

# A tehetségfejlesztés társadalmi-kulturális aspektusai

Gyarmathy Éva

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára,  
ORCID: 0000-0002-3882-9397, gyarmathy.eva@avkf.hu

---

*A tehetség azonosításán alapuló fejlesztő rendszerek beválása nem bizonyított, és a hagyományos tehetségmodellek szerint tehetségesnek tekintett személyek nem feltétlenül képesek a napjainkban felmerülő komplex problémák kezelésére. Az emberiség előtt álló kihívásokra tekintettel egyre fontosabb az ún. transzformatív tehetségek kibontakoztatása, akik jobb helyé akarják tenni a világot. A tehetségfejlesztésben egymásnak feszülnek egyfelől a múltban gyökerező, meghaladott, de széles körben elterjedt szemléletek és gyakorlatok, másfelől a komplex, az egyén és környezete kölcsönhatására épülő szemléletek és személyre szabott gyakorlatok. Míg ez utóbbi nehezen szívárog le az általános gyakorlat szintjére, gyermekek és fiatalok élnek át kudarcokat az idejélmúlt oktatási rendszerben, és veszítik el tehetségük kibontakoztatásának lehetőségét. A jelen és a jövő problémáinak megoldásához új alapokra kell helyezni az iskolák tevékenységét és a tehetség fejlesztését, amelyben az etikai szempontok és a kognitív sokféleség előnyeinek felismerése kiemelt szerepet kell kapjon.*

*Kulcsszavak: tehetségfejlesztés, az emberiség kihívásai, etikai szempontok, 21. századi készségek, technológiai fejlődés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.3.07

## Bevezetés

A 20. század utolsó évtizedeiben a hagyományos tehetségképpel és tehetséggondozási szemlélettel kapcsolatban sok kritikus hang szólalt meg, de ahogy az oktatás, úgy a tehetséggondozás is hatalmas tehetetlenséggel vitte és viszi tovább egy régebbi korban kialakított szemléletét és megoldásait. Lipsey és Wilson (1993) átfogó vizsgálatának eredménye szerint a tehetséggondozás egyáltalán nem támogatta a tehetségek fejlődését. Azt találták, hogy a megjelent tanulmányok eltúlozták a hatásokat, a placebohatást nem meghaladók az eredmények. Reis és Renzulli (1982), majd Sternberg (1992) a még most is gyakran alkalmazott képességtesztekről írták le, hogy nem használhatók a tehetség azonosítására, mert a tehetség összetettebb konstruktum, semhogy teszttel megragadható lenne. Csíkszentmihályi (1996) is

hangsúlyozta, hogy a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll. Az egyén akkor tehetséges, ha egy sor, az egyén sajátosságainak megfelelő tényező adott időben együtt hat.

A tehetség ráadásul elsősorban társadalmi-kulturális fogalom, vagyis változik a társadalmi-kulturális változással együtt. Csíkszentmihályi és Robinson (1988) szerint a tehetség kizárólag jól körülírt kulturális elvárások hátterén határozható meg. Így a tehetség nem lehet képesség, személyiségvonás vagy tulajdonság, sokkal inkább a kulturálisan meghatározott tevékenységi lehetőségek és a cselekvéshez szükséges személyes képességek és készségek kapcsolata.

James Borland (2005) tanulmányában javasolta a tehetséges gyermek és tehetségfogalom nélküli tehetséggondozást, minthogy

- a tehetséges gyermek fogalma megkérdőjelezhető érvényességű társadalmi konstrukció,
- a tehetséges gyermek létezésére alapozott oktatási gyakorlat nagyrészt hatástalan volt.

A tehetséges gyermek koncepciója nem szükséges, sőt, talán akadályozza is azoknak a céloknak az elérését, amelyek miatt ez a terület egyáltalán létrejött. Joan Freeman (2006) negyvenévi követéses vizsgálata kimutatta, hogy amellet, hogy a beválást nem tudja megjósolni, már maga a tehetség azonosítása is súlyos zavarokat okozhat, például fejlődési és viselkedési zavart, családi problémákat. Más szóval a tehetségek címkézése nélkül is lehet, és kell is tehetséggondozást folytatni, mert a tehetség fejlődése összetett folyamat, amely intenzív tevékenységgen keresztül vezet a kiemelkedő teljesítmények felé.

