

TEHETSÉGMŰHELY 3.

# A TEHETSÉGGONDOZÁS HUMÁN ÉS ESZKÖZERŐFORRÁSAI





## Tehetségműhely 3.

A tehetséggondozás humán és eszközerőforrásai

Tehetségműhely

Sorozatszerkesztő: Elter András, Hancock Márta  
Kiadja az Új Nemzedék Központ

Készült a „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1.-15-2016-00001 kódszámú, kiemelt projekt keretében.

# Tehetségműhely 3.

A tehetséggondozás humán és eszközerőforrásai

Új Nemzedék Központ  
Budapest, 2019



Új**Nemzedék** 

Felelős szerkesztő: Elter András  
Szerzők: Kalocsai Janka, Hörich Balázs  
Lektor: Dr. Bodnár Éva  
Szerkesztő: Rétallérné dr. Görbe Éva

© Kalocsai Janka, Hörich Balázs, 2019  
© Új Nemzedék Központ, 2019

ISBN 978-615-809-003-2

Kiadja az Új Nemzedék Központ (1134 Budapest, Váci út 49.)  
Felelős kiadó: Dr. Vincze Géza Mihály  
Tipográfia, tördelés, borító: Kovács Zoltán

---

# TARTALOM

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| ELŐSZÓ.....                                                           | 11 |
| BEVEZETÉS.....                                                        | 12 |
| FOGALMI KERET .....                                                   | 13 |
| Tehetség.....                                                         | 13 |
| Mentorálás, tutorálás, patronálás, tehetséggondozás .....             | 16 |
| A TEHETSÉGGONDOZÁS SZEREPLŐI.....                                     | 18 |
| Iskolai tehetséggondozás .....                                        | 18 |
| Intézményvezető .....                                                 | 19 |
| Tehetséggondozó pedagógusok, szaktanárok.....                         | 19 |
| Tanácsadó szakember .....                                             | 21 |
| Mentorok.....                                                         | 21 |
| Tehetséggondozó koordinátor .....                                     | 22 |
| Szülők .....                                                          | 22 |
| Tehetséggondozásban részt vevő szervezetek.....                       | 23 |
| Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) .....        | 23 |
| Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) .....                             | 24 |
| KORÁBBI KUTATÁSI EREDMÉNYEK, TAPASZTALATOK.....                       | 25 |
| Hazai kutatások .....                                                 | 25 |
| Nemzetközi kutatások .....                                            | 31 |
| NAGYMINTÁS KVANTITATÍV ADATFELVÉTEL .....                             | 34 |
| MINTA ÉS HÁTTÉRVÁLTOZÓK.....                                          | 35 |
| Intézményi minta.....                                                 | 35 |
| Regionális és településszerkezeti sajátosságok .....                  | 35 |
| Intézményi alapmutatók .....                                          | 36 |
| Tanulói háttér és motiváció .....                                     | 38 |
| Tanulói eredményesség.....                                            | 40 |
| Tehetséggondozással kapcsolatos tanulói szelekció .....               | 42 |
| Egyéb háttérváltozók.....                                             | 43 |
| Pedagógusi minta .....                                                | 46 |
| Demográfia.....                                                       | 47 |
| Szakmai jellemzők.....                                                | 47 |
| A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK TEHETSÉGGONDOZÁSSAL FOGLALKOZÓ              |    |
| HUMÁN ERŐFORRÁSA .....                                                | 51 |
| A tehetséggondozó foglalkozások formái .....                          | 51 |
| A tehetséggondozó foglalkozások területei.....                        | 69 |
| Tehetségfejlesztő, tehetséggondozó szakemberek .....                  | 86 |
| Szakirányú végzettségek az intézményekben .....                       | 86 |
| Szakirányú végzettségek a pedagógusok körében .....                   | 92 |
| HÁLÓZATOSODÁS A TEHETSÉGGONDOZÁSSAL FOGLALKOZÓ SZEREPLŐK KÖZÖTT ..... | 95 |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| NEHÉZSÉGEK A TEHETSÉGGONDOZÁS TERÉN.....                        | 102 |
| A TEHETSÉGGONDOZÁS ESZKÖZ- ÉS INFRASTRUKTÚRA-ELLÁTOTTSÁGA ..... | 105 |
| Infrastruktúra-fejlesztés .....                                 | 105 |
| Eszközfejlesztés.....                                           | 108 |
| FEJLESZTÉSI ELKÉPZELÉSEK.....                                   | 111 |
| Infrastrukturális fejlesztési igények.....                      | 111 |
| Eszközfejlesztési igények.....                                  | 112 |
| Oktatásmódszertani és humánerőforrás-fejlesztés.....            | 113 |
| ÚT A HATÉKONYABB TEHETSÉGGONDOZÁSHOZ.....                       | 115 |
| KVALITATÍV KUTATÁS.....                                         | 117 |
| Köznevelési intézmények.....                                    | 117 |
| Általános iskolák .....                                         | 117 |
| Tehetségértelmezés.....                                         | 117 |
| Tevékenység .....                                               | 119 |
| Szakkörök, tanórán kívüli foglalkozások .....                   | 120 |
| Hálózatosodás.....                                              | 121 |
| Humán erőforrás .....                                           | 121 |
| Pályázatok .....                                                | 123 |
| Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság.....         | 123 |
| Továbbképzések.....                                             | 124 |
| Szakképzéssel foglalkozó intézmények.....                       | 125 |
| Tehetségértelmezés.....                                         | 125 |
| Tevékenységek.....                                              | 127 |
| Hálózatosodás.....                                              | 128 |
| Humán erőforrás .....                                           | 128 |
| Pályázatok .....                                                | 128 |
| Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság.....         | 129 |
| Továbbképzések.....                                             | 130 |
| Gimnáziumok .....                                               | 130 |
| Tehetségértelmezés.....                                         | 130 |
| Tevékenység .....                                               | 132 |
| Hálózatosodás.....                                              | 134 |
| Humán erőforrás .....                                           | 135 |
| Pályázatok .....                                                | 135 |
| Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság.....         | 136 |
| Továbbképzések.....                                             | 137 |
| Alapfokú művészeti iskolák.....                                 | 138 |
| Tehetségértelmezés.....                                         | 138 |
| Tevékenység .....                                               | 139 |
| Hálózatosodás.....                                              | 141 |
| Pályázatok .....                                                | 141 |
| Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság.....         | 141 |
| Humán erőforrás .....                                           | 142 |
| Továbbképzések.....                                             | 142 |
| Tehetségsegítő Tanácsok.....                                    | 143 |
| Tehetségértelmezés.....                                         | 143 |
| Hálózatosodás.....                                              | 144 |
| Pályázati lehetőségek.....                                      | 145 |
| Infrastrukturális igények.....                                  | 146 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Eszközигények.....                                                           | 146 |
| Humán erőforrás és továbbképzések.....                                       | 147 |
| Pedagógiai szakszolgálatok.....                                              | 148 |
| Az első lépések.....                                                         | 148 |
| Egy városi mintaprogram.....                                                 | 149 |
| A megyei hálózat megteremtése .....                                          | 151 |
| Civil szervezetek.....                                                       | 152 |
| Tehetségdefiníciók.....                                                      | 152 |
| A civil szervezetek indíttatása.....                                         | 153 |
| Tevékenységek.....                                                           | 154 |
| Együtműködések, hálózatosodás.....                                           | 157 |
| Humán erőforrás .....                                                        | 159 |
| Továbbképzések.....                                                          | 160 |
| Infrastrukturális ellátottság.....                                           | 160 |
| Eszközellátottság.....                                                       | 161 |
| Pályázati lehetőségek.....                                                   | 162 |
| A tehetséggondozás további nehézségei .....                                  | 163 |
| DOKUMENTUMELEMZÉS.....                                                       | 166 |
| Bevezetés.....                                                               | 166 |
| Célok, szerepkörök, feladatok azonosítása a tehetséggondozás menetében ..... | 172 |
| Szervezeti keretek, rendelkezésre álló humán erőforrás.....                  | 175 |
| Tehetségazonosítás .....                                                     | 176 |
| Tehetséggondozási tevékenységek, differenciálás.....                         | 177 |
| Tehetséggondozási stratégia, utánkövetés .....                               | 179 |
| Nem köznevelési intézmények dokumentumainak elemzése.....                    | 180 |
| ÖSSZEFOGLALÓ.....                                                            | 183 |
| A kvantitatív kutatás főbb eredményei.....                                   | 183 |
| A kvalitatív kutatás főbb eredményei .....                                   | 188 |
| Dokumentumelemzés.....                                                       | 197 |
| Hipotézisek.....                                                             | 199 |
| HIVATKOZOTT IRODALOM .....                                                   | 203 |

# TÁBLÁZATJEGYZÉK

|                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények eloszlása székhelytelepülésük jogállása szerint .....                                                                        | 36 |
| 2. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények eloszlása fenntartójuk szerint.....                                                                                          | 37 |
| 3. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények átlagos tanulólétszáma a tanulólétszámok alapján készített kvartilisek szerint.....                                          | 38 |
| 4. táblázat. Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya (KIR) és a családi háttérindex (OKM) átlaga..... | 38 |
| 5. táblázat. Matematikai és szövegértési kompetencia képességpontok átlagai az adott képzéstípus országos átlagaihoz viszonyítva .....                                               | 40 |
| 6. táblázat. Matematikai és szövegértési kompetencia képességpontjainak átlagai almintánként és az országos átlaghoz viszonyított csoportokban.....                                  | 41 |
| 7. táblázat. Képesség szerinti szelekció osztályok, illetve osztályon belüli csoportok között alminták szerint .....                                                                 | 42 |
| 8. táblázat. Tehetséggondozási tevékenység, tehetséggondozó osztályok és a foglalkozásokon részt vevő tanulók arányai az egyes alminták szerint.....                                 | 43 |
| 9. táblázat. Iskolatípusok alminták szerint .....                                                                                                                                    | 45 |
| 10. táblázat. Tehetséges tanulók aránya (vezetői becslés) .....                                                                                                                      | 46 |
| 11. táblázat. Mely iskolai évfolyamokon tanít jelenleg?.....                                                                                                                         | 48 |
| 12. táblázat. Az életpályamodell mely szakaszában tart Ön jelenleg .....                                                                                                             | 49 |
| 13. táblázat. Milyen gyakran foglalkoznak az alábbi tehetséggondozási tevékenységekkel?.....                                                                                         | 53 |
| 14. táblázat. Ezekben a tevékenységekben a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának? .....              | 57 |
| 15. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése .....                                                                | 59 |
| 16. táblázat. Szakköri foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése .....                                                                       | 60 |
| 17. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokon részt vevő felkészítő pedagógusok aránya fenntartó és iskolaméret szerint .....                                                        | 63 |
| 18. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokkal kapcsolatos kapacitások, illetve a felkészítő pedagógusok aránya .....                                                                | 64 |
| 19. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokban felkészítést vállaló pedagógusok jellemző szakjai .....                                                                               | 65 |
| 20. táblázat. Szakköri foglalkozásokat vezető pedagógusok szakjai .....                                                                                                              | 66 |
| 21. táblázat. Milyen gyakran végzi az alábbi tehetséggondozói tevékenységeket?.....                                                                                                  | 67 |
| 22. táblázat. Milyen gyakran tartanak az alábbi tehetségterületeken foglalkozásokat?.....                                                                                            | 71 |

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 23. táblázat. Ezeken a tehetségterületeken a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának? ..... | 75  |
| 24. táblázat. Tehetségterületeken szervezett tehetségfejlesztő foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése .....                    | 77  |
| 25. táblázat. Ön szerint a felkészítő pedagógusok száma megfelelő vagy kevés? .....                                                                                       | 81  |
| 26. táblázat. Tehetségterületeken zajló foglalkozások tanulói kereslete és pedagógusi kínálata .....                                                                      | 83  |
| 27. táblázat. Tehetséggondozó területenként a felkészítést vállaló pedagógusok jellemző szakjai .....                                                                     | 84  |
| 28. táblázat. Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés területén szerzett legmagasabb végzettség.....                                                                         | 93  |
| 29. táblázat. Együttműködnek-e felsőoktatási intézményekkel, illetve országos szervezetekkel a tehetséggondozási tevékenységük sikere érdekében? .....                    | 97  |
| 30. táblázat. Milyen rendszeresen tart kapcsolatot a következő szereplőkkel? .....                                                                                        | 100 |
| 31. táblázat. Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők?.....                                                                        | 102 |
| 32. táblázat. Az elmúlt öt év során milyen pályázatok keretében tudták fejleszteni az iskola infrastrukturális feltételeit?.....                                          | 106 |
| 33. táblázat. A megvalósult infrastrukturális fejlesztések fő célok szerint .....                                                                                         | 107 |
| 34. táblázat. Mennyiben érintette a fejlesztés az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet? .....                                                                  | 108 |
| 35. táblázat. Az elmúlt öt év során milyen pályázatok keretében tudták fejleszteni az iskola eszközellátottságát?.....                                                    | 109 |
| 36. táblázat. A megvalósult eszközbeszerzések fő célok szerint.....                                                                                                       | 110 |
| 37. táblázat. Mennyiben érintette az eszközfejlesztés az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet? .....                                                           | 110 |
| 38. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható infrastrukturális fejlesztést tartana időszerűnek iskolájában? .....                                       | 111 |
| 39. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható eszközfejlesztést tartana időszerűnek iskolájában? .....                                                   | 113 |
| 40. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható oktatásmódszertani vagy humán erőforrás-fejlesztést tartana időszerűnek iskolájában?.....                  | 114 |
| 41. táblázat. Ön szerint a tehetséggondozás hatékonyabbá tételéhez.....                                                                                                   | 115 |

---

# ÁBRAJEGYZÉK

|                                                                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. ábra. $2 \times 4 + 1$ faktoros táltentum modell.....                                                                                                                             | 15  |
| 2. ábra. A motivációs index átlaga alminták szerint .....                                                                                                                            | 39  |
| 3. ábra. K-központú klaszterelemzés alapján elkülönített intézménycsoportok .....                                                                                                    | 44  |
| 4. ábra. Milyen gyakran foglalkoznak az alábbi tehetségdondozási tevékenységekkel? .....                                                                                             | 52  |
| 5. ábra. Ezekben a tevékenységekben a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának? .....                   | 56  |
| 6. ábra. Az egyes tehetségdondozó foglalkozásokon részt vevő felkészítő tanárok aránya ....                                                                                          | 62  |
| 7. ábra. Az óráin milyen lehetőségekkel él a tehetséges tanulók fejlesztésére? .....                                                                                                 | 68  |
| 8. ábra. Milyen gyakran folytatnak az alábbi tehetségterületeken foglalkozásokat? .....                                                                                              | 69  |
| 9. ábra. Ezekben a tehetségterületeken a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának? .....                | 74  |
| 10. ábra. Az egyes tehetségterületeken működő foglalkozásokon részt vevő felkészítő tanárok aránya.....                                                                              | 80  |
| 11. ábra. Van-e az Önök iskolájában az alábbi végzettségekkel rendelkező pedagógus, szakember?.....                                                                                  | 87  |
| 12. ábra. Van-e az Önök iskolájában: akkreditált tehetségdondozó, tehetségfejlesztő pedagógus-továbbképzésen tanúsítványt szerzett pedagógus, szakember?.....                        | 88  |
| 13. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztés, tehetségdondozás tanulmányterületen pedagógus-szakvizsgát szerzett pedagógus, szakember? .....                              | 89  |
| 14. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztés, tehetségdondozás tanulmányterületen szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon végzett pedagógus, szakember?..... | 90  |
| 15. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztő tanár (MA) képesítést szerzett pedagógus, szakember?.....                                                                     | 91  |
| 16. ábra. Együttműködnek-e az alábbi szervezetekkel, intézményekkel a tehetségdondozási tevékenységük sikere érdekében? .....                                                        | 96  |
| 17. ábra. Tehetségdondozással foglalkozó külső szakemberekkel való kapcsolattartás intenzitása .....                                                                                 | 101 |
| 18. ábra. Mire lenne szüksége, hogy hatékonyabban tudja végezni a tehetségdondozói munkáját? .....                                                                                   | 116 |



Kedves Olvasó!

A tehetségek felismerése és gondozása nemcsak lehetőség, hanem komoly feladat is egyben, akár a szakember, akár a szülő számára. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen hazánk bővelkedik a fiatal tehetségekben az élet minden területén: a tudományokban, művészetekben, sportban egyaránt.

A *Tehetségműhely* kiadványsorozat, amelynek harmadik kötetét tartja most a kezében, arra vállalkozik, hogy több tanulmányon keresztül, a legfrissebb szakirodalmat áttekintve, bizonyítékokon alapuló kutatások segítségével kísérfje végig a fiatalokat tehetségük felismerésétől a tehetséggondozáson át egészen a munkaerőpiacra lépésig. A sorozattal támogatni kívánjuk a tehetséggondozó szakemberek és döntéshozók munkáját, a tehetséges fiatalok és szüleik tájékozódását, a tehetségtámogató közeg megerősítését, valamint a tehetségbarát szemlélet elterjedését.

Hiszem, hogy a tehetséggondozás összetett világát együtt tudjuk csak feltérképezni, ahogyan együtt tehetjük a legtöbbet a tehetséges magyar fiatalok támogatásáért is. A kiadványsorozattal erre a közös gondolkodásra hívom most Önt is! Tegyük együtt a még tehetségesebb Magyarorszáért!

**Novák Katalin**

család- és ifjúságügyért felelős államtitkár

Alapvető társadalmi igény, hogy a hazai tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel foglalkozó szervezetek (köznevelési intézmények, civil szervezetek stb.) olyan körülményeket biztosítsanak az oktatási szereplőknek, melyek mindenki számára lehetőséget nyújtanak tehetségük kibontakoztatására, s igazodnak a társadalmi-gazdasági változásokhoz és az egyéni szükségletekhez is. Ahhoz, hogy minél több tehetség tudja képességeit megfelelően kibontakoztatni, valamint képességeit teljesítménybe fordítani, jól működő környezetre van szükség. Ennek egyik lényeges eleme a tehetséggondozás, melyhez jól felkészült szakemberekre van szükség (*Gyarmathy, 2007*).

Az elmúlt húsz évben a hazai tehetséggondozás területén jelentős változást hozott az a szemléletváltás, mely a tehetség megjelenésére és fejlesztésére már nem magától értetődő, spontán folyamatként tekint, hanem tudatos, szervezett tevékenységként képzei el (*Bíró, 2015*). Ennek is köszönhető, hogy a XX. század utolsó harmadában világszerte sokasodtak a tehetséggondozás témaköréhez kapcsolódó kutatások, valamint egyre több fejlesztő program is napvilágot látott (*Balogh, 2007*). Azt, hogy a tehetségesek közül ki lesz eredményesebb, nem tudjuk megjósolni. A tehetség kibontakozását elősegítő tényezőket érdemes vizsgálni, mert a környezet hatásait befolyásolhatjuk, a személyiségfejlődést irányíthatjuk, korrigálhatjuk, a negatív tényezők egy részét talán kiiktathatjuk a tehetségfejlesztés során.

A tehetség sok év alatt kibontakozó folyamat, nem pedig öröklött és egész életünkben változatlanul megmaradó tulajdonság (*Csikszentmihályi, Rathunde, Whalen, 2010*). Az iskoláknak tehát jelentős szerepük van ebben a folyamatban, vagyis a köznevelési intézményekben olyan stratégiára – és e stratégiával azonosulni tudó és akaró, eszközerőforrás-kapacitást biztosító vezetőkre – van szükség, amely segíti a tehetséggondozó programok tervezését, szervezését, működtetését és állandó fejlesztését.

A tehetséggondozás Magyarországon széles intézményi és személyi hálózatot ölel fel. A tehetséggondozás humán erőforrásainak és a tehetségsegítés eszközforrásainak feltárása, továbbá a kutatás megvalósítása érdekében szükségesnek tartjuk áttekinteni a téma szempontjából releváns külföldi és hazai szakirodalom, publikációk főbb tanulságait, a témában zajlott kutatások legfontosabb eredményeit, valamint a kutatás során használt definíciókat.

## Tehetség

A szakirodalomban számos tehetségdefiníció és -modell, valamint tehetséggondozással kapcsolatos megközelítés található, melyek alapján kijelenthető, hogy a tehetség fogalma is így a tehetséggondozó tevékenységek köre igen szerteágazó, és sokféleképpen ragadható meg. Ugyanakkor az újabb megközelítések közös jellemzője a tehetséggondozó és fejlesztő tevékenységek szisztematikus, komplex és soktényezős megközelítése, melyben meghatározó szerepe van a környezeti tényezőknek – mint például a család, az iskola vagy az oktatási rendszer jellemzőinek –, illetve az egyén és a környezet közötti interakcióknak is (Czeizel, 1997; Gagné, 1991; Heller, 1990; Mönks, 1992; Piirto, 2007; Tannenbaum, 1983; Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013).

A tehetség fogalma tehát nehezen megfogható, nincs általánosan elfogadott, átfogó definíciója. Mindemellett rendkívül diffúz és sokféle, melynek részletes bemutatására jelen tanulmány keretein belül nincs lehetőségünk. A tehetség fogalmi meghatározásánál főként azokra az elméletekre koncentrálnunk, melyek a tehetségek definiálásánál a környezeti tényezőket is figyelembe veszik, illetve kiemelik. Vagyis a téma szempontjából azokra a tehetségmodellekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni, melyek a környezeti tényezőkre (család, iskola, más aktorok), illetve azok hatásaira (is) fókuszálnak.

Az intelligencia fontos szerepet játszik a tehetségkoncepciók többségében, ugyanakkor az 1970-es évektől a multidimenzionális megközelítés került előtérbe. A definíciókban egyre nagyobb teret kapott a kreativitás, illetve a képességek mellett megjelentek a különböző személyiségjegyek, melyek egyre inkább kiszélesítették a tehetség fogalmába tartozó elemeket.

Vannak, akik a tehetségek meghatározásánál csak egy-egy területen (pl. matematika, zene) kiemelkedő tehetségekre koncentrálnak (Davis és Rimm, 1985; Yewchuk és Lupart, 1993), illetve vannak olyan többdimenziós elméletek, melyek a tehetség meghatározásánál több tényező együttes jelenlétére építenek. Ebből a szempontból a legáltalánosabban elfogadott a Renzulli-féle modell, mely három alapvető tulajdonságcsoporthoz együtteseként írja le a tehetségeket:

1. **Átlag feletti általános képességek:** például magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, gyors információfeldolgozás, alkalmazkodóképesség, kritikus, független gondolkodás stb., melyek szerepe más és más az egyes tehetségterületeken.
2. **Kreativitás:** új helyzetben feltalálja magát, ötletgazdagság, kíváncsiság, problémamegoldás stb.
3. **Feladat iránti elkötelezettség:** idetartoznak azok az összetevők, melyek a magas szintű teljesítményhez elengedhetetlenek. Ilyenek a versenyszellem, kitartás, érdeklődés, önbizalom, kritikus gondolkodás, célok kitűzése stb. (Renzulli, 1986).

A tehetség jellemzői között szinte minden definícióban, modellben megjelennek a kiemelkedő képességek, melyek lehetővé teszik a kimagasló teljesítményt. Harsányi (1994) értelmezésében a tehetség a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességet jelenti,

amely egy bizonyos vagy több területen az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket képes létrehozni. Ugyanakkor számos modell hangsúlyozza, hogy a tehetség hosszas folyamat eredményeként bontakoztatható ki, sok tényező hatása alatt formálódik, melyek közül a környezet kiemelt szerepet tölt be.

**Mönks** (1992) Renzulli modelljéből kiindulva feltételezte, hogy a tehetség kibontakozásának meghatározó eleme a környezet is, mivel a belső tulajdonságok a környezeten keresztül tudnak teljes mértékben kibontakozni, érvényesülni. Tehát a tehetség lehetőséget jelent, melynek kibontakoztatásához támogató környezetre van szükség. A modell a tehetségek szempontjából három fontos közeget emel ki: (1) a családi, (2) az iskolai és (3) a társas környezetet.

**Tannenbaum** (1983) öt egyenrangú faktort különít el a tehetség szempontjából: (1) általános képességek, (2) speciális képességek, (3) nem intellektuális facilitátorok, (4) környezeti tényezők és (5) véletlen tényezők. Ez a megközelítés a tehetségek személyes tulajdonságai mellett tehát már a környezet speciális elemeit is kiemeli, vagyis azt is hangsúlyozza, hogy a tehetségek kibontakozásában fontos szerepe van a támogatásnak, a családtagoknak, a tanároknak és a társaknak, valamint szerepet tulajdonít a motiváló, ingergazdag környezetnek és a szükséges eszközök meglétének is.

**Heller** (2000) a hatékony tanulási környezet szerepét hangsúlyozza, modellje négy fő részből áll: (1) tehetségtényezők, (2) nem kognitív személyiségjegyek, (3) teljesítményterületek, illetve (4) a környezeti feltételek. A környezeti feltételek közül a következő tanulási környezeti elemek emelhetők ki: az oktatási stílus, az iskolai légkör, a képzés minősége, a differenciált tanulás. **Heller** (2000) szerint a tehetséges diákok számára az optimális tanulási környezet mellett a képzés, az interakciók, a diák és pedagógus közötti jó viszony is elengedhetetlen.

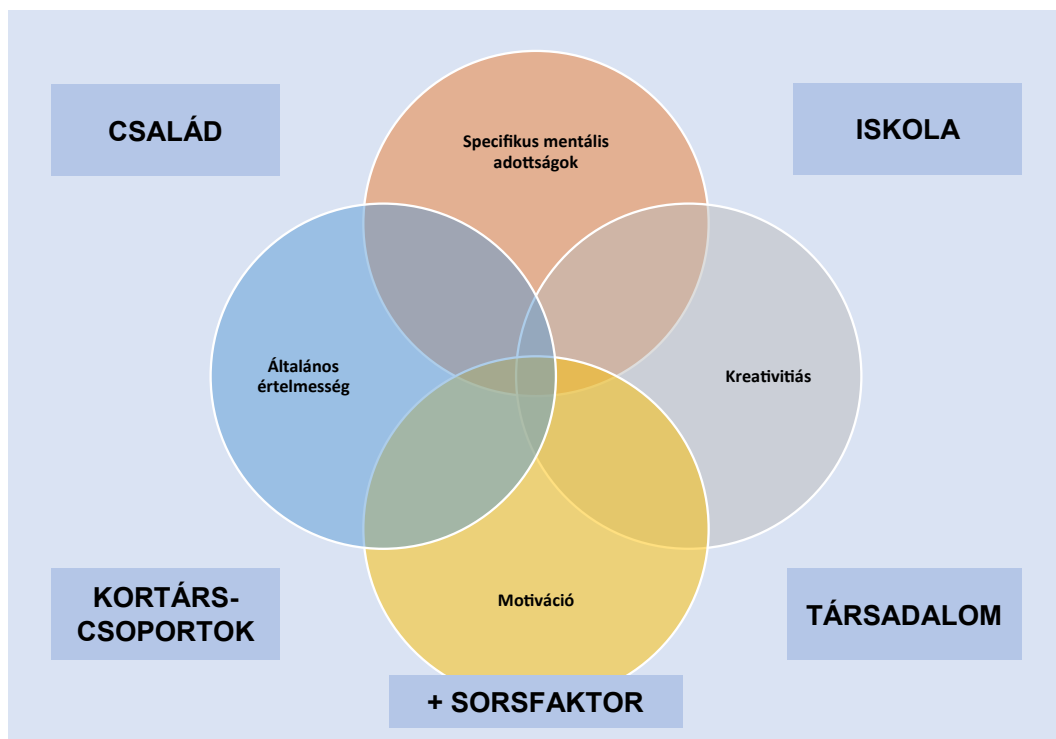
**Piirto** (1999) a tehetség kibontakozását piramishoz hasonlítja, melynek segítségével mutatja be a tehetség legfontosabb összetevőit és a tehetségfejlesztést befolyásoló tényezőket. A piramis gyakorlatilag öt összetevőből áll: (1) genetikai, (2) érzelmi, (3) kognitív, (4) tehetségterület szerinti összetevő, valamint (5) környezeti összetevő, amely azonban nem része a piramisnak. A környezeti tényezőkhöz tartoznak azok a tényezők és szereplők, melyek hozzásegítik a tehetségeket a kibontakozáshoz. A környezeti aspektus három nagyobb (család, közösség és kultúra, valamint iskola) és két kisebb faktorból (gyermek neve, véletlen aspektusa) tevődik össze.

**Gagné** (1991) tehetségmodellje hangsúlyozza, hogy a tehetség kibontakozásához olyan hosszadalmas tanulási és gyakorlási folyamat szükséges, melyben a környezeti tényezők (család, iskola, közösség) és a személyes tényezők egyaránt fontos szerepet játszanak. Definíciója szerint a tehetség adottságok, interperszonális és környezeti hatások interakciójából tevődik össze. A környezeti katalizátorok között négy dimenziót különböztet meg: (1) a környezetet (fizikai, szociális, mikro-makro környezet), (2) a személyeket (szülők, tanárok, társak, mentorok stb.), (3) a feladatokat (tevékenységek, kurzusok, programok stb.), valamint (4) az eseményeket (kihívások, jutalmak, véletlenek stb.). Ennek értelmében a tehetség nem pusztán kivételes képességet jelent, s a tehetség gondozása, fejlesztése nem egyenlő a lehető legtöbb ismeretanyag elsajátíttatásával, hanem olyan komplex feladat, amelyben a modell valamennyi elemére fókuszálni kell.

**Ziegler** (2005) akció-tóp modellje olyan rendszert jelenít meg, amelyben a tehetség az egyén és a környezet dinamikus interakciójának eredményeként jön létre – vagyis időben változik a környezeti kontextusoknak megfelelően –, s amely nem a jellemzőkre, hanem inkább a tevékenységekre fókuszál. Ebben a modellben a tehetség gondozása, fejlesztése, segítése érdekében az egyénnek visszacsatolásokat kell kapnia, segítséget ahhoz, hogy megértse, mely cselekvések sikeresek egy bizonyos cél eléréséhez, továbbá képessé kell válnia arra is, hogy a körülményekhez igazodó cselekvési alternatívákat dolgozzon ki. A modell ebből következően nem az egyes személyt kategorizálja tehetséggé, hanem optimális cselekvési/fejlődési utat határoz meg, s úgy értelmezi a tehetséggondozást, mint az összetett, dinamikus rendszer folyamatos és sikeres adaptációját.

A kutatáshoz **Czeizel** (1997)  $2 \times 4 + 1$  faktoros tehetségmodelljét vesszük alapul, mely a genetikai adottságok, képességek, valamint a külső környezeti hatások együttesét emeli ki a tehetségek esetében. Czeizel

a Renzulli-féle háromkörös modellből indul ki, azonban az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket. Mönks modelljéhez hasonlóan a támogató környezet szempontjából a család, iskola és kortárs csoportok szerepét hangsúlyozza, ugyanakkor Czeizel a társadalom szerepét is kiemeli. Elmélete szerint a genetikai adottság mellett négy környezeti tényező, (1) a család, (2) az iskola, (3) a kortárs csoportok és (4) az általános társadalmi környezet (elvárások, lehetőségek, értékrend) erősítheti, illetve gyengítheti a tehetség kibontakozását. Czeizel a társadalmi hatások között említi a történelmi változásokat, területi változókat, illetve a nemzeti sajátosságokat. A szociális tényezőknek pedig a tehetségek motiválásában, erősítésében van szerepük. Hozzájárulhatnak egy olyan környezet, társadalmi szemlélet kialakulásához, mely elősegíti a tehetséggondozás elfogadását és gyakorlását, ezzel serkentve a tehetségeket körülvevő aktorok (család, iskola, különböző szakemberek) hatékonyságát is. A család szerepe a tehetségek kibontakozásában kiemelkedő jelentőségű, hiszen érzelmi biztonságot nyújt, pozitív mintát, értékeket közvetít. Az iskolának a tehetségek felismerésében, a célirányos fejlesztésben van kiemelkedő szerepe (Czeizel, 1997). Amennyiben a mentor és az iskola együttműködik, még eredményesebbek lehetnek a tehetséggondozó tevékenységekben (Dávid, 2013). A környezeti tényezők mellett nem hagyható figyelmen kívül a „sorsfaktor” sem, amelybe az egyén életében bekövetkezett olyan események, illetve hatások sorolhatók, mint például a betegségek, családi háttér, adott történelmi kor (Czeizel, 1997; 1. ábra).



**1. ábra. 2x4+1 faktoros táltentum modell**

Forrás: Saját szerkesztés Czeizel (1997) alapján

Czeizel (1997) a fentiekén túlmenően három tehetségfogalmat különböztet meg: (1) a „potenciális tehetséget” (*giftedness*), (2) a „megvalósult tehetséget” (*talent – talentum*) és (3) a „párját ritkító tehetséget” (*genius – géniusz*). Gyermekkorban a tehetségazonosító tevékenységek arra irányulnak, hogy megtaláljuk a tehetséget. A tehetséggondozó tevékenység pedig azt szolgálja, hogy a potenciális tehetség kibontakozhasson, és megvalósult tehetség lehessen. A tehetséggondozás feladata éppen az, hogy segítse a kiemelkedő teljesítményre képes egyéneket a képességeiknek megfelelő szintű eredmények elérésében, valamint abban, hogy a belső lehetőségeiket kihasználva alkotó egyénekké váljanak (*Gyarmathy*, 2003).

A tehetség definíciói mellett nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tehetségek különböző területeinek meghatározását sem, mely főként a tehetségsegítés eszközerőforrásait feltáró kutatás alapjául szolgálhat kiindulópontként. A leggyakoribb csoportosítás *Gardner (1983)* nevéhez kötődik, aki *Frames of minds* című könyvében hét, egymástól független emberi képességcsoportot különít el: (1) logikai-matematikai, (2) nyelvi, (3) testi-kinesztetikus, (4) térbeli, (5) zenei, (6) szociális-interperszonális és (7) intraperszonális.

Később kibővítette egy további területtel (*Gardner*, 1991). Ez alapján a következő tehetségterületek különíthetők el:

- logikai-matematikai;
- természeti;
- nyelvészeti (nyelvi);
- testi-kinesztetikus;
- térbeli-vizuális;
- zenei;
- interperszonális;
- intraperszonális.

Kutatásunkban a képességterületek meghatározásánál ezeket – a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének (MATEHETSZ) akkreditációjához is használt – tehetségterületeket használjuk.

## Mentorálás, tutorálás, patronálás, tehetséggondozás

Az utóbbi időben több olyan fogalom jelent meg az oktatáskutatás területén, mely személyiségfejlődést elősegítő tevékenységet jelent. Idetartozik a mentorálás, a patronálás, a tutorálás, melyeket gyakran szinonimaként azonosítanak.

A mentorálás története az ókori görögökig nyúlik vissza, ma ismert formája az 1900-as évektől létezik, s elsősorban iskolai keretek között jelenik meg, célként tűzve ki a hátrányos helyzetű gyerekek tanítását (*Nagy*, 2014). A mentorálást több területen is használják, jellemzően a személyes segítő tevékenység gyűjtőfogalmaként. Leggyakrabban tanácsadóként, pártfogóként definiálja a szakirodalom, de értelmezésében nem létezik egységes álláspont (*Fejes, Kasik és Kinyó*, 2009). *Freedman* (1992) a mentor három olyan közös jellemzőjét különítette el, melyben konszenzus mutatkozik, vagyis a mentor (1) a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező egyén, (2) a mentorált fejlődésében nyújt segítséget, iránymutatást, és (3) mindezt erős bizalmi kapcsolat keretében teszi. *Rhodes* (2002) szerint a mentorálás egy idősebb,



tapasztaltabb egyén (nem rokon) és egy fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, melyben az idősebb folyamatos tanácsadással, útmutatással fejleszti a fiatalabb kompetenciáit, személyiségét. A mentorálás három, egymással összefüggő folyamat révén fejti ki hatását (*Rhodes, 2005*):

- javítja a fiatalok szociális kapcsolatait;
- a beszélgetések és tanácsok által javítja a fiatalok kognitív képességeit;
- a támogatás elősegíti az identitás pozitív fejlődését.

A mentorálás formális és informális keretek között is megvalósulhat. Informális mentorálásról akkor beszélünk, ha egy fiatal és egy felnőtt között spontán módon alakul ki a mentorálási tevékenység, mely során célként jelenik meg a személyiség fejlesztése. Ezzel szemben a formális mentorálás már meghatározott, tervezett keretek között zajlik, melynek több formája létezik:

- tradicionális (egy felnőtt mentorál egy fiatal),
- csoport (egy felnőtt mentorál több fiatal),
- csapat (több felnőtt mentorál több fiatal),
- kortárs (fiatal mentorál fiatal), illetve
- e-mentorálás (interneten keresztül történik a mentorálás).

*Gyarmathy* (2007) álláspontja szerint a mentorok lényegi szerepet játszanak a tehetségsegítésben: egyrészt képeseknek kell lenniük arra, hogy felébresszék a bátorságot és az igényt a mássághoz, a szokatlan elfogadásához, másrészt arra is, hogy valódi értékek felé tereljék, kanalizálják a kreatív energiákat. *Csikszentmihályi* (2008) szerint is elengedhetetlen szerepe van a mentornak abban, hogy a kreativitást a megvalósítás irányába terelje. A mentoroknak fontos szerepük van abban is, hogy a közös munka által olyan inspirációt adjanak a tehetséges fiataloknak, mely fenntartja, illetve adott témában elmélyíti az érdeklődésüket (*Dávid, 2014*).

A patronálás kifejezés ritkábban használatos a szakirodalomban, általában a mentorálás szinonimájaként alkalmazható (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2009*). A tutorálás során egy tanuló (vagy kisebb tanulócsoport) részesül személyre szabott oktatásban (*Meadway, 1994*). A tutor egy adott területen rendelkezik többlettudással, és ebben nyújt elsősorban segítséget a tutorálnak (*Fejes, Kasik és Kinyó, 2009*). *Nagy* (2000) szerint a mentorálás a nevelés, a tutorálás pedig az oktatás formájaként azonosítható.

Véleményünk szerint a tehetségfejlesztés alapfeltétele a tehetség kibontakozásának, mely egyfajta komplex személyiségfejlesztést jelent. A tehetséggondozás tehát az a folyamat, amelyben a szisztematikusan felderített tehetségigéreteket fejlesztik többek között a gazdagítás, a gyorsítás és a differenciálás eszközrendszerével, valamint különféle komplex programok keretében (*Balogh, Mező és Kormos, 2011*). A tehetséggondozás mellett a tehetségsegítés definícióját is érdemes meghatározni. A tehetségsegítés lényegében azt az erőforrásbázist (pl. tanácsadás, nevelési-oktatási tevékenységek, pénzügyi menedzsment) takarja, mely ösztönzi a tehetségügyet, s a tehetségek megfelelő kibontakoztatása érdekében biztosítja a szükséges alapokat, a támogató környezeti feltételeket (*Izsóné és Hujber, 2015*).

# A TEHETSÉGGONDOZÁS SZEREPLŐI

Korábban úgy gondolták, hogy a „tehetség utat tör magának”, csak hagyni kell önállóan kibontakozni (Balogh, 2009). Mára ez a szemlélet megváltozott, és a tehetségek azonosítására, fejlesztésére és társadalmi hasznosulására már nem egy spontán folyamatként tekintenek, hanem olyan, tudatosan tervezett tevékenységként kezelik, melyben sokkal nagyobb felelősség hárul a tehetségekkel foglalkozó szereplőkre (Bíró, 2015). A tehetséggondozás eredményessége és hatékonysága függ a környezet felkészültségétől és lehetőségeitől, valamint a résztvevők együttműködésétől is. Szükség van a tehetséggondozást segítő menedzsment tevékenységére is, mely a tehetséggondozásra irányuló eszköz és humán erőforrások előteremtését, elosztását, szakmai, szervezeti és társadalmi kapcsolatok kialakítását célozza meg. A tehetségek azonosításában és fejlesztésében tehát nemcsak a tehetséggondozásban részt vevő szakember felkészültségére, hanem a különböző szakemberek együttműködésére is szükség van, a közöttük lévő kommunikáció és gördülékeny együttműködés alapfeltétele a hatékony tehetséggondozásnak (Tamás, 2013).

## Iskolai tehetséggondozás

Az intézményi tehetséggondozó rendszer a tehetségneveléshez kapcsolódó elméleti ismeretek, szervezeti keretek, nevelési-oktatási tartalmak, speciális pedagógiai módszerek, tevékenységek, szakmai együttműködések, valamint attitűdök összessége, mely beépül az intézmény pedagógiai rendszerébe, szervezeti légkörébe, kapcsolataiba, s így komplex módon szolgálja a tehetséges tanulók azonosítását, fejlesztését (Bíró, 2015).

Leginkább az iskolai tanórák adják a tehetség felismerésének és fejlesztésének elsődleges bázisát, azonban a gyakorlat azt bizonyította, hogy a tanórán és iskolán kívüli szervezeti formák sok esetben hatékonyabbak ebből a szempontból. Összességében elmondható, hogy a tehetségek azonosításában elsősorban a tanórának, míg a tehetséggondozásban az iskolán kívüli foglalkozásoknak van jelentősebb szerepük. A hatékony tehetséggondozás szempontjából tehát érdemes a tanórai és tanórán kívüli formákat összekapcsolni (Balogh, Mező és Kormos, 2011). Az iskolai tehetségsegítés legfőbb elemei a tanórai differenciálás különböző formái, a speciális (tagozatos) osztályok, a fakultációk, a délutáni foglalkozások (szakkör, edzések stb.), a hétvégi és nyári kurzusok, valamint a különféle mentorprogramok (Dávid, 2014).

A hatékony iskolai tehetséggondozó munka szervezett együttműködést igényel a különböző aktorok között, melyben mindenkinek megvan a saját szerepe és feladata. Balogh (2009) a tehetségsegítés tantesületen belüli optimális munkamegosztását az alábbiak szerint foglalta össze:

- **programvezető (igazgató, igazgatóhelyettes):** főbb feladatai az általános áttekintés, segítés, ellenőrzés;

- **munkaközösség-vezetők:** programok készítésében, tanórai és tanórán kívüli gondozásban, hatékonyság ellenőrzésében van kiemelkedő szerepük;<sup>1</sup>
- **tehetséggondozó koordinátor:** főbb feladatai a programok készítése, órán (iskolán) kívüli programok koordinálása, mentorprogramok irányítása, versenyek szervezése;
- **tehetség-tanácsadó szakember** (képzett pedagógus vagy pszichológus): konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását, fő tevékenysége a pedagógusoknak, gyerekeknek és szülőknek való tanácsadás;
- **mentor:** lehet főállású pedagógus, részmunkaidős vagy külső szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét (a hatékony tehetségfejlesztés szempontjából a mentorok bevonása kulcsfontosságú);
- **szaktanárok:** lényegi szerepet töltenek be a tehetséges tanulók azonosításában, érdeklődésük felkeltésében, tanórai és tanórán kívüli fejlesztésben, programok kiválasztásában.

A következőkben az intézményvezetőre, a pedagógusokra, a tanácsadó szakemberekre, a mentorokra, a koordinátorokra, illetve a szülőkre helyezzük a hangsúlyt, mivel álláspontunk szerint ezen aktorok kiemelkedő jelentőségűek az iskolai tehetséggondozás szempontjából.

## Intézményvezető

Az intézményi tehetséggondozó rendszer kialakításában és működtetésében a vezetőre meghatározó szerep hárul. Elsődleges feladata a tehetséggondozó rendszer kialakításán túl a rendszer működtetésében mutatkozik meg, melyhez a nevelőtestület tagjainak intenzív bevonása, a közös irányvonalak és célok kijelölése elengedhetetlen. A tehetséggondozás szempontjából meghatározó iskolai klíma kialakításában jelentős szerepe van a vezetőnek. Az igazgató feladata a tárgyi feltételek megteremtése, mely még mindig az egyik legnehezebb feladat az iskolákban. Ugyanakkor az eszközigenyes képzések, a szabadidős tevékenységek, a versenyek igénylik a többletfeltételek folyamatos biztosítását (Bíró, 2015).

Kutatásunkban tehát az intézményvezetők lényegi szerepet tölthetnek be, főként az intézmények tehetséggondozó szakemberekkel való ellátottságának, a tehetségsegítés eszközerőforrásainak (tárgyi eszköz, infrastruktúra, intézményrendszer), valamint az intézmények tehetséggondozó programjainak feltérképezésében.

## Tehetséggondozó pedagógusok, szaktanárok

Az elméletek, tehetségmodellek bemutatásánál láhattuk, hogy a pedagógusok szerepe az egyik legmeghatározóbb a tehetségek felismerése, illetve fejlesztése szempontjából. A pedagógusok elsődleges feladata, hogy segítsék a tehetséges gyermek képességeinek maximális kibontakozását.

A köznevelési törvényben a tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységek ma már a pedagógusok kötelességeként fogalmazódnak meg. Ennek ellenére sok esetben a tehetséggondozás nem működik szervezett formában. A legtöbb intézményben egy-egy elhivatott pedagógus foglalkozik a tehetséges gyerekekkel, függetlenül attól, hogy bármiféle szakirányú végzettséggel vagy a tehetséggondozásra irányuló explicit megbízással rendelkezik-e (pl. szakkörök tartása, versenyfelkészítés). Nagy előrelépés ebből a

<sup>1</sup> Az iskolákban legalább öt pedagógus hozhat létre szakmai munkaközösséget. A szakmai munkaközösség részt vesz az intézmény szakmai munkájának tervezésében, szervezésében és ellenőrzésében.

szempontból, hogy az elmúlt években a pedagógus- és pszichológus-alapképzésbe is beépült a tehetség-gondozás tanítása. Emellett több egyetemen is lehetőség van tehetség szakirányú képzés felvételére mind pedagógusok, mind pszichológusok számára (*Tamás, 2013*).

Sokan az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb és legnehezebb feladatának a tehetségek azonosítását tartják, melyben jelentős szerep hárul a pedagógusokra. *Eyre (1997)* az iskolai tehetségazonosítás öt fázisát különböztette meg:

1. ***Az azonosítás szükségességének és hasznának felismerése:*** a pedagógusok ebben a fázisban is tisztában vannak a tehetséges gyerekekkel való speciális foglalkozás fontosságával, ugyanakkor nem rendelkeznek a tehetségek azonosításának technikájával.
2. ***Ad hoc azonosítás:*** ebben a szakaszban a pedagógusok a gyerekek felszínes ismeretei alapján vonnak le következtetéseket, és gyakran téves azonosítási szempontokat jelölnek meg, melynek veszélye, hogy a tényleges tehetségek elkallódhatnak. Általános probléma ebben a fázisban, hogy a pedagógusoknak nincs elég önbizalmuk az azonosítási kompetenciájukat illetően.
3. ***Tesztek segítségével végzett azonosítás:*** itt felvetődik egyrészt, hogy mennyire alkalmasak a tesztek a tehetségek kiválasztására, másrészt azt is figyelembe kell venni, hogy optimális esetben a tesztek önmagukban nem, csak az információk kiegészítéseként alkalmazhatók.
4. ***Rendszerjellegű azonosítás kialakítása:*** ebben a szakaszban az iskola felismeri, hogy a hatékony tehetségazonosítás érdekében többféle módszert kell alkalmazni. Idetartoznak a tanári jellemzés, a tesztek, a felmérések, a kérdőívek, az iskolapszichológus véleménye, a szülő, illetve a tanulók jellemzése, melyek együttesen biztosítják a hatékony azonosítást.
5. ***Professzionális azonosítás:*** a pedagógusok ebben a fázisban – a korábbi tapasztalatok alapján – magabiztosan használják a különböző azonosítási módszereket. Ez a szint már nagy eséllyel biztosítja a ténylegesen tehetséges gyének kiválasztását.

A pedagógusok szerepe nemcsak az azonosítási folyamatban meghatározó, hanem a fejlesztés szempontjából is. Az iskolai teljesítményben az iskolához, tanuláshoz fűződő viszony jelenik meg, melyben kiemelkedő jelentőségű a pedagógus személyisége, tehetségekhez való hozzáállása. A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos legfontosabb tevékenységei (*Kállai, 2015*):

- a személyre szabott fejlesztés, mentorálás, tanácsadás;
- a differenciálás alkalmazása, a tanulás tanítása;
- a tanuló gyenge oldalának fejlesztése;
- a motiválás, motiváció erősítése;
- a családdal, kollégákkal, szakmai hálózatokkal és szervezetekkel való együttműködés;
- a kreativitás fejlesztése, támogatása (nem tantárgyhoz kötött témakörökben is).

Fontos felhívni a figyelmet a pedagógusok közötti együttműködésre is, mivel a hatékony

tehetséggondozás nem egy tanár feladata, hanem szervezett csapatmunkát igényel. A sokrétű fejlesztéshez különböző területeken jártas, együttműködő, kommunikáló szakemberek kellenek (*Gyarmathy, 2013a, 2013b*).

## Tanácsadó szakember

A tanácsadó szakember szerepének bemutatásánál érdemes felhívni a figyelmet arra a problémára, hogy a tehetséggondozással és -fejlesztéssel foglalkozó szakemberek elnevezése nem egységes, az elnevezések sok esetben eltérő tartalmakat takarnak. A tehetséggondozásban részt vevő szereplők elnevezésében rejlő különbségeket mutatja, hogy a Nemzeti Tehetség Program fogalomtárában<sup>2</sup> átfogóan tehetséggondozó szakemberként, míg a Tehetségpontok számára készült fogalomtárban<sup>3</sup> tehetség-tanácsadóként definiálják ugyanazt a személyt. Ezek szerint a tehetséggondozó szakember vagy tanácsadó olyan, főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógiai és/vagy egyetemi szintű pszichológiai képzettséggel rendelkező személy, aki járatos a tehetségazonosítás, -gondozás és -kutatás körében, valamint szakirodalmi tájékozottsággal és szakmai kapcsolatokkal is rendelkezik.

Vannak, akik a tanácsadó szakember megnevezésen külön a tehetséggondozásra szakosodott szakembereket értik. A tanácsadó szakember sok esetben gyűjtőfogalomként használatos, vagyis a megjelölés érinti azokat a szakembereket is, akiknek a munkaköre nem konkrétan a tehetséggondozás (pl. pályaaorientációs szakemberek, iskolapszichológusok), mégis jelentős szerepet töltenek vagy tölthetnek be a tehetséggondozásban. A szakirodalom alapján a tanácsadó elsődleges feladata a megfelelő tantárgyak kiválasztásában, a szülőknek nyújtott tanácsadásban, pályatervezésben mutatkozik meg.

A tehetség-tanácsadó segítséget nyújt a tehetségekkel kapcsolatos problémák tisztázásában, a tehetségek azonosításában, gondozásában, segít kitűzni a célokat (*Balogh, Mező és Kormos, 2011*). A tehetség-tanácsadás tartalma e szerint két területet érinthet: (1) a tehetségekkel szorosan összefüggő (tehetségazonosítás, tehetséggondozás stb.), illetve (2) a tehetségekkel lazábban összefüggő területeket (pályaaorientáció, tanulási problémák, motiválás stb.) (*Balogh, Mező és Kormos, 2011*).

A tanácsadó szakemberek szerepét sok esetben pszichológusok látják el, akik kulcsfontosságú szerepet játszhatnak a tehetségek azonosításában, valamint a gyerekeknek, illetve szüleiknek nyújtott tanácsadásban. Probléma, hogy sok esetben a pszichológusok kevés képzést kapnak a tehetséggondozásra vonatkozóan. Ennek ellenére a pszichológus szerepe rendkívül fontos a tehetséges gyermek szüleinek segítésében is. A szülőknek információt kell adni arról, hogy a gyermeke miben tehetséges, és a szülő hogyan segítheti őt abban, hogy tehetségét minél inkább kibontakoztathassa. A pszichológusnak az esetleges problémákra és nehézségekre is rá kell világítania. A tanácsadó szakemberek pályaválasztási tanácsadásban is segíthetnek, vagyis fontos szerepet tölthetnek be a tehetséggondozásban részt vevő gyermekek továbbtanulásában, pályaválasztásában (*Pálnokné, 2014*).

## Mentorok

A mentor olyan személy, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja, segíti egy tehetséges diák előmenetelét. A mentor lehet főállású pedagógus, aki csak a tehetségekkel foglalkozik, illetve részmunkaidőben vagy külső szakemberként is elláthatja a feladatot (*Balogh, Mező és Kormos, 2011*).

A korábbi fogalmi meghatározások kapcsán láthattuk, hogy a mentorálás olyan, nem rokon személyek között kialakuló, bizalmon és kölcsönös empátián alapuló, időben minél tovább tartó kapcsolatot jelent, mely a mentorált személyiségfejlődésével és képességfejlődésével jár együtt (*Nagy, 2014*). Mentor

<sup>2</sup> [http://www.emet.gov.hu/\\_userfiles/felhivasok/NTP/2015\\_07\\_28\\_ntp/ntv\\_p/fogalomtar.pdf](http://www.emet.gov.hu/_userfiles/felhivasok/NTP/2015_07_28_ntp/ntv_p/fogalomtar.pdf)

<sup>3</sup> [http://tehetsegbuvar.hu/wp-content/uploads/2010/09/fogalomtar\\_100210.pdf](http://tehetsegbuvar.hu/wp-content/uploads/2010/09/fogalomtar_100210.pdf)

tulajdonképpen bárki lehet, a lényeg, hogy a tehetséges gyermek és a mentor érdeklődése és stílusa megegyezzen, ösztönzőleg hasson a tehetséges gyerek kreativitására, illetve hogy a gyerek elfogadja mentorának (*Balogh, Mező és Kormos, 2011*).

Az iskolai tehetséggondozás szempontjából azokból a tanárokból lehet mentor, akik túllépve a hagyományos osztálytermi képzésen az egyéni fejlesztésben vesznek részt, és valamilyen szakterületen kiegészítő oktatási élményekkel képesek ellátni a gyermeket, gyermekeket (*Balogh, 2009*). A mentorok szerepe tehát kulcsfontosságú a kreativitás fejlődése és ösztönzése szempontjából. A mentorok feladata és célja, hogy különböző eszközökkel (beszélgetések, közös munka, feladatok stb.) segítsék a tehetségek kibontakozását.

---

## Tehetséggondozó koordinátor

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: köznevelési törvény) 18. § (2) bekezdésében felsorolja a pedagógiai szakszolgálatok feladatait, amelyek között megjelenik „*a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása*” is. Az így megjelenő tehetségkoordinátori munkakör pszichológusi alapspecializáció és pedagógiai (óvoda-, iskolapszichológiai) vagy tanácsadó szakpszichológusi, vagy pedagógusi alapspecializáció és tehetségfejlesztő szakirányú végzettséggel tölthető be. Feladatkörébe olyan tevékenységek tartoznak, mint a tehetségszűrés és -fejlesztés, a gyermeket vizsgáló szakemberekkel való konzultáció, a tanuló pedagógusaival való kapcsolattartás, egyeztetés, illetve tanácsadás a szülőknek. A tehetségkoordinátor olyan kapcsolatépítési, kapcsolattartási feladatokat is ellát, mint a továbbképzések szervezése és tartása kollégáknak, szülőknek, tehetségprogramok, pályázatok figyelemmel kísérése, Nemzeti Tehetségügyi Adatbázis nyilvántartása, illetve kapcsolattartás a tankerület intézményeivel, a Tehetségpontokkal és a Nemzeti Tehetségfejlesztési Központtal.<sup>4,5</sup>

Fontos megjegyezni, hogy a különböző tankerületek az elmúlt években nem egységesen kapcsolódtak be a tehetséggondozás munkájába, így nagy eltérések lehetnek az eddig végzett tevékenységek között. A tehetségkoordinátorok esetében fontos feladat lenne a koordinátorok országos kapcsolatrendszerének kiépítése, a korszerű tehetséggondozási protokoll kialakítása (*Tamás, 2013*).<sup>6</sup>

---

## Szülők

A környezeti tényezők (iskola, kortársak, társadalom, család) között a gyerek tehetségének kibontakozásában meghatározó a primer szocializációs bázis, s azon belül is kiemelkedő a szülők szerepe. Egy korábbi kutatás összegyűjtötte a család legfontosabb feladatait a tehetségfejlesztés területein, melyek a kutatási eredmények szerint a következők voltak (*Balogh, Bóta, Dávid és Páskuné, 2004*):

- családi harmónia megteremtése;
- érzelmi közvetítő szerep;
- biztatás;
- odafigyelés, a gyerek munkája iránti érdeklődés; illetve
- közös élmények.

---

<sup>4</sup> A rendelet ugyan tartalmazza, de jelenleg sem Nemzeti Tehetségügyi Adatbázis, sem Nemzeti Tehetségfejlesztési Központ nem létezik.

<sup>5</sup> A tehetségkoordinátor feladatainak részletezése a szakszolgálatok működéséről szóló 15/2013. EMMI rendeletben történik.

<sup>6</sup> 2015-ben megszületett egy protokoll: Izsóné Szecsődi Ildikó – Hujber Tamásné: A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakszolgálati protokollja.

A szülők esetében a leggyakoribb probléma, hogy nincsenek felkészülve a tehetséges gyerekek azonosítására, fejlesztésére, melyhez segítséget, támogatást kell kapniuk (Szalay, 2014). Ebben nyújthatnak segítséget többek között a pedagógusok is. A kutatási eredmények alátámasztják, hogy a pedagógus és szülő együttműködése elengedhetetlen a tehetséggondozás folyamatában, hiszen az iskolában hatékonyan oktatni és nevelni csak a családdal együttműködve lehet (Bodnár, 2015).

A mentorálás folyamatában is fontos szerepet kapnak a szülők. A kutatások alapján azok a gyermekek, akik támogató családi háttérrel rendelkeznek, hajlamosabbak elfogadni a mentorokat (Zimmerman, Bingenheimer és Notaro, 2002). A szülői támogatás szerepe azért is kulcsfontosságú a mentorálás folyamatában, mivel a szülőkkel való rendszeres kapcsolattartás, illetve a szülők bevonása a mentorálás folyamatába kedvezően hat a mentor és mentorált közötti kapcsolat kialakulására és fennmaradására is (DuBois, Holloway, Valentine és Cooper, 2002; Rhodes, 2002).

## Tehetséggondozásban részt vevő szervezetek

Az iskolában folyó tehetséggondozó munka mellett meghatározó szerep hárul a tehetséggondozásban részt vevő szervezetekre is. A hazai tehetséggondozás a 2000-es évektől kezdődően egyre nagyobb prioritást és fejlesztési támogatást kapott, melynek szervezeti hátterét nonprofit szakmai szervezetek és néhány felsőoktatási intézmény biztosította. Ezt a folyamatot nagymértékben erősítette a 2006-ban megalakult Nemzeti Tehetségsegítő Tanács – melynek képviseletét a szintén 2006-ban létrejött Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) látja el –, valamint a 2008-ban elindított Nemzeti Tehetség Program. Jelenleg a tehetséggondozás területét az állami és a civil szektor közötti együttműködés és munkamegosztás jellemzi, melyben az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) mellett meghatározó szerepet játszik a MATEHETSZ.

A tehetséggondozás-, fejlesztés-, segítés kapcsán új, hangsúlyos szervezeti formaként jöttek létre a Tehetségpontok (2007-ben jelentek meg az első felhívások), melyek alapvető célja a hálózatosodás, az intézményeken belüli és intézmények közötti tapasztalatmegosztás.

---

### Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ)<sup>7</sup>

A szervezet legfontosabb célja a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó szervezetek összekapcsolása, szakmai fórumok szervezése. A MATEHETSZ a civil szervezetek és a kormányzat közötti párbeszéd kialakítása, a szervezetek igényeinek közvetítése, illetve az információk áramlásának megkönnyítése érdekében közös honlapot ([www.tehetseg.hu](http://www.tehetseg.hu)) működtet, s számos tehetséggondozással, segítéssel, fejlesztéssel kapcsolatos kiadványt is megjelentet. A szervezet különös hangsúlyt fektet a tehetségazonosításra, a tehetséges fiatalok kapcsolatépítésére, önszerveződésére.

A MATEHETSZ munkája során folyamatosan együttműködik a Nemzeti Tehetségsegítő Tanáccsal, illetve működteti a Nemzeti Tehetségpontot, valamint a Budapesti Európai Tehetségközpontot, s tevékenységeihez tartozik többek között a Magyar Génius Program, a Tehetséghidak Program, a Tehetségpontok és Tehetségsegítő Tanácsok fenntartása és működtetése is. Jelenleg az Új Nemzedék Központ Nonprofit Közhasznú Kft. konzorciumi együttműködésével a „Tehetségek Magyarországa” kiemelt projekt (EFOP-3.2.1-15-2016-00001) megvalósításában vesz részt, melynek célja a tehetséggondozás működő rendszereinek összekapcsolása és koordinációja, a hozzáférés egyenlőtlenségeinek korrigálása, a tehetség kibontakoztatására lehetőséget nyújtó programok támogatása, valamint az érintettek környezetének bevonása a minél hatékonyabb beavatkozások érdekében.

A szervezet tehát koordináló, orientáló szerepkört is ellát, s a Nemzeti Tehetségkoordinációs Fórum mellett a civil szervezetek, kormányzati szereplők együttműködését is ösztönzi.

---

<sup>7</sup> Bővebben a szervezetről: [www.matehetsz.hu](http://www.matehetsz.hu)

## Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT)<sup>8</sup>

Az NTT-t a magyarországi és határon túli tehetségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezetek 2006-ban hozták létre, munkája során koordináló, irányt mutató, esetenként szervező feladatokat lát el. A Tanács lehetőséget teremt a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó civil szervezetek álláspontjának egyeztetésére, szakmai fórumok megszervezésre, valamint pályázatok kiírásával segíti a magyar tehetséggondozás rendszerének további fejlődését. Legfőbb feladatai közé tartozik a magyarországi és a határon túli magyar tehetséges fiatalok felismerésével, kiválasztásával és segítésével foglalkozó szerveződések és kezdeményezések adatbázisának létrehozása, naprakészen tartása és fejlesztése, valamint pályázatok kiírása.

A Tanács a tehetségsegítő kezdeményezések tevékenységének adatait gyűjti és teszi közzé. A Tanács támogatja és segíti a tehetségsegítő kezdeményezések bemutatására és a tehetséges fiatalok személyes segítésére szolgáló regionális, kistérségi és helyi, intézményi Tehetségpontok létrehozását és ezek hálózatosodását, továbbá figyelmet fordít az EU-n belüli kapcsolatok erősítésére, valamint a magyarországi és a határon túli magyar tehetségsegítő kezdeményezések együttműködésére.

---

<sup>8</sup> Bővebben a tanácsról: <http://tehetsegpont.hu/az-ntt-programja-es-munkaterve>

# KORÁBBI KUTATÁSI EREDMÉNYEK, TAPASZTALATOK

## Hazai kutatások

Ahhoz, hogy feltérképezhessük a hazai köznevelési rendszer tehetséggondozó és -fejlesztő képességét, illetve az ezek alapján kialakuló oktatáspolitikai mozgásteret, számos, a tehetséggondozás feltételrendszeréhez tartozó problémát kell figyelembe venni, melyek közül a legfontosabbak a kutatási téma szempontjából is releváns területként jelennek meg (*Derényi, Expanzió, Fehérvári, Galántai, Kállai és Szemerszki*, 2015):

- az oktatáspolitikai napirend alakulása;
- a követett célok, illetve a célok teljesüléséhez kapcsolt sikerkritériumok;
- a területtel kapcsolatos szabályozás;
- a szükséges szervezeti háttér;
- a gazdagítás, dúsítás feltételrendszere, illetve annak változása;
- a szükséges tudásháttér biztosítása;
- a támogató rendszer fejlettsége;
- a pedagógusképzés.

A tehetséggondozás kritikus pontjai mellett nem szabad figyelmen kívül hagyni a tehetségek azonosításának, felismerésének kérdéskörét sem, ahogyan éppolyan fontos az együttműködés és a munkamegosztás kérdésköre is, mind a tantestületen belüli viszonyok, mind a családdal való kapcsolat vonatkozásában.

A korábban ismertetett szervezeti kereteken belül a tehetséggondozás és -fejlesztés finanszírozása hazai<sup>9</sup> és uniós<sup>10</sup> forrásokból történik. Ezeket a forrásokat egyéb civil kezdeményezések, pályázati források is kiegészítik, azonban a tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetek számát és a szektorból származó forrásokat nehéz számszerűsíteni.

A fiatal tehetségek támogatásában, a tehetségek kibontakoztatásában, illetve az esélyteremtésben a civil szektor és a kormányzat mellett egyre nagyobb szerepet kell kapnia a magánszektornak (cégeknek, magánszemélyeknek) is. Ez a felismerés volt az alapja annak a kérdőíves felmérésnek (n=486), amely a Tehetségpontok, illetve Tehetségsegítő Tanácsok forrásbevonó képességét vizsgálta, kiemelten fókuszálva a cégek, valamint magánszemélyek által nyújtott pénzbeli és/vagy természetbeni támogatásokra. Az eredmények szerint a Tehetségpontok és a Tehetségsegítő Tanácsok tagjainak csaknem fele kapott már vállalati, szervezeti, illetve magánszemélytől érkező támogatást tehetségsegítő munkájához. Ezek

<sup>9</sup> Hazai forrást biztosít például a Nemzeti Tehetség Program, az Arany János Tehetséggondozó Program, valamint a személyi jövedelemadók 1 százalékának felajánlása.

<sup>10</sup> Az utóbbi évek legjelentősebb projektjei: TÁMOP-3.4.4 – Magyar Géniuszt Program (2009–2011), TÁMOP-3.4.5 – Tehetséghidak (2012–2015), EFOP-3.2.1-15 – Tehetségek Magyarországa (2016–2020).

kétharmada pénzbeli, egyharmada természetbeni (tárgyi eszköz, térítésmentes szolgáltatás) juttatás volt. A támogatók több mint négytizede rendszeres támogatónak tekinthető, azaz több évre visszamenőleg jelen van a tehetséggondozásban. A 2015/2016-os tanévben újonnan megjelenő támogatók aránya eléri az egyharmadot, ami egyértelműen jelzi, hogy van még kiaknázatlan lehetőség, vagyis megfelelő erőfeszítésekkel bővíthető a támogatók köre. A támogatók profil szerinti megoszlása igen változatos. (MATEHETSZ, 2017)

A hazai és uniós támogatásokból megvalósuló projektek, programok kutatási elemeket, hatáselemzéseket is tartalmaztak, melyek részben érintették a tehetséggondozás és -fejlesztés intézményi és személyi hálózatát. A szakirodalom és a kutatások nagy része a tehetséggondozás erőforrásigénye kapcsán az alábbi területek fontosságára hívja fel a figyelmet:

- minőségi humán erőforrás jelentősége;
- tehetségfejlesztést segítő tanórai, tanórán, illetve iskolán kívüli programok és azok eszközellátottsága;
- együttműködések, hálózatosodás;
- területi dimenzió (egyenlőtlenségek).

A pedagógusok bizonyos tevékenységeinek számbavétele valamilyen mértékben objektív és egyszerű mutatóként is alkalmazható a tehetséggondozással és -fejlesztéssel kapcsolatos munka megítélésében. A legfontosabbak ezek közül (Derényi és mtsai, 2015):

- a személyre szabott fejlesztés, a mentorálás, tanácsadás;
- differenciálás;
- gazdagítás (pl. tanítási órán szabad feladatválasztás, szakkörök, tanulmányi versenyekre való felkészülés), a tanulás tanítása;
- önálló kutatásra való felkészítés és ösztönzés;
- tanuló gyenge oldalának fejlesztése, motiválás, motiváció erősítése;
- együttműködés a családdal, kollégákkal, szakmai hálózatokkal és szervezetekkel;
- kreativitás fejlesztése, támogatása (nem tantárgyhoz kötötten is);
- „lassító”, relaxáló szabadidős tevékenységek támogatása.

A hazai tehetséggondozás kapcsán hangsúlyos probléma, hogy a pedagógusok – mint legfontosabb humán erőforrások – szakmailag nem elég felkészültek ahhoz, hogy tehetséggondozó tevékenységeket, programokat tartsanak (Vass, Dobó, Nahalka, Ollé, Perjés és Virányi, 2011). A tehetséggondozásban tehát kulcstényező a pedagógusoknak biztosított, tehetséggondozáshoz, fejlesztéshez, segítséghez kapcsolódó képzések megléte, s azok hatásainak vizsgálata.

Sági (2016) szerint az iskolákban folyó tehetséggondozás humán erőforrás-igényét három fő tényező figyelembevételével érdemes vizsgálni: (1) valamilyen szinten minden pedagógus végez tehetséggondozó tevékenységet oktató-nevelő munkája során; (2) a tehetséggondozással kapcsolatos folyamatos szakmai

továbbfejlődés fontos területe a speciális képzéseken, továbbképzéseken való részvétel; és (3) belső erőforrás hiányában mennyire érhetők el az iskolában a speciális külső szakemberek.

A Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Programban biztosított képzések hatásvizsgálata szerint különösen a 30 órás vagy ennél hosszabb időtartamú képzésen részt vevő pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos attitűdjei változtak pozitív irányba, ismereteik bővültek, s szélesebb lett a módszertani repertoárjuk, továbbá az intézményük tehetséggondozó és -segítő munkája is szervezettebbé vált (Dávid, 2012). A kutatás kapcsán azonban fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az elemzést a képzéseken részt vevők önreflexiójára – vagyis elsősorban szubjektív megítélésekre – támaszkodó online kérdőív alapján végezték, azaz a célcsoportot csak az elektronikusan elérhető mintegy ötezer gyakorló pedagógus alkotta. Ráadásul a visszaküldött és kitöltött kérdőívek aránya mindössze 28 százalékos volt, s az elemzés a célcsoportra vonatkozóan semmiképpen nem tekinthető reprezentatívnak. Továbbá Gyarmathy (2013b) az egyes projektekben (pl. Géniusz Program) megvalósuló képzésekkel kapcsolatosan arra hívja fel a figyelmet, hogy azokon az elméleti szintű ismeretek átadása van túlsúlyban, miközben a mindennapi gyakorlatban történő alkalmazás nem jelenik meg hangsúlyos elemként.

A tehetséggondozó szakemberek képzésére számos forma létezik a pedagógus szakvizsgától kezdve a legkülönbözőbb, a tehetségfejlesztésre irányuló felnőttképzési programokig és tanfolyamokig. Ennek következtében a tehetséggondozással, -fejlesztéssel és -segítéssel foglalkozó szakemberek elnevezése sem egységes, illetve az azonos elnevezések más-más tartalmat takarhatnak (pl. tehetségmentor, tutor, tehetségkoordinátor). Ráadásul olyan szakemberek is foglalkoznak tehetséges fiatalok segítségével, akiknek a munkaköre nem kifejezetten a tehetséggondozás (pl. pályaaorientációval foglalkozó személyek, iskolapszichológusok), továbbá számos esetben a pedagógusok szakirányú végzettség vagy a tehetséggondozásra irányuló explicit megbízás nélkül végeznek tehetségfejlesztő tevékenységeket az iskolákban (pl. szakkörök tartása, versenyfelkészítés stb.).

A Nemzeti Tehetség Program NTP-TSZH-M-15-0001 kódszámú pályázata keretében megvalósuló kutatás (2016) többek között feltérképezte a köznevelési intézmények tehetséggondozással kapcsolatos humánerőforrás-helyzetét, az intézményekben megvalósuló tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységeket, annak nehézségeit, hiányait, igényeit, a Nemzeti Tehetség Programba való bekapcsolódás lehetőségeit, korlátait, valamint a tehetséggondozó munka finanszírozásával kapcsolatos kérdéseket. A kutatás keretében közoktatási intézmények, OM-kóddal nem rendelkező szervezetek és pedagógiai szakszolgálatok körében végeztek online kérdőíves felmérést. A válaszok alapján a leginkább gátló tényezőként a tehetséggondozásra fordítható anyagi erőforrások és finanszírozás hiányát jelölték meg a válaszadók. Ezen túl nagyon gyakran akadályozó tényezőként jelenik meg a megfelelő külső szakemberek elérését biztosító anyagi feltételek, illetve a tehetséggondozást támogató eszközök és személyzet hiánya. A gátló tényezők között a tehetséggondozást végző pedagógusok folyamatos továbbképzésének hiánya is megjelent (Mayer és mtsai, 2016). A kutatás keretei között megvalósuló, intézményvezetők körében 2016 tavaszán végzett online kérdőíves felmérés (n=684) eredményei egyértelműen arra mutattak rá, hogy a magyar iskolák egy része – főként a szakiskolák<sup>11</sup> és a kisebb települések iskolái – jelentős humán erőforrást érintő problémákkal küzdenek a tehetséggondozás területén. A legnagyobb problémát a külső, fejlesztő szakemberek elérhetősége jelenti, ugyanakkor speciális képzésekkel, továbbképzésekkel fejlesztendő a belső humán erőforrás is (Sági, 2016).

A kutatás kitért arra is, hogy mely területeken tartják fontosnak a szervezetek, intézmények a pályázati lehetőségeket: a válaszadók több mint kétharmada alapvetően fontosnak tartotta az anyag- és eszközbeszerzésekre fordítható pályázatokat (Mayer és mtsai, 2016). Alapvető igény mutatkozik az iskolák részéről arra, hogy több szinten és területen is jelentősebb támogatást kapjanak a tehetséggondozó és fejlesztő tevékenységeik, programjaik eredményesebb és hatékonyabb működtetéséhez. A közvetlenül a diákokra irányuló fejlesztési támogatásokon túl szükség van az iskolák belső humán erőforrása és tárgyi feltételei fejlesztésére, a külső szakemberek alkalmazásának finanszírozására, valamint az intézmények közötti

<sup>11</sup> 2016. szeptember 1-jétől szakközépiskolák, a módosított köznevelési törvény 7. § (1) szakképző intézmények képzési szerkezetének strukturális változásaira vonatkozó rendelkezésnek.

információáramlás, az intézmények közötti együttműködés, hálózatosodás segítésére is. Az eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az intézményvezetők a sokféle célcsoport-specifikus és témakör-specifikus igény miatt nagymértékben preferálnák a szabadabban felhasználható, nyitottabb tehetségfejlesztési pályázatokat (Sági, 2016).

A Tehetségi pontok és a Tehetségsegítő Tanácsok tagjai elsősorban a tehetségsegítéshez kapcsolódó tárgyi eszközök biztosításához, valamint az utazáshoz, utaztatáshoz várnak támogatást, továbbá szükségesnek tartanak pénzjutalmak, illetve különböző szolgáltatások térítésmentes biztosítását is (MATEHETSZ, 2017).

A tanulók képességeinek kibontakozását, valamint személyiségük fejlődését számos hazai, köznevelést érintő tehetséggondozó program segítheti. *Nahalka és Mózes* (2011) által kiindulópontként kidolgozott bő lista az alábbi három csoportba összesíti a kezdeményezéseket:

- az olyan oktatási programok, formák, amelyek az iskolai tantervnek megfelelően szerveződnek (pl. 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi oktatási, emelt szintű képzések, sporttagozat, művészeti képzés, Arany János-programok);
- azok az oktatási intézmények vagy civil szervezetek által szervezett foglalkozások, tevékenységek, amelyek nem az iskolai tantervi rendszerbe illeszkednek (pl. tanulmányi, tehetséggondozó stb. versenyek, extrakurrikuláris foglalkozások, szakkörök, kutatótáborok);
- az olyan programok, pályázatok, amelyek tehetséges gyerekeknek, fiataloknak nyújtanak támogatást (pl. állami, önkormányzati, illetve civil szervezetek által ösztöndíjak, támogató kezdeményezések).

Ezek közül az iskolák elsősorban az első két csoportba tartozó tevékenységekben vállalnak közvetlen szerepet, hozzátevé, hogy ezen programok célja nem minden esetben a tehetséggondozás, több közülük saját célját sem definiálja így. Fontos kiemelni azonban, hogy hazánkban kevés átfogó, összehasonlítható jellegű, az eredményességet és a hatékonyságot empirikus vizsgálatok keretében elemző kutatás volt ezekre a tehetségevelő programokra vonatkozóan (*Nahalka és Mózes*, 2011).

Az utóbbi években az egyik leginkább vizsgált tehetséggondozó program, az Arany János Programok (AJTP: Arany János Tehetséggondozó Program, AJKP: Arany János Kollégiumi Program, AJKSZP: Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program). A kutatások elsősorban a programok eredményességét vizsgálták, s arra mutattak rá, hogy a programok pozitív hatást gyakorolnak a tanulói életútra, javítják a továbbtanulási motivációt és a tanulási esélyeket (*Fehérvári és Liskó*, 2006; *Fehérvári*, 2008; *Fehérvári*, 2015), figyelembe véve a programok finanszírozásához társuló költségek megtérülését is (*Csengődi*, 2015). Ugyanakkor az eredményességet illetően alaposabb vizsgálatokra lenne szükség, mivel ezek az elemzések nem veszik figyelembe például a programba való bekerüléskor fennálló különbségeket (egyéni jellemzők, előzetes tudás stb.). A tehetséggondozás feltételrendszerének vizsgálata során kiemelt szempont a megvalósított programok, tevékenységek megléte, száma, valamint az ezekhez a lehetőségekhez való hozzáférés vizsgálata. Ezek egy részéről támpontként rendelkezésre állnak adatok (pl. szakkörök, sportkörök, tanórákon túli foglalkozások, emelt szintű képzés, két tanítási nyelvű képzés, versenyek) a hivatalos oktatási statisztikákban (KIR: Köznevelési Információs Rendszer, KIR-STAT: a köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú adatszolgáltatása). A tehetséggondozás kapcsán további adatforrásként használható a Nemzeti Tehetség Program pályázatok nyerteseinek adatbázisa<sup>12</sup> – mely a pályázatok lebonyolítójától igényelhető –, valamint a Tehetségi pontok adatait tartalmazó adatbázis, melynek adatgazdája a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ).

A „Tehetséghidak Program” (TÁMOP-3.4.5-12 kiemelt projekt) eredményeit értékelő vizsgálat során

<sup>12</sup> [http://www.emet.gov.hu/hatter\\_1/nemzeti\\_tehetseg\\_program/](http://www.emet.gov.hu/hatter_1/nemzeti_tehetseg_program/)

tehetségsegítéssel foglalkozó szakemberek (több száz fő) véleményét mérték fel online kérdőíves felvétellel, illetve interjúk segítségével. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tehetséggondozás tevékenységei közül a legjellemzőbb a szakkörök, műhelyek szervezése, valamint a versenyeztetés, versenyekre történő felkészítés. A 2014-es adatfelvételkor a tehetséggondozás során vállalt tevékenységek közül gyakoribbak azok, amelyek részei az iskola napi életének, a pedagógusok hagyományos munkájának, és a hagyományos tanórák keretében valósulnak meg, ugyanakkor a 2015-ös felmérés eredményei azt mutatták, hogy egyre nagyobb teret kapnak az iskolán/tanórán kívüli tevékenységek. A kutatás alapján elmondható, hogy a tehetségaazonosítás a pedagógusok, szakemberek javaslata, valamint a diákok önkéntes jelentkezése alapján történik. Saját mérést, tesztet a válaszadók harmada alkalmaz, és valamivel kevesebben vannak, akik a szülők javaslata alapján vonják be a gyermekeket, fiatalokat a tehetséggondozásba. (MATEHETSZ, 2015)

Kutatási eredmények igazolják a tanórán túli szervezett foglalkozásokon (extrakurrikuláris tevékenységeken) való részvétel és a tanulók eredményessége közötti pozitív kapcsolatot (Páskuné, 2015; Szemerszki, 2015), valamint ezen tanórán, iskolán kívüli programok személyiségalakulásra gyakorolt pozitív hatásait (Nótin és Páskuné, 2013).

Az iskolai élet alakulásában, a tanulási folyamatok (így a tehetséggondozó tevékenységek, programok) szervezésében részt vesznek, vehetnek a szülők és különféle szakemberek (pl. nevelési tanácsadással foglalkozó szakember, fejlesztő pedagógus, művészeti/sport stb. egyesületek, civil szervezetek) is, mely egyértelműen jelzi a (hálózati) együttműködések fontosságát. Ezek a hálózatok mind az intézményen belül, mind az intézmények között akár több szakember bevonásával is létrejöhetnek (Szabó, Singer és Varga, 2011). Az együttműködések, hálózatok, kapcsolatrendszerek fejlesztése a tehetséggondozás és -segítés esetében kiemelt jelentőségű, hiszen a tehetséges gyerekek azonosításában, felismerésében, a lehetőségek és korlátok, az erősségek és gyengeségek feltérképezésében, a célzott fejlesztésekben és azok támogatásában nagy szerep hárul a pedagógusokra, szülőkre, szakemberekre egyaránt (Balogh, Bolló, Dávid, Tóth és Tóth, 2014). Friss hazai kutatások is kiemelik a szakemberhálózat, az együttműködések és a hálózatosodás, valamint az intézményeken belüli és intézmények közötti tapasztalatmegosztás tehetséggondozásban betöltött szerepének fontosságát, melynek erősítése, ösztönzése alapvető feladat (MATEHETSZ, 2015, 2017; Sági, 2016).

A tehetséggondozás humán erőforrás- és eszközellátottsága kapcsán a területi dimenzió, valamint a képzési típus figyelembevételére számos kutatási eredmény hívja fel a figyelmet (Galántai és Szemerszki, 2015; Mező és Harmatiné, 2013; Nótin és Páskuné, 2013; Szemerszki, 2016; Sági, 2016). E tekintetben egyértelműen a kisebb települések, illetve a szakiskolák<sup>13</sup> vannak kedvezőtlenebb helyzetben. Kimutatható, hogy a délutáni különórák a nagyobb városokban érhetők el inkább, s a szakiskolások csaknem fele semmilyen szakkörre, tanórán kívüli foglalkozásra nem jár, s ha jár is, akkor általában iskolán belül, vagy sportedzésre (Nótin és Páskuné, 2013). Az egyes képzési típusokban tanulók számára tehát igen eltérők a lehetőségek és feltehetően az igények is a délutáni iskolai foglalkozásokra. Az általános iskolai képzésekben egyenletesen erőteljes a tehetséggondozó és fejlesztő tevékenység (főként, ha alapfokú művészeti oktatási intézmény is működik az intézményben), ugyanakkor vannak olyan iskolák, ahol semmilyen szakkör nincs, illetve sportkör vagy énekkar sem működik (Sági, 2016; Szemerszki, 2016). A középfok esetében általánosságban kijelenthető, hogy a gimnáziumokra, szakközépiskolákra fokozottabb tehetséggondozás jellemző, a szakiskolákban szinte minden területen lényeges elmaradás észlelhető (Sági, 2016).

A Tehetségpontok területi kínálatában is lényeges eltérések tapasztalhatók (Galántai és Szemerszki, 2015), s a tehetségterületenkénti lehetőségek (pl. Tehetségpontok kínálata) terén is egyértelmű területi különbségek fedezhetők fel, melynek következményeként a tehetséggondozási rendszer nem egyforma eséllyel nyújt szolgáltatást két különböző térségben, illetve kompetenciaterületen tehetséges fiatal számára (Mező és Harmatiné, 2013). A területi dimenzió meghatározó szerepére Kállai (2016) is felhívja a figyelmet, aki kutatásában elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai szakmai szolgáltatók

<sup>13</sup> 2016. szeptember 1-jétől szakközépiskolák, a módosított köznevelési törvény 7. § (1) szakképző intézmények képzési szerkezetének strukturális változásaira vonatkozó rendelkezésnek megfelelően.

tehetséggondozásban betöltött szerepét vizsgálta. Megállapítása szerint a tehetséges tanulók, gyermekek ellátása terén jellegzetes településtípusonkénti eltérések tapasztalhatók: a legjobb ellátást a fővárosi és a megyeszékhelyeken élők kapják – hozzátevé, hogy a fővárosban kerületenként is nagyok lehetnek a különbségek –, míg a kisebb településeken működő tagintézmények lehetőségei szűkösebbek.

*Nótin, Páskuné* (2013) szerint a kistelepüléseken élők tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek biztosítása kiemelt feladat, s amennyiben a korlátozott lehetőségek (például hely-, eszköz- vagy szakemberhiány) nem teszik lehetővé ilyen foglalkozások szervezését, akkor a környező településekre való átjárás gördülékeny biztosítása jelenthet megoldást.

A területi különbségek a magánszektorból érkező támogatásokban is megmutatkoznak, ugyanakkor ebben az esetben az előzőektől eltérő tendencia érvényesül: például a Budapesten működő Tehetségpontok és Tehetségsegítő Tanácsok az országos átlaghoz képest szerényebb mértékben részesülnek támogatásban (a rendszeres támogatók aránya kevesebb, mint 4%). Ez azt is jelzi, hogy a kisebb településméret jobban kedvez a vállalatok, szervezetek, magánszemélyek bevonásának, amely nagy valószínűséggel a szorosabb személyes kapcsolatok köszönhető (*MATEHETSZ*, 2017).

