

A tehetséggondozás változási kényszere

(három oldalban + másfél oldal hivatkozott szakirodalommal)

A kilencvenes években a tehetséggondozás alapelveinek megkérdőjelezéséhez vezetett Lipsey és Wilson's (1993) átfogó vizsgálatának eredménye, mely szerint a tehetséggondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelent tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebo hatást nem meghaladóak az eredmények. Számos ország újraértékelte tehetségprogramjait (Comford, Boyes, Reid, Brain, 2004). Hiábavaló volt egy évszázadnyi befektetés a tehetséggondozásba (Steenbergen-Hu, Moon, 2011).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy 20. századi mechanisztikus szemléletnek megfelelő, és a Terman (1925) kutatásai alapján kialakult **mechanisztikus tehetséggondozási rendszer nemhogy nem hatékony, hanem kifejezetten hátrányt jelent a későbbi teljesítményekre** (Ziegler, 2013). Ennek legalább két, egymással összefüggő forrása van: (1) alapvetően hibás a szemlélet, (2) téves a vizsgálati módszerek használata.

(1) A kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll (Csikszentmihalyi, 1996). Az egyén akkor tehetséges, ha egy sor, az egyén sajátosságainak megfelelő tényező adott időzítésben együtt hat. A mechanisztikus szemlélet az egyéni különbségeket nem értelmezi. A legbonyolultabb szerkezeti-kapcsolódási algoritmus sem képezi le az egyén és környezete között a fejlődés során megjelenő sokszoros kölcsönhatásokat. Az egyén predispozíciókkal rendelkezik, és egyéni mintázatú a környezet, amelyben a predispozíciók felszínre kerülhetnek.

(2) A 20. századra kiteljesedett és már egyértelműen meghaladott mechanikus megközelítés könnyen tetten érhető a tehetség azonosítási procedúrákban. A nagy energiákat felemésztő vizsgálati eljárások, amelyek a tehetségek azonosítására használatosak nem elég megbízhatók és ez már több mint fél évszázaddal ezelőtt bizonyítást nyert.

Lewis Terman munkatársaival követéses vizsgálatot indított több mint 1500 magas IQ pontszámot elért fiatal kiválogatásával (Terman, 1925). A kiválogatottakból egyetlen Nobel-díjas sem lett, és nem korrelált az IQ-val a sikerességük (Oden, 1968). Viszont William Shockley és Luis Alvarez későbbi fizikai Nobel-díjasokat tanáraik jelölték a terman-i géniuszok közé, de az intelligencia teszten nem feleltek meg. Így kiestek a vizsgálati csoportból, nem kerültek be a "Termite"-ok közé.

A tudományban használt mérési módszerek egyének megismerésére nem alkalmasak. A statisztikai eljárások szükségessége a tudományos vizsgálatokban éppen azt jelzi, hogy csak irányvonalakat lehet azonosítani mérésekkel. Csoportokat lehet érvényesen vizsgálni a tesztekkel, de egyének vizsgálatára csak akkor lennének alkalmasak, ha egyértelmű eredményre vezetnének minden egyed esetében.

Reis és Renzulli (1982) három, Sternberg (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség tesztek nem használhatók tehetségazonosításra, mert a tehetség összetettebb konstruktum, semhogy teszttel megragadható lenne.

A tehetségazonosító csomagok a tehetséget több-kevesebb komponensre redukálják. A kutatási eredmények szerint tévedés, hogy bármely tényezőcsoportnak a mérésével előre jelezhető a kiváló teljesítmény (Ziegler és Stoeger, 2004). A tehetségek megjelenését gátló tényező a tehetségkutatás maga is. Bár a tehetség címke támogatólag hathat, számos esetben inkább problémaforrás. Freeman (2006) negyven évi követéses vizsgálata kimutatta, hogy **amellett, hogy a**

beválást nem tudja megjósolni, már maga a tehetség azonosítása is súlyos zavarokat okozhat, mint például fejlődési, viselkedési zavar, családi problémák.

