Dr. habil. Gyarmathy Éva

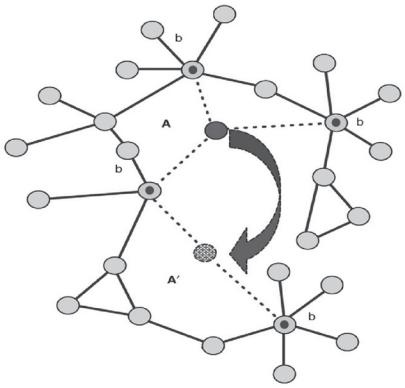
MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

A tehetséggondozás változási kényszere

Tehetséggondozásunk nagy lehetőség előtt állt a Géniusz Program[1] indulásakor. Egyedülálló tehetségpont-hálózat kialakítása indult meg. A folyamat azonban megakadt, és a háló nem hálóként működik. Lényegében sikerült leképezni a tehetséggondozás korábbi problémáit: azonosításra kerültek a kiváló működésűnek ítéltek, ezek kiválogatás után előnyökhöz jutnak.
A várt és mindenkinek előnyt jelentő együttműködés helyett vetélytársi helyzet alakult ki. A tehetségpontok versengenek a forrásokért, és nem együttműködnek, hogy a sokféleségükkel a lehetőségeket maximalizálják. Tehetséggondozásunk benne ragadt az egyoldalú mechanisztikus szemléletben, és ennek megfelelő a tehetséggondozásunk rendszere.
Ezenközben a nemzetközi szakirodalomban a hálózatosodáshoz is jobban illő rendszerszemléletű tehetséggondozási modellek jelentek meg, de Magyarországon nem jutottak érvényre.

Hálózatosodásunk a tehetséggondozásban

Csermely Péter, a hálózatkutatással foglalkozó biokémikus, tudományos eredményei alapján, miszerint a hálózatos szerveződések sokkal hatékonyabban működnek, mint a tagok puszta összessége, legyenek ezek sejthálózatok vagy internetes kapcsolatok, a tehetséggondozást is hálózati alapokra helyezte. Kezdeményezése nyomán a tehetségek támogatására nemzeti program indult, amelyben nagy szerepet kapnak az úgynevezett tehetségpontok. A szerveződési elv a hálózatos megközelítés: nem egyközpontú, uniformizált kapcsolati forma jellemzi, hanem területi, szakmai, készség-típusú kapcsolatok formálják a rendszert.



1. ábra. A kreatív elemek a hálózati kommunikációban (Csermely, 2008, 573. o.)

A magyarországi modell egyedülálló abban, hogy a tehetségsegítés megerősítését a hálózatépítéssel indítja.

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 lenne 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 juttatták a tehetségpontokat, mert számukra könnyebben volt elnyerhető pályázati pénz tehetségsegítésre. A már felkészültebb intézmények, akik a hálózatban információkat szereztek, kapcsolatokat építettek ki, hatékonyabban tudják a forrásokat felhasználni.

Az elképzelések gyakorlatba fordításához a hálózatosodás elvének megfelelő tehetséggondozási elméletre lett volna szükség. 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. Ily módon a tehetségpont-rendszer leképezte a tehetséggondozás kirekesztő működését.

Magyarország minden területén és a határon túl is alakultak már tehetségpontok. Ezek egy tehetségtérképen is megjelenített formában megtalálhatók az interneten (www.geniszportal.hu/tehetsegterkep).

Így 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 kevéssé adminisztrálni képes, nevezzük úgy, hogy sajátos tehetséggondozó csoportok (például alternatív iskolák, önszerveződő művészeti csoportok) sem jutnak be könnyen a tehetségpont-rendszerbe.

Nem az egyenlőtlenség a probléma. 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 kerül(het)nének ki (*Gyarmathy*, 2010a, 2010b, 2010c).