A köznevelési törvény (lásd 18. § [2]) a pedagógiai szakszolgálatok feladatai között nevesíti a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozását is. Egy friss, a pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók a tehetségek azonosítása, fejlesztése, gondozása területén végzett tevékenységét feltáró kutatás rámutatott arra, hogy ezen intézmények jogszabályi előírásban megjelenő, a tehetséggondozással kapcsolatos feladatai a terepen még nem valósulnak meg maradéktalanul (*Kállai*, 2016). Ennek alapvető oka a szakember- és kapacitáshiány – ritka az a szakszolgálati intézmény, ahol fő- vagy félállásban tehetséggondozással foglalkozó munkatárs dolgozik –, valamint a feladatra való felkészülés időigénye. Tehát, témánk szempontjából kiemelt jelentőségű kutatási eredmény, hogy az intézmények számára a tehetséggondozás terén a legnagyobb gondot az anyagi, tárgyi és személyi feltételek megteremtése okozza – az erre a célra bevonható szűk forrásokat elsősorban a fenntartók és a különféle pályázatok biztosítják (*Kállai*, 2016). A szakszolgálatok jelentős szerepet töltenek be a tudásmegosztásban, valamint a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok koordinálásában és a tehetségek orientálásában is. A kutatás eredményei azt is jelzik, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermekek, tanulók speciális csoportjaira vonatkozóan szükséges az intézményi hálózat igényekhez igazított elérhetővé tétele, területi bővítése. Ezen kívül az intézményi együttműködések ösztönzése érdekében át kell gondolni, és végig kell vezetni a jogi szabályozókat (*Kállai*, 2016).

A pedagógiai szakszolgálati ellátással kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy vannak olyan szakterületek, amelyekhez egyáltalán nem vagy csak kevés jó gyakorlat kapcsolódik. Ennek egyik oka lehet az új ellátási területek megjelenése (pl. tehetséggondozás), valamint az is, hogy sok jelenlegi szakszolgálati terület korábban önállóan vagy más jellegű nevelési-oktatási intézményhez tartozva működött. Jó gyakorlatok szempontjából hiányterületként jelenik meg a kiemelten tehetséges gyermekek gondozása is, mely az elmúlt néhány évben egyre nagyobb teret nyer, azonban még elsősorban a köznevelési intézményekben, nem a pedagógiai szakszolgálatban (*Bacsa és mtsai.*, 2015). Ezen hiány kiküszöbölésére a TÁMOP-3.4.2.B-12-2012-0001 „*Sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)*” kiemelt projekt keretében elkészült a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakszolgálati protokollja, mely többek között összegzi a tevékenységi területek célcsoportjait, a részt vevő munkatársak szükséges kompetenciáit, a feladat ellátásához szükséges infrastruktúrát (helyiségek, eszközök, tesztek, kérdőívek stb.), a feladatellátás általános folyamatmodelljét, valamint a szakmaközi kommunikáció, a szakmai támogatás és a minőség-ellenőrzés feladatait (*Izsóné és Hujber*, 2015).

A tehetség gondozása, segítése és fejlesztése szempontjából fontos intézménytípusként jelennek meg az alapfokú művészeti iskolák. Ezt jól mutatja az is, hogy az alapfokú művészeti intézmények felülreprezentáltak a Nemzeti Tehetség Program keretében kiírt pályázatok nyertesei között (*Szemerszki*, 2016), hozzátevé, hogy ebben az iskolatípusban alapvető szerepe van a tehetségfejlesztés saját alapítványi támogatásának, valamint az önkéntes alapon végzett munkának is (*Sági*, 2016). *Sági* (2016) elemzésében arra is rámutatott, hogy az alapfokú művészeti oktatással együtt üzemelő általános iskolákra jellemző a leginkább, hogy sokféle tehetségfejlesztő tevékenységet folytatnak, melyek közül kiemelkedő a vetélkedők,



versenyek szervezése, a szakkörök, diákkörök, önképzőkörök működtetése, valamint az azonos osztályban levő tanulók alkalmankénti külön csoportban való foglalkoztatása. Továbbá az is elmondható, hogy az alapfokú művészeti iskolákkal együtt működő általános iskolákban az átlaghoz képest szélesebb spektrumon végeznek a tehetségek fejlesztéséhez köthető tevékenységeket, sőt ezzel kapcsolatban az alapfokú művészeti oktatási intézmények veszik figyelembe a legmagasabb arányban a szülői igényeket (Sági, 2016). Az alapfokú művészeti oktatással is rendelkező általános iskolák esetében az átlagosnál lényegesen gyakoribb a szakmai együttműködés is, valamint az, hogy egymáshoz küldenek, illetve fogadnak egymástól diákokat tehetséggondozási céllal (Sági, 2016).

Összességében elmondható, hogy a tehetséggondozás és -fejlesztés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a környezet felkészültségétől, attitűdjeitől, lehetőségeitől és a segítő résztvevők együttműködésétől. Meghatározó továbbá a tehetséggondozást segítő menedzsment tevékenysége is, melynek alapvetően a tehetséggondozásra irányuló eszköz- és humán erőforrások előteremtését, elosztását, a szakmai, szervezeti és társadalmi kapcsolatok kialakítását kell biztosítani.

## Nemzetközi kutatások

A következőkben a tehetséggondozás szereplőihöz (szülők, tanácsadók, mentorok, iskolapszichológusok, pedagógusok) kapcsolódóan mutatunk be néhány külföldi kutatást, illetve összegezzük azok legfontosabb eredményeit, tanulságait.

A külföldi kutatások jelentős része a tehetséges gyerekek körében előforduló leggyakoribb problémákra, ezek kezelésére, a tehetséggondozó szakemberek szerepére, illetve hiányosságaira helyezi a hangsúlyt.

Bár a legtöbb kutatás azt igazolja, hogy nincs alapvető különbség a kivételesen tehetséges és az „átlagosan teljesítő” gyerekek fejlődése között, azonban az előbbi csoport tagjainál bizonyos faktorok nagy eséllyel okozhatnak magatartásbeli vagy érzelmi nehézségeket. Ilyen faktorok lehetnek a szülők és tanárok irreális elvárásai, a „túldicsérés”, a magas iskolai követelmények és a gyermek képességei közti diszharmónia, valamint a beilleszkedési nehézségek. Mindezek mellett a tehetséges gyermekek életében fokozottabban jelen lehetnek olyan stresszfaktorok is, mint a teljesítménykényszer, a kortársaktól való izoláltság érzése, valamint a meg nem értettség érzése (Morawska és Sanders, 2008, 2009). A tehetséges diákok sok esetben érzékenyebbek, érzelmileg sérülékenyebbek és kiegyensúlyozatlanabbak társaiknál, hajlamosabbak a depresszióra, magasabb körökben a tanulási zavarral küzdők aránya, a lemorzsolódás, valamint a beilleszkedési problémák (Morawska és Sanders, 2009, Robertson, Pfeiffer és Taylor, 2011; Wood, 2010, 2012). Ebből kifolyólag a tehetséges gyermekek fejlesztése sok esetben különleges odafigyelést, bánásmódot, szakértelmet igényel.

Viszonylag kevés empirikus kutatás áll rendelkezésünkre arról, hogy milyen problémákkal szembesülnek a kiemelkedően tehetséges gyerekek szülei, az azonban egyértelmű, hogy ezek a gyerekek gyakran különleges szülői hozzáállást igényelnek. Léteznek olyan programok, melyek a tehetséges gyermekek igényeire fókuszálnak, ám ezek szinte kivétel nélkül az oktatásukkal, nem pedig a nevelésükkel kapcsolatosak (Morawska és Sanders, 2009). Jelenleg nemzetközi szinten sem létezik olyan specifikus nevelést segítő program, mely kifejezetten a kiemelkedően tehetséges gyermekek szüleinek lennének kifejlesztve.

Neumeister (2013) kutatásában arra jutott, hogy a tanulási zavarral küzdő tehetséges („kettős különlegességű”) gyerekek felismerésében, támogatásában a szülőkre jelentős szerep hárul. A pedagógusok jellemzően nem képesek a „kettős különlegességű” gyerekek hatékony azonosítására és fejlesztésére, így a gyerekek különleges képességei feltáratlanul maradhatnak. A felmérésből az is kiderül, hogy a szülők gyakran kerülnek összetűzésbe a tanárokkal, az iskola jellemzően nem érti a gyermek különleges igényeit, és nem nyújt megfelelő támogatást. Kutatásában felhívja a figyelmet az iskolák megfelelő szakemberekkel való ellátottságának fontosságára. Álláspontja szerint olyan professzionális pedagógusokra van szükség, akik képzettek a témában, azaz felismerik és ismerik ezen gyerekek igényeit. Kiemeli a „kettős különlegességű” gyermekek oktatásának költségességét is, mely jellemzően egyedül a szülőkre hárul. Ebből kifolyólag

csak azok a „kettős különlegességű” gyerekek tudnak később tudományos és szakmai sikereket elérni, akiknek a szülei elég tanultak ahhoz, hogy tudják, hova kell segítségért fordulniuk, és akiknek erre elegendő anyagi erőforrásuk is van. Ebből kifolyólag az alacsony társadalmi státuszú tehetséges szülők gyerekei jelentős hátrányban vannak.

*Wood* (2010) tanulmányában az iskolai tanácsadó tehetséggondozásban betöltött szerepét hangsúlyozza, annak ellenére, hogy a tanácsadók jellemzően bizonytalanok a tehetséges diákok hatékony fejlesztésével kapcsolatban. A probléma gyökerét abban látja, hogy nincs egységes, a gyakorlatban is alkalmazott, jól bevált módszer a tehetségszolgálat területén, illetve a tehetséges gyerekek problémáinak kezelésére. Elviekben a tanácsadók feladata lenne a tehetséges diákok azonosítása, támogatása, illetve problémáik kezelése, a gyakorlatban azonban ezek a feladatok jellemzően a pedagógusokra hárulnak (*Wood*, 2010, 2012). *Wood* (2010) felhívja a figyelmet a tanácsadói képzések tartalmának kiszélesítésére, melynek keretében a tanácsadók bővebb ismereteket, jól bevált gyakorlatokat tanulhatnak a tehetséges diákok fejlesztésére, nevelésére, illetve a felmerülő problémák hatékony rendezésére.

Ahogy korábban is láthattuk, a szakirodalom kiemeli a tehetséggondozásban részt vevő szereplők együttműködésének fontosságát. *Wood* az iskolai tanácsadók és tehetséggondozó pedagógusok közötti közös munka lehetőségeinek és feltételeinek feltárására is figyelmet fordított (*Wood*, 2012). Interjúk alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusra nemcsak a tehetséges diákok fejlesztése, hanem a diákok személyes problémáinak megoldása is hárul. Sokszor úgy érzik, egyedül kell felelősséget vállalniuk a tehetséges diákokért, nincs kihez segítségül fordulniuk, miközben ők maguk sem rendelkeznek azon pszichológiai és egyéb ismeretekkel, amely egy ilyen típusú mentori munkához elengedhetetlen. A kutatás arra jutott, hogy hasznos lenne a tehetséggondozó pedagógusok és tanácsadók közös munkája, melyben a tanárok megoszthatnák gyakorlati tapasztalataikat. A valóságban azonban a pedagógusok és tanácsadók között kevés a kommunikáció. Az együttműködés a szerepek kiegyenlítését is segítené; a tanárok a diákok tudományos és intellektuális igényeinek, míg a tanácsadók a szociális és emocionális igények kielégítésére helyezhetnék a hangsúlyt.

*Robertson, Pfeiffer, Taylor* (2011) kérdőíves kutatásában az iskolapszichológusok feladatait, illetve nehézségeit vizsgálta. Arra jutottak, hogy nem létezik konszenzus arra nézve, hogyan konceptualizálhatjuk a tehetség fogalmát, így annak felismerése is problematikus. További probléma, hogy a tehetséges diákok sok esetben tanulási nehézséggel küzdenek, mely könnyen elfedi tehetségüket. A tanárok elsősorban a diákok olyan általános képességeire fókuszálnak, mint az íráskészség, olvasás, illetve matematikai képességek, mely során a tanulási nehézségekkel küzdő tehetséges diákok felfedezetlenek maradnak. A tehetséges diákok azonosítása, a pedagógusokkal való kommunikáció, illetve a pedagógusok segítése elsősorban az iskolapszichológus feladata lenne. Ugyanakkor a kutatás eredményeiből kiderül, hogy az iskolapszichológusok sem kapják meg az ehhez szükséges képzettséget. A felmérésben részt vevők egyharmada semmilyen képzést nem kapott az azonosítási technikákról, a tehetséges diákok fejlesztéséről. A megkérdezettek csupán egynegyede számolt be arról, hogy egyetemi éve alatt részt vett valamilyen képzésen a tehetséges gyerekek fejlesztésével, azonosításával kapcsolatban. Azaz a pszichológusképzésnek nem szerves része a tehetséges gyerekek különleges igényeire, fejlesztésére vonatkozó ismeret elsajátítása.

*Neumeister, Yssel, Burney* (2013) is arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulási zavarral küzdő tehetséges gyerekek nem kapnak támogatást mindkét területen. Probléma, hogy a pedagógusok jellemzően nem támogatják a tanulási nehézségekkel küzdő diákok tehetséggondozó programokban való részvételét, így a tehetség elkallódhat. Kutatásukban arra jutottak, hogy a tehetség felismerésében, támogatásában ebben az esetben a szülőnek van meghatározó szerepe.

*Hong, Greene, Hartzell* (2011) a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok és azon pedagógusok különbségeit igyekezett feltárni, akik nem dolgoznak ilyen területen. A különbségek feltárását azért tartották meghatározónak, mivel a tehetséges diákok ugyan részt vesznek valamilyen tehetséggondozó programban, idejük nagy részét mégis a tanórákon töltik. A pedagógus – különösen a tehetséges gyermekek oktatásában – az egyik legfontosabb befolyásoló faktor. A két csoport eredményei közt csekély eltérés mutatkozott, ugyanakkor megállapítható, hogy a tehetséggondozó pedagógusok nagyobb hangsúlyt



fektettek a gyakorlati tudás elsajátítására, mint a többi tanár. A tehetséggondozó pedagógusoknak inkább az anyag elsajátítása, de főleg alkalmazása volt fontos, míg a tehetséggondozó munkában részt nem vevő tanároknak inkább a tesztek magas szintű teljesítése. A tehetséggondozó pedagógusokhoz hasonló eredményeket a tehetséggondozásban részt nem vevő pedagógusok közül főként az idősebb és tapasztaltabb tanítók mutattak.

*Grassinger, Porath, Ziegler* (2010) a mentorálás pozitív tapasztalatait emelik ki, vagyis a mentorálást a leghatékonyabb tevékenységnek tartják a tehetséggondozás területén. Definíciójuk szerint a mentorok olyan tapasztalt, a mentoráltnál nagyobb tudással rendelkező egyének, akik elkötelezetten támogatják a mentorált fejlődését. A mentor és mentorált közötti kapcsolat bizalmon alapul azzal a céllal, hogy a mentoráltat a mentor a tanulásban, fejlődésben maximálisan támogassa. *Vaillant* (1977) kimutatta, hogy a legsikeresebb amerikaiak jelentős részének volt fiatal korában mentora. *Roche* (1979) pedig több adattal is alátámasztotta, hogy a legsikeresebb vezetők jó részének fejlődését korábban mentor segítette. Felhívja a figyelmet arra a különbségre is, hogy azok a vezetők, akiknek pályafutását mentor támogatta, hamarabb váltak sikeresekké, mint azok, akik nem számoltak be ilyen jellegű támogatásról. A tanulmány a mentorálás legfőbb hatásai között az iskolai eredményességet, a magasabb kereseteket, valamint a mentorok motiváló szerepét emeli ki.

A következőkben a projekt keretein belül elvégzett nagymintás kvantitatív adatfelvétel eredményeit mutatjuk be.

# NAGYMINTÁS KVANTITATÍV ADATFELVÉTEL

A nagymintás kvantitatív adatfelvétel három kutatási kérdésre keresi a választ. Egyrészt kérdésként merült fel, hogy a vizsgálati mintában szereplő intézmények körében hányan végeznek tehetséggondozói tevékenységet, illetve ezek a szereplők milyen végzettséggel rendelkeznek, milyen gyakorlatuk van a tehetséggondozási tevékenységben. Másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy a tehetséggondozással foglalkozó szereplők mennyire hálózatosodnak, jellemző-e együttműködés a szereplők között, és ha igen, azok milyen intenzitásúak. Harmadrészt igyekeztünk megvizsgálni azt is, hogy a tehetséggondozásban részt vevő köznevelési intézmények milyen támogató eszközparkkal, infrastrukturális lehetőségekkel rendelkeznek, illetve a meglévő eszközpark és ingatlanállomány mennyiben tud hozzájárulni az eredményes tehetséggondozási tevékenységhez.

A projekt keretén belül két nagymintás adatfelvétel zajlott. Az egyik adatfelvétel során a mintába került köznevelési intézmények (alapfokú művészeti iskolák, általános iskolák, szakiskolák, szakközépiskolák, szakgimnáziumok, gimnáziumok és kollégiumok) intézményvezetőit, a másik adatfelvétel során az ezekben az intézményekben tanító pedagógusokat kérdeztük. Az adatfelvétel során összeállított adatbázisokat – ott, ahol az releváns és lehetséges volt – összefűztük a köznevelési intézményekhez rendelhető 2017. évi KIR-STAT alapadatokkal, az Országos Kompetenciamérés szintén 2017. évi főbb 6. évfolyamos, illetve középfokú intézmények esetében 10. évfolyamos telephelyi (feladatellátási helyi) adataival, valamint a KSH 2017. évi Magyarország közigazgatási helynévkönyve főbb települési adataival. A különböző adatbázisok összefűzésének eredményeképp lehetővé vált, hogy az egyes kérdéseket többféle háttérváltozó függvényében is megvizsgáljuk. A háttérváltozók eloszlásáról a következő fejezetben lesz szó.

Az eredmények bemutatásánál témakörök szerint vizsgáljuk a két adatfelvétel tanulságait. Azt, hogy melyik adatfelvételtől származnak az adatok, minden esetben a folyószövegben, illetve a táblázatok, ábrák feliratában is jelezzük. A közölt kereszt táblákat minden esetben szignifikanciapróbának vetettük alá ( $p < 0.05$ ) – ahol nem szignifikáns különbségről beszélünk, külön jelezzük a szövegben.

# MINTA ÉS HÁTTÉRVÁLTOZÓK

## Intézményi minta

A minta közel fele, 48 százaléka általános iskola, 14 százaléka pedig alapfokú művészeti iskola. A közép-fokú intézmények teszik ki a teljes minta 38 százalékát, ebből 12 százalék a gimnáziumok, 10 a szakgimnáziumok és 6 a szakközépiskolák aránya. A kollégiumokat a minta 8 százalékában találjuk.

Az intézményekre a háttérváltozók hat csoportját alakítottuk ki. Az első csoportban azok a jellemzők szerepelnek, melyek a mintába került intézmények regionális, településszerkezeti sajátosságait mutatják be (régió, települési jogállás és település méret). A második csoportba a vizsgált intézmények alapjellemzői tartoznak (fenntartó, intézményi cél, intézményméret). A harmadik csoportban az intézmények tanulóinak szocioökonómiai hátterére (hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya) és tanulmányi motivációs szintjére vonatkozó háttérmutatók találhatók. A negyedik csoportba a tanulók eredményességével kapcsolatos változók (matematikai és szövegértési kompetenciaeredmények), az ötödikbe pedig a tehetséggondozással kapcsolatos intézményi szelekciós gyakorlat szerint csoportosítottuk az iskolákat. Végezetül készítettünk egy összetett mutatót is az iskolák eredményességével és a tanulók motiváltságával kapcsolatban, illetve elemzésünkben felhasználjuk az intézményvezetők tehetséges tanulók részarányára vonatkozó becsléseit is.

## Regionális és településszerkezeti sajátosságok

Az intézmények regionális eloszlása egyenletes. Minden intézménytípus (alminta) 9 százaléka található meg a Dél-Dunántúlon, 11-12 százaléka Nyugat- és Közép-Dunántúlon, 13-13 százaléka Észak-Magyarországon és Dél-Alföldön, 16 százaléka pedig az észak-alföldi régióban. Budapesten és Pest megyében a vizsgálatba bevont intézmények 26 százaléka működik. A minta 17 százaléka fővárosi, 23 százaléka megyei jogú városi, 36 százaléka pedig városi jogállású településen működik. A községi intézmények aránya a teljes mintában 24 százalék. Nem meglepő módon a városi településeken a közép-fokú, a községekben pedig az alapfokú intézményeket találjuk az átlagosnál nagyobb arányban.

## 1. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények eloszlása székhelytelepülésük jogállása szerint

intézményvezetői minta, N=479, %

|                           | Budapest | megyei<br>jogú<br>város | város | község | összesen |
|---------------------------|----------|-------------------------|-------|--------|----------|
| általános iskola          | 15%      | 15%                     | 30%   | 40%    | 100%     |
| alapfokú művészeti iskola | 9%       | 23%                     | 39%   | 29%    | 100%     |
| szakiskola                | 27%      | 27%                     | 46%   | –      | 100%     |
| szakközépiskola           | 21%      | 38%                     | 38%   | 3%     | 100%     |
| szakgimnázium             | 20%      | 37%                     | 43%   | –      | 100%     |
| gimnázium                 | 30%      | 30%                     | 40%   | –      | 100%     |
| kollégium                 | 11%      | 33%                     | 50%   | 6%     | 100%     |
| összesen                  | 17%      | 23%                     | 36%   | 24%    | 100%     |

Ahogy láttuk, a minta 17 százaléka Budapesten működik, de épp ilyen arányban találjuk a legkisebb, legfeljebb 2500 fős településeken működő kutatásba bevont intézményeket is. A legalább 2500, legfeljebb 5000 fős településeken működő intézmények aránya 10, az 5000 és 10 000 fős közöttieké pedig 6 százalék. A 10 000–50 000 fős kategóriába az iskolák 29, az 50 000-nél nagyobb (de nem budapesti) intézmények 21 százaléka található. Jellemző módon a legfeljebb 10 000 fős településeken zömében csak általános iskola és alapfokú művészeti képzés működik.

## Intézményi alapmutatók

A vizsgálatba bevont intézmények 59 százaléka tankerületi központok fenntartása alatt működik. További 16–16 százaléka egyházi, illetve állami/önkormányzati, 9 százaléka pedig egyéb fenntartó kezelésében van. Az alapfokú intézmények zöme tankerületi központok alá tartozik, a szakképzéssel foglalkozó intézmények fenntartói között pedig túlnyomórészt állami, önkormányzati szereplőt találunk. A gimnáziumok körében tízből hat intézmény állami (tankerületi) fenntartásban, három pedig egyházi fenntartásban működik.

## 2. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények eloszlása fenntartójuk szerint,

intézményvezetői minta, N=479, %

|                  | tankerületi<br>kp. | egyház | állami/<br>önk.* szerv | egyéb | összesen |
|------------------|--------------------|--------|------------------------|-------|----------|
| általános iskola | 78%                | 15%    | 2%                     | 5%    | 100%     |
| AMI**            | 59%                | 8%     | -                      | 33%   | 100%     |
| szakiskola       | 9%                 | -      | 82%                    | 9%    | 100%     |
| szakközépiskola  | 7%                 | 24%    | 69%                    | -     | 100%     |
| szakgimnázium    | 4%                 | 16%    | 65%                    | 14%   | 100%     |
| gimnázium        | 61%                | 32%    | 4%                     | 4%    | 100%     |
| kollégium        | 64%                | 14%    | 22%                    | -     | 100%     |
| összesen         | 59%                | 16%    | 16%                    | 9%    | 100%     |

\*önkormányzati

\*\*alapfokú művészeti iskola

A bevont intézmények mintegy háromnegyedéről van arra vonatkozó információnk, hogy egy köznevelési céllal vagy több köznevelési céllal működnek-e – köznevelési cél alatt jelen esetben az ellátott feladatot értjük.<sup>14</sup> Az érdemben besorolt intézmények 61 százaléka egyetlen, 39 százaléka legalább két köznevelési célt is ellát. A szakképzéssel foglalkozó intézmények esetében a többcéluság gyakoribb, de ezekben az esetekben inkább arról van szó, hogy többféle képzési szinten, képzési programok keretében folytatják szakképzési tevékenységüket. A kutatásban részt vevő általános iskolák 3 százaléka csak alsó (1–4. évfolyam), 7 százaléka csak felső (5–8. évfolyam) tagozattal működik.

A köznevelési intézmények tanulólétszáma meglehetősen heterogenitást mutat, hiszen az egyes képzési szinteknek, programoknak, illetve a térség oktatás-szerkezeti sajátosságainak nagy befolyása lehet egy-egy intézmény méretére. Éppen emiatt a tanulólétszám alapján kvartilisekbe soroltuk az egyes intézményeket, de úgy, hogy a kvartilis határokat az adott képzéstípuson belül értelmeztük. A rendelkezésre álló adatok szűkössége miatt csak az általános iskolák, a szakközépiskolák, a szakgimnáziumok és a gimnáziumok esetében volt módunk a besorolást megtenni. Látható, hogy a gimnáziumok tanulólétszáma (9–13. évfolyam) a legmagasabb, melyet az általános iskolák (1–8. évfolyam), a szakgimnáziumok (9–12. évfolyam) és a szakközépiskolák (9–11. évfolyam) követnek. A háttérmutatóként felhasznált méretkvartilisek az intézménytípus hatásától mentesek, azaz a felső kvartilisbe a legnépesebb 25 százaléknyi általános iskola, szakközépiskola, szakgimnázium és gimnázium került – attól függetlenül, hogy a 3. táblázatból kiolvasható módon az intézménytípusok tanulólétszáma között jelentős differenciák figyelhetők meg.

<sup>14</sup> Ellátott köznevelési feladatok lehetnek a KIR-STAT szerint: óvoda; általános iskola; szakközépiskola; szakiskola; gimnázium; szakgimnázium; alapfokú művészetoktatás; kollégium; pedagógiai szakszolgálat; pedagógiai szakmai szolgáltatások; fejlesztő nevelés-oktatás; készségfejlesztő iskola; utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat; kiegészítő nemzetiségi nyelvoktatás.

### 3. táblázat. A különböző almintákba tartozó intézmények átlagos tanulólétszáma a tanulólétszámok alapján készített kvartilisek szerint

intézményvezetői minta, N=349, fő és %

|                        | általános iskola | szakközép-iskola | szakgimnázium | gimnázium | %  |
|------------------------|------------------|------------------|---------------|-----------|----|
| <b>alsó kvartilis</b>  | 98               | 55               | 61            | 140       | 25 |
| <b>2</b>               | 185              | 131              | 162           | 277       | 25 |
| <b>3</b>               | 320              | 205              | 259           | 457       | 25 |
| <b>felső kvartilis</b> | 533              | 279              | 445           | 659       | 25 |
| <b>átlag</b>           | 283              | 168              | 227           | 383       | -  |

## Tanulói háttér és motiváció

A KIR-STAT adatait felhasználva – szintén csak az általános iskolák, a szakközépiskolák, a szakgimnáziumok és a gimnáziumok esetében – a mintába került intézményekhez hozzárendeltük a tanulók körében regisztrált hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók számát, így következtetni tudunk az iskola tanulóinak szocioökonómiai státuszára – legalábbis annak kedvezőtlenebb oldalára. Az adatokat nézve látható, hogy a legnehezebb helyzetben az általános iskolák és a szakközépiskolák vannak, azaz ezekben az intézményekben a legmagasabb a nehéz szociális helyzetben lévő tanulók aránya. A gimnáziumokban hátrányos helyzetű tanuló alig-alig található.

### 4. táblázat. Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya (KIR) és a családi háttérindex (OKM) átlaga alminták szerint

intézményvezetői minta, N=349 és 269, arányátlagok és index-átlag

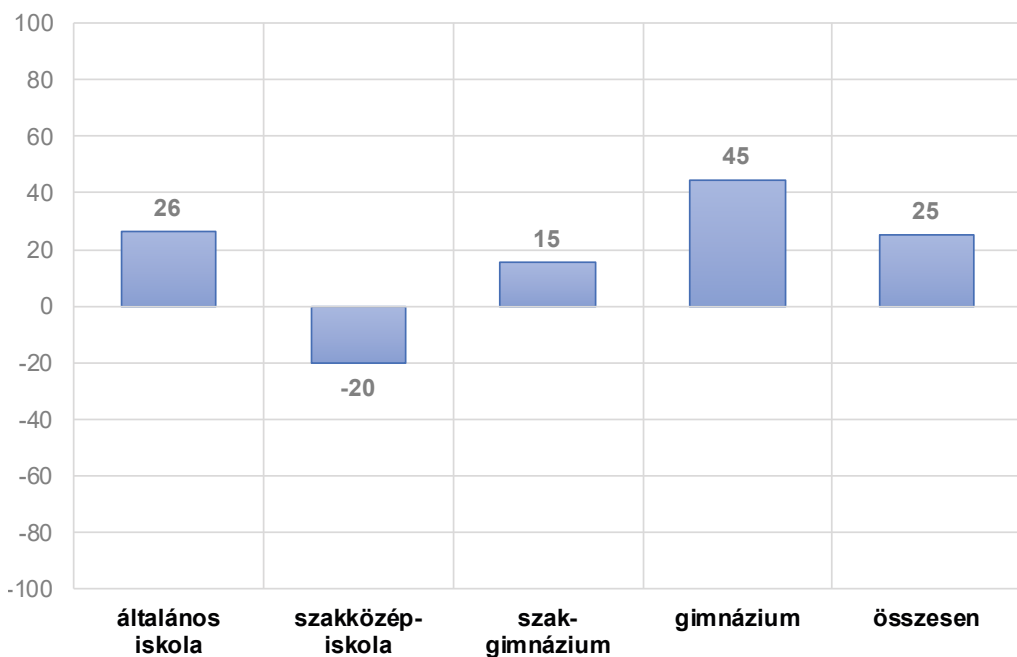
|                         | hátrányos helyzetűek | halmozottan hátrányos helyzetűek | RGYK-ban* részesülők | családi háttér-index |
|-------------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------|
|                         | aránya               |                                  |                      |                      |
| <b>általános iskola</b> | 9%                   | 10%                              | 24%                  | -0.071               |
| <b>szakközépiskola</b>  | 13%                  | 10%                              | 20%                  | -0.108               |
| <b>szakgimnázium</b>    | 6%                   | 4%                               | 14%                  | -0.200               |
| <b>gimnázium</b>        | 2%                   | 2%                               | 8%                   | 0.534                |
| <b>összesen</b>         | 7%                   | 8%                               | 20%                  | 0.007                |

\*rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény

Az Országos Kompetenciamérés során nemcsak a tanulók matematikai és szövegértési kompetenciáit méri fel, hanem minden évben az intézményvezetők minden évben egy standardizált kérdőívet is kitöltenek intézményükre, illetve telephelyeikre vonatkozóan, valamint a tanulók körében is kiosztanak önkéntes kérdőíveket. Az ún. tanulói kérdőívekben többek között a család kulturális és anyagi tőkét mérik, és

ebből az Oktatási Hivatal munkatársai egy rögzített többváltozós statisztikai eljárással standardizált családi háttérindexet készítenek. Az index telephelyenként (feladatellátási helyenként) kerül kiszámításra (a kérdőívek önkitöltős jellegéből következően csak ott, ahol elegendő számú visszaérkezett kérdőív áll rendelkezésre); átlaga 0, szórása pedig 1: azaz a pozitív értékek az országos átlaghoz képest mért kedvezőbb, a negatív értékek az átlaghoz képest kedvezőtlenebb családi háttérrel jelölik. Az általános iskolák esetében az index értéke kicsivel 0 alatt marad, a szakközépiskolák és szakgimnáziumok körében pedig  $-0,1$  és  $-0,2$  körül található. A gimnáziumok körében az index értéke jóval kedvezőbb (CSH-index =  $0,53$ ), ami jelzi, hogy ebben az almintában alapvetően kedvező szocioökonómiai társadalmi csoportok gyerekei tanulnak.

Ugyancsak az OKM adatai adnak arra lehetőséget, hogy a tanulók motivációs szintjét, pontosabban vélt motivációs szintjét bevonjuk az elemzésbe. A kompetenciamérésben részt vevő iskolák vezetői minden telephelyre vonatkozóan öt kérdés alapján egy hétfokú skála segítségével értékelik, hogy mennyire jellemző iskolájukra az, hogy a tanulók motiváltak; hogy körükben érték a tudás, az iskolai siker; hogy a tanulók gyakran hiányoznak, lógnak; hogy a tanulók fegyelmezetlenek; illetve a szülők nem segítik, nem ösztönzik gyerekeik otthoni tanulását. Az öt értékelést figyelembe véve egy  $-100$ -tól  $100$ -ig terjedő skálára vetített motivációs indexet szerkesztettünk,<sup>15</sup> melynek elméleti  $+100$  pontja mutatja azt, ha az intézményvezető minden dimenzióban a legkedvezőbben értékelte iskoláját (azaz a tanulók motiváltak, szeretnek iskolába járni, és a szülők is ösztönzik őket),  $-100$  pontja pedig azt, ha minden szempont szerint a legkedvezőtlenebb ez az értékelés (azaz a tanulók motiválatlanok, nem szeretnek iskolába járni, és a szülők sem ösztönzik őket). A gimnáziumok esetében a legkedvezőbb e motivációs index átlaga ( $+45$  pont), és még az általános iskolákban, illetve a szakgimnáziumokban is meghaladja a nulla pontot az intézményi átlag ( $+26$  és  $+15$  pont). A szakközépiskolákban alacsony, mindössze  $-20$  pont a motivációs index átlaga.



**2. ábra. A motivációs index átlaga alminták szerint**

intézményvezetői minta, N=3434, indexátlag

<sup>15</sup> Ez az index eltér az OKM jelentéseiben szereplő motivációs indextől.

## Tanulói eredményesség

A tanulói eredményességre szintén az Országos Kompetenciamérés 2017. évi adatbázisából nyerhetünk adatokat az egyes általános iskolai, szakközépiskolai, szakgimnáziumi és gimnáziumi telephelyekre vonatkozóan. A kompetenciamérés két területen, matematikai és szövegértési területen zajlik. A „nyers” eredmények felhasználásával egy olyan mutatót készítettünk, ami az adott képzéstípuson belül (egy hibatartót figyelembe véve) az országos átlaghoz viszonyítva mutatja meg, hogy az adott iskola 6., illetve 10. évfolyamos tanulóinak teljesítménye hogyan alakul a felmérés évében: az országos átlagnál gyengébb, azzal megegyező, vagy annál kedvezőbb volt-e.

Az országos átlaghoz viszonyított eltérések hasonlóan alakulnak mindkét kompetenciaterületen az egyes almintákon belül, de néhány különbség is megfigyelhető. A matematika területén az általános iskolák esetében relatív többségben vannak az országos átlaghoz képest gyengébben teljesítő iskolák, és relatív kis gyakorisággal kerültek be a mintába az átlagosnak mondható intézmények. A szövegértés terén az országos átlaghoz képest gyengébb, illetve jobb telephelyek körülbelül ugyanolyan arányban kerültek be. Míg a szakközépiskolák körében az látható, hogy a felmérésben inkább azok az intézmények vettek részt, melyek az országos átlaghoz képest jobb eredményeket értek el, addig a szakgimnáziumok körében inkább a gyengébben teljesítő intézmények vannak túlsúlyban – a mért kompetenciaterülettől függetlenül. A gimnáziumok körében a szakközépiskolákétól kisebb, de az általános iskolákhoz képest magasabb arányban vannak jelen az országos átlagot meghaladó eredményességű iskolák.

### 5. táblázat. Matematikai és szövegértési kompetencia képességpontok átlagai az adott képzéstípus országos átlagaihoz viszonyítva

intézményvezetői minta, N=349, %

|                  | országos<br>átlagnál gyengébb | országos átlag-<br>gal megegyező | országos<br>átlagnál jobb | összesen |
|------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------|----------|
|                  | matematika                    |                                  |                           |          |
| általános iskola | 43%                           | 23%                              | 34%                       | 100%     |
| szakközépiskola  | 8%                            | 8%                               | 85%                       | 100%     |
| szakgimnázium    | 52%                           | 21%                              | 27%                       | 100%     |
| gimnázium        | 33%                           | 16%                              | 51%                       | 100%     |
| összesen         | 40%                           | 20%                              | 40%                       | 100%     |
|                  | szövegértés                   |                                  |                           |          |
| általános iskola | 34%                           | 30%                              | 36%                       | 100%     |
| szakközépiskola  | 8%                            | 8%                               | 85%                       | 100%     |
| szakgimnázium    | 52%                           | 23%                              | 25%                       | 100%     |
| gimnázium        | 30%                           | 19%                              | 51%                       | 100%     |
| összesen         | 34%                           | 26%                              | 41%                       | 100%     |

Az általános iskolai és a szakgimnáziumi almintára egyaránt jellemző, hogy az országos átlagnál gyengébben teljesítő intézmények az országos átlaghoz viszonyított elmaradása nagyobb, mint az országos átlaghoz képest jobban teljesítő iskolák többlete. A szakközépiskolák és a gimnáziumok esetében ez az

összefüggés fordított. Magyarán, az általános iskolák és a szakgimnáziumok esetében a mintába nagyobb valószínűséggel kerültek be az amúgy is „gyengébb” iskolák közül a relatíve gyengébbek, a gimnáziumok és a szakközépiskolák esetében pedig a „jobbak” közül a relatíve erősebb iskolák.

## 6. táblázat. Matematikai és szövegértési kompetencia képességpontjainak átlagai almintánként és az országos átlaghoz viszonyított csoportokban

intézményvezetői minta, N=349, képességpont-átlagok

|                  |                             | matematika | szövegértés |
|------------------|-----------------------------|------------|-------------|
| általános iskola | országos átlagnál gyengébb  | 1382       | 1371        |
|                  | országos átlaggal megegyező | 1499       | 1501        |
|                  | országos átlagnál jobb      | 1580       | 1586        |
|                  | összesen                    | 1476       | 1487        |
|                  | országos átlag              | 1497       | 1503        |
| szakközépiskola  | országos átlagnál gyengébb  | 1369       | 1305        |
|                  | országos átlaggal megegyező | 1411       | 1404        |
|                  | országos átlagnál jobb      | 1607       | 1578        |
|                  | összesen                    | 1573       | 1543        |
|                  | országos átlag              | 1435       | 1392        |
| szakgimnázium    | országos átlagnál gyengébb  | 1510       | 1494        |
|                  | országos átlaggal megegyező | 1623       | 1587        |
|                  | országos átlagnál jobb      | 1690       | 1662        |
|                  | összesen                    | 1582       | 1557        |
|                  | országos átlag              | 1620       | 1584        |
| gimnázium        | országos átlagnál gyengébb  | 1640       | 1592        |
|                  | országos átlaggal megegyező | 1732       | 1703        |
|                  | országos átlagnál jobb      | 1864       | 1815        |
|                  | összesen                    | 1769       | 1727        |
|                  | országos átlag*             | 1735       | 1711        |

\*4 évfolyamos gimnáziumok körében

## Tehetséggondozással kapcsolatos tanulói szelekció

Az Országos Kompetenciamérés telephelyi kérdőíveiben a kérdések egy része arra vonatkozik, hogy milyen szelekciós gyakorlat jellemzi a szóban forgó iskolát: a tanulókat képességeik szerint csoportosítják-e néhány (vagy az összes) tantárgyból osztályok vagy csoportok szerint. A csoportszintű szelekció jóval gyakoribb, mint az osztályok közötti differenciálás: osztályszintű szelekció jellemző a vizsgálatba bevont általános iskolák 14, a szakközépiskolák 6, a szakgimnáziumok 2 és a gimnáziumok 29 százaléka esetében; képesség szerinti csoportbontást pedig az általános iskolák 65, a szakközépiskolák 29, a szakgimnáziumok 45, a gimnáziumok 82 százaléka alkalmaz.

### 7. táblázat. Képesség szerinti szelekció osztályok, illetve osztályon belüli csoportok között alminták szerint

intézményvezetői válaszok, N=335, %

|                                                                        | egyik tantárgyból sem jellemző | jellemző legalább néhány tantárgyból | összesen |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|----------|
| <b>képesség szerinti különbségek osztályok között</b>                  |                                |                                      |          |
| általános iskola                                                       | 86%                            | 14%                                  | 100%     |
| szakközépiskola                                                        | 94%                            | 6%                                   | 100%     |
| szakgimnázium                                                          | 98%                            | 2%                                   | 100%     |
| gimnázium                                                              | 71%                            | 29%                                  | 100%     |
| összesen                                                               | 86%                            | 14%                                  | 100%     |
| <b>képesség szerinti különbségek osztályon belüli csoportok között</b> |                                |                                      |          |
| általános iskola                                                       | 35%                            | 65%                                  | 100%     |
| szakközépiskola                                                        | 71%                            | 29%                                  | 100%     |
| szakgimnázium                                                          | 55%                            | 45%                                  | 100%     |
| gimnázium                                                              | 18%                            | 82%                                  | 100%     |
| összesen                                                               | 37%                            | 63%                                  | 100%     |

Szintén a kompetenciamérés telephelyi kérdőíveire rögzített válaszok alapján tehetséggondozással – tanórai kereteken kívül – az általános iskolák 79, a szakközépiskolák 47, a szakgimnáziumok 57, a gimnáziumok 89 százalékában foglalkoznak. Az ilyen foglalkozásokon részt vevő tanulók aránya az általános iskolák esetében tűnik a legmagasabbnak (36%), melyet a gimnáziumok követnek (23%). A szakképzésben ezek a foglalkozások csak a tanulók mintegy tizedét érintik. Tehetséggondozó osztály elvétele akad a mintába került iskolák körében: az általános iskolák mindössze 1, a szakgimnáziumok 5 százalékában található ilyen. A felmérésbe bevont szakközépiskolák esetén egyetlen ilyen intézmény sem akadt. A gimnáziumok esetében jóval nagyobb a tehetséggondozó osztályok aránya: a kutatásban részt vevő intézmények 19 százalékában van legalább egy ilyen osztály, ahol jellemzően az iskola összes tanulójának 43 százalék tanul – ezekben a gimnáziumokban minden bizonnyal a tagozatos, emelt szintű képzéseket regisztrálták.

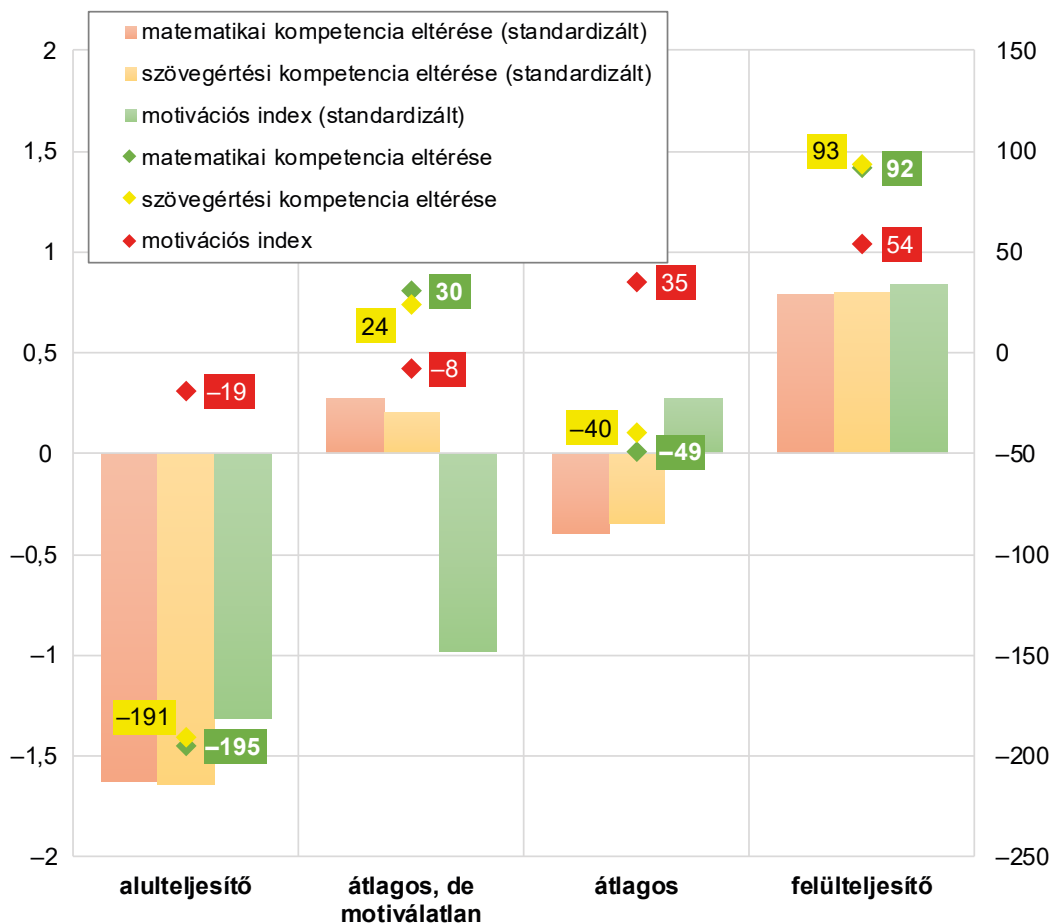
## 8. táblázat. Tehetséggondozási tevékenység, tehetséggondozó osztályok és a foglalkozásokon részt vevő tanulók arányai az egyes alminták szerint

intézményvezetői minta, N=332, %

|                  | tehetséggondozási tevékenység |          |          |                           |
|------------------|-------------------------------|----------|----------|---------------------------|
|                  | nem jellemző                  | jellemző | összesen | részt vevő tanulók aránya |
| általános iskola | 21%                           | 79%      | 100%     | 36%                       |
| szakközépiskola  | 53%                           | 47%      | 100%     | 9%                        |
| szakgimnázium    | 43%                           | 57%      | 100%     | 12%                       |
| gimnázium        | 11%                           | 89%      | 100%     | 23%                       |
| összesen         | 24%                           | 76%      | 100%     | 30%                       |
|                  | tehetséggondozó osztály       |          |          |                           |
|                  | nem jellemző                  | jellemző | összesen | részt vevő tanulók aránya |
| általános iskola | 99%                           | 1%       | 100%     | 52%                       |
| szakközépiskola  | 100%                          | 0%       | 100%     | -                         |
| szakgimnázium    | 95%                           | 5%       | 100%     | 67%                       |
| gimnázium        | 82%                           | 19%      | 100%     | 43%                       |
| összesen         | 96%                           | 5%       | 100%     | 48%                       |

### Egyéb háttérváltozók

Kísérletet tettünk arra, hogy az intézmények eredményességi adatai, illetve a tanulói motiváció szerint kategorizáljuk az egyes iskolákat. K-központú klaszteranalízis segítségével, véletlen sorba rendezett adatbázisban végeztük el az eljárást. Az algoritmusba három standardizált mutatót vontunk be: a matematikai és szövegértési kompetencia átlagpontok eltéréseit a képzéstípus országos átlagához képest, valamint a motivációs indexet. Az algoritmusban négy intézménycsoportot különböztettünk meg. Az első csoportba azok tartoznak, melyek a képzéstípus országos átlagához képest alulteljesítenek, illetve a tanulók motivációs szintje is alacsony. A második csoportban azok az iskolák találhatók, melyek eredményessége átlagos vagy az átlaghoz közeli, ugyanakkor a tanulók motiváltsága különösen gyenge. A harmadik csoportba azok az iskolák kerültek, melyek minden szempontból átlagosnak tekinthetők (igaz, ebben a körben valamivel jobbák a kompetenciaeredmények, mint az átlagos, de motiválatlan iskola kategóriában). Végezetül a negyedik csoportban azok az iskolák kaptak helyet, melyek eredményességükben meghaladják az országos átlagot, és a tanulók motiváltsága is igen magas.



### 3. ábra. K-központú klaszterelemzés alapján elkülönített intézménycsoportok\*

intézményvezetői minta, N=326

\*matematika kompetencia eltérése (standardizált)  $F=218,023$ ; szövegértés kompetencia eltérés (standardizált)  $F=236,947$ ; motivációs index (standardizált)  $F=211,531$

Az általános iskolai almintában felülreprezentáltak azok az intézmények, melyek átlagosak vagy felülteljesítők. A szakközépiskolák körében az átlagos, de motiválatlan tanulói körrel rendelkező iskolák találhatók. A szakgimnáziumok körében is magas az ebbe a kategóriába tartozó iskolák aránya (29%), de jellemzően mégis „átlagos” intézményeket találunk ebben az almintában. A gimnáziumok körében relatív többségben vannak a felülteljesítő intézmények.

## 9. táblázat. Iskolatípusok alminták szerint

intézményvezetői adatbázis, N=326, %

|                  | alul-<br>teljesítő | átlagos, de<br>motiválatlan | átlagos | felül-<br>teljesítő | összesen |
|------------------|--------------------|-----------------------------|---------|---------------------|----------|
| általános iskola | 14%                | 17%                         | 40%     | 30%                 | 100%     |
| szakközépiskola  | 6%                 | 65%                         | 0%      | 29%                 | 100%     |
| szakgimnázium    | 10%                | 29%                         | 42%     | 20%                 | 100%     |
| gimnázium        | 7%                 | 9%                          | 35%     | 49%                 | 100%     |
| összesen         | 12%                | 19%                         | 37%     | 32%                 | 100%     |

Végezetül még két, ugyanakkor témánk szempontjából nagyon fontos változót vonunk be elemzésünkbe háttérváltozóként. Az intézményvezetők körében készült kutatás kérdőíve kitért arra, hogy a válaszadó vezető pedagógus becsülje meg, hogy az intézményében tanuló diákok mekkora hányada lehet tehetséges. Mivel a tehetségfogalmat nem definiáltuk előre az adatfelvétel során, a válaszok meglehetősen nagy terjedelemben, nullától száz százalékig születtek. A válaszokat almintánként átlagolva látható, hogy a legnagyobb arányban az alapfokú művészeti iskolákban vannak tehetségesnek tartott tanulók – ez az előzetes szelekció függvényében nem meglepő. A gimnáziumokban és a kollégiumokban a becsült arány 36–37 százalék, a szakgimnáziumokban 26 százalék. Az általános iskolákban és a szakközépiskolákban valamivel kisebb a tehetséges tanulók aránya (23% és 21%). A szakiskolai képzésben – szintén a képzéstípus jellegéből fakadóan – igen alacsony, mindössze 9 százalék a becsült arány mértéke.

## 10. táblázat. Tehetséges tanulók aránya (vezetői becslés)

intézményvezetői válaszok, arányátlagok

|                  | 0–5% | 6–10% | 11–15% | 16–20% | 21–30% | 30%-nál magasabb | összesen | átlag |
|------------------|------|-------|--------|--------|--------|------------------|----------|-------|
| általános iskola | 15%  | 26%   | 8%     | 16%    | 18%    | 17%              | 100%     | 23%   |
| AMI*             | 3%   | 12%   | 2%     | 15%    | 14%    | 55%              | 100%     | 47%   |
| szakiskola       | 46%  | 36%   | 9%     | –      | 9%     | –                | 100%     | 9%    |
| szakközépiskola  | 17%  | 31%   | 10%    | 14%    | 14%    | 14%              | 100%     | 21%   |
| szakgimnázium    | 19%  | 25%   | 2%     | 17%    | 15%    | 23%              | 100%     | 26%   |
| gimnázium        | 12%  | 14%   | 2%     | 21%    | 11%    | 40%              | 100%     | 37%   |
| kollégium        | 8%   | 8%    | 8%     | 19%    | 14%    | 42%              | 100%     | 36%   |
| összesen         | 14%  | 22%   | 6%     | 16%    | 16%    | 27%              | 100%     | 29%   |

\*alapfokú művészeti iskola

Az utolsó, háttérváltozóként felhasznált változó szintén az intézményvezetők körében felvett kérdőíves kutatás eredményeire alapoz. A mintába került intézmények háromnegyede tudott arra válaszolni, hogy intézményük részt vett-e és ha igen, milyen státuszban vett részt a Tehetségpont programban. Az érvényes választ adók közül az alapfokú művészeti iskolák és a gimnáziumok körében felülreprezentáltak azok, amelyek akkreditált kiváló Tehetségpontok voltak (19% és 36%), míg az általános iskolák, szakközépiskolák, szakgimnáziumok és kollégiumok körében a regisztrált Tehetségpont státusz rendelkezik a relatív legnagyobb gyakorisággal (19–25%).

## Pedagógusi minta

Az intézményvezetőkön túl pedagógusokat is bevontunk a kérdőíves kutatásba. A pedagógusokra külön mintavétel vonatkozott, továbbá az intézményvezetői kutatástól eltérő kérdéseket is tartalmazott a rájuk vonatkozó online önkitöltős kérdőív. Ugyanakkor, az intézményi mintán kialakított háttérváltozókat – hiszen a pedagógusi minta válaszadói alapvetően az intézményvezetői minta iskoláiban tanítanak – fel tudjuk használni a pedagógusi mintán is: értelemszerűen e háttérváltozók a munkahelyi környezet paramétereiként veendők figyelembe. Mivel intézményenként eltérően alakult a pedagógusi kérdőív kitöltöttsége, az intézményi háttérváltozók a pedagógusi mintán értelmezett eloszlásainak bemutatása szükségtelen (de a tényleges eloszlástól függetlenül az elemzésben felhasználhatók). Az alábbiakban a pedagógusi kérdőív válaszai alapján kidolgozott háttérváltozókat ismertetjük.

## Demográfia

A kérdőívre válaszoló pedagógusok zöme, 79 százaléka nő (ez egyben megegyezik a teljes populáció nemi eloszlásával is). A szakképzéssel foglalkozó intézményekben, a kollégiumokban és a szakiskolákban magasabb, háromtizedet meghaladó a férfi pedagógusok aránya, míg az általános iskolákban csak minden tizedik tanító/tanár férfi. A kisszámú, de mintába került tehetséggondozó osztályt működtető iskolákban szintén magasabb a férfi tanárok aránya (37%). A mintába került pedagógusok átlagos életkora 47,3 év. 10 százalék alatti a legfeljebb 35 éves, 14 százalék a 36–40 éves, 19–19 százalék a 41–45, illetve 46–50 éves tanárok aránya. A szenior korosztályba, az 51–55 évesek közé a megkérdezettek 18, az 55 éven felüliek korcsoportjába pedig a minta 21 százaléka tartozik. Az adatfelvétel alapján a gimnáziumokban, Közép-Magyarországon és az egész Dunántúlon, a tankerületi fenntartású iskolákban, a kompetenciaméréseken az országos átlagnál jobban teljesítő, illetve az osztályközi vagy osztályon belüli szelekciót alkalmazó intézményekben valamivel (átlagosan 2–3 évvel) idősebb a tantestület.

## Szakmai jellemzők

A válaszadó pedagógusok 39 százaléka legalább egy általános iskolai alsós, 52 százaléka legalább egy általános iskolai felsős és 44 százaléka pedig legalább egy 9–14. évfolyamon tanuló osztályban tanít jelenleg. Az egyes évfolyamok között kis különbségek így is megmutatkoznak: a minta alig húsz százaléka tanít első-második osztályban, körülbelül negyede harmadik-negyedikben, mintegy négytizede a felső tagozat valamelyik évfolyamában, 30–35 százaléka pedig a 9–12. évfolyam valamelyikében. Csupán minden tizedik válaszadó tanít ennél magasabb évfolyamokon is.

## 11. táblázat. Mely iskolai évfolyamokon tanít jelenleg?

pedagógusok válaszai, N=1412, %

|              | Pedagógusok aránya |     |
|--------------|--------------------|-----|
| 1. évfolyam  | 17%                | 39% |
| 2. évfolyam  | 19%                |     |
| 3. évfolyam  | 23%                |     |
| 4. évfolyam  | 26%                |     |
| 5. évfolyam  | 38%                | 52% |
| 6. évfolyam  | 37%                |     |
| 7. évfolyam  | 40%                |     |
| 8. évfolyam  | 41%                |     |
| 9. évfolyam  | 35%                | 44% |
| 10. évfolyam | 34%                |     |
| 11. évfolyam | 32%                |     |
| 12. évfolyam | 30%                |     |
| 13. évfolyam | 12%                |     |
| 14. évfolyam | 8%                 |     |

A pedagógusok körében a mintában legnagyobb arányban a magyar nyelv és irodalom, a matematika, illetve a természettudományos tárgyakat tanítókat találjuk (26–27%). Minden ötödik tanár valamilyen művészeti tárgyat tanít. Az idegen nyelvet oktatók aránya 16 százalék, az informatikát, technikát, illetve testnevelést 13-13 százalék. A társadalomtudományi, hittan- és erkölcs-tanárak 11–12 százalékon nyian kerültek be a mintába. Szakmai tárgyakat tanítók a minta alig tizedét teszik ki. Viszonylag magas, 17 százalék az egyéb tantárgyat tanítók aránya. Összességében a pedagógusok 49 százaléka valamilyen humán tárgyat, 45 százaléka pedig valamilyen reálstudiumot tanít.

A szakmai pályafutásuk elején álló gyakornokok a minta mindössze 1 százalékát teszik ki. Ennél jóval nagyobb arányban találjuk a pedagógus I. kategóriába tartozókat (55%), illetve a pedagógus II. minősítéssel rendelkezőket (35%). Minden tizedik válaszadó mesterpedagógus, viszont kutatótanár csak elvétve válaszolt a kérdéseinkre. A pedagógus I.-be tartozók felülreprezentáltak a szakképzéssel foglalkozó iskolákban, míg a gimnáziumok tanárai között arányaiban több a pedagógus II. (43%), illetve a mesterpedagógus minősítésű (19%). Utóbbiak aránya a nagyobb tanulólétszámmal működő iskolákban is magasabb (15%), illetve azokban az intézményekben, melyek akár a matematikai, akár a szövegértési kompetenciamérésen az országos átlagot meghaladó eredményt érték el. A Tehetségpont programban akkreditált kiváló Tehetségpont vagy Európai Tehetségpont minősítést szerzett iskolákban mind a pedagógus II., mind a mesterpedagógus minősítést megszerző tanárok felülreprezentáltak. Minél magasabb életpályaszakaszban lévő pedagógust nézünk, annál inkább igaz, hogy kedvezőbb az iskolája tanulóinak szocioökonomiai státusza, illetve jóval kedvezőbbek a tanulók (vélt) motivációs szintje is – azaz a pedagógus I. kategóriába tartozó pedagógusoknak jellemzően hátrányosabb tanulói bázissal kell dolgozniuk.

## 12. táblázat. Az életpályamodell mely szakaszában tart Ön jelenleg?

pedagógusok válaszai, N=1396, %

|                                               | Pedagógus I. | Pedagógus II. | Mester-<br>pedagógus |
|-----------------------------------------------|--------------|---------------|----------------------|
| <b>INTÉZMÉNYTÍPUS</b>                         |              |               |                      |
| általános iskola                              | 56%          | 37%           | 7%                   |
| alapfokú művészeti iskola                     | 55%          | 35%           | 10%                  |
| szakiskola                                    | 63%          | 28%           | 9%                   |
| szakközépiskola                               | 66%          | 26%           | 8%                   |
| szakgimnázium                                 | 64%          | 24%           | 12%                  |
| gimnázium                                     | 38%          | 43%           | 19%                  |
| kollégium                                     | 56%          | 35%           | 9%                   |
| <b>MATEMATIKA KOMPETENCIA</b>                 |              |               |                      |
| országos átlagnál gyengébb                    | 62%          | 33%           | 5%                   |
| országos átlaggal megegyező                   | 51%          | 38%           | 11%                  |
| országos átlagnál jobb                        | 49%          | 38%           | 13%                  |
| <b>SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA</b>               |              |               |                      |
| országos átlagnál gyengébb                    | 61%          | 33%           | 6%                   |
| országos átlaggal megegyező                   | 57%          | 35%           | 8%                   |
| országos átlagnál jobb                        | 48%          | 38%           | 14%                  |
| <b>TEHETSÉGPONT PROGRAM</b>                   |              |               |                      |
| regisztrált Tehetségpont                      | 58%          | 33%           | 10%                  |
| akkreditált Tehetségpont                      | 63%          | 33%           | 5%                   |
| akkreditált Kiváló Tehetségpont               | 40%          | 37%           | 23%                  |
| Európai Tehetségpont                          | 41%          | 38%           | 21%                  |
| nem vettek részt a Tehetségpont<br>programban | 59%          | 35%           | 6%                   |

|                      | Pedagógus I. | Pedagógus II. | Mester-<br>pedagógus |
|----------------------|--------------|---------------|----------------------|
| TANULÓI HÁTTÉR       |              |               |                      |
| HH*-arány            | 8%           | 6%            | 4%                   |
| RGYK**-arány         | 21%          | 18%           | 12%                  |
| CSH-index***         | -0.516       | +0.108        | +0.403               |
| motivációs index**** | +23          | +30           | +40                  |

\*hátrányos helyzetű

\*\*rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény

\*\*\*Az Országos Kompetenciamérés keretében kialakított faktor, mely magába sűríti azoknak a családi háttérváltozóknak a hatásait, amelyek a diákok eredményeit leginkább meghatározzák.

\*\*\*\*az Országos Kompetenciamérés telephelyi kérdőívében mért, tanulók motivációját mérő mutató

A szakmai tapasztalat egy másik mutatója, ha megnézzük, mennyi ideje van valaki a pályán. A kutatásban részt vevő pedagógusok 53 százaléka komoly tapasztalatokkal rendelkezik, hiszen legalább húsz éve tanítanak. 11–15, illetve 16–20 éves pedagógusi rutinnal 15-16 százalékonian rendelkeznek. Pályafutásuk elején – az első öt évben – 6 százalékonian állnak, ennél több, de tíz évnél kevesebb szolgálati idővel 10 százalékonian rendelkeznek. Az általános iskolákban és a gimnáziumokban nagyobb arányban találjuk a tapasztaltabb pedagógusokat. A nagy szakmai tapasztalat egyszerre lehet áldás és átok is: egyrészt rutinosabban tud többféle helyzetet kezelni, pedagógiai módszertant felhasználni a pedagógus, másrészt viszont könnyebben előfordulhat, hogy korábbi tevékenységeinek és beidegződéseinek foglyává válik. Ez utóbbi veszélye nagyobb, ha a pedagógus munkakörnyezete nem változik, ha pályafutása elejétől ugyanabban az intézményben dolgozik. Igen magas, 61 százalék a mintában azok aránya, akiknek jelenlegi munkahelyük egyben az első is, ahol elkezdték a tanári pályát. A pályakezdők esetén a magas arány nem meglepő, de 6–15 éve a pályán lévők esetében közel 60, a 16–20 éve pedagógusokként dolgozók esetében is 50 százalékot meghaladó az „egyiskolás” pedagógusok hányada. Ráadásul, a 20 évnél több ideje pályán lévők az átlagos arálynak megfelelő hányadban (6%) dolgoznak első munkahelyükön. Mindenesetre, ha a vizsgálatból kiemeljük azokat, akik legfeljebb 5 éve vannak a pályán, az egyiskolás pedagógusok aránya 59 százalék. Jellemző, hogy az intézményi háttérváltozók közül érdemben semmi sem magyarázza e tanári kör előfordulásának arányát, azaz általános jelenségről van szó. Másrészt, mivel az iskolák eredményessége sem áll szignifikáns kapcsolatban ezzel, azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az egy iskolában töltött tapasztalat inkább nem növeli meg a pedagógiai eredményességet (most nyilván nem tudunk mit kezdeni az iskola társadalmi környezetének megváltozásával).

A szakmai háttérjellemzők közé soroljuk az elemzésben azt is, hogy végeztek-e a pedagógusok a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés terén valamilyen továbbképzést, kurzust, egyetemi képzést stb. A pedagógusminta ebben a dimenzióban mért eloszlásait a következő fejezetben fejtjük ki részletesebben.



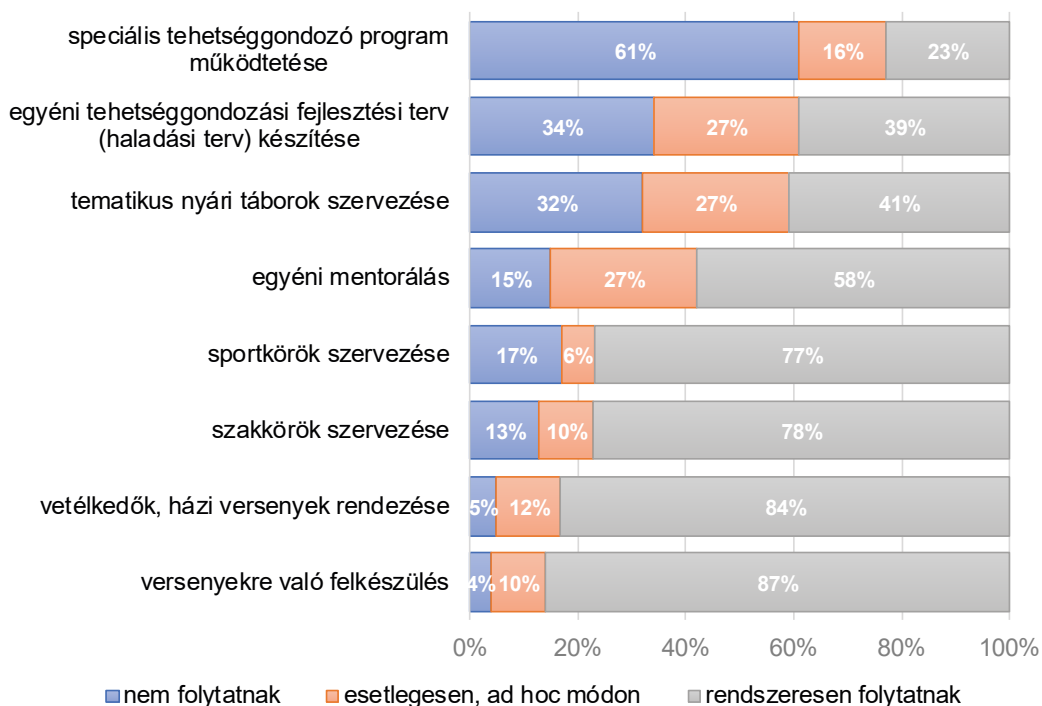
---

# A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK TEHETSÉGGONDOZÁSSAL FOGLALKOZÓ HUMÁN ERŐFORRÁSA

Az intézményvezetői kérdőívben kétféleképpen közelítettük meg, hogy milyen tehetséggondozási tevékenységeket végeznek az iskolákban. Egyrészt rákérdeztünk annak formájára, másrészt arra, milyen tehetségterületen folynak a foglalkozások. Az egyes formák, illetve tehetségterületek esetében kíváncsiak voltunk arra, milyen gyakorisággal végzik azt, elegendő-e a tanév eleji tanulólétszám ezeken a foglalkozásokon; hány felkészítő pedagógus vesz részt ezeken; ezek a pedagógusok milyen szakosok; illetve hogyan látja az intézményvezető, vajon elegendő-e a felkészítő pedagógusok száma vagy sem.

## A tehetséggondozó foglalkozások formái

A köznevelési intézményekben leggyakrabban a versenyekre való felkészítés, a vetélkedők, házi versenyek rendezése, a szakkörök és sportkörök szervezése fordul elő rendszeresen. Az intézmények többségében az egyéni mentorálás is viszonylag gyakran jellemző. A tematikus nyári táborok szervezése, illetve az egyéni tehetséggondozási terv készítése az intézmények mintegy 40 százalékában gyakran, 27 százalékában eseti módon fordul elő. Speciális tehetséggondozó programot ugyanakkor csak az intézmények viszonylag alacsony hányadában működtetnek.



#### 4. ábra. Milyen gyakran foglalkoznak az alábbi tehetséggondozási tevékenységekkel?

intézményvezetők körében, N=477, %

Az egyes alminták között nincs szignifikáns eltérés abban, hogy milyen gyakran foglalkoznak versenyekre való felkészítéssel (zömében rendszeresen); vetélkedők, háziversenyek rendezésével (zömében rendszeresen); egyéni mentorálással (az intézmények relatív többségében rendszeresen) vagy speciális tehetséggondozó program működtetésével. Utóbbi forma kevésbé jellemző a hazai köznevelési szektorra, hiszen csak az intézmények valamivel több mint ötöde nyilatkozott arról, hogy rendszeresen indítanak ilyen programot.

A szakkörök, sportkörök, nyári táborok szervezése, illetve az egyéni tehetséggondozási előrehaladási terv mentén történő fejlesztés szintén megtalálható a köznevelési intézmények pedagógiai kínálati palettáján, de eltérés figyelhető meg gyakoriságukban az egyes intézménytípusok között. A szakkörök esetében az általános iskolák, a kollégiumok és a gimnáziumok járnak az élen, alig található olyan intézmény, ahol ne szerveznének többnyire rendszeresen ilyen foglalkozásokat. A szakképző intézmények – különösen annak alsóbb fokain – szakköröket ritkábban indítanak. Ugyanakkor ezek az intézmények jellemzően a sporttevékenységek szervezésében aktívak, legalábbis lényegesen nem maradnak el a gimnáziumokban jellemző arányoktól. Az általános iskolák 90 százaléka rendszeresen szervez sportköri foglalkozásokat. Tematikus nyári táborokat a legnagyobb arányban az alapfokú művészeti iskolák (65%), az általános iskolák (43%), a szakgimnáziumok (36%) és a gimnáziumok (35%) szerveznek rendszeresen. Egyéni tehetségfejlesztésre vonatkozó tervet főleg a szakképzésben, illetve az alapfokú művészeti oktatásban alkalmaznak kiemelt gyakorisággal.

A háttérváltozók közül tendenciaszerű összefüggést csak a tanulói háttérrel leíró, a motiváltságot mérő, illetve az intézményvezető által becsült tehetséges tanulók aránya mutat. Mindez arra utal, hogy a legtöbb vizsgált tehetséggondozási forma valamilyen szinten alapfeladatként jelenik meg az oktatási intézményekben. Jellemző ugyanakkor az is, hogy a szak- és sportkörök azokban az intézményekben fordulnak elő gyakrabban, ahol motiváltabbnak véli az intézményvezető a tanulókat – ennek oka, hogy nyilván csak ott tudnak ilyen foglalkozásokat szervezni, ahol akad rá jelentkező is. A tematikus nyári táborok azokban az intézményekben gyakoribbak, ahol egyrészt a tanulói motiváció erősebb, másrészt kedvezőbb a tanulók szocioökonómiai státusza (magasabb a családi háttérindex értéke és egyúttal kisebb a (halmozottan) hátrányos helyzetűek, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya). A speciális tehetséggondozási programot működtető intézmények esetében is igaz, hogy a tanulók családi háttere kedvezőbb, illetve tanulási motivációjuk valamivel erősebb azokhoz az intézményekhez képest, ahol nem működtetnek ilyen programot. Az egyéni tehetséggondozási fejlesztési tervet rendszeresen készítőik között felülreprezentáltak azok az intézmények, melyek részt vettek a Tehetségpont programban, főleg, ha ebben akkreditált Kiváló Tehetségpont vagy Európai Tehetségpont minősítést értek el.

### 13. táblázat. Milyen gyakran foglalkoznak az alábbi tehetséggondozási tevékenységekkel?

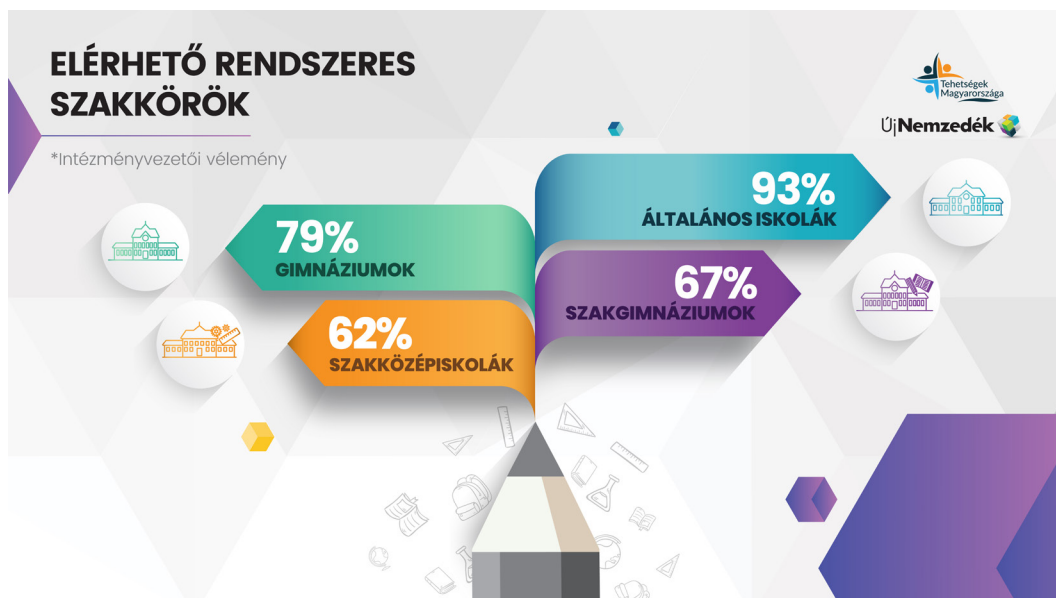
alminták szerint, intézményvezetők körében, N=477, %

|                                      |                           | általános iskola | AMI* | szakiskola | szakközépiskola | szakgimnázium | gimnázium | kollégium |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------|------|------------|-----------------|---------------|-----------|-----------|
| versenyekre való felkészítés         | nem folytatnak            | 3%               | 6%   | 9%         | 0%              | 4%            | 0%        | 11%       |
|                                      | esetlegesen, ad hoc módon | 10%              | 5%   | 9%         | 7%              | 12%           | 9%        | 17%       |
|                                      | rendszeresen folytatnak   | 87%              | 89%  | 82%        | 93%             | 84%           | 91%       | 72%       |
|                                      | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| vetélkedők, házi versenyek rendezése | nem folytatnak            | 5%               | 8%   | 9%         | 3%              | 2%            | 2%        | 8%        |
|                                      | esetlegesen, ad hoc módon | 10%              | 14%  | 27%        | 10%             | 14%           | 14%       | 8%        |
|                                      | rendszeresen folytatnak   | 86%              | 79%  | 64%        | 86%             | 84%           | 84%       | 83%       |
|                                      | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| szakkörök szervezése                 | nem folytatnak            | 4%               | 56%  | 18%        | 10%             | 8%            | 9%        | 3%        |
|                                      | esetlegesen, ad hoc módon | 3%               | 9%   | 36%        | 28%             | 24%           | 12%       | 3%        |
|                                      | rendszeresen folytatnak   | 93%              | 35%  | 45%        | 62%             | 67%           | 79%       | 94%       |
|                                      | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |

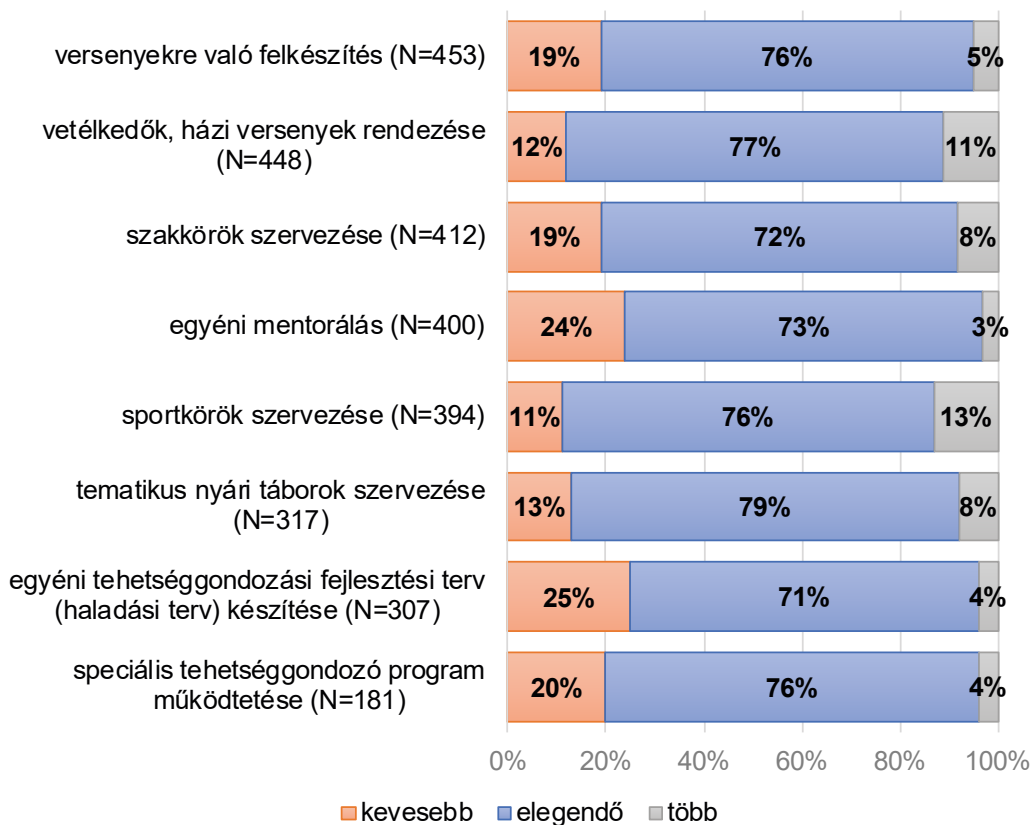
|                                                                     |                           | általános iskola | AMI* | szakiskola | szakközépiskola | szakgimnázium | gimnázium | kollégium |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------|------|------------|-----------------|---------------|-----------|-----------|
| sportkörök szervezése                                               | nem folytatnak            | 7%               | 65%  | 18%        | 10%             | 10%           | 12%       | 8%        |
|                                                                     | esetlegesen, ad hoc módon | 3%               | 5%   | 9%         | 17%             | 12%           | 7%        | 14%       |
|                                                                     | rendszeresen folytatnak   | 90%              | 30%  | 73%        | 72%             | 78%           | 81%       | 78%       |
|                                                                     | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| tematikus nyári táborok szervezése                                  | nem folytatnak            | 27%              | 12%  | 64%        | 52%             | 37%           | 39%       | 61%       |
|                                                                     | esetlegesen, ad hoc módon | 30%              | 23%  | 18%        | 31%             | 27%           | 26%       | 17%       |
|                                                                     | rendszeresen folytatnak   | 43%              | 65%  | 18%        | 17%             | 37%           | 35%       | 22%       |
|                                                                     | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| egyéni mentorálás                                                   | nem folytatnak            | 17%              | 14%  | 9%         | 10%             | 4%            | 12%       | 25%       |
|                                                                     | esetlegesen, ad hoc módon | 31%              | 21%  | 27%        | 14%             | 31%           | 32%       | 17%       |
|                                                                     | rendszeresen folytatnak   | 52%              | 65%  | 64%        | 76%             | 65%           | 56%       | 58%       |
|                                                                     | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv (haladási terv) készítése | nem folytatnak            | 37%              | 32%  | 45%        | 28%             | 29%           | 28%       | 33%       |
|                                                                     | esetlegesen, ad hoc módon | 28%              | 20%  | 18%        | 17%             | 22%           | 46%       | 22%       |
|                                                                     | rendszeresen folytatnak   | 35%              | 48%  | 36%        | 55%             | 49%           | 26%       | 44%       |
|                                                                     | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| speciális tehetséggondozó program működtetése                       | nem folytatnak            | 65%              | 62%  | 73%        | 69%             | 55%           | 46%       | 58%       |
|                                                                     | esetlegesen, ad hoc módon | 15%              | 17%  | 18%        | 17%             | 14%           | 19%       | 22%       |
|                                                                     | rendszeresen folytatnak   | 21%              | 21%  | 9%         | 14%             | 31%           | 35%       | 19%       |
|                                                                     | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |

\*alapfokú művészeti iskola

A tehetséggondozás szempontjából az iskolai szakkörök szerepe kulcsfontosságú. A felmérés adatai szerint a különböző intézménytípusokban a következő arányban működnek rendszeresen szakkörök.



Az egyes foglalkozástípusokra általában jellemző, hogy az intézmények kiegyensúlyozottságról, illetve kismértékű kapacitásbőségről adnak számot, azaz inkább kevesebb a foglalkozásokra jellemző tanuló, mint amennyivel megfelelő módon foglalkozni tudnának. Egyedül talán a sportkörök esetében tapasztalható az, hogy azon intézmények aránya magasabb, ahol több az év eleji jelentkező, mint amennyi diákkal érdemben foglalkozni tudnak, azokhoz az intézményekhez képest, ahol nem tudják feltölteni a szükséges létszámot. A tanulói érdeklődés hiánya leginkább a szakképző intézmények szakköri tevékenysége kapcsán figyelhető meg. A szakiskolák 33, a szakközépiskolák 38, a szakgimnáziumok 36 százaléka számolt be arról, hogy kevesebb a jelentkező, mint amennyi diákkal foglalkozni tudnának. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy ez az arány a gimnáziumok esetében is az átlagot meghaladó mértékű (24%).



**5. ábra.** Ezekben a tevékenységekben a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának?  
intézményvezetők körében, %

**14. táblázat.** Ezekben a tevékenységekben a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának?

alminták szerint, intézményvezetők körében, %

|                                      |          | általános iskola | AMI * | szakiskola | szakközépiskola | szakgimnázium | gimnázium | kollegium |
|--------------------------------------|----------|------------------|-------|------------|-----------------|---------------|-----------|-----------|
| versenyekre való felkészítés         | elegendő | 76%              | 87%   | 70%        | 79%             | 68%           | 70%       | 75%       |
|                                      | kevesebb | 19%              | 10%   | 30%        | 21%             | 30%           | 18%       | 19%       |
|                                      | több     | 6%               | 3%    | 0%         | 0%              | 2%            | 13%       | 6%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| vetélkedők, házi versenyek rendezése | elegendő | 79%              | 85%   | 80%        | 79%             | 77%           | 64%       | 73%       |
|                                      | kevesebb | 8%               | 10%   | 10%        | 18%             | 17%           | 18%       | 12%       |
|                                      | több     | 12%              | 5%    | 10%        | 4%              | 6%            | 18%       | 15%       |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| szakkörök szervezése                 | elegendő | 76%              | 79%   | 56%        | 58%             | 62%           | 71%       | 71%       |
|                                      | kevesebb | 13%              | 14%   | 33%        | 38%             | 36%           | 24%       | 17%       |
|                                      | több     | 10%              | 7%    | 11%        | 4%              | 2%            | 6%        | 11%       |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| sportkörök szervezése                | elegendő | 77%              | 87%   | 67%        | 85%             | 68%           | 71%       | 76%       |
|                                      | kevesebb | 8%               | 4%    | 11%        | 8%              | 27%           | 8%        | 18%       |
|                                      | több     | 15%              | 9%    | 22%        | 8%              | 5%            | 20%       | 6%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| tematikus nyári táborok szervezése   | elegendő | 79%              | 88%   | 75%        | 54%             | 77%           | 74%       | 79%       |
|                                      | kevesebb | 12%              | 7%    | 25%        | 31%             | 19%           | 15%       | 21%       |
|                                      | több     | 9%               | 5%    | 0%         | 15%             | 3%            | 12%       | 0%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| egyéni mentorálás                    | elegendő | 74%              | 82%   | 50%        | 77%             | 64%           | 69%       | 78%       |
|                                      | kevesebb | 24%              | 14%   | 50%        | 19%             | 34%           | 27%       | 22%       |
|                                      | több     | 3%               | 4%    | 0%         | 4%              | 2%            | 4%        | 0%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |

|                                                                     |          | általános iskola | AMI* | szakiskola | szakközépiskola | szakgimnázium | gimnázium | kollégium |
|---------------------------------------------------------------------|----------|------------------|------|------------|-----------------|---------------|-----------|-----------|
| egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv (haladási terv) készítése | elegendő | 72%              | 80%  | 67%        | 74%             | 65%           | 62%       | 75%       |
|                                                                     | kevesebb | 26%              | 14%  | 33%        | 21%             | 29%           | 36%       | 25%       |
|                                                                     | több     | 3%               | 7%   | 0%         | 5%              | 6%            | 3%        | 0%        |
|                                                                     | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |
| speciális tehetséggondozó program működtetése                       | elegendő | 81%              | 84%  | 67%        | 100%            | 68%           | 69%       | 53%       |
|                                                                     | kevesebb | 19%              | 8%   | 33%        | 0%              | 32%           | 17%       | 40%       |
|                                                                     | több     | 0%               | 8%   | 0%         | 0%              | 0%            | 14%       | 7%        |
|                                                                     | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%            | 100%          | 100%      | 100%      |

\*alapfokú művészeti iskola

A működtetett tehetséggondozó tevékenységeket és az azokra jelentkező tanulókat együttesen vizsgálva látható, hogy az intézmények többségében az egyéni tehetséggondozási terv készítése és a speciális tehetséggondozó programok működtetése kivételével mindegyik foglalkozástípus vagy ad hoc módon, vagy rendszeres gyakorisággal optimális létszám mellett történik. Az is kiolvasható, hogy rendszeres szervezés mellett leggyakrabban az a probléma merül fel, hogy nincs elég tanuló, aki részt venne ezeken a programokon. Kapacitáshiány – rendszeres foglalkozások esetén – a vetélkedők, házi versenyek szervezése, illetve a sportköri foglalkozások megtartása esetén jelentkezik.

