetője dr. Balogh László.

<http://www.tehetsegpont.hu/96-16840.php>

2. Tájékoztató az Országgyűlés számára a Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2009–2010. évi cselekvési programjáról szóló 1120/2009. (VII. 23.) kormány határozat végrehajtásáról. 10 085-2/2013. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Készült 2013. március 21-én. 14. oldal

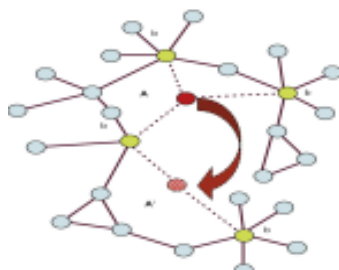
Tehetséggondozásunk azon gyakorlata tehát, hogy a tehetségek azonosításával indítja a programokat, és különösen, ha képességmérésekre alapoz, az esélyegyenlőséget sérti. A tehetségek akkor jelennek meg, ha a környezet erre alkalmas háttérrel kínál. Ezért is régóta evidencia, hogy az azonosítási folyamat legfontosabb tényezője a gondozás.

A gyerek csak akkor képes megjeleníteni a képességeit, ha erre lehetőséget és bátorítást kap. Az osztálytermi módszerek, gyakorlatok és tapasztalatok gátolhatják és serkenthetik az egyéni különbségek kibontakozását. A gyerekek megfigyelése azzal a kérdéssel kell, hogy induljon, hogy a környezet maximális lehetőséget nyújt-e az adottságok gyakorlásához (Wallace, 1983). Nem véletlen, hogy a hazai tehetséggondozás egyik kiemelkedő sikertörténete ott valósult meg, ahova nem ért el a tehetségazonosítási láz. A válogatatlan, 70% halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákkal a Hejőkeresztúri Általános Iskola számos bajnokságban győztes tehetséget nevelt ki. A státuszkezelésre, differenciálásra, egyéni feladatokra és a fejlődést támogató mozgásra, művészetre és stratégiai-táblás játékokra épülő tanítás és fejlesztés nagy szabadságot adott az egyéni tanulási utaknak (K. dr. Nagy 2000; 2005; 2007;). Nemcsak tehetségeket nevel ez az iskola, hanem az iskola diákjainak összességét magasabb teljesítmények eléréséhez vezet.

Innovációk a magyar tehetséggondozásban

Miközben oktatási és tehetséggondozói megoldásaink sokszor a 20. században sem bevált módszereket idézik, számos olyan hazai megoldás született, amelyek világszínvonalon is útmutatók lehetnek a tehetséggondozás és az oktatás szempontjából is.

Csermely Péter, a hálózatkutatással foglalkozó biokémikus, tudományos eredményei alapján, miszerint a hálózatos szerveződések sokkal hatékonyabban működnek, mint a tagok pusztá összessége, legyenek ezek sejthálózatok vagy internetes kapcsolatok, a tehetséggondozást is hálózati alapokra helyezte. A tehetségek támogatására Csermely kezdeményezése alapján nemzeti program indult, amelyben nagy szerepet kapnak az úgynevezett tehetségpontok. A szerveződési elv a hálózatos megközelítés: nem egy központú, uniformizált kapcsolati forma jellemzi, hanem területi, szakmai, készség-típusú kapcsolatok formálják a rendszert. A tehetséggondozó szervezetek, szakemberek összefogása, információs kapcsolata hatékonyan képes megjeleníteni a tehetségek ügyét szakmai-oktatáspolitikai fórumokon, de akár a gazdasági döntéshozók előtt is. A tehetséggondozásban is, mint mindenhol máshol, a források hiánya válságokhoz vezet. A magyarországi tehetséggondozást pedig nemcsak a forráshiány, hanem az elmúlt korszakok hatásai is terhelik. Csermely és munkatársai kutatásaik alapján azt találták, hogy minden egyes hídteremtő kapcsolatunk növeli azoknak az együttműködéseknek a lehetőségét is, amelyben a régi, és a válságban csökkenő források újraelosztásáért folytatott elkeseredett harc helyett új források meghódításáért léphetünk fel – együttesen. A tehetséggondozás maga is hálózatot képző folyamat, amelynek jó példái a tehetségeknek megfelelő környezetet adó, vagy javasoló tehetségpontok (2. ábra) (Csermely, 2008; Csermely, Kovács, Mihalik, Nánási, Palotai, Rák és Szalay, 2009).



