

A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz
történő hozzáférés pszichológiai és
szociológiai tényezői

Kutatási beszámoló

Kutatásvezető:

Páskuné Kiss Judit

2013

A kutatás az Emberi Erőforrás Minisztériuma megbízásából az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett NTP-TSZK-M-MPA-12-es kódszámú pályázati támogatásból valósult meg.

A kutatási beszámolót szerkesztette:

Páskuné Kiss Judit

Közreműködők:

Bíró Zsolt
Harmatiné Olajos Tímea
Mándy Zsuzsanna
Mező Ferenc
Nótin Ágnes
Szilágyi László

Tartalomjegyzék

Szerkesztői bevezető	5
<i>Páskuné Kiss Judit:</i> A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai tényezői a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. Kutatási előzmények.....	9
<i>Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit:</i> A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata	36
<i>Bíró Zsolt, Páskuné Kiss Judit:</i> A tanórán kívüli foglalkozások szerepe és az önkibontakozással összefüggő intrapszichés jellemzők az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai programban tanulók körében	87
<i>Szilágyi László:</i> Tehetségvizsgálat képi és narratív illusztrációs lehetőségei középiskolában	109
<i>Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna:</i> A tehetséggondozó szolgáltatások kínálatának megoszlása a településjellemzők tükrében.....	137
<i>Mező Ferenc, Harmatiné Olajos Tímea:</i> Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetségpont kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka	164
<i>Páskuné Kiss Judit:</i> Záró gondolatok	201

Szerkesztői bevezető

A Magyar Tehetséggondozó Társaság a nemzeti tehetségsegítés esélyjavító, társadalomépítő programjának aktív résztvevője. Közel 25 éves fennállása óta meghatározó civil szervezetként működik a magyar tehetséggondozásban. Számos egyéb tevékenysége mellett a tehetséggondozás fejlesztését szolgáló *tudományos kutatások támogatása* is az itt folyó szakmai munka részét képezi. Ennek a hagyománynak a keretében folytattuk jelen kutatási munkánkat is.

A program célját elsősorban azon tény ismerete inspirálta, miszerint a kistelepülések iskoláiba járó tanulók esélye a továbbtanulásra, a felsőoktatásban való megjelenésre, illetve később a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre jóval kisebb, mint ebből a szempontból kedvezményezettebb társaiknak, vagyis hogy a falusi, kistelepülési és a városi, fővárosi iskolák tanulóinak lehetőségei fokozatosan távolodnak egymástól. Ez a tapasztalat a tehetségfejlődés szempontjából is figyelemre méltó.

Programunkban így kiemelt célterületként jelenik meg a különböző településeken élő tanulók tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek meghatározása, a hozzáférés jellemzőinek – különös tekintettel a „választás” motívumainak – a feltárása.

Figyelembe kívántuk venni továbbá a tehetségről való gondolkodásnak az utóbbi évtizedben megfigyelhető konceptuális változásait, melyek a kiszélesítés irányába mutatnak, egyrészt a fellelhető tehetségterületek, másrészt a felnőtt tehetségek irányába, akiknek a tehetsége nem annyira kivételes adottságaiban, mint inkább magas szintű kompetenciáiban, szakértelmében nyilvánul meg.

Noha a tehetséggondozó szolgáltatások és a kötelező iskolai tanításon túli iskolarendszerű, szervezett programok nem magától értetődően hozzátók átfedésbe, ez utóbbiak létjogosultságát a tehetséggondozásban jártas szakemberek nem kérdőjelezzik meg. *Bevezető tanulmányunkban* a tanórán kívüli oktatási programok és a gazdagító programok lehetséges találkozási pontjait keressük meg a nemzetközi és hazai kutatók írásaiból szemezgetve. Kiemelt figyelmet fordítunk a tanórán kívüli oktatási programok szerepének pszichológiai megközelítésére, számba vesszük ezen elfoglaltságokhoz, programokhoz való hozzáférés pszichológiai vonatkozásait, a hozzáférés akadályai között foglalkozunk a szociokulturális sajátosságokkal és az alul-reprezentáltság összefüggésével, továbbá azokkal az intrapszichés történetekkel, amelyek a személy oldaláról jelentenek akadályt. A tanulmány végül két olyan hazai kutatás eredményeit mutatja be röviden, amelyek kapcsolódnak témánkhoz. Az egyik az iskolai és iskolán kívüli extra elfoglaltságok

nyereségeit, illetve korrelátumait vizsgálta tehetségesnek minősített tanulók körében, a másik a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek tehetség gondozó programjában – amely számos, programba épített, a program által nyújtott gazdagító lehetőséget tartalmaz – résztvevő tanulók többszempontú pszichológiai vizsgálatát tartalmazta, vagyis azokat, akik már „hozzáfértek” minősíthetők rendszerünkben.

Nótin Ágnes és Páskuné Kiss Judit tanulmánya empirikus adatfelvételére támaszkodik, amely gazdagító tevékenységgel szorosabb kapcsolatot mutató és többek által igazolt tanórán kívüli extrakurrikuláris és iskolán kívüli elfoglaltságok és az azokkal összefüggésbe hozható, a tehetség fejlődési folyamatára ható intraperszonális tényezők közötti kapcsolatot keresi. Ez utóbbiak közül azokat választottuk ki, amelyek a tanulmányban hivatkozott tehetségmodellben a célirányos viselkedést meghatározó sajátosságok közé tartoznak, vagyis a tudatosság, a motiváció és az akarat fogalmihoz rendelhetők. Ezek a sajátosságok egyedivé teszik azokat a hatásokat, amelyek a környezetből érkeznek, s jelentőségüket a tehetségkutatás szakirodalmában többen elemzik – tudva azt, hogy ezek nem kemény mutatói a tehetségességnek, ámde ismeretük és fejlesztésük hozzájárulhat egy erőforrás-kereső pszichológiai értékbecsléshez. Ebben a megközelítésben a tanulói jellemzők mint a *hozzáférés* és *„távolmaradás” intrapszichés vonatkozásai* értelmezhetők.

Bíró Zsolt és Páskuné Kiss Judit tanulmánya az előző kutatás specifikus mintán való lefolytatása, sajátos kérdésfelvetéssel: arra keresi a választ, hogy az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban részt vevő és a demográfiailag többnyire homogén, de a programba nem bevont szakiskolai tanulók között milyen különbségek adódnak a tanórán kívüli foglalkozások gyakoriságát és időtartamát tekintve. Az elfoglaltságok jellemzői mellett arra is választ keres, hogy a programba bevont és a programba nem bevont tanulók között milyen intrapszichés, a tevékenységeknek való elköteleződés szempontjából kritikus sajátosságok, különbségek találhatók. A kutatás a Program hatásvizsgálatához való hozzájárulásként is felfogható.

Szilágyi László munkájának jelentőségét az adja, hogy a tehetségvizsgálatok hazai hagyományait és metodikai eszköztárát kiterjeszti a képi és narratív eszközök alkalmazásának irányába. Túllép a tehetségazonosítás nagyrészt standardizált pszichológiai módszereken alapuló körén a képi és narratív módszerek kiterjesztése felé, ezáltal a tehetségvizsgálatok metodikai gazdagítását eredményezheti. A gyakorló pedagógus tollából származó írás egyértelműen jelzi, hogy a szerző jól ismeri a fiatalok körében végezhető tehesség gondozás problémáit, nehézségeit, lehetőségeit.

Az internetes adatgyűjtés, az interneten fellelhető tehetségsegítő és tehetségfejlesztő programok feltérképezése, összegyűjtése és ezek adatbázisba rendezése a kínálati oldalt vizsgáló kutatási modul része. Az ehhez

kapcsolódó első tanulmány Mándy Zsuzsanna és Bíró Zsolt munkája, akik az eltérő településtípusokhoz tartozó, random módon kiválasztott települések kínálta gazdagítási alkalmakat térképezték fel.

E kutatási modul jelentékeny részét teszi ki Mező Ferenc és Harmatiné Olajos Tímea, a tehetséggondozó szolgáltatások különböző formáiban alul-reprezentált csoportokra fókuszáló tanulmány. A vizsgált szolgáltatások a hazánkban működő tehetségpontként regisztrált intézmények, szervezetek tevékenységi körébe esnek, amelyek a kínálati oldal egy jól megfogható csoportjának tekinthetők. Munkánkba együttműködő partnerként a Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége is bekapcsolódott, biztosítva a tehetségpontokról meglévő adatokhoz való, kutatási célkitűzésnek megfelelő, szelektált hozzáférést.

Eredményeinkkel a további hazai tehetséggondozó programok fejlesztéséhez kívánunk hozzájárulni, javaslatokat megfogalmazni.

A szerkesztő

A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai tényezői a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. Kutatási előzmények.

Páskuné Kiss Judit

Bevezető

Az első, hátrányos helyzetűekről szóló minisztériumi utasítás 1962-ben látott napvilágot Magyarországon. A fogalom ekkortájt, vagyis a '60-70-es évektől került használatba a világban máshol is, és mindenütt az esélyegyenlőség megteremtésének célja hívta életre. Azóta újra és újra felbukkanó kérdés, hogy az iskola mennyire képes, illetve mennyire szándékozik, és milyen eszközökkel próbálja csökkenteni az esélyegyenlőtlenségből származó hátrányokat, valamint hogy a szociokulturális meghatározottság mennyire áll ellen a pedagógiai beavatkozásoknak. A probléma jelentősége az utóbbi évtizedekben a fogalom többszöri újrafogalmazása és az olykor reménnyel kecsgető eredmények ellenére sem látszik csökkenni. A szociokulturális háttér iskolai teljesítményre és pályaalakulására gyakorolt hatását számos nemzetközi kutatás megerősítette. Ezzel összefüggésben az *anyagi hátrány – kapcsolati ingerszegénység, az egzisztenciális bizonytalanság – gyermek beilleszkedési, iskolai motivációs problémái, a szülők foglalkozási státusa, iskolai végzettsége – nyelvi hátrány, a területi sajátosságok (lakhely) – szabad iskola-választás korlátozottsága* mind olyan „fogalmi párosok”, melyek összefüggésrendszerét roppant mennyiségű szakirodalmi adat támasztja alá (PISA vizsgálatok 2000, 2003, 2009; Jelentés a magyar közoktatásról, 2006, 2010; Mihály, 2004; Liskó, 1997, 2002; Vári, 2003; Józsa, 2002; Papp, 1997; Réger, 1990; Bryant et. al, 2006).

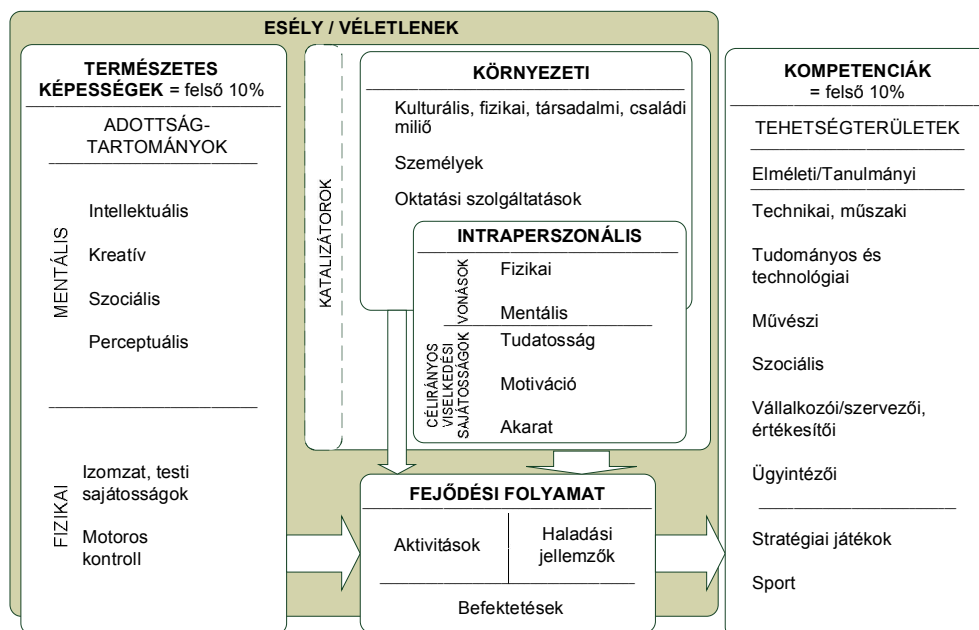
Bár nem szándékozunk a továbbiakban általában az esélyegyenlőségi kérdésekkel foglalkozni, lényeges figyelembe vennünk, hogy a 2011. CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a tehetségesekkel történő foglalkozást a hatálya alá tartozó intézmények feladatává tette. A törvény külön rendelkezik a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekről, tanulókról, melynek kategóriái közt egyebek mellett szerepel a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló is, aki

az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség. Így érthető módon az esélyegyenlőségi kérdések a tehetséggondozás területén is markánsabban jelentkeznek, s az oktatáspolitikai döntésekhez a döntéshozók részéről jogosan merül fel az igény az egyenlőtlenségek feltárására, a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő egyenlő hozzáférés tényezőinek empirikus adatokkal alátámasztott megismerésére. A nagy kérdés ebben az összefüggésben az oktatáspolitikusok, döntéshozók számára, hogy hogyan lehet egyszerre eredményesnek és méltányosnak lenni a tehetséggondozásban.

Miután a nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó PISA-mérések újra és újra szembesítenek azzal, hogy a magyar iskolarendszerben a szociális, kulturális, gazdasági háttérben meglévő különbségek erősen éreztetik hatásukat a tanulók teljesítményében, ami különösen igaz a középfokú oktatási intézményekre, jogosan merül fel a kérdés, hogy a hozzáférés a tanórán kívüli (extrakurrikuláris), illetve iskolán kívüli oktatási-nevelési lehetőségekhez mennyire egyenlő esélyeket jelent az eltérő háttérű tanulók számára, amelyeket pedig a tehetséggondozás szakemberei nélkülözhetetlennek tartanak a tehetségek fejlődése, gazdagítása szempontjából.

Noha a tehetséggondozó szolgáltatások és a kötelező iskolai tanításon túli iskolarendszerű, szervezett programok nem magától értetődően hozhatók átfedésbe, ez utóbbiak létjogosultságát a tehetséggondozásban jártas szakemberek nem kérdőjelezzik meg.

„A legtöbb kiemelkedő személyiség az iskola rendszerén kívül jutott azokhoz a hatásokhoz, amelyek érdeklődési körébe vágtak” (Gyarmathy, 2006, 216. o.). Ez az elgondolkodtató megállapítás a szerző idézett könyvében azon fejezetnek az elején szerepel, amely a szülői hatások jelentőségét bontja ki a tehetség alakulásában. Ha nem olvasnánk tovább a fejezetet, akkor azonban gondolhatnánk azokra az egyéb befolyásoló tényezőkre is, amelyekre számos tehetségmodell rámutat (Czeizel, 1997; Gagnè, 1993, 2004, 2008). Ezekből tudjuk, hogy bármilyen tehetség fejlődése jelentékeny mennyiségű külső és belső támogató feltételt igényel, beleértve a szerencse és véletlen dolgát is, amelyek táplálják, erősítik a tehetséget, (Czeizel, 1997, Gagnè, 2004, 2008; Gladwell, 2010). A támogató tapasztalatokat, akárhonnak is érkezzenek, olyan szignifikáns katalizátoroknak lehet tekinteni, amelyek a hajlamok, természetes képességek felől a specifikus tehetségterületek felé tartó progresszív transzformáció folyamatát előre mozdítják, illetve módosítják (Gagnè, 1993, 2004, 2008, Subotnik et al., 2011).



1. ábra. Gagné Megkülönböztető Modellje (Gagné, 2008 alapján Pásku, 2011)

Az 1. ábrán bemutatott, a szerző által többször módosított modell szerint a fejlődési folyamat lényegi összetevőjét jelentő *aktivitásokhoz* való hozzáférést többek között az ábrán jelzett *oktatási szolgáltatások* határozzák meg, beleértve a tanórán kívüli alkalmakat is. E tevékenységek hasznossága kimutatható mind rövid távon, ha az elfoglaltságok élvezeti értékére gondolunk, mind hosszú távon, amennyiben segítenek elköteleződni és hűnek maradni – főleg a kritikus fejlődési periódusokban, például serdülőkorban – a fiataloknak a saját tehetségük mellett (Csíkszentmihályi és mtsai, 1997, id. Olszewski-Kubilius, Lee, 2004).

A pályafejlődés szakemberei közül sokan úgy tartják, hogy az átmenetek során változatlanul maradt szabadidős viselkedésformák rámutatnak a személyiség stabil pontjaira (Raymore és mtsai, 1995). Különösen az elkötelezettséget és erőfeszítést kívánó szabadidő eltöltés jelentős a pályafejlődés szempontjából, mivel kapcsolatot biztosít a gyermekkori játék-világ és a felnőtt élet munka-kontextusa között. Az elköteleződés hosszú távú gondolkodásra, kitartásra, erőfeszítésre, a kellemetlenségekkel való megküzdésre neveli a gyerekeket, fiatalokat, kiváltképp akkor, ha ez az elköteleződés valamilyen iskolarendszerű iskolán kívüli oktatás formájában valósul meg

(Ericsson, 1998, 2007, Gordon-Győri, 1998; Páskuné, 2002, Olszewski-Kubilius, Lee, 2004).

A kutatások azt sugallják, hogy a gyermekek részvétele az extra-kurrikuláris és iskolán kívüli programokban előmozdítja a szülők társas hálózatának kiépülését is, gyarapítja kapcsolataikat, amely pedig segíti a őket abban, hogy hozzáférjenek további oktatási forrásokhoz, lehetőségekhez a gyermekek számára (Horvát és mtsai, 2003; Bryant és mtsai, 2006). Így az EC-ben és az iskolán kívüli programokban való részvétel direkt és indirekt hatásával is számolhatunk a tehetségesek fejlődésére.

Ezen evidenciák ellenére, ha a tanórán kívüli oktatási programok szerepére vonatkozó kutatásokat a tehetségkutatások egyéb területeivel vetjük össze, kiderül, hogy azok száma viszonylag csekély. Mi lehet ennek az oka?

Az egyik lehetséges magyarázat, hogy a legtöbb ilyen program nem kifejezetten a tehetségeseknek, hanem az érdeklődőknek hirdetik meg, és elsősorban piaci érdekek működtetik, továbbá kiesik a hivatalos oktatás-irányítás kontrollja alól.

Másodszor, a legtöbb iskolán kívüli program nem köti magát a teljesítmény mennyiségi meghatározásához. Ez nehézkessé teszi a hatékonyságuk becslését, hiszen nehéz például a *tevékenység és a kognitív bevonódás intenzitásának*, a gyerekek számára való *fontosságának* vagy az *abban lelt örömnak* a mérése – amelyekről persze tudjuk, hogy hosszú távon meghatározzák az eredményességet (Csíkszentmihályi, 1990, 2010).

Harmadszor pedig az „árnyékkutatás” szolgáltatásainak az iskolai tantervhez való illesztése az iskolai keretek között működőkhöz képest csekély. Az együttműködés fontosságának felismerése vezetett talán többek között ahhoz, hogy a tehetséggondozás területén az iskolán kívüli oktatási pluszok mintha kezdenének kilépni az árnyékból azáltal, hogy *intézményesülnek*. Erre példa Magyarországon a tehetségcentrumoknak, tanulóközpontoknak és az utóbbi pár évben a Nemzeti Tehetség Program keretében létrejött Tehetségpontoknak (magukba foglalva a civil szervezeteket is) a létrejötte, illetve akkreditációja, amelyekben könnyebb ellenőrizni a tehetségfejlesztő munka minőségét, jobban lehet biztosítani a legkülönbélebb igények megfelelő színvonalú kielégítését, és talán jobban lehet teremteni a finanszírozás lehetőségét is – ezáltal az esélyek egyenlőségét is.

A továbbiakban először a tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok tehetséggondozásban betöltött szerepére fordítjuk figyelmünket.

Majd ezen elfoglaltságokhoz, programokhoz való hozzáférés pszichológiai vonatkozásait vesszük számba, a hozzáférés akadályai között foglalkozunk a szociokulturális sajátosságokkal és az alulreprezentáltság összefüggésével, továbbá azokkal az intrapszichés történésekkel, amelyek a személy oldaláról jelentenek akadályt.

Végül két olyan kutatás eredményeiből közlünk példákat, amelyek kapcsolódnak témánkhoz, vagyis (1) az iskolai és iskolán kívüli extra elfoglaltságok kérdéséhez tehetségesnek minősített tanulók körében és (2) a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek tehetséggondozó programban való részvételéhez, amely mellesleg számos, a programba épített, a program által nyújtott gazdagító (extrakurrikuláris) lehetőséget tartalmaz.

1. A tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok szerepe a tehetséggondozásban

Tanulmányunknak ebben a fejezetében a tehetségfejlődést támogató pszichológiai nyereségek, összefüggések oldaláról közelítünk a tanórán/iskolán kívüli programok kérdéséhez, továbbá a tehetségesek fejlesztésében kiemelt helyet elfoglaló gazdagító programok és tanórán/iskolán kívüli programok átfedési lehetőségeit járjuk körül.

A tanórán kívüli elfoglaltságok többféle megközelítésben kerülnek a kutatások fókuszába. Egy részük a gyerekek, fiatalok életmódját, szabadidő felhasználását feltérképezni szándékozó időmérlegekre korlátozódik, és nem tér ki arra, hogy ezek milyen kielégülési lehetőséget nyújtanak az azt űzők számára, így a tehetséggondozás szempontjából nem eléggé informatívak, míg mások a tanulók munkaterheinek elemzése kapcsán szólnak a „különóráról” (Szénay, 2003). Az utóbb említett kutatásban a különóra a diák munkaidő egyik szegmensként jelenik meg az utazási idő, a hétfégi és hétközbeni tanulás és a rendes iskolai tanórák mellett. Az ezekre vonatkozó kutatási eredmények számos hasznos információval szolgálnak, ugyanakkor a *diák munkaidő* és *munkateher* egymásnak való megfeleltetése utal arra a szabadidő-munka paradigmára, amely szerint a szabadidőnek nincs önálló értéke, az csak a munkára (tanulásra) reflektálva jelenik meg (t. i. szabadidő az, ami nem munka/tanulás). Holott a szabadidőben a szabad választás van rögzítve, nem pedig a szabad idő. Vagyis a szabadidő nem a munka/tanulás ellentéte, hanem az az idő, amivel a személy szabadon rendelkezhet. Korábbi vizsgálatok szerint a munka (ennek analógiájára talán a tanulás is) akkor preferált a szabadidővel szemben, ha érdekes és sikerrel jár. A szabadidő pedig akkor kerül fölénybe a munkával szemben, ha a munka nem jár sikerrel és nem érdekes (Fónai, 1995). Ezzel egybehangzó kutatási eredményeket közöl Csíkszentmihályi is (2001). Élményértékelő Mintavételi Eljárással végzett vizsgálatai szerint a szabadidős élmények sokszor hasonlítanak az apátiához, és a kihívások és a képességek alacsony szintjével jellemezhetők.

Az oktatás „árnyékrendszere” elnevezést a hazai szakirodalomban már közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban is, pozitív felhanggal is felleljük (Báthory, 1989, 1992; Pécskay, 1993): az iskolán kívüli oktatás szerepét

a tehetséggondozás iránt elkötelezett szakemberek hangsúlyozzák. Szerintük ennek során olyan ismeretekhez férhet hozzá a gyermek, amelyekről úgy gondolja, szüksége lehet rá. Ezzel kapcsolatban Báthory (1992) úgy fogalmaz, hogy a „*kliensi érdekek érvényesítése ... a tanulási motiváció forrása.*” (133. o.). Pécskay (1993) szerint „napjaink korszerű képzésében szükségszerű követelmény az oktatás „*árnyékrendszereinek*” kialakítása, azok alaposan átgondolt tudatos, megszervezése, működtetése” (203. o.), amelyek ha jól szervezettek, nagy potenciált jelenthetnek a megalapozott pályaválasztásban, s jelentősen hozzájárulhatnak az egyén önmegvalósításához, kulturális gazdagodásához.

Néhány példa a tanórán kívüli programok tehetségfejlődést is támogató pszichológiai nyereségeire

Számos szakember (Feldhusen, 1991; Maoz, 1993; Fredricks és mtsai, 2002; Renzulli, 2008) kiemeli a tanórán kívül szervezett foglalkozások „*önszelektív*” aspektusát, utalva arra, hogy a gyerekek választják ezeket az elfoglaltságokat, ezért erősen elkötelezettek, hiszen sok egyéb dologról kell lemondaniuk a részvételük biztosítása miatt. A részvétel az ilyen foglalkozásokon egy találkozóhelyet jelent egyrészt azon tehetségesek fel- és elismerésére, akik a tipikus pszichometriai mérések azonosítási folyamata során kizáródtak, másrészt *prediktív* lehet a későbbi felnőtt *alkotó tevékenységre és pályaválasztásra* nézve.

Előnyként említik, hogy a gyerekek itt találkozhatnak az *ugyanolyan érdeklődésű* és talán hasonló képességű társaikkal, így *barátokat találhatnak*.

Ezek a találkozások segítheti őket abban, hogy *realisabban és pontosabban ítélik meg képességeiket*. Annak a pontos ismerete, hogy valaki milyen jól csinált meg valamit, lehetővé teszi, hogy megfelelő célokat tűzzön ki, elkerülve a kudarcot és a túl könnyű sikert.

Olyan *életvezetési készségeket* tanulnak, mint pl. az időkezelés, kellemtelenségekkel való megküzdés, hosszú távú gondolkodás (Fredricks és mtsai, 2002; Győri, 1998), amely segíti őket más területen is az életvezetésben, problémák kezelésében.

Kiemelik továbbá az iskolán kívüli oktatás *kreatív produktivitásnak teret engedő sajátosságát*, amennyiben az ottani aktivitások önszabályozott tanulási tevékenységnek tekinthetők (Renzulli, 2008).

A gazdagító programok és a tanórán kívüli oktatási programok átfedésének lehetséges területei

Ahhoz, hogy lássuk, miért indokolt az iskolán illetve a tanórán kívüliség a gazdagító programok megvalósítása során, látnunk kell, hogy maguknak a gazdagító programoknak milyen kritériumoknak kell megfelelniük.

A gazdagítás a tehetséges gyermekek fejlesztésének egyik leggyakoribb formája, melynek célja nem a fokozottabb előrehaladás egy adott tananyag elsajátításában, hanem az ismeretek és az elsajátítási folyamat tananyagon túllépő kiszélesítése, vagy kiegészítése. A gazdagítást pártolók hangsúlyozzák, hogy az iskolai ismeretelsajátítástól és az azt felgyorsító gyorsítástól alapvető módon különbözik ez a fejlesztési mód (Reis, Renzulli, 2010):

- a. Először is a szokásos iskolai tananyag *korlátozott és monoton* a tehetséges gyerekek számára. A tananyagok mellőznek jó néhány érdekes és értékes tartalmat, a tudás és a képességek relatíve szórva nyos készletére koncentrálnak.
- b. Másodszor a gazdagítás hívei feltételezik, hogy a szokásos tananyag a tények és készségek ismétléses tanulására, *reprodukálására* épít.
- c. Harmadszor a szokásos tanítási-tanulási helyzetben a *társas és érzelmi fejlesztés nem kap hangsúlyt*. Tehát önmagában a gyorsítás nem jelent a szokásos iskolai rutintól minőségében eltérő foglalkozást.

Passow (1958) több mint ötven éve négy, még ma is érvényesnek tekinthető irányelvet jelölt ki a gazdagító programok kidolgozói számára. Elképzelése szerint maga a tananyag háromféle módon gazdagíthatja a tehetségeseknek szánt programokat: (1) *mélységében*, (2) *tempójában* és (3) *tartalmában*. Egy negyedik irányelv a (4) *feldolgozási képességek fejlesztésére* vonatkozik.

(1) Az első szempontot felfoghatjuk egyfajta horizontális gazdagításnak, amelynek során a megszokottnál több lehetőséget kínálunk a gyerekeknek a *tudásuk és képességeik alkalmazására, kipróbálására*.

(2) A második szempont az elsajátítás tempójára vonatkozik. Eszerint a tehetséges gyerekek ugyanannyi idő alatt társaiknál többet képesek megtanulni, ezért gazdagításuk *újszerű tartalmak bevonásával* is megoldható. Feltevése szerint a tananyag, amit az iskolában tanítanak, kihagy olyan témákat, és nem érint olyan képességeket, amelyek tanulásra, illetve fejlesztésre érdemesek lennének. A kínálgató témák megszámlálhatatlan sorát tekintve a szerzők általában osztják azt a véleményt, miszerint azok választásánál, a hangsúlyok meghatározásánál és az idői tervezésnél érdemes a gyerekek érdeklődését a szelekció szempontjaként felhasználni.

(3) A harmadik szempont szerint a tananyagot a *tanulókra érzékenyen* kell megszerkeszteni. Renzulli (2008) is hangsúlyozza, hogy a gazdagítás abban különbözik a gyorsítástól, hogy megpróbálja kihasználni a tanulók kivételes/egyedi természetét és szükségleteit. A gyakorlatban a gazdagítás eme szempontja sokszor messze elmarad az ideálistól. Míg a szakemberek

szerint a programtervezés fő szempontjának a tanuló érdeklődésének kellene lennie, a programok zöme az érdeklődés azonosítása után figyelmen kívül hagyja azt. Könnyen előfordul például, hogy egy gyerektől, aki lelkesen érdeklődik a matematika iránt, azt kívánják, hogy ötleteket mozgósítson az energia-krízissel vagy az abortusszal kapcsolatosan, vitatkozzon róla, egyszerűen azért, mert a tanár vagy a gazdagítást szervező, tervező team hiszi, hogy a gyerekek fontos ilyen globális társadalmi, gazdasági témákon elgondolkodnia. Ezt a fajta hibát „irreleváns gazdagításnak” nevezi a szakirodalom. Tehát a valóságban a választás elemei gyakran hiányoznak vagy korlátozottak, igazából az előre megtervezett programot sokszor kényszerűen viszik végig a csoportos fejlesztés során.

(4) A gazdagítás negyedik tétele a *feldolgozási képességekre* vonatkozik. Ezek magukba foglalják a kreatív és kritikai gondolkodást, az érzelmi intelligenciát, az intra-, valamint az interperszonális készségeket, de célozhatják valamilyen művészeti ágban vagy tudományban lényeges technikák elsajátítását (Gyarmathy, 2006).

Renzulli (2008) szerint a tehetség megnyilvánulása akkor várható, ha lehetővé tesszük (1) a kimagasló teljesítménypotenciállal rendelkezők számára a korlátozás nélküli elmélyedést és haladást, eljuttatva őket (2) az önálló kreatív, alkotó munkáig (3) egy érdeklődésüknek megfelelő területen. Renzulli, akit bár – többek között – az egész *iskolára kiterjedő gazdagító modellről* (Schoolwide Enrichment Model) ismerhetünk, a gazdagító programok kritériumait olyan tényezőkben jelöli meg, amelyeknek leginkább az iskolán kívüli oktatási formák felelnek meg ma Magyarországon. Nézzük meg, miért!

(1) A tanórán kívüli tevékenységek és tanulási formák választása jó esetben autonóm lépés, legalábbis a szülők többsége igyekszik támogatni gyermekét abban, hogy a számára leginkább testhezálló és vonzó tevékenységet válasszon. Ezzel adott a tehetség gazdagítását biztosító tapasztalatszerzés egyik feltétele, nevezetesen a *speciális érdeklődés*.

(2) A második feltétel az adott tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével kapcsolatos, ez a *korlátozás nélküli elmélyedés lehetőségének a megteremtése*. Retrospektív elemzések (Ericsson, 1998; Hassler és Gupta, 1993) és más kutatások (Csíkszentmihályi és Robinson, 1986; Csíkszentmihályi, 1990, 2010; Gladwell, 2010) különféle szakterületeket vizsgálva egybehangzóan azt sugallják, hogy a szakértelem foka közvetlen kapcsolatban van a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével. A tehetséges teljesítményhez szükséges időráfordítás azonban az iskolai tanulási időben nem oldható meg.

(3) Ha egy gyereknek jó érzéke van valamihez és érdeklődik is a tárgy iránt, ez eleinte elég a relatíve gyors, látványos fejlődéshez, a durva hibák

kiküszöböléséhez, amivel a teljesítmény kielégítő, az átlagot meghaladó szintjére jut el. A továbblépés feltétele azonban az apróbb hibákkal való szembesülés, az elmélyültebb, koncentráltabb tevékenység. A kívülállók számára jelentéktelen módosításokkal, olykor megtorpanásokkal együtt járó felfelé araszolás már rendkívül időigényes elfoglaltság (Ericsson, 2007). A tanár vagy mentor jelenléte inentől nélkülözhetetlen. Szerepe olyan helyzetek teremtése, amely kihívás az illető számára, megoldása sokkal inkább erőfeszítést igénylő, mint a szokásos kikapcsolódás. A differenciált, egyénre szabott feladatok sorozatával a tanulók képesekké válnak az aktuális repertoárjukon kívül eső teljesítmények elérésére. Az ilyen teljesítményeket azonban a normatantervhez és követelményekhez igazodó, jellemzően akadémikus jellegű iskola csak részben tolerálja. A kimagasló teljesítményt sokszor az antiintellektuális társas légkör hátráltatja (Gyarmathy, 2006).

(4) A kis lépésekben való haladáshoz igazodni kell a tanuló *aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz*. A tanórán, illetve iskolán kívül a tanár-diák viszony sokszor jellemzően mentor és védelem kapcsolatát alakul. Ebben a kapcsolatban a felek a közös érdeklődésre és a közös tapasztalatokra építve megosztják egymással a megismerés örömét. A háttérben kölcsönös tisztelet, szeretet és a megismerés tárgyával szembeni alázat fejeződik ki. Csak ebben a légkörben, interakciós spirálban van lehetőség arra, hogy a tanulónak megfelelő tanulási stílus rátaláljon a mentor tanítási stílusára, és fordítva.

Nézzünk néhány vizsgálati tapasztalatot a másodoktatás pszichológiai szakirodalmából!

2. A hozzáférés pszichológiai vonatkozásai

Pszichoszociális tényezők szerepe a tanórán kívüli programokhoz való hozzáférésben

Az, hogy milyen szülői viselkedés biztosítja leginkább a tehetség kifejlődését, reménytelenül megválaszolhatatlan kérdés, amennyiben olyan választ várunk, amely a „szülői viselkedés egy helyes” módját jelöli ki kultúrától függetlenül. Érdemesebb talán azt mondani, hogy a szülői viselkedésnek vannak olyan általános mintázatai, amelyek előnyösek a fejlődés szempontjából. Ezek között szokás említeni a *szülők válaszkészségét* a gyermek igényeire, a *szülők elérhetőségét*, beleértve a fizikai rendelkezésre állást, megközelíthetőséget és a kommunikációs nyitottságot is. Ebbe a viselkedésmintába tartoznak a *szülői nézetek* a gyermekek fejlődésének irányíthatóságáról és a szülői szerepekről, valamint a *közvetlen, közös tevékenységek*, illetve a *közvetett szülői részvétel* az iskolai és iskolán kívüli szervezett tanulási tevékenységekben. Témánk szempontjából ez utóbbi kettő releváns, ezekre részletesebben kitérünk.

a) *A közvetlen, szülő-gyerek közös tevékenység*

A szülő-gyerek kapcsolat minősége kisgyermekkorban nagyon fontos komponense annak, hogy később a fiatal fogékony lesz-e az iskolai és iskolán kívüli tanulási lehetőségekre. Általában véve is igaz, hogy a szülő-gyerek közös tevékenységek kisiskolás korban nagyon fontos alapozásként szolgálnak a jövőbeli szakmai explorációhoz. A szülők egyrészt modellálják az időöltés módjait, másrészt azt is, hogyan kell felfedezni a „szeretem” és a „nem szeretem” dolgokat (Schmitt-Rodermund és Vondracek, 1999). Ez a típusa a szülői hatásnak nagyon gyakran együtt jelenik meg a *meleg-irányító szülői viselkedéssel*. A szülők erőfeszítése a támogató-fejlesztő környezet biztosítására, az azonosulási minta nyújtása, az értékek és attitűdök direkt vagy indirekt közvetítése, az elvárások és a bátorítás együttes megjelenése, a szülők egyértelmű és következetes üzenetei csodákra képesek kiemelkedő, átlagos, vagy kevésbé jó képességű gyermekek potenciáljainak kifejlesztésében is (Davis, Rimm, 1985). Az ilyen családi milióban a gyermek nyitott az érdekességekre, fogékony a szülői buzdításra és egyben stimulálja a szülőket is, hogy azok megteremtsék számukra azokat a körülményeket, amelyekkel a legjobban ki tudják bontakoztatni képességeiket (Winner, 1996; Shavinina, 2006).

További nyereséget jelent a tehetség kibontakozása szempontjából a szülők tevékenységébe való bekapcsolódás azáltal, hogy a szülők tagjai különböző szakmai szervezeteknek, önkéntes csoportosulásoknak, bizonyos köröknek, hobbit űzők baráti társaságának. Ez kifejezett előnyhöz juttathatja a gyermeket a közösségi és szakmai források, lehetőségek explorációjában (Flouri és Buchanan, 2004). A társadalmi tőke perspektívájából a kérdés tehát az, hogy milyen társas forrásokat kapcsolnak be a szülők a saját szülői szerepükbe, és ez hogyan befolyásolja a gyerek szakmai fejlődését.

b) *Közvetett szülői részvétel a gyermek iskolán kívüli aktivitásában*

Ahogy a szülő és gyermek közös részvételével jellemezhető tevékenységek felfedik a gyerek számára a világ számtalan érdekes tartományát, és egyben fejlesztik a kompetenciáit, a szülők indirekt módon is részt vehetnek a gyermek tanórán kívüli tanulási tevékenységeiben. Ebben az esetben a szülők menedzsernek tekinthetők, akik a gyermek társas környezetét szabályozzák azáltal, hogy a családon és iskolán kívüli különböző tárgyi és társas forrásokat biztosítanak gyermekeik számára. Való igaz, hogy a szülők társadalmi státusa azon felül, hogy korlátozza vagy növeli idejüket és anyagi kapacitásukat arra, hogy elkötelezzék magukat a gyerekkel valamilyen közös aktivitásnak, befolyásolja a szülők indirekt támogatását is az iskolán kívüli aktivitásokra.

Lareau (2003) azt találta, hogy a kedvezményezettebb társadalmi pozícióban lévő szülők – szemben az alacsonyabb foglalkozási presztízsű szü-

lőkkel – a 8–10 éves gyerekek számára jóval több extra tanulási tevékenységet kínálnak, amelyből a gyerekek választhatnak érdeklődésüknek és tehetségüknek megfelelően. Ezek a strukturált / extra aktivitások lehetőséget nyújthatnak a gyerek számára, hogy explorálja és fejlessze az érdeklődését és kompetenciáit, vagyis hogy érdeklődésük és tehetségük irányt találjon. Ily módon az extrakurrikuláris és iskolán kívüli oktatási programokban való részvétel további szociális tőkegyarapodáshoz vezet.

A hátrányos helyzet fogalmának egymással kibogozhatatlanul összefonódó tényezői közül legelsősnek az anyagi vonatkozásokat, tehát a mindenkori létminimum alatti létet szokták megnevezni. Az *anyagi hátrányokból származó ingerszegénység* (könyvek, didaktikus játékok, íróasztal hiánya, kirándulások, különórák, üdülések elmaradása stb.) kiegészülhet a *kapcsolati ingerszegénységgel*: a szülők nem érdeklődnek a gyermekek tevékenységei iránt, nem tanulnak velük együtt, nem válaszolnak kérdéseikre, nem osztják meg velük (nem létező?) pozitív élményeiket.

Az anyagi hátrány és a kapcsolati ingerszegénység összefüggését elemezve az ellenpéldákat is meg kell említenünk.

Bár igaz, hogy az alsó-középosztálybeliek elszegényesedésével megnő a hátrányos helyzetű gyerekek száma, nem feltétlenül jár azonban együtt a hátrányos helyzettel az a sokszor – és tegyük hozzá, nem indokolatlanul – társított tény, hogy ezekben a családokban nem sokat törődnek a gyermek iskolai előmenetelével, nem motiválják a teljesítményre és nem érték ezekben a családokban a tudás, a tudásszerzés. Freeman (1993, 2010) tehetségeségüket teljesítményben is manifesztáló gyerekek családját vizsgálva kimutatta, hogy azonos intelligencia és szociokulturális háttér esetén a jól teljesítő gyerekek szülei nem csak a viselkedési minta és *érzelmi támogatás* területén biztosítanak megtermékenyítő kulturális miliőt, hanem a *tanulás anyagi, tárgyi feltételeit* is jobban biztosították.

Herskovits (1998) – OTKA támogatással folyt tehetségkutatásának eredményeit taglalva – a család kultúráközvetítő szerepével kapcsolatban felhívja a figyelmet arra, hogy amikor ezt a melegházhatást nézzük, a mikrotörténetek, -mechanizmusok szintjére kell lemennünk, „egyébként közhelyeket kapunk”, például, hogy a teljesítmény (adott esetben a tehetség) összefügg a szülők iskolázottságával. Újabb elemzések megerősítik az ilyen mikrotörténet szintű elemzések létjogosultságát (Shavinina, 2006).

Oktatásszociológiai vizsgálati eredmények is nyújtanak alátámasztást a fenti ellenpéldák számára: Andor Mihály (1998) többek között megállapította, hogy az iskolaválasztás és az iskolán kívüli plusz szolgáltatások igénybevétele közvetlenebbül tükrözi egy család *kultúrával kapcsolatos értékrendjét*, mint a családok anyagi helyzetét. A kulturális tőke felhalmozásá-

hoz fűződő viszony megmutatkozik továbbá a család jellegzetes értékrendjében, életvitelében, a kultúra fogyasztásában, a szabadidő-eltöltésében, párválasztási szokásokban.

Ugyanez a kulturális tőke határozza meg azt is, hogy ki mennyire tud *eligazodni az iskolarendszerben*, mennyire tájékozott az iskolatípusokon belül, mennyire van tisztában a presztízsrangsorral, tagozatokkal, szerkezetváltó gimnáziumokkal, vagy akár a jelen vizsgálatban is terítékre kerülő tehetségprogrammal (Andor, 1999). Nem véletlen, hogy a családi háttérre vonatkozó kutatások a legtöbb esetben óvatosan fogalmaznak, például így: „a fiatalok iskolán kívüli tanulási programjainak mennyiségét és minőségét egyértelműen a szülői háttér *jellege* határozza meg” (Mihály, 2004). Itt a „jelleg” utal a családi aspirációkra a tanulás, továbbtanulás, kulturális tőkefelhalmozás vonatkozásában, amely nem kizárólag anyagi kérdés.

A gyakorlat és empirikus vizsgálatok is bizonyítják, hogy azok az egyébként hátrányosabb helyzetben lévő és a tehetséggondozó szolgáltatásokban egyébként alulrepräsentált csoportok, akik élnek a számukra indított speciális programokban való részvétel lehetőségével, később nagyobb eséllyel tudják a felvenni a versenyt demográfiai szempontból kedvezményezettebb kortársaikkal (Ceci és Williams, 2010; Havasi, 2010). Ezek az eredmények alátámasztják a speciálisan a hátrányos helyzetűek számára indított speciális kurzusok létjogosultságát, azonban a kérdés így is megmarad: hogyan címezzük ezeket a kiegyenlítést célzó lehetőségeket úgy, hogy növeljék a valószínűségét annak, hogy pont azok a családok fognak ráharapni, akiknek eredendően tervezték. A tapasztalat ugyanis az, hogy ha bármilyen speciális oktatási-nevelési szolgáltatást mindenki számára elérhetően hirdetnek meg vagy kínálnak, nem pedig kifejezetten valamilyen szempontból tradicionálisan hátránnyal bíró és alacsonyabb teljesítményt nyújtó csoport számára, akkor jellemzően a teljesítmény különbségek kiéleződnek, a teljesítményolló tágabbra nyílik (Ceci és Papierno, 2005, Gagne, 2005). Ha pedig kifejezetten a kérdéses csoport számára írják ki a pályázás lehetőségét, akkor jellemzően kevésbé készek a részvételre, nem élnek a (kiírók és törvényhozók szempontjából annak tekintett) lehetőséggel. A fenti szerzők javaslata szerint a törvényhozóknak inkább a *személyes fejlődési folyamat akadályainak elmozdítására* kellene koncentrálni, s nem annyira arra, hogy csökkentse az egyéni jellemzőkben mutatkozó szórást.

A „ritkaság” sternbergi kritériumát érvényesítve azonban a szakemberekre hárul az a feladat, hogy megtalálják a legmagasabban teljesíteni tudó 10%-át a társadalom alulrepräsentált csoportjainak, és biztosítsák a hozzáférést számukra azokhoz a forrásokhoz, amelyek szükségesek meglévő potenciáljaik kifejlődéséhez (Ceci és Papierno, 2005).

c) *Területi egyenlőtlenségek*

A társadalmi méltányosság, szűkebben a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés szempontjából érintett célcsoportok azonosítása nem könnyű feladat, sem egyénileg, sem statisztikai szinten (Györgyi, Kőpatakiné, 2010). Jellemzően magyar sajátosságnak tűnik a településtípusok szerinti megosztottság ezen a téren, amely önmagában is egyenlőtlenségi dimenziót jelent a tudásmérések szerint. A hazai monitorvizsgálatok rendre kimutatják, hogy a falusi, kistelepülési és a városi, fővárosi iskolák tanulóinak teljesítménye között fokozatosan nő a különbség. A jelenségben számos tényező szerepet játszhat. A kisebb településeken a szociokulturális jellemzőket tekintve a tanulói összetétel eleve kedvezőtlenebb, s ez az eddig ismertett közvetítő tényezőkön keresztül kifejti hatását. Vagyis az iskolai sikerességet, illetve sikertelenséget nem a lakóhely önmagában (nagyság, közigazgatási besorolás) határozza meg, az csak közvetíti a lakosság társadalmi összetételét, többek között a szülők iskolai végzettségének hatását. Ráadásul az utóbbi két évtized gazdasági változásai hatására és a lakosság migrációja következtében egyre kevésbé beszélhetünk homogén településtípusokról. A kistelepülésen élők iskolaválasztási lehetőségeit azonban valóban szűkítik az ingázási költségek. A szabad iskolaválasztás további akadálya Berényi, Berkovits és Erőss (2008) szerint egy önszelekciós mechanizmus, amely többek között abból ered, hogy a hátrányosabb helyzetű szülőket a magas presztízs, a drága nyári táborok vagy a saját iskolai élmény kudarca is visszarettentheti attól, hogy egy jobb nevű iskolát válasszanak gyermeküknek.

Pszichológiai szempontok

A fent bemutatott szociológiai és pszichoszociális tényező mellett számos *intrap pszichés tényező* szerepét is rögzítették a kutatások (l. ábra: „intraperszonális katalizátorok”).

A katalizátorok a tehetség fejlődését leginkább meghatározó befolyásoló erők, melyek jelenlétük vagy hiányuk következtében pozitív vagy negatív hatással lehetnek a kibontakozás folyamatára. Ahogy azt az 1. ábrán láthatjuk, az *intraperszonális katalizátorok* részben kitakarják a környezeti katalizátorokat, utalva arra, hogy a személyen belüli faktorok jelentősen megszűrik a környezeti hatásokat, vagyis az egyén *viszonylag stabil fizikai és mentális sajátosságai, valamint szükségletei, érdeklődése, s célirányos viselkedésének egyéb jellemzői, mint a motiváció, az akarat s a tudatosság* különböző összetevői egyedivé teszik azokat a hatásokat, amelyek a környezetből érkeznek. A legfontosabb intraperszonális katalizátorokról az azokra irányuló kutatásunk bemutatása kapcsán e kötet következő tanulmányában részletesebben szólunk.

A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai tényezőire irányuló kutatásoknak egy része a személyes és társadalmi identitás konfliktusára fókuszál, amelyek közül az egyik legjelentősebb Ogbu (2003) kulturális ökológiai modellje. Ogbu úgy véli, a fő különbség, ami a sikeres kisebbségeket a kevésbé sikeresektől elválasztja az a kulturális modell, mely irányítja viselkedésüket, értve ezalatt nézeteiket is az adott társadalom működéséről és saját helyükről az adott rendszerben.

A jó teljesítés mint a társadalmi identitás feladása, erősen hátráltatja az iskolai rendszercélokhoz való személyes igazodást: a tanulmányokban való előrehaladást, az iskolai elvárásokhoz illeszkedő rangok elnyerését. Ellenben az alkalmatlanság tettetése és az alulteljesítés, az egyenlő a saját társas identitásunknak megfelelő szerepalakítással. Az ún. sztereotípiafenyegetés aláássa a teljesítményt ezeknél a csoportoknál, s különösen erős hatással van azokra, akik a leginkább szeretnének jól teljesíteni, s törődnek eredményeikkel. Ha így tesznek, az erős szorongással jár, amely ha nem orvosolnak, akkor következetesen tovább rontja a kisebbségi csoportok fiataljaiban a jó teljesítményt.

Ezek az eredmények és elméleti megfontolások arra hívják fel a figyelmet, hogy az alacsony jövedelmű, vagy kisebbségi csoportból származó jó képességű és magasan teljesítő tanulók számára fokozott stresszforrást jelent a magas teljesítményt is integráló személyes és a társadalmi identitásuk kibékítése. Ez önmagában képes csökkenteni egy bármilyen tehetséggondozó programba való bekapcsolódásra való hajlandóságot, az oda valóság érzését (Worrell, 2010; Csernyánszky, 2010).

Ezek az eredmények is felhívják arra a figyelmet, hogy amikor tehetséggondozó programokat vizsgálunk (akár együtt az alulreprzentáltsággal), akkor a pszichológiai szempontok figyelembe vétele megkerülhetetlen.

3. A tehetséggondozó szolgáltatásokban való részvétel és a személyen belüli faktorok – hazai kutatási előzmények

A továbbiakban két hazai kutatás eredményit mutatjuk be röviden. Az első az iskolai és iskolán kívüli extra elfoglaltságok kérdéséhez, a résztvevők személyiségjellemzőihez kapcsolódik, a másik az Arany János Tehetséggondozó Programban tanuló szociokulturálisan hátrányos helyzetűek tanulmányozásához, amely program nem elhanyagolható jellemzője, hogy számos, a programba épített, a program által nyújtott gazdagító (extrakurrikuláris) lehetőséget tartalmaz.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységekbe való bekapcsolódás motivációi és összefüggése más személyiségjellemzőkkel

A 90-es évek második felétől végzett vizsgálatainkban (Pásku, Münnich, 1997; Páskuné, 2002) egyrészt arra kerestük a választ, milyen pszichológiai szempontból is értékelhető sajátosságokkal rendelkeznek azok a gyerekek, akik részt vesznek az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatásban, szemben azokkal, akik nem vesznek igénybe ilyen szolgáltatásokat. Másrészt a „miért”-ről gondolkodva két további kérdést próbáltunk megválaszolni: (1) mi motiválhat gyerekeket, szülőket arra, hogy az amúgy is túlterhelőnek minősített kötelező iskolai elfoglaltságok mellett még plusz oktatási szolgáltatásokat is igénybe vegyenek, (2) milyen nyereségekhez jutnak ezen szolgáltatások által a tanulók.

A két vizsgálatban összesen több mint 800 felső tagozatos tanuló vett részt, így lehetőség volt több alcsoportot is megvizsgálni: különböző tagozatokat (matematika, idegen nyelv, sport, speciális tehetségfejlesztő osztályok), évfolyamokat (általános iskola 5–8. osztály). További összehasonlítási alapot jelentett a különórai tevékenység jellege: egyéni, csoportos, csapat, illetve „vegyes” csoport (az előző háromból legalább kétféle megléte).

Témánk szempontjából a legfontosabb eredményeket az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A különórára járás hazai divatját megerősítették eredményeink: felső tagozatos mintánk 44–47%-a *iskolán kívül és belül is* választ egy vagy több plusz tevékenységet, míg több, mint 90%-uk vagy az iskolán belül, vagy az iskolán kívül szerez legalább egy elfoglaltságot magának. Eredményeink hasonlóak a Szénay Márta (2003) által kapott arányokhoz.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és az énkép

Az énkép alakulása szempontjából az iskolán kívüli elfoglaltságoknak nagyobb szerepe van, mint az iskolán belülieknek. Az iskolán kívüli elfoglaltságok esetében inkább megvan a gyermekeknek az esélye arra, hogy az iskolai értékrendtől, a tanulmányi előmeneteltől függetlenül megmérettessen valamely speciális képesség tekintetében, vagy akár a teljesítménytől függetlenül találjon elfogadásra egy közösségben. Az iskolán kívül egy másik közösséghez való tartozás – különösen serdülőkorban – a társas biztonságot növelheti.

Másfelől azonban a pluszfoglalkozásokon való részvétel aránya a tanulmányi eredményességgel és a tanulmányi énképpel növekszik, ami azt bizonyítja, hogy a magasabb énképű tanulók énképükkel konzisztens módon nagyobb biztonsággal próbálkoznak és állnak helyt az iskolától független terepeken is. Ezáltal azonban további lehetőségek nyílnak előttük önmaguk

kipróbálására, olyan területeken is, amelyeket az iskola nem preferál. Ilyen értelemben az extrakurrikulum felfogható az énkép korrekciós terepének, amelyben azonban tipikusan a jobb énképpel rendelkező gyerekek vesznek részt. Így ez egy ördögi kör, amely hangsúlyozza a tehetséggondozó szakemberek felelősségét is a gyermekek énképének alakításában.

Amikor az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitások jellege (egyéni, csoport, csapat) mentén hasonlítottuk össze a tanulók énképét, a csapatban tevékenykedő vizsgálati személyek énképe messze a legpozitívabbnak bizonyult az összes alcsoport között.

A vizsgálat eredményeinek alapján kitűnt, hogy bizonyos iskolákba, illetve tagozatokra való járás ténye sokkal inkább befolyásolja a kognitív képességekkel kapcsolatos énképet, mint a tényleges teljesítmény, vagy akár az, hogy műveli-e rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is.

E két utóbbi eredmény arra utal, hogy a csapathoz tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez (társadalmi identitás), ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és a sikerattribúció

Ha az erőfeszítés-siker asszociációjára (sikerattribúció) vonatkozó index alapján hasonlítjuk össze a csoportokat, akkor a következő összefüggések és tendenciák érvényesülnek: A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességűeknek sem. Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés-siker asszociációjának az erőssége meghaladja társaikét.

Azok, akik semmilyen rendszeres elfoglaltságnak nem kötelezték el magukat (kontrollcsoport), alacsonyabb az erőfeszítés-siker indexük, vagyis hajlamosabbak azt gondolni a többiekéről, hogy „Könnyű nekik jól teljesíteni! Ők okosnak, ügyesnek születtek!”.

Érdeemes külön figyelmet fordítani újra a csapatjátékosokra, akik kiemelkedő pontszámot értek el ebben a dimenzióban is. Úgy tűnik, hogy a közös cél, a közös jutalom vagy éppen a közös ellenfél nemhogy csökkentené a felelősséget a csoporton belül egy bizonyos eredmény elérésekor, hanem épphogy növeli a felelőség érzését, így az erőfeszítés mértékét is a siker érdekében.

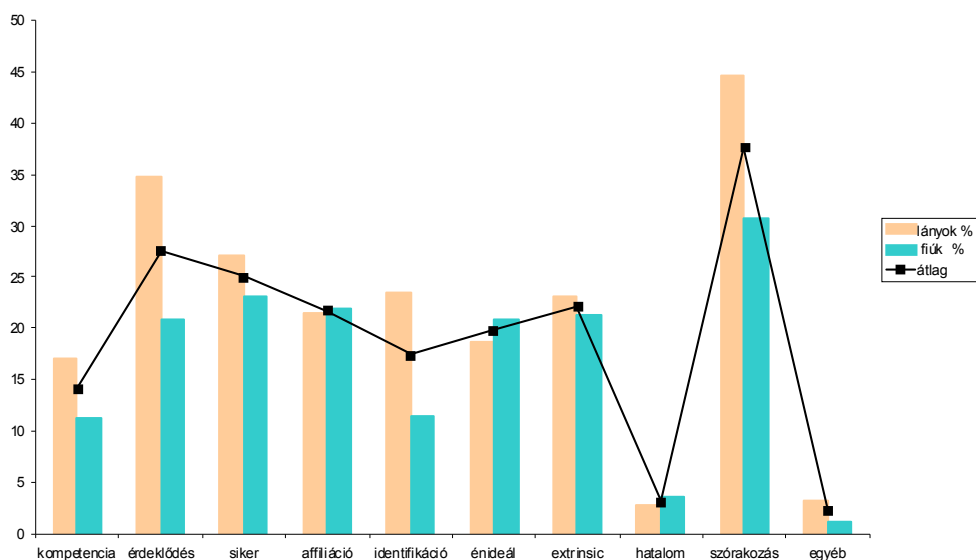
A tanórán kívüli elfoglaltságok mintázatai

A tartalmi (zene, sport, tánc, szellemi, egyéb) együttjárásokat vizsgálva láthatóvá vált, hogy aki sportol, nagyobb valószínűséggel mond le minden más

elfoglaltságról, mint ahogy a többi pluszelfoglaltság esetében tapasztaltuk. Ezen belül a szellemi pluszelfoglaltságok valószínűsége a sport mellett a legkisebb, azonban ez fordítva nem igaz: a sportolás valószínűsége nem a szellemi elfoglaltságok mellett a legkisebb, sőt igen nagy annak az esélye, hogyha valaki szellemileg trenírozza magát a kötelezőn túl, az sportol is valamit a tanórán kívül.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek motívumai

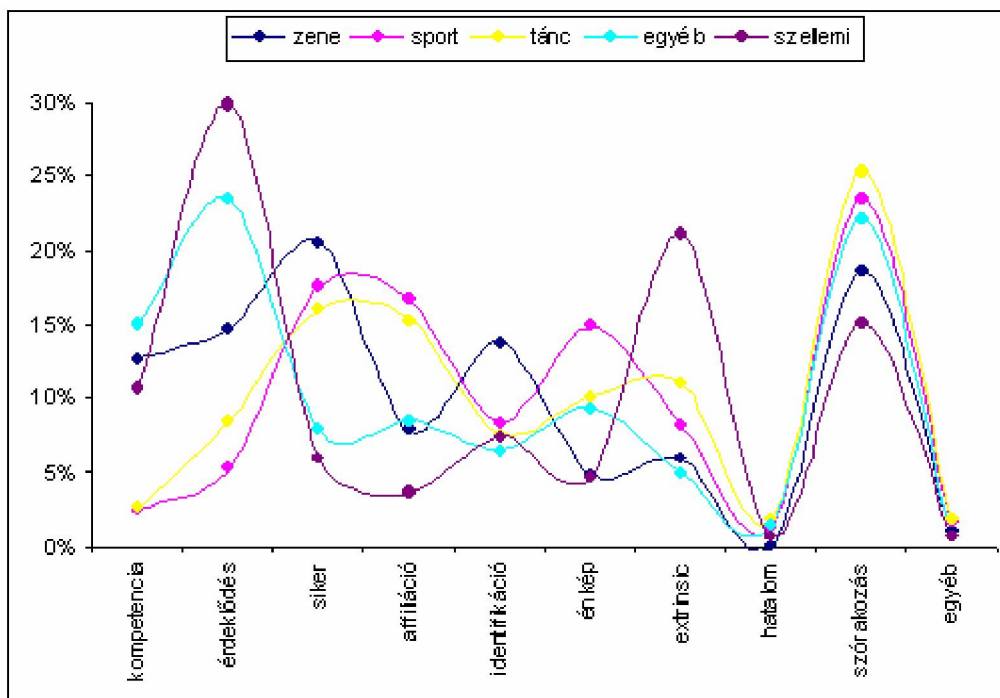
Az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok *motívumainak* elemzésénél kiderült, hogy a köztudatban élő szemlélet, miszerint a különóra funkciója elsősorban instrumentális, nem állja meg a helyét. Ugyanígy a szakirodalom által sokszor favorizált belső motiváltság kizárólagossága is megkérdőjeleződött. A kép sokkal változatosabb, tanulóink a kielégülést nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Így az intrinsic motívumok (érdeklődés, kompetencia, teljesítmény-motiváció) mellett megjelent az *identifikáció* és az *affiliáció* szükséglete, az énkonzisztenciára, valamint az *ideális én* elérésére való törekvés, a *kikapcsolódás* és *regenerálódás* szempontja is (2. ábra).



2. ábra. A lányok és a fiúk tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységének motívumai

Egyértelműen kiderült, hogy az extrakurrikulum az iskolával szemben az a terep, ahol az érdeklődés vezérelte aktivitásnak igazán tere van.

A tanórán kívüli különböző tartalmú tevékenységek (zene, sport, tánc, intellektuális, egyéb hobby) különböző felszólító jelleggel rendelkeznek és ezáltal más-más motívumok kielégítésére adnak lehetőséget. Így az egyes tartalmi területeken eltérő motivációs profilok rajzolódtak ki (3. ábra).



3. ábra. A tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységekben való részvétel motivációi a tevékenységterület függvényében

A jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált zenetanulás elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció. A sport bizonyult a legmarkánsabb sajátosságokkal jellemezhető területnek: ahogy egy előző pontban is írtam, művelése sok esetben kizárja más tevékenységek megjelenését az extrakurrikulumban, miközben egyeduralma az iskolai előmenetelben is nyomot hagy: a gyermekek jó része, akiknek életében központi helyet foglal el a sportolás, átlagos vagy akár kiemelkedő intellektuális képességei ellenére sem hozza az annak megfelelő teljesítményt az iskolában. Ugyanakkor a sportot űzik a legtöbben a tanórán kívül, ami azzal magyarázható, hogy mindenki számára kínálkozik és elérhető valamilyen „testhezálló” sport, amely ennél fogva a motívumok sokféleségének kedvez. Ezzel szemben az intellektuálisan elkötelezett gyermekek között kevésbé tapasztalható ez a fajta „beszű-

külés”: érdeklődésük szerteágazó, amit maga az érdeklődés motívumának a gyakorisága, valamint a sokféle szabadidős tevékenység párhuzamos megléte igazol. Az egyéb, hobbijellegű aktivitások esetében kevésbé markáns profil rajzolódott ki, aminek az oka a hobbiúzés tartalmi és formai sokfélesége.

A motivációs profilok egyfelől illeszthetők magukhoz a tevékenységekhez, másfelől illeszthetők azokhoz a személyekhez, akik az adott tevékenységet művelik, amennyiben elfogadjuk, hogy az emberek keresik azokat a helyzeteket, amelyekben mozgósíthatják domináns motívumaikat és konzisztensen viselkedhetnek.

Vizsgálataink eredményei rámutattak arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a munkához/tanuláshoz való hozzáállással és az általános kognitív képességekkel. Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkodnunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) szoros kapcsolata például az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különóra járással arra utal, hogy valamilyen területen többet tudni, valami olyanhoz érteni, amihez mások kevésbé, valamilyen téren sikeresnek lenni, mindez növeli az önmagunkkal kapcsolatos elégedettséget.

Az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinak a pályafejlesztéssel összefüggésbe hozható pszichológiai jellemzői: a szabadidő fogalmi reprezentációi és a tanulmányi eredményességet befolyásoló személyiségajátosságok

Vizsgálatunkban (Páskuné, 2010) a *szabadidő* és a *munka személyes jövőképben betöltött* szerepét igyekszünk körbejárni, összefüggésben az iskolai terepen megjelenő tanulási tevékenység és a tanulói sajátosságok tükrében, mint amilyen az iskolai motiváció, a tanuláshoz való hozzáállás, az énről, még pontosabban az én hatékonyságáról alkotott kép, s az iskolai teljesítmény. Különösen differenciált megközelítést tesz lehetővé, hogy vizsgálati mintánkban tehetséges, vagy legalábbis az átlagnál jobb képességű gyerekek vettek részt, akiknek egy része a Hátrányos Helyzetűek Arany János Tehetséggondozó Programjának a résztvevői. A vizsgálat tanulók másik fele a programot működtető iskolák eltérő tagozatú párhuzamos osztályaiból kerültek ki. A háttérkérdőív segítségével nyert adatok alapján elmondható, hogy az AJTP és kontrollcsoport tanulói között jelentős a különbség a *családi státus* tekintetében. A *területi hátrány* a program kiírásából következően adottnak tekintettük. A nemek tekintetében mindkét csoportban a lányok száma körülbelül kétszerese volt a fiúkénak.

A program részletes bemutatásától eltekintünk, de azt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a program számos, a programba épített gazdagító (extrakurrikuláris) lehetőséget kínál a tanulóinak. Legfontosabb eredményeinket az alábbiakban foglaljuk össze.

A munkaértékek és a szabadidő funkciójának megítélése az AJTP és a kontrollcsoportban

A hátrányos helyzetű tehetséggondozó osztályba járó tanulók számára kevésbé jelenik meg úgy a szabadidő, mint a munkaidőn kívüli többletidő és a „megérdemelt” pihenés ideje. Gyakrabban jelenik meg a szabadidő valamilyen hasznos, mások számára is értéket termelő tevékenységként. Ezzel szemben a kontrollcsoport tagjai inkább gondolnak úgy a szabadidőre, mint olyan fennmaradó időtöbbletre, amelyet önmegvalósításra, saját maguk, képességeik fejlesztésére, tudásuk bővítésére szánhatnak.

Az AJTP-sek függetlenül a programot működtető iskolától, jellemzően kevésbé fontosnak ítélték a szellemi ösztönzést, számukra az intellektuális kihívás, az absztrakt típusú feladatok kevésbé jelentenek vonzó tényezőt leendő munkájukban, mint bármelyik kontrollosztály számára.

A társas vonatkozású munkaértékeket (társas kapcsolatok, hierarchia, altruizmus) viszont az „aranyos” tanulók értékeli magasabbra a kontrollcsoportba járókhoz képest. A munkatársakkal, beleértve a felettest is, való jó kapcsolat, a munka mások általi megbecsülése sokkal fontosabb az Arany János Programba járók számára. A kérdéses munkaérték-klaszter mentén ez a „főlény” nem egyformán érvényesül minden iskolában, minek következtében elmondhatjuk, hogy ők sokkal inkább hasonlítanak a társas kapcsolatok értékének fontosságában egymásra, mint a kontrollosztályba járók.

A kontroll csoportban magasabb a függetlenségre és a változatosságra irányuló igény, mint az Arany János program tanulóinál, ahol kevésbé igénylik a tanulók, hogy átvehessék a cselekvésük és aktivitásuk fölötti ellenőrzést, hogy saját munkamódjuk szerint dolgozzanak.