Az iskolai keretek közötti, de a tanórákon kívüli tehetséggondozásnak kiemelt terepe a szakköri foglalkozás. E foglalkozási forma esetében az általános iskolák 70, a gimnáziumok 61, a szakközépiskolák 48, a szakgimnáziumok 61 százalékában optimális a helyzet. Megfordítva, az általános iskolák háromtizedében, a gimnáziumok közel négytizedében, a szakképzéssel foglalkozó intézmények mintegy felében akad valamilyen nehézség a rendszeres szakkörök megszervezésével. Az elemzésben felhasznált háttérváltozók közül a regionalitás mutat csak érdemi összefüggést azzal, hogy egy intézmény rendszeresen, optimális létszám-ban szervez-e szakköröket vagy sem: a közép-magyarországi régióban gyakrabban fordulnak elő azok az iskolák, ahol nincs vagy csak ad hoc módon van ilyen jellegű tevékenység. Ennek oka valószínűsíthetően az lehet, hogy az iskolán kívüli tehetséggondozó programok kínálata jóval szélesebb, és nagyobb konkurenciát jelentenek az iskolának, mint ott, ahol ez a kínálat jóval kisebb mértékben érhető el.

**15. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése**

intézményvezető körében, N=477, %

|                                                            | nem szerveznek | ad hoc szerveznek,<br>kapacitáshiány | ad hoc szerveznek,<br>kapacitásbőség | ad hoc szerveznek, optimális<br>tanuló létszám | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitáshiány | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitásbőség | rendszeresen szerveznek,<br>optimális tanuló létszám | NV | összesen |
|------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|----------|
| <b>versenyekre való felkészítés</b>                        | 4%             | 0%                                   | 4%                                   | 6%                                             | 5%                                         | 14%                                        | 66%                                                  | 2% | 100%     |
| <b>vetélkedők, házi versenyek rendezése</b>                | 5%             | 1%                                   | 3%                                   | 8%                                             | 9%                                         | 8%                                         | 64%                                                  | 2% | 100%     |
| <b>szakkörök szervezése</b>                                | 13%            | 0%                                   | 5%                                   | 4%                                             | 7%                                         | 12%                                        | 58%                                                  | 1% | 100%     |
| <b>sportkörök szervezése</b>                               | 16%            | 1%                                   | 2%                                   | 4%                                             | 10%                                        | 7%                                         | 58%                                                  | 1% | 100%     |
| <b>tematikus nyári táborok szervezése</b>                  | 32%            | 1%                                   | 5%                                   | 20%                                            | 4%                                         | 3%                                         | 33%                                                  | 2% | 100%     |
| <b>egyéni mentorálás</b>                                   | 15%            | 1%                                   | 11%                                  | 15%                                            | 2%                                         | 9%                                         | 46%                                                  | 2% | 100%     |
| <b>egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv készítése</b> | 33%            | 1%                                   | 10%                                  | 15%                                            | 2%                                         | 6%                                         | 30%                                                  | 3% | 100%     |
| <b>speciális tehetséggondozó program működtetése</b>       | 61%            | 0%                                   | 5%                                   | 11%                                            | 1%                                         | 2%                                         | 18%                                                  | 1% | 100%     |

## 16. táblázat Szakköri foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése

intézményvezetők körében, N=477, %

|                           | rendszeresen szerveznek szakköröket | ezeken         |                 |      | rendszeresen szerveznek szakköröket, optimális tanulólétszám mellett |
|---------------------------|-------------------------------------|----------------|-----------------|------|----------------------------------------------------------------------|
|                           |                                     | elegendő számú | az optimálisnál |      |                                                                      |
|                           |                                     |                | kevesebb        | több |                                                                      |
|                           |                                     |                |                 |      |                                                                      |
| általános iskola          | 93%                                 | 78%            | 12%             | 10%  | 70%                                                                  |
| alapfokú művészeti iskola | 35%                                 | 74%            | 17%             | 9%   | 26%                                                                  |
| szakiskola                | 45%                                 | 60%            | 20%             | 20%  | 27%                                                                  |
| szakközépiskola           | 62%                                 | 78%            | 22%             | 0%   | 48%                                                                  |
| szakgimnázium             | 67%                                 | 67%            | 30%             | 3%   | 45%                                                                  |
| gimnázium                 | 79%                                 | 80%            | 14%             | 7%   | 61%                                                                  |
| kollégium                 | 94%                                 | 71%            | 18%             | 12%  | 67%                                                                  |

Az intézményvezetők többsége szerint a tanulók elegendő létszámban vesznek részt a tanórán kívüli szakköri foglalkozásokon.



Ha figyelembe vesszük a rendszeres szakköri foglalkozásokat, illetve az elegendőnek tartott tanulói létszámot is, láthatjuk, hogy az általános iskolák 70, a gimnáziumok 61, a szakközépiskolák 48, a szakgimnáziumok 61 százalékában optimális a helyzet.

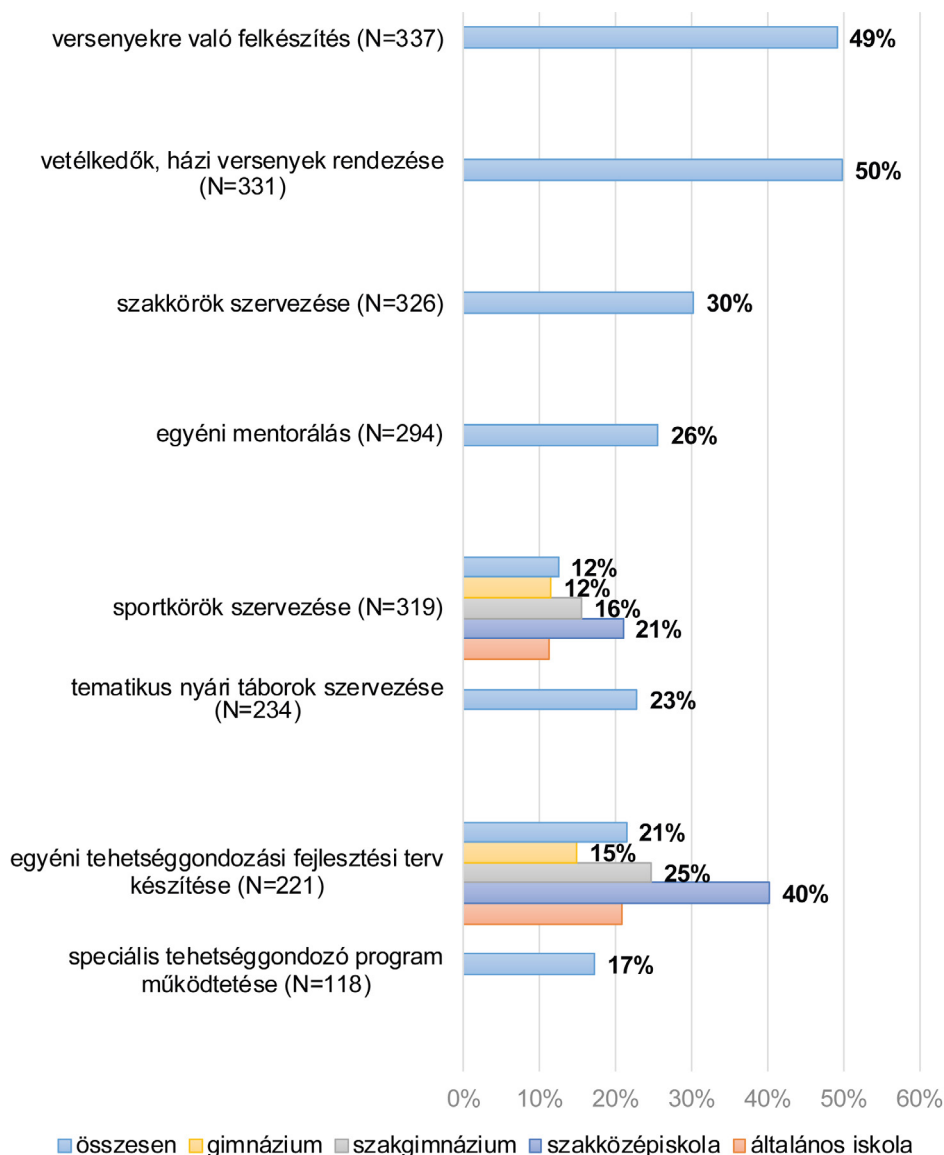


A legtöbb pedagógus a versenyekre történő felkészítésben, illetve a házi versenyek rendezésében vesz részt: iskolánként átlagosan 14 pedagógus. A szakkörök munkáját átlagosan 9, a sportköröket 3 fő segíti. A tematikus nyári táborokban 7, az egyéni mentorálásban 8, az egyéni tehetségfejlesztési terv készítésében 7 pedagógus működik közre. Amennyiben speciális tehetséggondozó program működik az iskolában, abban átlagosan 6 pedagógus fektet munkát.

A népesebb köznevelési intézménytípusok esetében – általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák és szakgimnáziumok – lehetőségünk van ezeket az abszolút számokat a tantestület egészének arányában is vizsgálni. A négy almintát összevetve csak két esetben tapasztalható szignifikáns különbség. A versenyekre történő felkészítésben, illetve a házi versenyek megrendezésében a nevelőtestület kb. fele vesz részt minden intézménycsoport esetében. Szakköröket a pedagógusok háromtizede vezet, tematikus nyári táborok szervezésében pedig negyedük aktív. Egyéni mentorálásban 26, speciális tehetséggondozó program működtetésében a nevelőtestület 17 százaléka vesz részt. A sportköri tevékenységek esetén az általános iskolák és gimnáziumok tanárainak mintegy 10, a szakgimnáziumok tanárainak mintegy 16, a szakközépiskolák pedagógusainak 21 százaléka tevékeny. Az egyéni tehetséggondozó tervek készítésében a szakközépiskolák pedagógusainak 40 százaléka vesz részt, ez jelentősen kiemelkedik a többi intézménytípus gyakorlatától.

A tehetséggondozó foglalkozásokon részt vevő pedagógusok aránya lényegében két tényezőtől függ: az intézmény fenntartójától és az intézmény méretétől. Versenyfelkészítésben, szakkörök szervezésében, sportköri foglalkozások megtartásában, tematikus nyári táborok megszervezésében és az egyéni mentorálásában az egyházi fenntartásban lévő intézmények körében magasabb a felkészítő pedagógusok aránya, mint a többi fenntartótípus esetében. Ennek oka feltételezésünk szerint az eltérő munkaszervezésben,

illetve a pedagógusok kiegészítő javadalmazásában keresendő. A másik tényező trivialis: jellemzően minél kisebb iskolát vizsgálunk, annál nagyobb a tehetséggondozó foglalkozásokat lebonyolító pedagógusok aránya (kisebb iskolákban relatíve több feladat hárul egy-egy pedagógusra).<sup>16</sup>



**6. ábra. Az egyes tehetséggondozó foglalkozásokon részt vevő felkészítő tanárok aránya**  
intézményvezetők körében, aránytáblák

<sup>16</sup> Mivel az adatfelvételtől nincs pontos ismeretünk arra vonatkozóan, hogy egy-egy foglalkozástípusra hány tanuló jár, nem tudunk arra nézve számítást végezni, hogy vajon az iskolák között van-e az egy tanulóra jutó pedagógusok számában különbség.

**17. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokon részt vevő felkészítő pedagógusok aránya fenntartó és iskolaméret szerint**  
intézményvezetők körében, arányátlagok

|                                                            | fenntartó  |        |                             |       | iskolaméret    |     |     |                 | összesen |
|------------------------------------------------------------|------------|--------|-----------------------------|-------|----------------|-----|-----|-----------------|----------|
|                                                            | tankerület | egyház | állami, önkormányzati szerv | egyéb | alsó kvartilis | 2   | 3   | felső kvartilis |          |
| <b>versenyekre való felkészítés</b>                        | 47%        | 62%    | 44%                         | 43%   | 56%            | 49% | 44% | 46%             | 49%      |
| <b>vetélkedők, házi versenyek rendezése</b>                | 48%        | 57%    | 47%                         | 47%   | 60%            | 51% | 46% | 41%             | 50%      |
| <b>szakkörök szervezése</b>                                | 29%        | 41%    | 24%                         | 31%   | 36%            | 36% | 24% | 25%             | 30%      |
| <b>sportkörök szervezése</b>                               | 11%        | 16%    | 13%                         | 15%   | 17%            | 12% | 10% | 10%             | 12%      |
| <b>tematikus nyári táborok szervezése</b>                  | 21%        | 33%    | 16%                         | 27%   | 34%            | 29% | 17% | 12%             | 23%      |
| <b>egyéni mentorálás</b>                                   | 22%        | 32%    | 26%                         | 38%   | 33%            | 31% | 19% | 19%             | 26%      |
| <b>egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv készítése</b> | 19%        | 27%    | 22%                         | 30%   | 28%            | 23% | 18% | 17%             | 21%      |
| <b>speciális tehetséggondozó program működtetése</b>       | 16%        | 20%    | 16%                         | 22%   | 19%            | 19% | 17% | 13%             | 17%      |

A fentiek tükrében érdemes megnéznünk, hogy vajon a korábban kimutatott kapacitáshiányt, azaz amikor az optimálisnál több tanuló jelentkezik tehetséggondozó foglalkozásokra (máshogy fogalmazva: nincs elég pedagógus a foglalkozások vezetésére) okozhatja-e az, hogy ezekben az intézményekben arányaiban kevesebb pedagógus foglalkozik ezekkel a tevékenységekkel. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy ez a feltételezés nem állja meg a helyét. Bár azokban az intézményekben, ahol egy-egy tehetséggondozó foglalkozást ad hoc módon, alkalmyszerűen tartanak, a foglalkozásokat irányító pedagógusok részaránya alacsonyabb, mint ahogy az adott foglalkozástípust rendszeresen megszervező intézményekben jellemző. Ugyanakkor, a kapacitáshiánnyal szembesülő intézményekben – akár alkalmyszerűen, akár rendszeresen szerveznek egy adott foglalkozástípust – általában közel akkora, vagy még magasabb a közreműködő pedagógusok aránya, mint ott, ahol optimálisnak vélték a pedagógus–diák arányt e foglalkozásokon. Két kivétel azonban látható az adott foglalkozást rendszeresen megszervezők körében: az egyéni mentorálásban, illetve az egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv készítésében a kapacitáshiányról beszámoló intézményekben relatíve kevesebb pedagógus foglalkozik ezekkel a tevékenységekkel, azaz elvileg (minden egyéb paramétert figyelmen kívül hagyva) az iskola belső erőforrásaira támaszkodva is lehetne segíteni a kapacitásgondok enyhítésében.

**18. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokkal kapcsolatos kapacitások, illetve a felkészítő pedagógusok aránya, %**

|                                                                | ad hoc szerveznek,<br>kapacitáshiány | ad hoc szerveznek,<br>kapacitásbőség | ad hoc szerveznek, optimális<br>tanulói létszám | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitáshiány | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitásbőség | rendszeresen szerveznek,<br>optimális tanulói létszám | összesen |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------|
| <b>versenyekre való felkészítés</b>                            | –                                    | 29%                                  | 26%                                             | 57%                                        | 42%                                        | 53%                                                   | 49%      |
| <b>vetélkedők, házi versenyek<br/>rendezése</b>                | 27%                                  | 16%                                  | 34%                                             | 64%                                        | 57%                                        | 50%                                                   | 50%      |
| <b>szakkörök szervezése</b>                                    | 42%                                  | 14%                                  | 18%                                             | 31%                                        | 26%                                        | 33%                                                   | 30%      |
| <b>sportkörök szervezése</b>                                   | 14%                                  | 9%                                   | 9%                                              | 11%                                        | 14%                                        | 13%                                                   | 12%      |
| <b>tematikus nyári táborok<br/>szervezése</b>                  | 44%                                  | 19%                                  | 17%                                             | 28%                                        | 12%                                        | 26%                                                   | 23%      |
| <b>egyéni mentorálás</b>                                       | 9%                                   | 12%                                  | 21%                                             | 23%                                        | 25%                                        | 32%                                                   | 26%      |
| <b>egyéni tehetséggondozási<br/>fejlesztési terv készítése</b> | 8%                                   | 11%                                  | 16%                                             | 19%                                        | 22%                                        | 29%                                                   | 22%      |
| <b>speciális tehetséggondozó<br/>program működtetése</b>       | –                                    | 8%                                   | 9%                                              | 39%                                        | 13%                                        | 22%                                                   | 17%      |

A 19. táblázatban összefoglaltuk, hogy az egyes tehetséggondozó foglalkozástípusokon belül milyen szakos pedagógusok tartják a foglalkozásokat. A kérdés nem a szakos eloszlás pontos számszaki módjára vonatkozik, hanem arra, hogy milyen tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz kötődnek az egyes foglalkozástípusok. Általában jellemző, hogy a két fő tárgy, a matematika és a magyar nyelv és irodalom – a sportköröket leszámítva – minden foglalkozástípushoz az egyik leggyakrabban társuló tantárgy. A versenyfelkészítő foglalkozások esetén (azokban az intézményekben, ahol ez egyáltalán előfordul) az intézmények 72–74 százalékában jellemző, hogy e két tárgyból felkészítik a tanulókat. A második leggyakoribb tantárgycsoport viszonylag széles spektrumot mutat: a természettudományok (62%), az idegen nyelvek (62%), a testnevelés (58%), a társadalomtudományok (56%) és a művészetek (56%) tartoznak bele. Az informatika, illetve technika tantárgy meglepően ritka, az intézmények alig 44 százalékában van ebből a tárgyból versenyre történő felkészítés. A szakkörök esetében kisebbek a különbségek, igaz, alacsonyabb arányokat figyelhetünk meg: mindez azt jelzi, hogy bár ritkább ez a tehetséggondozási foglalkozástípus, de ahol van erre lehetőség, ott a tantárgyak viszonylag széles választéka áll a tanulók rendelkezésére. Magyar nyelv és

irodalom, matematika, idegen nyelvek, természettudományi tantárgyak és művészeti tantárgyak a szakkörök nyújtó intézmények valamivel több mint felében elérhetők. A testnevelés és az informatika az intézmények mintegy negyztizedében, társadalomtudománnyal foglalkozó tantárgyak pedig az iskolák harmadában érhetők el szakköri formában.

### 19. táblázat. Tehetséggondozó foglalkozásokban felkészítést vállaló pedagógusok jellemző szakjai

intézményvezetői válaszok, %

|                                                            | magyar nyelv és irodalom | matematika | természettudományos tárgyak | társadalomtudományok | idegen nyelvek | informatika, technika | művészetek | testnevelés | hit, erkölcstan | szakmai vagy szakmai alapot adó tárgyak | egyéb |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------|-----------------|-----------------------------------------|-------|
| <b>versenyekre való felkészítés</b>                        | 74%                      | 71%        | 62%                         | 56%                  | 62%            | 44%                   | 56%        | 58%         | 12%             | 19%                                     | 13%   |
| <b>vetélkedők, házi versenyek rendezése</b>                | 78%                      | 68%        | 61%                         | 55%                  | 66%            | 40%                   | 51%        | 59%         | 10%             | 16%                                     | 12%   |
| <b>szakkörök szervezése</b>                                | 55%                      | 56%        | 53%                         | 35%                  | 53%            | 43%                   | 56%        | 41%         | 4%              | 11%                                     | 15%   |
| <b>sportkörök szervezése</b>                               | 7%                       | 4%         | 4%                          | 4%                   | 3%             | 2%                    | 3%         | 91%         | 0%              | 1%                                      | 8%    |
| <b>tematikusan nyári táborok szervezése</b>                | 33%                      | 26%        | 34%                         | 20%                  | 33%            | 15%                   | 41%        | 42%         | 8%              | 8%                                      | 16%   |
| <b>egyéni mentorálás</b>                                   | 62%                      | 61%        | 48%                         | 33%                  | 46%            | 24%                   | 35%        | 19%         | 6%              | 14%                                     | 11%   |
| <b>egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv készítése</b> | 55%                      | 52%        | 42%                         | 31%                  | 36%            | 19%                   | 30%        | 15%         | 4%              | 15%                                     | 17%   |
| <b>speciális tehetséggondozó program működtetése</b>       | 42%                      | 41%        | 37%                         | 24%                  | 30%            | 20%                   | 40%        | 23%         | 4%              | 13%                                     | 10%   |

A szakköri foglalkozásokra, illetve az intézményi csoportok közül a legfontosabbakra koncentrálnak, hogy a gimnáziumok körében a természettudományi szakkörök (73%), illetve az informatika (53%) jelentősen felülreprezentált más iskolatípusokhoz képest. A szakképzéssel foglalkozó intézményekben leginkább a természettudományi, illetve az idegen nyelvi szakkörök kínálata tűnik szegényesebbnek (38–40%).

## 20. táblázat. Szakköri foglalkozásokat vezető pedagógusok szakjai

alminták szerint, intézményvezetői válaszok, %

|                  | magyar nyelv és irodalom | matematika | természettudományos tárgyak | társadalomtudományok | idegen nyelvek | informatika, technika | művészetek | testnevelés | hit, erkölcstan | szakmai vagy szakmai alaphoz tartozó tárgyak | egyéb |
|------------------|--------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------|-----------------|----------------------------------------------|-------|
| általános iskola | 60%                      | 63%        | 57%                         | 34%                  | 60%            | 43%                   | 65%        | 48%         | 5%              | 1%                                           | 21%   |
| AMI*             | 52%                      | 55%        | 45%                         | 38%                  | 45%            | 41%                   | 72%        | 17%         | 3%              | 0%                                           | 3%    |
| szakiskola       | 11%                      | 33%        | 33%                         | 11%                  | 22%            | 11%                   | 11%        | 0%          | 0%              | 56%                                          | 22%   |
| szakközépiskola  | 42%                      | 46%        | 39%                         | 35%                  | 39%            | 39%                   | 15%        | 39%         | 0%              | 42%                                          | 4%    |
| szakgimnázium    | 47%                      | 40%        | 40%                         | 31%                  | 38%            | 49%                   | 44%        | 42%         | 2%              | 40%                                          | 2%    |
| gimnázium        | 55%                      | 67%        | 73%                         | 45%                  | 61%            | 53%                   | 59%        | 39%         | 6%              | 6%                                           | 10%   |
| kollégium        | 54%                      | 40%        | 40%                         | 40%                  | 37%            | 31%                   | 40%        | 37%         | 6%              | 17%                                          | 20%   |

\*alapfokú művészeti iskola

A pedagógusokat is megkérdeztük arról, milyen gyakran tartanak ezekben a tehetséggondozó tevékenységtípusokban foglalkozásokat. Az érdemben válaszoló pedagógusok legnagyobb hányada a versenyekre készít fel (56%), házi versenyek rendezésében vesz részt (45%), szakkört vezet (43%) és/vagy egyéni mentorálást végez rendszeresen. A testnevelés szakos tanárok 36 százaléka vezet sportkörü foglalkozásokat. Egyéni tehetségfejlesztési terv készítésébe a pedagógusok ötöde, nyári táborok szervezésébe pedig 17 százalékuk kapcsolódik be. Speciális tehetséggondozó programban a válaszadó tanárok 13 százaléka vesz részt. Ezek az arányok többé-kevésbé egybevágnek az intézményvezetők válaszaiból nyert becslt adatokkal (nagyobb eltérés csak a szakkörök, az egyéni mentorálás és a sportkörü foglalkozások esetében van). Több foglalkozási forma esetében (pl. szakkörök, egyéni tehetséggondozási tervkészítés, speciális tehetséggondozó program működtetése) azok a pedagógusok aktívabbak az egyes tehetséggondozási tevékenységekben, akiknek van valamilyen kiegészítő végzettségük a tehetségfejlesztési módszertan területén, ráadásul több esetben megfigyelhető, hogy minél magasabb ez a végzettség, annál magasabb a foglalkozásokat rendszeresen vezetők aránya. Az alapfokú művészeti iskolákban és a gimnáziumokban átlagosan több, a szakképzésben kevesebb alkalmazott tevékenységi formáról számoltak be. A tehetséggondozás során szerzett továbbképzési tapasztalatok – és kis mértékben annak szintje – szintén befolyással vannak a válaszokra: azok, akiknek nincs semmilyen edukációs tapasztalatuk a kérdésben, kevesebb, azok, akiknek van, jellemzően több lehetőséget is megragadnak a tehetségfejlesztésre. A legaktívabbak azok, akik tehetségfejlesztő tanári szakot végeztek.

## 21. táblázat. Milyen gyakran végzi az alábbi tehetséggondozói tevékenységeket?

pedagógusok válaszai, N=1158, %

|                                                            | egyáltalán nem | esetlegesen, ad hoc módon | rendszeresen | NV |
|------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------|--------------|----|
| <b>versenyekre való felkészítés</b>                        | 8%             | 35%                       | 56%          | 1% |
| <b>vetélkedők, házi versenyek rendezése</b>                | 8%             | 45%                       | 45%          | 1% |
| <b>szakkörök szervezése</b>                                | 28%            | 25%                       | 45%          | 3% |
| <b>sportkörök szervezése</b>                               | 79%            | 8%                        | 9%           | 4% |
| <b>tematikus nyári táborok szervezése</b>                  | 58%            | 22%                       | 17%          | 3% |
| <b>egyéni mentorálás</b>                                   | 18%            | 38%                       | 43%          | 1% |
| <b>egyéni tehetséggondozási fejlesztési terv készítése</b> | 41%            | 37%                       | 20%          | 2% |
| <b>speciális tehetséggondozó program működtetése</b>       | 68%            | 18%                       | 13%          | 2% |

A fenti foglalkozástípusok tanórán kívüli tevékenységek, így joggal merülhet fel a kérdés, vajon a pedagógusoknak van-e lehetőségük, és ha igen, milyen, az órán belüli tehetséggondozásra, a differenciált oktatásra. A válaszadó pedagógusok háromnegyede a többiekhez képest többet foglalkozik személyesen a tehetségesnek tartott tanulóval, 70 százaléka pedig eltérő, a többiekétől nehezebb vagy más megközelítést igénylő házi feladatot ad fel nekik. A tanárok közel harmada a többiekétől eltérő számonkérést alkalmaz, és csupán 14 százalékuk mondhatja el magáról, hogy a tehetséges tanulók esetében a többiekétől eltérő tantervet alkalmaz. Majdnem minden tizedik válaszadó pedagógus jelölte az egyéb kategóriát is: többségükben differenciáltan osztják ki az órai feladatokat és/vagy szorgalmi-, illetve versenyfeladatokat biztosítanak a tanulók részére. Az eltérő tanmenetek használatára nagyobb valószínűséggel nyílik lehetőség az alapfokú művészetoktatók és a szakgimnáziumi oktatók, illetve a tehetségfejlesztő tanári diplomával rendelkezők praxisában. Más háttértényezőnek nincs érdemi befolyása a pedagógiai gyakorlatra.

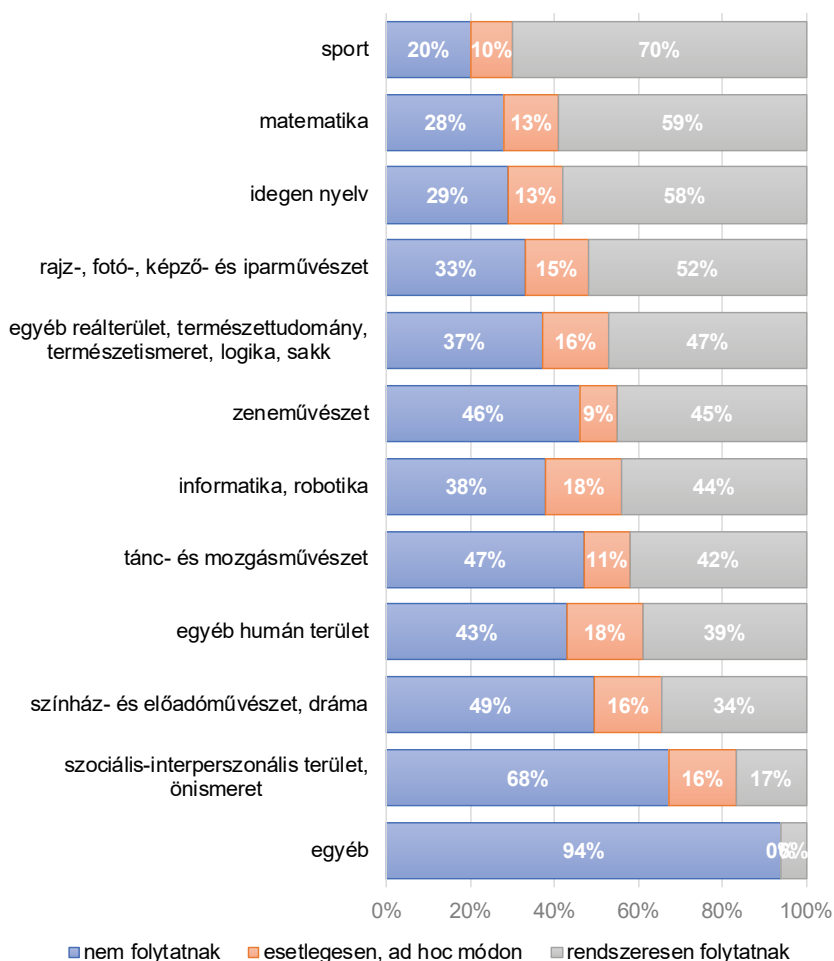


**7. ábra.** Az óráin milyen lehetőségekkel él a tehetséges tanulók fejlesztésére?

pedagógusok válaszai, N=1200, %

## A tehetséggondozó foglalkozások területei

Ahogy korábban jeleztük, más szemszögből is megközelítettük azt a kérdést, hogy milyen tehetséggondozó tevékenységeket folytatnak a köznevelési intézményekben, és ezekhez milyen pedagógusi humán erőforrás társul: kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen tehetségterületeken folytatnak foglalkozásokat. Az intézményvezetők nyilatkozatai alapján az intézmények többségében sport, matematikai, idegen nyelvi, képzőművészeti és természettudományi területen rendszeresek a tehetséggondozó foglalkozások. Informatikával, robotikával, táncművészettel, zeneművészettel és egyéb humán tárgyakkal is foglalkozik az iskolák szűk többsége, de ezeken a területeken az esetleges foglalkozások aránya jellemzően valamivel magasabb. A színházművészeti, illetve szociális-interperszonális terület fejlesztése, önismereti fejlesztések csak az intézmények viszonylag szűk hányadában érhetők el.



**8. ábra.** Milyen gyakran folytatnak az alábbi tehetségterületeken foglalkozásokat?

intézményvezetői válaszok, N=479, %

A sport területén – leszámítva az alapfokú művészeti iskolákat, illetve a speciális programú szakiskolákat – minden intézménytípusban közel azonos arányban szerveznek foglalkozásokat, általában rendszeresen. A művészeti területek, az egyes művészeti ágak apró különbségeket mutatnak aszerint, hogy melyik intézménytípusban gyakoribb, illetve ritkább a tehetséggondozási tevékenység. A zeneművészeti területen természetesen az alapfokú művészeti iskolák járnak az élen, és az ilyen típusú tehetségfejlesztés alig jelenik meg a szakképzésben. A tánc- és mozgásművészeti területen szintén az alapfokú művészeti iskolák dominálnak, és az adatok szerint ez a tehetségterület csak szórványosan van jelen a középfokú oktatásban. A képzőművészetek terén a szakközépiskolákban folyik a vártnál kisebb arányban tehetséggondozás, a színházművészet pedig a gimnáziumokban fordul elő gyakrabban. Matematika és informatika terén a gimnáziumok 81 és 65 százalékában találunk rendszeres foglalkozásokat. Előbbi területen még az általános iskolákat, utóbbit pedig a szakgimnáziumok kimagasló tevékenységét érdemes megemlíteni. Jellemző azonban az is, hogy a matematikai tehetséggondozás a vártnál kisebb arányban található meg a szakközépiskolákban. Egyéb reálterületen, illetve természettudományok terén a gimnáziumok folytatnak gyakrabban kiegészítő fejlesztő tevékenységeket. Ez egyben igaz az idegen nyelvi, illetve más humán területekre is. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését az általános iskolákban szintén kiemelten kezelik, ez a terület azonban alulértékelt a szakközépiskolák esetén. Érdekes, hogy a szociális-interperszonális terület, az önismeret területén a kollégiumok, illetve a szakközépiskolák mutatnak az átlaghoz képest nagyobb tehetséggondozói aktivitást.

Jellemzően háttértényező esetében látható, hogy befolyást gyakorol arra, hogy egy-egy tehetségterületen folytatnak-e az intézmények tehetséggondozói tevékenységet. Ahogy a korábbiakban is látszott, most is igaz, hogy az egyházi fenntartású intézményekben nagyobb arányban találunk rendszeresen folytatott foglalkozásokat a zeneművészet, az informatika, a természettudományok, az idegen nyelvek és más humán területek terén. A színházművészeti, a matematikai és az idegen nyelvi tehetséggondozó foglalkozások a nagyobb méretű, de legalábbis nem a legkisebb intézmények körében fordulnak elő gyakrabban. Az általános iskolák, szakközépiskolák, szakgimnáziumok és gimnáziumok körében a felülteljesítő intézményi körben gyakrabban fordulnak elő zeneművészeti, idegen nyelvi és más humán területtel foglalkozó tehetséggondozói programok, foglalkozások, ugyanakkor az alulteljesítő intézményi körben meglepően alacsony az informatika, a természettudomány és az önismereti fejlesztésre irányuló kiegészítő tevékenységek aránya. Az iskolák tanulóinak szociális háttere sok esetben szintén erős befolyást gyakorol: a matematikai, informatikai, természettudományi, idegen nyelvi, más humán területre fókuszáló és önismereti tehetséggondozó tevékenységek ritkábban fordulnak elő ott, ahol magasabb a szociális hátrányokkal küzdő tanulók aránya – azaz ezek a tehetséggondozó foglalkozások erősebben kötődnek a középosztály iskolázottsági hagyományaihoz, holott a kedvezőtlenebb társadalmi rétegek egyik kitörési pontja e kurrens területek mentén képzelhető el leginkább. Végezetül, azokban az iskolákban, ahol motiváltabbak a tanulók (legalábbis az intézményvezető így látja őket) éppen ezeken a területeken nagyobb és gyakoribb a tehetséggondozó foglalkozások aránya.

## 22. táblázat Milyen gyakran tartanak az alábbi tehetségterületeken foglalkozásokat?

alminták szerint, intézményvezetői válaszok, N=479, %

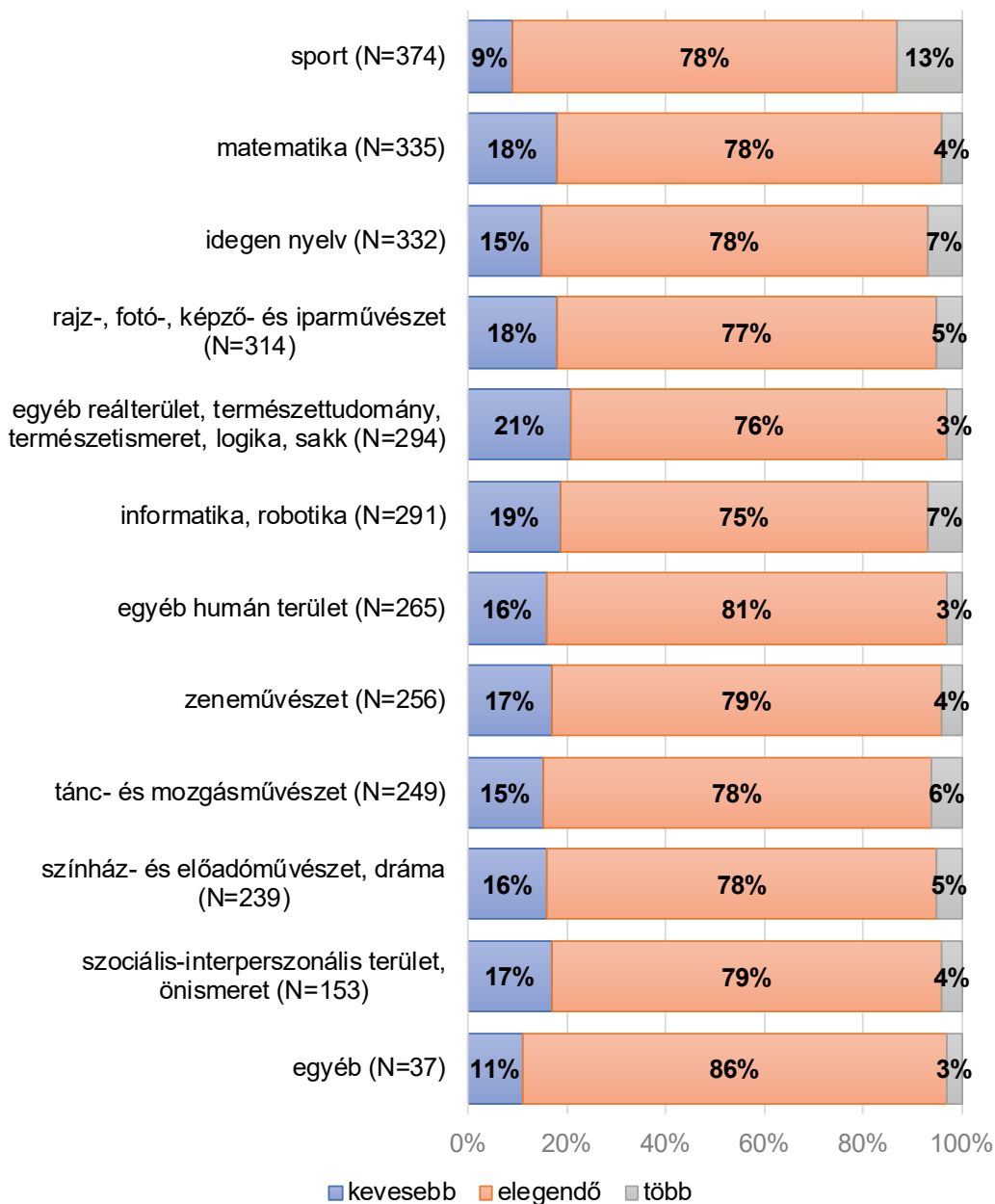
|                                         |                              | általános iskola | AMI * | szakiskola | szak-<br>középiskola | szak-<br>gimnázium | gimnázium | kollégium |
|-----------------------------------------|------------------------------|------------------|-------|------------|----------------------|--------------------|-----------|-----------|
| zeneművészet                            | nem folytatnak               | 41%              | 18%   | 91%        | 83%                  | 71%                | 40%       | 58%       |
|                                         | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 12%              | 6%    | 0%         | 7%                   | 8%                 | 11%       | 6%        |
|                                         | rendszeresen<br>folytatnak   | 48%              | 76%   | 9%         | 10%                  | 20%                | 49%       | 36%       |
|                                         | összesen                     | 100%             | 100%  | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| tánc- és<br>mozgásművészet              | nem folytatnak               | 38%              | 29%   | 91%        | 76%                  | 63%                | 54%       | 72%       |
|                                         | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 9%               | 9%    | 9%         | 7%                   | 14%                | 19%       | 14%       |
|                                         | rendszeresen<br>folytatnak   | 53%              | 62%   | 0%         | 17%                  | 22%                | 26%       | 14%       |
|                                         | összesen                     | 100%             | 100%  | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| rajz-, fotó-, képző-<br>és iparművészet | nem folytatnak               | 25%              | 42%   | 82%        | 66%                  | 41%                | 25%       | 33%       |
|                                         | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 16%              | 5%    | 9%         | 17%                  | 16%                | 18%       | 19%       |
|                                         | rendszeresen<br>folytatnak   | 59%              | 53%   | 9%         | 17%                  | 43%                | 58%       | 47%       |
|                                         | összesen                     | 100%             | 100%  | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| színház- és<br>előadóművészet,<br>dráma | nem folytatnak               | 45%              | 65%   | 100%       | 62%                  | 45%                | 37%       | 53%       |
|                                         | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 18%              | 12%   | 0%         | 14%                  | 18%                | 16%       | 19%       |
|                                         | rendszeresen<br>folytatnak   | 38%              | 23%   | 0%         | 24%                  | 37%                | 47%       | 28%       |
|                                         | összesen                     | 100%             | 100%  | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| matematika                              | nem folytatnak               | 18%              | 71%   | 45%        | 38%                  | 24%                | 11%       | 39%       |
|                                         | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 13%              | 0%    | 45%        | 17%                  | 24%                | 9%        | 14%       |
|                                         | rendszeresen<br>folytatnak   | 69%              | 29%   | 9%         | 45%                  | 51%                | 81%       | 47%       |
|                                         | összesen                     | 100%             | 100%  | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |

|                                                                                |                              | általános iskola | AMI* | szakiskola | szak-<br>középiskola | szak-<br>gimnázium | gimnázium | kollégium |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------|------|------------|----------------------|--------------------|-----------|-----------|
| informatika,<br>robotika                                                       | nem folytatnak               | 34%              | 71%  | 73%        | 31%                  | 27%                | 18%       | 47%       |
|                                                                                | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 21%              | 9%   | 18%        | 28%                  | 18%                | 18%       | 11%       |
|                                                                                | rendszeresen<br>folytatnak   | 45%              | 20%  | 9%         | 41%                  | 55%                | 65%       | 42%       |
|                                                                                | összesen                     | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| egyéb reálterület,<br>természettudomány,<br>természettudomány,<br>logika, sakk | nem folytatnak               | 31%              | 76%  | 82%        | 38%                  | 29%                | 21%       | 25%       |
|                                                                                | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 15%              | 3%   | 0%         | 17%                  | 37%                | 12%       | 25%       |
|                                                                                | rendszeresen<br>folytatnak   | 54%              | 21%  | 18%        | 45%                  | 35%                | 67%       | 50%       |
|                                                                                | összesen                     | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| idegen nyelv                                                                   | nem folytatnak               | 19%              | 68%  | 64%        | 31%                  | 20%                | 14%       | 44%       |
|                                                                                | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 13%              | 5%   | 18%        | 24%                  | 24%                | 7%        | 8%        |
|                                                                                | rendszeresen<br>folytatnak   | 67%              | 27%  | 18%        | 45%                  | 55%                | 79%       | 47%       |
|                                                                                | összesen                     | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| egyéb humán<br>terület                                                         | nem folytatnak               | 41%              | 77%  | 82%        | 28%                  | 31%                | 21%       | 50%       |
|                                                                                | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 19%              | 5%   | 9%         | 31%                  | 31%                | 14%       | 17%       |
|                                                                                | rendszeresen<br>folytatnak   | 41%              | 18%  | 9%         | 41%                  | 39%                | 65%       | 33%       |
|                                                                                | összesen                     | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| szociális-<br>interperszonális<br>terület, önismeret                           | nem folytatnak               | 69%              | 83%  | 91%        | 55%                  | 59%                | 56%       | 61%       |
|                                                                                | esetlegesen, ad<br>hoc módon | 16%              | 8%   | 9%         | 17%                  | 20%                | 25%       | 8%        |
|                                                                                | rendszeresen<br>folytatnak   | 15%              | 9%   | 0%         | 28%                  | 20%                | 19%       | 31%       |
|                                                                                | összesen                     | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |

|       |                           | általános iskola | AMI* | szakiskola | szak-<br>középiskola | szak-<br>gimnázium | gimnázium | kollégium |
|-------|---------------------------|------------------|------|------------|----------------------|--------------------|-----------|-----------|
| sport | nem folytatnak            | 8%               | 68%  | 45%        | 10%                  | 8%                 | 21%       | 17%       |
|       | esetlegesen, ad hoc módon | 12%              | 2%   | 9%         | 10%                  | 18%                | 5%        | 8%        |
|       | rendszeresen folytatnak   | 80%              | 30%  | 45%        | 79%                  | 73%                | 74%       | 75%       |
|       | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |
| egyéb | nem folytatnak            | 96%              | 98%  | 73%        | 76%                  | 94%                | 95%       | 86%       |
|       | esetlegesen, ad hoc módon | 0%               | 0%   | 0%         | 0%                   | 0%                 | 0%        | 0%        |
|       | rendszeresen folytatnak   | 4%               | 2%   | 27%        | 24%                  | 6%                 | 5%        | 14%       |
|       | összesen                  | 100%             | 100% | 100%       | 100%                 | 100%               | 100%      | 100%      |

\*alapfokú művészeti iskola

Ahogy a tehetséggondozói tevékenységek formájánál is láttuk, a tehetségterületek esetén is többségben vannak azok az intézmények, ahol optimális létszámmal tudják feltölteni a foglalkozásokat. Ugyanakkor – a sport területét leszámítva – az intézmények 15–20 százaléka esetében jelentkezik az a probléma, hogy nincs elég tanuló a foglalkozásokra, és – szintén a sport területét leszámítva – 10 százalék alatt marad azon intézmények aránya, ahol a kínálatot nem sikerül megfelelően párosítani a tanulói kereslethez. Az egyes alminták között csak néhány lényeges különbség látható a kérdésben. A matematikai, természettudományi és idegen nyelvi tehetségfejlesztő foglalkozások iránt a szakgimnáziumok esetében kisebb a tanulói kereslet az intézmények nagyobb hányadában, azaz ezekben az intézményekben fordul elő gyakrabban, hogy nem sikerül feltölteni a szükséges létszámot (másképpen: lenne még intézményi kapacitás). Az idegen nyelvek esetében ez nemcsak a szakgimnáziumokra, hanem az összes szakképzéssel foglalkozó intézményre is igaz. A kollégiumok esetében fordított a helyzet: arányaiban több kollégiumban tapasztalják azt, hogy a matematikai és az idegen nyelvi tehetségfejlesztő foglalkozásokra többen jelentkeznek, mint amennyi diákkal megfelelőképpen foglalkozni tudnának.



**9. ábra.** Ezeken a tehetségterületeken a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának?  
intézményvezetők körében, %

**23. táblázat.** Ezeken a tehetségterületeken a tanév kezdetén elegendő számú, kevesebb vagy több tanuló vesz részt, mint amennyivel megfelelően foglalkozni tudnának?

alminták szerint, intézményvezetők körében, %

|                                      |          | általános iskola | AMI* | szakiskola | szak-középiskola | szak-gimnázium | gimnázium | kollegium |
|--------------------------------------|----------|------------------|------|------------|------------------|----------------|-----------|-----------|
| zeneművészet                         | elegendő | 81%              | 81%  | 100%       | 80%              | 79%            | 76%       | 57%       |
|                                      | kevesebb | 16%              | 13%  | 0%         | 20%              | 14%            | 21%       | 36%       |
|                                      | több     | 4%               | 6%   | 0%         | 0%               | 7%             | 3%        | 7%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| tánc- és mozgásművészet              | elegendő | 78%              | 79%  | 100%       | 57%              | 78%            | 85%       | 75%       |
|                                      | kevesebb | 12%              | 19%  | 0%         | 43%              | 17%            | 15%       | 25%       |
|                                      | több     | 10%              | 2%   | 0%         | 0%               | 6%             | 0%        | 0%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| rajz-, fotó-, képző- és iparművészet | elegendő | 78%              | 76%  | 50%        | 60%              | 76%            | 81%       | 77%       |
|                                      | kevesebb | 15%              | 16%  | 50%        | 40%              | 21%            | 19%       | 23%       |
|                                      | több     | 7%               | 8%   | 0%         | 0%               | 3%             | 0%        | 0%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| színház- és előadóművészet, dráma    | elegendő | 81%              | 59%  | 0%         | 55%              | 78%            | 81%       | 94%       |
|                                      | kevesebb | 14%              | 23%  | 0%         | 45%              | 19%            | 14%       | 6%        |
|                                      | több     | 5%               | 18%  | 0%         | 0%               | 4%             | 6%        | 0%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 0%         | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| matematika                           | elegendő | 83%              | 89%  | 17%        | 83%              | 65%            | 76%       | 65%       |
|                                      | kevesebb | 14%              | 11%  | 83%        | 17%              | 35%            | 16%       | 15%       |
|                                      | több     | 3%               | 0%   | 0%         | 0%               | 0%             | 8%        | 20%       |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| informatika, robotika                | elegendő | 77%              | 89%  | 67%        | 65%              | 64%            | 68%       | 88%       |
|                                      | kevesebb | 15%              | 11%  | 33%        | 25%              | 31%            | 26%       | 6%        |
|                                      | több     | 7%               | 0%   | 0%         | 10%              | 6%             | 6%        | 6%        |
|                                      | összesen | 100%             | 100% | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |

|                                                                               |          | általános iskola | AMI * | szakiskola | szak-középiskola | szak-gimnázium | gimnázium | kollégium |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------|-------|------------|------------------|----------------|-----------|-----------|
| egyéb reálterület,<br>természettudomány,<br>természetismeret,<br>logika, sakk | elegendő | 81%              | 87%   | 0%         | 78%              | 63%            | 73%       | 64%       |
|                                                                               | kevesebb | 16%              | 7%    | 100%       | 17%              | 37%            | 20%       | 36%       |
|                                                                               | több     | 3%               | 7%    | 0%         | 6%               | 0%             | 7%        | 0%        |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| idegen nyelv                                                                  | elegendő | 78%              | 95%   | 25%        | 75%              | 74%            | 81%       | 67%       |
|                                                                               | kevesebb | 14%              | 5%    | 75%        | 25%              | 26%            | 8%        | 17%       |
|                                                                               | több     | 8%               | 0%    | 0%         | 0%               | 0%             | 10%       | 17%       |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| egyéb humán terület                                                           | elegendő | 84%              | 86%   | 0%         | 86%              | 67%            | 82%       | 81%       |
|                                                                               | kevesebb | 13%              | 7%    | 100%       | 14%              | 33%            | 13%       | 13%       |
|                                                                               | több     | 3%               | 7%    | 0%         | 0%               | 0%             | 4%        | 6%        |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| szociális-<br>interperszonális<br>terület, önismeret                          | elegendő | 85%              | 70%   | 100%       | 62%              | 85%            | 64%       | 92%       |
|                                                                               | kevesebb | 13%              | 10%   | 0%         | 38%              | 10%            | 32%       | 8%        |
|                                                                               | több     | 3%               | 20%   | 0%         | 0%               | 5%             | 4%        | 0%        |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| sport                                                                         | elegendő | 76%              | 95%   | 67%        | 85%              | 72%            | 82%       | 78%       |
|                                                                               | kevesebb | 8%               | 0%    | 17%        | 8%               | 23%            | 2%        | 11%       |
|                                                                               | több     | 16%              | 5%    | 17%        | 8%               | 5%             | 16%       | 11%       |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |
| egyéb                                                                         | elegendő | 75%              | 100%  | 67%        | 86%              | 100%           | 100%      | 100%      |
|                                                                               | kevesebb | 17%              | 0%    | 33%        | 14%              | 0%             | 0%        | 0%        |
|                                                                               | több     | 8%               | 0%    | 0%         | 0%               | 0%             | 0%        | 0%        |
|                                                                               | összesen | 100%             | 100%  | 100%       | 100%             | 100%           | 100%      | 100%      |

\*alapfokú művészeti iskola

Amennyiben eltekintünk a foglalkozások gyakoriságától, tehát ha csak azt nézzük, egy adott intézmény szervez-e az egyes tehetségterületeken fejlesztő foglalkozásokat, és ezeken hogyan alakul a tanulói létszám, akkor azt látjuk, hogy a sport, az idegen nyelvi terület és a matematika terén optimális a helyzet az intézmények legalább felében – a többiben vagy nincs ilyen foglalkozás, vagy kevés, vagy éppen túl sok a jelentkező tanuló.

## 24. táblázat. Tehetségterületeken szervezett tehetségfejlesztő foglalkozások szervezése és a foglalkozásokon részt vevő tanulólétszám megítélése

intézményvezető körében, N=479, %

|                                                                      | nem szerveznek | ad hoc szerveznek,<br>kapacitáshiány | ad hoc szerveznek,<br>kapacitásbővítés | ad hoc szerveznek,<br>optimális tanulói létszám | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitáshiány | rendszeresen szerveznek,<br>kapacitásbővítés | rendszeresen szerveznek,<br>optimális tanulói létszám | NV | összesen |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----|----------|
| zeneművészet                                                         | 46%            | 0%                                   | 3%                                     | 6%                                              | 2%                                         | 6%                                           | 36%                                                   | 1% | 100%     |
| tánc- és mozgásművészet                                              | 47%            | 0%                                   | 3%                                     | 7%                                              | 3%                                         | 5%                                           | 34%                                                   | 1% | 100%     |
| rajz-, fotó-, képző- és iparművészet                                 | 33%            | 0%                                   | 5%                                     | 9%                                              | 3%                                         | 6%                                           | 41%                                                   | 1% | 100%     |
| színház- és előadóművészet, dráma                                    | 49%            | 1%                                   | 4%                                     | 11%                                             | 2%                                         | 4%                                           | 28%                                                   | 1% | 100%     |
| matematika                                                           | 28%            | 0%                                   | 5%                                     | 8%                                              | 3%                                         | 8%                                           | 47%                                                   | 2% | 100%     |
| informatika, robotika                                                | 38%            | 0%                                   | 6%                                     | 11%                                             | 4%                                         | 5%                                           | 34%                                                   | 1% | 100%     |
| egyéb reálterület, természettudomány, természetismeret, logika, sakk | 37%            | 0%                                   | 5%                                     | 10%                                             | 2%                                         | 8%                                           | 36%                                                   | 2% | 100%     |
| idegen nyelv                                                         | 29%            | 0%                                   | 4%                                     | 9%                                              | 5%                                         | 7%                                           | 45%                                                   | 1% | 100%     |
| egyéb humán terület                                                  | 43%            | 0%                                   | 5%                                     | 13%                                             | 2%                                         | 4%                                           | 32%                                                   | 1% | 100%     |
| szociális-<br>interperszonális terület, önismeret                    | 68%            | 1%                                   | 4%                                     | 11%                                             | 1%                                         | 2%                                           | 14%                                                   | 0% | 100%     |
| sport                                                                | 20%            | 1%                                   | 2%                                     | 7%                                              | 9%                                         | 5%                                           | 54%                                                   | 2% | 100%     |

A tehetséggondozás potenciális területei közül leggyakrabban a matematika, az idegen nyelvek és a sport területén jellemző valamilyen iskolai fejlesztő foglalkozás.



A főbb iskolatípusokban eltérnek a rendszeres foglalkozások, illetve a tanulói részvétel alapján számított optimálisnak tartott tevékenységek gyakoriságai. Míg az általános iskolákban és a gimnáziumokban a matematikai és az idegen nyelvi fejlesztés gyakrabban fordul elő úgy, hogy az optimális tanulólétszám jár ezekre a foglalkozásokra, a szakközépiskolákban a sport területén van a legkisebb eltérés a kereslet és a kínálat között. A szakgimnáziumok érdekes módon mindhárom területen relatíve magas hiánnyal kénytelenek szembesülni mind a foglalkozásokat, mind az érdeklődő tanulók számát tekintve.



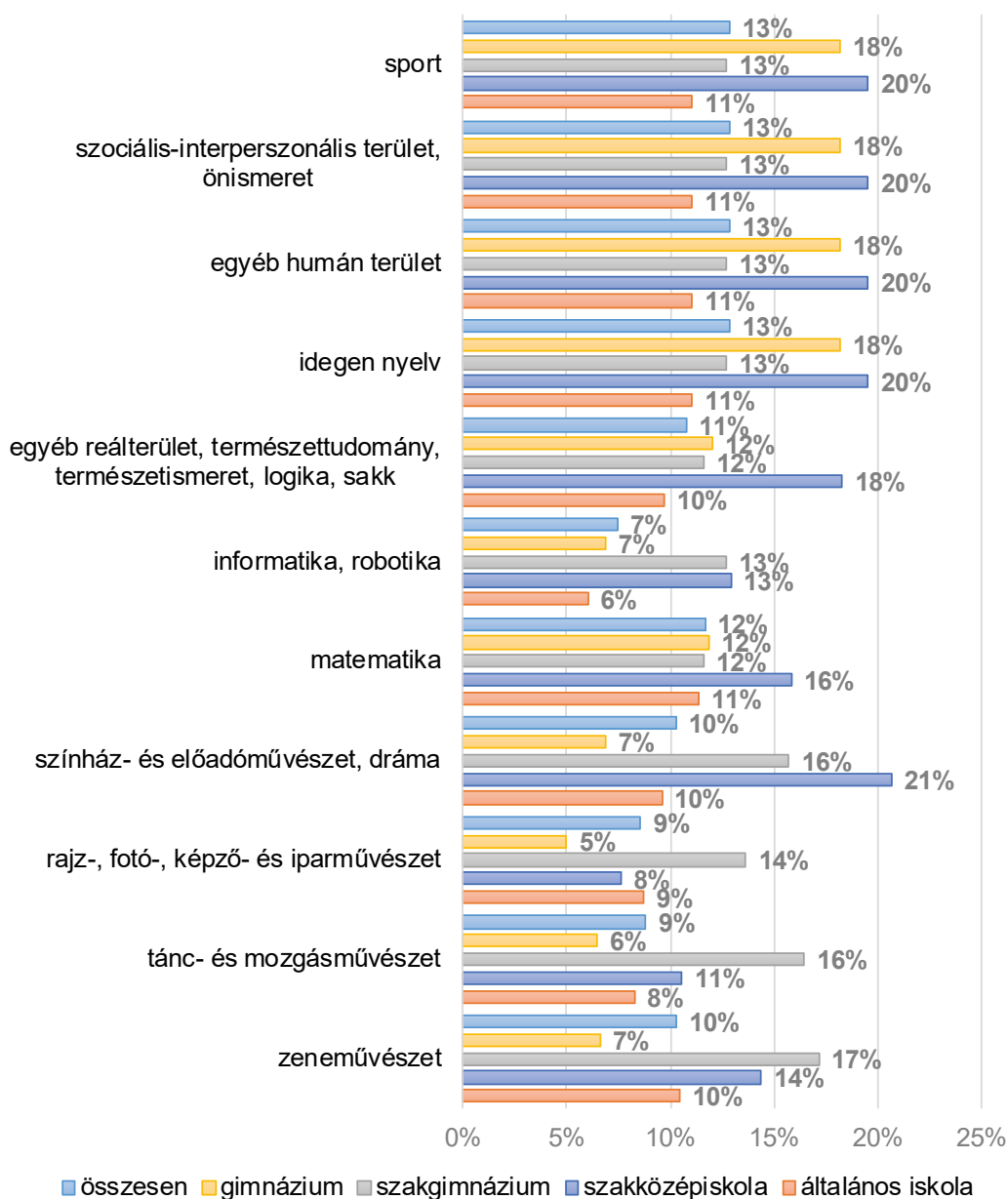


Az egyes területeken tehetségfejlesztő foglalkozásokat végző pedagógusok számát vizsgálva látható, hogy a zeneművészeti ágon találjuk a legtöbb (4–5 fő) fejlesztő munkatársat – ez azonban az alapfokú művészeti iskolák mintába kerülése miatt van így. Relatív magas még az önismereti és az idegen nyelvi területekkel foglalkozó pedagógusok száma (4 fő), míg a többi területen 2–3 fő körül ingadozik a létszám.

A négy fő képzési területre – általános iskola, szakközépiskola, szakgimnázium és gimnázium – adatso-  
raira fókuszálva a teljes nevelőtestülethez képest számított arányokban kicsik a különbségek. Annyi látható, hogy robotikával, informatikával a pedagógusok viszonylag kisebb aránya foglalkozik. A művészeti tehetségfejlesztő foglalkozásokat működtető intézmények esetében a gimnáziumokban a részt vevő pedagógusok aránya kisebb, mint a többi intézménycsoport esetében. Az informatikai tehetségfejlesztésben a szak-  
képzéssel foglalkozó iskolák arányaiban több, az általános iskolák és gimnáziumok arányaiban kevesebb pedagógust tudnak erre a tevékenységre irányítani. Jellemző az is, hogy a természettudományok, az idegen nyelvek, az egyéb humán területek, az önismereti fejlesztések és a sport területén a szakközépiskolák és a gimnáziumok pedagógusainak nagyobb aránya foglalkozik tehetségfejlesztéssel – már amennyiben van ilyen foglalkozás az iskolában.

Az intézmények méretén túl egyik háttértényező sem befolyásolja tendenciózusan azt, hogy a nevelő-  
testület mekkora hányada vesz részt az egyes területek tehetségfejlesztő foglalkozásain. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy hiába magasabb egy iskolában a kedvezőtlenebb háttérű tanulók aránya, illetve hiába magasabb egy iskolában a motivált, vagy tehetségesnek tartott diákok aránya, a pedagógusok részvétele a fejlesztő tevékenységekben azonos szinten van – magyarul, hiába tűnik nagyobb feladatnak egy iskolában a tehetséggondozói tevékenység, a pedagógusok nagyobb hányada nem tud vagy nem akar a fejlesztő feladatba bekapcsolódni.

Csupán egyetlen területen, az idegen nyelvi tehetségfejlesztés terén látható szignifikáns kapcsolat az iskolai foglalkozásszervezés kihasználtsága, illetve a foglalkozásokat irányító pedagógusok aránya között. Azokban az intézményekben, ahol csak esetlegesen szerveznek idegen nyelvi fejlesztést, a részt vevő pedagógusok aránya majdnem feleakkora (7–8%), mint ott, ahol rendszeresek az ilyen foglalkozások. Ugyanakkor azokban az intézményekben, ahol rendszeresek ezek a tevékenységek, nincs érdemi különbség a foglalkozásokat vezető pedagógusok részaránya és a jelentkező tanulói igények között: azokban az iskolákban is a pedagógusok 14–15 százaléka vesz részt a tevékenységek szervezésében, ahol kevés, sok vagy éppen optimális a tanulói létszám.



**10. ábra. Az egyes tehetségterületeken működő foglalkozásokon részt vevő felkészítő tanárok aránya**

intézményvezető körében, arányátlagok

Azokban az intézményekben, ahol foglalkoznak az adott tehetségterület fejlesztésével, az intézmények döntő többségében nem okoz nehézséget a felkészítő pedagógusok számának biztosítása. Jellemzően minden tizedik intézmény vezetője nyilatkozta azt, hogy érez bizonyos mértékű pedagógushiányt ezen a

területen. Ha a tehetségterületekre fordítjuk le, akkor relatíve a legnehezebb helyzetben a szociális-interperszonális, önismereti fejlesztő terület van. A 25. táblázatból ugyanakkor az is kiolvasható, hogy a zeneművészet, matematika, idegen nyelvek, egyéb humán területek és az interperszonális fejlesztés terén legalább egy pedagógus hiányzik intézményenként ahhoz, hogy „megfelelőnek” érezzék a pedagógusok számát, illetve az is, hogy a további munkaerő biztosítása valószínűsíthetően csak külső forrásból valósítható meg.

## 25. táblázat. Ön szerint a felkészítő pedagógusok száma megfelelő vagy kevés?

intézményvezetői válaszok, %

|                                                                             | megfelelő |                                        |                                         | kevés |                                        |                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------|-----------------------------------------|-------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
|                                                                             | %         | tevékenységet vezető pedagógusok száma | tevékenységet vezető pedagógusok aránya | %     | tevékenységet vezető pedagógusok száma | tevékenységet vezető pedagógusok aránya |
| <b>zeneművészet</b>                                                         | 89%       | 4,9                                    | 11%                                     | 11%   | 2,9                                    | 8%                                      |
| <b>tánc- és mozgásművészet</b>                                              | 91%       | 2,6                                    | 9%                                      | 9%    | 2,8                                    | 7%                                      |
| <b>rajz-, fotó-, képző- és iparművészet</b>                                 | 91%       | 2,3                                    | 8%                                      | 9%    | 1,9                                    | 11%                                     |
| <b>színház- és előadóművészet, dráma</b>                                    | 92%       | 2,9                                    | 10%                                     | 8%    | 1,7                                    | 9%                                      |
| <b>matematika</b>                                                           | 88%       | 3,7                                    | 12%                                     | 12%   | 3,0                                    | 11%                                     |
| <b>informatika, robotika</b>                                                | 88%       | 2,1                                    | 8%                                      | 12%   | 1,9                                    | 7%                                      |
| <b>egyéb reálterület, természettudomány, természetismeret, logika, sakk</b> | 90%       | 3,1                                    | 11%                                     | 10%   | 2,8                                    | 12%                                     |
| <b>idegen nyelv</b>                                                         | 88%       | 4,3                                    | 13%                                     | 12%   | 3,5                                    | 14%                                     |
| <b>egyéb humán terület</b>                                                  | 95%       | 3,5                                    | 14%                                     | 5%    | 2,5                                    | 15%                                     |
| <b>szociális-interperszonális terület, önismeret</b>                        | 86%       | 4,9                                    | 15%                                     | 14%   | 3,1                                    | 15%                                     |

|              | megfelelő |                                        |                                         | kevés |                                        |                                         |
|--------------|-----------|----------------------------------------|-----------------------------------------|-------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
|              | %         | tevékenységet vezető pedagógusok száma | tevékenységet vezető pedagógusok aránya | %     | tevékenységet vezető pedagógusok száma | tevékenységet vezető pedagógusok aránya |
| <b>sport</b> | 91%       | 3,3                                    | 13%                                     | 9%    | 2,8                                    | 14%                                     |

A 26. táblázatban tehetségterületenként foglaltuk össze, hogy az intézmények milyen arányában alakul optimálisan a foglalkozásokon a részt vevő tanulók, illetve a pedagógusok létszáma. A táblázatban csak azok az intézmények szerepelnek, melyek végzik a szóban forgó tehetségfejlesztési tevékenységet. Látható, hogy minden területre egyaránt igaz, hogy az intézmények 70–75 százaléka optimálisnak tartja az adott tehetségfejlesztés ellátását. Ahol nem optimális a feladatellátás, ott a leggyakoribb probléma az, hogy kevés a foglalkozásokra jelentkező tanuló. Az intézmények 3–5 százalékában jellemző, hogy bár sokallják a jelentkező tanulókat, a meglévő pedagógusállományt elegendőnek tartják a foglalkozások megtartására. Ugyanakkor, majdnem minden tizedik intézményben keveslik a fejlesztési foglalkozásokat irányító pedagógusok számát, és ez az esetek 1–2 százalékában azzal is párosul, hogy sok jelentkező diák is lenne. Utóbbi esetben a legnehezebb a tehetségfejlesztési feladat ellátása.

Az eloszlásokban néhány tehetségterület esetében különbség figyelhető meg az egyes intézménycsoportok között. A matematika területén a szakgimnáziumok a vártnál nagyobb arányban szembesülnek az érdeklődő tanulók hiányával (27%), a gimnáziumokban pont ellenkezőleg, túl sok jelentkezőt észlelnek, de „még bírják” pedagógusokkal (8%), a szakközépiskolákban kevés a hadra fogható tanár (22%), a kollégiumok 18 százalékában pedig sok is a jelentkező tanuló, és egyúttal kevésnek is érzik a fejlesztő pedagógusok számát. A magas kereslet és szűk kínálat jellemzi a kollégiumokat és a szakközépiskolákat a természet-tudományi területen is (az intézmények 22–22 százalékban jellemző ez a probléma). Az idegen nyelvek esetén is hasonló problémák láthatók: a szakgimnáziumokban gyakoribb az érdeklődés hiánya (23%), a gimnáziumokban bár sok a jelentkező, nem tartják kevésnek a pedagógusok létszámát (10%), a kollégiumokban viszont egyszerre jelentkezik nagy kereslet és szűk pedagógusi kínálat.

Minden tehetségterületet együtt számítva a köznevelési intézmények 14 százalékában fordul elő legalább egy területen, hogy miközben elegendőnek tartják a pedagógusok számát, a meghirdetett fejlesztő foglalkozásokra az optimálisnál több tanuló jelentkezik. Ez részben regionális probléma, hiszen az észak-magyarországi megyékben 29 százalék ez az arány, ráadásul ebben az intézményi körben az átlagosnál magasabb a szociálisan kedvezőtlenebb helyzetben lévő tanulók aránya is. A tehetségfejlesztéssel foglalkozó pedagógusokat – legalább egy tehetségterület esetén – az intézményvezetők 22 százaléka kevesli – ez az arány kétszer akkora ott, ahol csak felső tagozatos általános iskolai képzés működik. Végezetül minden huszadik intézmény egyszerre szembesül magasabb tanulói érdeklődéssel és szakszemélyzet hiányával – ugyanakkor ez az arány a kollégiumok esetében már 17 százalék.

## 26. táblázat Tehetségterületeken zajló foglalkozások tanulói kereslete és pedagógusi kínálata

intézményvezetők válaszok, %

|                                                                             | optimális | kevés a tanuló | sok a tanuló, de nem kevés a pedagógus | kevés a pedagógus | sok a tanuló és kevés a pedagógus | összesen | N   |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|----------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|----------|-----|
| <b>zeneművészet</b>                                                         | 72%       | 13%            | 3%                                     | 10%               | 1%                                | 100%     | 260 |
| <b>tánc- és mozgásművészet</b>                                              | 73%       | 12%            | 6%                                     | 8%                | 1%                                | 100%     | 252 |
| <b>rajz-, fotó-, képző- és iparművészet</b>                                 | 74%       | 13%            | 4%                                     | 8%                | 1%                                | 100%     | 319 |
| <b>színház- és előadóművészet, dráma</b>                                    | 75%       | 12%            | 5%                                     | 7%                | 0%                                | 100%     | 242 |
| <b>matematika</b>                                                           | 73%       | 14%            | 2%                                     | 10%               | 2%                                | 100%     | 343 |
| <b>informatika, robotika</b>                                                | 71%       | 12%            | 5%                                     | 10%               | 1%                                | 100%     | 297 |
| <b>egyéb reálterület, természettudomány, természetismeret, logika, sakk</b> | 69%       | 18%            | 3%                                     | 10%               | 0%                                | 100%     | 302 |
| <b>idegen nyelv</b>                                                         | 73%       | 12%            | 4%                                     | 9%                | 2%                                | 100%     | 339 |
| <b>egyéb humán terület</b>                                                  | 78%       | 14%            | 3%                                     | 5%                | 0%                                | 100%     | 272 |
| <b>szociális-interperszonális terület, önismeret</b>                        | 74%       | 12%            | 3%                                     | 11%               | 1%                                | 100%     | 155 |
| <b>sport</b>                                                                | 75%       | 6%             | 10%                                    | 6%                | 3%                                | 100%     | 385 |

A zene-, tánc- és képzőművészeti területeken a foglalkozásokat tartó pedagógusok szakjai jellemzően valamelyik művészeti ághoz kapcsolódnak. Viszonylag magas, 10 százalék körüli a kérdőívben nem részletezett, egyéb szakok megjelölése. A táncművészeti tehetségterületen jellemző még, hogy testnevelő tanárok tartják a foglalkozásokat. „Kiegészítő” szakként e területeken a magyar nyelv és irodalom szakos, illetve szakmai tárgyakat oktató pedagógusok végzettsége jön szóba. A színház- és előadóművészet, dráma területen közel ugyanolyan arányban találjuk a magyar és a művészeti szakos pedagógusokat, illetve ebben az esetben is viszonylag magas, 11 százaléknyi az egyéb végzettségűek aránya. A matematikával foglalkozó tehetséggondozási tevékenységeket tízből kilenc esetben matematika szakos pedagógus tartja. Az

informatika, robotika területen az informatika, technika szakos pedagógusok vannak túlsúlyban, de esetenként az is jellemző, hogy a matematikát, természettudományi vagy szakmai tárgyat oktató tartja a foglalkozásokat. Az egyéb reálterületekkel (természettudományokkal, logikával, sakkal) foglalkozó fejlesztéseket az esetek hattizedében valamilyen természettudományi szakos pedagógus, 13 százalékában matematika szakos pedagógus, 8 százalékában pedig valamely nem részletezett egyéb szakos tanár tartja. Az idegen nyelvi fejlesztésekben vagy nyelvszakos (76%), vagy magyar szakos (22%) pedagógus vesz részt. A más humán területek tehetséggondozó foglalkozásait magyar szakos (53%), illetve társadalomtudományi (történelem) szakos pedagógusok vezetik. A szociális-interperszonális tehetséggondozó terület kötődik a legkevésbé valamely klasszikus tanári szakhoz: ugyanakkor jellemzően magyar szakos vagy történelem szakos tanárok vezetik a foglalkozásokat. Relatív magas, 13 százaléknyi az egyéb szakos pedagógusok aránya ezen a területen. Végezetül: a sportfoglalkozásokat jellemzően testnevelő tanárok tartják, de meglepően magas a magyartanárok részvétele is ezeken a programokon.

## 27. táblázat. Tehetséggondozó területenként a felkészítést vállaló pedagógusok jellemző szakjai

intézményvezetői válaszok, %

|                                      | magyar nyelv és irodalom | matematika | természettudományos tárgyak | társadalomtudományok | idegen nyelvek | informatika, technika | művészetek | testnevelés | hit, erkölcstan | szakmai vagy szakmai alapozó tárgyak | egyéb | összesen |
|--------------------------------------|--------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------|-----------------|--------------------------------------|-------|----------|
| zeneművészet                         | 3%                       | 0%         | 1%                          | 2%                   | 1%             | 0%                    | 81%        | 0%          | 0%              | 3%                                   | 10%   | 100%     |
| tánc- és mozgásművészet              | 4%                       | 1%         | 0%                          | 1%                   | 1%             | 0%                    | 69%        | 9%          | 0%              | 3%                                   | 13%   | 100%     |
| rajz-, fotó-, képző- és iparművészet | 2%                       | 0%         | 2%                          | 1%                   | 0%             | 1%                    | 83%        | 0%          | 0%              | 2%                                   | 9%    | 100%     |

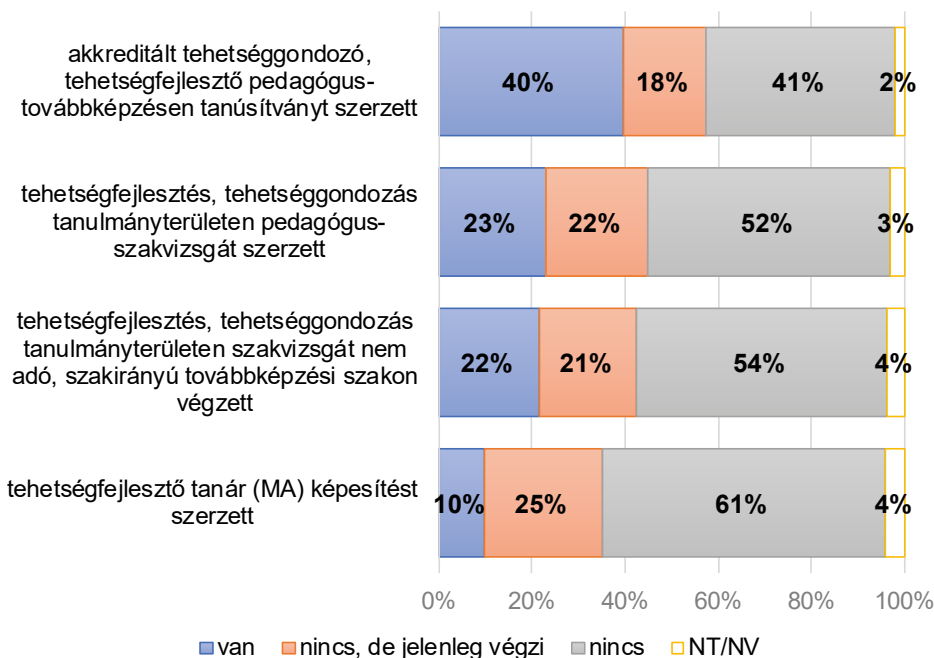
|                                                                             | magyar nyelv és irodalom | matematika | természettudományos tárgyak | társadalomtudományok | idegen nyelvek | informatika, technika | művészetek | testnevelés | hit, erkölcstan | szakmai vagy szakmai alapozó tárgyak | egyéb | összesen |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------|-----------------|--------------------------------------|-------|----------|
| <b>színház- és előadóművészet, dráma</b>                                    | 41%                      | 1%         | 2%                          | 3%                   | 3%             | 0%                    | 37%        | 0%          | 0%              | 1%                                   | 11%   | 100%     |
| <b>matematika</b>                                                           | 1%                       | 91%        | 2%                          | 0%                   | 0%             | 1%                    | 0%         | 0%          | 0%              | 0%                                   | 4%    | 100%     |
| <b>informatika, robotika</b>                                                | 1%                       | 6%         | 3%                          | 1%                   | 1%             | 82%                   | 1%         | 0%          | 0%              | 3%                                   | 3%    | 100%     |
| <b>egyéb reálterület, természettudomány, természetismeret, logika, sakk</b> | 4%                       | 13%        | 61%                         | 7%                   | 0%             | 3%                    | 2%         | 1%          | 0%              | 1%                                   | 8%    | 100%     |
| <b>idegen nyelv</b>                                                         | 22%                      | 0%         | 0%                          | 0%                   | 76%            | 0%                    | 0%         | 0%          | 0%              | 0%                                   | 2%    | 100%     |
| <b>egyéb humán terület</b>                                                  | 53%                      | 1%         | 3%                          | 30%                  | 2%             | 0%                    | 2%         | 0%          | 2%              | 2%                                   | 5%    | 100%     |

|                                                               | magyar nyelv és irodalom | matematika | természettudományos tárgyak | társadalomtudományok | idegen nyelvek | informatika, technika | művészetek | testnevelés | hit, erkölcstan | szakmai vagy szakmai alapozó tárgyak | egyéb | összesen |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------|-----------------|--------------------------------------|-------|----------|
| <b>szociális-<br/>interperszonális<br/>terület, önismeret</b> | 46%                      | 5%         | 5%                          | 10%                  | 5%             | 2%                    | 5%         | 3%          | 3%              | 4%                                   | 13%   | 100%     |
| <b>sport</b>                                                  | 14%                      | 1%         | 2%                          | 1%                   | 1%             | 0%                    | 1%         | 77%         | 0%              | 0%                                   | 4%    | 100%     |

## Tehetségfejlesztő, tehetséggondozó szakemberek

### Szakirányú végzettsége az intézményekben

Témánk szempontjából kiemelkedő fontosságú kérdés, hogy vajon mennyire általános a tehetségfejlesztéssel, tehetséggondozással kapcsolatos pedagógusok, szakemberek részvétele a köznevelési intézmények munkájában, valamint melyik az az intézményi kör, ahol a nevelőtestületben van ezen a területen képzett pedagógus, és melyik az, ahol nincs. A leggyakrabban olyan pedagógusokat találunk, akik korábban vettek már részt akkreditált tehetséggondozó, tehetségfejlesztő továbbképzésen. A szakvizsgát szerzett vagy szakirányú továbbképzési szakon végzett pedagógusok az iskolák ötödében-negyedében dolgoznak, míg a tehetségfejlesztő, egyetemi szintű tanári diplomával rendelkező pedagógusok csak minden tizedik iskolában tagjai a nevelőtestületnek. Általában négy tényezőtől függ, hogy egy iskolában találunk-e tehetséggondozásban edukált pedagógust: (1) melyik régióban van az iskola, (2) mekkora az iskola, (3) milyen nagy a tehetséges(-nek vélt) tanulók aránya, és (4) részt vett-e az intézmény korábban a Tehetségpont programban.

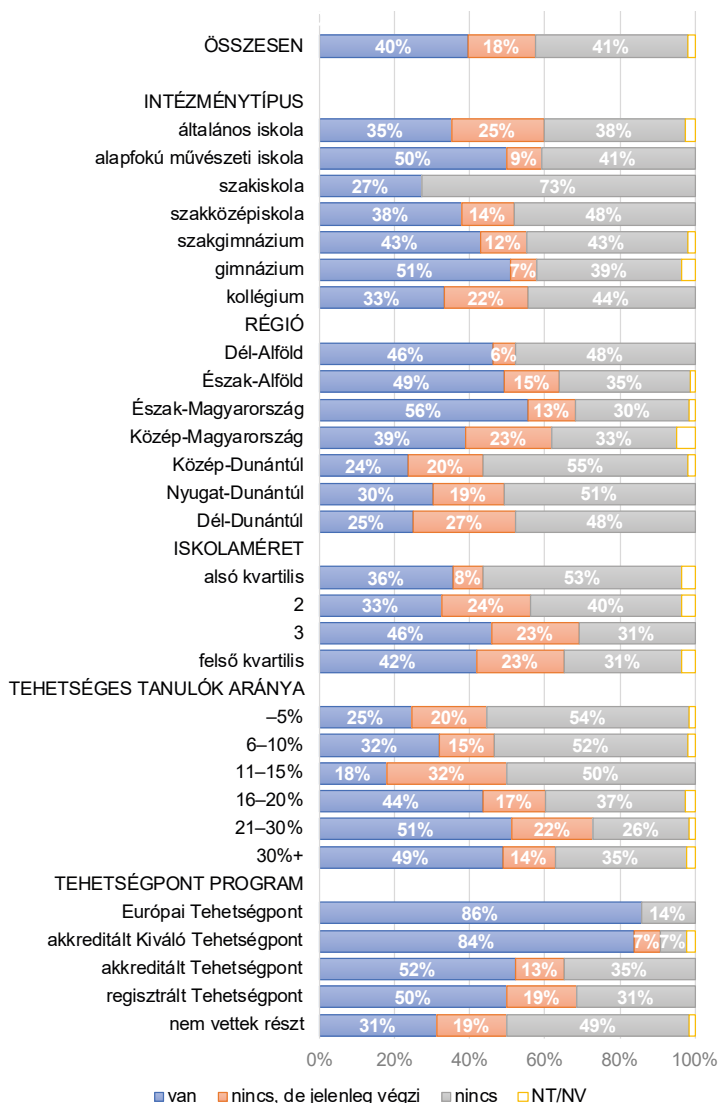


### 11. ábra. Van-e az Önök iskolájában az alábbi végzettségekkel rendelkező pedagógus, szakember?

intézményvezetői válaszok, %, N=479

Az összes köznevelési intézmény 40 százalékában található olyan pedagógus, aki valamely akkreditált tehetséggondozó, tehetségfejlesztő pedagógus-továbbképzésen tanúsítványt szerzett. Az intézmények további 18 százalékában jelenleg végzi legalább egy pedagógus ezt a továbbképzést. Jellemzően a gimnáziumok között és az észak-magyarországi régió intézményeiben találunk nagyobb valószínűséggel akkreditált tehetséggondozó továbbképzésen végzett pedagógust. Jellemző, hogy azokban az intézményekben, ahol legalább 20 százalékra becsülték a tehetséges tanulók arányát, van legalább egy olyan pedagógus, aki végzett témába vágó továbbképzést. Nem meglepő, hogy az akkreditált Kiváló Tehetségpontok és az Európai Tehetségpontok körében kirívóan magas a tehetséggondozással foglalkozó továbbképzéseken részt vevő pedagógusok aránya.

Azon intézmények körében, ahol azt jelezték, jelenleg végzi valamelyik kolléga a továbbképzést, egyedül az általános iskolák vannak a vártnál magasabb arányban. A tehetséggondozás témakörében a pedagógusait nem tovább képeztetett intézményi csoportban a szakiskolák, a közép-dunántúli intézmények, a legkisebb tanulólétszámmal működő iskolák felülreprezentáltak. Jellemző, hogy ebben az intézményi körben alacsonyra (10% alattira) becsülik a tehetséges tanulók arányát, illetve – nem meglepő módon – nem vettek részt a Tehetségpont programban sem.

