

DOMINEK DALMA LILLA PH.D

dominek.dalma.lilla@uni-nke.hu

adjunktus (Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok
Kar, Társadalmi Kommunikációs Tanszék,); senior kutató (Mathias Corvinus Collegium,
Tanuláskutató Intézet, Budapest)

SETÉNYI JÁNOS PH.D.

setenyi.janos@mcc.hu

igazgató (Mathias Corvinus Collegium, Tanuláskutató Intézet, Budapest)

A tehetségfogalom változásai és a tehetségazonosítás

Changes in the concept of talent and talent identification



ABSTRACT

This study analyzes the main conceptual changes in the public perception of talent and talent identification with a historical approach. It shows that the concept of talent has moved away from intelligence tests in a much more complex direction today. It indicates that the social context of talent and the topics of talent management have become much more important than before. The debate between the concepts of egalitarian and elitist talent is philosophically rooted, so it cannot be resolved by empirical research. The analysis also provides a brief overview of the current state of the test industry used to identify talent, with particular reference to the paradigms behind the tests. Finally, the study argues for the need to innovate methods for talent identification.

KEYWORDS

concept of talent, IQ-based testing, social context of talent, talent management, education, creativity, flow, instructors, educational methodology

DOI 10.14232/belv.2022.1.9

<https://doi.org/10.14232/belv.2022.1.9>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article:

Dominek, Dalma Lilla – Setényi, János (2022): A tehetségfogalom változásai és a tehetségazonosítás. *Belvedere Meridionale* vol. 34. no. 148–158. pp

ISSN 1419-0222 (print)

ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)

(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETÉS

A tehetség általános és pozitív percepciója az európai romantika (az első kapitalizmus elleni kulturális lázadás) terméke. A korábbi tradicionális társadalmakban a tehetség (a) felsőbb adomány, azaz nem személyes, (b) és csak magasabb célok szolgálatában értelmezhető, azaz önmagában értelmetlen és felesleges.

Az alábbi akadémiai áttekintés felvázolja a modern társadalmak tehetségfogalmának változását, jelzi a tehetség társadalmi kontexusának felfedezését, valamint rövid helyzetképet ad a tehetség-azonosítás jelen állapotáról.

A tanulás és fejlődés öröme, a jutalomként megélt sikert, a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozzák a pedagógiában a pozitív pszichológia képviselői (PLÉH 2004. 2012). Fontos hangsúlyozni, hogy a tanulók jobb minőségű és motiváltabb döntéseket hoznak (SELIGMAN – CSÍKSZENTMIHÁLYI 2000; SELIGMAN 2002; OLÁH 2004, 2012; SZONDY 2010), amennyiben az oktatásban megjelenik a diákközpontúság, a kreatív tanár, valamint a pozitív nevelési hatások, módszerek és feladatok (GOTTMAN – DECLAIRE 2016). Ennek eredményeként az áramlási csatorna a tehetségazonosításhoz is hozzájárulhat (DOMINEK 2021b).

A tanulmányt jegyző kutatók Közép-Európa legnagyobb tehetséggondozó rendszerében, a Mathias Corvinus Collégiumban dolgoznak, ezért az alábbi elemzés egy későbbi tehetségazonosítási stratégia elméleti alapvetésének készült.

TEHETSÉGFOGALMAK

A tehetség meghatározására során Galton, majd követője, Terman is a tehetséget az intelligenciával azonosította. TERMAN kutatásai (1925; 1937; 1947), eredményei szerint nem a legintelligensebb egyénekből lettek a legnagyobb alkotók. A Binet-követő amerikai iskola a tehetséget az un. IQ-teszteléssel azonosította és lényegében az oktatási rendszeren belüli szelekció eszközeként

használta (DEVONIS 2016). Az intelligenciatesztek hatékonysága megkérdőjelezhető a tehetségek azonosítására, főleg speciális tehetségterületek esetén, mégis a legerjedtebb vizsgálati módszer. Révész Géza már az intelligenciatesztek kialakításának korában visszautasította az intelligenciatesztekre alapozott tehetségazonosítást, mert szerinte sok tehetség kimarad, és sok intelligens, de nem tehetséges fiatal bekerül az azonosításba. Hangsúlyozta, hogy más típusú intelligencia a tudósé és a művészé, mint a gyakorlati életben érvényesülni akaró emberé (RÉVÉSZ 1918). Czeizel Endre szerint „Legnagyobb természeti kincsük a tehetség” (CZEIZEL 2003. 398.). Renzulli szerint „A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alapsoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapsoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magasfokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató embereket azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból” (RENZULLI – REIS 1985. 28.). Mönks szerint „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele” (MÖNKS – KNOERS 1997. 192.).