A mintánkon a lányok és a fiúk közötti különbség a tanulmányi átlagban szignifikánsnak bizonyult, azonban csak a kontroll osztályokban. Az AJTP-s osztályokban a lányok főlénye a tanulmányi átlagban nem jelentős. Ez azt jelenti, hogy a komplex tehetséggondozó programban – egységes tanterv alapján működve az egész ország „aranyos iskoláiban” – kevésbé jut érvényre a szokásos nemi sztereotípiák, a lányok „kötelességtudóbb”, a normakövető tanulói magatartása kevésbé „csapja be” a pedagógusokat és kevésbé jelenik meg az iskolai eredményességben. Mi lehet ennek a magyarázata? Feltételezhető, hogy az érintett iskolák nagyobb mozgástere a tehetséggondozás terén, a programokat osztálytermi szinten is működtető pedagógusok folyamatos továbbképzése, pedagógiai és módszertani kompeten-

ciáinak fejlesztése, az iskolai tehetségfejlesztő programokhoz tartozó gazdagítás változatos formáinak működtetése meghozza gyümölcsét a sztereotípiák leépülésében is (Balogh, 2008).

A munka és a szabadidő közös fogalmi keretben való értelmezésekor az AJ programban tanulók kevésbé élezi ki a munka és a szabadidő élményvonalkozásai (jó-rossz) közötti különbségeket. Közöttük többen vannak azok, akik a munkára úgy tekintenek, mint a társadalom által delegált feladatra, amely természetesen köztöttebb időhatárokkal bír, mint a szabadidő.

Ugyanakkor a munkaértékek vizsgálatánál is megerősítést nyert az AJ programban tanuló hátrányos helyzetűek személyre orientáltsága, amennyiben a munkára és a szabadidőre egyaránt úgy tekintenek, mint amely lehetőséget ad a baráti, társas kapcsolatok ápolására, a másokkal való együttlétre, míg a kontrollcsoportban jelentősen többen emelték ki a két fogalom hasonlóságánál a praktikusság, a hasznosság szempontját.

A képességek és a tanulmányi eredményesség összefüggése az AJTP és a kontroll osztályokban

A tanulmányi eredményesség a két vizsgálati csoportban a verbális és nem verbális képességek ismeretében nem egyformán volt előre jelezhető. Az AJTP-ben mindkét képességterületen mutatott teljesítmény összefügg a tanulmányi eredményességgel, ami pont az ellenkezője a hátrányos helyzetűekről szóló szakirodalom alapján vártaknak. A hátrányos helyzetű tehetségesek iskolai alulteljesítését sok esetben azzal hozzák összefüggésbe, hogy az iskolai tanulásban jellemzően a verbális elemek, az analitikus, szekvenciális feldolgozást igénylő feladatok vannak túlsúlyban (Gyarmathy, 2003). A mi vizsgálati mintánkban azonban azt látjuk, hogy a nem verbális képességek „átmennek” a tanulmányi teljesítménybe a programban tanulóknál, amiből arra kell következtetnünk, hogy az itt tanító pedagógusok, a program tanterve, az alkalmazott módszerek alkalmasak arra, hogy az egyébként mostohagyerekként kezelt nem verbális képességeknek is teret adjanak.

A képességek és a tanulmányi eredmények eltérő mértékű együttjárása miatt külön is megvizsgáltuk az AJTP és a kontrollcsoportban a képességek alapján várható tanulmányi eredményektől való eltérésnek (hozzáadott értékek) a különböző pszichológiai tényezőkkel való összefüggését.

Eredményeink szerint a hozzáadott értékben az AJ osztályok nem térnek el jelentősen egymástól, szemben a kontrollosztályokkal, ami az AJTP rendszeralkotó elemeinek hatékony összehangolására utal. Gyakorlatilag mindegy, melyik iskolába jár a tanuló, ugyanazt a „szolgáltatást” kapja.

Pszichológiai sajátosságok a tanulmányi eredményesség háttérében

A tanulmányi eredmény, ha nem is a munkaerő piaci esélyek legjobb prediktora, de mindenképpen alkalmas arra, hogy a tanulók iskolai eredményességének és a képességek kibontakozásának egyik mutatójaként tekintsünk rá.

A képességek alapján várható eredményektől való eltérés számos pszichológiai tényezővel állhat kapcsolatban, melynek eredményeként két ugyanolyan képességbeli „felszereltségű” fiatal eltérő eredményeket produkál. Az erre vonatkozó kérdésünk így hangzott: kimutatható-e a motiváció, az énkép, a tanuláshoz való hozzáállás valamilyen „előnyös” mintázata a teljesítmény szempontjából és ebben van-e eltérés a hátrányos helyzetű tehetséges és a hasonló képességű, de társadalmi helyzetét tekintve előnyösebb helyzetben lévő kontrollcsoport között?

Eredményeinket az alábbi táblázatban foglaljuk össze.

A hozzáadott érték különböző pszichológiai paraméterekkel való összefüggése	
<i>A tehetségprogram osztályai</i>	<i>Kontrollosztályok</i>
ÉRDEKLŐDŐ motiváció	MORÁLIS motiváció
Presszióérzés (negatív)	Presszióérzés (negatív)
Társas énkép	Családi énkép
SZERVEZETT orientáció (pozitív) REPRODUKÁLÓ orientáció (negatív)	SZERVEZETT orientáció (pozitív)
Szorongás/Aggodalom (negatív)	Szorongás/Emocionális izgalom (pozitív)

A kimagasló teljesítményt a hátrányos helyzetű tehetséges osztályokban más pszichológiai sajátosságok közvetítik, mint a kontrollosztályokban.

Összehasonlítva tehát a két almintában nyert tapasztalatokat elmondhatjuk, hogy a „fontos másik személy” máshonnan választódik ki a hátrányos helyzetű tehetségeseknél, és máshonnan a kontrollosztályokban, legalábbis ami az iskolai teljesítmény referenciáit tekintve. Ez előbbiben a kortársak támasza, a kontrollcsoportban a szülői ház viszonyrendszerében való önértékelés a legfőbb biztosítéka a jó eredménynek. Ez a különbség bizonyára köszönhető az AJTP-sek összezártságának, a kollégiumi létformának, s ezáltal a forszírozott leválásnak is.

A *motivációs* és a *tanulási orientációs* eredmények együttesen azt mutatják, hogy minél inkább képesek az iskolában a tanulókat motiválttá tenni és a tanulók minél inkább képesek célirányosan és jól megszervezni a tanulási

tevékenységüket, annál valószínűbb a jó tanulmányi eredmény. Ezen evidencián túl a két vizsgálati csoportban a hatékonynak mutató motivációs és orientációs mintázatban eltérést láttunk. A kedvezőtlenebb szocioökonómiai státusú tanulóknál akkor várhatunk a kiszámított értéken felüli pluszteljesítményt, ha a tanítási, tanulási környezet az érdeklődésüket ébren tartja, míg a kontrollcsoportban a követelményeknek való megfelelés morális motívumcsoportja a meghatározó. Vagyis úgy tűnik, hogy a hátrányos helyzetű fiataloknál nem beépült szerepelvárás az „eredményesnek kell lenni”, az csak megfelelő megismerő motívumokkal párosulva hozható mozgásba.

A szorongásértékek összehasonlítása alapján úgy tűnik, hogy a kontrollosztályokban – az intrinzik motivációt relatíve nélkülöző, vagy inkább nélkülözni tudó motivációs háttéren – az emocionális izgalom hozzájárul ahhoz a stimulációhoz, amely a kimagasló eredményhez szükséges. Az AJTP-ben ez nem mondható el, sőt a tágabb idői perspektívában megjelenő aggodalom ellenében dolgozik az eredményességnek.

Eltérés mutatkozik a tanulási orientációban is: a mechanikus tanulás nem kedvez az iskolai eredményességnek, de csak az AJTP-s osztályokban. Itt a mélyreható, megértésre építő elsajátítás szorosabb kapcsolatban áll az eredményességgel, mint a kontrollosztályokban.

Az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinak vizsgálatával nyert tapasztalatok összegzése

Bebizonyosodott, hogy hátrányos helyzetű tehetséges tanulók csoportjában a képességeik jelentik a legfőbb fedezetét a tanulmányi eredményességnek. Ez azonban csak abban az esetben jelent a hozzáadott értékben kimutatható hozadékot, amennyiben összekapcsolódik az érdeklődésükkel, vagyis ha tanulási motivációjuk domináns összetevőjét az iskolában a megismerő motívumok képezik. A kontroll osztályokban a tanulmányi eredményesség „érdeklődés híján” sem marad el, illetve annak megléte nem növeli tovább a hozzáadott értéket. Feltehetően a jó szocioökonómiai státushoz kapcsolódó szerepelvárások állnak a háttérben: ezeknél a tanulóknál az introjektált motívumok, vagyis a lelkiismeret, a jutalomért járó büszkeségérzet, vagy a szerepelvárásoknak nem megfelelő viselkedésért érzett szégyenérzet veszik át a helyét az intrinzik motívumoknak.

A társak támogatásának fokozott igénye és a családi támogatás átlagtól elmaradó szintje a hátrányos helyzetű tehetséges tanulóknál veszélyeztetetté teheti őket a felsőoktatásba kerülés, tekintettel arra, hogy az kevésbé nyújtja a középiskolai években megszokott védett, szoros együttélésen és kötelekeken nyugvó környezeti háttérrel. A társas megerősítésben kevés forrást biztosító hallgatói életforma az ő csoportjukat feltehetően jobban fenyegeti, ami felhívja a figyelmet a szakszerű után követésre, mentálhigiénés

támogatásra és nem utolsó sorban a hallgatói közösségekhez vagy kisebb hallgatói csoportokhoz való tartozás fontosságára.

Eredeti kérdésünk, amely arra vonatkozott, hogy az iskola mint a pályaalakulás determinánsa módosíthatja-e, és ha igen, hogyan a szociális tanulás korábbi eredményit, nem adhatunk egyértelmű választ. Úgy tűnik, az új élmények, a kínált szocializációs minták, az átgondolt iskolai oktató-nevelőmunka, amely egyaránt érvényesíti a tehetséggondozás elveit és a hátrányos helyzet kompenzálására szolgáló pedagógiai megoldásokat, az életben való boldoguláshoz és a sikeres munkavégzéshez szükséges készségekkel, attitűdökkel, kompetenciákkal képes felszerelni a tanulókat. A jövőkép firtatása során azonban kiderült, hogy a családi minták sokkal makacsabbak annál, minthogy egy középiskolai fejlesztő és hátránykompenzáló program, ha még oly szakszerű is, egyszerűen átírja azokat.

4. Összefoglalás

Tanulmányunkban a tehetséggondozó szolgáltatások és a kötelező iskolai tanításon túli iskolarendszerű, szervezett programok átfedési pontjait taglaltuk. Kiemelt figyelmet fordítottunk ezen elfoglaltságokhoz, programokhoz való hozzáférés pszichológiai vonatkozásaira, a hozzáférés akadályai között foglalkoztunk a szociokulturális sajátosságokkal és e sajátosságok alulreprezentáltsággal való összefüggéseivel, továbbá azokkal az intrapszichés történésekkel, amelyek a személy oldaláról jelentenek akadályt a hozzáférésre.

Végül két olyan kutatás eredményeit mutattuk be röviden, amelyek kapcsolódnak témánkhoz. Az egyik az iskolai és iskolán kívüli extra elfoglaltságok nyereségeit, illetve korrelátumait vizsgálata tehetségesnek minősített tanulók körében, míg a másik a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek tehetséggondozó programjában (AJTP) résztvevő tanulók többszemponútú pszichológiai vizsgálatát tartalmazta, vagyis azokat, akik már „hozzáfértek” minősíthetők rendszerünkben.

Vizsgálatainkban beigazolódott az a feltevés, hogy a kiemelkedő teljesítményhez elengedhetetlenek az oktatás „árnyékrendszerei”, akár iskolán belül, akár iskolán kívül. A tehetséggondozás sikere nagyban függ attól, hogy ezeket mennyire teszik a tehetséggondozó program részévé, vagyis mennyire lépnek ki az árnyékból.

Felhasznált irodalom

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 9. 8.
- Andor Mihály (1999): Kétféle diploma. *Iskolakultúra*, 4, 46–54.
- Balogh László (2008): Komplex tehetséggondozó programok céljai, elvi alapjai, gyakorlati példák. In Balogh László, Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás. PEM-Tanulmányok, VIII.*, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest.

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetségnevelés az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Eröss Gábor (2008): *Iskolarend – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolatkiadói Kör Kft., Budapest.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., Reynolds, P. (2006): Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior* 69, p. 149–175.
- Ceci, S. J., Williams, W. M. (1997): Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52, 1051–1058.
- Ceci, S. J., Papierno, P. B. (2005): The rhetoric and reality of gap closing: When the “have-nots” gain but the “haves” gain even more. *American Psychologist*, 60, 149–160.
- Csernyánszky Erzsébet (2010): Az önazonosságtudat erősítése az Arany János Kollégiumi-szakiskolai Programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9. 90-95.
- Csikszentmihályi, M., Robinson, R. (1986): Culture, time, and the development of talent, In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press, 264–284.
- Csikszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé. *Pszichológia*, 10, 1.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997): *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow – Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. FITT IMAGE és Minerva Kiadó, Budapest.
- Davis, Rimm, (1993): Az értékes dúsító tevékenységek kiválasztása. In Balogh László és Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 1.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18 (1), 3–56.
- Feldhusen, J. F. (1991): Effects of programs for the gifted: A search for evidence. In Southern, W. T., Jones, E. D. (Eds.): *The academic acceleration of gifted children*. New York: Teachers College Press, 133–147.
- Flouri, E., Buchanan, A. (2004): Early father’s and mother’s involvement and child’s later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 293–314.
- Fónai Mihály (1995): Értelmiség és szabadidő. In Tibori T. (szerk.): „Társadalmi idő-szabad idő”. *A szabadidő új problémái a mai társadalmakban*. Magyar Szabadidős Társaság, Budapest. 88–97.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., Eccles, J. S. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54, 18–30.
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C., Hrudá, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents’ commitment to athletics and arts. *Journal of Adolescent Research*, 17, 68–97. 54, 18–30.
- Freeman, J. (1993): Parents and families in nurturing giftedness and talent. In Heller, Mönks, Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 669–683.
- Freeman, J. (2010): *Gifted Lives – What Happens when Gifted Children Grow Up*. London: Routledge.

- Gagné, F. (1993) Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. In: Heller, Mönks, Passow (Ed.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 69–88.
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts in to talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 2.
- Gagné, F. (2005): From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139–153.
- Gagné, F. (2008): *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. <http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf> Letöltve: 2011. 01.10.
- Gladwell, M. (2009): *Kivételesek – A siker másik oldala*. HVG Kiadó, Budapest.
- Gordon Győri János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, 98. 4.
- Gordon Győri János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2008/2, 263–274.
- Gyarmathy Éva. (2003) Tehetség gondozás – Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek alulteljesítése. *Tanítani*, 24-25. 70–78.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Györgyi Zoltán, Kőpatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. *Jelentés a magyar közoktatásról*, 2010. http://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf Letöltve: 2013. november 1.
- Hassler, M., Gupta, D. (1993): Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychology*, 31. (7), 655–660.
- Havasi Beáta (2010): A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középfiskolai Kollégiumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9, 85-90.
- Herskovits Mária (1998): A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 129–143.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., Lareau, A. (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319–351.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Maoz, N. (1993): Nurturing giftedness in non-school educative settings – using the personal and material resources of the community. In Heller, Mönks és Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 743–752.
- Mihály Ildikó (2004): A tanulás árnyékában, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, április-május. 150–155.
- Ogbu, J. U. (2003): *Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y. (2004): The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *The Journal of Secondary Education*. 15. (3), 107–123.
- Pásku Judit, Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100. (1), 59–77.
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetség gondozásra. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Páskuné Kiss Judit (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés. Debrecen.
- Pásku Judit (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. évf. 1. szám, 51. kötet. Pont Kiadó, Budapest, 1585–2474.
- Passow (1958): Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (Ed.): *Education for the gifted: Fifty-seventh year book of the National Society for the Study of Education*, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 193–221.
- Pécskay Zoltán (1993): Az iskolán kívüli oktatásról - Kutatóintézetek szerepe a tehetség-gondozásban. *Magyar Tudomány*, 38. 2.
- PISA, 2006.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf
- PISA, 2009.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf
- Raymore, L. A., Barber, L. B., Eccles, J. S., Godbey, G. C. (1999): Leisure Behavior Pattern Stability During the Transition from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1.
- Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308–317.
- Renzulli, J. S. (2008): *Enriching Curriculum for All Students*. Corwin Press.
- Robinson, K. (2011): *Az alkotó tér*. HVG Kiadó, Budapest.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell F. C. (2011): Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3–54.
- Shavinina, L. V. (2006): Micro-social factors in the development of entrepreneurial giftedness: the case of Richard Branson. *High Ability Studies*. [Volume 17, Issue 2](#),
- Schmitt-Rodermund, E., Vondracek, F. W. (1999): Breadth of interests, exploration, and identity development. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129–143.
- Szénay Márta (2003): Tantárgyak, tanórak és a tanulói érdeklődés. In: A tanulók munkaterhei Magyarországon. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. (internetes hivatkozás: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tantargyak-tanorak>)
- Winner, E. (1996): *Gifted children: Myths and realities*. Basic books.
- Worrell, F. C. (2010). Psychosocial stressors in the development of gifted learners with atypical profiles. In J. L. VanTassel-Baska (Ed.), *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press. 33–58.
- Ziv, A., Shailovsky, T. (1987): *Fields of interests and personal characteristics of students in the extracurricular science club in Tel-Aviv University*.

A tehetséggondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit

Bevezetés

A tehetségről való gondolkodás 20. és 21. századi történetében jól tapintható a változás, ahogy a figyelem és a hangsúly az egészen ritka és kivételes teljesítményekről, a géniuszok tanulmányozása felől a minél több tehetséges gyermek és fiatal azonosításának és fejlesztésének irányába mozdul el (Olszewski-Kubilius et al, 2008, Subotnik et al., 2011). A kiterjesztés mind a tehetségesnek minősíthető *adottságterületeken* (perceptuális, intellektuális, társas, mozgásos stb.), mind a már *kompetenciákká, szakértelemmé* érett humán tevékenységterületeken (művészeti, üzleti, szociális, vállalkozói, technológiai, sport stb.) tetten érhető. A szerzők egyre inkább hangsúlyozzák e kettő közötti transzformáció folyamatjellegét, ezzel egyre inkább utat mutatva a fejlesztés lehetőségeire. Így a gyakorlat számára ma már inkább az a kérdés, hogyan biztosíthatók a tehetség fejlődését leginkább támogató feltételek, s hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Ennek megfelelően a tehetség-modellek és a hozzájuk kapcsolódó kutatások tárgya is folyamatosan bővül, amennyiben egyre több, a fentebb jelzett két tehetségismérv közötti mediáló folyamathoz tartozó tényező feltárása történik meg.

Jelen tanulmányban bemutatni kívánt kutatásunk kérdése is ez utóbbihoz, tehát az átváltás folyamatához kapcsolódik: mit csinálnak a kötelező tanórai elfoglaltságokon kívül a fiatalok, és milyen motívumok és személyiségjellemzők hátterén választják meg, hogy mivel foglalkozzanak. Elemzésünkben nem a szokásos szabadidő mérlegre fordítjuk figyelmünket, hanem a gazdagító tevékenységgel szorosabb kapcsolatot mutató és többek által igazolt tanórán kívüli extrakurrikuláris és iskolán kívüli elfoglaltságokra, ahogy arról bevezető tanulmányunkban már szóltunk. A fejlődési folyamatra ható intraperszonális (Gagnè, 2008) tényezők közül azokat választottuk ki, amelyek a hivatkozott modellben a célirányos viselkedést meghatározó sajátosságok közé tartoznak, vagyis a tudatosság (awareness), a motiváció és az akarat (volition) fogalmihoz rendelhetők. Ezek a sajátosságok egyedivé teszik azokat a hatásokat, amelyek a környezetből érkeznek, s jelentőségü-

ket a tehetségkutatás szakirodalmában többen elemzik – tudva azt, hogy ezek nem kemény mutatói a tehetségességnek, ámde ismeretük és fejlesztésük hozzájárulhat egy erőforrás-kereső pszichológiai értékbecsléshez.

Ebben a megközelítésben a tanulói jellemzők mint a *hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés vonatkozásai* értelmezhetők. Ezek között a motiváció, az észlelt képességek (Mahoney, Harris és Eccles, 2006), továbbá az énhatékonyság (Fawcett, Garton és Dandy, 2009), és a szorongás (Cassady, 2010), a kontroll-elvárások bizonyítottan nagy jelentőséggel bírnak a tanulók viselkedésének szervezésében.

Vizsgálatunkban a hozzáférés külső tényezői között a tanulók lakhelye, a tanulói státusz (bejáró, kollégista stb.), valamint az iskolatípus jelenik meg független változóként.

A vizsgálatba bevont pszichológiai változókat a kutatási beszámoló első tanulmányában bemutatott Gagnè-modell keretébe rendezzük (11. oldal, 1. ábra).

Elméleti háttér

Motiváció

A motiváció az intraperszonális katalizátorok kulcseleme, azon belül pedig a célirányos viselkedést meghatározó sajátosságok között kerül kiemelésre. Kiváló alkotók, gondolkodók maguk is mind azt a sajátosságot tekintetik a tehetség legfontosabb ismérvének, amely arra ösztönöz egy kivételes vagy éppen csak átlag feletti adottságokkal megáldott embert, hogy valóban szakemberré váljon. A tehetségekről többet árul el az, hogy az újabb és újabb akadályokat hogyan veszi, mint az alapvetőnek tartott specifikus adottságok megléte. Ugyancsak motivációs sajátosságok befolyásolják, hogy a személy észreveszi-e, és ha igen, hogyan válaszol a környezet kínálta lehetőségekre, mennyire ragadja meg tehetségfejlődése szempontjából jelentős és kínálkozó alkalmakat. Vagyis a személyes feltételeket, köztük a motivációt mint szűrőt a modell még a szerencse/esély szempontjánál is számításba veszi. Hasonlóképp személyes, motivációs feltételként tekinthető, hogy valaki fektet-e annyit egy terület megismerésébe, elmerül-e annyira abban, hogy aztán egyszer csak „véletlenül”, nem várt pillanatban kama-tozni kezdjen a befektetett idő, energia, „rátaláljon a szerencse”.

A motiváció egy átfogóbb rendszernek (goal management) a része Gagnè megújult modelljében, melynek részei az *én-tudatosság*, *motiváció* és *akarat*.

1. *Én-tudatosság*. Az intraperszonális katalizátorok csoportjának viszonylag új fejleménye a tudatosság, amely egy korábbi verzióban az önmenedzselés címszó alatt szerepelt (Gagnè, 2004), utalva olyan viselkedési jel-

lemzőkre, mint a kezdeményezés, a hatékony időkezelés, autonómia, jó munka- és tanulási stratégiák. Az én-tudatosság további összetevőinek a beemlése, különös tekintettel a megfelelő *önértékelésre* és helyes *énképre*, azért is fontos, mert a pálya- és tehetségkutatások rendre azt erősítik meg, hogy a későbbi beválás, eredményesség és elégedettség szempontjából az említett sajátosságok kritikusak (Hirschi, 2009; Ritoókné, 2008).

2. A *motiváció* alkotórész tovább bontható két elemre, a motívumokra és a célokra. Ezek a motivációs folyamat két arcát tükrözik, az egyik a „*miért*”, a másik „*mit*” kérdésre válaszol, így egymástól két megkülönböztethető motivációs működést fejeznek ki. Míg az egyik (személyes célok) egy kognitív alapú, a tudat számára jobban hozzáférhető explicit motivációs rendszert reprezentál, a másik egy kevésbé elérhető, implicit rendszert alkot. S bár a céloknak való elköteleződés részben az implicit motiváció által befolyásolt, nem lehet redukálni az örömkeresés általánosított tendenciájára. A célok konstruálását befolyásolják a személyes értékek, hiedelmek, az énkép, énnel kapcsolatos vágyak, stb. Továbbá, hogy milyen célokat tesz magáévá valaki, függ attól is, hogy a környezetében milyen követelésekkel, elvárásokkal találkozik, mely alternatívákat tart a személy elérhetőnek és helyénvalónak (a személy számára egzisztáló szociokulturális normák értelmében) az adott szituációban. Ez az értelmezés jól illeszkedik az elvárás-érték elmélet modern változatának (Eccles és Wigfield, 2002) alapkérdéséhez, mely a célok kitűzése röviden két kérdésre adott válasz függvényében alakul: *meg tudom-e és meg akarom-e csinálni?* Vagyis megvan-e a képességem a kivitelezés sikeréhez, másrészt mennyire fontos, milyen értéket képvisel számomra az adott cselekvés? Ha mindkét kérdésre igen a válasz, akkor valószínű az elköteleződés.

3. *Akarat*. Gagnè (2010) megközelítésében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat a motivációtól elkülönülő, jelentős szerephez jut, amely a célok kijelölése utáni folyamatokat foglalja magában. Az akarat folyamatok fő funkciója, hogy irányítsák és kontrollálják azokat az intellektuális, érzelmi és viselkedéses aktivitásokat, amelyekkel a személy maximalizálja az elérhető célok nyereségeit. Szerepük különösen akkor értékelődik fel, amikor a célok nehezen elérhetőnek bizonyulnak. Könnyen elérhető cél nem kíván akarat erőfeszítést.

A motiváció mint a döntés előtti, és az akarat mint a döntés utáni fázis megkülönböztetésnek gyakorlati jelentőséget tulajdonít a szerző (Gagnè, 2010). Amikor a tehetségesek kifejezik a motivációs intenzitásukat – mennyire fontos a cél és a motívum –, akkor még a motivációs fázis mezsgyéjén vagyunk csak, ami önmagában nem garantálja a végrehajtási fázisban annak manifesztációját. Nagy egyéni különbségeket figyelhetünk meg az akarat erőben, vagy a befektetés szintjében egy adott tehetségfejlődési folya-

mat során. Ez a diszparitás vezet olyan érdekes profilokhoz, mint a magas motivációs viselkedés gyenge akarati megnyilvánulásokkal, vagy fordítva. A szerző vizsgálatában (Gagné és St Père, 2002) mindazonáltal az intrinzik motiváció és a kitartás (\approx akarati) korreláltak egymással, de az extrinzik motiváció-kitartás nem. Ezt az eredményt saját vizsgálataink is megerősítették (Páskuné, 2002).

Az akarat erejét, intenzitását mérni ugyanakkor nehéz. Becsléseket a befektetéseken keresztül tehetünk, amely megnyilvánul a viselkedés *irányában* (preferencia), *intenzitásában* (próbálkozások/megoldások száma, aktivitási szint), a tevékenységre szánt *időben*, a *kitartásban* (perzisztencia, a viselkedés folyamatossága) és a tevékenység *minőségében* (megfontolt, stratégikus tanulás, a kihívások és a kockázatok iránti fogékonyság).

A kiemelkedő teljesítménnyel leggyakrabban kapcsolatba hozott további motivációs konstruktumok

A tehetségesség kapcsán leginkább a teljesítménymotiváció témaköre kerül elő a szakirodalomban, melynek értelmezésére számos elméleti keret kínálkozik. Ezek bemutatásától most eltekintünk, s csak azokat a motivációs konstruktumokat vesszük górcső alá, amelyeket leggyakrabban kapcsolatba hozzák a kiemelkedő teljesítménnyel, s amelyek részben saját vizsgálatunkban is helyet kaptak.

Intrinzik motivációról akkor van szó, ha azért végzünk egy tevékenységet, mert az önmagában érdekes és élvezettel jár. A motiváció szakirodalmában az ember alapvető szükségletei közé tartozó kompetenciaszükséglettel, míg a pedagógiai-pszichológiai szakirodalomban általában a feldolgozás és a megértés mélységével hozzák összefüggésbe, ami garantálja a magas teljesítményt (Kozéki, 1986, 1990). Az *extrinzik* motiváció elnevezés az előbbivel szemben a cselekvés által elérhető külső faktorokra, megerősítésekre, a tevékenység instrumentális jellegére utal.

Azt a még mindig élő, általános nézetet, hogy a kétféle motiváció egymást kizáró, dichotóm kategóriák, illetve hogy egy kontinuum két végpontját képviselik, a kutatások nem erősítik meg.

Az intrinzik motivációhoz szorosan kapcsolódó fogalom a **flow** (Csíkszentmihályi, 2001), azonban az intrinzik motiváció „belső igény” konstruktumával szemben az önjutalmazó motivációt az egyén és a tevékenység közti interakcióban ragadja meg, azaz bizonyos jellemzőkkel bíró feladatok bizonyos egyéneknél bizonyos feltételek mellett beindítják az önjutalmazó viselkedést.

Az **érdeklődés** szerepének a tanulmányozása a kiemelkedő teljesítmények hátterében szintén nem újkeletű. Azonban míg egyértelmű a kapcsolat az érdeklődés és a tehetséges megnyilvánulások között a korán megmutató tehetségterületeken (zene, sport), addig kevésbé tiszta ez a kapcsolat az akadémikus területeken. A kimagasló általános kognitív képességek mellett is, ha nem jön létre a megérintődés, nem mutatkozik fokozott kíváncsiság vagy érzékenység egy adott téma, terület iránt, akkor valószínű, hogy nem fog a gyermek tehetsége olyan intenzíven fejlődni, mintha megtörtént volna a „nagy találkozás” (Csíkszentmihályi, 1990, 2010). Freeman (1993) a tehetséges gyerekek jellemzésénél a széleskörű érdeklődés meglétére, valamint az elfoglaltságok kapcsán intenzívebb bevonódásra utal, akárcsak Csíkszentmihályi (1990). A gyerekek szabadidős érdeklődési és tevékenységi területe ugyancsak figyelemre méltó. Szabadidejükben is hajlamosak speciális érdeklődésüknek megfelelő tevékenységet folytatni, tudásukat gyarapítani, készségeiket csiszolni. A legnagyobb különbséget azonban a kreatív szabadidős tevékenység terén tapasztalták. Az eredményeket újabb vizsgálatok is megerősítették (Olszewski-Kubilius, Lee, 2004).

Sikerattribúció

Az, hogy sikereinket és kudarcainkat milyen okoknak tulajdonítjuk, kulcsfontosságú szerepet tölt be későbbi motiváltságunkban, erőfeszítéseinkben. Weiner (1985, 2010) felhívta a figyelmet arra, hogy az egyén eredményességének hátterében álló észlelt okok módosítják a későbbi teljesítő viselkedés megjelenésének valószínűségét és azt, hogy milyen fokú lesz a pozitív hatás, amelyet az esetleges siker biztosít.

Szintén erősen befolyásolja teljesítményhelyzetben való viselkedést a Dweck (2006) által alkotott „általánosított nézet”-nek nevezett implicit elmélet, amelyet a gyerekek és a fiatalok az intelligenciáról és a teljesítményről feltételeznek. Ezek a feltételezések vagy vélelmek befolyásolják, hogy valaki hogyan viselkedik teljesítményhelyzetben, hogyan válaszol a kihívásokra, a jutalmakra, a visszajelzésekre és a kudarcra, vagy bármilyen akadályra. Vizsgálataiban a szerző demonstrálta, hogy ha valaki az intelligenciát képlékenynek és fejleszhetőnek tartja, az pozitívan hat a teljesítményére, míg ha fix, stabil „entitásnak” tekinti, akkor folyamatosan keresi mások jóváhagyását és megerősítését, és azt akarja bizonyítani, hogy érdemes a kimagasló képességű címkére.

Feladatnak való elköteleződés

A kifejezés a tehetség konceptualizálásában Renzullitól származik (1978). A fogalom a motiváció egy finomabb és fókuszáltabb formájára utal, amely egy adott probléma/feladat, vagy specifikus teljesítményterületre vonatko-

zik. A feladat iránti elköteleződéssel rokonságba hozható fogalmak az állhatatosság, a kitartás, kemény munka, odaadás, önbizalom, annak a hite, hogy egy cselekvés kivitelezésére képesek vagyunk.

Számos kutatás igazolta, hogy a feladatnak való elköteleződés jelentősen hozzájárul a kimagasló teljesítményhez. Ennek az elköteleződésnek a legjobb mutatója, hogy valaki mennyi időt tölt el nem kötelező feladatként valamivel, vagyis hogy szabad választáskor mennyire élvez prioritást az adott tevékenység (Gefferth, Herskovits, 1999; Csíkszentmihályi, 1990).

Koncentrált, átgondolt, nem elsietett gyakorlás Ericsson munkásságához köthető fogalom (2007, 1998), és szorosan kapcsolódik az előbb említett idő faktorhoz. A fogalom rendkívüli módon megtermékenyítően hatott a tehetségről való gondolkodásra, amely a Gagne-féle döntés utáni szakaszhoz, tehát a kivitelezéshez, a célélérés akarati tényezőjéhez kapcsolható. Fontos, hogy a tevékenység szisztematikus gyakorlása nem feltétlenül élvezetes, sőt sokszor jellemzően instrumentális. Ez nem zárja ki, hogy a gyakorlás által elért kiválóság az uralom érzését hozza végül, amely élmény leírására a szakirodalomban közismert kifejezés a flow (Csíkszentmihályi, 2001). Továbbá maga Csíkszentmihályi (1990) is hasonlóan gondolkodik Ericssonhoz, amikor a kreatív teljesítmények háttérében álló feltételeket veszi számba. A pszichés energia és a figyelem fogalmi azonosságát használva azt állítja, hogy minden kimagasló teljesítménynek feltétele a pszichés energia nagyfokú koncentrációja, amely egyrészt szokatlanul akut kíváncsiságban, érdeklődésben, a befektetett időben, valamint a tevékenység színvonalában mutatkozik meg. A gyakorlás végül is jellemzően a technikai tökéletesedést szolgálja, nem pedig közvetlenül a kreatív produktivitást. Ericsson és munkatársai (1993) kiváló zenészek gyakorlásra szánt idejét vizsgálva azt találták, hogy 20 év alatt ez az időmennyiség eléri a közel 10.000 órát, amely 2500-5000 órával több, mint a kevésbé jártas zenészeknél, az amatőr zongoristákhoz képest pedig 8000 órával több (Ericsson, Roring és Nandagopal, 2007). Az eredményeket tekintve a képességek kibontakozása és a magas szintű teljesítmény elérése jórészt a tanórán túli szervezett tevékenységek során a folyamatos, szisztematikus és sok munkaórán keresztül zajló gyakorlás eredménye.

Énhatékonyság

Az énhatékonyság fogalma, befolyásoló tényezők

A motiváció mellett a személyes hatékonyságra vonatkozó hiedelmek is kulcsfontosságúak az egyén sikeres fejlődésében és alkalmazkodásában a kognitív, érzelmi, motivációs és döntési folyamatokon keresztül. Amíg a pozitív hiedelmek serkentő, addig a negatív hiedelmek gátló hatást gyakorolnak

azokra a helyzetekre, amelyek során az egyénnek célorientált, motivált és hatékony módon kellene viselkednie. A viselkedésen túl az eredményességgel kapcsolatos elvárásokat is befolyásolják a hatékonysági hiedelmek. Az a személy, aki alacsony énhatékonysággal rendelkezik, azt feltételezi, hogy a nehézségekkel szemben kár az erőfeszítés, hiszen úgysem vezet eredményre, ezáltal könnyen feladja a küzdelmet. Aki viszont magas énhatékonysággal jellemezhető, az a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartja, és kellő kitartást tanúsít nehezebb helyzetekben is. Vagyis a megoldásokkal kapcsolatos döntést meghatározza a személyes énhatékonyság, amely az érzelmi életre, a kompetenciákra, az értékekre és az életstílusra is kifejti hatását (Bandura, 2006).

A viselkedést befolyásoló énhatékonysági hiedelmek pszichológiai és társas faktorok kölcsönhatása nyomán jelenik meg, amelyet komplex gazdasági, szociökönómiai és családi rendszer-jellemzők formálnak (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996). Az énhatékonyság az egyén saját képességeinek kognitív kiértékelési folyamatának eredménye, amely szervezi és irányítja a célorientált viselkedést (Bandura, 1997). Tehát olyan szubjektív hiedelem, amely megalapozza, hogy mit vagyunk képesek megtenni adott esetben, a feladat nehézségétől és jellegétől függően az észlelt képességeink és lehetőségeink révén. Azokon a területeken, ahol hatékonyan érezzük magunkat, nagyobb valószínűséggel teszünk erőfeszítéseket, amely erősen meghatározza a teljesítményünket (Zimmerman, Cleary, 2006).

Kutatási eredmények alapján az énhatékonyság nem helyettesíthető az énképpel, az önértékeléssel, a teljesítmény kimenetekre vonatkozó elvárásokkal, és az észlelt kontrollal (Bandura, 1997), viszont van közöttük kapcsolat. Az énkép általános értelemben vonatkozik az egyén képességeinek, tudásának és érzéseinek értékelésére, az önértékelés pedig az a folyamat, amely az önbecsüléshez vezet. Az elkülönülés ellenére az énképnek és az önértékelésnek szerepe lehet az énhatékonysági hiedelmek alakulásában. A teljesítmény kimenetekhez kapcsolódó személyes elvárások az énhatékonysághoz képest kevésbé jó előrejelzői az eredményességnek, az észlelt kontroll pedig egyfajta beállítódásként befolyásolja a viselkedést aszerint, hogy az egyén inkább külső vagy belső kontrollal rendelkezik-e. Ám a kontrollhely összefüggésben áll az énhatékonysággal, hiszen azok az egyének, akik belső kontrollal jellemezhetőek, magasabb énhatékonysággal fognak rendelkezni adott területen, szemben a külső kontrollal egyénekkel. Viszont az énhatékonyság specifikusabb területre vonatkozó hiedelmeket és értékeléseket foglal magába, így például a tanulmányi énhatékonyság a tanulás és a teljesítés észlelt sikerességét jelenti (Zimmerman, Cleary, 2006).

Serdülőkorban számos fejlődési változás és új kihívás jelenik meg, amelyek növelik az énhatékonyság szerepét. Ebben nagy szerepet játszanak a serdülő környezetében élő személyekkel való kapcsolat, melyek közül külö-

nösen a család, a kortársak és a tanárok jelentősége emelkedik ki. A család szocioökonómiai státusza indirekt módon hat az énhatékonyság szintjére, hiszen a szülők magasabb iskolázottságra való törekvése és pozitív tartalmú hiedelmei serkentik gyermekük iskolai fejlődését a tanulmányok, a társas kapcsolatok, és az önszabályozás terén egyaránt. Ennek közvetítője a szülők személyes énhatékonysága, amely protektív faktor az érzelmi distresszel és a depresszióval szemben (Bandura, 2006). Vagyis a szülő érzékenysége és aktív bevonódása pozitívan hat a gyerek iskolai előmenetelére, így az észlelt képességekre és a teljesítményre is.

A szülők jelentősége mellett a kortársak és a tanárok megküzdési módjai és meggyőző ereje is jelentőssé válhat. Azok a tanulók, akiket elfogadnak kortársaik, magasabb énhatékonyságot mutatnak, ezzel szemben a negatív társas és érzelmi élet a kapcsolati problémák mellett képes aláásni a jó teljesítményt is. A társas környezet hatásain túl az egyén aktuális fiziológiai és érzelmi állapota is meghatározza az énhatékonyság szintjét, például a mentális felkészültségi állapot, a fáradtság, a döntésre való fogékonyság, vagy az elképzelt sikeresség/sikertelenség (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996). Az énhatékonyság tehát, mint az életvezetési kompetencia pszichológiai vetülete, egyfajta attitűd jellegű séma, amely meghatározza a helyzetek kiértékelését, és ismeretrendező, motivációs és viselkedéses elemeket tartalmaz (Kiss, 2009).

Énhatékonyság és iskolai teljesítmény

Az iskolai sikeresség, azaz a jó teljesítmény elérésében tehát fontos szerepet játszik az énhatékonyság. Ha a tanuló azt érzi, hogy képes magas szinten teljesíteni, akkor jobban elköteleződik a feladata iránt, keményen és kitartóan dolgozik, és nagy erőfeszítéseket tesz a céljai elérése érdekében. Eközben pedig képes megküzdeni a fellépő stresszel is, amely fokozza a teljesítményét (Bandura, 1997; Zimmerman, Cleary, 2006). Az aktuális teljesítményen kívül a pályaválasztási célokra és törekvésekre is hatást gyakorol, hiszen a magas énhatékonysággal rendelkező tanulók egyrészt az iskolai követelményeknek, másrészt a későbbi foglalkozási szerepeknek is igyekeznek megfelelni, továbbá szélesebb körű pályaválasztási lehetőséggel rendelkeznek, érdeklődőbbek, és jobban készülnek az adott pályára.

A jelzett összefüggés általában véve igaz a tanulókra, mégis a fiúk és a lányok között bizonyos iskolai területeken eltérés figyelhető meg sztereotip kurzusok esetén. A fiúk, megítélésük szerint, hatékonyabbak természettudományos és technológiai területeken, míg a lányok a szociális, oktatási és egészségügyi pályák esetén mutatnak magasabb énhatékonyságot. A jelenség nem új keletű, hiszen az oktatás gyakorlata, a kulturális nyomás, és a szűkebb lehetőségek mindig is meghatározták a női pályafejlődést. Az eltérés annak ellenére jelentkezik, hogy iskolai teljesítmény tekintetében alapve-

tően nincsen különbség a két nem között (Bandura, 2006). Az említett folyamat közvetítői gyakran a fiziológiai stresszválasz, a teljesítmény fokozott monitorozása, illetve az átélt negatív fenyegetések és érzelmek, amelyek gátolják a jó teljesítmény elérését (Ogbu, 2003; Alter, Aronson, Darley, Rodriguez és Ruble, 2010). Mint ahogyan az elméleti részben korábban bemutatott motiváció és kapcsolódó konstrukciók (például az érdeklődés, sikerattribúció, elköteleződés), úgy az énhatékonyság is a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférést támogató tényezőnek tekinthető.

Iskolai és tantárgyi szorongás

Jól ismert tény, hogy pozitív és negatív érzelmek egyaránt szerepet játszanak a tanulási folyamat alakulásában. Míg az érdeklődés, az izgalom, vagy az elégedettség fokozza a tanulási folyamat sikerességét, addig a hibázástól való félelem, a képességekben való kételkedés, és a szorongás gátló hatást fejt ki (Britner, 2010). Gyakran az aggodalom már általános iskola alsó tagozatában megjelenik, középiskolás korban pedig tovább fokozódik a gyakori vizsgázás, a gyorsabb munkatempó, és a sok házi feladat miatt. Ezek a tényezők stresszforrásként folyamatosan jelen vannak a tanulók életében (Kong és munkatársai, 2006), melynek hatására hajlamosabbá válnak a tanulási helyzetet negatívan, vagy ambivalens módon észlelni (Attri, Neelam, 2013).

A szorongás adott iskolai területen megakadályozhatja a képességek megfelelő kibontakozását, ezáltal a sikeresség megélését, nem csak az aktuális iskolai évek, hanem a felnőttkori pályaalakulás során egyaránt. Az iskolai szorongás olyan specifikus szorongásforma, amely nem csak a teljesítéshez, hanem a tanárhoz, vagy adott tantárgyhoz is kapcsolódhat. Cassady (2010) rendszerezése alapján az iskolai szorongásformák a következő módon csoportosíthatók: (1) *Kontextus független*, azaz nem specifikus iskolai szorongásformák, például a szociális fóbia (2) *Kontextustól függő* iskolai szorongásformák, például a vizsgaszorongás, és végül a (3) *Tartalomtól függő*, azaz *tantárgyi szorongásformák*.

A tantárgyi szorongás gyakran vizsgált területei közé sorolható a matematikai szorongás, a természettudományi szorongás, az idegen nyelvi szorongás, és az olvasási szorongás.

Korábbi kutatásunkban a *matematikai szorongás* jelenségét vizsgáltuk (Nótin, 2011), hiszen a magyar általános iskolás tanulók körében a leginkább szorongáskeltő tantárgy a matematika, tanulmányi eredménytől függetlenül (Szénay, 2003). A tantárgyi szorongás ezen formája hozzájárulhat a negatív tantárgy iránti attitűdökhöz (Nótin, Páskuné, Kurucz, 2012), az alacsony motivációhoz, önértékelési problémákhoz, és az alacsony énhatékonyság érzéshez (Cassady, 2010). A matematika mellett különböző *természettudományos tantárgyak* esetében is megjelenhet a specifikus szo-

rongás, ilyen például fizika, kémia, földrajz és biológia. Ennek része lehet a teljesítményhez és a problémamegoldáshoz köthető szorongás, illetve speciális esetben, például kémia órán a veszélyesnek tűnő, vagy émelygést kiváltó kísérletekhez kötődő szorongás (Britner, 2010). Az idegen nyelvi szorongás főként az idegen nyelvű kommunikáció, illetve a teljesítményhelyzetek esetén jelentkezik, a nyelvismeret aktuális szintjétől függetlenül (Horwitz, Tallon, Luo, 2010). Az olvasási szorongás pedig a minimális erőfeszítés és az olvasás jelentőségének leértékelése nyomán jelenik meg, és gyakran megalapozza a szövegértési problémákat (Putman, 2010).

A fentebb bemutatott tantárgyi szorongás típusok közös jellemzője, hogy a kognitív működésre gyakorolt hatásuk miatt gyakran negatívan befolyásolják az adott tantárgyi teljesítményt, illetve a sikertelenség nyomán a későbbi tanulást is a tényleges képességektől függetlenül. Emellett kellemetlen érzelmek (pl. izgatottság, félelem) és fiziológiai tünetek (pl. remegés, heves szíverés) kísérik a tantárggyal való foglalkozást az iskolás évektől kezdve akár egész életen át (Cassady, 2010). A tantárgyi szorongás gyakran megjelenik hátrányos helyzetű és kisebbségi csoportok tagjainál, nőknél, illetve tehetséges tanulóknál. Előbbiek esetében a szorongás közvetítője a csoporttagysághoz kötődő negatív sztereotípiá-fenyegetés (Ogbu, 2003). Hasonló mechanizmus áll a lányok gyengébb matematikai teljesítményének hátterében (Alter, Aronson, Darley, Rodriguez és Ruble, 2010). Tehetséges tanulóknál pedig a magas fokú érzékenység, az erős önkritika, a perfekcionizmus, és az analitikus beállítódás járulhat hozzá a szorongás megjelenéséhez (Osborne, Tillman, Holland, 2010; Mendaglio, 2010). A kutatási kérdésünk szempontjából a tantárgyi szorongás a tehetséggondozó szolgáltatások elkerülésének egyik lehetséges háttér tényezője lehet, amely megalapozza és fenntartja a tanórán túli szervezett tevékenységektől való „távolmaradást”.

Kutatási eredmények

Vizsgálati protokoll

A vizsgálatokat megelőzően a mérőeszközök gondosan előkészítése történt meg, amelyekhez pontos instrukciót készítettünk. A minta kiválasztása során szem előtt tartottuk, hogy lehetőség szerint minden magyarországi régió szerepeljen a vizsgálatban. A hét régióban kerestünk olyan gimnáziumokat, szakközépiskolákat és szakiskolákat, amelyek a fővárosban, megyeszékhelyeken és városokban működnek. A tesztfelvétel minden alkalommal a helyszínre történő utazást követően személyesen zajlott, azonos szöveges instrukció és bevezető szöveg használata mellett. A kitöltést a kutatócsoport egyik kérdezőbiztosa vezette minden osztályban. A kérdőívcsomag kitöltése egy iskolai tanórát vett igénybe (45 perc), ami alatt a tanulók minden kérdésre

választ tudtak adni. Nehézséget jelentett bizonyos esetekben, különösen a szakiskolai osztályokban, hogy a tanulók nehezen tudták értelmezni az egyes kérdőívek állításait, emiatt csak segítséggel tudtak azokra választ adni.

Módszerek bemutatása

A kérdőívcsomag, amelyet a tanulók kitöltöttek, az alábbi mérőeszközöket tartalmazta:

(1) Elfoglaltságok kérdőív

Az *Elfoglaltságok* kérdőívben a tanórán kívüli elfoglaltságok különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár és mire, saját iskolájában vagy az iskolán kívül, hetente hányszor jár, mennyi ideig tart egy foglalkozás, illetve a választásban szerepet játszott-e rajta kívül más személy is, ha igen, akkor ki.

A tanórán kívüli tevékenységek motivációs sajátosságainak a megbecsüléséhez egy irányított interjúkérdést alkalmaztunk, melyet korábbi vizsgálatunkban az általános iskolás mintánkon már működőképesnek találtunk (Páskuné, 2002). Mivel ezek a foglalkozások többé-kevésbé önként választottak, és amiatt, hogy ezeket a gyerekek a „Melyiket szereted a legjobban” kérdésnél kiemelték, feltételezhető, hogy a választásuk, illetve azok indoklása a személy jellegzetes motivációs témáira utal (lásd az eredmények bemutatásánál). Az, ahova szeretnek járni, feltételezhetően az a hely, ahol a motivációs diszpozíciók és a személyes célok kongruensek egymással. A kérdés tartalmából következően számítottunk továbbá arra, hogy a szórakozás, kikapcsolódás, regenerálódás szempontja is megjelenik, mint a szabadidőhöz kapcsolódó „nem munkajellegű” tartalom.

(2) Tanulói éhatékonyság skála

Az általunk kidolgozott éhatékonyságot mérő skála Albert Bandura munkásságára épül elsősorban. A széles körben alkalmazott 55 ítemes kérdőív a Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C), amely három faktort tartalmaz. Az első az *iskolai éhatékonyság* jórészt a teljesítményhez, és az önszabályozott tanuláshoz kötődik. A második a *társas éhatékonyság*, amely a személyes kapcsolatok kialakítására, a kommunikációra, és a közösségekhez való kapcsolódásra vonatkozik. A harmadik pedig az *érzelmi éhatékonyság* az érzelemszabályozás és kifejezés, a kitartás, illetve a kortársak nyomásával szembeni ellenállás hatékonyságát tartalmazza (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996, Bandura, 2006). Bandura eredeti mérőeszközének rövidített (24 ítemes) változatát Muris (2001) dolgozta ki az említett 55 állítás tartalma alapján.

A fentebb bemutatott faktorok és állítások elemzése nyomán a saját mérőeszközünk a *Tanulói éhatékonyság skála*, amelyet a következő két alskálára bontottunk: Iskolai éhatékonyság és Iskolán kívüli éhatékonyság. A két éhatékonyság alskála itemei tartalmilag megegyeznek, csupán az iskolai és az iskolán kívüli szervezett tevékenységeknek megfelelő megfogalmazásban szerepelnek. A teljes kérdőív összesen 48 itemből áll, és a kitöltés 5 fokú Likert-skála mentén történik (1: egyáltalán nem igaz, 5: teljes mértékben igaz). Mind a két alskála 24-24 állítást tartalmaz, amelyek három-három faktorba rendeződnek. Az első faktor a tevékenységekre vonatkozó éhatékonyság (8 item), amelynek részét képezi többek között a tanulás, a teljesítés, és a koncentráció. A második a kapcsolatokra vonatkozó állításokat foglalja magába (8 item), amelynek tartalma például a beilleszkedés, a segítségnyújtás és elfogadás, illetve a kapcsolatok kialakításához kapcsolódó éhatékonyság. A harmadik csoportba az önszabályozásra vonatkozó éhatékonyság-észleletek tartoznak (8 item), olyan állításokkal, amelyek részben az érzelmek és a testi működés szabályozására, részben a határozottságra vonatkoznak.

(3) Tennessee énkép skála „Individuális” alskálája.

Harmadikként W. Fitts Tennessee énkép skálájának az „*individuális én*” alskáláját alkalmaztuk, illetve ennek magyarországi adaptálását (Dévai és Sípos, 1986), amely a saját adottságokkal, képességekkel, illetve azok mozgósítását biztosító személyiségjellemzőkkel – önbizalom, akaraterő, kitartás – kapcsolatos elégedettséget vizsgálja. A kompetenciaérzés, a saját képességekre vonatkozó meggyőződés, önbecsülés szoros kapcsolatot mutat a teljesítményhelyzetek preferálásával, ahogyan azt az elméleti bevezetőben láttuk. Az alskála 18 kijelentésből áll, amelyek 3x6-os blokkokba rendeződnek, blokkonként 3 pozitív, illetve 3 negatív állítással. A pontok összesítése során a negatív állításokat értelemszerűen transzformálni kell. A kijelentésre adott válaszokat ötfokú Likert-típusú skálán kell megjelölni, az egyetértés fokától függően (1= egyáltalán nem igaz, 2= többnyire nem igaz, 3= részben igaz, részben nem, 4= többnyire igaz, 5= teljesen igaz). A dimenzióban kapott pontérték nagysága az énkép „pozitivitását” mutatja.

(4) Sikerattribúció

Az előbbi 18 tételből álló skálát egészítette ki egy azzal felépítésében teljesen azonos, a siker attribúciójára vonatkozó 6 állításos blokk, mely az intelligenciáról és a teljesítményről szóló implicit elméletet volt hivatott feltérképezni. A tételek az (1) az erőfeszítés és a siker, (2) az időráfordítás és a siker, valamint (3) erőfeszítés és az intelligencia/tehetség feltételezett kapcsolatára, asszociációjára kérdeznék rá. A 6 állításból három a kapcsolat meglétére, három a kapcsolat hiányára utal. A válaszokból egy összpontszám-

indexet képeztünk (a kapcsolat hiányára utaló válaszok „megfordításával”). Ez az index nem tételezi fel semmilyen vonás, illetve attitűd meglétét, csupán az adott tartalmakra vonatkozóan a kapcsolatok jelenlétére, illetve azok intenzitására utal.

Mindkét skála (Tennessee Individuális-énkép alszála, sikerattribúció) normalitásvizsgálatát elvégeztük a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai almintán. Az így összesen hat darab hipotézisvizsgálat esetén, a szokásos 0,05-ös szignifikancia szint mellett, feltéve, hogy minden minta normális eloszlásból származik, annak valószínűsége, hogy legalább egy minta esetén mégis szignifikáns eltérést találunk, az 0,27. Mivel mi egy esetben találtunk szignifikáns eltérést, ezért megtarthatjuk a normalitás hipotézisét.

(5) *Tantárgyi szorongás kérdőív*

A másik általunk kidolgozott kérdőív a fentebb bemutatásra került tantárgyi szorongásformák (Cassady, 2010) mérésére készült. A kidolgozás folyamatának eredménye a 40 állításból álló *Tantárgyi szorongás kérdőív*, amely 7 fokú Likert-skála mentén tölthető ki (1: egyáltalán nem jellemző rám; 7: teljes mértékben jellemző rám), amelyet középiskolás kortól lehet alkalmazni a szorongás mérésére. Két fő faktorba rendezhetőek az egyes állítások: (1) *Érzelmi- fiziológiai tünetek* (20 item), amelynek részét képezik a szorongást kísérő érzések, mint például nyugtalanság, izgalom, és félelem; illetve a testi szinten jelentkező fiziológiai válaszok, például a gombócérzés a torokban, remegés és izzadás. (2) *Kognitív tünetek* (20 item), amelyben olyan szorongáshoz kapcsolódó gondolatok szerepelnek, mint például a tantárgy iránti negatív attitűd, az attribúciók, és a különböző vélekedések az adott tantárgyról. A 40 állítást kiegészítik további kérdések, amelyek a következők: szorongáskeltő tantárgy szabad megnevezése, tantárgy iránti attitűd megjelölése másokhoz képest, befejezetlen mondat a háttérben álló okokra vonatkozóan, és az aktuális tantárgyi preferencia (Nótin, 2013).

(6) *Miként gondolkodom a szabadidőről?*

„A szabadidő számomra lehetőséget ad arra, hogy ...” mondatkezdés a szabadidő funkciójáról való gondolatok kifejezésére kínál különböző befejezési lehetőségeket, összesen 11-et, illetve egy „egyéb” kategóriát. Korábbi vizsgálatunk szerint (Páskuné, 2010) a kérdés teret ad az azonos súlyú funkciók együttes értékelésére: öt legfontosabbat kell megjelölni a kérdőíven és kettő legkevésbé fontos funkciót. Így gyakorlatilag 3 kategória jön létre, amelyekbe a legfontosabb, közepesen fontos és legkevésbé fontos funkciók tartoznak a szubjektív megítélés szerint. Azért szerkesztettük a szabadidő kérdőív ezen kérdését öt választási lehetőséggel, mert kiderült hogy a fiatalok specifikus szabadidős viselkedésmintázatokat választanak, hogy kielégít-

sék többretű egyéni szükségleteiket. Ezeket az egyéni szükségletmintázatokat igyekeztünk megragadni a kérdéssel.

(7) Háttér kérdőív

A tanulóknak az anonimitás megőrzése mellett ebben a kérdőívben kell megadniuk adatokat egyrészt a középiskolára, másrészt a saját szociokulturális hátterükre vonatkozóan. A beazonosítás érdekében be kell írniuk az iskola nevét, az évfolyam és osztály jelölését, és a képzést (tagozat vagy szakmacsoport), amelyre járnak. A kérdőív további részében azt kérjük a tanulóktól az év végi iskolai osztályzatuk megadása helyett, hogy becsülik meg a saját tanulmányi eredményességüket egy 4 fokú skálán (1=gyenge, 2=közepes, 3=jó és 4=kiváló). Ezután a lakhely és a megye megjelölése, a nem, az életkor, és a testvérek száma következik. Végül a család állapotára (pl. teljes vagy egyszülős család), az iskolába való bejárásra (kollégista, bejáró, és helyi lakos), illetve a szülők, és a nagyszülők legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozóan kapnak megválaszolendő kérdéseket.

Eredmények

Vizsgálataink a középiskolás korosztályban a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intraperszonális jellemzőinek feltárására, illetve a különböző szocioökonómiai változók mentén történő összehasonlítására irányulnak. A kérdőíves vizsgálatokat 2013. szeptember-október hónapban, országszerte nyolc megye kilenc településén, összesen tíz középiskola (gimnáziumok, szakközépiskolák, és szakiskolák) bevonásával végeztük (1. táblázat).

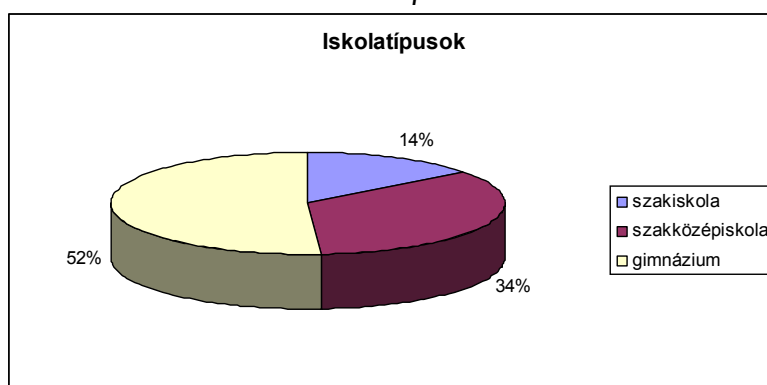
1. táblázat: A kutatásban résztvevő települések, közigazgatási besorolásuk, az állandó lakosság száma (*2013. január 1-i adatok alapján), és a megye

	Település	Közigazgatási besorolás	Állandó lakosság*	Megye
1	Hajdúböszörmény	Város	31 681 fő	Hajdú- Bihar megye
2	Törökszentmiklós	Város	21 844 fő	Jász- Nagykun- Szolnok megye
3	Nyíregyháza	Megyeszékhely	119 160 fő	Szabolcs- Szatmár- Bereg megye
4	Paks	Város	19 545 fő	Tolna megye
5	Berettyóújfalu	Város	15 353 fő	Hajdú- Bihar megye
6	Sopron	Megyei jogú város	58 612 fő	Győr- Moson- Sopron megye
7	Kiskunfélegyháza	Város	30 761 fő	Bács- Kiskun megye
8	Budapest	Főváros	1 694 614 fő	Budapest főváros
9	Nagyatád	Város	11 203 fő	Somogy megye

A 9. és 10. osztályos tanulókból álló teljes mintát (N=532) 309 fiú és 223 lány alkotja, életkoruk a vizsgálat idején 14-18 év (átlag: 15,4; szórás: 1,1). Az iskolarendszer sajátosságai miatt jelenleg a középfokú közoktatási intézmények gyakran egyszerre kínálnak a tanulóknak több típusú képzést, emiatt a vizsgálatba bevont intézményekben tanulók bizonyos esetekben gimnáziumi és szakközépiskolai, illetve szakközépiskolai és szakiskolai képzést nyújtó osztályokból kerültek ki egy középiskolán belül (1. ábra).

Az statisztikai elemzéseket SPSS 14.0 for Windows programmal végeztük el.

1. ábra: A tanulók iskolatípusok szerinti eloszlása



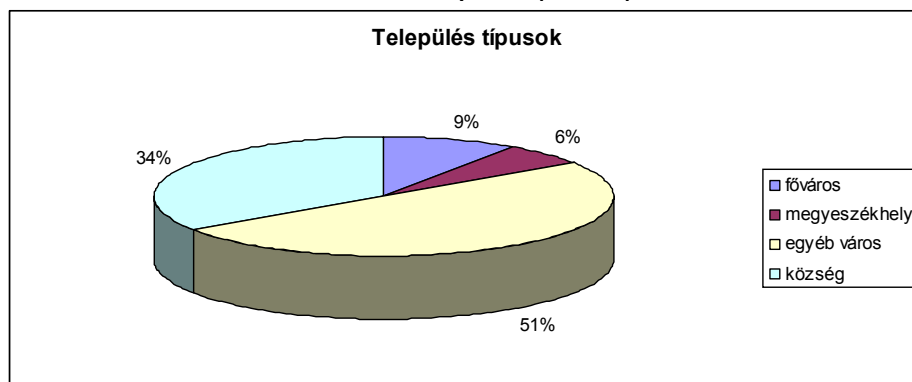
Az országos szintű reprezentatív adatok alapján a mintánk részben megfelel a különböző középiskola típusokba járó tanulók arányának, hiszen a szakiskolások aránya az összes középiskolába járó tanulók között a legkisebb. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a 2012/2013. tanévben a közoktatásban tanulók között a legtöbben a szakközépiskolások voltak (258.233 fő), utána a gimnazisták (228.315 fő), majd a szakiskolások következtek (139.453 fő) (KSH adatbázis).

A résztvevő intézmények Magyarország tíz településén működnek, amelybe beletartozik a főváros, több megyeszékhely és egyéb városok. A települések, ahol a középiskolák működnek, nem feltétlenül esnek egybe a tanulók állandó lakhelyével (2. ábra), ezért fontos különbséget tenni a két változó (lakhely és az iskola telephelye) között.

Míg azok a tanulók, akik nagyobb városokban élnek, kisebb valószínűséggel lesznek kollégisták és bejárók, addig a kisebb városok és községek tanulói, az iskola és a lakhely nagyobb földrajzi távolsága miatt kollégiumban laknak. Kisebb távolság esetén általában minden nap bejárnak a középiskolába, de ebben az esetben is dönthetnek a kollégium mellett. Különösen igaz lehet ez a hátrányos helyzetű tanulókra, akik számára a kollégiumi elhelyezés nagy jelentőséggel bír a tanulmányok sikeres befejezése, illetve

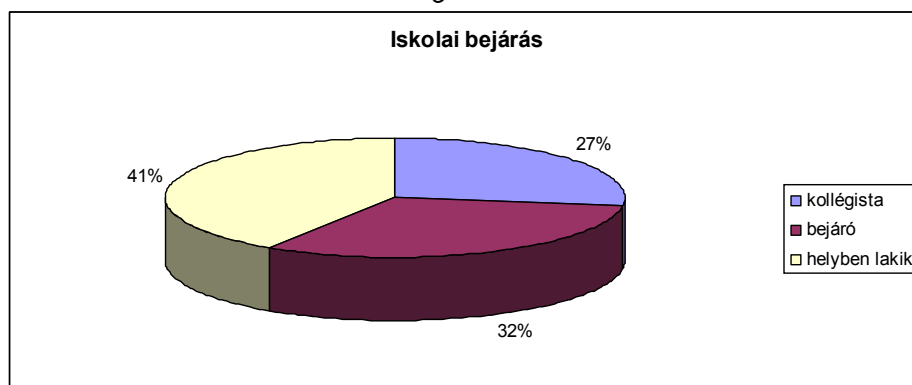
a felsőoktatásba való belépés lehetősége miatt. A mintában szereplő tanulók iskolai bejárására vonatkozóan gyűjtött adatokat a további elemzéseink során is felhasználtuk (3. ábra).

2. ábra: A tanulók lakhelye település típusok szerint



A legtöbb tanuló a mintánkban nagyobb (15%) és kisebb lélekszámú városokban (51%) lakik, s mintegy harmaduk községekben. Az iskolába való bejárásukat tekintve a kollégiumban lakók (27%), a bejárók (32%), és helyi lakosok (41%) megoszlása közel azonos.

3. ábra: Az iskolával azonos településen élő, a bejáró és a kollégista tanulók megoszlása

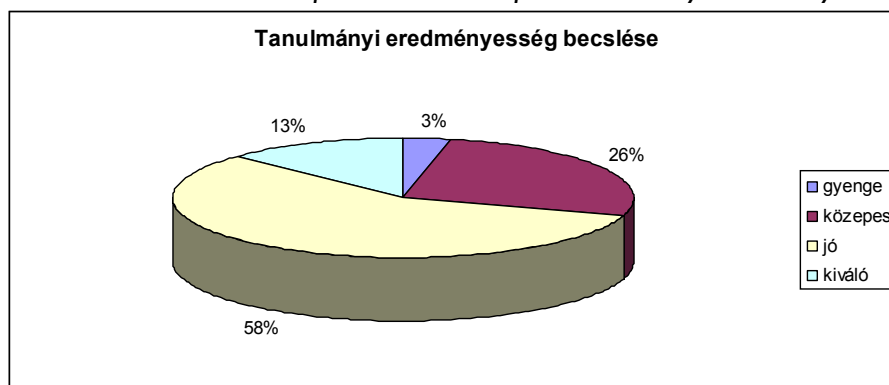


A demográfiai adatok mellett kíváncsiak voltunk arra, hogy miként ítélik meg önbecslés útján a saját eredményességüket a tanulók. Habár az iskolai eredményesség leginkább kézenfekvő indikátora a tanulmányi eredmény, vagyis az iskolai osztályzatok, vizsgálatunkban – tekintve az intrapszichés jellemzőkre való fókuszálást – arra kértük a tanulókat, jelöljék meg négy

lehetőség közül (gyenge, közepes, jó, és kiváló), hogy saját magukat milyen tanulónak tartják. A kutatási kérdésünk tekintetében nagyobb jelentőségű lehet az, hogy a tanulók szubjektíven megítélt eredményességéről képet kapjunk. Mivel az észlelt teljesítményt segítő vagy éppen gátló hatást fejt ki a tanuló további intrapszichés jellemzőire, például a szakirodalmi áttekintésben bemutatott motivációra, az énhatékonyságra, illetve a tantárgyi szorongásra, ezért válik fontossá az önbecslés. Mindezek a tényezők pedig komplex módon kapcsolódnak a tehetséggondozó szolgáltatások igénybevételére, vagyis a tanuló azon döntésére, hogy részt vesz-e különböző edzéseken, szakkörökön, vagy zeneórákon, vagy sem.

Eredményeink megerősítik egy korábbi kutatásban, hasonló kategóriák mentén kapott arányokat (Aszmann, 2003), ahol a vizsgált középiskolások 11%-a sorolta magát a legjobb (nálunk 13% a kiváló), és 6,9% az átlagosnál gyengébb (nálunk 3% a gyenge) kategóriába. A két középső kategória hasonlóképp a többséget foglalta magába. Az említett vizsgálatban a szakmunkástanulók tartották magukat a legmagasabb arányban gyenge tanulónak.

