

# A TEHETSÉG ÉRDEM ÉS LEHETŐSÉG OLDALA

Gyarmathy Éva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

E-mail cím: gyarmathy.eva@gmail.com

## Absztrakt

---

A tehetség fogalma és a tehetségkép megújítása már régóta esedékes, de egyelőre elmaradt. Még most is a 20. századi mechanisztikus szemlélet uralja a tehetséggondozást. A szemléletváltás azonban nem halasztható tovább, mert éppen a változás legerőteljesebb pontján, a tehetség kérdésben rendkívüli károkat okoz, ha a jelen kultúrában fejlődő tehetségeket a múlt szemléletének mentén értékeljük.

A tehetségkép finomításának egyik lépése, hogy a tehetség és a teljesítményben megjelenő talentum fogalmát elkülönítjük. A gyakorlatban ez a teljesítményelvárás kitolását jelenti. Ehhez tartozik a tehetség megítélésében az érdemről a fejlődési lehetőségre való fókuszváltás. Vagyis az azonosított képesség és teljesítmény helyett a lehetőségre, a fejlődést biztosító külső és belső tényezők hatékony interakciójának biztosítására kell áttenni a hangsúlyt.

Áttekintő tanulmányomban bemutatom a szemléletváltás szükségességét, az új lehetőségeket és ezek megvalósítási útjait.

---

**Kulcsszavak:** tehetség ▪ talentum ▪ 21. századi tanulás ▪ atipikus fejlődés

---

## Abstract

### The merit and opportunity side of the gifted

---

The concept of giftedness and the renewal of the image of the gifted have long since due, but it has not yet happened. Even today, the 20<sup>th</sup> century mechanistic approach dominates the talent provision. However, the change of attitude cannot be delayed anymore because it causes extreme damage at the most powerful point of change if the talents developing in this culture are valued along the attitude of the past.

One step in the refinement of our image of giftedness is to distinguish the concept of the developing giftedness and the performing talent. In practice, this is the prolongation of the expectation of performance. This involves the shift of focus from the merit to the developmental opportunity in the assessment of talent, instead of the identification of ability and performance, putting the emphasis on the effective interaction between external and internal factors ensuring development.

In my overview I render the need for a change in the attitude towards talent. I also present the new opportunities in the provision and the ways of implementing them.

---

**Keywords:** giftedness ▪ talent ▪ learning in the 21<sup>st</sup> century ▪ atypical development

---

*Miről érdemes szakmai vitát nyitni?*

Az infokommunikációs korszakváltásnak és a változás sebességének figyelembe vétele nélkül ma értelmetlen szakmai vitákat kezdeni a pedagógia és a pszichológia terén, miközben persze például a horgászat és a vízipóló terén sokkal nagyobb lazaságra van lehetőség, mert a változások korántsem érintik olyan mértékben, mint az oktatást és tehetséggondozást.

A gyorsuló változás miatt abba a különleges helyzetbe került az emberiség és a tudomány, amikor egyszerre vannak jelen a tegnapelőtti, a tegnapi, és a mai szemléletek, miközben ha lehet még most azonnal, de legkésőbb már holnap a holnaputáni szemléletet és gyakorlatot kell megtalálnunk.

A tehetség kapcsán most olyasmikről szakmai vitát nyitni, hogy vajon milyen tesztekkel azonosítsuk a tehetséget, és egyáltalán használjunk-e tesztet, vagy, hogy milyen új tipológia szerint kellene a tehetségeket kategorizálni, esetleg hogy a tehetségnek vannak erősségei és gyengéi, és nem feltétlenül álmaink személyisége, valamint személyiségfejlesztő tréningekre kell-e járítani, stb. tegnapi problémák.

## ELMÉLETI HÁTTÉR – A TEGNAP ÉS TEGNAPELŐTT ÖSSZEVETÉSE

A fentiek megmagyarázzák, hogy ha megtehettem volna, miért tértem volna ki az elől a feladat elől, hogy újra összefoglaljam, milyen okokból lett volna szükséges a tehetségek gondozásában a szemléletváltás már tízen évekkkel ezelőtt. Ugyanakkor nem teljesen hiábavaló, ha látjuk saját tegnapi szemléletünket egy elavult, bár a gyakorlatban széles körben használt megközelítés kapcsán.

Több tanulmányban (Gyarmathy, 2013; 2014; 2015) is bemutattam már azokat a nemzetközi szakirodalmi ismerteket és belátásokat, amelyek mindenki számára elérhetők:

Lipseý és Wilson's (1993) eredményei szerint a tehetséggondozás nem támogatta a tehetségek fejlődését. A korábban megjelent tanulmányok eltúlozták a hatásokat. Számos ország újraértékelte tehetségprogramjait (Comford, Boyes, Reid, Brain, 2004). Magyarország nem tartozik ezek közé.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy 20. századi mechanisztikus szemléletnek megfelelő, és főképpen Terman (1925) akkor igen úttörő kutatásai alapján kialakult mechanisztikus tehetséggondozási rendszer kifejezetten hátrányt jelent a későbbi teljesítményekre (Ziegler, 2013).

**A probléma legalább két nyilvánvaló oka egy tőről fakad: a tehetséget teljesítményként illetve érdemként, nem pedig lehetőségként azonosítja a mechanisztikus szemlélet.**

A problémának két fő pontja van:

(1) A mechanisztikus szemlélet az egyéni különbségeket nem értelmezi. A legbonyolultabb szerkezeti-kapcsolódási algoritmus sem képezi le az egyén és környezete között végbemenő sokszoros kölcsönhatásokat.

(2) A 20. századra kiteljesedett és már egyértelműen meghaladott mechanisztikus megközelítés könnyen tetten érhető a tehetségazonosítási procedúrákban. A nagy energiákat felemésztő eljárások, amelyek a tehetségek azonosítására használatosak nem megbízhatók és a tehetség azonosítására nem alkalmasak. Ezt már sokan, például Reis és Renzulli (1982) és Sternberg (1992) is leírták a múlt században. Ziegler és Stoeger (2004) vizsgálatai alapján kijelentette, hogy tévedés, hogy bármely tényezőcsoportnak a mérésével előre jelezhető a kiváló teljesítmény.

Bár a tehetségcímké támogató lehet, számos esetben inkább problémaforrás. Freeman (2006) negyvenévi követéses vizsgálata kimutatta, hogy a beválást nem tudják megjósolni az azonosító eljárások, viszont a tehetség azonosítása súlyos zavarokat is okozhat, mint például fejlődési, viselkedési zavar, családi problémák.

#### A MAGYARORSZÁGI TEHETSÉGGONDOZÁS LEMARADÁSA

A magyar tehetséggondozás a tudományos tények ellenére is megszállottan követi a mechanisztikus szemléletet a tesztekkel és tehetség címkékkel, hiába az ezzel a gyakorlattal kapcsolatos kritika (Gyarmathy, 2006), és részletes elemzés (Gyarmathy, 2010a; 2010b; 2013; 2014; 2015).

Semmi nem rendítette meg a hazai tehetséggondozás élvonalát a 20. század közepi nézeteiben. A MATEHETSZ kiadványaiban a múlt évezred köszön visza. A weboldalon a „Mi a tehetség” MATEHETSZ féle tudásbázis<sup>1</sup> hivatott eligazítani az 1978-as, amúgy kiváló Renzulli modellel, a tehetség fogalmával kapcsolatban. Mindeközben persze Renzulli sem haladta meg önmagát, amit friss tanulmányának mások által már korábban leírt, a tehetségazonosításra vonatkozó megállapításai jeleznek (Renzulli és Gaesser, 2015):

- Az IQ pontszám „one of a number of criteria”
- Az objektív és szubjektív módszerek egyaránt használandók
- Emberek és nem eszközök azonosítanak
- Nincsen tökéletes azonosító rendszer
- Az azonosítás és a program közötti kongruencia olyan fontos, hogy arany-szabálynak tekinthető a tehetséggondozásban.

Ezek a megállapítások csak finomítják, de nem szüntetik meg a meritokratikus gyakorlatot. Ráadásul mindezek az alapelvek a múlt század végén már eviden-

<sup>1</sup> Balogh László (2007) Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához) <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg.letoltve.2017.junius.23>.

ciaként megjelentek. A fenti állítások a 20. századi tehetséggondozók munkáját bemutató összefoglaló könyvekben és tanulmányokban megtalálhatók (Gyarmathy, 2006; 2014).

A jelen hazai tehetséggondozás archaisztikusságát még egy szemléleti gyöngyszem jelzi a „Mi a tehetség” útmutatóban talált állítás formájában, ami Gagné modelljét is magyarázza:

*„A szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni.”*

Vajon, ha szunnyad, hogyan rejtekezik? Elbújt, aztán beleszunnyadt a rejtekezésbe? Egyáltalán, miért rejtekezik? És ha szunnyad, akkor tehetség-e egyáltalán? És különben is, hol írt Gagné a szunnyadó tehetségről?

Megannyi megválaszolatlan kérdés, amelyre már nem is érdemes választ várni, mert túlhaladtak. Ezek a paternalista szemlélet kövületei, amelyek még a nemzetközi szakirodalmat is átírják.

Az atyáskodó, gyámolító szemlélet idejét múlta a gyógyászatban, és ma már a fogyatékkal élők esetében is az emberi jogi aspektus erősödik. Az oktatásban (maga a szó is rémes, az okítással rokon), és kapcsolódóan a tehetséggondozásban azonban nem szégyen a kézen fogva vezetés, vagy akár rángatás, hiszen ott van a jelszó: „érted teszem”.

## A SZEMLÉLETVÁLTÁS

A tegnaptól mába vezető utakat keresve az alábbiak szerint igyekszem haladni:

1. a tehetség fogalmának és fejlődésének újraértelmezése
2. a tehetség különlegességeinek és gondozásának újraértelmezése

Az első megadott pontban foglaltakat, a tehetség fogalmát nem statikusan, hanem a fejlődésének megfelelő formák szerint érdemes vizsgálni. A „Mi a tehetség” kérdés ma már túl egyszerű, és egy kérdésben nem is fogalmazható meg a probléma. Talán a probléma megragadása az lehet, hogy melyik fejlődési szinten és milyen társadalmi-kulturális térben mit nevezünk tehetségnek.

A második pont is viszonylagos meghatározásokat tartalmaz. Nincsen stabil algoritmus, ami szerint a tehetség ellátása történhet, hanem az egyén tehetség-fejlődési sajátosságai szerint a környezeti háttérnek, a lehetőségek biztosításának lehet rugalmas kerete.

Tehát az alapvető szemléleti változás:

- a tehetség egy fejlődési fogalom, és
- ellátása a fejlődés optimális kiszolgálása

Renzull és Gaesser (2015) alapvetően nem lépett túl a 20. századi megközelítésen, viszont egy mondatuk hidat képez a most érvényes szemlélethez: *„A szolgáltatást és nem a diákot kell címkézni.”* (15. oldal)

## A TEHETSÉGGÉP, TEHETSÉGFOGALOM

A tehetség 21. századi újraértelmezésére többször is tettem már kísérletet (Gyarmathy, 2013; 2014; 2015). Az alábbiakban ezeket foglalom össze.

A tehetség nem teljesítmény, hanem attitűd, amely tevékenységben jelenik meg. A tehetséggondozás, és általában a tanítás és fejlesztés feladata megfelelő környezetet biztosítani a fejlődést támogató tevékenységeknek.

A tehetség lényege a változásra és változtatásra való erős belső hajtóerő. A tehetséges egyének egyik legfontosabb jellemzője, hogy az elért teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként érzélik. Ez az attitűd vezet egyre több tevékenységhez, vagyis gyakorláshoz, és így újabb teljesítményekhez.

A tehetség számára a legfontosabb a tevékenység (ez lehet kizárólag szellemi tevékenység is), és minden, ami ezt akadályozza feszültséget kelt. Így a tevékenység bármilyen gátlása, vagy a tehetség fejlődésébe történő más erőszakos beavatkozás hatása káros is lehet. Viselkedésével, attitűdjével eltér a tehetség a többségtől, de ez az eltérés csak akkor jelenik meg tehetséggé, ha erre a környezet az egyén belső adottságainak, hajtóerőinek megfelelően reagál.

A kiemelkedő teljesítményekhez szükséges, átlagtól jelentősen eltérő kognitív folyamatok, érzékenység, elmélyült, megszállott tevékenység, kitartó gyakorlás a „normálisnak” tekintettől messze eltérő viselkedést jelent. A probléma kezelésének hibája ezért például, ha a szakember azt akarja eldönteni, hogy tehetség vagy pszichés zavar, esetleg mindkettő jellemzi az egyént. Az egyénben meglévő prediszpozíciók megjelenése soktényezős kombináció eredménye. A szakmai kérdés nem az, hogy valaki tehetség vagy nem, hanem az, hogy mi teheti tehetséggé.

Nincsen olyan környezet, amely minden tehetségnek megfelelné, de van olyan, amely sok tehetség számára használható háttér. Az egyéni preferenciák, amelyeket legjobban az érdeklődés jelez, elsősorban a belső tényezőktől függenek, így a tehetségek ellátásának is az egyéni fejlődési utak figyelembe vételével kell felépülnie.

Mindezek már evidenciák kellene, hogy legyenek, és ma már a tehetség fejlődésének újraértelmezésén lehetne nagyobb hangsúly.

## TEHETSÉGMEZŐ

Egyelőre nem bizonyítható, hogy mindenki tehetséges, de nem is feltétlenül kell ezt a kérdést eldönteni ahhoz, hogy a tehetségek fejlődésének lehetőségét maximalizáljuk. Amíg a kutatók eldöntik a fenti kérdést, addig is elegendő, ha olyan környezetet teremtünk, amely az egyéni fejlődési lehetőségeknek utat ad. Vagyis mindenkire úgy kell nézni, hogy tehetség lehet.

A jelen tudásunk szerint annyi megállapítható, hogy a tehetség-prediszpozíció jelen van a népesség egy igen nagy hányadában. Renzulli (1986) például a populáció 20-25%-át írta le, mint „tehetségmező”, Gagné (1999) 10-15%-ban jelölte a képességei alapján tehetségesként tekinthetők arányát. Ezek többé-kevésbé önkényes adatok, és egyik sem állítja, hogy minden egyes, a tehetségmezőhöz tartozónak tekinthető személy esetében ugyanolyan és ugyanakkora mértékű a tehetségfejlődésre való hajlam. A szokásosnál erősebb, fejlődésre készítő belső drive egyénenként eltérő, és a „tehetségmező” azt az egyébként heterogén csoportot jelöli, amely ilyen szempontból jelentősen különbözik a többségtől.

Nem kizárólag Nobel-díjasok, iskolát alapító művészek és világhírességek a tehetségek. Világhírű akárki lehet, akit a média az ölébe vesz. A tehetség fogalom azt az attitűdöt jelzi, hogy „nem érdekel, hogy lehetetlen”.

Egy autószerelő vagy egy óvónő, aki a mások által meg nem oldott problémát kihívásként éli meg, tehetség. És ez kiemelkedő teljesítményükben is megjelenhet. Például ha egy megjavíthatatlannak ítélt autó vagy gyerek elindul, és kiválóan működik a beavatkozásukra, az olyan kiemelkedő teljesítmény, amelyet csak tehetség érhet el, mert mások már változtathatatatlannak ítélték a helyzetet.

## TEHETSÉG ÉS TALENTUM

A tehetséggondozás egyik buktatója, hogy a fejlődésben lévő és a teljesítményt elérő tehetséget nem különbözteti meg.

Francois Gagné a folytonosan megújuló Megkülönböztető Modelljében (Gagné, 1999; 2000; 2003) megkezdte a veleszületett adottságok és a teljesítményben megmutatózó kompetenciák elkülönítésével a tehetség fogalom tisztítását. Éppen ezért, a tehetség fejlődésével kapcsolatos következő részekben, nagymértékben Francois Gagné munkáira támaszkodom.

A Megkülönböztető Modell friss szemléletet hozott a tehetség témába, majd néhány év múlva, számomra érthetetlen módon, beilleszkedett a fő áramokba, ahelyett hogy igazán továbbfejlődött volna. A Modell fő újdonsága a „gifted” és „talented”, a tehetség illetve talentum, a képességekben illetve kompetenciákban kiemelkedés elkülönítése.

Gagné a „gifted” kifejezést használja, ami magyarul elsősorban tehetséget jelent. Mégis, a gagné-i kifejezést a helyes magyar fordítás „adottságként” használja. Ezzel híven követi Gagné szemléletét. A magyar „adottság” ugyanis valóban sokkal inkább a képességekhez vezető adott lehetőséget jelent, és nem annyira attitűdöt, drive-ot. Gagné modelljének értő interpretációi olvashatók Páskuné Kiss Judit (2011) és Péter-Szarka Szilvia (2011) tanulmányaiban. Itt most csak kiindulási alapul veszem Gagné elméletét.

Bár az adottságok lényegében belső hajtóerők, de a gagné-i szemléletben a

„gifted” szó az adottság és képesség fogalmat takarja, és elkülöníti az adottság tartományokat többek között a motivációtól is.

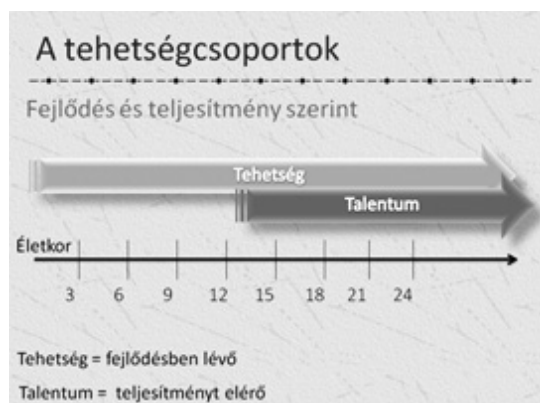
A talentum fogalma is kissé eltér Gagné értelmezésében az általam javasoltól. Gagné ugyanis kompetenciákként azonosítja a talentumot, ami kimutatható teljesítményben, de ez nem feltételezi, hogy valóban értékeket hoz létre. Egy rendkívüli iskolai sikeresség például teljesítmény, de még nem hoz létre értéket. Gagné az adottságokból a teljesítmények felé haladás egy fejlődési fázisát írja le. Nála a talentum nem feltétlenül az értékek létrehozásához kapcsolódik.

Az általam javasolt megközelítésben a tehetség, mint lehetőség, a belső és külső predispozíciók összjátékában kezdettől fogva folyamatosan fejlődik. A talentum akkor alakul ki, amikor a tehetség már értéket hoz létre. Ez jellemzően, a tudás fejlődésének függvényében, tízen éves kortól várható. A felkészülési időre az alkotó gondolkodáshoz szükséges sajátos tudásszerveződés és alkotó gondolkodás kialakulása miatt van szükség. Az a legalább tíz év, tízezer óra (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993), ami már szinte szállóigévé vált, bár mások és maguk a szerzők sem gondolták ezt ennyire konkrétan, nem csupán a zongora vagy a sportpálya, az íróasztal vagy a számítógép előtt töltött idő, hanem egy fejlődési időszak.

A „talentum” kifejezést már Révész Géza (1918) is használta, valamint Czeizel Endre (1977) is javasolta, hogy a kivételes adottságra, potenciálra, ígéretre, vagyis a lehetőséget hordozó egyénre a tehetség, míg a lehetőségeit beváltó tehetség-re a talentum szót használjuk. Tehát nem teljesen újdonság ez a megközelítés a magyar tehetséggondozás hagyományában.

Mindenki érték önmagában is, és a tehetségfejlődést mutató, a tehetség attitűdjével rendelkező gyerekek is értéket hordoznak teljesítmények nélkül is. A talentum azonban az, amikor a tehetség már nem csupán önmagában érték, hanem értéket hoz létre, vagyis teljesítménybe fordult.

1. ábra. A tehetségcsoportok a fejlődés és teljesítmény dimenzióiban



A tehetségfejlődés az ember egész életében folyamatos lehet. A talentum azonban a már intenzív tevékenység által megszerzett alkotóképesség teljesítménybe fordulásával jön létre.

Ennek megfelelően a tehetséggondozás szempontjából is lényeges megkülönböztetés, hogy a tehetség fejlődésének, vagy a talentum teljesítményben való megjelenésének a lehetőségeit erősíti. A gyakorlatban ez azt is jelenti, hogy tizenéves kor előtt a fókusz még a fejlődésen van, és kisgyerekek esetében kerülendő a teljesítményelvárás.

Tizenéves kortól kezdve viszont már meghatározandó, hogy a fejlődést vagy a teljesítménybe fordítást, esetleg mind a kettőt támogatja-e egy program.

### TELJESÍTMÉNY ÉS MÉLTÁNYOSSÁG

Az eredeti Megkülönböztető Modellben Gagné (1999) azt írta le, hogy nincsen olyan képesség csomag, amely a kiemelkedő teljesítményekhez szükséges, hanem különböző képességekkel el lehet érni a kiemelkedő teljesítményt. Eszerint az iskolai tanulásban szükséges képességek nélkül is lehet valaki kiemelkedő. Így az alulteljesítés relatív, és a teljesítmények eléréséhez vezető út, szélesebb.

Ez a szemlélet, a bármilyen okból hátrányban lévő populációk szempontjából igen jelentős, hiszen a hátrány nagyon gyakran elsősorban az iskolai készségek terén jelentkezik. Jól jelzi a probléma lényegét a „paradox tanuló” fogalma. Tannenbaum és Baldwin (1983) írta le a „paradox tanulót”, a tanulási zavarokkal küzdő tehetséget, aki a könnyebb feladatokon elvérzik, de a nehezeket megoldja, az iskolában gyengén teljesít, de iskolán kívüli tevékenységekben kiváló, valamint kisgyerekként rosszabbul teljesít, mint később felsőfokon. A „paradox tanuló” nem jelent paradoxont, ha Gagné (1999) Megkülönböztető Modelljében gondolkodunk. A tehetség, különböző utakon alakulhat talentummá.

Ugyanígy nem paradoxon a most még „paradox tanuló”, sőt az alulteljesítés sem, ha a tehetséget a fejlődésre irányuló belső hajtóerőként azonosítjuk, és a talentum elérésében nem tekintjük mérvadónak a bármilyen mérőeszkővel elért eredményt vagy az iskolai sikerességet. Ezt az állítást számos „rossz tanuló”, akár Nobel-díjat is elért talentum teszi megalapozottá.

Gagné (2003) újragondolásai során azonban az iskolai sikerességet, az „academic” teljesítményt, és ennek mérését, mint a talentum meghatározását írja le. Vagyis az iskolai kompetenciákat előtérbe helyezi, és mint a tehetségnek a megvalósulását emeli például az IQ tesztek eredményei elé. Nem is az IQ tesztek eredményeinek a háttérbe szorítása, hanem az iskolai kompetenciák súlyának emelése okozza a zavart.

Gagné a méltányosság tekintetében meglehetősen méltánytalanul jár el, bár vannak szempontok, amelyek érthetővé, bár nem elfogadhatóvá teszik a szemléletét. Lényegében ugyanis azt állítja, hogy a méltányos az, ha nem teszünk



különbséget, hanem a teljesítmény alapján értékeljük az egyéneket. Vagyis bármilyen hátrány miatt keletkezik teljesítménybeli hátrány, nem értékelendő, mert a teljesítmény az, ami számít.

A meritokratikus nézőpont nem foglalkozik az okokkal, hanem a megjelenő teljesítményt értékeli. A meritokratikus szemléletben a kiválóság gyakorlati megnyilvánulása számít az előrejutás szempontjából. A megfigyelhető teljesítmény a méltányos összehasonlítás alapja.

Ezzel a szemlélettel egyet lehet érteni, hiszen az életben a teljesítmény számít. Attól, hogy valaki rossz családi háttérről érkezik, vagy, mert diszlexiás, még nem ítélik neki a Nobel díjat, ha nem ő, hanem egy kifejezetten előnyös helyzetből érkező szakember érte el az eredményeket.

Nem csupán a negatív, hanem a pozitív diszkrimináció is pusztító. Amikor például egy verseny eredménye szerint adott tehetséges gyerekek kellene bejutni a döntőbe, de nem ő, hanem a kicsit rosszabb eredményt elért, hátrányos helyzetű tehetséget juttatja be egy a méltányosságra hivatkozó szabályzás, „zavar támad az Erőben”, mert összekeveredik a teljesítmény és a méltányosság.

A problémát elsősorban az okozza, ha a tehetségazonosítási eljárások során, a vizsgálatokban megmutatkozó képességet és iskolai eredményeket teljesítménynek tekintik a szakemberek, mert ezáltal a tehetséggondozásba való bekerülés érdem alapú.

A méltányosságnak a tehetségek ellátásában van helye, nem a teljesítmények tekintetében. A megoldás nem a diszkrimináció, hanem az akadálymentes, inkluzív helyzetek megteremtése a tehetséggondozásban is.

A szemléleti váltás már elindult, amikor a múlt században az alulteljesítő (underachiever) kifejezés helyett már egyre inkább az alulellátott (underserved) kifejezés vált használatossá. Nem csupán játék ez a szavakkal, hanem a felelősség helyének meghatározása. Az alulellátottság a felelősséget a környezetre helyezi.

A probléma helyét és kialakulásának hátterét jól mutatja, ha különleges helyzetű tehetségről beszélünk. A különleges helyzet lehet jellemzően

- szociokulturális helyzet,
- etnikai-nemzetiségi,
- neurológiai eltérés,
- viselkedési és érzelmi sajátosság,
- érzékszervi-mozgásos eltérés.

Mіндеzen sajátosságok kisebbségi helyzetnek tekinthetők, és a többségi társadalomba való beilleszkedés nehézségei miatt gyakran vezetnek zavarokhoz, és így jelenik meg a

- szociokulturális hátrány,
- etnikai-nemzetiségi kisebbségi helyzet,
- neurológiai alapú teljesítményzavarok, jellemzően tanulási zavar, diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia diagnózissal,

- viselkedési és érzelmi zavarok, leggyakrabban figyelem zavar, hiperaktivitás zavar, autizmus diagnózissal,
- érzékszervi-mozgásos zavarok, leggyakrabban vak és gyengén látó, siket, mozgáskorlátozottság diagnózissal.

(Gyarmathy, 2015)

A méltányosság azt jelenti, hogy a fejlődéshez a különlegesség hátrányait csökkentő környezeti háttérrel kell biztosítani, amely magába foglalja a teljesítmény elérésére való felkészítést is, és nem hamis teljesítményekkel téveszt meg. Vagyis a tehetségek ellátásában az inklúzió ugyanolyan követelmény, mint az oktatásban. A személyre szabott ellátás során a különlegesek sem szenvednek hátrányt.

### KÜLÖNLEGESSÉG, MINT ÉRTÉK

Az inklúzió és a méltányosság nem jótékonyág kérdése. A különleges helyzet sok tekintetben többletet is ad, és számos olyan probléma van, amely a szokásostól eltérő helyzetből könnyebben megoldható, mint a többségi helyzetben szerzett tapasztalatokkal.

Ennek vannak nagyon triviális esetei is, mint például Louis Braille, aki egyértelműen tehetség volt. Ha nem veszíti el gyerekkorában, egy balesetben a látását, akkor is kiemelkedő teljesítményt érhetett volna el, de nem valószínű, hogy a vakok számára új világot nyitó írást dolgozott volna ki.

Súlyos dadogó volt Scatman John, John Paul Larkin, amerikai jazz zenész és költő, aki megalkotta a „scat” éneklést és táncot, melynek legismertebbje a „Scatman” című slágere. Dadogása nélkül ez a műfaj valószínűleg nem létezne. Az egyéni sors meghatározhatja a tehetség teljesítmény területét, és amúgy esetleg meg sem születő invenciókat hoz létre.

József Attila, aki a „De szeretnék gazdag lenni” versével robbant be az irodalomba, olyan, a szegénységben megfogalmazott érzéseket tudott közvetíteni, amit kívülről nem lehet. Ha jobb körülmények közé születik, akkor is kiemelkedő lehetett volna, de akkor valószínűleg természettudósként ér el kiemelkedő teljesítményeket, ahogy mondjuk Szentgyörgyi Albert.

A kiegyensúlyozottabb gyerekkori családi háttér nagyobb esélyt ad a tudományos teljesítményekre, míg a rossz körülményekből valószínűbb a művész út. Berry (1990) Nobel díjas természettudósok és írok életét vizsgálta, és jelentős különbséget talált. A művészek családi háttérére jellemzőnek mutatkoztak a zavarok, olyanok, mint korai szeparáció, a szülő elvesztése, családi tragédiák, anyagi gondok. A tudósok fejlődése sokkal zavartalanabb úton haladt. Ezeknek az eredményeknek alapján persze nem szabályt, hanem tendenciákat azonosíthatunk, amelyek statisztikailag és populáció szinten igazak lehetnek, de egyének esetében nem.

Mindenesetre úgy tűnik, a tehetség a módszeresebb, és nagyobb mértékben kifelé irányuló kutatói irányban fejlődik tudós talentummá, ha rendezett csalá-

di háttérrel érkezik, míg a zavart háttér a művész belső képzeleti élete felé nyit utat. A környezet minősége erősen befolyásolja a tehetség talentummá fejlődésének területét. Bárcsak ne kellene még ma is megfogalmazni a szegénység érzését, mert a tanulás kiterjesztésével távlatok nyílhatnának meg a most még egyre lemaradó rétegek előtt!

A költők korán halnak, ahogy a mosónők is. Magyarországon egyre jelentősebb a lemaradó rétegek aránya, ami nem kedvez a tehetségfejlődésnek. Illetve egyelőre annyi a jó hír, hogy a művészetnek van utánpótlása nálunk, ha életben maradnak a tehetségek. Lásd Czeizel Endre (1997) Sors és tehetség című könyvében írtakat.

Colin Berry (1990) adatait figyelembe véve, és leegyszerűsítve a kérdést, ha természettudósokat szeretnénk nevelni, a családi biztonságot kell első menetben megteremteni, hogy a tehetségek nagyobb arányban fejlődjenek harmonikusan.

A különlegesek mindig felhívják a figyelmet egy rendszer gyenge pontjaira, mert nagyobb az érzékenységük a környezeti hatásokra. Már csak emiatt is lényeges odafigyelni azokra, akik nem csak a tehetségük, hanem egyéb okokból is különleges helyzetben vannak.

H. Nagy Anna (2013) szerkesztésében megjelent, pszichológusok számára készült ajánlásokban részletes javaslatok is olvashatók a témában.

## A TEHETSÉG ÖNFEJLESZTÉSE

A különleges helyzetű tehetségek azért sem kívánnak diszkriminációt, csupán akadálymentesebb fejlődési környezetet, mert a tehetség lényegéből fakadó változásra és változtatásra irányuló attitűdje a hátrányokkal való megküzdésben is megjelenik.

A tehetség alapjellemezője a belső hajtóerő. Amikor már mindenki feladta, ő még mindig nem nyugszik. A kihívások erősítik és éltetik. A tehetségnek a gyenge oldala akár erősséggé is válhat a megküzdés során, ha a környezet nem állít eléje túl nagy akadályokat.

A kiemelkedő zenészek, és főleg a zeneszerzők közül nagyon sokan figyelemzavarral küzdenek/küzdöttek. A zene és zenetanulás segíti a kontroll működés fejlődését is, és miközben a gyenge oldalon erősít, kiemelkedővé válhat az ember.

Az egyik új önfejlesztési terület a diszlexiás agy számára a programozás. Számos fiatal a módszerességet, a részletek, viszonyok pontos követését, leképezését a programírás során fejleszti magában. Ezen a téren még nagyobb siker a robotika, mert a téri-vizualitás által sok a segítség a részleteket, irányokat, viszonyokat nehezen kezelő agy számára. A hibák látványosan megmutatkoznak, a robot különösen jól láthatóvá teszi ezeket, vagyis gyorsan szembesül a programozó a hibájával, és kijavíthatja.

A gyenge oldal nem csupán azért lesz gyenge, mert deficitese, hanem azért alakul ki és marad meg a gyengeség, mert kerüli az ember azokat a tevékenységeket, amelyekben szembesülnie kell ezzel. A gyakorlás hiányában a probléma megmarad, és valóban gyengévé válhat a terület.

A tehetség nem könnyen adja fel, és ha segítséget kap a környezettől ahhoz, hogy megtalálja a számára fejlesztő eszközöket, akkor azt megragadja.

A különlegesek ebben a tekintetben is felhívják a figyelmet a tehetséggondozás általános problémájára. A tehetségazonosítással a már amúgy is jól fejlődő tehetségek ellátását segíti a gondozás. Ez egybevág a meritokratikus szemlélettel, ez a könnyű út. A tehetséggondozás megélhet a megfelelő környezeti háttéren már jól fejlődőkből, de így jelentős többletet nem hoz létre. Ha pedig a kutatások is ezeken a tehetségeken alapulnak, akkor téves tudást termel a tudomány.

A tehetséget nem felfedezni kell, hanem lehetőséget kell adni a megjelenésére. Ez pedig azt jelenti, hogy az önfejlődést kiszolgáló, vagyis sokféle tevékenységet biztosító környezet kialakítására van szükség.

Amennyiben sikerül letenni az atyáskodó, pátyolgató szemléletet, és bízni a gyerekekben, bízni a természetben, akkor az új tehetséggondozói szemlélet szerint a tehetség fejlődéséhez a tehetséggondozás csupán a hátteret és kereteket adja. Nem mi alkotjuk a tehetséget, hanem ő maga, mert fejlődni akar. Ezt a folyamatot lehet gátolni és lehet ennek utat adni.

## ÚJ KIHÍVÁSOK AZ ÚJ KULTÚRÁBAN

Az új kihívást a korszakváltás és a változás gyorsulása hozta meg a tehetséggondozás számára. A tehetséggondozás könnyű útja, a kész tehetségek támogatása eddig legfeljebb tehetségvesztést okozott, és kidobott ráfordítást. Az infokommunikációs korszakban azonban megváltoztak a feltételek, és nőtt a tét.

Az ingerekben rendkívül gazdaggá vált környezetben megjelenik az emberi fejlődés és emberi jellemzők sokfélesége. Egyre több lesz

- a kiemelkedő, átütő fejlődés
- az egyenetlen fejlődés
- a hiányosság

A fejlődéshez szükséges ingergazdagság szélesebb rétegeknek áll rendelkezésére. Mind életkorilag, mind társadalmi helyzet szerint szélesedett az információkhoz való hozzáférés lehetősége.

Ez a lehetőség egyrészt újabb polarizációt okoz, mert a korlátozottabb hozzájutás ehhez a könnyen elérhető hatalmas tudásforráshoz, jobban nyitja az olló szarait, mint amikor kisebb volt a tét. Ez nem csupán a szociokulturálisan hátrányos helyzetűre igaz, hanem minden olyan helyzetűre, ahol az információkhoz való hozzájutás korlátozott. Így például miközben a digitális technika sok segít-

séget jelent a diszlexiás egyének számára, az olvasás alacsonyabb szintje miatt, mégis információhátrányba kerülhetnek (Torrise, Gyarmathy, 2010).

Másrészt azonban a megnövekedett lehetőségekhez való kisebb hozzájárulás is jelentősen több fejlődést és lehetőséget biztosít a korábban tudástól elzárt rétegek számára. Például videókon keresztül az olvasni nem tudó kis gyerekek, a diszlexia miatt gyengén olvasó diákok és felnőttek, vagy az analfabéta, az olvasástannuláshoz nem jutó egyének is hatalmas tudást szerezhetnek.

Miközben tehát a bármilyen okból hátrányos helyzetű rétegek lemaradása nő, a fejlődésüknek mégis nagyobb tere van. Tekintettel arra, hogy a tehetség nagyobb belső hajtóerő a fejlődésre és teljesítmények elérésére, az eddig elzárt rétegek lehetőségekhez jutnak, bár nem versenyképesek a jobb háttérű tehetségekkel szemben. Az egyenetlen fejlődés és az oktatási környezethez való illeszkedés nehézségei miatt a korábbinál ugyan nagyobb, de az oltó nyílása miatt mégis elmaradó fejlődésükkel sem kerülnek tehetségként azonosításra, és mint a társadalom szerencsésebb rétegei által elutasított réteg, elég nagy eséllyel, antiszociális teljesítményekkel fognak megjelenni. Így a tehetségükből nem érték, nem talentum, hanem veszély lesz.

A megnövekedett ingergazdagság segíti a tehetség fejlődését, ezért a kiemelkedően és átütően fejlődő tehetségek is többen megmutatkozhatnak. A kisgyerekeknek sem kell már várni arra, hogy a felnőttek a tudás közelébe engedjék őket. Végtelen tudásforrás van már jelen a legtöbb háztartásban.

A gyerekek fejlődését meghatározó környezeti elemek nagy változásával a fejlődésük is megváltozik. Hiányosságok alakulhatnak ki olyan területeken, amelyeket a korábbi kultúra eszközei befoltoztak.

A mozgásos és észleléses tapasztalatokra épül a precíziós információfeldolgozás. Az ezen a téren kialakult környezeti hiányok az arra hajlamos idegrendszerben fejlődési zavarokat okozhatnak. Ez az idegrendszeri érési folyamat, neurológiai eltérés, amely az intelligenciától és sok egyéb képességtől független, és természetesen a tehetség fejlődésében és teljesítményében is gondokat okozhat.

A tehetséggondozás egyáltalán nem készült fel a különleges helyzetű tehetségekre, mert favorizálta a kész, szabályosan működő „terméket”. Emellett azokra a különleges tehetségekre sem készült fel a tehetséggondozásunk, akik szokatlanul gyorsan fejlődnek.

A fentiek alapján már most látható, hogy a tehetségek ellátásának éppen az eddig legelhanyagoltabb területein lesz a legnagyobb a nyomás. Egy valóban inkluzív tehetséggondozás az átütő fejlődésű és különleges helyzetű tehetségekkel is számol.

## A TEHETSÉG VÁLTOZÁSÁNAK KÖVETÉSE

Elkerülhetetlen a tehetséggel kapcsolatos szemlélet és értékek folyamatos újra meghatározása, a kultúra és az ember tevékenységének követése, vizsgálata. Erre javasoltam a korábbi megközelítés megfordítását (Gyarmathy, 2006).

Hála Solano (1979) és Rosemarin (1999) munkájának, a folyamat részei adóttak, csakhogy a „Definition, Description, Development” eredeti megközelítés helyett a 3D-t fordított sorrendben kell, hogy alkalmazzuk:

1. Széles lehetőséget adunk a tehetségfejlődésre. (Development)
2. Megfigyeljük, milyen tehetség és hogyan fejlődik az adott társadalmi-kulturális keretek között. (Description)
3. Meghatározzuk az adott társadalmi-kulturális kontextusban a tehetséget. (Definition)

És a folyamat nem ér véget, mert állandó felülvizsgálatra van szükség. A redefiniálás alapja a társadalmi értéket képviselő talentum és az odavezető úton haladó tehetségek sajátosságának azonosítása. A fordított 3D egyrészt a tehetséggondozás hatékony útja, másrészt a folyton változó környezetben a tehetség és talentum átalakulásának követésére is megfelelő eljárás.

A vizsgálati eljárásoknak a korábbiaknál sokkal fontosabb szerepe lesz. Nem a tehetség azonosítására, hanem a tehetség vizsgálatára van szükség. Ahhoz, hogy kiderüljön, milyen programokat érdemes biztosítani, ismerni kell a populációt, amelynek szólnak ezek a programok. Amikor pedig egy program indul, akkor a célcsoportjának a beválogatásához van szükség a sok szempont szerint történő vizsgálatokra. Így a program és a célcsoport hatékonysága egyaránt növekedhet.

Tehát nem tehetség kiválogatás, hanem a programokba történő beválogatás a sokrétű vizsgálatok célja. Ilyen szemlélettel indult például a Templeton Fellow<sup>2</sup> program 2015-ben.

## A TEHETSÉG FEJLŐDÉSÉNEK HÁTTERE

A tehetségek ellátásához elsősorban olyan iskola kell, ahol sokféle, és a 21. században lényeges képességek is megjelenhetnek, különben az iskola értelmetlen. Hamar elveszíti majd a fiatalokat, és a tehetséggondozás szempontjából is használhatatlan közzé válhat. Ráadásul a tehetséggondozás elfecsérelt erőfeszítés, ha nem kapcsolódik össze a teljes populációt érintő fejlesztéssel, mert hiába a nagy tehetség, ha szakadék tátong a társadalom és az elit között.

Egyébként is, a tehetségek kiválogatásával induló tehetséggondozás az elért képességek és teljesítmények alapján történő szelekció meritokratikus szemlé-

<sup>2</sup> <http://templetonprogram.hu/#miezaprogram>

lete csak akkor lenne elfogadható, ha olyan idilli körülmények állnának rendelkezésre, amelyben mindenki kedve szerint kiteljesítheti belső lehetőségeit. Ez soha nem fog teljesülni, és nem is ez a baj.

A baj az, hogy jelenleg az érdemnek tekintett tudásra épülnek a fejlődés további lehetőségei nem csupán a tehetséggondozásban, de általában az iskoláztatásban, és így sokan már a rajtvonal előtt vesztesen állnak. Főleg azokról van szó, akik nem egy szűken meghatározott képesség és tudásmezsgyén szereztek érdemeket, hanem képességeik és fejlődésük eltér a szokásostól.

Nem várható el az iskolától, hogy egy közösségben lévő összes egyén összes különleges fejlődési igényét kiszolgálja. Az viszont elvárható, hogy mindenki számára elérhető és fejlesztő legyen. Csak ilyen iskolát lehet kötelezővé tenni.

A különlegességeknek viszont biztosítandók a különleges utak. Egy akadálymentes iskolát ki kell egészíteni többlet lehetőségekkel, akár tehetségről, akár bármilyen más különlegességről van szó.

A tehetségek esetében is többszintű ellátó rendszerre van szükség ahhoz, hogy a fejlődési sajátosságaiknak megfelelő kihívásokat kapjanak:

1. széles rétegeknek a mindennapi ellátásban
2. érdeklődők csoportjainak
3. kiemelkedőknek
4. tehetségeknek

A tehetségek számára kidolgozott gazdagítás bevihető a mindennapokba, a kreatív klíma pedig a fejlődést hatékonyan támogatja függetlenül attól, milyen lehetőségekkel érkezik egy helyzetbe valaki. Dimenziói a 21. századi iskola es tehetséggondozás dimenziói:

1. Kihívás
  2. Autonómia, beleszólás
  3. Célok iránti elkötelezettség
  4. Nyitottság, kockázatvállalás
  5. Sokféleség, változatosság
  6. Elegendő idő, elmélyedés
  7. Csoportbizalom, támogatás
  8. Játékosság, humor
- (Péter-Szarka, 2012).

A maximális fejlődést az éppen megfelelő kihívást jelentő tevékenységek biztosítják. Ezt Vigotszkij (1967) a „legközelebbi fejlődési zónának”, Csikszentmihályi (1990) optimális élménynek nevezi, ami már a tehetség irányba vezet. Az „áramlat” érzése, amikor a magas szintű képességek magas szintű kihívással találkoznak. Ha a „komfort zónájában” tevékenykedhet az ember, akkor tudja maximalizálni a fejlődését, és ekkor boldog. Ez utóbbi nem cél, hanem következmény.

A tehetségek esetében a „legközelebbi fejlődési zóna” rendkívül nagy, vagyis ennek kihasználásával extrém fejlődést tudnak elérni, de az ő esetükben is visszahúzódást, motivátlanságot okozhat, ha a komfort zónájukból kimozdítják őket.

A 21. században a gyerekek fejlődésében megjelenő diverzitás lehetetlenné teszi a nagyon eltérő igényeknek megfelelő differenciálást. Nincsen olyan és annyi szakember, aki a gyerekek tömegeinek képes lenne testhezálló, optimális kihívást adni. A megoldás az, ha a szakszerűen körülhatárolt lehetőségek közül a diákok maguk választhatják meg a feladataikat. Ezáltal elég jó közelítéssel folyamatosan a legközelebbi fejlődési zónában tarthatók, vagyis boldogan tevékenykednek.

Az átütő fejlődésű kisgyerekekkel ez történik most az inger gazdag környezetben. Maximalizálódnak a fejlődési lehetőségeik. Ugyanerre lenne szükségük a továbbiakban is, és mindenki másnak is, és akkor nem jelentenének problémát.

Mi a jellemzője az átütő fejlődésűek tanulásának? A lényegét és elemeit egy mondatban ki lehet fejezni:

- inger gazdag környezetben
- önirányított,
- saját választásokon alapuló
- tevékenység.

Az átütő fejlődésű kisgyerekek (a bennük lévő predispozíciók mellett) azért fejlődhetnek így, mert az ingergazdagság megvan, de még nem kell tanulniuk, nincsen tananyag, nincsen minősítés. Csak érdeklődés. A különlegességük, hogy olyan időszakban akarnak tanulni, amikor ez még nem elvárás, vagyis optimalizálni tudják a fejlődésüket. A tehetségek, és általában is a 21. századi generációk fejlődését ugyanígy lehet hatékonyá tenni.

Javaslatként néhány, most még utópisztikusnak tűnő megoldás az iskola és tehetség gondozás terén:

- A fejlődés személyre szabott, mindenki saját ütemben fejlődhet. Nem a tananyag szabja meg a tanulást, hanem a diákok egyéni, életkori és érdeklődésbeli sajátosságai alakítják a tananyagot, amely a fejlődésüket optimálisan tudja támogatni.
- A szellemi fejlődés a társas és önálló tevékenységre épül. A szakember is partnerként van jelen, aki nem a tudás átadója, hanem a fejlődés szervezője.
- Az infokommunikációs technika szerves része az életnek, így a tanulásnak és fejlődésnek is.
- A kiemelkedő szellemi teljesítmények eléréséhez szükséges végrehajtó funkciók, a kreatív gondolkodást is magába foglaló kritikai gondolkodás, és a társas készségek fejlesztése része a tanulásnak.
- Előtérbe kerül a nem intellektuálisnak tartott területek intelligencianö-



velő hatásának kihasználása, így a mozgás, művészetek, stratégiai játékok és egyéb kulturális tevékenységek a fejlődés alapvető eszközeivé válnak.

Bár most még elérhetetlennek tűnik mindez, de a különlegesek, és így a tehetségesek ellátása mintája lehet a mainál megfelelőbb fejlődési lehetőségek és iskolai tevékenységek kialakítására a szélesebb rétegek számára is. Ezért önmagán túlmutató jelentősége van a tehetségfejlesztés 21. századnak megfelelő felépítésének.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Egyelőre olyan a vita az oktatásról és a tehetséggondozásról, mintha azon mennénk öltre, hogy a kis huszárjainkat lovon vagy segédmotoros kerékpárral kelene-e a harcba indítani a kontinentális rakéták elfogására.

Egyelőre a szakmai viták nem a megfelelő kérdésekről szólnak, és ez az, amiért most különösen nagy kárt okoznak a megszokottat és pozícióikat féltő szakemberek, és a rég túlhaladott, de még nem eléggé kihasznált, kényelmes szemléletekhez ragaszkodó kutatók, akik a tegnapelőtti emberben és pszichológiájában gondolkodnak.

A kulturális változások megváltoztatták az értékeket, és igazán ellentmondásos lenne, ha éppen a tehetséggondozók ragaszkodnának a régi megoldásokhoz. A tehetség talentummá, értékévé válását akkor támogatja megfelelően a rendszer, ha az értékek változását figyelembe véve teszi ezt.

A tanulmányom fő célja az volt, hogy a tehetség szemléletben előtérbe kerüljön a lehetőség alapú megközelítést, és az érdem alapú szemléletet a tehetségfejlődéstől elválasztva a talentum, vagyis a teljesítmény oldalára helyezzem.

A tehetségkép a mai generációk képéhez közelebb kell, hogy legyen. Amikor a fiataloknak sokkal nagyobb lehetőségek nyíltak meg, és sokkal önállóbbak és ezzel öntudatosabbak lehetnek, a tehetségre jellemző fejlődési vágy, az önfejlesztés, most nyilvánvalóbban jelenik meg, de a régi elvárásoknak mégis kevésbé felelnek meg. A régi érdemek kétséges mértékké váltak.

A kultúráváltással kiszélesedő infokommunikációs térben megváltozott fejlődés miatt a fejlődési diverzitás nagyobb, és ez a különleges helyzetű, és fejlődésében nagyon eltérő tehetségek tömeges megjelenéséhez vezet. Minthogy ez a folyamat már korábban elindult, mostanra teljesítményben megjelenők ezek az szabálytalan fejlődésű tehetségek. Jó esély van rá, hogy hamarosan a szabálytalan lesz a szabályos.

A szakemberek feladata, hogy kövessék a változásokat, és ha kell átértelmezzék, de mindenképpen megalapozott elméleti ismeretekkel dolgozzanak. A tudomány nem dogmákból, hanem új gondolatokból épül.

A tehetséggondozás most már végképp nem vonulhat csonttoronyba, hanem egyéb fejlődést támogató intézményekkel együttműködésben lehet valóban te-

hetséggondozásról beszélni. Sőt, a tehetséges egyén maga is partner a tehetséggondozásban, hiszen a tehetség az egyéni és környezeti tényezők interakciójában jön létre. Nem a tehetségeket kell az ellátási rendszerhez formálni, hanem az ellátást kell a tehetség igényeinek megfelelően alakítani. Ehhez inkluzív iskola, valamint sokféle program kell, amiből válogathatnak a fejlődni vágyók. A tevékenységek megfigyelésével pedig folyamatosan kiderül, melyek azok a területek, ahol valóban ellátásra van szükség.

A tehetség addig tehetség, amíg fejlődésben, változásban és változtatásban van. Ha ezzel társadalmilag kiemelkedő értékeket hoz létre, akkor talentum, ha megszállott tevékenységével akadályozza a fejlődést és pusztít, akkor veszélyé válik.

## HIVATKOZÁSOK

- Berry, C. (1990). On the origins of exceptional intellectual and cultural achievement. In: Howe, M.J.A. (Ed.). *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent* (49-70). London: British Psychology Society.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: FITT Image és Minerva.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. H., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Freeman, J. (2006). 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In: Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent* (67-79). Oxford, UK: Pergamon.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education* (60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gyarmathy É. (2006). *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. Budapest: ELTE Kiadó.
- Gyarmathy É. (2010a). Atipikus agy és a tehetség II. - Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30(1), 31-41.
- Gyarmathy É. (2010b). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221-232.
- Gyarmathy É. (2013). A tehetséggondozás változási kényszere. *Iskolakultúra*, 3(4), 101-109.
- Gyarmathy É. (2014). A nem szunnyadó erő. Neveléstudomány Online, <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2014/07/a-nem-szunnyado-ero-a-tehetseg-fogalmanak-atgondolasa>
- Gyarmathy É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségessége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(2), 371-393.
- H. Nagy A. (Szerk.). (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Készült a „Tehetséghidak Program” (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében.
- Hogg, M. A. & Reid, S. A. (2001). Social identity, leadership and power. In: Lee-Chai A. Y., Bargh. J.

- A. (Eds.). *The Use and abuse of power: Multiple perspectives on the causes of corruption* (159-180). Philadelphia: Psychology Press.
- Pásku J. (2011). A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, 13(1), 51.
- Péter-Szarka Sz. (2011). Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18(3), 5-7.
- Peter-Szarka, Sz. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1011-1034.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1982). A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappa*, 63(9), 619-620.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Révész G. (1918). *A tehetség korai felismerése*. Budapest: Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkiadó.
- Rosemarin, S. (1999). Giftedness as a function of right mediation. *Gifted Education International*, 14, 4-11.
- Solano C. H. (1979). The First D: Discovery of Talent, or Needles in a Haystack: Mathematically Gifted Child. In: Colangelo, N., Zaffrann, R.T. (Eds.). *New Voices in Counselling the Gifted (205-204)*. Iowa: Kendall & Hunt.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55, 39-53.
- Sternberg, R.J. (1993) Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative „Metaphors of Mind”. In: Heller, Mönks & Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (185-208)*. Oxford: Pergamon.
- Tannenbaum, A.I., Baldwin, L.J. (1983) Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In: L.H. Fox, L. Brody & D. Tobin (Eds.). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming (11-36)*. Baltimore: University Park Press.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrisi, G, Gyarmathy, E. (2010). The new disabilities of ICT. *ICT for Language Learning. International Conference*, [http://conference.pixel\\_online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/IBL15-Torrisi,Gyarme.pdf](http://conference.pixel_online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/IBL15-Torrisi,Gyarme.pdf)
- Vigotszkij L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ziegler, A., Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46, 324-342.
- 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 (Eds.). *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. London: Routledge.