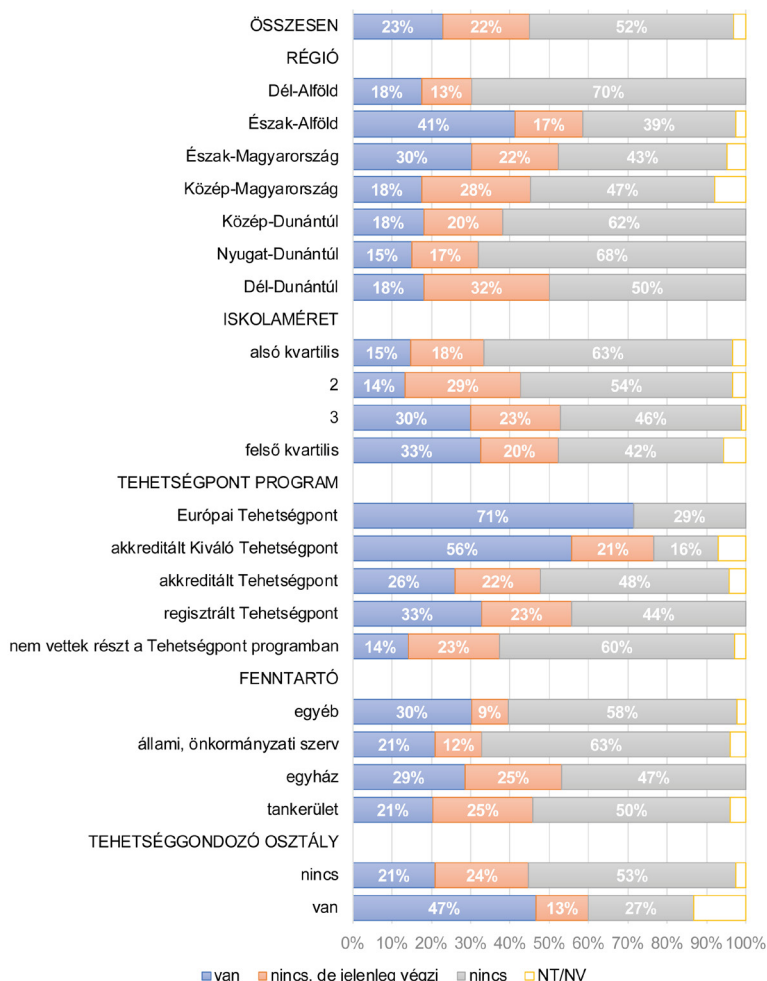


## 12. ábra. Van-e az Önök iskolájában: akkreditált tehetséggondozó, tehetségejlesztő pedagógus-továbbképzésen tanúsítványt szerzett pedagógus, szakember?

intézményvezetői válaszok, %, N=479

Az intézmények mintegy negyedében található olyan pedagógus, aki tehetségejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szerzett pedagógus szakvizsgát. Közel ilyen arányban találjuk meg azokat az intézményeket is, ahol legalább egy pedagógus esetében folyamatban van a szakvizsga megszerzése. Az észak-alföldi, a közepesnél nagyobb tanulólétszámmal működő, akkreditált kiváló tehetségpontok és az európai tehetségpontok nevelőtestületében magasabb a tehetséggondozói szakvizsgával rendelkező pedagógusok előfordulásának valószínűsége. A tehetséggondozó osztályt

működtető intézmények 47 százalékában van legalább egy, szakvizsgát tett tehetséggondozó pedagógus. A dél-alföldi és a nyugat-dunántúli régiókban, a legkisebb iskolákban, illetve a tehetségpontként nem regisztrált intézmények körében magasabb azok aránya, ahol a tantestületben nincs ilyen végzettségű pedagógus.

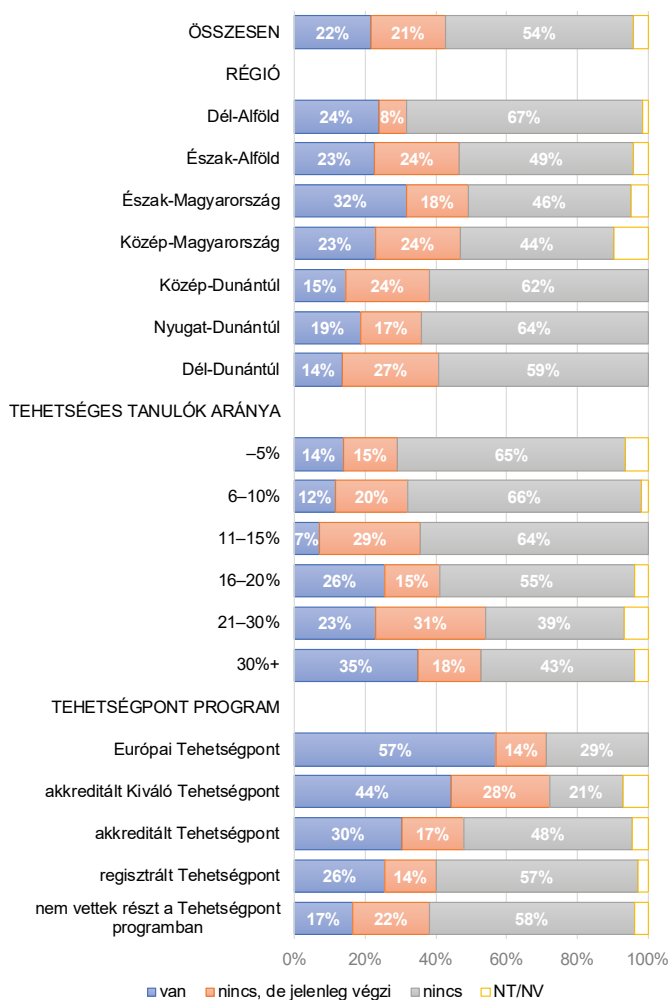


### 13. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen pedagógus-szakvizsgát szerzett pedagógus, szakember?

intézményvezetői válaszok, %, N=479

A felmérésbe bevont intézmények 22 százalékának a nevelőtestületében legalább egy, tehetséggondozási területen szakvizsgát nem adó, de szakirányú továbbképzési szakon végzett pedagógus dolgozik. Közel ugyanilyen arányban vannak azok az intézmények is, ahol folyamatban van a szakirányú továbbképzés elvégzése. Az észak-magyarországi régióban, illetve az akkreditált Kiváló Tehetségpontként vagy Európai Tehetségpontként működő intézményekben nagyobb arányban találjuk a tehetséggondozás terén szakirányú továbbképzést végzett pedagógusokat. Jellemző, hogy azokban az intézményekben, ahol extrém

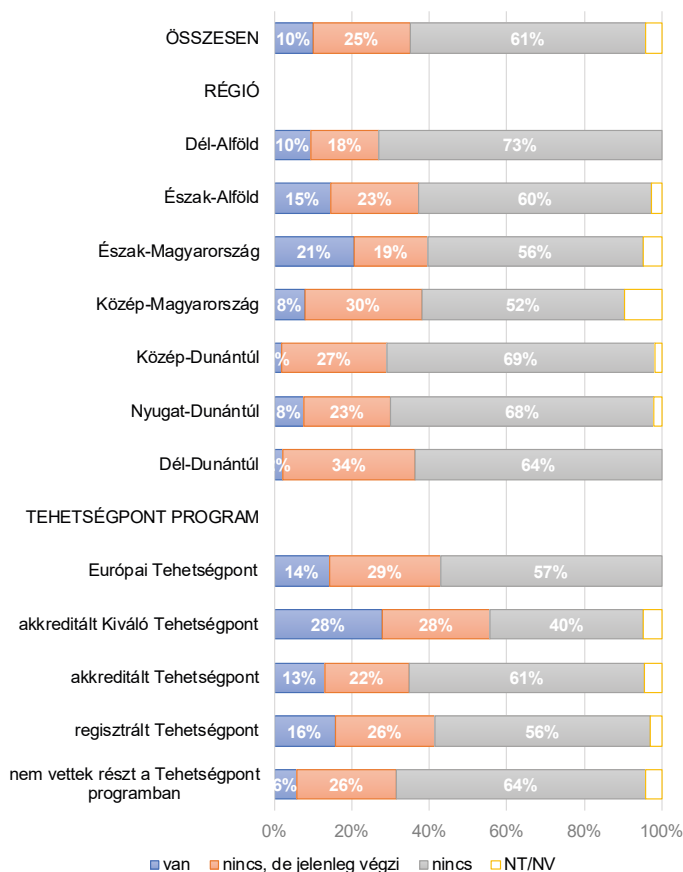
magasra becsülték a tehetséges tanulók arányát, gyakrabban fordul elő ilyen végzettségű pedagógus. A dél-alföldi régióban, az alacsony arányú tehetséges tanulókkal dolgozó iskolák körében, illetve a tehetségprogramban részt nem vett intézményi körben magasabb azon intézmények aránya, ahol nem találunk szakirányú továbbképzést végzett pedagógust.



#### 14. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon végzett pedagógus, szakember?

intézményvezetők válaszok, %, N=479

Egyelőre csak a bevont intézmények tizedében tanít olyan tanár, aki tehetségfejlesztő tanári mesterdiplomával rendelkezik. Ugyanakkor minden negyedik intézményben található legalább egy olyan pedagógus, akinek folyamatban vannak az irányú tanulmányai. Csak két tényező mutat némi összefüggést a vizsgált kérdéssel: az észak-magyarországi és az akkreditált kiváló intézményekben nagyobb, a dél-alföldi és a tehetségprogramból kimaradó intézményekben kisebb eséllyel találunk tehetségfejlesztő tanári mesterdiplomás pedagógust.



### 15. ábra. Van-e az Önök iskolájában: tehetségfejlesztő tanár (MA) képesítést szerzett pedagógus, szakember?

intézményvezetői válaszok, %, N=479

Az intézmények mindössze 4 százalékában fordul elő mind a négy végzettség egyszerre, illetve további 11 százalékában jellemző, hogy folyamatban van a végzettségek megszerzése. Az iskolák 18 százalékára lehet mondani, hogy tehetségfejlesztés, tehetséggondozás kapcsán a tantestületben sokrétű és sokszintű végzettség halmozódott, halmozódik fel. Ezekben az intézményekben legalább két esetben megszerzett és legfeljebb két esetben folyamatban lévő pedagógusképzés zajlik a témában. Erre az intézményi körre több ismerv is igaz: Észak-Magyarországon felülreprezentáltak, magas a tehetségesnek vélt tanulók aránya ezekben az iskolákban, illetve akkreditált, (kiváló vagy európai) Tehetségpont minősítést szereztek. Fontos, hogy az ezekben az iskolákba járó tanulók családi háttere kedvező, illetve az is, hogy a tanulók motiválnak tűnnek.

Azon intézmények aránya, melyekben egyetlen tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel kapcsolatban folytatott speciális pedagógus-képesítés sem jellemző, igen magas, 33 százalék. Ez az arány a szakiskolák (73%), a kollégiumok (42%), a közép-dunántúli iskolák (47%), a legkisebb tanulólétszámmal működő intézmények (42%), az alulteljesítő iskolák (58%) és azok körében magas, amely intézmények nem vettek részt korábban Tehetségpont programban (41%). Az iskolák tanulóinak társadalmi

háttére meghatározó ebben az esetben is: a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya magasabb, a családi háttérindexátlaga alacsony, a tanulókat pedig alapvetően motiválatlannak tartja az intézményvezetés ebben az intézményi közegben.

## Szakirányú végzettségek a pedagógusok körében

A pedagógusok mintegy 3 százaléka rendelkezik tehetségfejlesztő tanári végzettséggel, 4 százaléka pedig ezen a területen tett le sikeresen pedagógus-szakvizsgát. Ugyanilyen arányban találjuk azokat a pedagógusokat is, akik szakvizsgát ugyan nem tettek, de tehetségfejlesztő, tehetséggondozó szakon szakirányú továbbképzést végeztek. Az említett végzettségeket tehát elég alacsony arányban találjuk a pedagógusok körében. Ugyanakkor, tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal 23 százaléknian rendelkeznek, az elmúlt 3 évben pedig 27 százaléknian vettek részt valamilyen tehetséggondozással foglalkozó továbbképzésen. Tehetséggondozói tanári végzettséggel az átlagnál többen rendelkeznek az akkreditált Kiváló Tehetségpontokban (9%), illetve az Európai Tehetségpontokban is kétszer annyi az arányuk az országos viszonyokhoz képest (7%). A mesterpedagógusok körében szintén magasabb (6%) a tehetségfejlesztő tanári végzettséggel rendelkezők aránya. A tehetséggondozási területen szerzett szakvizsgák aránya az egyházi fenntartásban lévő iskolákban 6, az akkreditált Kiváló Tehetségpontokban 9, az Európai Tehetségpontokban pedig 13 százalék. A szakirányú továbbképzéseken részt vettek aránya szintén csak két intézménycsoportban, az akkreditált Kiváló Tehetségpontok, illetve az Európai Tehetségpontok intézményeiben magasabb az átlagnál (8 és 13%). Az egyes pedagóguscsoportokban szignifikánsan magasabb arányban csak a testnevelők (8%) és a mesterpedagógusok (9%) között találjuk ezt a végzettségtípust. Tehetségterületen szerzett akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal az észak-magyarországi (30%), tankerületi fenntartásban lévő (26%), a legnagyobb tanulólétszámmal működő (30%), a tanulókat legalább egy tantárgy szerint képesség szerinti osztályokba soroló (33%), akkreditált Kiváló vagy Európai Tehetségpont minősítésű (38–40%) iskolákban rendelkeznek az átlaghoz képest magasabb arányban. A tanúsítványt megszerzők felülreprezentáltak a reáltárgyakat, különösen a matematikát (31%) és természettudományokat (29%) tanítók és a mesterpedagógusok (32%) körében. A tehetséggondozás témájú továbbképzéseken részt vettek aránya viszonylag egyenletesen alakul minden intézmény- és pedagóguscsoport esetében, bár az akkreditált Kiváló (52%) és az Európai Tehetségpontokként (62%) működő iskolákban átlagot meghaladó a pedagóguskör aránya.

Ha a „legmagasabb” tehetséggondozás terén elért képesítési kategóriát vesszük figyelembe, akkor a válaszadó pedagógusok három-három százalékának van tehetségfejlesztő tanári diplomája, tehetségfejlesztő szakvizsgája vagy szakirányú továbbképzésen szerzett ismeretei. A pedagógusok további 19 százalékának akkreditált továbbképzésen szerzett tanúsítványa, 12 százalékának pedig valamilyen továbbképzésen szerzett ismerete van a tehetséggondozás területéről. Ebből fakad, hogy a pedagógusok többségének, 61 százalékának nincs erről a területről edukatív ismerete – hacsak az nem, amit annak idején a pedagógusképzésben erről megtanult.

Az alapfokú művészeti iskolákban a szakirányú továbbképzéseken és a tehetségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzéseken, az általános iskolákban pedig az akkreditált továbbképzéseken részt vevők aránya magasabb. A szakképzésben részt vevő intézményekben azok a pedagógusok felülreprezentáltak, akiknek nincs a tehetséggondozás tématerületén szerzett szakismeretük. Jellemző módon az észak-magyarországi iskolákban közel minden második pedagógus elvégzett valamilyen kurzust a tehetséggondozás témájában. Ahogy a fentiekből már látható volt, azoknak az intézményeknek a pedagógusai, melyek Kiváló Akkreditált vagy Európai Tehetségpont minősítéssel rendelkeznek, általában magasabb arányban végeztek el valamilyen képzést. A matematikát és művészeteket tanítók körén túl, az idegen nyelveket tanítók között alulreprezentált a tehetséggondozás témakörben magukat továbbképzők aránya. Minél magasabb életpálya-kategóriát vizsgálunk, annál jellemzőbb, hogy a pedagógusok nagyobb aránya tájékozódott/képződött ebben

az irányban. Ugyanakkor az is tanulságos, hogy nincs mérhető kapcsolat a tehetséges tanulók aránya és a tehetségfejlesztés területén szerzett kiegészítő képzés között, akár az intézményvezetői, akár a pedagógus saját tanítványaira vonatkozó meglátását vesszük alapul. Magyarán, azokban az iskolákban sem magasabb a tehetséggondozás fókuszú pedagógus-továbbképzés, ahol egyébként akár a vezetőség, akár a pedagógusok több, magasabb arányú tehetséges tanulót érzékelnek.

**28. táblázat. Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés területén szerzett legmagasabb végzettség**  
intézményi és pedagógusi háttérjellemzők szerint, pedagógusi válaszok

|                           | tehetségfejlesztő tanár | tehetségfejlesztő szakvizsga | tehetségfejlesztő szakirányú továbbképzés | tehetségfejlesztő akkreditált továbbképzés | tehetséggondozás -továbbképzés | nincs ilyen jellegű szakismerete | összesen |
|---------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------|
| <b>INTÉZMÉNYTÍPUS</b>     |                         |                              |                                           |                                            |                                |                                  |          |
| alapfokú művészeti iskola | 5%                      | 4%                           | 6%                                        | 16%                                        | 18%                            | 51%                              | 100%     |
| általános iskola          | 3%                      | 2%                           | 2%                                        | 23%                                        | 12%                            | 59%                              | 100%     |
| gimnázium                 | 4%                      | 2%                           | 4%                                        | 19%                                        | 12%                            | 59%                              | 100%     |
| kollégium                 | 1%                      | 5%                           | 3%                                        | 16%                                        | 8%                             | 68%                              | 100%     |
| szakgimnázium             | 3%                      | 0%                           | 7%                                        | 14%                                        | 8%                             | 68%                              | 100%     |
| szakiskola                | 3%                      | 3%                           | 0%                                        | 3%                                         | 13%                            | 78%                              | 100%     |
| szakközépiskola           | 1%                      | 7%                           | 0%                                        | 13%                                        | 9%                             | 70%                              | 100%     |
| <b>RÉGIÓ</b>              |                         |                              |                                           |                                            |                                |                                  |          |
| Dél-Alföld                | 4%                      | 1%                           | 3%                                        | 12%                                        | 12%                            | 66%                              | 100%     |
| Észak-Alföld              | 2%                      | 5%                           | 3%                                        | 24%                                        | 16%                            | 51%                              | 100%     |
| Észak-Magyarország        | 5%                      | 4%                           | 3%                                        | 24%                                        | 9%                             | 54%                              | 100%     |
| Közép-Magyarország        | 3%                      | 2%                           | 3%                                        | 16%                                        | 13%                            | 62%                              | 100%     |

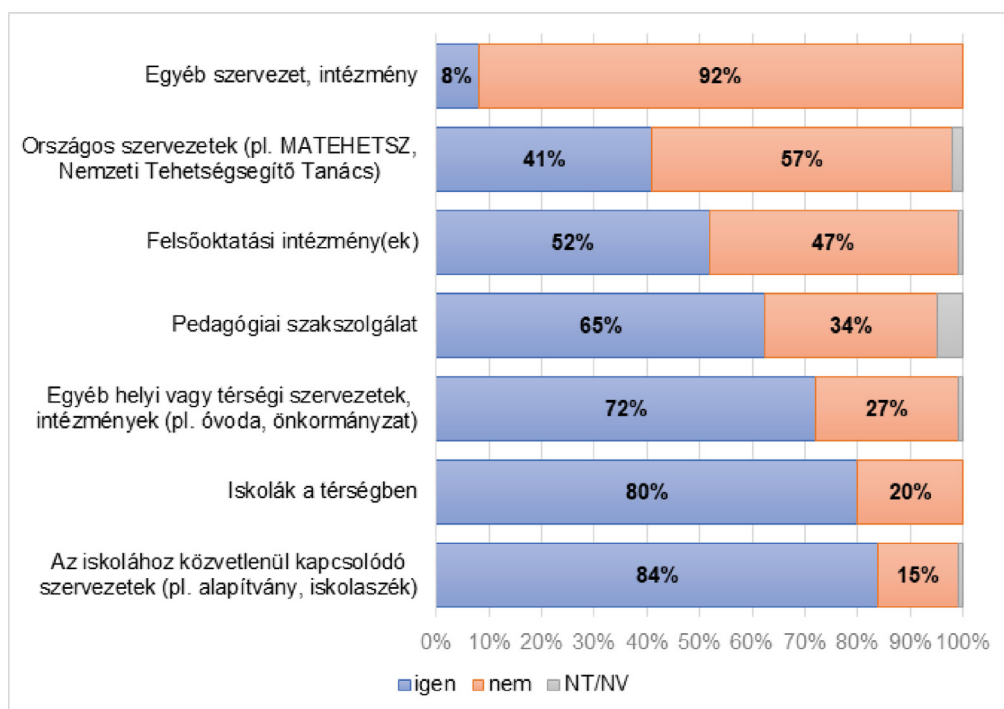
|                                                | tehetségfejlesztő tanár | tehetségfejlesztő<br>szakvizsga | tehetségfejlesztő<br>szakirányú továbbképzés | tehetségfejlesztő<br>akkreditált továbbképzés | tehetséggondozás<br>-továbbképzés | nincs ilyen jellegű<br>szakismerete | összesen |
|------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------|
| Közép-Dunántúl                                 | 1%                      | 1%                              | 3%                                           | 17%                                           | 11%                               | 68%                                 | 100%     |
| Nyugat-Dunántúl                                | 2%                      | 0%                              | 4%                                           | 16%                                           | 8%                                | 70%                                 | 100%     |
| Dél-Dunántúl                                   | 1%                      | 3%                              | 4%                                           | 20%                                           | 11%                               | 61%                                 | 100%     |
| TEHETSÉGPONT                                   |                         |                                 |                                              |                                               |                                   |                                     |          |
| regisztrált<br>Tehetségpont                    | 3%                      | 2%                              | 5%                                           | 20%                                           | 11%                               | 58%                                 | 100%     |
| akkreditált<br>Tehetségpont                    | 2%                      | 3%                              | 2%                                           | 16%                                           | 13%                               | 64%                                 | 100%     |
| akkreditált Kiváló<br>Tehetségpont             | 9%                      | 5%                              | 6%                                           | 30%                                           | 17%                               | 34%                                 | 100%     |
| Európai Tehetségpont                           | 7%                      | 7%                              | 13%                                          | 37%                                           | 13%                               | 23%                                 | 100%     |
| nem vettek részt<br>Tehetségpont<br>programban | 2%                      | 1%                              | 2%                                           | 16%                                           | 11%                               | 67%                                 | 100%     |
| SZAK                                           |                         |                                 |                                              |                                               |                                   |                                     |          |
| matematika                                     | 2%                      | 3%                              | 4%                                           | 26%                                           | 10%                               | 55%                                 | 100%     |
| művészeti szak                                 | 4%                      | 5%                              | 4%                                           | 17%                                           | 17%                               | 53%                                 | 100%     |
| idegen nyelvek                                 | 2%                      | 4%                              | 1%                                           | 14%                                           | 9%                                | 71%                                 | 100%     |
| ÉLETPÁLYA                                      |                         |                                 |                                              |                                               |                                   |                                     |          |
| Pedagógus I.                                   | 2%                      | 1%                              | 2%                                           | 19%                                           | 12%                               | 64%                                 | 100%     |
| Pedagógus II.                                  | 4%                      | 5%                              | 4%                                           | 19%                                           | 11%                               | 57%                                 | 100%     |
| Mesterpedagógus                                | 6%                      | 2%                              | 6%                                           | 26%                                           | 13%                               | 48%                                 | 100%     |
| ÖSSZESEN                                       | 3%                      | 3%                              | 3%                                           | 19%                                           | 12%                               | 61%                                 | 100%     |



# HÁLÓZATOSODÁS A TEHETSÉGGONDOZÁSSAL FOGLALKOZÓ SZEREPLŐK KÖZÖTT

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, milyen hálózatosodási paraméterekkel jellemezhetők a tehetséggondozással kapcsolatos köznevelési intézmények, milyen együttműködési gyakorlataik alakultak ki az iskolán kívüli partnerekkel.

Az intézmények többségének (84%) legalább egy, az iskolához közvetlenül kapcsolódó szervezete (pl. alapítvány, iskolaszék) együttműködik a tehetséggondozási tevékenységük sikere érdekében. A kvalitatív kutatás tapasztalata szerint ebben az esetben általában olyan iskolai alapítványi együttműködések a jellemzők, amelyek szereplői nem vagy alig mások, mint a nevelőtestület, illetve az iskolavezetés tagjai, viszont pótlólagos forrásbevonást tesznek lehetővé tárgyi eszközök, ösztöndíjak, utazási költségtérítés formájában. Igen szorosnak mutatkoznak az iskolaközi együttműködések: tízből nyolc intézmény nyilatkozott úgy, hogy tehetséggondozás során együttműködik a térségében található többi iskolával. Más helyi vagy térségi szervezetek, intézmények szerepe szintén jelentős a partneri hálózatban, hiszen az iskolák 72 százaléka fenntart valamilyen tehetséggondozást segítő kapcsolatot a helyi önkormányzattal, óvodával, civil szervezettel. Annak fényében, hogy a pedagógiai szakszolgálatok munkájában kötelező feladatként jelent meg a tehetséggondozási tevékenység, az iskolákkal történő együttműködés szintje viszonylag alacsony, 65 százalék. A felsőoktatási intézmények irányába is csak az iskolák fele tudott sikeresen nyitni, míg a tehetséggondozás országos szervezeteivel (MATEHETSZ, Nemzeti Tehetségsegítő Tanács) alig több, mint az iskolák negytizedének van valamilyen kapcsolata. Az intézmények közel tizedében van valamilyen egyéb kapcsolat is a tehetséggondozás dimenziójában. Az intézmények többsége ehelyütt az Arany János Programirodát, a helyi vagy országos közművelődési intézményeket, programokat, a szakmai kamarákat és gyakorlati szakmai képzőhelyeket, az egyházi pedagógiai szakmai támogató szervezeteket, szakmai civil szervezeteket, illetve sportegyesületeket, szakközépiskolákat említette.



## 16. ábra. Együttműködnek-e az alábbi szervezetekkel, intézményekkel a tehetséggondozási tevékenységük sikere érdekében?

intézményvezetői válaszok, N=479, %

Az elemzésbe bevont háttérváltozók többsége a felsőoktatási intézményekkel, illetve a tehetségsegítő országos szervezeteivel való kapcsolattartást, együttműködést magyarázzák leginkább. Annyi azonban látszik, hogy az iskolaméret az iskolához közvetlenül kapcsolódó szervezetekkel való kapcsolattartásban szerepet kap: minél nagyobb az intézmény, annál valószínűbb, hogy van kapcsolattartás – itt azonban valószínűleg arról van szó, hogy a kisebb iskoláknak nincs is ilyen alapítványuk, szervezetük. Jellemző, hogy azok az intézmények, amelyek deklarált célként tekintenek a tehetséggondozásra, valamivel magasabb arányban (84%) hálózatosodnak a térség iskoláival. A pedagógiai szakszolgálatokkal az alapfokú művészeti iskolák és a szakiskolák kevésbé (46–47%), az általános iskolák inkább (73%) tartják a kapcsolatot. Az egyéb helyi szervezetekkel nagyobb arányban működnek együtt az alapfokú oktatás intézményei (78–82%) mint a középfokú, különösen a szakképző iskolák.

A felsőoktatási intézményekkel – tehetséggondozási témában – az átlagosnál nagyobb arányban működnek együtt a szakgimnáziumok és a gimnáziumok, az országos átlagnál jobb matematikai és szövegértési kompetenciaeredményekkel büszkélkedő intézmények, illetve azok az iskolák, ahol magasra becsülték a tehetséges tanulók részarányát. A Tehetségpont programban részt vevő, azon valamilyen akkreditáltságot – különösen ha az kiváló vagy európai – szerzett intézmények kapcsolata szintén erősebb a felsőoktatási szférával. Látható az is, hogy inkább azok az iskolák működnek együtt az egyetemekkel, melyek tanulói összetétele szociálisan kedvezőbb. Összességében tehát azt látjuk, hogy a tehetséggondozás kapcsán a felsőoktatási szférával – ahonnan talán a legtöbb diszciplináris innováció szivároghatna be a közoktatásba – leginkább a középosztály igényeit kiszolgáló, a felsőoktatásban tanulók utánpótlási bázisát jelentő, eredményesebb iskolák működnek együtt. Az alulteljesítő, kedvezőtlenebb

szociális helyzetben lévő tanulókkal dolgozó iskolák kapcsolathálója gyengébb a felsőoktatással, pedig talán éppen ez lenne az egyik lehetőség a tanulók motiváltságának ösztönzésére. Fontos, hogy a felsőoktatási szférával való kapcsolattartás alig-alig jellemző az általános iskolákra.

A tehetségsegítés országos szervezeteivel az alapfokú művészeti iskolák, a szakközépiskolák és a gimnáziumok az átlagosnál nagyobb mértékben alakítottak ki szakmai együttműködést. Jellemző módon a nagyobb tanulólétszámú, a matematikai kompetenciaeredmények alapján eredményesebbnek tűnő, tehetséggondozó osztályt működtető, valamint a felülteljesítő intézmények felülreprezentáltak e körben. A Tehetségpont programban akkreditált Kiváló Tehetségpontok és Európai Tehetségpontok közül mindenki hivatkozott az együttműködésre, ugyanakkor a regisztrált, illetve akkreditált Tehetségpontok esetében nem minden interjúalany azonosította be – a többek között pont ezt a programot koordináló – ernyőszervezeteket. Mindenesetre azoknak 22 százaléka, akik nem vettek részt a programban, szintén megemlített valamilyen együttműködést az országos tehetségsegítő szervezetekkel. Ahogy a felsőoktatás esetén is látható volt, jellemzően azok az iskolák állnak kapcsolatban az országos tehetségsegítő szervezetekkel, melyek tanulói háttere kedvezőbb, illetve a tanulók motiváltabbnak tűnnek. Ugyanakkor nem látható összefüggés az országos szervezetekkel történő kapcsolattartás és aközött, mekkora az intézményben a tehetségesnek tartott tanulók aránya, magyarul, e szervezetekkel való kapcsolattartás jóval általánosabb színezetű, mintsem hogy a kifejezett tehetséggondozó műhelyekre fókuszálna.

## 29. táblázat. Együttműködnek-e felsőoktatási intézményekkel, illetve országos szervezetekkel a tehetséggondozási tevékenységük sikere érdekében?

intézményi háttérjellemzők szerint, intézményvezetői válaszok, N=479, %

|                                | felsőoktatási<br>intézmények | országos<br>szervezetek |
|--------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| <b>INTÉZMÉNYTÍPUS</b>          |                              |                         |
| általános iskola               | 33%                          | 35%                     |
| alapfokú művészeti iskola      | 59%                          | 55%                     |
| szakiskola                     | 36%                          | 18%                     |
| szakközépiskola                | 72%                          | 59%                     |
| szakgimnázium                  | 82%                          | 39%                     |
| gimnázium                      | 84%                          | 58%                     |
| kollégium                      | 58%                          | 28%                     |
| <b>ISKOLAMÉRET</b>             |                              |                         |
| alsó kvartilis                 | -                            | 30%                     |
| 2                              | -                            | 29%                     |
| 3                              | -                            | 52%                     |
| felső kvartilis                | -                            | 51%                     |
| <b>TEHETSÉGGONDÓZÓ OSZTÁLY</b> |                              |                         |
| van                            | n.r.*                        | 80%                     |

|                                                   | <b>felsőoktatási<br/>intézmények</b> | <b>országos<br/>szervezetek</b> |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <b>nincs</b>                                      | n.r.*                                | 39%                             |
| <b>MATEMATIKA KOMPETENCIAEREDMÉNYEK</b>           |                                      |                                 |
| <b>országos átlagnál gyengébb</b>                 | 44%                                  | 34%                             |
| <b>országos átlaggal megegyező</b>                | 47%                                  | 37%                             |
| <b>országos átlagnál jobb</b>                     | 62%                                  | 51%                             |
| <b>SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIAEREDMÉNYEK</b>         |                                      |                                 |
| <b>országos átlagnál gyengébb</b>                 | 42%                                  | -                               |
| <b>országos átlaggal megegyező</b>                | 47%                                  | -                               |
| <b>országos átlagnál jobb</b>                     | 63%                                  | -                               |
| <b>ISKOLATÍPUSOK</b>                              |                                      |                                 |
| <b>alulteljesítő</b>                              | 30%                                  | 15%                             |
| <b>átlagos, de motiválatlan</b>                   | 58%                                  | 44%                             |
| <b>átlagos</b>                                    | 45%                                  | 37%                             |
| <b>felüteljesítő</b>                              | 61%                                  | 53%                             |
| <b>TEHETSÉGES TANULÓK ARÁNYA</b>                  |                                      |                                 |
| <b>-5%</b>                                        | 45%                                  | -                               |
| <b>6-10%</b>                                      | 49%                                  | -                               |
| <b>11-15%</b>                                     | 39%                                  | -                               |
| <b>16-20%</b>                                     | 51%                                  | -                               |
| <b>21-30%</b>                                     | 42%                                  | -                               |
| <b>30% felett</b>                                 | 67%                                  | -                               |
| <b>TEHETSÉGPONT PROGRAM</b>                       |                                      |                                 |
| <b>nem vettek részt a Tehetségpont programban</b> | 45%                                  | 22%                             |
| <b>regisztrált Tehetségpont</b>                   | 56%                                  | 61%                             |
| <b>akkreditált Tehetségpont</b>                   | 65%                                  | 83%                             |
| <b>akkreditált Kiváló Tehetségpont</b>            | 79%                                  | 100%                            |
| <b>Európai Tehetségpont</b>                       | 71%                                  | 100%                            |
| <b>TANULÓI HÁTTÉR</b>                             |                                      |                                 |
| <b>HH-arány</b>                                   | 6%                                   | -                               |
| <b>HHH-arány</b>                                  | 5%                                   | 4%                              |

|                                          | <b>felsőoktatási<br/>intézmények</b> | <b>országos<br/>szervezetek</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <b>RGYK-arány</b>                        | 15%                                  | 15%                             |
| <b>CSH-index</b>                         | +0,113                               | +0.148                          |
| <b>motivációs index</b>                  | -                                    | +33                             |
| <b>tehetséges tanulók aránya (átlag)</b> | 34%                                  | 31%                             |

Azokban a cellákban, ahol érték nem szerepel, ott a kapcsolat nem szignifikáns.

\*nem releváns

Az együttműködésre alkalmas szervezetekkel való kapcsolattartás számossága a beágyazottság erős-ségét is jelzi.<sup>17</sup> A számosság kissé jobbra csapott normál eloszlást követ: kevés intézmény rendelkezik egy-két, több pedig legalább az átlagot meghaladó négy kapcsolattal. Általában jellemző, hogy a szakközép-iskolák és a gimnáziumok, a nagyobb tanulólétszámmal dolgozó iskolák, az iskolájukban nagyobb arányban tehetséges tanulót vélő intézményekben, a Tehetségpont programban részt vett iskolák között magasabb a kapcsolatok száma, legalábbis az diversifikáltabb mintázatot követ. A szakiskolák és kollégiumok, a kismé-retű iskolák, a Tehetségpont programból kimaradó intézmények állnak a mérleg másik oldalán: ebben az intézményi körben inkább magukra hagytak az iskolák a tehetséggondozás terén.

A pedagógusok az intézményvezetői válaszokhoz képest a kapcsolatok gyengébb intenzitásáról számoltak be. Az nem meglepő, hogy leggyakrabban más iskolák pedagógus kollégáival tartanak fent személyes kapcsolatot, bár az talán sokatmondó adat, hogy a pedagógusok több mint fele csak alkalm-szerűen találkozik nem közvetlen munkahelyi kollégával. Az iskolához közvetlenül kapcsolódó szerveze-tekkel (pl. iskolaszék, alapítvány) a pedagógusok ötöde legalább havonta-kéthavonta veszi fel a kapcsola-tot. A harmadik leggyakoribb hálózati partnertípus a helyi vagy térségi szervezetek munkatársaiból kerül ki (pl. önkormányzati dolgozók, óvodák pedagógusai). A kérdőívben felsorolt többi lehetőségre a többség azt nyilatkozta, hogy vagy alkalmasszerűen, vagy sohasem tartja velük a kapcsolatot. A külső tehetséggon-dozással foglalkozó szakemberek, mentorok, a pedagógiai szakszolgálat munkatársai, tehetséggondozá-si tevékenységekben jártas pszichológusok, felsőoktatási intézmények munkatársai, (más) Tehetségpont munkatársai, a POK-ok szakemberei, a magánszektor szervezetei, a tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetek, külső pályaorientációs szakemberek vagy éppenséggel a térségi Tehetséggondozó Tanács munkatársai tartoznak ebbe a körbe.

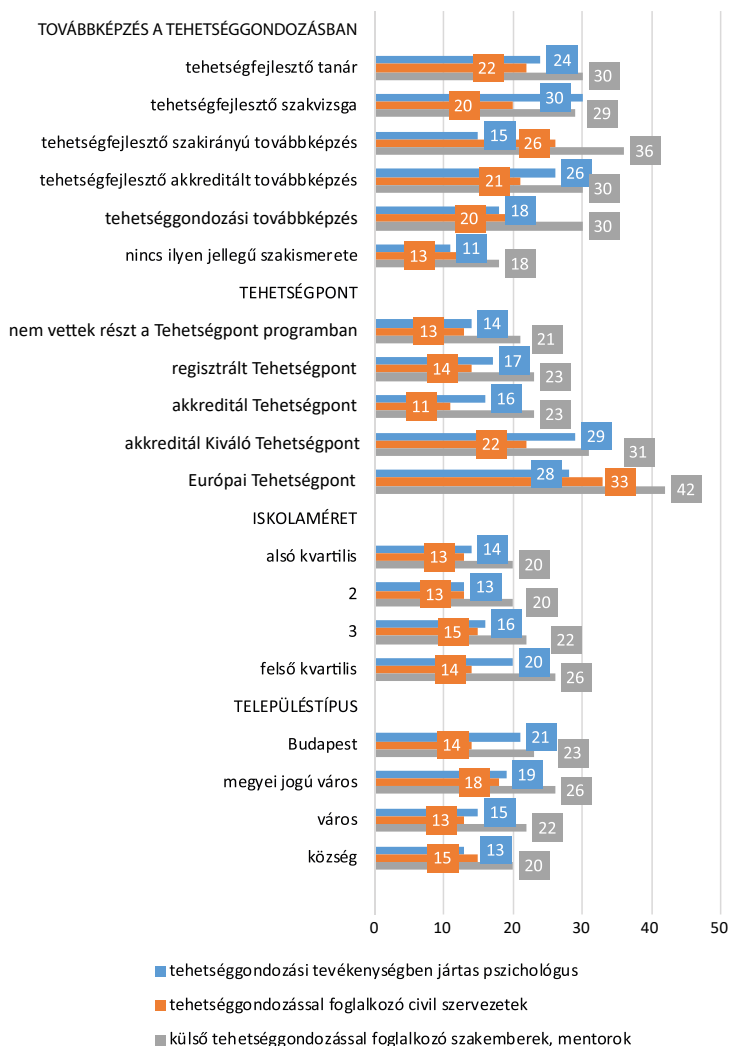
<sup>17</sup> Ezt még talán abban az esetben is érdemes megvizsgálni, ha a kérdőív kérdésében pontosan nem a számosságot, hanem a kapcsolattartási fajták meglétét, illetve hiányát vizsgáltuk.

### 30. táblázat Milyen rendszeresen tart kapcsolatot a következő szereplőkkel?

pedagógusok válaszai, N=1142, % és átlagok 0-tól 100-ig terjedő skálán

|                                                                                             | napi/heti<br>gyakorisággal | havonta-kéthavonta | alkalom-szerűen | soha | NV  | átlag |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------|------|-----|-------|
| <b>más iskolák pedagógus kollégái</b>                                                       | 12%                        | 23%                | 56%             | 6%   | 4%  | 47    |
| <b>az iskolához közvetlenül<br/>kapcsolódó szervezetek (pl.<br/>alapítvány, iskolaszék)</b> | 6%                         | 14%                | 49%             | 25%  | 6%  | 34    |
| <b>egyéb helyi vagy térségi<br/>szervezetek (pl. óvoda,<br/>önkormányzat)</b>               | 4%                         | 11%                | 48%             | 32%  | 5%  | 29    |
| <b>pedagógiai szakszolgálat<br/>munkatársai</b>                                             | 3%                         | 6%                 | 59%             | 27%  | 4%  | 28    |
| <b>külső tehetséggondozással<br/>foglalkozó szakemberek,<br/>mentorok</b>                   | 2%                         | 7%                 | 47%             | 40%  | 5%  | 23    |
| <b>Pedagógiai Oktatási Központok<br/>munkatársai</b>                                        | 1%                         | 4%                 | 55%             | 35%  | 4%  | 23    |
| <b>külső pályaaorientációs<br/>szakember</b>                                                | 0%                         | 4%                 | 48%             | 43%  | 5%  | 20    |
| <b>felsőoktatási intézmény(ek)</b>                                                          | 1%                         | 6%                 | 41%             | 47%  | 6%  | 19    |
| <b>tehetséggondozási<br/>tevékenységben jártas<br/>pszichológus</b>                         | 2%                         | 5%                 | 31%             | 57%  | 5%  | 17    |
| <b>tehetséggondozással<br/>foglalkozó civil szervezetek</b>                                 | 1%                         | 3%                 | 32%             | 59%  | 5%  | 15    |
| <b>(más) Tehetségpont<br/>munkatársai</b>                                                   | 1%                         | 5%                 | 26%             | 63%  | 5%  | 14    |
| <b>magánszektor szervezetei (pl.<br/>vállalatok) munkatársai</b>                            | 1%                         | 4%                 | 31%             | 59%  | 6%  | 14    |
| <b>Tehetségsegítő Tanács<br/>szakemberei</b>                                                | 1%                         | 2%                 | 16%             | 77%  | 5%  | 8     |
| <b>más</b>                                                                                  | 2%                         | 3%                 | 18%             | 56%  | 21% | 13    |

Bár a felsorolt partnerek mindegyike kapcsolatba hozható a tehetséggondozással, három szereplőt érdemes közelebbről is megnézni. A nem iskolában dolgozó tehetséggondozási szereplőkkel, mentorokkal, a tehetséggondozással (is) foglalkozó pszichológusokkal, illetve a tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetekkel való kapcsolattartás intenzívebb a nagyobb településeken (elsősorban a megyei jogú városokban), a nagyobb tanulólétszámmal működő iskolákban, azokban az intézményekben, melyek akkreditált kiváló Tehetségi pontként vagy európai tehetségi pontként működnek, illetve a tehetséggondozás területén magukat valamilyen szinten továbbképző pedagógusok körében. Ez utóbbi hatás a legerősebb mindhárom esetben.



**17. ábra. Tehetséggondozással foglalkozó külső szakemberekkel való kapcsolattartás intenzitása**

intézményi és pedagógusi háttérváltozók szerint, pedagógusok válaszai, N=1 148, átlagok 0-tól 100-ig terjedő skálán

# NEHÉZSÉGEK A TEHETSÉGGONDOZÁS TERÉN

A pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy az egyes jelenségek mekkora nehézséget jelentenek számukra a tehetséggondozás során. Az előre rögzített válaszlehetőségek közül a legtöbb arányban – egyben relatíve nagy súllyal – a pedagógusok leterheltségüket emelték ki nehezítő tényezőként. A pedagógusok több mint a fele számára nagyon nagy nehézséget, 36 százalékának inkább nehézséget jelent az óraterhelés mértéke. A pedagógusok óraterheinek említéseitől alig marad el a tanulók leterheltségének kiemelése: a pedagógusok 44 százaléka szerint nagyon nagy, 40 százaléka szerint nagy nehézséget jelent mindez a tehetséggondozás során. A további szempontokat a pedagógusok jelentősnek, ám az előbbi két tényezőnél jóval kisebb súlyúnak értékelik. Ilyen hátráltató tényezőként kell számon tartani a tanulók szociokulturális hátterét, az iskola infrastrukturális és tárgyi eszközellátottságát, a tanulók képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiányát, a külső szakemberek hiányát vagy a tanulók motiválatlanságát. E tényezőket 5–10 százaléknyan tartják nagyon nagy nehézségnek, 40 százaléknyan inkább nehézségnek, 32–34 százaléknyan pedig inkább nem tartják nehézségnek. Végezetül két tényező van, amivel kapcsolatban a pedagógusok többsége úgy véli, inkább nem jelentenek gondot a tehetséggondozás során. Az egyik ilyen tényező a szülőkkel való kapcsolattartás, a másik pedig az egyes tanulók képességeinek azonosítása, felismerése.

## 31. táblázat. Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők?

pedagógusok válaszai, N=1200, % és átlagok 0-tól 100-ig terjedő skálára vetítve

|                                                                                          | egyáltalán nem jelent nehézséget | inkább nem jelent nehézséget | inkább nehézséget jelent | nagyon nagy nehézséget jelent | NV | átlag |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|-------------------------------|----|-------|
| <b>a pedagógusok leterheltsége</b>                                                       | 1%                               | 8%                           | 36%                      | 51%                           | 4% | 80    |
| <b>a tanulók tantárgyi leterheltsége</b>                                                 | 1%                               | 10%                          | 40%                      | 44%                           | 4% | 77    |
| <b>a tanulók szociokulturális háttere</b>                                                | 6%                               | 34%                          | 40%                      | 15%                           | 5% | 55    |
| <b>az iskola infrastrukturális és tárgyi eszközei</b>                                    | 8%                               | 36%                          | 37%                      | 15%                           | 4% | 54    |
| <b>a tanulói képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya</b> | 11%                              | 35%                          | 39%                      | 11%                           | 5% | 50    |

|                                                                | egyáltalán nem jelent nehézséget | inkább nem jelent nehézséget | inkább nehézséget jelent | nagyon nagy nehézséget jelent | NV | átlag |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|-------------------------------|----|-------|
| <b>külső szakemberekkel való kapcsolat hiánya</b>              | 9%                               | 38%                          | 39%                      | 9%                            | 5% | 50    |
| <b>a tanulók motiváltsága</b>                                  | 13%                              | 32%                          | 41%                      | 10%                           | 4% | 50    |
| <b>a szülőkkel való együttműködés</b>                          | 15%                              | 52%                          | 25%                      | 4%                            | 4% | 40    |
| <b>az egyes tanulók képességeinek azonosítása, felismerése</b> | 19%                              | 53%                          | 21%                      | 3%                            | 4% | 36    |

A tehetséggondozási tevékenységet a pedagógusok véleménye szerint két, rajtuk kívül álló szempont hátráltatja leginkább: a pedagógusok és a tanulók tantárgyi leterheltsége. A többség szerint a tanulói képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya és az iskolák infrastrukturális, illetve eszközellátása szinte azonos mértékű nehézséget okoz a tehetséggondozás során.



Az egyes nehézségek eltérően jelentkeznek a különböző háttérű intézményekben, illetve az eltérő háttérű pedagóguscsoportokban. A pedagógusok és a tanulók leterheltségét jellemzően a nagyobb tanulólétszámmal működő iskolákban érzik nagyobb nehézségnek, illetve látható a települési lejtő hatása is: minél nagyobb településen működik a vizsgált intézmény, annál inkább érzik nehézségnek ezeket a tényezőket. Mivel a tanrendi szabályozást egyébként nem érinti a települési jogállás vagy méret, az eltérés okát a pedagógus-ellátottságban, illetve az iskolán kívüli foglalkozások kínálatában és azok kihasználtságában

kell keresni. A tanulók szociokulturális háttéréből, illetve a szülőikkel való kapcsolattartásból eredő nehézségeket eltérő mértékben említették a pedagógusok (előbbi komolyabb problémának tűnik), ám nagyjából ugyanabban az intézményi körben tanító, illetve hasonló pedagóguscsoportok érzik az átlagnál nagyobb problémának e két nehézséget. A kisebb tanulólétszámmal működő iskolákban; a szakképzéssel, különösen szakközépiskolai keretek között foglalkozó intézményekben tanítók; az alulteljesítő iskolák tanárai, a kedvezőtlenebb családi háttérű és egyben motiválatlanabbnak tartott tanulókat kiszolgáló iskolákban kiemelten jelentkeznek ezek a nehézségek. A tehetségdiagnosztizálással, illetve a tanulói képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiányát a humán tárgyakat tanító pedagógusok jobban érzékelik. Ugyanakkor előbbi a szakképzésben és a csak felső tagozatot működtető általános iskolákban, utóbbi szempont a tehetséggondozásban kevésbé képzett pedagógusok esetén hangsúlyosabb. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy két képzettségi kategória esetében csökken a problematikus érzékelése: a tehetségfejlesztő tanári, illetve a tehetséggondozó szakvizsgával rendelkezők körében. Mindez arra utal, hogy a tehetséggondozással foglalkozó továbbképzések eddig nem adtak elegendő módszertani eszközt a pedagógusok kezébe. A tanulók motiválatlansága a szakképzésben, a külső szakemberek hiánya az általános iskolák pedagógusai körében jelentkezik nagyobb mértékben. Bár az iskola infrastrukturális állapotát és tárgyi eszközeit a tanárok többsége a tehetséggondozást akadályozó tényezőnek vélte, a vélekedés túlságosan általános ahhoz, hogy egy-egy közoktatási intézménycsoporthoz vagy pedagóguscsoporthoz lehessen kötni.

Amennyiben mind a nyolc tényezőt összesítve vizsgáljuk, kialakítható egy olyan index, ami azt mutatja, mennyire érzik a pedagógusok nehéznek a tehetséggondozást, mennyiben érzik magukat akadályoztatva ebből a szempontból. Csupán egy szempont szerint változik az index értéke: a középfokú iskolákban – különösen a szakképzéssel foglalkozó iskolákban – magasabb a mutató átlagos értéke, azaz ebben az intézményi körben általában véve problematikusabbnak, nehezebbnek vélik a tehetséggondozási tevékenységet.

A megkérdezett pedagógusok tehetséggondozást segítő tevékenységként a következőket említették:

## A TEHETSÉGGONDOZÁST SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉGEK

\*Pedagógusi vélemény

- Pedagógusok tehermentesítése
- Tanulók tantárgyi tehermentesítése
- Pedagógusok módszertani fejlesztése, külső szakemberekkel konzultáció
- Tehetséges tanulók tanórai differenciálása
- Tehetséges tanulók célzott, személyes figyelemmel kísérése
- Differenciált házi feladatok
- Reziliens tanulók kiemelése
- Iskola infrastrukturális és tárgyi eszközök fejlesztése
- Tehetséges tanulók motiválása otthon és az iskolában
- Szülőikkel való építő együttműködés



ÚjNemzedék



# A TEHETSÉGGONDOZÁS ESZKÖZ- ÉS INFRASTRUKTÚRA-ELLÁTOTTSÁGA

A fejezetben áttekintjük mindazokat a pályázatokat, melyek segítségével a mintába került intézmények fejleszteni tudták infrastrukturális lehetőségeiket és eszközellátottságukat. Számba vesszük az igénybe vett pályázati források fő típusait, a pályázatok fő célját, valamint azt, hogy miként vélekednek az intézményvezetők arról, mennyiben segítette a pályázat az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységét.

## Infrastruktúra-fejlesztés

A felmérésben részt vett iskolák 61 százaléka nem adott arra választ, hogy milyen infrastrukturális fejlesztések történtek intézményükben az elmúlt öt évben. Ennek oka egyrészt a válaszmegtagadás, másrészt – és ez áll hangsúlyozottan a hiányzó válaszok mögött – az, hogy ezekben az iskolákban nem történt ilyen irányú fejlesztés. Az észak-alföldi, nyugat-dunántúli és dél-dunántúli régiókban, az egyházak valamint önkormányzatok, állami szervek által fenntartott iskolákban, a területi elhelyezkedésből adódóan pedig a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű tanulókkal foglalkozó intézményekben magasabb volt azon intézmények aránya, amelyeknek lehetőségük volt infrastrukturális fejlesztésre. Regionális alapon a közép-magyarországi régió intézményei jelentősen alulreprezentáltak, hiszen az uniós pályázati források allokációjának jelentős része csak a konvergenciaregiókra irányult.

Azok az intézmények, amelyek sikerrel pályáztak valamilyen infrastruktúrát fejlesztő forrásra, minden esetben legalább egyszer uniós pályázaton nyertek erre pénzt. Az intézmények 15 százalékában nem nevezték meg a pontos forrást, vagy nem volt felderíthető pontosan, milyen támogatási forrást nyertek el. 10 százalék alatt marad azon intézmények aránya, amelyek valamilyen központi, állami, minisztériumi pályázaton nyertek, vagy önkormányzati forrásból tudtak fejleszteni. A fejlesztésre lehetőséget kapó iskolák 7 százaléka civil szervezeti, vállalati vagy egyéb forrásból tudott beruházni. A Nemzeti Tehetségprogram pályázatait a valamilyen infrastrukturális fejlesztést végrehajtó intézmények 6 százalékában voltak sikeresek (ez az összes intézmény 2 százaléka). Ha nem az intézmények bázisáról közelítjük meg a kérdést, hanem azt nézzük, hogy az összes nyertes pályázatból az egyes források milyen részarányt képviselnek, akkor látható, hogy az uniós források a pályázatok legalább 72, a központi és önkormányzati források 5-5, az egyéb és NTP források 4-4 százaléknyi részarányt képviselnek.

### 32. táblázat. Az elmúlt öt év során milyen pályázatok keretében tudták fejleszteni az iskola infrastrukturális feltételeit?

forrástípusok szerint, intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt infrastrukturális fejlesztés, a nyertes pályázatok száma és aránya, illetve a nyertes intézmények aránya

|                               | nyertes pályázatok |      | nyertes intézmények |
|-------------------------------|--------------------|------|---------------------|
|                               | N                  | %    | %                   |
| <b>központi forrás</b>        | 16                 | 5%   | 8%                  |
| <b>uniós forrás</b>           | 233                | 72%  | 117%*               |
| <b>önkormányzati forrás</b>   | 17                 | 5%   | 9%                  |
| <b>fenntartói forrás</b>      | 2                  | 1%   | 1%                  |
| <b>NTP-forrás</b>             | 12                 | 4%   | 6%                  |
| <b>egyéb forrás</b>           | 14                 | 4%   | 7%                  |
| <b>nincs forrásmegjelölés</b> | 30                 | 9%   | 15%                 |
| <b>összesen</b>               | 324                | 100% | 162%*               |

\* egy intézmény több pályázaton is nyerhetett, az érték emiatt haladja meg a 100%-ot

Az uniós források közül öt operatív program keretén belül történt a legtöbb infrastrukturális fejlesztés: EFOP, TÁMOP, TIOP, KEHOP és KEOP. Az összes megvalósult pályázatot alapul véve a TÁMOP súlya a legnagyobb (25%), melyet közel azonos súllyal az EFOP, a KEOP és a TIOP követ (10–11%). A KEHOP valamelyik kiírásán a megvalósul beruházások huszada nyert forrást. A TÁMOP-on belül a TÁMOP-3.1.4, az EFOP-on belül az EFOP-4.1.3, a KEOP-on belül a KEOP-5.7.0, a TIOP-on belül pedig a TIOP-1.1.1-es pályázati kiírások bizonyultak a legnépszerűbbnek.

A leggyakoribb infrastrukturális fejlesztés a meglévő épületek, épületrészek felújítása volt, ez a (valamilyen pályázaton nyertes) iskolák mintegy felét érintette. Sportlétesítmény-fejlesztés az iskolák ötödében, szaktantermek kialakítása 15 százalékukban történt. Új épületet, épületrészt az intézmények 11 százalékában emeltek, és közel ilyen arányban alakítottak ki természettudományos laborokat (9%), illetve tanműhelyeket (6%). Az iskolák közel háromtizedében történt valamilyen egyéb beruházás is (pl. energetikai fejlesztés, akadálymentesítés, fűtőkorszerűsítés). Mindez azt jelenti, hogy a nyertes pályázatok mintegy 36 százaléka felújításra, 12 százaléka sportlétesítmény-fejlesztésre, 10 százaléka szaktantermek kialakítására, további 5 százalék pedig természettudományi laborok kialakítására irányult. Új épület építését a pályázatok 6, egyéb beruházást pedig a pályázatok 26 százaléka célozta meg.

### 33. táblázat. A megvalósult infrastrukturális fejlesztések fő célok szerint

intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt infrastrukturális fejlesztés valamely pályázat útján elnyert forrásból, nyertes intézmények és pályázatok aránya

|                                             | nyertes     |            |
|---------------------------------------------|-------------|------------|
|                                             | intézmények | pályázatok |
|                                             | aránya      |            |
| <b>új épület(rész) építése</b>              | 11%         | 6%         |
| <b>meglévő épület(rész) felújítása</b>      | 52%         | 36%        |
| <b>sportlétesítmény-fejlesztés</b>          | 19%         | 12%        |
| <b>természettudományi labor kialakítása</b> | 9%          | 5%         |
| <b>más szaktanterem kialakítása</b>         | 15%         | 10%        |
| <b>tanműhely kialakítása, fejlesztése</b>   | 6%          | 3%         |
| <b>egyéb infrastrukturális beruházás</b>    | 28%         | 26%        |

Új épületeket jellemzően olyan intézményekben emeltek pályázati forrásból, ahol magasabb a szociálisan kedvezőtlenebb tanulók aránya. Általában igaz, hogy ezekben az intézményekben gyakoribbak voltak az egyéb infrastrukturális beruházások is. Felújításra nagyobb arányban került sor az észak-magyarországi (64%) és a közép-dunántúli (76%) intézményekben, illetve azokban az iskolákban, melyek regisztrált Tehetségpontként működnek (65%). A sportlétesítmények fejlesztésében felülreprezentáltak a közép-magyarországi (37%) és a nyugat-dunántúli (36%) iskolák, illetve azok, melyek tankerületi fenntartásban működnek (26%). A természettudományi laborok a valamilyen infrastrukturális beruházáson nyertes gimnáziumok 28, az akkreditált kiváló Tehetségpontok 31 százalékát érintette. Nem meglepő módon a tanműhelyek kialakítása, felújítása elsősorban a szakközépiskolákra volt jellemző (33%), és elsősorban ott, ahol a (kompetenciamérések alapján) az eredményességi színvonal átlagos, de a tanulókat inkább motiválatlannak tartják.

Összességében minden infrastrukturális fejlesztés célt ért – legalábbis mindegyik esetében úgy nyilatkozott az intézményvezetők többsége, hogy nagyban befolyásolta az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet. Különösen egyöntetű volt a vélemény a természettudományi laborok, az új épület, épület-rész építése, illetve a tanműhelyfejlesztés kapcsán. A szaktantermek kialakítása, a sportlétesítmények fejlesztése, illetve a meglévő épületek felújítása esetén hangzott el több olyan vélemény, hogy a beruházás csak érintőlegesen vagy egyáltalán nem érintette az iskolai tehetséggondozást.

### 34. táblázat. Mennyiben érintette a fejlesztés az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet?

a fejlesztés iránya szerint, intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt infrastrukturális fejlesztés valamely pályázat útján elnyert forrásból, %

|                                      | nagyban befolyásolta | érintőlegesen befolyásolta | nem érintette | összesen |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------------|---------------|----------|
| új épület(rész) építése              | 81%                  | 19%                        | 0%            | 100%     |
| meglévő épület(rész) felújítása      | 42%                  | 25%                        | 33%           | 100%     |
| sportlétesítmény-fejlesztés          | 53%                  | 39%                        | 8%            | 100%     |
| természettudományi labor kialakítása | 88%                  | 12%                        | 0%            | 100%     |
| más szaktanterem kialakítása         | 66%                  | 29%                        | 6%            | 100%     |
| tanműhely kialakítása, fejlesztése   | 79%                  | 21%                        | 0%            | 100%     |
| egyéb infrastrukturális beruházás    | 58%                  | 33%                        | 9%            | 100%     |

## Eszközfejlesztés

Az elmúlt évek iskolai eszközfejlesztésére ugyanabban a kérdésstruktúrában kérdeztünk rá, mint az infrastrukturális fejlesztések esetében. Az intézmények 36 százaléka nem számolt be semmilyen eszközfejlesztési tevékenységről az elmúlt öt év távlatát tekintve. Három régióban, Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Dunántúlon a legmagasabb azon intézmények aránya, melyek sikeresen tudtak taneszközt fejleszteni. Jellemzően az országos átlagnál gyengébb kompetenciaeredményű, alulteljesítő és a fentiekből adódóan kedvezőtlenebb társadalmi háttérű tanulókat oktató intézményekben magasabb az eszközfejlesztő iskolák aránya. A társadalmi háttér és a (vélt) tehetséges tanulók aránya miatti összefüggés miatt ez egyben azt is jelenti, hogy azokban az iskolákban, ahol volt sikeres eszközfejlesztő pályázat, alacsonyabb a tehetségesnek vélt tanulók aránya.

Ahogy az infrastrukturális fejlesztéseknél is láttuk, az uniós pályázatoknak az eszközbeszerzések terén is megkerülhetetlen a fontosságuk. Az összes, pályázati úton finanszírozott eszközbeszerzés mintegy kétharmadára került sor közösségi pénzek felhasználásával. Kiemelt jelentőségűek a Nemzeti Tehetség Program pályázatai is: az eszközfejlesztő iskolák 22 százaléka tudott erre a forrásra támaszkodva valamilyen taneszközt beszerezni. A központi költségvetési források az intézmények 9, az önkormányzati pályázatok, támogatások az (egyébként eszközfejlesztő) iskolák 4 százalékán tudtak segíteni. A felmérésben jelentős az egyéb, közelebbről meg nem nevezett vagy nem kódolható forrásmegjelölések aránya is.

### 35. táblázat. Az elmúlt öt év során milyen pályázatok keretében tudták fejleszteni az iskola eszközellátottságát?

forrástípusok szerint, intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt eszközfejlesztés, a nyertes pályázatok száma és aránya, illetve a nyertes intézmények aránya

|                               | nyertes pályázatok |             | nyertes intézmények |
|-------------------------------|--------------------|-------------|---------------------|
|                               | N                  | %           | %                   |
| <b>központi forrás</b>        | 27                 | 5%          | 9%                  |
| <b>uniós forrás</b>           | 379                | 67%         | 124%*               |
| <b>önkormányzati forrás</b>   | 12                 | 2%          | 4%                  |
| <b>fenntartói forrás</b>      | 4                  | 1%          | 1%                  |
| <b>NTP forrás</b>             | 66                 | 12%         | 22%                 |
| <b>egyéb forrás</b>           | 18                 | 3%          | 6%                  |
| <b>nincs forrásmegjelölés</b> | 60                 | 11%         | 20%                 |
| <b>összesen</b>               | <b>566</b>         | <b>100%</b> | <b>185%</b>         |

\* egy intézmény több pályázaton is nyerhetett, az érték emiatt haladja meg a 100%-ot

Az eszközbeszerzések esetében három nagy uniós operatív program súlya nagy: a TÁMOP a pályázatok 31, a TIOP 23, az EFOP pedig 5 százalékát finanszírozta. Az iskolák bázisára vetítve mindezt, a (valamilyen eszközpályázaton nyertes) intézmények több mint fele részesült TÁMOP forrásból, míg a TIOP-on több mint 40 százalékuk szerzett pénzt. A TÁMOP-on belül elsősorban a TÁMOP-3.1.4-es programnak, a TIOP-on belül pedig a TIOP-1.1.1-nek volt kimagasló hatása.

Jellemző, hogy egy-egy eszközfejlesztésre irányuló pályázat alkalmával többféle eszközt tudnak beszerezni az iskolák, így a beszerzések iránya is sokrétűbb, mint ahogy például azt az infrastrukturális fejlesztések esetén tapasztalhattuk. Az eszközbeszerzések közel fele IKT-eszközök vásárlására, illetve tanulási segédeszközök beszerzésére irányult. A sikeresen eszközfejlesztő iskolák több mint 80 százaléka tudott e két területen előrébb lépni. Az iskolák 40 százaléka oktatóanyagokat, közel húsz százaléka laboreszközöket, szertári alanyagokat vásárolt. Egyéb eszközbeszerzéseket (pl. sporteszköz- vagy hangszervásárlást) az intézmények háromtizede valósított meg.

### 36. táblázat. A megvalósult eszközbeszerzések fő célok szerint

intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt eszközbeszerzés valamely pályázat útján elnyert forrásból, nyertes intézmények és pályázatok aránya

|                                                                        | nyertes     |            |
|------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|
|                                                                        | intézmények | pályázatok |
|                                                                        | aránya      |            |
| <b>IKT-fejlesztés</b>                                                  | 62%         | 45%        |
| <b>tanulási segédeszközök beszerzése</b>                               | 52%         | 40%        |
| <b>laborfejlesztés, laboreszközök, szertári alapanyagok beszerzése</b> | 15%         | 10%        |
| <b>oktatóanyagok beszerzése</b>                                        | 30%         | 22%        |
| <b>egyéb eszközbeszerzés</b>                                           | 19%         | 16%        |

Az eszközbeszerzések elég egyenletesen valósultak meg a köznevelési intézmények körében: erre utal, hogy az elemzésben felhasznált háttérváltozók csak sporadikus befolyást gyakorolnak. Mindössze annyi állapítható meg, hogy az IKT-eszközök beszerzése az átlagosnál magasabb arányban jellemző a nyugat-dunántúli (83%), a dél-dunántúli (77%) és az észak-magyarországi (76%) iskolákban, a laborfejlesztések pedig a (legalábbis a szövegértésre irányuló kompetenciamérést figyelembe véve) kicsit eredményesebbek (24%), csoportbontást jellemzően alkalmazó iskolák körében (21%).

Az eszközfejlesztések között alig találunk olyat, amit ne tudnának a tehetséggondozási foglalkozások során felhasználni – erre utal, hogy a fejlesztés irányától függetlenül szinte 70 százalék körül alakul a beszerzések pozitív értékelése.

### 37. táblázat. Mennyiben érintette az eszközfejlesztés az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet?

a fejlesztés iránya szerint, intézményvezetői válaszok, azon intézmények körében, ahol történt eszközfejlesztés valamely pályázat útján elnyert forrásból, %

|                                                                        | nagyban befolyásolta | érintőlegesen befolyásolta | nem érintette | összesen |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------|---------------|----------|
| <b>IKT-fejlesztés</b>                                                  | 69%                  | 29%                        | 2%            | 100%     |
| <b>tanulási segédeszközök beszerzése</b>                               | 72%                  | 27%                        | 1%            | 100%     |
| <b>laborfejlesztés, laboreszközök, szertári alapanyagok beszerzése</b> | 76%                  | 24%                        | 0%            | 100%     |
| <b>oktatóanyagok beszerzése</b>                                        | 73%                  | 26%                        | 1%            | 100%     |
| <b>egyéb infrastrukturális beruházás</b>                               | 67%                  | 31%                        | 2%            | 100%     |

# FEJLESZTÉSI ELKÉPZELÉSEK

A felmérésben részt vevő intézményvezetőket megkérdeztük arról, intézményükben milyen, a tehetséggondozáshoz direkt módon kapcsolható infrastrukturális, illetve eszközfejlesztést tartanak időszerűnek, valamint milyen oktatásmódszertani vagy humán erőforrást látnak szükségesnek. Az alábbiakban ezekről a fejlesztési igényekről lesz szó.

## Infrastrukturális fejlesztési igények

Infrastrukturális fejlesztési igényt az intézményvezetők 37 százaléka jelzett. Ezek az igények általánosan jelentkeznek, azaz nem köthetők egyetlen vizsgált iskolatípushoz sem, illetve nem jellemezhetők semmilyen speciális háttérváltozóval. Az igényt jelző intézmények közül a legtöbb (38%) szaktantermek kialakítását szorgalmazná, illetve a hiányzó, kicsi, vagy alkalmatlan tornatermet pótolná, bővítené (29%). Szinte minden ötödik intézmény jelezte, hogy az iskola épülete felújításra szorul. 13 százaléknyan a meglévő (jellemzően udvari) sportlétesítményeket tartja fejlesztendőnek. Az érdemben válaszolók 9-9 százaléka az iskola bővítését, illetve fejlesztő, tehetséggondozó termek kialakítását tartja szükségesnek. A valamilyen infrastrukturális beruházási igénnyel fellépők 7 százaléka hiányol intézményéből közösségi teret – elsősorban olyat, ahol rendezvényeket, színjátszó előadásokat is meg lehet tartani. Az iskolák 4 százalékában a tanműhelyt újítanak fel, vagy bővítenék ki. Lényegében ugyanez a „kívánságlista” akkor is, ha a válaszokat nem az igényt megfogalmazó intézmények arányában, hanem az intézményvezetők választásainak arányában összesítjük.

### **38. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható infrastrukturális fejlesztést tartana időszerűnek iskolájában?**

intézményvezetői válaszok, azok körében, akik jeleztek valamilyen igényt, N=175, % és N

|                                       | válaszok |     | intézmények |
|---------------------------------------|----------|-----|-------------|
|                                       | N        | %   | %           |
| <b>iskolabővítés, építés</b>          | 16       | 7%  | 9%          |
| <b>iskolaépület felújítása</b>        | 32       | 14% | 18%         |
| <b>tornaterem építése, bővítése</b>   | 51       | 23% | 29%         |
| <b>sportlétesítmények fejlesztése</b> | 23       | 10% | 13%         |
| <b>szaktantermek kialakítása</b>      | 66       | 30% | 38%         |
| <b>fejlesztő termek kialakítása</b>   | 15       | 7%  | 9%          |

|                                     | válaszok |      | intézmények |
|-------------------------------------|----------|------|-------------|
|                                     | N        | %    | %           |
| <b>közösségi tér kialakítása</b>    | 12       | 5%   | 7%          |
| <b>tanműhelyfejlesztés, bővítés</b> | 7        | 3%   | 4%          |
| <b>összesen</b>                     | 222      | 100% | 127%        |

Az alacsony elemszámok miatt nehezen lehet arra válaszolni, hogy az egyes infrastrukturális fejlesztési igények kötődnek-e valamelyik speciális iskolai háttérjellemzőhöz. Annyi kijelenthető, hogy tornatermekre a szakgimnáziumok (43%) és a jellemzően magas kedvezőtlen háttérű tanulókat oktató iskolák körében van nagyobb szükség. Egyéb sportlétesítmény-fejlesztést az Észak-Alföldön (25%), illetve szintén a szociális hátrányokkal szembesülő iskolákban látnának szívesebben. A közösségi terek kialakítására a szakközépiskolákban (25%) és a gimnáziumokban (21%) mutatkozik szükséglet, míg a tanműhelyek fejlesztését elsősorban a szakgimnáziumok (29%) várnák el.

## Eszközfejlesztési igények

A három vizsgált fejlesztési igényterület között az eszközfejlesztésre mutatkozik a legnagyobb kereslet, legalábbis az iskolák 75 százaléka jelezte, hogy lenne valamire szüksége – ráadásul nincs is annak semmi-féle specifikuma, hogy mely intézményi kör elégedett teljesen eszközparkjával, vagy mely hiányol abból valamit. Magasan a legtöbb, valamilyen eszközigényt jelző iskola (66%) az IKT-eszközein lát fejleszteni valót. Ez részben gyors és stabil internetelérést, wifi-hálózatot, részben digitális táblákat, részben tanulói és pedagógusi laptopokat, tableteket jelent, részben pedig egyéb digitális eszközöket (pl. projektor). A második leggyakoribb igény a nyelvi vagy természettudományi laborfejlesztésre vonatkozott, ezt az iskolák 24 százaléka szeretné. Általában véve tanulást segítő eszközcsere, illetve gyakrabban eszközbővítést az intézmények 18 százaléka jelzett. Az elemzésben különválasztottuk az IKT-eszközöktől a digitális tananyagot: a valamilyen eszközbeszerzésen gondolkodó iskolák 15 százaléka jelezte azt, hogy szükséges tartalommal is megtölteni az eszközeit (a kategóriába belesoroltuk a nem digitális tananyagokat is, ezek száma elenyésző volt a digitális tartalmi igények mellett). Az iskolák közel tizedében jelentkezett még hangszervásárlási igény, illetve esetlegesen megjelent a sporteszközök, a tanműhely felszerelés (gépek), robotikai eszközök, illetve bútorzat beszerzésének szándéka is. Kifejezetten tehetségazonosító eszközök, szoftverek iránt az érintett iskolák közül csak egyetlenegyben fogalmazódott meg az igény.

### 39. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható eszközfejlesztést tartana időszerűnek iskolájában?

intézményvezetői válaszok, azok körében, akik jeleztek valamilyen igényt, N=358, % és N

|                                                          | válaszok |      | intézmények |
|----------------------------------------------------------|----------|------|-------------|
|                                                          | N        | %    | %           |
| <b>IKT-eszközök</b>                                      | 236      | 48%  | 66%         |
| <b>eszközcseré, eszközbővítés</b>                        | 63       | 13%  | 18%         |
| <b>laborfejlesztés</b>                                   | 84       | 17%  | 24%         |
| <b>hangszerek vásárlása</b>                              | 29       | 6%   | 8%          |
| <b>sporteszközök vásárlása</b>                           | 9        | 2%   | 3%          |
| <b>robotikai eszközök beszerzése</b>                     | 7        | 1%   | 2%          |
| <b>tanműhely-felszerelés fejlesztése</b>                 | 9        | 2%   | 3%          |
| <b>tehetségazonosító eszközök, szoftverek beszerzése</b> | 1        | 0%   | 0%          |
| <b>IKT-eszközök digitális tartalma</b>                   | 54       | 11%  | 15%         |
| <b>bútorzat</b>                                          | 5        | 1%   | 1%          |
| <b>összesen</b>                                          | 497      | 100% | 139%        |

Az igénytípusok egy-két speciális esettől eltekintve nem korlátozódnak az egyes intézménycsoportokra, és az intézmények háttérváltozói sem adnak magyarázatot arra, miért ott jelentkezik a szükséglet, ahol. A speciális esetek szorosan kapcsolódnak az iskola tevékenységéhez: az alapfokú művészeti iskolák (melyek zöme zeneművészeti területen képez) több mint fele hangszervásárlást szeretne, a szakképzéssel foglalkozó iskolák, különösen a szakközépiskolák pedig tanműhelyük felszereltségét javítanák.

## Oktatásmódszertani és humánerőforrás-fejlesztés

Oktatásmódszertani vagy humánerőforrás-fejlesztési igényeket az eszközigényekhez hasonló mértékben jeleztek az intézményvezetők (73%). Az észak-alföldi (89%) és a dél-dunántúli (84%) iskolákban felülreprezentáltak azok az iskolák, ahol ezen a területen várnak el fejlesztést. Az intézmények közel háromtizedében az általában vett pedagógus-továbbképzéseket hatékony eszköznek tartják arra, hogy emeljék az iskola tehetséggondozói szerepét, legfeljebb ennek könnyebb elérhetőségét tartják fontosnak (ez mind térben, mind finanszírozási dimenzióban értendő). Az iskolák 18 százaléka tehetséggondozó munkatársat venne állományba, vagy képeznék ki valamely pedagógusát erre a feladatra. Tehetséggondozással foglalkozó speciális továbbképzést a humánerőforrás-fejlesztésben gondolkodó intézményvezetők 15 százaléka tartana hasznosnak. Az intézmények relatíve magas arányában (15%) jelezték, hogy a megfelelő szakos pedagógusok számát emelnék, vagy az oktatást segítő-támogató személyzet létszámát növelnék (13%) meg intézményükben. Utóbbiak körében kiemelkedően sokan hiányolták az elérhető iskolapszichológusi szolgáltatást. Majdnem minden tizedik vezető említette, hogy az IKT-eszközök megfelelő pedagógusi alkalmazásához, saját digitális tartalmak fejlesztéséhez IKT-módszertani képzésre lenne szükségük. Relatíve sokan, mintegy 7 százaléknyan tartanák fontosnak, hogy a tehetséggondozási tevékenységüket külső mentor, szakmai tanácsadó támogassa.

#### 40. táblázat. Milyen, a tehetséggondozáshoz direkt kapcsolható oktatásmódszertani vagy humánerőforrás-fejlesztést tartana időszerűnek iskolájában?

intézményvezetői válaszok, azok körében, akik jeleztek valamilyen igényt, N=351, % és N

|                                                                            | válaszok |      | intézmények |
|----------------------------------------------------------------------------|----------|------|-------------|
|                                                                            | N        | %    | %           |
| <b>pedagógus-továbbképzés</b>                                              | 97       | 22%  | 28%         |
| <b>tehetséggondozással foglalkozó pedagógus-továbbképzés</b>               | 53       | 12%  | 15%         |
| <b>tehetséggondozó munkatárs</b>                                           | 62       | 14%  | 18%         |
| <b>mentor, külső szakmai segítség</b>                                      | 26       | 6%   | 7%          |
| <b>jó gyakorlatok, módszertani fejlődés</b>                                | 10       | 2%   | 3%          |
| <b>módszertani fejlesztés a tehetséggondozás, tehetségazonosítás terén</b> | 8        | 2%   | 2%          |
| <b>IKT-módszertani képzés</b>                                              | 32       | 7%   | 9%          |
| <b>speciális szakmódszertani képzés</b>                                    | 18       | 4%   | 5%          |
| <b>alternatív nevelési program meghonosítása</b>                           | 6        | 1%   | 2%          |
| <b>szakos ellátottság javítása</b>                                         | 54       | 12%  | 15%         |
| <b>NOS-állomány bővítése</b>                                               | 47       | 11%  | 13%         |
| <b>munkaszervezeti megújulás</b>                                           | 18       | 4%   | 5%          |
| <b>egyéb humánerő-fejlesztés</b>                                           | 3        | 1%   | 1%          |
| <b>összesen</b>                                                            | 434      | 100% | 124%        |

Tehetséggondozás fókuszú pedagógus továbbképzést a közép-dunántúli (26%), illetve az észak-magyarországi (24%) iskolákban említettek többen. A szakos ellátottság kiegyensúlyozatlanságán elsősorban az egyéb (nem tankerület, egyház vagy állami szervezet) fenntartásban lévő, kedvezőtlen szociális háttérrel rendelkező tanulókat oktató intézmények változtatnának. Az egyes oktatásmódszertani, humánerőforrás-fejlesztési igényeket más háttérváltozó nem befolyásolja.

# ÚT A HATÉKONYABB TEHETSÉGGONDOZÁSHOZ

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok négytizede szerint inkább intézményének infrastrukturális, illetve eszközellátottságán, 56 százaléka szerint pedig inkább a pedagógusok módszertani tudását kellene fejleszteni ahhoz, hogy a tehetséggondozás hatékonyabban folyjon. Természetesen a tehetséggondozás érzékelt nehézségeinél láttuk, hogy ennél összetettebb a probléma, de ha csak e két választás lehetséges, akkor inkább a módszertani eszköztárat fejlesztenék. Ez utóbbi vélemény markánsabban megjelenik az egyházi és állami fenntartásban lévő intézmények pedagógusai körében (62-62%) és a nagyobb tanulólétszámmal működő intézményekben (62%). Még egy háttértényező befolyásolja a vélekedéseket: mégpedig, hogy milyen életpályaszakaszban tart a válaszoló pedagógus; míg a pedagógus I. minősítésűek körében magasabb azok aránya, akik inkább a külső körülményeken javítanának (infra- és eszközellátottság), addig a mesterpedagógusok több mint 70 százaléka inkább a módszertani tudásfejlesztésben látja az előrelépés lehetőségét.

**41. táblázat. Ön szerint a tehetséggondozás hatékonyabbá tételéhez...**

|                 | inkább                                           |                     |    | összesen |
|-----------------|--------------------------------------------------|---------------------|----|----------|
|                 | infrastruktúra és<br>eszközellátottságon<br>vagy | módszertani tudásán | NV |          |
|                 | kellene fejleszteni?                             |                     |    |          |
| ÉLETPÁLYA       |                                                  |                     |    |          |
| pedagógus I.    | 43%                                              | 53%                 | 4% | 100%     |
| pedagógus II.   | 38%                                              | 57%                 | 5% | 100%     |
| mesterpedagógus | 26%                                              | 71%                 | 3% | 100%     |
|                 |                                                  |                     |    |          |
| ÖSSZESEN        | 40%                                              | 56%                 | 4% | 100%     |

A pedagógusi kérdőíves felmérésben megkértük a válaszadókat, állítsák sorrendbe, mire lenne szükségük ahhoz, hogy hatékonyabban tudják végezni tehetséggondozó munkájukat. A legelső helyre azt sorolták (átlagosan), hogy több időt kellene szánni a tehetséggondozásra. Második helyen motiváltabb tanulókat, harmadik helyen pedig a tehetséges tanulók tanulásáról szóló pedagógiai továbbképzést szeretnék. Csak e tényezők után következik az infrastrukturális és eszközfeltételek javítása, a szaktárgyi továbbképzés, az

intézményi szintű tehetséggondozó program beindítása vagy az iskolán belüli jobb együttműködés kialakítása. A rangsorban az utolsók között szerepel a magasabb anyagi juttatás, elismertség, a külső szakemberekkel való szorosabb munkakapcsolat kialakítása, vagy az érintett szülőkkel történő hatékonyabb együttműködés megteremtése. A rangsoroláson túl lehetőség volt egyéb szükséges tényezőt is megjelölni: a legtöbben a tanulók idejét jelölték meg, illetve szükségét érzik tehetséggazonosító mérőeszközöknek, feladatoknak, módszertani támogatásnak is.

A tehetséggondozásra fordított időt leginkább a gimnáziumokban, a felülteljesítő iskolákban és az akkreditált Tehetségi pontok intézményeiben keveslik. Magasabb anyagi juttatásokat, elismertséget nagyjából ugyanebben a körben tartanak szükségesebbnek a hatékony tehetséggondozáshoz. A külső szakember segítségének igénybevételét általában fontosabbnak vélték a kollégiumok pedagógusai. Elgondolkodtató, hogy a szakképző helyeken, az alulteljesítő intézményekben, az alacsony tanulólétszámmal működő, jellemzően észak-magyarországi iskolákban hangsúlyosabb az a vélemény, hogy motiváltabb tanulók kellenének a hatékonyabb tehetséggondozáshoz (nem pedig a motiváltságot felkeltő iskolai környezetre lenne szükség). Fontos eredmény az is, hogy azon intézmények pedagógusai, amelyek nem vettek részt a Tehetségi pont programban, vagy abban csak regisztráltak, a hatékony tehetséggondozás érdekében jobban hangsúlyozzák az intézményi szintű tehetséggondozási program kialakításának igényét.



**18. ábra.** Mire lenne szüksége, hogy hatékonyabban tudja végezni a tehetséggondozói munkáját? – pedagógusok válaszai, rangsorátlagok (1: legfontosabb, 10: legkevésbé fontos)

## Köznevelési intézmények

A kvalitatív kutatás során általános iskolákban, szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban, gimnáziumokban, alapfokú művészeti iskolákban és kollégiumokban készítettünk interjúkat. Arra törekedtünk, hogy minden felkeresett intézményben készüljön legalább egy intézményvezetői és egy pedagógusi interjú: ez az esetek zömében meg is valósult; igaz, volt olyan iskola, ahol kis csoportban egyszerre több munkatárs is megosztotta velünk a tapasztalatait. A kollégiumok kivételével az intézményeket úgy igyekeztünk kiválasztani, hogy a térségi és településtípusok sokszínűsége mellett legyen legalább egy kiemelt, azaz az elmúlt években valamilyen országos versenyen helyezést elérő intézmény. Az alábbiakban iskolatípusok szerint ismertetjük az interjúk során szerzett benyomásainkat.

## Általános iskolák

A kutatásba egy dél-alföldi és egy dél-dunántúli általános iskolát válogattunk be. Előbbi egy kisvárosban, utóbbi egy megyeszékhelyen működik. A két iskola tanulóinak szociális háttere eltér egymástól: míg a megyeszékhelyen működő iskola leginkább a városi középosztály igényeihez próbál igazodni, addig a kisvárosi iskola a település (és kisebb részben a környező falvak) nehezebb sorsú tanulóit oktatja. A két iskola között érdekes különbség, hogy ugyan „kiemelt” iskolaként a nagyvárosi intézményt választottuk ki, a szakörök megszervezésén és a tanulók versenyztetésén túl rendszerszerű tehetséggondozói tevékenységet inkább a kistépülés iskolájában fedezhetünk föl.

## Tehetségértelmezés

Jellemző módon egyik intézményvezető vagy pedagógus sem említett egzakt tehetségdefiníciót. A tehetséget elég puha „gumikategóriának” tartják, amivel leginkább a képességeit és/vagy készségeit tekintve a szűkebb környezetéből kitűnő gyerekeket jelölik, kiemelve a kreativitás, a szorgalom, a motiváció, illetve a támogató szülői háttér fontosságát.

*„(...) a tehetség fogalma, úgy gondolom, hogy egy bármilyen oldalra kiterjedő, olyan belső képesség, amiben valaki kiemelkedik. Nagyon kreatív tud lenni, (...) nagyon könnyen old meg problémákat azon a területen.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„Most én lerajzolhatnám, (...) kreativitás meg egyéb, de én azt gondolom, hogy alsó tagozatban még nehezen kiszűrhető. Tehát az átlag fölötti (...) nem kizárólag intellektuális, tehát értelmi képességre kell szorítkozni, amikor tehetségről beszélünk. Hanem legyen ez a kézművesség, a sport, a természettudomány, egyéb versmondás, előadói képesség. Aki kitűnik az átlagból, tehát magasabb képességekkel rendelkezik, mint az átlag, mi már arra azt mondjuk, hogy tehetség. Hogy aztán később belőle igazán az válik-e, ez úgy gondolom, hogy rajtunk túl mutat, és sok összetevője van. Tehát nyilván a szülői háttér, mennyire vesszük észre, vagy veszi észre pedagógus, mennyire karolják föl, mennyire adatik meg a lehetőség. Mennyire akarja maga a gyerek, hogy belőle tényleg az legyen, és valamilyen területen sikereket érjen el. Tehát röviden én azt gondolom, hogy az adott területen tudjuk*

*azonosítani (...) intellektuális meg sport, meg matematikai, meg logikai. Tehát az adott területen az átlagnál magasabb képességgel bírók.”* (általános iskola, Dél-Alföld)

A tehetséggondozó tevékenységet főként az iskolai tanórák differenciált oktatásában, a kiscsoportos fejlesztésekben, az erős oldal további erősítésében és a gyenge oldal fejlesztésében látják. A két iskolában eltérő arányt jelölték meg a tehetségesnek tartott diákoknak: a „kiemelt” iskolában a tanulók 20–25 százalékát, a kisvárosi intézményben 5–10 százalékát tartják valamilyen tehetségterületen kimagasló tanulónak. Mindkét iskolában, ha nem is kizárólag, de a jobb társadalmi státuszú tanulókhöz kötik inkább a tehetség fogalmát.