4. ábra: A tanulók saját becslésén alapuló tanulmányi eredmények



A 4. ábrán látható arányok szerint tehát a mintánkban szereplő tanulók többsége megfelelőnek észleli az iskolai eredményességét a tényleges teljesítményüktől függetlenül. Az elégedett tanulók pedig vélhetően motiváltabbak az iskolai munkára, ezáltal hatékonyak érzik magukat, és kevésbé szoronganak.

Lakhely kapcsolata egyéb demográfiai tényezőkkel

A *település típus* alatt vizsgálatunkban a tanulók lakhelyét értjük, ahonnan bejárnak az adott középiskolába. A különböző települések felosztása közigazgatási besorolását tekintve a következő: főváros, megyeszékhely,

egyéb város és község. Az első két kategória egyértelműen mutatja, hogy mely településeket soroljuk ide, az egyéb városok közé a megyei jogú, és más városok kerülnek, míg a községek elnevezés a nagyközségeket és községeket foglalja össze. A település típusok és a tanulók iskolatípusainak összefüggését a 2. táblázat mutatja. A vizsgálat lebonyolítása során a szűk időkeret, és az intézmények elérhetősége miatt az rajzolódik ki az adatokból, hogy a mintában a legtöbb gimnazista tanuló budapesti és megyeszékhelyen lévő állandó lakhellyel rendelkezik, míg ez az arány az egyéb városok és községek esetén eltolódik ($p < 0,01$). Továbbá a községben élők ennél kisebb arányban járnak a gimnáziumokba, viszont a tanulók közel fele szakközépiskolába jár, és 15%-uk szakiskolába. Az, hogy a különböző típusú településeken élő gyerekek jellegzetesen eltérő összetételben népesítik be a különböző középfokú iskolákat, korábbi vizsgálatok is igazolják. A hatás a szülők iskolai végzettségétől függetlenül is megjelenik (Andor, 2000).

2. táblázat: A lakhely típusának függvényében a gimnazista, szakközépiskolás és szakiskolás tanulók megoszlása a mintában

Iskolatípus	Lakhely településtípus				Összesen (N=532)
	Főváros	Megye székhely	Egyéb város	Község	
Gimnázium	45 95,7%	25 80,6%	131 52%	66 38,2%	53,1%
Szakközépiskola	2 4,3%	5 16,2%	77 30,5%	82 47,4%	33%
Szakiskola	0 0%	1 3,2%	44 17,5%	25 14,4%	13,9%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%

$$(\chi^2=65,038, df=6, p=,000)$$

A lakhely függvényében megnéztük az iskolai bejárás alakulását a mintában (3. táblázat). Az adatok megoszlása nyomán elmondhatjuk, hogy a fővárosban élő tanulók legnagyobb része helyben jár iskolába (89,4%), és ez a megyeszékhelyen élőkre szintén jellemző. Vagyis a többségük helyi lakosként látogatja az iskolát (67,8%), viszont 16%-uk kollégista és a bejáró. Az egyéb városok esetében még inkább eltoldódnak az arányok, míg a községi lakosoknál közel fele-fele arányban vannak a kollégisták és a bejárók, és mivel helyben nincsen középfokú oktatási intézmény, ezért közülük senki sem él az iskolával azonos településen.

3. táblázat: Az iskolába való bejárás megoszlása a lakhely településének függvényében

Iskolai bejárás	Lakhely településtípus				Összesen (N=499)
	Főváros	Megye székhely	Egyéb város	Község	
Kollégista	2 4,2%	5 16,1%	45 18%	76 44,4%	25,7%
Bejáró	3 6,4%	5 16,1%	54 21,6%	95 55,6%	31,5%
Helyi lakos	42 89,4%	21 67,8%	151 60,4%	0 0%	42,8%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=209,078$, $df=6$, $p=,000$)

Megvizsgáltuk a saját tanulmányi eredményesség becslését a tanuló lakhelyének közigazgatási besorolása alapján. A keresztábra értékei alapján megállapíthatjuk ($p<0,01$), hogy a fővárosi tanulók közel 90%-a jó vagy kiváló tanulónak, közepesnek csupán 10%, míg gyengének senki sem tartja magát. A megyeszékhelyen élő tanulók többsége jó tanulónak látja önmagát (71%). Az egyéb városokat tekintve az arány eltolódik a közepes értékelés irányába (26,9%), ezzel párhuzamosan valamivel kevesebb tanuló tartja kiválónak és jónak magát, a megyeszékhelyi lakosokhoz képest. A községekben élő tanulók esetében szintén ezt a tendenciát mutatják az értékek (4. táblázat).

4. táblázat: A tanulmányi eredményesség saját becslése a település típusok függvényében

Tanulmányi eredményesség önbecslése	Lakhely településtípus				Összesen (N=481)
	Főváros	Megye székhely	Egyéb város	Község	
Gyenge	0 0%	1 3,2%	12 5,1%	4 2,4%	3,4%
Közepes	5 10,6%	3 9,7%	63 26,9%	56 33,1%	26,4%
Jó	19 61,7%	22 71%	134 57,7%	92 54,4%	57,6%
Kiváló	23 27,7%	5 16,1%	25 10,7%	17 10,1%	12,5%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=26,447$, $df=9$, $p=,002$)

A tanórán túli elfoglaltságok és egyéb demográfiai jellemzők

A kutatásunk fókuszában a *tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvétel* áll. A tanulók különböző szakkörökön, edzéseken, zeneórákon és egyéb elfoglaltságokon való jelenléte számos szintéren zajlik. Ezek közül az egyik lehetséges helyszín az iskola, ide sorolhatóak azok a tanórán kívüli órák, amelyek valamilyen speciális területhez kötődnek, legyen az egy tantárgy (például elektronika szakkör), vagy szakmacsoport (például főző szakkör), de lehet művészeti (például rajz, média), és sportfoglalkozás is (például foci, kézilabda). Amíg egyes tanulók nem vesznek részt semmilyen tanórán túli szervezett elfoglaltságon, addig lehetnek olyan tanulók, akik vagy csak az iskolán belül, vagy csak az iskolán kívül járnak valahová. Emellett megjelenik az a tanulói csoport, akik csak valamilyen magánórára járnak, például nyelvvizsgára, érettségire való felkészülés vagy korrepetálás céljából. Továbbá olyan tanulók is vannak, akik az előbbieket közül két vagy több elfoglaltságra járnak, amelyek lehetnek az iskolán belül vagy azon kívül.

Az egyes *településtípusokat* összehasonlítva a tanórán túli szervezett tevékenységek mentén azt láthatjuk, hogy a fővárosi tanulók több mint fele (53,2%) kettő vagy annál több szervezett iskolai tanórán kívüli tevékenységben vesz részt, illetve akik járnak, kifejezetten iskolán kívüli elfoglaltságot választanak maguk számára. A megyeszékhelyi lakosok közül 16% nem jár semmilyen elfoglaltságra, viszont akik járnak, inkább magánórára (35,5%), vizsgára való felkészülés (nyelvvizsga, érettségi) vagy felzárkózás céljából, illetve közel egyharmad részben párhuzamosan legalább két tevékenységet is űznek (32,3%). Az egyéb városok tanulói között többen vannak azok, akik nem járnak az iskolai órákon túl semmilyen más foglalkozásra (34,1%), emellett arányában ugyanannyian vannak az iskolán belüli és azon kívüli, illetve a két különböző elfoglaltságra járók. A községek tanulói esetében azt figyelhetjük meg, hogy az egyéb városokhoz hasonló arányban vannak azok, akik nem választanak maguknak plusz elfoglaltságot, ha mégis, akkor főleg iskolán belüli szervezésben (20,2%) (5. táblázat).

Összegezve a lakóhely településtípusára vonatkozó eredményeket, kitűnik, hogy a Budapesten élő tanulók önmagukat jó vagy kiváló tanulónak tartják, emellett többségük részt vesz a tanórákon túl szervezett elfoglaltságokban, amelyek jellemzően inkább az iskolán kívül vannak, és sokan egyidejűleg legalább kettő foglalkozásra is járnak. A megyeszékhelyeken lakó középiskolások hasonló mintázatot mutatnak a tanulmányi eredményességük becslésében, ám a tanórán túli elfoglaltságok tekintetében közülük valamivel többen döntenek úgy, hogy nem járnak semmire. Ha járnak, akkor többségük párhuzamosan két dologra. Az egyéb városok tanulóinál kissé másképpen alakulnak az arányok, hiszen a tanulmányi eredményességüket közepesnek és jónak ítélik, és több mint egyharmaduk nem jár az iskolán kívül

más elfoglaltságra, ezáltal ők képviselik a minta átlagát. A községekben élő tanulók iskolai eredményessége önbecslésük alapján inkább közepesnek mondható, az elfoglaltságokban való részvétel tekintve pedig, ha járnak is valahová, akkor leginkább iskolán belüli tevékenységekre. Vagyis az eredményeink a főváros és a megyeszékhelyeken, illetve az egyéb városokban és a községekben lakó tanulók esetén jelez hasonlóságot.

5. táblázat: A tanórán túli szervezett tevékenységekben résztvevő tanulók aránya település típusonként

Tanórán túli tevékenység	Településtípus				Összesen (N=503)
	Főváros	Megye székhely	Egyéb város	Község	
Nincsen	3 6,4%	5 16,1%	86 34,1%	51 29,5%	28,8%
Csak külső	18 38,3%	4 12,9%	52 20,6%	32 18,5%	21,2%
Csak belső	0 0%	1 3,2%	34 13,5%	35 20,2%	13,9%
Csak magán	1 2,1%	11 35,5%	20 7,9%	16 9,3%	9,5%
Minimum kettő	25 53,2%	10 32,3%	60 23,8%	39 22,5%	26,6%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=74,59$, $df=12$, $p=,000$)

Iskolatípus összefüggése egyéb demográfiai és pszichológiai változókkal

Az összehasonlításokat a tanulók *iskolatípusának* mentén is elvégeztük különböző demográfiai mutatók (például nem, település típusa) és a tanórán túli szervezett tevékenységben való részvétel függvényében. Ahogy arról a kutatási előzményeket bemutató tanulmányban is írtunk, a szülők társadalmi helyzetének különbsége jelentősen befolyásolja a gimnáziumokba való bejutás esélyét azáltal, hogy a magasabb státuszú szülők több forrást tudnak mozgósítani, és érdekeiket jobban tudják érvényesíteni az alacsonyabb státuszú családokhoz képest (Andor, 1998).

Ennek a hatása nem csak az iskolaválasztásban, hanem a tanórán túli szervezett foglalkozások választásában is szerepet játszik. A magasabb iskolai végzettségű szülő inkább törekszik arra, hogy gyereke az iskola mellett, vagy azon kívül különórákon vegyen részt (Andor, 1998). A vizsgálatunk szempontjából ezért válik jelentőssé a tanórán túli szervezett tevékenységek választása, illetve az azt megalapozó intrapszichés tényezők kapcsán az iskolatípus szerepe (6. táblázat). Vizsgálatunkban mind a három középiskola

típus jelen van (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A nemek eloszlása az egyes iskolatípusok között úgy alakul, hogy a lányok zöme gimnáziumokban tanul (68,2%), míg a fiúk több mint fele (50,2%) szakközépiskolában, a szakiskolában pedig közel azonos a nemek aránya ($p < 0,01$).

6. táblázat: A fiúk és lányok aránya a három iskolatípusban

Iskolatípus	Nem		Összesen (N=532)
	Fiúk	Lányok	
Gimnázium	120 38,8%	152 68,1%	51,1%
Szakközépiskola	155 50,2%	28 12,6%	34,4%
Szakiskola	34 10%	43 19,3%	14,5%
Összesen:	100%	100%	100%

($\chi^2=81,172$, $df=2$, $p=,000$)

Az egyes iskolatípusok esetén megfigyelhetjük, hogy miként alakul a kollégiumban lakó, a naponta bejáró, és az iskolával azonos településen élő tanulók aránya. A gimnazisták közül csak igen kevesen laknak kollégiumban (6,7%), a többiek bejárnak, vagy helyben laknak. A szakközépiskolások esetében ez az arány kissé eltolódik, hiszen a tanulók közel azonos arányban kollégisták, bejárók, és helyi lakosok. A szakiskolások esetében pedig azt figyelhetjük meg, hogy a többség kollégista (58,7%) ($p < 0,01$) (7. táblázat).

7. táblázat: Az iskolai bejárás alakulása a három iskolatípust tekintve

Iskolatípus	Iskolai bejárás			Összesen (N=527)
	Kollégista	Bejáró	Helyi lakos	
Gimnázium	18 6,7%	93 48,1%	158 49,4%	51%
Szakközépiskola	87 34,6%	59 32,6%	35 22,1%	34,4%
Szakiskola	38 58,7%	17 19,3%	22 28,6%	14,6%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=132,072$, $df=4$, $p=,000$)

A szubjektív tanulmányi eredményesség becslését is összevetettük iskolatípusonként, hogy milyen arányban tartják magukat a középiskolások gyenge, közepes, jó, vagy kiváló tanulónak (8. táblázat). A keresztátlóban látható, hogy a gimnazisták legnagyobb része jó tanulónak ítéli magát, illetve közöttük vannak a legtöbben, akik kiválónak (17,6%) látják önmagukat. A szak-

középközelítésnél ez az arány eltolódik a jónak (55,2%) és a közepesnek (33,7%) tartott eredményesség felé. Emellett a szakiskolások fele arányban közepesnek ítélik magukat az iskolai teljesítmény tekintetében, a gimnazistákhoz és a szakközépközelítésekhez képest viszont kevesebben tartják magukat jónak. A táblázatban látható, hogy a tanulók többsége iskolatípustól függetlenül jónak látja az iskolai eredményét ($p < 0,01$).

8. táblázat: A tanulmányi eredményesség önbecslése és az iskolatípusok közötti kapcsolat

Iskolatípus	Tanulmányi eredményesség önbecslése			Összesen (N=507)
	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola	
Gyenge	5 1,8%	4 2,2%	8 14,8%	3,4%
Közepes	45 16,5%	61 33,7%	28 51,9%	26,4%
Jó	174 64%	100 55,2%	17 31,5%	57,4%
Kiváló	48 17,6%	16 8,8%	1 1,9%	12,8%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=71,366$, $df=6$, $p=,000$)

9. táblázat: Az egyes iskolatípusokban tanulók tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvétele

Tanórán túli szervezett tevékenység	Iskolatípus			Összesen (N=532)
	Gimnázium	Szakközépközelítés	Szakiskola	
Nincsen	59 21,7%	59 32,2%	38 49,4%	29,3%
Csak külső	66 24,3%	37 20,2%	7 9,1%	20,7%
Csak belső	23 8,4%	32 17,5%	21 27,3%	14,3%
Csak magán	36 13,2%	13 7,1%	1 1,2%	9,4%
Minimum kettő	88 32,4%	42 23%	10 13%	26,3%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=60,465$, $df=8$, $p=,000$)

A továbbiakban a *tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvételt* hasonlítottuk össze az egyes iskolatípusokba járó tanuló tanulók esetében (9. táblázat). A gimnáziumban tanulók nagyobb arányban vesznek részt valamilyen tanítási órán kívül szervezett elfoglaltságban, közülük többen legalább két foglalkozáson is részt vesznek (32,4%), főleg iskolán kívüli helyszínen. A szakközépiskolásokhoz képest kisebb azon gimnazisták aránya, akik nem vesznek részt szervezett elfoglaltságon (21,7%). Azt láthatjuk a szakközépiskolás tanulóknál, hogy egyharmad részük nem jár semmilyen foglalkozásra, amelyet a tanítási időn felül kellene látogatni (32,2%). Emellett közel azonos az iskolán belül vagy kívül szervezett, akár két különböző elfoglaltságon résztvevő szakközépiskolások aránya a mintában. A szakiskolás tanulók nagyjából fele (49,4%) nem jár semmi plusz elfoglaltságra, akik mégis járnak (27,3%), azok inkább az iskola által szervezett foglalkozáson vesznek részt ($p < 0,01$).

A szervezett tevékenységek kapcsán további kérdésünk az lehet, hogy amennyiben részt vesznek a tanulók, akkor milyen jellegű elfoglaltságokat választanak attól függően, hogy milyen típusú iskolába járnak. A tevékenység jellege lehet egyrészt egyéni, ide sorolhatjuk a magánórákat (például zeneóra, nyelvizsgára való felkészítő magánóra), másrészt csoportos, amikor egy helyen és időben többen vesznek részt az adott foglalkozáson, de mindenki egyedül végzi a feladatát, mint például a rajszakkör, vagy a karate edzés. A harmadik kategóriába a csapat típusú elfoglaltságok tartoznak, ahol magas a tagok együttműködésének szintje, ilyen lehet például a néptánc, az énekkar, vagy a vízlabdaedzés. A negyedik típusba a vegyes aktivitások kerülnek, amelybe azok a tanulók kerülnek, akik legalább kettő különböző foglalkozáson vesznek részt.

10. táblázat: Az iskolatípusok és a tanórán túli szervezett tevékenységek jellegének összefüggései

Tevékenység jellege	Iskolatípus			Összesen (N=332)
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	
Egyéni	21 11,5%	8 7,2%	3 7,9%	9,6%
Csoport	52 28,4%	50 45%	5 39,5%	35,3%
Csapat	27 14,7%	29 26,2%	9 23,7%	19,6%
Vegyes	32 45,4%	14 21,6%	21 28,9%	35,5%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=23,49$, $df=6$, $p=,001$)

A tevékenység jellegében a gimnáziumba járó tanulók esetében azt látjuk (10. táblázat), hogy vegyes jellegű foglalkozásokra járnak (45,4%), azaz egyéni-csoport, egyéni-csapat, vagy csoport-csapat keretben vesznek részt, emellett közel egyharmaduk valamilyen csoportos formát választott (28,4%). A szakközépiskolásoknál a csoportos jellegű foglalkozások vezetnek (45%), és ennél kisebb arányban járnak csapatba vagy vegyes típusú elfoglaltságra. A szakiskolás tanulóknál a legnagyobb arányban szintén a csoport jelleg van jelen, illetve a szakközépiskolás megoszláshoz hasonlóan a csapat és a vegyes foglalkozások. Összességében látható, hogy a legtöbb tanuló a vizsgált mintában valamilyen csoportos elfoglaltságra jár ($p < 0,01$).

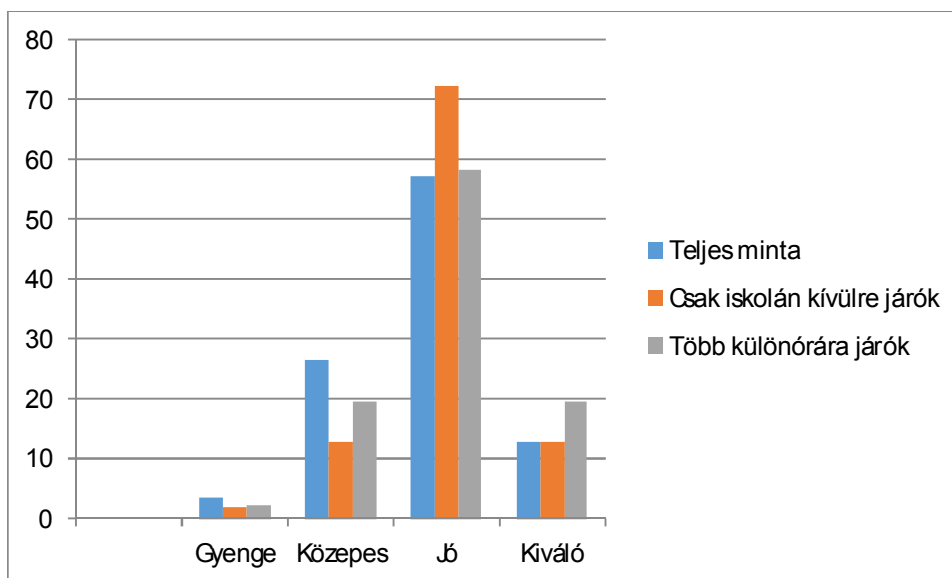
A tanulók eloszlása tanulmányi eredményességükre vonatkozó önbecslésük alapján az elfoglaltságok tekintetében a 11. táblázat utolsó oszlopában látható: legtöbben a „jó tanuló” kategóriába sorolják magukat. Az átlagos eloszláshoz képest azonban eltolódást láthatunk annak függvényében, hogy a tanulók milyen típusú (iskolai, iskolán kívüli, vagy a kettő együtt) elfoglaltságban vesznek részt. Látható, hogy a több elfoglaltságot űzők gyakrabban fordulnak elő az önmagukat kiválónak minősítő csoportban, míg a csak külső (1 db) elfoglaltságot űzők a jó tanulók között fölültreprezentáltak (5. ábra). A magukat közepesnek és gyengének minősítő tanulók jellemzően a plusz elfoglaltság nélküliek, továbbá a közepes tanulók az iskolai kínálatból választanak nagyobb valószínűséggel, mint ahogy az a teljes mintaeloszlása alapján várható lenne (6. ábra). Vagyis a tanulói szerepben való működés eredményességének megítélése összefüggést mutat a tanórán kívüli szolgáltatások igénybevételének gyakoriságával, s helyének megválasztásával. Minél jobb tanulónak vallja magát valaki, annál biztosabb, hogy képességeit a tanórán és főleg az iskolán kívül is bővíti. A magánórák tekintetében nincs különbség a magukat eltérően ítézők között.

11. táblázat: A tanulók saját maguk által megbecsült tanulmányi eredményesség és tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvétel összefüggései

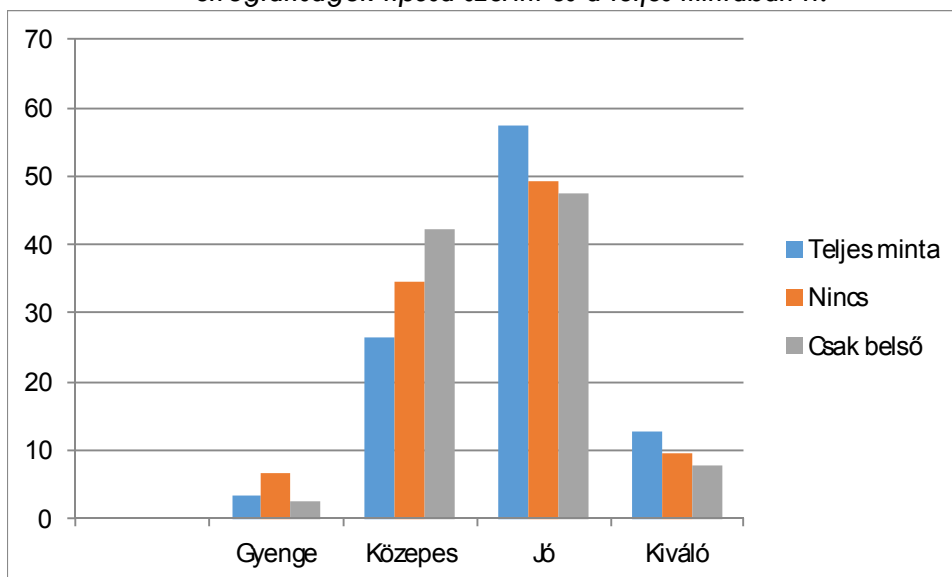
Tanulmányi eredmény önbecslése	Tanórán túli szervezett tevékenység					Össz. (N=507)
	Nincsen	Csak külső	Csak belső	Csak Magán	Mindkettő	
Gyenge	9 6,6%	2 1,8%	2 2,6%	1 2%	3 2,2%	3,4%
Közepes	47 34,6%	14 13%	32 42,1%	14 28%	27 19,7%	26,4%
Jó	67 49,2%	78 72,2%	36 47,4%	30 60%	80 58,4%	57,4%
Kiváló	13 9,6%	14 13%	6 7,9%	5 10%	27 19,7%	12,8%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%	100%

$$(\chi^2=41,323, df=12, p=,000)$$

5. ábra: A tanulók eloszlása (%) a tanulói önmegítelés négy kategóriájában – az elfoglaltságok típusa szerint és a teljes mintában I.



6. ábra: A tanulók eloszlása a tanulói önmegítelés négy kategóriájában % - az elfoglaltságok típusa szerint és a teljes mintában II.



A fentiek alapján láthatjuk, hogy a tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvételben szerepet játszik a tanulók lakhelye, ennek értelmében a nagyobb városokban élő tanulók (például főváros, megyeszékhelyek) magasabb arányban vesznek részt szervezett foglalkozásokon a kisebb településeken (például városok, nagyközségek, községek) élő tanulókhoz képest. Továbbá az iskola típusa is hatással van a részvételi arányra, mégpedig a gimnáziumba járók több mint egyharmada kettő vagy annál több foglalkozásra is jár, és jórészt iskolán kívüli szervezésben vesznek azokban részt. A szakközépiskolában és a szakiskolában tanulóknál viszont magasabb azok aránya, akik nem vesznek részt semmilyen szervezett keretben zajló elfoglaltságban, illetve a szakiskolások, ha egyáltalán járnak, akkor jellemzően az iskolán belül. Az eredményeinek azt mutatják, hogy tanulmányi eredményesség önbecslése és a szervezett tanórán túli foglalkozásokon való részvétel is összefüggést mutat. A legnagyobb arányban azok a tanulók járnak valamilyen szakkörre, edzésre vagy zeneóra, akik jó tanulónak tartják magukat, eközben az önmagukat közepesnek ítéelő tanulók vagy nem járnak semmire, ha mégis, akkor csak iskolai keretben. Vagyis az iskolaválasztás mellett a tanórán túli szervezett elfoglaltságokban való részvételnek is vannak társadalmi meghatározói (lakhely és iskolatípus), emellett személyen belüli alapjai is (tanulmányi eredményesség önbecslése), amelyhez más befolyásoló tényezők is hozzájárulnak. Ezeket az intraperszonális tényezőket szemléltetjük a továbbiakban.

Intrapersonális tényezők elemzése

1. Az extrakurrikulumban és az iskolán kívüli elfoglaltságokban való részvétel arányai

Korábbi, általános iskola felső tagozatában végzett és a különórákra járás gyakoriságát is firtató vizsgálatunk (Pásku, Münnich, 2000; Páskuné, 2002) eredményeivel összevetve azt látjuk (12. táblázat), hogy a középiskolában egyre többen mondanak le arról, hogy iskolai tanulási tapasztalatait kiegészítsék valamilyen plusz-elfoglaltsággal. Míg az általános iskolásoknál az összes kategória közül a legnagyobb számban azok a gyerekek fordulnak elő, akik kettő, vagy több helyre járnak rendszeresen, addig a középiskolások között a „sehová nem járók” aránya a legmagasabb. Ez azt jelzi, hogy egyre célirányosabbá válik a tanulók arra vonatkozó döntése, hogy mibe fektetnek időt, energiát, ami egyrészt összefügghet a serdülőkorban elvárható szakmai preferencia kikristályosodásával, másrészt a felsőoktatáshoz közeledve a továbbtanulás indukálta verseny kiéleződésével. A magánórák szolgáltatásainak igénybevételeiben nincs különbség: a fiatalok $\frac{1}{4}$ -e érintett mind közép-, mind általános iskolások között.

12. táblázat. Az iskolai és iskolán kívüli különórán résztvevők aránya

Különórák	Általános iskola felső tagozat %	Középiskola %
Nincs	6,8	28,8
Csak iskolán kívül	15,1	21,1
Csak iskolán belül	28,1	13,9
Csak magán	2,7	9,5
Legalább kétféle	47,3	26,6
Összesen	100	100
Van iskolán kívül	54	43
Van iskolán belül	72,4	32,1
Van magán	24,8	26,7

A tanórán kívüli pluszfoglaltságok motívumai

A tanórán kívüli pluszfoglaltságok motivációs hátterének feltárására nyitott kérdést alkalmaztunk („Miért szeretsz ide járni?”), a válaszok elemzéséhez az alábbi kategóriákat állítottuk fel. (Mivel e kutatási beszámoló másik tanulmányában [Szilágyi László tanulmánya] részletesen ismertetésre kerülnek a tartalmi kategóriák kritériumai, példákkal illusztrálva, ezért a tartalmi kategóriák magyarázatától itt eltekintünk.)

FELADAT-ORIENTÁLT MOTÍVUMOK

Kompetenciára való törekvés, önfejlesztés
Érdeklődés
Siker

TÁRSAS MOTÍVUMOK

Affiliáció
Identifikáció

EXTRINZIK MOTÍVUMOK

Ego-célok
Instrumentalitás

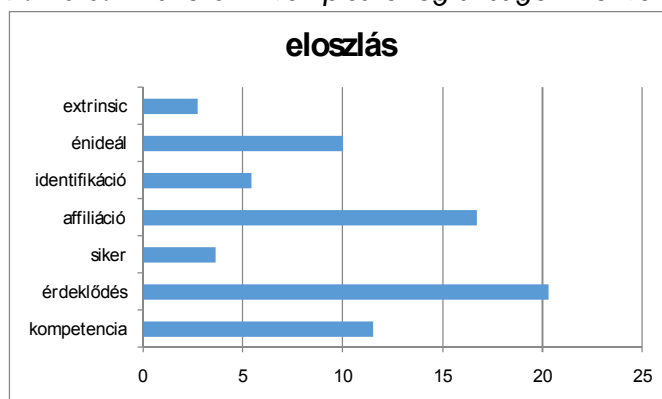
A SZABAD TEVÉKENYSÉG KONTEXTUSA

Szórakozás
Egyéb

A szórakozás, kikapcsolódás, regenerálódás szempontjait mint a szabadidőhöz kapcsolódó „nem munkajellegű” tartalmakat nem jelölve a 7. ábrán jól látszik, hogy az érdeklődés vezet a tanórán, az iskolán kívüli tevékenységeknek való elköteleződés (annak mértékétől függetlenül), illetve a választás hátterében. Az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok motívumainak elemzésénél kiderült, hogy a köztudatban élő szemlélet, miszerint a különórák

funkciója elsősorban instrumentális, nem állja meg a helyét. Ugyanígy a szakirodalom által sokszor favorizált belső motiváltság kizárólagossága is megkérdőjeleződött, akárcsak a korábbi, általános iskolások körében végett vizsgálatunkkor. A kép sokkal változatosabb, tanulóink a kielégülést nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Így az intrinzik motívumok, mint az érdeklődés, kompetencia, teljesítménymotiváció (siker) mellett megjelent az identifikáció és az affiliáció szükséglete, az énkonzisztenciára, valamint az ideális én elérésére való törekvés.

7. Ábra. A tanórán kívüli pluszfoglaltságok motívumai



A hosszú távú elköteleződést biztosító motivációs háttér vizsgálatánál sem mutatkozott a vizsgált korosztályban az intrinzik, feladatorientált motívumok kizárólagos szerepe. A vizsgált minta idődimenzió mentén való négy kvartilisést (nemrég, elég régóta, régóta, nagyon régóta járók) használva az idő és a motivációs sajátosságok összefüggésében egyaránt a régóta valamilyen tevékenységet űzők jeleztek erősebb motivációt (jelölések száma az adott motivációs szempont esetében), mind a társas, mind a feladatorientált motívumcsoportban. A χ^2 mindkét esetben szignifikáns, intrinzik motívumok: $p=0,013$; társas motívumok: $p=0,033$). Fontos eredmény azonban, hogy az instrumentális, extrinzik motívumcsoporttal kapcsolatban nem találtunk ilyen összefüggést.

2. Énhatékonyság

a) Tanulói énhatékonyság skála jellemzői

Az általunk kidolgozott énhatékonyságot mérő kérdőív működésének vizsgálatát mutatjuk be elsőként. A mérőeszköz Iskolai énhatékonyság és Iskolán kívüli énhatékonyság alskálájának elemzése magában foglalja a normalitás és megbízhatóság vizsgálatát. Az énhatékonyság kérdőív alskálái nem mu-

tatnak normál eloszlást ($p < 0,01$), emiatt a további elemzések során nem paraméteres eljárásokat alkalmaztunk. A két alskálában a középiskolások átlagosan 30 pont feletti énhatékonyságot mutatnak, mind az iskolában, mind az iskolán kívüli szervezett elfoglaltságaik során (13. táblázat). A min-tanagységben való eltéréseket az okozza, hogy azok a tanulók, akik nem járnak semmilyen tanórán kívüli szervezett tevékenységre, értelemszerűen nem töltötték ki a második alskálát, amely az iskolán kívüli elfoglaltságok során észlelt énhatékonyságot méri.

13. táblázat: A tanulók pontszámai, a skála legkisebb és legnagyobb értékei, illetve szórása

Énhatékonyság	N	Min	Max	Átlag	Szórás
Iskolai tevékenységek	530	14	40	30,1	4,3
Iskolai kapcsolatok	530	14	40	31,2	4,2
Iskolai önszabályozás	530	15	40	30,7	4,4
Iskolán kívüli tevékenység	381	8	40	33,3	5,2
Iskolán kívüli kapcsolatok	381	8	40	32,4	5,4
Iskolán kívüli önszabályozás	384	8	40	32,6	5,6

A megbízhatóság vizsgálat eredményeit a 14. táblázat tartalmazza.

14. táblázat: A Tanulói énhatékonyság skála egyes faktorainak megbízhatósága

Énhatékonyság alskálák	Cronbach-alfa	A két alskála Cronbach-alfa értékei	
Iskolai tevékenység	0,75	Iskolai énhatékonyság	0,88
Iskolai kapcsolatok	0,71		
Iskolai önszabályozás	0,73		
Iskolán kívüli tevékenység	0,87	Iskolán kívüli énhatékonyság	0,94
Iskolán kívüli kapcsolatok	0,85		
Iskolai önszabályozás	0,87		

A szakirodalmi adatok alapján (Bandura, Barbaranelli, Carpura, Pastorelli, 1996; Zimmerman, Cleary, 2006) azt feltételezzük, hogy azok a tanulók, akik az iskolában hatékonyan érzik magukat, az iskolán kívüli szervezett tevékenységeik során is ezt élik meg (15. táblázat).

15. táblázat: A Tanulói énhatékonyság skála Iskolai és Iskolán kívüli alskálái közötti összefüggések ($p < 0,01$)

Énhatékonyság	Iskolai (N=530)			Iskolán kívüli (N=381)		
	Tevékenység	Kapcsolatok	Önszabályozás	Tevékenység	Kapcsolatok	Önszabályozás
Iskolai tevékenységek	1	0,6	0,68	0,54	0,5	0,56
Iskolai kapcsolatok		1	0,72	0,47	0,66	0,53
Iskolai önszabályozás			1	0,5	0,6	0,68
Iskolán kívüli tevékenységek				1	0,75	0,77
Iskolán kívüli kapcsolatok					1	0,76
Iskolán kívüli önszabályozás						1

A táblázatban szereplő értékek alapján elmondható, hogy a mérőeszköz két alskálájának egyes faktorai között pozitív együttjárás van. A korrelációs együtthatók közül kiemelkedik az iskolai tanulás és teljesítés kapcsán észlelt énhatékonyság együttjárása az iskolán belüli kapcsolatok fenntartása, és a sikeres önszabályozás kapcsán megjelenő énhatékonyság között. Emellett ez a hatás az iskolán kívüli tevékenységek, kapcsolatok és önszabályozás esetében is megjelenik, amennyiben jár a tanuló valamilyen elfoglaltságra. Az iskolában jelen lévő kapcsolatok hatékonysága (például társakkal, tanárokkal) együttjárást mutat a saját testi működések és érzelmek szabályozása kapcsán érzett énhatékonysággal, illetve azzal, hogy az iskolán kívüli kapcsolatait mennyire tudja hatékonyan működtetni. Amint az iskolában képes megfelelően szabályozni a késztetéseit testi és érzelmi szinten, ez az énhatékonyság érzés megjelenik az iskolán kívüli szervezett tevékenységek során is. Ahogyan az iskola szempontjából láttuk, ugyanúgy az iskolán kívüli szervezett elfoglaltságok során a tevékenységek, a kapcsolatok és az önszabályozás énhatékonyság között is kapcsolat van egymással. Hasonlóképpen a kapcsolatok megfelelő kezelése és az önszabályozás képessége terén érzett észlelt énhatékonyság is egyszerre jelentkezik.

b) Tanulói énhatékonyság a tanuló lakhelyének függvényében

Az énhatékonyság érzés és a településtípusok közötti összefüggéseket elemezve azt feltételezzük, hogy a városban élő tanulók (főváros, megyeszékhely, város) énhatékonysága magasabb mind az iskolában, mind az iskolán

kívül, szemben a kistelepüléseken (nagyközség, község) élő tanulók énhatékonyságával.

A települések típusai (főváros, megyeszékhely, egyéb város és község) és a tanulók egyes iskolai, illetve iskolán kívüli területeken észlelt énhatékonysága között bizonyos esetekben megfigyelhető szignifikáns összefüggés (16. táblázat). A Budapesten és megyeszékhelyeken (például Nyíregyháza, Szekszárd) élő tanulók énhatékonyság-jellemzői nem térnek el szignifikánsan egymástól. Ezzel szemben a fővárosi és az egyéb városi, illetve a községek tanulói között az iskolán kívüli tevékenységek mentén eltérés van az énhatékonyság szintjében. Vagyis az egyéb városokban és a községekben lakó tanulók kevésbé érzik hatékonynak magukat a tanórán túli elfoglaltságok során a tanulásban és teljesítésben a Budapesten élő tanulókhoz képest, melyben az is szerepet játszhat, hogy a fővárosi tanulók közül többen járnak tanórán túl szervezett elfoglaltságokra, és gyakran iskolán kívül szervezésben, amely fokozhatja az énhatékonyság érzését. A megyeszékhelyeken és az egyéb városokban élő tanulók énhatékonyságának szintjében szintén van különbség, mégpedig az iskolán belüli tevékenységek, a kapcsolatok, és az önszabályozás terén. Továbbá az iskolán kívül társas kapcsolatok, illetve a saját testi és lelki működések szabályozása esetén mutatnak hozzájuk képest alacsonyabb énhatékonyságot a községekből származó középiskolások.

16. táblázat: A tanulók észlelt énhatékonyságának értékei a településtípus függvényében ($p < 0,01$)

Énhatékonyság alskálák	Településtípusok			
	Főváros	Megye székhely	Egyéb város	Község
Iskolai tevékenységek	30,9	31,87	29,55	30,3
Iskolai kapcsolatok	31,6	33,93	30,61	31,67
Iskolai önszabályozás	30,7	32,9	30,24	30,95
Iskolán kívüli tevékenységek	35,9	35,04	33,16	32,85
Iskolán kívüli kapcsolatok	34,02	35,42	32,17	32,07
Iskolán kívüli önszabályozás	34,2	35,22	32,36	32,12

c) Iskolatípus és énhatékonyság

Mivel az iskolai teljesítmény és az énhatékonyság között számos vizsgálat szoros összefüggést jelez (például Bandura, 1993; Zimmerman, Cleary,

2006), ezért azt feltételezzük, hogy a különböző iskolatípusokban tanulók egymástól eltérő észlelt énhatékonysággal jellemezhetőek. Vagyis a gimnáziumokban és szakközépiskolákban tanuló diákok magasabb skála pontszámot érnek el az iskolai, illetve az iskolán kívüli énhatékonyság esetében, mint a szakiskolás tanulók. Eredményeink alapján ezt láthatjuk, hiszen a gimnáziumba és a szakközépiskolába járó tanulók között nincsen különbség az iskolai énhatékonyság terén a tevékenységek, a kapcsolatok és az önszabályozás szintjében. Ugyanez érvényes az iskolán kívüli mindhárom énhatékonyság dimenzió esetében. Viszont a szakiskolások a gimnazistákhoz és a szakközépiskolásokhoz képest szignifikánsan alacsonyabb énhatékonyságot mutatnak mind az iskolában, mind azon kívül a szervezett elfoglaltságaik során. Vagyis a szakiskolás tanulók úgy érzélik, hogy nem képesek megfelelően elsajátítani az adott készségeket és tudást, ezáltal a teljesítés is nehézségekbe ütközik mindkét szintéren. Emellett a kapcsolataik megfelelő irányítása esetében is problémákat észlelnek, hasonlóképpen önmaguk szabályozása is kisebb énhatékonyság érzéssel társul (17. táblázat).

17. táblázat: A gimnázium, szakközépiskola és szakiskola típusú intézményekbe járó tanulók összehasonlítása az énhatékonyság alszkálái mentén ($p < 0,01$)

Énhatékonyság alszkálák	Iskolatípusok		
	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola
Iskolai tevékenységek	30,53	30,51	27,42
Iskolai kapcsolatok	31,83	31,46	28,52
Iskolai önszabályozás	31,07	31,01	28,28
Iskolán kívüli tevékenységek	34,12	34,27	29,18
Iskolai kapcsolatok	33,08	33,18	28,62
Iskolai önszabályozás	33,34	33,22	28,9

d) Tanulmányi eredményesség becslése és énhatékonyság

Az elméleti bevezetőben bemutatott összefüggés alapján, miszerint a magas iskolai teljesítmény együttjár a magasabb énhatékonysággal (Zimmerman, Cleary, 2006), a tanulók saját eredményességükkel kapcsolatos becslése jó előrejelzője lehet az énhatékonyságnak. Vagyis azok a tanulók, aki önmagukat jó vagy kiváló tanulónak tartják, magasabb iskolai és iskolán kívüli énhatékonyság szintet mutatnak. A tanulók saját maguk által megbecsült tanulmányi eredményessége (gyenge, közepes, jó és kiváló) szignifikáns, pozitív irányú összefüggést mutat mind az iskolán belüli, mind az iskolán kívüli énhatékonysággal (18. táblázat). Ezáltal igazolódik a feltevésünk, miszerint az észlelt jó és kiváló tanulmányi eredmény magasabb szintű énhatékonyság érzéssel jár együtt, szemben a gyengének és közepesnek becsült szinttel. A hatás pedig nem csak az iskolai munka, a társas kapcsolatok és az önszabályozás terén, hanem az iskolaidőn túl szervezett elfoglalt-

ságok során is kifejti hatását. Az összefüggések iránya nem egyértelmű, hiszen számos további tényező is szerepet kap a folyamat alakításában.

18. táblázat: A tanulók észlelt tanulmányi eredményességének és énhatékonyságának összefüggései ($p < 0,01$)

Énhatékonyság alskálák	Tanulmányi eredményesség önbecslése			
	Gyenge	Közepes	Jó	Kiváló
Iskolai tevékenységek	25,82	27,92	30,95	32,83
Iskolai kapcsolatok	29,41	29,91	31,92	32,44
Iskolai önszabályozás	27,17	29,55	31,24	32,15
Iskolán kívüli tevékenységek	29	31,65	34,22	34,52
Iskolai kapcsolatok	28	30,8	33,22	33,36
Iskolai önszabályozás	27	30,81	33,45	33,92

e) Nem és énhatékonyság

Eredmények azt mutatják (19. táblázat), hogy a fiúk és a lányok a két énhatékonyság alskála egyes dimenzióiban szignifikáns különbséget mutatnak. A fiúk iskolán belüli önszabályozási képesség kapcsán észlelt énhatékonyság magasabb, mint a lányok esetén. Továbbá az iskolán kívüli szervezett tevékenységek során szintén eltérés van a nemek között, mivel a fiúk úgy érzélik, hogy sikeresen képesek tanulni, a teljesíteni, és a figyelmüket irányítani az elfoglaltságok során, emellett a testi működéseiket és az érzéseiket is hatékonyan uralják. A többi énhatékonyság dimenzióban viszont nem mutatnak különbséget.

19. táblázat: A fiúk és lányok összehasonlítása egyes énhatékonyság dimenziók mentén ($p < 0,01$)

Énhatékonyság alskálák	Nemek	
	Fiúk	Lányok
Iskolai tevékenységek	273,87	253,97
Iskolai kapcsolatok	269,52	259,97
Iskolai önszabályozás	279,38	246,39
Iskolán kívüli tevékenységek	205,95	173,02
Iskolai kapcsolatok	196,61	184,25
Iskolai önszabályozás	203,61	178,95

f) *Tanórán kívüli szervezett tevékenységekben való részvétel jellemzői és énhatékonyság*

Szakirodalmi adatokra alapozva korábban láthattuk, (Mahoney, Harris, és Eccles, 2006) hogy azok a tanulók, akik részt vesznek legalább egy tanórán kívüli szervezett tevékenységben, minden esetben magasabb iskolán kívüli énhatékonysággal jellemezhetőek, mint azok, akik nem vesznek részt. Ez tovább növeli az iskolai énhatékonyság szintjét is, amennyiben a serdülőkorú fejlődés komplex összefüggéseit tekintjük (Bandura, 2006). Vagyis ha egy adott, választott területen (itt: iskolán kívüli szervezett tevékenység) hatékonyan érzi magát a tanuló, akkor feltételezhető, hogy ennek a pozitív hatása megjelenik az iskolai hatékonyság fokozódásában.

Elemztük a tanórán kívüli szervezett elfoglaltságokban való részvétel kapcsolatát az iskolán belüli és azon kívüli észlelt énhatékonysággal (20. táblázat). Az eredmények azt jelzik, hogy azok a tanulók, akik nem járnak semmilyen iskolai tanórán kívül szervezett foglalkozásra, alacsonyabb énhatékonyságot mutatnak a tanulás, a kapcsolatok és az önszabályozási képesség terén azokhoz képest, akik valamilyen iskolán kívül szervezett, vagy legalább két különböző helyre járnak.

20. táblázat: *Az énhatékonyság és a tanórán kívüli szervezett elfoglaltságok közötti összefüggések ($p < 0,01$)*

Énhatékonyság alkálák	Tanórán túli szervezett tevékenységek				
	Nincs	Csak külső	Csak belső	Csak magán	Mindket- tő
Iskolai tevé- kenységek	29,04	31	29,98	29,18	30,9
Iskolai kapcso- latok	30,23	32,18	30,84	31,66	31,66
Iskolai önsza- bályozás	29,64	31,73	30,48	30,16	31,21
Iskolán kívüli tevékenységek	28,8	34,42	31,97	31,07	34,97
Iskolán kívüli kapcsolatok	28,06	33,68	30,58	31,58	33,58
Iskolán kívüli önszabályozás	28,67	33,96	30,97	30,82	33,78

Összefoglalva az iskolai és iskolán kívüli énhatékonyság és további általunk vizsgált tényező összefüggéseit, elmondhatjuk, hogy a tanuló lakhelye, az iskola típusa, ahová jár, az önbecslés szerinti tanulmányi eredményessége, illetve a neme kapcsolatban áll az énhatékonyság szintjével. Röviden,

azok a középiskolások, akik a nagyvárosokban élnek (például Budapest, megyeszékhely), magasabb észlelt hatékonyságot élnek meg az iskolai haladás és tanórán túli szervezett elfoglaltságok végzése tekintetében a kisebb településeken élő (például egyéb városok, községek) társaikhoz képest. Együttjárás figyelhető meg az iskolatípus és az énhatékonyság között. Míg a gimnazisták és a szakközépiskolások szinte azonos szintű énhatékonysággal jellemezhetők, addig hozzájuk képest a szakiskolások alacsonyabb szintet mutatnak minden téren.

Emellett azt is megállapíthatjuk, hogy azok a középiskolások, akik jó vagy kiváló tanulónak tartják magukat, magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint az önmagukat gyengének vagy közepesnek tartók. A fiúk és a lányok sok területen nem mutatnak különbséget, csupán az önszabályozás (iskolában és azon kívüli elfoglaltságok esetében is), és az iskolán kívüli elfoglaltságok esetén a tanulás, teljesítés során mutatnak a fiúk magasabb énhatékonyságot a lányokhoz képest.

A tanórán túli szervezett elfoglaltságok esetében pedig azt láthatjuk, hogy a részvétel, különösen abban az esetben, ha iskolán kívüli szervezésben történik, növeli az énhatékonyság szintjét. Hasonló kép rajzoldódik ki abban az esetben, ha egy tanuló legalább kettő vagy több különböző foglalkozásra is jár egyszerre, legyen az akár iskolai, iskolán kívüli vagy magánúton.

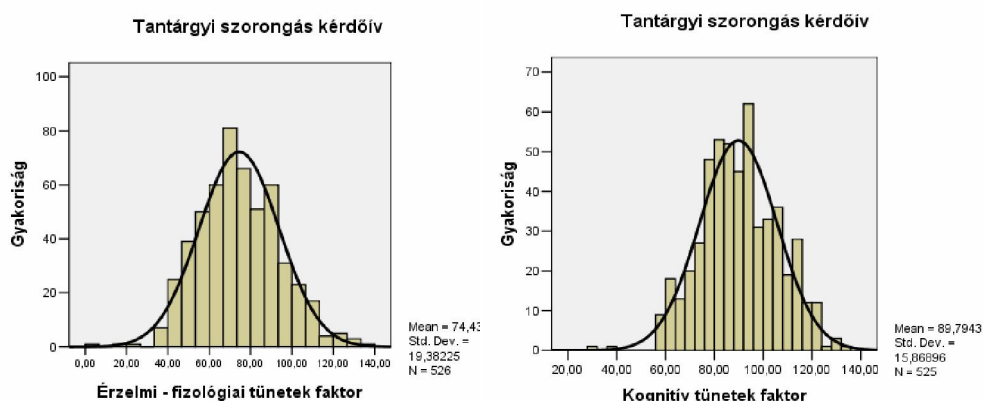
3. Tantárgyi szorongás

A továbbiakban a tantárgyi szorongás és a fentebb már bemutatott változók közötti kapcsolatok statisztikai elemzésének bemutatása következik. Ennek részét képezi a mérőeszköz bemutatása, valamint a szorongásnak a tanulók lakhelyével, az iskola típusával, a tanulmányi eredményességgel való összefüggésének vizsgálata, továbbá kitérünk a nemi különbségekre. A fejezet végén a tanulók által megjelölt iskolai tantárgyak megoszlása szerepel, amely rámutathat a tantárgyi szorongás hátterére.

a) Tantárgyi szorongás kérdőív jellemzői

A Tantárgyi szorongás kérdőív (továbbiakban: TTSZ) elővizsgálata után (Nótin, 2013) a jelenlegi mintán (N=532) ismét elvégeztük a mérőeszköz működésének vizsgálatát. A normalitás vizsgálat eredménye alapján a kérdőív Érzelmi-fiziológiai és Kognitív faktora is normál eloszlást mutat ($p < 0,01$), amelyet a következő ábrák szemléltetnek (8. ábra).

8. ábra: A TTSZ Érzelmi-fiziológiai és Kognitív tünetek faktor eloszlási görbéje



A mintában szereplő középiskolás tanulók leíró adatait a 21. táblázat szemlélteti. A kérdőív 40 állításában elérhető lehetséges pontszámok a 7 fokú Likert-skálán minimálisan 40, maximálisan 280 pont lehet.

21. táblázat: A minta tanulóinak TTSZ pontszámai a két faktor esetén

TTSZ	N	Min	Max	Átlag	Szórás
Érzelmi- fiziológiai tünetek faktor	526	40	137	73,87	20,35
Kognitív tünetek faktor	525	57	135	88,95	18,03

A TTSZ kérdőív megbízhatónak bizonyult. Mind az Érzelmi-fiziológiai tünetek faktorba, mind a Kognitív tünetek faktorba tartozó itemek megfelelőek a tantárgyi szorongás mérésére (22. táblázat).

22. táblázat: A TTSZ kérdőív faktorainak megbízhatósági mutatói

TTSZ	Cronbach-alfa	A teljes kérdőív Cronbach-alfa értéke
Érzelmi-fiziológiai tünetek faktor	0,89	0,92
Kognitív tünetek faktor	0,85	

A további elemzések arra mutatnak, hogy a TTSZ két faktora közötti korreláció szignifikánsan pozitív ($p=0,55$, $p<0,01$).

b) Településtípus és tantárgyi szorongás

Megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a tanulók lakhelyének közigazgatási besorolása (főváros, megyeszékhely, egyéb város és község) és a tantárgyi szorongás között. Az eredményeink alapján elmondható, hogy a település típus szerint nincsen szignifikáns különbség a tanulók között, csupán bizonyos tendenciát mutatnak az eredmények, hiszen egyfajta mintázat rajzolódik ki az érzelmi-fiziológiai, és a kognitív tünetek tekintetében is. Eszerint a legalacsonyabb tantárgyi szorongást a megyeszékhelyen tanulók élik meg a fővárosban, egyéb városokban és községekben élőkhez képest. Összességében nézve, településtípustól függetlenül a tanulók több kognitív tünetet mutatnak, mint érzelmi vagy fiziológiai tünetet. Vagyis a szorongás sokkal inkább zavaró és negatív tartalmú gondolatok formájában jelentkezik a mintát alkotó középiskolásoknál adott tantárgyak kapcsán (23. táblázat).

23. táblázat: A településtípus és a tantárgyi szorongás összefüggései ($p < 0,01$)

Településtípus	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Főváros	68,87	87,11
Megyeszékhely	66,32	78,61
Egyéb város	71,35	86,58
Község	71,78	85,44

c) Iskolatípus és tantárgyi szorongás

Az iskolatípus és a tantárgyi szorongás összefüggéseinek elemzése nyomán megállapíthatjuk, hogy van különbség a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakiskolások szorongásának megjelenésében (24. táblázat). A gimnáziumba járó tanulók és a szakközépiskolás, illetve szakiskolások kognitív tünete között szignifikáns különbség van. Ennek értelmében a gimnazisták több negatív gondolatot tapasztalnak adott tantárgyhoz kapcsolódó szorongásuk tüneteiként más középiskola típusba járó társaikhoz képest, vagyis ők többet aggodalmaskodnak a tanulmányaik miatt.

24. táblázat: Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbség a kognitív tünetek tekintetében ($p < 0,01$)

Iskolatípus	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Gimnázium	74,74	92,69
Szakközépiskola	72,4	86,98
Szakiskola	78,1	86,1

d) *Tanulmányi eredményesség önbecslése és tantárgyi szorongás*

Számos kutatási eredmény és a hétköznapi tapasztalatok alapján is a tantárgyi szorongás következménye gyakran a gyengébb iskolai teljesítmény (Ashcraft, 2002). Ennek hatására az a tanuló, aki nem képes jól teljesíteni, úgy érezheti, hogy kevésbé hatékony az iskolában társaihoz képest. Ezzel szemben az a tanuló, aki megfelelően tud teljesíteni, saját magát és az eredményességét pozitívabban fogja értékelni, ezáltal kevésbé fog átélni szorongás tüneteket (Cassady, 2010). A fentebbi eredményeket továbbgondolva megnéztük, hogy milyen kapcsolat van a tanulók saját maguk által becsült tanulmányi eredményesség és a tantárgyi szorongás között (25. táblázat). Az eredményeink azt jelzik, hogy azok a tanulók, akik gyengének látják a saját iskolai eredményességüket, szignifikánsan több érzelmi-fiziológiai tünetet tapasztalnak meg adott tantárgy kapcsán, mint azok, akik kiváló tanulónak tartják magukat. Tehát, ha a tanuló sikertelennek látja magát az iskolában, akkor bizonyos tantárgyak esetében (például matematika, idegen nyelv, fizika) egyrészt nyugtalanságot, idegességet és félelmet élt át, másrészt olyan kellemetlen testi tüneteket, mint például a remegés, izzadás, vagy a gombócérzés a torokban.

25. táblázat: Az iskolai eredményesség önbecslése és a tantárgyi szorongás összefüggései ($p < 0,01$)

Tanulmányi eredményesség önbecslése	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Gyenge	86,47	95,76
Közepes	78,48	90,02
Jó	73,92	98,86
Kiváló	68,01	90,21

e) *Nem és tantárgyi szorongás*

Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van a két nem között a szorongásban az érzelmi-fiziológiai és a kognitív tünetek szintjében egyaránt. Eszerint a lányok a fiúkhoz képest több kellemetlen érzelmet és testi tünetet, illetve több negatív színezetű gondolatot tapasztalnak bizonyos szorongást keltő tantárgyak kapcsán.

26. táblázat: A fiúk és lányok közötti különbségek a tantárgyi szorongás tekintetében ($p < 0,01$)

Nem	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Fiúk	70,85	87,96
Lányok	79,31	92,26

f) *Tanórán kívüli szervezett tevékenységek és tantárgyi szorongás*

A tanórán túli szervezett elfoglaltságokon való részvétel ténye és a tantárgyi szorongás közötti kapcsolatot is megvizsgáltuk. A korábban bemutatott szakirodalmi adatokra alapozva (Mahoney, Harris, és Eccles, 2006) azt feltételezzük, hogy az a tanuló, aki részt vesz valamilyen tanórán kívüli szervezett tevékenységben, akár a középiskolájában, akár azon kívül (például művelődési házak, egyesületek, alapítványok, vagy magán szervezésben), kevésbé fognak megélni szorongás tüneteket egyes tantárgyak kapcsán az iskolában (Cassady, 2010). Az elemzéseink alapján nem figyelhetünk meg a tantárgyi szorongás tüneteiben szignifikáns különbséget attól függően, hogy a tanuló jár valamilyen szervezett elfoglaltságra vagy sem (27. táblázat).

27. táblázat: A tanórán túli szervezett tevékenységek és a tantárgyi szorongás kapcsolata ($p < 0,01$)

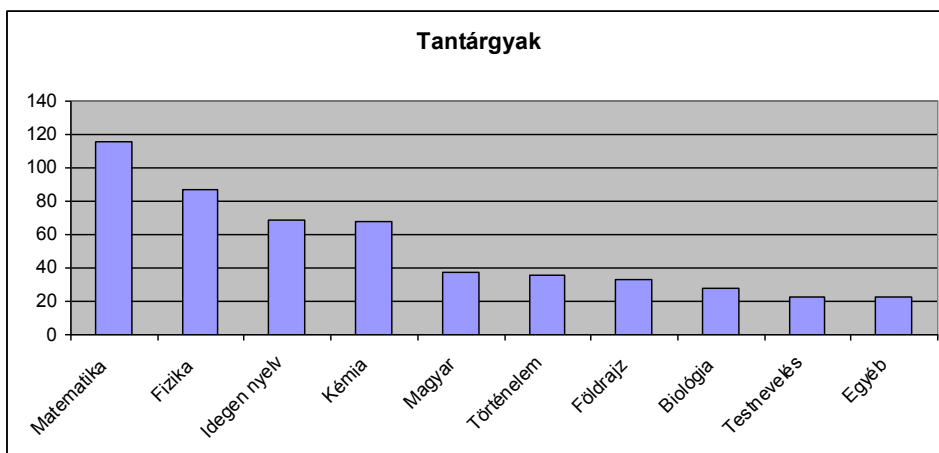
Tanórán túli szervezett tevékenység	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Nincsen	69,35	83,13
Csak külső	70,93	87,60
Csak belső	75,60	85,22
Csak magán	72,26	87,04
Minimum kettő	73,81	85,72

g) *Tantárgyak megjelölése és tantárgyi szorongás*

A Tantárgyi szorongás kérdőív 40 állításának kitöltését az előzi meg, hogy a tanulóknak meg kell jelölniük azt a tantárgyat, amelyhez a legtöbb kellemetlen érzésük és gondolatuk kötődik az iskolában. Szabadon választhatják ki ezt a tárgyat a jelenleg tanultak közül, majd ez alapján kérjük az érzelmi és fiziológiai tünetekre, illetve a kognitív tünetekre vonatkozóan a kérdőív kitöltését. A mintában szereplő középiskolások a következő tantárgyakat jelölték meg szorongást keltőnek (10. ábra).

Ahogy az ábrán jól látható, a legtöbben a matematikát jelölték meg szorongást keltő tantárgyként (116 fő), amellet sokan a fizikát (87 fő), az idegen nyelveket, például az angolt, németet, franciát és spanyolt (69 fő), illetve a kémiát (68 fő) írták be a kérdőívben. A rangsor ötödik helyére a magyar került, az irodalom és a nyelvtan egyaránt (37 fő), majd a történelem (36 fő), és a földrajz (33 fő) következett. A sort a biológia (28 fő), a testnevelés (23 fő), végül a néhány egyedi esetben megjelölt egyéb tantárgyak zárták (23 fő), ilyen például az informatika, hittan, ének, rajz, anyagismeret, és áruforgalom.

10. ábra: A tanulók számára szorongást keltő tantárgyak eloszlása a mintában



Az eredményeink megerősítik a korábban bemutatott hazai (például Szénay, 2003) és nemzetközi szakirodalmi adatokat magyar középiskolás mintán is, hiszen a legtöbb jelölést a matematika kapta, vagyis a matematikai szorongás a leggyakoribb forma (Jameson, 2010). A másik a természettudományos tantárgyak köre (Britner, 2010), amelyek közül az általunk vizsgált mintában a fizika és a kémia jelent meg a legtöbbször, amelyekhez a szorongás mellett erős negatív attitűd is kapcsolódik (Csapó, 2000). A következő csoport az idegen nyelveket foglalja magában (Horwitz, Tallon, Luo, 2010), amely az adatok alapján a magyar tanulók számára is különösen szorongást keltő tantárgyak az iskolában az aktuálisan tanultak közül, és ez különösen igaz az angol és a német nyelvre.

Ahogy láthattuk, a tantárgyi szorongás részben összefüggést mutat a tanuló lakhelyének típusával, az iskolatípusával, és a nemével, míg a tanórán kívüli szervezett elfoglaltságban való részvétellel nem. A települést tekintve a megyeszékhelyen lakó tanulók szoronganak a legkevésbé a fővárosi, egyéb városi és községi lakóhelyen élő tanulókhöz képest. Az iskolatípus hatása pedig úgy jelentkezik, hogy a gimnáziumban tanulók a szakközépiskolásokhoz és a szakiskolásokhoz képest több negatív és zavaró gondolatot tapasztalnak adott szorongást keltő tantárgy kapcsán, vagyis őket jobban foglalkoztatja a sikeres teljesítés. Végül a nemeket vizsgálva azt találtuk, hogy a lányok sokkal több kellemetlen tünetet élnek meg, mind érzelmi, testi, mind gondolati szinten.

4. A szabadidő élménytartalma

Ahogy korábban is írtuk, a szabadidő-vizsgálatok egyik jellemzője és egyben hiányossága, hogy kötött tartalmakkal dolgoznak, s a szabadidő felhasználásnak elsősorban a mennyiségi szempontú elemzésére térnek ki, s hasonlítanak össze különböző csoportokat a felkínált tartalmak és a hozzájuk kapcsolódó időmennyiségek mentén. Kevés olyan vizsgálatot ismerünk, amely a szabadon választott tevékenység/időfelhasználás személyes élménytartalmára, a szabadidő eltöltés funkciójára irányulna. A következő kérdéssel azokat a szubjektív jelentéstartalmakat kívántuk feltérképezni, amelyek a szabadidőhöz tapadnak a fiatalok elméjében – függetlenül a tevékenység tartalmától –, tudva azt, hogy a szabadidő-felhasználás minősége fontos indikátora a tehetség fejlődésének.

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szabadidő funkciójának megítélésében találunk-e különbséget azon tanulói csoportok között, akik a tanórán kívüli idejükben extrakurrikuláris (iskolai) és iskolán kívüli programokban vesznek részt. Feltevésünk szerint a tanórán kívül strukturált, rendszeres foglalkozásokon való részvétel növeli az olyan válaszok számát, amelyekben a szabadidő mint az alkotó tevékenység, önfejlesztés lehetősége jelentkezik.

„Miként gondolkodom a szabadidőről?”

A vizsgált 11 funkció a következő volt:

(A szabadidő számomra lehetőséget ad arra, hogy...)	Szavazatok száma	
	legfontosabb	legkevésbé fontos
...pihenjek (relaxáció, fekvés, semmittevés).	341	129
...együtt legyek azokkal, akiket szeretek.	456	24
...örömet szerezzek vagy segítek másoknak.	260	85
...szélesítem látókörömet.	210	164
...egyéb (nem iskolai/munkahelyi) teendőimet elvégezzem.	274	129
...valamilyen alkotótevékenységet végezzek.	177	225
...saját magammal foglalkozzak.	236	155
...fizikailag karbantartsam magam.	318	92
...fejlesztsem magam valamilyen általam választott területen.	306	92
...egyedül legyek a gondolataimmal.	225	188
...kikapcsolódjak, elengedhessem magam.	376	66

A felsorolt 11 funkció közül háromban találtunk jelentős eltérést a különóra járók és nem járók között. Mindháromban a vegyes és az iskolán kívülre járók mutatták azokat a jellemzőket a szokásoshoz képest nagyobb arányban, amelyek a szabadidőnek az önfejlődésre, önképzésre, az alkotásra lehetőséget adó voltára utalnak, valamilyen általuk választott, érdeklődési körüknek megfelelő területen. Vagyis ők inkább gondolnak úgy a szabadidőre, mint olyan fennmaradó időtöbbletre, amelyet önmegvalósításra, saját maguk, képességeik fejlesztésére, tudásuk bővítésére szánhatnak. Mindközben a relaxáció, semmittevés, fekvés jelentéstartalmak jóval ritkábban jelentek meg náluk. A legnagyobb különbség mindhárom funkció megítélésében a magánórákra járókkal szemben mutatkozott. Feltehető a magánórák instrumentális jellege, melyek választása nem a tanulói intrinzik motivációval kongruensen történik.

14. táblázat. A szabadidő „fejlődés” funkciójának megítélése a különóra járás függvényében

	Tanórán kívüli aktivitás					Teljes minta
	nincs	Csak külső	Csak belső	Csak magán	Vegyes*	
legkevésbé fontos	31 20,4%	11 10,3%	17 22,4%	15 30,0%	18 13,2%	92 17,5%
közepesen fontos	40 26,3%	28 26,2%	16 21,1%	13 26,0%	26 19,1%	123 23,6%
legfontosabb	81 53,3%	68 63,6%	43 56,6%	22 44,0%	92 67,6%	306 58,7%
összesen	152 100%	107 100%	76 100%	50 100%	136 100%	521 100%

*Az előbbi három valamilyen kombinációja $\chi^2=17,917$, $df=8$, $p=,022$

A szabadidő „relaxáció, pihenés” funkciójának megítélése a különóra járás függvényében

	Tanórán kívüli aktivitás					Teljes minta
	nincs	Csak külső	Csak belső	Csak magán	Vegyes*	
legkevésbé fontos	33 21,7%	28 26,2%	18 23,7%	6 12,0%	44 32,4%	129 24,8%
közepesen fontos	13 8,6%	11 10,3%	6 7,9%	2 4,0%	19 14,0%	51 9,8%
legfontosabb	106 69,7%	69 63,6%	52 68,4%	42 84,0%	73 53,7%	341 65,5%
összesen	152 100%	107 100%	76 100%	50 100%	136 100%	521 100%

*Az előbbi három valamilyen kombinációja $\chi^2=17,927$, $df=8$, $p=,022$

A szabadidő „alkotó tevékenység” funkciójának megítélése a különóra járás függvényében

	Tanórán kívüli aktivitás					Teljes minta
	nincs	Csak külső	Csak belső	Csak magán	Vegyes*	
legkevésbé fontos	74 48,7%	42 39,3%	30 39,5%	34 68,0%	45 33,1%	225 43,2%
közepesen fontos	31 20,4%	27 25,2%	18 23,7%	8 16,0%	35 25,7%	119 22,8%
legfontosabb	147 30,9%	38 35,5%	28 36,8%	8 16,0%	56 41,2%	177 34,0%
összesen	152 100%	107 100%	76 100%	50 100%	136 100%	521 100%

*Az előbbi három valamilyen kombinációja
 $\chi^2=21,750$, $df=8$, $p=,005$

A „látókör szélesítés” funkcióban is hasonló irányú, de csak tendenciózusan megjelenő eltéréseket találunk a vegyes és a külső aktivitású csoport javára.