A tehetség megfogalmazása alatt a szerzők a fentiek alapján a következőt értik: tehetség minden olyan kiemelkedő képesség, teljesítmény, amely a korcsoport szintjét jelentősen meghaladja. Tehát képesség megléte és azok magas szinten való megjelenésének vizsgálata a cél a tehetség azonosításában.

A tehetség fogalmának meghatározása után térjünk át a tehetségmodellek bemutatására. A tehetségmodelleket áttekintve, az egyik legismertebb elmélet Renzulli tehetségmodellje. Véleménye szerint az alábbi három tényező szükséges a tehetséghez (RENZULLI 2003), és ezen tényezők interakciója a tehetség: 1. az átlag feletti általános (intelligencia), illetve speciális képességek (pl. beszédképesség); 2) a kreativitás (szokásostól eltérő gondolkodás); 3) a feladat iránti elkötelezettség, motiváció (pl. versenyszellem), azaz a személy lelkesedik a feladatért, örömmel végzi azt. Később az átlag feletti képességeket Renzulli szétválasztotta általános és speciális képességekre. Így a modell alapján a tehetségnek négy összetevője lett: 1) Átlag feletti általános képességek: magas szintű gondolkodás, fejlett képességek adott területen. 2) Speciális képességek: a Gardner-féle csoportosítás (GARDNER 2000) szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el, ezekre a későbbiek térünk ki. 3) Kreativitás: új megoldásokat találó, divergens gondolkodásmód. 4) Feladat iránti elkötelezettség: motiváció a magas szintű teljesítményhez.

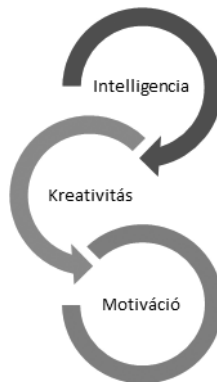
Gagné fejlődésközpontú modellje (GAGNÉ 2004) a Differentiated Model of Giftedness and Talent (továbbiakban: DMGT) szerint a gyermekkori képességek a tanulás révén a felnőttkor elérésével válnak kompetenciákká. A képességek kompetenciákká alakulását támogatja a motiváció, az akarat, valamint környezeti tényezők. Gagné nem képességszintek alapján értelmezi a tehetségprogramokba történő bekerülést, hanem korcsoporthoz viszonyított magas teljesítmény alapján. Ebben a modellben leírható a tehetség egyik percepciója, mely szerint a kiemelkedő képességű, de alacsony teljesítményű tanulók számára a DMGT programon kívüli alternatív utat javasol. Ez alapján akik alacsonyan teljesítenek nem kerülhetnek be az extra követelményeket

állító és gyors haladást lehetővé tevő tehetségprogramba (GAGNÉ 2011). Biztosak lehetünk abban, hogy az alacsonyan teljesítők nem tehetségesek? A kiemelkedő képességek önmagában nem elegendő tehetségek azonosítására? A szerzők által elfogadott tehetség definíció alapján : tehetség minden olyan kiemelkedő képesség, teljesítmény, amely a korcsoport szintjét jelentősen meghaladja. Ennek megfelelően véleményünk szerint a képességek kiemelkedő volta elegendő a tehetség meghatározásához.

Sternberg, Kaufman szerint ha az életkori fejlődéssel együtt járó eredmény válik a tehetségértelmezés tárgyává, akkor elszakad az évtizedekig uralkodó sematikus, egytényezős IQ-központú tehetségszemlélettől az azonosítás (STERNBERG – KAUFMAN 2018). Sternberg kidolgozta WICS-modell, mely vezetői tehetségek felismeréséhez nyújtott lényeges alapelveket (STERNBERG 2005, 2021). A WICS modell három alkotóeleme: a Bölcsesség (Wisdom – W), Intelligencia (Intelligence – I), Kreativitás (Creativity – C) és e három összetevő szintézise (Synthesized – S). A Sternberg-féle elmélet kimondja, hogy a kreativitás nemcsak képesség, hanem személyiségjellemző is. A kreatív tevékenységek központi elemét képezi a kérdések felvetése, akadályok legyőzése, hajlandóság a kockázatvállalásra, bizonytalanságokkal és ellentmondásokkal szembeni tolerancia, a képességekbe vetett hit és az ötletek fontossága iránti önbizalom. A WICS-modell kritikája azonban, hogy a három tényező együttes megjelenése a fiatalabb életkorban még nem várható el.