A tehetséggondozó tevékenység színterét és feladatait így körvonalazzák:

*„(...) kis műhelyekben, (...) szakkörökben, órai differenciált munkával, művészeti iskola keretében, tehát most függően attól, hogy milyen területen. Olyan többlet lehetőségeket biztosítani vagy többlet lehetőségekhez juttatni ezeket a gyerekeket, ahol még magasabb szintre fejlődik a képességük, és még inkább kirajzolódik az az irány, hogy hogyan, melyik területen van neki magasabb és több. (...) És nyilván vele együtt ugye, vagy vele párhuzamosan a gyengeségeket erősíteni. Mert ugye a tehetséggondozás ez ebből áll, hogy az erősségeket tovább erősíteni, és a gyenge oldalt fejleszteni.”* (általános iskola, Dél-Alföld)

Mindkét felkeresett iskolára jellemző, hogy relatíve erős iskolai szelekciós mechanizmusok figyelhetők meg környezetükben. A nagyvárosi iskola ennek a folyamatnak alapvetően a kedvezményezettje, azaz a város magasabb státuszú családjai igyekeznek ide beíratni gyerekeiket. Ugyanakkor a szelekció nemcsak ebben a dimenzióban figyelhető meg, hanem az iskolán belül is. A párhuzamos osztályok közül a kétnyelvű, illetve a nemzetiségi osztályok „preferáltabbak”, ennek eredményeképpen a tehetségesebbnek tartott tanulók nagyobb aránya koncentrálódik ezekbe az osztályokba. Az intézményvezetőség keserűen jegyzi meg, hogy nehezen tudnak mit tenni e folyamatok ellen, és sokszor kénytelenek a „jobb” tanárokat ezekbe az osztályokba irányítani – így viszont a tehetséggondozás sem egyenlő eséllyel indul az iskola falai között. A kisvárosi iskola esetében a szelekciós mechanizmusok a településen belül figyelhetők meg: a településen működő egyházi fenntartásban lévő általános iskola „lehalássza” a kedvezőbb környezetből származó gyerekeket, így az állami iskolának az integrációs nehézségekkel is meg kell küzdeniük – így a tehetségfejlesztést önkéntelenül is felzárkóztató elemekkel kell hogy keverjék.

*„Vannak az ügynevezett általános tantervű osztályaink, ahol általában még a legkevesebb a kiemelkedően tehetséges gyermek. Mivel azokat a gyerekeket, akikről a szülők jóval többet feltételeznek, azokat általában a kétnyelvű osztályokba íratják be, és a következő szint a nemzetiségi osztályok. Tehát, hogyha a kétnyelvű osztályokat nézzük, akkor hát hogy valamiben tehetséges, biztos, hogy az 50 százalék benne van. A nemzetiségi osztályoknál, hogy valamiben tehetséges, azt mondanám, hogy mondjuk a 40 százalék, az általános osztályokban ott kiemelkedően tehetséges elég ritkán kerül be, de azért néha van egy-kettő-három gyerek, aki bekerült. (...) Tehát az általános tagozatban sokkal több a hátrányos helyzetű. Ettől függetlenül természetesen a nemzetiségi és a kétnyelvű osztályban is van, de jóval kevesebb.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„[Az egyházi iskola] elviszi a gyerekeket (...) a szülő olyan szemmel nézi, és nagyon sokszor el is mondja, hogy nem mindegy, hogy ki a padtársa, nem mindegy, hogy kikkel ül egy osztályban (...). Nagyon integráló intézmény vagyunk, tehát ugyanúgy bent ülnek az értelmi fogyatékosok, is mint a tehetséges gyerekek. Nagyon vigyázunk az arányos elosztásra. (...) amikor az első osztályokat szervezzük, akkor figyelünk arra, hogy körülbelül ugyanannyi hátrányos, SNI-s legyen szétosztva, ez nyilván megnehezíti a pedagógus dolgát, mert ha valakinek, akkor itt ilyen osztályokban ugye erősen differenciálni kell a kollegáknak, hogy ne sikkadjon el a tehetség sem, de azért a minimumot megtanulja az is, aki tanulási nehézségekkel küzd.”* (általános iskola, Dél-Alföld)

Mindkét vizsgált iskola leginkább a matematikai-logikai, természettudományos, nyelvi, illetve interperszonális tehetségterületeken tud valamilyen fejlesztési eredményt elérni. A kiemelt iskolában nincs a hagyományos tehetséggondozási tevékenyégtől eltérő, speciális tehetséggondozási program vagy módszer. Lényegében a valamilyen tantárgyból jól teljesítő vagy ambiciózus tanulókat szakkörök keretében csoportosan vagy versenyfelkészítés keretében egyénileg fejlesztik. Jellemző, hogy bár a tehetséggondozást fontos pedagógiai célkitűzésként tartják, az elmúlt években mégsem sikerült ezen a téren pályázniuk, vagy Tehetségponttá válniuk. Ennek okát az intézményvezető a megnövekedett adminisztrációs terhekben látja.

*„(...) első osztálytól fölfelé nagyon sokféle tevékenységet végzünk a tanórán is, meg a tanórákon kívül is. És azért úgy közben derül ki, hogy ki miben tehetséges. És általában, akik tanítanak ezekben az osztályokban, és fölfedezik valakiben a tehetséget, akkor mellé állnak, és próbálják segíteni. (...) Aztán természetesen vannak tehetségsegítő szakkörök, rengeteg olyan verseny, ami pluszt ad (...)”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„Nagyon szerettünk volna 4-5 évvel ezelőtt meg még egy-két évig utána Tehetségpontként regisztrálni. Pontosan azért, mert tudjuk, hogy van nagyon sok tehetséges gyerekünk, és jó lenne összedolgozni másokkal. Abban az évben, amikor föl is készültünk, megvoltak az ehhez kapcsolódó programjaink, akkor valamiért létszámstop volt. A következő évben megint nem volt lehetőségünk, de hirdették, hogy fognak majd jelentkezni. És utána, amikor jelentkeztek már, addigra annyira tele voltunk feladatokkal, hogy egyszerűen nem tudtuk már vállalni az ezzel járó dolgokat. (...) A tankerületi iskolákban azt látom, hogy most sokkal több, mint korábban, az önkormányzati időszakban volt.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

A kisvárosi iskola már több éve Tehetségpontként működik, többször nyertek NTP-s, illetve MATEHETSZ-es pályázatokon is. Az iskola településén más intézmény (művelődési ház) is érintett tehetséggondozással foglalkozó projektben, amely zömmel az iskola diákjaival foglalkozik. A pedagógiai szakszolgálat egyik munkatársa minden évben tehetségazonosításra szolgáló mérést végez az iskola ötödik évfolyamos diákjainak bevonásával, amelynek egyéni és összesített eredményét megosztja a pedagógusokkal, szülőkkel. A mérési eredmények figyelembevételével a gyerekeket különböző szakkörök, illetve kifejezetten tehetséggondozási céllal létrejött alsós kiscsoportos foglalkozások felé orientálják. A tehetségazonosítás így már az alsóbb évfolyamokon megkezdődik, de akkor még a tanítók észrevétele alapján emelik ki a tanulókat. A tehetséggondozási szakkör minden évben más területre helyezi a hangsúlyt, hol művészeti, hol természettudományos, hol pedig matematikai-logikai fejlesztést végeznek. Az iskola minden évben rendez tehetségnapot, ahol öregdiákok mesélik el eddigi pályautjukat. Az iskolai alapítvány anyagi lehetőségeinek függvényében év végén jutalmazza a tehetséges iskolai tanulókat, illetve ha kell, eseti módon besegít kedvezőtlenebb háttérű diákok kibontakoztatásában (könyvvásárlás, utazási költségek fedezése).

*„Tehát vannak nyelvi szakköreink, két nyelvet tanítunk, németet, angolt a szülő választása alapján. Óvodában van óvó néni, aki angolos, tehát már óvodában van lehetősége a gyerekeknek ismerkedni a nyelvvel. Nekünk alsó tagozatban van német nemzetiségi nyelvoktató programunk, tehát ott egy kicsit már választhat a szülő, de lehetőséget adunk, már elsőől kezdve, hogy akár nemzetiségi nyelvet tanul, akár nem, angol-, illetve német szakkörre beiratkozhat. Lehet, hogy nincs jó nyelvérzéke, de arra nagyon jók ezek a heti kis foglalkozások, hogy kiderüljön, hogy ki az, akinek igen. És ez folytatódik felsőben is, tehát vannak nyelvi szakkörök. Alsóban van még színjátszó csoport. Egy tanító néni, nincs ugyan papírja róla, de fantasztikus képességgel rendelkezik e téren, nagyon jól rendez, nagyon jó koreográfiákat csinál. Tehát ott már, akinek ilyen előadó-művészi vénája van, már ott azért megcsillan, tehát ott már lehet látni. Vannak még alsóban ezek a MATEHETSZ-es, tehát a matematikai-logikai csoportok, illetve művészeti iskolába járhatnak. Zene terén van zongora, fúvós hangszerek, gitár, hegedű, társastánc, néptánc és képzőművészeti szakkör, tehát oda nagyon sok alsós jár például (...) alsóban körülbelül ennyi van. Felsőben aztán vannak tantárgyi szakkörök, van a matematika, vannak a természettudományok, tehát a biológia, természetismeret. Vannak a nyelvik, és ott már a sportban több lehetőség van, tehát van foci, van kézilabda. Hetedik, nyolcadikban van fekvő nyomás, van egy világbajnok tanár bácsink ezen a területen. Elsősegélynyújtó*

szakkör. Kicsit lehet, hogy puskáznom kell, mert sok minden van. Van roma szakkörünk is, ott van nyelvi foglalkozás is, meg ilyen személyiségfejlesztő is van. Az idén nincs, de évekig volt a bábszakkör. Van magyarból szakkör, illetve felvételi felkészítő a hetedik, nyolcadikosoknak. Igen, körülbelül ennyi.” (általános iskola, Dél-Alföld)

## Szakkörök, tanórán kívüli foglalkozások

Mindkét iskolában viszonylag sok szakkört szerveznek. A tanév közbeni lemorzsolódás mértéke viszonylag nagy, közel 30 százalékos – igaz, ezt a pedagógusok nem nagyon bánják, hiszen a motiváltabb tanulók maradnak bent a foglalkozásokon. A szakkörökkel kapcsolatban két probléma jelentkezik: az egyik a megfelelő időzítés (egy időben tudják megszervezni), azaz sok esetben konkurenciája egymásnak a különböző foglalkozások. A másik nehézség inkább a szakkörök belső tartalmával kapcsolatban jelentkezik. Nem jellemző, hogy szakkörökön tanmenetet használnának a pedagógusok, a feldolgozott témák sok esetben ad hoc jelleggel adódnak, a tömönyebb iskolai tananyaghoz igazodnak, vagy pedig egy kihirdetett tanulmányi verseny témája szabja meg a témakört.

„Igen, tehát óriási problémát szokott jelenteni, hogy a szülők nagy része meg a gyerekek nagy része is mindent akar. És van, amikor ezek ütköznek. Most mondok egy példát, én vittem volna őket, mennénk törversenyre, de közbeszólt, hogy neki van tánc. Mondtam neki, hogy válasszon akkor a kettő közül (...). Na, most a mai napig nem tudta még eldönteni, hogy melyik legyen. Megy a tőri is, meg megy a tánc is, de szerintem a vége az nem úgy fog elszülni, ahogy úgymond elképzelte. Tehát igen, a gyerekeknek választania kell valamilyen szinten, hogy a sportot, a táncot vagy a humán dolgokat válasszák-e.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

Mindkét megkeresett iskolában arról számoltak be, hogy az iskolán kívüli tehetséggondozó foglalkozások kínálata igen gyér a településen – vagy legalábbis nem nagyon ismerik ezeket a lehetőségeket. Leginkább sport és művészeti foglalkozások érhetők el a gyerekek számára. A legtöbbször – leszámítva a tanulmányi kirándulásokat vagy a múzeumlátogatásokat – arra sincs lehetőség, hogy iskolán kívüli keretek között tartsanak tanórai vagy szakköri foglalkozásokat. Sem a kisvárosi, sem a nagyvárosi környezetben nincs településszinten szerveződő tehetséggondozási tevékenység.

Egybehangzó vélemény volt, hogy a tehetséggondozásra leginkább a tanórán kívül van lehetőség. A tanórán belüli differenciálást bár elvárásként érzékelik, azt sem a merev és a túl sűrű kerettantervi előírások, sem pedig a pedagógusok leterheltsége nem teszi lehetővé – vagy legalábbis általánossá.

„A tananyag történelemből rendkívül megnövekedett. Hogyha egy nyolc évvel ezelőtti példát mondok, nyolc évvel ezelőtt az ókor végéig kellett eljutnunk a történelem tananyagból ötödik végére, most gyakorlatilag a középkor végéig kell megtanítani, tehát egyrészt a diákra is egy jelentős terhet ró, másrészt a pedagógusra. Tehát nehéz, még jobban elvesznek, nem tudnak úgy elmélyülni a tananyagban, tehát nehéz kiválasztani a tehetségeket is. Másrészt pedig egy idő után megunják, hogy ekkora az anyagrész, (...) tehát jobb lenne, ha többet gyakorolnánk, és tényleg a képességek fejlesztésére menne az egész, nem pedig az elméletnek az elsajátítására.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„Van néhány kollégánk, aki rendszeresen csinálja a differenciálást, de azért kevesen vannak. Nagyon szeretnénk mi is ösztönözni a kollégákat, de mindig azt kapjuk – és ebben sok igazságuk van a nevelőknek –, hogy örülnek, ha fölkészülnek az órájukra. Ha pedig differenciáltan kell, akkor még több idő kell. Ha csoportban, ha minél változatosabb módszerek meg tanulásszervezési formával próbálja valaki megvalósítani, annál több idő kell a felkészülésre. És most már erre nagyon kevés idejük van. (...) Tehát ez az órai differenciálás ez egy elvárás, de tudjuk nagyon jól, hogy nagyon minimális, aki végzi.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„Differenciálás van, de ott nagyon-nagy óraszervezést igényel. Megvalósítjuk, csak azt gondolom, hatékonyságát tekintve sokkal nagyobb eredményt mutat az egyéni és külön foglalkozások alkalmával. Meg akkor személyre szóló. Differenciálással is, de az időfaktor miatt is mindenképpen hatékonyabb.” (általános iskola, Dél-Alföld)

## Hálózatosodás

A felkeresett iskolák tehetséggondozással kapcsolatos hálózatosodása viszonylag gyenge. A legtöbb szakmai kapcsolatuk, együttműködésük más, térségi iskolákkal jellemzők leginkább. A nagyvárosi iskola jó kapcsolatban áll a városi „elitgimnáziummal”, igaz, vannak olyan szakmai kérdések, amelyekben nincs egyetértés a két intézmény között (pl. nyelvoktatás folytatólágossága). A kistelepülésen működő iskola valamivel jobban be tudja vonzani tevékenységei közé a települési – leginkább lokálpatrióta – civil szerveződések, ám ezek a közös foglalkozások kevésbé kiforrottak a tehetséggondozás módszertanát illetően. Külső szakember bevonása elsősorban az anyagi lehetőség miatt nehézkes – gyakorlatilag akkor lenne rá lehetőség, ha valamilyen pályázati forrásból erre fedezetet tudnak teremteni.

*„És itt voltak olyan dolgok, például egy decsi iskola, ami ugye egy falusi iskola, nem is tudom, hogy van-e felső tagozata. Ők általában a kevésbé tehetséges gyerekekkel foglalkoznak. Nekik meg kell találni egy másik utat. (...) És akkor meghírdették ebben a mentorálói intézményi programban a matematikai logika fejlesztését táblás játékokkal. És erre mentek is a kollégáink, és ezt mi is bevezettük a matematikaórákon. Különböző táblás játékok vannak, és akkor ugye mindegyikkel más technikát lehet fejleszteni. Tehát ilyen kezdeményezések vannak. De olyan nagyobb központi kezdeményezések nincsenek.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„De ez megint anyagi nehézség. Mert a kollegámtól talán elvárhatom, hogy itt maradjon délután, vagy bejöjjen szombat délelőtt, és ezeket a gyerekeket segítse, készítse egy versenyre (...). De egy külsőstől?”* (általános iskola, Dél-Alföld)

Ahogy korábban erről szó esett, a kistelepülésen működő iskola – részben a közvetlen személyes ismeretségnek is köszönhetően – jó szakmai együttműködést alakított ki a pedagógiai szakszolgálattal. A másik iskolában a szakszolgálatnal csak formális kapcsolat jellemző, és bár az intézményvezetés tudja, hogy elvileg van szerepe a szakszolgálatnak a tehetséggondozásban, e segítségből egyelőre nem kér.

*„Egyébként meg azt tudjuk, hogy a pedagógiai szakszolgálatnak van tehetséggondozó szerepe is, tehát ilyen feladatköre is van, de oda nem szoktunk különösebben küldeni gyerekeket, mert úgy gondoljuk, hogy ezt tudjuk magunk is csinálni.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

## Humán erőforrás

Egyik felkeresett iskolában sincsenek pedagógushiányra visszavezethető gondok – akár a napi működést, akár a tehetséggondozást nézzük. Ugyanakkor, mindkét iskolában úgy tűnik, ez nem sokáig lesz így. Egyrészt egyre nehezebben találunk rátermett, az iskola számára megfelelő pályakezdő pedagógust, másrészt mindkét iskola pedagóguskorfája elég idősödő szerkezetre utal, azaz könnyen lehetséges, hogy hamarosan létszámproblémák is jelentkezhetnek. Ez azért is fenyegető probléma, mert a tehetséggondozási munka dandárját pont azok a kollégák végzik, akik tíz éven belül nyugdíjba vonulnak.

*„Úgyhogy a régi jó pedagógusok, akik még vannak, igazából ők végzik a tehetséggondozó munkát is. Akikben már kialakult valami, akinek van tudás a hátuk mögött, megvan azért egy új módszertárunk is. Aki tudja, hogy hogyan lehet egy órán a gyengébb gyereket is fejleszteni, meg a tehetségesnek is külön feladatot adni. Ahogy ők kimennek, úgy egyre nehezebb lesz.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„Pedagógusgondunk eddig nem volt. Mert teljes a szakos ellátottság, és a minimális óraszámmal tudták vinni a kollégák. Hát most ez is kezd egy kicsit begyűrűzni, mert lassan elérjük sokan a nyugdíjas kort, már az idén is két kollega ment el, és az utánpótlás borzasztó nehéz. Pontosan, amivel indítottam, hogy ugye a régió, tehát nem térnek vissza.”* (általános iskola, Dél-Alföld)

Az iskolai tehetséggondozási tevékenység további humán erőforrásra visszavezethető akadály a pedagógusok magas terheltsége. Mivel a törvény által szabott keretek viszonylag szűkek (magas kötelező óraszám), alig van olyan nevelőtestületi pedagógus, akit rendszeres, „önkéntes” tehetséggondozási munkára rá lehetne szorítani. Mindkét iskolában felmerült, hogy szükségesnek tartják – az órák elszámolási lehetőségen túl – a foglalkozásokat tartó tanárok valamilyen honorálási lehetőségének megteremtését.

„A tankerületnek az a nagyon fontos, hogy pénzügyileg nagyon jó helyzetben legyen, és ezért mindenkinek a lehető legkevesebb pénzt ad (...) Ettől iszonyatosan túlterheltek a kollégák.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„Hogyha most egy pedagógusra gondolok, nem konkrétan valakire, hanem gondolok egy darab pedagógusra. Azt mondom, hogy esetleg van két tehetséggondozó szakköre, tehát ami kifejezetten ahhoz segíti hozzá, hogy kibontakoztassa magát, tehát nemcsak egy átlag, hanem tehetségsegítő. Akkor az még csak heti két óra. De azért az ilyen pedagógus az nem elégszik meg ezzel, hanem húz még rá. Ha jönnek versenyek, akkor egy héten több órát is dolgozik ezzel, hogyha egy normál hetet veszünk, akkor mondanám, hogy a dupláját vagy esetleg háromszorosát. Tehát a kettő órája helyett megtart négyet vagy hatot. Hát ha úgy átlaglag lehetne számítani, hogyha a 36 hetet megszorozzuk vagy 4-gyel, hát, 6-tal nem, 4-gyel, 5-tel megszorozzuk. De akkor lehet, hogy még ebben nincs benne az, aki még haza is viszi a családjához ezt a gyermeket. Annak azért ennél még több.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„Tehát ezeknek a kollégáknak, akik az erejükön felül teljesítenek, magukból is és a gyerekekből is nagyon sok mindent kihoznak, (...) akik sok órát ölnek ebbe bele, igenis kellene, hogy valami plusz juttatás legyen. (...) Tudjuk, hogyha egy tanóra differenciált, annak a felkészülése is sokkal több. (...) 24 órás elvárás van, hogy annyi legyen átlagban a pedagógusoknak. Ha valakinek 22 az óraszám, akkor is elvárás, hogy abból legalább 20 óra tanóra legyen. Tehát ne az legyen, hogy van 15 órája, és akkor a 7-et föltöltjük ezzel-azzal-amazzal. Viszont elsősorban fölsoően elég kevés az a kolléga, aki 22-nél meg tud állni. Úgyhogy a 24 óra mindenképpen megvan. A tehetség, jó pedagógusok általában osztályfőnökök is, lehet, hogy még munkaközösség-vezetők is. Tehát akkor túlórát vállal csak azért, hogy tehetséget is gondozhasson (...) és hát az vétek, hogyha arra nem kap óraszámot. És vannak kollégák akiknél hogyha úgy alakul, hogy már semmiképpen nem kap óraszámot, akkor nem is csinálja afölött.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„Hát, ez ugye nincs a pedagógusnak díjazva. Tehát neki ugyanannyi a fizetése, ha végzi ezt a tevékenységet, ha nem. Ha nagyon becsületesen végzi, ha kevésbé. Ez az ő saját belső igénye és szüksége és elhivatottsága, hogy mennyire teszi magát oda. Tehát én vezetőként azt gondolom, hogy azért ez is nehézség, mert jó lenne ha lehetne egy kicsit elismerni a munkáját, vagy akár év végén, vagy pedagógusnapon, mint régen. Tehát ezeket az embereket nem csak erkölcsileg kellene elismerni, mert azért azt igyekszünk (meg országosan is igyekeznek), hanem anyagiilag is el kellene ismerni. Nem hallom, nem mondják, nem jellemző, de hiszem, hogy motiváló lenne, ha lenne ilyen forrás.” (általános iskola, Dél-Alföld)

Az iskolák humán erőforrása kapcsán még egy dologra fel kell hívni a figyelmet – igaz, ez részben strukturális probléma is. A „kiemelt” nagyvárosi iskola végzős diákjai általában a település elitgimnáziumában tanulnak tovább. A gimnázium olyan „elvárást” jelenít meg az általános iskola pedagógusai irányában, hogy azok inkább a tanulók lexikális fejlesztésére fókuszáljanak, kevésbé törekedjenek a gyerekek komplex személyiség- vagy kompetenciafejlesztésére. Mindez jó versenyző tanulókat „eredményez”, de elvész a kevésbé kimagasló gyerekek fejlesztési lehetősége, illetve a tehetséggondozás komplex megközelítésének alkalmazhatósága is. A vezetőség hiába próbálkozott a nevelőtestület megújításával, törekvése ez idáig nem ért el sikereket.

„Meg az a baj, hogy azért is állnak át nagyon nehezen a kollégák, mert hogyha itt vannak azok a gyerekek, akik meg tudják tanulni, és a gimnáziumnak az a követelménye, hogy minél jobban teljesítsenek, és minél több mindent tudjanak, akkor a kollégák is próbálnak a középfokú iskolának megfelelni. És hogyha beállunk azokra a softosabb módszerekre, egy csoportmunkában se lehet annyi mindent megtanulni, mint hogyha szépen előadjuk, megmutatjuk, és akkor most ezt tanul meg, fiam. És akkor még mindig ez van előtérben. (...) És azért is volt nagyon szimpatikus a kolléganő, mert azt tudtuk róla, hogy abban a kis iskolában ő a gyengébb képességű gyerekeket is nagyon jól tudja fejleszteni ugyanabban az osztályban, ahol komoly versenyző gyerekei is vannak. És úgy gondoltuk, hogy igenis nekünk is meg kell találni ezt az utat (...). És sajnos egyelőre még ott tartunk, hogy a kolléganő azt látja, hogy a mi régi kollégáinknak megvan ez a régi beállítódásuk, és egyelőre úgy érzi, hogy neki kell ehhez alkalmazkodnia. Úgyhogy most amiatt, hogy ő se kerüljön állandóan összetűzésbe velük, akkor most egyelőre ő is alkalmazkodni szeretne. Pedig mi azt szeretnénk, hogyha a többiek próbálnák átvenni (...) hogy nekik igenis a kompetenciák fejlesztésével kell foglalkozni. A kompetenciamérés eredményét úgy kell fölhasználni, hogy abból leszűrjék, hogy nekik mit kell fejleszteni, és igenis azt kell fejleszteni. És ezt szeretném én is, hogy nálunk

*is így legyen, mert a tehetséges gyerek könnyen fejlődik, de akinek problémája van, azt kellene nekünk igazából fejleszteni!”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

## Pályázatok

A két felkeresett általános iskola közül az egyik tehetséggondozási területen, illetve infrastrukturális fejlesztéseket tekintve sikeres pályázónak tekinthető. A másik iskola az elmúlt években nem tudott elég időt és forrást fordítani a pályázatok írására, de meg kell jegyezni, hogy esetükben a tankerület sem mutatkozik elég innovatívnak ebből a szempontból. A pályázatok nehézségeivel kapcsolatban leginkább a pályázatokhoz kapcsolódó adminisztrációs nehézségeket, illetve a pályázatok elkészítéséhez szükséges rendelkezésre álló szakértelem hiányát emelték ki.

## Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság

A két felkeresett iskola eltérő helyzetben van infrastrukturális szempontból. Bár mindkét iskola a hetvenes években épült, az egyikhez az elmúlt években semmilyen, a másikhoz pedig több fejlesztés is kapcsolódott. A nagyvárosi iskolában elsősorban energetikai fejlesztésekre lenne szükség, de a „vágyak” között fejlesztő tantermek kialakítása is elhangzott. A kisvárosi iskolában az elmúlt években a különböző telephelyeken működő iskola egy épületben történő elhelyezése került fókuszba, ennek keretében új, modern épületszárny is épült, melynek egy részében fejlesztő termek kialakítására is lehetőség nyílik. A következő években tervezik iskolai tornaterem építését, illetve uszoda kialakítását is – a pályázati források elvileg már rendelkezésre állnak.

A két iskola eszközellátottságát jónak, de legalábbis átlagosnak értékelték az iskolavezetők. Mindkét intézményben elsősorban az infokommunikációs eszközök fejlesztésére koncentráltak az elmúlt években, igaz, ebben a továbbiakban is látnak lehetőségeket. A pedagógusok mindkét iskolában jelezték, hogy tanóráikat tudnák fejleszteni szemléltetőeszközök, játékok, szakkönyvek segítségével, melyeknek beszerzésére egyelőre nem látnak sok lehetőséget. Jellemző, de fontos probléma a digitális tartalmakhoz való hozzáférés: többször elhangzott, hogy bár rendelkezésre állnak IT-eszközök, azokat nem teljesen tudják kihasználni, mert hiányzik a megfelelő oktatócsomag, szoftver, valamint látnak hiányosságokat a pedagógusok digitális módszertani felkészültségében is.

*„Tehát, hogyha valamilyen eszközt kérünk, akkor általában sikerül megszerezni, és hát én azt gondolom, hogy felszereltségben sem állunk rosszul. Tehát van 18 interaktív tábla, meg laptopok, számítógépek, tehát ez a felszereltség elvileg megvan.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„Ami biztos, hogy kell, az a projektor. Azzal mindig szenvedünk, hogy az kiég és akkor utána várunk vele, hogy jöjjön a következő (...). Ha már fejlesztés és digitális, a gyerekeknek is kellene rendes eszköz nemcsak a tabletra gondolok, de a számítógépen is el tudnánk érni a fejlesztéseket, amik kellenének. (...) hát ilyen mindennapi dolgok is azért néha-néha hiányoznak, hogyha egy vaktérképet akarok készíteni, akkor kell hozzá ugye nagy kartonlap, de az se mindig áll az ember rendelkezésére, tehát elég hiányosak az eszközeink. Tehát nagyon sok mindent lehetne úgymond ilyen pályázat keretében felsorakoztatni. (...) Játékot azt is igen, tehát például most a NetEducatiótól rendeltem egy társast, azt alakítottam át a gyerekeknek, nagyon élvezték, csak hát nem egy kellene, hanem mondjuk vagy öt. De egy került négyezer forintba, és saját pénzből finanszíroztam.”* (általános iskola, Dél-Dunántúl)

*„Én táblagépet szeretnék minden gyereknek. És nem azért, hogy ne legyen tankönyvük, mert én a tankönyvet, azt elsősorban is megszagoltatom, hogy érezd, milyen jó illata van, ebből mit fogsz megtanulni, tehát erre szükség van. (...) de például egy házi feladatot azonnal ellenőrizni tudok, amikor megvan, azonnal van reakció rá. De ez mind úgy lenne célszerű, hogyha ott van a gyerek kezében a táblagép, már egyéni feladatokkal én otthon fel tudok készülni, és mindenkinek ki tudom adni. Vannak ugyan szavazócsomagjaink, amik használhatók, és mondjuk egy ilyen órávégi összefoglalás, egy ellenőrzés, bármire jó alkalmat ad, de én például a csoportmunkánál az*

egyéni munkánál nagyon-nagyon hasznosnak találnám. És hát ha most tehetséggondozás, arra is, ha hátrány kompenzáció akkor arra is, tehát mindenképpen hasznos lenne. Ha már a gyerekek van, akkor a természetesen a pedagógusnak is kellene, tehát itt is pályázatokból igyekeztünk a kollégáknak megteremteni a lehetőséget, hogy legyen egy laptop vagy hasonló. Én azt gondolom, hogy minden órára vinni kell a pedagógusnak a saját, akár a táblagépet, akár laptopját. Azon tudom irányítani utána az órai munkát, vagy csoportmunkát, vagy egy biológia-órát, ahol mondjuk egy adategyeztetés van vagy mérési eredmények vannak.(...) Én azt gondolom, hogy talán ez nagy lépés lenne, ha ezt meg lehetne oldani.” (általános iskola, Dél-Alföld)

„És most még egy dolog eszembe jutott, mint támogató eszköz, aminek én mondjuk egy kicsit a hiányát érzem. (...) Vannak bizonyos oktatóprogramok, amiknek a hozzáférése korlátozott. Itt most például arra gondolok, hogy sok kolléga használja a Mozaik Tankönyvkiadónak a programját, ami nemcsak az ő tankönyveikhez illeszkedik, hanem maga a feladatszerkesztő és egyéb programjai is kiválóak. (...) Viszont ennek a hozzáférése korlátozott, mert már nem ezeket a tankönyveket használjuk, és elvileg, ha nem is használjuk a tankönyveket hozzáférhető lenne a program maga, de ez egy olyan négy-ötszázezer forintos költséget jelentene. Még nem mertünk előhozakodni ezzel a dologgal (...) Jó lenne ezt úgy használni, hogy nem korlátozott a hozzáférés. Most ezt úgy tudjuk megoldani, hogy egymásnak adjuk a belépési jelszót, nem helyénvaló, hogy nem egy ember használja, de például mi is a kollégámmal mi egyet használunk, egy anyagot használunk. (...) vannak mások, akik ingyenesen hozzáférhetők, de nem olyan kidolgozottak, és nem annyira támogatja a tanítás vagy a tanulás folyamatát.” (általános iskola, Dél-Alföld)

## Továbbképzések

A felkeresett általános iskolák közül a nem „kiemelt” iskola pedagógusai jóval nagyobb arányban vettek/vesznek részt tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzéseken. Az iskolában jelenleg is tanít két tehetséggondozó szakvizsgás pedagógus, két további szakvizsga pedig folyamatban van. Ezen túl hét tanár akkreditált továbbképzésen vett részt a témában. A „kiemelt” iskolában ez kevésbé hangsúlyos terület: inkább helyben elérhető szaktárgyi továbbképzésekre koncentrálnak a nevelőtestület. Ebben az iskolában nem is számoltak be arról, hogy a továbbképzések hatásai marginálisak lettek volna – ott azonban, ahol csak egy-két pedagógus vett részt hasonló képzésen, ott a megszerzett tudást, látásmódot nem sikerült átadni a kollégáknak.

„Sokan nem. Volt olyan városi pályázat is a gimnáziumnak, főleg, amikor a laborjukat pályázati pénzből meg tudták valósítani, hogy a részt vevő iskoláknak is hirdettek meg továbbképzéseket, és ezek között voltak tehetséggondozó, tehetségfejlesztő továbbképzések is. (...) Azt nem mondhatom, hogy nincsenek ilyen továbbképzések, vannak is, de egyrészt helyben nagyon-nagyon kevés. Tehát a régióközpontban hirdetnek, de az, hogy kolléga jelentkezzen és hogy részt is vegyen, meg még utazzon is átszállással, ez megint idő (...) nem sokan vettek részt ilyen jellegű képzésen.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„A tapasztalataik [a képzésen részt vett kollégáknak] azok nem voltak rosszak, de igazából itt megálltunk. (...) Tehát nem volt hatása a többiekre, hogy nem tudom, mennyire villanyozta volna fel a többieket, meg esetleg konkrétan már mondtak volna egy-két olyan dolgot, amit jó lenne bevetni.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

A tehetséggondozással foglalkozó továbbképzések kapcsán elvárásként fogalmazódott meg, hogy azok legyenek minél inkább gyakorlatorientáltak. Az interjúalanyok leginkább a tehetségazonosítás, a mérések, az IT-eszközök tehetséggondozásba való bevonásának lehetőségeiben, illetve a tanulás-módszertani területen látnak maguk előtt fejlődési, fejlesztési lehetőséget.

„Tehát megközelíthető tanfolyamokat. Én azt gondolom, hogy nekünk szükségünk lenne rá. Igaz, hogy észrevesszük amúgy is a munka közben, hogyha valaki valamiben tehetséges, de az, amiről itt is szó van, hogy olyan mérések, amik hozzásegítenek a tehetség-felismeréshez, meg egy kicsit a tehetségelméletben elmélyedni. Hát vannak ilyen képzések, csak mondtam, hogy messze, meg nehéz hozzájutni. Én azt gondolom, hogy lenne érdeklődés rá. Hát egyáltalán a tehetség felismerésére, a fejlesztésnek a legoptimálisabb módjaira, módszereire biztos, hogy vevők lennénk.” (általános iskola, Dél-Dunántúl)

„...Tanulásmódszertani tréningen szeretnék részt venni, ahol a kollégáknak adnánk olyan segítséget, hogy a gyereket milyen módon és hogyan tudnák támogatni, különböző területeken, mert ugye ki, milyen módon tanul, ki vizuális, emlékezet erősebb stb. tehát, hogy ebben megsegíteni a gyerekeket. (...) Csináltunk egy évfolyamon egy mérést, és érdekes volt a gyerekeket szembesíteni azzal, hogy neked az lenne a legjobb módszer, ha így tanulnál, mert én a mérésből azt láttam. (...) Ez egy jó továbbképzés lenne, próbáltunk is szervezni, de még nem sikerült egy ilyen továbbképzést idehozni az iskolába.” (általános iskola, Dél-Alföld)

„Én is úgy gondolom, egy továbbképzés az mindig felfrissít bennünket, új lendületet ad, tehát én mindenkinek éppen azt mondom, hogy minden továbbképzés jó. infokommunikációs eszközöknek, a tabletnek, a telefonnak ezeknek az újabb, modern eszközöknek az oktatásba való bevitelét, ha minden oldalról, mindannyian elsajátíthatnánk, én azt gondolom, hogy még hatékonyabban tudnánk a gyerekekkel együtt dolgozni.” (általános iskola, Dél-Alföld)

## Szakképzéssel foglalkozó intézmények

A kvalitatív kutatásban négy szakképzéssel foglalkozó intézményt kerestünk fel. A négy intézményből kettőnek „fő” képzési profilja szakközépiskolai, tehát érettségit nem adó szakképzés volt, kettőnek pedig szakgimnáziumi fókusza volt. A négy intézményben összesen hét beszélgetésre került sor, igaz, az egyikben az intézményvezető mellett további két pedagógus munkatárs is részt vett. Az intézmények között egy fővárosi és egy Pest megyei intézmény volt, illetve a mintába került egy nyugat-magyarországi és egy kelet-magyarországi nagyvárosi iskola is. A szakiskolai és a szakgimnáziumi intézmények között lényegében csak a szakköri tevékenységek kínálatában látszódott különbség, a tehetséggondozással kapcsolatos attitűdök, tapasztalatok nagyon hasonlítottak egymáshoz, így a továbbiakban a két képzéstípusban szerzett tapasztalatokat együtt kezeljük. Érdekes tapasztalat, hogy bár az intézmények kiválasztásakor ebben az intézményszegmensben is különbséget tettünk „kiemelt” és „nem kiemelt” intézmények között, érdemi különbség leginkább csak a szakgimnáziumok esetében jelentkezett ebből a szempontból.

## Tehetségértelmezés

Még az általános iskolákban tapasztaltakhoz képest is rugalmasabbnak tűnik a tehetségértelmezés a középiskolákban. „Bevett”, szakirodalmi definícióra egy interjúalany sem hivatkozott. A szakközépiskolák esetében gyakori hivatkozás volt, hogy az a tehetséges diák, aki a szakmájában, a szakmatanulásában tehetséges. Ez a megközelítés nyilván nem vonatkoztatható el attól, hogy ebben a képzéstípusban zömében olyan tanulók fordulnak meg, akiknek iskolai eredményessége inkább kudarcos volt. A szakgimnáziumokban a tehetségdefiníció többször párosult a tanulmányi eredményességgel, illetve azzal, hogy az a tehetséges, aki valamilyen – akár iskolai tantárgyhoz köthető, akár azon kívüli – területen kimagasló eredményt ért el.

„*Én azt a gyereket gondolom tehetségesnek, aki valamilyen területen az adott szakmájában, kimagaslóan jobb, mint a többi, nekem ők a tehetségesek. (...) én nagyon sok olyan példát látok, hogy nézzünk mondjuk villanyszerelő gyereket, hogy én itt tudom, hogy az iskolában nem túl jó tanuló, de a gyakorlaton istenítik, imádják, mert rendkívül szorgalmas, nagyon ügyes, bármihez hozzányúl, ő azt meg tudja csinálni. De nem szeret tanulni, és hát nem biztos, hogy kettes-hármasnál jobb jegyei vannak, de a gyakorlaton kiváló, és nem egy, nem kettő ilyen van, tehát a mi gyerekeink szeretnek dolgozni, és nem annyira szeretnek tanulni.*” (szakközépiskola, Közép-Magyarország)

„*Én úgy gondolom, hogy elsődlegesen valószínű, hogy a köztudatban az van, aki kiválóan jó tanuló. Viszont, hogyha a saját iskolámat nézem, akkor én úgy gondolom, hogy az is egy nagyon tehetséges tanuló, aki nem feltétlenül ötös magyarból meg ötös történelemből, viszont a szakmájában olyat tud létrehozni, amire azt mondhatjuk, hogy igen, hogy ő egy tehetséges tanuló. És úgy gondolom, hogy ezek a gyerekeink lesznek az életben is tehetségesek, akik szakmájukat jól tudják űzni.*” (szakközépiskola, Nyugat-Dunántúl)

„Mi – én úgy gondolom, hogy – nagyon jó helyzetben vagyunk, mert itt a beiskolázási átlagunk ez nagyon jó. Tehát 4,0 felett van a nyolcadikban idejött gyerekeknek az átlaga. Hát ugye ezt is lehet mondani egy tehetségnek, hogy egy jó átlagú, nyolcadikot végzett gyerek jön ide.” (szakgimnázium, Észak-Alföld)

„Tehetséges diák? Bármilyen területén akár a képzésnek, akár a saját tulajdonságai szempontjából lehetséges. Tehát a tehetség az egy eléggé elvont fogalomnak tűnik, de valójában a gyerekek azok a fajta tevékenységei, gondolkodásmódja, ami valamiért az átlag feletti vagy az átlagtól eltérő. Tehát az lehet akár egy manuális készség, testi adottság vagy éppen szellemi képesség, vagy annak egy része.” (szakgimnázium, Budapest)

Az iskolai tehetséggondozási feladatokat a rugalmas tehetségdefiníciókból következően szintén elég sokrétűen és túlnyomórészt általánosan fogalmazzák meg. Kiemelt elemként több esetben felbukkant a tehetségonosítás, a pedagógusok kiemelt figyelme, a tanulmányok terén nagyobb támogatás nyújtása, a jobb szakmai gyakorlati hely biztosítása/keresése, illetve a pedagógusokra/intézményre háruló motivációs feladatok ellátása.

„Hogy felismerjük egy gyerekben azt, hogy ő neki, a csoportjához képest jobbak a képességei, és megpróbáljunk ezen az úton neki többet nyújtani, indítjuk versenyen, jobban odafigyelünk rá, több információt kap, mondjuk szakmai elméletből, többet foglalkozunk vele, hogy esetleg segítjük abban, hogy ha ő váltani akar gyakorlati helyet, akkor egy mindig kicsit jobb szintű gyakorlati helyet ajánlunk neki.” (szakközépiskola, Közép-Magyarország)

„Az meg pont arról szólna szerintem, hogy egyrészt rájönni, hogy ki az, aki valamiben tehetséges, mi az a terület, amiben ő tehetséges. És utána, hogyha tényleg megvan őbenne is az érdeklődés meg az akarat, egyrészt motiválni erre, hogy meglegyen, tehát, hogy ő maga is fölismerje, hogy na hát itt van egy olyan terület, amiben ő jobb, mint a többi gyerek. És akkor erre motiválni, hogy vegye észre, és hogy esetleg egy olyan kitörési pont lehet neki, amin érdemes elindulni, és utána mindenféleképpen megtámogatni. Tehát olyan lehetőséget nyújtani neki, mellé állni, mert még egyszer mondom, sokszor otthon, tehát a szülő ezt nem fogja tudni megtenni.” (szakgimnázium, Budapest)

A fenti idézetekből is látszik, hogy a tehetségonosítást kulcs tényezőként kezelik a szakképző iskolák. Ehhez képest egyik intézményben sem volt nyoma annak, hogy rendszerszerű, méréseken alapuló tehetségsszűrést végeznének, sőt sok esetben hivatkoztak arra, hogy a tehetség amúgy is az iskola profilján kívül eső területen bukkan, bukkanhat föl (pl. sport vagy művészeti tevékenység terén). A tehetséget, szakmai affinitást leginkább a tanári intuíció, személyes benyomás, megérzés segítségével „fedezik föl”. Egy esetben volt arra precedens, hogy szakmai képességvizsgálat előzte meg a beiskolázást, de ez is speciális művészeti szakmához volt köthető. Az általános iskoláktól származó információkat és a gyakorlati helyek véleményeit legfeljebb tanulmányi érdemjegyek formájában kapják meg, illetve dolgozzák fel, de ezek is csak esetlegesen orientálják a tehetséges tanulókkal kapcsolatos tehetséggondozói pedagógusi munkát. Sokatmondó, hogy az egyik interjúalany megfogalmazta, ha mérnének is, az felelősséggel is járna rájuk nézve, hiszen akkor a mérés eredményével kellene is kezdeni valamit – erre viszont az intézményük jelenleg nincs felkészülve.

„Hát szóval én csak azt látom, hogyha lejönnek a műhelybe, ha megfog egy kalapácsot, vagy megfog egy reszelőt vagy bármilyen szerszámot, ha hazulról van egy indíttatása, az már látszik. Meg ugye adott feladatokat kell elvégezni, és akkor tehát ott a jegyekben látszik, hogy na, ez a gyerek ez ne menjen a vas közelébe, mert nem idevaló, meg van olyan, aki tényleg azt mondom, hogy tehetséges, meg nagyon érti-érzi ezt a dolgot, és akkor szép munkadarabokat csinál.” (szakgimnázium, Észak-Alföld)

„Nálunk inkább ez menet közben derül ki. Tehát ezek a mérési lehetőségek ugye azért elég speciális tudást is követelnének. És ugyanakkor pedig azt a felelősséget is, hogy szokták mondani, hogyha valamit tudatosít az ember a gyerekekben, hogy neked olyan van, az egyfajta felelősség is. Mert az el is kötelezi azt, aki ezt felfedezi, illetve annak a gyerekeknek a számára is esetenként ez lehet teher is, mert eltér a többitől. (...) Tehát én azt nem látom ebben a pillanatnyilag működő rendszerben, hogy ezt ha tehetséges a gyerek, akkor azt föl tudjam fedezni. És utána pedig mit tudok vele kezdeni? Hogyan gondozom a továbbiakban? Tehát itt egy alapvető szemléletváltásra lenne szükség, hogy ne ezt a palatáblás történetet csináljuk. Ez kicsit olyan – bocsánat, hogy megint olyan vajákos asszony módjára próbáljuk mi a másik részét csinálni.” (szakgimnázium, Budapest)

A tehetséges tanulók arányával kapcsolatban jellemzően kétféle vélemény fogalmazódott meg: mindenki tehetséges valamiben, vagy csak a tanulók töredéke (5–30% között szóródtak a válaszok) tehetséges egy

adott területen. Jellemző, hogy az intézményvezetők tartják úgy, hogy a tehetség mindenkiben megvan, legfeljebb nem derül ki, melyik ez a terület. A tehetséges tanulók társadalmi háttérében nem feltétlen látnak különbséget, legfeljebb annyiban, hogy ezek a tanulók nagyobb családi odafigyelést kapnak, a szülők aktívabbnak mutatkoznak az iskolával való kapcsolattartás terén.

*„Ha most itt a családi háttérre gondolunk, lehet, hogy egy kicsit jobb háttérrel indulnak. Ez nem feltétlenül lehet igaz, de azért szerintem ez a többség. (...) Én nem feltétlenül anyagi dolgokban gondolkoznék, én nem gondolom, hogy az jelenti bármilyen területen is az értéket, hogy most több pénzünk van, hanem igen az, hogy a családi környezetet alakítanak ki, foglalkoznak velük, jó kapcsolatuk van az iskolával a szülőknek, tehát van egy kommunikáció.”* (szakközépiskola, Nyugat-Magyarország)

*„Amúgy támogatják, tehát most így visszapörgetem a fejemben, vannak olyan, vagy voltak olyan tehetséges diákjaim, akik hogyha mentünk valamilyen versenyre, tehát akkor a szülő is eljött megnézni, tehát hogy volt olyan, akit támogattak otthonról, erősítették is ebben a dologban. De van, ahol szerintem egyáltalán, talán nem is tudnak róla.”* (szakgimnázium, Budapest)

## Tevékenységek

Szinte minden intézményben egybehangzó állításként fogalmazódott meg, hogy a tanórákon nem, vagy csak alig-alig lehet tehetséggondozási tevékenységet végezni, mert gyakorlatilag nincs lehetőség a differenciálásra. Ennek okát a szakgimnáziumokban a kerettanterv által előírányzott megtanítandó tudásanyag mértékében, illetve a kerettanterv és az érettségi követelményekkel való diszharmóniában látják. A szakközépiskolákban gyakorlatilag csak a kilencedik évfolyamban van arra lehetőség, hogy a diákok az iskolai pedagógusokkal szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki, a felsőbb évfolyamokban a képzés nagy része a gyakorlati képzőhelyeken történik, így ha van (szakmai) tehetséggondozás, az is ott történik.

A szakközépiskolákban jóval kevesebb tanórán kívüli fejlesztési lehetőség érhető el, azaz alig-alig jellemző szakköri tevékenység. A szakgimnáziumok szakköri kínálata jóval szélesebb, illetve a bennük érintett diákok aránya is jóval magasabb. Jellemző azonban, hogy ezek egy része is inkább a felzárkóztatásról szól, kevésbé a tehetséggondozásról. A szakköri foglalkozásokon szűrés nincs, érdeklődés alapján vesznek részt a diákok – emiatt viszonylag magas a tanév végére számolt lemorzsolódás is.

A tanórán kívüli fejlesztő foglalkozások körében előfordul még az érettségire való felkészítés, házi versenyek szervezése, illetve egyéni vagy kis csoportos szakmai versenyre történő felkészítés is. A szak-képzésben folyó szakmai tehetséggondozásnak fontos terepe a vállalati szféra által támogatott és részben szervezett szakmai versenyek, illetve az egyedi, konkrét tanulót érintő szponzorációs tevékenység is. Igaz, ez utóbbi jóval ritkábban fordul elő.

Bár volt olyan interjúalany, aki hivatkozott a szakköri foglalkozások, tanórán kívüli tehetséggondozás anyagi erőforrásainak korlátozottságára, a fő probléma leginkább a jelentkező diákok hiányában ragadható meg. Ez egyrészt az iskolán kívüli, délutáni foglalkozások konkurenciahatására (pl. sporttevékenység), részben a motivációhiányra, részben pedig – szakgimnáziumok esetében – a tanulók terheltsége miatt alakul így.

*„Tehát a gyerekek rohannak el az iskolából edzésre máshová, és utána azt a panaszt halljuk, hogy nem biztosítunk itt számukra lehetőséget. (...) az iskola és a diák kapcsolata nagyon nehéz ebben az életkorban, ebben a kamaszkorban, ez nem egyszerű.”* (szakközépiskola, Közép-Magyarország)

*„A gyerekeket azokat nehezebb azért motiválni. Tehát még a tehetséges gyereket is szerintem, ahogy az idő előre haladt, itt az utóbbi éveket, hogyha nézem, azért ez komolyabb feladatot jelent. Tehát sok energiáját bele kell fektetnie a kollégáknak abba, hogy ez tényleg működjön.”* (szakközépiskola, Nyugat-Magyarország)

*„(...) hogyha látom valakiben, hogy ő valamiben nagyon jó, akkor azért szeretném, hogyha ő is foglalkozna ezzel, mert ebből csak akkor lesz valami, hogyha utána belepakolja az idejét meg az energiáját. És hát ez sok gyerekben nincs meg ez a motiváció. A másik meg, hogy hát azért ők nagyon leterheltek. Nagyon leterheltek, és akkor, amikor én velük tudok foglalkozni, az gyakorlatilag papírforma szerint, ugye amikor befejeződik a tanítás,*

*tehát mondjuk a 6. és 7. órának vége van – tehát az azt jelenti, hogy ilyen délután három óra magasságában lehet velük valamit kezdeni, amikor már nyilván tök fáradt, meg inkább már ő is menne haza. Tehát ez egy elég nagy probléma.”* (szakgimnázium, Budapest)

---

## Hálózatosodás

Ahogy a fentiekből kitűnik, a szakképzéssel foglalkozó intézmények tehetséggondozással kapcsolatos tevékenysége elég szűkösen mondható. Emiatt – legalábbis direkt ezen a területen – hálózatosodási folyamatról nem is nagyon lehet beszélni. Leginkább a gyakorlati helyekkel kialakított szakmai együttműködések jellemzők, illetve ritkább esetben azok a szakmai versenyek, melyeket egy-egy iparági szereplő finanszíroz. A pedagógiai szakszolgálatokkal egyik intézménynek sem volt tehetséggondozás terén kapcsolata. Tehetséggondozási szakértőkkel, civil szervezetekkel nem vagy csak ad hoc jelleggel alakítanak ki együttműködéseket a felkeresett középiskolák.

---

## Humán erőforrás

A kutatásba bevont intézmények nem számoltak be arról, hogy tevékenységüket – különösen a tehetséggondozással kapcsolatos munkájukat – nehezítené, hogy ne lenne elég pedagógus az intézményben. Ugyanakkor, főleg a prosperáló iparágakhoz köthető szakmákat oktató ágazatoknál jellemző, hogy nem találnak megfelelő szakoktatót, illetve nincs az intézmény működtetésében elegendő segítségük (pl. rendszergazda). A tehetséggondozásban való pedagógusi részvétel leginkább a tanárok hozzáállásán múlik: vállallják-e, hogy ingyen, szabadidejüket feláldozva foglalkozzanak a diákokkal, illetve van-e személyes szakmai érdeklődésük és lehetőségük a szakmaváltozások nyomán követésére. Egy kivételtől eltekintve az iskolák anyagilag nem tudják honorálni a pedagógusok tevékenységét, legfeljebb jelképes díjakkal, ajándékokkal tudják megköszönni az effajta tevékenységüket.

*„Nagyon megköszönjük, nagyon megveregetem én igazgatóként a vállát, nagyon elismerem. Amint van rá lehetőség, természetesen igen. Szóbeli dicséreten kívül, szóval hogy mondjam, volt egy olyan időszak, amikor az igazgatók rendelkeztek azzal a lehetőséggel, hogy minőségi bérpótlékot adjanak minőségi munkát végző kollégáknak. Nagyon jól működött, különböző kategóriákat állítottunk fel, és valóban elgondolkodott a nulla forintos kolléga, hogy mit kellene ahhoz csinálni, hogy ő ne ebbe a kategóriába legyen benne. Nem mondhatom azt, hogy nem kapunk támogatást, mert nemcsak mi, hanem a többi tanintézmény is pedagógusnapra, karácsony környékén egységesen egy kisebb jutalmat vagy ajándékot kapott, ezzel nem elegáns játszani, nem is lehet egyébként. Na, most valljuk be, ezen kívül ösztönözni csecsebecsékkal lehetne, hogy a kollégának mondjuk veszek a saját zsebemből egy Parker tollat, vagy befizetem mondjuk valami nyaralásra, és akkor vállalom azt, hogy engem meg a feleségem megkerget, hogy miért nem mi megyünk el nyaralni, tehát igen, az ösztönző erő hiányzik. Nagyon nagy segítség lenne, mert itt, akik ezt csinálják hivatástudatból, szakmásméretből, pedagógusi vénából, csak ez az egyetlen dolog. És még egyszer, azon kívül, hogy megköszönjük, mást nem.”* (szakközépiskola, Közép-Magyarország)

---

## Pályázatok

Kifejezetten tehetséggondozásra irányuló pályázatokon egyik felkeresett iskola sem indult az előző években. Az intézmények pályázati tevékenysége azonban közvetetten kapcsolható a tehetséggondozáshoz is, hiszen részben eszköz-, részben pedig infrastrukturális beruházásokat hajtottak végre. Előbbi java-részt IT-eszközök beszerzéséhez, illetve a szakmai képzéshez kapcsolható géppark bővítéséhez, felújításához volt köthető, utóbbi pedig műhelyek létesítéséhez, épületenergetikai beruházásokhoz.

## Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság

Az infrastrukturális lehetőségek egyfelől elégségesnek, másfelől kedvezőtlennek mutatkoznak. A szak-középiskolák esetében – elsősorban a csökkenő tanulólétszám miatt – nem jelentkezik férőhelyekkel kapcsolatos gondok, a szakgimnáziumok esetében azonban több helyen szembesülhettünk tanteremhiánnyal. Mindkét iskolatípusra jellemző probléma, hogy az épületek régi építésűek, illetve a város belterületén találhatók, így jelentős bővítésre nincs érdemi lehetőség.

*„Eléggé, mert ugye jó iskola, ezért most már tavaly is meg az idén is már nem négy osztályt indítottunk, hanem ötöt. És kevés a tantermünk. És akkor van egy ilyen, most itt felújítunk egy tantermet, mert muszáj felújítani, nincs tanterem. (...) A műhellyel olyan nagy gond nincsen. Mert most lett kialakítva egy elhagyott részből egy esztergályosműhely, annak az öltözője, a szociális blokk, tehát fürdő, mosdó, minden nagyon szépen meg lett csinálva. Itt ezek a részek is fel lettek már újítva.”* (szakgimnázium, Észak-Alföld)

Az intézmények eszközellátottságát több dimenzióban lehet megközelíteni, ugyanakkor fel kell hívni arra a figyelmet, hogy ezek nem közvetlenül a tehetséggondozási tevékenységgel kapcsolatos jellemzők. Általános tapasztalat, hogy a centrumokba történő átszervezés nyomán jelentősen javultak az iskolák anyagi lehetőségei, így a korábban jelentkező napi működést akadályozó problémák jószerével elmúltak. Több intézmény arról számolt be, hogy az elmúlt években nagy összegű eszközparkot érintő beruházásra is sort tudtak keríteni.

Ugyanakkor a szakmai képzést tekintve hiányosságok mutatkoznak a tankönyvek terén: vagy nincsenek, vagy azok tartalma jócskán elavult. A nem szakmai tehetséggondozási tevékenységeket nehezíti, hogy a fókuszon kívüli területekre kevesebb anyagi támogatás is jut, így hiányos a közismereti szakkönyvek, oktatócsomagok iskolai kínálata is. A szakmai képzéshez kapcsolódó géppark fejlesztésére sokat tudnának költeni az intézmények, de jellemzően a régi géppark felújítása, modernizálása történik – igaz, a vállalati együttműködések kialakításával az ilyen jellegű igények jelentősen csökkenthetők. Ami a legtöbb intézményben igényként megfogalmazódott, az leginkább az intézmény további digitális technikai fejlődésével kapcsolatos: számítógépek, laptopok, tabletek, illetve oktatási és professzionális szoftverek beszerzését tartják fontosnak. Jellemző ugyanakkor, ahogyan az általános iskolák esetében is látható volt, nemcsak a „vasra”, hanem a használatukhoz szükséges pedagógiai kompetenciák fejlesztésére is szükség volna.

*„Tehát a mai napig, én azt gondolom, hogy ezt nyugodtan el lehet mondani, hogy a mai napig vannak olyan szakmák, ahol nem jelentek meg új tankönyvek. Ez nagyon jó lenne, hogy ezzel igenis foglalkozzanak, és én nagy örömmel tapasztalom, hogy vannak olyan cégek, amelyeket igenis ez érdekel, hogy mi, milyen tankönyvekből dolgozunk. Meg kellett küldenem a tankönyveket a gyakorlati képzőhelynek, és elszörnyednek, Jézusom, még mindig, szóval ezzel én is találkozom. Amit én tanítok tantárgyat, annak sincsen tankönyve.”* (szakközépiskola, Közép-Magyarország)

*„Tehát nyilván azokat a tárgyi eszközöket, készülékeket használjuk a tehetséggondozásra, amit egyébként mind a nyolcszáz-egynéhány tanuló képzésére használunk. (...) az egyik vállalattól a tehetséggondozás céljára digitális mérőműszereket kaptunk az elmúlt időszakban, ezt inkább szakkörökön használjuk.”* (szakgimnázium, Észak-Alföld)

## Továbbképzések

A szakképző intézmények közül egyetlenegyben fordult elő, hogy több szakvizsgázott tehetséggondozó tanár is dolgozott volna – a többi esetben még abban is bizonytalanok voltak, hogy a nevelőtestületből részt vett-e valaki tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen. Jellemző ugyanakkor, hogy a szakvizsgázott tehetséggondozók is közismereti szakosak voltak, így az intézmény fő fókuszában – szakmai képzés – lévő tehetséggondozásban csak közvetetten tudnak részt venni.

A tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzések iránti igények is meglehetősen alacsonyak voltak az intézményekben. Leginkább szakmai, szaktárgyi képzéseket preferálnak, kevésbé nyitottak a pedagógiai módszertani újdonságok iránt. Ott, ahol mégis mutatkozik ilyen fejlődési igény, leginkább jó gyakorlatok, bevált praktikák átvételét céloznák meg.

*„Tehát olyanon vennék részt, ami nem általában a tehetséggondozás, hanem ami az én számomra konkrét gyakorlati hasznot tudna hozni. Tehát akár olyan tananyagokat, olyan új eszközöket megismerni, amikhez én így nem jutottam még el. Tehát nem egy elméleti háttérre lenne szükségem, hogy hogy bánjuk a tehetséges gyerekekkel, vagy valami hasonló, hanem kimondottan az én szakmámba illő olyan anyagokra, amihez én ezekben annyira nem vagyok otthon, mint mondjuk egy elit gimnáziumban tanító tanár. Nyilván van csomó ilyen anyag, ami ott mindenkinek a kezében forog. De miután én ugye nem ehhez a réteghez tartozom, ezért lehet, hogy én ezeket annyira nem ismerem.”* (szakgimnázium, Budapest)

## Gimnáziumok

A kutatásba egy észak-magyarországi megyeszékhelyen működő neves gimnáziumot, illetve egy fővárosi egyházi fenntartásban lévő gimnáziumot vontunk be. Előbbi hat-, öt- és négyévfolyamos, speciális matematikai, illetve természettudományos tagozatos osztályokat indít, utóbbi pedig általános iskolai képzést is működtet ugyanabban az épületben. A kiemeltként beavagolt intézmény részt vesz a Arany János Tehetségprogramban (AJTP) is, de ettől függetlenül is kiemelt tehetséggondozó iskolának tartják magukat – amit az is alátámaszt, hogy akkreditált kiváló Tehetségpont, illetve minősített tehetségműhely címmel rendelkeznek. Az iskolába többszörös túljelentkezés jellemző, a megye egész területéről vesznek fel diákokat. A fővárosi iskola „táblacserés” intézmény: a kétezres években egy bezárásra szánt általános iskolát vett át az egyházi fenntartó, melynek képzési profilját részben megtartotta (általános iskola), részben kibővítette (gimnáziumi képzést indított). A fenntartóváltás nem azonnal éreztette hatását, lassú átmenet kezdődött az iskola életében: részben kicserélődtek a pedagógusok, részben megváltozott a klientúra, illetve a korábbiaktól eltérő nevelési-pedagógiai elveket honosítottak meg. Bár az észak-magyarországi iskola is tanít hátrányos helyzetű diákokat, a kedvezőtlenebb státuszú tanulók aránya a fővárosi iskolában magasabb. Itt zömében a környező lakótelepről, illetve a környező kerületekből járnak a diákok. Ebben a fejezetben dolgozzuk föl a kutatásban részt vevő egyetlen kollégium tapasztalatait is. Ez a kollégium korábban fővárosi fenntartásban, kifejezetten tehetséggondozói funkcióval üzemelt, ma már tankerületi fenntartásban, egyre nehezedő körülmények között működik. Az intézmény szintén részt vesz az AJTP-ben.

## Tehetségértelmezés

Az interjúalanyok meglepően hasonló válaszokat adtak arra vonatkozóan, mit tekintenek tehetségnek. Az elhangzott meghatározásokban egyrészt a valamilyen átlagostól jobb teljesítmény, másrészt a fejlődési és megértési akarat, motiváció hangsúlyozása dominált. Érdekes módon még a „kiemelt” intézményben sem kötötték össze – legalábbis a definíció megközelítésében – a versenyeken való kimagasló teljesítményt a tehetségértelmezéssel.

„Én a tankönyvi definíciót tudom mondani, mert a tapasztalatunk is az, tehát aki az általános területeken, az átlagtól jobb, és legalább egy bizonyos területen pedig kiemelkedő, és ehhez hihetetlen erős igénye van abban, hogy ebben ki is tűnjön. Tehát ebbe pedig az energiáját be is fekteti. Tehát valamilyen területen nagyon érdeklődik, és azt végig is csinálja. Időben, energiában, érdeklődésben együtt.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Hát én nem gondolom azt, hogy a tehetséges gyerek az egyenlő lenne azzal, hogy versenyző, és versenyeredményeket produkál. Én azt gondolom, hogy azok a gyerekek, akik egy kicsit hajlandóak mélyebben elmerülni a matematikai problémákban, feladatok megoldásában, tudnak logikusan gondolkodni, én úgy gondolom, hogy ők már tehetségesnek nevezhetők.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Az a tehetséges diák, aki bármilyen tantárgyból, vagy akár nem tantárgyból, hanem tantárgyon kívüli, valamilyen területből lényegesen többet tud, vagy nagyobb az érdeklődése az iránt. De az, hogy valaki tehetségéret, még nem jelenti azt, hogy tehetséges is lesz, vagy kiugró is lesz. A tehetség az ugyan velünk születik, és nyilván lehet irányítani, de semmilyen tehetségéretből nem lesz tehetség akkor, ha nincs meg benne az akarati tulajdonság, a kitarás, a szorgalom, az akaratérő, adott esetben a lemondás, adott esetben a siker és a sikertelenség kudarcának legyőzése.” (gimnázium, Budapest)

„Én nagyon egyszerűen azt szoktam mondani, hogy az a tehetség, aki többet tud, mint amennyit tanítottak neki. De ez nagyon egyszerű megközelítése a dolognak.” (kollégium, Budapest)

Tehetséggondozáson és tehetségsegítésen leginkább azt a folyamatot értik, amíg egy ígéretből gondos iránymutatás mellett kibontakozik a tehetség, azaz részben orientációról, részben szaktárgyi fejlesztésről van szó. Fontos, hogy ebben a folyamatban partnernek tekintik a diákot is, ami egyúttal azt is jelenti, hogy az együttműködés feltételeit nekik kell megteremteniük.

„Számomra az a tehetséges, aki nem elég, hogy önmagában tehetséges, de ezt a tehetséget valahogy meg is akarja mutatni. Tehát van benne hajlandóság arra, hogy a kibontakoztatás érdekében együttműködjön velem, vagy legalábbis hagyja magát egy kicsit irányítani, bizonyos szempontból. Nagyon sok tehetség van, aki ezt az adottságát nem tartja fontosnak, és ezért ő nem szeretne ezzel időt tölteni. Tehát én így érzem, hogy tehát amellett, hogy van egy nagyon jó adottsága, fontos az is, hogy hajlandó legyen ezzel foglalkozni, és erre időt szánni.” (gimnázium, Budapest)

„Ez is nagyon széles körű számomra, tehát bármi, ami kicsikét az órai kötelező minimális tananyaggon túlmutat, ami arról szól mondjuk matematikából, hogy tanítsunk meg annyit, amivel sikeresen veszi az érettségi vizsga nevű akadályt, ami ezen túlmutat, én azt gondolom, hogy az már tehetséggondozás. Történjen az órán vagy szakkörön vagy egyéb formában. (...) A tehetséggondozásnál inkább a konkrét szaktárgyra vagy konkrétan az adott területre vonatkozó dolgokat értem én. Vagy matematika vagy képzőművészet vagy bármi. A tehetségsegítés meg inkább úgy gondolom, hogy irányítgatni a gyereket, hogy ő mely területen próbálja ki magát. Tehát ennek inkább a pszichológiai oldala.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

A fenti idézetekben van még egy közös pont: a tehetségazonosítást már nem saját iskolájuktól várják el a megkérdezett pedagógusok, hanem inkább egy „hozott” tulajdonság fejlesztésében látják szerepüket. Kifejezett tehetségazonosítási tevékenységet nem is látnak el az iskolák, ugyanakkor többféle módszerrel igyekeznek potenciális klienseik között válogatni, illetve fejlődésüket nyomon követni. A felvételi eljárás leginkább a „kiemelt” gimnáziumban nehéz. Az intézmény szembesül a romló általános iskolai (különösen felső tagozatos) teljesítményekkel, de azzal is, hogy a térségben más gimnáziumok is „vadásznak” a jó képességű gyerekekre. Emiatt „toborzási versenyre” kényszerülnek, melynek egy-két eleme kimondatlanul is kapcsolódik a tehetségszűréshez. Egyrészt nyílt napot tartanak az iskolában tanuló diákok bevonásával, valamint az általános iskolai „öregdiákok” részvételével a kortársak nyelvén promotálják az intézményt a kibocsátó általános iskolákban. Másrészt, és ez a fontosabb, az érdeklődő 4–8. évfolyamos általános iskolásoknak „baráti köröket” szerveznek, amelyek szakköri formában részben felvételi előkészítőként, részben pedig tehetségfejlesztő foglalkozásokként működnek.

„A baráti kör tulajdonképpen egy szakkör, de mi ragaszkodunk hozzá, hogy nem felvételi előkészítőnek nevezzük, mert jóval több annál, és már negyedikes korosztályból vannak különböző tantárgyak. A matematikából minden évfolyamon, a többi tantárgyból inkább hetedik-nyolcadikban. Magyarból szintén minden évfolyamon van egy ilyen baráti kör. Ami nyilván részben a felvételire is készít, de ugyanakkor ideszoktat, tehát ilyen logikai

*feladatokat oldanak meg. Azokat a gyerekeket várjuk ide, akik nyilván ide szeretnének jönni, de akiket ide is csalogatunk. Na most egy része ennek fizetős, tehát ugyanúgy, mint ha máshova mennének, másrészt pedig (...) az alsósok matematikaversenyén, akik a legsikeresebbek, akkor a díjkiosztón nemcsak könyvet kapnak, vagy oklevelet, hanem annak a lehetőségét, hogy járhatnak ide ilyenre. Nyilván ez egy kicsit olyan becsalogatás, meg hát valahol tehetségvadászat is, de ez is működik.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

A felvételit követően részben a kompetenciamérések eredményeit nézik, részben pedig az aktuális mérésen nem részt vevő évfolyamok számára saját, matematikai, magyar és idegen nyelvi tárgyi tudást és készséget mérő teszteket készítenek.

A fővárosi gimnáziumi intézményben a felvételi eljáráson túl nincs más tehetségszűrés. A kompetenciamérések eredményeit nem bontják tanulói szintre, de az előfordult, hogy eseti alkalmakkor önismereti tréningre adnak lehetőséget a magukban bizonytalan tanulók számára. Ez utóbbi részben pályaaorientációs, részben tehetséggazonosítási tevékenységként fogható föl. Tehetséggondozási szakembert, tehetséggondozó koordinátort nem alkalmaz az iskola, így az azonosítás a „tanárok jó szemén” múlik. A kollégiumban szintén van felvételi követelmény, de ezt kiegészítik pályaaorientációs méréssel, tanulási stílus-méréssel, illetve a kilencedik évfolyamos felvételt nyertek körében végzett tantárgyi méréssel. A mérések alapján javasolnak a kollégisták számára délutáni foglalkozásokat, amik adott esetben lehetnek felzárkóztató, illetve tehetséggondozó jellegűek. A tanulmányi eredményeket negyedévente nézik, illetve az előző tanév kollégiumi teljesítménynek függvényében dől el, valaki maradhat-e a kollégiumban a következő évben vagy sem.

## Tevékenység

Ahogy említettük, AJTP az észak-magyarországi gimnáziumban, illetve a fővárosi kollégiumban működik. Ezen túl minden iskolában széles körben szerveznek szakköri foglalkozásokat, versenyfelkészítéseket, művészeti és sportfoglalkozásokat. Tanórán belüli differenciálást a „kiemelt” iskola kevésbé tart megfelelő eszköznek a tehetséggondozásra, ezt egyrészt a képesség szerinti csoportbontással, illetve a tagozatos működéssel váltják ki. A fővárosi intézményben a képesség szerinti szelekcióval nem volt jó tapasztalatuk, így inkább a differenciálásra helyezik a hangsúlyt, de azt érzékelik, hogy a tanórai munka nem elég a hatékony tehetséggondozáshoz, mindenképpen kellenek délutáni kiegészítő foglalkozások.

*„De ott mondjuk egy teljes osztályban, 30-nem tudom hány gyereknél, ahol ott vannak azok is, akik éppen csak hogy menjenek át, és kapják meg a kettést, meg ott van az, aki versenyezni menne, ott sokszor belecsúsztam abba a hibába, szerintem lehet, hogy más is így van vele, lehet, hogy én voltam ügyetlen, hogy azért ott nagyon sok energiámat vette el az, hogy azok a kettecskék is értsenek valamit, és nem biztos, hogy már jutott idő, hogy akkor most valamiben mélyebben elmerüljünk a tehetségesebbekkel is.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

A szakköri foglalkozásokon a „kiemelt” iskolában a tanulók harmada-fele vesz részt, és a résztvevők mintegy fele kifejezetten tehetséggondozási foglalkozásokra jár – tehát olyan szakkörökre, ahol a tudásanyag mélyítésére helyezik a hangsúlyt. Jellemző azonban, hogy e foglalkozások is a versenyfelkészítésre orientálódnak (mint ahogy azt a „kiemelt” általános iskola esetén is láttuk).

*„Versenyfelkészítés elsősorban, illetve hát olyan témaköröket szedünk elő, ahol... Tehát még a tagozatos tananyagban sem foglalkozunk vele olyan mélyen, olyan feladattípusok, olyan problémátípusok, amik versenyeken szoktak előjönni. (...) Hát ezen felül pluszban olyan nagyon sok egyéni felkészítés nincsen. Tehát itt most hogyha arra gondolunk, hogy versenyző gyerekek vannak, akármilyen versenyen is készülünk, az nem egy gyereket érint, hanem csoportosan mennek. Tehát elég nagyszámú résztvevőink vannak versenyeken, és akkor az már nem egyéni felkészítés, hogyha azok külön kapnak feladatokat.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

A „nem kiemelt” fővárosi gimnáziumban a tehetséggondozási tevékenység leginkább a nyelvi kompetencia fejlesztésére irányul. Kiemelt célként tartják, hogy a tanulók minél nagyobb hányada szerezzen nyelvizsgát az érettségiig. A többi szakköri foglalkozás részben szaktárgyi felzárkóztatásról, részben művészeti tevékenységekről (pl. színjátszás) szólnak. Versenyfelkészítésre egyéni mentorálás keretében kerül sor.

A felkeresett kollégium speciális helyzetben van. Egyrészt többféle iskolába járnak a kollégista gyerekek, ezért más-más színvonalú foglalkozásokat kell nyújtaniuk, másrészt felelősek a diákok délutánjainak „tartalmas” kiszolgálásáért, így széles spektrumú iskolaidőn túli programokat kell szervezniük. Egy tanévben mintegy 80-féle programot hirdetnek meg, amiből a jelentkezők létszámának figyelembevételével mintegy 50 el is indul. Ezek a foglalkozások a szaktantárgyi foglalkozásoktól a művészeti, sportfoglalkozások köréig terjednek.

*„Tehát egy ilyen ötven körüli szakköri kínálat marad. Olyan is van persze, hogy lehet, hogy ötven járnak, azt limitáltuk, öttől számít már foglalkozási csoportnak, és itt aztán bármi. Tehát lényegében itt is mondhatom azt, hogy ez a létszám, tehát majdnem minden diákunk részt vesz, mert itt aztán a képzőművészeti szakköröktől kezdve a különböző sportfoglalkozásokon át, a tantárgyi foglalkozásokig, a nyelvtanuláson át, a könyvtárismeretig. Tehát lényegében, ha tágabban értelmezem, azt mondanám, hogy mindenki kap hetente legalább egy órában valamit.”* (kollégium, Budapest)

Az egyes tehetséggondozási tevékenységekkel kapcsolatban többféle nehézségekkel szembesülnek az intézmények. Egyrészt – igaz, ez csak a „kiemelt” gimnáziumra volt jellemző – nehéz kompromisszumot találni abban, hogy egy-egy területen kifejezetten tehetségesnek mutató gyerekek fejlesztésében az adott terület mélyítése, vagy a gyenge oldalak fejlesztése legyen a hangsúlyosabb fejlesztési irány. Másrészt – és ezt viszont minden intézmény kiemelte – a tanulók terheltsége, a magas iskolai óraszám komoly akadály a délutáni fejlesztési foglalkozásoknak, hiszen egyfelől fáradtak is a diákok, másfelől az otthoni felkészülés is rengeteg időt emészt föl. Harmadrészt ebben a közegben is jelentkezik az a nehézség, hogy az iskolai tanórán túli foglalkozásoknak konkurenciát jelentenek az egyéb, iskolán túli tevékenységek (pl. sporttevékenység, zenetanulás). Negyedrész pedig az iskolai délutáni foglalkozások a pedagógusoktól is nagyobb odafigyelést, időráfordítást igényelnek, amit az iskola csak részben tud megfelelően kompenzálni.

*„Ami talán nehézség, igyekszünk javítani, és sokat javult az évek során, de nem tökéletes, az, hogy a másik kolléga hogy fogadja a plusz terhet a gyerekeknek. Tehát, hogy tiszteletben tartsa empatikusan azt, hogy ha mondjuk annak a gyerekeknek most extra terhelése van. Az mondjuk nehéz. Olimpikon gyerekekkel nincs ilyen gond, eleve egyéni órarenddel működő gyerek, de van aki nem ennyire mindenki által tudottan az. Még a tavalyi olimpikonunk esetében is volt probléma mondjuk, nehéz is eldönteni, hát érettségiznie kell a többi tantárgyból is. És hát a mostani olimpikonjaink, azok olyanok, akik kisujjukból kirázzák az összes többi tantárgyat is azon a szinten, hogy ötös legyen. Az a fiú is kirázta volna, csak őt nem érdekelt. Na most ugye ebben a szituációban nem könnyű annak a tanárnak sem a helyzete, aki meg azt mondja, hogy de igenis, ha a többitől kérem a házi feladatot, akkor tőled is. Ilyen oldal is van, meg olyan oldal is van. Egy matematikaversenyt talán egy fokkal jobban elfogadnak, mint egy magyart vagy egy történelmet. Tehát ilyen fajta minimálisan van, de azt gondolom, hogy ez sem vérszen zavaró. Néha nehéz.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

*„Ha nem megint az olimpikonok szintjét nézzük, akkor a gyerekeknek a hihetetlen leterheltsége. Nagyon magas órásszámmal, mindennapi testneveléssel, amit én bár maximum testnevelés, sport párti vagyok, de ez ezzel a rettenetes nagy teherrel nehéz. Tehát mondjuk ha az énekkarnak a tanárát kérdezné, akkor azt mondaná, hogy megölte az énekkart ez a beosztás. Mert hát a gyerek hullafáradtan már nem énekkara megy, hanem megy haza, hogy tanuljon.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

*„Hát ez elég komoly probléma, hogy annyira leterheltek a napi 7 órával, mondjuk egy nyolcadikos diák, mert szinte mindennap hét órájuk van, és nálunk fél 3-kor ér véget a 7. óra, hogy még utána szakkörre jönni, az tényleg komoly elszántságot igényel a gyerektől. Pluszban benne van az is, hogy azért ezek a gyerekek általában nemcsak egy dolog iránt érdeklődnek, és jó is, hogyha mellé még a fizika, kémia, informatika, bármi más érdekli őket. Tehát akkor ez már rögtön több területen való szakköri jelenlétet igényelne. Ez mindenféleképpen probléma.”* (gimnázium, Észak-Magyarország)

*„(...) a tanári órásszám, a gyerekekre kényszerített órásszám és az anyagi paraméterek szűkössége az annyira beszűkítette ezt. Tehát az, hogy a gyerek sokat kell hogy legyen bent, meg a kötelező is nagyon sok. Ezek után alig marad idő, energia a suliban, és ez minket is sújt. Tehát az, hogy az iskola hosszabb, mérhetően hosszabb időt vesz igénybe mindennap, ez az itteni foglalkozásokat is sújtja.”* (kollégium, Budapest)

„Nagyon sok gyerek jár valahova sportolni. Vagy az iskolai keretek között, vagy máshol. Tehát ez biztos, hogy elvonja, mert hogy igényük van erre. És mindenféle egyéb dolgokat is csinálnak. Tehát színjátszás, meg táncolás meg tényleg nagyon sok minden van, amiben kipróbálhatják magukat, és csinálhatnak, csak hát egy idő után választani kell, mert nem lehet időben bírni.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Tehát azt gondolom, hogy ehhez nagyon sok plusz energiát kell beletenni tanári részről is, hogy erre felkészüljön az ember. És bár az iskolában én azt mondom, hogy még szerencsések vagyunk, mert azért itt most igazgató úr nem a 26-ot próbálta meg az óraszámban, hanem a 22-t, és arra jön rá pluszban ez. De az is sok.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

A szülőkkal való kapcsolattartás egyik intézménytípusban sem okoz különösebb nehézséget. Bár alapvetően mindhárom iskolában a kedvezőbb státuszú családok közül kerülnek ki a tehetséges tanulók, egy-két esetet leszámítva a támogató családi attitűd még a hátrányos helyzetű tanulók esetében is megvan.

„Ugye azt valljuk, és ezt igazgató úr is mindig elmondja teljes joggal, hogy a gyerek-iskola-szülő hármasa, ez nagyon szoros együttműködést eredményez, és az esetek nagy részében így is van. És hát ugyanakkor számtalan alkalommal, de nem ez a meghatározó, de azért sok alkalommal azt tapasztaljuk, hogy mondjuk az Arany János Tehetséggondozó Programnál például, de más osztályokban is sok esetben vannak nehéz sorsú gyerekek, hogy bizonyos szülő, jó esetben tudomásul veszi, legjobb esetben partner, rosszabb esetben elviseli, még rosszabb esetben akadályozza. (...) Volt olyan gyerekünk, akit szintén szerettünk volna versenyen indítani, a szülő azt mondta, hogy otthon van rá szükség. A hétvégén dolgozni kell tehát a ház körül. De ez nem jellemző. Ezek a szülők azért adják ide általában, az esetek 95 százalékában azért, hogy örömmel támogatják azt, ha ilyen van.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

## Hálózatosodás

A hálózatosodás kapcsán vegyes, de inkább kedvezőtlen képet láthatunk. A „kiemelt” gimnázium szinte minden irányban széles körű és tartalmas szakmai kapcsolatokat alakított ki: általános iskolákkal, térségi középiskolákkal, egyetemekkel, országos szakmai pedagógiai és tehetséggondozó szervezetekkel, szakmai műhelyekkel, művelődési és művészeti intézményekkel dolgoznak együtt. A másik két intézményben azonban nem ilyen kedvező a helyzet. A fővárosi gimnázium leginkább a beiskolázó általános iskolákkal, illetve a fenntartó egyház térségi iskoláival, pedagógiai támogató szervezetével működik együtt – de ezeknek az együttműködéseknek is csak elenyésző része a tehetséggondozás. A kollégium szinte teljesen egyedül van, tehetséggondozással kapcsolatos formális együttműködésre jószerével csak az AJTP-n keresztül kialakult kapcsolatrendszer teremt lehetőséget.

„Nagyon sok, és nagyon gazdag ilyen téren, ugye az egyetemmel, majd minden karával nagyon jó a kapcsolatunk az (...) egyetemmel, De a (...) egyetemmel és a (...) egyetemekkel is. Akkor más gimnáziumokkal is, színházzal, múzeummal, tehát rengeteg intézménnyel van, pályázati partnerek vagyunk, konzorciumi partnerek vagyunk, támogató partnerek, tehát rengeteg. Rengeteg, nagyon sok ilyen dologban veszünk részt, de nagyon pozitívak ezeknek a hozadécai.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Szégyen és gyalázat, arra nem volt energiánk, hogy más szervezettel nagyon aktív kapcsolat legyen. Az iskolákkal, a velük kapcsolatban a területileg, ami adódna, azzal meg nincs. Tehát azt kell mondjam, hogy a 32 intézményből van kb. hat vagy hét középiskola, amelyik most a tankerületi központhoz, ez kettő kerület, ennek a feléből van egyáltalán gyerek, és az teljesen világossá vált, hogy van olyan sulí, amelyiknek a legfőbb célja az, hogy a helyi igényeknek, a helyi jó családoknak, jó tanulóknak megfeleljen, be is telítődik ebből a körből. Még a bejárók közül a legjobbakat felveszik, aztán kész. Tehát nekik se energiájuk, se érdekük kollégiumok felé nyitni. Sőt, kvázi kényelmesebb, addig, amíg túljelentkezés van. Nyilván abban a pillanatban, amelyik sulinál nem lesz túljelentkezés, abban a pillanatban már megváltozik az érdekük.” (kollégium, Budapest)

## Humán erőforrás

A kutatásban részt vett intézmények munkaerő-állománya alapvetően megoldott, bár némi nehézség mindenhol érezhető. A „kiemelt” intézményben támasztják a legmagasabb elvárásokat a pedagógusokkal szemben, egyrészt annak érdekében, hogy diákolimpikonokat is fel tudjanak készíteni, speciális, mély szakmai ismeretekkel kell rendelkezniük. Másrészt elvárás, hogy képesek legyenek magas színvonalon a többséget is tanítani, harmadrészt pedig legyenek hajlandók a tanórán kívüli iskolai programok, versenyfelkészítési vagy szakköri tevékenységek lebonyolításában, megszervezésében részt venni. Az iskola általános gyakorlata szerint nem pályakezdőket keres a nyugdíjba vonuló kollégák helyére, hanem más iskolában már bizonyított, gyakorlattal rendelkező tanárokat igyekeznek átcsábítani. Ez a folyamat nem egyedi eset, amit az is bizonyít, hogy a kutatásba bevont tehetséggondozó kollégium pont a másik oldalon áll. Számukra az jelenti a nehézséget, hogy egyre több iskolában jelentkezik probléma a szakos ellátottsággal kapcsolatban, amit a kollégium pedagógusainak foglalkoztatásával kívánnak enyhíteni. További nehézségük, hogy bár szükség lenne rá, nincs elegendő nevelést-oktatást segítő munkatársuk, sőt az üzemeltetés terén is hiányzik státuszuk.