Érdekességként jegyezzük meg, hogy a korábbi vizsgálatunkban (Páskuné, 2010), ahol az Arany János Programban résztvevő iskolák tanulói szerepeltek, még kevesebben (40,3%) ítélték a legfontosabbak egyikének a szabadidő semmittevés, pihenés, relaxáció funkcióját. Ezzel szemben az alkotásnak teret engedő szerepét a szabadidőnek az AJTP-ben 65,5% ítélte a legfontosabbak egyikének, míg itt a vegyes csoportnak is csak a 41,2 %-a. Ez is jelzi, hogy az elit iskolák tanulóinak teljesítményorientációja, az önfejlesztés iránti szükséglete sokkal nagyobb az átlagnál.

Összegzés

A vizsgálatunkban résztvevő 14–18 éves tanulók (N=532, 309 fiú és 223 lány) nyolc megye kilenc különböző településén tíz középiskolából kerültek ki. A mintában jelen voltak mindhárom iskolatípus tanulói (gimnázium, szak-középiskola és szakiskola), illetve a lakhelyüket tekintve a fővárosi és megyeszékhelyeken élő tanulók mellett egyéb városokban és községekben lakók. Az iskola települése és a lakhely közötti viszonyt tekintve a mintát közel azonos arányban alkotják a kollégisták, bejárók és helyben lakók. Ezen demográfiai adatok mellett további tényezőket is megvizsgáltunk, amelyek a kutatásunk témája szempontjából relevánsan hozzájárulhatnak a tanórán túli szervezett tevékenységekhez való hozzáférést segítő, vagy éppen akadályozó intrapszichés jellemzők megismeréséhez. Ide sorolható az általunk vizsgált *tanulmányi eredményesség önbecslése*, a tanórán kívüli elfog-

laltságok választásának és az elköteleződésnek a motivációi, az énkép, illetve énhatékonyság, a sikerattribúció és a tantárgyi szorongás.

A leíró elemzések alapján elmondhatjuk, hogy a kutatásban résztvevő tanulók többsége (58%) jó tanulónak véli saját magát, ennél kevesebb közepesnek (26%) és kiválónak (13%), és igen kis százalékban gyengének (3%).

A fentebb említett demográfiai adatok és a tanulók eredményességének önbecslése közötti összefüggések azt jelzik, hogy az önmagukat jónak értékelő tanulók nagyobb arányban a fővárosban és megyeszékhelyeken élnek. Kiválónak főleg budapesti középiskolások tartják magukat. Az iskolatípus függvényében jó és kiváló eredményességet becsülő tanulót a gimnáziumokban találunk, míg a közepes és a gyenge önbecslés a szakiskolásokra jellemző leginkább. Tekintve, hogy a fővárosi mintában csak gimnazisták szerepeltek, ott az iskola telephelyének és az iskolatípusnak a hatása egyaránt érvényesülhet.

A tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvételtől függően látható, hogy az iskolai közegben önmagukat gyenge tanulónak vallók jellemzően nem vesznek részt semmilyen foglalkozáson. Az önmagukat közepesek értékelő tanulók vagy nem járnak, vagy ha mégis, akkor iskolán belüli szervezett elfoglaltságokat preferálják. Az önmagát jó tanulónak tartó középiskolások nagyobb arányban járnak iskolán kívüli szervezett foglalkozásokra, a kiválók esetén pedig jellemző a kettő, vagy ennél is több tanórán kívüli rendszeres elfoglaltság. Ebből is láthatjuk, hogy a tanórán kívüli szervezett elfoglaltság megléte pozitív irányú kapcsolatot mutat a tanulók észlelt tanulmányi eredményességével, vagyis aki jobb tanulónak tartja magát, az nagyobb biztonsággal próbálkozik és áll helyt az iskolától független tanulási terepeken is.

A tanórán túli szervezett elfoglaltságokra járás összefüggésben van a tanuló lakhelyének típusával is. Ennek értelmében, a fővárosban élő tanulók leginkább iskolán kívül választanak valamilyen edzést, szakkört, zeneórát vagy különórát, és az esetek többségében (53,2%) párhuzamosan kettőt vagy annál többet is. A megyeszékhelyeken élő tanulókra pedig inkább jellemző valamilyen magánóra igénybe vétele, vizsgára való felkészülés vagy felzárkózás céljából. Az egyéb városokban és községekben élő tanulók valamivel nagyobb arányban maradnak távol a tanórán túli elfoglaltságoktól, mint a Budapesten és megyeszékhelyen lakók. Viszont a községekben élő középiskolások, amennyiben választanak valamilyen tanórán túli elfoglaltságot, akkor inkább az iskolán belül járnak (20,2%). Ezek az összefüggések feltehetően összefüggésbe hozhatók az eltérő nagyságú települések kínálati lehetőségeivel.

Az iskolatípus függvényében pedig megállapítható, hogy a szakiskolások többsége nem jár semmire a kötelező tanórákon túl, ha mégis, akkor

leginkább az iskolán belül maradnak bent, jellegzetesen csoportos keretben zajló szakkörön vagy sportedzésen. Ehhez hasonló képet mutat a szakközépiskolások aránya is az egyes tevékenységekben való részvétel terén. A gimnáziumokba járók közül pedig sokan választanak maguknak több elfoglaltságot, különösen iskolán kívüli helyszínen, amelyek vegyesen egyéni (pl. zeneóra), csoportos (pl. rajz szakkör) vagy csapat (pl. vízilabda-edzés) formában zajlanak.

Az *énhatékonyság* vizsgálata kapcsán az eredmények azt jelzik a tanulólakhelyének típusával összefüggésben, hogy a fővárosban és megyeszékhelyeken élők magasabb *énhatékonyságot* érzik a tanórán túli szervezett elfoglaltságok kapcsán, mint az egyéb városokban és községekben lakók. Az iskolai tevékenységek, a társas kapcsolatok és az önszabályozás terén a megyeszékhelyeken élő tanulók hatékonyabbnak tartják magukat, szemben a községben lakókkal.

Az iskola típusát tekintve a gimnazista tanulók a szakiskolásokhoz képest mutatnak magasabb *énhatékonyság* érzést az iskolában, és azon kívül is. Továbbá azok a tanulók, akik az iskolai eredményességüket gyengének ítélik, sokkal alacsonyabb *énhatékonyságot* élnek meg az iskolai, illetve iskolán kívüli elfoglaltságaik során, mint az önmagukat jónak vagy kiválóknak megítélők. A tanórán túli szervezett elfoglaltságokat továbbgondolva láthatjuk, hogy azok a tanulók, akik csak iskolán kívül választanak valamilyen foglalkozást, illetve egyszerre több helyre is járnak, magasabb *énhatékonysággal* jellemezhetők azokhoz a társaikhoz képest, akik nem járnak semmilyen elfoglaltságra. A hatás pedig megjelenik az iskolán belüli és az iskolán túli tevékenység során is.

A *tantárgyi szorongás* esetén több szempontból eltéréseket találtunk a tanulók által szorongáskeltőnek tartott tantárgyak kapcsán megélt tüneteket tekintve. A középiskolások lakhelyével kapcsolatban vizsgálva a tantárgyi szorongás két faktorát (Érzelmi-fiziológiai tünetek és Kognitív tünetek) azt állapíthatjuk meg, hogy a legtöbb kellemetlen érzelmet és testi tünetet a községekben élők tapasztalnak, míg a legkevesebbet a megyeszékhelyeken lakó tanulók, és náluk negatív színezetű gondolatok is ritkábbak. Ezzel szemben a fővárosi tanulók több kognitív tünetet mutatnak, így például negatívan viszonyulnak a tantárgyhoz, értelmetlennek tartják, és nehezen tudják elsajátítani. Hasonlóképpen a gimnazista tanulóknál inkább jellemző a negatív jellegű gondolatok jelenléte a szorongáskeltő tantárgy kapcsán, míg a szakközépiskolások és a szakiskolásoknál kevésbé. Viszont utóbbi iskolatípusban a tanulóknál inkább az érzelmi (pl. izgatottság, félelem) és a testi tünetek (pl. remegés, heves szívverés) jelentkeznek. A tanulmányi eredményességet vizsgálva a tantárgyi szorongás tükrében megállapítható, hogy az önmagukat gyengének tartó középiskolások a kiválókhöz képest sokkal több kellemetlen érzelmet és testi tünetet jeleznek. Ez a különbség a gondo-

lati tünetek megélésében nem jelentkeznek az önmagukat jónak megítélőkhöz képest.

A nemi különbségekről nyert adataink megerősítik azt az általános empirikus és hétköznapi tapasztalatot, miszerint a lányok magasabb szintű tantárgyi szorongást mutatnak mind az Érzelmi-fiziológiai, mind a Kognitív tünetek faktorban a teljes mintában, attól függetlenül, hogy milyen tantárgyat jelöltek meg szorongást keltőnek (pl. matematika, fizika, idegen nyelv, történelem).

A tanórákon túli szervezett elfoglaltságokban való részvétel tekintetében úgy tűnik, hogy a tantárgyi szorongás mértéke független attól, hogy a tanuló jár-e valamilyen foglalkozásra, vagy sem.

A hosszú távú elköteleződést biztosító motivációs háttér vizsgálatánál nem mutatkozott a vizsgált korosztályban az intrinzik, feladatorientált motívumok kizárólagos szerepe. Az adott tevékenységgel eltöltött idő és a motivációs sajátosságok összefüggésében egyaránt a régóta valamilyen tevékenységet űzők mind a társas, mind a feladatorientált motívumcsoportban erősebb motivációt mutattak. Az extrinzik motívumok esetében nem találtunk ilyen összefüggést.

Végül igen érdekes eredmények születtek a *szabadidő élménytartalmára* vonatkozó vizsgálatunkban. A tanórán kívül többféle tevékenységnek elköteleződő tanulók, valamint a az iskolán kívülre járók esetében sokkal hangsúlyosabban jelentkezett a szabadidőnek az *önfejlődésre, önképzésre, az alkotásra* lehetőséget adó jelentéstartalma. Vagyis ők inkább gondolnak úgy a szabadidőre, mint olyan fennmaradó időtöbbletre, amelyet önmegvalósításra, saját maguk, képességeik fejlesztésére, tudásuk bővítésére szánhatnak. Ezt pedig tekinthetjük úgy, mint a személyes potenciálok kifejlesztésének absztrakt, attitűdinális komponensét.

Vizsgálatunk több szempontból is megerősítette az extrakurrikuláris és iskolán kívüli programok személyiségalkulásra gyakorolt pozitív hatását, amelyek nem csak a tehetséges, hanem bármilyen képességekkel rendelkezők számára kínálnak pszichológiai nyereségeket. Ugyanakkor tény, hogy az iskolai eredményesség, illetve annak észlelése jelentősen befolyásolja az ilyen programokhoz való csatlakozás hajlandóságát. Nem hagyhatók figyelmen kívül továbbá a tanuló lakhelyének számító településjellemzők, amelyek eltérő mértékben kínálnak (főleg az iskolán kívül) gazdagodási lehetőséget a tanulók számára.

A kistelepüléseken élő tanulók gazdagító programokhoz, tehetséggonдозó szolgáltatásokhoz való hozzáférése biztosítása kiemelt feladat kell, hogy legyen a jövőben. Abban az esetben, ha a településen korlátozott lehetőségek vannak különböző foglalkozások tartására (például hely, eszköz, vagy szakember hiány miatt), úgy megoldás lehet a tanulók környező településekre való átjárása, ahol lehetőség van a részvételre. A gyakori

utazáshoz szükséges lehet különböző anyagi és személyi feltételek megteremtése (például „szakköri busz” fenntartása, kísérő tanár), amely elősegíti a tanulók tanórán kívüli elfoglaltságokba való bekapcsolódását, és akár a hosszabb távú elköteleződést is adott tevékenységben. A különböző szakkörökön, edzéseken vagy zeneórákon való részvétel tapasztalatai hozzájárulhatnak a motiváció és az énhatékonyság fokozódásához, amely idővel nem csupán az iskolán kívüli elfoglaltságok, hanem az iskolai előmenetel és a későbbi pályaválasztás terén is pozitív változásokat indíthat be a kistelepüléseken élőknel. Emellett kiemelt tennivaló a civil környezet aktív bevonása, amely képes megerősíteni és támogatni a tanulók tanórán túli plusz elfoglaltságokban való részvételt. Ennek útja lehet a szülők szerepének, feladatainak, és részvételének hangsúlyozása a gyermek iskolai és iskolán kívüli fejlődési színterein egyaránt.

Felhasznált irodalom

- Alter, A. L., Aronson, J., Darley, J. M., Rodriguez, C. & Ruble, D. N. (2010): Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46. 166–171.
- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 8. 14–28.
- Andor Mihály (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra*, 3. 45–51.
- Ashcraft, M. H. (2002): Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11. 181–185.
- Aszmann Anna (2003): Magyar diákok egészségi állapota és az iskola. (<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1>) letöltés dátuma: 2013. 11. 08.
- Atkinson, R. C., Hilgard, E. R. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 523–531.
- Attri, A. K., Neelam (2013): Academic anxiety and achievement of secondary school students – a study on gender differences. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 2 (1) 27–33.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing. 1–43.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Britner, S. L. (2010): Science Anxiety: Relationship to achievement, self-efficacy, and pedagogical factors. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 79–94.
- Cassady, J. C. (2010): Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 7–26.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343–366.
- Csikszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé. *Pszichológia*, 10, 1.

- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit, Sípos Mihály (1986): A Tennessee énkép skála. *Módszertani füzetek*, 36. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindsets. The psychology of success*. New York, NY: Ballantine.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53. 1. sz. 109–132.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. H. & Tesch-Römer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100. 363–406.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9. 1.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies* 18, 1. 3–56.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F. & Dandy, J. (2009): Role of motivation, self-efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61, 3. 175–182.
- Freeman, J. (1993): Parents and families in nurturing giftedness and talent. In Heller, Mönks, & Passow (Ed.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 669–683.
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 2. 119–147.
- Gagné, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, 2. 81–99.
- Gagné, F. (2008): Building gifts into talents: Overview of the DMGT. <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Gagne.pdf> Letöltve: 2011. 06.30.
- Gagné, F., St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Gefferth Éva, Herskovits Mária (1990): A szabadidős tevékenységek mint a tehetség előrejelzői. *Pedagógiai Szemle*, 40, 12.
- Hirschi, A. (2009): Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145–155.
- Horwitz, E. K., Tallon, M., Luo, H. (2010): Foreign language anxiety. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 95–115.
- Jameson, M. M. (2010): Math anxiety: theoretical perspectives on potential influences and outcomes. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 45–58.
- Kiss István (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyág mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Kong, L.S.Y., Westwood, P. & Yuen, M.T. (2006): School-related worries of adolescents in Hong Kong: A single school study. *Hong Kong Special Education Forum*, 8. 21–41.
- Kozéki Béla (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskolások körében. *Pszichológia*, 6, 2, 271–292.
- Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–124.

- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Szakiskolai és speciális szakiskolai nevelés és oktatás. (1990/1991-2012/2013) (http://www.ksh.hu/docs/hun/xsadat/xsadat_eves/i_zoi003.html)
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Gimnáziumi nevelés és oktatás. (1990/1991-2012/2013) (http://www.ksh.hu/docs/hun/xsadat/xsadat_eves/i_zoi004.html)
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Szakközépiskolai nevelés és oktatás. (1990/1991-2012/2013) (http://www.ksh.hu/docs/hun/xsadat/xsadat_eves/i_zoi005.html)
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. & Eccles, J. S. (2006): *Organized activity participation, positive youth development, and the Over-Scheduling hypothesis*. Social Policy Report. Giving child and youth development knowledge away, 20, 4. 3–32.
- Mendaglio, S. (2010): Anxiety in Gifted Students. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 153–173.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Nótin Ágnes (2011): Matematikai szorongás vizsgálata a Matematikai Szorongást Mérő Teszt (MSzMT) használatával. In Pete László (szerk.) (2011): *Juvenilia IV. Debreceni Bölcsész Diákkörösök Antológiája*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 291–312.
- Nótin Ágnes (2013): A tantárgyi szorongás bemutatása. In Zachár László, Szilágyi Vilmos, Koncz István (szerk.): PEME VI. PhD Konferencia, *Tanulmánykötet, Pszichológia és Neveléstudomány Szekció*, 517–527. (internet: [http://www.peme.hu/userfiles/Pszichológia és neveléstudományi szekció. pdf](http://www.peme.hu/userfiles/Pszichologia_és_neveléstudományi_szekció.pdf))
- Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit, Kurucz Győző (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával. *Magyar Pedagógia*, 112. (4) 221–241.
- Ogbu, J. U. (2003): *Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y. (2004): The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *The Journal of Secondary Education*. 15, 3. 107–123.
- Osborne, J. W., Tillman, D., Holland, A. (2010): Stereotype threat and anxiety for disadvantaged minorities and women. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 119–152.
- Pásku Judit, Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100. 1. sz. 59–77.
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 219–322.
- Páskuné Kiss Judit (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés. Debrecen.
- Putman, S. M. (2010): The debilitating effects of anxiety on reading affect. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 59–78.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Rítóók Magda (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell F. C. (2011): Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1) 3–54.
- Szénay Márta (2003): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés. In: A tanulók munkaterhei Magyarországon. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (internetes hivatkozás: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tantargyak-tanorak>)
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. & Law, B. C. M. (2012): Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The ScientificWorld Journal*, 2012. 1–7.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92. 4. sz. 548–573.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.
- Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006): Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self – efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing. 45–69.

A tanórán kívüli foglalkozások szerepe és az önkibontakozással összefüggő intrapszichés jellemzők az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai programban tanulók körében

Bíró Zsolt, Páskuné Kiss Judit

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007-ben és 2008-ban pályázatot hirdetett középiskolai kollégiumok, illetve kollégiumi intézményegységet is működtető közép fokú intézmények, valamint szakiskolák, illetve szakiskolai intézményegységet is működtető közép fokú intézmények fenntartói számára a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programjában (a továbbiakban: Program) való részvételre.

A program átfogó célkitűzései között szerepel, hogy a jelenleginél nagyobb arányban tanulhassanak eredményesen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szakképzésben – szakiskolában – a legszegényebb, gyermekvédelmi ellátásban részesülő fiatalok, a legképzetlenebb szülők gyermekei közül. A programban érintett kollégiumok a tanulókat oktató-nevelő szakiskolákkal együttműködve felelősséget vállalnak azért, hogy a program célcsoportjához tartozó, nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő – meghatározott számú – tanulókat államilag elismert szakképesítéshez segítsék.

A programba felvett tanulók után külön jogszabályban meghatározott támogatást vehetnek igénybe a kollégiumok, amelyek felhasználására külön költségvetés készül. A kollégiumok a támogatás összegét a programban meghatározott célokra fordíthatják: a gyermekek szociális és kulturális hátrányainak kompenzálására, a program megvalósításához szükséges szakmai kompetenciák kialakítására és fejlesztésére. A hátrányok kompenzálására irányuló törekvések sikerét a programban – túl a különösen lelkiismeretes és empatikus pedagógusok egyéni ambícióin – többek között az biztosítja, hogy a program célkitűzései nem egy-egy iskola kivételes törekvéseként jelennek meg, ahogy ennek szükségességére korábban már felhívták a szakemberek a figyelmet (Liskó, 1997, 2002).

A program működését szabályozó dokumentumok (legutóbb az 59/2013. (VIII.9.) EMMI rendelet 6. számú melléklete) a kollégiumok felelőségét különösen hangsúlyozzák az AJKSZP-ba való bekerülés és a pályaaorientációval támogatott előrehaladás, a képző intézménnyel való tanári és

szülői együttműködés megszervezése és megvalósítása, az *inkluzív pedagógiai közeg* megteremtése a diákok lemorzsolódásának elkerülése érdekében.

A hátrányok mérsékelése érdekében végzett nevelési tevékenység során hangsúlyozottan kerülnek elő a kollégiumok pedagógiai programjaiban a *közösségek együttélésében rejlő szocializációs lehetőségek* (Jusztin, 2010), valamint a *pedagógus és a tanuló közötti személyes kapcsolatok* motivációs, modellnyújtó funkciói. Az ajánlott és az intézményi profilnak megfelelően kialakított nevelési programok, bár eltérő eszközrendszereket és szolgáltatásokat tartalmazhatnak, összességében mégis adnak egy AJKSZP-s működési karaktert, melyben a befogadó pedagógiai környezet, az egyéni igényekhez igazodó egyéni fejlesztési tervek és visszacsatolások, a személyes erősségek figyelembe vétele, az önállóság, önkormányzatiság, felelősségvállalás forszírozása és támogatása, a közösségépítés és az alkotó, kreatív tevékenységekre való lehetőségek artikulálódnak (Csernyánszky, 2010). Láthatjuk, hogy más összefüggésben épp ezek azok a specifikumok, amelyek a tehetségeseknek szánt gazdagító programok kritériumait is alkotják.

Nem nyilvánvaló ugyanakkor, hogy miért lehet célcsoportja a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés változatait keresni ott, ahol deklaráltan nem is tehetséggondozó munka folyik. Ehhez látnunk kell a tehetségről való gondolkodásnak azokat a konceptuális változásait az utóbbi évtizedben, melyek a kiszélesítés irányába mutatnak, egyrészt a fellelhető tehetségterületek, másrészt a felnőtt tehetségek irányába, akiknek a tehetsége nem annyira kivételes adottságaiban, mint inkább (tökélyre fejlesztett) kompetenciáiban, szakértelmében nyilvánul meg. E konceptuális változás szövíví hangsúlyozzák, hogy a kérdés a tehetség kompetenciában való megragadása esetén eltérő a tehetség potencialitásként való felfogásához képest. Az utóbbi kérdése, hogy „kik ők”, az előbbié pedig hogy „mit csinálnak” (Subotnik, 2003). A „mit csinálnak” kérdés további, a cselekvés kivitelezésével kapcsolatos összetevőkre irányítja a figyelmet: megvannak-e a szakértőséggé válás háttérét biztosító személyes, intrapszichés támogató feltételek, amelyek leginkább a célok elérését, a végrehajtás folyamatait érintik (Gagné, 2010)?

Az intrapszichés támogató feltételekre vonatkozó kérdésfelvetésünk létjogosultságát alátámasztja, hogy az Arany János Tehetségprogram nyomán követéses vizsgálatában is az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásához kiterjedten használják fel az intézmények a pszichológiai háttérváltozókra szóló mérések eredményeit (Biró, 2010). Az intrapszichés feltételek, „katalizátorok” (Gagné, 2004, 2010) jelentőségéről továbbá jó visszajelzést ad, hogy az intézményvezetők (gimnáziumi és kollégiumi egyaránt) a programról készült hatásvizsgálat során (Fehérvári, Liskó, 2006) arra kérdésre, hogy milyen szolgáltatásokat nyújt az iskola a hátrányos helyzetű tanulóknak, és mire lenne ezen kívül még szükségük, azt jelezték, hogy a kínálat meghalad-

ja a tanulók szükségleteit. Ámde „a tehetséggondozás csak a hátránykompenzálás, a felzárkóztatás, és a *személyiségfejlesztés után* következett a sorban. A kollégiumokra ugyanez vonatkozik. A kollégiumi vezetők a legfontosabbnak a személyiségfejlesztést tartották, amire szükségük van a tanulóknak (34. o.)”.

A tehetségről való gondolkodás kiszélesítő szemléletét támogatja a tehetséggondozás közoktatási feladattá való emelése, amely azt a szellemiséget implikálja, miszerint nyitottnak kell lenni a tehetség bármikor és bárhol való felbukkanására. Ez a személet az oktató-nevelő munkát más szakma felől közelítő gondolkodásban is gyökeret vert, amit a Szitó (2010) iskolapszichológus szakma számára készített szakmai protokoll-tervezete is igazol. Ebben a szerző hangsúlyozza, hogy „az iskolapszichológusnak nyitottnak kell lennie még a legnagyobb problémák esetén is a gyermek/serdülő tehetségének (erős oldalainak továbbá kortársaihoz viszonyított kiemelkedő képességeinek) felismerésére, és gyakorlatot kell szereznie a tehetségterületek pontos azonosításában (19. o.)”.

A modern pályatanácsadói és tehetség tanácsadói gyakorlat egyaránt abban a szellemben működik, mely szerint nincsenek „semmirekellők”. Vagyis abban a hitben, hogyha nem is tehetséges mindenki valamiben, de mindenkinek van egy legtehetségesebb oldala. Mindkét tanácsadói gyakorlat törekvése, hogy megtalálja az egyénhez illeszkedő önmegvalósítási formákat, legyen szó akár tanulásról, akár munkáról, akár szabadidőről.

Kérdésfeltevés

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban részt vevő és a demográfiailag többnyire homogén, de a programba nem bevont szakiskolai tanulók között milyen különbségek adódnak a tanórán kívüli foglalkozások gyakoriságát és időtartamát tekintve. Az elfoglaltságok mellett azt is megvizsgáljuk, hogy a programba bevont és a programba nem bevont tanulók között milyen intrapszichés, a tevékenységeknek való elköteleződés szempontjából kritikus sajátosságok, különbségek találhatók.

A kötet előző tanulmánya által (Nótin, Páskuné, 2013) bemutatott iskolatípusok mentén való összehasonlítás szintén érdekes tapasztalatokkal szolgálhat jelen kutatási modul eredményeire nézve is, bár az időben eltolt két vizsgálat és az azok során létrehozott adattáblák különbözősége miatt statisztikai alátámasztásra nincs lehetőségünk. Ennek ellenére megbecsülhető, hogy az AJKSZP-t működtető kollégiumokba járó (tehát mind a programba bevont, mind a nem bevont) diákok mintáján gyűjtött adatok hogyan illeszthetők a nagyobb, középiskolás korosztályra nézve reprezentatívminán kapott eredményekhez, azaz az iskolatípus (gimnázium-szakközépiskola-

szakiskola) szerinti eltérések a háttérváltozók, az elfoglaltságok és az intrapszichés dimenziók mentén hogyan jelennek meg az AJKSZP-s intézmények tanulóinál.

A vizsgálati módszerek bemutatása

A kérdőívcsomag, amelyet a tanulók kitöltöttek, az alábbi mérőeszközöket tartalmazta:

(1) Elfoglaltságok kérdőív

Az *Elfoglaltságok* kérdőívben a tanórán kívüli elfoglaltságok különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár, mire, saját iskolájában vagy iskolán kívül, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy foglalkozás, a választásban szerepet játszott-e rajta kívül más is, ha igen, ki.

Mivel ezek a foglalkozások többé-kevésbé önként választottak, és amiatt, hogy ezeket a gyerekek a „Melyiket szereted a legjobban” kérdésnél kiemelték, feltételezhető, hogy választások, illetve azok indoklása a személy jellegzetes motivációs témáira utal (lásd az eredmények bemutatásánál). Az, ahova szeretnek járni, feltételezhetően az a hely, ahol a motivációs diszpozíciók és a személyes célok kongruensek egymással. A kérdés tartalmából következően számítottunk továbbá arra, hogy a szórakozás, kikapcsolódás, regenerálódás szempontja is megjelenik mint a szabadidőhöz kapcsolódó „nem munkajellegű” tartalom.

(2) Tanulói énhatékonyság skála

Az általunk kidolgozott énhatékonyságot mérő skála Albert Bandura munkásságára épül elsősorban. A széles körben alkalmazott 55 ítemes kérdőív a Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C), amely a következő faktorokat tartalmazza: iskolai énhatékonyság, társas énhatékonyság, és érzelmi énhatékonyság. Az iskolai énhatékonyság jórészt a teljesítményhez, és az önszabályozott tanuláshoz kötődik. A társas énhatékonyság a személyes kapcsolatok kialakítására, a kommunikációra, és a közösségekhez való kapcsolódásra vonatkozik. Végül az érzelmi énhatékonyság az érzelemszabályozás és kifejezés, a kitartás, illetve a kortársak nyomásával szembeni ellenállás hatékonyságát tartalmazza (Bandura, Barbaranelli, Caprara és Pastorelli, 1996, Bandura, 2006). Bandura eredeti mérőeszközének rövidített (24 ítemes) változatát Muris (2001) dolgozta ki az említett 55 állítás tartalma alapján.

A fentebb bemutatott faktorok elemzése nyomán a kialakított mérőeszközünk a Tanulói énhatékonyság skála, amelyet a következő két alskálára bontottunk: Iskolai énhatékonyság és Iskolán kívüli énhatékonyság. A két

énhatékonyság alskála itemei tartalmilag megegyeznek, csupán az iskolai és az iskolán kívüli szervezett tevékenységeknek megfelelő megfogalmazásban olvashatóak. A teljes kérdőívet összesen 48 item alkotja, amelyeket 5 fokú Likert-skála segítségével ítélnék meg a tanulók (1: egyáltalán nem igaz, 5: teljes mértékben igaz). Mind a két alskála 24-24 állítást tartalmaz, amelyek három-három faktorba rendeződnek. Az első faktor a tevékenységekre vonatkozó énhatékonyság (8 item), amelynek részét képezi többek között a tanulás, a teljesítés, és a koncentráció. A második a kapcsolatokra vonatkozó állításokat foglalja magába (8 item), amelynek tartalma például a beilleszkedés, a segítségnyújtás és elfogadás, illetve a kapcsolatok kialakításához kapcsolódó énhatékonyság. A harmadik csoportba az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság-észleletek tartoznak (8 item), olyan állításokkal, amelyek részben az érzelmek és a testi működés szabályozására, részben a határozottságra vonatkoznak.

(3) Tennessee énkép skála „Individuális” alskálája.

Harmadikként W. Fitts Tennessee énkép skálájának az „*individuális én*” alskáláját alkalmaztuk, amely a saját adottságokkal, képességekkel, illetve az azok mozgósítását biztosító személyiségjellemzőkkel – önbizalom, akaratereő, kitartás – kapcsolatos elégedettséget vizsgálja. A kompetenciaérzés, a saját képességekre vonatkozó meggyőződés, önbecsülés szoros kapcsolatot mutat a teljesítményhelyzetek preferálásával. Az alskála 18 kijelentésből áll, amelyek 3x6-os blokkokba rendeződnek, blokkonként 3-3 pozitív, illetve negatív állítással. A pontok összesítése során a negatív állításokat értelemszerűen transzformálni kell. A kijelentésre adott válaszokat ötfokú Likert-típusú skálán kell megjelölni, az egyetértés fokától függően (1= egyáltalán nem igaz, 2= többnyire nem igaz, 3= részben igaz, részben nem, 4= többnyire igaz, 5= teljesen igaz). A dimenzióban kapott pontérték nagysága az énkép „pozitivitását” mutatja.

(4) Sikerattribúció

Az előbbi 18 tételből álló skálát egészítette ki egy azzal felépítésében teljesen azonos, a siker attribúciójára vonatkozó 6 állításos blokk, mely az intelligenciáról és a teljesítményről szóló implicit elméletet volt hivatott feltérképezni. A tételek az (1) erőfeszítés és a siker, (2) az időráfordítás és a siker valamint az (3) erőfeszítés és az intelligencia/tehetség feltételezett kapcsolatára, asszociációjára kérdeztek rá. A 6 állításból három a kapcsolat meglétére, három a kapcsolat hiányára utal. A válaszokból egy összpontszám-indexet képeztünk (a kapcsolat hiányára utaló válaszok „megfordításával”), amely az adott tartalmakra vonatkozóan a kapcsolatok jelenlétére, illetve azok intenzitására utal.

(5) *Tantárgyi szorongás kérdőív*

A saját fejlesztésű mérőeszközünk a tantárgyi szorongásformák (Cassady, 2010) mérésére készült. A kidolgozás folyamatának eredménye egy 40 állításból álló, 7 fokú Likert-skála mentén kitölthető kérdőív lett (1: egyáltalán nem jellemző rám; 7: teljes mértékben jellemző rám), amelyet középiskolás kortól lehet alkalmazni a szorongás mérésére. Két fő faktorba rendezhetőek az egyes állítások. Az első a) Érzelmi- fiziológiai tünetek (20 item), amelynek részét képezik a szorongást kísérő érzések, mint például nyugtalanság, izgalom, és félelem; illetve a testi szinten jelentkező fiziológiai válaszok. A második b) Kognitív tünetek (20 item), amelyben olyan szorongáshoz kötődő gondolatok szerepelnek, mint például a tantárgy iránti negatív attitűd, az attribúciók és a különböző vélekedések a tantárgyról.

(6) *Miként gondolkodom a szabadidőről?*

„A szabadidő számomra lehetőséget ad arra, hogy...” mondatkezdés a szabadidő funkciójáról való gondolatok kifejezésére kínál különböző befejezési lehetőségeket, összesen 11-et, illetve egy „egyéb” kategóriát. Öt legfontosabbat kell megjelölni a kérdőíven és kettő legkevésbé fontos funkciót. Így gyakorlatilag 3 kategória jön létre, amelyekbe a legfontosabb, közepesen fontos és legkevésbé fontos funkciók tartoznak a szubjektív megítélés szerint.

(7) *Háttér kérdőív*

A tanulóknak az anonimitás megőrzése mellett ebben a kérdőívben kell megadniuk adatokat egyrészt az általuk látogatott középiskolára, másrészt a saját szociokulturális háttérükre vonatkozóan. Az iskola nevéen túl meg kell jelölniük az évfolyamot és osztályt, valamint a képzést (szakmacsoport), amelyre járnak. A kérdőív további részét képezi a saját tanulmányi eredményesség becslése egy 4 fokú skálán (gyenge, közepes, jó és kiváló), a lakhely és a megye, a nem, az életkor, és a testvérek számának megjelölése. Végül a család állapotára (pl. teljes vagy egyszülős család), az iskolába való bejárásra (kollégista, bejáró, és helyi lakos; ebben a vizsgálati modulban értelemszerűen mindenki kollégista), illetve a szülők, és a nagyszülők legmagasabb iskolai végzettségére kérdeztünk rá.

A vizsgálat körülményei

A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést vizsgáló kutatásunk során az eredeti mintába bekerült az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program egy osztálya is. A programban résztvevő kollégiumok közötti gyors információáramlást jól jellemzi, hogy napokon belül támogatást kaptunk a többi kollégiumtól arra, hogy az ő tanulóik is kerülhessenek bele a mintába, sőt kifejezett igény fogalmazódott meg erre néhány intézményben.

Bár megfelelő előkészítés után a vizsgálatot lefolytattuk az érintett intézményekben, hasonló körütekintéssel, mint az eredetileg a mintában szereplő többi (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, kollégium) intézmény esetében, a pályázat akkor éppen aktuális közelgő lezárása nem tette lehetővé, hogy az újonnan felvett adatokat beilleszthessük az eredeti adatbázisba, hiszen annak a feldolgozása már folyamatban volt, számos eredmény megfogalmazása mellett. A pályázat lezárásának meghosszabbítása azonban teret adott arra, hogy a most bemutatott elemzés megszülethessen.

E kötet előző tanulmányában a szakiskolás tanulóknak egy többé-kevésbé reprezentatív mintáját vizsgálták a szerzők (Nótin, Páskuné). (Reprezentatívnak tekinthetjük mind lakhely, mind bejárás, mind országos területi eloszlás alapján). Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy szakiskolai tanulók egy homogénebb mintáját mutassa be a vizsgált változók mentén. Kizárólag kollégista, keleti országrészben élő tanulók kerültek bele a mintába, s csak olyan kollégiumokból, ahol működik a Program. A társadalmi-gazdasági fejlettséget mérő mutatók szerint a Balassagyarmat-Békéscsaba tengelytől keletre lévő területek a gazdasági körülményeket és a társadalmi problémákat tekintve (alacsonyabb gazdasági aktivitás, alacsony foglalkoztatás, magasabb munkanélküliségi arány, a népesség fokozottabb elöregedése, alacsony iskolázottság, roma népesség magas aránya) is az országos átlagtól negatív irányba térnek el (Faluvégi, 2004). Ezek a földrajzi elhelyezkedésből fakadó tényezők mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportunkra vonatkoztathatók. Mindazonáltal az, hogy a tanulók a keleti országrészből kerültek a mintába, nem egy tudatos választás volt, hanem annak következménye, hogy az érintett hét intézmény mindegyike az országnak ezen a részén található. A tanulók régió- és településtípus szerinti eloszlása más hátrányos helyzetűek számára indított tehetségprogramban is azt mutatja (lásd az Arany János Tehetséggondozó Programot), hogy a felvett tanulók legnagyobb arányban BAZ és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élnek (Fehérvári, Liskó, 2006).

Ezek után, jelen vizsgálat eredményeinek bemutatása előtt fontos újra kitérnünk arra, hogy miért kezeltük az AJKSZP-s adatokat külön a hasonló tesztbattériával nyert többi adattól. Az alábbiakban láthatóak az előző tanulmány (Nótin, Páskuné) azon táblázatai (1., 2. és 3. táblázat), melyek rámutatnak arra, hogy a szakiskolás diákok több, általunk vizsgált változó mentén is jelentősen eltérnek szakközépiskolás és gimnazista társaiktól. Így az ő differenciáltabb bemutatásuk egy külön, csak a fent bemutatott hátrányosabb régiókból származó szakiskolásokat magában foglaló minta alkalmazása mellett lehetséges. Egyben ez lehetőséget ad arra, hogy homogén mintánk két alcsoportja csak egy változó, nevezetesen az AJ Kollégiumi-Szakiskolai Programban való részvétel szempontjából térjen el egymástól, s így a Program rendszeralkotó elemeinek a hatása kimutathatóvá váljék.

1. táblázat: Az egyes iskolatípusokban tanulók tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvétele (Nótin, Páskuné)

Tanórán túli szervezett tevékenység	Iskolatípus			Összesen (N=532)
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	
Nincsen	59 21,7%	59 32,2%	38 49,4%	29,3%
Csak külső	66 24,3%	37 20,2%	7 9,1%	20,7%
Csak belső	23 8,4%	32 17,5%	21 27,3%	14,3%
Csak magán	36 13,2%	13 7,1%	1 1,2%	9,4%
Minimum kettő	88 32,4%	42 23%	10 13%	26,3%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=60,465$, $df=8$, $p=,000$)

A szakiskolás tanulók között nagyobb számban fordulnak elő azok, akik semmilyen tanórán kívüli foglalkozásra nem járnak („nincsen”), és a legkisebb arányban férnek hozzá több, és egyszerre többféle („minimum kettő”) gazdagító tevékenységhez (1. táblázat).

2. táblázat: A tanulmányi eredményesség önbecslése és az iskolatípusok közötti kapcsolat (Nótin, Páskuné)

Iskolatípus	Tanulmányi eredményesség önbecslése			Összesen (N=507)
	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola	
Gyenge	5 1,8%	4 2,2%	8 14,8%	3,4%
Közepes	45 16,5%	61 33,7%	28 51,9%	26,4%
Jó	174 64%	100 55,2%	17 31,5%	57,4%
Kiváló	48 17,6%	16 8,8%	1 1,9%	12,8%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=71,366$, $df=6$, $p=,000$)

A vizsgálat szerint a szakiskolás tanulók nem csak az iskolán kívüli foglalkozásokhoz férnek hozzá kevésbé (külső vagy belső akadályok miatt), hanem ez a „hátrányuk” – összefüggésben a gazdagító alkalmak gyérebb igénybevételével – a szakközépiskolás és gimnazista tanulókhoz képest megjelenik a tanulmányi eredményük alacsonyabb önbecslésében (2. táblázat) is.

3. táblázat: A gimnázium, szakközépiskola és szakiskola típusú intézményekbe járó tanulók összehasonlítása az énhatékonyság alskálái mentén ($p < 0,01$)
(Nótin, Páskuné)

Énhatékonyság-alskálák	Iskolatípusok		
	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola
Iskolai tevékenységek	30,53	30,51	27,42
Iskolai kapcsolatok	31,83	31,46	28,52
Iskolai önszabályozás	31,07	31,01	28,28
Iskolán kívüli tevékenységek	34,12	34,27	29,18
Iskolai kapcsolatok	33,08	33,18	28,62
Iskolai önszabályozás	33,34	33,22	28,90

A 3. táblázat eredményei az előző kettőből akár ki is következtethetők, mivel a hosszú távú rendszeres elköteleződés növeli az énhatékonyság érzését (Gordon Györi, 1998). Az elköteleződést igénylő iskolán kívüli tevékenységek nagyobb arányú hiánya a szakiskolás tanulóknál részben akár magyarázhatja is, hogy az énhatékonyság minden alskáláján alacsonyabb értéket adtak, mint szakközépiskolás és gimnazista társaik.

A továbbiakban az AJKSZP-s diákok mintáját elemezzük, illetve vetjük össze az előző tanulmányban említett különböző iskolatípusok (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) csoportjaival.

Vizsgálati személyek

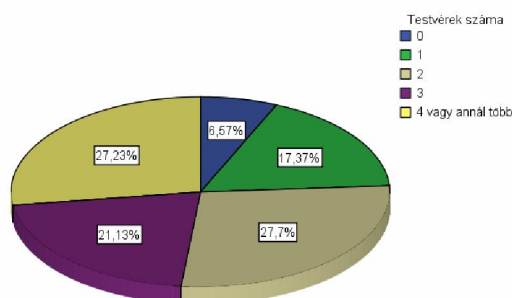
A teljes minta (N=227) 125 fiúból és 99 lányból áll (3-an nem nyilatkoztak), életkoruk 14–19 év (átlag 15,8; szórás 1,2).

A minta – ahogy azt fentebb írtuk – mind az iskolába járás (mindenki kollégista értelemszerűen), mind a területi eloszlás (keleti országrész) szempontjából homogénnek tekinthető.

4. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása nemek szerint

Nem	Kontroll	AJKSZP	Összesen
Fiú	45 63,4%	80 52,3%	125 55,8%
Lány	26 36,6%	73 47,7%	99 44,2%
Összesen	71 100,0%	153 100,0%	224 100,0%

A szakiskolai kontroll csoportban jellemző fiútöbbslet a programba bevont tanulók körében nem jelentkezik (4. táblázat). A szakiskolai kontroll csoportba csak azon kollégiumok diákjai kerültek be, ahol jelen van az AJ Kollégiumi-Szakiskolai Program, így nem reprezentálják jól a kollégista szakiskolás diákok teljes szakmacsoport-palettát lefedő mintáját. Ugyanakkor az AJKSZP-s kollégiumok mindegyike részt vett a vizsgálatban, így a Programban részt vevők nemi arányait valószínűleg jól reprezentálja a mintánk, bár a mintavétel csak a 9-10. évfolyamot érintette.



1. ábra: A testvérek száma a teljes mintában

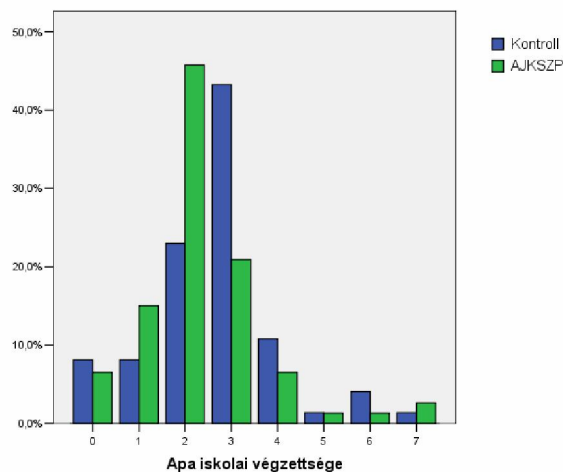
A programba bevont halmozottan hátrányos helyzetű tanulók státuszának megállapításánál nem szempont a családban élő gyerekek száma, de mindenképpen figyelemreméltó, hogy a teljes minta 27%-a 4, vagy annál több testvérről számolt be, szemben a nagyobb, reprezentatív mintán kapott arányokkal (1. ábra).

A Háttérkérdőív segítségével nyert adatok alapján elmondható, hogy az AJKSZP és kontrollcsoport tanulói között nincs statisztikailag értékelhető különbség a családi státus tekintetében, vagyis a homogenitás ebből a szempontból is fennáll. Az AJKSZP-sek 63,6%-a él teljes családban, míg a kontrollcsoport 58,3%-a (5. táblázat).

5. táblázat. A vizsgálatban résztvevő tanulók eloszlása a vizsgálati és a kontrollcsoportban a családi státus függvényében

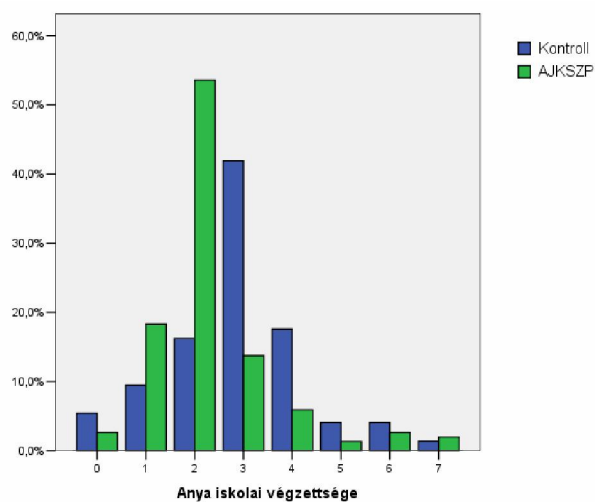
		Tagozat		Összesen
		AJKSZP	Kontroll	
Családi státus	Teljes család	88 (58,3%)	44 (63,8%)	132 (60%)
	Nem teljes család	63 (41,7%)	25 (36,2%)	88 (40%)
Összesen		151 (100%)	69 (100%)	220

A χ^2 próba szignifikancia szintje: $p > 0,05$



2. ábra: Az apák iskolai végzettség szerinti eloszlása az AJKSZP és a kontroll csoportban

(1-kevesebb, mint 8 általános; 2-8 általános; 3-szaktanulmány; 4-szakközépiskolai érettségi; 5-gimnáziumi érettségi; 6-főiskola; 7-egyetem)



3. ábra: Az anyák iskolai végzettség szerinti eloszlása az AJKSZP és a kontroll csoportban

(1-kevesebb, mint 8 általános; 2-8 általános; 3-szaktanulmány; 4-szakközépiskolai érettségi; 5-gimnáziumi érettségi; 6-főiskola; 7-egyetem)

A szülők iskolai végzettsége meghatározó szempont a hátrányos helyzet megállapításánál, ami a Programba való bekerülés feltételei között is hangsúlyos szempont. Az 2-3. ábrák is jól mutatják, hogy a programba bevont tanulók szülei között nagyobb arányban vannak a csak 8 általánost végzetek, mint a kontroll csoport tagjai közt ($p < 0,00$). Látható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűnél (8 általános, 8 általános alatt) felülreprezentáltak a programba bevont tanulók, míg a szakmunkás, illetve szakközépiskolát végzett szülők a kontroll csoport tagjai között gyakoribbak.

Eredmények

A jelen kutatásban az AJKSZP-ba bevont tanulók jellemzőit hasonlítjuk össze azokkal a tanulókkal, akik olyan kollégiumoknak a lakói, amelyek az AJKSZP működtetésében érintettek, de ők maguk nem résztvevői a programnak. Emellett kísérletet teszünk arra, hogy az előző, más iskolatípusok tanulóira is kiterjedő vizsgálat eredményeivel is összevessük a most bemutatott eredményeinket. A statisztikai elemzéseket SPSS 13.0 for Windows programmal végeztük el.

Elfoglaltságok vizsgálata

6. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása elfoglaltság szerint

Tanórán túli Szervezett tevékenység	Iskolatípus			Összesen
	Szakiskola*	Kontroll	AJKSZP	
Nincsen	38 49,4%	13 17,6%	12 7,8%	29,3%
Csak külső	7 9,1%	55 74,3%	119 77,8%	20,7%
Csak belső	21 27,3%	6 8,1%	13 8,5%	14,3%
Csak magán	1 1,2%	0 0%	1 0,7%	9,4%
Minimum kettő	10 13%	0 0%	8 5,2%	26,3%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

*Nótin, Páskuné

A programba bevont tanulók jelentős része jelölte, hogy részt vesz valamilyen iskolán kívüli tevékenységben. Ez legtöbbször valamilyen iskolán kívüli, de a kollégiumban biztosított foglalkozás. Az 6. táblázatban látható, hogy a programba bevontak és a programba nem bevont, de AJKSZP-s

kollégiumba járók között nincs jelentős különbség annak tekintetében, hogy milyen tanórán kívüli elfoglaltságon vesznek részt. A szakiskolások tágabb körét vizsgáló előző tanulmány (Nótin, Páskuné) eredményihez képest azonban jelentős eltérést látunk. Míg az átlagos szakiskolás tanulók 50%-a nem vesz részt semmilyen tanórán kívüli foglalkozáson, addig a programba bevont kollégiumi diákoknál ez az arány 10% alatti. Még számottevőbb az az eredmény, hogy a foglalkozások jelentős részben a kollégium által biztosított aktivitásokat jelentik. Feltételezhető, hogy a kollégiumban tanuló diákok tevékenység-többletét a program által nyújtott szolgáltatások adják.

A tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságok választásában szerepet játszó személyek

7. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása a tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságok választásában szerepet játszó személyek szerint

Kinek a hatására?	Kontroll	AJKSZP
Teljesen saját	3,53**	3,09
Szülők hatására, közös döntés	1,53	1,68
Édesanya hatására	1,36	1,58
Édesapa hatására	1,36	1,40
A szülők döntötték el	1,14	1,20
Az egyik szülő döntött:	1,17	1,22
Barátaim/barátom javaslatára	2,34	2,14
Tanár javaslatára, közös döntés	1,61*	2,02
Egyéb:	,95	1,12

*p<0,05, ** p<0,01

A mintánkban mind a kontroll, mind a vizsgálati csoportban a saját döntés bizonyult elsődlegesnek, második legnagyobb hatással a barátok, harmadik meghatározó személyként pedig tanári javaslatra döntöttek egy foglalkozás mellett (7. táblázat). Eredményeink – tekintve a saját döntés elsődlegességét – részben megerősítik egy korábbi, hasonló kérdést felvető vizsgálat eredményeit, továbbá azt is, hogy a szakiskolákban jellemzőbben a tanár döntése a különórai részvétel, míg a szakközépiskolák és gimnáziumok esetében az átlagnál nagyobb szülői bevonódás figyelhető meg (Schmidt, 2009).

Saját szakiskolai mintánkban további különbségek adódtak a két alminta között. Bár a döntésben szerepet játszó személyek sorrendje meg-

egyeznek, de ha a döntésben szerepet játszó személyek részvételi erősségének Likert-skálán mért átlagait vizsgáljuk, akkor a kontroll csoportnál erősebbnek bizonyul a saját döntés, míg a programba bevont diákoknál a tanári hatás. Mindkét különbség szignifikáns. Ezzel empirikusan is alátámasztást nyer, hogy az AJKSZP-ben az inkluzív pedagógiai közeg, az egyéni igényekhez igazodó egyéni fejlesztési tervek és visszacsatolások, a személyes erősségek figyelembe vétele és az alkotó, kreatív tevékenységekre való lehetőségek egy hatékonyabb tanári befolyás kontextusát teremtik meg.

Az elfoglaltságok idői aspektusa és jellege

Az előzőekben az elfoglaltságok típusainak arányáról, s a választásokat meghatározó személyekről, a választás önállóságáról volt szó. Az alábbiakban az elfoglaltságok idői aspektusát vesszük szemügyre, tekintettel arra, hogy a rendszeresség és a hosszabb idői távon való elköteleződés számos előnnyel jár a munkához, feladathoz való viszony személyiségformáló hatását tekintve.

8. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása elfoglaltságideje, és időtartama szerint

		N	Átlag
Mióta jár arra a foglalkozásra? (1=3 hónap)	Kontroll	73	4,23
	AJKSZP	153	5,96
Hetente eltöltött idő (1=15 perc)	Kontroll	74	13,57
	AJKSZP	153	17,92*

$t = -2,034; p < 0,05$

Az eredmények szerint a kollégiumi foglalkozások lehetőséget kínálnak a rendszeres, hosszú távú elköteleződésre. A programba bevont diákok átlagosan régebb óta járnak valamilyen foglalkozásra, mint a kontroll csoport tagjai, de a különbség statisztikailag nem jelentős. Az AJKSZP-s diákok átlagosan 1,5 éve vesznek részt valamilyen extrakurrikuláris tevékenységben. Mivel a vizsgálatban elsősorban a 9. és a 10. évfolyam tanulói vettek részt, így feltételezhető, hogy többen már a középiskola előtt is jártak valamilyen foglalkozásra.

A foglalkozásokkal hetente eltöltött idő már nagyobb különbséget mutat. Az AJKSZP-s diákok hetente átlagosan 4,5 órát töltöttek tanórán kívüli foglalkozáson, szemben a kontroll csoport 3, 3,5 órájával (8. táblázat).

9. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása az elfoglaltság jellege szerint

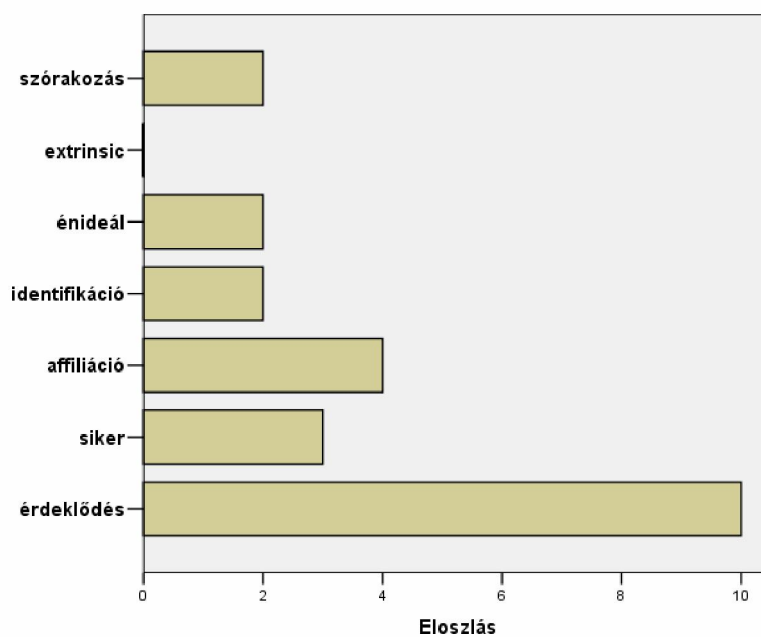
Aktivitás jellege	Kontroll	AJKSZP	Összesen
nincs	13 17,6%	14 9,2%	27 11,9%
egyéni	5 6,8%	2 1,3%	7 3,1%
csoport	33 44,6%	51 33,3%	84 37,0%
csapat	7 9,5%	19 12,4%	26 11,5%
vegyes	16 21,6%	67 43,8%	83 36,6%
Összesen	74 100,0%	153 100,0%	227 100,0%

A χ^2 próba szignifikancia szintje: $p > 0,05$

Az idői tényező mellett fontos az elfoglaltság jellege is (9. táblázat). Kategorizáltuk ezeket a foglalkozásokat aszerint, hogy egyéni, csoportos (közös végzett foglalkozás), vagy csapat (közös, interaktív, egy cél érdekében; pl. csapatsport, projektmunka) tevékenységről van szó. A programba bevont tanulók közül kevesebben vannak azok, akik semmilyen foglalkozásra nem járnak, és többen, akik egyszerre többfélén is részt vesznek. Az AJKSZP-s diákok 43,8%-a vesz részt legalább kétféle típusú tevékenységben ($p < 0,01$).

Az elfoglaltságok motívumai

A 4. ábrán jól látszik, hogy az érdeklődés áll elsősorban a tanórán kívüli tevékenységekben való elköteleződés háttérében. Míg a különórákat gyakran instrumentális célúnak tekintik, addig ez az eredmény arra mutat, hogy a középiskolások (szakiskolások is) inkább belső indítatásból választanak elfoglaltságot. Második helyen áll az affiliációs motiváció („jó a társaság a csapatban”) áll, illetve megjelentek olyan tartalmak is, mint a sikeresség, az identifikáció, vagy az ideális én elérésére való törekvés. Összességében azonban elmondható, hogy a személyes motivációs diszpozíciót feltérképezni szándékozó nyitott kérdés verbálisan sokkal szegényesebb és tartalmában kevésbé változatos válaszokat eredményezett, mint a nagy mintában a gimnazisták és a szakközépiskolások válaszaik.



4. ábra: A tanórán kívüli pluszfoglaltságok motívumai

Az énéhatékonyág vizsgálata

10. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása az Énéhatékonyág alszkálái szerint

Énéhatékonyág alszkálák	Iskolatípusok				
	Gimnázium*	Szakközép*	Szakiskola*	Kontroll	AJKSZP
Iskolai tevékenységek	30,53	30,51	27,42	29,21	29,42
Iskolai kapcsolatok	31,83	31,46	28,52	29,91	30,17
Iskolai önészabályozás	31,07	31,01	28,28	30,33	30,28
Iskolán kívüli tevékenységek	34,12	34,27	29,18	30,29	31,17
Iskolai kapcsolatok	33,08	33,18	28,62	30,07	30,40
Iskolai önészabályozás	33,34	33,22	28,9	31,18	31,20

*Nótin, Páskuné

Mint fentebb már említettük, az előző tanulmány azt az eredményt hozta, hogy a szakiskolába járó diákok énhatékonyság-érzése és tanulmányi eredményük önbecslése jelentősen különbözik a gimnáziumba járó társaikétól. A szakközépiskolások értékei a gimnáziumi értékeket közelítik. Jelen vizsgálatunkban kapott adatok arra mutatnak rá, hogy a programba bevont és a programba nem bevont, de AJKSZP-s kollégiumba járó diákok között nincs jelentős különbség se az énhatékonyság, se az észlelt tanulmányi eredmény vonatkozásában (10. táblázat).

Elgondolkoztató ugyanakkor, hogy a programba bevont kollégiumban lakók – legyen az „aranyos” diák, vagy a kontroll csoport tagja – pontértékei a szakiskolás (nagy minta) és a szakközépiskolás értékek közé esnek. Ez igaz mind az észlelt énhatékonyság minden elemére, mind a becsült tanulmányi eredményre is (10-11. táblázat). A program kulcsfontosságú jellemzője, hogy befektet a pedagógiai készségek fejlesztésébe, a tanári attitűdök formálásába, a módszertani eszköztár gazdagításába. Ennek a humántőkegyarapodásnak a pozitív hatása azonban valószínűleg nem áll meg a programba bevontak fejlesztésénél, hanem kiterjed a programba nem bevontakra is.

A 11. táblázatban látható, hogy a mintában szereplő tanulók a többi szakiskolás diákhöz képest kisebb részben észlelik tanulmányi eredményüket gyengének a tényleges teljesítménytől függetlenül. Egy elégedettebb tanuló valószínűleg motiváltabb az iskolában, vélhetően kevésbé szorong.

11. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása a tanulmányi eredmény önbecslése szerint

Iskolatípus	Tanulmányi eredményesség önbecslése				
	Gimnázium*	Szakközép*	Szakiskola*	Kontroll	AJKSZP
Gyenge	5 1,8%	4 2,2%	8 14,8%	3 4,3%	4 2,6%
Közepes	45 16,5%	61 33,7%	28 51,9%	38 54,3%	77 50,3%
Jó	174 64%	100 55,2%	17 31,5%	25 35,7%	64 41,8%
Kiváló	48 17,6%	16 8,8%	1 1,9%	3 4,3%	8 5,2%
Összesen:	100%	100%	100%	100%	100%

*Nófin, Páskuné (2013)

Az iskolai énhatékonyság és a tanulmányi eredmény önbecslése szorosan összefüggő változók, amelyek további hatással vannak a tanulói jóllétre, így az iskolai szorongásra is. A továbbiakban a tanulók tantárgyakhoz kapcsolódó szorongásértékeit elemezzük.

A tantárgyi szorongás

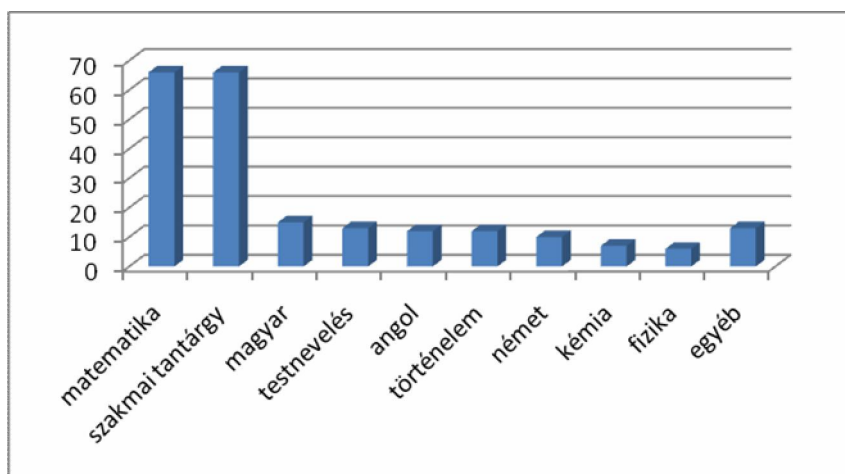
12. táblázat: Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulójának megoszlása a szorongás alsókálák szerint

Iskolatípus	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi-fiziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Gimnázium*	74,74	92,69
Szakközépiskola*	72,40	86,98
Szakiskola *	78,10	86,10
Kontroll	75,37	78,31
AJKSZP	75,84	79,15

*Nótin, Páskuné (2013)

A tantárgyi szorongás és az iskolatípus összefüggéseinek elemzésekor az előző tanulmány szerzői (Nótin, Páskuné) rámutattak arra, hogy a szakiskolások kevésbé aggodalmaskodnak tanulmányaik miatt, mint a gimnáziumba járó társaik, kevesebb negatív gondolatot tapasztalnak az adott tantárgyhoz kapcsolódóan (12. táblázat).

A Tantárgyi szorongás kérdőív 40 állításának kitöltését megelőzően a tanulóknak meg kell jelölniük azt a tantárgyat, amelyhez a legtöbb kellemetlen érzésük és gondolatuk kötődik az iskolában. Szabadon választhatják ki ezt a tárgyat a jelenleg tanultak közül, majd ez alapján kérjük az érzelmi és fiziológiai tünetekre, illetve a kognitív tünetekre vonatkozó itemek mentén a kérdőív kitöltését. A mintában szereplő középiskolások a következő tantárgyakat jelölték meg szorongást keltőnek (5. ábra)



5. ábra: A tanulók számára szorongást keltő tantárgyak eloszlása a mintában

Az ábrán jól látható, hogy a legtöbben a matematikát jelölték meg a leginkább szorongáskeltőnek. Emellett sokan valamely szakmai tárgyat írták be a kérdőívben. A matematikai szorongás gyakorisága újra megerősítést nyert (Schmidt, 2009; Nótin és mtsai, 2012), míg a sorban tovább haladva látszólag ellentmondásba ütközhetünk a korábbi vizsgálatok eredményével. A matematika után általában valamely természettudományos tantárgy, illetve az idegen nyelv szokott még magas gyakorisággal állni. A mi mintánkban a természettudományos tárgyak a sor végén állnak, épphogy csak „befértek” az első tízbe. Ez azonban nem teljesen meglepő, hiszen valószínűleg más belső és külső elvárásokkal tanulják a szakiskolás diákok a kémiát, fizikát, mint pl. gimnáziumi társaik. Az idegen nyelv, amennyiben az angol és a német értékeit összeadnánk, a 3. helyre kerülne, de így is jelentősen elmaradna a leggyakrabban szorongást kiváltó tárgytól, illetve a sorban hátrébb lévőtől sem különbözne jelentősen. A szakiskolákban a természettudományi tantárgyak helyett mindenesetre a szakmai tárgyak töltik be ezt a szorongáskeltő funkciót.

A sorrend és a tantárgyak említésének gyakorisága felvet egy további kérdést is. Vajon a szorongáskeltés a tantárgyak természetéből következik, ahogy azt több szerző is feltételezi (Nótin és mtsai, 2012), vagy ez egy gerjesztett szorongás, ami az adott iskolai közegben adott tantárgyak presztízséhez kapcsolódik. A kérdés megválaszolása további kutatások tárgyát képezheti.

A szabadidő élménytartalma

A következő kérdéssel azokat a szubjektív jelentéstartalmakat kívántuk feltérképezni, amelyek a szabadidőhöz tapadnak a fiatalok elméjében – függetlenül a tevékenység tartalmától –, tudva azt, hogy a szabadidő-felhasználás minősége fontos indikátora a tehetség fejlődésének.

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szabadidő funkciójának megítélésében találunk-e különbséget azon tanulói csoportok között, akik a tanórán kívüli idejükben extrakurrikuláris (iskolai) és iskolán kívüli programokban vesznek részt. Feltevésünk szerint a tanórán kívül strukturált, rendszeres foglalkozásokon való részvétel növeli az olyan válaszok számát, amelyekben a szabadidő mint az alkotó tevékenység, önfejlesztés lehetősége jelentkezik.

A 13. táblázatban látható, hogy a diákok elsődleges szempontjai a szabadidő eltöltésénél az, hogy társaikkal legyenek (affiliáció), a szórakozás, és a fejlődés. Az első két szempont egybevág az előző tanulmány (Nótin, Páskuné) eredményeivel, de a jelen mintában az önfejlesztés motívuma a rangsorban előrébb helyezkedik el. A legkevésbé fontos motívum az alkotó tevékenység végzése, a gondolkodás, egyedüllét. Vagyis úgy gon-

dolnak a szabadidőre, mint olyan lehetőségre, amikor lehet szórakozni, együtt lenni a barátokkal, kortársakkal, de közben akár valamilyen saját maguknak hasznos dolgot csinálni.

13. táblázat: „Miként gondolkodom a szabadidőről?” kérdésre megjelölt válaszok

(A szabadidő számomra lehetőséget ad arra, hogy...)	Szavazatok száma	
	legfontosabb	legkevésbé fontos
...pihenjek (relaxáció, fekvés, semmittevés).	135	73
...együtt legyek azokkal, akiket szeretek.	194	21
...örömet szerezzek vagy segítek másoknak.	142	58
...szélesítsem látókörömet.	120	77
...egyéb (nem iskolai/munkahelyi) teendőimet elvégezzem.	115	85
...valamilyen alkotótevékenységet végezzek.	85	99
...saját magammal foglalkozzak.	123	79
...fizikailag karbantartsam magam.	130	58
...fejlesszem magam valamilyen általam választott területen.	145	56
...egyedül legyek a gondolataimmal.	108	85
...kikapcsolódjak, elengedhessem magam.	166	41

Összegzés

A vizsgálatban részt vevő középiskolás korú diákok hét különböző Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programba bevont kollégiumból kerültek ki. A vizsgált tanulók (N=224, 153 AJKSZP, 71 kontroll). A minta lakhely, iskolába járás és iskolatípus, valamint a családi státusz tekintetében homogén volt. A demográfiai adatok csak az iskolai végzettség tekintetében jeleztek különbséget, illeszkedve a programba való beválogatás egyik fő szempontjához: az AJKSZP-ba alacsonyabb rendelkező szülők gyermekei kerülnek be.

