



EXPANZIÓ
HUMÁN TANÁCSADÓ

**A TEHETSÉGGONDOZÁS NEMZETKÖZI FOLYAMATAI, TRENDJEI
NEMZETKÖZI KITEKINTÉS – BEVEZETŐ TANULMÁNY**

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatai, trendjei	3
1.1. Bevezetés	3
1.2. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak szintrendszere, kontextusa	5
1.3. A tehetséggondozás trendelemzése	14
2. Összegzés	33
3. Szakirodalom	35

1. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatai, trendjei

1.1. Bevezetés

Egy adott ország tehetséggondozásának minősége, eredményessége és hatékonysága első megközelítésben jelentős mértékben meghatározza az oktatás egészének színvonalát. A „világklasszis oktatás” mibenlétének a kutatása szoros összefüggésben van egyrészt a nemzetközi folyamatok és trendek megismerésével, valamint a modellek megtanulásával, másrészt a kitűnőség paramétereinek a megismerésével (Stewart, 2012). Mindkét területen (nemzetközi folyamatok, kitűnőség paraméterei) a tehetséggondozás minősége jelentős, meghatározó befolyással bír. Ugyanakkor az elemzés elején érdemes leszögezni, hogy önmagában tehetséggondozás nemzetközi folyamatairól és trendjeiről vétek lenne értekezni, „súlyosabb” kifejezéssel élve tudományos hiba, hiszen maga a terület szűkebb értelemben benne foglalhatik a neveléstudomány fejlődéstörténetében, tágabb értelemben pedig a kulturális, társadalmi és gazdasági kontextus jelentős befolyással bír. Ráadásul a globális folyamatok egyik meghatározó jellemzője az interdependencia, amely egyben azt is jelenti, hogy az egymásraható tényezők kapcsolatrendszere valójában egy komplex hálózat, összetett struktúra, amelynek elemei többféleképpen hatnak egymásra. (Erre vonatkozóan lásd Thomas Friedman: *The World is Flat* 2005-ben publikált meghatározó munkáját.) A trendelemzés mint kutatási műfaj valójában ezeket tárja fel, természetesen a teljesség igénye nélkül. Ugyanakkor célul tűzi ki olyan struktúraalkotó elemek bemutatását, amelyek lehetővé teszik azt, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat számára következtetéseket fogalmazzunk meg, rámutatva számos olyan folyamatra, amelyek meghatározóak a kutatás, a fejlesztés és az innováció számára egyaránt. Az oktatással foglalkozó szakemberek számára különösen fontos a nemzetközi, globális trendek megértése, annak érdekében, hogy olyan iskolákban gondolkodjanak, amelyek a diákokat felvértezik a jövő kihívásaival és sokkal kisebb mértékben készítik fel őket a „tegnap világra”. Ebben a kétségkívül nemes célkitűzésben és feladatban számos kulcstényező játszik jelentős szerepet. Ezek az alábbiak:

- ✓ A globális trendek és folyamatok mögött meghúzódó képesség-transzformáció, amely alapát képezi és egyben jelentős mértékben átalakítja a tehetséggondozásról alkotott tudományos és hétköznapi gondolkodást.
- ✓ A kiválóság nemzetközi összehasonlításokra (PIRLS, TIMMS, PISA stb.) épülő standardjai, amelyek lehetővé teszik egy-egy oktatási rendszer teljesítményre és szakmai elszámoltathatóságra épülő minőségi reformját és átalakítását
- ✓ A fentiekkel szoros összefüggésben kulcstényező azoknak a globális sikerkritériumoknak a meghatározása, amelyek lehetővé teszik a teljesítmények megbízható és valid értékelését.
- ✓ A globális trendek és folyamatok jó gyakorlatainak a tudományos igényű elemzése és komparatiztikai vizsgálata.
- ✓ A technológiai változások és a nemzetköziesedés folyamatának beépülése, implementációja (Stewart, 2012).

A tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak, trendjeinek vizsgálata műfaját tekintve valójában meta-elemzés, amelynek tárgya maga a tehetséggondozás területe. Tekintettel azonban arra a nem elhanyagolható tényre, hogy a tehetségnek számos meghatározása létezik, Sternberg és Davidson meghatározó munkájukban már az 1990-es években 17 különböző definíciót elemeztek, vélhetően ezek száma azóta jelentős mértékben növekedett, ennek megfelelően a tehetséggondozás nemzetközi folyamatait és trendjeit elemző tanulmány nem tűzi ki célul (divatos szóval élve) a tehetség fogalmi térképének a megalkotását. Ráadásul a címben jelzett témakör elemzését ennek megfelelően nem neopozitivistá alapon közelíti meg. Nem vállalja fel, hogy megoldja a tehetséggondozás örök problematikáját, az öröklés és a környezet problematikát. A tehetség összetevőinek egydimenziós elemzésében meghatározó tényezőnek mutatkozott a velünk született tulajdonságok hangsúlyozása, ám ez a némiképpen egyoldalú, genetikai megközelítés (hazánkban ennek az irányzatnak a legmarkánsabb képviselője, Czeizel Endre), a tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak és trendjeinek a komplex, metaszintű elemzését nem teszi lehetővé. A tehetséggondozás összetevőinek egydimenziós elemzésében érdekes módon a kreativitás vagy éppen az intelligencia is

meghatározó, domináns szerephez jut. A tehetség egyetlen tényezőre történő szimplifikációján a nemzetközi és hazai tehetséggondozás tudományos és gyakorlati szempontból is túllépett.

Ugyanakkor a meghatározások sokszínűségére visszatérve, a tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak, trendjeinek a rendszerszintű elemzése, valójában nem nélkülözi az értelmezéseket, bizonyos tekintetben a meghatározásokat. Ám ezeket explicit módon kezeli és a neveléstudomány tágabb kontextusába helyezi el. Ez egyben azt is jelenti, hogy az összefüggések elemzésében valójában a folyamatok és trendek nem determinisztikusak, hanem hipotetikusak, azaz számos dilemmát és kérdést vetnek fel. Ugyanakkor a rendszerszintű metaelemzés kontextusa több szintre differenciálódik, ám ezek között erőteljes összefüggés, kölcsönhatás figyelhető meg.

1.2. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak szintrendszere, kontextusa

Szupra szinten a fentieknek megfelelően az utóbbi évtizedekben egyre több nemzetközi tehetséggondozó szervezet, hálózat kezdte meg a munkáját, számos konferencia, összehasonlító elemzés és az elért eredményeket összegző kézikönyv jelzi a nemzetközi tanulás, tudásmenedzselés előtérbe kerülését. A teljesség igénye nélkül, a supra szint hatásának tényekre alapozott bizonyítására érdemes kiemelni az 1987-ben alakult Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability) rövidítve: ECHA tevékenységét. Tagjai olyan kutatók és gyakorló szakemberek, akik elsődlegesnek tartják a nemzetközi tanulást és hálózati együttműködést. Ennek megfelelően két évente többnapos konferenciát rendeznek, ahol a legfontosabb nemzetközi folyamatokat és trendeket tematizálják (előadások) és a műhelymunkák keretén belül lehetőség nyílik egy-egy kutatócsoport kutatási és fejlesztési eredményeinek a bemutatására. **Makro** szinten érdemes kiemelni, hogy az ECHA megalakulásának évében létrejött a Magyarországi Tagozat, így hazánk a tehetséggondozás nemzetközi vérkeringésbe szinte a kezdeti időktől részt vett és a későbbiekben egyre jelentősebb szerepet játszott. Je-

lenleg az ECHA elnöke prof. Csermely Péter, aki személyében és kutatási területével, eredményeivel (hálózatelmélet) hatékonyan segíti elő a nemzetközi és hazai tehetséggondozó folyamatok egymásra épülését. Ennek egyik legújabb, 2014-ben kézzelfogható eredménye az Európai Tehetségszolgáltató Hálózat (European Talent Support Network) létrehozása. A tervek szerint a szervezet egyik legfontosabb teendője a tehetséggondozó programok akkreditációja.¹ Az Európai Tehetségszolgáltató Hálózat létrehozását megalapozandó, Budapest adott otthont annak a konferenciának, ahol az ECHA ezirányú legfontosabb döntéselőkészítő munkálatai megtörténtek.² A Hálózat létrehozása mögött azok a legújabb kutatási eredmények és oktatáspolitikai folyamatok zajlottak, amelyek bemutatására és elemzésére éppen Budapesten, 2014. május 8-10. között került sor.³ **Mikro** szinten a nemzetközi és a hazai folyamatok intézményesülésének, a tehetséggondozó programok jó gyakorlatainak összegyűjtését figyelhetjük meg. A jó gyakorlat (best practice) napjaink egyik legdivatosabb kifejezése legyen szőgább szervezetelméletről, menedzsmentről, minőségbiztosításról, egészségügyről, környezetvédelemről, idősügről, gasztronómiáról vagy jelen esetben az elemzés tárgyáról, a pedagógiai fejlesztésekről. Szőkebb értelemben számos jó gyakorlatot találhatunk a kora gyermekkor, a tehetséggondozás és a szociális kompetenciafejlesztés területéről. A sor szinte a végtelenségig folytatható. Ez egyben azt is jelenti, hogy a divatosság szoros összefüggésben van a jó gyakorlatok mechanikus begyűjtésével és leírásával. Ilyen jó gyakorlat gyűjtemények nagy számban fellelhetők az interneten, és nem elhanyagolható tényező, hogy nyomtatásban is megjelentek. A tehetséggondozó jó gyakorlatok esetében kiemelt szempontként szerepelt az extenzív összegyűjtés, ugyanakkor a nemzetközi folyamatok egyik jellemzője a minőségi szempontok, a kvalitatív standardok előtérbe kerülése. Hasonló a helyzet Magyarországon esetében is, hiszen megállapítható, hogy az utóbbi években az iskolai tehetséggondozó programok extenzív szakasza lezárult, előtérbe került a hatás- és bevévészgálat, a jó gyakorlatok kiválasztásának kritériumrendszere. Az előbbinél maradva érdekes megkülönböz-

¹ A szerző ezúton mond köszönetet Fuszek Csillának, aki az ECHA és az Európai Tehetségszolgáltató Tanács legújabb információt megosztotta.