Subotnik és munkatársai dolgozták ki (SUBOTNIK és mtsai, 2011, 2019, 2021a; WORRELL és mtsai, 2019; SUBOTNIK és mtsai, 2021b) a fejlődési szemléletű modellt, mely olyan tehetségfejlődési ívet vázol fel, amelynek első állomása az egyén életében a kivételes képességek megjelenése, ezt követi a kompetenciák kialakítása, majd a területspecifikus szakértelem elsajátítása, ahonnan lehetőség nyílik feljutni a csúcspontra, a kreatív kiválóság elérésére. Bizonyos területeken a tehetség megjelenhet már a kisgyermekkorban, míg más esetben csak az iskolai képzés bekövetkeztével, a serdülő- vagy ifjúkorban. A kivételes képességek (önálló gondolkodás, kreativitás stb.) megjelenése meghatározó szerepet kap a modellben.

Mindegyik fenti modellben megtalálható az intelligencia, a kreativitás és a motiváció a tehetségazonosítás során. Ez a hármas – eltérő összetételben – valamennyi befolyásos kortárs tehetség-elméletben megtalálható:



1. sz. ábra Kortárs tehetségmodellek

A kortárs tehetségfogalmak egyik legnagyobb gyengesége, hogy elemei – szinte teljesen – kontextusfüggőek és nincsenek kellőképpen alátámasztva empirikus kutatási eredményekkel. Ezért a kutatók és paradigma-alkotók folyamatos erőfeszítéseket tesznek a fenti hármastartalmának pontosabb meghatározására.

Intelligencia: Az, hogy az intelligencia nem „egyenmű” képesség, már SPEARMAN (1904) lefektette. Ha az intelligenciát vesszük csak figyelembe, akkor kijelenthető, hogy kiemelkedő emberek korai iskolai teljesítménye alapján nem lehetett volna megmondani későbbi szakmai karrierjüket. A Nobel-díjas Szent-Györgyi Albert így emlékezett erre: „Nagyon buta gyerek lehettem. Velem szinte semmi sem történt. Az iskolában csak állandóan magoltam. A könyveket gyűlöltem. Senki nem tanított arra, hogyan éljek. Senki sem mutatta meg, milyen csodálatos dolog tanulni, megérteni a körülöttünk levő világot, alkotni valamit.” (CSIFFÁRY 2017. 440.) Az intelligenciát Gardner az 1980-as évek elején meghatározott agyi területekkel kapcsolta össze (GARDNER 1983; SHEARER 2019). Garner féle modell előnye, hogy míg a hagyományos intelligenciatesztek a logikát részesítették előnyben, Gardner alapvetően hét, később nyolc intelligenciafajtát írt le. Véleménye szerint az intelligenciafajták a következők (GARDNER 2000): 1. Logikai-matematikai; 2. Nyelvi; 3. Téri; 4. Zenei; 5. Testi, kinesztetikus; 6. Interperszonális; 7. Intrapersonális, önreflektív; 8. Természeti. Így már nemcsak iskolai teljesítmény alapján mérhető az intelligencia. Ha definiálni szeretnénk, akkor elmondható, hogy a személyiség mentális és kognitív képességének speciális formája, másrészt pedig a kognitív képességek rendszere. A kognitív rugalmasság az egyik legfontosabb képesség, mely a XXI. század kihívásaként jelentkezik.