A vizsgálat során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen, és milyen mértékű többlettevékenységei vannak egy programba bevont tanulónak, és e tekintetben van-e különbség a demográfiailag hasonló, de programba nem bevont tanulókhöz képest. Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tevékenységeknek való elköteleződés szempontjából kritikus intrapszichés sajátosságok mentén kimutathatók-e értelmezhető különbségek a két csoport között. Vagyis más szóval: megjelennek-e azok a pszichológiai nyereségek,

amelyeket a tehetség szakirodalomban a tevékenységeknek való elköteleződéshez társítanak a szerzők. A vizsgált dimenziók a következők voltak: énhatékonyság, tantárgyi szorongás, sikerattribúció, tanulmányi önbecslés.

A vizsgált tanórán kívüli tevékenységeket elemezve arra jutottunk, hogy az „aranyos” gyerekek átlagosan több időt töltenek valamilyen foglalkozáson, mint a kontroll csoport tagjai, valamint gyakrabban vesznek részt személyenként többféle foglalkozáson is. Ez a tény akár hozzá is járulhat ahhoz, hogy az intrapszichés változókat vizsgálva nem találtunk jelentős különbséget az azonos kollégiumban lakó programba bevont és a programba nem bevont tanulók között. Továbbá a kötet korábbi tanulmányában (Nótin, Páskuné) közölt adatokkal összevetve azt találtuk, hogy az AJKSZP-s kollégiumba járó (tehát akár programba bevont, akár nem) tanulók nagyobb arányban vesznek részt tanórán kívüli foglalkozásokon, mint a szakiskolás átlag. A vizsgált kollégisták ezen kívül magasabb tanulmányi eredményt becsülnek maguknak, és nagyobb pontszámokat kaptunk az énhatékonyság dimenzióinak vizsgálatakor is. Ezek az értékek a szakiskolás átlagnál magasabbnak, de a szakközépiskolaitól alacsonyabbnak bizonyultak. Ezekben a változóknak az volt a benyomásunk, mintha az AJKSZP egyfajta „emelő” szerepet jelentene az érintett kollégiumban lakó szakiskolás tanulók mind-egyikének. „Kiemeli” őket a szakiskolás átlagból és a szakközépiskolai átlagok felé közelíti. Ennek a benyomásnak az igazolása azonban szisztematikusabb empirikus alátámasztást igényel, ahol a vizsgált minta és annak alcsoportjai egy adatbázisba kerülnek.

Mindazonáltal úgy véljük, vizsgálatunk a Program részleges hatásvizsgálataként, illetve oktatásfinanszírozási kérdéshez való hozzájárulásként is felfogható, amennyiben rámutat arra, hogy hogyan térül meg az az emberi és anyagi befektetés, amelyet egy iskola szolgáltatásainak bővítésére tud fordítani.

Felhasznált irodalom

- Bíró Gábor (2010): Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett bemeneti, kompetencia és pszichológiai mérések hasznosítása a fejlesztési programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9. 60–68.
- Csernyánszky Erzsébet (2010): Az önazonosságtudat erősítése az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9. 90–95.
- Faluvégi Albert (2004): Kistérségeink helyzete az EU küszöbén. Területi statisztika, 5. sz. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/szolgáltatások/hun/terstat/2004/2005/wfaluv.pdf>
- Fehérvári Anikó, Liskó Ilona (2006): Az Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálata. *Kutatás Közben* 275. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Gagnè, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, (2). 81–99.
- Gordon Győri János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia* 1998/4.
- Jusztin László (2010): Az együttműködés, mint esélyteremtés az Arany János Kollégiumi-szakiskolai Programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9. 107–110.
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 8–23.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 56–69.
- Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit, Kurucz Győző (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával. *Magyar Pedagógia*, 112. (4) 221–241.
- Schmidt Andrea (2003): A tanulók tanórán kívüli rendszeres terhei. In: Mayer József (szerk.) (2009): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltve: 2013. november 10.
- <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tanulok-tanoran-kivuli>
- Subotnik, R. F. (2003): A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14–15.
- Szító Imre (2010): *Az iskolapszichológia szakmai protokollja (ISZP) tervezet*. Budapest, II. ker. Pedagógiai Szakszolgálat (kézirat). Letöltve: 2011. szeptember 4.
- <http://www.pszichoerdek.hu/Protokollok/Iskola/Szit%C3%B3Imre%202010%20Az%20iskolapszichol%C3%B3gia%20szakmai%20protokollja-tervezet.pdf>

Tehetségvizsgálat képi és narratív illusztrációs lehetőségei középiskolában

Szilágyi László

„Tehetség!” – Neked mi jut eszedbe?

Az alábbi tanulmány illusztrációja egy tehetségszolgáltatásokat célzó kutatásnak. Egyúttal bemutatja a tehetségvizsgálatok metodikai eszköztárának kiterjesztési lehetőségeit és kreatív módszereinek alkalmazását a képi és narratív eszközök irányába. Alkalmazásának előnye a tesztmódszerekkel szemben, hogy kis elemszámmal, egyszerű instrukcióval kivitelezhető. Olyan vizsgálat és egyben önismereti, (személyiségfejlesztő) gyakorlat, amit egy 45 perces tanóra óra és egy otthoni házi feladat alapján középiskolásokkal a tehetséggondozás érdekében el lehet végezni.

Eredménye egy középiskolai tanár számára diákjainak alaposabb megismerése, az iskolán belüli és kívüli gazdagító programokban való részvételük motivációs jellemzőinek megértése, a diákok számára pedig egy lehetőség, hogy középiskolai éveik során talán először komolyabban elgondolkozzanak: miben érzik magukat tehetségesnek, és e tehetség kibontakoztatásának milyen lehetőségei vannak.

A vizsgálati helyzet kereteit két csoportban egy-egy tanóra adta. Mindösszesen 19 gyermek (15 éves gimnáziumi tanulók) vett részt a vizsgálatban. A következő kérdésekkel szembesültek, és az ehhez kapcsolódó feladatokat kapták három szakaszban:

1. Neked mi jut eszedbe arról, hogy „tehetség”? Te miben vagy tehetséges, vagy miben lehetnél? Ha ilyen nincs, akkor csak gondolj olyan dolgokra, hobbitra, amiben jól érezted, érzed magad. (Ráhangelődés és asszociációs szakasz).
2. A te kedvenc időtöltésednek, vagy tehetségednek van egy története. Ez a történet valahol, valakikkel elindult, s élmények kapcsolódnak hozzá. Sőt, lehet, hogy valami felé tart: lehet, hogy leendő hivatásod felé vezet. Írd meg ezt a történetet!
3. Ha erről gondolkozol, akkor élményeid elképzelhetők egy rajzban, képben is. Rajzold ezt meg! Rajzold meg a te *tehetségcímered*!

A 19 tanuló rajzai és írásai együttesen – egyenlenségük mellett is – sokrétű és gazdag eredményt hoztak. Tanulmányunkban a vizsgálat kontextuális körülményeinek bemutatása után részletesen ismertetjük a vizsgálati faktorokat, egy-egy példával illusztrálva. Az Összehasonlító elemzés

c. alfejezet a tehetséggel kapcsolatos történetek narratív pszichológiai elemzését, az elkészült rajzok és a *tehetségtörténetek összehasonlító narratív pszichológiai elemzését* tartalmazza.

A vizsgálat az abban résztvevő diákok csekély száma (19 fő) miatt nem alkalmas statisztikai elemzésre, de alkalmas fenomenológiai szempontból a belső motivációk, vágyak és félelmek feltárására, a „tehetség” jelentéstartalmának megnyilatkozására.

1. Vizsgálati terv

A tehetséggondozó szolgáltatások feltárását célzó kvalitatív kutatások érdekében az alábbi képi és narratív technikát alkalmazó kiscsoportos munkát terveztem. A gyakorlatot a 14–18 éves korosztályban, legfeljebb 16 fős kiscsoportokban alkalmazzuk. Tartalma a *Tehetségút és Tehetségszimbólum* imaginációja és ennek rajzos megjelenítése, valamint ehhez kapcsolódóan egy fogalmazás elkészítése a tanulók tehetségének történetéről.

Cél: a tanulóban élő tehetségkép tudatosítása, az adott tehetségterülettel kapcsolatos eddigi tapasztalatok, élmények és fontos személyek, segítők szimbolikus megjelenítése és a pozitív változások elősegítése. További eredménye lehet a múlt-jelen-jövő időperspektíva megerősítése, saját élmény révén az érzelmi gazdagodás és a tehetségsegítők, fontos személyek (és szolgáltatások) számára pedig további inspiráció a tehetségfejlesztő munkához.

Elméleti megfontolások: A tehetségterület megtalálásában és a tehetség kibontakoztatásában, (sőt, a tehetségszolgáltatások pedagógiai programjainak és elveinek kidolgozásában is) kulcsfontosságúak lehetnek a gyermekkori élmények és azok a személyes családi, baráti, tanári kapcsolatok, amelyek révén az átlagon felüli képességek (vagy egyszerűen „csak” örömet és elismerést jelentő személyiségjegyek és képességek) felismerhetővé válnak. Ezek a helyzetek és kapcsolatok, az élet egy-egy (szak)területére való rácsodálkozás és a kötődési minták révén nagy szerepet játszanak abban, hogy a gyermek felnőtt korában is annak a területnek, hivatásnak szenteli önmagát.

Az ilyen jellegű kapcsolatok és élethelyzetek felidézésben, a belőle következő elvárások, vágyak megfogalmazásában képi és narratív módszerek is segíthetnek.

Olyan képet hívunk elő kiscsoportos helyzetben a tanulók számára, amely témánkkal, a tehetséggel, átlagon felüli képesség(ek) vagy helyzet(ek) megjelenésével, kibontakozásával, a „rácsodálkozás” pillanatával kapcsolatosak és megmutatják azt a személyt is, aki az adott pillanatban fontos szerepet tölt (vagy töltött) be. A kép lehetővé teszi a fiatal tehetség vagy a tehetségígéret számára a jelenlegi helyzetéhez vezető út belső meg-

tapasztalását, összegzését és a tovább vezető – a tehetség kibontakozását jelentő – út felvillantását. Ez a hívókép, maga az „út”.

2. A kutatási terv kivitelezése

Az alábbiakban a kutatási terv gyakorlati megvalósítását mutatom be, a szakirodalomban rögzített szempontsornak megfelelően (Vicsek, 2006).

A tehetségszimbólumra vonatkozó felmérést a kilencedik évfolyam két csoportjában végeztem egymást követő drámapedagógiai órákon: összesen 19 fő nyújtotta be a teljes (rajzos és írásbeli) anyagot. A két tanulói csoport igényei, különbségei lehetővé és szükségessé is tették az instrukció módosítását. Az instrukció és a szituatív tényezők különbségei egyúttal lehetővé tették ezek összehasonlítását a vizsgálati eredményekben mutatkozó különbségekkel.

Mindkét teszt felvételére mindkét csoportban a gimnázium rajztermében került sor, ahol a tanulók a színes rajzok, festmények, a meleg és barátságos környezetben, körben ülve töltötték ki a tesztekét, illetve rajzolták meg tehetségszimbólumukat.

Az instrukció

Az *első csoportban* – kérésükre – az instrukció csak röviden hangzott el s a feladat elvégzését házi feladatként kapták meg:

1. Írd le fél-egy oldalban, hogy miben érzed magad tehetségesnek, és mi ennek a története (lehet hobbi, tudomány, sport, művészet, gyűjtőszennvedély, vagy bármi). Ha ilyen terület nincs, akkor milyen tevékenységekben érzed jól magad! A történetben meséld el, hogy mikorra tehető érdeklődésed kialakulása, kik voltak azok, akik ebben segítettek, miért szereted, s vannak-e elképzeléseid vele kapcsolatban.
2. Rajzold meg a tehetségcímeredet! Ez bemutatthatja, hogy mivel szeretsz foglalkozni, miben érzed magad tehetségesnek.

A *másik csoportban* relaxált állapotban egy imaginációs gyakorlatot kiviteleztünk, majd az órán le is rajzolták *tehetségszimbólumaikat*. Az órai munkát követően szintén otthoni feladatként várt rájuk a fogalmazás elkészítése, a tehetségstörténet megírása.

Az imaginációs gyakorlat rövidített instrukciója ebben a csoportban:

1. Gondolj arra a *legutóbbi helyzetre*, amikor úgy érezted, hogy valami fontos, jó és érdekes dolgot teszel. Egy helyzetre, amikor úgy érezted, hogy *tehetséges vagy!* Ebben a helyzetben kedved leled, s úgy érzed, ebben a tevékenységben máskor is szívesen elmerülnél. Éld meg ezt a helyzetet, figyeld meg a környezetet: a színeket, formákat.

2. Figyeld meg az ott jelen levő személyt, vagy személyeket is, aki akkor veled volt. Segített, biztatott téged, példát adott...
3. Figyeld meg most ebben a helyzetben a saját magatartásod, a testtartásod, mozdulataid, a tekinteted, arckifejezésed. Azt is figyeld meg, hogy milyen érzések vannak benned. Miért fontos, miért jó ez?
4. Ezek a tehetség pillanatai és mutatják, hogy mi foglalkoztat, mi érdekel most. Ez egy eddig megtett úthoz és a jövőhöz is kapcsolódik. Tehetséged, képességeid, egyéniséged kibontakoztatásában egy úton vagy.
5. Most pedig képzeld el, hogy ez az út megjelenik. Milyen ez az út? Honnan, hová vezet? Milyen környezetben van, hogyan néz ki? Figyeld meg pontosan! Képzeld el...
6. Ezt az egész élményt és az út képét most hagyd magadra hatni. Készíts ebből az egészből egy képet! Az egészet belefoglalhatod egy szimbólumba.
7. Nézd meg ezt és engedd, hogy hasson rád. Figyeld meg a színeit, formáját, tapintását. Lehet, hogy illata is van, lehet, hogy valamilyen hangot is hallasz. Nézd meg közelebbről, távolabbról, különböző szemszögből!
8. Végül most figyelj magadra. Milyen most a tehetséggel és lehetőségeiddel kapcsolatos érzés benned? Mi jut eszedbe még?

A relaxációból való visszatérést követően arra kérjük a tanulókat, hogy az elképzelt szimbólumot rajzolják le. (Általában hasznos, ha a rajzokat a tanulók egymásnak is bemutatják. Ezt ebben az esetben idő hiányában elhagytam.)

A szituációs tényezők hatása

Az első csoportban az adott órán terveztem a feladat megvalósítását, de erről a gyerekek kérésére lemondtam (drámapedagógia órájukon inkább játszani szerettek volna!). Maga a szituáció – az első csoport munkájával kapcsolatban – általánosítva azt mutatja, hogy a csoporthangulat adott esetben még a felvétel tervezett körülményeinek megváltoztatását és az otthoni feladatot is indokoltá teszi. Bebizonyosodott, hogy ez nem befolyásolja automatikusan sem az elkészült írások tartalmi színvonalát, sem a teljesítéssel kapcsolatos szabálykövetést (terjedelem, határidő tartása).

Az eredményesség a keretek szilárdságával és a kontroll mértékével éppúgy összefüggésben volt, mint a feladathoz kapcsolódó érzésekkel, vagy tágabban a tehetség-témával kapcsolatos attitűddel.

A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy a tehetség-téma sokkal érzékenyebb és fontosabb, mint ahogy azt egy külső, kutatói megfigyelő helyzetből feltételezzük: a tehetséggel kapcsolatos vallomások a személyes élettör-

ténet integráns részét képezik tele kudarccokkal, sikerekkel, az identitás keresésének, érésének, megszilárdításának útján.

Feltételeztem, hogy azok teljesítik jobban és szívesebben a feladatot, akik eleve nagyobb tapasztalattal és pozitívabb élményekkel rendelkeznek a tehetségfejlesztés területén, és pályaaorientációs elképzeléseik is kialakultabbak. Ez így is volt: főként írásbeli válaszaik voltak hosszabbak és tartalmasabbak. Ugyanakkor ezek a tanulók fejezték ki bátrabban véleményüket, hogy drámaórán inkább játszának, s házi feladatként oldanák meg a feladatot.

Összességében tehát a vizsgálati helyzethez való viszony prediktív erővel bír a vizsgálati eredmények vonatkozásában is. Ahogyan egy tanuló ezt ki is fejezte: *„Számomra ez a fogalmazás nem sokat jelent... Ennek nem feltétlenül az az oka, mert ránk erőltették, (sic! – Sz. L.) még az sem, hogy semmi kedvem nincs a megírásához. Ennek valószínűleg az az oka, hogy fogalmam sincs még arról, hogy mihez akarok kezdeni a jövőben. Ezzel pedig valószínűleg nem csak én vagyok így a saját korosztályomból. Szerintem rengetegen keresgélnek még felnőtként is a saját útjukat. Minden bizonnyal vannak olyanok, akik egész életük során nem találják meg azt. Úgy hiszem ezen dolgok ismeretében hiszem úgy, hogy nem maradok le semmiről...”*

Ez a megjegyzés ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az a pozitív társadalmi és tudományos törekvés, amely a tehetségek kutatását, kiemelését, gondozását tűzte ki célul, magában hordozhat egy veszélyt: nem kellő előkészítettség, társadalmi beágyazottság, a megcélzott korosztály nem kellő érettsége a tehetséggondozás kínált formai megoldásaira, valamint éppen a nagy társadalmi (benne a szülői, tanári) elvárások és nyomás miatt ellenkező hatást is eredményezhet. Éppen azt a spontaneitást, természetességet, kreatív „próba-időszakot” és szabadságot veheti el a fiataloktól, amely számukra a tehetségterület megtalálásának és kibontakozásának táptalaja.

Ahogyan jelen kutatás előzményeit taglalva, Páskuné Kiss Judit írja a tanórán kívüli és az iskolán kívüli programok szerepéről, a gazdagító programok tananyagáról és azok egyik hibájáról, az ún. *irreleváns gazdagításról*: *„Míg a szakemberek szerint a programtervezés fő szempontjának a tanuló érdeklődésének kellene lennie, a programok zöme az érdeklődés azonosítása után figyelmen kívül hagyja azt.”*

3. A vizsgálati faktorok

Az elkészült fogalmazások értékelésénél, kategóriákba sorolásánál a korábbi szakirodalmi szempontrendszert vettem alapul (Páskuné, 2002), miközben azok körét további kategóriák bevonásával bővítettem, árnyaltam.

(Az alábbi felsorolásban ez utóbbiakat dőlt betűvel jeleztem és csak az új kategóriák esetében szolgálok e vizsgálatból vett példákkal.)

INTRINSIC MOTÍVUMOK:

Kompetenciára való törekvés, önfejlesztés

Kritérium: Az indoklásban fejeződjön ki a kompetenciára való törekvés, vagy a hatékonyságból származó öröm.

Kompetencia a jövőben

Kritérium: Az adott tevékenység, mint vágyott, elérendő (lehetséges) hivatás, munka, pályakép jelenik meg.

Példa:

- a.) „...úgy döntöttem, hogy a későbbiekben ügyvédnek vagy közgazdásznak szeretnék menni.”
- b.) „Szeretnék egy szakmát, mert ahogy említettem, a színészet még csak egy álom.”

Érdeklődés

Kritérium: A tevékenység, illetve a tárgy iránti érdeklődés, megismerési igény kifejezése.

Siker

Kritérium: A „jó vagyok” érzésének, a teljesítmény feletti örömnak a kifejezése.

Siker a tudás terén

Kritérium: A siker nem anyagikban értendő, nem is a szűkebb-tágabb környezet elismerését jelenti, hanem önmagában a nagyobb tudás felett érzett elégedettséget, örömet, a kíváncsiság és tudásvágy kielégítését.

Példa:

- a.) „a filmbeli effektek és a vágási technikák elsajátítása sem volt nehéz, és külön büszke vagyok rá, hogy mindezt filmes iskola nélkül értem el, saját erőmből...”
- b.) „tudtam már azt is, hogy a történelem iránti kielégítetlen kíváncsiságomat s érdekeltségemet kihasználván olyan szakra megyek, ahol ennek eleget tudok tenni.”

TÁRSAS MOTÍVUMOK:

Affiliáció

Kritérium: A társakra, mint örömforrásra tett utalás a tevékenység végzése során.

Affiliáció mint a közönség elismerése

Kritérium: A tevékenység örömforrása, illetve célja a közönség tapsa és elismerése.

Példa:

- a.) „Számos meghívást kaptunk, hogy menjünk fel különböző rendezvényekre és kápráztassuk el a vendégeket.”
- b.) nagy álmom lenne, hogy egyszer az iskolában is megmutathassam, amit tudok...”

Affiliáció mint segítségnyújtás

Kritérium: Örömforrás mások megsegítése, a segítségnyújtás, és – feltételezett módon – a hála, az elismerés és az eredmény feletti együttes öröm.

Példa:

- a.) „Látom magamat, ahogy a fehér köpenyt viselem, és emberek ezrein segítek.”
- b.) „A tavaly elvégzett kortárssegítői vizsgám sikeres elvégzése is arra hívta fel a figyelmemet még jobban, hogy milyen sok diáktársam küzd, szenvedélybetegségekkel, lelki problémákkal.”

Kötődés, identifikáció

Kritérium: Utalás valamilyen tekintély (tanár, szülő, más) fontosságára az indoklásban.

A különböző „tekintély személyeket” elemzésemben külön kategóriaként kezeltem, részleteztem.

- Utalás szakmai példaképre
- Utalás tanárra, edzőre
- Utalás szülőre (általában említve)
- Utalás anyára
- Utalás apára
- Utalás nagyszülőre (konkrétan nagyapára, vagy nagymamára)
- Utalás testvérré
- Utalás egyéb személyre (pl. barátira, keresztszülőre)
- Utalás páros kapcsolatra (a partner személye változó lehet, de a páros kapcsolat fontossága állandó: pl. táncpartner, gondozó-gondozott kapcsolat.)

Kritérium: Utalás a fentebbi tekintélyszemély fontosságára az indoklásban.

EXTRINSIC MOTÍVUMOK:

Ego-célok – az ideális én elérésére való törekvés

Kritérium: Utalás az én szellemi vagy fizikai gyarapodásának, mint eszköznek a fontosságára

Instrumentalitás

Kritérium: A tevékenység úgy jelenik meg, mint valamilyen konkrét tárgy vagy helyzet elérésének az eszköze.

Ego-célok – hatalom, erő

Kritérium: Más emberek befolyásolása és legyőzése feletti öröm kifejezése

Ego-célok – versengés, versenyeredmények

Kritérium: A versengés izgalma, a győzelem fontossága

Példa:

- a.) „Akkor éreztem, hogy jó vagyok ebben, amikor az első versenyemen vettem részt, és kimagasló eredményt értem el.”
- b.) „Versenyekre jártam, és jó eredményeket szereztem.”

KONTEXTUS:

Szórakozás

Kritérium: A tevékenység olyan kontextuális elemeire való utalás, amely szórakoztatóvá, kellemessé teszi az elfoglaltságot.

Egyéb

Kritérium: A szórakozásba be nem sorolható, a tevékenységből származó kontextuális elemek, pl. a tevékenység önmagában is örömet, nyugalmat, a feszültség levezetését szolgálja. A kategóriában megjelenő indoklások számos esetben a flow-élmény jellegzetességeire (is) utaltak, amely pedig szoros kapcsolatban áll e kötet korábbi tanulmányában (Nótin, Páskuné) megjelölt módon az érdeklődéssel. Hogy mégis szigorúan vettük az „érdeklődés” kategóriába sorolást, annak az az oka, hogy itt az indoklásokban jellegzetesen nem jelentek meg a kihívás-készség egyensúlyra, a megismerési igényre vonatkozó tartalmi utalások.

Az alábbi kategóriák az „egyéb” alkategóriáiként értendők:

- Boldogság
- Jó érzés
- Felszabadultság
- Nyugalom
- Összhang
- Lelki gazdagodás
- Egyéb testi érzések

Példa:

„Volt elég időm megtapasztalni a ló mozgását, kiérezni az összes izmát...”

– Egyéb járulékos élmények (pl. utazás)

Példa:

„A hegedüléssel kapcsolatban akkor voltam a legboldogabb, amikor a vonós zenekarral egy hétre elutaztunk koncertsorozatot tartani.”

A további kategóriák a tevékenység időbeli kezdeteit részletezik.

IDŐBELISÉG

„Mindig is”:

Kritérium: A tevékenység kezdete időben igen korai, nem meghatározható.

Példa:

- a.) „Mindig is zongorázni szerettem volna...”
- b.) „Világéletemben érdekelt, hogy a minket körülvevő világ miből is épül fel,”

Pozitív korai élmény:

Kritérium: A fiatalkori tevékenység és az abból származó örömforrás a kisgyermekkor meghatározott és pozitív eseményéhez, élményéhez, (eseményeihez, élményeihez) kötődik.

Példa:

- a.) „Ez az egész az óvodában kezdődött, hiszen már ott elkezdtem az angolt tanulni.”
- b.) „már 3-4 éves korom óta érdeklődöm a lovak iránt. Már akkor is, ha lehetett, mindig rúltam a lóra...”

Negatív korai élmény:

Kritérium: A fiatalkori tevékenység és egy hivatás iránti elkötelezettség a kisgyermekkor egy meghatározott és negatív eseményéhez (pl. betegség, hozzátartozó halála stb.) köthető.

Példa:

- a.) „Kiskorom óta kifejlődtek bennem ezek az érzések, de legfőképpen nagypapám miatt szeretnék orvos lenni. Nagypapám Parkinson-kórban szenved.”
- b.) „Óvodás koromban nagypapám és 4.-es koromban nagymamám halála miatt döntöttem úgy hogy szeretnék segíteni az embereknek...”

Az alábbi két kategória a tevékenység gyakorlása, a cél kivitelezése közben felmerülő nehézségeket osztályozza.

AKADÁLYOZOTTSÁG

Pozitív akadály:

Kritérium: A tehetséggondozó tevékenység valamilyen akadályba (pl. időhiány, családi, baráti társaság nemtetszése) ütközik, amely azonban újabb inspirációt és erőforrást jelent a megküzdéshez.

Példa:

- a.) „...Elsősorban tanulmányaim eredményén még többet kell javítanom! De hiszek benne, hogy ha valamit el akar érne az ember, akkor az sikerül.”
- b.) „Eleinte ez még nehézkesen ment, de szépen lassan beindult és ment magától...”
- c.) „...eleinte a lányok csúfolódásai miatt hamar elszállt a kedvem, de Édesanyám biztató szavaira újra neki vágtam.”

Negatív akadály:

Kritérium: A tehetségfejlesztő tevékenység valamilyen akadályba (pl. családi, baráti társaság nemtetszése, elfoglaltság, vagy a tanulóval való összeegyeztethetlensége) ütközik, s ez a tevékenység feladásához vezet.

Példa:

- a.) „Sajnos a tanulás mellett a kemény próbák nem fértek bele az életembe...”
- b.) „Lelkesedésem azonban egy idő után abbamaradt, mert nem azon a hangszeren játszottam, amin mindig is szerettem volna.”

Bizonyos mondatok egyszerre több kategóriába is sorolhatóak voltak. Pl. „Akkor voltam a *legboldogabb*, amikor az őszi naplementében, *szabadon*, a rét kellős közepén *nyugodtan lovagolhattam*.” Az általam dőlt betűvel jelzett kifejezések a *boldogság*, a *felszabadultság*, a *nyugalom* és a *tevékenység öröme* kategóriában is egy-egy pontot eredményeztek.

A kategóriák alkalmazása során vált egyértelművé és indokoltá az *akadályozottság* címkéjének alkalmazása, amelyet szakirodalmi vizsgálatok elméletileg is alátámasztanak. Ez a kategória, amely egyik megfelelője lehet a Czeizel-féle tehetségmodellben a „*sorsfaktor*nak” (a vizsgált személy életét jelentősen befolyásoló sorseseeményeknek), az összes kategória közül a legkiemelkedőbb volt az odasorolható szavak száma tekintetében: pozitív akadály 15 szó; negatív akadály 20 szó, összesen tehát 35 szó.

4. Szimbólumok és történetek

4.1. A tehetséggel kapcsolatos történetek narratív pszichológiai elemzése

A fentebbi kategóriák szerint csoportosított szókészlet számszerű mutatóit az alacsony vizsgálati elemszám miatt nem értékelhetjük az általánosítás szándékával. Ugyanakkor a reliabilitási kritérium érvényesítése érdekében két független ítéző kódolta a fogalmazásokat; eredményeik a legfontosabb mutatók tekintetében megegyeztek. A vizsgálati eredmények értéke elsősorban abban mutatkozik meg, hogy bepillantást engednek a 15-16 éves korosztálynak a *tehetséggel* mint hívőfogalommal kapcsolatos attitűdjébe, a

tehetséggondozó élményekkel kapcsolatos érzéseibe, gondolataiba, kognitív sémáiba. Segítséget nyújtanak abban, hogy az iskolai oktatáson belüli és azon kívüli – akár szervezett, akár szervezetlen – tehetséggondozó elfoglaltságok választása mögötti okokat és motívumokat megismerhessük.

Általános jellemzők

Az elkészült fogalmazások döntő többsége *iskolán kívüli tevékenységgel* hozta összefüggésbe a tehetséget! Egyik sem utalt konkrét iskolai, tanórai élményre, s csupán néhány esetben jelent meg az iskola, mint kerete a tehetség első megmutatkozásának: általános iskolai sportolás, a versenyek, vagy pénzügyi feladatok ellátása. Ez a jellegzetesség felhívja a figyelmet, hogy a tanórai keretekbe nem illeszthető feladatok, megbízatások, versenyek, vagy éppen az önkéntes munkával, közösségi szolgálattal kapcsolatos élmények kulcsfontosságúak lehetnek a tehetség szárnypróbálgatásainak időszakában. (Jellemző, hogy egy kislány, aki orvos szeretne lenni, nem a biológia tantárgyat vagy tanárnőjét említi motiváló erőként, hanem egy kortárssegítői vizsga letételét, valamint tapasztalatait a szenvedélybetegek és lelki gondokkal küszködő kortársak segítségével.) Egyedül a nyelvtanulással kapcsolatban jelent meg erőteljesebben az iskola világa, mint a tantárgyi eredményességgel kapcsolatos jó érzés terepe. Az iskolát, mint a tehetséggondozás helyszínét azon objektív ok miatt sem nevezték meg sokszor, mert a választott tehetségterületek (mint a zene, a képzőművészetek, a tánc, a sport) a tantárgyak rangsorában általában is háttérbe szorulnak.

Többen több elfoglaltságot is megneveztek, de egy kivétellel mindenki legalább egy területet megemlített.

Megnevezett tehetségterületek

Gagnè *Megkülönböztető Modellje* (Gagnè, 2008) az alábbi tehetségterületeket sorolja fel: elméleti/tanulmányi, technikai/műszaki, tudományos és technológiai, művészi, szociális, vállalkozói (szervezői, értékesítői), ügyintézői, végül a stratégiai játékok és a sport. Ezek közül a jelen vizsgálatban szereplő tanulók többségében a sporttal és a művészetekkel kapcsolatos területeket nevezték meg, melynek az is oka lehet, hogy középiskolás tanulóknál még nem várható el a kompetenciákká érett jártasság és szakértelem különböző szakterületeken.

A tematikus gyakorisági sorrendben a megnevezett területek között élen áll a zene, a sport, a művészetek (tánc, képzőművészetek, fim és színjátszás), ezt követően a természettudományok (orvosi pálya vagy a kémia) az idegen nyelvek, a pénzügyek. Ha a zenét és a táncot, színjátszást, filmművészet kategóriáit összevonjuk, akkor a leggyakrabban említett terület a művészeteké. Vajon mikor ismeri fel az oktatáspolitikai és a pedagógiai komolyan a

zene, a művészetek és a sport, a dráma- és az élménypedagógia embert és tehetséget fejlesztő hatását az iskolai életben is? A „mindennapos testnevelés” bevezetése az utóbbi tekintetében már egy lépés, az előbbi területek azonban még most is mostohagyermeknek számítanak.

Tehetségterület	jelölés száma
Zene	5
Egyéb művészetek (képzőművészetek, tánc, film, színjátszás)	3
Sport	5
Szociális	1
Természettudományok, orvostudomány	3
Pénzügyek	2
Számítástechnika	1
Idegen- nyelvek	2
Egyéb	3

1. táblázat. A megnevezett tehetségterületek tartalmi típusainak gyakorisága

A válaszok hossza tekintetében érdekes módon most a fiúk nem maradtak le a lányok mögött (szemben általában a megszokott középiskolai eredményekkel), s színvonaluk, tartalmuk tekintetében is nagyobb elköteleződést, nagyobb szenvedélyt mutattak, és részletesebb leírásokat adtak át. Ha a fentebbi művészeti és sport tehetségterületekről van szó, akkor a gimnáziumi oktatásban a lányok javára a tanulmányi átlagokban megmutatókozó nemek közötti aránytalanság kompenzálható.

Motivációs tényezők

A vizsgálati faktorok (változók) sorrendje a tehetségszolgáltatások választásának okaként elsősorban a *kötődést*, másodsorban általunk az egyéb kategóriába sorolt, a tevékenységből származó kontextuális elemek jelentőségét mutatja (2. táblázat).

A *kötődés kategórián* belül a távolabbi szakmai példaképek hatását és a szintén szakmai tanári, edzői kapcsolatok jelentőségét, valamint, – amennyiben az anyákat, a szülőket (és a nem is említett apákat) egy kategóriába vonjuk –, akkor a közvetlen szülői hatás jelentőségét kell kiemelni. Ugyanakkor igen jelentős az „egyéb” (baráti) kapcsolatok jelentősége is.

Az eredmények felhívják a figyelmet a *mentorkapcsolatok jelentőségére* – ezek nem csak szakmai, hanem emberi, emocionális vonatkozások miatt is figyelmet érdemelnek. Egy megértő, ugyanakkor feladatot, célt és egyértelmű értékorientációt adó tanár, edző, szakmai példakép átvezető szerepet

tölthet be a fiatalok életében: egyszerre képviselhetik a befogadó szülői attitűdöket és egyben azokat a magasabb elvárásokat és céltudatosságot, amely a fiatalok számára belső (intrapszichés) és külső (társadalmi) szinten is a felnőtt lét sajátosságaiként jelentkeznek a pályaválasztás útján.

Tartalmi kategória	Szavak/szövegelemek száma
Identifikáció, kötődés	62
Egyéb	50
Kompetencia, fejlődés	37
Akadály	35
Affiliáció	29
Érdeklődés, érdekesség	27
Korai élmény	23
Siker	21
Ego-célok: hatalom, erő, versengés	21
Ego-célok: Ideális én	9
Instrumentalitás	5
Szórakozás, kikapcsolódás	4

2. táblázat. A saját tehetségterülettel kapcsolatban megjelenő motivációs tartalmi kategóriák gyakorisága

A szülő kategórián belül az anyákat említették a legtöbben és legtöbbször önállóan, az apát senki sem – csak önmagában. Ezek az eredmények más kutatási eredményekkel is egybevágnak. Sőt, az anyák szerepének jelentősége a hátrányos helyzetű gyerekek körében még inkább felértékelődik (Forray, Hegedűs, 1998). Ugyanakkor a legtöbb megemlített fontos kapcsolat valójában nem az anyáké-gyermekeké volt, hanem a szülőké és gyermekeké (tizenkétszer említették általában a szülőket). Másfelől a pedagógusi és pszichológusi gyakorlat, a szülőktől kapott információk sokszor arra engednek következtetni, hogy az anyák kötődésében és a későbbi hivatás kiválasztásában, az intellektuális teljesítmény iránti igényben az apai minták (az azonosulás vagy éppen az ellenazonosulás) nagy szerepet játszanak.

Az apák szerepét a magas magyarországi válási arányok miatt a tehetséggondozás terén nem (sem) lehet direkt módon betölteni, vagy pótolni. A férfiak és nők közötti egyensúly igényét ugyanakkor a fiatalok válaszaikban közvetlenül, vagy a szakmai kötődéseik révén közvetve kifejezik. Ez az

eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a nemek közötti egyensúlyra az oktatás terén is indokolt törekedni (különösen az általános iskolai tantestületek vannak nehezebb ezen a területen). Egyfelől tradicionálisan léteznek olyan elfoglaltságok és tehetségterületek, (főképp a műszaki, természettudományos és logikai vagy nehezebb fizikai munkát jelentő szakmákban) ahol a férfiak szerepe jelentős, vagy pótolhatatlan, másfelől a kimagasló szinten alkotók körében, a professzionális művészet, sport és a tudomány területén a nemek közötti egyensúly, vagy éppen a férfiak nagyobb aránya figyelhető meg.

Az egyéb kategóriába sorolt, a tevékenység végzésének kontextuális járulékaiknak jelentősége került a második helyre. Alterületei szórtan mutatkoznak meg a rangsorban, de összességében ezek (az alábbi sorrendben) a második leggyakrabban említett okot jelentik a tehetséggondozó tevékenységeknél: *jó érzés, boldogság, öröm, a tevékenység öröme, felszabadultság, az utazás és a megszokottól való távolság megélése, a nyugalom, összhang, harmónia, a lelki gazdagodás és a testi érzések*. Mind olyan jegyek, amelyek a Csíkszentmihályi Mihály által leírt *flow* jellegzetességei. Sőt, ha ehhez a tanulók által különösebb részletezés nélkül megemlített érdeklődés kategóriáját vesszük („mert érdekel, mert tetszik”) – ahogy erre már korábban utaltunk, akkor ez a legjelentősebb faktor. Az érdeklődés tevékenységszintű bevonódással járó formájának nem csak specifikus, hanem az egész életre kiható sajátosságai és pozitív hozadékaik vannak.

Azok, akik részletesebben foglalmazták meg történeteiket a tehetségről, a valóságban is hosszabb ideje szentelték magukat egy-egy speciálisabb területnek, többet tudtak róla és jövőbeli életcéljaik között is konkrétan szerepeltek. Egybevág ez a megfigyelés az amerikai fiatalok körében végzett kutatásokkal (Bronk, Finch, Talib, 2010). Az átlagos képességű fiatalok és kiemelkedő képességűek nagyjából ugyanolyan mértékben neveztek meg életcélokat (mint a boldogság, gazdagság stb.), de az utóbbiak életcéljai fiatalabb korban fogalmazódtak meg, konkrétabbak, proszociális és érzelmi téren is mélyebbek és inspirálóbbak voltak.

Az első két kategória, azaz a kötődés és az egyéb/*flow* sokszor (akár egy mondaton belül is) egymás mellé kerül, mutatva, hogy a tehetség megjelenésével, kibontakozásával kapcsolatos *jó* érzések elsődleges közege és forrása a szűkebb értelemben vett család, ahogyan a *megküzdési mechanizmusok* próbaterepe is.

Az előbbire példa: *„Leginkább a színjátszás érdekel. Ez már kiskorom óta érdekel, anyukám foglalkozása által. Édesanyám magyar nyelv, történelem, dráma szakon végzett pedagógus. Minden előadása, amit a diákokkal rendezett, nagyon tetszett nekem, részese szerettem volna lenni.”*

Az utóbbira: *„Ötödik osztályos voltam, amikor elkezdtem hegedülni. A szüleim több évig kérdezték, hogy nem akarok-e járni zeneiskolába, de*

akkor én nagyon ellenkeztem. Majd mikor már abbahagyták, nem kérdezték többet, akkor mondtam, hogy én mégis szeretnék valamilyen hangszeren játszani.”

A kompetencia, a fejlődés természetes vágya és igénye – a rangsor harmadik helyén – ahogyan a fentebbi példa is mutatta, szintén összefüggésbe hozhatók az első két kategóriával és azokkal a buktatókkal, akadályokkal és nehézségekkel, amelyek egy-egy képesség fejlesztése és kibontakozása terén megjelennek.

Az akadályok (az említések rangsorának a negyedik helyén) nem egyszer a tevékenység szüneteltetését vagy elhagyását is eredményezik. Az alkategóriák közötti abszolút sorrendben (20 megjegyzéssel) a *negatív akadályok* kerültek! Ugyanakkor igen sokszor (15 alkalommal) említettek olyan akadályokat, amelyeknek leküzdése volt a kulcsa a további fejlődésnek és a jó érzések fenntartásának, természetesen a szülői, baráti, tanári támogatástól övezve. (Ritkán említették, hogy az akadály éppen a barát, a tanár vagy maga a szülő lenne.) Ez utal az intrapszichés tényezők szűrő funkciójára (ld. Gagnè modell). A sikeres megbirkózásra utal tanulóink esetében, hogy a kategóriák sorrendjében az affiliáció és az érdeklődés következnek (egy tanuló kivételével mindenki megemlített legalább egy őt érdeklő területet.)

Noha hátrébb került az *érdeklődés*, valójában azonban, ahogyan korábban jeleztük, az érdeklődés kategória kifejezései összhangban vannak a flow (a tökéletes élmény, az áramlat) jellemzőivel, amelyeknek megfelelő szövegelemeket pedig az egyéb kategóriába soroltunk. Az *én-ideál*, az *instrumentalitás* (mint a pénzkereset) valamint a *szórakozás* zárja az említések gyakoriságának sorát, jelezve, hogy a tehetségterületeknek való hosszú távú, elmélyült elköteleződés szempontjából ezek, mint motivációs szempontok alig jönnek számításba.

A fentebbi vizsgálat eredményei azokat a feltételezéseket erősítik, hogy a tehetség kibontakozásában a legmeghatározóbb faktorok a tanulás tartalmi elemei mellett/előtt a családi háttér és társas közeg (család, barátok), amelyek nem feltétlenül, legalábbis nem közvetlenül kapcsolódnak az iskolai élethez. Az iskolán kívüli tevékenységek jelentette kihívás sokszor markánsabb kapaszkodót ad a fejlődésnek az érzetéhez.

4.2. Tehetségtörténetek mint klasszikus narratívák

Az elkészült történetek bár még csak töredékek, résztörténetek, hiszen mindössze egy-egy elemet mutatnak fel a serdülőkori identitásfejlődésnek megfelelően, az elkészült fogalmazások azonban összességében is értelmezhetőek narratív pszichológiai szinten. Vajon részeredményeink illeszkednek-e a narratív pszichológia eddig eredményeihez?

Narratív pszichológia a történetek, a történetekben, a mesékben, a leírásokban rejlő érzelmi tartalmak lélektani vizsgálata. A narratív pszichológia, amikor egy-egy életet mint leírt vagy elmondott élettörténetet vizsgál, akkor a nagy motívumokra, témákra figyel (László, 2005). Melyek ezek a nagy (klasszikus) tematikus egységek (*szűzsék*), *cselekmény-archetípusok*, amelyek személyes életünkben, de valamennyi nép meséiben, nagy történeteiben, regényeiben, sőt képzőművészeti alkotásaiban is újra és újra megjelennek?

- az *otthon* megteremtése, a munka, a kert világa
- a *harc* megívása (az elszakadás az otthontól)
- az *utazás*, azaz az otthon, az új identitás, elkötelezettség keresése és a fejlődés
- közben a *szenvedés*, az egyén által örökölt és választott (vagy inkább választottnak gondolt) identitás próbái, annak állandó tesztelése
- s természetesen megmarad a nyitottság valami *végtelenre*; ez a beteljesülés keresése, a transzcendencia, a végső, igaz otthonba való hazaérkezés vágya.

A Lawrence Elsbree által megállapított generikus szűzsék, nagy témák ezek (László és mtsi, 2000, Ehmann, 2002). De nemcsak a meséké és nagy mítoszoké.

Feltételezhetjük, hogy ezeknek a témáknak a tehetség-történetek esetében is nagyobb magyarázó erejük, mint minden más faktornak és fentebbi részkategóriának. Nézzük csak meg a szavak száma szerint kialakult és pszichológiai szempontból definiált kategóriákat és azok sorrendjét! A megfogalmazott *tehetségtörténeteket* egyetlen egységként kezelve a legfontosabb témákat megjelölve a már jól ismert nagy narratív kategóriákat kapjuk: A *kötődés* nem más, mint az OTTHON világa. Az egyéb kategóriába sorolt *utazás*, valamint a *kompetencia*, a fejlődés maga a VÁLTOZÁS. Az *akadályok*, *köztük a negatív korai élmények* pedig SZENVEDÉSNEK felelnek meg. A szeretett személyekkel kapcsolatos *fájó, negatív korai élmények* a múltban és a bizonyítási vágy a jövőben, idői síkon egyaránt TRANSZCENDENS fogalmak és mégis a jelenben (heideggeri fogalommal élve a Daseinban), az itt-létben és a most-ban adottak. A már megtörtént és még meg nem történt, de várható (elvárt) feszültségében léteznek.

Egy-egy történet azonban önmagában nem mutatja meg valamennyi Elsbree-i témát; csak valamennyi történet, egymást kiegészítve mutatja a klasszikus narratívát. A fiatalok önidentitása és annak keresése egyben generációs kaland és kísérlet az előző nemzedék munkájának folytatására (ősbizalom) és meghaladására (leválás, önállóság). Ahogy Erikson írta: a *felnövekvő gyermeknek annak tudatában kell levezetnie éltető valóság-érzékét,*

hogy tapasztalatai feldolgozásának egyéni módja (ego-szintézis) nem egyéb, mint egy csoportidentitás sikeres változata (Révész, 2007).

Történeteink ebből a szempontból a klasszikus szüzsékhez képest egy biztató vonással gazdagabbak – bár ez az instrukciónak is köszönhető – a változás, az utazás témájához nem a szenvedés és harc, hanem a jóérzések, a boldogság, a felszabadultság vagy nyugalom érzései társulnak legtöbbször! Ahogy maga az instrukció is sugallta számukra: „ha nem is érzed magad tehetségesnek, gondolj azokra a pillanatokra, amelyekben jól érezted magad!” A kellemes érzések, az öröm, a kiteljesedés, másfelől a tehetség, s benne a legfontosabb tényezők egyike, a kreativitás fogalmai nem véletlenül kerültek egymás mellé. Ezek a kreatív, az alkotó Én megmutatkozásának integráns elemei.

Eredményeink igazolják, hogy a tehetség történetekben is klasszikus narratívák, a nagy mesei motívumok ismétlődnek meg (a tanár-diák viszonyban pl. legmagasabb szinten a Mester és Tanítvány viszony). Feltűnő és az archaikus (életkorból és tapasztalatból fakadó) rend helyreállítását mutatja, hogy ilyenkor általában fel sem merül a tanulói ellenállás, vagy a gyermek-felnőtt viszony teljes egyformaságának, mellérendelődésének kérdése.

Ezek a történetek többnyire nem egyedül íródnak. Megszületésükben, befogadásukban és formálódásukban ott vannak a kortársak. A fiatalok így egymás kiegészítő részeivé, tükreivé, támogatóivá, sokszor kritikus, mégis elfogadó és fejlesztő társakká válnak. A tehetség történetek összességükben idézik a mesei, mondai történetek alakjait és együttesen töltik be leginkább funkciójukat. A serdülőkor a maga sajátosságaival – az én-részek integrációjával, a fokozottabb igényvel az önismeretre és a társak ismeretére – csak így teljesezhet ki.

4.3. A rajzok elemzése és a tehetség történetekkel való összevetése

A rajzok elemzésekor Sehringer (1992) gyermekrajzok pszichodiagnosztikai elemzéséhez megfogalmazott tíz alapelvehez igazodtam. Elsősorban *fenomenológiai szempontból* néztem a képeket: mit sugallnak, mit üzennek ezek a képek pedagógiai-pszichológiai tapasztalataim tükrében?

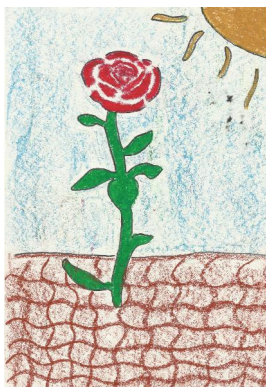
A rajzok a két csoportban mind számszerűen, mind pedig minőségükben különböztek. Az első (9. d) csoportban a megadott határidő után mindössze 5 rajz készült el a 14-ből (ezzel szemben írásaikat elkészítették), míg a második csoportban (9. b), ahol a rajzos feladatot helyben oldották meg, 100%-os volt a teljesítés.

Többségében a rajzok nem túlzott igényességgel elkészített alkotások (kiállításra nem kerülhetnek), néhány közülük azonban gondosan elkészített munka. Csaknem fele (8 db) az elkészült 18 rajznak színes alkotás. (Az első csoport elkészült rajzai közül színes volt kettő és fekete-fehér – egészében

vagy nagyobb részben – grafit ceruzarajz három. A második csoport (9. b) rajzai között ez az arány 6-7 volt.)

A színes alkotások általában mutatják a 15 éves fiatalok pozitív attitűdjét magához az adott feladathoz és tágabban a kutatás tárgyához: a szabadidős elfoglaltságokhoz, a tehetséggondozáshoz. A színek élénkek (narancssárga, piros, kék, sárga). Szinte teljesen hiányzik ugyanakkor a zöld, a kiegyensúlyozottság, természet, a természetes vegetáció, a megélt és elaborált érzelmek, a nyugalom színe. Az ehhez kapcsolódó földszín, a barna két esetben jelent meg. Mind a kettő esetében azonban ez a szín a lapot gyakorlatilag kettéosztotta. A pszichológia értelemben vett hasítás, illetve a jelképek lebegő bizonytalan volta az egyik legmeghatározóbb jegy ezeknél a legszínesebb rajzoknál. Nézzük először ezeket ebből a szempontból!

A első rajzon egy vörös rózsát (1. rajz, „1971” jelíggel) látunk, amely a lap alsó harmadát elfoglaló föld csaknem közepéből (enyhén baloldali elhelyezéssel – mint általában anyai oldal) emelkedik ki. A föld maga erősen tagolt, repedezett, mintha szomjazná a vizet. A vonalvezetés itt hullámzó. A föld felszíne határozott és éles barna-fekete vonallal különül el a papír két-harmad részét kitevő égtől. Ez a föld feletti rész egységesen a kék eget mutatja, jobbra fent a sarokban a nap süt. A rózsza a földből kiemelkedve erős szárral, élénkpiros szirmokkal szinte már a napot is eléri. A szár közepén szív alakú kitüremkedés látható.



1. rajz

Határozott, jelentős vágyképpel, de feszítő belső pszichés készlettel (drive-al) és belső vívódással jellemezhető fiatal lány munkájának lenyomata. A cél egyértelmű és pozitív, az alapok, ha „töredezetten” is, adottak, a kettő közötti átmenet azonban csak a virág erős szárának (tartásának), azaz a személyiség akarati tényezőinek köszönhető. Az adottságok és a vágyott cél közötti átmenetet a színek nem sugallják, éppen ellenkezőleg: erősen megosztott színvilág ez horizontálisan (a színek és a repedezett, hálózatos talajábrázolás révén) de vertikálisan is (a virág nagyságával szinte kettéosztja a rajzlapot). A hálózatos ábrázolás, mint firka első megközelítésben általában a szemérem, a visszahúzóds jele, miközben utal a belső aktivitásra, ambícióra és az alkotóerőre is (Feuer, 2000). A hullámzás egyszerre jelenti a rugalmasságot, visszatérő motívuma pedig az állhatatosságot és stabilitás iránti igényt.

Ezen a földön nincs semmi zöld, az ég tiszta és homogén kékjében pedig ott az életteli teli zöld szárú és vörös rózsza és a nap (inkább sötétebb, okkersárga színnel). A célt a jövő és az erőt és meleget asszociáló minták – az apai oldal – adhatják (és úgy tűnik, adják is), a személyiség elsődleges

megerősítését azonban az alapoknál (a táplálás, megnyugtató, belső elfogadás, a támogatás, az érzelmi biztonság és rugalmasság) oldalán kell elsősorban elvégezni. A kép – ebben az esetben a tehetség kibontakozásával kapcsolatos vágykép – igazán csak így bontakozhat ki, így elevenedhet meg. A szár közepén lévő szív alakú kitüremkedés is a befogadó, megnyugtató anyaméh képzetét idézi.

Amennyiben a (hetero)anamnézis egyértelműsíti, akkor a földi és égi világ különbségei túl is mutathatnak a serdülőkorra jellemző nárcisztikus vágyak és a realitás jelentette különbségeken: a hasítós jegyek miatt akár drámai, erőteljes, szélsőséges megnyilvánulásokra, az én-kép és a szelf labilitására is számíthatunk. A téma központi eleme ugyanakkor a rózsza, mint szimbólum révén, a szeretet: a szeretet megélésének igénye, vágya és továbbadásának szükséglete.

Ez a rajz olyan lánynak az alkotása, akinek írásbeli beszámolója, annak központi eleme valóban az anya által is inspirált (a rózsza enyhén baloldali elhelyezése és szárának közepén a szív motívum) zenei tanulmányok elkezdésének, majd hirtelen abbahagyásának, de mint jövőbeli vágyott cél fenntartásának igényéről szól (magasba törő rózsza és nap motívum). *„Lelkesedésem [...] egy idő után abbamaradt, mert nem azon a hangszeren játszottam, amin mindig is szerettem volna. 3 év után úgy döntöttem abbahagyom. Remélem az életben lesz esélyem zongora mögé ülni és megtanulni játszani rajta. Számomra ez a dolog lenne az, ami az életemet teljessé tenné.”*

Az erőteljes és étellel teli nap szimbóluma mögött a tehetség történet elemei között talán, – mint példakép – egy kiforrott, sikeres férfi zenész, *Ludovico Einaudi* áll, aki életkorát tekintve akár a rajzot elkészítő lány apja is lehetne. További párhuzam, hogy az olasz művész zenei tanulmányainak első inspirálójá szintén édesanyja volt. Analógia figyelhető meg a zeneszerző minimalista, kevés hangból építkező, meditatív, drámaian feszített, komoly hangvételű zenéje (pl. *In a Time Lapse*, 2013; *Fly-Intouchables Soundtrack*, 2011) és a lány kevés elemből és kontradiktórikusan formált



2. rajz

rajza között. Zenéje, mintha állandó várakozás, a semmibe tartó végtelen vonal lenne. Az utóbbi filmzene pedig egy drámai vígjáték zenéje volt, amely 2011-ben Franciaországban szinte kulturális jelenséggé vált. A kis rajzon mintha a műfaj és a lány érzéseinek kettősége, hasítottsága (drámai vígjáték) jelenne meg.

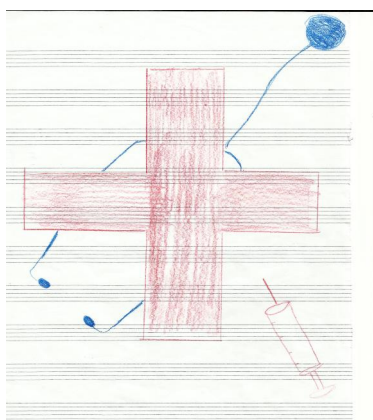
A másik ilyen belső világra utaló rajz („pillangó” jelisével) szintén a legszínesebbek, azaz érzelmileg a legfelfokozottabbak közé tartozik (2. rajz). Egy orvosi szobában vagyunk. A lap közepén, baloldalon egy nő – segítő testtartással,

(de inkább drapp színű, tehát nem kifejezetten orvosi öltözetben és nem is orvosi eszközökkel a kezében) egy idős, széken ülő ember felé fordul. Az idős ember mintha kapaszkodna a fiatal nő karjába. A lap alsó részén (csaknem a lap kétharmad részén) itt is földszín, a barna dominál; a szék barna, az asztal (rajta jegyzetek, receptek szintén sötét színekkel) szintúgy, a szekrény fekete (éppen ellenkezőleg, mint egy orvosi rendelőben), háttere sárga. Ez a sárga szín dominál homogén módon a lap felső egyharmad részén a „falon”.

A két szín különbsége és az alsó és felső rész elválasztottsága itt is a jelen, a keményebb és szomorúbb valóság és a vágyott cél, a jövő távolságát és az utóbbi – nyilván a gyógyítás és a gyógyító foglalkozás – bizonytalanságát tükrözi. A képen központi téma a kapcsolat (az egymást fogó kezek): egy szeretetkapcsolat fontosságát és az ebből táplálkozó vágyképet, a leendő hivatást mutatják meg. A kimenetel bizonytalan: a kép – és mögötte a történet – inkább a jelenben a megtartó szeretet erejét és hitét mutatja, mintsem a jövőbeli gyógyulást és annak örömét. Talán a jövőbeli feladat sokrétűségére és nehézségeire, de érdekességére is utalhat a szekrényben a tégelyek, dobozok sokszínűsége (ez a vízfestmény legszínesebb része).

Egy olyan lány alkotása ez, aki határozott jövőképpel rendelkezik, erős az akarati (hatalmi) motívum és a segítség vágya (affiliáció) tehetségképében, miközben ez a cél negatív korai élményből táplálkozik. A válaszadók közül a legtöbbször említette a negatív élményt, mint leendő hivatásának elsődleges mozgatóját és annak ösztönzőjét: a nagypapa betegségét (Parkinson-kórját) és meggyógyításának vágyát.

A bizonytalanság, a várakozás motívumai és egy egyértelmű választás feszültsége és kettőssége – ezzel együtt az igazi nehézségekkel való szembenézés hátrítása (akár itt és most ebben a feladathelyzetben, akár általában a jövővel kapcsolatban) olyan egyértelmű képi világnál is megjelennek, mint a következő.



3. rajz

Egy vörös kereszt uralja a képet (3. rajz). Piros vonalai a függőleges oszlopon felülről lefelé, párhuzamosan futnak, vízszintes szárán horizontális párhuzamos-sággal. Domináns a vertikális szár – kitartás, nagyra törő vágyak, határozottság sugárzik belőle – középen, a találkozási ponton elfedi a vízszintesen futó vonalakat. A vörös kereszt jobb oldalán egyetlen vonallal megrajzol injekciós tű, befelé mutat – fókuszban egy egyértelmű választás. A fonendoszkóp – szintén egyetlen vékony (sovány) vonallal meg-

rajzolja kékkel, átlósan (balról jobbra) keresztezi a lapot. Az orvosi műszer fejrésze jobb oldalon helyezkedik el – a jövő feladatai irányában. Az egész mégsem stabilitást mutat – mindhárom motívum lényegében a levegőben lóg. Mozgalmasságot – mintegy a vágyott cél ösztönzőjeként egyszerre szimbolizálva a sokszor fájdalmas, de gyógyító eredményeket hozó tanulási folyamatot is – a vörös kereszt felé alulról mutató, azt mintegy kezelő injekciós tű képe sugall. Egy komoly, érzelmileg megalapozott (megléhet fájdalmas emlékeket is hordozó) választás az orvosi szakma irányában, a serdülőkorra természetesen és szükségszerűen jellemző belső bizonytalansággal. Az orvosi műszernek a papírlap jobb sarkában ábrázolt része, egy vékony lábú és nyakú ember nagy fejeként „tekint ránk”. A szöveges munka megerősíti a feltételezést: a választás érzelmi alapú és korai negatív élménnyel, veszteségekkel van összefüggésben (nagyapa és nagymama halála).

Többségben vannak azok a rajzok, amelyek kétségeket, a választott út bizonytalanságát és nehézségét mutatják – hűen tükrözve a serdülőkor alapvető pszichoszociális szakaszának krízisjellegzetességeit és megoldási kísérleteit, az identitás vs szerepkonfúzió körüli viharokat (Erikson, 2002). Maguk a rajzok ennek a szakasznak az útkereső jellegét mutatják, számtalan lehetőség felvillantásával és a bizonytalan jövővel, vagy annak tudatos elhárítását és elutasítását, hogy válaszoljanak e korszak alapvető kérdéseire.

Az első az út képe (amely lehet bármilyen és vezethet bárhová), a másik egyik emberi alak, amelynek teste és feje mutatja, hogy mire (lehet) képes és aktuálisan most mi iránt érdeklődik. Az ezzel kapcsolatos ábrázolások mutatják az imagináció sikerességét, a feladat megértését, másrészt a téma körüli bizonytalanságot fejezik ki.

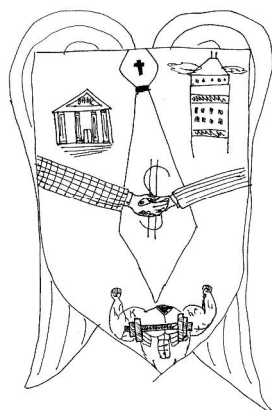


4. rajz

Az út képe megjelenik annak a tanulóknak a rajzán, aki a filmes szakmát szeretné választani leendő hivatásaként (az út valóban egészen Hollywoodig vezet egy akciófilm jelenet forgatásáig); s annál a tanulóknál, aki csupán egy lapos kis járművet ábrázolt egy sivatagban vezető nyílegyenes út elején (a lap alján) s távolban egy felkelő (vagy lemenő?) napot. (Az utat útjelzők szegélyezik, baloldalon mindössze egy kaktusz látható).

Antropomorfizáló megoldás tűnik fel annál a tanulónál (4. rajz, ötágú csillag jel alatt), aki az embertestre (mintegy a tehetségcímer pajzsára) olyan tárgyakat és formákat rajzolt, amely a pénzügyi szakma

iránti érdeklődését mutatják (számológép, pénz, kézfogás). Itt a test (a címerpajzs) baloldalán, vállánál egyúttal megjelenik egy út is – nyílként (tehát célként tételeződő) felfelé és egy dollárjel felé mutatva. A fej része ugyanakkor teljesen üres! Csupán egy légbuborék mutatja a tehetségkép és a jövőkép bizonytalanságát, esetlegességét.



5. rajz

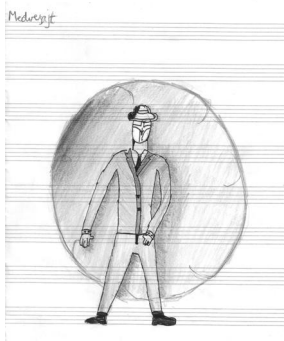
Lényegében ugyanez az ábrázolási mód figyelhető meg egy fekete-fehér rajzon (5. rajz), ahol az alkotó (*Deus Solus me ludicare Potest!* jeligével) egy fej nélküli, de bodybuilder testű férfit rajzolt címere alá. Itt az út, mint egy nyakkendő jelenik meg, amelynek végén egy fekete kereszt van. A címet angyal szárnyak övezik. Egy jó szándékú, vallásos fiú rajza, aki célként fogalmazza meg a vagyonszerzést. Különös kettősség. Ezt a kettőséget megérthetjük, ha történetét olvassuk: gyerekkora óta vonzza (apai és nagyapai mintára) a történelem, a lovagkor világa. „Manapság azonban még érettebb fejjel gondolkodván, olyan foglal-

kozás után kell nézmem, olyan helyre céghez kell bekerülnöm majd a jövőben mellyel biztosítani tudom majd magam s a leendő családom életet. Ezért döntöttem úgy, hogy a kesébbiekben ügyvédnek vagy közgazdásznak szeretnék menni.” „A kereszt maga is végletek találkozási pontja és integrációs kísérlete: belső bizonytalanság, ugyanakkor a dicséret, az elfogadottság iránti áhítozás kifejeződése” (Feuer, 2000, 225.).

Az út és az emberalak kettősenek és a serdülőkori válasz helyzeteknek a dilemmája és integrációs kísérlete egyszerre jelenik meg azon a grafitrajzon

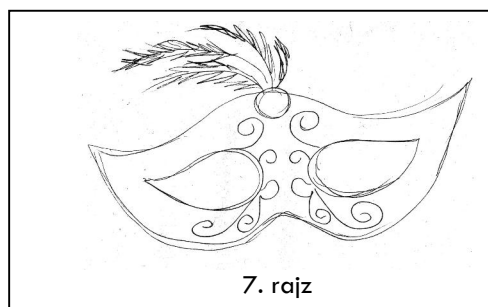
(6. rajz, „Medvesajt” jelszóval), amelyen fekete kör alakú háttér előtt velünk szemben egy elegáns, öltönyös, kalapos férfi látható: arcán szemek és orr helyett egy kétfelé elágazó út!

A formálódó identitás, a szerepszemélyiség változtatása, a rejtőzködés motívuma jelenik meg azon a rajzon is, amely semmi mást, csupán egy álarcot mutat – kétség kívül egy lány esztétikus, szépségre törekvő rajza (7. rajz).

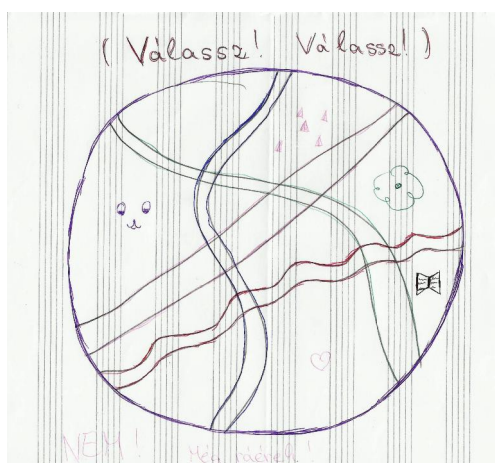


6. rajz

Végezetül a paradox módon a legvilágosabban fogalmazott és illusztrálta (elnagyolt stílusban) gondolatait az a lány, aki a feladatot magát erőltetettnek minősítette és elutasította, hogy bármilyen tehetségterület és pálya iránt elköteleződést mutasson: „Mint ahogy azt a tisztel olvasó is láthatja az írásomból magabiztos egyén vagyok, akit nem nagyon érdekel mások véleménye, szóval csak megnyugtatóképpen közlöm, hogy gondolkodom rajta, csak még nem jutottam semmire.”



7. rajz



8. rajz

Rajzán (8. rajz) egymást keresztező utak futnak, mellettük egy könyv, egy szív, háromszögek (öt darab). A négy út közül kettő, kék és zöld színnel balra futnak, két piros színű út pedig jobbra. A két ízben történt felmérést sürgetésként élte meg. A kép tetején olvasható: Válassz! Válassz! A kép alján pedig a válasz: NEM! Még ráérek! A színek és az irányok egymást keresztezik. A vonalak közül kettő kanyarog, egy hullámszerű (haladás, mozgás, úton levés és belső vibráció) egy pedig egyenesként fut felfelé (ser-

dülőkori szélsőségességnek, a jelen fontosságának és az egyértelműsége törekvésnek a grafikus kifejeződése) (Feuer, 2000).

Ahogy a gyermekrajzok pszichodiagnosztikai elemzéséhez megfogalmazott alapelvek maguk is rögzítik (Sehringer, 1992): a gyermekrajzokat kontextusukkal együtt lehet megérteni, és az értelmezés nem nélkülözheti az elméleti alapvetést. Így feltételezem, hogy az eriksoni pszichoszociális elmélet serdülőkre vonatkozó felismerései az identitás formálódásával kapcsolatban képi-vizuális világban is kifejezést nyernek, de igazi jelentésüket csak tágabb kontextusból lehet(ne) megfejteni.