A „hivatalosan elismert és támogatott” magyar tehetséggondozás továbbra is a mechanisztikus szemléletet követi, és ráadásul a tehetségek tesztekkel történő azonosításába kényszerített. Hiába jelent meg már hazai publikációban is az ezzel a gyakorlattal kapcsolatos kritika (Gyarmathy, 2006), majd részletes elemzés (Gyarmathy, 2010a; 2010b). Nincs érdemi szakmai vitára lehetőség, ahol a mechanisztikus szemlélet, a tesztekkel történő azonosítás gyakorlatának problémái nyilvánosan is elemezhetők lennének.

A tehetség prediszpozíciós elmélete

A tehetség nem teljesítmény, hanem tevékenység. A tehetséggondozás, és általában a tanítás és fejlesztés feladata tevékenységben tartani az egyént, és megfelelő környezetet biztosítani a tevékenységnek.

A tehetséges egyének egyik legfontosabb jellemzője, hogy adott teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként érzékelnek. Ez az attitűd vezet egyre több tevékenységhez, vagyis gyakorláshoz, és így újabb teljesítményekhez.

A tehetség számára a tevékenység (ez akár kizárólag szellemi tevékenység is lehet) a legfontosabb, 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 tehetségként, ha erre a környezet az egyén belső adottságainak, hajtóerőinek megfelelően reagál.

A kiemelkedő teljesítményekhez szükséges, átlagtól jelentősen eltérő kognitív folyamatok, elmélyült, megszállott tevékenység, kitartó gyakorlás a normalitástól 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 kérdés nem az kell legyen, hogy valaki tehetség vagy nem, hanem az, hogy mi teheti tehetséggé.**

Nincsen olyan környezet, amely minden tehetségnek megfelelné. 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.

Ziegler és Phillipson (2012) a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket.

A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Az ellátásuk egyéni, még ha csoportban történik is. A pedagógia kínál erre jó megoldást, a differenciálást a pedagógiai folyamatokban. „A differenciálás lényege: tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztés és/vagy a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önzérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelési gyakorlatban” (M. Nádasi Mária , 2007, 17. oldal).

Az öndifferenciálás gyakorlata pedig ennek a tanításnak a tehetséggondozásra kiterjesztett módja (Gyarmathy, 2007, 2010c)

A digitális korszak

Egyre jobban észlelhető a gyors korszakváltás számos tényezője, és ezek közül a tehetséggondozást legjobban a digitális nemzedék képességeinek megváltozása érinti. A sokkal gyorsabb és hatékonyabb ingerfeldolgozás és döntéshozás mellett a digitális kor eszközei adta könnyű információszerzés is messze a korábbiaknál önállóbbá és öntudatosabbá teszi a gyerekeket (Small, Vorgan, 2008; Prencky, 2001; Tapscott, 2001).

A tehetségesek a környezeti hatásokra sokkal erőteljesebben reagálnak, ezért egyértelmű, hogy fejlődésüket a korszakváltás nagyobb mértékben befolyásolja. A nagyobb környezeti ingertér utat ad az önálló tanulásnak, a nagyobb kommunikációs tér a társas tanulásnak. A 21. században ez átalakítja az iskolát, de a fentiek miatt még hamarabb hat a tehetséggondozásra. A tehetségesek előtt megnyílik az önfejlesztés sokféle lehetősége. **A tehetségeseket nem kell felfedezni és fejleszteni, hanem az utat kell egyengetni fejlődésüknek a sokszínű fejlesztő környezetben.** Vagyis nem a tehetséget kell "kihalászni és megszerelni", hanem a környezetet alkalmassá tenni.

Hazai megoldások

A hazai oktatási rendszer és tehetséggondozás uralkodó teszt centrikus szemlélete nem akadályozta meg mindenhol a fejlődést. Különösen ott, ahol a tehetséget nem keresték, mert nem számítottak megjelenésére, számos módszertani fejlesztés adott utat a tehetségeknek. Az eredmények bizonyítják, hogy az egyéni tanulási utakra építő környezeti háttéren megjelennek a tehetségek, bármilyen egyéb körülmény ellenére.

Álljon itt két példa, hogy akár kirívóan rossz környezetben is megjelenik a tehetségesek sokféle csoportja (K. dr. Nagy 2000; 2005; 2007; Zöld Kakas, 2013). A Hejőkeresztúri Általános Iskola 70% válogatatlan halmozottan hátrányos és sajátos nevelési igényű tanulóival számos győzelmet arat országos és nemzetközi versenyeken. Ugyanez a helyzet a Zöld Kakas Líceum diákjaival, ahol "zűrös középiskolások" érnek el kiemelkedő eredményeket. Mindkét intézményben a mindennapi tanítás és azon túli tevékenységek a hatékony tehetséggondozás jellemzőit hordozzák.

A hatékony tehetséggondozás

- az egyéni sajátosságokat tiszteletben tartja,
- az egyéni fejlődést közvetetten támogatja,
- tevékenységre irányul,
- módszertani sokféleségre épül,
- az önálló és társas tevékenységet erősíti.

A fentiek minden szinten érvényesek, vagyis a tehetséggondozók fejlődésében ugyanezek a hatékonyra tévő tényezők, és nem a kötelező, beszabályozott, nyílt szakmai vitákat kizáró irányítás.

A tehetséggondozók fejlesztésében a már sikeres módszertanok gyakorlati átvétele jelenthet áttörést. A tehetségvesztés csökkentését és az esélyegyenlőség növelését az egyéni fejlődési út és a kor kultúrájába ágyazottság biztosítja. A többszintű, az érdeklődésre építő tehetséggondozás mindenki számára előnyös. Ehhez a tehetséggondozás alábbi rendszere vezethet:

Széles rétegeknek a mindennapi ellátásban
Érdeklődők csoportjának
Kiemelkedőknek
Tehetségeknek

Hivatkozott szakirodalom

- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper.
- Comford Boyes, L., Reid, I., Brain, K., Wilson, J. (2004) *Accelerated learning: A literature survey*. Department for Education and Skills, UK.
- Gyarmathy Éva (2006) *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007) *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2010a) Atipikus agy és a tehetség II. - Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*. 30, 1, 31–41.
- Gyarmathy Éva (2010b) A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2. 221-232.
- Gyarmathy Éva (2010c) *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Géniusz Projekt, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2011) A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*. 51, 79–88.
- Gyarmathy Éva (2012) Ki van kulturális lemaradásban? Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet, ELTE. 9-16.
- Freeman, J. (2006) 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Kovácsné dr. Nagy Emese (2000) Komplex Instrukciós Program. In: Klein Sándor – Soponyi Dóra (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon*. EDGE 2000, 2011. 357-367.
- Kovácsné dr. Nagy Emese (2005) A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15, 5:16-25.
- Kovácsné dr. Nagy Emese (2007) Integrációs modell. *Fókusz*. 9, 1:36-56.
- Lipsey, M.W., Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48, 1181-1201.
- M. Nádasi Mária (2007) *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Oden, M.H. (1968) The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*. 77. 3-93.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants In: *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.
- Reis, S M & Renzulli, J S (1982) A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63 (9), 619-620.
- Sosniak, L.A. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 287-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Small G. W, Vorgan, G (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins, New York.
- 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. (1992) Ability tests, measurements and markets. *Journal of Educational Psychology* 84(2).
- Tapscott, D (2001) Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2011) Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban. Tericum Kiadó, Budapest.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ziegler, A., Stoeger, H. (2004a). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46, 324-342.
- Ziegler, A, Phillipson, S. N. (2012) Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23, 1, 3-30.
- 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.
- Zöld Kakas Líceum (2013) Zöld Kakas Program, <http://www.zoldkakas.hu/kuldetes.html>