Kreativitás: A kreativitás jelentését sokféle értelemben használjuk, például létrehozni vagy elkészíteni valamit, de a pszichológiában a kíváncsiságra épülő belső folyamatot jelent, amely nem független az intelligenciától, de mégis autonóm tevékenység. A kreativitáskutatás atyja Francis Galton, aki már 1869-ben kijelentette, hogy a hagyományos intelligenciatesztek ideje lejárt, és egy teljesen új személyiségtesztre van szükség. Ezeket a kreativitásteszteket közismerten többmegoldásos teszteknek is nevezik, ahol a kreativitást nem a megoldások száma, hanem a szokatlan válaszok jelzik. Álláspontunk szerint a magasabb szintű intelligenciatesztek használatához kifinomultabb személyiségtesztekre vagy az interaktív elemeket biztosító döntési feladatok értékelésére van szükség. A tesztelésnek akkor van értelme, ha az egyén orientációját leíró jellemzőket akarjuk mérni, tehát vannak olyan dolgok, amelyek az egyén értelmi képességétől függenek, de ezek többsége a személyiséghez tartozik. A feltaláló képességet Guilford kreativitásnak nevezte az 1950-es években, és ennek fogalmát is ő vezette be. Meghatározta, hogy az intelligencia és a kreativitás nem mindig esik egybe, azaz egy bizonyos számérték feletti IQ már nincs hatással a kreativitásra. Elméletei szerint a kreativitás képességét az eredetiség, a gördülékenység, a rugalmasság, valamint az újrafogalmazás, kidolgozottság és értékelés tényezőivel lehetett mérni. Csíkszentmihályi Mihály szerint „a kreativitás egy folyamat, melynek során a kultúra szimbolikus tartománya megváltozik. Új dalok, új ötletek, új gépek – erről szól a kreativitás” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2008. 14.). A kreativitást azonban a gondolkodási készségek és a személyiségtényezők is befolyásolják, ezért ezt a kompetenciát személyiségjegynek, viselkedési megnyilvánulásnak vagy kognitív folyamatnak kell tekinteni. A 21. század egyik kihívása a kognitív rugalmasság újjáépítése a Z generációban (BARNUCZ – URICSKA 2020). Véleményünk szerint a kreativitás jellemzői közé kell tartoznia a gyermeki kíváncsiságnak, az ötletgazdag,

kísérletező, de kissé feledékeny tanulóknak, akik anélkül foglalkoznak a tananyagaikkal, hogy másoktól kapnának feladatot. Ha össze akarjuk foglalni, mit is jelent a kreativitás, akkor úgy írhatjuk le, mint egy olyan folyamatot, amelyben a tanulók alkotnak, újszerű, eredeti és hasznos eredményt adva. Hiszünk abban, hogy a kreativitás örök, ha megtartjuk a gyermek kíváncsiságát. Az áramlás kreativitással hozható létre (DOMINEK 2021c), ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül az elméleti vonatkozások vizsgálatát.

Motiváció: Az oktatásban a tanulásra fordított idő közvetlenül összefügg a motiváció kérdésével. Ez az állítás kombinálható a viselkedéstudomány behaviorista megközelítésével, melynek egyik eredménye a Maslow-féle motivációs piramis. A motiváció az áramlási csatornába való belépés egyik hajtóereje is, ami az egyének viselkedésének és tevékenységének ösztönzését jelenti. Motivált állapotban könnyebben átlátjuk a célt, ezért lelkesebbé tesz bennünket a feladatok elvégzésére, vagy motivált hallgatókká válhatunk a felsőoktatásban (BARNUCZ 2020; BARNUCZ – URICSKA 2021; DOMINEK 2021a; URICSKA – SUTÁK 2022). Ám a cél elérésekor a motivált viselkedés leáll, azaz a sportoló megáll és megpihen egy versenyen elért első helyezés után, majd új célt tűz ki egy másik versenyre, új motivációval. Csíkszentmihályi szerint az „áramot” átélők annyira belemerülnek tevékenységükbe, hogy erőfeszítés nélkül, spontáná válnak, és a tevékenység a „tökéletes élmény” örömét nyújtja. Ezért nevezik ezt az élményt „áramlásnak” (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2001). Az emberek többsége a flow vagy a tapasztalat elérését külső körülményektől várja, ezért azt gondoljuk, hogy céljaink is önmagunkból valósulnak meg. Ha kihívásokat keresünk, megtapasztalhatjuk a pillanatot. A flow – Csíkszentmihályi szerint – csak akkor valósítható meg, ha az ilyen kihívások megtapasztalása új vágyakat generál. Az élményekre fókuszáló kutatások megállapították, hogy az elmekontroll elérésének sokféle módja van, de van egy közös probléma: lehetővé válik a felfedezés örömeinek megtapasztalása, ami növeli a tanulók teljesítőképességét, és ennek következtében egy összetettebb állapot. A tudatosság megtapasztalható, azaz az Én fejlettebb szintje elérhető, ahol a flow-élmény kulcsa rejlik. Ez különbözik az egyszerű örömtől, mert abból fakad, hogy valamelyik belső elvárásunk teljesül. Az igazi öröm más. Csíkszentmihályi szerint ez akkor következik be, ha túl tudjuk lépni az elvárt dolgokat, és olyan élményben lehet részünk, amire korábban nem számított (DOMINEK 2020; DOMINEK 2021a).

A TÁRSADALMI KONTEXTUS FELFEDEZÉSE

Mönks többtényezős tehetség-modellje a kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőikön kívül a családot, az iskolát és a társakat is bevonja, mint társadalmi pilléreket. Véleménye szerint a család játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Az iskola azért fontos terület, mert a tanárok között van, aki odafigyel a tehetségekre, és van, aki ignorálja őket az osztályában. Mönks szerint azonban, amennyiben az iskolavezetés tisztában van a tehetséggondozással kapcsolatos problémákkal, az az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Társaknak pedig azokat a gyerekeket nevezi Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermeket. A tehetséges tanulót gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán

alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz is vezethet (MÖNKS – BOXTEL 1985). Mönks megközelítése több szempontból is nagy hozzáadott értéket hozott a kognitív pszichológia által uralt tehetség-narratívák területére:

felvetette, hogy a tehetség általános és inkább a tehetség társadalmi menedzsmentje (jutalmazása illetve büntetése) a döntő elem,

felvetette, hogy a kiemelkedő képességek korai megjelenése mind a gyermeknek mind környezetének konfliktusokat eredményezhet.

Tehetségmenedzsment témája fokozatosan értékelődött fel a tehetségfogalom demokratiázálódásával. Amennyiben szinte mindenki tehetséges lehet valamiben, akkor az elitista megközelítést fokozatosan felváltja az egalitáriánus (PINAR 2016). Ebben az esetben azonban az a kérdés, hogy a közel azonos tehetségértékelőket miért aknázzák ki jobban egyes népcsoportok/államok, mint mások? Barabási Albert László hálózat kutatásai egyértelmű intézményi-gazdasági és geopolitikai összefüggések kimutatásával válaszolták meg a kérdést (BARABÁSI 2020).

A TEHETSÉG AZONOSÍTÁS GYAKORLATA

A tehetségazonosítás célja általában kettős. Leggyakrabban egy adott tulajdonságú csoporthoz keresünk megfelelő jelölteket, vagy a gyerekek vizsgálata és az eredmények - 17 - elemzése után azok képességeinek legjobban megfelelően csoportokba rendezzük őket és a csoport tulajdonságaihoz készített program szerint végezzük a tehetségfejlesztést. (MEZŐ 2004). A tehetségek felmérésére még mindig a pszichometriai tesztek tartják a legmegbízhatóbbnak, hisz azok célja, hogy mérje a jelölt alkalmasságát a szükséges kognitív képességek és jellemzők alapján. Tesztekhez kötöttség, a bevált és biztos eszközök még erősen az IQ korszakban tartják a tehetségek azonosítását. Ahogy fent jegyezték a szerzők Galton az intelligenciával azonosította a tehetséget, így hozzá köthető az 1880-as években az első valódi pszichometriai értékelés, amikor olyan keretrendszert írt le, amely a résztvevők intelligenciáját tesztelte motoros és szenzoros készségeik vizsgálata alapján. Az 1950-es években a Big-5 pszichológiai keretrendszert, melyet „Óceán” keresztrendszernek is neveznek alkotta meg Robert McCrae, majd Paul Costa, amely méri az egyéni személyiségjegyeket, ami aztán az egyének viselkedésére, képességeire vonatkozó meglátásokhoz vezet. Ez a keretrendszer öt tág tényezőben írja le a személyiséget (nyitottság a tapasztalatokra, lelkiismeretesség, extraverzió, kedvesség, neuroticizmus).

A gyakorlatban a pszichometriai értékelés során a tehetségek azonosítására általában az alábbi négy módszertant alkalmazzák, amelyet pszichometriai eszközként használnak a tehetségfelmérés elvégzésére: 1. online kérdőív, 2. teszt; 3. értékelő ítélete; 4. Videóalapú, viselkedéstudományi és mesterséges intelligencia alapú tehetségfelmérés. Sokszor azonban szubjektív kiválasztási gyakorlatot követnek a tehetségazonosítás során: 1. tanári jellemzés, 2. iskolapszichológusok véleménye, 3. a szülői jellemzés, vagy 5. a tanuló társak jellemzését veszik figyelembe. Azonban a Martinson-féle hármas szabály (MARTINSON 1975): 1. A gyerekek képességeinek megállapítása. 2. A gyerek képességeiről kialakítandó vélemények gyűjtés (iskolai jegyek, versenyeredmények, jellemzések: szülő, tanár, tanuló társ) 3. A nem-intellektuális faktorok (társas szociális, emocionális, motoros-faktorok). Ezen hármas szabály a tesztelést háttérbe szorítja a gyakorlatban és a szubjektív értékítéletekre hagyatkozik.

A tehetségvizsgálatok elsődleges célja, hogy feltérképezzük, mi segíti a gyermeket a tehetsége fejlődésében, emiatt a tehetségazonosítás gyakorlata során használt eszközöket ezen irányban kell fejleszteni. Fontos az egyéni stratégiai terv, a környezet támogatása és annak megfelelő kialakítása. A tehetségazonosításnál emiatt már a képességmérés eredményeinek, a motivációnak, a divergens gondolkodásnak is meg kell jelenniük a kiválasztás során.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az általános tehetségfogalom filozófiai terheltsége miatt a kutatás jövőjének a specifikus tehetségterületek azonosítása és empirikus mérésekkel való megalapozása lehet.

A specifikus tehetségterületeken azonban a szakma erősen különválik a tehetségfogalom folyamatos finomításán dolgozó kognitív pszichológusokra és a gyakorlati tesztelés-ipart működtető szakemberekre. A közeljövőben jelentős beruházások szükségesek egy-egy tehetségterület mérésének, azonosításának és fejlesztésének megújítása céljából.

Amennyiben a tehetségazonosítás gyakorlati eszköztára megújul, szükségessé válik a közeljövőben az oktatók eszköztárának ez irányú bővítése (DOMINEK 2021b).

FELHASZNÁLT IRODALOM

BARABÁSI ALBERT-LÁSZLÓ (2020): *A képlet. A siker egyetemes törvényei*. Budapest, Libri.

BARNUCZ NÓRA (2020): A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio* 29. évf. 4. sz. 644–652. <https://doi.org/10.1556/206329.2020.4.9>

BARNUCZ NÓRA – URICSKA ERNA (2020): Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. Előtanulmány egy vizsgálatához. *Új Pedagógiai Szemle* 70/9–10, pp. 53–63.

BARNUCZ NÓRA – URICSKA ERNA (2021): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Rendvédelem* 10/2, pp. 4–48.

CSIFFÁRY GABRIELLA (2017): „Magyarázom a bizonyítványom...” Híres magyarok az iskolában. Budapest, Corvina Kiadó Kft.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.

CZEIZEL ENDRE (2003): Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. *Fizikai Szemle* 11. 398. (<http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz0311/czeizel0311.html>)