9. rajz

Éppen ezért éppúgy tekinthetjük az identitás-kriszis előtti állapotnak, az identitás moratóriumának, vagy az érett identitás felé tett harmonikus lépéseknek azokat a rajzokat, amelyek harmonikus színvilágukkal, lekerekítettségükkel, egészlegesség-

gükkel tűnnek ki. Ezekkel kapcsolatban már a befejezettség reménye-
valósága tükröződik, de az eredményt nem tekinthetjük késznek 15 évesen:
az érett identitás kialakulása nem nélkülözheti a próbákat-beavatásokat.

Ilyen az a színes labda (9. rajz), amely készítőjének a sporttal kapcsola-
tos egyértelmű elköteleződését mutatja vidám, étellel teli színeivel. Ilyen az a
bakancs (10. rajz), amelyben a zene, a mozgás – mint vidám, egy egész
életutat kísérő útitárs – jelenik meg (a bal – anyai oldalán – fent a nap fé-
nye által támogatva). Miközben ennek bakancsba szorult mosolygós képe s
fordított, hosszú, hajlékony vonallal is keresztezett violinkulcsa, visszafelé
forduló csigavonala nehézségeket is elárul. (Valóban: ő az fiú, akinek a lá-
nyok csúfolódása miatt egy időre elment a kedve a tánc tanulástól, de édes-
anyja és tánc tanárnője biztatására ismét élete „rendszeres cselekvésévé
vált”.)



10. rajz

Ilyenek azok az egyszerű rajzok is, amelyek
egy-egy gitár, hangfal, számítógép ábrázolásával
elgépiesítik és leegyszerűsítik (mindenestre ezzel
maguk számára meg is könnyítik) a tehetség jelentet-
te feladatot és kihívást.

Az integráció szándékát és sikerét lehet kiolvasni
abból a rajzból, amely egy lovon ülő lányt ábrázol
kezében hegedűvel (a két, s egyaránt folytatni kí-
vánt terület), valamint annak a fiúnak a rajza (11.
rajz), aki a feladatot jól megértve egyszerre tudta a
látszólag távoli tehetségterületeket, kompetenciákat
integrálni. A címer vidám színeivel tűnik ki, ritkább
kivételként embert is ábrázol. Megjelenik benne a
választott hobby, leendő hivatása, a kézilabda és az a belső tulajdonság is,
amelyet magában még fontosnak tartott (a rajz név nélküli beazonosítása a
fogalmazással egyértelmű volt – szemben a legtöbb, tulajdonképpen sablon-
os megoldásokat hozó rajzzal). A kézilabda
kapuban egy jógaülésben, rövidnadrágban ül
egy fiú, szemben a nézővel s kitárt karokkal
egy-egy labdát tart kezeiben. Lábainál a győ-
zelmet jelentő kupa és alatta a babérlevelek. A
téglalap (kapu) és a gömb forma (labdák) egy-
szerre adják a szélső keretet, határokat, miköz-
ben a labdák sárga színe és alul a kupa, vala-
mint alatta a babérlevelek elhelyezése egy há-
romszöget zárnak be. Ez a háromszög forma
egyben a címer formája is. A kapus tevékenysé-
géhez a villámgyors reflexeken kívül hozzátartozik
a nyugalom és a csapat egészének energiáit



11. rajz

integrálni képes biztatás, nyugalom és kiegyensúlyozottság. Tudatos megoldásról és egy megtalált, tudatosan fejlesztett és csoporttól szintén táplált képességről van szó. Fogalmazásából ez szintén kitűnik: „A meccsek hangulata az adrenalin-szintemet karbantartja [...] Bár néha nehéz, mert nagyok az elvárások, s a tanulással is egyre nehezebb összeegyeztetni. De erőt ad, hogy amikor a csapattársaimmal együtt vagyunk, számomra ez biztos pont, s megnyugtató érzés. S főleg az ad erőt, hogy számítanak rám. Van egy másik jó tulajdonságom, mégpedig az, hogy általában nyugodt vagyok. Megpróbálom pozitívan látni a dolgokat. Többen megkeresnek problémájjukkal, s én jó „hallgató” vagyok.”

Ahogy az a történetekben, éppúgy ezekben a rajzokban is egységként kezelve azokat a narratív pszichológia nagy témái tűnnek fel. Legfeltűnőbbek az identitáskrizisre utalnak, de több közülük a moratórium szakaszának nagy jelentőségét mutatják – „még lehet várni” –, s a zene, a tánc, a filmek megnyugtató vágyképeket is indukálnak. A legtöbb s legsablonosabb képek ezt a világot ábrázolták. Ezzel a nagy tematikus egységek közül a VÁLTOZÁS, az utazás világához állnak legközelebb.

Összegzés, tanulságok, ajánlások

Az alábbiakban a korábban már megfogalmazott gondolatokat ajánlások formájában közlöm. Ezen javaslatok a tanulók azon motivációs jellemzőiből következnek, amelyek az iskolán kívüli gazdagító programokban való részvételüket befolyásolják, másfelől fontosak a jövő, azaz a tehetség-gondozó szolgáltatások hozzáféréseinek kiegyenlítettége és bővítése érdekében is.

1. Az extrakurrikuláris tehetségfejlesztés népszerű a megkérdezett tanulók körében. Ennek egyik oka, hogy olyan területekre fókuszálnak, amelyek az iskolai oktatásban még mindig háttérben állnak (sport és nem testnevelés, valamint művészeti ágak). Érdemes ezen területek súlyát tovább növelni az iskolai oktatásban is.

2. A tevékenységek önként választottak – az iskolai oktatásban érdemes növelni a szabad választás lehetőségét ezen területek tekintetében, sőt a tudományterületek kapcsán is.

3. Ennek szaktanári feltételeit biztosítani kell – a fejlődés egyik kulcsa a szakmai-emberi példaképnek tartott szakemberek személyisége és kapcsolatának mélysége tanulóival.

4. Az iskolán kívüli és belüli tehetségterületek szétválasztottak, elkülönültek. Érdemes a közöttük lévő „hidakat” kiépíteni: pl. egy hegymászó-jelölt diák tapasztalatai, szemléletmódja, tudása az edzettségről, az emberi testről vagy a természetről egy egész osztály számára hasznossá válhatnak, az osztály vagy iskolai szintű megosztás és bemutatás révén.

5. Ehhez kapcsolódóan érdemes lehet a középiskolai közösségi szolgálatok (önkéntes munka) most már 50 órában kötelező teljesítésének tapasztalatait pedagógusoknak és tanulóknak közösen összegezni és a tantárgyak tematikájához kapcsolni. Pl. egy egészségügyi gyermekotthonban tett látogatás és a saját élmény megosztása – egy biológia vagy egy etika órán – az osztálytársakkal, sokat jelent a tehetség kibontakoztatása és a későbbi érdeklődés fenntartása érdekében.

6. Összességében biztosítani kell egy olyan *tehetséggondozó szabad órát*, amelynek tartalma és gyakorlati megvalósítása (akár az óraszámok tömbösítésével) teljes egészében a tanuló szabadságára van bízva. Ennek eredményét ugyanakkor a szűkebb-tágabb nyilvánosság előtti beszámoló, bemutató formájában ellenőrizhetővé kell tenni. Ez a legtöbb tanuló esetében az egyébként is megvalósuló iskolán kívüli tevékenységnek a bemutatását jelenti. (Osztályfőnöki órák keretében is van erre lehetőség kiselőadás tartásával, pp-s prezentációkkal.)

7. Az iskolán kívüli gazdagító tevékenységek és az intraperszonális tényezők interakciójában az egyik legfontosabb tényező a szülő. Érdemes a szülőket az iskolán belül is a tevékenység részesévé tenni (ennek aktívabb részvételével elsősorban óvodákban és általános iskolában van helye). Tanárkollégák egyik legfelemelőbb tapasztalata és élménye az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül az öt éves képzésben – egyelőre – csak egyszer megrendezésre kerülő osztályszintű *Tehetségnap*, ahol a 10. évfolyamon tanuló gyerekek szüleiknek és általános iskolai osztályfőnököknek, tanáraiknak mutatják be és összegzik (maguk számára is) egy év tapasztalatait. Részét képezik ennek a napnak a művészeti produkciók, az utazásokról és tanulmányi eredményekről a kiállítások, a kollégium életének bemutatása és informális beszélgetések. Ezzel szemben – kis túlzással – a legtöbb (általános tantervű) gimnáziumi osztályban a szülők gyermeküket és osztályát csak egyszer látják valamilyen „iskolai” tevékenység közben. Csak egyszer kaphatnak bepillantást egy iskolán belüli munka közös eredményébe: a szalagavatói tánc alkalmával. (S „természetesen” ennek tanárai sem a tantestület tagjai.)

8. A diákok tehetségtörténeteikben a szülők között az anyát említik legtöbbször támogató, motiváló személyként, s az általános iskolában is döntő többségben női minták veszik őket körül. A magas válási arányok miatt is a nőkre aránytalan többletfeladatok hárulnak, miközben az apák kiszorulnak a nevelési-tehetséggondozó feladatokból. A fontos személyek között a személyiség érése, nemi identitásának alakulása és bizonyos tehetségterületek kibontakoztatása miatt is érdemes a férfi minták, az apák szerepének erősítése. Oktatáspolitikai feladat a nemek közötti egyensúly megvalósítása a pedagóguspályán.

9. A válaszok többsége tartalmazta a megküzdés, a verseny, a megmérettetés fontosságát. Az iskolán belüli és kívüli versenyhelyzetek célt és fejlődési távlatot adnak, hozzájárulnak a fejlődéshez, a stresszhelyzetek (vizsgahelyzetek) kezelésének megtapasztaláshoz, erősítik a csoportkohéziót, és segítik a realisabb önkép kialakulását. Az iskolák egy része él az évfolyamdolgozatok, vizsgák és versenyek adta lehetőséggel a középiskolai évek (4-6-8 év) alatt, míg – a másik oldalon – vannak tanulók akik, 18-19 évesen szembesülnek először osztályon kívüli összehasonlításban teljesítményükkel, ráadásul rögtön országos viszonylatban (érettségi).

10. A narratív elemzés eredményei ismét ráirányították a figyelmet a tehetséggondozásban az iskolai mentálhigiéné, a pszichológiai támogatás, a kiscsoportos személyiségfejlesztő és önismereti órák jelentőségére (lásd az Arany János Tehetséggondozó Programot). Ezek az egyéni és kiscsoportos foglalkozások, valamint a szülőkkel való konzultáció, azaz a pszichológusi, tanári, szülői és tanulói együttműködés kialakítása az egységes pedagógiai elvek érvényesítés érdekében nagymértékben erősítheti a tehetséges fiatalok érzelmi biztonságát és kiteljesedését.

Tanulmányunk keretein túlmutat, de itt kell rögzíteni: a fentebbi kutatás a (halmazottan) hátrányos helyzetű tanulók és térségek esetében minden bizonnyal más eredményeket hozott volna. Kiszorulásuk a tehetséggondozásból, általában a magas szintű oktatásból égető gond. A család, az iskola és az ott dolgozó pedagógus helyzetének megerősítése e hátrányos helyzetű régiókban feltétlenül szükséges, és pozitív diszkrimináció nélkül nem képzelhető el. E kistérségekben van szükség a legjobban megfizetett és legjobb, kihívásokat kereső – fiatal, terhelhető – elhivatott pedagógusokra. Ha Finnországon belül is a messze északon az időjárás és természeti viszonyok miatt érdemesnek tartották az ott munkát vállaló pedagógusok nagyobb anyagi és erkölcsi megbecsülését, szakmai fejlődésének elősegítését (a vállalt terhek és többletfeladatok miatt), akkor ez Magyarországon bizonyos kistérségekben (főleg az észak-keleti régióban) gazdasági és társadalmi szempontból még inkább szükséges lépés.

Vizsgálatunk a benne szereplő kis elemszám miatt nem bizonyító erejű, de alkalmas arra, hogy hipotéziseket vessen fel, és további kutatások számára gyakorlati példát adjon. Ezeket a későbbiekben nagyobb szakmai apparátussal és több tanuló kutatásba való bevonásával lehet ellenőrizni. Ebben az esetben a történeteket és rajzokat a tehetséggondozó szolgáltatások elérhetőségét vizsgáló kutatásaink más eredményeivel is össze lehet vetni. A szöveges megoldásokat tartalmi, formai, stilisztikai és narratív szempontból, a rajzokat pedig a választási motívumok képi, szimbolikus megjelenéseként lehet elemezni, s a tanulók alapvető szociológiai adataival, szociális tényezőkkel is össze lehet hasonlítani. A kutatásban is felhasznált

nagyobb terjedelmű, a tehetségről szóló írásokat a jövőben is fontosnak tartom, kiegészítendő a rövid válaszokat igénylő tesztes eljárásokat. Mind az író, mind pedig a befogadó (a pszichológus, a pedagógus, a szülő) mentális reprezentációja ezeknél a történeteknél, szövegeknél összetettebb és tagoltabb, mint a rövid kifejtést igénylő megoldásoknál. S ez a sajátosság minél igényesebb és irodalmibb a szöveg, annál inkább érvényesül. Nem véletlenül: a történetmesélés és a rajz, valamint a mesélési, rajzolási, alkotási kedv önmagában is a tehetség egyik legelső és legszebb megnyilvánulásainak egyike.

Felhasznált irodalom

- Bronk, K. C., Finch, W. H., Talib, T. L. (2010): Purpose in life among high ability adolescents. *High Ability Studies, Vol., 21.* No. 2, december 2010, 133–145.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség.* Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow – Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin, Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola.* Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslektana.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gagné, F. (2008): *Building gifts into talents: Overview of the DMGT.* <http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf> Letöltve: 2013. 11. 23.
- Halász László. (1989): Személyi sajátosságok és kreativitás. In: Ranschburg J. (szerk.) *Tehetséggondozás az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest. 74–105.
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport.* Osiris Kiadó, Budapest.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- László János, Ehmann Bea, Péley Bernadette, Pólya Tibor (2000): A narratív pszichológiai tartalomlemezés: elméleti alapvetés és első eredmények. *Pszichológia, 20.* (4) 367–390.
- Murstein, Bernard I. (1965): *Handbook of Projective Techniques.* Basic Books, Ismerteti: Vass Zoltán (2011): *A képi kifejezés pszichológia alapkérdései – szemlélet és módszer.* L'Harmattan, Budapest.
- http://www.rajzelemzes.hu/rajzelemzes/A_kepi_kifejezespszichologia_alapelvei.html Letöltés 2013.11.02.
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Renzulli, J. S. (2008): *Enriching Curriculum for All Students.* Corwin Press.
- Révész György (2007) Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: Gyöngyösiné Kiss E., Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről. A személyiséglektan alapvető irányzatainak tükrében.* Új Mandátum, Budapest. 224–243.
- Sehringer W. (1992): Principles for the Psychodiagnostic Analysis of Children's drawings. In.: Jakab, I., Hardi, I., (Eds.). *Psychopatology of Expression and Art Therapy in the World.* Animula, Budapest, 46–81.

A tehetséggondozó szolgáltatások kínálatának megoszlása a településjellemzők tükrében

Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna

Bevezetés

Tanulmányunkban a különböző településtípusokon élő magyarországi középiskolások által elérhető iskolán kívüli tehetséggondozási formákat mutatjuk be, különböző szempontok szerint. Azt vizsgáljuk, hogy milyen szolgáltatások találhatóak a tehetséggondozás kínálati oldalán, függetlenül annak igénybe vételének arányától. Potenciális tehetséggondozó szolgáltatásként értelmezzünk minden olyan iskolán kívüli foglalkozást, tábort, szakkört, stb., aminek a programjában szerepel valamely tehetségterülettel való strukturált foglalkozás, emellett illeszthető a kutatásunk módszertanában bővebben ismertett négy kategória valamelyikébe (sporttevékenység, tudományos/tantárgyi foglalkozás, művészeti elfoglaltság és egyéb szakmai önfejlesztés, valamint intra- és interperszonális készségeket fejlesztő foglalkozások).

A felosztásnál szem előtt tartottuk, hogy a középiskolás korosztálynál jelentős különbségeket találhatunk abban, hogy mennyiben beszélhetünk kikristályosodott, állandósult érdeklődésről, amikor egy-egy szolgáltatás keretében adott területnek szentelik idejüket és figyelmüket. Egyrészt specifikus lehet az érdeklődés egy konkrét szakmai terület iránt, ugyanakkor a művészetek iránti fogékonyság mint a serdülőkori identitáskeresés jellegzetes megnyilvánulása általánosan is megjelenhet.

A vizsgálat célja egyrészt az, hogy feltárjuk a különböző szempontok szerint kategóriákba sorolt tehetséggondozó programok eloszlását a különböző településtípusokon és az ország különböző megyéiben. Másrészt hogy becslést tegyünk arra, hogy a kínálati oldalon mennyire van meg a diákok lehetősége, hogy tehetségüknek és érdeklődésüknek megfelelő iskolán kívüli elfoglaltságot találjanak maguknak, vagy találjanak nekik szüleik.

Feltételezzvén, hogy a kínált tehetséggazdagító lehetőségekben különbség mutatkozik az ország tájegységei között, így a mintavétel során törekedtünk arra, hogy random módon válasszunk mindenféle településtípusból.

Tekintve, hogy a KSH adatai szerint a GDP eloszlása nem egyenletes Magyarország különböző területein, azt feltételezzük, hogy a magasabb GDP-vel rendelkező területeken több tehetséggondozó szolgáltatás vehető igénybe, nagyobb a kínálati oldal, beleértve akár az ingyenes, akár a piaci

alapra helyezett szolgáltatásokat. Mindezeket figyelembe véve az ország keleti, nyugati régióját és a fővárost vettük három összehasonlítható területi egységnek, végig szem előtt tartva, hogy minden településtípusból legalább egy reprezentálja Magyarországot egy-egy megyéjét (KSH, 2011).

A kutatás relevanciája, aktualitása

A tehetséges egyének azon képességei, amelyek arra predesztinálnák őket, hogy magasabb szinteken műveljenek egy-egy tevékenységet, ha nem kapnak kellő támogatást, akkor elsorvadnak. A tehetséges diákok felkarolása, segítése, programok szervezése elengedhetetlen, hogy kreativitásuk kibontakozhasson, tudásuk bővüljön, hiszen csak így érhető el, hogy a nekik megfelelő legmagasabb szintű képzést kaphassák.

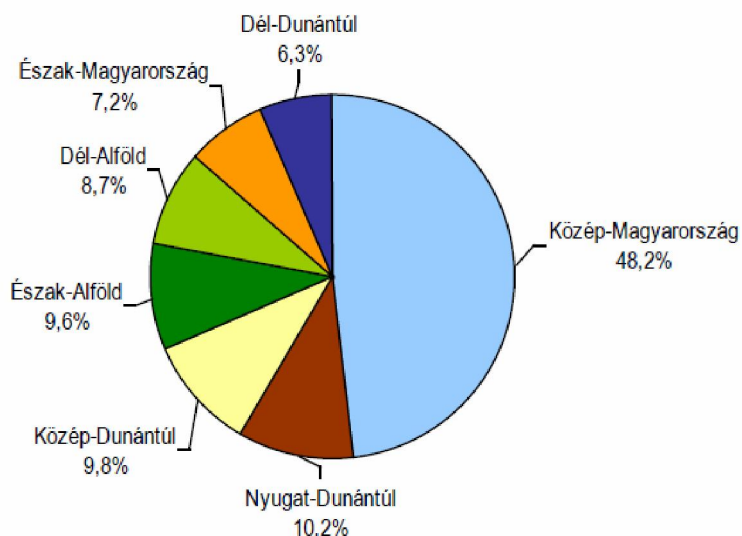
A lakóhely funkciói, gazdasága, infrastruktúrája, olykor természeti környezete, lakóinak képzettségi szintje, mentalitása, hagyományai, életminősége és kapcsolati terei, mind-mind befolyásolhatják a tehetség kibontakozási esélyeit. A szellemi élet térszerkezete, illetve az innovációra alkalmas térségek elhelyezkedése nagyfokú aránytalanságokat mutat. A városok és falvak értelmiségi arányaiban és a vezető értelmiségi pályához jutás esélyeiben újratermelődő regionális különbségek figyelhetők meg. Az innovációk terjedésében a kelet–nyugati mellett látványosan rajzolódik ki egy észak–déli regionális megosztottság is (Győri, 2011).

Mindezeket a területi különbségeket legjobban a hazai GDP területenkénti megoszlásával lehet szemléltetni, mivel azokon a területeken, ahol több az egy főre jutó GDP, ott a tehetséggondozásra fordítható tőke is több, a szakemberek pedig könnyebben indíthatnak tehetséges diákok számára őket érdekelhető programokat.

Mint ahogy az a grafikonon is látszik, Közép-Magyarország termeli a bruttó hazai termék közel 50%-át. Ezek alapján elvárható, hogy a Közép-Magyarországi régióban, azaz Pest megyében és a fővárosban, a tehetséggondozás kiemelkedő szerepet kapjon, illetve több és gazdagabb tehetségfejlesztő programot kínáljanak ebben a megyében, mint a többi régióban összesen. Ha Közép-Magyarországi régió kívüli eloszlást nézzük, akkor megfigyelhető, hogy az ország nyugati régióiban termelődik a bruttó hazai termék 26,3%-a, míg a keleti régiókban 25,5%-a.

Feltételezésünk szerint a tehetséggondozó programok finanszírozása, akár állami akár magán pénzekből történik, ott lesz magasabb, ahol erre több pénzt tud fordítani a fenntartó, illetve ahol a magasabb átlagkeresetek miatt a szülőknek nem jelent gondot, hogy a gyermekeik szabadidős tevékenységére pénzt különítsenek el a családi kasszából. A táblázat szerint a régiók szerinti megoszlásban nem feltétlenül jelenik meg különbség a tehetségtérképen.

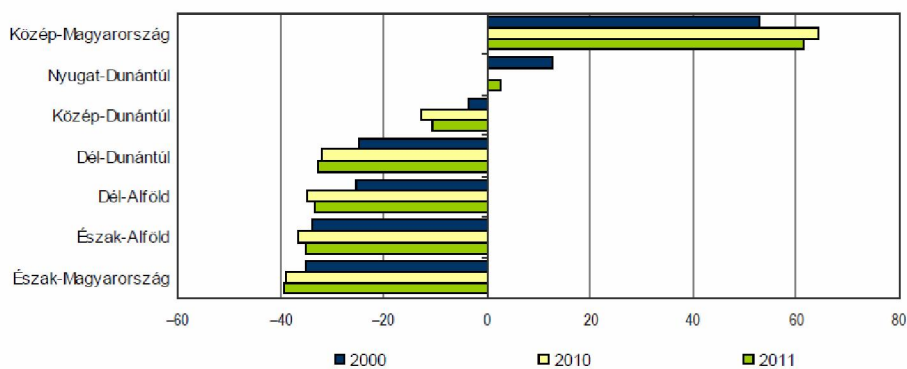
A bruttó hazai termék (GDP) megoszlása régióinként, 2011



1. ábra

Forrás: KSH 2012

Az egy főre jutó GDP országos átlagától való eltérés a régiókban, 2000, 2010, 2011



2. ábra

Forrás: KSH 2011

Három év során a GDP eloszlása hasonló képet mutatott, azaz a Közép-magyarországi régióban egyértelmű növekedést mutatott, míg az ország többi régiójában hasonló arányban csökkent a bruttó hazai össztermék. Ez is bizonyítja az ország többi részének leszakadását a fővárosi régióról, mert

míg a fővárosban és Pest megyében jelentősen nőtt a GDP, addig más térségekben szinte ugyanakkora arányban, de csökkent az évek folyamán.

A GDP adatok mellett más tényezők is meghatározóak egy térség helyzete szempontjából. A szegénységet, a munkanélküliséget, a működő vállalkozások arányát és a minőségi közszolgáltatások hiányát, mint fejlettségbeli hiányosságokat jelző statisztikai adatokat figyelembe véve 2007-ben került kijelölésre az ország 33 leghátrányosabb helyzetű kistérsége, ahol a lakosság egytizede lakik (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség).

Bár a hátrányos helyzetű egyén és a hátrányos helyzetű település, illetve kistérség meghatározói nem azonosak, területi eloszlásuk mintázata mégis egybeesést mutat (3. ábra).



3. ábra: Leghátrányosabb helyzetű kistérségek 2013. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség

Az árnyékoltatás mai helyzetét tekintve az állami oktatási monopóliumok, az egyéni és csoportos oktatási érdekek, valamint az ezekkel kapcsolatos piaci mechanizmusok nem zárják ki egymást, hanem egymás mellett, egymást segítve léteznek, ezáltal az oktatási piacon a megrendelők igényei válnak uralkodóvá (Gordon Győri, 2008).

A módszerválasztás indoklása

Új generáció megjelenésének lehetünk tanúi. A jelenleg középiskolás tanulók nem csupán külsőségeikben térnek el az őket megelőző generációktól, hanem ezek a különbségek elérték egy olyan szintet, ahonnan nincs visszaút, az internetet életükből kitörölni nem lehet (Prensky, 2001).

A 20. században a következő generációkat lehet megkülönböztetni egymástól a Tari Annamária féle interpretáció szerint (Tari, 2011):

- Építők, 1946 előtt születtek, 60 fölöttiek
- Baby-boomerek, 1946–1964 között születtek,
- X generáció, 1965–1979 között születtek,
- Y generáció, 1980–1994 között születtek,
- Z generáció, 1995–2009 között születtek,
- α generáció, 2010 után születettek

Az úgynevezett Z generáció tagjai a digitális világba születtek, csecsemőkoruktól végigkíséri életüket a technika és annak vívmányai. Kevesebbet olvasnak, és több időt töltenek a világhálón, mint az őket megelőző Y generáció (Prensky, 2001). A digitális világ gyermekei másképp érzékelik a világot és a kapott információt is másképpen dolgozzák fel, mint elődeik. Mindezek alapján ennek hatására valószínűsíthető, hogy a diákok gondolkodása eltér az előző generációkéitól. A legfontosabb számukra, hogy minden információhoz az interneten jussanak hozzá, okostelefonjaikat és a netet kíváncsiságuk kielégítésére használják, kapcsolataikat pedig a facebook-on és twitteren alakítják ki.

Ezek alapján döntöttünk úgy jelen kutatásunkban, hogy alapvetően az internetes keresés lehetőségeit kihasználva jussunk hozzá a kutatásunk tárgyát képező információkhoz – ahogy azt a fiatalok is teszik, vagyis hogy a világhálón elérhető információkból képezzünk adatbázist.

Feltételeztük, hogy ha egy adott városban egy diák a saját képességeit valamilyen, az iskolai tanórai keretben kínáltakon túl fejleszteni szeretné, és ehhez megfelelő explorációs készlet és gyakorlat is társul (ahogy az egy középiskolánál már elvárható), akkor az internetet nagyobb arányban használja ezeknek a programoknak a felkutatására. Bár empirikus adatunk ezzel kapcsolatban nincsen, és való igaz, hogy a szülők szerepe ma sem elhanyagolható abban, ahogy gyermekük társas környezetét és képességeik fejlődését szabályozzák, például azáltal, hogy a családon és iskolán kívül különböző tárgyi és társas forrásokat biztosítanak gyermekeik számára (Bryant, 2006). Mégis a középiskolás korú fiatalok valószínűleg inkább élnek az internet adta lehetőségekkel, mint a korábbi generációk.

Többen rámutatnak arra is, hogy a diákok versenyelőnynek tekintik az árnyékkutatásban való részvételt, azaz ismerik és tudják, miért nagy jelentőségű az, hogy képességeiket külön foglalkozásokon fejlesszék (Fülöp, 2006, Győri, 2008). Noha az iskolán kívüli tudás- és képességfejlesztés, a tehetséggondozás, valamint a felzárkóztatás széles intézményrendszerrel rendelkezik Magyarországon, kevés kutatás foglalkozik ezek tehetséggondozásban betöltött szerepének feltárásával. Mindamelllett, hogy az árnyékkutatásnak (shadow education) nevezett, a hivatalos oktatási intézményrendsze-

ren kívül eső oktatási-nevelési tevékenységek készletének, szerepének tanulmányozásával az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalma a kilencvenes évek óta behatóan foglalkozik (Stevenson és Baker, 1992; Bray, 2011).

A tehetséggondozás tartalmi típusai

Az alábbiakban Tóth László (2008) alapján áttekintjük a tehetséggondozás stratégiáinak fő felosztását.

A szakirodalom az alábbi három típust különbözteti meg az alapján, hogy a stratégiát alkotó módszerek milyen célt szolgálnak:

1. gazdagítás
2. gyorsítás
3. egyéni fejlesztés

Gazdagítás

A gazdagítás célja elsősorban nem az ismeretek bővítése, hanem komplex gondolkodásra nevelés, illetve a kreatív gondolkodás és problémamegoldás serkentése a diákokban.

Gazdagító program sokféle lehet: szakmai táborok, hétvégi kurzusok, mentorral való együtt tevékenykedés. Mindezek célja, hogy a diák elmélyedjen egy témában, és a téma hatékony megismerése, és körüljárása után valamiféle produktumot mutasson be.

Elsősorban a tudományos munka és egy-egy tantárgy mélyebb megismerése jelenti a gazdagítást, de a tudományos tevékenységek mellett a szakmai tudás megszerzése és a különböző művészeti és sport tevékenységek is jelenthetik a gazdagítást a tehetséggondozásban.

Gazdagító programok például azok a nyári táborok is, ahol a tanulók különböző művészeti ágakban, amelyben korábban tehetségesnek bizonyultak, újabb technikákat és módszereket tanulhatnak meg, tökéletesíthetik már meglévő tudásukat, és új dolgok kitalálására ösztönözi őket. Továbbá ide sorolhatjuk azokat a sporttevékenységeket is, amelyek jobb eredmények elérésére ösztönzik a résztvevőket. Előttük célként nem az egészséges életmód és a fittség lebeg, hanem a minél jobb eredmények elérése, bajnokságok megnyerése, az első hely megszerzése.

Jelen kutatásunkban gazdagító programként értelmeztük mindazokat a tevékenységeket, amelyek sport, művészeti, tudományos vagy szakmai szinten gazdagították a tanulókat.

Gyorsítás

Gyorsításnak azt nevezzük, amikor egy diák gyorsabban halad előre társainál tanulmányaiban. Magyarországon még nem általános, az Amerikai Egyesült Államokban viszont gyakran alkalmazzák a tehetséges tanulóknak

a segítségére az osztályugrást, vagy az adott oktatási intézményekbe való korábbi belépést. Hazánkban leginkább a kreditrendszer bevezetésével a felsőoktatási intézményekben a kreditrendszer bevezetésével vált lehetővé a gyorsítás. Azoknak a tehetséges hallgatóknak, akik szeretnék hamarabb előrehajtatni tanulmányaikban, lehetőségük van több tantárgyat hallgatni egyszerre, és tanulmányaikat hamarabb befejezni társaiknál.

Kutatásunkban a gyorsításra nem koncentráltunk, hiszen az előrehozott érettségik nem az iskolán kívüli elfoglaltságok körébe tartozik.

Egyéni fejlesztés

Egyéni fejlesztés alatt azt értjük, amikor egy diák egy általa kijelölt témát vagy szakterületet mélyebben kíván megismerni, és ezt egy tutor segítségével teszi. A diák maga gyűjti össze a problémát, az erre való megoldási lehetőségeket, és a tutorával az alkalmankénti találkozáskor ezeket megvitatja. A tutor feladata az irányítás, és a gondolkodás segítése egyénileg.

Egyéni fejlesztési kategóriába sorolhatóak a magánórák is. Ezeket nem soroltuk az általunk keresendő tehetséggondozó formák közé, hiszen tapasztalataink azt mutatják, hogy magánórákra akkor jár egy tanuló, ha valamilyen tárgyból fejlesztést igényel, mivel le van maradva a többiekhez képest, illetve ha a felsőoktatási intézménybe való bejutásnál ez többletpontot eredményez.

Gyakran ezek a tehetségfejlesztő programok nemcsak egy kategóriába sorolhatóak be, hanem a kevert kategóriák is megjelennek. Egy szakkör például, amit a szaktanár szervez, gazdagító tevékenység, de emellett egyéni fejlesztés is lehet. Gazdagító, mivel új dolgokra, komplex gondolkodásra tanítja a diákokat, de egyéni is, ha az oktató arra biztatja tanítványait, hogy egyéni elgondolásaikat is merjék megjeleníteni, és támogatja őket, hogy mélyedjenek el egyéni kutatásokban is.

Érdekes kérdést vetettek fel a nyelviskolák és a nyelvórák jelenléte a kutatásunkban, mivel tehetséggazdagításként is megjelenhet egy nyelvi kurzus. Azok a tanulók, akik fejleszteni szeretnék nyelvismeretüket, a nyelviskolákban is megtehetik azt, ezért kereséseink egyik kulcsszava a nyelviskola volt.

1999-ben és 2000-ben átfogó tanulmány készült arról, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén megyében milyen tanórán kívüli tehetséggondozási formákon vesznek részt a diákok.

Jelen tanulmányunkban nem az iskolák által rendezett tehetséggondozó programok számára voltunk kíváncsiak, de érdekes adat, hogy a 13 évvel ezelőtti kutatás arra a tényre világított rá, hogy a tehetséggondozásban magyarországi gyakorlatában leginkább a gazdagítás, és kevésbé a gyorsítás vagy az egyéni fejlesztés van jelen.

A tehetségazonosítás kategóriái

Gardner (1983) hét egymástól független emberi intellektuális képességet különít el: logikai – matematikai, nyelvészeti, testi – kinezetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális. Ezek a speciális tehetségterületek alkalmasak arra, hogy kiindulási pontként a főbb tehetségfajtákat megkülönböztessük egymástól (Balogh, Mező 2010).

Schmidt (2003) két csoportra bontja az iskolán kívüli tevékenységeket: tantárgyakhoz kapcsolódó tevékenységek (pl. matematika korrepetálás, fizika szakkör, stb.) és tantárgyakhoz kevésbé kapcsolódó tevékenységek (pl. művészeti szakkör, sporttevékenység).

Páskuné (2000) vizsgálatában az iskolán kívüli tevékenységeket zene, sport, tánc, egyéb és szellemi kategóriákba sorolta.

Ezek alapján kutatásunkban a következő kategóriákat különböztettük meg:

1. *sport*: sport-programok, tánc-, mozgás-kultúra;
2. *művészetek*: képzőművészeti, filmművészeti foglalkozások, mindenféle ének-zenei program, drámafoglalkozások, színjátszó körök;
3. *tantárgyi/tudományos*: matematikai szakkör, IQ-klub, sakk és más logikai tevékenységek, tanulási stratégiák fejlesztése, illetve a máshova nem sorolható közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító programok, mindenféle természettudományos témakörű foglalkozás, természetjárás, anyanyelvi és idegennyelvi programok;
4. *egyéb*: kezűgyességet igénylő szakmai tevékenységek, népi mester-ségek, vezetői kompetenciák fejlesztése, önismereti tréningek, hobbiállatokkal kapcsolatos tevékenységek, katasztrófavédelmi verseny, főzőszakkör, társasjáték foglalkozás, babysitter tanfolyam.

Módszer

A vizsgálandó településlista elkészítése

1. A KSH adatbázist alapul véve külön táblázatba rendeztük:
 - a budapesti kerületeket,
 - a megyeszékhelyeket,
 - a városokat (a megyeszékhelyeken kívül), és
 - a községeket, nagyközségeket.
2. Az így kapott négy táblázatot lélekszám szerint sorba rendeztük, és azokból randomszám-generátorral választottuk ki az alábbi településeket:
 - 3 budapesti kerületet,
 - 3 megyeszékhelyet,
 - 10 várost,
 - 9 községet, nagyközséget.

A településeket úgy választottuk ki, hogy hasonló arányban kerüljenek ki a nyugati, és a keleti országrészből, valamint minden megyét lefedjünk valamilyen település típussal. Ezt úgy értük el, hogy a randomszám-generátort addig futtattuk, amíg minden poszt be nem lett töltve.

Az internet, mint adatforrás: a tehetség gondozási szolgáltatások keresése interneten

A különböző szolgáltatások felkutatását internetes kereséssel végeztük, ehhez a „Google” és az „Ask” keresőprogramokat használtuk. Léteznek még kevésbé elterjedt keresőprogramok, de ezeket a vizsgálatba nem vettük bele, mert kevésbé elterjedtek. A keresésnél az alábbi protokollt követtük:

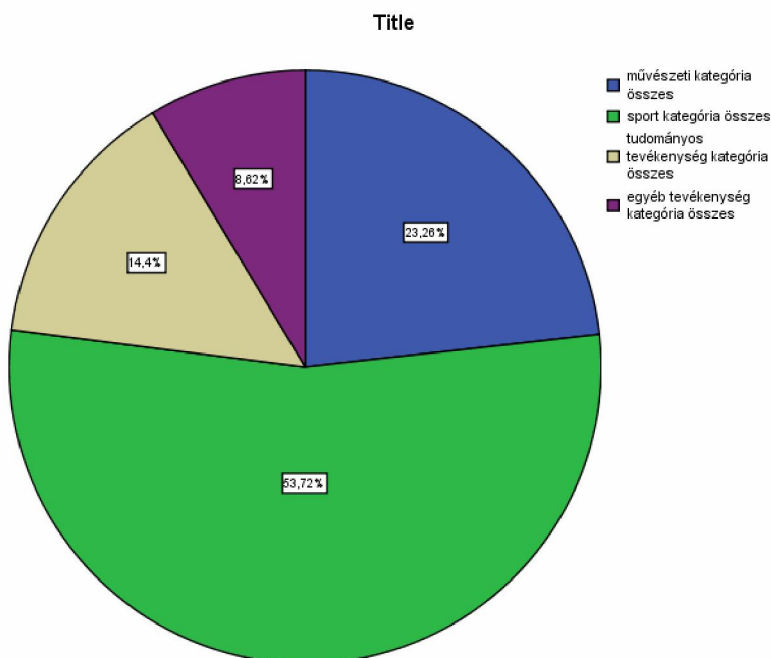
1. Az adott település, kerület honlapjának felkeresése és az azon található tartalmak felkutatása.
2. Az adott településen, kerületben található művelődési ház/központ, ifjúsági ház honlapjának felkeresése és az azon található tartalmak lejegyzetelése.
3. A településen, kerületben található egyesületek, civil szervezetek honlapjának elérhetősége, és az általuk nyújtott szolgáltatás lejegyzetelése (pl. helyicivil.hu).
4. A településhez, kerülethez kötődő tematikus honlapok (pl. lap.hu, ittlakunk.hu)
5. Szabad szavas keresés. A település, kerület neve és:
 - tehetség
 - sport
 - zene/hangszer/gitár/trombita/dob/stb.
 - ifjúság/ fiatal
 - tábor
 - szakkör
 - tanfolyam
 - verseny
 - tanulmányi/matematika/történelem/nyelvi/fizika/kémia/stb. verseny
 - egyesület
 - iskolán kívül
 - nyelv/nyelviskola/nyelvtanfolyam

Tehességgazdagító programként definiáltunk minden olyan egyéni vagy csoportos foglalkozást, amelyen egy érdeklődő elmélyítheti már meglévő tudását, bővítheti ismereteit, nagyobb gyakorlatot szerezhethet, illetve kipróbálhat új, eddig még általa nem végzett tevékenységet, amelyben ha elkötelezettnek mutatkozik, lehetősége van akár heti vagy havi rendszerességgel is részt vennie.

Így kerülhetett be az egyéb kategóriába a falunapok főzőversenye, hiszen feltételeztük azt, hogy egy ilyen versenyre azok neveznek be, akik már elmélyültek gyakrabban ebben a tevékenységben, és tehetségüket szerették volna megmutatni. Feltételeztük azt is, hogy egy kézműves foglalkozásra azok a diákok mennek el, akikről korábban bebizonyosodott, hogy ezen a téren sikeresek lehetnek. Másik kiindulópontunk, hogy nem csak egy, már meglévő képesség fejlesztését célozhatja egy adott foglalkozás, mivel az iskolán kívüli elfoglaltságok gazdagítják a résztvevők képességeit, azok előzetes szintjétől függetlenül (Páskuné, 2008).

Eredmények

A vizsgálat célja a tehetséggondozási formák országos eloszlásának feltárása volt. Alapfeltételezésünk szerint az ország keleti és nyugati régiói között különbség mutatkozik a tehetséggondozási szolgáltatások kínálatában, az ország nyugati részében több lehetőség adott az érdeklődők számára, mint a keleti régiókban. Emellett feltételeztük, hogy Budapesten, az ország többi régiójához képest, jelentősen magasabb a kínálat.



4. ábra: A tehetséggondozási szolgáltatások típus szerinti eloszlása országosan

Amint a 4. ábrán látszik, a tehetséggondozási szolgáltatások közül a sporttal kapcsolatos programok, foglalkozások érhetőek el a legnagyobb számban. A vizsgálat során minden településen találtunk valamilyen sportprogramot vagy foglalkozást fiatalok számára.

Ez leggyakrabban a labdarúgás, továbbá valamilyen küzdősport, és táncfoglalkozás volt. A művészeti programok az összes szolgáltatás 23,26%-át tették ki. Leggyakrabban hagyományőrző néptánc foglalkozások, irodalmi estek, zenei programok, táborok, nagyobb településeken pedig színjátszó körök, drámaszakkörök voltak jellemzőek. A kínálat 14,4%-át tették ki a tudományos programok, ezek között leggyakrabban nyelvi foglalkozások, helyismereti-honismereti vetélkedők szerepelnek.

Az egyéb kategóriában a teljes kínálat 8,62%-át olyan foglalkozások tették ki, amelyek nem voltak egyértelműen besorolhatóak a másik három kategória egyikébe sem. Ilyen jellegű foglalkozások például az önismereti tréning, kosárfonás, katasztrófavédelmi, természetvédelmi tábor, vagy főzőverseny.

A kategorizálásnál figyelmet fordítottunk arra, hogy egy-egy tevékenység hobbi szintű szabadidős elfoglaltság, vagy rendszeres erőbefektetést igénylő program. Eszerint például azokat a néptáncos foglalkozásokat, ahová hetente többször járnak a diákok, a sport kategóriába soroltuk be, míg a heti egyszeri foglalkozásokat művészeti, népművészeti elfoglaltságként minősítettünk.

A különböző kategóriákban talált tehetséggondozási szolgáltatások darabszám szerint, országrész szerinti eloszlásban az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat: A különböző tevékenységek eloszlása terület szerint

Országrész		Művészeti	Sport	Tantárgyi/ tudományos	Egyéb
Kelet	Átlag	9,00	24,91	6,27	4,55
	N	11	11	11	11
	Szórás	9,055	38,072	8,742	3,882
Nyugat	Átlag	9,82	23,45	6,91	4,27
	N	11	11	11	11
	Szórás	12,352	34,063	11,022	3,259
Budapest	Átlag	29,00	49,00	12,33	4,00
	N	3	3	3	3
	Szórás	7,211	16,093	1,155	2,646
Összesen	Átlag	11,76	27,16	7,28	4,36
	N	25	25	25	25
	Szórás	12,018	34,311	9,289	3,365

A táblázatban látható, hogy Budapesten átlagosan magasabb számban találtunk művészeti programokat, mint az ország többi részében. Az alacsony elemszám miatt Kruskal-Wallis próbát alkalmaztunk, ami statisztikailag nem szignifikáns, de tendenciaszerű különbséget mutatott ki. ($\chi^2=5,748$, $p=0,56$). A többi területen nem találtunk jelentős különbséget. Ez összhangban áll több korábbi kutatási eredménnyel, miszerint a tanórán kívüli foglalkozások között a sport szerepel a legnagyobb arányban.

Településtípusok szerinti eloszlás

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző típusú településeken milyen kínálattal találkozik a középiskolás, amikor iskolán kívüli tevékenységet keres magának.

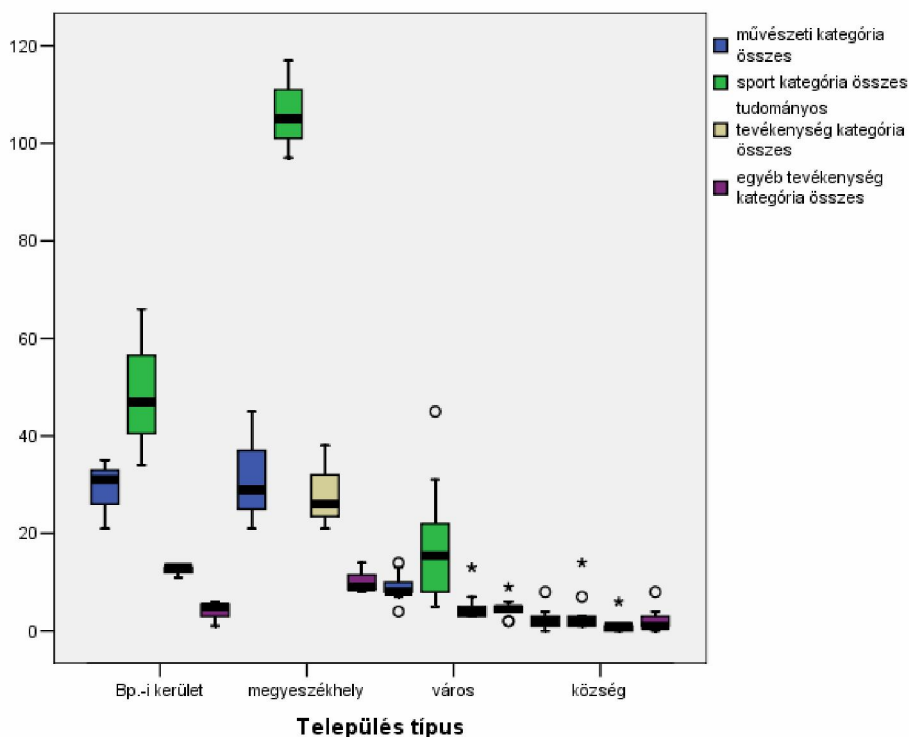
2. táblázat: A különböző tevékenységek eloszlása település típusok szerint

Település típusa		Művészeti összes **	Sport összes **	Tudományos összes **	Egyéb összes*
bp.-i kerület	Átlag	29	49	12,33	4
	N	3	3	3	3
	Szórás	7,211	16,093	1,155	2,646
megyeszékhely	Átlag	31,67	106,33	28,33	10,33
	N	3	3	3	3
	Szórás	12,22	10,066	8,737	3,215
város	Átlag	9	18	5	4,6
	N	10	10	10	10
	Szórás	2,906	12,211	3,091	2,011
község	Átlag	2,44	3,67	1,11	2,22
	N	9	9	9	9
	Szórás	2,506	4,301	1,9	2,539
Országos	Átlag	11,76	27,16	7,28	4,36
	N	25	25	25	25
	Szórás	12,018	34,311	9,289	3,365

A 2. táblázatban a településtípusok szerinti eloszlás látható. Megfigyelhető, hogy a budapesti kerületek és a megyeszékhelyek a tehetséggondozási kínálat mennyiségének szempontjából jól elválnak a kisebb városoktól

és a községektől. Ez a különbség statisztikailag is szignifikáns (Művészeti: $\chi^2=10,778$, $p=0,005$; Sport: $\chi^2=10,629$, $p=0,005$; Tudományos: $\chi^2=10,357$, $p=0,06$; Egyéb: $\chi^2=6,017$, $p=0,049$).

A legnagyobb kínálat a mintánkban a megyeszékhelyeken férhető hozzá, ám a kép csalóka: a budapesti kerületek szolgáltatásai egymással valószínűleg fedésben vannak az alacsony földrajzi távolság miatt.



5. ábra: A teljes tehetséggondozási kínálat eloszlásának megjelenése településtípusok szerint

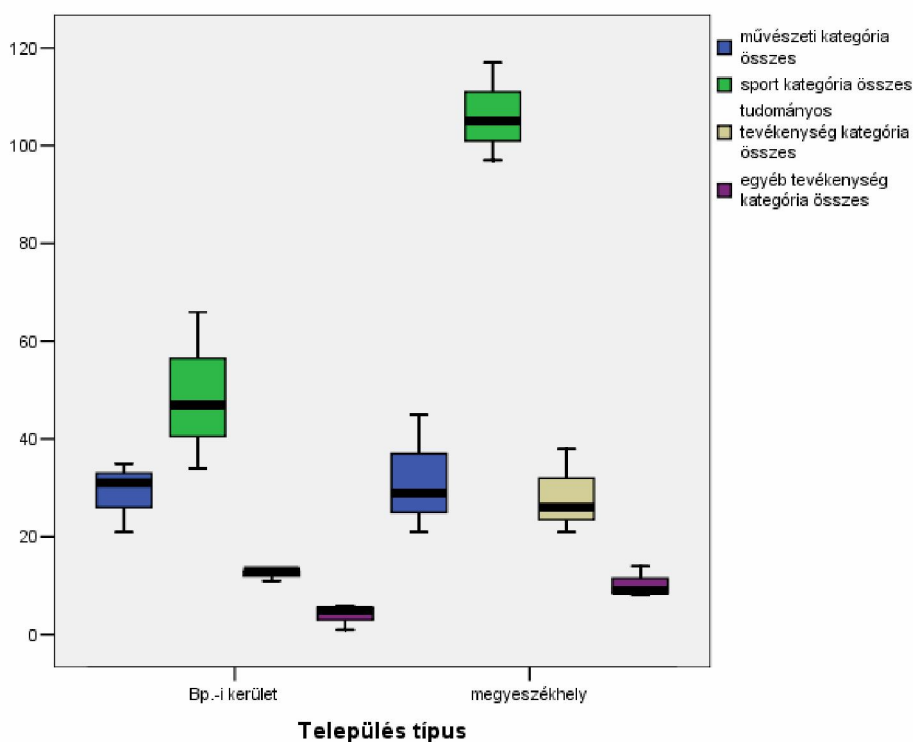
Az eloszlás boxplot diagrammal kerül bemutatása: a doboz közepén lévő fekete vonal jelzi az adott változó átlagát, a doboz felső széle az adott minta 3. kvartilisének felső határát, az alsó széle a 2. kvartilis alsó határát, míg a vonalak az 1., illetve 4. kvartilis eloszlását. A külön lévő üres körök, illetve csillagok az alminta azon elemeit jelenítik meg, melyek jelentősen eltérnek az alminta többi elemétől.

A 5-ös ábrán a kutatásba bevont településeken fellelt tehetséggazdagító programok típus szerinti eloszlása látszik településformák szerint.

A sporttevékenységek érhetőek el a legnagyobb számban. Művészeti kategóriához tartozó tevékenységek megyeszékhelyen és a fővárosi kerüle-

teken kívül alig jelenik meg, számottevő különbség nem látható a városok és községek kínálata között.

Az egyéb kategória tehetséggazdagító programjai városokban alig, viszont a megyeszékhelyeken nagyobb elemszámmal jelennek meg, mint a fővárosban. Érdekes tény, hogy a községek is felzárkóznak ebben a tekintetben a kerületekhez, hiszen míg a városokban alig fellelhető egyéb tevékenység, addig a községekben minden másodiknál lehetett találni ilyen típusú kategóriába tartozó programot. Itt felmerül a kérdés, hogy a hagyományőrzésnek nagy szerepe van a kisebb településeken, és e miatt fordulhat elő, hogy az egyéb kategória nagyobb számmal jelenik meg ezeken a lakóhelyeken.



6. ábra: Budapesti kerületek és megyeszékhelyek programjainak eloszlása

Az eloszlás boxplot diagrammallyal kerül bemutatása: a doboz közepén lévő fekete vonal jelzi az adott változó átlagát, a doboz felső széle az adott minta 3. kvartilisának felső határát, az alsó széle a 2. kvartilis alsó határát, míg a vonalak az 1., illetve 4. kvartilis eloszlását. A külön lévő üres körök, illetve csillagok az alminta azon elemeit jelenítik meg, melyek jelentősen eltérnek az alminta többi elemétől.

Az 6. ábra a budapesti kerületekben és megyeszékhelyeken fellelhető programkínálatot mutatja be áttekinthetően. Kiugró adat, hogy a megyeszékhelyeken többféle sportolási lehetősége van a diákoknak, mint a főváros egyes kerületeiben, azonban ha Budapest összes kerületét megvizsgáltuk volna, valószínű ez a szám a fővárosban magasabb lett volna. Továbbá a fővárosra az is jellemző, hogy a tanuló, aki valamilyen tehetséggazdagító tevékenységben kíván részt venni, számára nem jelent gondot egyik kerületből a másikba utazni, ahol a megfelelő tevékenységet fellelheti. A diákok gyakran más kerületben laknak, mint amelyik kerületbe középiskolába járnak, tehát az utazás a kerületek között a napi rutinjukhoz tartozik.

Az ábrán feltűnő, hogy a szaktárgyi orientációjú, illetve tudományos tevékenység csak igen kevés elemszámban jelenik meg a fővárosi kerületekben, azonban a megyeszékhelyeken már jelentős azoknak a tevékenységeknek a száma, ami valamilyen szempontból kapcsolódnak a tudományokhoz.

A művészeti kategóriák átlaga a kétféle településtípusnál megközelítőleg azonos, csupán annyi figyelhető meg, hogy a megyeszékhelyeken valamennyivel több lehetősége van a diákoknak különböző művészettel kapcsolatos tevékenységben való részvételre, mint egy fővárosi kerületben.

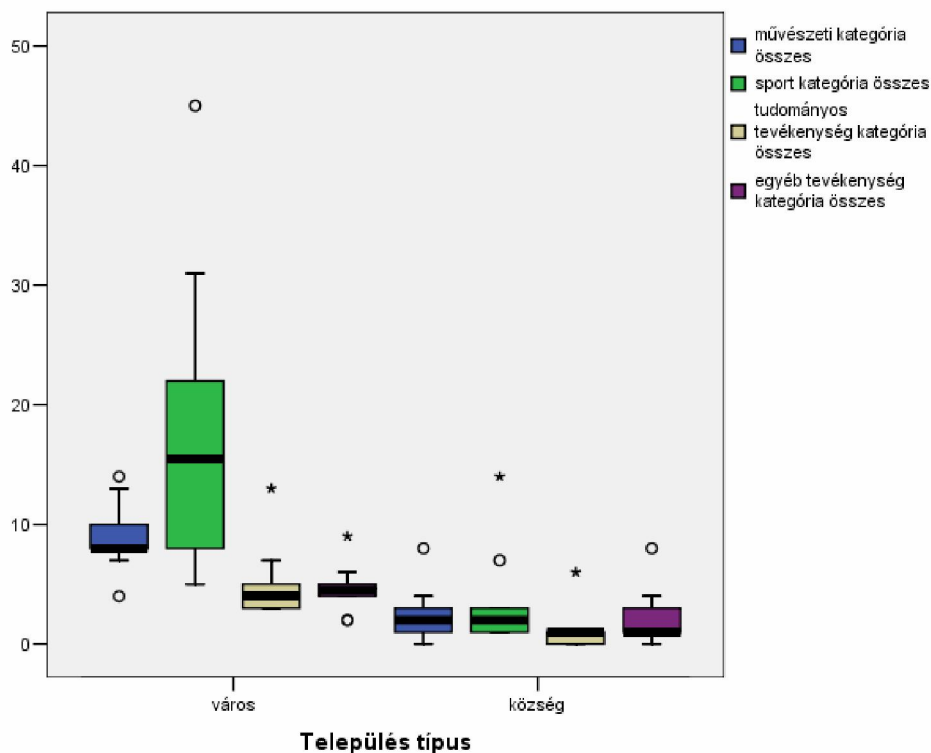
Az egyéb kategóriához tartozó tevékenységek száma is a megyeszékhelyen magasabb, mint a budapesti kerületben. Összefoglalva elmondható, hogy egy-egy megyeszékhely tehetséggazdagító programok sokaságát kínálja a tanulóknak, míg ettől kevesebb elemszámú tevékenységben vehetnek részt a fővárosi kerületekben diákok.

Az eloszlás boxplot diagrammal kerül bemutatása: a doboz közepén lévő fekete vonal jelzi az adott változó átlagát, a doboz felső széle az adott alminta 3. kvartilisének felső határát, az alsó széle a 2. kvartilisé alsó határát, míg a vonalak az 1., illetve 4. kvartilisé eloszlását. A külön lévő üres körök, illetve csillagok az alminta azon elemeit jelenítik meg, melyek jelentősen eltérnek az alminta többi elemétől.

A 7. ábrán a városokban és községekben fellelhető különböző tevékenységtípusok eloszlását lehet megfigyelni. Rögtön szembetűnik, hogy a városokban több lehetősége van az ott lakóknak a sportolásra, mint a községekben. A művészeti tevékenységekről is hasonló mondható el, azaz a községekben akad ugyan, de nem számottevő azon művészeti programok sora, amin egy ott élő diák részt vehet. Azonban a különböző típusú tevékenységek átlagban közel hasonló számmal képviseltetik magukat a községekben, azaz majd minden kistélepülésen megtalálható a 4 kategória egy-egy programja.

Érdekes megfigyelésünk volt, hogy azok a sporttevékenységek, amelyek nem igényelnek sok eszközt, vagy külön létesítményt, minden kisebb településen fellelhetőek voltak. Szajolon például harcművészeti egyesület működik, Orfűn pedig a tudományos programokat is kínáló táborok voltak túlsúlyban.

Egy-egy településre jellemző, hogy kihasználják területi adottságaikat, hegyvidéken a túrázás, vízpartokon a vízi sportok jelentek meg, barlang közeli település pedig kifejezetten a barlangrendszerét kihasználva alakított ki bizonyos programokat, melyeken részt vehetnek a diákok. Ebből adódóan fordulhat elő, hogy minden kategória megjelenik valamennyi általunk vizsgált településen.



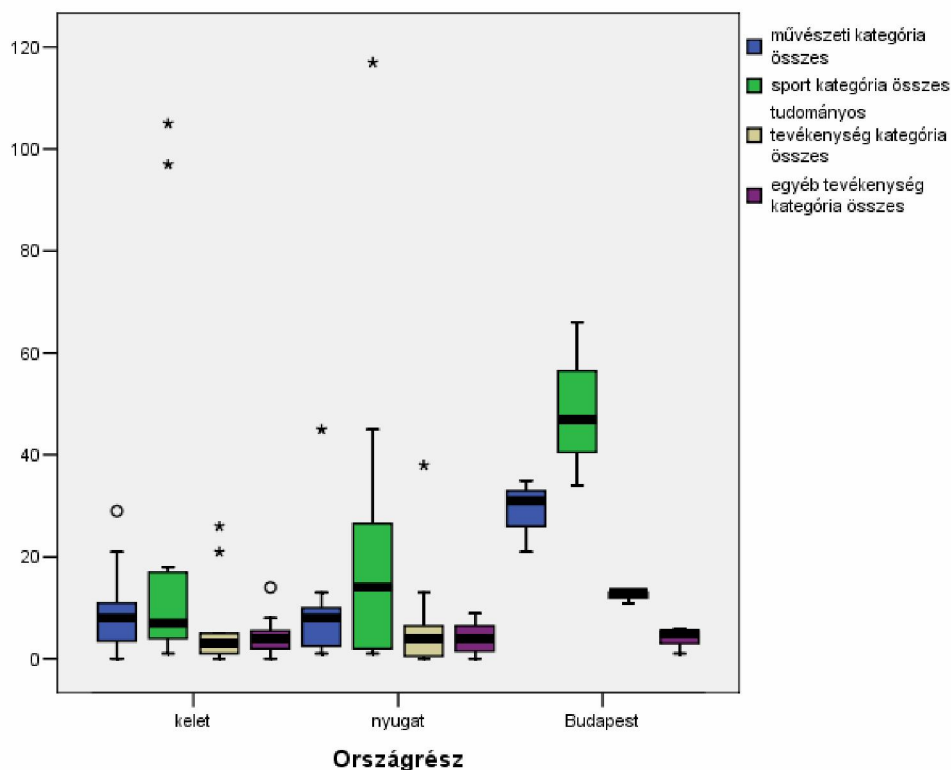
7. ábra: Városok és községek tehetséggazdagító tevékenységeinek kínálata

Országrészi eloszlás

A területi bontás vizsgálatában három részre osztottuk az országot: keleti, nyugati és fővárosi területre. A kelet és nyugat között a Duna vonala képezte a határt.

A 8. ábra azt mutatja, hogy az ország különböző területein milyen arányban jelennek meg a tehességgazdagító formák kategóriái. Hipotézisünkben arra kerestük a választ, hogy igaz-e, hogy élesen elválik az ország keleti és nyugati része egymástól, illetve a budapesti régióban magasabb-e a száma a tehességgazdagító programoknak. Mint ahogyan azt az ábra is

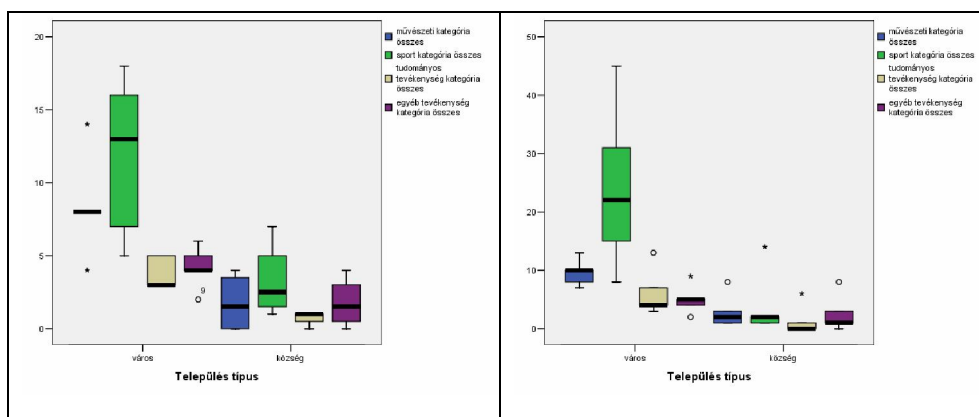
mutatja, jelentős különbség nincs az ország keleti és nyugati felén található programok számában. Egyedül a sporttevékenységeket jelölő oszlopnál látható némi különbség, de ez statisztikailag nem szignifikáns.



8. ábra: Ország rész szerinti eloszlás

Ami érdekes adat, hogy a 8. ábra szorosan illeszkedik az 1. ábrán látottakhoz, azaz a Közép-magyarországi régió és az ország többi területei között észlelhető nagyobb különbség. Budapesten mind a művészeti, mind a sport kategóriákban majdnem kétszerese azoknak a tevékenységeknek a száma, amiket mint szabadidős, tehetséggazdagító programként kategorizáltunk keresésünk folyamán.

Csupán az egyéb tevékenységekhez sorolt programok száma közelíti meg az országos átlagértékét, így elmondható, hogy az országban bármelyik tájegységen ugyanolyan lehetőségei vannak egy tanulónak részt venni egyéb tevékenységtípusokban. Ebben az esetben az ország homogén képet mutat.



9. ábra: Keleti országrészben lévő városok és községek programkínálata

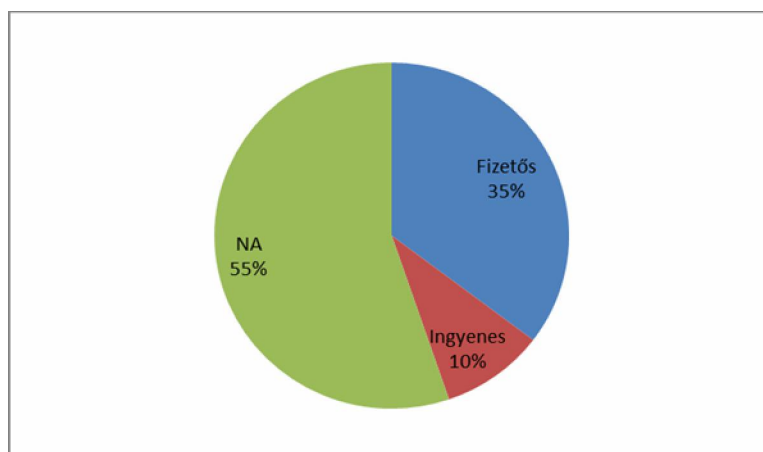
10. ábra: Nyugati országrészben lévő városok és községek programkínálata

Mind a keleti, mind a nyugati országrészben a városok gazdagabb kínálattal rendelkeznek, mint a községek, átlagban mindenütt több azoknak a programoknak a száma, ahová egy diák el tud menni egy városban, mint egy községben. A kiemelkedően sokszínű tevékenységforma itt is, mint a legtöbb esetben a sport. A legnagyobb különbséget a sporttevékenységek, míg a legkisebb különbséget az egyéb kategóriába tartozó foglalkozásokban találtuk a két település típus között.

Községekben az egyéb kategória megjelenése viszonylag nagyszámú, azaz mindegyik településen megtalálható volt valamilyen program, ami szűkebb-tágabb értelemben a szakmai gazdagítás kategóriájába tartozik. Ez felveti azt a kérdést, hogy vajon összefüggésben áll-e ez atény a falvak újraélesztett hagyományaival, a falusi turizmus kapcsán kialakuló imázs-építéssel.

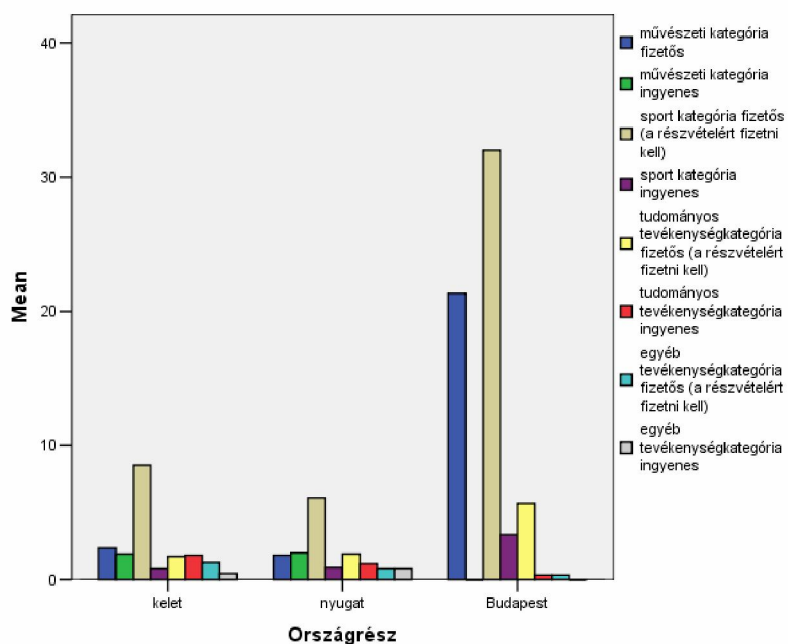
A tehetséggondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés finanszírozási szempontból

Fontos kérdés, főleg a hátrányos helyzetű régiókban, hogy egy-egy iskolán kívüli foglalkozáson történő részvétel milyen anyagi hozzájárulást igényel.