2. ábra: A kreatív elemek a hálózati kommunikációban (Csermely, 2008, 573.)

A magyarországi modell egyedülálló abban, hogy a tehetségsegítés megerősítését a hálózatépítéssel indítja. Az elv szerint a hálózat minden pontja tehetségsegítő munkát végez, legtöbbször felkészült szakemberekkel. Vállalják, hogy a tehetségekkel nemcsak pedagógusok, hanem, ha szükséges, pszichológus is foglalkozik, illetve a családokkal is tartják a kapcsolatot. Az egyik legfontosabb elem azonban a többi tehetségponttal való együttműködés, az információcsere, a legjobb tehetségsegítő gyakorlatok kölcsönös megismerésének és átadásának szándéka. A Nemzeti Tehetség Alap pályázati rendszerei anyagi értelemben is előnyösebb helyzetbe juttatják a tehetségpontokat, mert számukra könnyebben nyerhető el pályázati pénz tehetségsegítésre. Másrészt viszont a már felkészültebb intézmények, akik a hálózatban információt szereztek, kapcsolatokat építettek ki, hatékonyabban tudják a forrásokat felhasználni. Az elképzelések gyakorlatba fordításához azonban a hálózatosodás elvének megfelelő tehetséggondozási szemléletre lett volna szükség, amely az egyéni utakat és a természetes fejlődést tiszteletben tartja. A tehetségpontokat azonban központi irányítással uniformizálta az adminisztratív rendszer. A tehetségpont akkreditáció bürokratikus módszerekkel elérte, hogy a szabálytalan, a központi elképzelésektől eltérő tehetséggondozó csoportok hátrányba kerüljenek. Így módon a tehetségpont rendszer leképezte a tehetséggondozás kirekesztő működését. Magyarország minden területén és a határon túl is alakultak már tehetségpontok. Ezek egy tehetségterképben is megjelenített formában megtalálhatók az interneten (www.geniuszportal.hu/tehetsegterkep). A határon túli magyar területek bekapcsolódása által a környező országok magyarlakta területein is számos intézmény és civil szervezet alakított tehetségpontot.

Akár vizuálisan is megállapítható, amit a statisztika is megerősít, hogy a szociokulturálisan hátrányos régiók rendkívül alulreprezentáltak a tehetségpont rendszerben. Különösen az „akkreditáltak” és „kiválóan akkreditáltak” között alacsony a hátrányos régiók megjelenése. Emellett a magukat kevésbé adminisztrálni képes, nevezzük úgy, hogy sajátos tehetséggondozó csoportok (például alternatív iskolák, önszerveződő művészeti csoportok), sem jutnak be könnyen a tehetségpont rendszerbe. A megalakuló tehetségpontok eloszlása leképezi a tehetséggondozó programokra is jellemző szociokulturális egyenlőtlenséget. Nem az egyenlőtlenség a probléma, mert az egyenlőtlenség természetes. A probléma a hibás szelekció. Ugyanis a tehetséggondozás szempontjából a hátrányos területek amúgy is a legkevésbé támogatottak, miközben a tehetségek különleges csoportjai éppen innen kerülhetnének ki (Gyarmathy, 2010a; b; c;). A tehetségpont hálózat így módon ketreccé változott. A befogadó szemlélet helyett szelektáló, kirekesztő rendszer alakult ki. Ezért a tervezett együttműködés helyett a tehetségpontok jelenleg versengenek egymással. A tehetségáló rendszer kiváló elvei a szemléleti különbözőség miatt a gyakorlatban egyelőre nem hozták meg a várt eredményeket, és hálóként nem működnek.