- DEVONIS, D. C. (2016): Intelligence testing in historical context. In W. D. Woody – R. L. Miller – W. J. Wozniak (eds.): *Psychological specialties in historical context: Enriching the classroom experience for teachers and students*. Society for the Teaching of Psychology. 177–188.
- DOMINEK DALMA LILLA (2021a): Andragógia-pszichológia - FLOW típusú módszer a felsőoktatásban. In Fodorné, Tóth Krisztina (szerk.): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai*. Pécs, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület. 209–217.
- DOMINEK DALMA LILLA (2021b): A flow mint pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Erudito-Education* 16. évf. 4. sz. 72–82.
- DOMINEK DALMA LILLA (2021c): Creativity in higher education through the flow channel. *Belvedere Meridionale* vol. 33. no. 4. 5–12. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.4.1>
- DOMINEK DALMA LILLA (2020): *Flow avagy játékos kommunikáció a múzeumokban*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- DOMINEK DALMA LILLA (2017): Élményalapú tárlatvezetés. In Kurta, Mihály – Veres, Gábor – Verók Attila (szerk.): *Múzeumandragógia és közösségszolgálat. Az V. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem – Pulszky Társaság, Magyar Múzeumi Egyesület múzeumandragógiai tagozata. 22–36.
- GAGNÉ, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* 15. no. 2. 120–147.
- GAGNÉ, F. (2011): “Some” equity through meritocracy: a rejoinder to 32 comments. *Talent Development Excellence* vol. 3. no. 1. 131–164.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic.
- GARDNER, H. E. (2000): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- GOTTMAN, JOHN – DECLAIRE, JOAN (2016): *Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvvel – lélekkel*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- MARTINZON, R. A. (1975): *The identification of gifted and talented*. Council for Exceptional Children, Reston, Virginia.
- MEZŐ FERENC (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Kocka Kör.
- MÖNKS, F.J. – BOXTEL, H.W. (1985): Gifted Adolescents: a Development Perspective. In Freeman, J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley and Sons, Ltd.
- Mönks, F. J. – KNOERS, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7. kiadás) Assen, Van Gorcum.
- OLÁH ATTILA (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In Pléh, Csaba – Boross, Otília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Osiris Kiadó. 631–663.
- OLÁH ATTILA (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- PINAR, A. – MUJDELEN, Y. (2016) Theoretical Journey of Talent Management: Egalitarian and Elitist Approach. *Journal of Management, Marketing and Logistics* vol. 3. issue 3. 284–290.

- PLÉH CSABA (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra* 14. évf. 5. sz. 57–61.
- PLÉH CSABA (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar pszichológiai szemle*, 67/1, pp. 13–18.
- RENZULLI, J. S. – REIS, S. M. (1985): *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT
- RENZULLI, J. S. (2003): A conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In Colangelo, N. – Davis, G. A. (eds.): *Handbook of gifted education*. (3rd ed.) Allyn, Bacon, Boston. 75–87.
- RÉVÉSZ GÉZA (1918): *A tehetség korai felismerése*. Budapest, Benkő Gyula Császári és Királyi Udvari Könyvkereskedése.
- SELIGMAN, MARTIN E. P. – CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist* vol. 55. no. 1. 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- SELIGMAN, MARTIN E. P. (2002): *Authentic Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, Free Press.
- SHEARER, B. (2019): A detailed neuroscientific framework for the multiple intelligences: describing the neural components for specific skill units within each intelligence. *International Journal of Psychological Studies* vol. 11. no. 3. 1–26. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n3p1>
- SPEARMAN, C. (1904): ‚General intelligence,‘ objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology* vol. 15. no. 2. 201–293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- STERNBERG, R. J. – KAUFMAN, S. B. (2018): Theories and conceptions of giftedness, In Pfeiffer, S. I. (ed.) *Handbook of giftedness in children*, Springer, pp. 29–47.
- SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – WORRELL, F. C. (2011): Rethinking giftedness and gifted education: A pro-posed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12 (1), pp. 3–54.
- SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – WORRELL, F. C. (2019): Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>.
- SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – WORRELL, F. C. (2021a): Újragondolt tehetség és tehetségfejlesztés: az előrelépés pszichológiatudomány-alapú iránya. I: Elter András – Sinka Edit (szerk.): *Válogatás a tehetséggondozás nemzetközi szakirodalmából*. Tehetségműhely 13. Budapest, Nemzeti Tehetség Központ. 35–130.
- SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – WORRELL, F. C. (2021b): The Talent Development Megamodel: A Domain-Specific Conceptual Framework Based on the Psychology of High Performance. In Sternberg R.J., Ambrose D. (eds): *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_24
- SZONDY, MÁTÉ (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Budapest, Jaffa Kiadó.
- TERMAN, L. M. (1925). *Genius genetikai tanulmányai*. Stanford: Stanford University Press.

TERMAN, L. M. – MERRILL, M. A. (1937). *Az intelligencia mérése: Útmutató az új, átdolgozott Stanford-Binet intelligencia tesztek adminisztrációjához*. Boston, Houghton Mifflin társaság.

TERMAN, L. M. – ODEN, M. H. – BAYLEY, N. (1947). *A tehetséges gyermek felnő: egy felsőbb csoport huszonöt éves nyomon követése. A géniusz genetikai vizsgálata. v. 4*. Stanford, Stanford University Press.

WORRELL, F. C. – SUBOTNIK, R. F. – OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. – DIXSON, D. D. (2019): Gifted students. *Annual Review of Psychology* vol. 70. 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>