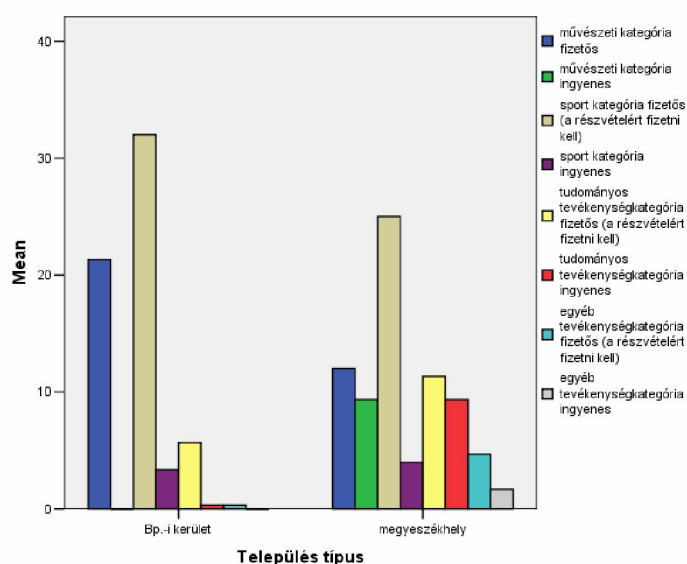
11. ábra: A tehetséggondozási szolgáltatások finanszírozás szempontjából

A kereséseink gyakran eredménytelenek voltak abból a szempontból, hogy egy-egy programért kell-e hozzájárulást fizetniük a résztvevőknek, vagy sem. A biztosan fizető szolgáltatásokból jelentősen több található, mint az ingyenes szolgáltatásokból (11. ábra).



12. ábra: Finanszírozási forma szerinti eloszlás országrészenként

Az ország mindhárom területén a sport kategóriában lelhető fel a legtöbb olyan tevékenység, ami anyagi hozzájárulással vehető igénybe. Budapesten nem találtunk olyan művészettel kapcsolatos tevékenységet, ami ingyenes lenne a résztvevők számára (a különbség statisztikailag szignifikáns, $\text{Chi}=6,443$, $p<0,05$), míg a sportot leszámítva az ország keleti és nyugati régiójában közel fele-fele arányban vannak olyan tevékenységek, amiért fizetni kell, és ami ingyenesen látogatható. Budapesten mind a sport, mind a művészeti kategóriába tartozó tehetséggazdagító tevékenységek nagy százaléka fizetős, és elenyésző azoknak a programoknak a száma, amihez nem szükséges pénzbeli hozzájárulást.



13. ábra: Szolgáltatások eloszlása finanszírozási forma szerint Budapesten és a megyeszékhelyeken

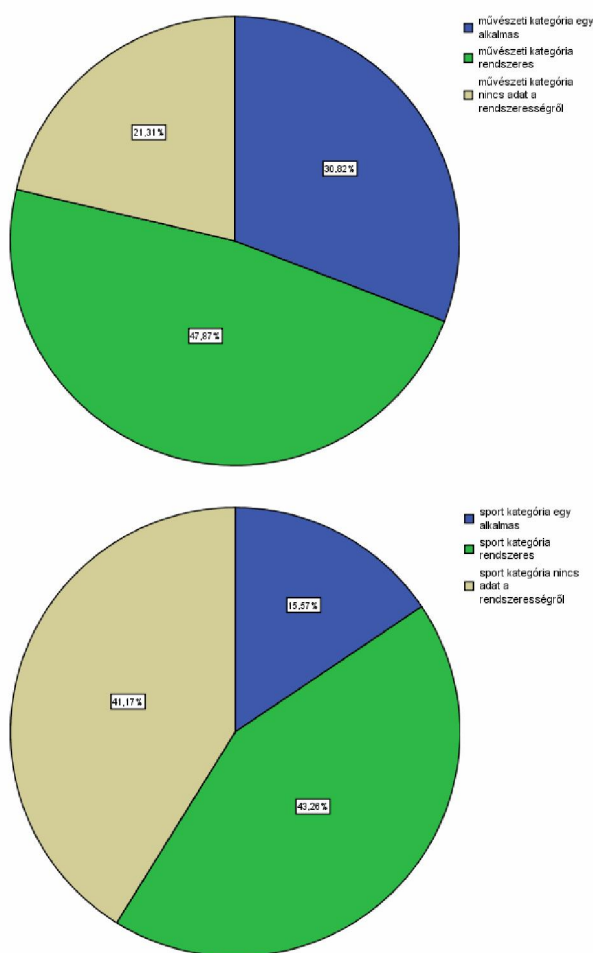
A 13. ábrán látható, hogy Budapesten az ingyenesen igénybe vehető programok száma lényegesen kevesebb, mint a megyeszékhelyeken illetve egyéb településeken (művészeti: $\text{Chi}=10,790$, $p=0,005$; tudományos: $\text{Chi}=8,710$, $p=0,013$). A megyeszékhelyeken az ingyenes művészeti és tudományos tevékenységek száma megközelítőleg azonos azokkal a tevékenységekkel, amelyekért fizetniük kell a résztvevőknek.

Mindazonáltal a kutatásunk módszertana jelentősen befolyásolhatta az eredmények ilyen módon történő alakulását. Bár sok jól kidolgozott honlapot is találtunk, de az interneten nem volt mindig kellő információ az adott foglalkozásról. Az ingyenesség gyakran kapcsolódott valamilyen falunaphoz, pályázati foglalkozáshoz, vagy ritkábban közösségi ház programjához. Kevés esetben, de előfordult, hogy önkormányzati támogatással valósult

meg rendszeres művészeti vagy tantárgyhoz, tudományos területhez kapcsolódó foglalkozás a település ifjúsági, vagy közösségi házában.

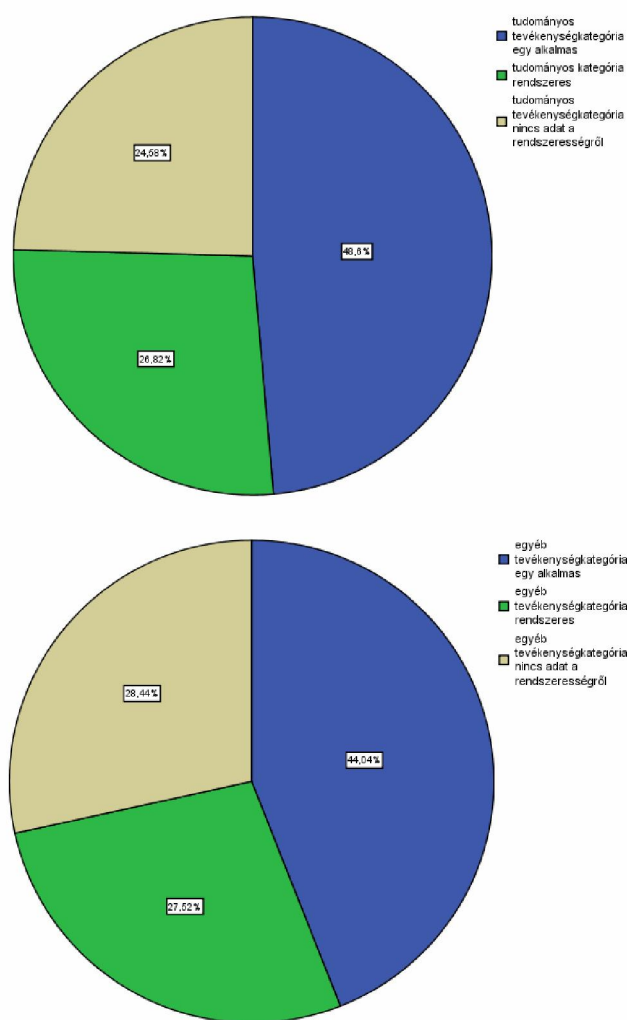
Rendszeresség

A rendszeres foglalkozásokhoz való könnyebb hozzáférés leginkább azért fontos, mert a hosszú távú rendszeres elköteleződés növeli az énhatékonyság érzését (Gordon Győri, 1998). A folyamatban megkerülhetetlen a hosszú távon fennálló, kölcsönös tiszteleten és érdeklődésen alapuló tanár-diák viszony. Ahhoz, hogy a diákokban kialakulhasson a hosszú távú elköteleződés, fontos, hogy olyan mentora, tanára legyen, aki elkötelezett a foglalkozás hosszú távú fenntartásában.



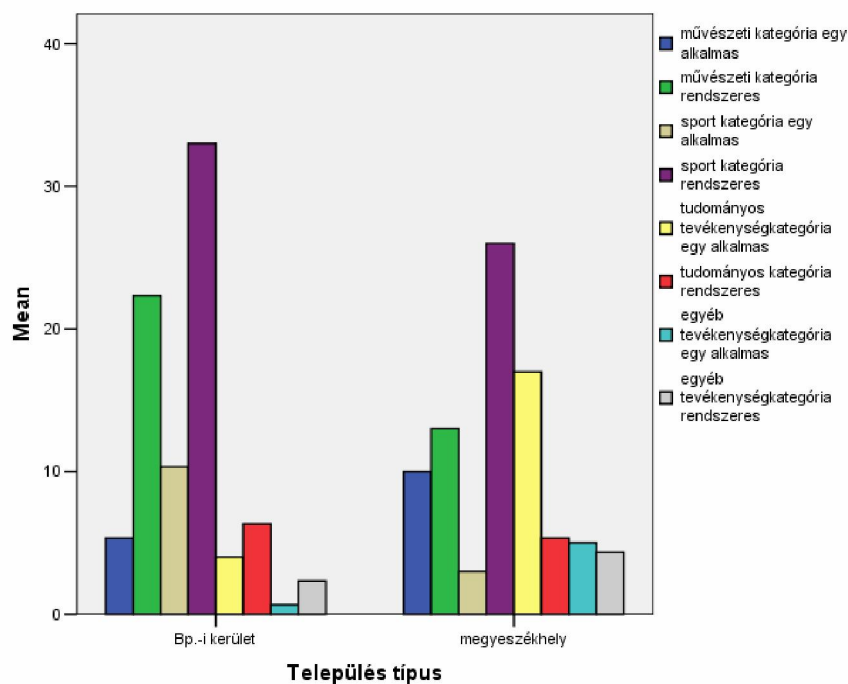
14. ábra: A művészeti és sport témájú szolgáltatások eloszlása rendszeresség szempontjából

Bár jellemzően rendszeres foglalkozások érhetőek el mind művészeti mind sport témában, arányaiban a művészeti szolgáltatások között több alkalmi versenyt, tábort vehetnek részt az érdeklődő fiatalok.



15. ábra: A tudományos és egyéb témájú szolgáltatások eloszlása rendszeresség szempontjából

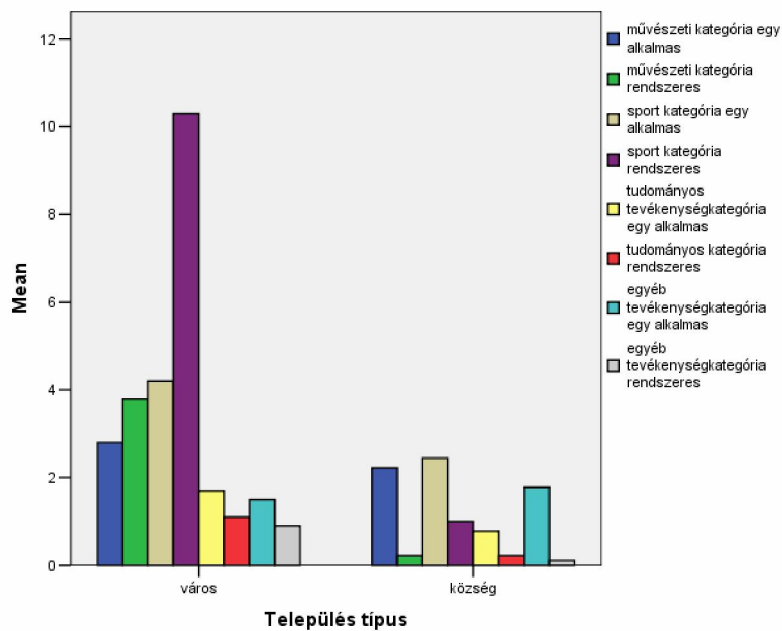
A tudományos és egyéb témában jellemzően alkalmi versenyek, táborok érhetőek el a középiskolás réteg számára. A művészeti és sport szolgáltatásokhoz képest kevésbé jellemző az iskolán kívüli rendszeres foglalkozás.



16. ábra: A tehetséggondozási szolgáltatások eloszlása rendszeresség szempontjából településtípusok szerint (budapesti kerület, megyeszékhely)

A rendszeresen elérhető művészeti tevékenységek Budapesten nagyobb arányban érhetőek el, mint a többi településen. Megyeszékhelyeken viszont több azoknak a tudományos tevékenységeknek a száma, amelyek alkalmasszerűen kerülnek megrendezésre (verseny, tábor) ($\text{Chi}=10,080$, $p=0,006$).

A városokat és községeket ebben a vizsgálatban leginkább az különbözteti meg egymástól, hogy a városokban a középiskolások sokszínűbb, rendszeres sport és művészeti programok közül válogathatnak (művészeti: $\text{Chi}=4,784$, $p<0,1$; sport: $\text{Chi}=6,516$, $p=0,038$). Továbbhaladva megyeszékhelyek és budapesti kerületek felé, ez az arány tovább növekszik.



17. ábra: A tehetséggondozási szolgáltatások eloszlása rendszeresség szempontjából településtípusok szerint (város, község)

Összefoglalás

Hipotézisünket a kutatás részben igazolta. Budapesten tendenciaszerűen nagyobb arányban érhetőek el tehetséggondozó szolgáltatások, mint az ország többi részében. A másik hipotézisünk nem igazolódt be, hiszen az ország keleti és nyugati része között nem találtunk jelentős eltérést a tehetséggondozási szolgáltatások, illetve szabadidős tevékenységek számának mennyiségében. Ez igazodik az elméleti részben, az 1. ábrán említett eloszláshoz, azaz Közép-Magyarország gazdasági előnye megjelenik a tehetséggondozásban is.

Mindenki számára ismerős tény lehet, ám jelen kutatásunkban is beigazolódt, hogy a megyeszékhelyeken, illetve Budapesten egy diák könnyebben tud érdeklődésének, képességeinek és készségeinek megfelelő tehetségfejlesztő programot találni, mint városokban, vagy községekben. A kínálat mind sokszínűségben, mind mennyiségben szélesebb spektrumot mutat. Például egy tanuló többféle küzdősport közül választhat, számos egyesülethez csatlakozhat preferenciái szerint, míg egy kisebb településen limitált a szolgáltatások típusa egy-egy kategóriában.

Azt tapasztaltuk, hogy az internetes keresés során nehéz, szinte lehetetlen feltárni az összes olyan tevékenységet, amelyet kutatásunkban tehetség-

gondozási formaként említünk meg, mivel nem létezik olyan gyűjtőoldal, ahol ezek fel lennének sorolva, illetve nincsenek élő, kellő információt szolgáltatató honlapok a szolgáltatást megnevező linkek mögött. Nagy különbségeket tapasztaltunk abban, hogy a helyi önkormányzat mennyire jeleníti meg a településen fellelhető egyesületeket, kulturális és szakmai közösségeket, civil szervezeteket. Jó példa erre Győr városa, illetve a Budapest XII. kerületének honlapja, ahonnan pár kattintással rengeteg információt nyerhetünk az ott található mindennemű olyan tevékenységről, ami egy középiskolás diák számára lehet az iskolán kívüli idő eltöltésében.

Kereséseink során sok jó példát láttunk, ilyen volt az az országos portál, ahol településre lebontva lehet megkeresni a civil szervezeteket (helyicivil.hu). A helyi sajtó is jelentősen hozzájárulhat az információközléshez, akár állandó rovattal is (ittlakunk.hu). Ahol azonban ilyen kezdeményezés nem lelhető fel, ott a hiány pótlása miatt célszerű lenne a tehetséggondozási szolgáltatások összegyűjtése. Ebben, kapcsolati tőkénk felhasználásával akár oroszlánrészt vállalhatnának a helyi tehetségpontok is. A keresőmotorok segítségével a tehetségpontokra könnyű rátalálni az interneten, de sok helyen nem található releváns információ a konkrét, aktuális programokról.

Végül, egy inkább csak benyomás jellegű tapasztalatunk volt még, hogy az iskolán kívüli, szervezett programok célcsoportja elsősorban a 14 éven aluli fiatalok, illetve a felnőttek. A két korosztály közöttiek számára nehezebben férhetőek hozzá a különböző iskolán kívüli foglalkozások.

Következtetések

Kutatásunk problémafeltáró jellegű volt kutatásunk, hiszen az országban fellelhető tehetséggondozó szolgáltatások hozzáférését jellemző és bemutató empiria kevés. Nincs olyan összesítő honlap, ahol hozzáférhető lenne minden típusú tehetséggondozó szolgáltatás, amely adatbázishoz bárki hozzáférhet igénye szerint.

Bár jelen kutatásunkban a gazdasági mutatók mentén szeretnénk volna bemutatni, hogy különbség érzékelhető az ország egyes részei között, azonban további érdekes kérdést vet fel, hogy például a szülők iskolai végzettsége egy adott településen, régióban hatással van-e a tehetséggondozó szolgáltatások számára. Az adatgyűjtés során találtunk kapcsolatot a megyeszékhelyeken működő felsőoktatási intézmények és az adott városban fellelhető egyes tehetséggondozó programok között, így nem elhanyagolható aspektus az sem, hogy az „egyetemvárosok” több lehetőséget biztosítanak lakóik számára, mint azok a települések, ahol nincs a közelben felsőoktatási intézmény.

Az iskolán kívüli idő eltöltése könnyen okozhat nehézséget a középiskolás korosztálynak, hiszen már a felkutatásban is korlátozottak a lehetőségek,

valószínűleg nem érhető el minden a korosztály „anyanyelvén”, az interneten. Mivel az elérhető szolgáltatások nagy része fizetős, ez megterhelheti egy átlag család kasszáját, így nem feltétlen fordítanak arra összeget, hogy gyermekük megkapja a fejlődéséhez szükséges ingereket.

A kereséseink során fogalmazódott meg bennünk, hogy egy következő kutatás alkalmával, akár informatikusok bevonásával, egy internetre szabott keresőprogram segítségével kibővítsük a már meglévő adatokat. Az újabb adatok árnyaltabb képet adhatnak a magyarországi tehetséggondozási formák típusairól.

Felhasznált irodalom

- Balogh László, Mező Ferenc (2010): Fogalomtár a tehetségpontok számára. Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Bray, M. (2011): Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? by Mark Bray. Paris: IIEP Policy Forum valamint Bray, M.
- Bryant, B. K. és mtsai (2006): Parenting in relation to child and adolescent vocational development. In: *Journal of Vocational Behaviour* 69. 149–175.
- Fülöp Márta (2006): Versenyelőny-e az árnyékkutatásban való részvétel? Magyar és japán egyetemisták nézetei. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest. október 26–28. 127. o.
- Gordon Győri János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio* 2008/2. 263–274
- Győri Ferenc (2011): A tehetségértékepektől a tehetségföldrajzig In: *Tér és Társadalom* 25. évfolyam 4. szám
- Magyar Statisztikai Évkönyv 2011, KSH 2012
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 219–322.
- Páskuné Kiss Judit (2008): Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban. In.: *Kiterjesztett tehetséggondozás*. PET Tanulmányok VIII. Budapest. 97–116.
- Prensky, M. (2001): On the Horizon. *NCB University Press*, Vol. 9. No. 5. October,
- Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97 (6). 1639–1657.
- Tari Annamária (2011): X, Y, Z: generációk a világháló vonzásában. Internetes hivatkozás: <http://www.intergeneracio.hu/2011/12/18/x-y-z-generaciok-a-vilaghalo-vonzasaban/> letöltve: 2013. november 10.
- Tóth László (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Valóság-térkép 7. A Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület kiadványa, Budapest. 79–95.

Mellékletek

A.) melléklet: A vizsgált 22 település, és 3 fővárosi kerület:

1. budapesti kerületek:

- Ferencváros (IX.)
- Hegyvidék (XII.)
- Rákosmente (XVII.)

2. megyeszékhelyek:

- Kecskemét
- Miskolc
- Győr

3. városok:

- Látatlan
- Szentendre
- Vámospércs
- Sáropatak
- Tét
- Tiszakécske
- Dombóvár
- Ibrány
- Csanádpalota
- Celldömök

4. községek:

- Szuha
- Nagykamarás
- Gyepűkaján
- Kápolnásnyék
- Orfű
- Egerbocs
- Szalapa
- Szajol
- Kisbárapáti

Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetségpont kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka

Mező Ferenc, Harmatiné Olajos Tímea

A tehetségpontok hálózatát a 2006-ban alakult Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) hívta életre és koordinálja. A tehetségpontok olyan jogi személyiséggel rendelkező szervezetek, melyek elfogadják a MATEHETSZ által megfogalmazott, a tehetségazonosítás, -gondozás, tanácsadás és hálózati együttműködés minőségbiztosításával kapcsolatos minimum követelményeket, s regisztrálják magukat a MATEHETSZ nyilvántartásában. A tehetségpontok hálózatának célja, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei számára minél nagyobb esélyt biztosítson a minőségi tehetségsegítésbe történő bekapcsolódásba (akár mentorként, akár mentoráltként – sőt, a két szerepe nem zárja ki egymást). E törekvést az esélyegyenlőség széleskörű biztosítása mellett igyekszik a hálózat megvalósítani.

A tehetségsegítés (nemzetközi) világában az esélyegyenlőség biztosítása azonban majdnem lehetetlen küldetés. Ennek az az oka, hogy a megszámlálhatóan sok társadalmi, szocioökonómiai státuszbeli, nemi, életkorbeli, egészségügyi/munkaképességbeli esélyegyenlőségi problémák mellett jóformán megszámlálhatatlanul sok speciális tehetségterület (és az azokban érdekelt személyek) esetében kellene az esélyegyenlőséget megvalósítani. Ennek a helyzetnek eredményeképpen számolnunk kell azzal, hogy minden emberi erőfeszítés és jó szándék ellenére sem kapja meg a tehetségesek minden speciális csoportja az őt megillető figyelmet – sem a kutatásokon alapuló szakirodalom, sem a hétköznapi tehetségsegítő szolgáltatások világában. A tehetség sokszínűségéből adódóan mindig lesznek úgynevezett alulreprezentált csoportok a tehetségszolgáltatások kínálatában.

Az alábbiakban az alulreprezentáltság kérdéskörének feltérképezését követően a Magyarországon (a 2013. október 31-i állapot szerint) működő összes (N=934) tehetségpont kínálatát, s az azt meghatározó miliőváltozókat (például a település falu/város jellege; a megyénkénti népesség szám, település szám, hátrányos helyzetű település szám, országos százalékhoz viszonyított GDP/fő érték) elemezzük az alulreprezentáltság és esélyegyenlőség problémáját is szem előtt tartva.

1. Az alulreprezentáltság kérdésköre

A tehetségpontok kínálata elemzésének elméleti bevezetőjében a tehetség-szolgáltatásokat igénybe vevők között világszerte alulreprezentált csoportokra fókuszálunk. Először bemutatjuk magának a témának a szakirodalmi alulreprezentáltságát, majd a (teljesség igénye nélkül) néhány jellegzetes alulreprezentált csoportra hívjuk fel a figyelmet. Az elméleti rész végén pedig a hátrányos helyzet és az esélyegyenlőség térbeli aspektusait tárgyaljuk.

1.1. A téma szakirodalmi alulreprezentáltsága

A téma szakirodalmi feldolgozását tekintve jelen tanulmány alapvetően a bőséges nemzetközi szakirodalomra támaszkodik. E ténynek nem valamiféle sajátos preferencia az oka, hanem az az elgondolkodtató tény, hogy a hazai főáramú szakfolyóiratokban – különösen vizsgálati eredményeket bemutató cikkeket tekintve – csak elvétve találkozunk az alulreprezentált tehetségcsoportok problémáival. A pszichológia és a neveléstudomány öt meghatározó hazai folyóiratát kiválasztva mutatjuk be a helyzetet. A Magyar Pszichológiai Szemle, a Pszichológia, az Alkalmazott Pszichológia az Új Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia utóbbi öt évfolyamának tételes áttekintése a következő eredményre vezetett:

- Az Alkalmazott Pszichológia című folyóiratokban sem a tehetségről, sem speciális tanulói csoportokról, de speciális tehetségcsoportokról sem olvashatunk.
- A Pszichológia folyóiratban két diszlexiával kapcsolatos cikk olvasható, s két tehetséggel és atipikus agyi működéssel kapcsolatos írás – ez utóbbi kettő Gyarmathy Évától származik.
- A Magyar Pszichológiai Szemle utolsó öt évében egy tanulmány jelent meg a diszlexia és az ADHD szindróma tárgykörében (2013, 2. sz.). Egy 2010-es (2. sz.) számban pedig tematikus összeállítás olvasható a „Kreativitás és tehetség” tudományos konferencia előadásai kapcsán a kreativitásról. Az itt olvasható cikkek közül kettő foglalkozik direkt módon a tehetség és kreativitás összefüggéseivel. Az egyik cikk szerzője Pléh Csaba, a másiké ismét Gyarmathy Éva.
- Magyar Pedagógia című folyóiratban Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012. 4. sz.) a művészeti nevelés hatását vizsgálta a pszichológiai immunkompetenciára.
- Az Új Pedagógiai Szemle számait átnézve 2010-ben (8-9. sz.) olvashatunk az Arany János Tehetséggondozó Programról egy tematikus összeállítást. Ezen kívül 2009-ben egy cikket a vizuális tehetségfejlesztés lehetőségeiről (5-6. sz.) és egyet a diszlexiás tanulók nyelvtanulási stratégiájával kapcsolatban (1. sz.).

A Magyar Tehetséggondozó Társaság „Tehetség” című periodikáját ugyanilyen szempontból megvizsgálva 1-1 cikk jelent meg az alábbi témákban: savant szindrómás tehetségek, alulteljesítés, akadályozottság és tehetség, hátrányos helyzetű tehetségek, tehetség és/vagy hiperaktivitás, tehetség és magatartás problémák, atipikus hiperaktívok, női tehetségek kibontakozásának problémái.

1.2. Alulreprezentált csoportok a tehetséggondozásban

A tehetséggondozás nemzetközi szakirodalmát áttekintve megállapítható, hogy már az 1960-as évektől kezdve nagy érdeklődés kísérte azokat a kutatásokat, melyek a szociokulturálisan hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi csoporthoz tartozó tehetséges tanulókra irányultak. E tanulói csoportokat Callahan (2005) tipikus alulreprezentáltak minősíti, s valóban, ha a tudományos cikkek, szakkönyvek között tallózunk, akkor megbizonyosodhatunk arról, hogy a különböző szerzők igen gyakran csak e két – vitathatatlanul jelentős – szempontra gondolnak az alulreprezentáltság kapcsán. A teljesség igénye nélkül néhány példával szeretnénk alátámasztani a fentieket. Borland (2004) a tehetséggondozásban alulreprezentált csoportokról szóló könyvében a gazdaságilag hátrányos helyzetű tanulók, a színesbőrű tanulók és a kisebbségekhez tartozó tanulók azonosításának és tehetséggondozásának kihívásairól beszél, de hasonló szemléletet képvisel más tanulmányaiban is (Borland, 2005). R. J. Sternberg „Conceptions of Giftedness” című könyvében a tartalomjegyzékben az alulreprezentáltság kifejezést tartalmazó két alfejezet is található, mindkettő a színesbőrű tanulók tehetségnevelése kapcsán (2005). Bár ugyanebben a könyvben szó esik a tehetségfejlődés feminista perspektíváiról is S. M. Reis révén (zárójelben megjegyzendő, hogy női szerzőről van szó), sokkal indirektebben, a tanulmány figyelmes olvasása során találkozhatunk olyan mondatokkal, mint: „nem fér kétség ahhoz, hogy függetlenül attól, milyen indikátort használnak, a férfiakhoz képest kevesebb nő teljesít olyan szinten, amely lehetővé tenné tehetségként való azonosításukat”(Reis, 2005, 218. o.).

„A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szempontjából” című Géniusz Könyvek sorozat köteteként megjelent Gagné vita-indító tanulmánya (2011), és a rá adott reflexiók áttanulmányozása során (pl. Dracup, 2011; VanTassel-Baska, 2011; Guenther, 2011; Pérez és Beltrán, 2011) megállapítható, hogy a fókusz itt is a kisebbségeken, atársadalmi-gazdasági státuszuk szerint hátrányos helyzetű tanulókon van. A szakemberek, kutatók hosszú ideje igyekeznek feltárni azokat a tehetséggondozáson kívül eső, illetve a tehetséggondozáson belüli faktorokat, melyek hozzájárultak/nak a fenti csoportok alulreprezentáltságához, de amint az érzékelhető, napjainkig vannak nyitott kérdések és eltérő álláspontok akár az érintett tanulók arányaival, akár a tehetséggondozó programokhoz való hozzáféréssel és méltányossággal kapcsolatban. A fenti problémakör

vizsgálatakor egyébként igen különböző terminológiákkal találkozhatunk, melyek közül az alábbiak a leggyakoribbak: „alacsony jövedelmű”, „kisebbségi” (VanTassel-Baska, 2009, Borland, 2004), „gazdaságilag hátrányos helyzetű” (Borland és Wright 1994, Coleman, 2006), „kulturálisan más” (Ford, 2010), „kulturálisan eltérő” és/vagy „alacsony anyagi háttérű” (Callahan és mtsai, 1995), kulturálisan eltérő” (Ford és Grantham, 2003), „kulturálisan és nyelvileg eltérő” (Ford, 2008).

A fenti kutatási vonulattal párhuzamosan a nyolcvanas évektől a tehetségfogalom változásával egyidejűleg egyre több tanulmány irányult a tehetségesek speciális csoportjaira és sajátos szükségleteikre. A szemléletváltást jelzi az alábbi tehetség definíció is, melyben a tehetséget az aszinkron fejlődés speciális eseteként értelmezik:

„A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkronia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás, a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében.”

Columbus Group, 1991. (In: Silverman, 1997, 39. o.)

Így a vizsgálatok jelentős része fókuszált az úgynevezett „kétszeresen kivételes” tanulók problémáira, illetve a tehetséges nők életpályájának alakulására, s azoknak az akadályoknak a megismerésére, melyek nem csak alulteljesítést eredményeznek, de alulreprezentáltságot is okoznak. Ford (2008) felhívja a figyelmet arra, hogy az alulreprezentáltság kapcsán kikerülhetetlen az alulteljesítés kérdéskörének vizsgálata. Véleménye szerint azokban az iskolákban, amelyek filozófiája a teljesítményt s a megnyilvánult teljesítményt egyenértékűként kezeli a tehetséggel, a tehetséges tanulónak mindenképpen magas szintű teljesítményt kell nyújtania, jó jegyekkel kell rendelkeznie, különben esélye sem lesz a tehetséggondozó programba való bejutásra. Tehát ilyen esetekben az alulteljesítő, ám tehetséges gyerekeket fel sem ismerik, s nem is keresik. E gondolatmenetbe illeszthető az a megközelítés is, mely szerint a tehetséges, ám gazdaságilag hátrányos helyzetű, a többségi nyelvet gyengén beszélő, és sérült tehetséges gyerekeket alulellátottnak nevezik a kutatók (Coleman, 2006). Gyarmathy (2002) a tehetségesek különleges csoportjairól szólva az alulteljesítő és alulellátott tehetségeket teljesen azonos kategóriaként kezeli, s a tehetséges lányokat, az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségeket, a képességdeficités tehetségeket, szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeket, valamint az óvodás és alsó tagozatos tehetségeket sorolja ide. Szakmai álláspontja szerint az alulellátott kategória bevezetésével és térnyerésével a teljesítményről

egyre inkább a gyerekekkel való törődés hiányára, s az úgynevezett fejlődés-hangsúlyos megközelítésre helyeződik a hangsúly. E szemlélet igen szimpatikus, de azt meg kell jegyeznünk, hogy az alulellátottság és az alulteljesítés nem minden esetben feleltethető meg egymásnak. Az alulteljesítésnek is lehetnek iskolán kívüli intraperszonális és családi, közösségi okai is. A helyzet inverze is előfordulhat, azaz megesik, hogy kiváló teljesítmény mellett sem kerül be tehetséggondozó programba például a lány gyermek, mert szülei úgy ítélik meg, „elég boldog e nélkül is” (Reis, 2005).

Ha közelebbről megvizsgáljuk e három fogalom egymáshoz való viszonyát, akkor mindenképpen elmondhatjuk, hogy dinamikus, kölcsönös kapcsolatban állnak egymással. Amikor egy alulteljesítő tehetséges gyermek tehetséges és realizálódó teljesítménye közötti nagy diszkrepancia miatt alulteljesít, akkor ennek lehetséges okai között mindenképpen figyelembe kell venni a számára nem megfelelő, speciális szükségleteire nem, vagy nem eléggé érzékeny iskolai környezet és oktatás eshetőségét. Amennyiben a tehetség korábban említett teljesítmény-orientált megközelítése érvényesül az iskolában, nem meglepő, hogy alulteljesítőként az egyébként tehetséges diák nem is kerül tehetséggondozó programban beválogatásra, így az alulreprezentáltság megjelenik.

Lovecky (2004) a tehetségesek speciális csoportjai közé sorolja:

- a kisebbségeket (vö.: Borland, 2004; Gyarmathy, 2010c),
- a lányokat (vö.: Lovecky, 2004; Reis, 1998; Kline és Short, 1991; Kerger, Martin és Brunner, 2011; Jacobs és Weisz, 1994; Ziegler, Heller és Broome, 1996),
- a kétszeresen kivételes tanulókat (Yssel, Prater és Smith, 2010; Luna és Tsai, 2010; Neumann, 2008; National Education Association, 2006),
- a kreatív tehetségeket (lásd még: Kim, 2008; Felder, 1988; Sak, 2004; Davis és Rimm, 1994; Freeman, 2005; Whitmore, 1980; Simonton, 1994; Gyarmathy, 2010a, 2010b; Renzulli, 2005; Mező és Mező, 2011).

Hozzá kell tenni, hogy a kétszeresen kivételes tanulók/gyermekek kategóriáját a szerző viszonylag szűken értelmezi, mivel a tehetséges tanulási zavaros, tehetséges ADHD szindrómás és tehetséges Asperger-szindrómás személyeket érti alatta. A nemzetközi szakirodalom (Luna, 2010) ennél jóval tágabban értelmező, miközben valamennyi kétszeresen kivételes csoportra érvényesnek tekinti a tehetséggondozásban való általános alulreprezentáltságukat. Külön kiemelendő, hogy a tehetség szakirodalomban rendkívül gazdag vizsgálati anyag, oktatási-nevelési és tehetséggondozási ajánlás gyűlt össze a tehetséges tanulási zavaros tanulókról, mégis populációjuk (is) mind a mai napig alulreprezentáltak tekinthető (Karnes, Shaunessy és Bisland, 2004; Bianco, 2005).

1.3. Hátrányos helyzet, esélyegyenlőség, tehetségföldrajz

Mindenképpen ki kell térni a hátrányos helyzet kérdésére is, hiszen a nem-önkéntes kisebbségeken túl más társadalmi csoportokat is érint, annak ellenére, hogy jelentős átfedést mutat a két csoport (a hátrányos helyzetű tanulók meghatározásának törvényi szabályozását lásd: 1997. évi XXXI. törvény 67/A § és 2013. évi XXVII. törvény 45. §.) Liskó Ilona (2002) kutatási adataiból idézünk néhányat (hozzátéve, hogy a hivatkozott kutató a vertikális társadalmi struktúrában alacsony státusból származó diákokra fókuszált vizsgálatait során). 1999-ben az országos adatok szerint az általános iskolákban 11% volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ugyanez az arány a cigány tanulók között több mint 60% volt. 2001-ben a hátrányos helyzetűnek minősített tanulók aránya a cigány tanulók csoportjában 60%, a nem cigány tanulók között pedig 35%. Az átlagosnál több hátrányos helyzetű tanulót találtak a nem cigányok között azokban az iskolákban, amelyek cigány többségű lakóköznyezetben működnek, és amelyekben magas a cigány tanulók aránya. Ez arra utal, hogy az ún. „elcigányosodó” általános iskolákban a nem cigánygyerekek közül elsősorban a hátrányos helyzetűek maradnak meg, míg a többieket érdekérvényesítési lehetőségeikkel élve elviszik a szüleik más iskolákba. Ennek az a következménye, hogy az etnikai szegregáció egyúttal társadalmi szegregációt is jelent, vagyis a „cigányok iskolái” egyúttal a szegény és problematikus helyzetű gyerekek iskoláivá válnak (Liskó, 2002).

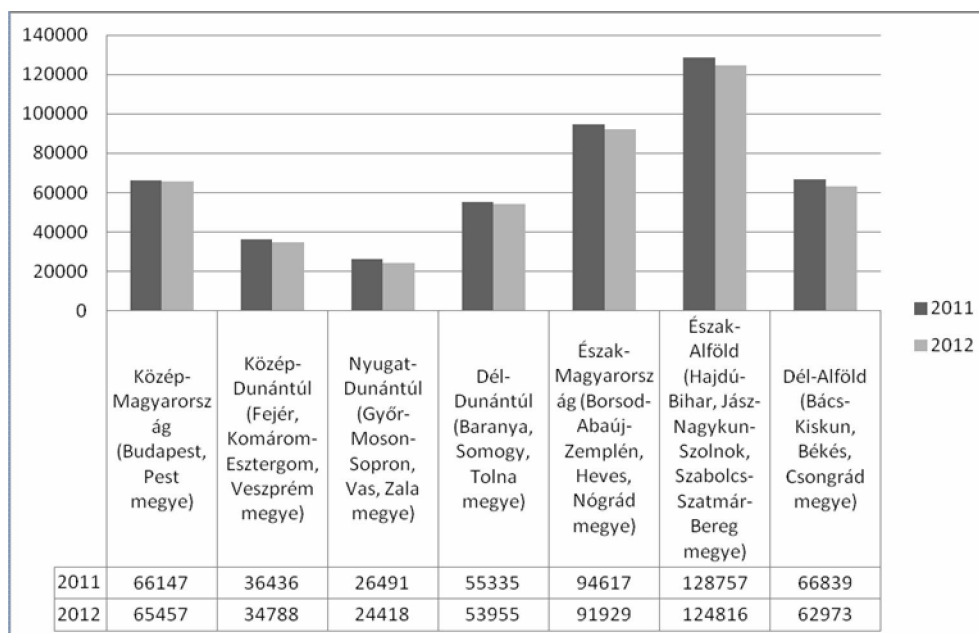
Az utóbbi évek vizsgálatait során a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak az átlagosnál rosszabb minőségű iskolai szolgáltatásban van részük. A magyar közoktatási rendszeren belül két olyan iskolatípusban jelentkeznek súlyos minőségi problémák, ahova a hátrányos helyzetű tanulók a legnagyobb létszámban járnak: bizonyos típusú általános iskolákban és a domináns mértékben szakmunkásképzést folytató középfokú iskolákban. A 2011/2012 év Oktatási Évkönyve (1. táblázat) is igazolja, hogy a szakiskolákban a legnagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy az általános iskolákban a tanulók 35%-a tartozik ebbe a csoportba.

1. táblázat: hátrányos helyzetű tanulók száma a közoktatásban a 2011/2012-es tanévben

Iskolatípus	Hátrányos helyzetű tanulók száma	Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma
Általános iskola	266 407	103 951
Szakiskola	40 716	13 290
Szakközépiskola	38 644	6552
Gimnázium	20 793	3239

Érdemes figyelembe venni a hátrányos helyzetű tanulók számának területi eloszlási sajátosságait is. Mint ahogyan az 1. ábrán is jól látható (Forrás: KSH) Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régiókban a legmagasabb, míg Nyugat- és Közép-Dunántúlon pedig a legalacsonyabb a hátrányos helyzetű tanulók száma.

1. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók száma regionális bontásban 2011 és 2012-ben

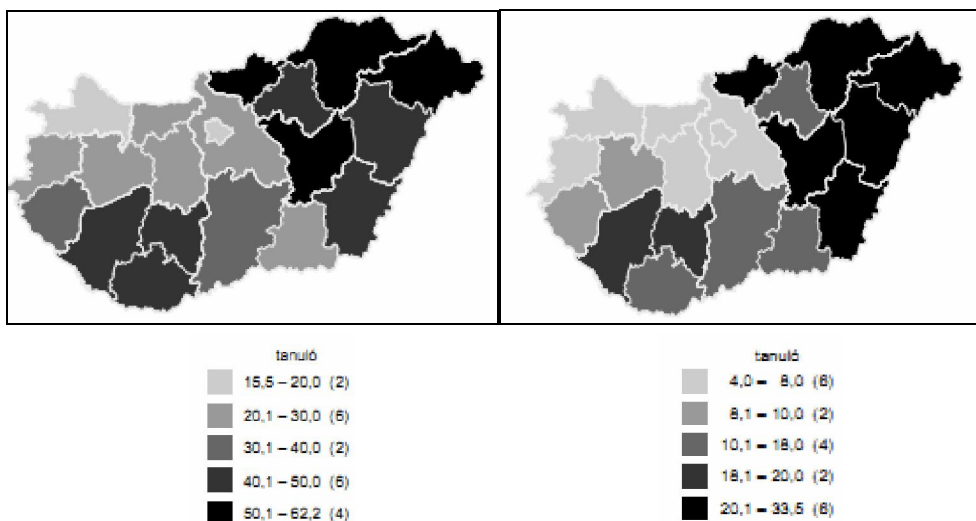


Hasonló, stabil mintázat olvasható ki abban az esetben is, ha a legutóbbi adatokat használva a 2011/2012-es tanévre vonatkozóan megyénkénti százalékos arányokat tekintve külön-külön megvizsgáljuk az általános iskolás és középiskolás korosztályt (2a és 2b ábra).

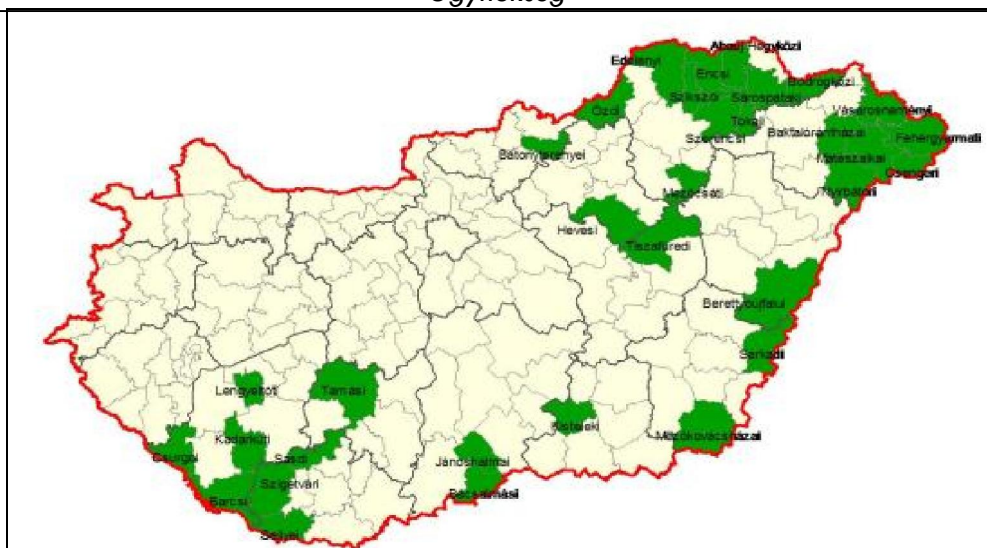
Bár a hátrányos helyzetű individuum (lásd: 1997. évi XXXI. törvény) és a hátrányos helyzetű település, illetve kistérség attribútumait nem tekintjük azonosnak, területi eloszlásuk mintázata mégis mutat egybeesést (3. ábra). A szegénységet, a munkanélküliséget, a működő vállalkozások arányát és a minőségi közszolgáltatások hiányát, mint fejlettségbeli hiányosságokat jelző statisztikai adatokat figyelembe véve 2007-ben a kormány kijelölte az ország lakossága egytizedének otthon adó, 33 leghátrányosabb helyzetű kistérséget (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség).

2a. ábra: Hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 2011/2012

2b. ábra: Hátrányos helyzetű középiskolás tanulók aránya 2011/2012



3. ábra. Leghátrányosabb helyzetű kistérségek 2013. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség



Gyarmathy (2013) a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségekkel kapcsolatban kiemeli, hogy számukra a legjobb stratégia nem a képességmérésekre alapozó azonosítás, hanem a tehetségnek alkalmas háttér kínálá-

sa, azaz maga a tehetséggondozás. Amint a fenti áttekintésből is kiténik, az azonosítás kérdése valamennyi speciális tehetségcsoport esetén kényes és nem kellő hatékonysággal működő területnek tekinthető. Ezért van létjogosultsága annak a szemléletnek, mely szerint az a legcélravezetőbb, ha a gyermekek/fiatalok minél több lehetőséget kapnak képességeik kipróbálására, s ennek érdekében gazdag kínálat várja őket iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben való részvételre. Ebből az is következik, hogy az alulreprezentált csoportok számára kulcsfontosságú a hozzáférés kérdése. A továbbtanulási aspirációkat vizsgálva Forray és Kozma (1993) kimutatta, hogy a kistélepüléseken élők számára az oktatási intézmények elérhetősége, lakóhelytől mért távolsága, a választási alternatívák hiánya kedvezőtlen hatású. A fiatalok ezeken a vidékeken vagy a közeli gimnáziumot vagy az egyetlen szakközépiskolát kénytelenek választani, vagy családjuktól távol élve képzettséget szerezni, amit viszont lakóhelyükön nem feltétlenül tudnak majd konvertálni. Mivel a falusi, kistélepülési és városi, fővárosi tanulók lehetőségei továbbra is fokozatosan távolodnak egymástól, ez a tény a tehetségfejlődés szempontjából is következményekkel jár. Kutatásunkban ezért kiemelt célterületként jelenik meg a különböző településeken élő gyermekek és fiatalok tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek meghatározása. A helyzet elemzésekor mindenképpen figyelembe kell venni, hogy nem csak a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a „kínálati oldal” nem egyenletes, arányos, de a tehetségek eloszlása sem mondható annak.

Györi (2010) a tehetségek eloszlásának vizsgálatakor abból indul ki, hogy a tehetség manifesztálódásának előfeltétele a kedvező élethelyzet. Ez alatt kedvező biológiai prediszpozíciókat, előnyös személyiségjegyeket és megfelelő szociális-mentális miliőt ért. Az élethelyzet a társadalmi rétegződésben elfoglalt helytől és az egyéni attribútumoktól (képességek, szorgalom, szerencse) függ, úgy is lehet fogalmazni, hogy egy bonyolult egyenlőtlenégi rendszeren belüli pozíciót tükröz. A továbbiakban idézett kutatás kiinduló hipotézise volt annak feltételezése, hogy a tehetség előfeltételét jelentő adottságok és hajlamok előfordulási gyakoriságát minden populációban azonosnak vette – így a tehetség térbeli előfordulása megjeleníti az egyenlőtlenégi rendszer térbeli dimenzióit. „Mivel a tehetség térben és időben együtt változik más társadalmi struktúrákkal, úgy is mondhatjuk, hogy a tehetség térbelisége kifejezi a tehetséggé válás területi potenciálkülönbségeit, s indikátorként érzékenyen jelzi a környezet minőségi változásait” (Györi, 2010, 35. o.). Más megfogalmazásban az mondható, hogy a társadalmi-földrajzi terek relációi és törvényszerűségei a tehetség térszerkezetében, mozgásfolyamataiban is megjelennek – így ezek a társadalmi egyenlőtlenégi rendszer vetületeként foghatók fel. E vetület jól kimutathatóvá tehető úgynevezett tehetség-háztartás mutatók alkalmazásával, tematikus

települési, illetve regionális rangsorok, valamint térképmodellek készítésével (Győri, 2011). Olyan mutatók is alkalmasak a jelenség megragadására, mint a szellemi keresők aránya, a találmányok eloszlása vagy az OKTV versenyek (mint a tehetséggondozás egyik hatékony eszköze) eredményei (2. táblázat). Az 1987-2001 között megrendezett 23 tantárgyi verseny több mint ötezer iskolára vonatkozó eredményességi adatainak alapján a megyék fajlagos eredményességi mutatói többnyire a regionális centrumok húzóerejét igazolták. A központi régió előnye kiugrónak bizonyult: „egy fővárosi fiatalnak a vizsgált periódusban átlagosan 13-szor nagyobb esélye volt az OKTV első tíz helyének valamelyikét megszerezni, és 27-szer az első háromba bekerülni, mint egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kortársának” (Győri, 2010, 40. o.). Az adatok elemzése azt is kimutatta, hogy a települések mérete és hierarchia szintje is fontos tényező, mivel a népesebb települések jobb infrastruktúrával bíró, állandó versenyhelyzetben lévő iskolái, valamint az ezeket az iskolákat körülvevő fizikai-szellemi környezet (pl. magánórák lehetősége, könyvtárnagyság stb.) jobb lehetőséget kínál a tehetséggondozásra, versenyfelkészítésre. Legerősebb tehetségkoncentráló hatása egyébként a megyeszékhelyeknek volt, az első tíz közé kerültek négyötöde járt ilyen iskolába.

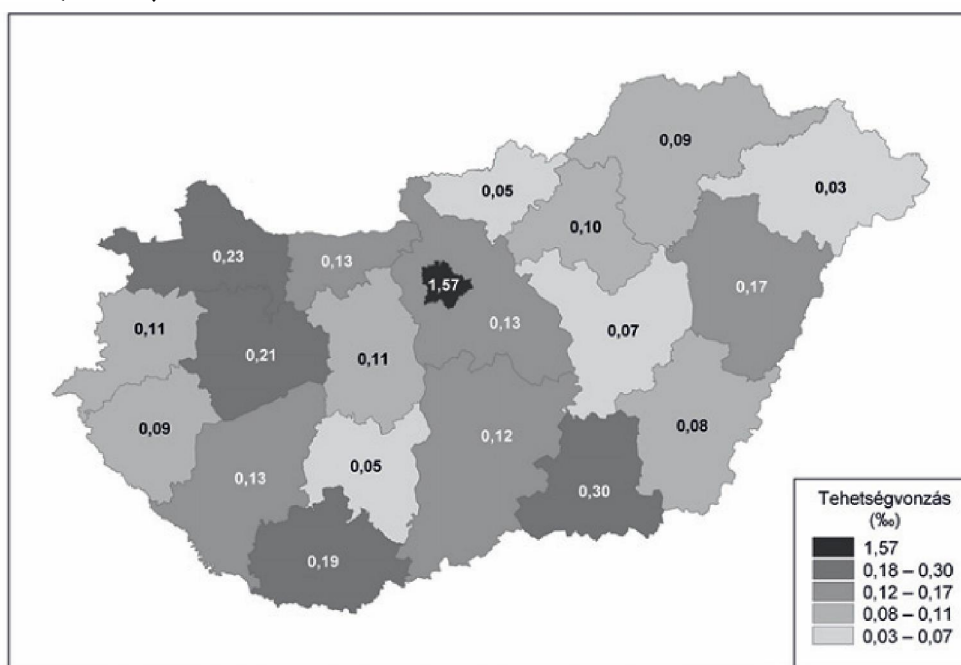
2. táblázat. Az OKTV első tíz helyezettjeinek megoszlása megyék és megyeszékhelyek szerint 1987-2001 közötti periódusban (Győri, 2010, 42. o.)

Megye	Az 1-10. helyezést elérték száma	Megyei 1-10. helyezettnek országos részesedése (%)	Megyeszékhely	A megyeszékhely	
				1-10. helyezettjeinek száma	részesedése a megye 1-10. helyezettjeiből (%)
Bács-Kiskun	184	3,6	Kecskemét	102	55,4
Baranya	241	4,7	Pécs	222	92,1
Békés	134	2,6	Békéscsaba	54	40,3
Borsod-Abaúj-Zemplén	206	4,0	Miskolc	166	80,6
Csongrád	305	5,9	Szeged	255	83,6
Fejér	113	2,2	Székesfehérvár	95	84,1
Győr-Moson-Sopron	293	5,7	Győr	157	53,6
Hajdú-Bihar	262	5,1	Debrecen	245	93,5
Heves	94	1,8	Eger	77	81,9
Jász-Nagykun-Szolnok	120	2,3	Szolnok	62	51,7
Komárom-Esztergom	124	2,4	Tatabánya	4	3,2
Nógrád	28	0,5	Salgótarján	20	71,4
Pest megye	2459	47,9	Budapest	2214	90,0
Somogy	70	1,4	Kaposvár	43	61,4
Szabolcs-Szatmár-Bereg	66	1,3	Nyíregyháza	52	78,8
Tolna	89	1,7	Szekszárd	25	28,1
Vas	91	1,8	Szombathely	60	65,9
Veszprém	139	2,7	Veszprém	60	43,2
Zala	111	2,2	Zalaegerszeg	67	60,4
Összesen:	5129	100,0	Összesen:	3980	Átlag: 77,6

A hazai települések tehetség kibocsátásának, megtartóképességének és vonzókétségének (1867–1990) vizsgálatából – terjedelmi okok miatt csak néhány – elgondolkodtató adatot emelünk ki (Győri, 2011):

1) Budapest egyeduralma mellett bármely más megye tehetségmegtartása és vonzása gyengének tekinthető (4. ábra).

4. ábra: A megyék fajlagos tehetségvonzása 1867–1990 között (Győri, 2011, 56. o.)



2) A dunántúli megyék az átlagnál jobb befogadók, miközben kibocsátásuk átlag alatti. Mindez a tehetségesek máshonnan történő elvonását, a tehetségesek (országhatáron belül) nyugatra vándorlását jelenti.

3) A vizsgált időszakban az egyébként legrosszabb helyzetből induló alföldi megyék (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, és Baranya megye) tehetségbefogadó kapacitása növekedett a legnagyobb mértékben.

4) A megyék jó kibocsátó és megtartó képessége rendszerint együtt jár. A legjobb tehetség-háztartású megyék a legkorábban modernizálódott zónákhoz tartoznak (Északnyugat-Magyarország, az Alföld nagy része)

5) A leggyengébb mutatókkal az északkelet-magyarországi megyék rendelkeznek (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg). E területek periférikus helyzetük, városihiányos térségeik, aprófalvas szerkezetük, hátrányos szocioökonómiai státusuk valamint kulturális infrastruktúrájuk elmarad-

dottsága miatt nem igazán vonzzák, s megtartani sem igazán tudják a tehetségeket, de a tehetség-kibocsátási mutatójuk is alacsony.

2. Vizsgálat

A továbbiakban egy, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált tehetségsegítő hálózat „kínálati” oldalának mennyiségi mutatóit elemző vizsgálat eredményeit foglaljuk össze. Az elemzés során kitérünk a kor és a tehetségterületek szerinti speciális csoportok, valamint a társadalmi/gazdasági/földrajzi miliő összefüggéseire, s az eredmények esélyegyenlőség szerinti értékelésére.

A vizsgálat célja egyrészt egyfajta helyzetkép körvonalazása a 2013-ban Magyarországon működő 934 tehetségpont által kínált (különböző korosztályoknak és különböző tehetségterületeken érdekelteknek szóló) szolgáltatásokhoz történő hozzáféréssel kapcsolatban (a 2013. október 31-i állapot szerint). Másrészt az is célja a vizsgálatnak, hogy feltérképezzük a társadalmi/gazdasági/földrajzi környezet néhány jellemző tényezőjének a tehetségpontok kínálatával való kapcsolatát.

A vizsgálat mintája. A tehetség-szolgáltatások kínálati oldalára irányuló elemzésünk elsődleges vizsgálati egységei a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által nyilvántartott Magyarországon bejegyzett székhellyel rendelkező tehetségpontok voltak. A vizsgálatba a (2013. október 31-i állapot szerint) Magyarországon működő összes tehetségpontot bevontuk (N=934). Vizsgálatunk minta:populáció rátája tehát 1:1 arányú, a vizsgálat reprezentatívnak tekinthető.

A mintaválasztás indoklása: noha a vizsgálatban a tehetségpontokra koncentrálnak, ki kell emelni, hogy természetesen nemcsak a regisztrált/akkreditált tehetségpontokban folyhat korrekt tehetséggondozó munka. Lényeges figyelembe venni, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011-es CXC. törvény a tehetségesekkel történő foglalkozást a hatálya alá tartozó intézmények feladatává emelte. Tehetségesekkel a köznevelési intézményeken kívül például olyan (például civil, cég jellegű) szervezetek is foglalkozhatnak, amelyek nem tartoznak a köznevelési törvény hatálya alá. Azonban az is megjegyzendő, hogy nem minden köznevelési intézmény vagy szervezet működik tehetségpontként és/vagy folytat a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács szakmai minimum követelményeinek (Balogh és Mező, 2010) is megfelelni tudó tehetséggondozó tevékenységet. E vizsgálatban a tehetséggondozás iránti elköteleződés, s egyfajta minőségbiztosítási igény jelének tekintettük, ha egy szervezet tehetségpontként regisztrálta magát, s vállalta a tehetségpontoktól elvárt minimum követelmények teljesítését. Ezért választottuk vizsgálati mintának a tehetségpontok szűkebb körét, a tehetséggondozással foglalkozó lehetséges intézmények/szervezetek tágabb köréből.

Döntésünkhöz az is hozzájárult, hogy szekunder adatgyűjtésünk során a tehetségpontok adataihoz történő hozzáférésre nyílt lehetőségünk.

A mintaválasztás során csak a Magyarországon működő tehetségpontokra koncentráltunk. Ennek praktikus oka volt: a miliő-változókkal kapcsolatban csak a hazai adatokhoz férünk hozzá. A későbbiekben javasoljuk a határon túli magyar tehetségpontok helyzetelemzését is az itt felvetett szempontok alapján.

A vizsgálat módszertani aspektusai. Vizsgálatunkban alapvetően szekunder adatgyűjtést folytattunk: mások által összegyűjtött adatokat elemeztünk. Vizsgálati változóink és adatforrásaink az alábbiak voltak:

- tehetségpontokkal (azok számával, hatókörével, akkreditációs minősítésével, területi elhelyezkedésével, gondozott tehetségterületeivel és célcsoportjaival) kapcsolatos változóink adatforrása: a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ), mely nyilvántartja valamennyi tehetségpont ilyen jellegű adatait. A MATEHETSZ együttműködését ezúton is köszönjük!
- a magyarországi települések és típusaik megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrása a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium (NFM) megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonprofit Kft. által működtetett Térport portál volt (Térport, 2013).
- a hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrása a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által működtetett honlapról letölthető „Hátrányos helyzetű települések jegyzéke” című dokumentum. A hátrányos helyzetű települések megyénkénti százalékos arányának (HT%) számításához a fent említett települések (T) és hátrányos helyzetű települések (HT) megyénkénti számából indultunk ki a következő képlet alapján: $HT\% = 100 * (HT/T)$.
- A Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu honlapon keresztül elérhető) nyilvános adatbázisai, dokumentumai voltak: a) nevelési-oktatási intézmények 2012. évi megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrásai; b) a felsőoktatási intézmények 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos forrásaink; c) a nonprofit szervezetek 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos információforrásaink; d) a népesség 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos adatforrásaink. Az országos százalékhoz viszonyított megyénkénti GDP/fő re vonatkozó adatokat a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) „A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben” című dokumentumából nyertük.

A vizsgálat során a leíró statisztikai szint mellett matematikai statisztikai próbákat (Kolmogorov-Smirnov-próbát, Khi-négyzet próbát, Pearson-féle korrelációs számítást, Spearman-féle korrelációs számítást) alkalmaztunk. A

matematikai statisztikai számítások elvégzéséhez alkalmazott szoftver: SPSS 13.0 for Windows.

Az eredmények bemutatása során először a tehetségpontok által szolgáltatott kínálat elemzésére térünk ki (a MATEHETSZ által használt tehetségterületenkénti bontásban). Ezt követően a tehetségpontok kínálatát meghatározó háttérváltozókkal kapcsolatos eredményeket elemezzük.

2.1. Tehetségpontok kínálata az esélyegyenlőség aspektusából

A tehetségpontokkal szemben támasztott szakmai minimum követelmények között négy általános, minden tehetségpontra érvényes tevékenységet találunk (Balogh és Mező, 2010): a) tehetségazonosítás (legalább egy tehetségterületen), b) tehességgondozás (gyorsítás és/vagy gazdagítás és/vagy differenciálás legalább egy tehetségterületen, c) tehetség tanácsadás, d) együttműködés a tehetségpont hálózatával. A tehetség tanácsadás témaköréről, s az együttműködés formáiról jelen vizsgálatban nem áll rendelkezésre adat (ahogy a regionális tehetségpontoktól elvárt tudományos kutatásokra és konferenciákra vonatkozóan sincsenek adataink). A tehetségazonosítás és -gondozás kínálati oldalát tekintve a tehetségterületekről, s a célcsoportokról nyilvántartott információkból indulhatunk ki.

A MATEHETSZ a tehetségpontok hálózatának tervezésekor Gardner (1983) többszörös intelligencia modelljét adaptálta, s az alapján a következő nyolc tehetségterületet különbözteti meg a tehetségpontok nyilvántartásában: matematikai-logikai, természeti, nyelvi, zenei, térbeli-vizuális, testkinesztetikus, interperszonális, intraperszonális (vö.: Turmezeyné és Balogh, 2009; Kárpáti, 2002; Kiss Papp, 2010; Mező és Miléné, 2003; Demarcsek és tsai, 2012; Király és Szakály, 2011; Lepes, 2009; Orosz és Kerekes, 2008; Ináncsy-Pap, 2012; Mező, 2010).

Amellett, hogy milyen tehetségterületet céloznak meg a tehetségpontok, az is lényeges, hogy kinek, milyen célcsoportnak kínálják tehetségszolgáltatásaikat. A tehetségpontokról rendelkezésre álló adatok alapján az intézményi neveléshez kötődő korcsoport szerinti célcsoport meghatározás volt számunkra hozzáférhető. Ennek alapján a következő hat korcsoportot különböztethetjük meg: a) óvodás; b) általános iskolás; c) középiskolás; d) felsőfokú képzésben résztvevő; e) fiatal felnőtt (35 éves korig); f) felnőtt (35 éves kor felett). A később ismertetésre kerülő eredmények értelmezéséhez itt emeljük ki, hogy a felsorolt korcsoportok által átfogott időintervallumok igen eltérőek: az óvodások esetében kb. 3-4 évről, az általános iskolások esetében 8 évről, a középiskolások esetében 4 évről, a felsőfokú képzésben résztvevők esetében 3-5 évről, a fiatal felnőttek esetében a 18 éves kortól a 35. életévig terjedő mintegy 17 évről (ami részben átfedésben lehet a felsőfokú képzésben résztvevők korcsoportjával), s végül a felnőttek eseté-

ben a 35 éves kortól akár 100 éves kor fölé terjedő több évtizedről (amelyben különben több alkalommal is lehetőség van felsőoktatásban részt venni...) van szó.

Itt szükséges megjegyeznünk, hogy jelen vizsgálat során nem állt módunkban a 934 tehetségponttal részletekbe menőbb, az adatbázist frissítő, hitelesítő primer adatgyűjtést végezni, ezért az alábbi analízis csak annyira lehet megbízható, amennyire az elemzett adatbázis az. Így például abból a – tehetségpont regisztrációkra, akkreditációkra vonatkozó tanácsadói konzultációk tapasztalatán alapuló – feltételezésből indultunk ki, hogy ha egy tehetségpont megjelöl két tehetségterületet (például: zenei terület, térbeli-vizuális terület), s célcsoportként két vagy több korcsoportot (például: óvodások, általános iskolások), akkor a tehetségpont mindkét területen, mindkét korcsoport számára kínál (összesen 2 tehetségterület x 2 korcsoport = 4) szolgáltatást. Ez azonban nem feltétlenül van így, hiszen előfordulhat, hogy az egyik korcsoport (például az óvodások) számára az egyik (például a zenei) tehetségterületen, a másik (például általános iskolás) korcsoport számára a másik (például a térbeli-vizuális) területen kínál szolgáltatást a tehetségpont. Elemzésünk ebből kifolyólag a tehetségpontok korcsoportonkénti és tehetségterületenkénti kínálata kvantitatív jellemzőinek legoptimistább becslésének tekinthető (ezt ismételten hangsúlyozni fogjuk a továbbiakban is).

A 934 tehetségpont átlagosan 3-4 tehetségterületen átlagosan 2 korcsoportnak kínálja tehetségsegítő szolgáltatásait (3. táblázat). Az egyes korcsoportokon belül (a felsőoktatásban résztvevők és a 35 év felettek kivételével) szignifikánsan eltérő a különböző tehetségterületeken kínálatot nyújtó tehetségpontok száma – a khi-négyzet statisztikák eredményei (szabadságfok=7): óvodások (khi-négyzet=63,624; $p=0,000$); általános iskolások esetében (khi-négyzet=64,782; $p=0,000$); középiskolások (khi-négyzet=15,735; $p=0,028$); fiatal felnőttek (khi-négyzet=17,477; $p=0,015$). A tehetségpontok legoptimistább becslés alapján kalkulált kínálatainak száma és a tehetségpontok által célcsoportnak tekintett korosztályok átlagos száma ugyanezt a mintázatot követi.

Az egy-egy tehetségterületen belüli, ám korcsoportok közötti összehasonlítást tekintve az egyes korcsoportoknak kínált tehetségsegítő szolgáltatások legoptimistább módon becsült száma közötti különbség minden esetben $p<0,05$ szinten szignifikáns. A khi-négyzet teszt eredményei (a szabadságfok=5 és a $p=0,000$ minden esetben): a) a logikai-matematikai tehetségterület, (khi-négyzet=548,280); b) a nyelvi tehetségterület (khi-négyzet=492,668); c) a természeti tehetségterület (khi-négyzet=411,694); d) a zenei tehetségterület esetében (khi-négyzet=329,202); e) a térbeli-vizuális tehetségterület esetében (khi-négyzet=433,945); f) a testi-kinesztetikus tehetségterület esetében (khi-négyzet=393,620); g) az inter-

perszonális tehetségterület esetében (khi-négyszet=302,457); h) az intraperszonális tehetségterület esetében (khi-négyszet=173,378).

3. táblázat. Tehetségpontok kínálata tehetségterületenként és korcsoportonként (egy tehetségpont több korcsoportnak és több tehetségterületen is szolgáltatható)

Korcsoportok: Tehetségterületek:							Összes kínálat korcsoporttól függetlenül egy-egy tehetségterületen*:	Tehetségterületen szolgáltatott tehetségpontok száma	Egy tehetségpont átlagosan hány korcsoportot céloz meg? **
	Óvodás	Általános iskolás	Középiskolás	sőoktatásban résztvevő	Fiatalfelnőtt	Felnőtt			
Logikai-matematikai	135	365	215	67	55	35	872	470	1,85
Nyelvi	116	334	200	61	55	36	802	413	1,94
Természeti	121	294	188	55	52	34	744	369	2,01
Zenei	177	295	200	75	74	41	862	400	2,15
Térbeli-vizuális	214	363	234	79	85	47	1022	489	2,08
Testikinesztetikus	170	316	194	69	66	37	852	420	2,02
Interperszonális	154	288	232	90	84	44	892	402	2,22
Intrapersonális	105	198	172	76	70	41	662	276	2,40
Összes kínálat tehetségterületlettől függetlenül egy-egy korcsoportnak*:	1192	2453	1635	572	541	315			
Korcsoportnak szolgáltató tehetségpontok száma:	325	663	460	150	125	67			
Átlagos tehetségterület kínálat:	3,67	3,70	3,55	3,81	4,33	4,70			

*Kínálatok száma összesen: 6708 db
** Megcélzott korcsoportok száma átlagosan: 2,08 db

Ebből a fejlődési aspektusból nézve a kínálat korcsoportok szerinti különbségét, felmerül, hogy megnyugtató módon megoldott-e a gyermekkori tehetséggondozásban részesült tehetségek felnőttkori segítése. Van-e elegendő tehetségpont, van-e megfelelő mennyiségű és minőségű szolgáltatás kínálat ahhoz, hogy szükség esetén felnőttkorukban is segíteni tudjuk a tehetségeket? A jövőben nagyobb figyelmet kell szentelni a felnőtt korú tehetségekre!