## **Transzformációs és tranzakciós tehetség**

Sternberg (2021) kitartóan küzd a tehetségnek IQ-pontszámmal vagy az IQ-pontszám és az iskolai teljesítmény kombinációjával való azonosítása ellen. Ugyanis az így azonosított és oktatott tehetséges egyének mellett szükség lenne másfajta tehetségek felkutatására, akik alkalmasak lehetnek arra, hogy megoldást találjanak a mai élet olyan súlyos kihívásaira, mint a világjárványok, a globális éghajlatváltozás, a tömegpusztító fegyverek, a környezetszennyezés, a jövedelmi egyenlőtlenségek, az éhezés és az elnyomó kormányok. Szerinte a tehetség fogalmát sokrétűbben és gyakorlati szempontból hasznosabban kell megfogalmazni. Így különbséget kell és lehet tenni a tehetség tranzakciós és transzformációs felhasználása között, és sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani az utóbbira, mint az előbbire.

A „transzformációs tehetségek” törekvése, hogy pozitívan megváltoztassák, jobb helyé tegyék a világot. A tehetség hagyományos formája a „tranzakciós tehetség” viszont a cserén alapul. Az egyént tehetségesnek nyilvánítják, majd elvárják, hogy cserébe tegyen valamit. Ez a valami a gyerekek esetében általában a magas szintű tanulmányi teljesítményt jelenti, és a társadalom azt is elvárja, hogy az egyén későbbi életében is magas teljesítményt nyújtson.

A tranzakciós és a transzformációs tehetség közötti feszültség egyre fontosabbá válik a 21. századi makroproblémák súlyosbodásával. Ha az emberiség túl akar élni, és talán gyarapodni is akar, miközben megoldja ezeket a viharos környezeti és társadalmi-gazdasági problémákat, a tehetséggondozásnak lehetővé kell tennie, hogy az okos fiatalok etikai tudatosságot és nagy távlatú, széles látásmódot építsenek be intellektuális növekedésükbe és tehetségfejlődésükbe. A gyermeki személység egészére és teljes fejlődési spektrumára való figyelem hangsúlyozása, az etika előtérbe helyezése, a kognitív sokféleség előnyeinek felismerése, valamint a tranzakciós tehetséggondozás háttérbe szorítása jelenthet változást ezen a téren (Sternberg et al., 2021).

A tehetséggondozás legnagyobb kihívása, hogy a szellemi és a kreatív tőke előállításába való hagyományos befektetést ki kell terjeszteni a szociális tőkére (Ren-zulli, 2012). A bölcs egyének képesek alaposan és racionálisan gondolkodni az erkölcsi dilemmákról, felismerve saját intuitív késztetéseiket, de nem feltétlenül követve azokat a döntések meghozatalakor. Az összetett erkölcsi dilemmák átgondolása során arra törekszenek, hogy a különböző nézőpontokat, érdekeket és szükségleteket optimálisan egyensúlyba hozzák. Értékkorientációjuk egy nagyobb jóra összpontosít, amely nemcsak a saját családjuk vagy csoportjuk tagjaira, hanem az emberiségre és a világ egészére is kiterjed. Mivel jól tudnak erkölcsi kérdésekben gondolkodni, és jól tudják kezelni az összetett helyzetek érzelmi és szociális vonatkozásait, valószínűleg a nehéz helyzetekben is etikusan fognak cselekedni. A történelem nagy bölcsesség-példaképei közül sokan kiálltak valamely igazságos ügyért, és békés eszközökkel értek el jelentős társadalmi változásokat. A bölcsesség etikai aspektusa különösen fontos egy olyan időszakban, amikor a világnak olyan jó döntésekre van szüksége, amelyek nem egy adott nemzet vagy csoport szükségleteire összpontosítanak. A világ olyan súlyos problémáinak legyőzése, mint az éghajlatváltozás, a globális járványok és a növekvő egyenlőtlenség, etikus és bölcs vezetőket kíván. A tehetséges diákokat nemcsak a tudás és az intelligenciafejlesztő technikák, hanem a bölcsesség irányában is fejleszteni kell,

mert a jövő vezetőinek e képessége is nagy szükségük lenne. A bölcsességre való tanítás azt jelenti, hogy a tanulóknak segíteni kell a közös jóra való törekvésben, a saját és mások, valamint az érdekek közötti egyensúly megteremtésével, hosszú és rövid távon egyaránt, a pozitív etikai értékek átadásával, a környezethez való alkalmazkodás és annak alakítása érdekében (Sternberg, 2023).

## A változás iránya

Az emberiség olyan hatalmat szerzett, amelynek irányítására még nem készültek fel a tehetségek sem, nemhogy a tömegek. Az alapfokútól a felsőfokú oktatásig jelentősen változtatni kell a szemléleten és a gyakorlaton, hogy az oktatás képes legyen a 21. századi kulturális-technikai-társadalmi sajátosságoknak megfelelni, és a tehetséggondozás számára legalábbis háttérként szolgálni. Az emberiség előtt álló kihívások kezeléséhez az iskolákban szükségszerűen fejlesztendő 21. századi készségek egyik rendszerét Bernie Trilling és Charles Fadel 2009-ben írta le. A gyakran idézett és különbözően átalakított lista három fő területet határoz meg, amelyekre különös figyelmet kell fordítani:

### 1. Tanulási és innovációs készségek

- Kritikus gondolkodás és problémamegoldás
- Kommunikáció és együttműködés
- Kreativitás és innováció

### 2. Digitális írástudás

- Információs írástudás
- Médiaismeret
- Információs és kommunikációs technológiák ismerete

### 3. Pálya- és életvezetési készségek

- Rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- Kezdeményezőkétség és önirányítás
- Társadalmi és interkulturális interakciók
- Termelékenység és elszámoltathatóság
- Vezetői képesség és felelősségvállalás.

Ezek között több olyan készség jelenik meg, amelyek még most is csak óhajokként fogalmazódnak meg az oktatás és a tehetséggondozás terén megújulást keresők körében (Trilling & Fadel, 2009).

A tantárgyakba zárt, módszertanilag a 20. század elején már elavult oktatásban esély sincsen ezen készségek megszerzésére, és bár a tehetséggondozás ta-

lán nagyobb szabadságot élvez, mégis a tanítás fő áramában és annak maradi szemléletében szocializálódnak a tehetséges gyermekek is, és így más készségek fejlődése esetleges marad. Nagy kihívás az oktatási intézmények számára a gyors változás, amelynek során nemcsak az a közeg változik, amelybe az oktatásból bekerülnek majd a gyermekek, hanem maguknak a gyermekeknek a fejlődése is megváltozott a környezettel együtt. A legalább elfogadható tanulási környezet biztosításához és a tehetségek gondozásához monitorozni kellene a társadalom igényeit és a gyermekek sajátosságait. Mindkét téren jelentős a kihívás, és eddig kevés az eredmény.

Az alkotói világban, ahogyan általában a munka világában, valamint a mindennapi életben, a digitális technika térhódítása – az internet, a mobil eszközök, a robotika, a 3D nyomtatás, a modellezés, a virtuális valóság és újabban a mesterséges intelligencia, különösen az alkotó (generative) mesterséges intelligencia megjelenésével a korábbi értékek megváltoznak. Teljesen átalakul az emberiség képességeihez és tudáshoz való viszonya is. Mindenféle felkészültség nélkül is komoly teljesítményeket lehet elérni. Számos régi képesség és tudás helye és súlya átalakul, miközben újak jönnek létre. Olyasmikre képes a mindennapi ember, amire korábban csak kevesen, de kevesebbet tud arról, amit használ, mint valaha.

Ebben a világban szocializálódnak azok a gyermekek, akik majd a jövőt formálják. A könnyen elérhető teljesítmények és az évszázados lemaradásban lévő formális oktatásban elszünetelt kudarcok gyakran elfordítják a tehetségeket a tanulástól, miközben ezzel a felemás önértékeléssel kell a bizonytalan értékek között utat találniuk. Mindeközben sokan még a neuroatipikus fejlődés által kialakult beilleszkedési, tanulási és viselkedési nehézségekkel is küzdenek, sőt, egyre többen a sajátos nevelési igényű kategóriába kerülve eleshetnek például olyan képzésekbe jutástól, amelyek tehetségfejlődésüknek megfelelnek.

A személyre szabottság, az innováció, a versenyképesség és akár a túlélés elősegítésére adott lehetőségek sokrétűek:

- a frontális helyzetek felváltása aktív tanulással: tapasztalat- és problémalapú tanulás;
- a változó világban is releváns, a tantárgyi/szakmai készségeken túli ismeretek biztosítása: informatikai ismeretek, kommunikáció, gazdasági pénzügyi ismeretek;
- tanulás mindenhol, nem csak az oktatás és az oktatási intézmény keretei között;

- önálló és csoportos tanulás, önálló projektek, önálló teljesítmények;
- a technológia kihasználása a személyre szabott tanulás érdekében.

Mindezek során a gyermekeknek/diákoknak alkalmuk nyílnak a különböző szintű és intenzitású valódi alkotómunkára. A formális tanulás felfűzhető a természetes, több tantárgyat/szakmát érintő fejlődésre, tapasztalatszerzésre. A művészi munka, a vállalkozás, a tudományos vizsgálat elképzelése, tervezése, elindítása, szervezése és fenntartása a szokásos számonkérések helyett sokkal közelebb viszi a diákokat a későbbi sikerekhez.

A fentiekhez kapcsolódón fontos szem előtt tartani, hogy a gyermekek, így a tehetségek is eltérnek egymástól többek között abban is, hogy mennyire tapasztaltak és nyitottak a digitális eszközökkel való tanulás terén. Weinhandl és munkatársainak (2023) vizsgálati eredményei szerint nagyon különböznek a diákok a digitális technika és a technikával támogatott tanulási környezet megítélésének és használatának tekintetében. Vagyis nem mindenki egyforma szinten használja és akarja használni a digitális eszközöket, akár lehetőség, akár nem. A személyre szabott lehetőségek biztosítása, a minél több paraméterében választható tanulási környezet lehetővé és szükségessé vált, de ez nem feltétlenül jelenti a digitális megoldásokat.

A változás közepette a tanulás a legnagyobb érték. A tanulás az új helyzetekben való tájékozódás, a tapasztalatok rendezése. Az úgynevezett „tanulási agilitás” nem csupán a tanulási képességet jelenti, hanem ennél sokkal többet. Alvin Toffler (1970) írja „Future Shock” című könyvében, hogy a 21. század analfabétái nem azok lesznek, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tudnak tanulni, felejteni és újrat tanulni. A tanulási agilitás jellemzői a gyors reakció, a rugalmasság, a kísérletezés, a kihívások keresése, az információk gyűjtése, a hibázásra és segítség kérésre való hajlandóság, a visszajelzés keresése és értékelése, valamint az önreflexió (Hoff & Burke, 2017). Ezt a csomagot lehet egyfajta 21. századi alap tehetségértéknek tekinteni. A kérdés, hogy az elszórt innovatív intézményi gyakorlatoktól hogyan juthatunk el a közoktatás tehetségfejlesztési szemléletének, környezetének alapvető átalakulásához.

## Irodalom

- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1988). Culture, time, and the development of talent. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264–284). Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2006). 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384–403. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Hoff, D. F. & Burke, W. W. (2017). *Learning agility: The key to leader potential*. Hogan Assessments.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, 48, 1181–1201. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.12.1181>
- Montuori, A. (2023). Possibilities in postnormal times. *Possibility Studies & Society*, 1(1–2), 157–162. <https://doi.org/10.1177/27538699231172435>
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1982) A case for a broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63(9), 619–620.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Sternberg, R. J. (2021). Transformational vs. Transactional Deployment of Intelligence. *Journal of Intelligence*, 9(1), 15. <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence9010015>
- Sternberg, R. J. (2023). The educational intervention gifted children need most: To become wise, not just smart. *Gifted Education International*, 39(3), 426–442. <https://doi.org/10.1177/02614294221138457>
- Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J. & Lu, J. (2021). Beyond Transformational Giftedness. *Education Sciences*. 11(5), 192. <https://doi.org/10.3390/educsci11050192>
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Random House.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.

Weinhandl, R., Mayerhofer, M., Houghton, T., Lavicza, Z., Eichmair, M. & Hohenwarter, M. (2023). Mathematics student personas for the design of technology-enhanced learning environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18.

## **The Socio-Cultural Aspects of Talent Development**

Development systems based on talent identification have not been proven to work, and talent based on specific criteria is not necessarily appropriate to address the complex problems we face today. Given the challenges facing humanity, it is increasingly important to unleash transformative talent to make the world a better place. There is a tension in talent development between outdated but widespread approaches and practices rooted in the past, and approaches and personalized practices based on complex interactions between the individual and the environment. While the latter is struggling to find its way into mainstream practice, children and youth are failing in the educational system of the past and losing the opportunity to develop their talents. Solving the problems of the present and the future requires a new basis for schooling and talent development, one in which ethical considerations, technology and recognition of the benefits of cognitive diversity play a prominent role.

Keywords: *talent development, human challenges, ethical aspects, 21st century skills, technological development*