Új irányt mutató tudományos eredmények

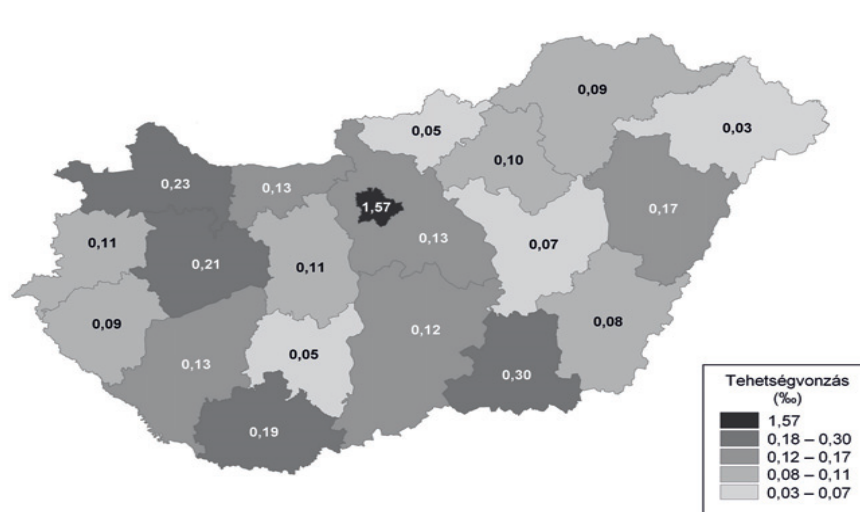
Csapó, Gajić és Ivanović (2011) összefoglalójában a tehetség hazai tudományos vizsgálatát négy fő területen látja hangsúlyosnak: (a) a kreativitás új szemlélete; (b) az atipikus agy és a tehetség; (c) a tehetségvizsgálatok hangsúlyváltása; (d) a digitális kor kihívásainak kérdéskörei.

A kreativitás új szemlélete

Lényeges változás a kreativitás vizsgálatában, hogy a kreativitásnak nem csak a pszichológiai sajátosságait veszik figyelembe a kutatók, hanem a társadalmi oldalát is. A mai kutatások a kreativitás keretein belül a divergens gondolkodás, a sokféleség vizsgálata mellett, ezt kiegészítő módon összekapcsolják a befektetett munkával. A nagy, kimagasló teljesítményeket a verejtékes, kemény munka is jellemzi. A kreatív személy, mint „kiválasztott”, alkotótevékenységénél kiemelkedően fontos a külső, a társadalom részéről való elfoga-

dás, valamint az alkotást segítő mesterek, mentorok személye. Tehát a mai kreativitáskutatások váltása az egyén és társadalom viszonyának másféle értelmezésében is észlelhető (Pléh, 2010). Egyre több adat kerül feldolgozásra úgynevezett „tehetségtérképeken”. A tehetségek eloszlása nem egyenletes. Bizonyos területek alul- illetve felülreprezentáltak a tehetségek megjelenése szempontjából (Pléh, 2010).

A modellek megvilágítottak, számszerűsítettek jelenségeket és folyamatokat, amelyekről eddig nem, vagy csak alig voltak konkrét adataink. Bebizonyították, hogy a tehetség-kreativitás területi egyenlőtlenségei éppúgy modellezhetők, mint bármely más társadalmi-kulturális jelenségé. Különböző egy-egy terület tehetség-produkciója, tehetségmegtartása és tehetségvonzása. A modellek kialakításához használt minta további – földrajzi, történeti vagy szakmai logikájú – szűkítése speciálisabb összefüggéseket is feltárhatna. Az effajta kezdeményezések – csakúgy, mint az adatbázis bővítése, a kartográfiai modellek területi kiterjesztése és a jelenségek okainak részletes feltárása (3. ábra) – a kutatás jövőbeli irányát jelentik (Győri, 2011).



3. ábra: A megyék fajlagos tehetségvonzása 1867–1990 között Magyarországon (Győri, 2011)

A kreativitásnak a társadalmi beágyazottság szempontú megközelítésének másik kérdésköre a kreativitás változatainak felismerése. A nem általánosan értelmezett kreativitás, hanem egy adott területen megjelenő kiemelkedő, profi kreativitás a tehetségfejlődés szempontjából eltérő jelentőséggel bír. Köznapi kreativitásunk lehet átfogó nyitottság eredménye, a szakmai, kiemelkedő és profi kreativitás viszont az adott területre nézve speciális. A kiemelkedő kreativitás háttéréhez tartozik a kiemelkedő tudás. A tehetség érvényesítéséhez elengedhetetlen a sok gyakorlás. Iskoláskorban lehet leginkább rászáni a tízezer órát, ami egy területen való majdani, esetleg csak húsz évvel későbbi teljesítményhez kell (Pléh, 2010).

Az atipikus agy és a tehetség

A kreatív működés szempontjából egyáltalán nem homogén a tehetségpopuláció. A „big C” (Gardner, 1993; Simonton, 1994), vagyis a kiemelkedő teljesítmények mögött álló kiemelkedő kreativitás gyakran a szokásostól eltérő információfeldolgozáson alapul. A tehetségre jellemző különleges attitűdök a kiemelkedő tehetségeknél szinte szabályszerűen a szokásostól eltérő agyi szerveződés eredményeképpen jelennek meg (Gyarmathy, 2009). A simonton-i véletlenebb kreatív tehetség alapja lehet a specifikus tanulási zavarok, a hiperaktivitás és figyelemzavar, valamint az Asperger-szindróma is. A kiemelkedő teljesítményekhez szükséges, átlagtól jelentősen eltérő kognitív folyamatok, elmélyült, megszállott tevékenység, kitartó gyakorlás a norma-

litástól messze eltérő viselkedést jelent. Sok tehetségnél mutatkozik sajátos kognitív szerveződés, kiegyenlített képesség-struktúra, jobb agyféltekei dominancia, nyelvi zavarok, autoimmun betegségek, amelyek sokszor a diszlexia és egyéb specifikus tanulási zavarok jeleiként jelennek meg a szakemberek számára. Számos esetben a tehetségesek személyiségének sajátosságai, a társas készségekben mutatkozó gyengeség és elképzelhetetlen szintű motiváció kényszeres, autisztikus viselkedésként azonosíthatók. Az abnormálisan azonosított aktivitásszintet gyakran, mint hiperaktivitás zavart diagnosztizálják. A kiemelkedő teljesítményekre képes tehetség jelei és a figyelemzavar/hiperaktivitás tünetei számos ponton megegyeznek. Ilyen a gyors reakció, a *Dabrowsky-féle túlingerlékenység* (*Dabrowski és Piechowski, 1977*), a szokásostól eltérő észlelés, az átlagnál tevékenyebb viselkedés, alkotási vágy, kíváncsiság, hajlam az autoritás megkérdőjelezésére, fáradhatatlanság, megfelelő kihívás hiányában rendbontó viselkedés, alacsony monotóniatűrés (*Gyarmathy, 2009*).

Az átütő tehetség valószínűleg nem kizárólag a szabálytalan, atipikus agyi fejlődés nyomán jöhet létre, de úgy tűnik, szemben az eddigi szemlélettel, a zsenialitás sokkal inkább sajátos idegrendszeri típus, és nem egyszerűen a tehetség magasabb foka. A különbség tehát minőségi, nemcsak mennyiségi. Az atipikus agyi fejlődés önmagában nem garancia a kiemelkedő teljesítményekre, de olyan lehetőségeket hordozhat, amelyek nem egyszerűen kiemelkedő, de zseniális alkotásokhoz vezethetnek. A harmadik évezred egyik nagy kihívása az egyre több kiemelkedő képességű, de beilleszkedésre képtelen gyerek. Ezeknek a gyerekeknek az ellátása, a bennük rejlő erők kanalizálása a tehetségkép átformálását, és a tehetséggondozás átalakítását kívánja. A kiemelkedő teljesítménynek feltétele, hogy atipikussága mellett a tehetség képes legyen képességeinek megfelelően teljesíteni és többé-kevésbé beilleszkedni a társadalomba. Ehhez kevésbé merev diagnosztikai megközelítésekre is szükség van.

A tehetségvizsgálatok

A 20. század tehetségideálja a beilleszkedni képes kiválóságok, a tesztek által azonosítható kiemelkedő képességekkel és kreativitással jellemzett egyének. A tehetség azonban nem mérhető. *Reis és Renzulli* (1982) három, *Sternberg* (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség tesztek nem használhatók tehetség-azonosításra, mert a tehetség összetettebb rendszer, semhogy teszttel megragadható lenne.

A tehetség azonosításának első, és legfontosabb, buktatója a kreativitás. Az alkotó erő lényegét tekintve az azonosíthatatlanságot jelenti. Éppen attól kreatív valami, hogy az addig létezőt meghaladja. A kreatív személyek legtöbbször zavarként jelennek meg. Az átütő tehetségekre jellemző kiegyenlített képesség profil és a sajátos személyiség megnyilvánulásai szokásos mérési eljárásainkat megbízhatatlanná, és a tehetség azonosítására alkalmatlanná teszik (*Gyarmathy, 2009*). A kreativitás azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki (*Gyarmathy, 2011*). A kreativitás mérése ennek alapján érhetően rendkívül bizonytalan. Ahhoz, hogy magas szinten legyen képes az össze nem illést észlelni, az egyének tudásra van szüksége. A kreativitás a képességekhez, tudáshoz kapcsolt. Az alkotó gondolkodásnak a tudáshoz kötöttsége miatt korrelálnak a kreativitás tesztek jobban az intelligencia tesztekkel, mint egymással. Rengeteg kreativitást mérő eszköz létezik, de minden látszat ellenére a kreativitás mérése megoldatlan. Az alkalmazott eljárások a "little-C", a hétköznapi kreativitás vizsgálatát célozzák, de még e téren is bizonytalan az eredmény. A mérési módszerek esetében a teszt felvételének körülményei jelentősen befolyásolják az eredményeket. A kreativitás mérésénél ez fokozottan ható tényező. A kreativitáshoz mindenképpen szükséges bizonyos kockázatvállalás. A bizonytalan, a kétértelmű feszültséget kelt. Ennek a

feszültségnek a toleranciája jellemző a „big C” (*Simonton*, 1994) értelemben vett kreatív személyiségekre. Ők viszont a tesztelés során gyakran nem mutatkoznak meg, mert már maga a teszt műfaja bizonyos leszűkítettséget jelent, ami ellentmond a kreativitásnak. A „big C” mérése megoldatlan.

A „little c” akkor jelenhetne meg, ha feszültségmentes a helyzet. A kreativitás feszültséget keltő környezetben kevésbé hatékony. „Háborúban hallgatnak a múzsák”. Az átlagemberek, még akár a kiemelkedő intelligenciával rendelkezők is akkor tudnak kreatívan megnyilvánulni, ha a kétértelmű, bizonytalan keltette feszültséget nem fokozza egyéb feszültség. A tesztelés pedig háború, amely feszültséget kelt: értékelés, teljesítmény elvárás és idői nyomás, ami megöli a kreativitást. Ez jellemző a teszthelyzetekre, ahogy az iskolai helyzetekre is (*Gyarmathy*, 2011). Ahogyan az iskolai tehetségazonosításban is, úgy az intelligencia tesztek esetében is nagy problémát jelent, hogy elsősorban az iskolai, leketanulónak vagy tesztelő tehetségnek nevezett tehetségek kerülnek azonosításra. A kreatív produktív tehetség nehezebben azonosítható. Az intelligencia teszt felvételekor tapasztalhatjuk, hogy némely gyermek nem a szokásos racionális szinten közelít a feladatokhoz, mert fantáziája vezeti, és eredeti megoldásokat talál. Egyéni tesztelésnél ezek a jelenségek tetten érhetőek, csoportos intelligencia vizsgálatok, szűrések esetén azonban a „túl” kreatív és nyughatatlan elméjű gyének hátrányba kerülnek sajátos látásmódjuk és értelmezéseik miatt (*Gyarmathy*, 2011).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a tehetséggondozó programokba kerülő gyerekek közül igazán erőteljes fejlődést azok mutatnak, akik az érdeklődésük alapján kerültek be. Különösen lényeges az érdeklődésre építő tehetségvizsgálat a valamilyen okból hátrányos helyzetű tehetségek esetében. Számukra a környezet nem adott lehetőséget a harmonikus fejlődésre, ezért sokszor alulteljesítők. A képességeik legtöbb esetben nem mutatják valódi lehetőségeiket, viszont a belső hajtóerő megmutatkozhat az érdeklődés erejében és irányában (*Gyarmathy*, 2010c).

Az Érdeklődés Térképe módszer (*Gyarmathy* és *Herskovits*, 1999) különösen jól alkalmazható a hátrányos helyzetű tehetségek vizsgálatában, de általában is rendkívül informatív. A módszer a Gardner-i többszörös intelligencia modellre épül. *Gardner* (1983) elméletében hét különálló intelligenciát ír le, amelyek a legfőbb képességterületeket jelentik: nyelvi, logikai-matematikai, téri, testi-kinesztétikus, zenei, társas és intraperszonális. A térképhez az állítássorokat *Armstrong* (1994) által a *Gardner*-féle intelligencia területekre gyűjtött kérdéseire építettük. Az állítások két sorozatát készítettük el, az egyiket gyerekeknek saját, a másikat szüleiknek, tanáraiknak a gyerek, illetve a diák érdeklődésének leírására. A két sorozat ugyanazokból az elemekből áll, mindkettő ugyanazon egyén érdeklődésére kérdez, csak a megítélő személy, a nézőpont más. Mindegyik sorozat minden egyes intelligenciára nyolc állítást tartalmaz (*Gyarmathy*, 2010c). Az állítássorokból kiválasztott állításokat a jelzett preferencia mértéke szerint pontozással értékeli a vizsgálatvezető. A kapott profil nemcsak számszerűen, hanem vizuálisan is megjeleníthető egy grafikonon, hogy az eredmények jobban átláthatóak legyenek. A kapott eredmények alapján megállapíthatók az erős területek, ahol a tehetség megmutatkozhat. Ugyanakkor a gyenge oldalak is azonosíthatók. Ezek akadályokat jelenthetnek. Fejlesztő módszerek javasolhatók a gyenge oldal kompenzációjához, az erős oldal használatához.

Az eredmény feldolgozásában lényeges szempontok: (a) melyek és milyen erősek a preferált érdeklődési területek, (b) melyek az elutasított területek, (c) mennyire van ellentmondás a választásokban.

Az eredmények nemcsak a fejlesztési irányok meghatározásában használhatók, hanem a tanácsadásban is nagy jelentősége van az értékelő lapok adatainak. Az eltérések megvitathatók, és a különböző szempontokat egyeztetni lehet.

A digitális kor kihívásai

A digitális korban a gyerekek számára rendkívül inger gazdag környezet nyújt fejlődési háttérrel. A sokféle ingerből a gyermeki agy, hajlamának megfelelően már igen korán megtalálhatja a működésének, érdeklődésének megfelelő irányokat. Az ingereket tekintve szűkebb környezeti háttér kevésbé engedi meg az egyéni hajlamok korai kifejlődését. Sokkal uniformizáltabb volt a gyerekek fejlődése a kevésbé inger gazdag kultúrákban, akár még a 20. században is. Az iskoláztatás idejére a mainál homogénebb csoportokat képeztek a gyerekek.

A digitális korban viszont a gyerekek fejlődése a korábbiakhoz képest sokkal heterogénebb. Ha a gyerek idegrendszere a verbalításra nyitott, ugyanúgy kaphat elegendő ingert a fejlődéshez, mint ha inkább a térvizuális fejlődés útjára van erősebb igénye, vagy az auditív területek valamelyikén vannak adottságai, amelyek megtalálva a megfelelő ingereket, kiemelkedő képességgé fejlődnek. Az ingeréhség kielégülése azt is jelenti, hogy esetleg más területek nem fejlődnek egyenletesen, mert a gyerek ingeréhvágya valamely szűkebb területre korlátozódik. Igen korán kialakulhatnak specializálódott érdeklődési és tevékenységi területek, illetve a hiányok nyomán tanulási zavarok is. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a mai gyerekek képesség szerkezete a korábbiaknál sokkal szórtaabb képet ad (Gyarmathy, 2012a).

Az iskolai oktatás nem alkalmazkodott ezekhez a változásokhoz. Egyre nehezebben tudják a tanárok kezelni a kiterjedt, de legtöbbször rendszert nélküli ismeretekkel rendelkező gyerekeket. Az iskola nem tudja felkészíteni őket a módszeres befogadásra, feldolgozásra, szelektálásra, szűrésre. Szükség van számos olyan módszerre, amely a tananyag mögé rendszert rendel. Ilyen megoldást kínál a sokkal történő tanítás (Polgár, 2010). A tehetséges gyerekeket a szokásosnál nagyobb ingeréhség jellemzi. Az információs társadalomban nagyobb lehetőségeik vannak a tudásszerzésre és az autonóm tanulásra. A tehetséggondozásnak, ugyanúgy, ahogyan a mindennapi tanításnak, figyelembe kell venni a kultúra jelentős változását, és módszertanában ennek megfelelően váltani.

Utak a sokféle tehetség felé

A különlegesekek megmutatják egy-egy rendszer gyenge pontjait és a megoldási lehetőségeket is, mert terhelésnek teszik ki. A probléma megoldása továbblépés, amely a gyenge pontok terén megerősödéshez vezet. A tehetséggondozás problémái rávilágítanak számos egyéb területen, például az oktatásban, foglalkoztatásban meglévő zavarokra. Ugyanakkor a tehetségesek különleges csoportjai a tehetséggondozás gyenge pontjait jelzik. Így az úgynevezett kettős vagy többszörös különlegességű tehetségek csoportjai a tehetséggondozás legbiztosabb tesztjének tekinthetők.

A nemzetközi szakirodalomban sokféle kifejezéssel jelölik a fogalmat – dual, double, twice, multiple exceptional. A hazai szakirodalomban még egyáltalán nem honosodott meg a kettős/többszörös különlegességű tehetség elnevezése. Ennek oka elsősorban az, hogy a hazai tehetséggondozásban a fogalomhoz szükséges szemléleti háttér nincsen meg. A képesség és teljesítmény centrikus tehetség szemlélet statikusan kezeli az egyént és környezetét, és nem épít ezek finomabb interakcióira. Leszűkíti a tehetség fogalmát az intézményesen megjelenő tehetségekre, és így a szélesebb megjelenés valószínűségét csökkenti. A tehetség sajátos attitűd és személyiség, így önmagában is különlegesség és kisebbségi helyzet. Ehhez járulhat hozzá a különböző háttérű egyéb különlegesség, mint

- a szociokulturális helyzet,
- az etnikai-nemzetiségi helyzet,
- a neurológiai eltérések,
- a viselkedési és érzelmi sajátosságok

- és az érzékszervi-mozgásos eltérések.

Mindezen sajátosságok szintén kisebbségi helyzetnek tekinthetők, és a többségi társadalomba való beilleszkedés nehézségei miatt gyakran vezetnek zavarokhoz, így válhat ezekből a sajátosságokból hátrány (etnikai-nemzetiségi kisebbségi helyzet, neurológiai alapú teljesítményzavarok, leggyakrabban tanulási zavar, diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia diagnózissal, viselkedési és érzelmi zavarok, leggyakrabban figyelem zavar, hiperaktivitás zavar, autizmus, Asperger szindróma diagnózissal, érzékszervi-mozgásos zavarok, leggyakrabban vak és gyengén látó, siket, mozgáskorlátozottság diagnózissal).

A kettős/többszörös különlegesség kettős/többszörös zavart is okozhat. Emiatt ennek a populációnak az ellátása különösen nagy odafigyelést kíván. A kisebbségi helyzet az integráció problémái miatt gyakran zavarokhoz vezet, és sokszor maga a tehetség is zavart okoz. Gyakran ekként kerül azonosításra, és nem tehetségként, miként nagyon gyakran az átütő tehetségekkel esik meg. A tehetségvesztés csökkentését és az esélyegyenlőség növelését az alábbi szempontok figyelembe vétele biztosítja. A tehetséggondozás-fejlesztésre épül, amelynek része a tehetség oldal erősítése mellett a kognitív működés és a személyiség fejlesztése is, tehetségazonosítás helyett tehetség-megismerés hangsúlyos, módszertani sokféleségre épülő. A többszintű, az érdeklődésre építő tehetséggondozás mindenki számára előnyös. Ehhez a tehetséggondozás ún. csésze rendszere vezethet:

Széles rétegeknek a mindennapi ellátásban
Érdeklődők csoportjának
Kiemelkedőknek
Tehetségeknek

A mindennapi tevékenységek során a széleskörű fejlesztés lehetőséget ad az érdeklődés felkeltésére. A társaiknál valamely területen több tevékenységet kívánók számára lehetőséget kell adni további fejlődési utakra. Közülük kerülnek ki a kiemelkedők, akik már teljesítményekben is megmutatkoznak, majd közülük kerülnek ki a megjelenő tehetségesek.

A digitális kor kulturális hatásai a tehetséggondozás számára is új kihívásokat jelentenek. Olyan szemléleti alapra van szükségünk, amely különböző társadalmi-kulturális közegekben egyaránt hasznavehető. Ehhez a tudományok összefogása vezet. Ideje, hogy a tudományos közélet is falak helyett hidakat építsen, mert ez utóbbiakon lehet messzebb jutni a megismerésben.

Szakirodalom

1. Armstrong, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD, Alexandria, Virginia.
2. Beck, A. T., Rush, A.J, Shaw, B.F and Emery, G. (1979): *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
3. Ceci, S. J. (1990): *On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development.. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts*.
4. Comford Boyes, L., Reid, I., Brain, K. and Wilson, J. (2004): *Accelerated learning: A literature survey*. Department for Education and Skills, UK.
5. Csapó Mónika, Gajić, Olivera. és Ivanović, Josip (2011): A tehetséggondozás mai nézetei. In. szerk. Takács M. és Bene A.: *A tehetséges tanulókkal való munka módszertana. V. Nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai*, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia.
6. Csermely Péter, Kovács István, Mihalik Ágoston, Nánási Tibor, Palotai Robin, Rák Ádám és Szalay Máté (2009): Hogyan küzdik le a válságokat a biológiai hálózatok, és mit tanulhatunk el tőlük *Magyar Tudomány*, 170. 1381–1390.
7. Csermely Péter (2008): Creative elements: network-based predictions of active centres in proteins, cellular and social networks. *Trends Biochem. Science*, 33, 569–576.
8. Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT Image és Minerva, Budapest.
9. Dabrowski, K. and Piechowski, M. M. (1977): *Theory of levels of emotional development*. Dabor Science, Oceanside, NY.
10. Dóczy József (1910): *Tehetség és iskola. A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban*. Nagel, Budapest. 153.
11. Fehérvári A. and Liskó I. (2006): *A follow-up study to the Arany János Program*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
12. Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In. (Eds.) Colangelo & Davis: *Handbook of Gifted Education*. Allyn & Bacon, Boston. 65–80.
13. Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
14. Gardner, H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives. Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. Basic Books, New York.
15. Gömör Kornélia (2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál” illetve „válogatott” osztályokban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. 213–229.
16. Gyarmathy É. és Herskovits M. (1999): Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. Egy új eljárás kidolgozása és az első gyakorlati tapasztalatok tehetséges gyerekekkel végzett vizsgálatokban. *Pszichológia*, 19. 4. 437–458.
17. Gyarmathy Éva (2002): A hiperaktivitás kezelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. 11. 84–89.
18. Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest.
19. Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest.

20. Gyarmathy Éva (2010a): Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30, 1, 31–41.
21. Gyarmathy Éva (2010b): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2. 221–232.
22. Gyarmathy Éva (2010c): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Géniusz Projekt, Budapest.
23. Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (2011, szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13–45.
24. Gyarmathy Éva (2012a): *Digitális kor és a tanulási zavarok*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
25. Gyarmathy Éva (2012b): Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In H. Nagy Anna (2012, szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz Program, 6–10.
26. Györi Ferenc (2011): A tehetségtérképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*, 25. 4.
27. H. Nagy Anna (2012, szerk.): *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz Program, Budapest.
28. Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
29. Korompay H. J. (2009, szerk.): *Petőfi és Arany levelezése*. Osiris Kiadó, Budapest. 13.
30. Kovácsné dr. Nagy Emese (2000): Komplex Instrukciós Program. In: Klein Sándor – Soponyi Dóra (2000, szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. EDGE 2000, 2011. 357–367.
31. Kovácsné dr. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. 5. 16–25.
32. Kovácsné dr. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. *Fókusz*, 9. 1. 36–56.
33. Lipsey, M.W. and Wilson, D.B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48. 1181–1201.
34. M. Nádasi Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
35. Nagy Edina (2011): Korai tehetségazonosítás és tehetséggondozás. Szakdolgozat. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas.
36. Nagy László (1930): A tehetség lélektani problémái. *A Gyermek*, 8–15.
37. Pappné Gyulai Katalin és Pakurár Miklósné (2011, szerk.): *A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben*. Géniusz Projekt, Budapest.
38. Pléh Csaba (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2. 199–220.
39. Polgár Judit (2010): *Sakkjátékszótér – Varázslatos „sakk-munkafüzet” gyerekeknek*. Cityvet Kft., Budapest.
40. Polgár László (2008): *Nevelhetsz zsenit... Kossuth Kiadó, Budapest*.
41. Reis, S M and Renzulli, J S (1982): A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63. 9. 619–620.
42. Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60. 180–184, 261.

43. Révész Géza (1918): *A tehetség korai felismerése*. Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó, Budapest.
44. Simonton, D. K. (1994): *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press, New York.
45. Steenbergen-Hu, S. and Moon, S.M. (2011): The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55. 39–53.
46. Sternberg, R. J. (1993): Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". In: Heller, Mönks & Passow (1993, eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 185–208.
47. Szitnyai Elek (1904): A szellemi tehetségek eredete. *A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei*. 13–14.
48. Terman, L. M. (1925): *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, CA.
49. Vass Vilmos, Dobó István, Nahalka István, Ollé János, Perjés István és Virányi Anita (2011): *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása*. ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
50. Van Tassel-Baska and I. Willis, G. (1987): A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. In. *Gifted Child Quarterly*, 31. 169–173.
51. Van Tassel and Baska, I. (1992): Falling through the education loop: Disadvantages gifted students. In. Mönks, F. & Peters, W. (1992, eds.): *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht. 270–278.
52. Wallace, B. (1983): *Teaching the Very Able Child*. Ward Lock Educational.
53. Ziegler, A. (2005): The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (2005, eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411–436.
54. Ziegler, A, and Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23. 1. 3–30.
55. Ziegler, A. (2013): Gifted Education from a Systemic Perspective: The Importance of Educational Capital and Learning Capital. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (2013, Eds.): *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, London.