2.2. A tehetségpont-kínálatot determináló miliő

Egy-egy tehetségpont által kínált szolgáltatások jellegét olyan körülmények is meghatározhatják, mint a tehetségpont területi elhelyezkedése, székhelyének települési jellege, egzisztenciális színvonala, s a térségben lévő potenciális tehetségpontok száma. Mindez a szolgáltatásokhoz történő hozzáférés esélyére is hatással lehet, hiszen a tehetségpontok működése mindig egy adott földrajzi/társadalmi/gazdasági miliőben, az azzal történő kölcsönhatásban valósul meg. Az alábbiakban olyan háttérváltozók elemzését mutatjuk be, amelyek a tehetségpontosodást, s ezzel a tehetségpontok kínálatát befolyásolhatják.

A tehetségpontok létrejöttét/kínálatát meghatározó számos lehetséges háttérváltozó közül jelen vizsgálatban az alábbiakra fókuszáltunk (ezek leíró statisztikáival kapcsolatban lásd: 4. táblázat):

- A település típus (város, falu, tanya), ahol a tehetségpont működik (adatforrás: a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonprofit Kft. által működtetett Térport portál volt – Térport, 2013).
- A tehetségpont hatóköre (helyi/intézményi/települési, térségi, regionális - adatforrás: MATEHETSZ nyilvántartás).
- Megyei népességszám (2011-es KSH adatok alapján).
- Települések száma megyénként (adatforrás: a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonprofit Kft. által működtetett Térport portál volt - Térport, 2013).
- A hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrása a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által működtetett honlapról letölthető „Hátrányos helyzetű települések jegyzéke” című dokumentum.
- Országos százalékhoz viszonyított megyénkénti GDP/fő („A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben” című KSH dokumentum alapján): a bruttó hazai termék (gross domestic product, GDP) egy adott terület (általában ország) meghatározott idő alatti gazdasági termelésének a mérőszáma, mely méri a nemzeti jövedelmet és teljesítményt. Gyakran használják az országban élők átlagos életszínvonalának mutatójaként az egy főre jutó GDP-t, melynek jelen vizsgálatban az országos százalékban kifejezett megyei értékeihez fértünk hozzá. Kíváncsiak voltunk arra, hogy kimutatható-e szignifikáns korrelációs kapcsolat a tehetségpontok száma és a GDP/fő országos százalékában kifejezett, életszínvonalra utaló értéke között.
- Nevelési-oktatási intézmények száma (2012-es KSH adatok alapján).
- Felsőoktatási intézmények száma (2011-es KSH adatok alapján).
- Nonprofit szervezetek száma (2011-es KSH adatok alapján)

- települések száma megyénként (adatforrás: a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonprofit Kft. által működtetett Térport portál volt - Térport, 2013).

4. táblázat: Különböző hatókörű tehetségpontok és néhány háttérváltozó megyénként

MEGYE	MEGYÉNKÉNTI ADATOK (zárójelben: az adatgyűjtés éve)										
	Helyi TP (2013)*	Térségi TP (2013)*	Regionális TP (2013)*	Összes TP (2013)*	Népesség (2011)	Települések száma (2013)	Hátrányos helyzetű települések száma(2013)	GDP /fő (országos százalék - 2011)	Közoktatási intézmények (2012)	Felsőoktatási intézmények (2011)	Nonprofit szervezetek (2011)
Bács-Kiskun	31	9	13	53	523576,5	220	59	65	513	3	421
Baranya	11	6	14	31	390181	300	201	68	441	2	5277
Békés	24	5	2	31	359771	76	49	56	367	0	3271
Borsod-Abaúj-Zemplén	62	23	10	95	681527	358	279	62	837	2	7113
Budapest	142	5	47	194	1736863	1	0	219	1408	36	35406
Csongrád	16	7	7	30	420596,5	60	35	73	417	2	5126
Fejér	25	3	4	32	425850,5	108	13	88	437	3	3915
Győr-Moson-Sopron	35	3	12	50	450897	176	14	119	515	3	5582
Hajdú-Bihar	79	13	15	107	538855,5	82	63	74	498	2	5372
Heves	17	2	2	21	306660,5	119	41	69	349	3	3465
Jász-Nagykun-Szolnok	31	8	7	46	384940	78	41	62	400	1	3105
Komárom-Esztergom	5	9	3	17	310805,5	75	5	102	317	2	3528
Nógrád	8	8	4	20	200426	127	68	45	285	0	2204
Pest	28	17	8	53	1241304,5	185	5	87	977	3	9780
Somogy	15	9	3	27	316898,5	245	161	65	395	1	4039
Szabolcs-Szatmár-Bereg	32	13	7	52	553683,5	227	184	55	795	2	4355
Tolna	8	9	6	23	230149,5	108	59	75	266	0	2801
Vas	4	2	3	9	257073	216	30	86	289	0	3172
Veszprém	7	3	5	15	355569	222	56	73	406	3	4762
Zala	14	8	6	28	286098,5	257	83	83	301	0	3877
ÖSSZESEN	594	162	178	934	9971726,5	3140	1446	1626	10213	68	120871
MEGYÉNKÉNTI ÁTLAG	29,70	8,10	8,90	46,70	498586,32	157	72,30	81,30	510,65	4,53	6043,55
SZÓRÁS	32,50	5,28	9,82	42,77	367873,82	91,69	75,17	36,56	285,99	8,73	7114,25

*TP: tehetségpont

A következőkben először a település jellegének és a tehetségpont hatókörének figyelembevételével vizsgáljuk a tehetségpontok-kínálatának országos lefedettségét. Ezt követően a tehetségpont-kínálat egzisztenciális vonatkozásaira mutatunk rá.

2.2.1. Tehetségpontok kínálata a településtípus és az országos „lefedettség” aspektusából

Ebben a fejezetben egyrészt a településtípusok tehetségpontok létrehozására, s szolgáltatásaikhoz történő közvetlen hozzáférés lehetőségére gyakorolt hatására fókuszálunk, másrészt a tehetségpontok hatóköri összefüggésein át a tehetségpontokon keresztül történő tehetséggondozó kínálathoz történő országos lefedettséget, hozzáférési lehetőséget elemezzük.

A településtípusok hatása a tehetségpontosodásra. A településeket világszerte sokféle módon sorolják különböző típusokba. Településtípusok megkülönböztethetők például (Térport, 2013 alapján) a hasznosítás módja alapján (állandó, ideiglenes, szezonális település); földrajzi fekvés szerint (hegyvidéki, dombvidéki, síkvidéki település); a lakóépületek száma szerint (magányos vagy csoportos település); alaprajz szerint (szabálytalan, szabályos, vegyes beépítésű); településhálózatban betöltött szerepük, funkciójuk szerint (központi funkcióval - például középiskolával, kórházzal, áruházzal - rendelkező városok és alapfunkciókkal - például iskola, háziorvos, vegyesbolt - rendelkező falvak); gazdasági jelleg alapján (mezőgazdasági, ipari, szolgáltató funkcióra szakosodott település). Ezeken túl gyakran használt megközelítés a népességszám alapján történő város, illetve falu meghatározás (5. táblázat - lásd még: Beluszky és Kovács, 2011).

Jelen tanulmányban összefoglaló névként a „város”, „falú” és „tanya” megnevezésű településtípusokat fogjuk megkülönböztetni az alábbiak szerint:

- A „város” fogalmat az ötezer főt elérő vagy meghaladó lélekszámú településekre értjük a továbbiakban. A „város” fogalmába soroljuk a népességszám alapján egyetlen metropoliszunkat, Budapestet is (melynek metropolisz-jellege napjainkban is vita tárgya – vö.: Cságoly, 2005).
- A „falú” fogalmat az ötezer főnél kevesebb népességszámmal jellemezhető településtípusok (község, kistalu, aprófalú, törpefalú) esetében használjuk. Látható, hogy a „falú” fogalmi kategóriájába soroljuk a „község”-eket is. Ennek okai: a) a községeket nem sorolhatjuk a 5000 fős népességszámot meghaladó városok közé; b) Magyarország két tradicionális településformája a város és a falú a helyi kormányzás legalsó szintjével (város és község) nagymértékben egybeesik (Térport, 2013); c) a köznyelvben is gyakran összemósódó szinonim kifejezés a „falú” és a „község” fogalma.
- A „tanya” kifejezést az általában 1–10 fős magányos (szórvány) települések esetében fogjuk használni a továbbiakban.

5. táblázat: népességszám alapján kategorizált településtípusok (Térport, 2013 alapján)

Településtípus megnevezése	A népességszám alapján kialakult településhierarchia Magyarországon	Az ENSZ Demográfiai Évkönyve által használt településhierarchia	Jelen tanulmányban használt kifejezések
Metropolisz	1 millió felett	1 millió felett	Metropolis
Nagyváros	100 ezer felett	500 ezer és 1 millió között	Város (5 ezer vagy több lakos)
Középváros	20 ezer és 100 ezer között	100 ezer és 500 ezer között	
Kisváros	5 ezer és 20 ezer között	20 ezer és 100 ezer között	
Község	5 ezer alatt	20 ezer alatt	Faluk (kevesebb, mint 5 ezer lakos)
Kisfaluk	500-999		
Aprófaluk	500 alatt		
Törpefaluk	200 alatt		
Tanya	1–10 fős szórvány település	Farm?	Tanya

A vizsgált magyarországi székhellyel működő 934 tehetségpont közül egy sem működik tanyán, 97 (10,38%) működik faluban, és 837 (89,62%) városban. A városi székhelyű tehetségpontok száma szignifikánsan (740-nel) több, mint a falvakban lévőké (khi-négyzet = 586,296; szabadságfok = 1; $p=0,000$ - vö.: 6. táblázat).

A hazai város: falu arány 10%:90% rátájával (Beluszky és Kovács, 2011) éppen ellentétes a városokban, illetve falvakban székhellyel rendelkező tehetségpontok aránya, ami tehát kb. 90%:10%. Megjegyzendő, hogy Magyarország teljes lakosságának 25%-a (negyed!) él apró- és kisfalvakban (főként Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy, Vas, Veszprém, Zala megyében – forrás: Térport, 2013), s lakhelyükből (is) adódó hátrányos helyzetben.

6. táblázat: Városi és községi székhelyű tehetségpontok*

Település	a) Megfigyelt gyakoriság (összesen: 934)	b) Várható gyakoriság egyenlő eloszlás alapján**	a)-b) Különbség	c) Várható gyakoriság Magyarország város: falu aránya alapján***	a)-c) Különbség
Város	837	467,0	370,0	93,4	743,6
Falu	97	467,0	-370,0	840,6	-743,6

* Megjegyzés: A táblázatban nem szerepel a tanya mint településtípus, mivel ilyen típusú településeken egyáltalán nem működik tehetségpont a vizsgálat alapját képező MATEHETSZ adatbázis alapján.

** A b) várható gyakoriság a településtípusonkénti egyenlő eloszlás vizsgálatára terjedt ki, s az összes tehetségpont felezésével lett kalkulálva. Megfigyelt gyakorisággal való különbségének statisztikai mutatói: Khi-négyzet = 586,296; szabadságfok = 1; p = 0,000

*** A c) várható gyakoriság Magyarország város: falu aránya (10%:90% - vö.: Beluszky és Kovács, 2011) szerinti eloszlás vizsgálatára terjedt ki. Megfigyelt gyakorisággal való különbségének statisztikai mutatói: Khi-négyzet = 6577,932; szabadságfok = 1; p = 0,000

Noha a tehetségpontok számának eloszlása megyénként is igen eltérő, a városokban működő tehetségpontok számának gyakorisága minden megyében szembetűnő (5. ábra). Úgy tűnik, hogy a városokban élők számára minden megyében könnyebb a tehetségpontokkal személyes kapcsolatba kerülni, mint a falvakban élők esetében (vö.: Tóth és Győri, 2011).

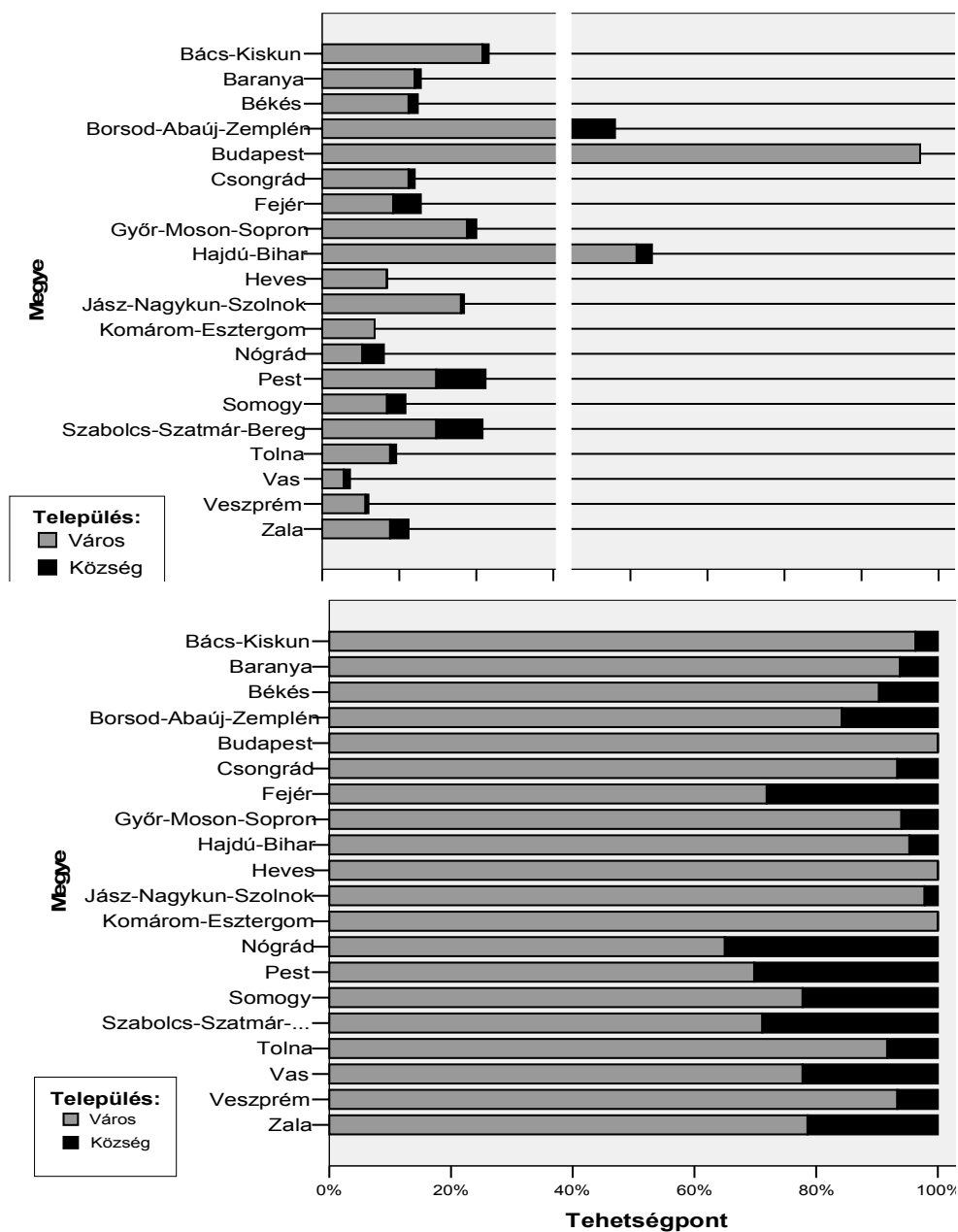
A tanyákon a vizsgált időszakban egyáltalán nem alakult tehetségpont, így az ilyen településeken élők esetében a személyes jelenlétet igénylő tehetségpont szolgáltatás (lásd például a személyes jelenlétet igénylő tehetségazonosítás, -gondozás, tanácsadás eseteit) csak más településekre történő utazás révén valósítható meg.

A jövőben (is) kiemelt figyelmet kell fordítani azokra a tehetségekre, akik lakhelyi adottságaik folytán kisebb eséllyel férnek hozzá a tehetségpont szolgáltatásokhoz, másrészt ösztönözni kellene a tehetségpontok létrehozását a kisebb falvakban is (akár több település összefogásával létrehozott térségi tehetségpontok formájában is).

A településenkénti elemzésünk korlátja, hogy: a) a rendelkezésünkre álló adatbázisokból nem derül ki mindig egyértelműen, hogy a tehetségpont székhelye egybeesik-e vagy sem a feladatellátás helyszínével, s ha nem, akkor hol történik a konkrét feladatellátás; b) önmagában a települések alapján csak a helyi/intézményi/települési hatókörű tehetségpontok általi lefedettség állapítható meg, az is csak akkor, ha a települési hatókör jelleg dominál (például: olyan tehetségpontot feltételezve, amely egy település teljes lakosságának szolgálatára áll, szemben azzal az esettel, amikor mondjuk egy település egyetlen iskolai jellegű tehetségpontja csak az iskolába járó tanulók számára kínál tehetségsegítő szolgáltatást). A lefedettségéről ezért árnyaltabb képet kapunk, ha a tehetségpontok hatókörét is figyelembe vesszük.

A tehetségpontok hatóköre. A tehetségpontok szakmai kínálatához, szolgáltatásaihoz történő hozzáférhetőséget az is befolyásolja, hogy milyen hatókörben fejti ki tevékenységét egy-egy szervezet. A tehetségpontok háromféle hatókörrel definiálhatják működési szintjüket (mindegyik hatókör eltérő személyi és szakmai minimum követelményeket támaszt a szervezetekkel szemben - vö.: Balogh és Mező, 2010):

5. ábra: városi és községi székhellyel működő tehetségpontok gyakoriságának megyénkénti sávdiagramja és 100%-ra halmozott sávdiagramja



7. táblázat: a tehetségpontok hatókör szerinti gyakorisága

Tehetségpont hatóköre	Megfigyelt gyakoriság (összesen: 934)	Várható gyakoriság*	Különbség
Helyi/intézményi/települési	594	311,3	282,7
Térségi	162	311,3	-149,3
Regionális	178	311,3	-133,3

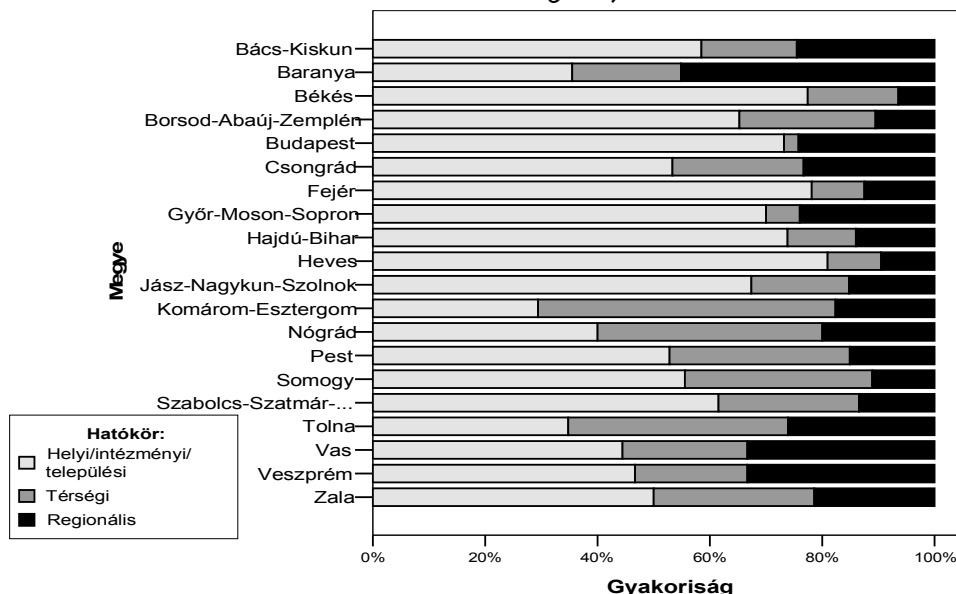
* A várható gyakoriság a hatókörönkénti egyenlő eloszlást feltételezte. Megfigyelt gyakorisággal való különbségének statisztikai mutatói: Khi-négyzet = 385,370; szabadságfok = 2; p = 0,000

6. ábra: Magyarország valamennyi (N=934) tehetségpontjának tehetségpont hatókör mutatója megyénként (2013. október 31.-i állapot szerint)



*A tehetségpont hatókör mutató első száma a helyi/intézményi/települési hatókörű tehetségpontok számát mutatja. A mutató második száma a térségi, a harmadik a regionális hatókörű tehetségpontok számát jelzi.

7. ábra: tehetségpontok hatókörének megyénkénti gyakorisága (100%-ra halmazott sávdiaagram)



A helyi/intézményi/települési hatókör népszerűsége mögött álló nyilvánvalónak tűnő okok között találhatjuk, hogy ez a hatókör: a) igényli a legkevesebb, s így a legteljesíthetőbb személyi minimum követelményeket; b) szakmai minimum követelményeit tekintve – a térségi hatókörrel együtt – kevesebb feladattal jár, mint a regionális hatókör; s ezek mellett vagy helyett: c) a valóban egy adott intézmény vagy település potenciális tehetségeire fókuszáló szervezetek számára a legmegfelelőbb.

A térségi és regionális hatókörű tehetségpontok száma, aránya közel megegyezik (kb. 20-20%). A térségi tehetségpontok azok számára is viszonylag könnyen elérhető személyes szolgáltatást nyújthatnak, akiknek a lakhelyén nem működik helyi tehetségpont – sajnos nem áll rendelkezésre megbízható adat arról, hogy a 162 tehetségpont pontosan mekkora területi lefedettséget valósít meg. Regionális (tehát legalább megyei vagy több megyét is átfogó) hatókörű tehetségpontból minden megyében minimum kető található: megyénkénti átlag = 8,9; szórás = 9,82; min. = 2; max. = 40 - lásd még: 3. ábra). Esetükben meghatározó (hátrányos helyzetű tehetségek esetében egyenesen sorsdöntő!) kérdés, hogy hol van a tehetségpont által nyújtott szolgáltatás konkrét helyszíne. Legalább négy lehetőséggel számolhatunk:

a) Helyszín: a tehetségpont székhelye, ahova a tehetségsegítő szolgáltatást keresőknek kell eljutnia. Azokban az esetekben, amikor a tehetségsegítő tevékenység a tehetségpont székhelyén történik, akkor a szolgáltatást igénybevevőknek meg kell jelenniük a helyszínen. Ez helyi/intézményi/tele-

pülési hatókör esetén is felvethet a helyi oda-vissza utazás időbeli és anyagi befektetésével járó problémákat, a térségi és regionális hatókörű tehetségpontok esetében pedig a helyközi utazás nagyságrendekkel nagyobb távolság, időtartam, költség dimenzióival szembesülünk.

b) Helyszín: a tehetségsegítésben részesülő „székhelye”, ahová a tehetségpont munkatársai jutnak el. Az utazást ebben az esetben a tehetségpont munkatársai végzik, annak költségeit vagy a tehetségpont, vagy a munkatársak, vagy a szolgáltatást igénybevevők viselik.

c) Helyszín: olyan hely, ahova a tehetségsegítő szolgáltatást kínálóknak és keresőknek egyaránt utazniuk kell (például: két település között lévő harmadik település, mint találkozási pont; vagy gondoljunk a tehetségsegítőktől és mentoráltjaiktól egyaránt több száz kilométerre eső nyári tábor helyszínére). Ebben az esetben a térbeli távolság leküzdésére irányuló utazási idő- és költségráfordítás mindkét felet (egyenlő vagy egyenlőtlen módon, de) terheli.

d) Levelezős, m- vagy e-learning jellegű távoktatás formájában történik a kapcsolattartás a tehetségpont és a szolgáltatását igénybevevők között (klasszikus esete: levelező tanulmányi verseny). Az utazási költségeket, itt a kommunikáció (talán szerényebb?) költségei váltják fel.

Mindennek gyakorlati következménye, hogy:

- célszerű rendszeres figyelmet fordítani az utazással/utaztatással kapcsolatos pályázati lehetőségek kiírására, illetve megpályázására;
- az esetleges helyközi utazás időtartama alatti hasznos (tehetség-gondozó, rekreáló, energetizáló) időtöltést segítő jó gyakorlatokat összegyűjteni, közreadni;
- az idő- és költséghatékonyság szempontjából kedvező távoktatás jellegű tehetségsegítő tevékenységek fejlesztésére, összegyűjtésére, közreadására és támogatására is figyelmet kell fordítani.

2.2.2. Egzisztenciális körülmények

Magyarországon jelentős létszámú társadalmi rétegeket fenyeget a leszakadás, a mélyszegénység, többek között (például: az alacsony iskolai végzettségűek, illetve az egészségi állapotuk miatt a munkaerőpiacról kiszoruló) között ide tartoznak a hátrányos földrajzi területen élők. „A hátrányos helyzetű családokban felnövő gyerekek esélyegyenlősége – a tapasztalatok alapján – a legtöbb esetben nem valósul meg, a szegénység, az alacsony iskolázottság, a hátrányos helyzet újratermeli önmagát.” (Megvalósíthatósági tanulmány, 15. oldal).

Felmerül a kérdés, hogy egy-egy terület (pl. megye) egzisztenciális körülményei és az adott területen található tehetségpontok száma között mutatkozik-e valamilyen jellegű együttjárás? A tehetségpont-kínálatra ható

egzisztenciális háttértényezők vizsgálata során figyelembe vett háttérváltozóink: megyei népesség, települések száma megyénként, a hátrányos helyzetű települések száma megyénként, a hátrányos helyzetű települések százalékos aránya megyénként, országos százalékhoz viszonyított GDP/fő megyenkénti értéke (tehetségpontok számával és más háttérváltozókkal való korrelációikat lásd: 8. táblázat). Vizsgálati eredményeink:

8. táblázat: egzisztenciális mutatókkal kapcsolatos korrelációk

		Népesség megyén- ként	Települé- sek szá- ma me- gyénként	Hátrányos helyzetű települések száma megyén- ként	Hátrányos helyzetű települések százaléka megyénként	GDP/fő me- gyénként (országos%- hoz viszo- nyítva)
He- lyi/intézményi/települ- ési hatókörű tehet- ségpontok száma megyénként	r =	0,812(**)	-0,299	-0,021	-0,069	0,695(**)
	p =	0,000	0,200	0,931	0,773	0,001
Térségi hatókörű tehetségpontok szá- ma megyénként	r =	0,277	0,368	0,554(*)	0,427	-0,258
	p =	0,238	0,111	0,011	0,061	0,272
Regionális hatókörű tehetségpontok szá- ma megyénként	r =	0,820(**)	-0,289	-0,093	-0,217	0,811(**)
	p =	0,000	0,217	0,697	0,359	0,000
Összes tehetségpont száma megyénként	r =	0,840(**)	-0,248	0,031	-0,049	0,683(**)
	p =	0,000	0,291	0,895	0,836	0,001
Népességszám me- gyénként	r =	1	-0,213	-0,144	-0,351	0,715(**)
	p =		0,366	0,544	0,130	0,000
Települések száma megyénként	r =	-0,213	1	0,771(**)	0,278	-0,405
	p =	0,366		0,000	0,235	0,077
Hátrányos helyzetű települések száma megyénként	r =	-0,144	0,771(**)	1	0,726(**)	-0,450(*)
	p =	0,544	0,000		0,000	0,046
Hátrányos helyzetű települések százaléka megyénként	r =	-0,351	0,278	0,726(**)	1	-0,666(**)
	p =	0,130	0,235	0,000		0,001
GDP/fő megyénként (országos%-hoz viszonyítva)	r =	0,715(**)	-0,405	-0,450(*)	-0,666(**)	1
	p =	0,000	0,077	0,046	0,001	

Nevelési-oktatási intézmények száma megyénként	r =	0,960(**)	-0,055	0,072	-0,198	0,626(**)
	p =	0,000	0,816	0,763	0,402	0,003
Felsőoktatási intézmények száma megyénként***	r =	0,660(**)	-0,138	-0,433	-0,439	0,401
	p =	0,002	0,563	0,056	0,053	0,080
Nonprofit szervezetek száma megyénként	r =	0,971(**)	-0,143	-0,093	-0,360	0,777(**)
	p =	0,000	0,547	0,696	0,119	0,000

* A szignifikancia értéke: $p < 0,05$

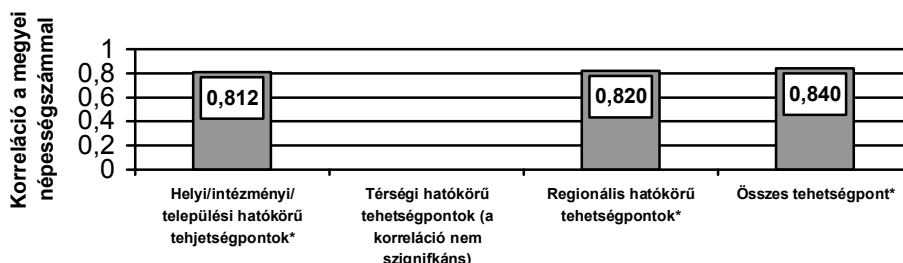
** A szignifikancia értéke: $p < 0,01$

*** Spearman-féle rang-korreláció, mert a felsőoktatási intézmények megyénkénti száma esetében a Kolmogorov-Smirnov próba szignifikáns ($p < 0,05$) eltérést mutatott a normál eloszlástól. A többi esetben a Kolmogorov-Smirnov próba alapján a változók eloszlása nem tért el szignifikánsan a normál eloszlástól ezért Pearson-féle korrelációs számítást alkalmaztunk.

A megyei népességszámok tekintetében úgy tűnik, hogy a helyi/intézményi/települési hatókörű ($r=0,812$) és a regionális hatókörű ($r=0,820$) tehetségpontok száma, illetve az összes tehetségpont ($r=0,840$) száma magasabb a népesebb megyékben ($p=0,000$ mindhárom esetben - vö.: 8. ábra). Az erős, pozitív korrelációs kapcsolatok jelzik, hogy a több lakossal bíró megyében élők több tehetségpont szolgáltatáshoz férhetnek hozzá – azzal a kitételrel, hogy e szolgáltatásokat elméletileg több másik klienssel együtt vehetik igénybe, ami a szolgáltatásokhoz való hozzáférést nehezítő objektív akadályokon (például rendelkezésre álló időn, helyszínen, szakemberek számán, anyagi forráson) alapuló esetleges versenyhelyzetben nem feltétlenül jelent nagyobb esélyt e szolgáltatásokhoz történő hozzáférés szempontjából azoknak, akik nagyobb népességszámú megyében élnek (9. ábra). A háttérváltozókat tekintve, a magasabb népességszám ($p < 0,05$) együttjár az országos százalékhöz viszonyított GDP/fő ($r=0,715$), a nevelési-oktatási intézmények ($r=0,960$); a felsőoktatási intézmények ($r=0,660$) és a nonprofit szervezetek ($r=0,971$) megyénként magasabb számával (vö.: Mező, 2000).

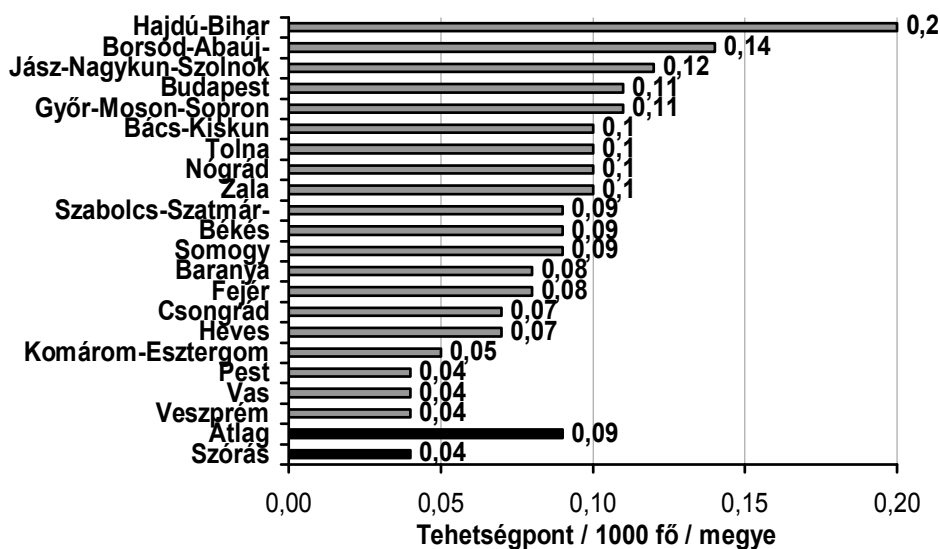
Egy megye településeinek száma és a megyében található tehetségpontok száma között nem találtunk szignifikáns korrelációs kapcsolatot. A települések megyénkénti száma a többi háttérváltozó közül is csak a hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával korrelál ($r=0,771$; $p=0,000$): vagyis minél több település található egy megyében annál nagyobb a megye hátrányos helyzetű településeinek száma.

8. ábra. a megyék tehetségpontjainak száma és népességszáma közötti pearson-féle korrelációs együttható alakulása (a *-gal jelzett esetekben a szignifikancia: $p < 0,01$)



* A korreláció szignifikanciája: $p < 0,01$

9. ábra. ezer lakosra jutó tehetségpontok száma megyénként



A hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával kapcsolatos adatokat a Nemzetgazdasági Minisztérium, Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által összeállított „Hátrányos helyzetű települések jegyzéke” című dokumentumból nyertük. Szignifikáns korrelációs kapcsolatot a következő változók esetében kaptunk: a hátrányos helyzetű települések megyénkénti száma és...

- a térségi hatókörű tehetségpontok megyénkénti száma között $r = 0,554$ ($p = 0,011$). Úgy tűnik, hogy a több hátrányos helyzetű településsel rendelkező megyében nagyobb a térségi tehetségpontok

száma. Noha általános esetben a korreláció nem fejez ki oksági kapcsolatot, esetünkben belátható, hogy oki összefüggés lehet a korreláció mögött: egy-egy megyében a hátrányos helyzetű települések száma (mint okozó tényező, független változó) motiváló hatással lehet a térségi hatókör választására (mint okozatra, függő változóra). Ennek hátterében pedig a települések közötti együttműködési készség/szükség motívumai húzódnak.

- a települések megyénkénti száma között ($r=0,771$; $p=0,000$). Erről a települések száma esetében már volt szó.
- a hátrányos helyzetű települések megyénkénti százaléka között ($r=0,726$; $p=0,000$). Minél több hátrányos helyzetű település található egy megyében, annál valószínűbb, hogy nagyobb az arányuk a megyében található összes település számához képest.
- GDP/fő országos százalékhöz viszonyított megyénkénti értéke (2011-es KSH adat) között ($r= -0,450$; $p=0,046$). A negatív előjelű korreláció fordított arányosságra utal: minél kevesebb hátrányos helyzetű település található egy adott megyében, (nem meglepő módon) annál nagyobb az országos százalékhöz viszonyított GDP/fő megyei értéke.

A felsőoktatási intézmények száma esetében $r= -0,433$ ($p=0,056$ - tehát $p<0,05$ szinten majdnem szignifikáns) értékű, negatív irányú korreláció utal arra a tendenciára, hogy a megyénkénti kevesebb hátrányos helyzetű település és a megyében található felsőoktatási intézmények száma között tendenciaszerűen jelentkező kölcsönhatás van.

A *hátrányos helyzetű települések megyénkénti százalékos aránya* (HT%) számításakor a megyében található hátrányos helyzetű települések számának (HT) és az összes település (T) számának a hányadosát szoroztuk százzal: $HT\% = (HT/T)*100$. Ennek az arányszámnak a bevezetését azért tartottuk indokoltnak, mert egy-egy földrajzi területen található hátrányos települések száma mellett az is meghatározó lehet, hogy milyen ezekben a terület összes (hátrányos és nem hátrányos helyzetű) településéhez való aránya. Más szerepe lehet 100 hátrányos helyzetű településnek egy olyan megyében, ahol összesen 101 település van, s más, ahol összesen 5000 település van. Várakozásunkkal ellentétes módon ez az arányszám nem jár együtt a tehetségpontok megyénkénti számával; s a többi háttérváltozó közül is csak a hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával (a már említett: $r=0,726$; $p=0,000$ kapcsolati szinten) és a GDP/fő országos százalékhöz viszonyított megyei értékével ($r= -0,666$; $r=0,001$) mutat korrelációs kapcsolatot. Ugyanakkor ebben az esetben is megjelenik a tendenciaszerű ($p<0,05$ értékhez közeli $p=0,053$ szignifikanciaszint mellett tapasztalható) negatív korreláció a felsőoktatási intézmények számával ($r= -0,439$).

A megyénkénti GDP/fő (országos százalékhoz viszonyítva): eredményeink szerint a megyénkénti országos százalékhoz viszonyított GDP/fő esetében a korrelációs együttható értéke $p < 0,05$ szinten szignifikáns pozitív együtt járást jelez a megyénkénti helyi/intézményi/települési ($r=0,695$), a regionális ($r=0,811$) és összes tehetségpont ($r=0,683$) számával; valamint a települések számán kívül minden más háttérváltozókkal: a megyénkénti népességszámmal ($r=0,715$); a megyékben található nevelési-oktatási intézmények számával ($r=0,626$); nonprofit szervezetek számával ($r=0,777$). Ugyanakkor az országos százalékhoz viszonyított GDP/fő megyénkénti értéke a már tárgyalt szignifikáns ($p < 0,05$), ám negatív irányú együttjárást mutatja a hátrányos helyzetű települések és százalékos arányuk számával ($r = -0,450$ és $r = -0,666$).

Az eddigieket összefoglalva láthatjuk, hogy az egzisztenciális tényezőkre irányuló háttérváltozóink közül a tehetségpontosodásra, s azon keresztül a tehetségpontok által nyújtható szolgáltatás-kínálatra a legnagyobb hatást az országos százalékhoz viszonyított GDP/fő gyakorolja. Úgy tűnik, hogy az összességében jobb egzisztenciális helyzetű megyékben nagyobb a hajlandóság a tehetségpontok létrehozására; s fordítva: a kedvezőtlenebb egzisztenciális helyzet kevesebb tehetségpont alakítást von maga után. Ez azt is jelenti, hogy mennyiségét tekintve a tehetségsegítő szolgáltatások nagyobb kínálatával találkozhatnak azok a szerencsések, akiknek lakhelye olyan megyében található, amely összességében kedvezőbb egzisztenciális körülményekkel bír. Ugyanakkor kevesebb esélye van azoknak a tehetségeknek feltűnni, kibontakozni és érvényesülni, akik születésük és élőhelyük alapján eleve hátrányos gazdasági környezetből indulnak. Mindez a hátrányos helyzetből eredő esélyegyenlőségi problémákra hívja fel a figyelmet.

Az egzisztenciális környezeti hatások lehetséges okai mögött talán olyan (további vizsgálatokkal igazolható vagy cáfolható; egymást nem kizáró, sőt erősítő) emberi, pszichológiai tényezők állhatnak, mint:

a) időstrukturálási, feladat sorba állítási probléma: a szocio-ökonómiai szempontból hátrányos, leszakadó térségben élő/dolgozó potenciális tehetségpont létrehozók a tehetségsegítést még akkor is sokadrangú (a mindennapi szükségletek kielégítése, a megélhetés és családfenntartás biztosítása után sorolandó) feladatnak tekintik, ha szimpatizálnak is vele némileg. Ezzel szemben kedvezőbb egzisztenciális miliőben már előkelőbb figyelembe részesülhet a feladatok rangsorában a tehetségsegítés (beleértve: a tehetségpont létrehozást, működtetést is).

b) kiégés: a tehetségsegítésbe bevonhatók (egzisztenciális problémákkal is kölcsönhatásban lévő) kiégése, reményvesztettsége rányomhatja bélyegét a tehetségpontok iránti érdeklődésre. Fordítva: a kedvezőbb egzisztenciális körülmények között talán a kiégés szindróma iránt is immunisabbak az érin-

tettek, s nagyobb lelkesedéssel vetik bele magukat a tehetségpontok vilá-gába.

c) a szociális környezet által támasztott vélt vagy valós akadályok problémája: még a lelelkesebb (kiégéstől mentes) tehetségsegítőket is ne-héz helyzet elé állíthatja, ha úgy látják, hogy szociális környezetük tagjai (munkatársak, tanítványok, szülők, stb.) tehetségsegítő munkájukat nemhogy segítik, de semmibe veszik, netán akadályozzák. Az egzisztenciális problé-mákból eredő feszültségek mindannyiukra hatással lehetnek.

d) az „itt aztán biztos, hogy nincs tehetség” attitűd megjelenése: a szoci-álisan hátrányos helyzetű, leszakadó társadalmi csoportokba tartozók ese-tében nagyobb valószínűséggel jelentkező magatartási, etikettbeli, higiéniai, tanulmányi problémák folytán olyan személypercepciók torzítások léphetnek fel, amelyek lehetetlenné teszik a gyermekben rejlő tehetség felismerését. Fordítva: a jobb társadalmi-gazdasági feltételekkel bíró személyekkel ta-lálkozók talán jobban hisznek abban, hogy e személyek tehetségesek lehet-nek. Mindez talán egész intézmények, szervezetek esetében gerjeszthet ön-beteljesítő jóslatokat, folyamatokat.

e) információhiány, tájékozatlanság: a tehetségpontok hálózatáról sokan tudnak ugyan, de még napjainkban is találkozunk olykor olyan pedagógu-sokkal, pszichológusokkal, oktatási/kulturális/sport vonalón működő civil szervezetekkel, akik - dacára az elmúlt öt év tehetségpont mozgalmi kam-pányának, pályázati kiírásainak - még mindig nem hallottak a kezdeménye-zésről. Feltételezhető, hogy a kedvezőtlenebb gazdasági háttérű térségek-ben többen vannak ilyenek, mint a jobb helyzetben lévő megyékben.

f) a tehetségpontok alacsony valenciájának (felhívó jellegének) problé-mája: előfordulhat, hogy valaki hallott már a tehetségpontok hálózatáról, de esetében a tehetségpontként történő működés észlelt előnyei mellett eltör-pülnek annak vélt vagy valós hátrányai. Különösen kényes lehet a „Mi hasz-nom származhat személy szerint nekem vagy az intézményemnek vagy a tanítványaimnak a tehetségsegítésből?” kérdése egy olyan helyzetben lévő személynél, aki talán egzisztenciális problémákkal küzd és/vagy ilyen problémákkal küzdő személyekkel (tanítványokkal, szülőkkel, munkatársakkal, kliensekkel, stb.) dolgozik.

g) jövőkép (hiányának vagy pesszimizmusának) problémája: a relatíve kedvezőtlenebb egzisztenciális feltételek mellett nagyobb eséllyel találko-zhatunk pozitív jövőkép nélküli, csak a „mában” gondolkodókkal, holott a tehetségsegítés sokszor emberöltőnyi feladat.

Bármilyen ok is legyen a háttérben, a lehetséges következmények min-denképpen aggasztóak. Ha a tehetségsegítésnek tényleg van bármilyen

egyéni, települési, társadalmi szinten megtérülő erkölcsi-gazdasági haszna, akkor e haszonra azon területeken élőknek van nagyobb esélye, akik kedvezőbb egzisztenciális feltételekkel bíró megyében születtek. Ők több tehetségpont, bőségebb kínálatához férhetnek hozzá. Mindez egy öngerjesztő társadalmi folyamatot eredményezhet, aminek eredményeképpen még nagyobb lehet a gazdasági különbség az ország egyes területei között, s még kevesebb eséllyel férhetnek hozzá a tehetség-szolgáltatásokhoz a kedvezőtlenebb ökonómiai környezetben élők. Mindez nagy társadalmi felelősséget jelent a tehetségpontok hálózati koordinátorai számára, akiknek kiemelt figyelemmel kell fordulniuk a tehetségpontok szempontjából „fehér-foltoknak” számító térségek felé.

3. Összefoglalás

A fentiekben egy (a tehetségpontokat, kínálatukat és milióváltozóikat érintő, esélyegyenlőségi aspektusokat is figyelembe vevő) vizsgálat keretében először rövid összefoglalást adtunk a tehetségesek alulreprezentált csoportjairól, majd bemutattuk vizsgálati eredményeinket (N=934 Magyarországon működő tehetségpont).

Az eredmények összefoglalva röviden:

- a tehetségpontok kínálata (a legoptimistább jellegű számítás szerint is) szignifikánsan különbözik tehetségterületenként. Ennek következtében nem egyforma eséllyel talál az adott területen gondozást nyújtani tudó tehetségpontot két különböző területen tehetséges fiatal.
- a tehetségpontok kínálata a különböző korcsoportok esetében sem egyforma: 18 éves korig bőséges, 18 éves kor felett kevés a potenciálisan elérhető tehetségsegítő szolgáltatások száma. A nagykorúak esélyegyenlősége így kétséges ebből a szempontból.
- tekintve, hogy a tehetségpontok 90%-a városokban működik, a városokban élők előnyben vannak a tehetségpontok kínálatához történő hozzáférés lehetőségét tekintve falvakban élő kortársaikhoz képest. Ugyanakkor vegyük figyelembe, hogy a hazánkban a város:falu százalékos arány = 10:90!
- noha a tehetségpontok többsége (a fentebb már említett városokban székelő) helyi/intézményi/települési hatókörű, az esélyegyenlőséget némileg javítja, hogy minden megyében működik legalább két regionális (egy vagy több megyére kiterjedő) hatókörű tehetségpont. Ezek az országos „tehetségpont-lefedettség” zálogai.
- a tehetségpontok megyénkénti számával szignifikáns, pozitív irányú korrelációs kapcsolatban álló milió-változók között találjuk a megyei népességszámot, az országos százalékhoz viszonyított GDP/fő érték-

ket, nevelési-oktatási intézmények számát, a felsőoktatási intézmények számát, nonprofit szervezetek számát.

- a tehetségpontok megyénkénti számával nem korrelál a megye településeinek, illetve hátrányos helyzetű településeinek száma, aránya.

A vizsgálat gyakorlati haszna: a tehetségpontok „kínálati oldalának” matematikai statisztikai megközelítésű adatelemzése eddig még nem történt meg, ebből a szempontból tehát hiánypótlónak tekinthető e vizsgálat. Az eredmények a tehetségpont-hálózat stratégiai fejlesztéséhez szolgáltatnak háttér információkat. A vizsgálat háttér tanulmányként támpontokat adhat a jövőbeli esélyegyenlőségi tervek készítéséhez is. Mindezekkel összefüggésben a vizsgálati eredmények a Nemzeti Tehetség Program pályázati kiírásainak tervezéséhez is háttér adatokat szolgáltathatnak.

Felhasznált irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. Letöltés: 2013.12.06. Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 162. szám, 39622–39695.
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyarországi Egységszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról. Letöltés: 2013.12.05. Web: <http://www.complex.hu/kzldat/t1300027.htm/t1300027.htm>
- A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben (előzetes adatok). KSH (2013). Letöltés: 2013.11.02. Web: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/gdpter/gdpter11.pdf>
- Balogh László, Mező Ferenc (2010): *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja* (Géniuszkönyvek 7). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Beluszky Pál, Kovács Zoltán (2011): Települések. In: Kocsis Károly, Schweitzer Ferenc (szerk.): *Magyarország térképeiben*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 121-138. Letöltés: 2013.11.04. Web: http://www.mtafki.hu/konyvtar/Magyarorszag/Magyarorszag_terkepekben_Telepulesek.pdf
- Bianco, M. (2005): The Effects of Disability Labels on Special Education and General Education Teachers' Referrals for Gifted Programs. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 25, No.3. 285–292.
- Borland, J. H. (2004): *Issues and Practices in the Identification and Education of Gifted Students from Under-represented Groups*. Research Monograph (RM 04186) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Borland, J. H. (2005): Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1–19.
- Borland, J. H., Wright, L. (1994): Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 38, No. 2. 164–171.
- Callahan, C. M. (2005): Identifying Gifted Students from Underrepresented Populations. *Theory Into Practice*, Vol. 44, No. 2. 98–104.

- Callahan, C. M. et al (1995): *Project START: Using Multiple Intelligences Model in Identifying and Promoting Talent in High-Risk Students*. Research Monograph (RM 95136) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Coleman, L. (2006): Talent Development in Economically Disadvantaged Populations. *Gifted Child Today*, Vol. 29, No. 2. 22–27.
- Cságyoly Ferenc (2005): Budapest – európai metropolisz, vagy nemzeti főváros? *Magyar Tudomány*, 2005/5, 537–544.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1994): *Education of the Gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc, Mizerák Katalin (szerk.) (2012): *Tánc-Ok. A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Dracup T. (2011): Alternatív, angliai perspektíva a tehetséggondozásbeli méltányossági kérdéssel kapcsolatban. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 71–79.
- Felder, M. N. (1988): Creativity in Engineering Education. *Chemical Engineering Education*. Vol. 22, No. 3. 120–125.
- Ford, D. Y. (2008): Culturally and Linguistically Diverse Students in Gifted Education. Recruitment and Retention Issues. *Exceptional Children*, Vol. 74, No. 3. 289–306.
- Ford, D. Y. (2010): Underrepresentation of Culturally Different Children in Gifted Education: Reflections about Current Problems and recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, Vol. 33, No. 3. 31–35.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C. (2003): Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory into Practice*, Vol. 42, No. 3. 217–225.
- Fórray R. Katalin, Kozma Tamás (2011): Tanulási szándékok – elhelyezkedési lehetőségek. In: Bíró Zsuzsanna (szerk.): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 195–204.
- Freeman, J. (2005): Permission to be Gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 80–97.
- Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, Vol. 3, No. 1. 3–22.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Guenther, Z. C. (2011): Etnikai és szocio-gazdasági diszkrimináció: melyik a meghatározóbb? In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 94–97.
- Gyarmathy Éva (2001): *A tehetségről*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc.
- Gyarmathy Éva (2002): Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különös. *Pszichológia különszáma*, Gondolat, Budapest, 251–275.
- Gyarmathy Éva (2010a): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 65, No. 2. 221–232.
- Gyarmathy Éva (2010b): Atipikus agy és a tehetség 2. *Pszichológia*, Vol 30. No. 1. 31–41.
- Gyarmathy Éva (2010c): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*.
- Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2013/2. letöltve: 2013.10.20. Web: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf

- Györi Ferenc (2010): *A tehetségföldrajz elméleti és gyakorlati kérdései*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
- Györi Ferenc (2011): A tehetségterképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*. Vol. 25. No 4. 38–59. Letöltve:2013.10.10. Web: http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio_gyori_nv.pdf
- Hátrányos helyzetű települések jegyzéke (a Nemzetgazdasági Minisztérium, Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által működtetett honlap. Letöltés: 2013.11.02. Web: <http://www.kormany.hu/download/7/aa/c0000/H%C3%A1tr%C3%A1nyoshelyzet%C5%B1telep%C3%BCI%C3%A9seklislista.doc>.
- Inántsy-Pap Judit (szerk.) (2012): *Kortárskapcsolatok iskoláskorban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 21–31.
- Jacobs, J. E., Weisz, V. (1994): Gender stereotypes: Implications for gifted education. *Roeper Review*, Vol. 16, No. 3. 152–155.
- Karnes, F. A., Shaunessy, E., Bisland, A. (2004): Gifted Students with Disabilities. Are We Find Them? *Gifted Child Today*, Vol. 27, No. 4. 16–21.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális tehetség fejlődése és fejlesztése a kamaszkorban – magyar művészek életútja alapján. In: Köves Szilvia (szerk.): *Juveníliák II. Kortárs magyar képzőművészek gyermek- és ifjúsági munkái*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Kerger, S., Martin, R., Brunner, M. (2011): How Can We Enhance Girls' Interest in Scientific Topics? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, 606–628.
- Kim K. H. (2008): Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, Vol. 20, No. 2. 234–242.
- Király T., Szakály Zs. (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Letöltés: 2013.11.06. Web: http://sek.nyme.hu/_layouts/1038/Sport/Kiraly-Szakaly%20-20Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepesssegek%20fejlesztese%20gyermekkorban/mozgasfejlodes_korr.html
- Kiss Papp Csilla (2010): Vizuális tehetséggondozás. In: Mező Ferenc, Kiss Papp Csilla, Subicz István (2010): *Képzőművész tehetségek gondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 53–114.
- Kline, B. E., Short, E. B. (1991): Changes in Emotional Resilience: Gifted Adolescent Females. *Roeper Review*, Vol. 8., No. 3. 118–121.
- Leghátrányosabb helyzetű kistérségek településeinek listája. A nemzeti Fejlesztési Ügynökség által működtetett honlap. Letöltés: 2013. 12. 08. Web: <http://www.nfu.hu/lhh>
- Lepes, Josip (2009): Sporttehetség. In: Varjú Potrebic Tatjana, Vida János (szerk.): *III. Tehetség Nap*. Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért, Zenta (Szerbia). 117–124.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 56–69.
- Lovecky, D. (2004): *Different Minds*. Jessica Kingshley Publishers, London and Philadelphia. Second Edition.
- Luna, T., (Ed.) (2010): *Twice-Exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Idaho State Department of Education.
- „Megvalósíthatósági tanulmány a »Tehetseghidak Program« TÁMOP-3.4.5-12 című kiemelt pályázathoz” című dokumentum. Letöltés: 2012. december 17. Web: http://tehetseghidak.hu/sites/default/files/tehetseghidak_megvalositasi_tanulmany_v1_0_matehetsz_2012_05.pdf
- Mező Ferenc (2000): Civil szervezetek szerepe a tehetséggondozásban (Előadás absztrakt, a Magyar Pszichológiai Társaság XIV. Országos Tudományos Nagygyűlésére). In: Méréő

- László (szerk.): *Pszichológia 2000 Konferencia (2000. május 30.-június 2.)*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 87. pp.
- Mező Ferenc (2010): Az iskolai személyiségfejlesztés minőségbiztosítási, fogyasztóvédelmi, jogi és etikai aspektusai. In: Balogh László, Koncz István, Mező Ferenc (2010): *Pszichológiai Metszetek*. Professzorok az Európai Magyarországgért, Budapest. 50–56.
- Mező Ferenc, Miléné Kisházi Edit (2003): *Művészetehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Neumann, L. C. (2008): Twice Exceptional: When Gifts and Deficits Meet. *S. I. Focus Magazine*, Summer, 4–18.
- Orosz, Róbert, Kerekes, Noémi (2008): Complex Psychological Programs Developing Sport-Giftedness. In: Mező, Ferenc, Péter-Szarka, Szilvia (Eds.) (2008): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Kocka Kör & Department of Educational Psychology of University of Debrecen, Debrecen. 78–84.
- Pérez, L. F., Beltrán, J. A. (2011): A kisebbségek és az adottságok kérdése. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 128–130.
- Reis, S. M. (1998): *Work left undone. The Choices and Compromises of Gifted and Talented Females*. Creative Learning Press, Storrs, CT.
- Reis, S. M. (2005): Feminist Perspectives on Talent Development. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 217–245.
- Renzulli, J. S. (2005): The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 246–279.
- Sak, U. (2004): About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, Vol. 26, No. 4, 216–222.
- Silverman, L. K. (1997): The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*. 72. (3-4) 36–58.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press
- Statisztikai Tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011/2012 Letöltve: 2013.10.10. Web: http://www.kormany.hu/download/8/f9/b0000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2011_2012.pdf
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds) (2005): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Térport (2013): *A települések osztályozási szempontjai*. A Térport portált a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium (NFM) megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonprofit Kft. üzemelteti. Web: <http://www.terport.hu/telepulesek/telepulestipusok>. Letöltés: 2013.10.31.
- National Education Association (NEA) (2006): *The Twice-Exceptional Dilemma*.
- Tóth József, Győri Ferenc (2011): Tehetségföldrajz. In: Kocsis Károly - Schweitzer Ferenc (szerk.): *Magyarország térképekben*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 121–138. Letöltés: 2013.11.04. Web: http://www.mtafki.hu/konyvtar/Magyarország/Magyarország_terkepekben_Tehetsegföldrajz.pdf
- Turmezeyné Heller Erika, Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- VanTassel-Baska, J. (2009): Academic and Affective Profiles of Low-Income, Minority, and Twice-Exceptional Gifted Learners: The Role of Gifted Program Membership in Enhancing Self. *Journal of Advanced Academics*, Vol. 20, No. 4. 702–739.

- VanTassel-Baska, J. (2011): Méltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 149–154.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, Conflict, and Underachievement*, Boston: Allyn & Bacon.
- Yssel, N., Prater, M., Smith, D. (2010): How can such a smart kid not get it? *Gifted Child Today*, Vol. 33. No. 1. 54–61.
- Ziegler, A., Heller, K. A., & Broome, P. (1996): Motivational preconditions of gifted and highly gifted girls in physics. *High Ability Studies*. Vol 7, 129–143.

Záró gondolatok

Páskuné Kiss Judit

A tehetséggondozás témaköre azok közé a kutatási témák közé tartozik, amely nem szorul a kutatók egy szűkebb csoportja diskurzusainak határai közé. Mind az elméleti kérdések, mind a módszertani újítások, mind pedig a kutatási eredmények a közvélemény érdeklődésére tartanak számot, s természetesen különböző diszciplínák kapcsolódnak be a vitatott kérdések tárgyalásába. Az érdeklődés és a nyilvánosság az utóbbi két évtizedben egyre növekszik, miközben jól tapintható a változás, ahogy a figyelem és a hangsúly az egészen ritka és kivételes teljesítményekről, a géniuszok tanulmányozásáról a minél több tehetséges gyermek és fiatal azonosításának és fejlesztésének irányába mozdul el. A kiterjesztés mind a tehetségesnek minősíthető adottságterületek bővülésében (perceptuális, intellektuális, társas, mozgásos stb.), mind a már kompetenciákká, szakértelemmé érett humán tevékenységterületeken (művészeti, üzleti, szociális, vállalkozói, technológiai, sport stb.) tetten érhető. Ez az expanzió pontosan követi a munkapiac erősen differenciálódó igényeit minden területen.

Talán nem is véletlen, hogy az oktatás aktuális törvényi szabályozásában szinte egyszerre jelent meg a tehetséggondozás és a pályaorientáció mint kiemelt feladat, jelezve, hogy a „mindenkinek megtalálni a maga legjobb oldalát” elve hangsúlyosan érvényesül a törvényalkotói szándékban, vagy másképp fogalmazva: hogy minden ember kapjon a tehetsége kibontakoztatására esélyt. Egyre inkább látszik a törekvés, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei minél nagyobb eséllyel kapcsolódhassanak be a minőségi tehetségsegítésbe. Ezt igazolják a Nemzeti Tehetség Program keretében meghirdetett, tehetségsegítés területén működő intézmények és szervezetek számára kiírt pályázatok keretében megcélzott csoportok, valamint az Európai Unió társfinanszírozásával megvalósuló programok célkitűzései.

Annak a felismerése, hogy nem csak a tanulási nehézséggel, szociális hátrányokkal nehezített tanulói lét igényel támogatást, hanem a tehetségesek gyerekek is speciális oktatási-nevelési környezetben tudják csak az adottságaik alapján prognosztizált ígéretet beváltani – különösen, ha a két említett átlagtól való eltérés egyszerre van jelen –, egyre több gyakorlati megoldáshoz vezet a tehetségesek speciális ellátásában. Az így nyert gyakorlati tapasztalatok fontos forrását jelentik a tehetségről való gondolkodásunk finomításának, s egyben további beavatkozások fejlesztésének kiindu-

lópontját képezik. Ezen gyakorlati tapasztalatok alátámasztásához, illetve kiegészítéséhez ajánljuk jelen pályázat keretében zajló empirikus munkánk eredményeit is.

Az empirikus vizsgálat lebonyolításának körülményei

Röviden szeretnénk szólni azokról a kutatásszervezési nehézségekről, amelyeket a pályázat kiírási folyamata, annak időpontja és az elbírálásig eltelt idő okozta bizonytalanság okozott a kérdőíves felvétel megszervezésében. Nagy szociális érzékenységgel és jelentős kapcsolati tőke felhasználásával sikerült csak a 2013-as tanév zűrzavaros első másfél hónapjára – az eredeti határidőhöz igazodva – olyan együttműködő intézményeket bevonni a vizsgálatba, akik vállalták az ezzel együttjáró szervezési feladatokat. Ezúton mondunk köszönetet nekik, hogy így az eredetileg tervezett vizsgálati személy elemszám nem szenvedett csorbát.

Végül említést érdemel a kutatás kivitelezés egy olyan eleme, amely a tervezett folyamatban nem nehézségként, hanem többletként jelentkezett. A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést vizsgáló kutatásunk során az eredeti mintába bekerült az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program egy osztálya is. A programban résztvevő kollégiumok közötti gyors információáramlást és együttműködést jellemezte, hogy napokon belül támogatást, sőt kifejezett felkérést kaptunk a többi kollégiumtól arra, hogy az ő tanulóik is kerülhessenek bele a vizsgálati mintába. Megfelelő előkészítés után a vizsgálatot lefolytattuk az érintett intézményekben, hasonló körülményekkel, mint az eredetileg a mintában szereplő többi (gimnázium, szakiskola, kollégium) intézmény esetében. A pályázat akkor éppen aktuális közzétételének lezárása nem tette lehetővé, hogy az újonnan felvett adatokat beilleszthessük az eredeti adatbázisba, hiszen annak a feldolgozása, az eredmények értékelése már folyamatban volt, azonban a pályázat lezárásának meghosszabbítása teret adott arra, hogy az érintett intézményekre vonatkozó elemzés is megszülethessen. Ezáltal értékes következtésekhez juthattunk a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók segítésének, potenciális tehetségének gondozását illetően is. Úgy véljük továbbá, hogy ezzel a vizsgálati elemmel valamennyire hozzájárultunk a Program hatékonyságelemeinek kimutatásához is, amennyiben rámutattunk arra, hogy hogyan térül meg az az emberi és anyagi befektetés a tanulók személyiségének alakulásában, amelyet egy iskola szolgáltatásainak bővítésére tud fordítani.

A kutatási program célja, felépítése

Programunkban kiemelt célterületként jelent meg – igazodva a pályázati kiíráshoz – a különböző településeken élő tanulók tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek meghatározása, a hozzáférés jellemzőinek

a feltárása. A hozzáférés fogalmát két oldalról közelítettük meg: egyrészt a *kínálati oldal felől*, amely a tehetséggondozó szolgáltatások különböző formáinak bemutatását, egyenlőtlenségeit, illetve az azokban alulreprezentált csoportok kimutatását célozta meg. E témában két tanulmány született.

Az eredmények rámutattak többek között arra, hogy a tehetségsegítő szolgáltatások kínálata szignifikánsan különbözik tehetségterületenként és korcsoportonként is. Ennek következtében nem egyforma eséllyel talál az adott területen gondozást nyújtani tudó szolgáltatást két különböző területen tehetséges fiatal, főleg, ha eltérő korosztályhoz tartoznak. Hasonló egyenlőtlenség mutatkozik a településtípusok mentén is, nem meglepő módon a városok, még inkább a megyeszékhelyek javára. Az eredmények alátámasztják azt a következtetést, mely szerint a vertikális vagy horizontális társadalmi struktúra mentén hátrányos helyzetből származó tanulók számára nem tehetségazonosításra, hanem minél szélesebb körű tehetséggondozásra van szükség.

A kínálati oldal bemutatása mellett a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés a *keresleti oldal felől* is értelmezhető. Innen nézve azonban inkább beszélhetünk az igénybevétel és a „távmaradás” kérdéséről, ahol bizonyos intrapszichés történések mint katalizáló, illetve akadályozó tényezők merülnek föl (a gagnè-i modell keretében utóbbiak az intraperszonális katalizátorok hiányát jelentik). Ennek az oldalnak a feltárására vállalkozó kutatási moduljaink és azok nyomán születő tanulmányok a felkínált lehetőségek és a tehetség fejlődési folyamatára ható intraperszonális tényezők közötti kapcsolatot is firtatják, utalva arra, hogy a tehetséggondozó szolgáltatásokba való bekapcsolódás igénye egyfelől következmény, másfelől előzmény.

Eredményeink alapján megfogalmazott fontos következtetés, hogy a közoktatás színterén biztosított tehetségszolgáltatások keretében a fokozott odafigyelés, a hasonló érdeklődésű és helyzetű társak támogató jelenléte, majd annak megszűnése a családi támogatás átlagtól elmaradó szintje mellett a hátrányos helyzetű tehetséges tanulókat veszélyeztetetté teheti a felsőoktatásba kerülés, tekintettel arra, hogy az kevésbé nyújtja a középiskolai években megszokott védett intézményes háttérrel. A társas megerősítésben kevés forrást biztosító hallgatói életforma az ő csoportjukat feltehetően jobban fenyegeti, ami felhívja a figyelmet a szakszerű után követésre, mentálhigiénés támogatásra és nem utolsósorban a hallgatói közösségekhez vagy kisebb hallgatói csoportokhoz való tartozás fontosságára, ezáltal kijelöli a felsőoktatásra felkészítő és a felsőoktatásban megvalósítandó tehetséggondozás feladatait.

Összességében empirikusan is alátámasztást nyert, hogy a személyes jellemzők egyedivé teszik azokat a hatásokat, amelyek a környezetből érkeznek. Noha az általunk vizsgált személyes jellemzők nem kemény mutatói

a tehetségességnek, ámde ismeretük és fejlesztésük hozzájárulhat egy erőforrás-kereső pszichológiai értékbecsléshez.

Vizsgálatunk több szempontból is megerősítette az extrakurrikuláris és iskolán kívüli programok személyiségalkulásra gyakorolt pozitív hatását, amelyek nem csak a tehetséges, hanem bármilyen képességekkel rendelkezők számára kínálnak pszichológiai nyereségeket. Ugyanakkor tény, hogy az iskolai eredményesség, illetve annak észlelése jelentősen befolyásolja az ilyen programokhoz való csatlakozás hajlandóságát.

A tanórán kívüli gazdagító programokról végezetül meg kell jegyezni, hogy az azokat szervező intézmények Magyarországon sokszor nem tartják magukat „tehetséggondozó program” kidolgozóinak. Programjaikon minden tanuló – képességeitől függetlenül – gazdagodik. Ami biztos, hogy ezek megfelelnek a gyerekek érdeklődésének, sok idő és energiaráfordítást igényelnek, hiszen a programok egy-egy speciális területet érintenek, és a foglalkozásokon érdeklődésük és képességeik tekintetében hasonló társak között dolgozhatnak. Egy tanórán kívüli gazdagítás akkor válik tehetséggondozóvá, ha programja a differenciált, egyéni fejlesztésre gondot fordító terv részeként szerepel, s ezáltal több és hatékonyabb lehet egy pusztán befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál.