

TEHETSÉG ÚJRAGONDOLVA

A 21. század gazdasági, társadalmi és kulturális környezetében való megfelelés egyre inkább képességalapon körvonalazható. A bizonytalan jövőképben a tehetségek képességtöbblete felértékelődik, előtérbe kerül a kreativitás és a sztenderdektől eltérő megoldási út. Milyen módon lehető fel minél több képességtöbbsel rendelkező tehetségigéret, és milyen az a 21. századi tehetségfogalom, amely megismerése által körvonalazható a fejlesztés és felderítés iránya, melyek a korábbi fogalmi értelmezések változásait figyelembe véve, képesek alkalmazkodni a jelen kor elvárásaihoz, melyek összetettséget, megfoghatatlanságot és adott kulturális közeg befolyását sugallják.

A tehetség fogalom meghatározása világszerte és hazánkban is számtalan újra gondoláson ment keresztül: adott korban, adott környezetben eltérő megfogalmazások és azonosítási módszerek jellemzik, melyekkel kapcsolatban folyamatos megújítási igényeket támaszt. Talán éppen ebben rejlik legnagyobb értéke, mely képessé teszi adott környezeti elvárások mentén, változásra és változtatásra, szerepe a jelen kor bizonytalan jövőjében előtérbe kerül. A bizonytalanság a gazdasági és társadalmi változások mellett, a közoktatási törvény módosítása révén egyre heterogénebb osztályközösség létrejöttét irányozzák elő, melyben a különleges bánásmódot igénylő tanulók létszáma is várhatóan növekedni fog. Különleges bánásmódot igénylő tanuló, a jelenleg is érvényben lévő pedagógiai szakszolgálati protokoll szerint a sajátos nevelési igényű (SNI), a beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral diagnosztizált (BTMN) és a kiemelten tehetséges tanulók. A kihívás abban rejlik, hogy ott találjuk meg az értéket, ahol még nem produkál teljesítményt, formája nem kifejtett. E fejlődési folyamat során a képességhiány vagy képességtöbbslet, a feladat iránti elköteleződés vagy attitűd miatt kialakult deviancia jelen van, de nem feltétlenül elfogadható.

DEFINIÁLHATÓ-E A TEHETSÉG?

A korábbi fogalmi meghatározásokat alapul véve számos összetevő jelenléte, mint például az intuíció, a spontaneitás, a szellem bősége és rugalmassága, vagy az örökletes összetevők egyéni jellemzőként konfigurálódnak és megfoghatatlanok. Nagy László megfogalmazásában “a gyermekek nem búzaszemek a vékában...”, **sajátos attitűddel és egyéni jellemzőkkel** felruházva. A tehetségmodelleken keresztül vizsgálva belső és külső tényezők együttes hatása definiálhat. A modellek egy része (Renzulli, Gardner, Piirto) a

belsőből indul ki, amely örökletes, kapott, képességtöbbletet, átlagon felüli képességet feltételez, melyek környezeti támogatás hatására aktivizálódnak. Másik része (Tannenbaum, Sternberg, Csíkszentmihályi, Mönks) a környezeti hatások szerepét helyezi előtérbe, mely bármilyen képesség meglétét teljesítménybe képes átfordítani. A tehetség és a környezet kapcsolatát számos modell vizsgálja: *Thomson és Plomin* (1993) az iskolai teljesítmények és a képességek közötti eltérést egyértelműen a környezeti oldal felelősségében határozta meg. *Sternberg* (1984) az intelligenciát a környezethez való alkalmazkodásban látta, míg *Czeizel* (1997) a környezet jelentős befolyásolására hívta fel a figyelmet legyen az pozitív vagy negatív irányú. *Tannenbaum* (1983) a társadalmi tényezők hatását emeli ki, melynek a család mellett az osztályközösség is része, *Renzulli* (1992) pedig éppen a környezeti tényezőkkel tartotta szükségesnek kiegészíteni *Mönks* alapmodelljét. *Gagné* (1992) a szunnyadó tehetség felfedezésében a személyes tényezők mellett szintén a környezeti szempontok szerepét hangsúlyozza.

Valamennyi modell esetében megjelenik a bizonytalanság és az előre nem kiszámítható végkimenet. Megjelenik mindez a 'véletlen' vagy a 'sors' faktorban. A modellek viszont egyetértenek abban, hogy a **tehetség négy összetevőt mindenképpen tartalmaz:** valamilyen **átlagon felüli képességet**, esetleg **átlagot meghaladó speciális képességet**, **kreativitást** és a **feladat iránti erőteljes elkötelezettséget**. Mit jelenthetnek ezek és ezek mentén azonosítható-e a tehetség?

Az **átlag feletti képességek** többet jelentenek, mint az IQ mérések eredményei. Az információk befogadásának, feldolgozásának módja, az ebből levont következtetések és összefüggések sorozata, melyek egyedi leképeződések. A tehetség mégsem jelenti azt, hogy birtoklója mindenben kiváló. Sokkal jellemzőbb az egy-egy speciális területen megjelenő képességtöbblet, amely megnyilvánulhat például matematikai vagy anyanyelvi képességben, eredményes információ felvételben vagy akár magas szintű elvont gondolkodásban. A képességek ezen csoportja kompetenssé teszi az egyént bizonyos szakmaterületek magas szintű művelésére, eredményes bemutatására. Más területeken viszont képességhiánnyal küszködhetnek, melyekkel kiválóságuk irányába hajtott motivációjuk miatt, nehezen birkóznak meg. Ezt tovább nehezíti a rájuk ragasztott elvárás, a „mindenben jónak lenni”, „ő az okos” jellemzők, melyek hatására gyengébb oldalait igyekeznek elrejteni, tudatuk mélyén pedig fokozódik az egyre szélesedő különbség, a lemaradás növekszik. Alapképesség hiánya esetén a rejtett hiányosságok az erősségek kiteljesedésének útját is állhatják, melyek további frusztrációt keltenek, megküzdési harcában a tanuló magára marad. Ilyen lehet például a

finommotorikai lemaradások miatti korlát, mely a gondolati kifejeződés egyik eszközeként gátolja annak megnyilvánulását. Az elvárások mentén, ezért érdemes óvatosságra inteni a pedagógus társadalmat, melyben egy-egy kiemelkedő képesség mentén a gyengébb oldal felderítésére is szükséges lehetőséget teremteni. A személyiség komplexitása során elfogadott kettősség, pedig éppen az erősségek mentén fejleszthető. (Kétszeresen kivételes tehetségek).

Azok a **speciális képességek**, melyek csak bizonyos egyének sajátosságaiként válnak ismertté, mint pl. zenei, nyelvi, képzőművészeti, szociális-interperszonális képességek, a tehetségesekre jellemző egyéni adottságok. A speciális képességek igen szoros együttjárást mutatnak a kreativitással, illetve igényével is.

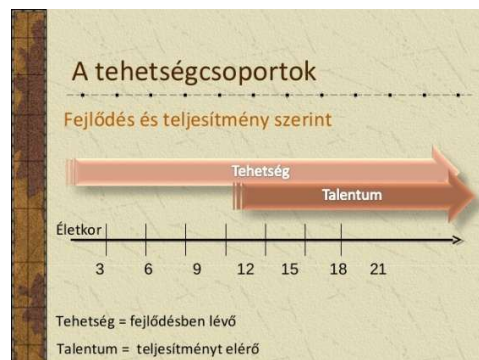
A kifejezést, „creativity”, *Guilford* (1950) alkotta, amely születésétől kezdve összekapcsolódott a tehetség fogalmával. Magyar fordításban alkotóképességet, teremtőerőt jelent, amely valamilyen eredetiséget feltételez. Ez az összetevő sokkal inkább a belsőből indul, a **belső folyamatok és az önértékelés alakulása kerül a fókuszba**. Maslow és Rogers az alkotóképességet a lelki egészség magas fokaként határozták meg, Ghiselin (1952) fantázia és logika egymásba hangolásaként, Freud (1935) tudatos és tudatalatti együttes működésein keresztül. Vekerdy vélekedése szerint eltérő gondolkodásában keresendő, melyben gondolataik többféle irányban cikáznak, többféle úton jutnak el a megoldáshoz és ez a divergencia vezet el az új dolgok születéséhez¹ A **kreativitás minden esetben az individuumot jellemzi**, kontrollált és spontán gondolatok, tevékenységek által, mely meghatározása éppen ezért a tehetség fogalmi meghatározásánál is összetettebb. A **kreativitást** nehéz definiálni, hiszen ez is egy folyamat, amely újszerű, eredeti és értékes gondolatok megszületését eredményezi. Életkori fejlődésének görbéjében a játék, a tanulás és az alkotási fázis külön el.

¹ Vekerdy Tamás (2016): *A tehetség deviáns*. Mindset pszichológia online <https://mindsetpszichologia.hu/2016/10/09/a-tehetseg-devians-dr-vekerdy-tamas-a-tehetsegrol/> letöltés: 2018.11.20.



12. ábra: Tehetségcsoportok: Kreativitás életkori fejlődése szerint (Gyarmathy Éva)

A tehetség játékon és tanuláson keresztül gyűjtöget, rendszerez, értelmez és készül az alkotásra. Perfekcionizmusa visszatartja, ezért alkotásba jellemzően később fordul. Kiemelten fontos szerepet kap a köznevelés kezdeti éveinek tapasztalata, mely az első „igazi” tanulási empíria mellett, az alkotáshoz szükséges „összetevők” gyűjtésének is időszaka, mely jelentősen befolyásolja jövőbeni elköteleződésüket és céltudatosságukat. Teljesítménybe fordulásuk jellemzően a konvencionalitást követően bontakozik ki.



13. ábra: Tehetségcsoportok: Fejlődés és teljesítmény szerint (Gyarmathy Éva)²

Ebben a szakaszban már Talentumról beszélünk, amely az intenzív tevékenység által megszerzett képesség teljesítménybe fordulásával jön létre. A tizenéves kor előtt ezért a hangsúly a fejlődésen van, mely sokszínű tevékenység által valósul meg, így kerülendő a teljesítményelvárás. A teljesítmény viszont akkor tud eredményt felmutatni, ha ahhoz **egyéni elköteleződés** társul. A kreativitás valódi ösztönzője a felfedezés öröme és a munka iránti szenvedély. A hajtóerő kutatásában **Maslow** (1954) szükséglet-piramisa vezet el az önmegvalósításhoz, mint egyetlen emberi motívum. A már említett Csíkszentmihályi és

² Gyarmathy Éva (2016): *A tehesség gondozás rögös útja*. Katedra, XXIII/10.

Robinson húsz éves kutatásának eredménye³ is az érzelmi és motivációs szempontok szerepét hangsúlyozza, amely -megállapításaik szerint- legalább olyan fontosak. A két kulcs fogalom az integráció és a differenciálódás, mint állandó és változó tényező. A kutatásban alkalmazott élmény-mintavételezési módszer (ESM) a saját belső erő meglétét és intenzitását vetíti le teljesítményekre, mely eredménye, hogy ennek hiánya a tehetség elvesztegetésének legfőbb oka. Meghatározására szintén számos kutatás és eredmény született, melyek összegzéseként levonható tanulság, hogy elköteleződés nélkül nehezen jön létre produktum.

A modellek közös jellemzőinek mentén „leegyszerűsített” elemzés, melyben a négy közös összetevő kerül görcső alá, nem egyértelműsítik a tehetség azonosítás módszertanát. A kreativitás és a motiváció összetett és változó tényezők, melyek nehezen mérhetők.

A bemutatott fogalmak és modellek egyre szélesedő szempontsora, tehát nem ad adekvát lehetőséget a tehetségek azonosításra. A tehetség meghatározása és leírása személyes jellemzőik, gondolatviláguk és a környezet erőteljes befolyásoló hatása miatt szinte lehetetlen, azonosíthatóságuk olyan korlátokba ütközik, melyek éppen a fejlesztéshez vezető utat zárják el. **Kijelenthetjük, hogy a tehetség fogalmi meghatározások és modellek alapján teljes bizonyossággal nem azonosítható, értelmezésében másfajta megközelítést igényel.**

HOGYAN ÉRTELMEZHETŐ AKKOR A TEHETSÉG A 21. SZÁZADBAN?

A tehetség megértése azonosíthatósági korlátai mellett nehéz és sok esetben nem valós képet mutat. A tehetség éppen ezért egy **fejlődési folyamat**, melyet belső erő hajt, amelyet a kihívások erősítenek.⁴ A megoldást keresi, hozzáállása, hogy a dolgok nem végesek és véglegesek, hanem megváltoznak és megváltoztathatóak.

“A tehetség maga a változás és addig tehetség, amíg erre képes.”

(Gyarmathy Éva, 2016)

Akadályoztatása esetén sem ismer megállást, ha megakasztják új utat keres. Ezek a jellemzők, viszont kellemetlenek a jelenlegi osztálytermi környezet számára. Teljesítményt nem

³ Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek*, Nyitott Könyvműhely, Budapest

⁴ Gyarmathy Éva (2016) A tehetséggondozás rögzös útja. *Katedra*, XXIII/10, június 13-15.

produkáló, adott méréseken önmagához képest alulteljesítő kiválóság látható oldala csupán a kellemetlen oldal és viselkedésmintázat.

Azonosításának korlátai mellett annak szükségessége így megkérdőjeleződik, pontosabban átalakul. **A tehetség 3D modelljének⁵ lépéseiben, ezért a fejlesztésre kell, hogy helyeződjön a hangsúly, amely a definiálás (define), azonosítás (description) majd fejlesztés (development) sorrendjét megfordítja.**⁶ Először mindenki számára lehetőséget kell adni a **komplex fejlesztésre** olyan környezetben, amely képes az egyediséget (amit sokszor máságnak titulálunk) **inkluzív módon elfogadni és befogadni**, amelyben **képességeinek megfelelő kihívásokkal** találkozik, amely **fejlődése szerint kerül értékelésre** és amely elsődleges **célja** azonosítási kényszer helyett **a képességek felszínre hozása**. A korlátok felállítása helyett a tehetségfejlődésre (development) koncentrálna **szabad utat engedni minden tanuló képesség megnyilvánulásához**. Ezt követi a tehetség fejlődésének nyomon követése adott társadalmi-kulturális keretek között (description), és legvégére kerül a tehetségmeghatározás (definition). A fejlesztéssel szélesebb körű potenciális tehetség érhető el, elitista megközelítés helyett kaput nyit a leszakadó társadalmi rétegek számára is, ugyanis a tehetség egyenletesen oszlik el a népességben és nem válogat társadalmi rétegek között. Ebben az ingerben gazdag környezetben fejlődési lehetőségét a tehetség jobban ismeri, mint bárki más. A legtöbbet a pedagógus azzal segíthet, ha bízik benne és ha ez a bizalom kölcsönös. Mindenkire úgy kell tekinteni, hogy tehetséges lehet, még ha nem is mindenki tehetséges, vagy szeretne tehetséges lenni. Az elmélet viszont mégsem egyenlő a hazánkban elterjedt és egyben közkedvelt “mindenki tehetséges” nézettel. A képesség és a tehetség nem szinonima fogalom, a tehetséget nem pusztán képessége vezet el kiteljesedéséhez. A mindenkinek vannak jó képességei vezet el a mindenki tehetséges gondolathoz, melynek elfogadásával, éppen a fogalom tűnik el. Ha mindenki tehetséges, nincs értelme tehetségről beszélni. A hatékony nevelési módszerek magasabb kognitív teljesítmény elérésére képesek (Polgár László, 2008), ám ezen környezeti feltételek nem általánosak, a bennük neveltek éppen ennek hatására kerülnek a tehetségesek körébe, de teljesítményeik megfelelő környezeti háttér mellett mások számára is elérhető szintűek. A hagyományos környezetben neveltekre éppen ezért úgy kell tekinteni, hogy akár tehetség is lehet, amely a későbbi fejlődési szakaszban dől el és igényel eltérő támogatást, ahogy az korábban bemutatott fejlődés-teljesítmény modellben (13. ábra) bemutatásra került.

⁵ Solano (1979) és Rosemarin (1999)

⁶ Fodor Szilvia: A képességméréseken alapuló tehetségazonosítás kihívásai. Tehetség, XXVI. évf. 2018/4. (3-6.)

A másik beágyazódás a tehetség “utat tör magának”, mely éppen a tehetséggondozás létjogosultságát kérdőjelezi meg. Ha valakinek bármilyen területen is több jutott, az nem jelenti azt, hogy másoknak kevesebb. A tehetség pusztán lehetőséget hozhat mindenki számára, anélkül, hogy bárkitől is elvenne.⁷ Létezik ugyan a tehetséget belülről hajtó erő, de a társadalom támogatásának hiányában akár romboló erőként is megnyilvánulhat. Támogató, fejlesztő környezet nélkül a tehetség nehezen birkózik meg „másságával”, szocializációs nehézségei „rossz” gyerek skatulyába helyezik, melyből egyetlen vágya kitörni. A 21. századi felgyorsult környezeti változások a **fejlesztést központba helyező értelmezést sürgetik, mert „A tehetség nem teljesítmény, hanem attitűd, amely tevékenységekben jelenik meg”** (Gyarmathy, 2017)⁸. A **tehetség egy lehetőség**, amely az egyént körülvevő környezeti ingerek hatására mobilizálódik, melyben a tehetséggondozás szerepe is egyre inkább a környezeti feltételek megteremtésére szükséges, hogy koncentráljon a fejlődés első időszakában. Az adottságok teljesítménybe fordulásához kitartó erőfeszítésre és támogató környezetre van szükség. A támogató környezet az elsődleges szocializációs közeg mikroklímájából kiindulva az első társas kapcsolatok megjelenésén át vezet el az iskoláig, ahol a társak sokszínűsége és elfogadása **olyan pedagógusi szemléletet igényel, melyben diákjait koncepciózusan támogatja az individuum egyéni fejlődésének lehetőségével, rajta keresztül pedig képességeinek felszínre törését és talentumba fordulását segíti elő. A megvalósítás kezdete a mindennapokban, a tanításba vitt ilyen tehetséggondozó szemlélettel lehetséges, mely elfogadja azt, hogy a biztos ismeretek helyett kérdések és kétségek, vagyis sokféle megoldás létezik. A pedagógus attitűdben ez azt jelenti, hogy érzékennyé válik a változásra és képessé válik önmaga is változni és változtatni.**

Szerző: Szennai Dóra

⁷ Gyarmathy Éva: *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*. Új Pedagógiai szemle 2013/2.

⁸ Gyarmathy Éva (2017): *A tehetség érdem és lehetőség oldala*. Psychologia Hungarica V/1.-1-19. pp. 5. oldal