1. táblázat. A tehetséggondozás szemléletének leképeződése a tehetséggondozó rendszerben

Tehetség	Tehetségpont
Az egyéni megoldási utak a környezeti háttérrel interakcióban vezetnek a fejlődéshez, ezért a sajátosságok tiszteletben tartása a fejlődés biztosítéka.	
A kötelező megoldások arányának növekedése arányában sérül a természetes fejlődés.	
A korai és szűk szempontrendszer alapján történő értékelés, szelekció eltéríti útjáról a természetes fejlődést, és leszűkíti a megjelenés valószínűségét.	
Az önálló kezdeményezések megjelenése a bizalomból fakad.	
A szoros ellenőrzés önállótlansághoz vagy ellenálláshoz vezet.	
A teljesítményre irányultság a versengést erősíti.	
A sokféle megoldás támogatása az együttműködést erősíti.	
Az adminisztratív eljárások adminisztratív formákat erősítenek meg, és elvesznek a formába nem illő elemek.	

A tehetséggondozásra szánt források tehát kevésbé elérhetők a hivatalos tehetségszemléletbe kevéssé illeszkedők számára, pedig a tehetségmező a különböző hátrányokkal küzdők esetén is ugyanakkora, mint a szerencsésebb háttéren fejlődők esetében. Tehát például a szociokulturálisan hátrányos területeken is, de egyéb hátrányok esetén is, ugyanolyan arányú a lehetőség a tehetség megjelenésére, mint bárhol máshol. A fejlődéshez szükséges környezeti változók deficitje okozza, hogy a tehetség lehetőségét sem látják a szakemberek. A tehetség megjelenése pedig egyértelműen kisebb arányú ezeken a területeken.

A tehetséggondozás szemlélete a tehetséggondozó rendszerben leképeződik és vice versa. A fentiek (és a lista nem teljes) a gyakorlatban többször és több területen megtapasztalhatók a tehetségek ellátásában. Így nagy lehetőségünk van arra, hogy az egyik rendszerben megmutatkozó jelenségeket a másik rendszerben is értelmezzük. Ezáltal a tehetséggondozás átalakításához rendkívül hatékony információs hátteret nyerünk.

A pedagógia és a pszichológia elsősorban a tehetségek gondozására irányul, és csak másodsorban a tehetséggondozó rendszerekre. Ezért jelen tanulmányban a tehetséggondozáson keresztül mutatom be a tehetséghálózat változásának és változtatásának támadáspontjait.

A mechanisztikus tehetségszemlélet kritikája

„… az eszmék nagysága azzal mérhető, hogy mennyi ideig hátráltatták a tudomány fejlődését.” – Alekszandr R. Lurija (1975, 55. o.) idézte egy ismeretlen tudománytörténész gondolatát.

A 20. század elején megalapozott pszichometrikus-mechanisztikus szemlélet a tehetségek gondozásának súlyos gátjává vált már a kilencvenes években, mégsem sikerült túllépni rajta. A hazai tehetséggondozás hosszú búvárpatak múltjával különösen erőteljesen kapaszkodott bele a nyolcvanas években az akkor új lehetőségnek tűnő megoldásokba, amelyek nemzetközi tudományos körökben abban az időben kezdtek megkérdőjeleződni. Úgy tűnik, a szerencsétlen időzítés miatt sehogyan sem tud megszabadulni a magyar tehetséggondozás a múlt terhétől.

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 placebohatást nem meghaladóak az eredmények. Számos ország újraértékelte tehetségprogramjait (*Comford*, *Boyes*, *Reid* és *Brain*, 2004). Hiábavaló volt egy évszázadnyi befektetés a tehetséggondozásba (*Steenbergen-Hu* és *Moon*, 2011).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a 20. századi mechanisztikus szemléletnek megfelelő, 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 prediszpozíciókkal rendelkezik, és egyéni mintázatú a környezet, amelyben a prediszpozíciók felszínre kerülhetnek.

(2) A 20. századra kiteljesedett és már egyértelműen meghaladott mechanikus megközelítés könnyen tetten érhető a tehetségazonosítási 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 (1925) munkatársaival követéses vizsgálatot indított több, mint 1500 magas IQ-pontszámot elért fiatal kiválogatásával. 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 intelligenciateszten 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 képességtesztek 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, 2010c). 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 észlelnek. 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 megfelelne. 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 önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelési gyakorlatban" (*M. Nádasi*, 2007, 17. o.).

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

A digitális korszak és a tehetség

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 és 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 egyéni utakat kell biztosítani egyéni fejlődésük számára a sokszínű fejlesztő környezetben. Vagyis nem a tehetséget kell „kihalászni és megszerelni", hanem a környezetet kell alkalmassá tenni a tehetség fejlődésére.

Hazai megoldások

A Géniusz Program, majd − minden szakmai érv ellenére − a Tehetséghidak Program[2] is a mechanisztikus működésre épült. Ezzel a tehetséggondozásunk és a tehetséggondozási hálózatunk is egyoldalúan egy korábbi, a vizsgálatok szerint hatástalan, sőt némely esetben kimutatottan káros gyakorlatot betonoz be.

A hazai tehetségháló jól mutatja a legnagyobb veszélyforrást: az egyoldalú mechanisztikus szemlélet erőltetése adminisztratívvá teszi a tehetséggondozást, a hálóból rácsot kovácsol. A háló kusza szövevénye a sokszínűséget, a gyors változás és reagálás lehetőségét biztosítja. A tehetségrács merevségébe a tehetséggondozás beletörik, vagy kövületként akadályt képez.

A hazai tehetséggondozás leképezi a hazai oktatás szelektáló gyakorlatát, amely kirekesztő, szűk változósávban tartja az elfogadott és támogatott működésmódokat, tanulási, fejlődési utakat. Ezáltal csak nagyon kevés tehetségnek biztosít megfelelő környezetet.

A mérés/értékelés-centrikus szemlélet azonban 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 a rendszerszemléletű tanítás és fejlesztés által. A Hejőkeresztúri Általános Iskola 70 százaléknyi válogatatlan halmozottan hátrányos és sajátos nevelési igényű tanulójával számos győzelmet arat országos és nemzetközi versenyeken (Kovácsné dr. Nagy, 2000, 2005, 2007). Ugyanez a helyzet a Zöld Kakas Líceum (2013) diákjaival, ahol „zűrös középiskolások" érnek el kiemelkedő eredményeket.

Az ilyen és hasonló szemléleti háttéren működő csoportok tevékenysége gyakorlati bizonyítékát adja, hogy a hátrányos háttéren is megvannak ugyanazok, vagy akár nagyobb potenciálok, mint bárhol máshol. Egyértelmű következtetés, hogy minden intézményben legalább hasonló arányban kellene megjelenjenek a tehetségek, mint ezekben a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó intézményekben. A tehetséggondozás jelenlegi irányítása azonban szakmailag hátrányos környezetet teremt a tehetségek gondozásához, és ezért nem tudja felmutatni ugyanazokat az eredményeket, mint amelyeket a fenti tehetséggondozó csoportok.

Mindkét hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó intézményben a mindennapi tanítás és az azon túli tevékenységek a hatékony tehetséggondozás jellemzőit hordozzák.

A hatékony tehetséggondozás

- az egyéni sajátosságokat tiszteletben tartja,
- az egyéni fejlődést közvetetten a környezeti változók által támogatja,
- tevékenységre és nem teljesítményre irányul,
- módszertani sokféleségre épül,
- az önálló és társas tevékenységet erősíti.

Ezek az alapelvek a párhuzamok ismeretében egyértelműen minden szinten érvényesek, vagyis a tehetséggondozók fejlődésében ugyanezek a hatékonnyá tévő tényezők, és nem a kötelező, beszabályozott, nyílt szakmai vitákat kizáró irányítás.

A párhuzamos egymásra hatás elve szerint a tehetségpont-rendszer sikeres bevezetése vissza kellett volna hasson a tehetséggondozásunkra, de fordítva történt. A megkövült tehetségszemlélet alakította a tehetségpont-rendszert merevvé.

2. táblázat. A tehetséggondozás és a tehetséggondozó rendszer párhuzama a hazai tehetségvesztésben. Az adminisztratív megoldások mindkét rendszerben ugyanazon módon okozzák a veszteségeket.

Tehetséggondozás	*Tehetségpont*
A potenciális jelölteket aktívan keresik, nem várnak a természetes megmutatkozásra.	A potenciális jelölteket aktívan keresik, nem várnak a természetes megmutatkozásra.
Szakemberek határozzák meg a szükségleteit, gondozását.	Szakemberek határozzák meg szükségleteit, működési módját.
Vizsgálatokkal, értékeléssel választják ki a kiemelkedőket.	Vizsgálatokkal, értékeléssel választják ki a kiemelkedőket.
A kezdetektől teljesítményeket kell felmutatnia a forrásokhoz jutáshoz.	A kezdetektől teljesítményeket kell felmutatnia a forrásokhoz jutáshoz.
Az elvárások szűk kereteibe a különlegesek nem férnek bele.	Az elvárások szűk kereteibe a különlegesek nem férnek bele.
A programokból kirekesztődnek a saját útjukat járók.	A programokból kirekesztődnek a saját útjukat járók.

Következmények és ajánlások

A hazai tehetséggondozást két irányból is gyorsan lehet nyílt pályára állítani. Ennek egyetlen feltétele van, a paternális, mechanisztikus szemlélet revíziója. Ugyanis ahogy bemutattam, csupa párhuzamos következménybe botlunk.

A hazai szemlélet egyelőre azon az alapon nyugszik, hogy a diák nem akar tanulni, motiválni kell. Ugyanezt vetíti a tehetséggondozás irányítása a tehetséggondozókra, vagyis nem tekinti önálló, a tevékenységéért felelős partnernek, hanem „kutyának", amelyet „jutifalatokkal" kell kondicionálni a „jóra". Pedig a tehetséggondozáshoz is a forrásokat kell biztosítani, ahogyan a diákoknak is használható tanulási forrásokra van szükségük, nem motiválásra (noszogatásra) és minősítésre.

A tehetséggondozók fejlesztésében a már sikeres módszertanok gyakorlati átvétele jelenthet áttörést, nem kötelező tevékenységek, kötelező képzések. A rendszerszemléletű módszertani műhelyek kiterjesztése, vagyis a csoportoknak egymás módszertani fejlesztéseibe való bevezetése az egyik leghatékonyabb eljárás.

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:

A reformok azért nem működnek, mert a reformer úgy gondolja, ő reformál, és elfelejti, hogy társakká kell tennie azokat, akik a reformokat megvalósítják. A tanítás azért nem működik, mert a pedagógus azt gondolja, ő kell megtanítsa a diákot, és elfelejti, hogy mindösszse meg kell mutatnia a diáknak az utakat, amelyeken végig tud menni. Partnerré kell tenni a tanulókat (lásd a fenti intézményeket). Az úton a tanulónak magának kell végigmenni, és nem a pedagógusnak kell végighúzkodnia őt. A tehetséggondozásban ez különösen így van.

Tehetséggondozás

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

A többszintű csészerendszer (az alján gyűlik össze a sűrűje) alkalmazandó a tehetséggondozó rendszer felépítésében is.

1. Elkerülhetetlen, hogy a tehetséggondozás módszerei, az egyéni tanulási utak a mindennapi oktatás részévé váljanak. Ezt a pedagógus alapképzés módszertani fejlesztésével (emellett a szülők számára információk biztosításával) lehet mindennapi gyakorlattá tenni. Ez a folyamat bár nagyon lassan, de elindult az egyetemeinken.
2. Azok az intézmények, amelyek érdekeltnek mutatkoznak, többet akarnak a tehetséggondozásból, válogatás nélkül kell hozzájussanak a szükséges alapforrásokhoz. A tehetségpont regisztrációs rendszer ezt célozná. Azért nem éri el mégsem ezt a célt, mert feltételekhez köti a rendszer a csatlakozást. Nem hivatalosan, de azáltal, hogy a tehetségpontoknak tehetségkoordinátori kézikönyvet, tehetségkoordinátori képzést kínálnak, valamint a regisztrációs lap elemeivel is nyomást gyakorol a belépőkre a rendszer, a belső hajtóerőt, az érdeklődést csökkenti.

3. Automatikusan megjelennek a forrásokhoz jutottak között azok, akik többet is érnek el, ha a forrásokat egyéni fejlődési útjuknak megfelelően használhatják. Az akkreditáció erről szólna a tehetségpontok esetében. A téves szemléleti alapon azonban nem a tehetségek gondozásában történő kiemelkedő tevékenységük alapján megmutatkozó eredményeik alapján nyernek hitelt ezek a csoportok, hanem bíráló személyek értékelésének alávetettek.
4. A kiválóan akkreditáltak azok a kiemelkedő tehetségpontok lehetnének, akiknek a módszertani megoldásai tudatosak, átadhatók és széles körben elismertek, mert szorgosan terjesztik. Ehelyett jelenleg ezt a kiválóságot is csupán a bíráló személy döntése alapján kapja meg egy tehetségpont.
5. A „zsenik" azok, akik már nemcsak alkotóan alkalmazzák és tanítják a tehetséggondozást, hanem megújítják valamely területét. Ide sorolható például a Hejőkeresztúri Modell vagy Polgár Judit Sakkpalotája. Ezeket a „zseniket", bár elismeri, de nem tudja a rendszerünk beépíteni, és − mint valami csúcsdísz a tehetséggondozás karácsonyfáján − nem tudnak hasznosulni, de jól mutatnak a kimutatásokban.

Szemléleti előrelépés nélkül az előremutató megoldások, mint a tehetségháló-rendszer is, a várt hatásnak éppen ellenkezőjét érik el, mert kiterjesztik a korábbi szemlélet életterét, és hosszabb időre megakadályozzák a fejlődést. Ezért a szakmai felelősség rendkívüli.

A tehetségeinkben és a tehetségpontokban rejlő lehetőségek felszabadításának első lépése a kötelék csomóinak megértése és megoldása. Ehhez az első lépéshez igyekszem ezzel a tanulmánnyal hozzájárulni.

Jegyzetek

[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] Az Új Széchenyi Terv részeként, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége gondozásában megvalósuló Tehetséghidak Program 1 956 729 658 Ft megítélt költségvetéssel indult. A program szakmai vezetője **dr. Balogh László,** a Magyar Tehetséggondozó Társaság elnöke (http://tehetseghidak.hu/content/tehetseghidak).

Irodalomjegyzék

Csermely, P. (2008): Creative elements: network-based predictions of active centres in proteins, cellular and social networks. *Trends Biochem. Science*, 33. sz. 569−576.

Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper, New York.

Comford Boyes, L., Reid, I., Brain, K. és 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 – Háttere 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. sz. 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. sz. 79–88.

Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE. 9−16.

Freeman, J. (2006): 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29. sz. 384−403.

Kovácsné dr. Nagy Emese (2000): Komplex Instrukciós Program. In: Klein Sándor és Soponyi Dóra (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon.* EDGE 2000. 357−367.

Kovácsné dr. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. 5. sz. 16−25.

Kovácsné dr. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. *Fókusz*, **9**. 1. sz. 36−56.

Lipsey, M. W. és Wilson, D. B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48. sz. 1181−1201.

Lurija, A. R. (1975): Az agykutatás és az emberi viselkedés. In: uő: *Válogatott tanulmányok.* Gondolat, Budapest. 52−75.

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. sz. 3−93.

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, **9**. 5. sz.

Reis, *S. M.* és *Renzulli*, *J.* S. (1982): A *case for a broadened conception of* giftedness. *Phi Delta Kappan*, **63**. 9. sz. 619−620.

Sosniak, L. A. (2006): Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. és Hoffman, R. R. (szerk.): *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*.: Cambridge University Press, Cambridge. 287−301.

Small G. W. és Vorgan, G. (2008): iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. Harper Collins, New York.

Steenbergen-Hu, S. és Moon, S. M. (2011): The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55. sz. 39−53.

Sternberg, R. J. (1992): Ability tests, measurements and markets. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 2. sz.

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 University Press, Stanford, CA.

Ziegler, A., Stoeger, H. (2004a): Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46. sz. 324−342.

Ziegler, A. és Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23. 1. sz. 3−30.

Ziegler, A. (2013): Gifted Education from a Systemic Perspective: The Importance of Educational Capital and Learning Capital. In: S. N. Phillipson, S. N., Stoeger, H. és Ziegler, A. (szerk.): *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, London.

Zöld Kakas Líceum (2013): *Zöld Kakas Program*. http://www.zoldkakas.hu/kuldetes.html