² A konferencia programja az alábbi linken olvasható: <http://conference2014.talenteday.eu/en/programme> (utolsó letöltés dátuma: 2014. 10.01.)

³ A szerző ezen a konferencián Joan Freeman, angliai kutatóval tartott egy műhelymunkát (The Role of Governments and the EU in creation a European Network).

tetni a hatás- és beválás fogalmát. A hétköznapi pedagógia a két fogalmat szinonimaként használja. Ennek az az oka, hogy egy-egy program hatásának és beválásának a vizsgálata az implementációs folyamata szerves részét képezi. Mivel az implementáció jelentése bevezetés, elterjesztés, begyökereztetés, így a tehetséggondozó programok hatás- és beválásvizsgálata gyakran összerosódik, a kutatási módszerek egyoldalúvá válnak, a célkitűzések megrekednek a jóság kritériumainak általános leírásánál. Tekintettel arra, hogy az elemzésnek nem célja az implementációs kutatások eredményeinek a mélyebb elemzése, témánk szempontjából azonban meghatározó annak az összefüggésnek a bemutatása, hogy a tehetséggondozó jó gyakorlatok extenzív szakaszának befejeződése rávilágított a tehetséggondozás minőségi, eredményességi és hatékonysági problematikájára, azaz (többek között) az implementációs folyamat vizsgálata mellett a minőségstandardok kidolgozására és használatára is rámutatott. Ez utóbbi esetben szükséges a hatás és a beválás fogalma közötti distinctio. Egy tehetséggondozó program hatása elsősorban a programot használók eredményeiben mérhető. Ez nem egyszerűen az év végi tanulmányi eredményeket, longitudinális vizsgálat esetében egy-egy képzési szakasz eredményességi mutatóinak a komparatiztikai elemzését jelenti, hanem mindazon aktorok kompetenciafejlődésének (ismeret/tudás, képesség, attitűd) a nyomon követését, akik a tehetséggondozó programokban részt vettek. Természetesen elsősorban a tanulók kompetenciaterületeiről van szó, amelyek esetében a tehetséggondozó program hatását a folyamatszabályozás mikro szintjén adott kompetenciaterület diagnosztikus (helyzetfeltáró) és formatív (fejlesztő-támogató) értékelési funkciók alapján érdemes vizsgálni. A kimenetszabályozás mikro szintjén a tehetséggondozó programok hatása elsősorban a tanulási eredmények értékelésében mutatkozik meg. Másodsorban a tehetséggondozó programok (ismeret/tudás, képesség, attitűd, nézet) mérésével szükséges megbízható és érvényes módon, tényekre alapozottan bizonyítani. Mikro szinten egy-egy tehetséggondozó program hatásának fenti szempontok alapján történő vizsgálata számos kérdést vet fel:

1. Milyen mértékű, mennyire erős konzisztencia jellemzi a mikro szintű folyamat- és kimenetszabályozás egyes lépéseit, módszereit? Mennyiben mutatható ki összhang,

egymásra építettség a tanulók, a pedagógusok és a program alkalmazásában résztvevő szakemberek fejlődésének nyomon követésében és a tanulók tanulási eredményeinek az értékelésében?

2. Milyen mértékben standard-alapú a tanulási eredmények megfogalmazása? Milyen nevelésfilozófia, tanuláselmélet mutatkozik meg alapvetően, dominánsan a tanulási eredmények tudományos igényű megfogalmazásában, azaz milyen mértékű koherencia mutatható ki a tanulási eredmények megfogalmazásában?
3. Milyen mértékű, mennyire erős konzisztencia mutatható ki a tanulási eredmények és a kompetenciaterületek között, különös tekintettel a kompetenciastruktúra (ismeret/tudás, képesség, attitűd+ tanári kompetencia esetén nézetek) között.

A fenti kérdések közül, a tehetséggondozás nemzetközi folyamata és trendje elemzésében a 3. pont kerül az előtérbe, ám érintőlegesen a 2. kérdés is szerepet kap.

A globális trendek elemzésében a nemzetközi jó gyakorlatok vizsgálatában két meghatározó terület játszik jelentős szerepet. Ezek az alábbiak:

- ✓ A 21. század tanításának és intézményvezetésének professzionalizmusa
- ✓ Modern tantervi, tanításmódszertani és értékelési rendszer (Stewart, 2012)

Expressis verbis ezen területek egyike sem fókuszál a tehetséggondozásra, ám valójában mindegyik területen meghatározó elem. Nota bene a tehetséggondozó programok, a jó gyakorlatok extenzív szakaszát követően mind tartalmukban, mind módszertanukban jelentős változáson mentek át az utóbbi évtizedben. Ennek egyik eredője oktatás- és kutatópolitikai (lásd ECHA), hiszen a tehetséggondozó programok relevanciáját és koncipiálását az oktatás- és kutatópolitikai változások, valamint a stratégiai elképzelések határozták meg. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy a tehetséggondozó szakma innovációja (másik eredő) is jelentős hatást gyakorolt a programok tartalmára és módszertanára egyaránt. A két ere-

dőnek (szerencsés esetben) néhány közös, egymást erősítő találkozási pontja van. Ebből a szempontból mindenképpen érdemes kiemelni, hogy a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában a kompetencia-alapú folyamat- és kimenet-szabályozás egyensúlyteremtésének a jelentős mértékű erősödését. Első lépésként, különös tekintettel a kompetenciaterületek és a tanulási eredmények konzisztenciájára vonatkozóan, a fenti egyensúlyteremtés a tehetséggondozó programok követelményrendszerének taxonomikus megfogalmazásában nyilvánult meg. Ennek keretén belül meghatározó szempont volt a követelményrendszer operacionalizálása, a Bloom-taxonómia, elsősorban kognitív követelményrendszerének az operatív (ismeret, megértés, alkalmazás, magasabb rendű gondolkodási műveletek) megfogalmazása, a szintrendszer validitása. Ezt követően, második lépésként az 1990-es évek végétől előtérbe került a tanulási eredmények meghatározása. Egy-egy képzési folyamat végén elvárható tanulási eredmények meghatározása egyre több tehetséggondozó program tervezésében, fejlesztésében és értékelésében játszott meghatározott szerepet. Ebben az esetben nem pusztán az oktatás- és kutatópolitikai törekvések (top-down) és az oktatási rendszerben lévők (pedagógusok, intézményvezetők) innovációséhsége (bottom-up) közös eredője meghatározó, hanem a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában a tanulási eredmények meghatározásának a minősége, ezen belül a kompetenciaterületek és a taxonómia-szintek konzisztenciája is kiemelt kritérium. Ennek megfelelően érdemes (a teljesség igénye nélkül) a tanulási eredmény definíciójából kiindulni. A nemzetközi és a hazai szakemberek között az egyik legelterjedtebb és legtöbbször idézett szerző (Kennedy) meghatározása szerint:

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek azt tartalmazzák, hogy egy hallgató mit fog tudni, illetve mit lesz képes elvégezni egy adott tanulási tevékenység eredményeképpen. Ezek az eredmények általában tudás, képesség vagy attitűd formájában kerülnek meghatározásra.” (Kennedy, 2007 – idézi Fischer és Halász, 2009. 8.old.)

A fenti definíció alapján egyértelmű a törekvés a kompetenciaterületek (lásd azonos struktúra) és a tanulási eredmények közötti erőteljes konzisztenciára törekvés. Eltekintve a fogalom felsőoktatás-központúságától, a nemzetközi programfejlesztésben a közoktatásban is előtér-

be kerülő kimenetszabályozás következményeként a tanulási eredményalapúság is kiemelten jelentkezik. A tehetséggondozó programok megbízható és érvényes hatásvizsgálata szempontjából azonban a konzisztencia-elemzés még nem fejeződik be. A kompetenciaterületek és a tanulási eredmények közötti definitív egymásra építettség azonban felületes. Ennek eredője kisebb mértékben a tanulási eredmények koncipiálásában megmutatkozó behaviorizmus, nagyobb mértékben a konzisztenciára törekvés a Bloom taxonómia-szintjei valamint a kompetenciaterületek és a tanulási eredmények viszonyában jelentkezik erőteljesen. Különösen igaz ez a felülvizsgált és módosított Bloom-taxonómia esetében. A fentiek alapján a tehetséggondozó programok megbízható és érvényes hatásvizsgálatának az első lépése az elismert tanulási eredmény pontos, tudományos igényű, ugyanakkor értékelhető, elszámoltatható megfogalmazása. Ennek alapját képezi, mint láthattuk, a korábban említett Bloom-taxonómia, amelynek felülvizsgált és módosított változata nagy hangsúlyt helyez az értékelési és az alkotási szintekre, továbbá az affektív (érzelmi-akarati) és a pszichomotoros (mozgásos) tényezőkre. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak és trendjeinek az elemzésében tanulmányunkban elsősorban a kognitív (megismerési) tényezőkre fókuszálunk, azzal a hangsúllyal, amely szerint a tehetséggondozó programok tervezésében, fejlesztésében és értékelésében egyre jelentősebb szerepet játszanak az affektív (érzelmi-akarati) tényezők, ám a hatásvizsgálat kritériumrendszerének, különös tekintettel a kompetenciaterületek, a tanulási eredmények és a taxonómia-szintek konzisztenciájának vizsgálatakor ezzel a megállapítással nem foglalkozunk. Bloom taxonómiáját Anderson és Krathwohl 2001-ben szervezte át új kifejezéseket és hangsúlyokat kialakítva. Az egyre magasabb szerveződésű kompetencia megnevezésére az emlékezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, létrehozás elnevezéseket vezették be.⁴

⁴413.hu/files/8MUCSalkalom%200912/bloom_uj_taxonomia.docx (utolsó letöltés ideje: 2014-10-06)

Kategória	Általános képességek	Példa igék
Emlékezés (információk felidézése)	A tanuló képes felidézni, újból megfogalmazni, emlékezni megtanult információkat/ra.	állít, áttekint, beszámol, csoportosít, elismétel, elmond, elnevez, felsorol, idéz, ír, kiemel, kiválaszt, listáz, megállapít, meghallgat, megmutat, megnevez, memorizál, olvas, összehasonlít, összekapcsol, reprodukál, számbavesz, választ, visszaidéz
Megértés (ideák, koncepciók kifejtése)	A tanuló az általa tanultak magyarázata és értelmezése révén megérti az információ jelentését	aláhúz, átalakít, átfogalmaz, azonosít, beszámol, értelmez, felismer, felülvizsgál, kiemel, kifejti, kijegyzetel, kutat, leír, megbecsül, megfigyel, meghatároz, megmagyaráz, megvitát, osztályoz, összekapcsol, rámutat, számot ad, újramond, újraszervez,
Alkalmazás (Információk használata más, ismerős helyzetben)	A tanuló más (új) helyzetben használja fel az információt, mint amelyben megtanulta azt	ábrázol, alkalmaz, általánosít, átalakít, bemutat, bemutató, demonstrál, dramatizál, értelmez, felvázol, gyakorol, illusztrál, irányít, kérdez, készíti, kezel, kiszámítja, levon, megmagyaráz, megold, megváltoztat, mérlegel, összeállít, összegyűjt, sorrendbe állít
Elemzés (kritikai gondolkodás) (Információk feldarabolása a megértés és a viszonyok, kapcsolatok felismerése érdekében)	A tanuló részeire bontja a megtanult információt annak érdekében, hogy a legjobban megértse azt miközben megkísérel alátámasztani egy következtetést	boncolgat, csoportosít, elemez, elkülönít, ellenőriz, elrendez, érdeklődik, felmér, felülvizsgál, folyamatba helyez, kategorizál, kétségbe von, kiértékel, kimutat, kísérletezik, kiszámítja, következtet, kritizál, kutat, különválaszt, megkülönböztet, (meg)vitát, megvizsgál, összegez, összehasonlít, rendez, részekre oszt, sorozatba rendez, szembeállít, tesztel, viszonyít

Kategória	Általános képességek	Példa igék
Értékelés (kritikai gondolkodás) (Döntés vagy cselekvéssor indoklása, igazolása)	A tanuló alapos reflexióra, kritikára és értékelésre alapozott döntéseket hoz.	dönt, előrejelez, értékel, érvel, érvényesít, felülvizsgál, javasol, kiértékel, kiválaszt, következtet, kritizál, levezet, megállapít, meghatároz, megindokol, megítél, megkülönböztet, megmér, megvéd, (meg)vitat, megvizsgál, osztályoz, összehasonlít, priorizál, sorrendbe állít
Alkotás (kritikai gondolkodás) (Új ideák, termékek, álláspontok kialakítása)	A tanuló új információt és ideákat hoz létre a korábban tanultak alapján.	cselekszik, egyesít, elképzeli, előkészíti, előrejelez, előterjeszt, fejleszt, felállít, feltalál, feltételez, hipotézist alkot, indítványoz, kifejezésre juttat, kigondol, kitervel, létrehoz, megalgot, megfogalmaz, (meg)tervez, összeállít, összekapcsol, összeszerkeszt, összevegyíti, származtat, szervez

A tehetséggondozó programok folyamat- (kompetenciaterületek nyomon követése) és kimeneti szabályozásának (taxonomizált tanulási eredmények) erősödése azonban nem egyszerűen a felülvizsgált Bloom-taxonómia és a tanulási eredmények operacionalizált megfogalmazása közötti egyensúlyteremtést jelenti. A tehetséggondozás nemzetközi folyamatait és trendjeit tekintve nagy jelentőséggel bír, hogy a felülvizsgált és módosított Bloom-taxonómiában jelentős szerepet játszik a kreativitás. Ugyanakkor a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában, a koherencia-vizsgálatot tekintve, nevelésfilozófiai és tanulásméleti szempontból különös jelentőséggel bír a programokban a kognitívizmus és a konstruktívizmus térhódítása. A tehetséggondozó programok szempontjából a kognitívizmus elsősorban két szempontból játszik jelentős szerepet. Egyrészt a továbbképzéseken elsajátított tudás strukturálása tekintetében, másrészt a deklaratív tudás mellett előtérbe helyezi a problémamegoldást és a procedurális tudást. Ez alapjaiban változtatta meg a tehetséggondozó programok tartalmát és módszertanát, ezzel együtt hatásvizsgálatát. Nem elhanyagol-

ható tényező, hogy a kognitívizmus tanuláselmélete indította el a kompetencia-alapú fejlesztéseket, ezzel párhuzamosan a kompetenciastrukturálási törekvéseket. A korábbi struktúrát (ismeret/tudás, képesség, attitűd+ a tanári kompetenciákat tekintve nézetek) felváltották a kompetenciaterképek és –hálók. A konstruktivista tanuláselmélet a tehetséggondozó programok tartalmát és módszertanát további elemekkel egészítette ki. A teljesség igénye nélkül, kiemelt helyet és szerepet kapott az előzetes tudás feltérképezése, valamint a „learning by doing” elve alapján a tevékenykedtetés. Ez utóbbi mind a tanítási módszerekre, mind a tanulás-szervezésre jelentős hatást gyakorolt. A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában erősödő koherencia-elemzésben, mint láthattuk a nevelésfilozófiai és tanuláselméleti irányzatok egymásra építettségének a vizsgálatáról van szó. Ugyanakkor a tehetséggondozás nemzetközi folyamatainak és trendjeinek elemzésekor érdemes a konstruktivista tanuláselmélet egyik irányzatát és a későbbiekben annak összefüggésrendszerét górcső alá venni. Jeleül a szociálkonstruktívizmus irányzatát érdemes a figyelem középpontjába helyezni, hiszen például a korábban említett ECHA-konferenciákon a tehetséggondozó programok és ezzel szoros összefüggésben a kutatási eredmények bemutatásakor ez volt az egyik legmeghatározóbb irányzat.

„A konstruktívizmus további tanítása a tudás szociális jellegéről szól. Minden tudásunkhoz társas környezetben, a társak közvetítésével jutunk, és a tudás alkalmazása is társas környezetben, együttműködés során történik. Soha nem az az érdekes, hogy egy feladatot egyedül, elszigetelve meg tudok-e oldani, hanem hogy hasznosítani tudom-e a társas környezet segítő hatását. Nem konstrukcióim aktuális szintje az igazán érdekes, hanem a bennük rejlő lehetőségek, a legközelebbi fejlődési zóna – ahogy a fiatalon elhunyt szovjet pszichológus, L. Sz. Vigotszkij fogalmazott –, amelyet mások segítségével elérhetünk.”⁵

A fenti gondolatmenet a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatának koherencia-elemzésében egy új szempontra mutat rá, jelesül az egyén és a környezet kapcsolatára. Ebből a szempontból érdemes a tehetséggondozás nemzetközi folyamatai vizsgálatakor a sze-

⁵ Knausz Imre: A tanítás mestersége. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/konstruktivizmus> (utolsó letöltés ideje: 2014. 10.06)

mélyre szabott fejlesztések trendjére is fókuszálni. Öröndetes, hogy egyre több kutatás és tanulmány foglalkozik a tehetséggondozó programok perszonalizációjával, a személyre szabott fejlesztés lehetőségeivel. Kétségtelen tény, hogy a fenti szinteken egy adott ország tehetséggondozó programjának minősége, eredményessége és hatékonysága, valamint az oktatás színvonala között szoros összefüggés van. Ám ez csak az érem egyik oldala. A tehetséggondozó programoknak jelentős társadalmi hozzáadott értéke (lásd szociálkonstruktivizmus) van. A kitűnő képességű tanulók fejlesztésének minősége és fejlődésük nyomon követése a társadalom működése számára meghatározó. Valójában a társadalmi hasznosságnak két alapvető pillére van. Az egyik a társadalmi produktivitás, a társadalom számára értéket teremtő, tehetségüket kibontakoztatott emberek sokasága. A másik az élhető társadalom erősödése, az életképességek eredményes fejlesztése és nyomon követése (Freeman, 2006; Nahalka, 2011) ⁶.

1.3. A tehetséggondozás trendelemzése

Az oktatás trendelemzésének tudományelméleti alapjait, paradigmátikus hátterét Jerome Bruner teremtette meg, aki az *The Culture of Education* (Oktatás kultúrája) című meghatározó munkájában tudományos igényességgel különböztet meg kétféle nézetet. A **komputációs** nézet az információfeldolgozással foglalkozik. Ebben a paradigmában az információ eleve létező, beágyazódott kódrendszer, amelyben a legjellemzőbb a bevésés, a szűrés, a tárolás, az összekapcsolás és helyreállítás folyamata. A **kulturalizmus** paradigmája a valóságot olyan szimbólumrendszerként kezeli, amely kultúrába ágyazott, adott kultúra közössége számára ismert. Meghatározó az átörökítés folyamata, a kulturális kontextus és a jelentésalkotás egyensúlya. Nem elhanyagolható tényező, hogy a tanulási és gondolkodási folyamatok kultúrába ágyazottan jelennek meg. Nota bene a komputációs paradigma egyik legnagyobb eredménye, hogy az információszervezés- és felhasználás módja erőteljesen interdiszciplináris. A

⁶ Nahalka István elméleti alapvetését a tehetséggondozás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása keretében végezte el. A kutatás vezetője: Vass Vilmos

kulturalizmus erőteljesen közösségfüggő, a jelentésértelmezések kultúrába ágyazottak. Némiképpen egyszerűsítve a képet, a számítási paradigma alapját elsősorban a kognitív pszichológia, tágabb értelemben a kognitív tudományok eredményei alkotják, különös tekintettel Piaget munkásságára vonatkozóan. A kulturalizmus alapja a szociálkonstruktivizmus, tágabb értelemben a hermeneutika, főként Vigotszkij nézetei kerülnek az előtérbe. A két paradigma kiegészíti egymást, a kép nem „fekete-fehér”, hiszen a számítacionalista magyarázat és a kulturalista értelmezés kiegészítik, erősítik egymást. (Bruner, 2004) Mindkét bruneri nézet kitűnően alkalmas arra, hogy nem pusztán az oktatás egészét, hanem specifikáltabban a tehetséggondozás területének trendjeit, folyamatit is elemezhessek. Ennek érdekében érdemes mindkét paradigma jellemzőit alaposabban is górcső alá venni. A számítási nézet esetében újradefiniálódik a tanulás és a tanítás folyamata, algoritmizálódik a problémamegoldás, valamint előtérbe kerül a metakogníció. A kulturalizmus részletesebb jellemzését és a tehetséggondozás nemzetközi trendjeinek a későbbiekben bemutatott folyamatait tekintve érdemes Bruner két meghatározó gondolatát idézni:

„A kulturalizmus feladata kettős. A makro-oldalon úgy tekint a kultúrára, mint értékekből, jogokból, cserékből, kötelezettségekből, lehetőségekből és hatalomból álló rendszerre. A mikro-oldalon azt vizsgálja, hogy egy kulturális rendszer követelményei hogyan hatnak azokra, akiknek ezen belül kell működniük.”⁷

Annak érdekében, hogy a fentiek alapján jobban megkülönböztessük a két paradigmát, érdemes kiemelni, hogy a kulturalizmus, tekintettel arra, hogy számára az oktatás „nem sziget, hanem a kultúra kontinensének része”, alapvetően az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Mi a funkciója az oktatásnak a kultúrában?
2. Hogyan helyezkedik el az oktatás a kultúrában?

⁷ Jerome Bruner: Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó, Budapest. 2004. 23.old.

3. Milyen szerepet játszik az oktatás a kultúra közösségében?
4. „Milyen erőforrások segítségével lehetne az embereket képessé tenni arra, hogy megbirkózzanak feladataikkal, és hogy ezeknek az erőforrásoknak mekkora hányada érhető el az intézményesített oktatáson keresztül?”

Bruner (szerencsére) konkrétan elemzi a fenti paradigmák és kérdések tükrében a tehetség területét.

„Ami a tehetséget illeti, ma már (Bruner könyvének eredeti kiadása 1996-ban jelent meg!) nyilvánvaló, hogy jóval sokoldalúbb annál, semmint, hogy egyetlen pontozóskála segítségével, például IQ-teszttel ki tudnánk mutatni. Nemcsak hogy sokféleképpen lehet használni az elmét, és hogy sokféle módja van a megismerésnek és a jelentésalkotásnak, hanem ezeknek ráadásul helyzettől függően sokféle funkciójuk is van.”⁸

Valójában Bruner a tehetséggondozás komplexitása és kultúrába ágyazottsága mellett, felhívja a figyelmünket az erőteljesen kognitív-alapú komputációs paradigma mellett, az affektív (érzelmi-akarati) tényezőket és az attitűdök szerepét hangsúlyozó kulturalizmus jelentőségére. Ez nem egyszerűen a tehetséggondozó programok fejlesztéséről és felülvizsgálatáról szól, hanem (mint a későbbiekben látni fogjuk) például az osztálytermi légkör hatását, nem utolsósorban vizsgálatát hangsúlyozza. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy a komputációs paradigmát tekintve, az egyéni különbségek pszichológiai irányzata, a pszichometria (lásd Piaget munkássága) két szempontból is jelentős hatást gyakorolt a tehetséggondozás nemzetközi trendjeire és folyamataira. Nevezetesen a gondolkodási és megismerési folyamatok vizsgálatában kiemelt szerepet tulajdonított a képességek mérésének. Másik szempontként, ezzel párhuzamosan erősödött a képességek struktúrájának feltárása. A képességstruktúrák és (a későbbiekben látni fogjuk) követelményrendszerek, taxonómiák

⁸ Jerome Bruner: Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó, Budapest. 2004. 35. oldal

megalkotása lehetővé tette a képességek fejlettségének, ezen belül az intelligenciának mérhetővé tételét. (Lásd Binet és Watson, Cattell, Spearman, Thorndike munkássága.) A képességek szerkezetének feltárása azonban a korábbi egydimenziójú intelligencia-elméleteket alapjaiban cáfolta meg. A többféle megközelítést a pszichometriai irányzat már az 1970-es években tudományos igényvel elemezte. Ennek eredményeként témánk szempontjából érdemes megkülönböztetni Spearman nézetét, amely szerint az intelligencia valójában egy fókuszú, egyetlen fő képességre épül. Thorndike az intelligenciát néhány nagy képesség kapcsolatának tekintette. Binet és Watson sok egymástól független képesség többfókuszú rendszerét azonosította az intelligenciával. Természetesen a fenti nézetek számos kombinációja léteik azóta az intelligencia-elméletek világában (Csapó, 2003). Ugyanakkor érdemes leszögezni, hogy témánk szempontjából alapvetően két felfogás létezik, amelyek az intelligencia egy- vagy többdimenziós elméleteiben mutatkoznak meg. A tehetség gondozás nemzetközi trendjeinek és folyamatainak elemzésében azonban az igazi áttörést az jelentette, amikor felismerték azt, hogy a terület nem azonos az intelligenciával. Összegezve az eddig leírtakat, a tehetség gondozás nemzetközi trendjeinek, folyamatainak a tudományos-elméleti alapjai tekintetében a brunerizmus valóban meghatározó tényező. A két fent elemzett paradigma egyrészt nézet, hiszen a tehetség gondozás történeti-filozófiai alapjait teremtették meg, másrészt szemlélet, amelyben a fejlesztés tervezési, tanulásszervezési, tanításmódszertani és értékelési aspektusai jelentős szerepet játszanak.

A történeti-filozófiai alapokat tekintve, a tehetség gondozás és ezzel párhuzamosan a terület vizsgálata a 20. század elején kezdődött elsősorban a fejlődéslélektan, másodsorban az intelligenciakutatások eredményeinek köszönhetően. Az azóta eltelt száz esztendő számos tudományos, kutatási eredményt produkált. A tehetség gondozás folyamatát először történetiségben elemezték, különösen igaz ez a tehetség fogalmának fejlődéstörténetére vonatkozóan (Johnsen, 2004). Tekintettel arra, hogy a bevezetőben az ígértük, hogy ezzel nem foglalkozunk, mert érdemben nem segíti a trendelemzést, ráadásul az tehetség összetevőinek egytényezős azonosításával sem azonosulunk, így a fejlődéstörténeti bemutatás során (a teljesség igénye nélkül) néhány jelentős gondolkodót és eredményét nem hangsúlyozzuk (Galton,

Broca, Binet, Spearman, Thurstone, Cattell, Terman). Témánk szempontjából azonban figyelemre méltóak azok a modellezési törekvések, amelyek túllépnek az egytényezős paradigmán és a tehetség többtényezős értelmezését veszik alapul. Ennek eredménye először a kognitív forradalommal szoros összefüggésben, azzal párhuzamosan (lásd 1957 Szputnyik-sokk), Joy Paul Guilford intelligencia-szerkezet modelljével és kreativitáskutatásával 1950-ben kezdődött el. Modellje valójában egy háromdimenziós séma, amelyben az intelligencia aspektusait osztályozta. Ezek a szintek az alábbiak voltak: (Balogh, 2004; Clark 1992)

- ✓ intellektuális műveletek (operációs kategóriái: ismeret, emlékezet, konvergens alkotás, divergens alkotás és értékelés)
- ✓ információs kategória (operációs kategóriái: figurális információ, szimbolikus, szemantikus és viselkedési)
- ✓ eredmény-kategóriák (operációs kategóriái: egységek, osztályok, viszonyok, rendszerek, transzformációk és implikációk)

Az emberi intelligenciáról alkotott tudományos hétköznapi gondolkodásmód guilfordi megváltoztatása jelentős mérföldkő volt a tehetséggondozás történetében. Valójában nem egyszerűen az intelligenciaelméleteket újíttotta meg; jelentős hatást gyakorolt a tehetséggondozás modelljeinek a megalkotására. Ennek első lépéseként DeHaan és Havighurst, 1957-ben (*Educating gifted children*) hat területen különítette el a tehetség speciális képességeit. Ezek a területek az alábbiak:

- ✓ intellektuális képesség
- ✓ kreatív gondolkodás
- ✓ tudományos képesség
- ✓ szociális képességek
- ✓ mechanikus készségek
- ✓ művészeti tehetség

Összegezve megállapítható, hogy a trendkutatások elsősorban a jelenből indulnak ki és fő célkitűzésük a jövőben erősödő folyamatok előre jelzése. Nem elhanyagolható tényező, hogy ez az algoritmus kitűnően megállja a helyét a közgazdaságtan világában, például a fogyasztói szokások trendjeinek elemzésekor⁹, ám a tehetséggondozás területén érdemes nagyobb időszakokat is górcső alá venni. Bár Jolly és Kettler meghatározó munkájában erőteljes a történeti szempont, ám már fellelhető a tehetséggondozás nemzetközi trendjeinek komplex, több szempontú elemzési szándéka. (Jolly – Kettler, 2008)

Az 1990-es évek óta megjelent nemzetközi tanulmányok, a több ezer konferencia, szeminárium és műhelymunka, a jelentések témaköreit érdemes kvantitatív módszerekkel, számítógépes elemzésnek alávetni. A faktoranalízisre épülő vizsgálódások mellett, a trendelemzés szempontjából meghatározóak azok a tartalomelemző statisztikai eljárások, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyes tehetséggondozó programok témaköreit, kézikönyvek fejezeteit vizsgálják. A fentiek alapján a tehetséggondozás trendjeit az alábbiakban lehet felsorolni:

1. A tehetség azonosításáról a hangsúlyok áttevődnek a tehetséggondozás folyamatára. A tehetséggondozásban az azonosítás – fejlesztés – értékelés koherens egymásra építése kiemelt feladat
2. A tehetséggondozásban az eredmény- és a folyamatalapú paradigma jellemző
3. A tehetséggondozásban egyre nagyobb szerephez jutnak a környezeti-kulturális elemek.

Kétségtelen tény, hogy a trendelemzéseknek hatalmas lökést adtak azok az átfogó vizsgálatok, amelyek a tehetséggondozás alapelveit vitatták. Valójában a programok hatás- és

⁹ <http://www.trendinspiracio.hu/trendkutas/> (utolsó letöltés dátuma: 2014. 10.15.)

bevélsz vizsgálata eredményeképpen a tehetséggondozó programok eredményessége és hatékonysága képezte a vita tárgyát.¹⁰

A tehetség azonosítására a XX. század elejétől számos eszközt használt, amelyeknek a központi alapja egy meghatározott intelligencia-koncepció épült. Tágabb értelemben az intelligenciáról vallott hitek, nézetek és elméletek összességéről van szó, szűkebb értelemben két intelligencia paradigmátikus elkülönülését láthatjuk. A tehetség kutatásának pszichometriai eszközrendszere a 20. század elején alakult ki, és az intelligenciára alapozott tehetségértelmezésnek jelentette a hátterét. Terman idejében az intelligenciatesztekben a legjobb 1%-ba bekerülőket tekintették tehetségesnek (Terman 1925). A tehetség azonosításában több évtizeden keresztül meghatározó volt Terman felfogása, nevezetesen a genetikai meghatározottság, az öröklött tényezők jelentőségének a túlbecsülése és az intelligencia tesztek által mért tulajdonságok determinisztikussága. *Nota bene* a tehetséget az intelligencia teszteken mért nagyon magas értékekkel azonosították, amely nézet egyrészt erőteljesen megjelent a tehetségek azonosításának folyamatában, másrészt jelentősen befolyásolta a fejlesztési folyamatot, jelesül negligálta azt a pedagógiai erőfeszítést (hozzáadott értéket), amelyet a pszichológiai és pedagógiai munka (tervezés, tanításmódszertan, tanulásszervezés, pedagógiai értékelés) jelentett. Ami még ennél is nagyobb „mélystruktúrát” jelentett, nem egyszerűen a környezet hozzáadott értékét negligálta a „Terman-effektus”, hanem az egyéni gyakorlást, azaz a tehetséggondozás folyamatában a szociális aspektusok mellett az affektív (érzelmi-akarati) tényezők jelentőségét is.¹¹ Az igazi áttörést a pszichometria fejlődéstörténetében a kreativitás előtérbe kerülése jelentette, amely szinte egycsapásra rámutatott a „Terman-effektus” leegyszerűsítő jellegére. Különös tekintettel a tehetség képességszerkezetének a komplexitása, az egyes képesség-komponensek közötti kapcsolatok hozták lázba a képesség- és az intelligenciakutatókat, valamint (természetesen) a tehetségazonosítás szakembereit is.

¹⁰ A szerző ezúton mond köszönetet Gyarmathy Évának, aki a trendelemzés fejezetet számos szakmai tanáccsal segítette.

¹¹ A szerző ezúton mond köszönetet Fuszek Csillának, hogy a tehetségek azonosítása és fejlesztése tekintetében megosztotta gondolatait.

Guilford az alábbiak szerint határozta meg a kreativitást: „A kreativitás alkotóképességet, teremtőképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését.”¹²

A tehetséggondozás folyamatában, egyben az azonosítás, fejlesztés és értékelés koherenciájában meghatározó elem a fenti meghatározásban szereplő „képességek szerveződése”, hiszen ez a pszichometriai irányzatok és ezzel együtt a különböző tehetségmodellek számára is új lehetőséget teremtett. A tehetség azonosításáról a hangsúlyok áttevődnek a tehetséggondozás folyamatára, a tehetséggondozásban az azonosítás – fejlesztés – értékelés koherens egymásra építése kiemelt feladat nemzetközi trendre fókuszálva érdemes több modellt is bemutatni és elemezni.

Guilford intelligencia-struktúra háromdimenziós modelljében a divergens gondolkodás képességstruktúrája ragadható meg:

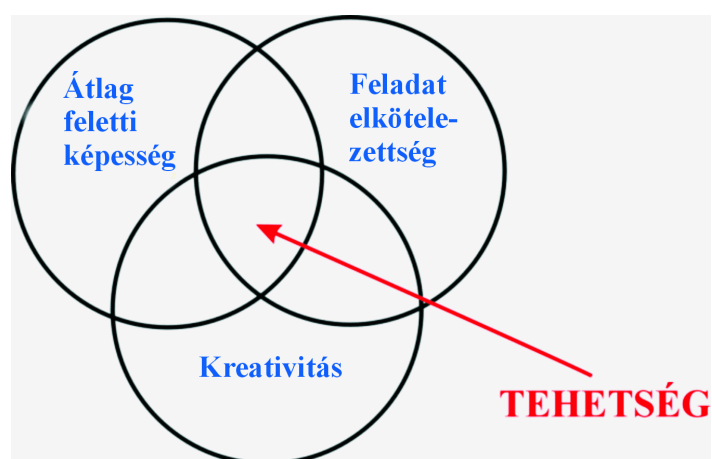
- ✓ Fluency - Könnyedség
- ✓ Flexibility - Rugalmasság
- ✓ Originality - Eredetiség
- ✓ Redefinition - Újrafogalmazás
- ✓ Sensibility - Problémaérzékenység
- ✓ Elaboration - Kidolgozottság

Ezzel Guilford nem *expressis verbis* a tehetségazonosításról áthelyezte a hangsúlyokat a folyamatra, hanem a személyiségkomponensek komplexitására hívta fel a figyelmet. Ez alapjában rengette meg a Terman-felfogásra épülő tehetségazonosító gyakorlatot. Ugyanakkor a

¹² Guilford, Joy Paul 1950. Creativity. American Psychologist 5: 444–454.

többdimenziós intelligencia-elméletek nem pusztán a kreativitás képességstruktúra alkotó szerepét hangsúlyozták, hanem az érzelmi, az akarati és a motivációs tényezőkre is felhívták a figyelmet. Ennek modellezésére mind a tehetséggondozás, mind az intelligenciaelméletek területén több jeles kutató foglalkozott.

A fenti nemzetközi trend szempontjából legfontosabb és egyben a legismertebb Renzulli modellje.¹³



Renzulli valójában a többdimenziós intelligenciaelméletekre és a kreativitás-központú képességstruktúrákra alapozva három, a tehetséggondozás folyamatában jelentős szerepet játszó modellt dolgozott ki:

1. Forgóajtó azonosítási modell
2. Gazdagítási triász modell
3. Iskolai szintű gazdagító modell (Tóth, 2012)

A forgóajtó azonosító modell, bár még a tehetséges tanulók kiválasztására fókuszál, ám legnagyobb érdeme a folyamatban való gondolkodás erősítése. Nem meglepő, hogy Renzulli napjainkban a folyamat alapú paradigma egyik jeles képviselője.

¹³ <http://www.irasszak.hu/htmledit/upload/images/Image140.gif> (az utolsó letöltés dátuma: 2014. 10.11.)

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a többdimenziós intelligencia felfogások, modellek esetében Howard Gardner elmélete hasonló népszerűségnek örvend a tehetséggondozásban, mint Renzulli modellje. Gardner az intelligenciát szerteágazónak, dinamikusnak és egyéninek tekintette. Modelljében az alábbi intelligenciaterületeket határozta meg:

- ✓ Nyelvi
- ✓ Logikai-matematikai
- ✓ Térbeli
- ✓ Kinesztetikus, mozgásos
- ✓ Személyes, intraperszonális
- ✓ Társas, interperszonális

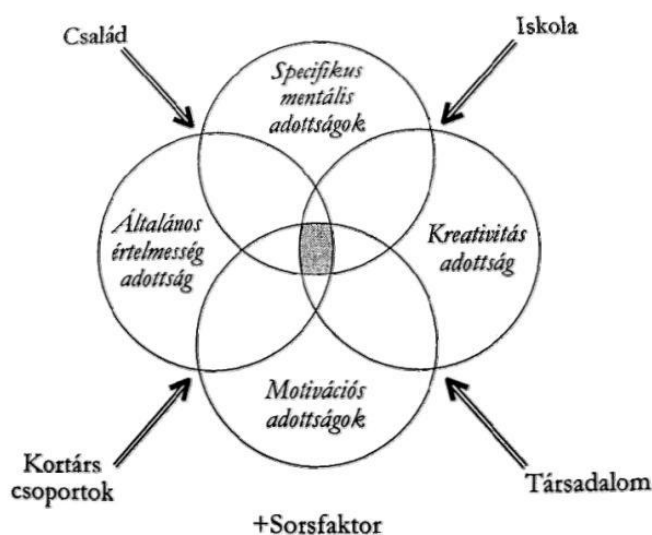
Majd könyvének (Frames of Mind) második kiadásában a 7 intelligenciaterületet a természeti, naturalisztikus területtel egészítette ki. Gardner modellje nem egyszerűen áthelyezte a hangsúlyokat a tehetségazonosításról a fejlesztés folyamatára, hanem intelligencia értelmezése révén megteremtette az alapját a teljes személyiségfejlesztésre épülő tehetséggondozásnak (Gardner, 1983).

A Sternberg-féle intelligencia modell három faktorból áll:

1. analitikus képességek
2. kreatív faktor
3. gyakorlati képességek

A fenti modellre alapozva, Sternberg erőteljesen hangsúlyozza az azonosítás-fejlesztés-értékelés erőteljes koherenciájának igényét. Felfogásában ez egyben azt is jelenti, hogy a teoretikus modellek mellett szükségesnek tartja a koncepciók komparatistikai kutatását és egyben az egyes elméletek gyakorlatba történő transzformációját.

Az első nemzetközi trendet a legjobban a Czeizel-modell szintetizálja¹⁴:



A modell legnagyobb érdeme nem pusztán a kreativitás-alapú képességstruktúra hangsúlyozása, hanem a tehetséggondozás folyamatának komplex, rendszerszintű végiggondolásában a tehetség fogalmának újértelmezése mellett jelentős tényezőnek tekinti a kulturalizmust (Bruner, 2004). Ennek meghatározó szerepére mutat rá több kutatásában Joan Freeman angliai professzor asszony, aki kutatótársaival közel 1000 tehetséggondozó programot vizsgált meg és elemzett, különös tekintettel a tehetséggondozás folyamatára, a fejlesztés módszereire vonatkozóan. Vizsgálta a tehetség minőségének komponenseit is, különös tekintettel a tehetség és az intelligenciahányados szimplifikációját támadta tudományos igényességgel (Freeman, 2005, 2010, 2012).

¹⁴ <http://debrecebar.files.wordpress.com/2012/09/czeizel1.jpg> (az utolsó letöltés dátuma: 2014. október 25.)

A tehetséggondozás eredményalapú paradigmájában nem egyszerűen a pusztán intelligenciahányadosra épülő, mint láthattuk a tehetséggondozást az azonosítással megegyezőnek tekintő nézetek találhatók. Ennél meghatározóbb az elszámoltathatóság fogalma és az ebből következő standardizált tesztelésre épülő tehetséggondozási gyakorlat. A pedagógiai elszámoltathatóság legdominánsabb eszköze a standardizált tesztelés, ám mint minden erőteljes kimenet szabályozásnak, erőteljes visszaható ereje van a tanítás gyakorlatára. Ebben a paradigmában a tehetséggondozás víziója valójában egy akadémikus megközelítés, amely a tehetségesebb gyermekek esetében a mélyítésre és a dúsitásra épül. Ugyanakkor ennek a folyamatnak a komplex személyiségfejlesztésre gyakorolt negatív hatásait érzékelve, nem pusztán a teszteredmények determinisztikus hatásaiból indulnak ki, hanem a tanulói szükségletekből. Ezzel párhuzamosan a kognitív (megismeréséi) tényezők dominanciáját némiképpen háttérbe szorítva igyekeznek az affektív (érzelmi-akarati) aspektusokra is figyelemmel lenni. A tehetséggondozás eredményalapú paradigmájában az egyik meghatározó tényező a tanulási kimenetek előtérbe helyezése. Tekintettel arra azonban, hogy az eredményalapúság alapvetően behaviorista alapokon nyugszik, így a tehetséggondozás és a tanulási eredmények egymásra hatásában érdemes megkülönböztetni egy regresszív és progresszív megközelítést. A regresszív megközelítésben a tehetséggondozó programok tervezése alapvetően tartalomközpontú, amelyben a bemeneti tényezők (tantervek, taneszközök, továbbképzések stb.) játszanak jelentős szerepet. A tervezésben, a fejlesztésben és az értékelésben az alapvető kérdések erőteljesen didaktikusak, a mit?-re és a hogyan?-ra fókuszálnak. Ezek után nem meglepő, hogy a tantervi tartalom, a tanítási módszerek mellett előtérbe kerülnek a tanári tevékenységek. Ezzel szoros összefüggésben a pedagógiai értékelésben a szummatív funkció domináns. A tanulási eredmények szemlélet valójában a célkitűzésekben jelenik meg. A regresszív megközelítés leginkább a követelmény-taxonómiákban mutatkozik meg. A korábban elemzett felülvizsgált Bloom-taxonómia csak sporadikusan jelenik meg. A regresszív megközelítésű tehetséggondozó programokban egyrészt a korábbi Bloom-taxonómia ismeret- és megértésszintje domináns, másrészt a bruneri komputációs paradigmának megfelelően erőteljes algoritmizálás jellemzi. Ez a normativitás és operacionalizáltság elsősorban a kreativitás fejlesztésében jelent akadályt, ám a gyakorlatban a komplex személyiségfejlesztés is csorbát szenved. Az eredményalapúság progresszív megközelítésében a legnagyobb kü-

lönbséget a tanulásközpontú alapkérdésekre történő fókuszálás elenti. Előtérbe kerülnek a hasznosíthatósági, utilitarista szempontok, a miért?-ek és a hogyan?-ok. Eltérően a regresszív szemlélettől, a tervezés, a fejlesztés és az értékelés egymásra építettségében, konzisztenciájában a központi szerepet a tanuló és a tanulás tölti be. A szabályozás erőteljesen kimeneti, azaz az elvárt tanulási eredményeken van a hangsúly. A tervezés fókuszában a fejlesztendő kompetenciák állnak, a leggyakrabban szereplő struktúra alkotóelemek: tudás, képességek, attitűdök. Ennek megfelelően a tanári tevékenységek és a tanításmódszertan didaktikussága háttérbe szorul. A tehetséggondozó programok a tanulói tevékenységeket helyezik az előtérbe, a követelményrendszerben markánsan megjelenik a felülvizsgált Bloom-taxonómia. Különös tekintettel a megtanultak alkalmazására és a kreativitásra vonatkozóan. Az eredményalapúság progresszív szemléletében a pedagógiai értékelést tekintve a formatív, tanulást támogató és a diagnosztikus (helyzetfeltáró) funkciók dominálnak (Vámos, 2010). A folyamat-alapú paradigma egyik legfontosabb célkitűzése a szakszerű diagnózisra alapozott fejlesztés és a fejlődés nyomon követése. Tervezési szempontból ennek eredője Tyler curriculum-elmélete (1949), amelyben a fejlesztési folyamatban történő gondolkodás kiemelt szerepet játszott. A folyamat-alapú tehetséggondozó programokban az azonosítás-gondozás-értékelés algoritmusai figyelhetők meg. Mező Ferenc a tehetségazonosítás fogalmát az alábbiakban határozta meg:

„A tehetségazonosítás alapvetően egy (akár éveken át tartó folyamat), mely folyamatot az eseti méréses, becsléses jellegű identifikációs mozzanatok tagolhatnak.”¹⁵

Mező a nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján a folyamat-alapú paradigma komputációs, pszichometriai modelljét hangsúlyozza, amelyben a tehetségazonosítás méréses elemei dominálnak, ám a kulturalizmus főként a szisztematikus megközelítést és a longitudinális vizsgálatokat helyezi az előtérbe (Csíkszentmihályi, 2008). Mint azt korábban láthattuk, Renzulli

¹⁵ Mező Ferenc (szerk.): Tehetségszűrés. Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. 2008. 13.old.

világszerte közismert „három gyűrűs tehetségmodelljében” az átlagon felüli képesség, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség komponensei esetében a folyamat-alapú paradigma többtényezős, flexibilis jellemzője hangsúlyos. Renzulli modellalkotó tudományos tevékenysége mellett már az 1980-as évek elejétől jelentős komparatiztikai elemzéseket folytatott a problémaközpontú, pragmatista tehetséggondozás tekintetében. Figyelemreméltó, hogy az összehasonlító szempontok között megtalálhatjuk a tudáskonceptiót (a tudásról alkotott nézetek), a tanár és a tanuló megváltozott szerepét, a tanulás és tanítás, valamint a kreativitás és a problémamegoldás összefüggéseit.¹⁶

Nota bene az utóbbi évtizedekben sorra születtek meg azok az elemzések, amelyek már az utóbbi évtizedek tehetséggondozási folyamatait nem pusztán történetiségükben ragadták meg, hanem oktatáspolitikai, kutatás-fejlesztési és pedagógiai aspektusból egyaránt vizsgálták. (Baker, 2001; Coleman, Subotnik, Robinson, Gagné, Shore, VanTassel-Baska, 2003; Coleman, 2006; Jolly, 2004; Jolly-Kettler, 2008; Landrum, Katsiyannis, DeWaard, 1998; McCoach, Subotnik, Pyryt, Colangelo, Renzulli, Coleman, 2003; Passow, 1986; VanTassel-Baska, 2006). A történeti hűség kedvéért hozzátartozik a képhez, hogy már DeHaan és Havighurst képességterületeinek is jelentős oktatáspolitikai hatása volt, hiszen az USA kongresszusa számára elkészített Marland-jelentés, majd ezt követően a megszületett Köztörvény a tehetséggondozásról nagymértékben a két kutató eredményeit használta fel (Balogh, 2004; Piirto, 1994).

Akár a nemzetközi tehetséggondozási folyamatok egyszerű leírásait, akár az alaposabb metaelemzések eredményeit tekintjük, tanulmányunk szempontjából mindenképpen figyelemre méltó néhány megállapítás, következtetés, amelyek alapját képezik a tehetséggondozás nemzetközi trendjeinek. Egyrészt az elemzések rámutatnak arra, hogy a tehetséggondozás prioritásai és gyakorlata között jelentős mértékű távolság, inkonzisztencia mutatható ki. A

¹⁶ <http://fc.niskyschools.org/~mhanchar/what%20makes%20a%20problem%20real.pdf> (az utolsó letöltés dátuma: 2014. október 25.)

tehetséggondozás oktatáspolitikai, kutatás-fejlesztési és pedagógiai témaköreinek tartalmi újragondolása elengedhetetlen, ami nem egyszerűen a fenti távolságot hidalja át, hanem erősíti az interdiszciplináris szemléletet (Coleman, 2006, VanTassel-Baska, 2006). Hazánk, néhány sporadikus kísérlettől eltekintve, az 1990-es években csatlakozott a nemzetközi tehetséggondozás folyamatához. A tanulmány szempontjából meghatározó, hogy néhány évtized elteltével azok a hazai tanulmányok is megjelentek, amelyek a nemzetközi tehetséggondozás folyamataival foglalkoznak. Ezek egy jelentős része a nemzetközi jó gyakorlatokat mutatta be és elemezte, majd ennek tükrében számos figyelemre méltó következtetést fogalmazott meg, más tanulmányok a kritikai elemzésre fókuszáltak. (Gordon Győri, 2011; 2012; Gyarmathy, 2014) Gordon Győri és munkatársai kilenc ország jó gyakorlatának bemutatása és elemzése utána arra a megállapításra jutottak, hogy „önmagukban nincsenek jó módszerek”. Ez akár ennek a tanulmánynak a mottója is lehetne. Nem véletlen, hogy a tanulmánykötet első részében az összegző írásban a szerzők egyenesen új irányvonalakat körvonalaznak a tehetséggondozás számára (Gordon Győri – Nagy, 2011). Az új irányvonalaknak az alábbi közös jellemzői vannak:

1. A tehetséggondozás szisztematikus megközelítésének erősítése, amely az egyes tehetséggondozó programok sporadikus megjelenését, egy implementációs rendszerbe helyezi. Ennek eredményessége és hatékonysága érdekében az alábbi szintek egymásra épülését és rendszerszintű működését érdemes végiggondolni: globális, regionális, országos, közösség, egyéni szintek.
2. A tehetséggondozás rendszerszintű szemlélete egyben azt is jelenti, hogy különösen az oktatáspolitikai aspektusok tekintetében előtérbe kerül az egyenlőség, a méltányosság és az egyensúlyteremtés, ami alapjaiban készíti újragondolásra a szakembereket a korábbi elitista, a pusztán a tehetséggondozás és az intelligenciahányados összefüggésrendszerére épülő megközelítés vonatkozásában. (A tanulmány későbbi részében erre még visszatérünk.)
3. A hazai szakemberek (köztük legmarkánsabban Herskovits Mária), Joan Freeman álláspontját osztják, amely szerint a tehetséggondozás hatása egy társadalom működésére, sike-

rességére jelentős. Az élhető társadalom érdekében a tehetséggondozó programok magas hozzáadott értékkel bírnak.

4. Említést érdemel, hogy a hazai szakemberek a tehetséggondozó programok, valamint az oktatási szektor minősége között jelentős összefüggést érzékelnek.

5. Nem elhanyagolható tényező, hogy a nemzetközi jó gyakorlatok bemutatása és elemzése alapján jelentős feladatként fogalmazható meg a tehetségek azonosítása és fejlesztése közötti egyensúlyteremtés. Ez szoros összefüggésben van a korábban megfogalmazott, egyoldalú tehetséggondozó szemlélettel, amely az azonosítást helyezte az előtérbe és elsősorban az intelligencia-hányados dominanciájára épül.

6. Örvendetes a nemzetközi folyamatok hazai elemzésében a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolatrendszer erősítésének szándéka (Gordon Győri, Nagy, 2011).

A tehetségek azonosítása és fejlesztése közötti egyensúlyteremtést még mélyebben, alaposabban elemzi Gyarmathy Éva, aki 2014-ben megjelent tanulmányában egyenesen az alábbiakat írja az összegzésében:

„A 20. századi tehetségmodellek a belső és külső tényezők dinamikus interakciójában látják a tehetség kialakulásának lehetőségét, amely dinamikus interakció a tehetség sokféle fejlődési útjához vezet. A tehetség nem homogén entitás.”¹⁷

A fent említett „dinamikus interakció” rendszerszintű megközelítése Albert Ziegler Actitope modellje, amelynek lényege egyrészt a környezeti hatások figyelembe vétele és az egyén különböző interakcióinak az erősítése. Ennek fő komponensei az alábbiak:

¹⁷ Gyarmathy Éva: A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. Neveléstudomány. 2014. 2.sz. 79.old.

1. tevékenységrepertoár (az egyéni tanulási potenciált támogató kognitív képességterületek és kompetenciák stb.)
2. szubjektív tevékenységterület (önszabályozó tudás, magatartás, tanulás és motiváció stb.)
3. célok (aspirációk, célorientáció, érdeklődés stb.)
4. környezet (szülők, tanárok, tantervek elvárásai etc.)

Nem elhanyagolható tényező, hogy Ziegler Actiotope modellje eredetileg a heurisztikus elnevezést kapta, egyensúlyt teremtve nem pusztán a tehetségek azonosítása és fejlesztése között, hanem a fejlesztés kognitív, nem-kognitív, érzelmi és motivációs területei, a szociális tanulás feltételei, valamint a nemek közötti különbség tekintetében. A modell legnagyobb erénye az EGYÉN – CSELEKVÉSEK – KÖRNYEZET dinamikus interakciójának a rendszerszintű megközelítése, amely egyértelműen új utakat nyit meg a tehetséggondozás kutatásában és fejlesztésében egyaránt (Ziegler, 2004, Phillipson, Stoeger, Ziegler, 2013). A tehetséggondozás „új nézete” egyrészt számos kérdést vet fel, jelentős számú problémára világít rá, másrészt néhány további aspektusra is ráirányítja a figyelmet.

A korábbiakban bemutatuk Guilford intelligenciastruktúráját, annak komplexitását és a további kutatásokra gyakorolt hatását. Tekintettel Ziegler Actiotope modelljének egyik meghatározó elemére, nevezetesen a környezeti tényezők hatására, érdemes a guilfordi struktúra továbbélésének egyik dimenzióját alaposabban elemezni. Jelesül a kreativitásról és annak környezeti meghatározóiról van szó. Nota bene a kreativitás a korábban bemutatott tehetséggondozó modellek egyik meghatározó területe. Ráadásul Guilford 1950-ben nem pusztán az intelligencia komplex megközelítésének, hanem a kreativitáskutatásnak is megteremtette az alapjait. Érdekesség, hogy nem több mint 10 oldalas tanulmányai alapjaiban változtatta meg a kreativitáskutatás irányát, a területről történő tudományos és hétköznapi közgondolkodást. Guilford meghatározása szerint a „kreativitás alkotóképességet, teremtőképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését”.

(Guilford, 1950) A tehetséggondozás nemzetközi és hazai folyamatában, az utóbbi évtizedekben a „különféle képességek szerveződése”, a képességstruktúrák diagnosztizálása, tervezése és fejlesztése jelentette a fő irányvonalat. Ennek egyik eredője kétségkívül az a folyamat, amelyben a kreativitás kutatása és fejlesztése a kreatív személyiség komponenseire fókuszált. Ugyanakkor a guilfordi modell pszichometriai követői elsősorban a képességek strukturálásában játszottak szerepet. A tehetséggondozás fejlesztésközpontú megközelítésében Guilford azon gondolata, amely szerint a kreativitás nem más, mint a divergens gondolkodás képességének megnyilvánulása a különböző problémahelyzetekben, a tehetséggondozás számára is új távlatokat teremtett. A kreatív személyiség vizsgálata (Sternberg, Torrance) mellett előtérbe került a fejlesztési folyamat (Osborn, 1953; Parnes, 1981; De Bono, 2009). A kreativitás fejlesztését támogató környezeti tényező elemzéséhez a legnagyobb impulzust Csíkszentmihályi Mihály kutatásai jelentették (lásd később). Láthattuk, hogy Ziegler Actiotope modelljével párhuzamosan azonban a kreativitás fejlesztését támogató környezet kérdésköre is előtérbe került. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen már Bruner kulturalizmus paradigmájában is láthattuk a léggör meghatározó szerepét. A klímavizsgálatok kezdete az oktatásban az 1970-es évekre tehető, párhuzamosan a képességkutatásokkal, ezen belül a strukturálási törekvésekkel (lásd pszichometriai irányzat). Ezt követően, az iskolai ethosz alaposabb, minőségelvű elemzése az intézményi önértékelési modellek kidolgozásával és implementálásával folytatódott. Az egyik legelterjedtebb skóciai programban (Mennyire jó a mi iskolánk?), tényekre alapozottan bizonyítást nyert, hogy az oktatás minőségében legerőteljesebben a léggör játssza a vezető szerepet. Az ethosz minőségindikátorai között az iskolához tartozást éppúgy megtalálhatjuk, mint a barátságos környezetet és a tanulók tanárok közösség elvárásait.¹⁸ A tehetséggondozás témája szempontjából a léggör meghatározó szerepének elemzése csak első, ám kétségkívül jelentős lépés volt a környezeti tényezők vizsgálata szempontjából. Az igazi áttörést a kreatív klíma kutatása és mérése, valamint a tehetséggondozás környezeti tényezőinek szisztematikus feltárása jelentette. Ennek első jelei a szervezetfejlesztésben és a vezetéselméletben mutatkoztak meg, különös tekintettel

¹⁸ <http://www.ofi.hu/tudastar/mennyire-jo-mi-iskolank> (utolsó letöltés ideje: 2014. 10.06)

tettel a professzionális tanuló szervezet kutatására vonatkozóan. Nem meglepő, hogy ennek a területnek egyik legjelentősebb területe a kreatív szervezet vizsgálata. A környezeti tényezők jelentőségét alátámasztva egyetérthetünk Csíkszentmihályi alábbi gondolatával: *„Ennél fogva nem is azt a kérdést kell feltennünk, hogy mi a kreativitás, hanem hogy hol van.”*¹⁹ A bruneri kulturalizmus egyik kiemelkedő képviselője a kiemelkedő képességű tanulók személyiségmodelljén túllépve (lásd Renzulli és Sternberg munkásságát) három fő komponensét írja le a kreativitásnak: Az első komponens a tartomány, amely az emberiség tudáshalmazába ágyazódott szimbolikus szabályok és folyamatok rendszere. A második komponens a szakértői kör, amely azokat az embereket jelöli, akik annak eldöntésére hivatottak, hogy egy adott eredmény bekerüljön-e a tartományba. A harmadik komponens az egyén, a maga sajátos személyiség- és képességstruktúrájával. Láthattuk, hogy ez utóbbi esetében az utóbbi évtizedekben számos tehetséggondozó modell született meg, a pszichometriai irányzat eredményeiről nem is beszélve. A tehetséggondozás nemzetközi trendjeit és folyamatait tekintve azonban kiemelendő a környezeti tényezők szerepe. Valójában ennek is megvannak a történeti előzményei, hiszen Rhodes úgynevezett 4P modelljében, már az 1960-as évek elején (!) egyértelművé válik a környezeti tényezők fontossága. Jelesül a kreativitás négy meghatározó eleme az alábbi:

1. Az alkotó személy (Person)
2. A létrehozott produktum (Product)
3. Az alkotás folyamata (Process)
4. A környezeti hatások (Press)

Szerencsére Rhodes modellje nem merült a feledés homályába. Az 1980-as évek végén egyrészt Treffinger COCO modelljében mélyítette és komplexebbé tette Rhodes kutatási eredményeit, másrészt a kreatív klíma témakörében, egyben nemzetközi tudományos eredmé-

¹⁹ Csíkszentmihályi Mihály: *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1998. 37.old.

nyeinek kitűnő összegzését adja Péter-Szarka Szilvia *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei* című tanulmányában. Treffinger modellje ez utóbbi műből idézve az alábbiakban foglalható össze:

1. Tulajdonságok (Characteristics): személyes jellemzők
2. Műveletek (Operations): problémamegoldó és döntéshozatali stratégiák, technikák
3. Környezeti tényezők (Context): kultúra és légkör jellemzői, fizikai környezet, a helyzethez kapcsolódó tényezők, például kommunikáció és együttműködés sajátosságai
4. Eredmények (Outcomes): a kreatív folyamat következtében létrejött termékek, ötletek.²⁰ (Péter-Szarka, 2014)

2. Összegzés

A tehetséggondozás nemzetközi trendjeit és folyamatait összegezve mindenekelőtt érdemes kiemelni, hogy a tudományos igényű trendelemzés az utóbbi évtizedek egyik legmarkánsabb és tényekre alapozott kutatási módszere. Ennek egyik meghatározó eleme a komparatiztikai elemzés, amelyben az összehasonlító módszerek az alábbiak:

1. az oktatás és a tanulás egyes paradigmái, különös tekintettel a komputációs és kulturalista, valamint a kognitív pszichológiai és konstruktivista megközelítésekre
2. történeti-filozófiai dimenziókat tekintve a tudáskonceptió, a tudásról alkotott nézetek, valamint a tanulás régi és új értelmezése
3. az eredmény- és a folyamat alapú tervezés, fejlesztés és értékelés, különös tekintettel a tanítás- és tanár valamint a tanulás- és tanításközpontú paradigmákra vonatkozóan

²⁰

https://books.google.hu/books?id=z2ZWqWGGuV8C&pg=PA90&lpg=PA90&dq=COCO+model+Treffinger&source=bl&ots=6oAKxzuotE&sig=8eU6huhrtWNg_9vdfvro0n3kw&hl=hu&sa=X&ei=Uxi9VKr6IMn7UPCOgKAD&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=COCO%20model%20Treffinger&f=false (utolsó letöltés dátuma: 2014. 10.15.)

4. a tehetséggondozás pszichometriai, a képességstruktúrákat és a tehetségazonosítást, valamint a pszichológiai és pedagógiai méréseket előtérbe helyező valamint a teljes személyiségfejlesztésre fókuszáló, a fejlődés nyomon követését longitudinális kutatásokra alapozó, a diagnosztikus (helyzetfeltáró) és a formatív (fejlesztő, tanulást támogató) értékelési funkciókat előtérbe helyező megközelítések
5. az egy- és többdimenziós intelligencia-elméletek valamint az eltérő komplexitást mutató tehetségmodellek

Tekintettel arra, hogy a fenti összehasonlító szempontok mögött meghúzódó tudományos elméletek, paradigmák és modellek egymást erősítik, kiegészítik, közöttük számos összefüggés mutatható ki, így a halmazok közös metszéspontjában a tehetséggondozás nemzetközi trendjeit és folyamatait tekintve egyrészt a minőségelv, ezzel szoros összefüggésben a pedagógiai-szakmai elszámoltathatóság, valamint a pedagógus kompetenciái, személyiségfejlesztése kerül az előtérbe. A tehetséggondozás fenti nemzetközi trendjeit és folyamatait tekintve, a tanulás új értelmezésével szoros összefüggésben az affektív (érzelmi-akarati) tényezők, valamint a környezeti aspektusok előtérbe kerülése, a kreativitás és az motiváció összefüggésrendszere, valamint a személyiségkomponensek és a többdimenziós intelligenciakutatások jelentik az előrelépést.

3. Szakirodalom

- ✓ Anderson, L.W. – Krathwhol (eds.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational outcomes. Complete edition*: New York, Longman.
- ✓ Baker, D.B.: Gifted Children in the Current Policy and Fiscal Context of Public Education: A National Snapshot and State-Level Equity Analysis of Texas. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. September 21, 2001 **vol. 23 no. 3** 229-250
- ✓ Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- ✓ Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ✓ Clark, B. (1992): *Growing up Gifted*. Columbus, Macmillan.
- ✓ Coleman, L. J., Subotnik, R. F., Robinson, N. M., Gagné, F., Shore, B. M., & VanTassel-Baska, J. (2003, November). *A report card on research in gifted education*. Panel discussion conducted at the annual conference of the National Association for Gifted Children, Indianapolis, IN.
- ✓ Coleman, L. J. (2006). A report card on the state of research on the talented and gifted. *Gifted Child Quarterly*, 50, 346–350.
- ✓ Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ✓ De Bono, E. (2009): *A kreatív elme: 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. HVG Kiadói Rt., Budapest.
- ✓ DeHaan, R. E. – Havighurst (1957): *Educated Gifted Children*. University of Chicago Press, Chicago.
- ✓ Fischer Andrea – Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló*. Bolognai füzetek 2. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- ✓ Friedman, L. Thomas (2005): *The World is Flat*. Farrar, Straus, Giroux, New York, USA.
- ✓ Freeman, J. (2012) 'A Quality of Giftedness', *Gifted and Talented International*, 27, 2,13-71.
- ✓ Freeman, J. (2010): *Gifted Lives. What Happens When Gifted Children Grow Up*. Routledge, New York.

- ✓ Freeman, J. (2005) 'Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives',
- ✓ in R. Sternberg & J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Freeman, J. (2006): The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*. 21. 20-28.
- ✓ Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- ✓ Gordon Győri János (szerk.) (2011): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I. Génusz Könyvek 17*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- ✓ Gordon Győri János (szerk.) (2012): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II. Génusz Könyvek 27*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- ✓ Guilford, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist* 5: 444–454.
- ✓ Gyarmathy Éva: A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. *Neveléstudomány*. 2014. 2.sz. 79.old.
- ✓ Johnsen, S. K. (ed.) (2004): *Identifying Gifted Students. A practical guide*. Texas Association for Gifted and Talented. USA.
- ✓ Jolly, J. L. (2004). *A conceptual history of gifted education: 1910–1940*. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University, Waco.
- ✓ Jolly, J. L. – Kettler, T. (2008): Gifted Education Research 1994–2003: A Disconnect Between Priorities and Practice. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 31, No. 4, 2008, pp. 427–446.
- ✓ Kennedy, D (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. University College Cork. (UCC)
- ✓ Landrum, M. S., Katsiyannis, A., & DeWaard, J. (1998). A national survey of current legislative and policy trends in gifted education: Life after the National Excellence report. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 352–371.
- ✓ McCoach, D. B., Subotnik, R. F., Pyryt, M. C., Colangelo, N., Renzulli, J. S., Coleman, L. J., et al. (2003, November). Gifted education: Is our research scientific? Panel

discussion conducted at the annual conference of the National Association for Gifted Children, Indianapolis, IN.

- ✓ Mező Ferenc (szerk.) (2008): Tehetségdiagnosztika. Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- ✓ Osborn, A. F. (1953). Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking. New York: Charles Scribner's Sons
- ✓ Parnes, S. J. (1981): The magic of your mind. Creative Education Foundation, Buffalo.
- ✓ Passow, A. H. (1986). Reflections on three decades on education of the gifted. Roper Review, 8, 223–226.
- ✓ Péter-Szarka Szilvia (2014): Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- ✓ Phillipson, S.N.- Stoeger, H. – Ziegler, A. (eds.) (2013) Exceptionally in East Asia. Exploration into the actiotope model of giftedness. Routledge, New York.
- ✓ Piirto, J. (1994): Talented Children and Adults. Maxwell Mac Millan International, New York.
- ✓ STERNBERG, ROBERT J. & DAVIDSON, JANET E. (Eds.) The Nature of Insight. The Journal of Creative Behavior [Volume 32, Issue 3](#), pages 213–218, September 1998
- ✓ Stewart, Vivien (2012): A World-Class Education. Learning from International Models of Excellence and Innovation. ASCD, Alexandria, Virginia.
- ✓ Terman, L.M. (1925): Genetic Studies of Genius. Vol 1: Mental and Physical traits of a Thousand Gifted Children. Stanford University Press, Stanford, CA.
- ✓ Tóth László (2012): Renzulli három modellje. Tehetség, 20, (2), 3–4.
- ✓ Tyler R.W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, Chicago.
- ✓ Vámos Ágnes (2010): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Bologna Füzetek 6. Tempus Közalapítvány, Budapest.

- ✓ VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199–215.
- ✓ Ziegler, A. (2004): The Actitope Model of Giftedness. *Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie*. Nr. 6, Mai.