*„Tehát a pedagóguslétszám, 28 pedagógus dolgozhat, elindult most egy vándorlás itt is. Tehát úgy értem, hogy nekem ez az első tanév, amikor azt tapasztaltam vezetőként, hogy az iskolák kezdik elvinni, például a matek–fizika szakos kollégáimat. Vannak bizonyos szakok, pedagógus szakok vagy végzettségek, ahol már a középiskolai szférában is gond van a betöltésükkel ezeknek a posztoknak.”* (kollégium, Budapest)

*„Kollégiumnak nem jár pszichológus. Jogszabály szerint, és rendszergazda sem. Ezt muszáj hangsúlyoznom, mert roppant nagy problémáink vannak ebből. Ennek nyilván tudjuk az okait, valahol kell húzni a nadrágszíjon, rajtunk húztak.”* (kollégium, Budapest)

A tehetséggondozói tevékenységért egyik intézményben sem tudnak külön fizetni a pedagógusoknak. A „kiemelt” iskolában jellemző gyakorlat, hogy a kötelező órasáv alján pozícionálják a szakköri, versenyzetési feladatokat ellátó pedagógusok munkaidejét, így többletmunkájuk nem vagy nem olyan nagy mértékben haladja meg a többi munkatárs munkára fordított idejét. Természetesen ehhez szükséges egy, a gyakorlattal együttműködő és az iskolával jó viszonyt ápoló tankerületi vezetés is.

*„Ugye régebben volt a minőségi gyerekpótlék, ami számarányában ugyan neveltséges összeg volt, de mégis csak jelentett valamit. Erre most már igazán nincsen lehetőség. Igazgató úr arra szokott figyelni, arra szoktunk figyelni tantárgyfelosztáskor, hogy aki tagozatos tanár illet csinál, annak ez az óraszám, azért az a 19-20-at ne nagyon haladja meg, mert a szakkörök pluszban vannak. Tehát ilyen módon. Anyagilag nem. Egy fillér jutalmat nem kapott senki, semelyik KLIK-es iskolában, gimnáziumban, államiban, szemben a szakközépiskolákkal és az egyházi iskolákkal (gimnázium, Észak-Magyarország)*

## Pályázatok

A pályázatok kapcsán is a korábbiakhoz hasonló a helyzet. A „kiemelt” észak-magyarországi gimnázium folyamatosan pályázik mindenféle – így tehetséggondozási – témakörben, és jellemzően sikeres is ebben a tevékenységben. MATEHETSZ-es, NTP-s és vállalati pályázatokon nyertek az elmúlt években, amiket részben programok, foglalkozások megszervezésére, részben pedig eszközbeszerzésre tudtak fordítani. A másik bevont gimnáziumban gyakorlatilag nincs tehetséggondozásra irányuló pályázati tevékenység – pontosabban egy benyújtott pályázatuk volt, amit sajnos elutasítottak. A kollégium esetében sincs sikeres pályázati múlt: esetükben viszont a pályázati lehetőségek hiányoznak.

*„Tehát a pályázat az sok. Sok volt. Van is. Tehát MATEHETSZ-es is volt, NTP-s is volt, mindegyik tehetséggondozó területhez kapcsolódó, komplex tehetséggondozásra pályáztunk. A fizikaszakkör szintén, az is csinál egy illet. Természettudományos pályázatunk is, ami szintén tehetséggondozásos jellegű, akkor a honismereti, akkor a MOL-os, az is tehetségfejlesztő, tehetségtámogató, egyéni tehetségtámogató volt. (...) A MATEHETSZ-es vagy*

az NTP-s pályázatból a médiaszakkörnek új kamerákat vettünk, mindenféle, ami a fotózással kapcsolatos dolog. Akkor egy másik pályázatnál táboroztattuk a gyerekeket. Akkor egy harmadik pályázatnál kapunk és nyertünk ilyen honismereti kirándulást. Minden évben szoktunk egyébként a megyében. Akkor vettek a fizikusok valamilyen, meg nem mondom, milyen műszereket. Akkor a matematika, egyik kolléganő, matematikus kolléganő kifejezetten ilyen matematikafejlesztő társasjátékokat vett rengeteget. Tehát ilyeneket. És azért mondom, hogy ebben van olyan, hogy egy társasjátéktól egészen egy nagyon komoly kamera eszközig, vagy több százezer forintos programlehetőségig.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Pályázatokat meg nem írnak ki a kollégiumok számára, ami a tehetség témában sokszor kiderül, hogy ők iskolát értettek alatta.” (kollégium, Budapest)

A pályázatokhoz kapcsolódó fenntartás biztosítása nem okoz gondot az érdemi pályázati tevékenységgel foglalkozó gimnáziumnak. Az inkább jelent nehézséget, hogy sokszor nem ők szabhatják meg a beruházások tárgyát.

„Ezek most még olyanok, hogy még nem jelent akkora terhet. Tehát ebben a pillanatban még nem probléma nekünk. Az inkább, de ez nem az iskola problémája, hanem egy általános probléma, hogy abból a pénzből többet, jobbat tudtunk volna venni, ha mi vásárolhatjuk meg. Ez elég fájdalmas dolog.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

## Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság

Mindegyik felkeresett iskolának szüksége lenne kisebb-nagyobb (inkább nagyobb) infrastrukturális beruházásra. A „kiemelt” gimnázium épülete van a legrosszabb állapotban, a több mint százéves épület jelentős felújításra szorul. Az épület egyes részein elvégzett korábbi felújítási munkák minősége is kérdéses, melyek javítása indokolatlan forrásokat von el a fenntartótól. Ugyanakkor az épületben több szaktanterem, modern természettudományos labor is megtalálható. Ez már nem mondható el a fővárosi egyházi fenntartású gimnáziumról, ahol mindezek hiányoznak. Mivel az épület korábban általános iskolaként funkcionált, nincsenek szaktantermek, illetve hiányoznak azok a közösségi terek, ahol nagyobb rendezvényeket, színpadi előadásokat tudjanak lebonyolítani. A kollégium épülete alapvetően jó állapotban van, ugyanakkor az udvari sportpályák felújítása, a külső környezet rendbetétele szükségesnek látszik. Az épületen belül a szakköri tevékenységekhez vegyesen találhatók meg szaktantermek, de összességében nem jeleztek ezzel kapcsolatos problémát az interjúalanyaink.

„Bedől az ablak, beázik az iskola. Tehát amivel nagyon nagy bajunk van, az az iskolaépület, és ez, ahol most vagyunk, ez a száz-akárhány éves épület, vannak száz-akárhány éves részei. És még szomorúbb az, hogy a tizen-akárhány éves új épületünk az rettenetes állapotban van. És mivel akkortájt, akik készítették, azok a cégek már nem léteznek, ezért a teljes beázás, a teljes tetőrésznek a rendbetétele az elég nagy tétel, de pont most, ebben a pillanatban, ha kinézünk az ablakon, akkor látjuk, hogy most csinálják. Tehát ezt éveken keresztül kellett kérnünk, de most eljutott oda a tankerület, hogy jó partner volt, de ugyanakkor az önkormányzat az katasztrófa, mennyire nem törődött ezzel, holott azért még mindig vita ugye, hogy ki az épületüzemeltető, ki a tulajdonos, és így tovább, tehát egymásra mutogatás azért még mindig van, és hát van olyan ablak azért az iskolában, a folyosókon, ami be van szögelve, mert e nélkül bedőlné. Életveszélyes. A tetőszerkezet, ami tartja a tetőt, az el van korhadva, borzasztó állapotok vannak. Erre az iskolára egy nagyon komoly felújítás kellene.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

Az eszközellátottság terén is az volt a tapasztalatunk, hogy míg a „kiemelt” iskolában szinte mindent elő tudnak teremteni, és nem éreznek komoly hiányokat, addig a fővárosi gimnáziumban csak a szükségesebbre, a kollégiumban pedig még arra sem jut elég pénz. Szemléltetőeszközök mindenhol kellenének, de ezentúl csak „specifikus” igények jelentek meg: a fővárosi gimnáziumban hiányzik a gyors internet, a kollégiumban pedig az interaktív digitális tábla, könyvtári fejlesztés, előfizetések, fejlesztőjátékok, szakköri felszerelések, belépők finanszírozása – azaz gyakorlatilag minden területen tudnának fejlesztésre fordítani.

„(...) van egy laborunk, az új. Természettudományos labor, az Öveges-program keretében, az nagyon modern. Tehát abban bármit lehetett kérni kvázi, és akkor az ott is van. Állandóan pályázunk, ennek én vagyok a felelőse, és ösztönzőm is a kollegákat. Nem szívesen pályáznak egyébként, nagyon nagy teher. De azért egyre többen teszik. És azért elég sok eszköz ilyen módon is megjelenik. Ha valamire nagyon-nagyon nagy szükség van indokoltan, és nincs, akkor igazgató úr ezt megoldja. Megoldja, hogy legyen.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Ezt úgy szoktuk megcsinálni, hogy általában a tanév végén minden munkaközösség-vezetőtől meg szoktam kérni az anyagigényt, tehát, hogy mit szeretnének csinálni, milyen eszközre van szükségük. És mondjuk így, súlyozom. Tehát van egy adott keret, és amiről úgy érezzük, hogy a legfontosabb az előrehaladáshoz, a munkához, azt általában meg szoktuk csinálni. Na, most nagyon jól megtanulták az okos gazdálkodást a kollegáim, mert nagyon ritkán fordul elő, hogy olyat kérnek, amit nem lehet megvenni.” (gimnázium, Budapest)

„Tehát az, hogy akár egy kézműves szakkörhöz nekünk itt ezer forintokban, meg tízezer forintokban kell alkudozni, vagy méricskelni, hogy jut-e rá valami, vagy nem. Praktikusán most a fenntartási rendszer úgy működik, hogy mintha azt gondolná, hogy az intézménynek nincsen saját szakmai költsége, hanem a tanár kiáll és beszél, és használja azokat az eszközöket, amik megvannak. Most ezek az eszközök még ha tartósak is, elkopnak, elromlanak stb. (...) A 2000-es évek első tíz évében nekünk a könyvtárra ráfordított pénzünk az sohasem volt kevesebb mint 500 000 Ft/év. Ha volt valami pályázati sikerünk, akkor 700 000–1 000 000 Ft is kijött. Folyóiratok, rendelések. Pillanatnyilag a folyóiratok le vannak tiltva. Praktikusán. Most úgy néz ki, hogy az x magazint én fizetem elő, és hozom be a kollégiumba, és ez csak egy apró dolog, mert sok mást is kéne behozni, mert egy csomó szakmából van itt gyerek. Az iskolai könyvtárakba alig ül be gyerek, mert ha vége a tanításnak a könyvtárak többsége bezár. Sőt már előbb bezár. Lyukas óra meg nincs, ha meg van, akkor nem erre fordítja. (...) Mert mondjuk venni új társasjátékokat, hát egy jobb társasjáték 15 ezernél kezdődik. (...) Lennének ötleteink, a környezetvédelmi szakkörnek, mondjuk labor, tehát lehetne valami olyan anyagokat beszerezni, hogy tudjanak bizonyos kutatásokat, méréseket elvégezni. Akár a növényállományunkat is lehetne tovább gazdagítani a kertben. (...) Még egy dolog eszembe jutott, belépők finanszírozása. Akár múzeumba, állatkertbe, Csodák palotája. Olyan összegekről beszélünk, amit a diákjaink nagy részének szülei nem nagyon tudnak kigazdálkodni.” (kollégium, Budapest)

## Továbbképzések

Jellemző, hogy a „kiemelt” gimnáziumban az elmúlt tíz évet tekintve a nevelőtestület valamennyi tagja részt vett valamilyen akkreditált tehetséggondozó pedagógus-továbbképzésen. Ebben az intézményben a témában szerzett szakvizsgával a tanárok harmada rendelkezik. A fővárosi gimnáziumban nincs fókuszban a tehetséggondozás, és ez a továbbképzéseken is meglátszik – legalábbis az intézményvezető nem tudta megmondani, hogy volt-e valaki a nevelőtestületből ilyen típusú képzésen.

„Legjobb tudomásom szerint nincs, de nem zárja ki. 13 év azért hosszú idő, és már nem tudok visszaemlékezni minden... annak ellenére, hogy minden évben összegyűjtjük. De nem tudom.” (gimnázium, Budapest)

A korábbi továbbképzések megítélése általában kedvező, ugyanakkor jellemző attitűd, hogy több kérdést, mint választ hagynak maguk után.

„Személyiségformálás tehetségmentorálással című továbbképzés volt most ez a legutóbbi, ez az Új Nemzedék Központnak a szervezésében itt a településen volt. (...) Hasznos volt és elgondolkodtató. De én őszintén szólva még mindig nem érzem úgy, hogy én ettől most tehetséggondozó szakember lettem. Tehát, hogy én most már mindent tudok.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

A továbbképzési igények több területtel kapcsolatosan is megfigyelhetők. A pedagógusok digitális-kompetencia-fejlesztését, szaktantárgyakhoz kötött speciális tehetséggondozással kapcsolatos módszertani továbbképzéseket, pszichológiai, konfliktuskezelési és önismereti képzéseket, tanulásmódszertannal foglalkozó képzést, valamint nemzetközi kitekintést biztosító workshopokat látnának szívesen.

„Hát, ugye a digitális mindig jó, ha fejlődik, mert eléggé nagy a szórás abban, hogy ki milyen szinten van. Tehát ahhoz képest, hogy mi digitális tananyagokat írunk a digitális középiskolába, odáig, hogy itt kell bedugni

a konnektorba, tehát odáig megy az egér, addig ez a skála. (...) Ezért analfabéta nincsen, digitális analfabéta a tantestületben, de ott azért lenne hova ugrani.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Hát mindenféleképpen ilyen pszichológiai részét azt feltétlenül. Mert bár az ember több ilyen továbbképzésen volt, de azért 30 óra az kevés arra, hogy bármi ilyesmit megtanuljon az ember. Nálunk ezek a 30 órás továbbképzések nagyon sokszor arról szólnak, hogy rájöjjen, hogy mennyi mindent nem tudok, és mennyi mindennek kéne utána olvasni. (...) Nem a kompetenciájuk hiányzik, hanem egyszerűen nyilván ezek a gyerekek maguktól is nagyon-nagyon sokat várnak el. Nem biztos, hogy mindig, minden versenyen sikerül úgy teljesíteni, ahogy ők azt előre elgondolják, és ahogy szeretnék. Ami nyilván egy kudarcélményt jelent, amit vagy fel tud dolgozni, vagy nem. Leginkább segítség kell ahhoz, hogy ettől most még nem történt semmi nagy tragédia, hogy neki most azon a versenyen nem sikerült nyerni.” (gimnázium, Észak-Magyarország)

„Tehát legyen már egy olyan képzés, ahol akkreditált papírt tudunk kapni tanulásmódszertanról. Tehát nem a papírért, hanem hogy legyen már ez ledokumentálva. Mert akkor több legyet lehessen egy csapásra, hogy a kollégáknak úgy is kötelező tanulni, kreditpontokat gyűjteni, és legyen erre egy olyan képzés. Én azért azt gondolom, hogy ami akkreditálva van, azért az egy olyan komolyságú képzés. A tehetséggondozásban most egyébként elég jó, elég széles, szerintem az jó, és kínál jókat. Nem tudom, engem például mindig érdekelt volna, hogy mondjuk ilyen nemzetközi kitekintés. Tehát, hogy akár valami illet, most tudom, hogy vannak ezek a programok, hogy lehet utazni, de miért ne lehetne megnézni, hogy máshol mi van? Vagy csinálni erre egy konferenciát.” (kollégium, Budapest)

## Alapfokú művészeti iskolák

A kutatás során két alapfokú művészeti iskolát kerestünk fel. Az egyik egy nagy létszámú fővárosi intézmény, a másik pedig egy nyugat-magyarországi kisvárosban működő, kis létszámú iskola volt. Mindkét intézményben zeneoktatással foglalkoznak. A fővárosi iskolát „kiemelt” intézményként választottuk ki.

---

## Tehetségértelmezés

A tehetségértelmezés során szakirodalmi definíció nem vetődött fel az interjúalanyok körében. A tehetséget részben genetikai, fizikai adottságokkal, másrészt motiváltsággal és kitartással, harmadrészt családi támogatottsággal magyarázták. Az igazán tehetséges tanulók esetében a művészeti affinitás szintén fontos alkotóeleme a tehetségértelmezésnek.

„Hát csak a zenei tehetség nálunk ugye, ami számít. Hát, ha annyira fogékony, annyira motiválható, annyira érdeklődő, és azok a fizikális adottságok, a hallás, a ritmusérzék megvan, a kreativitás is nagyon fontos. Tehát meg tudjon oldani egy feladatot. Ha nem megy egy irányból, akkor találjon egy másik utat magának. És az, hogy meglegyen az a belső igénye rá, hogy ő mindennap készíttetést érezzen, hogy ezzel foglalkozzon.” (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

„Hát az átlagosnál kiemelkedőbb képességekkel rendelkezik az adott szakterületen, adott területen. Kiemelkedő mind adottságilag, mind pedig szorgalom szempontjából, hozzáállás szempontjából. Azért gondolom így, mert nagyon sok olyan gyerekünk van, akinek kiváló az adottsága az adott hangszereken, mondjuk zongorán. Olyan az ujjazata, a fúvós hangszereken a szájtartás vagy a kéztartás, egyszerűen kezébe adjuk a hangszert, és akkor az úgy áll, ahogy annak kellene lenni. Amit mással sok kínlódás után érünk el, hogy úgy tartsa, vagy úgy használja. És mellette mondjuk nincs mögötte szülői háttér, nincs mellette akarat.” (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

A tehetséggondozási tevékenységet a tehetségazonosítással, a zeneoktatással, illetve a versenyzetési feladatok ellátásával biztosítják az iskolák. A tehetségazonosítással kapcsolatban mindkét iskolában elhangzott, hogy erre nincs bevett mérőeszköz, ezt a zenetanárok belső megfigyelései, szakmai

véleménye alapján teszik. A tanulók hangszertanulás előtt csoportos keretek között szolfézsórákat vesznek, és csoportban az azonosítás nehézkes.

*„Tehetséggondozás, ez, hogy egyáltalán felismerni szerintem a tehetséget. Nagyon nehéz kiszűrni mondjuk egy csoportos óránál, hogy ki az, aki a tehetségesebb, de hát nagyon jó tanárok vannak, nagyon jól érzik ezt, és látják. Nyilván, ha csoportról beszélünk, akkor ki kell venni belőle, és külön foglalkozni kell azokkal a gyerekekkel. Ez már egy tehetség megsegítés, tehát biztos, hogy ehhez plusz óraszám kellene a tanároknak.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

*„Hát igazából a tehetség felismerésére kellene többet figyelniünk. Tehát a csoportos óráknál, ahogy a tanárő mondta, rettenetesen nehéz felismerni. Tehát, hogy nincs ideje, nincs rá energiája, mert ott van mellette a többi gyerek. A tehetséggondozás pedig hát az a versenyeztetés. Ez nagyon kevés gyereknek a személyiségéhez illik, ez egy teher, az egy megmérettetés, ahol nagyon sok negatívum van, ahol ráhúzzák, hogy na, te bezzeg nem tudod.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

## Tevékenység

A felkeresett művészeti iskolák kizárólag zeneoktatással foglalkoznak. Ezt részben helyben, a zeneiskola épületében teszik meg, részben pedig – ahol több általános és középiskolával vannak kapcsolatban – a tanuló iskolájába szervezik az órákat. A kiemelt tehetségek aránya – akiből muzsikuss vagy zenetanár lehet a későbbiekben – igen alacsony, mindössze 1–3% volt mindkét iskolában. A zeneoktatást így nem is kifejezetten tehetséggondozási tevékenységnek fogják fel, hanem egy tágabb, művészeti, esztétikai, illetve humán területre kiterjedő nevelésként jellemzik.

*„De alapvetően szerintem nem ez, hanem a zenei élménynek a megszerzése, vagy bármilyen hangszernek az alapjainak az elsajátítása, a zene szeretete. Ez egy személyiségfejlesztéssel is jár együtt, hogy legyen majd igénye arra a szépre, a jóra, hogy ő zenét szeressen, színházba járjon, inkább ez az alapvető.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

Azoknál a tanulóknál, ahol az átlaghoz képest nagyobb érdeklődést, elköteleződést és „tehetséget” érzékelnek, a versenyeztetés fontos tehetséggondozási tevékenység. Minden iskolában tartanak házi versenyeket, melyeket regionális és országos versenyek egészítenek ki. A versenyekkel kapcsolatban több nehézség is jelentkezik. Az igazán kiemelkedő tanulóknál felvetődnek a versenyeztetéssel együtt járó költségek, melyeket az iskola nem vagy csak eseti úton tud biztosítani. Komolyabb probléma, hogy komoly versenyeken már nem feltétlenül elegendő a zeneiskola által biztosított hangszer minősége. Szintén nehézség, hogy a sikertelenség, kudarc esetén olyan lelki segítséget kell nyújtaniuk a pedagógusoknak, amikre nem feltétlenül vannak felkészítve, felkészülve. A hagyományos zeneórák nem elegendőek a koncertekre történő felkészítésre, így részben a pedagógustól, részben pedig a tanulóktól extra időráfordítást igényelnek. A versenyeztetés mellett minden iskolában jellemző a koncertek megszervezése, vagy helyi koncerteken való részvétel. Ezek a koncertek elsősorban a helyi, térségi iskolákhoz, művelődési eseményekhez kötődnek. A zeneoktatás jellemzően csak az általános iskolai tanulmányok elején kezdődik el. A felkeresett iskolák közül egy esetben volt jellemző, hogy a zene iránti érdeklődést már óvodás korban feltérképezzék – az ilyen foglalkozásoknak azonban leginkább toborzásból eredő okai vannak.

*„A másik pedig, azért ezt be szoktuk vállalni, aki versenyre készíti fel a gyerekeket, vagy felvételre készíti fel a gyerekeket, az nem ebben a 2×30 percben történik, hanem a szabadidejében, a tanár és a gyerek szabadidejében, hétvégén.”* (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

A szülőkkal való együttműködés kulcsfontosságú a zeneiskolák esetében. Mivel nem kötelező foglalkozásokról van szó, az iskolának szoros kapcsolatot kell kialakítani a szülőkkel, és sokkal inkább szolgáltató intézményként kell pozicionálnia magát. Emiatt azonban eredménykényszert nem is nagyon tud kialakítani a diákokkal szemben.

„Természetesen nagyon jóban vagyok a szülőkkel, sokat találkoztunk, sokat beszélgettünk, meg hát ki is kértem a tanácsukat, meséljék el, hogy hogy él ez a fiú otthon, mik a problémái. Mert én egy héten kétszer találkozom vele, tehát ha én nem tudom az előzményeket, akkor nem tudok hova-mire ráépíteni, vagy nem tudom, hogy mik azok, amikben öneki segítséget kell nyújtani. Úgyhogy nagyon sokat beszélgettünk az anyukájával is, a papájával is, akik ugye maximálisan mellette állnak. (...) De az, hogy a szülőkkel együtt építjük föl a gyereknek a jövőjét, az egy alaptétel. Tehát anélkül nem lehet, ha nincs otthonról egy háttérsegítség, akkor a tanár önmagában kevés, úgy gondolom.” (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

A zenei tehetséggondozást, zeneoktatást nehezíti, hogy a hivatalos tantervet többen soknak tartják, nem elegendő a 2×30, illetve kiemelt tanulók esetében a 2×45 perces tanóra időtartama. A leginkább az otthoni gyakorlásra fordított idő hiányzik.

„Én szerintem eltűzött már a tartalma és a nehézsége. Nagyon nehéz azt tartani, hogy az évfolyamon tanultak megfeleljenek annak, amit egyébként a tantervben abban az évfolyamon kell tanulni. (...) nem a gyerekek ügyetlenebbek, hanem egész egyszerűen nem tudunk annyi otthoni munkát elvárni. Mert ennek ez is része, tehát el kell jutni a tanulókkal egy olyan szintig, amikor az órán tanultakat és az órán vett dolgokat otthon, egyéni gyakorlás keretében bővíti, rögzíti.” (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

A zeneiskoláknak nemcsak a gyerekeket és a szülőket kell „megnyerniük”, hanem az általános iskolákkal is jó kapcsolatot kell kialakítaniuk. Ez általában nem okoz problémát, bár ez alapvetően a személyes kapcsolatokon múlik. Az „anyaiskolának” is jó, ha van olyan tanulója, akit rendezvényeiken fel lehet léptetni, vagy aki esetleg művészeti versenyeredményei miatt pluszpontokat kap a felvételijén, ugyanakkor bizonyos értelemben ellenérdekelt, ha a zeneórák veszélyeztetik saját délutáni programjaikat, vagy többletfigyelmet igényelnek a pedagógusoktól.

„Szerintem eléggé szövetségesek az iskolák. Tehát nekik is siker, hogyha a gimnáziumi, érettségiző osztályból egy-két gyerek kitűnik. (...) Az biztos, hogy nagyon le vannak terhelve a gyerekek, nagyon sok óraszámuk van, nem érnek át időben, van, ahol 4-ig bent kell lenniük. (...) Szóval az, hogy ugye kinti tagozatokon tanítunk, tehát vannak iskolák, amelyekkel kimondottan nagyon jó a viszony, tehát abszolút befogadók, küldik a gyerekeket, elengedik órákról. Van, ahol ez nehezebben megy. Ez gondolom mindig függ az igazgatótól, mennyire zenei beállítottságú, vagy mennyire partner ebben a dologban.” (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

„Tehát abból mi úgy érzünk meg dolgokat, hogy fáradtabban jönnek hozzánk, kiégettebben érnek át hozzánk, vagy nem jutnak át hozzánk, mert mondjuk a tanító néninek esetleg kényelmesebb, ha a gyerekek nem járnak zeneiskolába, mert oda kell rá figyelni, hogy átjusson a zeneiskolába. (...) Gyakorlatilag olyanról van szó, hogy elsőben ugye tanító nénit választunk, ezt szokták mondani a gyerekes szülőknek. És hogyha a tanító nénit megkérdezik, hogy szerinte a zeneiskolába menjen-e, hogy beírassuk-e, akkor a tanító néniknek a jelentős része azt fogja mondani, hogy ne. (...) kisváros vagyunk, és ismerjük nagyon jól egymást, tudjuk, hogy egyszerűen csak arról van szó, hogy sokkal egyszerűbb, hogyha ott kint beszélgethetnek az udvaron. És nem kell azzal foglalkozni, hogy ezt a gyereket három helyre íratják be, mert általában több helyre beíratják a gyerekeket. Olyan foglalkozásaik legyenek, amik iskolán belül vannak. Ott meglegyen mindenkinek az óraszám, hogy fel legyenek töltve a szakkörök, meg mit tudom én.” (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

A konkurens tevékenységek nemcsak iskolai, hanem egyéb, jellemzően sportfoglalkozások formájában is megjelennek, és csökkenő érdeklődést válthatnak ki a zene iránt. Ugyanakkor, a zeneiskolákat nehéz helyzetbe hozhatja az iskolaotthonos oktatási mód is, hiszen ha nem tudják a napközbeni órák közé illeszteni a zenetanítást, a gyerekek könnyen kieshetnek a zeneiskolából.

## Hálózatossodás

A zeneiskolák leginkább a tanulók általános iskoláival működnek együtt, de ezek is leginkább formális kereteket öltenek. A pedagógusok között szakmai vagy nevelési együttműködés nem jellemző. Korábban volt rá példa, de manapság nem jellemző a zeneiskolák térségi együttműködése, szakmai találkozók, workshopok szervezése. Felmerült, hogy jó lenne – különösen a zeneoktatás különböző szintjeit figyelembe véve – egyfajta mentorhálózat kialakítása a zenepedagógusok részére. Erre leginkább azért lenne szükség, mert kifejezett zenei tehetséggel viszonylag ritkán dolgoznak együtt, a pedagógusok anyagi motivációja alacsony, szakmai visszajelzést pedig jószerével csak sikeres versenyeredmények esetén kapnak. Ezek pedig könnyen a zeneoktatók kiégéséhez, alulmotiváltságához vezethetnek.

*„Ösztönző jellegű (...) a pedagógus hogyha nincsen egy ilyenfajta szakmai kontroll vagy érdeklődés a munkája iránt, akkor hajlamos egy kicsit belesüppedni a jó meleg fotelbe, és a megszokott dolgokat csinálni a tanórán, és szerintem ez nem jó.”* (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

## Pályázatok

Pályázati tevékenység egyik felkeresett művészeti iskolában sem volt igazán jellemző. Olyan pályázatok fordultak elő, melyek egy-egy eseményhez, rendezvényhez, fellépési lehetőséghez kötődtek. Az eszközök beszerzését, infrastrukturális fejlesztést így leginkább a fenntartói támogatásokból igyekeznek fedezni.

*„Nem is láttam ilyeneket, ami nálunk csak simán Tehetségpontnak vagy zeneiskolának lett volna kiírva. Olyan pályázatokon vettünk részt, ami általában egy eseményhez kötődik, egy évfordulóhoz kötődik, vagy a kerülethez kötődik. Vagy inkább a kerületi támogatásokat próbáltuk. Egy MMA-s pályázaton vettünk részt, egy NTP-s pályázaton, de az is mindig egy rendezvényhez kötődött. (...) Az eszközbeszerzéshez szinte egyáltalán nem lehet találni semmit. Ugye az a KLIK, a fenntartó feladata, a tankerületé, hogy megoldja.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

## Infrastrukturális lehetőségek és eszközellátottság

Jelentős infrastrukturális beruházás egyik intézmény esetében sem történt az elmúlt években. Igaz, ilyen jellegű hiányosságot csak az egyik intézményben említettek: az épület teljes egészében statikai és energetikai felújításra szorul.

*„Igazából a pince alá van dúcolva a zongoraterem alatt. A zongora alá van dúcolva. Alulról a pincefödém évek óta. Mutogat egymásra a KLIK és az önkormányzat, mind a kettő teljesen jogosan. Be van kerítve az iskola, ezt én kerítettem be, hogy hadd bökje a csőrét annak, aki erre jár. Meg is volt a haszna. Mert szél esetén, gyengébb szél esetén is, ha olyan irányból érkezik legváratlanabb helyeken esik le a cserép, és ott, ahol a gyerekek járnak. Ezért kerítettem körbe. Ez a két legsürgősebb dolog szerintem a pince és a tető, amit meg kell csináltatni. Homlokzatán lehet látni, eléggé műemlékjellegű, az épület kilóg a sorból szerintem mostohán. (...) Az épületre ráfér a felújítás. Évekkel ezelőtt a világítást korszerűsítették, új kazánt kaptunk. De a radiátorok és a csőhálózat, a régi nagy mennyiségű vízzel működik. Állandóan csöpög, vesztí a vizet. Az ablakokat a festék tartja össze.”* (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

A zeneiskolák eszközigénye leginkább a hangszerekkel kapcsolatban jelenik meg. Mindkét felkeresett iskola alapvetően jól ellátott ebből a szempontból, igaz, hiányosságokat mindkét iskola érzékelt. A leginkább olyan hangszerek hiányoznak, melyek mesterhangszer vagy versenyhangszer minősítés alá eshetnek. Ezek az eszközök nagyon drágák, beszerzési lehetőség ezekre alig van. Amíg korábban saját költségvetésből működtek az iskolák, addig egy-egy beszerzést sikerült kigazdálkodni, de a tankerületek alá szervezést követően az iskolák csak az igényeiket tudják jelezni – amit aztán vagy teljesít a fenntartó, vagy nem. A hangszereken túl szükség mutatkozik kottára, kottaállványra, húrokra, vonókra, illetve kiegészítő technikai

eszközökre (pl. hangosítás). Hangstúdió egyik intézményben sem volt, ami igazán a nagyobb versenyek előtti, előre rögzített hanganyagokkal dolgozó előválogatások miatt fontos. A zeneoktatás digitális támogatottsága esetenként jelenik csak meg. Az eszközigények egy másik típusa a működtetéssel kapcsolatosak: hiányzik a gyors wifi, illetve a számítógéppark jelentős fejlesztésre szorul.

*„Tehát mondjuk van egy nemzetközi verseny, ahova hanganyagot kell kiküldeni. Vagy van egy fűvőszene-kari találkozóra egy előválogató, ahova hanganyagot kell beküldeni. Hogy veszek föl hanganyagot? Nem tudok hanganyagot felvenni. Nincs egy stúdió.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

*„Én az eszközfejlesztésen azt a méretű vásárlást, fejlesztést értem, amire régebben volt lehetőségünk, egyéb más hátrányok mellett mondjuk, de amellet volt rá lehetőségünk. Nem bérkeretből, hanem (...) költségvetési keretből, ami maradt, azt, ha okosan gazdálkodtunk egy évben, akkor azt el tudtuk vásárolni év végén. És ez megszűnt ez a része. Tehát költségvetést nem látok. Nem tudom, hogy mennyit, azt vissza tudnám keresni, hogy mennyit kérvényeztünk, és mennyit költöttünk el, de fogalmam sincs, hogy mennyi van hátra.”* (alapfokú művészet iskola, Nyugat-Magyarország)

*„Aztán van egy csomó olyan dolog, amibe belekényszerítenek bennünket (...), ez az iskolai adminisztráció és egyéb ilyen dolgok elvégzése, ami meglehetősen fejlett, ilyen informatikai hálózatot feltételez, ami abszolút nincsen meg.”* (alapfokú művészet iskola, Nyugat-Magyarország)

---

## Humán erőforrás

A felkeresett iskolák nem jeleztek problémát a zenepedagógusokkal kapcsolatban, bár az igaz, hogy egyre nehezebb jó művészi és jó pedagógusi vénával rendelkező, egyúttal lelkes zenetanárt találni. Nem szaktárgyi értelemben vett tehetséggondozó pedagógus egyik intézményben sem tanít. Már említettük, hogy a zenetanárokat is sújtja a kiégés, illetve a motivációvesztés veszélye. Új tendencia azonban, hogy a tanulókkal kapcsolatban nemcsak a leterheltség jelentkezik, hanem a figyelemzavar, illetve az is, hogy egyre több fegyelmzési nehézség adódik. Ezekre viszont pedagógiai értelemben koránt sincs minden zenetanár felkészülve.

---

## Továbbképzések

A továbbképzéseken való részvétel elég alacsony a zenetanárok körében. Ezt részben a térségi kínálat, részben a túl általános és szakterületükön látszólag nehezen alkalmazható képzési tartalmakkal indokolják. Az intézményvezetők bár támogatják a képzések belső „terítését”, azaz azt, hogy a többi pedagógusnak is továbbadja a képzésen részt vett kolléga a megszerzett ismereteket, ezek csak csekély hatékonysággal működnek. Kifejezett tehetséggondozásra irányuló képzés iránt nem mutatkozott igény a megkérdezettek körében.

*„Most van egy kolleganő, ez a második év, hogy csak arra a továbbképzésekre küldök, és próbálom folyamatosan, hogy ez legyen az ő szakterülete. Úgyhogy ezt már így elkezdtem építeni alulról, majd meglátjuk, hogy hogy fog működni. (...) Tehát, hogy mert azért a különleges technika, ahogy tanítani kell, a két véget érinti. Tehát vannak a nagyon lassan bandukoló meg a nagyon kiugró tehetségek. És neki ezekre a különleges helyzetekre is fel kell készülnie. (...) már mondtam neki, hogy próbálja meg majd átadni a tapasztalatait előbb-utóbb egy ilyen belső kis továbbképzésben a tanároknak. Persze ez se kötelező, csak akit érdekel, aki fogékony rá.”* (alapfokú művészeti iskola, Budapest)

*„Nem mindenki használ ki minden lehetőséget szerintem a szakmai fejlődése érdekében. A túlnyomórészükre jellemző szerintem. Tehát nem is akarnám arányosítani. Ugye nálunk nem feltétlenül továbbképzésekre kell gondolni, mert amilyen továbbképzéseink vannak a zeneoktatással, az igazából nem sok mindenre való, és nehezen érhető el. El kell menni érte Budapestre. A környéken nem nagyon szerveznek ilyet. Inkább az ilyen*

*iskolaszervezési vagy olyan továbbképzésekre tudunk elmenni itt a környéken, ahol ott vannak a többi iskolák is, és mellette még van zeneiskola is. Értelmeszerűen nem a zeneiskoláról szól, hanem általános pedagógiai elvekről (...) Tehát igazából leszoktunk erről!*" (alapfokú művészeti iskola, Nyugat-Magyarország)

## Tehetségsegítő Tanácsok

Az interjúk kutatás során két Tehetségsegítő Tanács vezetőjével készítettünk interjút. Az egyik tanács Közép-Dunántúlon, a másik Észak-Magyarországon működik, előbbi leginkább állami intézményeket fog össze, utóbbi pedig egyházi fenntartásban lévő tagokból áll. Mindkét tanácsra jellemző, hogy tevékenysége összeforr a „bázisintézménnyel”: előbbi egy tankerületi fenntartásban lévő iskolában székel, utóbbi pedig az egyházi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI) helyi tagintézményében. Mindkét tanácsban főként általános és középiskolák a tagok, de előbbiben megjelent alapítóként az önkormányzat, illetve a piaci szféra képviselője is, utóbbiban pedig óvodák, valamint határon túli iskolák kaptak még tagságot.

Mindkét tanácsra jellemző, hogy indulásuk már korábbi szervezeti együttműködésre támaszkodott. A közép-dunántúli tanács esetében a korábbi együttműködések térségi alapon, pályázati projektek köré szerveződtek, illetve a tanács megalakulásában egy másik, szakoktatók egyesülete által létrehozott tanács mentori segítségére is szükség volt. Az egyházi tanács esetében először egy országos tanács jött létre, amely négy regionális tanácsot alapított a közreműködő tagok segítségével.

A két szervezet részben hasonló, részben eltérő tevékenységeket lát el, illetve tervez ellátni. A közép-dunántúli tanács esetében az induló évben elnyert két pályázat segítségével olyan programokat szerveztek, ami elsősorban figyelemfelkeltő céllal bír: a város főterén bemutatták a tagintézményeket, a bennük zajló tehetséggondozó tevékenységet, valamint az eredményes, tehetséges diákokat. A programhoz tartozott alkotó nap, illetve szülőknek szóló délutáni beszélgetések is. Az egyházi fenntartású tanács inkább a szakmai szolgáltató szerepkörre helyezte a hangsúlyt – igaz, ez a hangsúly évről évre, az éves feladatok tükrében változik. A szakmai szolgáltató szerepkör egyrészt adminisztratív támogatásban ölt testet (hogyan legyen egy tagszervezet Tehetségpont, miként kell kitölteni a pályázati űrlapokat, formanyomtatványokat stb.), másrészt részben saját, részben pályázati forrásra támaszkodva belső pályázatokat ír ki tehetséges intézmények, tehetséges diákok, illetve tehetséggondozó programok, rendezvények támogatására. A saját forrást részben a tagszervezetek éves hozzájárulásából teremtik elő.

*„(...) úgy döntöttünk, hogy egy alapot hozunk létre, és a tagok fizetnek be ebbe az alapba. Meg van határozva a mi szabályzatunkban, hogy ki milyen rendszerben biztosít évente egy ilyen, hát mondjuk azt, hogy alapsegítést a tanácsunk számára, vagy hívhatjuk tagdíjnak is, de nem ez az igazi neve, hogy tagdíj. És akkor ebből az alapból gazdálkodunk már most, tehát ebből tudjuk kiírni a pályázatainkat, mert, hogy a pályázatainkhoz, amik saját forrásból finanszírozottak, mindig anyagi támogatást nyújtunk az intézmények számára, hogy a programjaikat, versenyeket, díjazott diákjaikat segíteni tudják.”* (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

## Tehetségértelmezés

Mindkét szervezet a Renzulli-féle tehetségmodellből indul ki, azaz tehetségnek elsősorban azt tartják, aki motivált és szorgalmas, kreatív, illetve valamilyen szempontból kiemelt tehetségű. Ugyanakkor konkrét tevékenységében egyik tanács sem ragaszkodik mereven ehhez a meghatározáshoz. A közép-dunántúli tanács támogatásával iskolai keretek között működik egy komplex, négy tehetségterület fejlesztését megcélzó szakkör, amiben azonban alulteljesítő (és nem motivált) tanulók kapnak kibontakozási lehetőséget. Ez a szakkör 10–12 fő, 6–7. évfolyamos tanulóval csak a székhelyintézményben működik, a résztvevők pedig a székhelyiskola diákjaiból kerülnek ki. (Ezen kívül, kifejezetten jól teljesítő diákok részére szerveznek szakköri és versenyfelkészítő foglalkozásokat.)

„Van egy olyan tehetséggondozó szakkörünk, amely azokat a tanulókat célozta meg, akikről látjuk, hogy van tehetségük, van képességük, csak éppen nincs motivációjuk. Tehát ugye ezek az alulteljesítő tehetségesek, és nekünk van egy ilyen komplex szakkörünk, ami pontosan ezeknek a gyerekeknek a fejlesztésére, motivációnövelésükre szerveződött. Ez már öt éve működik. És ez egy komplex dolog, amit négy pedagógus, négy területtel visz. (...) A történelem tantárgy az egyik fővonal. Mindig kiválasztanak egy történelmi kort, amit feldolgoznak, és akkor ehhez kapcsolódik egy dráma, szituációs játék. Ehhez kapcsolódik az informatika mint háttér, mert informatikai gazdagítással működik a program. És ehhez kapcsolódik a matematika, sakk-logika, ami megint csak informatikai alapú, mert ebben az esetben a gyerekeknél, a sakk mint stratégiai játék bekerül a logikai képességek fejlesztés-be.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

Korábban ugyan használtak tesztet, de azok munkaigényessége miatt a tehetséggondozásban részt vevő tanulók kiválasztására elsősorban a pedagógusok szakmai véleménye alapján kerül sor. A kiválasztás során a képességeket, a teljesítést, a motivációt, illetve a szociális háttérrel nézik, így sokkal inkább kidom-borodik a foglalkozások hátránykompenzációs szerepe. A tehetséggondozási tevékenységet így inkább mentori feladatként értelmezik, ahol a kiválasztott gyerek komplex, nem egy tantárgyhoz kötött fejlesztése zajlik.

„Tehát az igazi tehetséggondozás az azt jelenti számomra, hogy egy mentor segítségével egy folyamatos fejlesztőtervet kidolgozva valóban annak a területnek a fejlesztése folyik, ami nem feltétlenül egy tantárgyhoz kötött, hanem egy komplexebb fejlesztést jelent a gyerek számára. Tehát én azt gondolom, hogy sok esetben lehet, hogy az egyéni tehetséggondozás, tehetségfejlesztés lenne az az irány, ami a gyereket valóban elindítja egy úton, illetve hát aztán megmutatni neki azt is, hogy ennek mi lehet az eredménye, milyen célokat kell kitűzni, tehát hova tud eljutni a gyermek, hogyha az erős oldalát fejlesztjük.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

Az egyházi fenntartású tanács a tavalyi évben egy világbjának tanulót, illetve egy évek óta aktív tehetséggondozó tevékenységet folytató, időközben Európai Tehetségpont minősítést kapó intézményt díjazott. Egyfelől tehát a tehetség értelmezésében a kiemelkedő teljesítmény nagy szerepet kap. Ugyanakkor, ahogy említettük, a tanács szorosan együttműködik az EGYMI-vel is, ami pedig minden évben a tagintézmények körében tehetségszűrést végez (saját diagnosztikai eszközt használva). Az EGYMI-nek az egyik legfőbb célja a tehetséggondozás, ám nem a kiemelt „génuszokra” koncentrálna, hanem az elsősorban intra- és interperszonális területen kiemelkedő gyerekekre fókuszálva.

„A szakpedagógusok gazdagító programokat írtak. Most már óvodában, általános iskolában és gimnáziumokban is vannak ilyen programjaink, amiket mi szűrünk mint szakszolgálat. Tehát mi megsűrjük a gyerekeket, bekerülnek egy programba, és akinél azt látjuk, hogy intraperszonális területe kiemelkedő, akkor mi azokkal elkezdünk foglalkozni. Ha a szülő ezt szeretné, vagy a mi fizikális határaink ezt megengedik. (...) Azért az fontos, hogy gazdagító programról beszélünk, és nem az erős versenyeztetés folyik, nem génuszokat keresünk. És így a gazdagító programokba sok gyerek bekerül. Most csináltuk egy statisztikát, [3800-ból] 1557 gyerek van a rendszerünkben.” (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

## Hálózatosodás

Mindkét tanács igyekszik kihasználni a hálózatosodásban rejlő lehetőségeket. A közép-dunántúli tanács elsősorban az önkormányzat, illetve a településen működő civil szerveződések felé nyitott. Előbbi inkább anyagi, utóbbiak matematika-logikai területen szakmai segítséget nyújtanak – állandó, illetve ad hoc foglalkozásokat tartanak a tehetség tanács székhelyénél szolgáló iskola tanulóinak.

„A (...) Egyesülettel működünk együtt. (...) az elsős gyermekeinknek ettől az évtől kezdve a szabadidős tevékenységbe bekapcsolódva sakkfoglalkozásokat, sakkfejlesztést tartanak. Illetve hát itt az iskolában vannak sakk-szakköreik, itt együtt tartjuk a sakkversenyeiket, tehát itt vagyunk mögöttük, illetve ők is segítenek bennünket.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

„A (...) -al van nagyon jó együttműködésünk. Ők is segítenek bennünket. Tehát ha olyan foglalkozásaink vagy olyan programjaink, témaheteink vannak, akkor kijönnek, és akkor tartanak ők is foglalkozásokat a gyerekeknek. Bemutatót is tartanak, úgy hogy elmehetünk hozzájuk, tehát tanórán is elmehetünk a (...) -hoz és akkor ott tartunk a programozásról foglalkozást, segítenek nekünk ebben. Úgyhogy élő együttműködésünk, élő kapcsolatunk van velük.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

Az egyházi tanács már a szervezeti beágyazottságából adódóan is hálózatosodott, partnerei azonban elsősorban az egyházi fenntartású közoktatási intézmények köréből, illetve a szakszolgálat munkatársai közül kerülnek ki. Mindkét tanács alapvetően támogató szülői attitűdről számol be: ha rendezvényt tartanak, szívesen eljönnek a szülők, klubestek szervezésében is részt vesznek, szakmai pályafutásukról előadásokat tartanak. Igaz, ahogy megjegyezte az egyik tanács vezetője, alapvetően kedvező státuszú, középosztálybeli szülőkkel vannak kapcsolatban.

„Együttműködőek a szülők. Úgyhogy több esetben volt olyan programunk is, amikor a szülőket is meghívtuk. Volt olyan, amikor szülői életpályákat mutattunk be a gyerekeknek, pont egy ilyen program keretén belül, és a szülők partnerek voltak, jöttek és meséltek. Vagy filmklubot szerveztünk a szülőkkel, tehát partnerek a szülők. (...) Viszonylag azért azt mondhatom, hogy az itteni gyerekeknek a szülői háttere 95 százalékban teljesen normális. Tehát nagyon hátrányos helyzetű gyerekünk is kevés van, 3H-s gyerekünk meg egyáltalán nincs. Tehát ilyen szempontból a szociális hátterünk is, a gyerekeinknek is azt mondhatom, hogy átlagos. Tehát a szülő is ilyen szempontból nem hátráltatja a munkánkat.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

A piaci szféra felé azonban egyik tanács sem tudott kapcsolatokat kiépíteni. Bár a közép-dunántúli tanács egyik alapítója a településen működő nagyvállalatot képviselte, az elmúlt évek során ez a kapcsolat teljesen megszakadt. Az egyházi tanács pedig bár próbálkozott kapcsolatfelvétellel, megkeresésük válasz nélkül maradt.

## Pályázati lehetőségek

Mindkét tanács nagy szükségét érzi a pályázási lehetőségeknek. A tanács munkáját a mentori program erősítésével, az önkéntes pedagógusi munkák anyagi honorálásával serkentnék. A pályázatok kapcsán elvárás az egyszerűség, a könnyű elszámolás, illetve a megfelelő időzítés. Az állami intézményrendszerbe ágyazott tanács esetében a tankerülettel történő egyeztetés is gátja a pályázati lehetőségek kiaknázásának (igaz, ez főként az iskola, nem pedig a tanács számára kiírt pályázatokra vonatkozik).

„Hát én azt gondolom, hogy tudna részt venni, hogyha ki tudna alakítani egy ilyen mentori hálózatot, ehhez viszont azért anyagi támogatás is kellene, mert tulajdonképpen én azt gondolom, hogy egyetlen pedagógus sem hajlandó arra, hogy most jó szándékból elvállaljon ilyen tulajdonképpen felelősségteljes feladatot. Tehát hogyha lenne mögötte valami gazdálkodási vagy anyagi támogatás, ha be tudnánk olyan szervezeteket vonni, akik ebben részt vesznek és esetlegesen valamilyen formában támogatják ezt a munkát, akkor lehetne.” (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

„Tehát a pályázatokra nagyon-nagy szükségünk lenne, mégpedig olyan pályázatokra, amikre, mivel ahogy mondtam, hogy ezek az emberek önkéntes munkát végeznek, hogy minimális energiát vesz el, nagyobb esély van arra, hogy megnyerje. Ténylegesen dolgozó tanácsok megkaphassák azt, amiből utána tovább tudnak dolgozni, és az elszámolás is egyszerűbb legyen. Mert azért valljuk be, hogy egy pályázatnak az elszámolása az sem egy egyszerű történet. És hogy tanévben kerüljön hozzánk a pénzösszeg, ez se lenne egy elhanyagolható dolog. Tehát például a korábbi kiadott NTP-s pályázatok már jól működtek, hiszen elvileg megkapták az intézmények mikor kezdődtek az iskolai programok, és akkor a finanszírozás megoldott volt.” (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

„(...) még egy pár kijöhetne, tehát hogy ne csak egy legyen nekünk az évben. Meg könnyebbé tenni. Mi a múltkor egy adminisztrációs hiba miatt buktuk el. Mert iszonyatosan bonyolult, és a tanács nem önálló jogi személy, hanem mindenképpen csatlakozik valakihez. És azért ezeket a pályázatokat nem pályázatrörök írják, hanem pedagógusok, tehát egyszerűbbé, érthetőbbé kellene tenni, kevesebb adminisztráció legyen, kevesebb nyilatkozat.

*Tudom, hogy nem egyszerű, mert a törvény köti a pályázatírókat is, tehát én ezzel tisztában vagyok. Bár nem látom úgy a másik oldalt, amikor ezek kiírásra kerülnek. De egyszerűbben ez szerintem megoldhatóbb lenne...”* (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

Mindkét vezető fontosnak tartja, hogy a korábbiak mellett új elemekkel bővüljön a tanács munkája. A hálózatosodás erősítését, a tagintézmények közötti tehetséggondozási szakmai kooperációt fontosnak tartják, ahogy azt is, a tanács is vegyen részt táborok, rendezvények szervezésében, vagy akár konkrét tehetséggondozó foglalkozások (pl. szakkörök) lebonyolításában. Ehhez viszont jelenleg nincs meg a szükséges anyagi bázis, amit mindenképpen csak pályázati úton tartanak elérhetőnek.

*„Hát én jónak tartanám, hogyha olyanfajta tevékenységeket is támogatnának, ami volt a MATEHETSZ-nél. Tehát hogy a tanács szervezésében olyan programokat szervezzünk, amelyek lehetőséget adnak a tehetségek bemutatására. Az se lenne rossz, ha a tanács számára is szerveznének továbbképzéseket, és hogyha támogatnák azokat a programokat, amelyekkel a tanács bevonó tevékenységet tud végezni. (...) Igen, illetve lehetőséget adni arra is, hogy a tanácsnak is legyen lehetősége az esetleg tényleg kiemelkedően tehetséges gyerekek számára programokat szervezni. Tehát nemcsak a saját iskolából, hanem a tanács hatókörében, vagy esetlegesen ha nem is a tanácshoz tartozó intézményeknél, de a látókörünkben lévő intézményekbe tartozó gyerekek számára is olyan tehetséggondozó programokat szervezni, ami tényleg kimondottan a kiemelkedő tehetségek számára van. Illetve a gyerekeknek nyári táborokat szervezzen a tanács, és különböző iskolából tudja összegyűjteni azokat a gyerekeket, akik tényleg tehetségesek, sokat tettek, és a támogatást meg is érdemlik. El tudnám képzelni, hogy egy ilyen szakkört a tanács szervezésében szervezzünk meg. Tehát nem konkrétan ennek az iskolának a gyerekeiből jönne össze, hanem a környező iskolák gyermekeit is bevonnánk. Ehhez is kell anyagi támogatás, mert másképpen nem csinálja meg senki.”* (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

---

## Infrastrukturális igények

Ha szorosan a tehetségsegítő tanácsok munkáját nézzük, akkor nem jelentkeztetett lényegi infrastrukturális igény, hiszen a felmerülő feladatokat a befogadó székhely szervezet keretén belül el tudják látni. Ugyanakkor, amennyiben a tanács közvetlen tehetséggondozó tevékenységet is végezne, akkor a feltételek már csak korlátozottan adódtak. A probléma viszont az, hogy jelentős beruházás nélkül nem lehetséges a jelenlegi székhelyen olyan helyiségeket kialakítani, ami a kívánságokhoz legjobban illeszkedne.

*„Hát én el tudnám képzelni, csakhogy ezt nem lehet elérni. Mert az az igazság, hogy mi nagyon sokan vagyunk. Tehát ebben az épületben nagyon sokan vagyunk, így minden terem aktívan foglalt egész nap. És én azt gondolom, hogy nem lenne rossz egy olyan terem, ami kimondottan egy fejlesztőterem lenne, ami tényleg csak a fejlesztői játékokkal lenne felszerelve. Amit kimondottan erre a célra tudnánk használni. Vagy ha lenne egy külön laborunk, ami a természettudományos tehetséggondozással is foglalkozik. Tehát azért lennének elképzeléseink. Csak nem megvalósítható, mert bővíteni nem lehet. Tehát nem lehet ráépíteni az épületre, mert statikailag nem bírja el, tehát ilyen szempontból nincs lehetőség a bővítésre. Úgy lehetne bővílni, hogyha szűkülünk. Ha kevesebb gyerekünk van, akkor ugye tudunk bővílni. De nem megy.”* (tehetségsegítő tanács, Közép-Dunántúl)

---

## Eszközигények

Az eszközigények esetében szét kell választani a tehetséggondozás célú foglalkozások eszközigényét, illetve a tanácsok működéséhez szükséges közközparkot. Előbbi esetben a tanácsok felvállalhatnak közvetítő szerepkört, de a tagság heterogenitása miatt nehéz megmondani előre, hogy pontosan mire és milyen mennyiségben van szükség. Ugyanakkor mindkét tanács elsősorban azzal van tisztában, ami székhelyintézményének a szükséglete. Informatikai eszközök, szoftverek, művészeti eszközök és alapanyagok, fejlesztő játékok és kártyák, utazási támogatás, étkeztetési támogatás merültek fel az interjúk során mint fejlesztéshez, tehetséggondozáshoz szükséges eszközigények.

A működéshez szükséges eszközpark részben rendelkezésre áll, de úgy, hogy – nyilván korlátozott mértékben – a befogadó szervezet eszközeit használják fel. Ez azonban adott esetben nem okoz gondot, adott esetben pedig nehézkes is lehet. Itt is elsősorban informatikai és irodai eszközök, utazási és kommunikációs költségek, nyomdai költségek merültek fel. A tanácsok szívesen szerveznének rendezvényeket, bemutatkozási lehetőségeket, műhelyfoglalkozásokat, táborokat, illetve végeznének szponzorációs tevékenységet is, a hálózatosodást is fontosnak tartanák, azonban az ehhez szükséges költségeket nem tudják előteremteni.

*„A tanácsnak elsődleges feladata, legalábbis mi így csináljuk, a támogatás. Az intézmények részéről nagy igény lenne (...) tábortámogatásra, vagy egy tehetséges diák hosszabb távú támogatására. Amit mi nem tudunk megtenni. Tehát annyi összegünk, saját forrásunk nincsen, hogy egyénileg hosszú távon tudjunk szponzorálni valakit. Egy kis fejlesztés se lenne rossz a tanácsok eszközparkjában, (...) most mi vagy a sajátunkon dolgozunk, vagy a szerencsések az EGYMI hálózatában férnek hozzá, az EGYMI-n keresztül, de nem mindenhol ilyen szerencsések.”* (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

*„Itt négy tanácsról beszélünk. Fontos lenne, hogy a tagok megmutathassák magukat, hogy lássa az ország, a régiók, hogy hogy működnek, hogy üzemelnek, találkozzanak egymással, hiszen az egész ezért jött létre, (...) hogy ez a hálózatosodás megvalósuljon. Ahhoz viszont, hogy hálózatosodni tudjon valami, és működjön ez a hálózat, ahhoz beszélni kell az embereknek egymással. Ahhoz viszont, hogy beszélni tudjanak, vagy egy telefon kell, vagy olyan kontakthely, ahol ők össze tudnak jönni. Ez viszont nem megy pénz nélkül. (...) Néha az is problémát okoz, hogy egy pesti programra felmenjünk, (...) regionálisan semmi nincsen. Nem teheti meg mindenki, hogy Pesten elmenjen minden egyes rendezvényre. Márciusban iszonyatosan sok van, nagyon nagy a tárház, szuper jó. De hogyha egy intézményben van hús pedagógus, elmegy őt, ki fog tanítani? És ott van a költség, ami ezzel jár, mert azért Pestre felmenni, az is költség. (...) Miskolcon volt két évvel ezelőtt, egy ilyen „road-show”-szerű rendezvény, sokan is voltak. Tehát lenne is rá igény, és mi akartunk ilyet szervezni, de utána megálltunk, mert, hogy ez nem kevés költség (...) nyomtatási költsége, repi anyagokhoz a gyártási anyag. (...) Nem akarjuk a saját forrást erre költeni, hogy fontos lenne, hogy legyen egy saját arculat, anyag, amit kinyomtatunk, odaadunk, ajándéknak adható tárgy, (...) erre is szükség lenne. Mert hírünk kellene legyen, akkor tudunk szponzorokat bevonni, ha fel tudunk mutatni valamit, (...) nem tudok, elmenni úgy egy céghez, nem tudok pénzforráshoz jutni, ha nem tudok odavinni egy tájékoztató anyagot, nem tudok odaadni valamit, ami minőségi és nem gagyi. Mert elmegyünk mi házalni, ezen nem múlik.”* (tehetségsegítő tanács, Észak-Magyarország)

---

## Humán erőforrás és továbbképzések

A tanácsok munkáját többnyire önkéntesek látják el, illetve a főállás mellett csak kiegészítő juttatást kapnak tevékenységükhöz. Ahogy azt korábban említettük, jórészt pedagógusok, pszichológusok kapcsolódnak, kapcsolhatók a tanácsok munkájához. A tanácsok képzési tevékenységet ezen az intézményi csatornán keresztül nem végeznek, ám a pedagógusképzésekhez kapcsolódóan többféle vélemény is megfogalmazódott.

Egyrészt, főleg a MATEHETSZ által szervezett képzések visszhangja nagyon pozitív volt. A pedagógusok szívesen vettek részt rajta, hasznosnak találták az ott tanultakat. Másrészt, megoszlottak a vélemények abból a szempontból, hogy mennyire kellene elméleti jellegűnek, mennyire gyakorlati jellegűnek lennie ezeknek a képzéseknek. A következő képzési igények merültek fel: alapfogalmak tisztázása, tehetségonosítás, tehetségfejlesztési módszertanok, fejlesztési tervek készítése, illetve ezen elemek gyakorlati implementálásának lehetőségei. Mind az online, mind az offline képzési formák alapvetően hasznosnak tűnnek, de mindenképpen jónak tartanák, ha személyes kontakt, bemutató órák is részét képeznék. Ahogy az is fontos szempontnak tűnik a válaszok alapján, hogy lehetőség szerint heterogén pedagóguscsoportnak szóljanak a képzések (óvodától középiskoláig), legfeljebb témakörönkénti specializációval szakaszolva.

A 15/2013. (II. 26.) számú EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálatok kötelező feladataiba emelte a kiemelten tehetséges gyerekek, tanulók gondozásának feladatát. Ez alapján a szakszolgálatoknak szűréseket kell végezniük, tehetségcsoportokat kell vezetniük, kapcsolatot kell tartaniuk a közoktatási intézményekkel, illetve a körzetükbe tartozó tehetségfejlesztő programok vezetőivel. Az interjú kutatás során három pedagógiai szakszolgálatot kerestünk meg: az első Nyugat-Magyarországon, a második Közép-Dunántúlon, a harmadik pedig Észak-Alföldön működik. A felkeresett intézmények közül egy megyei központként, kettő járási tagintézményként működik. A szakszolgálatok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy olyan szervezeteket keressünk fel, melyek eltérő típusként írhatók le abban a tekintetben, hogy mennyire sikerült az új feladatkört a gyakorlatukba illeszteni. Az alábbiakban a három szakszolgálatot egyenként mutatjuk be.

### Az első lépések

A Közép-Dunántúlon működő szakszolgálat tehetségfejlesztéssel kapcsolatos tevékenysége egyelőre még szerény eredményeket tud felmutatni. Gyakorlatilag a rájuk hárult feladat értelmezését, illetve az ahhoz kapcsolódó szakmai protokoll kidolgozását végezték el. Sokatmondó, hogy az interjúalanyok (a szakszolgálat és a tehetségkoordinátori feladatokat ellátó munkatárs) az interjú során, a témát feltáró kérdések mentén azonosítottak problémákat és fogalmazták meg, hogy mit kellene csinálniuk azon túl, amit leírtak az ezzel kapcsolatos feladatokról korábban. A tehetségfejlesztésben betöltött feladatukat elsősorban a diagnosztikai rendszer kiépítésében, a feladatok lehatárolásában, a fejlesztési terv készítésében, illetve a későbbiekben a pályaaorientációs tevékenységben látják. *„Én egy diagnosztikai rendszert is tennék hozzá, ami meg tudná állapítani, hogy milyen szinten kell tulajdonképpen megsegíteni az adott gyereket, és hogyan. (...) lehetne látni, hogy kinek mi a dolga. (...) ugyanúgy, ahogy a problémás gyereknek van egy fejlődési, fejlesztési terve, ugyanígy lenne egy olyan bizottság, amely ezt jól meg tudja fogni. Sokszor a pedagógus nem azért nem csinálja, mert nem akarja, hanem mert nem tudja, mit, nincs rá felkészítve. De ha van egy éves szakmai fejlesztési terv (...) és megnézik, hogy év végéig hova jutott el, és utána egy újabb fejlesztési terv készül, akkor gyönyörűen nyomon követhető az adott gyereknek akár a személyiség fejlődése, akár a tantárgyi tudása, akár a motivációs készsége. Mondtam egypárat, amit én fontosnak gondolnék ebbe berakni. Tehát mindenképpen kellene egy ilyen fejlesztési terv a gyerek problémájához, és benne lenne, hogy kinek mi a dolga. (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)*

A szakszolgálat leginkább az általános iskolákra lát rá, hiszen az idősebb tanulók már jószerével csak egyéni tanácsadás miatt kerülnek az intézmény fókuszába. A tehetségazonosítás is erre a korosztályra terjed ki, ráadásul jellemzően akkor, ha egy iskola, vagy egy szülő ezt kéri tőlük – azaz meglehetősen passzív félként vesznek részt a folyamatban. Tehetségfejlesztési foglalkozást csak abban az értelemben végeznek, ha önismereti, pszichológiai segítség kell a kiemelt figyelmet érintő tanulónak.

*„Beazonosítani tudjuk a tehetségeket, ha az iskolák, az oktatási intézmények vagy akár szülő idehozza a gyereket. (...) az iskolákban történő tehetséggondozás során előfordul az, hogy a tehetség megtorpan, megakad, vagy egyéb más problémái akadnak, akkor azt a szakszolgálat nevelési tanácsadás keretében orvosolja. Tehát, nagyon sokszor előfordul az, hogy a nagyon tehetséges gyerek zenél, és akkor egyszer csak elkezd rettenetesen szorongani, hogy én nem is vagyok olyan nagyon-nagyon jó. És a mi feladatunk ott kezdődik, hogy itt akkor bekapcsolódunk, és segítséget nyújtunk a gyereknek. A konkrét tehetséggondozás a Tehetségpontokon, a művészeti alapiskolákban történik.” (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)*

Ugyanakkor – részben a passzivitás miatt – nem is tehetségazonosítást, hiszen az iskolák nem kérik a szakszolgálat segítségét, sok esetben nem is tudják, hogy kérhetnének ilyet (legalábbis a szakszolgálatnál így vélik). Az azonban számukra is világos, hogy a megkeresések leginkább azon múlnak, van-e olyan munkatársuk, aki szívügyének tartja a tehetséggondozást.

„Az a tapasztalatunk, hogy egyelőre nem nagyon kéri a segítségünket. Ők megoldják a maguk dolgait, pontosan a kiképzett tehetséggondozó koordinátorok révén, akik ehhez szakvizsgát tettek tanárok, és ezzel a területtel foglalkoznak. És igazából ritkán kérnek segítséget.” (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)

„Inkább úgy tudom elmondani, hogy vannak területek, ahol jól működik, például az [...] járásban, mert ott van egy hölgy, aki már korábban is tehetséggondozással foglalkozott. Ő a főállásán kívül ebben a tehetséggondozásban is dolgozik, egyébként fejlesztő pedagógus. Ő az, akitől sokszor kérnek segítséget, de ott is ilyen 5-6 esetszám van. És ő picit kortól, óvodás kortól, azoknál a gyerekeknél akikenél az óvoda jelzi, hogy esetleg tehetségesek, kimagaslóak, nagyon jók valamiben, fejleszt is őket, tehát ő foglalkozik is velük. Tehát ő részt vesz a kibontakoztatásban is, de ez nem jellemző a mi szakszolgálatunkra.” (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)

A problémát leginkább abban látják, hogy sem náluk, sem az iskolákban nincs megfelelő végzettségű szakember. Hiányt érzékelnek pszichológusból, iskolapszichológusból, tehetséggondozó koordinátorból egyaránt. Nincs arról ismeretük, az iskolákban milyen fejlesztő pedagógusok és milyen tehetségfejlesztő foglalkozások vannak, hol kellene segítség, hol nem. Az információhiányt fordítva is értékeli, szerintük az iskolákban sem tudják, miben tudnának ők segíteni.

„Tehát ők nem tudják, hogy mi az, amit mi meg tudunk csinálni. Nekünk van protokollunk ezzel kapcsolatban. Mi viszont nem tudjuk egészen pontosan, hogy hányan vannak, kik ők, mik ők, és meddig mennek el a tehetséggondozásban.” (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)

A szakszolgálat tehetséggondozással kapcsolatos feladatbővülését végeredményben „kényszerként” élik meg: kaptak a nyakukba kötelező feladatokat, de sem státuszt, sem megfelelő szakembert nem delegáltak az ellátáshoz.

„Igen, de pluszban, tehát a meglévő szakemberállományunkon felül még szakemberre lenne szükség. A feladatot (...) úgy tudjuk megoldani, hogy a szakember kint van az intézményekben, és folyamatosan kapcsolatot tart az adott közoktatási intézményekkel, óvodával, iskolával. Tehát ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy akár járásonként egy embernek csakis kizárólag ez kellene legyen a feladata ahhoz, hogy ez valóban úgy működjön, ahogy kell. Tehát ott legyen helyben, amikor egy tehetségről szó van, a tanárral együtt tudjon dolgozni.” (pedagógiai szakszolgálat, Közép-Dunántúl)

---

## Egy városi mintaprogram

A nyugat-magyarországi városban működő szakszolgálat tehetséggondozó tevékenysége már 20 éves múltat tekint vissza. Tevékenységük sokrétű, és a beszámolók szerint példaértékű más szakszolgálatok számára is, sőt büszkén tartják, hogy az ő tevékenységük vezetett a tehetséggondozás szakszolgálati feladatok közé történő emeléséhez is.

A kezdetekben civil szervezetként működtek, majd 2002-ben került a feladat az akkor még nevelési tanácsadó intézménybe. A program indulásakor a települési önkormányzat támogatásával a városi tehetséges gyerekek további fejlesztése érdekében mentori hálózatot hoztak létre. A mentorokat pályázat útján választották, választják ki azóta is. A mentorok között gimnáziumi, egyetemi tanárok vannak, akik több – immáron 12 – területen tartanak diákköri foglalkozásokat a kiválasztott diákoknak. A mentorok vezetésével jelenleg félévenként 10 kontaktalkalom során 20 órában működnek a diákkörök. A foglalkozásokat jellemzően iskolákban tartják, de a résztvevők nem az adott iskolához kötődnek, azaz egy városi iskolaközi együttműködésről van szó.

A tehetséges diákok kiválasztása többféleképpen történhet. Egyrészt a szülők jelennek meg a szakszolgálatnál azzal a kéréssel, hogy szeretnék, ha megvizsgálnák a gyereküket, mert valamilyen okból kifolyólag kimagasló képességűeknek tartják őket. A „toborzás” másik útja, hogy a városi iskolák pedagógusai küldik szűrésre a tanulót, a harmadik pedig a „véletlen-faktor”, azaz ha egy gyerek más probléma miatt kerül a szakszolgálat látókörébe, de a munkatársak jelzik, hogy érdemes tehetségazonosítást is végezni vele. A diagnosztikát pszichológus, illetve tehetséggondozó koordinátor végzi el. Amennyiben valóban tehetségesnek vélik a megvizsgált tanulót, egyrészt a diákköri programba irányítják, másrészt „szakvéleményt”

állítanak ki, amit elküldenek a tanuló iskolájába is. E szakvélemény hasznossága a szakszolgálat szerint is kérdéses, mert az általános iskolai képzési rendszert túlságosan rugalmatlannak tartják ahhoz, hogy érdemben tudjanak ezzel bármit is kezdeni (pl. nincs lehetőség évfolyamugrásra).

*„De persze végünk emellett kifejezetten tehetségazonosítást célzó vizsgálatokat. Ezeket általában szülői kérésre. (...) a tehetséges gyerek is, vagy a kiemelkedően tehetséges gyerek is egy sajátos kategória. (...) Ennek ellenére ilyen szakvéleményt mi nem adtunk még ki. A tehetségazonosítás során, ha írunk egy szakvéleményt, ami viszont nem szakértői vélemény, leírjuk, hogy mit gondolunk, hogy a gyerekkel mit és hogyan lehetne másképp csinálni az iskolában. Ezt is sokszor megkérdőjelezik, meg ez is tényleg föl is vet sok kérdést, hogy kell-e egy ilyen papírt a gyerekeknek adni, kell-e megbélyegezni pozitívan, diszkriminálni, és utána mi lesz, van egy papírja, és aztán? (...) Ahhoz jó szokott lenni, mikor óvodából iskolába kerülnek. És azért nagyon sok gyerek úgy ment, hogy írt, olvasott, számolt olyan szinten, ami nem egy nagycsoportos korú gyereké. És az volt a szülőktől a visszajelzés, hogy ha ők ezt úgy elmondják, akkor elfogult szülőként tekintenek rájuk. Ha szakember ezt megerősíti egy szakvéleménnyel, hogy márpedig a gyerek előbbre tart a koránál, az egyéni differenciálás, az egyéni bánásmód igenis kellene neki. Számoljanak vele, hogy folyékonyan olvas, ezért nem biztos, hogy ott kell kezdeni vele az olvasástaniást, ahol egy másik gyerekkel. Engedjék meg, például hogy bevigyen egy könyvet, kimenjen a könyvtárba. (...) azt látjuk, hogy ha le van írva, akkor esetleg meg meri csinálni a tanító néni, de akkor se biztos.”* (pedagógiai szakszolgálat, Nyugat-Magyarország)

A tehetségazonosítást részben intézményesíteni is tudta a szakszolgálat. Több éve rendszeresített gyakorlat, hogy az összes városi iskola bevonásával felméri minden osztály matematika tantárgyból két-három legjobb tanulóját. A „kiválasztottak” írásbeli feladatsort töltenek ki, és a tehetségesnek vélt gyerekeket nyomon követik a továbbiakban (pl. a későbbiekben diákkörbe irányítják). Ezt a szűrési programot a jövőben más tárgyra is tervezik kiterjeszteni.

A tehetségazonosításon túl minden évben tehetségnapot szervez a szakszolgálat. E rendezvényen meghívott előadók tartanak előadásokat, tehetséges diákok mutatkoznak be, illetve korábbi „öregtehetségek” mesélnek pályafutásukról. Minden évben megyei nyelvművelő versenyt is rendeznek, ezt szintén országossá tervezik fejleszteni a későbbiekben. A szülők számára szintén rendeznek programokat. Amennyiben találnak rá forrást, tematikus nyári táborokat is szervez a szakszolgálat a diákkori tevékenységben részt vevő gyerekeknek.

A hálózatosodással kapcsolatban vannak jó és kevésbé jó eredményei a szakszolgálatnak. Egyrészt, kiemelkedően jó kapcsolatokat ápolnak a városban működő közoktatási intézményekkel, Tehetségpontokkal, másrészt szintén mélyen beágyazódtak a tehetséggondozás országos szervezeteibe, harmadrészt pedig a településen működő felsőoktatási intézménnyel is szorosan együttműködnek. Ugyanakkor, a civil szervezetek, üzleti szféra irányában alig rendelkeznek kiépített kapcsolatokkal. A tankerületi változások érintik az óvodákkal való együttműködési lehetőségeket is.

A szakszolgálat a korábbi években sikeres pályázónak számított, gyakran nyertek el akár városi, akár NTP-s pályázatokat. Ennek megfelelően különösebb eszközigényük, infrastrukturális hiányosságuk nincs. Ugyanakkor nehezményezik, hogy a MATEHETSZ pályázatain már két éve nem indulhatnak, az akkreditált Kiváló Tehetségpont címüket nem tudják megújítani. Ez részben az elmaradt támogatások miatt, részben a presztízsük miatt érinti kellemetlenül a szakszolgálatot.

*„Mondtuk, hogy az az egyetlen baj ebben az egészben, hogy az összes intézménynek mi segítünk abban, hogy Tehetségpont legyen, és úgy fölnéznek ránk. És ez a másik, hogy mindenki tőlünk kérdez mindent. Egész (...) megyében kimutatottan megvan, hogy kiknek segítettünk mi ahhoz, hogy Tehetségpont legyenek. És akkor most már ezt a kis jelölő kört nem használhatjuk (...)”* (pedagógiai szakszolgálat, Nyugat-Magyarország)

A pályázati lehetőségek beszűkülésén túl még egy jelentős problémát érzékelnek, ez pedig a szakemberhiány. Bár a felkeresett tagintézményben vannak jó és szakképzett tehetségkoordinátorok, ez nem mondható el a megye összes szakszolgálatára, így a megyei hálózat érdemi működése egyelőre várát még magára. A tehetségkoordinátorokon túl pszichológus munkatársakból is kevesebb van, mint kellene.

*„És a főigazgató asszonynak már annyiszor mondtuk, hogy kellene minden tagintézménybe pszichológus, de hát ugye koordinátor sincs nagyon. Tehát a megyeibe, már azért vagyok csöndben, mert már Pécsen van. Most,*

hogy megyek Hajdúnánásra, és nézem a portfólióját, 9 tagintézmény van. (...) Mindegyiknél van tehetséggondozó koordinátor, és munkaközösségük is van. (...) Nálunk nincsen sajnos még. (...) Már kezd alakulni az egyik járásban, ott nagyon ügyesen csinálják. Ott most két órában egy pszichológusnő csinálja a tehetséggondozást. Most jött GYES-ről vissza, és most kapta meg a feladatot. Nagyon lelkes, mindent amit lehet a két órában megcsinál, de a többi járásban nagyon nincsen nálunk megoldva.” (pedagógiai szakszolgálat, Nyugat-Magyarország)

## A megyei hálózat megteremtése

Az észak-alföldi térség pedagógiai szakszolgálatánál az intézményesített tehetséggondozás is egy városi programból indult ki tíz évvel ezelőtt. Minden évben az ötödik évfolyamos általános iskolai diákokat pszichológiai mérés, tantárgyi mérés és tanári jellemzés segítségével szűrjük, és a legjobban „teljesítő” mintegy kétszáz diák számára modulfoglalkozásokat szerveznek a továbbiakban. Ezeket a foglalkozásokat a tanulók iskoláiban tartják. A programhoz kapcsolódik egy kétévente megrendezett diákkonferencia, illetve egy nyári tehetség tábor is, ahol tematikusan, a részt vevő iskolák önkéntes vállalása alapján napi bontásban valamilyen speciális tématerületet dolgoznak fel.

Lényegében ezt a modellt igyekeznek megyei szintre kiterjeszteni. Az összes járási szakszolgálati tagintézményben dolgozik tehetséggondozó koordinátor, akik minden év őszén megkeresik a körzetükbe tartozó iskolákat, hogy részt kívánnak-e venni a tehetség szűrésben. Bár még csak két éve tart ez a kezdeményezés, a beszámolók szerint egyre több iskola jelzi részvételi szándékát. A szűrés saját módszer alapján, előre lefektetett protokoll szerint zajlik (a szülők részéről beleegyező nyilatkozat is kell a részvételhez). A kiemelten tehetséges vagy valamilyen területen tehetséges gyerekekről szakvélemény készül, és az eredményeket megosztják az adott iskola pedagógusaival, illetve az érintett tanuló szüleivel. A szűrt tanulók részére önismereti, személyiségfejlesztő és tanulásmódszertani foglalkozásokat szerveznek. Amennyiben szükség mutatkozik rá, szülői kérésre egyéni foglalkozásokat is tartanak stresszkezelés, illetve az erős és a gyenge képességek fejlesztése terén.

A tehetséges gyerekek nyomon követésének professzionalizálását egyelőre még csak tervezik. A nyomonkövetés során a szakköri foglalkozásokon való részvételt, a pedagógusok véleményét, illetve a tanulmányi eredmények előrehaladását igyekeznek majd vizsgálni. A tervek szerint ebbe a tevékenységbe csatornázzák be a szakszolgálat pályaorientációs szolgáltatásait is.

„*Illetve terveink között szerepel, hogy ezeket a gyerekeket megfigyeljük, megkonzultáljuk a pedagógusokkal, hogy milyen szakkörökre tudnak menni ott az iskolában. A törvény is kimondja, hogy az intézménynek kell ellátnia úgymond a gondozási feladatot. (...) jövőre már 7-esek lesznek a beavatók, és egy nyomon követést is elkezdünk így táblázatos formájában kialakítani. Pályaválasztási orientációs segítséget szeretnénk ezeknek a gyerekeknek ajánlani, hogy a jó út fele menjenek. Ha a szülő is bizonytalan, és a gyerek is, akkor esetleg egy kis megsegítéssel tényleg azon a területen menjen tovább, ami neki való. Azért hetedikben már ott látszódnak, hogy melyek azok az esetleg speciális területek is, ami az ő személyének megfelelő.*” (pedagógiai szakszolgálat, Észak-Alföld)

A kiépített, illetve kiépítésben lévő tehetséggondozási rendszerrel kapcsolatban egy-két nehézség azonban már most észrevehető. Az egyik a lemorzsolódás: a kiválasztott tehetséges diákok közel fele a hetedik évfolyamot már hatosztályos gimnáziumban folytatja, így a modulfoglalkozásokból (ami az általános iskolában zajlott) kiesik. Ebben a térségben is jellemző a szakemberhiány: bár minden tagintézményben van tehetségkoordinátor, egyéb feladataik miatt nem minden esetben tudnak a tehetséggondozási tevékenységre annyi időt fordítani, amennyi kellene.

„*Itt a tíz járási tagintézményben, minden tagintézményben van egy tehetséggondozó koordinátor, a megbízott munkatársunk. Ők vagy pedagógusok vagy pszichológusok. A legtöbbben 21 órában látjuk el ezt a feladatot. De mivel kevés a szakemberünk, a fele félállásban van. 10-11 órában látja el a gondozói feladatokat, és az idő másik felében pszichológusként dolgozik, vagy nevelési tanácsadói vagy pedig szakértői tevékenységben vesz részt. De igyekszünk, hogy azért mindenki teljes állásban tudja ellátni a feladatot, mert jelentősen bővültek most a feladataink a mérésekkel kapcsolatban.*” (pedagógiai szakszolgálat, Észak-Alföld)

A hálózatosodás dimenziójában ebben az esetben is vannak jó és kevésbé jó gyakorlatok. Egyrészt ahogy említettük, a megye összes szakszolgálatában sikerült pedagógus vagy pszichológus végzettségű tehetséggondozó koordinátort munkába állítaniuk. A koordinátorok munkaközösséget alapítottak, mely minden évben több alkalommal, állandó és eseti jelleggel szakmai napot, megyei konferenciát tart. Ezekre a rendezvényekre igyekeznek meghívni külső tehetséggondozási szakembereket is, így nemcsak a szervezeti problémák, ügyek megbeszélése zajlik, hanem egyfajta workshop jelleget is ölt. Megyén kívüli szakszolgálatokkal kevés és inkább informális kapcsolatok alakultak ki eddig, ahogy a civil szféra irányában is csak eseti együttműködések voltak eddig jellemzők. Az üzleti szférával nincs kapcsolata a szakszolgálatnak.

Jelenleg még nem érzékelik, de már számítanak arra, hogy a pályázati lehetőségek csökkenése is problémát okozhat. A szakszolgálat eszköz- és infrastrukturális ellátottsága nem a legjobb (nem megfelelő épület és berendezés, IKT-eszközök hiánya), de a mindennapi munka elvégezhető. Ugyanakkor, mivel a szakszolgálatban sok hátrányos helyzetű gyerek fordul meg, fontosnak tartanak, hogy legalább helyben tudják számukra biztosítani azokat az online fejlesztő eszközöket vagy programok használatát, ami a tehetséggondozási lehetőségeiket színesítené. Ezt viszont önerőből, pályázatok nélkül nem tudják megvalósítani.

*„A hátrányos helyzetű gyerekeknél is vannak elég sokan akik tehetségesek. Otthon nekik nincsen számítógépük, laptopjuk vagy bármilyen eszközük. Nekik lehetne egy informatikai terem berendezni, és akkor ha bejönnek, itt tudnék még foglalkozni velük. Tehát ez szerintem egy jó lehetőség lenne.”* (pedagógiai szakszolgálat, Észak-Alföld)

A szakszolgálat munkatársai igyekeznek minden alkalmat megragadni a továbbképzéseken való részvételre, ugyanakkor akadályként jelentkezik, hogy főleg az ingyenes és a régióban megszervezett képzésekre tudnak csak eljutni.

## Civil szervezetek

A kvalitatív kutatás során hét civil szervezet tehetségfejlesztéssel kapcsolatos munkájába tekintettünk be, körükben összesen kilenc interjú készült. A felkeresett szervezetek közül három budapesti, kettő kelet-magyarországi, kettő pedig nyugat-magyarországi volt. A civil szervezetek mindegyike regisztrált Tehetségpontként működik, illetve működött az elmúlt években.

---

## Tehetségdefiníciók

Bár egy-két szaktekintély (pl. Renzulli, Mönks, Czeizel) definíciója elhangzott arra a kérdésre, hogy kit/ mit tekintenek az interjúalanyok tehetségnek, a többség igyekezett saját – és így valamennyire szervezete fókuszában álló – meghatározást adni a kérdésre. Ennek megfelelően viszonylag sokféle válasz hangzott el. Az azonban általában közös volt, hogy a motiváltság, a kreativitás, illetve a feladatmegoldásban való elmélyülés képességét kiemelték, mint a tehetséges gyerekek vagy tehetségigéretes jellemző tulajdonságát. A legtöbb interjúalany azzal is egyetértett, hogy a tehetséges gyerek valamilyen „különös képességgel” rendelkezik, „furcsa”. A válaszok differenciáltságát éppen az mutatta meg, hogy mihez képest tér el a tehetséges gyerek: voltak, akik közvetlen környezetükhöz mért különbséget, voltak, akik az életkorukhoz képest mért eltérést vették figyelembe. Több olyan interjúalany is volt, akik szerint „mindenki tehetséges” valamiben, csak az a kérdés, hogy ezt a területet sikerül-e megtalálni vagy sem.

*„Nagyon nehéz meghatározni a tehetséges gyereket. Én azt gondolom, hogy a tehetséges gyerek bizonyos fókig csodabogár. Tehát nem lehet bekasztlizni. És a tehetség tulajdonképpen egy fejlődési folyamat, ami állandó fejlesztést és motivációt igényel!”* (civil szervezet, Budapest)

*„Van motivációja. Van egyfajta olyan készsége, képessége, ami kiemelkedik abban az életkorban az átlagostól valamilyen szinten. El tud mélyülni a feladatvégzésben, tehát a tehetséges gyerek azt gondolom, hogy képes*

arra, hogy elveszen abban a tevékenységben, amit szeret csinálni. Tehát, hogy olyan szinten el tud mélyülni, hogy megszűnik a világ, amikor azt a tevékenységet végzi. Tehát ez a flow érzés, ez átjárja a gyereket, amikor azon a területen tevékenykedik, ami az ő érdeklődési köre vagy a kompetenciájának megfelelő.” (civil szervezet, Budapest)

„Én azt értem alatta, hogy az átlag fölötti teljesítményre képes. Képesség, lehetőség, ami majd egyszer kibontakozik, vagy már kibontakozott. És, hogy mit tekintünk átlag fölöttinek? Azt, hogy a környezetében legyen átlag fölötti, az iskolában átlag fölötti.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

„Azokkal a gyerekekkel, akikkel mi foglalkozunk, ők az úgynevezett tehetségigéretesek, akik a saját korosztályukat, 2-3-4 évvel megelőzik. Tehát a legtöbb óvodás gyerek olvas, számol, mire idejön. Tehát öt évesen jön, és már úgy jön, hogy könyveket olvas. Ezeknek a gyerekeknek szüksége van arra, hogy másképp kezeljék őket, és másfajta pluszt kapjanak, mint amit mondjuk a hagyományos óvodai rendszerben kapnak. Az neki kevés, nem elég input. Sokkal többre van szüksége.” (civil szervezet, Budapest)

„Mi azt gondoljuk, hogy mindenki tehetséges lehet valamiben, és nyilván a különböző felmérésekkel, tesztekkel vagy a körülmények a vizsgálatával derül majd ki, hogy miben. (...) Tehát, hogy talán összefoglalva mondhatom azt, hogy mindenkinben próbáljuk megtalálni azt, hogy ő miben jó. Ennek a mentén azt a tulajdonságát erősítjük, vagy azt a képességét erősítjük, amiben jó, és akkor emellett az összes többi képessége is erősödni fog.” (civil szervezet, Közép-Dunántúl)

A tehetségsegítés és tehetséggondozás meghatározása jellemző módon nem vált ketté a válaszadók gondolkodásában. Általában mindazt a tevékenységet értették alatta, amit ők végeznek a látóterükbe került gyerekekkel: akár konkrét foglalkozást, akár pszichológiai, önismereti tréninget, akár anyagi segítségnyújtást értettek alatta. Egy interjúalany volt, aki érdemben kettéválasztotta a támogatás két dimenzióját. Tehetséggondozás alatt lényegében a fejlesztési tevékenységet, tehetségsegítés alatt pedig az „életút” támogatását értette.

„A tehetséggondozásról azt gondolom, hogy idejön a gyerek, és megkapja azt a kognitív pluszt, amire neki szüksége van. Az egyéni megsegítést, az egyéni fejlesztési terv alapján való figyelmet, az azonnali visszajelzést a kérdéseire, tehát hogy ott vagyunk, fizikálisan, testben, lélekben. A segítés alatt pedig azt értem, amikor én tudok segíteni a szülőnek, vagy irányba tudom állítani a gyereket, és mentort kap. Akkor a mentor menedzseli, mert úgy az már egy másik történet. Mi abban segítjük a szülővel a gyereket, hogy ő ezen az úton végig tudjon menni. Keresek neki szponzort, vagy keresek neki támogatót. Más, teljesen más a gondozás vagy a megsegítés.” (civil szervezet, Budapest)

## A civil szervezetek indíttatása

A tehetséggondozással foglalkozó civilek jellemzően kétféle indíttatásból kezdtek el tevékenységükkel foglalkozni. Egyrészt személyes művészeti, üzleti megfontolás folyamodványaként állították fókuszukba a tevékenységet, másrészt felismerve a közoktatás ilyen irányú kudarcos munkáját valamilyen alternatív színteret kerestek elképzelésük kibontakoztatására. Az első esetben jellemzően egy-egy terület fejlesztésére irányul a szervezet, a második esetben főleg pedagógiai területről érkezett munkatársak komplex szemléletmóddal közelítik meg a tehetségfejlesztési feladatok problematikáját. Az indíttatás azonban nemcsak az alapokat, hanem a szervezet működését, illetve életképességét is befolyásolja. A civil szervezetek munkáját érintő nehézségek mindkét szervezeti típust egyaránt érintik, ám jellemzően az utóbbi esetben figyelhetők meg azok a mechanizmusok, stratégiák, melyek a hosszú távú munka lehetőségét megteremtik.

„Igen, magunknak hoztuk létre, hogy legyenek olyan lehetőségeink ezen keresztül, hogy tudjunk pályázni vagy akár létrehozni valami olyat, amihez külső forrást kell bevonni, erről szólt az egész, de gyakorlatilag senki nem csinált semmit a kezdetektől.” (civil szervezet, Dél-Dunántúl)

„A történet a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolából indult 96–97-ben talán, ahol olyan gyerekekkel találtuk szembe magunkat annak idején – most már más a helyzet, de annak idején nagyon sok olyan gyerek

volt az iskolában –, akik hátrányos helyzetűek voltak, és a nyolc általános iskolát sem akarták feltétlenül elvégezni. Ugyanakkor amikor megnéztük az ő képességeiket, lehetőségeiket, akkor kiderült, hogy akár átlag feletti intelligencia is jellemezheti őket. Ennek ellenére képesek voltak 16 évesen még az ötödik osztályban bukdácsolni. És azon gondolkodtunk el akkor 1996-ban, hogy mit lehetne tenni. És kialakítottunk igazgatóhelyettes úrral egy olyan programot, ami aztán nagyon jól sikerült, mert áttörést sikerült elérni. Mindenki tovább akart tanulni, mindenki tovább is tanult akkor a végzősök közül. Első helyre felvették őket, kit szakmunkásképző iskolába, kit szakközépbe, kit gimnáziumba. És hát a nulláról indulva sikerült gólt lőni tulajdonképpen. És ez adta ezt az ötletet, lehetőséget, hogy akkor ennek legyen civil szervezeti formája.” (civil szervezet, Dél-Dunántúl)

„1990-ben alakult ez az alapítvány. (...) abban az időben nem volt tehetséggondozás. Abban az időben az volt, hogy az okos gyerekek, azok nem érdekesek, mert azok maguktól is tudnak teljesíteni. Viszont amelyik problémásabb gyerek volt, vagy egy kicsikét rosszabb képességekkel bírt, azokat elhanyagoltuk. (...) még egy állami iskola keretein belül létrehoztunk – miniszteri engedéllyel – egy tehetséggondozó osztályt. Ez a tehetséggondozó két évig működött. Akkor jött az, hogy lehet létrehozni civil alapítványokat, iskolákat. Mi azt gondoltuk akkor, hogy létrehozzuk ezt az alapítványt. Elsődleges célja az volt, hogy egy olyan intézményt hozzunk létre, ahol kiemelten a tehetséges gyerekekkel foglalkozunk. Na, most ez az intézmény létre is jött, több mint húsz évig működött. Volt óvoda, általános iskola, középiskola, alapfokú művészetoktatási intézmény, és valóban csodákat lehetett benne tenni. Sok olyan gyerekünk volt, akiknek a szülei nem voltak tehetősek, és végül is az iskola olyan anyagi körülmények közé került, hogy muszáj volt az iskolai részt megszüntetni, és ma az alapítvány működik tovább egy fejlesztőstúdióban.” (civil szervezet, Budapest)

A kutatásba bevont szervezetek többségénél megjelent az a szándék, hogy hátrányos helyzetű gyerekek tehetséggondozási tevékenységét segítsék elő valamilyen formában. Két esetben erről nem volt szó. Az egyik esetben éppen az volt a kiváltó ok, hogy az iskola túlságosan is a felzárkóztatásra összpontosít, és így nem marad lehetőség az adott tehetségterületre (vizuális művészet) fogékonyak fejlesztésére. A másik esetben egy iskolai „hagyományos” tehetséggondozói osztály működését támogatták meg kezdetben civil szervezeti segítséggel (az állami fenntartó berkein belül nehézkessé vált a pályázás, illetve kiegészítő tevékenységek forrásbiztosítása), ami aztán kicsit átalakult formában az osztály ballagását követően is fennmaradt.

## Tevékenységek

A kutatásba bevont civil szervezetek tevékenysége igen változatos volt, gyakorlatilag összességében a gardneri tehetségterületek mindegyikével foglalkoztak. Lényeges különbség a tevékenységek komplexitásában, a tevékenységet megelőző tehetségazonosító eszközökben, illetve a tevékenységek célcsoportjában lehet felfedezni.

A szervezetek kisebbsége csak egy-egy terület fejlesztésére tud/akar fókuszálni. E szervezetek jellemzően kisméretűek, egy-két aktív taggal működnek. Lényegében nem céloznak meg más tevékenységet, mint az adott területen elsajátított tudás, készség mélyítését. A felkeresett szervezetek többsége azonban komplex módon közelíti meg a tehetségfejlesztést: foglalkozásaikon egyszerre, vagy felváltva több területet is fejlesztenek, és tevékenységükben kiemelt szerepet kapnak az önismeret fejlesztésére szolgáló, illetve a mozgásterápia elemek. Jellemző, hogy a komplex szolgáltatást nyújtó civilek szakembergárdája sokrétűbb, működésük professzionizáltabbnak tűnik.

„2010-ben kitaláltam én ezt a rajztanodát, amit megcsináltam, és akkor Dombóváron béreltem egy termet, amit erre használtam. (...) olyan gyerekekkel foglalkoztam (...), akik ezt akarják csinálni és ügyesek, mert mondjuk, a szülő látta úgy, vagy a tanára ajánlott engem, hogy jöjjön ide rajzolni vagy tanulni vagy felvételizni a művészeti vonalon.” (civil szervezet, Dél-Dunántúl)

„Nem fejlesztünk matematikát vagy biológiát, hanem az intraperszonális kompetenciákat fejlesztjük. Mert hogy ahogy mondtam is, az a tapasztalat, hogy ebben gyengék. Nincs önbizalmuk, a kapcsolataikkal is nehezen bántanak, nem jók a kapcsolataik. Akár a szülővel, akár a társakkal, a korosztályukkal nem ápolnak jó kapcsolatokat,

és mi abban szeretnénk őket erősíteni, hogy minél jobban érezze magát a saját bőrében. Minél jobban el tudja önmagát fogadni olyannak, amilyen (mert ugye ő érzi, hogy más, mint a többiek), annál jobban el fogja tudni őt fogadni a környezete, akár a család, akár az iskola vagy a saját korosztálya.” (civil szervezet, Budapest)

„(...) személyiségfejlesztő, képességfejlesztő játékok, önismereti játékok, konfliktuskezelés. Tehát játékok. Egyébként meg projektekben dolgozunk. Tehát honlapot szerkesztünk a gyerekekkel, a honlapon mutatjuk be a környék kirándulóhelyeit. Tehát kijárunk terepre, megfigyeléseket végeznek a gyerekek, fotókat, videókat készítenek, a honlapot szerkesztik.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

„A matematikai, logikai tehetségterület a MATEHETSZ-nek a leírása szerint. A matematika és logikán kívül az egyéb közismereti tantárgyakat is magában foglalja, illetve a táblás játékokat, stratégiai játékokat, és többek között a kreativitásfejlesztést és tanulásmódszertant is. Nekünk a tanulásmódszertan volt elsősorban a fő csapásunk, azzal a kis furcsasággal, hogy a kreatív tanulás módszertanát dolgoztuk mi ki, és kreatív tanulási tréningeket tartottunk felnőtteknek, gyerekeknek országsszerte.” (civil szervezet, Észak-Alföld)

„És az elsődleges módszerünk az a játékon keresztüli fejlesztés. Mindenféle társasjátékot, táblás játékot, gondolkodtató játékot használunk a fejlesztésre, illetve eszköz nélküli önismereti játékokat is. Ugyanis az iskolában alulteljesítő, tehetséges gyerekeknek az interperszonális kompetenciái fejletlenek, és ezeket önismerettel igen jól lehet egyensúlyba hozni. Úgyhogy nagyjából ennyi. És akkor erre épül az egész alapítvány. Mindenféle programunk van, játszóházak, ami nem ez a klasszikus értelemben vett dühöngő, amit így a városban lehet látni, hanem társasjátékokat, fejlesztő-játszóházakat viszünk iskolákba.” (civil szervezet, Budapest)

Professzionális tehetségazonosítás alig-alig jellemző a felkeresett civil szervezetek esetében. Ennek oka az esetek kisebb részében az, hogy a résztvevők vagy előre meghirdetett foglalkozásokra kezdenek el járni, ahol a rendelkezésre álló képességek felmérésén túl nem igényel a nyújtott szolgáltatás mélyebb ismereteket a résztvevőktől. Többször előfordult az, hogy a szervezet munkatársai korábbi tapasztalataikra, rutinjaikra hagyatkoznak. Ezekben az esetekben a „megismerkedési szakaszban” a lehetőségekhez képest alaposan megismerik a tehetségfejlesztésre jelentkező delikvenst, és ez alapján döntenek az alkalmazott módszerről. Tehetségazonosításra szolgáló tesztek felvételére csupán két esetben utaltak, ráadásul az egyik esetben sem egyéni felmérésről volt szó (egy iskolai együttműködés keretében került sor a saját fejlesztésű tehetségazonosító eszköz használatára). Ugyanakkor volt olyan civil szervezet, amely nyitott a pszichológiai szakvéleménnyel érkező gyerekek fejlesztésére is.

„A Torrance-teszteket mindig megcsináltatjuk, mert borzasztó sokat mutat egy gyerekről, hogy mennyire flexibilis a gondolkodása. Hogy mit tud azokból a formákból kihozni. Ezeket mindenképpen. Mindig beszélünk a szülővel, mert az nagyon fontos, hogy a szülővel beszéljünk, hogy elmondja, hogy ő milyennek látja a gyereket, miért hozta, mit szeretne. És akkor megnézzük a gyereket, vele is beszélgetünk nagyon sokat. (...) mérjük a fejlődést is bizonyos idő után, hogy szaktárgyában milyen fejlődést ért el, meg az IQ-t is mérjük, de az ugye mindig csak egy pillanatnyi állapotot jelent. Nem azt, hogy az egész idő alatt ugyanolyan formában lesz. Tehát mindenképpen mérjük őket.” (civil szervezet, Budapest)

„A kiválasztás úgy történik, hogy Éva végez pszichológiai vizsgálatokat. Annak alapján nyilvánvalóan egyenes az út hozzánk, mert az ő szakvéleményét száz százalékgig elfogadjuk. Utána már csak egy ilyen játékos saját magunk által kialakított teszt van annak érdekében, hogy el tudjuk dönteni, hogy ez a csemete melyik csoportba való. (...) A szakértői bizottságokban pszichológus által végzett vizsgálatot szintén elfogadjuk. Ha valaki csak bejön az utcáról, és érdeklődik, hogy mi a bejutás módja, akkor a magunk által összeállított tehetségazonosításra alkalmas játékok alapján mozgásvizsgálatot is elvégezve eldöntjük, hogy ez a gyermek ide való-e. Tehát van egy magunk által kidolgozott program.” (civil szervezet, Budapest)

A tevékenységek csoportosításának harmadik eleme az, hogy kiknek tartanak a szervezetek foglalkozásokat. Nyilvánvaló, hogy minden szervezet fókuszában a gyerekek állnak, de volt olyan – jellemzően a komplex, több tehetségterületen is fejlesztő foglalkozásokat nyújtani képes – szervezet, mely iskolai pedagógusok, illetve a szülők részére is tart foglalkozásokat. Előbbi rendszerint valamilyen tehetségfejlesztéshez kapcsolódó továbbképzés keretein belül valósul meg, utóbbi pedig eseti foglalkozások megszervezését jelenti. Meg kell azonban jegyezni, hogy utóbbi esetben csak részben edukatív a foglalkozások célja, hiszen

legalább ennyire hangsúlyos a szülőkkel való kapcsolattartás, vagy a tevékenység szülői legitimitásának biztosítása is.

*„Akkor tanítjuk a pedagógusokat arra, hogy hogyan érdemes bánni a gyerekekkel. Tehát mik azok az eszközök, módszerek, amelyekkel együttműködési hajlandóságot tudnak elérni, vagy motiválni tudják a gyerekeket, hogy hajlandók legyenek egyáltalán tanulni, vagy a képességeiket kihasználni.” (civil szervezet, Budapest)*

*„Ami nemzetközi módszertan, az a pszichológiai módszerek. Eric Berne tranzakcióanalízisét alkalmazzuk, ami az ilyen állapotokra épül. Ezzel nagyon könnyű bánni. Ez egy olyan pszichológiai eszköz, ami nem bonyolult. Tehát nem kell hozzá pszichológusnak lenni, hogy ezt alkalmazzuk. Könnyen meg tudjuk tanítani a pedagógusokat is, azért fantasztikus ez a módszer.” (civil szervezet, Budapest)*

*„Pedagógus-továbbképzéseket tartunk rendszeresen. (...) akkreditáció alatt van a háromlabdás zsonglőr-kasz-kád-képzés, (...) a kíváncsi láda képzésünkben egy olyan egy eszközt ismernek meg, amit kimondottan óvodás gyerekek tehetségazonosításra hoztak létre a II. Kerületi Pedagógiai Központban, amikor még volt Pedagógiai Intézet. Amikor a pedagógiai intézeteket felszámolták, akkor az alapítványunk továbbvitte (...).” (civil szervezet, Budapest)*

*„A tavalyi évig minden hónapban tartottunk a pedagógusoknak ingyen műhelyfoglalkozást. (...) A szülőknek rendszeresen van ilyen, úgy hívjuk, hogy szülői játékos est, vagy szülők játékos estje, akkor bemutatjuk azokat a tevékenységeket a szülőknek amikkel mi foglalkozunk. Ez azt jelenti, hogy idejön, 6–9-ig itt van, és mindent kipróbálhat. Tehát ugyanúgy foglalkozok velük, mintha gyerekek lennének, és akkor végigmegy azon, hogy itt milyen tehetséggondozó foglalkozások vannak. Kvázi saját magán tapasztalja meg. Vannak olyan dolgok, ami kívülről nézve mondjuk nagyon egyszerű, de ha végigcsinálod, akkor az ember behúzza a féket, hogy na, jó, tisztelem a gyerekemnek, hogy ő ezt tudja, én meg nem.” (civil szervezet, Budapest)*

Jellemző módon a tevékenységek az iskolai tanév kezdetéhez, illetve végéhez igazodnak. A tanév közben az egyéni, illetve csoportos foglalkozások vegyesen fordulnak elő, igaz, utóbbi típus rendszerint akkor valószínűleg meg jellemzően, ha sikerül pályázati finanszírozást keríteni. A nyári hónapokban táborok, napközis foglalkozások megszervezése jellemző.

Ugyancsak a pályázati lehetőségek függvénye, hogy a tevékenységekért milyen térítést kérnek a civil szervezetek. Jellemző, hogy egyetlen esetben hangzott el, hogy a szervezet tevékenysége ingyenes, a többi esetben vagy csak esetenként fordul elő ez, vagy minden résztvevőtől kérnek valamilyen – jelképes vagy komolyabb összegű – anyagi hozzájárulást.

*„Nem, nem, ingyenesek vagyunk. Küszködünk. Éppen azért, mivel az 1%-ot sem tudják nekünk adni, mert olyan körülmények között vannak, hogy az az 1% az semmit nem ér. Nagyon nehezen küszködünk. Tehát még a régi tartalékokból élünk, ami van. Meg hát pályázatokból, hogyha sikerül. Meg vállalatok segítenek azzal, hogy mit tudom én, egy fénymásolót nem kell megvennünk, mert ők adnak. Vagy egy laptopot, amit a kolléga tud vinni magával, és azon is tud a gyerekekkel dolgozni, tehát így. A pályázatokban reménykedünk mindig, mert azért az egy-egy évre megkönnyíti az ember munkáját.” (civil szervezet, Budapest)*

Ugyanakkor a civil szervezetek nehéz anyagi helyzete egy másik tendenciára is felhívja a figyelmet. Több szervezet esetében tapasztalható volt, hogy vékony a határ az üzleti célú és a nonprofit szolgáltatások között. Volt olyan szervezet, ami nonprofit tevékenységét azért kezdte el, mert gazdasági társaságként kiesett a potenciális pályázati kedvezményezettek köréből, és volt olyan is, amely fordítva, a sikertelen civil pályázatokból okulva inkább piaci keretek között folytatná tevékenységét. Akadt olyan szervezet is, amely megosztja tevékenységét: amit értékesíteni tud, azt értékesíti for-profit keretek között, amit meg nem, azt folytatják civilként.

*„Gazdasági társaságként semmilyen pályázaton nem tudtunk indulni. És legfőképpen az motiválta az alapítvány létrehozását, hogy egy civil szervezet talán jobban kap állami támogatást. Aztán nagyon gyorsan rá kellett jönnünk, hogy ez nem így van.” (civil szervezet, Közép-Dunántúl)*

*„Hogyha meg fog szűnni az egyesület, akkor a cégben folytatom, és ennyi.” (civil szervezet, Dél-Dunántúl)*

*„Időközben az változott meg, hogy létrehoztunk egy céget is emellett, és most már megosztjuk az erőforrásainkat. Van, amit civil szervezeti keretben csinálunk meg, ez a nonprofit része a történetnek, és van, amit gazdasági oldalról csinálunk, az a fizetős része.” (civil szervezet, Észak-Alföld)*

Nagy különbségek mutatkoztak az egyes civil szervezetek területi működésében. Egyrészt már az interjúk szervezetekről látható volt, hogy vidéken kevés az olyan Tehetségpont, mely bevonható lett volna a kutatásba. Ráadásul jellemző az is, hogy egy-egy településen jószerével csak egyetlen tehetségfejlesztéssel foglalkozó műhely működik – kistérségeken azonban gyakorlatilag egyetlen ilyen szervezet sem található. Egyedül a megyei jogú városok esetében számoltak be az interjúalanyok arról, hogy van valamilyen más szerveződés, mely hasonló célkitűzésekkel dolgozik, mint ők. E „konkurenszek” jellemzően a sport, illetve a zeneművészetek területén működnek, illetve általában valamilyen oktatási intézményhez kötődnek (azaz nem feltétlen civil szférában működő tevékenységről van szó). Az állandó tevékenységek zöme helyhez kötött, azaz azon a településen érhető el, ahol a civil szervezet működik. Ugyanakkor, több szervezet is „országos” szervezatként definiálta magát: ezekben az esetekben arról volt szó, hogy bizonyos tevékenységeiket az ország más térségében működő iskolákban is eseti jelleggel bemutatják, vagy szerveznek egy-két fejlesztő foglalkozást. A térségi „növekedésnek” a gátja leginkább a forráshiányban keresendő.

## Együttműködések, hálózatosodás

A tehetségfejlesztéssel foglalkozó civilek jellemző módon vagy egymással, vagy valamilyen közoktatási intézménnyel működnek együtt. Előbbi esetnek katalizátora valamilyen pályázat, célja, hogy többféle tevékenységet tudjanak ötvözni szolgáltatásaikban (pl. művészeti nevelés és mozgásterápia). Jellemző, hogy az ilyen együttműködés leginkább a kisebb, korlátozottabb profilú szervezetekre jellemző, ahogy az is, hogy az esetek többségében ezek ad hoc jelleggel működnek.

A közoktatási intézményekkel való együttműködés mélysége igen változatos. A legtöbb civil szervezet arról számol be, hogy bár vannak kapcsolataik iskolákkal, az együttműködések inkább súlytalanok, formaiak. Sokszor tapasztalják, hogy az iskola konkurensként kezeli őket, a civilek munkáját nem kiegészítésként, hanem az iskolai munka helyettesítéseként fogják fel. Éppen emiatt fektet több civil szervezet is komoly munkát abba, hogy pedagógusok részére nyújtson felkészítéseket, továbbképzéseket. Jellemző, hogy a tankerületek felállításával az együttműködési lehetőségek nehezebbé váltak. Az iskolákkal való együttműködés záloga a legtöbb esetben a személyes ismeretség, így végeredményben előnyben vannak azok a civil szerveződések, melyek munkatársai a pedagógusi szférából érkeztek. A pedagógiai szakszolgálatokkal gyakorlatilag nincs érdemi kapcsolata a tehetségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezeteknek.

*„Volt olyan, hogy kötöttünk együttműködést a (...) szakgimnáziummal, mert ők is Tehetségpont lettek. Az igazgatóval megbeszéltük, hogy ez tök jó, tehát megcsináltuk így az együttműködést. (...) közös program nem volt, de ha lett volna, akkor ott vagyunk egymásnak.”* (civil szervezet, Dél-Dunántúl)

*„És hát nagyon jók ezek a MATEHETSZ által szervezett programok, meg jó ötlet és gondolat a tehetséghálózat is, de igazából nem nagyon van együttműködés a különböző Tehetségpontok között. Ahol sikerül személyes kapcsolatot kialakítani ott jó (...) épp most mondtam délelőtt a kolléganőmnek, tartottunk egy meetinget, hogy amióta központosították az oktatást (mondjuk azt, hogy van a KLIK), azóta engem nem engedtek be az iskolába előadást tartani. Előtte pedig rendszeresen tartottam vagy pedagógusoknak vagy akár a gyerekeknek is ingyenes előadásokat. (...) azt látom az iskolaigazgatók nem merik felvállalni azt, hogy egy külsőst beengedjenek. Vagy azt mondják, hogy menjek a KLIK-hez, vagy hogy engedélyeztetni kell, és hogyha ott engedélyezik, akkor majd mehetek.”* (civil szervezet, Közép-Dunántúl)

*„Az [iskolapszichológus] az iskolával foglalkozik, de velünk nem igazán. Konkurencia vagyunk. Az iskola pszichológusa is tart egy tehességgondozó programot, szintén szerdán. Tehát ezek a gyerekek oda nem tudnak menni, és akkor neki ez nem igazán tetszik. Tehát az iskolapszichológussal nem, most nem tudunk együttműködni.”* (civil szervezet, Dél-Alföld)

*„Azáltal, hogy az iskolák központosítva lettek, most már nem adhatnak helyszínt nekünk arra, hogy a versenyt lebonyolítsuk. (...) Sem helyszínt, sem pedagógust, sem önkénteseket, sem semmit.”* (civil szervezet, Budapest)

*„Hát van, amelyik igen, van, amelyik nem. Ha igen, akkor az, aki mindenképpen segíteni akar a gyereken. És van, aki nem, mert úgy érzi, hogy ő sértve van. Tehát az ő munkája nem jó, azért küldik a gyereket. Ebben van is*

*bizonyos fokú igazság, hogy egy kicsit másképp kellene dolgozni. (...) olyankor azért mi az iskolavezetéssel tartjuk a kapcsolatot, és közvetetten tudunk hatni arra a pedagógusra is, hogy ne sérüljön ő se. Mert azért az nagyon fontos, hogy úgy végezze a munkáját, hogy öröme legyen benne. Vagy legalábbis azt érezze, hogy elégedettek a munkájával.”* (civil szervezet, Budapest)

Természetesen akadt a felkeresett civil szervezetek között olyan is, ami az iskolákkal való együttműködésben üdítő kivételt jelentett. Ebben az esetben az iskola felismerte, hogy a szervezet olyan szolgáltatást tud nyújtani, amit helyben nem tudnak biztosítani, és az együttműködést közös szakmai munka, közös gondolkodás jellemezte.

*„(...) évről évre besegítünk az iskolának. Kíváncsiak rá a kollégák, hogy milyen gyerekanyagot kaptak évről évre, hogyan dolgoznak, és ott példának okáért kidolgoztunk egy online felületet. A kollégákat betanítottuk arra, hogy mikor mit kell csinálni. A diákok bemennek a tanterembe, beülnek a gép elé, bepötyögik a saját azonosító kódjukat (neveket nem kérünk, az anonimitást próbáljuk biztosítani valamilyen szinten), és akkor felveszünk velük intelligenciatesztet, kreativitás tesztet, motivációs kérdőívet. Hát, ennek az időtartama egy olyan 45 perc és 60 perc között szokott változni. Az rögtön nekünk egy adatbázisban összeszerveződik, és hát onnantól kezdve, attól függ, hogy mennyi időnk van, lehet, hogy másnapra, lehet, hogy kettő vagy három hét múlva tudjuk visszaadni az eredményeket, viszonylag gyorsan. Iskolai szinten, osztályszinten, sőt egyénileg, akár ötszáz gyereknek nagyon gyorsan az egyéni fejlesztési tervvel, javaslattal előállítva. (...) Hát tipikusan az szokott történni, hogy megkapják az eredményeket, nevelési értekezletre meghívják, ott megbeszéljük a kollégákkal, hogy milyen tendenciák látszódnak most a gyerekekkel, milyen irányba érdemes stratégiázni. (...) És nagyon-nagyon fontos, a legfontosabb én szerintem, mindig erre szoktam felhívni a figyelmet, hogy az alulteljesítő tehetséges tanulókat csak a teszteléssel tudjuk ilyenkor megtalálni. Amennyiben az alulteljesítő tehetséges tanulót úgy definiáljuk, hogy átlag feletti intelligenciaképesség mellett viszonylag gyenge, hármás vagy gyengébb tanulmányi eredményt ér el (...) ha meg tudjuk azt, hogy ő tényleg egy nagyon okos gyerek, akkor (...) kiemeltebb figyelmet kap, vagy másfajta módon tudnak hozzájuk fordulni a kollégák.”* (Észak-Alföld, Budapest)

A civil szervezetek együttműködési irányának külön válfaját képviselik a piaci szektor irányában kiépített kapcsolatok. Jellemző módon ezek igen gyengék, a személyes kapcsolatrendszer ebben a dimenzióban is nagyon meghatározó, ráadásul az együttműködések leginkább a szervezeti munka támogatását érintik, nem a közvetlen tehetségfejlesztői tevékenységet. A piaci kapcsolatok tehát leginkább támogatók felkutatását jelentik, akik vagy szakértelemmel vagy anyagiakkal támogatják a civilek munkáját.

*„Személyes ismeretség kell hozzá. Az meg nem nagyon van nekünk. Amit támogatnak itt a városban, az főleg a sport, mert ott valamennyire a nevük megfordul. Tehát a sportot támogatják. (...) amit mi csinálunk, hogy nem mutatunk fel versenyeredményeket, ez nem érdekli őket. Ha lenne olyan szülőnk, akin keresztül egy céget, vagy egy vállalkozót meg lehetne nyerni (...)”* (civil szervezet, Dél-Alföld)

*„Az az igazság, hogy próbálkoztunk vele, de ez egy olyan kuncsorgásnak tűnt. Tehát az ember kér, kér, kér, és visszautasítják azzal, hogy elnézést kérünk, de már megvan az, akit támogatunk. És akkor az ember negyedik-ötödik után már kellemetlenül érzi magát. (...) Nehéz, ha nincsen ismeretség. Most például megkeresett egy cég minket, hogy szívesen támogatna 200 000 Ft értékig különböző irodai eszközökkel. És akkor fölmerült bennem az, hogy hát honnan? Hát vagy egy tanítványunk, aki már 30 fölött van, és eszébe jutottunk. (...) Tehát ismeretség nélkül nem megy ez a dolog.”* (civil szervezet, Budapest)

A bevont szervezetek lényegében két részre oszthatók abból a szempontból, milyen indíttatásból vesznek részt a Tehetségpont programban. A szervezetek többségének teljesen evidens volt, hogy csatlakozzanak a programhoz, ahogy az is, hogy megragadjanak minden lehetőséget a hálózatosodásra, az együttműködések kiépítésére. Egy szűk kisebbség ugyanakkor csak a pályázási lehetőséget látta a programban, illetve azt, hogy ezzel a „cégérrel” megnyílnak előttük a közoktatási intézmények kapui, és így toborzási lehetőségekhez jutnak. A Tehetségsegítő Tanácsok munkáját azonban több helyről is kritika érte. Volt olyan szervezet, mely nem is tudott a tanács működéséről, aki pedig igen, az nem tudott érdemi tevékenységet kapcsolni a szervezethez.

„Benne vagyunk a 4T nevű tehetségsegítő tanácsban. Hát amikor megalakult, akkor úgy tűnt, hogy ez egy nagyon jó lehetőség, de azóta se történt semmi. Semmi effektív konkrét munka.” (civil szervezet, Budapest)

„A megalapításhoz igen, adták a nyilatkozatokat, de aztán az, aki ott vezető volt, elment nyugdíjba, kiszállt (...) elhalt ez a kapcsolat, és egyedül maradtunk.” (civil szervezet, Közép-Dunántúl)

## Humán erőforrás

A civil szervezetek rendelkezésre álló humán erőforrása igen rugalmasnak látszik. Mindössze két olyan szervezettel találkoztunk, amely stabil, állandó létszámmal működött volna, a többi – elsősorban a rendelkezésre álló források függvényében – komoly mozgólétszámmal dolgozik. Jellemzően egy-két főt tudnak fő- vagy félállásban foglalkoztatni, a többiek társadalmi munkában, önkéntesként látják el feladataikat. Általában igaz, hogy a fővárosi szervezetek képesek szélesebb, mozgósítható és egyes területekre specializált közreműködő személyek bevonására. Ahogy a bevezetőben már említésre került, a szervezetek többsége pedagógusi háttérrel rendelkezik, de rajtuk kívül leginkább a pszichológusi végzettséggel rendelkezők „felülreprezentáltak” a szervezeteket működtetők körében. Ami viszont mindenképpen a civil szektor humán erőforrás-helyzetének pozitívuma, az a szakmai elhivatottság.

„Megbízással dolgozik nálunk zsonglőr, aki artista, és effektíve a mozgással foglalkozik. Van nálunk közgazdász, aki a gazdasági ismeretek területére vezeti be a gyerekeket. Van zongoratanár, zongoraművész egész pontosan a végzettsége, aki a zenei oldalt viszi a gyerekeknél. Van természetvédelmi szakember, aki egyetemen végzett, és a gyerekeknek adja át azt a tudást, amit ő elsajátított, és a szemléletet, hogy hogy álljanak a természethez, és hogy védjék, és mi mit tehetünk érte. És az állatokról, a növényekről hihetetlen tudást ad át. Van informatikusunk, aki a programozásba vezeti be a gyerekeket. Én mozgásterapeuta vagyok (...), a homloklebeny-foglalkozásokat viszem én ezekben a programokban. (...) Említettem a festőművészünk, aki szintén jön a gyerekekhez. A pszichológus segít abban, hogy a szociális háttérrel, interperszonális, intraperszonális területekkel megfelelően foglalkozunk. Tehát így alakul ki, hogy minden terület beleférjen. És ez egy projekt keretében történik, azon belül mindig a megfelelő szakemberek jönnek.” (civil szervezet, Budapest)

A humán erőforrással kapcsolatos problémák jellemzően kétfélek. Egyrészt – és ez a nagyobb nehézség – a pénzügyi bizonytalanság miatt a szervezetek nem tudnak sem tervezni, sem előre lépni a humán erőforrás szélesítésében. Egy-egy projektre még sikerül bevonniuk lelkes önkénteseket, de honorárium nélkül a kialakult csapatot nem tudják állandósítani, illetve bizonyos feladatokat nem tudnak állandó jelleggel elvégezni. A legnagyobb hiány ezen a területen a pszichológus végzettségű és pénzügyi területen jártas szakemberek terén mutatkozik. Másrészt sok esetben „falakba” ütköznek akkor, ha a pedagógusok között keresnek alkalmi munkatársakat: a magas óraterheltség miatt alig akad olyan tanár, aki szabadidejéből pedagógiai önkéntes munkát vállalna. Ráadásul, a pedagógus-növendékek között is egyre kevesebb az olyan hallgató, aki szívesen részt vesz ilyen szervezetek tevékenységeiben.

„(...) Tetszik neki, csak azért nem vállalja föl, mert ez azért jóval több munka.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

„Az a legnagyobb bajom, hogy meg tudjam fizetni a megfelelő szakembert. Mert eszközt létre tudok hozni én is. (...) Mert akkor abban kell döntenem, hogy most a gyereknek vegyek eszközt, hogy ő jobban haladjon, vagy kifizetem a pedagógust vagy a szakembert, aki idejön. (...) az a legnagyobb problémám, hogy a megfelelő szakembert ki tudjam fizetni, az eszköz a kisebbik.” (civil szervezet, Budapest)

„Nekem az lenne a legfontosabb, hogy meg tudjam fizetni a dolgozókat. Mert ugye jó, hogy ingyen dolgoznak. De azért időnként jó lenne, hogyha az ember meg tudná támogatni. Ha egy felmérést, egy elemzést kell készíteni, nem kívánhatom azt, hogy tanítson is, gyerekkel foglalkozzon, és még akkor kimutatásokat végezzen. Tehát jó lenne. Mert ők tényleg ragyogó szakemberek.” (civil szervezet, Budapest)

„(...) aminek nagyon örülnék, és amivel szerintem összességében nagyon sokat tudnék, tudnánk adni is (...) hogyha a pedagógus hallgatók eljöhethének gyakorlatra. Hogy azt is tapasztalják meg, hogy milyenek a gyerekek, amikor nem az iskolai körülmények között ülnek és nincsenek beszabályozva. (...) gyerek a maga valóságában, aki mer kérdezni, akinek van véleménye, aki önmaga lehet. (...)” (civil szervezet, Budapest)

## Továbbképzések

Gyakorlatilag nem volt olyan civil szervezet, amelynek valamely munkatársa ne végzett volna el valamilyen akkreditált, tehetségfejlesztéssel foglalkozó képzést, sőt az volt a gyakoribb, hogy az elmúlt években több ilyen jellegű kurzust is teljesítettek a megkérdezettek. Alapvetően hasznosnak találták ezeket a képzéseket. Ugyanakkor, többen jelezték, hogy kevesebb elméletet, több gyakorlati képzést szeretnének – olyanokat, amelyek eredményét akár rögtön implementálni tudják saját fejlesztői gyakorlatukba. Nehéz megmondani, hogy mely területek lennének vonzóak a civileknek, hiszen elsősorban mindenki a saját területén szeretne fejlődni. Ugyanakkor, a többség nyitott az élménypedagógiai módszerek, a mozgásterápia, a pszichológiai (benne a konfliktuskezelési) tréningek irányában.

*„Hasznos volt. Amikor mi pár évvel ezelőtt voltunk inkább elmélet volt (...), rávezettek arra, hogy ne csak a természettudományos oldalát fejlesszük a gyerekeknek, hanem komplexen, és vonjuk be a szülőt. (...) most már gyakorlatias jellegűbbek a képzések (...) tréning jellegűek, részt veszünk, megcsináljuk. Mindegyik hasznos volt.”* (civil szervezet, Dél-Alföld)

*„Azon a szinten, amin mi dolgozunk, ott a szakmaiságra van szükség. A szakmai tudásra és arra a fajta belső igényre, hogy a tudást átadhassuk másoknak is, megoszthassuk. (...) Azt gondolom, hogy 21. században nem az elméleti továbbképzésekre van szükség, hanem a gyakorlati továbbképzésekre. Az elméletet olvassa el mindenki, és tanulja meg. De az, hogy ez a gyakorlatban hogy néz ki, na arra nincs példa. (...) hogy az Igazgyöngy Alapítványnál hogy mi történik, és milyen varázslatos dolgokat csinálnak, azt el lehet olvasni, de amikor elmegy oda az ember, és megtapasztalja, hogy a hátrányos helyzetű cigány gyerekekkel hogyan lehet varázslatos dolgokat elérni, na, ezt nem lehet itt megtanítani. Ezt úgy lehet, hogy elmennek oda a pedagógusok, vagy továbbképzők (...) legyen egy háromnapos továbbképzés, amiből 2,5 nap gyakorlat van, és van egy fél nap elmélet. Én ezekben a gyakorlati dolgokban hiszek.”* (civil szervezet, Budapest)

*„Nem is tudom, hogy melyik terület lenne az, amelyiket jobban kéne fejleszteni. Talán még a pszichológiával kapcsolatosan kellene mindenkinek egy kicsit fejlődnie. (...) mindig vannak újabb területek. Jó lenne, hogyha a mozgásterápiát is mindenki el tudná végezni. Mert nagyon sokat számít. Hihetetlen sokat. Nem is gondoltam, amikor elkezdjük. Tehát ezek nagyon fontosak lennének. Szakmai területen (...) maximálisan teljesítenek. (...) A konfliktuskezelés az mindig jó, mert mindig adódhatnak olyan problémák, amiket azonnal le kell reagálni. De lehet, hogy inkább a szülővel való bánásmód és kapcsolat az az, ami jobban kellene. Mert nagyon nehéz a szülővel úgy megbeszélni a gyerekét, hogy az ottani pedagógusnak is igazat adjunk, de elmondjunk őszintén mindent, és a szülőt se bántuk meg. (...) konfliktuskezelés, de nem a gyerekekkel való kapcsolatban, hanem a szülő és a pedagógusok között meg köztünk.”* (civil szervezet, Budapest)

## Infrastrukturális ellátottság

A felkeresett civil szervezetek mindegyike szembesült az infrastrukturális hiányosságokkal. Jellemző probléma, hogy nincs saját tulajdonú helyiségük, így vagy bérelni kénytelenek, vagy pedig valamelyik támogatóra hagyatkozva kölcsönhelyiségben folytatni tevékenységüket. Utóbbi általában valamilyen lakás, ez pedig erősen korlátoz bizonyos fejlesztési lehetőségeket (gondolhatunk itt például a mozgásterápiás fejlesztésekre). Ráadásul a bérlemények a fejlesztésekre, szolgáltatási paletta bővítésére sem adnak lehetőséget, ami végső soron megjelenik abban is, hogy „konzervatív” eszközigény jelentkezik e szervezeteknél. A piaci alapon történő helyiségbérlés Budapesten okozza a legnagyobb gondokat, hiszen a szóba jöhető ingatlanok árai nagyon magasak. Azt gyakorlatilag mindegyik szervezet kizárta, hogy önerőből bármikor is saját ingatlanhoz jusson. A fentiek mellett azt is meg kell jegyezni, hogy bár a tevékenységek zöme az iskolai órák után, a délutáni, kora esti napszakban zajlanak, nincs érdemi kooperáció olyan szervezetekkel, melyek inkább a délelőtti időszakban használnák az adott helyiséget.

*„Keresünk helyiséget, a Duna Palotában volt csoportszobánk, de onnan el kellett jönnünk... És olyan drága piaci alapon az ingatlan itt Budapesten, hogy egyszerűen még nem találtunk olyat, amit be tudnánk anyagilag*

vállalni. Úgyhogy próbálunk másokkal együttműködéseket kialakítani, hogy valahogy ezt meg lehessen oldani. Volt a Szent István körúton két éven keresztül egy 100 nm-es közösségi tér. Egyszerűen nem bírtuk finanszírozni. 150 ezer forint volt havonta a bérleti díj. Az nagyon jól működött, ott éjszakai programjaink is voltak. De nem lehet, hogy azért dolgozzon mindenki az alapítványnál, hogy kitermeljük a pénzt. (...)” (civil szervezet, Budapest)

„Sokkal szívesebben dolgoznék egy olyan helyen, ahol van egy tornaterem. Mert mondjuk a mozgást azt sokkal jobb lenne egy tornatermi helyiségben tartani. És nekem az is nagy segítség lenne, ha helyet kapnék. (...) De nincs semmi. (...) Most hiába mondom neked, hogy kell a bordásfal, mert ide biztos nem tudom fölrakni a bordásfalat. Érted, hogy mit akarok mondani? Tehát, hogy hiába mondom, hogy kell valami, mondjuk egy trambulin, de nem tudom hova tenni. Azért nincs, mert nem tudom hova rakni. Mert hova rakjam? Ez a zongora is határeset, hogy itt van. (...) Azért is mondtam, hogy csak ma tudsz jönni, mert (...) más napon nem tudunk leülni, mert nincs hova leülni. Tehát, azt gondolom, hogy az lenne a nagy segítség, ha abban kapnánk támogatást, hogy helyszín legyen. Tehát, hogy azt ne kelljen előteremteni.” (civil szervezet, Budapest)

## Eszközellátottság

A kutatásba bevont civil szervezetek alapvetően elégedettek voltak eszközellátottságukkal, legalábbis olyan nem fordult elő, hogy eszközhány miatt nem tudtak volna valamilyen tevékenységet megtartani. Ugyanakkor ez egyben jelzi a válaszok kétarcúságát is: egyrészt eddig megoldották a meglévő/felhasználható eszközökből is a tevékenységüket, másrészt az előrelépés, a kényelmesebb munkavégzés igénye nem feltétlenül jelent meg a válaszok között. Az érdemi válaszok között elhanyagolható volt azon vélemények száma, melyek konkrét eszközigényt fogalmaztak volna meg. Ezek között egy-két fejlesztőjüket, kártyacsomag, rajzművészeti alapanyag került szóba. A drágább eszközigény komolyabb nyomdai gépekre, fénymásoló gépekre, infokommunikációs eszközökre (laptop, tablet), bútorzatra vonatkozott.

„A mi esetünkben, térbeli és vizuális dolgok. Annyi, ráadásul mindig egyre újabb, meg jó dolog van. Az eszközök nagyon drágák ebben a műfajban. Ezek olyan eszközök, hogy azt mondom, hogy lehet, hogy csak egyszer kell megvenni, és az évtizedekig bírja. (...) ezek szerintem nagyon jók lennének, mert akkor ezek az eszközök az egésznek az alapjai lehetnének, tehetséggondozó csoportoknak például.” (civil szervezet, Dél-Dunántúl)

„Hát, ami nekünk kell a fejlesztéshez, az megvan. Lehetne bővebb, akár játékokban, akár fejlesztő eszközökben, lehetne bővebb, de egyelőre ez így elég.” (civil szervezet, Közép-Dunántúl)

„Hát informatikai, az mindig elavult. Tönkremegy, hullik szét, meg tulajdonképpen a sajátomat használom. Laptop nincsen elég. Tehát például az kellene. Mivel mi ráadásul azzal foglalkozunk, hogy honlapot fejlesztenek a gyerekek. 2 db tabletünk van. A többi az iskolának az eszköze, a gyerekek eszköze, a saját eszközeink. (...) ezért nem merült fel különösebben, hogy probléma. (...) természettudományos kísérletezéshez, ami kell, azt megveszünk, az nem avul el. (...) ha pótolni kell belőle, az nem nagy összeg (...) kis lappal nem igazán tudunk dolgozni. Filmet szerkeszteni nem lehet, régi kameránk van. Hát ilyeneket lehetne kicserélni. Kamerát, fénképezőgépet sajátunkat használjuk.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

„Hát igen, kellene. Tehát nagyon sokszor például, az ilyen gyakorlatokhoz a könyveket, egyebeket saját pénzből vesszük meg. Van olyan, hogy egy tréning, például konfliktuskezelési tréning könyv, tizenötezer forint, amit magamnak megveszek. És akkor azt csináljuk, hogy felváltva vesszük meg a könyveket, hogy ne kerüljön annyiba például. Akkor vannak olyan eszközök is (...) nyolc-tízezer forintos kártyák, amit mi szintén a saját pénzünkől veszünk meg.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

„Ja, hogy ami nincs? Hát olyat napestig tudok neked sorolni. (...) De az, hogy mondjuk nekem nincs egy megfelelő fénymásológóm vagy egy megfelelő nyomtatóm. Van, tehát meg tudom neked mutatni. Van fénymásológóm meg van nyomtatóm is, de hát ez nem ipari. Hanem ez a kis asztali, irodai eszköz. Ahhoz, hogy mi itt lamináljunk (...) iszonyú időigényes, energiaigényes. (...) itt semmi nem az enyém. Tehát nincs egy székem, nincs egy asztalom, nincs egy bútorom, semmim sincs. Itt minden a házé. Tehát én nem tudok elmenni egy másik helyre, azért, mert nem tudnám berendezni.” (civil szervezet, Budapest)

## Pályázati lehetőségek

A civil szervezetek pályázati aktivitása változó. Jellemzően évi 1-2, legfeljebb 4-5 pályázaton indulnak, az ebből származó bevételeik pedig – a szervezetek közötti erős szórás figyelembevételével mellett – 0–10 millió forint között alakult. A civil szervezetek elsősorban működési költségeiket szeretnék fedezni pályázati forrásból, illetve olyan célcsoportot céloznának meg, akik nem tudják vállalni a szolgáltatások térítési díjait (ideszámolva az utaztatási és étkeztetési költségeket is). A viszonylag kicsi szervezetekre jellemző, hogy nem mozognak otthonosan a pályázati világban, nem tudnak pályázatokat írni – főleg a gazdasági kalkulációval érezhető nehézségek. Az elérhető pályázatok kapcsán két fő problémakör fogalmazódik meg: nem elég transzparens a bírálati folyamat, nem világos, milyen elemekre kapnak kedvező és melyekre kedvezőtlen elbírálást. További problémát jelent, hogy a pályázatok meghatározott időre szólnak, így viszont a programok fenntarthatóságát nem tudják biztosítani – hiszen ha lejár a pályázat, bizonytalan, hogy milyen forrásból tudják finanszírozni a továbbiakban.

*„Jó, valószínűleg nem tudok pályázatot írni, mert hogy tavaly írtam először ilyet, és sejtettem, hogy el lesz utasítva, mert hogy a gazdasági oldalát ugye nem tudtam összerakni, mert nem vagyok gazdasági szakember, de megfizetni nem tudok gazdasági szakembert, aki ezt összerakná nekem. Tehát itt baromi bonyolultak a pályázatok például. (...) kifizettem a pályázatíróknak negyvenezer forintot, úgy emlékszem, és kedvezményesen csinálta meg a két pályázatot, mondván, hogy társadalmi szervezet vagyunk. (...) nem negyvenezer volt, hetvenezer, negyvenezer volt darabonként, és végül hetvenet kért a kettőért. Ezen voltunk, az egyiket százhatvanöt-, a másikon meg háromszázhatvan-valahányadikok. (...) Áh, idén már nem is indultunk, mondtam, hogy nem fizetek ki ezért pénzt.”* (civil szervezet, Közép-Dunántúl)

*„Most már nem igazán látjuk, hogy mi az, ami nem jó a pályázatunkban. Volt olyan pályázat, hogy megadtak minden pénzt, nem is gondoltuk, tehát mindent megadtak rá. Következő évben tulajdonképpen ugyanazt benyújtottuk (kicsit reálisabban, még kevesebbet is kértünk rá), amit már éveken keresztül benyújtottunk öt éven keresztül, és nem nyertünk. Mellette másikat is beadtunk, mert Tehetségrepontra kettőt is beadhattunk. Olyannal nyertünk, amit csak úgy mellékesen adtunk be. Tehát azt gondoltuk, hogy ez nem jó szakmailag. Ami szakmailag jó, amin dolgoztunk éveken keresztül, meg folytatnánk, arra nem nyertünk újabb, és egy vacakra, amit csak úgy, az utolsó néhány órában beadásra, este összedobtunk, azzal meg nyertünk.”* (civil szervezet, Dél-Alföld)

*„Éves szinten 10 millió forintunk megvolt pályázatokból, nem volt szükség arra, hogy felépítsük, mint egy vállalkozást. És most viszont azért már jó pár éve, ez alatt a kormány alatt nagyon nehéz, nem szakmai alapon bírálunk. Legalábbis ez az én tapasztalatom, és nehéz forráshoz jutni. (...) Hát a hazai pályázatok is. Például a még NKA, a hagyományos, még az 1%-ból, amit teremtettek forrást, minden évben kaptunk a szakmai és a működési pályázaton is. Minden évben, amikor pályáztunk, akkor kaptunk pénzt. Most meg hiába írok jobbnál jobb pályázatokat. Pedig azt gondolom, hogy aki EU-s pályázatot tud írni, az meg tud írni egy hazait is. Egyszerűen mindig nyolcszázadikok vagyunk a sorban, úgyhogy már meg se írom. Ez a vécé kategóriája, nem írjuk meg.”* (civil szervezet, Budapest)

*„Anyagi nehézségem van, mert nagyon szépen hangzik az, hogy alapítvány és civil szervezet, de mondja már meg nekem valaki, hogy miből él egy civil szervezet, és hogyan tudja magát fenntartani? Mert az adó 1%-ából nem, amit csak három év után kap. Ha nincs bevétel, akkor nem tudja fenntartani magát. Ahhoz, hogy (...) egy ilyen kis, nagyon egyszerű helyet fenntartsak, az nagyon-nagyon sok pénz. És muszáj támogatást szerezni a szülőktől. Tehát a nagy szívfájdalmam az, hogy nem juthat be mindenki ebbe a programba, aki erre méltó lenne, mert ha a szülő nem tud támogatást biztosítani, alapítványi támogatást, akkor én nem tudom ellátni a gyereket. Most van erre hét gyereknek lehetősége államilag. Annnyit megfinanszírozott nekünk erre a tanévre az állam, de utána nem tudom neki azt mondani, hogy de jövőre újra gyere. És a tehetség az nem olyan, hogy na most akkor*

becsomagoltam és kész. Annak van egy kifutása. Ez ilyen szempontból nagyon nehéz. Nagyon nehéz a személyi háttér, nem könnyű megtalálni a megfelelő személyt. Ahhoz már elég öreg vagyok, hogy legyen egy kialakult csapat, akivel dolgozzak, meg felismerem szakmailag a jó szakembereket. De az, hogy főállásba föl tudjam venni őket, az nagyon komoly gond.” (civil szervezet, Budapest)

„Az elmúlt öt évben a Nemzeti Együttműködési Alapnak vannak fenntartási és szakmai civil szervezeteknek kiírt pályázatuk. Azon soha semmit nem nyertünk. De a tapasztalatom az, hogy akik nyertek, azok is mondjuk nyerne 300 ezer forintot egy évre. Szóval mindegy, beadjuk, minden évben beadjuk, most is beadtuk. Majd meglátjuk, de ebben nem hiszek, azért ezt így megsúgom. A Nemzeti Tehetség program pályázataira adtunk be pályázatokat, ott nyertünk, de ha kimondod azt, hogy mondjuk most erre a tanévre kaptunk tízmillió forintot, úh, tízmillió forint. Oszd el tizenkettővel. Kijön 800 ezer forint. Mire elég 800 ezer forint? Egy embert nem tudok kifizetni belőle, járulékkal. Tehát nagyon soknak tűnik, és nagyon hálás vagyok érte, és eszközt veszek belőle. Hogyha most veszek laptopot, ugye ott meg van szabva, hogy mennyit lehetett, mire mennyit lehet költeni. (...) Tehát a Nemzeti Tehetségprogram pályázatain szoktunk. Más nem, uniós pályázaton nem vettünk részt.” (civil szervezet, Budapest)

## A tehetséggondozás további nehézségei

A korábban részletezett problémákon túl az interjúalanyok további nehézségeket is látnak a tehetségfejlesztési tevékenység kapcsán. Az egyik ilyen nehézség a gyerekek túlterheltsége. Az iskolában megkövetelt tudásmennyiség, a házi feladatok elkészítése, a sportfoglalkozások, nyelvi különórák olyan sok időt vesznek el a gyerekek szabadidejéből, hogy nagyon nehéz – főleg komplexitásra épülő – iskolán kívüli, rendszeres tehetségfejlesztő programot kialakítani. Nehézségként jelentkezik az is, hogy a valamilyen területen jól teljesítő diákokra az iskola is „rástartol”, és elkezdik versenyeztetni őket, aminek egyrészt az a következménye, hogy az iskola elszívja a civilek elől ezeket a gyerekeket, másrészt túlságosan egyoldalú, tantárgyi fejlesztést kapnak, harmadrészt pedig megnő a kiégés veszélye is.

„Leginkább a gyerekek túlterheltsége, fáradtan érkeznek ide, nincs idejük. Tudjuk, hogy innen még hazamennek és tanulnak. Tehát külön feladatokat igazán nem tudunk adni nekik. Hétfvégén is van, aki azt mondta, hogy ő azért nem jön hétfvégén, mert akkor számítógépezni akar, és a szülője is azt mondta, hogy legalább akkor számítógépezzen. Tehát annyira nincs idejük ezeknek a gyerekeknek. Hat-hét óra az általános, két tannyelvű osztályok vannak. Még nagyobb a terhelés, mint más iskolában. Tehát főleg az idő. Ezeknek a gyerekeknek nincs idejük erre. Ez a legnagyobb nehézségünk.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

Másik probléma, hogy a tehetségnek, mint fogalomnak nincs egy általános elfogadott egységes definíciója. Ez leginkább akkor jelenthet gondot, ha egy szakmai műhelyen belül sincs egyetértés, mert ekkor túlságosan szerteágazó lesz a tehetségazonosítás és a tehetséggondozó munka is. Ehhez kapcsolódik, hogy nincs kialakult rendszere a különböző tehetséggondozó programok hatásvizsgálatának: sokféle program működik, de nincs rálátás arra, milyen hatékonysággal működnek ezek a programok.

„Az első az a definíció, hogy mit is nevezünk tehetségnek, ugye mondtam, hogy fogós, ravasz kérdés ez, hogy mit nevezünk tehetségnek. De a legfontosabb az lenne, hogy beláttatni a kollégákkal, hogy mennyire gumifogalomról beszélünk, és megértetni az emberekkel azt is, hogy felejtjük el ezt a szlogent, hogy mindenki tehetséges valamiben, mert ez sajnos úgy nem igaz, ahogy létezik. (...) Az, hogy kit tekintek tehetségesnek a tehetség azonosítás során, csak azon múlik, hogy hogyan definiáltam a tehetséget. És ha ott egy tantestületen belül is félreértések vannak, hát ott akkor egy kicsit intézményi szinten is problémás lesz az egész tehetségdiagnosztika és tehetséggondozó munka. Tehát én azt mondom, hogy fontos lenne a pedagógustársadalomban a tehetségfogalmat valamilyen szinten meghatározni.” (civil szervezet, Észak-Alföld)

„A másik témakor ez a tehetségdiagnosztika. Hogyan lehet a tehetséggazonosítást, tehetségbeválogatást megoldani, illetve ami Magyarországon örült nagy probléma, és erre is rá kellene erősíteni, ez a tehetséggondozó programoknak a hatásvizsgálata. Én azt sejtem, hogy nagyon sok programról mondjuk azt, hogy tehetséggondozó program, meg tehetségfejlesztő, de nagyon kevés program tudja azt bebizonyítani, vagy legalább önkontrollos hatásvizsgálattal jelezni, hogy ilyen volt a gyermek, ilyen lett a gyermek. Elő- és utóvizsgálatot tudjanak végezni, ez a minimum, ami kellene. Hát, ehhez képest sajnos csillogó-villogó programjaink vannak, csak nem biztos, hogy igazából alá van támasztva. Tehát a diagnosztikára kellene odafigyelni.” (civil szervezet, Észak-Alföld)

Lényegében ehhez kapcsolódik – és ez ugyanúgy vonatkozik az iskolákra, mint a civil szervezetekre –, hogy a jelenlegi pályázati rendszerben nem fenntartható, nem folyamatos programok valósulnak meg. Mire egy szakmai műhely kialakít egy működőképesnek vélt programot, addigra lejár a pályázati időszak, és nem tudják továbbfolytatni tevékenységüket. Igaz, egy tartósan működő pályázati rendszerhez alátámasztott hatékonysági mérésnek is párosulnia kellene. Egyébiránt utánkövetési tevékenységet gyakorlatilag egyik civil szervezet sem végez: ha nem marad meg, személyes ismeretség, akkor a fejlesztési foglalkozások végén eltűnnek a gyerekek a szervezetek látómezejéből.

„Az iskolák azzal küzdenek sok esetben, hogy kidolgoznak egy tehetséggondozó programot, mondjuk pályázat keretében, azt először, amikor egy félévben kipróbálja az ember, lehet, hogy rögtön 100 százalékos hatékonysággal megy. Lehet, hogy az első félévben még csak megnézték, hogy mit kell rajta alakítani, aztán szépen, mint a gyémánt csiszolódik menet közben. Csak nagy probléma, hogy ezt csak pályázatból tartja fenn az iskola. És ahogy elapadt a pályázati forrás, onnantól kezdve megszűnik a program. Tehát, hogy ha ki lehetne dolgozni egy olyan pályázati rendszert, ami hosszú távon működtethető: Ha van egy jól működő, bizonyítottan jól működő program, (...) számszerűen, mérésekkel be tudom bizonyítani, hogy (...) ez tényleg jól működik, akkor ne kelljen kilincselni az iskoláknak, vagy akár civil szervezetnek. Ne kelljen újra és újra meggyőzni az újabb és újabb pályázatértékelőket, hogy erre kellene pénz, hanem akkor egy gombnyomással menjen. Igen, 2018 szeptemberében is szeretnénk indítani, és a februári félévben is szeretnénk folytatni. Ez nagyot segítene a hazai iskoláknak is a tehetséggondozásnak.” (civil szervezet, Észak-Alföld)

„Nem. Időnk sincs rá. Tehát nem érjük el a gyerekeket, akik elmentek. Középiskolába szétszóródtak, tehát nem tudnak visszajönni, bár azért jó lenne. Mi vártuk őket, hogy a nagyobbak esetleg a kicsiknek mutatnának dolgokat, együtt dolgoznának a nagyobbak, a kisebbekkel. De nem érjük el őket.” (civil szervezet, Dél-Alföld)

Végezetül, nehézségnek tűnik a civilek többsége számára a szülőkkel való érdemi kapcsolattartás is. Jellemző módon vagy „nemtörődöm”, vagy „túlterhelő” szülői típussal találkoznak. Az első típus az iskolában jelentkező magatartási, alulteljesítési probléma megoldását várja el a tehetségfejlesztéstől, a második pedig a különórák, sporttevékenységek mellett a fejlesztői foglalkozásokon való részvételt is ambicionálja. Ráadásul, sokszor születik olyan tapasztalat, hogy képzéseket kellene tartani a szülők részére is, hiszen rengeteg (pl. tanulási) probléma a család működésének diszfunkcióira vezethető vissza. Ott, ahol sikerült a szülőknek tréningeket tartani, jellemzően sikeresek voltak a kezdeményezések. Ugyanakkor, a szülők tehetségfejlesztéssel kapcsolatos hozzáállása nem köthető társadalmi helyzethez – bár az igaz, a nagyobb kulturális tőkével rendelkező szülők gyakrabban kerülnek a tehetségfejlesztéssel foglalkozó civilekkel kapcsolatba.

„Szülők nem veszik igénybe a coachingot, a gyereket küldik, hogy »szereljük meg«. És akkor a gyereken keresztül látjuk, hogy a szülőnek lenne erre szüksége, de ők nem jönnek. (...) Nehéz a szülőket meggyőzni arról, hogy ők is vegyék igénybe a szolgáltatást. Ők azt gondolják, hogy ha a gyereket »megszereljük«, akkor minden rendben lesz. Hát a gyereket próbáljuk arra megtanítani a coachingon kívül, hogy jobban tudják leereagálni a szülők viselkedését, vagy azt a hozzáállást, amit feljűk mutatnak. Tehát, hogy tudják ezt kezelni, helyre tudják tenni. Úgyhogy, magyarul, a gyereket tanítjuk meg elviselni a szülőket.” (civil szervezet, Budapest)

„És a szülők is élvezték, a szülők is partnerek voltak, olyannyira, hogy két képzést is elvégeztek a szülők is az egyesületen belül. Az egyik volt a tehetséges gyerek a családban, a másik pedig a konfliktuskezelés. (...) Nagyon



*jó volt, a konfliktuskezelést is nagyon-nagyon élvezték a szülők. Nagyon jó volt, hogy mi ketten ott voltunk, mert innentől kezdve tudtuk, hogy miért olyan az a gyerek, amilyen, és egy kicsit segített ahhoz is, hogy kezeljük ettől kezdve, mert, hogy láttuk, hogy ezeket a géneket hozta, tehát ő ez ellen nem tud mit tenni. Úgyhogy jó volt a szülőkkel. Volt olyan, ahol férj-feleség jöttek. Meg tizenöten lehetettünk volna, de voltunk húszan. Mondták, hogy nekik nem kell papír, nekik az a lényeg, hogy részt vehessenek.” (civil szervezet, Dél-Alföld)*

## Bevezetés

A kutatás harmadik részében köznevelési intézmények és tehetséggondozási feladattal foglalkozó nem köznevelési intézmények alapidokumentumainak elemzésével tártuk fel, hogy az egyes intézmények hogyan viszonyulnak a tehetséggondozáshoz, tehetségfejlesztéshez, milyen célokat tűznek ki maguk elé ezen a téren, milyen módszereket használnak, illetve mekkora figyelmet szentelnek dokumentumaikban a tehetségfejlesztési folyamatuk bemutatásának. A dokumentumelemzés során elsősorban az intézmények pedagógiai programjait vettük alapul, de minden olyan dokumentumot, illetve nyilvánosan elérhető információt felhasználtunk, mely a tehetséggondozáshoz, tehetségfejlesztéshez valamilyen szinten kapcsolódott, és az intézmény honlapján elérhető volt (Tehetségfejlesztési Terv, SZMSZ, Házirend, Munkaterv, honlapon található versenyeredmények, szakkörök stb).

A kutatás során az intézményi dokumentumok elemzésével a következő két hipotézist kívántuk tesztelni:

- A köznevelési intézmények tehetségsegítő koncepciói nem kellően kidolgozottak, kevesebb figyelmet szentelnek a tehetséggondozásra.
- A Tehetségpontok stratégiai céljai, rendelkezésre álló eszközei, humán erőforrása és az alkalmazott módszerei sokkal részletesebben, a nem Tehetségpontokhoz tartozó köznevelési intézményekhez képest jóval részletesebben kerülnek kibontásra.

A dokumentumelemzés során a mintaválasztás nem volt reprezentatív, ugyanakkor arra törekedtünk, hogy minden lényeges intézményi körből értékelhető mennyiségű iskola, illetve nem köznevelési intézmény kerüljön az elemzési mintába. A kiválasztás véletlenszerűen, ugyanakkor az interjúk kutatás során vázolt területi és fenntartói szempontok figyelembevételével történt. Az iskolák esetében a kiválasztás során törekedtünk arra, hogy intézménytípusonként legalább egy intézmény egyben rendelkezzen „Minősített Tehetséggondozó Műhely” minősítéssel.

A dokumentumelemzés során a mintaválasztásnál az alábbi táblázatban jelölt intézménytípusokat vettük figyelembe:

| intézménytípus                                           | tagozat   | N         |
|----------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| általános iskola                                         | általános | 6         |
| általános iskola                                         | tagozatos | 6         |
| szakközépiskola                                          | általános | 6         |
| szakgimnázium                                            | általános | 6         |
| 4 évfolyamos gimnázium                                   | általános | 6         |
| 4 évfolyamos gimnázium                                   | tagozatos | 6         |
| 6/8 évfolyamos gimnázium                                 | általános | 6         |
| 6/8 évfolyamos gimnázium                                 | tagozatos | 6         |
| tehetséggondozással foglalkozó nem köznevelési intézmény |           | 6         |
| <b>Összesen</b>                                          |           | <b>54</b> |

Ennek alapján a mintába a következő intézmények kerültek:<sup>18</sup>

<sup>18</sup> A mintába került intézmények közül kettő megszűnt, így a Biharkeresztesi Bocskai István Általános Iskola helyett a Berettyóújfalui II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, míg a Nyíregyházi Kazinczy Ferenc Gimnázium helyett a Nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium került a mintába. A pótcímeknél ügyeltünk arra, hogy a főcímekhez nagyon hasonló jellemzőkkel rendelkező intézmény kerüljön a mintába.

|    | intézmény-<br>típus | tan-<br>terv | település      | intézmény                                                                                                    |
|----|---------------------|--------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | általános iskola    | általános    | Berettyóújfalu | Biharkeresztesi Bocskai István Általános Iskola helyett: Berettyóújfalui II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola |
| 2  |                     |              | Lucfalva       | Lucfalvi Általános Iskola                                                                                    |
| 3  |                     |              | Budapest       | Budapest I. Kerületi Batthyány Lajos Általános Iskola                                                        |
| 4  |                     |              | Budapest       | Budapest XXI. Kerületi Móra Ferenc Általános Iskola                                                          |
| 5  |                     |              | Kapuvár        | Kapuvár Térségi Általános Iskola                                                                             |
| 6  |                     |              | Kecskemét      | Kecskeméti Széchenyivárosi Arany János Általános Iskola (MTM)                                                |
| 7  |                     | tagozatos    | Debrecen       | Debreceni Karácsony Sándor Általános Iskola                                                                  |
| 8  |                     |              | Szeged         | Bonifert Domonkos Általános Iskola                                                                           |
| 9  |                     |              | Budapest       | Kós Károly Ének-Zene Emeltszintű Általános Iskola                                                            |
| 10 |                     |              | Szolnok        | Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskola (MTM)                                                                   |
| 11 |                     |              | Pápa           | Munkácsy Mihály Általános Iskola                                                                             |
| 12 |                     |              | Pécs           | Pécsi Mátyás Király Utcai Általános Iskola                                                                   |
| 13 | szakközépiskola     | általános    | Újszász        | Szolnoki Műszaki SZC Rózsa Imre Középiskolája és Kollégiuma                                                  |
| 14 |                     |              | Salgótarján    | Salgótarjáni SZC Táncsics Mihály Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája (MTM)                                   |
| 15 |                     |              | Budapest       | Budapesti Vendéglátóipari és Humán SZC Dobos C. József Szakképző Iskolája                                    |
| 16 |                     |              | Vác            | Selye János Egészségügyi és Szociális Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája                                    |
| 17 |                     |              | Sopron         | Soproni SZC Idegenforgalmi, Kereskedelmi, Vendéglátó Szakképző Iskolája és Kollégiuma                        |
| 18 |                     |              | Szombathely    | Szombathelyi Műszaki SZC Hefele Menyhért Építő- és Faipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája               |

|    | intézmény-<br>típus    | tan-<br>terv | település    | intézmény                                                                                               |
|----|------------------------|--------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 19 | szakgimnázium          | általános    | Miskolc      | Miskolci SZC Bláthy Ottó Villamosipari Szakgimnáziuma                                                   |
| 20 |                        |              | Gödöllő      | Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium (MTM)                        |
| 21 |                        |              | Érd          | Érdi SZC Kós Károly Szakképző Iskolája                                                                  |
| 22 |                        |              | Budapest     | Budapesti Gépészeti SZC Bánki Donát Közlekedésgépészeti Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája             |
| 23 |                        |              | Győr         | Győri Műszaki SZC Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma |
| 24 |                        |              | Nagykanizsa  | Nagykanizsai SZC Cserhâti Sándor Szakképző Iskolája és Kollégiuma                                       |
| 25 | 4 évfolyamos gimnázium | általános    | Hatvan       | Hatvani Bajza József Gimnázium és Szakgimnázium                                                         |
| 26 |                        |              | Nyíregyháza  | Kazinczy Ferenc Gimnázium helyett: Kölcsey Ferenc Gimnázium                                             |
| 27 |                        |              | Cegléd       | Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium (MTM)                                                                   |
| 28 |                        |              | Szentendre   | Ferences Gimnázium                                                                                      |
| 29 |                        |              | Siófok       | Siófoki Perczel Mór Gimnázium                                                                           |
| 30 |                        |              | Zalaegerszeg | Zalaegerszegi Zrínyi Miklós Gimnázium                                                                   |
| 31 |                        | tagozatos    | Debrecen     | Fazekas Mihály Gimnázium                                                                                |
| 32 |                        |              | Szentes      | Horváth Mihály Gimnázium                                                                                |
| 33 |                        |              | Budapest     | Kölcsey Ferenc Gimnázium                                                                                |
| 34 |                        |              | Budapest     | Apáczai Csere János Gimnázium                                                                           |
| 35 |                        |              | Miskolc      | Földes Ferenc Gimnázium (MTM)                                                                           |
| 36 |                        |              | Pécs         | Leőwey Klára Gimnázium                                                                                  |

|    | intézmény-típus                                          | tan-terv  | település      | intézmény                                                       |
|----|----------------------------------------------------------|-----------|----------------|-----------------------------------------------------------------|
| 37 | 6/8 évfolyamos gimnázium                                 | általános | Székesfehérvár | Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium                         |
| 38 |                                                          |           | Mohács         | Mohácsi Kisfaludy Károly Gimnázium                              |
| 39 |                                                          |           | Budapest       | Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium (MTM)                  |
| 40 |                                                          |           | Budapest       | Óbudai Gimnázium                                                |
| 41 |                                                          |           | Paks           | Balogh Antal Katolikus Általános Iskola és Gimnázium            |
| 42 |                                                          |           | Simontornya    | Vak Bottyán Általános Iskola és Gimnázium                       |
| 43 |                                                          | tagozatos | Szeged         | Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium                      |
| 44 |                                                          |           | Nyíregyháza    | Krúdy Gyula Gimnázium                                           |
| 45 |                                                          |           | Budapest       | Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium |
| 46 |                                                          |           | Budapest       | ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola (MTM)                       |
| 47 |                                                          |           | Nagykanizsa    | Batthyány Lajos Gimnázium (MTM)                                 |
| 48 |                                                          |           | Baja           | Bajai III. Béla Gimnázium                                       |
| 49 | tehetséggondozással foglalkozó nem köznevelési intézmény |           | Csorvás        | Edison Klub Tehetségpont                                        |
| 50 |                                                          |           | Eger           | Mozaik Tehetségfejlesztő Tanoda                                 |
| 51 |                                                          |           | Budapest       | Összpróba Alapítvány                                            |
| 52 |                                                          |           | Budapest       | Genius Tehetséggondozó Alapítvány                               |
| 53 |                                                          |           | Bátaszék       | Tolna Megyei Matematikai Tehetséggondozó Alapítvány             |
| 54 |                                                          |           | Kaposvár       | Csányi Alapítvány Kaposvár Községi Háza                         |

Az elemzés során az intézményi dokumentumokat öt szempontrendszer mentén vizsgáltuk, melyeket további altémákra bontottuk. A következőkben egyrészt összességében, másrészt – ahol találtunk értékelhető különbséget – intézménytípusonként mutatjuk be a mintába került intézmények jellemzőit a következő öt fő szempontrendszer mentén.

1. Célok, szerepkörök, feladatok azonosítása a tehetséggondozás menetében:
  - Milyen célokat fogalmaz meg az intézmény a tehetséggondozás terén?
  - Milyen feladatokat lát az intézmény a tehetséggondozás terén?
  - Mekkora szerepet kap a dokumentumokban az intézmény tehetséggondozási tevékenységének bemutatása?

- 
- Milyen témakörökben jelenik meg a tehetséggondozás?
  - Mennyire általános a dokumentumok megfogalmazása, illetve mennyire szerepelnek benne konkrétumok?
  2. Szervezeti keretek, rendelkezésre álló humán erőforrás bemutatása:
    - Bemutatja-e valamely nyilvános iskolai dokumentum, hogy milyen pedagógusok vállalnak tehetséggondozási tevékenységet – akár iskolai órákon belül, akár azokon kívül?
    - Jellemzően milyen, tehetséggondozással foglalkozó nem pedagógus munkatársakat neveznek meg?
  3. Tehetségazonosítás:
    - Milyen tehetségazonosítási módszertant követ az iskola?
    - Milyen mérőeszközöket használnak a tehetségazonosításra?
  4. A tehetséggondozás tantervbe illeszthetősége; tehetséggondozási tevékenységek:
    - Milyen tehetséggondozási feladatokat nevesítenek az iskolai dokumentumok?
    - Milyen tanulói és pedagógusi létszámokat rendelnek a feladatokhoz?
    - Különválasztják-e a tanórán belüli és azokon túli tehetséggondozási feladatokat?
  5. Utánkövetés, hatásvizsgálatok:
    - Végez-e az intézmény utánkövetési vizsgálatot (akár intézményen belül, akár azon túl)? Mi jellemzi ezt az utánkövetést?
    - Végez-e valamilyen hatásvizsgálatot az intézmény a tehetséggondozási feladataival kapcsolatban? Mi jellemzi ezt a hatásvizsgálatot?

A nem köznevelési intézmények körében az alábbi hat intézményt választottunk ki véletlenszerűen:

1. Edison Klub
2. Mozaik Tehetségfejlesztő Tanoda
3. Összpróba Alapítvány
4. Genius Tehetséggondozó Alapítvány
5. Tolna Megyei Matematika Tehetséggondozó Alapítvány
6. Csányi Alapítvány Kaposvár Községi Háza

Mivel a nem köznevelési intézmények esetében elérhető dokumentumok nem álltak a rendelkezésre, így a szervezetek honlapjáról tudunk tájékozódni a tehetséggondozás menetéről, jellemzőiről. Ebben az intézményi csoportban hat elemzési szempontot választottunk ki, melyek alapján részletesebben is megvizsgáltuk a szervezeteket:

1. Célok, célcsoport
2. Módszerek és a tehetségsegítés formája (milyen formában, milyen módszerekkel történik a tehetséggondozás)
3. Tehetségazonosítás
4. Képességterületek azonosítása
5. Humán erőforrás és eszközök
6. Térítésmentes vagy térítéses a szolgáltatás

A 48 mintába került köznevelési intézmény fele akkreditált Tehetségpont. Első körben arra voltunk kíváncsiak, hogy az intézmények pedagógiai programjában hányszor fordul elő a tehetség szó, mivel úgy gondoljuk ennek előfordulása is képet adhat egy intézmény tehetséggondozási munkájáról. Átlagban az iskolák képzési típustól függetlenül 35-ször szerepeltetik a tehetség szót pedagógiai programjukban, de viszonylag nagy szórást mutatnak e tekintetben az intézmények. A legkevesebb előfordulás 7, míg a legtöbb 112 volt, mind a kettő egy vidéki általános iskola pedagógiai programjára volt jellemző, ugyanakkor míg az első egy „hagyományos”, a második egy „Minősített Tehetséggondozó Műhely” minősítéssel rendelkező iskola. Ennek ellenére nem találtunk különbséget a tehetség szó pedagógiai programban való előfordulási gyakoriságában képzési típusok között, de elmondható, hogy a szakközépiskolák, illetve szakgimnáziumok dokumentumaiban jóval kevesebbszer fordul elő a tehetség szó, míg a „Minősített Tehetséggondozó Műhely” minősítéssel rendelkező iskolákban jóval többször fordul elő a kifejezés. Ez utóbbi esetben a tehetség szó átlagban 54-szer jelenik meg a pedagógiai programban.

## Célok, szerepkörök, feladatok azonosítása a tehetséggondozás menetében

Az iskolák nagy változatosságot mutatnak abban a tekintetben, hogy pedagógiai programjukban mekkora figyelmet, milyen terjedelmet szentelnek a tehetséggondozásnak. Az iskolák nagy részében a tehetséggondozás külön alfejezetben jelenik meg, leggyakrabban a nevelési elvek vagy a nevelő-oktató munka alapelvei fejezetén belül „A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendje” című alfejezetben tárgyalják a tehetségek, képességek kibontakozását segítő iskolai tevékenységeket. Őt iskolában külön fejezetben kapott helyet a tehetséggondozás, illetve egy „Minősített Tehetséggondozó Műhely” minősítéssel rendelkező gimnáziumban, valamint egy hat-/nyolc-évfolyamos gimnáziumban három alfejezetben is tárgyalják az intézményben folyó tehetséggondozással kapcsolatos tudnivalókat, míg egy neves budapesti gimnáziumban két alfejezetben. A szakközépiskolákban és szakgimnáziumokban jóval kisebb terjedelemben mutatják be a pedagógiai programon belül az intézményekben folyó tehetségsegítő munkát, ezekben az iskolatípusokban sok esetben fél oldalt vagy ennél is kevesebbet szánnak erre a témára, míg a gimnáziumokban 5-6 oldalt is ennek szentelnek. Ugyanakkor egy szakközépiskolát is találtunk, ahol külön alfejezetben nem, csupán a pedagógiai program egyes részeiben, elsősorban találtunk a tehetséggondozással kapcsolatban információkat.

A 48 intézményből hét iskola pedagógiai programjában adják meg a tehetség definícióját, míg egyben a mentortanár fogalmát. Egy vidéki középiskola az alábbiak szerint definiálja a tehetséget: *„azt a személyt, aki az emberi tevékenység egy vagy több területén átlag feletti teljesítményt nyújt, nevezzük tehetségesnek. Kiemelkedő képességei révén magas teljesítmény elérésére képes. Ha képességként (adottság, készség, diszpozíció) kezeljük a tehetséget, azaz potenciaként, akkor segítő tevékenységünk alapvetően két lépésből áll: felismerés és fejlesztés.”*

Az iskolák többsége Harsányi István klasszikus meghatározását használja. Egy győri szakgimnázium, két vidéki gimnázium, illetve két vidéki általános iskola szerint *„tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képességeket értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos, vagy több területén az átlagosan messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.”* Egy vidéki gimnázium a Köznevelési törvény definícióját használva adja meg a tehetség fogalmát, mely szerint *„kiemelten tehetséges tanuló az a különleges bánásmódot igénylő tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”.* Egy vidéki nagyvárosi gimnázium kicsit módosítva használja Harsányi tehetségfogalmát: *„azt a diákot tekintjük tehetségnek, aki olyan adottságokkal, fejleszthető képességekkel rendelkezik, amelyek az emberi tevékenységek egy bizonyos, vagy több területén az átlagosnál több eredményt képesek létrehozni. A tehetséges diák fejlődését a környezet segíti. A tehetség kibontakoztatásában három tényező játszik főszerepet: a család (kollégium) biztosítja a megfelelő, nyugodt hátteret, az iskola feladata a fejlesztés, a kortársak katalizátor szerepet játszanak a folyamatban, biztosítják az egészséges versenyszellemet.”*

Egy „Minősített Tehetséggondozó Műhely” minősítéssel rendelkező szakgimnáziumban a mentortanár kritériuma és feladatai is megtalálhatók a definíciók között. Ezek alapján *„mentortanár az lehet, aki akkreditált továbbképzésen mentortanári képesítést szerez, vagy a tehetséggondozás és tehetségfejlesztés területén pedagógus szakvizsgával rendelkezik. A mentortanár feladata a kiemelten tehetséges diákok mentorálása (pl. fejlesztésük koordinálása, a kitűzött célok megvalósításában történő segítség, a részfeladatok elvégzésének ellenőrzése, a diákot tanító kollégákkal történő szakmai kapcsolattartás, szükség esetén külső szakemberek bevonására javaslattevés).”*

Fontosnak tartottuk annak elemzését is, hogy a tehetségsegítés, tehetséggondozás milyen témakörökben jelenik meg jellemzően az intézmények pedagógiai programjában. Arról már szó volt, hogy a tehetség, képesség kibontakozását segítő tevékenységek fejezete tárgyalja jellemzően az iskolákban folyó tehetséggondozói, tehetségsegítői munka bemutatását. A másik legjellemzőbb témakör, melyben a tehetséggondozás előkerül, a tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedések, a pedagógusok, osztályfőnökök feladatai, illetve nevelési elvek és intézményi célok. Gyakran kap helyett a tehetséggondozás témaköre a szakkörök, valamint a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások között, illetve a differenciált tanulásszervezés bemutatásánál, valamint ahol releváns, a kollégium feladatai és a kollégiumi nevelők feladatai között.

A tehetség szó előfordulása, illetve a definíciók vizsgálata mellett igyekeztünk azt is boncolgatni, hogy a pedagógiai programban fellelhető, a tehetségsegítésről, tehetséggondozásról szóló részek mennyire általánosan, felszínesen megfogalmazottak, illetve milyen mennyiségben tartalmaznak konkrétumokat. A mintába került intézmények több mint a fele viszonylag általánosan, felszínesen fogalmaz a tehetséggondozással kapcsolatban. A legtöbb esetben a szakirodalomból átvett részekkel, illetve teljesen általánosan megfogalmazott célokkal, feladatokkal próbálják bemutatni az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet. Ezt illusztrálja a következő, egy szakgimnázium pedagógiai programjából vett idézet, mely az iskolában folyó tehetséggondozó tevékenységeket mutatja be, de lényegében a benne foglaltak bármelyik iskolára vonatkoztathatók lehetnének:

*„A tehetség, képesség kibontakoztatását az alábbi tevékenységek segítik:*

- *az egyéni képességekhez igazodó tanórai tanulás megszervezése*
- *a nem kötelező (választható) tanórán tanulható tantárgyak tanulása*

- *a tehetséggondozó foglalkozások*
- *az iskolai sportkör*
- *a szakkörök*
- *versenyek, vetélkedők (szaktárgyi, sport, kulturális stb.)*
- *a szabadidős foglalkozások (pl. színház- és múzeumlátogatások)*
- *az iskolai könyvtár, valamint az iskola más létesítményeinek, eszközeinek egyéni vagy csoportos használata*
- *a továbbtanulás segítése."*

A mintába került intézmények között 21 olyan iskolát találtunk, ahol viszonylag konkrét megfogalmazásokra bukkantunk a tehetséggondozással kapcsolatban. Ezeknél az intézményeknél jellemzően pontosan bemutatják, hogy milyen tehetséggondozó tevékenységekre (tanórai és tanórán kívüli) van lehetőség az adott iskolában, milyen tantárgyak keretében, milyen módszereket használnak (főként differenciálás), milyen csoportbontásokat alkalmaznak, milyen versenyeken vesznek részt a diákok stb. Elmondható, hogy lényeges különbség mutatkozik az iskolák között képzési típus és aszerint is, hogy rendelkezik-e az iskola Tehetségpont vagy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel. A gimnáziumok, illetve minősítéssel rendelkező iskolák sokkal nagyobb figyelmet szentelnek az intézményben folyó tehetséggondozói munka, valamint a módszerek, szakkörök, versenyek bemutatására, mint a más képzési típusú intézmények. A legáltalánosabb, legfelszínesebb megfogalmazásokat az iskolai dokumentumokban egyértelműen a minősítéssel nem rendelkező szakközépiskolák és szakgimnáziumok esetében találhatjuk.

Fontos szempont, hogy az iskolák milyen célokat tűznek ki maguk elé a tehetséggondozás, tehetségsegítés területén. Az intézmények között csupán hármat találtunk, ahol a pedagógiai programban a célok között nem jelenik meg konkrétan a tehetséggondozás. Ezek közül az egyik egy általános iskola, a másik kettő egy-egy szakközépiskola.

Ha összességében nézzük az intézmények pedagógiai programját, az iskolák többségében a tehetséggondozással kapcsolatos célok között a tehetségek minél korábbi felismerése, felkarolása, intenzív fejlesztése, differenciált fejlesztése jelenik meg. A következő általános iskolai és szakgimnáziumi pedagógiai program részlete hűen mutatja be, hogyan jelennek meg legáltalánosabban a tehetségsegítéssel kapcsolatos intézményi célok egy-egy pedagógiai programban egyszer rövidebben, másszor hosszabban:

*„Az iskola alapelve a tehetségigéretű gyermekek felismerése, felkarolása. Cél, hogy képesek legyenek kibontakoztatni tehetségüket, felismerjék lehetőségeiket, és alkalmazkodni tudjanak a változó világ követelményeihez.”*

*„Az egyéni különbségek figyelembevételének fontos területe a tehetséggondozás, amelynek feladata, hogy felismerje a kiemelkedő teljesítményre képes tanulókat, segítse őket, hogy képességeiknek megfelelő szintű eredményeket érjenek el, és alkotó egyénekké váljanak. A tanuló csak akkor képes erre, ha lehetőséget és bátorítást kap. A megfelelő oktatási módszerek, munka- és tanulásszervezési formák serkenthetik az egyéni különbségek kibontakozását. Az egyéni fejlesztési programok, a differenciálás különböző lehetőségei során a pedagógusok megfelelő feladatokkal fejlesztik a tehetséges tanulókat, figyelik fejlődésüket, és az adott szakasznak megfelelő kihívások elé állítják őket. Pedagógiai tevékenységünk középpontjában tehát a tanulói tehetség, képesség sokoldalú kibontakoztatása, a felelős gondolkodás, szociális érzékenység áll.”*

A gimnáziumok, de leginkább a tehetséggondozó, 6–8 évfolyamos gimnáziumok pedagógiai programjában a tehetséggondozással kapcsolatos célok között markánsan jelenik meg a versenyekre való felkészítés is:

*„Kiemelten kezeljük a tehetséges tanulókkal való foglalkozást, elsősorban a kötelező érettségi tantárgyaknál már a 9., 10. évfolyamon (matematika, fizika, biológia, kémia, magyar nyelv és irodalom, történelem, informatika, idegen nyelv). A tehetséges tanulók segítése elsősorban tanórán és lehetőség szerint tanórán kívüli foglalkozásokon valósul meg (ez is az időkeretünk függvénye). (...) Gimnáziumunkban nagy hagyománya van a tanulmányi versenyeken történő részvételnek, a legtöbb tantárgyból törekszünk arra, hogy tanítványaink megmérethessék magukat országos, regionális vagy megyei versenyen.”*

*„Feladatunknak tarjuk, hogy legtehetségesebb tanítványainkat felkészítsük az országos tanulmányi versenyekre. A korszerű tehetséggondozás feltételeinek megteremtése, az iskola váljon referencialhelyé a tehetséggondozásban.”*

Minél magasabb képzési szintet nézünk, annál gyakrabban találjuk meg a célok között a pedagógusok kiemelt feladataként a tehetséges diákok felismerését, azonosítását és gondozását. A Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező intézmények pedagógiai programjaiban a tehetséggondozás céljai között már nem csak a diákok, de a hatékony tehetséggondozás kapcsán a pedagógusok továbbképzésének fontossága, valamint a jó gyakorlatok átadása, átvétele is megjelenik:

*„Minden pedagógus feladata, hogy felhívja a figyelmet tehetséges tanítványaira, hogy megfelelően gondoskodhassunk fejlesztésükről.”*

*„Mivel a tehetséggondozás az iskola egyik legfontosabb értéke, célja, ezért nagy hangsúlyt fektetünk a szervezet folyamatos fejlesztésére (saját tudásunk bővítésére, pl. pedagógus továbbképzések keretében), másrészt erőteljesebb az a motiváció, hogy az e téren szerzett tapasztalatainkat másokkal megosszuk, továbbadjuk (pl. jó gyakorlatként vagy a tanárjelöltekkel való foglalkozás során). A tehetségesek között is kiemelkedő tehetségűek számára a differenciált munkaformák sokaságát igyekszünk biztosítani.”*

## Szervezeti keretek, rendelkezésre álló humán erőforrás

Az iskolai dokumentumok áttekintése után láthatóvá vált, hogy az intézmények viszonylag nagy része nem jeleníti meg dokumentumaiban, hogy iskolájukban mely pedagógusok vállalnak tehetséggondozási tevékenységet. Jellemzően csupán a pedagógusok szakképzettségénél tüntetik fel, ha valamelyik pedagógus tehetségfejlesztő pedagógus szakvizsgát szerzett. Mindössze egy budapesti, nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó gimnáziumot találtunk, ahol a tehetséggondozás területén kiemelkedő teljesítményt elért pedagógusok névsora elérhető az intézmény honlapján. A 48 intézményből 24 iskolában egyáltalán nem találtunk sem a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusokra, sem a tehetséges tanulók létszámára vonatkozóan semmilyen információt. Főleg a gimnáziumoknál jellemző, hogy a kiemelkedő tanulmányi, valamint versenyeredményt elért tanulók, illetve felkészítő tanáraik névsora elérhető az iskola honlapján. Ezt a variációt azért tarjuk üdvöztetőnek, mivel mind a pedagógusok, mind a diákok részéről jelentős motiváló tényező lehet az intézmény honlapján való megjelenés. Ennek ellenére több olyan iskolát is találtunk, ahol nem frissítik a versenyeken elért eredményeket, illetve, ahol csupán a diákokat tüntetik fel, a felkészítő pedagógusokat nem.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy elválasztanak-e az iskolák a tehetséggondozás területén különböző tehetségsegítő szerepköröket. Csúpn egy olyan intézményt találtunk, ahol az iskola tehetséggondozó pedagógust, mentort, illetve pályaorientációs szakembert is feltüntetett. Összefoglalásképpen elmondható, hogy az iskolák jelentős többsége nem jeleníti meg részletesen, hogy az intézményben kik látnak el tehetséggondozó tevékenységet, maximum az iskolai versenyeredmények nyújtanak némi támpontot.

## Tehetségazonosítás

Korábban láthattuk, hogy az intézmények jelentős részében az iskola céljai között meghatározó arányban a tehetségek azonosítása, illetve egyéni fejlesztésük szerepel. Ennek ellenére az intézményi dokumentumok jelentős része nem ad tájékoztatást az iskolában használt tehetségazonosítás módszeréről. Mindössze 18 iskolában találhatunk a pedagógiai programban a tehetségazonosításra vonatkozóan bármilyen információt, ugyanakkor ezek nagy része teljesen általános, felszínes, ahogy a következő két pedagógiai programból kiragadott részlet is mutatja:

*„Az iskola, kollégium célja, hogy segítse a tanulásban elmaradt gyerekeket, biztosítsa annak esélyét, hogy a tehetséges tanulók képességeiket továbbfejlesszék, tudásukat bővítsék. Feladatunk a tanulók képességeinek felismerése, a tehetséges tanulók kiválasztása, a tanulók közötti képességbeli különbségek kezelése, és ennek megfelelően a pályaaorientáció segítése.”*

*„Arra törekszünk, hogy iskolánk tanulói között megtaláljuk azokat a tanulókat, akik az iskolai munka bármely területén (tanulás, kulturális élet, sport, közösségi (tevékenység) messze kitűnnek társaik közül. Ez nem mindig könnyű, mert a tehetség sokszor rejtve marad. A tehetséges tanulók felismerése többnyire azért is nehéz, mert olyan személyiségjegyek, vagy szociális viselkedési formák jellemzőek rájuk, amelyek az átlagos, könnyen kezelhető tanulóktól megkülönböztetik őket, és ha szocializációjuk sérült, akár deviáns tüneteket mutatnak.”*

Az iskolákban folyó tehetségazonosításban – ahogy a dokumentumokból láthatjuk – az osztályfőnököknek és a szaktanároknak van kiemelkedő szerepük, akik sok esetben saját maguk összeállított tesztekkel mérik fel a diákok képességeit, és döntenek a diákok további fejlesztési lehetőségeiről. Az iskolák egy másik részében szintén a pedagógusok saját maguk által kidolgozott teszt alapján, de komplexebb (megfigyelés, kérdőív, dolgozatok stb.) mérőeszközök segítségével válogatják ki a diákokat. Illetve a mintába került intézmények között egy általános iskolát is találtunk, ahol külső (pszichológus) segítséget is bevonnak a tehetségek azonosításához. Ezek mindegyikére egy-egy jellemző részletet válogattunk ki a pedagógiai programokból:

*„A tanuló megismerését tekintve kulcsszerepe van az osztályfőnöknek, akinél összegyűlnek a tanulóval kapcsolatos információk. Ő gondoskodik arról, hogy munkatársaival együtt kidolgozza a tanuló számára legmegfelelőbb egyedi fejlesztési eljárást, tudatosítsa azt és a tanuló fejlődését figyelemmel kíséri.”*

*„Harmadik év végén felmérő teszt alapján kerülnek be a tanulók a tehetséggondozó csoportba. Saját mérés, melynek alapja a*

- *megfigyelés (tervezett, spontán)*
- *írásos kikérdezés (kérdőív)*
- *interjú*
- *tanulók által készített produktumok vizsgálata*
- *tanulói teljesítmények felmérése (mérés)*
- *dokumentumok ellenőrzése (füzetek, dolgozatok)”*

„A Tehetséggondozó Programba való beválogatás alapja az osztályfőnökök által megfogalmazott tanulói jellemzés, valamint a városi tehetségmérés (matematika, magyar) és a pszichológiai vizsgálatok együttes eredménye.”

Itt is érvényesül, hogy minél magasabb képzési szintű iskolát nézünk, annál több információ található az iskolai tehetséggazonosítás módjáról.

## Tehetséggondozási tevékenységek, differenciálás

A tehetséggondozás területén a mintába került iskolák viszonylag sokrétű feladatokat látnak el. A leggyakoribb tehetséggondozó tevékenységek – melyeket a dokumentumelemzés során a mintába került intézmények majdnem mindegyike feltüntetett – a szakkörök, illetve a versenyekre való felkészítés. Ezt követték a sportkörök, diákkör, illetve az iskolai énekkar. Az intézmények nagy része nem fejt ki részletesen pedagógiai programjában, hogy milyen szakkörök érhetők el az intézményben. Azokban az iskolákban, ahol a dokumentumokban is feltüntetik az elérhető szakköröket, a legnépszerűbbek az informatikai, a színjátszó és a sport szakkör.

A következőkben egy tagozatos gimnázium, illetve egy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező gimnázium pedagógiai programjának egy-egy idevonatkozó részletét mutatjuk be egyrészt azért, hogy lássuk, milyen széles spektrumot kínálhat fel az iskola a szakkörök tekintetében, másrészt a pedagógiai program ezen részlete mintaként szolgálhat mások számára is:

„Az iskolában tanított tantárgyakhoz kapcsolódóan rendszeresen szerveződik tehetséggondozó, versenyfelkészítő szakkör:

- *évfolyamonként matematika, fizika, magyar, történelem,*
- *iskolai szinten kémia, biológia, számítástechnika, földrajz, rajz,*
- *gimnáziumunk általános iskolások részére rendszeresen szervez városi szintű matematika- és fizika-csúcsszakkört, felvételi előkészítő szakkört a 4., 7. és 8. osztályosok számára matematikából és magyar nyelvből az Oktatás Színvonaláért Alapítvány támogatásával, alkalmanként pedig biológia- és kémia-csúcsszakkört a Winterl József Jakab Alapítvány támogatásával.*
- *Nem tantárgyi szakkörök: Az érdeklődő tanulók részére iskolai bűvár, csillagász és geológia szakkört szervezünk. Tanáraink közül többen rendelkeznek megfelelő képesítéssel e szakkörök vezetéséhez.*
- *Sport: Az iskolai diáksportkör keretén belül fiú és leány kosárlabda-, röplabda-, kézilabda-, labdarúgás és atlétika szakosztály működik. Tömegsportórák, iskolai háziversenyek és bajnokságok nyújtanak még jó alkalmat az egészséges életmódot élő, mozogni, sportolni vágyó tanulóknak.*
- *Kulturális tevékenység: Iskolánkban nagy hagyományokkal rendelkező művészeti csoportok működnek, melyek eredményessége jól mérhető a Helikon ünnepségsorozaton való rendszeres szerepléssel, ill. iskolai, városi ünnepeken való gyakori szereplések alkalmával. Ezek a csoportok iskolai szinten (énekkar, színjátszó csoport) vagy városi együtteshez kapcsolódva (néptánc, klasszikus és modern tánc) szerveződnek.”*

„A diákok számára gazdagító programokat, projektmunkákat, kutatáson alapuló tanulási lehetőségeket biztosítunk. (...) Az 5–8. évfolyamokon minden diák emelt óraszámú művészeti képzésben részesül, melynek kötelező része a drámapedagógiai foglalkozások, a rajz és vizuális kultúra, a néptánc és az énekórák, valamint fakultatív lehetőség az énekkarban való szereplésre. A 9–10. évfolyamokon a szabadon választható órakeret

*terhére kötelezően választandó tehetséggondozó, fejlesztő foglalkozásokat szervezünk különböző tantárgyakból a diákok érdeklődésének felkeltése, gondolkodó és problémamegoldó képességük fejlesztése, a pálya- és hivatásválasztás megkönnyítése céljából. A kiemelten tehetséges diákok részére a 9–12. évfolyamokon lehetőséget biztosítunk egyéni tanrend megvalósítására, amennyiben tehetségük kibontakoztatásához ez nagyfokú segítséget jelent. A kiemelten tehetséges diákok fejlesztését, terhelésük észszerű keretek között tartását egy-egy mentortanár segíti, felügyeli, koordinálja.”*

Az iskolában zajló tehetséggondozó tevékenységek összegyűjtése mellett célunk volt az iskolai dokumentumokból információt szerezni a tanórai differenciálásról, valamint a tanórai és tanórán kívüli tehetséggondozásról. Meglepő módon az iskolák pedagógiai programjukban viszonylag részletesen számolnak be mind a két területről, sőt vannak olyan intézmények, ahol külön fejezetet is szentelnek a témának. Érdekes módon a tanórai differenciálás, valamint a tanórai és tanórán kívüli tehetséggondozó programok bemutatása nem függ az intézmény képzési típusától, a szakiskolák, szakközépiskolák, szakgimnáziumok is hasonló részletezettséggel tárgyalják a témát, mint a tehetséggondozás területén jártasabb gimnáziumok. A mintába került intézmények között csupán egy iskolát találtunk, melynek pedagógiai programjában nem szerepel a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan a differenciálás, illetve vannak olyan intézmények is, ahol nagyon felszínesen, említésszerűen jelenik meg a dokumentumokban ez a fajta órászervezés:

*„Kiemelten fontos feladat a differenciálás, vagyis a lehetőségekhez mérten a legnagyobb mértékben igazodjon a tanár a tanulók egyéni képességéhez, tudásszintjéhez.”*

Illetve van, ahol részletesebben is helyet kap a pedagógiai programban:

*„Az első (7., ill. 9. osztályban) tanév feladata a tehetségek felismerése, »szűrése«. A tanár, miután megismeri az osztályközösséget, a feladatokat osztályra is, egyénekre szabottan is tudja kiadni. A differenciálásra fordított idő arányát, a tanítási órán megvalósítandó cél, az óra típusa és az osztály összetétele alapján határozza meg. A tehetséges tanulókra szabott feladatok a képesség kibontakozását szolgálják (pl. folyamatosan kínálunk diákjainknak szorgalmi, önkéntes feladatokat). Differenciálunk a feladatok mennyiségében, minőségében, a taneszközök használatában, a tanulók értékelésében, a tanulók motiválásában. A differenciálás könnyebb az alacsonyabb létszámú csoportokban, így ez is a csoportbontásokat indokolja.”*

A tanórai és tanórán kívüli tehetséggondozó tevékenységek bemutatásánál csupán négy olyan intézményt találunk, ahol általánosságban ugyan előkerül a téma, de konkrétan a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan nem. Ennek ellenére elmondható, hogy az intézmények nagy része pedagógiai programjában hosszabban vagy rövidebben, de megemlíti a tanórai és tanórán kívüli tehetséggondozást, tehetségszolgáltató foglalkozásokat, szakköröket.

Korábban is említettük, hogy vannak olyan intézmények, ahol a tanórán kívüli fejlesztő foglalkozások, délutáni szakkörök bemutatására külön fejezetet szentelnek a pedagógiai programban vagy munkatervben. Egy általános iskola pedagógiai programjából kiemelt részlet is bemutatja, hogy vannak iskolák, amelyek erre nagyobb hangsúlyt fektetnek:

*„A tehetségfejlesztés módjai tanórán belül a következők lehetnek:*

- *egyéni képességekhez igazodó tanórai tanulás megszervezése*
- *tanórakon érvényesülő differenciált képességfejlesztés*
- *az idegen nyelv emelt szintű oktatása*
- *csoportbontás*
- *az iskolai könyvtár, valamint az iskola más létesítményeinek, eszközeinek egyéni vagy csoportos használata*
- *személyes beszélgetések, a biztatás, a jutalmazás megfelelő formáinak alkalmazása*

- *elismerés, motiválás*
- *személyre szabott feladatok*

*A tehetségfejlesztés lehetőségei tanórán kívül:*

- *versenyek, vetélkedők, bemutatók (szaktárgyi, sport, kulturális)*
- *kiugró tehetségek szakemberekhez való irányítása, akik gondoskodnak a tanulók megfelelő fejlesztéséről*
- *tehetséggondozó szakkörök*
- *iskolai szakkörök: kézi-, kosárlabda- és labdarúgó-bajnokságok*
- *szabadidős foglalkozások (színház-, múzeumlátogatás)*
- *az iskolában rendelkezésre álló tanulási források használata (számítógépes, multimédiás tanulóprogramok)*
- *továbbtanulás segítése felkészítő foglalkozásokkal*

## Tehetséggondozási stratégia, utánkövetés

Az iskolai dokumentumok elemzésének utolsó szakaszában arra próbáltunk választ találni, hogy létezik-e az intézmények dokumentumai között bármilyen stratégia, leírás a tehetséggondozásra fókuszálva, illetve, hogy végeznek-e az iskolák utánkövetést végzett diákjaikra vonatkozóan. Megállapítható, hogy mind a két területen jelentős hiatusokat találtunk. A 48 intézmény közül csupán egy általános iskola pedagógiai programjában szerepelt, hogy az iskola befejezése után is próbálják diákjaik életútját, továbbtanulását figyelemmel kísérni:

*„Utánkövetés, az általános iskola befejezése utáni továbbhaladás segítése: iskolánk felveszi a kapcsolatot a középiskolával, igény alapján a választott iskola igazgatóját tájékoztatjuk arról, hogy a tanuló részt vett az integrációs programban, jellemzést adunk a tanulóról (...).”*

Az iskolák közül egyik intézményi dokumentumban sem találtunk információt arra vonatkozóan, hogy az intézmény végez-e valamilyen hatásvizsgálatot tehetséggondozási feladataival kapcsolatban. Továbbá mindössze egy olyan dokumentumot találtunk, egy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező hat és kilenc évfolyamos gimnáziumnál, mely külön 8 oldalon foglalkozik az intézményben zajló tehetséggondozó, tehetségsegítő munka bemutatásával. Az úgynevezett intézkedési terv egy helyzet-elemzéssel kezdődik az iskola jelenlegi tehetséggondozási munkálatait, a tagozatos osztályokat, tehetségsegítés területén kitűzött célokat bemutatva. A fejezetben helyet kapnak még a jövőbeni feladatok, alapelvek, illetve vállalások is, ezt követi a rendelkezésre álló eszközöknek, majd a segítő tevékenységeknek a bemutatása. Az intézkedési terv a tehetséggondozásra vonatkozóan a kiemelkedő, majd a fejlesztendő területek bemutatásával zárul. A tehetséggondozási munkát, tájékozódást nagyban segítené, ha minden intézmény rendelkezne a jövőbeni feladatokat, célokat tartalmazó stratégiával.

# Nem köznevelési intézmények dokumentumainak elemzése

A nem köznevelési intézmények körében az alábbi hat tehetséggondozással, tehetségsegítéssel foglalkozó intézményt választottunk ki véletlenszerűen:

1. Edison Klub,
2. Mozaik Tehetségfejlesztő Tanoda,
3. Összpróba Alapítvány,
4. Genius Tehetséggondozó Alapítvány,
5. Tolna Megyei Matematika Tehetséggondozó Alapítvány,
6. Csányi Alapítvány Kaposvár Községi Háza.

Mivel a nem köznevelési intézmények esetében a pedagógiai programhoz hasonló dokumentumok nem álltak a rendelkezésre, így a szervezetek honlapjáról tudunk tájékozódni a tehetséggondozás menetéről, jellemzőiről. Továbbá mivel ez az intézményi célcsoport sokkal heterogénebbnek bizonyult, mint a köznevelési intézmények, így más elemzési szempontokat kellett választanunk. Az elérhető információk alapján hat elemzési aspektust különítettünk el, melyek alapján alaposabban is megvizsgáltuk a szervezeteket:

1. Célok, célcsoport,
2. Módszerek és a tehetségsegítés formája (milyen formában, milyen módszerekkel történik a tehetséggondozás),
3. Tehetségazonosítás,
4. Képességterületek azonosítása,
5. Humán erőforrás és eszközök,
6. Térítésmentes vagy térítéses a szolgáltatás.

Az intézmények tehetséggondozással kapcsolatos céljait, célcsoportját minden mintába került intézmény esetében megtaláltuk a szervezetek honlapjain. Nem meglepő módon a célok rendkívül heterogének, ugyanakkor a kreativitás, illetve bizonyos képességek, készségek fejlesztése mindegyik szervezet céljai között megjelent valamilyen szinten. Az intézmények céljait sokszor túl általánosan fogalmazták meg, nehezen derül ki belőle, hogy mi is pontosan a szervezet célja, ahogy a következő honlapról származó idézet is mutatja:

*„(...) célja, hogy helyet adjon minden csillogó szemű gyermeknek, aki már kicsi korától érdeklődő, kíváncsi valamilyen terület iránt. Foglalkozásainkon erősítjük a gyermekekben, hogy a tudás érték, segítjük őket abban, hogy higgyenek önmagukban, legyenek önálló gondolataik, gondolkodjanak logikusan, ill. kreatívan, ne ijedjenek meg a lehetőségektől, hanem éljenek vele. Mi nem tanítjuk, okítjuk a gyerekeinket, hanem terelgetjük őket a lehetőségek felé.”*

A nem köznevelési intézmények közül négy sokkal specializáltabb célcsoport számára kínál lehetőséget, míg kettő szélesebb célcsoportot céloz meg. A specializáltabb célcsoportot megszólító szervezetek



közül az egyik céljaként a színház-, zene-, tánc- és képzőművészet iránt, míg a másikon a matematika iránt érdeklődő tehetségek összefogása, fejlesztése jelent meg. A harmadik szervezet a hátrányos helyzetű gyerekek, míg a negyedik a problémás (diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás, részképesség-problémás) gyermekek fejlesztését, támogatását tűzte ki célul. A módszerek tekintetében valamivel homogénebbek a szervezetek, hiszen mindegyik foglalkozások, szakkörök formájában fejleszti a gyerekeket, csupán a célcsoport tekintetében találhatunk különbségeket. A módszereket nézve az intézmények fele táborok keretében is vállalja a gyerekek foglalkoztatását. Ahogy láthattuk a szervezetek céljai, illetve a tehetségfejlesztés különböző formáira használt módszerek minden intézmény honlapján elérhetőek voltak, míg a tehetségek kiválasztásának szempontjaira vonatkozóan már nem osztanak meg a szervezetek információkat. Csupán az egyik alapítvány számol be arról, hogy a diákok jelentkezés és előszűrés alapján kerülhetnek be a tehetségfejlesztő táborokba, a többi honlapon semmifajta információ nincs erről. A másik ilyen terület a tehetségfejlesztéshez használt eszközöknek a megjelenítése, felsorolása, mellyel kapcsolatban egyik intézmény honlapja sem ad támpontot. A szolgáltatások igénybevételének árára vonatkozóan sem találtunk túl sok információt, csupán annyit, hogy három intézmény esetében a foglalkozásokért működési költség fizetendő, míg a hátrányos helyzetű diákok fejlesztését megcélzó intézmény szakköreinek igénybevétele ingyenes, sőt a diákok ösztöndíjat kapnak munkájukért. Az infrastruktúrára, a foglalkozások helyszínére vonatkozóan minden szervezet honlapján találunk információkat. Két intézménynél a foglalkozások egy-egy általános iskolában folynak, három szervezet esetében az alapítványok által fenntartott vagy bérelt helyszíneken, míg a hatodik szervezet foglalkozásainak a helyi közösségi ház ad otthont. A nem köznevelési intézmények esetében is a tehetségsegítővel és fejlesztővel foglalkozó szakemberek körét is felkutatni. Elmondható, hogy a köznevelési intézmények kevesebb szakemberrel tudnak együtt dolgozni, mint a nem köznevelési intézmények. A szervezetek majdnem mindegyike (egy esetben nem találtunk erre vonatkozóan információt) tehetséggondozó szakembert, pedagógust, fejlesztő pedagógus munkatársat is bevon a munkába, míg egy-egy alapítvány mentort, illetve pszichológust is alkalmaz a diákok fejlesztésére. A véletlenszerűen kiválasztott hat intézményt aszerint is próbáltuk csoportosítani, hogy milyen képességterületeken nyújtanak fejlesztést a gyerekeknek. A hat szervezet viszonylag széles spektrumot kínál, a gardneri képességcsoportok nagy részét lefedik:

1. kémia, fizika, informatika, matematika-logika,
2. logika, angol,
3. színjátszás, filmművészet, tánc, zene,
4. mozgás, logika, logopédia, nyelvfejlesztés,
5. matematika-logika,
6. dráma, önismeret, matematika, szövegértés, informatika, természetismeret, idegen nyelvi fejlesztő foglalkozások.



Két alapítvány esetében érdemes megjegyezni, hogy a honlapot vélhetően évek óta nem szerkesztették, frissítették, az egyik alapítvány esetében az utolsó információk 2011-ből származnak.

Összegzőképpen elmondható, hogy az alapítványok, szervezetek honlapjáról viszonylag kevés információ derül ki, illetve nem is mindig naprakészek az információk. A célok, célcsoport minden szervezet esetében megtalálható volt, hol bővebben, hol rövidebben, de ezek sokszor túl általánosak, nem minden esetben derül ki a szervezet tényleges tevékenysége. Azt is láthattuk, hogy a szakemberekkel való ellátottság a nem köznevelési intézmények esetében jobb, mint az iskolák esetében; sokszor többféle szakember is részt vesz a gyerekek fejlesztésében. Ugyanakkor érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy az intézmények sokkal nagyobb gondot is fordíthatnának a saját szervezetükkel kapcsolatos információk megosztására, a tájékoztatásra, illetve az információk frissítésére.

## A kvantitatív kutatás főbb eredményei

- A köznevelési intézményekben leggyakrabban a versenyekre való felkészítés, a vetélkedők, házi versenyek rendezése, a szakkörök és sportkörök szervezése fordul elő rendszeresen. Az intézmények többségében az egyéni mentorálás is viszonylag gyakran jelenik meg. A tematikus nyári táborok szervezése, illetve az egyéni tehetséggondozási terv készítése az intézmények mintegy 40 százalékában gyakran, 27 százalékában eseti módon fordul elő. Speciális tehetséggondozó programot ugyanakkor csak az intézmények viszonylag alacsony hányadában működtetnek. A szakkörök esetében az általános iskolák, a kollégiumok és a gimnáziumok járnak az élen, alig található olyan intézmény, ahol ne szerveznének többnyire rendszeresen ilyen foglalkozásokat, míg a szakképzésben relatíve a sportkörök tűnnek gyakoribb tanórán túli tehetségfejlesztő foglalkozásnak. A legtöbb vizsgált tehetséggondozási forma valamilyen szinten alapfeladatként jelenik meg az oktatási intézményekben. A szak- és sportkörök azokban az intézményekben fordulnak elő gyakrabban, ahol motiváltabbnak véli az intézményvezető a tanulókat, a tematikus nyári táborok, speciális tehetséggondozó programok pedig a kedvezőbb tanulói háttérrel jellemezhető iskolákban gyakoribbak.
- Az egyes foglalkozástípusokra általában jellemző, hogy az intézmények kiegyensúlyozottságról, illetve kismértékű kapacitásbőségről adnak számot, egyedül a sportkörök esetén figyelhető meg túljelentkezés a programokra. A tanulói érdeklődés hiánya leginkább a szakképző intézmények szakköri tevékenysége kapcsán figyelhető meg, de a gimnáziumok esetén is átlagot meghaladó mértékű ez az arány. A szakköri foglalkozások esetén az általános iskolák 70, a gimnáziumok 61, a szakközépiskolák 48, a szakgimnáziumok 61 százalékában optimális a helyzet – megfordítva, az általános iskolák háromtizedében, a gimnáziumok közel négytizedében, a szakképzéssel foglalkozó intézmények mintegy felében akad valamilyen nehézség a rendszeres szakkörök megszervezésével.
- A versenyekre történő felkészítésben, házi versenyek rendezésében a nevelőtestületek pedagógusainak fele, a szakköri tevékenységekben háromtizede vesz részt. Az egyházi iskolákban a nevelőtestület nagyobb aránya tevékeny tehetséggondozó tevékenységekben. Ugyanakkor, a pedagógus-kapacitáshiánnyal küzdő iskolákban általában nem kisebb a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok aránya, azaz a nagyobb tanulói érdeklődést valószínűleg csak külső humán erőforrás bevonásával lehetne orvosolni.
- A szakkörök, bár ritkábbak a versenyfelkészítési tehetséggondozói tevékenységnél, de ahol van rá lehetőség, ott a tantárgyak viszonylag széles választéka áll a tanulók rendelkezésére. Magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelvek, természettudományi tantárgyak és művészeti tantárgyak a szakköröket nyújtó intézmények valamivel több mint felében elérhetők. A szakköri foglalkozásokra, illetve az intézményi csoportok közül a legfontosabbakra koncentráva feltűnő, hogy a gimnáziumok körében a természettudományi szakkörök (73%), illetve az informatika

(53%) jelentősen felülreprezentált más iskolatípusokhoz képest. A szakképzéssel foglalkozó intézményekben leginkább a természettudományi, illetve az idegen nyelvi szakkörök kínálata tűnik szegényesebbnek (38–40%).

- Több foglalkozási forma esetében (pl. szakkörök, egyéni tehetséggondozási terv készítés, speciális tehetséggondozó program működtetése) azok a pedagógusok aktívabbak az egyes tehetséggondozási tevékenységekben, akiknek van valamilyen kiegészítő végzettsége a tehetségfejlesztési módszertan területén, ráadásul több esetben megfigyelhető, hogy minél magasabb ez a végzettség, annál magasabb a foglalkozásokat rendszeresen vezetőik aránya.
- A tanórán belüli differenciált tehetséggondozói tevékenységek körében alacsony arányban vannak jelen az intézményesített pedagógiai rutinok. A legtöbb esetben személyre szóló odafigyeléssel, a többiekétől eltérő órai feladatokkal, házi feladatokkal tudnak operálni a tanárok.
- Az intézményvezetők nyilatkozatai alapján az intézmények többségében sport, matematikai, idegen nyelvi, képzőművészeti és természettudományi területen rendszeresek a tehetséggondozó foglalkozások. Informatikával, robotikával, táncművészettel, zeneművészettel és egyéb humán tárgyakkal is foglalkozik az iskolák szűk többsége, de ezeken a területeken az esetleges foglalkozások aránya jellemzően valamivel magasabb. A színházművészeti, illetve szociális-interperszonális terület fejlesztése, önismereti fejlesztések csak az intézmények viszonylag szűk hányadában érhetők el. Az egyes intézménytípusok között jelentős differenciák figyelhetők meg abban, milyen területeken folytatnak tehetséggondozási tevékenységet. A matematikai, informatikai, természettudományi, idegen nyelvi, más humán területre fókuszáló és önismereti tehetséggondozó tevékenységek ritkábban fordulnak elő ott, ahol magasabb a szociális hátrányokkal küzdő tanulók aránya.
- A sport területét leszámítva – az intézmények 15–20 százaléka esetében jelentkezik az a probléma, hogy nincs elég tanuló a foglalkozásokra, és – szintén a sport területét leszámítva – 10 százalék alatt marad azon intézmények aránya, ahol a kínálatot nem sikerül megfelelően párosítani a tanulói kereslethez. Az intézmény méretén túl egyik háttértényező sem befolyásolja azt, hogy tehetségterületenként a tantestület mekkora hányada vonódik be a tehetséggondozói tevékenységbe. Azaz, a pedagógusi részvétel független a feladat vélt vagy valós nagyságától (például attól, mekkora a tehetséges tanulók aránya).
- Azokban az intézményekben, ahol foglalkoznak az adott tehetségterület fejlesztésével, az intézmények döntő többségében nem okoz nehézséget a felkészítő pedagógusok számának biztosítása. Jellemzően minden tizedik intézmény vezetője nyilatkozta azt, hogy érez bizonyos mértékű pedagógushiányt ezen a területen. Ha a tehetségterületekre fordítjuk le, akkor relatíve a legnehezebb helyzetben a szociális-interperszonális, önismereti fejlesztő terület van.
- Minden területre egyaránt igaz, hogy az intézmények 70–75 százaléka optimálisnak tartja az adott tehetségfejlesztés ellátását. Ahol nem optimális a feladatellátás, ott a leggyakoribb probléma az, hogy kevés a foglalkozásokra jelentkező tanuló. Az intézmények 3–5 százalékában jellemző, hogy bár sokallják a jelentkező tanulókat, a meglévő pedagógusállományt elegendőnek tartják a foglalkozások megtartására. Ugyanakkor, majdnem minden tizedik intézményben keveslik a fejlesztési foglalkozásokat irányító pedagógusok számát, és ez az esetek 1–2 százalékában azzal is párosul, hogy sok jelentkező diák is lenne. Jellemző, hogy a kollégiumok tapasztalnak legnagyobb arányban több tehetséggondozási tevékenységet igénylő tanulót és egyben kevés tehetséggondozó tevékenységet vállalni tudó pedagógust.

- Az iskolákban a leggyakrabban olyan pedagógusokat találunk, akik korábban vettek már részt akkreditált tehetséggondozó, tehetségfejlesztő továbbképzésen. A szakvizsgát szerzett vagy szakirányú továbbképzési szakon végzett pedagógusok az iskolák ötödében-negyedében dolgoznak, a tehetségfejlesztő, egyetemi szintű tanári diplomával rendelkező pedagógusok csak minden tizedik iskolában tagjai a nevelőtestületnek.
- Az iskolák 18 százalékára lehet mondani, hogy tehetségfejlesztés, tehetséggondozás kapcsán a tantestületben sokrétű és sokszintű végzettség halmozódott, halmozódik fel. Ezekben az intézményekben legalább két esetben megszerzett és legfeljebb két esetben folyamatban lévő pedagógusképzés zajlik a témában. Erre az intézményi körre több ismerv is igaz: Észak-Magyarországon felülreprezentáltak, magas a tehetségesnek vélt tanulók aránya ezekben az iskolákban, illetve akkreditált, (kiváló vagy európai) Tehetségpont minősítést szereztek. Fontos, hogy az ezekben az iskolákba járó tanulók családi háttere kedvező, illetve az is, hogy a tanulók motiválnak tűnnek az iskolavezetés megítélése szerint. Azon intézmények aránya, melyekben egyetlen tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel kapcsolatban folytatott speciális pedagógusképesítés sem jellemző, igen magas, 33 százalék. Ez az arány a szakiskolák, a kollégiumok, a közép-dunántúli iskolák, a legkisebb tanulólétszámmal működő intézmények, az alulteljesítő iskolák és azok körében magas, amely intézmények nem vettek részt korábban a Tehetségpont programban. Az iskolák tanulóinak társadalmi háttere meghatározó ebben az esetben is: a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók aránya magasabb, a családi háttérindexátlaga alacsony, a tanulókat pedig alapvetően motiválatlannak tartja az intézményvezetés ebben az intézményi közegben.
- A pedagógusok mintegy 3 százaléka rendelkezik tehetségfejlesztő tanári végzettséggel, 4 százaléka pedig ezen a területen tett le sikeresen pedagógusszakvizsgát. Ugyanilyen arányban találjuk azokat a pedagógusokat is, akik szakvizsgát ugyan nem tettek le, de tehetségfejlesztő, tehetséggondozó szakon szakirányú továbbképzést végeztek. Tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal 23 százaléknyian rendelkeznek, az elmúlt 3 évben pedig 27 százaléknyian vettek részt valamilyen tehetséggondozással foglalkozó továbbképzésen. A pedagógusok többségének, 61 százalékának nincs a tehetséggondozásról, tehetségfejlesztésről edukatív ismerete. Azokban az iskolákban sem magasabb a tehetséggondozás fókuszú pedagógus-továbbképzés, ahol egyébként akár a vezetőség, akár a pedagógusok több, magasabb arányú tehetséges tanulót érzékelnek.
- Az intézmények többsége az iskolához közvetlenül kapcsolódó szervezettel, a térség többi iskolájával, helyi szervezetekkel működik leginkább együtt tehetséggondozási területen. A felsőoktatási szférával leginkább a középosztály igényeit kiszolgáló, a felsőoktatás tanulóinak utánpótlási bázisát jelentő, eredményesebb iskoláknak van együttműködése. Általában jellemző, hogy a szakközépiskolák és a gimnáziumok; a nagyobb tanulólétszámmal dolgozó iskolák; az iskolájukban nagyobb arányban tehetséges tanulót vélő intézményekben; a Tehetségpont programban részt vett iskolák között magasabb a kapcsolatok száma, legalábbis az diverzifikáltabb mintázatot követ. A szakiskolák és kollégiumok, a kisméretű iskolák, a Tehetségpont programból kimaradó intézmények állnak a mérleg másik oldalán: ebben az intézményi körben inkább magukra hagytak az iskolák a tehetséggondozás terén.

- A pedagógusok az intézményvezetői válaszokhoz képest a kapcsolatok gyengébb intenzitásáról számoltak be. A leggyakrabban más iskolák tanáraival, az iskolához közvetlenül kapcsolódó szervezetekkel, a térségben működő szervezetekkel (önkormányzatok, óvodák) tartják a kapcsolatot, de külső szakemberekkel, pszichológussal, civil szervezetekkel stb. alig-alig működnek együtt. A nem iskolában dolgozó tehetséggondozási szereplőkkel, mentorokkal, a tehetséggondozással (is) foglalkozó pszichológusokkal, illetve a tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetekkel való kapcsolattartás intenzívebb a nagyobb településeken (elsősorban a megyei jogú városokban), a nagyobb tanulólétszámmal működő iskolákban, azokban az intézményekben, melyek akkreditált Kiváló Tehetségpontként vagy Európai Tehetségpontként működnek, illetve a tehetséggondozás területén magukat valamilyen szinten továbbképző pedagógusok körében.
- A tehetséggondozás során a legnagyobb nehézséget a pedagógusok számára maguk és a tanulók magas terheltsége jelenti. További nehézséget a tanulók szociokulturális háttere, az iskola infrastruktúra és eszközellátottsága, a tehetségibontakoztatás módszertani hiányosságai, a külső szakemberek hiánya és a tanulók motiválatlansága jelenti.
- A felmérésben részt vett iskolák 61 százaléka nem adott arra választ, hogy milyen infrastrukturális fejlesztések történtek intézményükben az elmúlt öt évben – többségükben valószínűleg semmilyen fejlesztés nem történt. A központi költségvetési, önkormányzati, civil támogatások számszerűsége (de valószínűleg értéke is) eltörpül az uniós pályázatok volumene mellett. Az uniós források közül kiemelkednek a TÁMOP-3.1.4, az EFOP-4.1.3, a KEOP-5.7.0 és a TIOP-1.1.1-es pályázati programok.
- A leggyakoribb infrastrukturális fejlesztés a meglévő épületek, épületrészek felújítása volt, ez a (valamilyen pályázaton nyertes) iskolák mintegy felét érintette. Sportlétesítmény-fejlesztés az iskolák ötödében, szaktantermek kialakítása 15 százalékukban történt. Új épületet, épületrészt az intézmények 11 százalékában emeltek, és közel ilyen arányban alakítottak ki természettudományos laborokat (9%), illetve tanműhelyeket (6%). Összességében minden infrastrukturális fejlesztés célt ért – legalábbis mindegyik esetében úgy nyilatkozott az intézményvezetők többsége, hogy nagyban befolyásolta az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet.
- Az intézmények 36 százaléka nem számolt be semmilyen eszközfejlesztési tevékenységről az elmúlt öt év távlatát tekintve. Jellemzően az országos átlagnál gyengébb kompetenciaeredményű, alulteljesítő és a fentiekből adódóan kedvezőtlenebb társadalmi háttérű tanulókat oktató intézményekben magasabb az eszközfejlesztő iskolák aránya. Az összes, pályázati úton finanszírozott eszközbeszerzés mintegy kétharmadára került sor közösségi pénzek felhasználásával (különösen a TÁMOP-3.1.4 és a TIOP-1.1.1 volt jelentős ebből a szempontból). Kiemelt jelentőségűek a Nemzeti Tehetség program pályázatai is: az eszközfejlesztő iskolák 22 százaléka tudott erre a forrásra támaszkodva valamilyen taneszközt beszerezni.
- Az eszközbeszerzések közel fele IKT-eszközök vásárlására, illetve tanulási segédeszközök beszerzésére irányult. A sikeresen eszközfejlesztő iskolák több mint 80 százaléka tudott e két területen előrébb lépni. Az iskolák 40 százaléka oktatóanyagokat, közel húsz százaléka laboreszközöket, szertári alapanyagokat vásárolt. Egyéb eszközbeszerzéseket (pl. sporteszköz- vagy hangszervásárlást) az intézmények háromtizede valósított meg. Az eszközfejlesztések között alig találunk olyat, amit ne tudnának a tehetséggondozási foglalkozások során felhasználni – erre utal, hogy a fejlesztés irányától függetlenül szinte 70 százalék körül alakul a beszerzések pozitív értékelése.

- 
- Infrastrukturális fejlesztési igényt az intézményvezetők 37 százaléka jelzett. Az igényt jelző intézmények közül a legtöbb (38%) szaktantermek kialakítását szorgalmazná, illetve a hiányzó, kicsi vagy alkalmatlan tornatermet pótolná, bővítené (29%). Közel minden ötödik intézmény jelezte, hogy az iskola épülete felújításra szorul. 13 százaléknyan a meglévő (jellemzően udvari) sportlétesítményeket tartja fejlesztendőnek.
  - A három vizsgált fejlesztési igényterület között az eszközfejlesztésre mutatkozik a legnagyobb kereslet, legalábbis az iskolák 75 százaléka jelezte, hogy lenne valamire szüksége. A legtöbb intézmény IKT-fejlesztést tart szükségesnek. A második leggyakoribb igény a nyelvi vagy természettudományi labor fejlesztésére vonatkozott, a harmadik pedig általában véve a tanulást segítő eszközök bővítésére, cseréjére irányult.
  - Oktatásmódszertani vagy humánerőforrás-fejlesztési igényeket az eszközigényekhez hasonló mértékben jeleztek az intézményvezetők (73%). Az intézmények közel háromtizedében pedagógus továbbképzéseket szeretnének, 18 százalékukban tehetséggondozó végzettségű új munkatársat vennének állományba, kifejezetten tehetséggondozásra irányuló speciális továbbképzést pedig 15 százaléknyan szeretnének.
  - A vizsgálatban részt vevő pedagógusok négytizede szerint inkább intézményének infrastrukturális, illetve eszközellátottságán, 56 százaléka szerint pedig inkább a pedagógusok módszertani tudását kellene fejleszteni ahhoz, hogy a tehetséggondozás hatékonyabban folyjon.
  - A pedagógusok a hatékonyabb tehetséggondozói tevékenység ellátása érdekében több időt hagynának e tevékenységre, motiváltabb tanulókat várnának el, illetve módszertani továbbképzéseken vennének részt.

## A kvalitatív kutatás főbb eredményei

A kvalitatív kutatás során általános iskolákban, szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban, gimnáziumokban, alapfokú művészeti iskolákban és kollégiumokban készítettünk interjúkat.

- Az általános iskolákban a tehetséget elég puha „gumikategóriának” tartják, amiben leginkább az önmagától vagy szűkebb környezetétől kitűnő képességű és/vagy készségű gyerekeket jelölik meg, kiemelve a kreativitás, a szorgalom, a motiváció, illetve a támogató szülői háttér fontosságát. A tehetséggondozó tevékenységet főként az iskolai tanórák differenciált oktatásában, a kiscsoportos fejlesztésekben, az erős oldal további erősítésében és a gyenge oldal fejlesztésében látják. Az oktatási szelekció helyben megfigyelhető formája erősen alakítja a tehetséggondozási tevékenységet: van, ahol ez iskolák között, van, ahol osztályok közötti különbség figyelhető meg.
- Az általános iskolákban a tehetséggondozási tevékenység leginkább a szakköri foglalkozásokra és versenyfelkészítésre koncentrál, esetenként – különösen, ha sikerül valamilyen pályázati forrást találni – van arra példa, hogy más, a tantárgyi struktúrától eltérő tehetségterület fejlesztésére nyíljon lehetőség. Iskolán kívüli tehetségfejlesztési lehetőségek kínálata korlátozott, leginkább a sport- és művészeti foglalkozásokra terjed ki. Az iskolai tehetségfejlesztésre a kerettanterv mélysége és rugalmatlansága miatt leginkább tanórán kívüli foglalkozások keretében látnak esélyt.
- A felkeresett általános iskolák tehetséggondozással kapcsolatos hálózatosodása viszonylag gyenge. A legtöbb szakmai kapcsolatuk, együttműködésük más, térségi iskolákkal jellemző leginkább. Külső szakember bevonása elsősorban az anyagi lehetőség miatt nehézkes – gyakorlatilag akkor lenne rá lehetőség, ha valamilyen pályázati forrásból erre fedezetet tudnak teremteni. Vegyes tapasztalatok jellemzők arra vonatkozóan, hogy a pedagógiai szakszolgálatok munkatársait mennyiben tudják bevonni az iskolai tehetséggondozásba: ha igen, akkor leginkább a tehetségazonosításban tudnak segíteni.
- Egyelőre nincs komoly pedagógushiány a kutatásba bevont iskolákban, ugyanakkor az idősödő korfa és a pályakezdő tanárok „kínálata” nehéz helyzetet teremthet a jövőben. Az iskolai tehetséggondozási tevékenység további humán erőforrásra visszavezethető akadály a pedagógusok magas terheltsége. A szakköri foglalkozásokat tartó pedagógusok részére igyekeznek a kötelező óraszám alsó sávjában meghúzni a tanítási kötelezettséget, de ez sok esetben így is kevésnek bizonyul. A tanórán felüli foglalkozásokat a pedagógusok többnyire önkéntesen, kiegészítő javadalmazás nélkül végzik. Pszichológus végzettségű munkatárs jellemzően nincs, de nagyon kellene az általános iskolákban.
- Vegyes tapasztalatok jellemzők az iskolák pályázási potenciálját illetően is. A pályázatok nehézségeivel kapcsolatban leginkább a pályázatokhoz kapcsolódó adminisztrációs nehézségeket, illetve a pályázatok elkészítéséhez szükséges rendelkezésre álló szakértelem hiányát emelték ki.
- Az infrastrukturális beruházások elsősorban a hiányterületek (pl. tornaterem) pótlására, illetve az energetikai fejlesztésekre, általános felújításokra terjednek ki. Ugyanakkor, szinte mindenhol jelentkezik igény szaktantermek, fejlesztőtermek kialakítására – ezek megépítésére sok esélyt nem látnak az általános iskolák. A két iskola eszközellátottságát jónak, de legalábbis átlagosnak értékelték az iskolavezetők. Mindkét intézményben elsősorban az infokommunikációs eszközök



fejlesztésére koncentráltak az elmúlt években, igaz, ebben a továbbiakban is látnak lehetőségeket. Szemléltetőeszközöket, fejlesztőjátékokat, szakkönyveket, digitális tartalmakat szívesen szereznének be az iskolák.

- A tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzések hasznosnak tűnnek az iskolavezetők, pedagógusok véleménye szerint, igaz, rendszerszerű változást akkor lehet ezek segítségével elérni, ha a tantestület egy meghatározó része részt vesz ezekben. Ennek gátja, hogy a továbbképzések általában nem a településen szervezik meg, illetve probléma a helyettesítés megszervezése is. A továbbképzések kapcsán fontos szempont, hogy azok gyakorlatorientáltak legyenek.
- A szakiskolai és a szakgimnáziumi intézmények között lényegében csak a szakköri tevékenységek kínálatában látszódott különbség, a tehetséggondozással kapcsolatos attitűdök, tapasztalatok nagyon hasonlóak voltak egymáshoz.
- Még az általános iskolákban tapasztaltakhoz képest is rugalmasabbnak tűnik a tehetségértelmezés a középiskolákban. „Bevett”, szakirodalmi definícióra egy interjúalany sem hivatkozott. A szakközépiskolák esetében gyakori hivatkozás volt, hogy az a tehetséges diák, aki a szakmájában, a szakmatanulásában tehetséges, a szakgimnáziumokban megjelent a tantárgyi vagy más területen jellemző eredményesség is. A tehetséggondozási tevékenységet az azonosításban, a szaktárgyi tudás növelésében, a szakmai gyakorlati pálya egyengetésében, valamint a motivációs tevékenységekben látják. Ennek ellenére a tehetségazonosítás többnyire a pedagógusi intuíción alapszik, illetve intézményesített tehetséggondozás – a szakköri foglalkozásokon, versenyztetésen túl – alig mutatkozik meg.
- Tehetségfejlesztésre irányuló tanórai differenciálás alig jellemző, hiszen a felzárkóztatás, illetve a kerettantervhez való igazodás elveszi ennek érdemi lehetőségét. A szakképzésben folyó szakmai tehetséggondozásnak fontos terepe a vállalati szféra által támogatott és részben szervezett szakmai versenyek, illetve az egyedi, konkrét tanulót érintő szponzorációs tevékenység is. Komoly probléma, hogy alacsonynak tartják az érdeklődő, agilis tanulók arányát. Ennek oka a konkurens tevékenységekben, a motivációhiányban, illetve a terheltségben mutatkozik meg.
- A tehetséggondozási célú hálózatosodás igen gyér a szakképzéssel foglalkozó intézményekben. Leginkább a gyakorlati helyekkel kialakított szakmai együttműködések jellemzők, illetve ritkább esetben azok a szakmai versenyek, melyeket egy-egy iparági szereplő finanszíroz.
- Pedagógushiány leginkább a szakoktatók esetében jelentkezik, különösen azokon a területeken, ahol a munkaerőpiac jóval magasabb keresetet, illetve kedvezőbb munkakörülményeket tud kínálni. Emiatt a prosperáló iparágakban jelentkezik hiány. A tehetséggondozásban való pedagógusi részvétel leginkább a tanárok hozzáállásán múlik: vállalják-e, hogy ingyen, szabadidejüket feláldozva foglalkozzanak a diákokkal, illetve van-e személyes szakmai érdeklődésük és lehetőségük a szakmaváltozások nyomán követésére.
- A felkeresett szakképzéssel foglalkozó iskolák tehetséggondozási pályázati tevékenysége szűkös, igaz, ehhez hozzájárul az is, hogy az elmúlt években jelentősen javult anyagi helyzetük, így sok mindent be tudtak szerezni fenntartói forrásból is. Az elmúlt években az IT-eszközök beszerzése, a szakmai képzéshez kapcsolható géppark bővítése és felújítása, illetve a műhelyfelújítások, épületenergetikai fejlesztések voltak fókuszban.

- Az infrastrukturális lehetőségek egyfelől elégségesnek, másfelől kedvezőtlennek mutatkoznak. A szakközépiskolák esetében – elsősorban a csökkenő tanulólétszám miatt – nem jelentkeznek férőhelyekkel kapcsolatos gondok, a szakgimnáziumok esetében azonban több helyen szembesülhettünk tanteremhiánnyal. Mindkét iskolatípusra jellemző probléma, hogy az épületek régi építésűek, illetve a város belterületén találhatók, így jelentős bővítésre nincs érdemi lehetőség.
- A szakmai képzést tekintve hiányosságok mutatkoznak a tankönyvek terén: vagy nincsenek, vagy azok tartalma jócskán elavult. A nem szakmai tehetséggondozási tevékenységeket nehezíti, hogy a fókuszon kívüli területekre kevesebb anyagi támogatás is jut, így hiányos a közismereti szakkönyvek, oktatócsomagok iskolai kínálata is. A szakmai képzéshez kapcsolódó géppark fejlesztésére sokat tudnának költeni az intézmények, de jellemzően a régi géppark felújítása, modernizálása történik – igaz, a vállalati együttműködések kialakításával az ilyen jellegű igények jelentősen csökkenthetők. Ami a legtöbb intézményben igényként megfogalmazódott, az leginkább az intézmény további digitális technikai fejlődésével volt kapcsolatban: számítógépek, laptopok, tabletek, illetve oktatási és professzionális szoftverek beszerzését tartják fontosnak.
- A szakképző intézmények közül egyetlenegyben fordult elő, hogy több szakvizsgázott tehetséggondozó tanár is dolgozott volna – a többi esetben még abban is bizonytalanok voltak, hogy a nevelőtestületből részt vett-e valaki a tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen. Jellemző ugyanakkor, hogy a szakvizsgázott tehetséggondozók is közismereti szakosak voltak, így az intézmény fő fókuszában – szakmai képzés – lévő tehetséggondozásban csak közvetetten tudnak részt venni. A tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzések iránti igények is meglehetősen alacsonyak voltak az intézményekben. Leginkább a szakmai, szaktárgyi képzéseket preferálják, kevésbé nyitottak a pedagógiai módszertani újdonságok iránt.
- A gimnáziumi intézmények interjúalanyai meglepően hasonló válaszokat adtak arra vonatkozóan, mit tekintenek tehetségnek. Az elhangzott meghatározásokban egyrészt valamilyen, az átlagosnál jobb teljesítmény, másrészt a fejlődési és megértési akarat, motiváció hangsúlyozása dominált. A tehetséggondozás és tehetségsegítés alatt leginkább azt a folyamatot értik, amíg egy ígéretből gondos iránymutatás mellett kibontakozik a tehetség, azaz részben orientációról, részben szaktárgyi fejlesztésről van szó.
- Kifejezett tehetségazonosítási tevékenységet nem látnak el az iskolák, ugyanakkor többféle módszerrel igyekeznek potenciális klienseik között válogatni, illetve fejlődésüket nyomon követni. Jellemző a toborzási tevékenység során megvalósított „tehetségvadászat”, nyílt napok, „felvételi előkészítők” megszervezése. A tanulók fejlődési nyomonkövetése leginkább szaktárgyi kompetenciamérések segítségével történik. A tehetséggondozási tevékenység főleg a szakköri tevékenységek, a versenyfelkészítés, az Arany János Tehetségprogramban való részvétel, illetve a tanulók képesség szerinti csoportbontásában (illetve az erre ráépülő kerettanterv kiválasztásában) érhető tetten. Az, hogy a versenyfelkészítés egyéni vagy csoportos formában történik-e, jellemzően a tanulói összetételtől függ.
- A tanulók terheltsége, a magas iskolai óraszám komoly akadálya a délutáni fejlesztési foglalkozásoknak, hiszen egyfelől fáradtak is a diákok, másfelől az otthoni felkészülés is rengeteg időt emészt föl. Az iskolai tanórán túli foglalkozásoknak konkurenciát jelentenek az egyéb, iskolán túli tevékenységek is. Az iskolai délutáni foglalkozások a pedagógusoktól is nagyobb odafigyelést, időráfordítást igényelnek, amit az iskola csak részben tud megfelelően kompenzálni.

- Azokban a gimnáziumi intézményekben, ahol a tehetséggondozásnak komoly hagyománya van, széles körű hálózatosodást várhatunk. Ott viszont, ahol ez a tevékenység inkább egy kiegészítő szolgáltatás, az intézményen kívüli együttműködési lehetőségek gyérek.
- A jó eredményekkel büszkélkedő gimnáziumok helyzeti előnyben vannak a humán erőforrás terén is: bár több elvárás fogalmazódik meg az ott tanító pedagógusokkal szemben, szakmai elismertség is ezekben az iskolákban tanítani. Emiatt a kevésbé jó iskolák könnyen lemaradhatnak, hiszen a csökkenő jó képességű pedagógusokat – ahogy a tanulók esetében is jellemző – lehalászhatják az elitgimnáziumok.
- A felkeresett intézmények vegyesek voltak a pályázati lehetőségek kiaknázásának szempontjából. Nagyjából elmondható, hogy ahol a tehetséggondozás az iskolai nevelő munka szerves része, ott a pályázati akarat és siker is megvan. A kollégiumok esetében komoly probléma, hogy hiába látnak, látnának el tehetséggondozási feladatot, a kiírt pályázatok nagy részéből ki vannak zárva.
- Mindegyik gimnázium igényelne valamilyen infrastrukturális fejlesztést. Ez részben a meglévő épület rekonstrukciójára, részben szaktantermek, laborok, fejlesztő termek, sportlétesítmények kialakítására irányulna. Szemléltetőeszközök mindenhol kellenének, de ezentúl csak „specifikus” igények jelentek meg: gyors internet, interaktív digitális tábla, könyvtári fejlesztés, előfizetések, fejlesztőjátékok, szakköri felszerelések, belépők finanszírozása segítene a tehetséggondozási tevékenységben (is).
- Vegyes, hogy tehetséggondozási területen milyen mélységű és a nevelőtestületet illetően milyen széles körű továbbképzéseken vettek részt a pedagógusok. Összességében ezzel kapcsolatban is elmondható, hogy minél fontosabbnak tartják ezt a területet, annál inkább kerül a továbbképzések kapcsán is fókuszba a tehetséggondozás. A továbbképzési igények több területtel kapcsolatosan is megfigyelhetők. Digitális kompetenciafejlesztést a pedagógusok számára, szaktantárgyakhoz kötött speciális tehetséggondozással kapcsolatos módszertani továbbképzéseket, pszichológiai, konfliktuskezelési és önismereti képzéseket, tanulásmódszertannal foglalkozó képzést, valamint nemzetközi kitekintést biztosító workshopokat látnának szívesen.
- Az alapfokú művészeti iskolák tehetségértelmezése a saját területükön történő tevékenységre szűkül, de a motiváltság, kitartás, családi háttér itt is fontos szempontként jelenik meg. A tehetséggondozási tevékenységet a tehetségazonosítással, a zeneoktatással, illetve a versenyeztetési feladatok ellátásával látják el az iskolák. A tehetségazonosítással kapcsolatban mindkét iskolában elhangzott, hogy erre nincs bevett mérőeszköz, ezt a zenetanárok belső meglátásai, szakmai véleménye alapján teszik.
- A felkeresett művészeti iskolák kizárólag zeneoktatással foglalkoznak. Ezt részben helyben, a zeneiskola épületében teszik meg, részben pedig – ahol több általános és középiskolával vannak kapcsolatban – a tanuló iskolájába szervezik az órákat. A kiemelt tehetségek aránya – akiből muzsikus vagy zenetanár lehet a későbbiekben – igen alacsony, mindössze 1–3 százalék volt mindkét iskolában. A zeneoktatást így nem is kifejezetten tehetséggondozási tevékenységnek fogják fel, hanem egy tágabb, művészeti, esztétikai, illetve humán területre kiterjedő nevelésként jellemzik. Azoknál a tanulóknál, ahol az átlaghoz képest nagyobb érdeklődést, elköteleződést és „tehetséget” érzékelnek, a versenyeztetés fontos tehetséggondozási tevékenység.

- A zeneiskoláknak nemcsak a gyerekeket és a szülőket kell „megnyerniük”, hanem az általános iskolákkal is jó kapcsolatot kell kialakítaniuk. Ez általában nem okoz problémát, bár ez alapvetően a személyes kapcsolatokon múlik. Az „anyaiskolának” is jó, ha van olyan tanulója, akit rendezvényeiken fel lehet léptetni, vagy aki esetleg művészeti versenyeredményei miatt pluszpontokat kap a felvételién, ugyanakkor bizonyos értelemben ellenérdekelt, ha a zeneőrök veszélyeztetik saját délutáni programjaikat, vagy többletfigyelmet igényel a pedagógusoktól. A zeneiskolákat nehéz helyzetbe hozhatja az iskolaotthonos oktatási mód, hiszen ha nem tudják a napközbeni órák közé koordinálni a zenetanítást, könnyen kieshetnek a gyerekek a zeneiskolából.
- A zeneiskolák leginkább a tanulók általános iskoláival vannak együttműködésben, de ezek is leginkább formális kereteket öltenek. A pedagógusok között szakmai vagy nevelési együttműködés nem jellemző.
- Pályázati tevékenység leginkább valamilyen esemény megszervezéséhez volt köthető. Infrastrukturális fejlesztést, eszközbeszerzést a fenntartói támogatásokból igyekeznek fedezni.
- A zeneiskolák eszközigénye leginkább a hangszerekkel kapcsolatban jelenik meg. Jellemzően nem a mindennapos zeneoktatás terén használt, hanem a versenyekre alkalmas – emiatt meglehetősen drága – hangszerek hiányoznak. Szükség mutatkozik kiegészítő „alapanyagokra” (vonó, húr, kotta stb.), technikai eszközökre (hangosítás, hangstúdió), digitális oktatócsomagokra, illetve a működtetés technikai feltételeire (wifi, számítógépek).
- A felkeresett iskolák nem jeleztek problémát a zenepedagógusokkal kapcsolatban, bár az igaz, hogy egyre nehezebb jó művészi és jó pedagógusi vénával rendelkező, egyúttal lelkes zenetanárt találni. Új tendencia, hogy a tanulókkal kapcsolatban nemcsak a leterheltség jelentkezik, hanem a figyelemzavar, illetve az is, hogy egyre több fegyelmezési nehézség adódik. Ezekre viszont pedagógiai értelemben koránt sincs minden zenetanár felkészülve.
- A továbbképzéseken való részvétel elég alacsony a zenetanárok körében. Ezt részben a térségi kínálattal, részben a túl általános és szakterületükön látszólag nehezen alkalmazható képzési tartalmakkal indokolják. Kifejezett tehetséggondozásra irányuló képzés iránt nem mutatkozott igény a megkérdezettek körében.
- A kvalitatív kutatásban két Tehetségsegítő Tanács tevékenységébe tekintettünk be. Mindkét tanácsra jellemző, hogy indulásuk már korábbi szervezeti együttműködésre támaszkodott. A két szervezet részben hasonló, részben eltérő tevékenységeket lát el, illetve tervez ellátni. Az egyik tanács esetében az induló évben elnyert két pályázat segítségével elsősorban figyelemfelkeltő programokat szerveztek: a város főterén bemutatták a tagintézményeket, a bennük zajló tehetséggondozó tevékenységet, valamint az eredményes, tehetséges diákokat. A programhoz tartozott alkotó nap, illetve szülőknak szóló délutáni beszélgetés is. A másik tanács inkább a szakmai szolgáltató szerepkörre helyezte a hangsúlyt – igaz, ez a hangsúly évről évre, az éves feladatok tükrében változik. A szakmai szolgáltató szerepkör egyrészt adminisztratív támogatásban ölt testet (hogyan legyen egy tagszervezet Tehetségpont, miként kell kitölteni a pályázati űrlapokat, formanyomtatványokat stb.), másrészt részben saját, részben pályázati forrásra támaszkodva belső pályázatokat ír ki tehetséges intézmények, tehetséges diákok, illetve tehetséggondozó programok, rendezvények támogatására. A saját forrást részben a tagszervezetek éves hozzájárulásából teremtik elő.

- Mindkét szervezet a Renzulli-féle tehetségmodellből indul ki, azaz tehetségnek elsősorban azt tartják, aki motivált és szorgalmas, kreatív, illetve valamilyen szempontból kiemelt tehetségű. Ugyanakkor konkrét tevékenységében egyik tanács sem ragaszkodik mereven ehhez a meghatározáshoz.
- Nem egységesek a gyakorlatok azzal kapcsolatban, milyen méréseket végeznek. Annál a tanácsnál, ahol a szervezet szorosan együttműködik a fenntartó pedagógiai szakszolgálatával, a mérések kiterjednek és széles merítésűnek mondhatók, a másik szervezet esetében viszont csak esetlegesen jelenik meg. Mindkét tanács igyekszik kihasználni a hálózatosodásban rejlő lehetőségeket, ugyanakkor ennek sikeressége nagyban függ a szervezeti beágyazottságtól és az anyagi lehetőségektől.
- Mindkét tanács szerint szükségesek a pályázási lehetőségek. A tanács munkáját a mentori program erősítésével, az önkéntes pedagógusi munkák anyagi honorálásával serkentnék. A pályázatok kapcsán elvárás az egyszerűség, a könnyű elszámolás, illetve a megfelelő időzítés. A hálózatosodás erősítését, a tagintézmények közötti tehetséggondozási szakmai kooperációt fontosnak tartják, ahogyan azt is, hogy a tanács is vegyen részt táborok, rendezvények szervezésében, vagy akár konkrét tehetségfejlesztő foglalkozások (pl. szakkörök) lebonyolításában. Ehhez viszont jelenleg nincs meg a szükséges anyagi bázis, amit mindenképpen csak pályázati úton tartanak elérhetőnek.
- Ha szigorúan a tehetségsegítő tanácsok munkáját nézzük, akkor nem jelentkezett lényegi infrastrukturális igény, hiszen a felmerülő feladatokat a befogadó székhelyszervezet keretén belül el tudják látni. Ugyanakkor, amennyiben a tanács közvetlen tehetséggondozó tevékenységet is végezne, akkor a feltételek már csak korlátozottan adóttak.
- Az eszközigények esetében szét kell választani a tehetséggondozási célú foglalkozások eszközigényét, illetve a tanácsok működéséhez szükséges eszközparkot. Előbbi esetben a tanácsok felvállalhatnak közvetítő szerepkört, de a tagság heterogenitása miatt nehéz megmondani előre, hogy pontosan mire és milyen mennyiségben van szükség. Ugyanakkor mindkét tanács elsősorban azzal van tisztában, ami székhelyintézményének a szüksége. Informatikai eszközök, szoftverek, művészeti eszközök és alapanyagok, fejlesztő játékok és kártyák, utazási támogatás, étkeztetési támogatás merültek fel az interjúk során, mint fejlesztéshez, tehetséggondozáshoz szükséges eszközigények. A működéshez szükséges eszközpark részben rendelkezésre áll, de úgy, hogy – nyilván korlátozott mértékben – a befogadó szervezet eszközeit használják fel. Ez azonban adott esetben nem okoz gondot, adott esetben pedig nehézkes is lehet. Itt is elsősorban informatikai és irodai eszközök, utazási és kommunikációs költségek, nyomdai költségek merültek fel.
- A tanácsok munkáját többnyire önkéntesek látják el, illetve a főállás mellett csak kiegészítő juttatást kapnak tevékenységükhöz. Jórészt pedagógusok, pszichológusok kapcsolódnak, kapcsolhatók a tanácsok munkájához. A korábbi továbbképzések tartalmával elégedettek voltak a tanácsvezetők. A későbbiekben a következő képzési igények jelentkeztek: alapfogalmak tisztázása, tehetségazonosítás, tehetségfejlesztési módszertanok, fejlesztési tervek készítése, illetve ezeknek az elemeknek a gyakorlati implementálásának lehetőségei.
- Az elemzésben három pedagógiai szakszolgálat munkáját mutattuk be. Az egyik – feltehetően ez a legáltalánosabb típus – a tehetséggondozási támogató tevékenység intézményesülésének elején tart. A második és a harmadik típus kiterjedt eszközrendszerrel dolgozik, de míg az első települési környezetben működik, a második megyei szervezeti tevékenységet igyekszik ellátni.

- Az első típusban meglehetősen passzív tevékenységek jellemzők. Rendszerint akkor kapcsolódnak be a munkába – általában önismereti, pszichológiai segítségnyújtással –, ha kéri őket. A problémát leginkább abban látják, hogy sem náluk, sem az iskolákban nincs megfelelő végzettségű szakember. Hiányt érzékelnek pszichológusból, iskolapszichológusból, tehetséggondozó koordinátorból egyaránt. Nincs arról ismeretük, hogy az iskolákban milyen fejlesztőpedagógusok és milyen tehetségfejlesztő foglalkozások vannak, hol kellene segítség, hol nem. Az információhiányt fordítva is értékeli, szerintük az iskolákban sem tudják, miben tudnának ők segíteni. A szakszolgálat tehetséggondozással kapcsolatos feladatbővülését végeredményben „kényszerként” élik meg: kaptak a nyakukba kötelező feladatokat, de sem státuszt, sem megfelelő szakembert nem delegáltak az ellátáshoz.
- A második típusba tartozó szakszolgálat a település általános iskolás tanulói között végez szűrési tevékenységet, és a kiválasztott diákok számára mentortanárokat biztosít, akik csoportos fejlesztés keretében foglalkoznak a tanulókkal. A tehetségazonosításon túl minden évben tehetségnapot szervez a szakszolgálat, illetve saját tanulmányi versenyt is rendeznek. A szülők számára szintén rendeznek programokat. A hálózatosodás terén komoly eredményekkel rendelkeznek, ám jellemző, hogy a civil szervezetekkel, üzleti szereplőkkel alig tudnak együttműködni. Probléma, hogy szakszolgálatként nem tudnak indulni tehetséggondozással foglalkozó pályázatokon, sőt Tehetségpont minősítésüket sem tudják megújítani.
- A harmadik szakszolgálati típus szintén egy városi programból „nőtte ki magát”. Minden járési szolgálatnál dolgozik tehetséggondozó koordinátor, akik rendszeres szakmai kapcsolatot tartanak egymással. A korábbi városi tevékenységeket igyekeznek kiterjeszteni – önkéntes alapon – a megye összes általános iskolájára. Minden évben tartanak tehetségazonosításra szolgáló szűrést, ahol a kiválasztottak számára foglalkozásokat szerveznek. Tevékenységük része diákkonferencia, nyári tábor szervezése is. A hálózatosodás ebben a típusban is elsősorban a belső szervezeti működésre, illetve az iskolai együttműködések kialakítására jellemző. Bár akut infrastrukturális és eszközhiánnyal nem szembesülnek, a pályázati lehetőségek szűkülését e szakszolgálatban is veszélyforrásnak tartják. A fejlesztési elképzeléseikkel elsősorban jelenlegi tevékenységeik mélyítését, másrészt újabb foglalkozások indítását célozzák meg, lehetőleg úgy, hogy azok hátrányos helyzetű tanulók célcsoportjának bevonását is lehetővé tegyék.
- A kutatás során hét, tehetséggondozással foglalkozó civil szervezet tevékenységébe kaptunk betekintést. Bár egy-két szaktekintély (pl. Czeizel, Mönks, Renzulli) definíciója elhangzott arra vonatkozóan, hogy kit/mit tekintenek az interjúalanyok tehetségnek, a többség igyekezett saját – és így valamennyire szervezete fókuszában álló – meghatározását adni a kérdésre. Ennek megfelelően viszonylag sokféle válasz hangzott el. Az azonban általában közös volt, hogy a motiváltság, a kreativitás, illetve a feladatmegoldásban való elmélyülés képességét kiemelték mint a tehetséges gyerekek vagy tehetségigérek jellemző tulajdonságát. A tehetségsegítés és tehetséggondozás meghatározása jellemző módon nem vált ketté a válaszadók gondolkodásában.
- A tehetséggondozással foglalkozó civilek jellemzően kétféle indítatásból kezdtek el tevékenységükkel foglalkozni. Egyrészt személyes művészeti, üzleti megfontolás folyamodványaként állították fókuszukba e tevékenységet, másrészt felismerve a közoktatás ilyen irányú kudarcosnak tartott munkáját, valamilyen alternatív színteret kerestek elképzeléseik kibontakoztatására. Jellemzően az utóbbi esetben figyelhetők meg azok a mechanizmusok, stratégiák, melyek megteremtik a hosszú távú munka lehetőségét.

- A kutatásba bevont civil szervezetek tevékenysége igen változatos volt, összességében a gardneri tehetségterületek mindegyikével foglalkoztak. Lényeges különbséget a tevékenységek komplexitásában, a tevékenységet megelőző diagnosztikai eszközökben, illetve a tevékenységek célcsoportjában lehet felfedezni. A szervezetek kisebbsége csak egy-egy terület fejlesztésére tud/akar fókuszálni. E szervezetek jellemzően kisméretűek, egy-két aktív taggal működnek. Lényegében nem céloznak meg más tevékenységet, mint az adott területen elsajátított tudás, készség mélyítését. A felkeresett szervezetek többsége azonban komplex módon közelíti meg a tehetségfejlesztést: foglalkozásaikon egyszerre vagy felváltva több területet is fejlesztenek, és tevékenységükben kiemelt szerepet kapnak az önismeret fejlesztésére szolgáló, illetve a mozgásterápia-elemek. Jellemző, hogy a komplex szolgáltatást nyújtó civilek szakembergárdája sokrétűbb, működésük professzionalizáltabbnak tűnik.
- Professzionális tehetségazonosítás alig-alig jellemző a felkeresett civil szervezetek esetében. Ennek oka az esetek kisebb részében az, hogy a résztvevők vagy előre meghirdetett foglalkozásokra kezdenek el járni, ahol a rendelkezésre álló képességek felmérésén túl nem igényel a nyújtott szolgáltatás mélyebb ismereteket a résztvevőktől. Többször előfordult az, hogy a szervezet munkatársai korábbi tapasztalataikra, rutinjaikra hagyatkoznak. Ezekben az esetekben a „megismerkedési szakaszban” a lehetőségekhez képest alaposan megismerik a tehetségfejlesztésre jelentkező delikvenst, és ez alapján döntenek az alkalmazott módszerről. Tehetségazonosításra szolgáló tesztek felvételére csupán két esetben utaltak, ráadásul az egyik esetben sem egyéni felmérésről volt szó.
- A pályázati lehetőségek függvénye, hogy a tevékenységekért milyen térítést kérnek a civil szervezetek. Jellemző, hogy egyetlen esetben hangzott el, hogy a szervezet tevékenysége ingyenes, a többi esetben vagy csak esetenként fordul elő ez, vagy minden résztvevőtől kérnek valamilyen – jelképes vagy komolyabb összegű – anyagi hozzájárulást. Több szervezet esetében tapasztalható volt, hogy vékony a határ az üzleti célú és a nonprofit szolgáltatások között. Volt olyan szervezet, amely nonprofit tevékenységét azért kezdte el, mert gazdasági társaságként kiesett a potenciális pályázati kedvezményezett köréből, és volt olyan is, amely fordítva, a sikertelen civil pályázatokból okulva inkább piaci keretek között folytatná tevékenységét. Akadt olyan szervezet is, amely megosztja tevékenységét: amit értékesíteni tud, azt értékesíti for profit keretek között, amit meg nem, azt folytatja civilként.
- A tehetségfejlesztéssel foglalkozó civilek jellemző módon vagy egymással, vagy valamilyen közoktatási intézménnyel működnek együtt. Előbbi esetnek katalizátora valamilyen pályázat, a célja pedig, hogy többféle tevékenységet tudjanak ötvözni szolgáltatásaikban (pl. művészeti nevelés és mozgásterápia). Jellemző, hogy az ilyen együttműködés leginkább a kisebb, korlátozottabb profilú szervezetekre jellemző, ahogy az is, hogy az esetek többségében ezek ad hoc jelleggel működnek. A közoktatási intézményekkel való együttműködés mélysége igen változatos. A legtöbb civil szervezet arról számol be, hogy bár vannak kapcsolataik iskolákkal, az együttműködések inkább súlytalanok, formaiak. Sokszor tapasztalják, hogy az iskola konkurensként kezeli őket, a civilek munkáját nem kiegészítésként, hanem az iskolai munka helyettesítéseként fogják fel.
- A bevont szervezetek lényegében két részre oszthatók abból a szempontból, milyen indíttatásból vesznek részt a Tehetségpont programban. A szervezetek többségének teljesen egyértelmű volt, hogy csatlakozzanak a programhoz, ahogy az is, hogy megragadjanak minden lehetőséget a hálózatosodásra, az együttműködések kiépítésére. Egy szűk kisebbség ugyanakkor csak a

pályázási lehetőséget látta a programban, illetve azt, hogy ezzel a „céggel” megnyílnak előttük a közoktatási intézmények kapui, és így toborzási lehetőségekhez jutnak. A Tehetségsegítő Tanácsok munkáját azonban több helyről is kritika érte. Volt olyan szervezet, mely nem is tudott a tanács működéséről, amelyik pedig igen, az nem tudott érdemi tevékenységet kapcsolni a szervezethez.

- A civil szervezetek rendelkezésre álló humán erőforrása igen rugalmasnak látszik. Mindössze két olyan szervezettel találkoztunk, amely stabil, állandó létszámmal működött volna, a többi – elsősorban a rendelkezésre álló források függvényében – komoly mozgólétszámmal dolgozik. Általában igaz, hogy a fővárosi szervezetek képesek szélesebb, mozgósítható és egyes területekre specializált közreműködő személyek bevonására. A humán erőforrással kapcsolatos problémák jellemzően kétfélék. Egyrészt – és ez a nagyobb nehézség – a pénzügyi bizonytalanság miatt a szervezetek nem tudnak sem tervezni, sem előre lépni a humán erőforrás szélesítésében. Másrészt sok esetben „falakba” ütköznek akkor, ha a pedagógusok között keresnek alkalmi munkatársakat: a magas óraterheltség miatt alig akad olyan tanár, aki szabadidejéből pedagógiai önkéntes munkát vállalna.
- Gyakorlatilag nem volt olyan civil szervezet, amelynek valamely munkatársa ne végzett volna el valamilyen akkreditált, tehetségfejlesztéssel foglalkozó képzést, sőt az volt a gyakoribb, hogy az elmúlt években több ilyen jellegű kurzust is teljesítettek a megkérdezettek. Alapvetően hasznosnak találták ezeket a képzéseket. Többen jelezték, hogy a későbbiekben kevesebb elméletet, több gyakorlati képzést szeretnének.
- A felkeresett civil szervezetek mindegyike szembesült az infrastrukturális hiányosságokkal. Jellemző probléma, hogy nincs saját tulajdonú helyiségük, így vagy bérelni kénytelenek, vagy pedig valamilyen támogatóra hagyatkozva kölcsönhelyiségben folytatni tevékenységüket. Azt gyakorlatilag mindegyik szervezet kizárta, hogy önerőből bármikor is saját ingatlanhoz jusson.
- A kutatásba bevont civil szervezetek alapvetően elégedettek voltak eszközellátottságukkal, legalábbis olyan nem fordult elő, hogy eszközhiány miatt nem tudtak volna valamilyen tevékenységet megtartani. Ugyanakkor ez egyben jelzi a válaszok kétarcúságát is: egyrészt eddig megoldották a meglévő/felhasználható eszközökből is a tevékenységüket, másrészt az előrelépés, a kényelmesebb munkavégzés igénye nem feltétlenül jelent meg a válaszok között. A konkrét eszközigény részben az ellátott tevékenységekhez kapcsolódott (fejlesztőjátékok, mozgásterápiás eszközök), részben pedig a szervezet működéséhez (számítógépek, irodaeszközök).
- A civil szervezetek pályázati aktivitása változó. Jellemzően évi 1-2, legfeljebb 4-5 pályázaton indulnak, az ebből származó bevételük pedig – a szervezetek közötti erős szórás figyelembevételével mellett – 0–10 millió forint között alakult. A civil szervezetek elsősorban működési költségeiket szeretnék fedezni pályázati forrásból, illetve olyan célcsoportot céloznának meg, amely nem tudja vállalni a szolgáltatások térítési díjait. A viszonylag kicsi szervezetekre jellemző, hogy nem mozognak otthonosan a pályázati világban, nem tudnak pályázatokat írni – főleg annak gazdasági kalkulációjával érezhetők nehézségek. Az elérhető pályázatok kapcsán két fő problémakör fogalmazódik meg: nem elég transzparens a bírálati folyamat, illetve a projekt fenntarthatóságát nem tudják biztosítani.

- A kutatás harmadik részében köznevelési intézmények és tehetséggondozási feladattal foglalkozó nem köznevelési intézmények alapkokumentumainak elemzésével tártuk fel, hogy az egyes intézmények hogyan viszonyulnak a tehetséggondozáshoz, tehetségfejlesztéshez, milyen célokat tűznek ki maguk elé ezen a téren, milyen módszereket használnak, illetve mekkora figyelmet szentelnek dokumentumaikban a tehetségfejlesztési folyamatuk bemutatásának.
- Átlagban az iskolák képzési típustól függetlenül 35-ször szerepeltetik a tehetség szót pedagógiai programjukban, de viszonylag nagy szórást mutatnak e tekintetben az intézmények. Nem találtunk különbséget a tehetség szó pedagógiai programban való előfordulási gyakoriságában képzési típusok között, de elmondható, hogy a szakközépiskolák, illetve szakgimnáziumok dokumentumaiban jóval kevesebbszer fordul elő a tehetség szó, míg a Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező iskolákban jóval többször szerepel a kifejezés.
- Az iskolák nagy változatosságot mutatnak abban a tekintetben, hogy pedagógiai programjukban mekkora figyelmet, milyen terjedelmet szentelnek a tehetséggondozásnak. Az iskolák nagy részében a tehetséggondozás külön alfejezetben jelenik meg, leggyakrabban a nevelési elvek vagy a nevelő-oktató munka alapelvei fejezetén belül. A szakközépiskolákban és szakgimnáziumokban jóval kisebb terjedelemben mutatják be a pedagógiai programon belül az intézményekben folyó tehetségszorgatást, ezekben az iskolatípusokban sok esetben fél oldalt vagy ennél is kevesebbet szánnak ennek a témának, míg a gimnáziumokban 5-6 oldalt is ennek szentelnek. A 48 intézményből mindössze hét iskola pedagógiai programjában adják meg a tehetség definícióját. Az iskolák többsége Harsányi István klasszikus meghatározását használja. Egy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező szakgimnáziumban a mentortanár kritériuma és feladatai is megtalálhatók a definíciók között.
- A mintába került intézmények több mint fele viszonylag általánosan, felszínesen fogalmaz a tehetséggondozással kapcsolatban. A legtöbb esetben a szakirodalomból átvett részekkel, illetve teljesen általánosan megfogalmazott célokkal, feladatokkal próbálják bemutatni az iskolában folyó tehetséggondozási tevékenységet. A gimnáziumok, illetve minősítéssel rendelkező iskolák sokkal nagyobb figyelmet szentelnek az intézményben folyó tehetséggondozói munka, valamint a módszerek, szakkörök, versenyek bemutatására, mint a más képzési típusú intézmények. A legáltalánosabb, legfelszínesebb megfogalmazásokat az iskolai dokumentumokban egyértelműen a minősítéssel (Tehetségpont, Minősített Tehetség Műhely) nem rendelkező szakközépiskolák és szakgimnáziumok esetében találhatjuk.
- Összességében az intézmények pedagógiai programja az iskolák többségében a tehetséggondozással kapcsolatos célok között a tehetségek minél korábbi felismerését, felkarolását, intenzív fejlesztését és differenciált fejlesztését hangsúlyozza. A gimnáziumok, de leginkább a tehetséggondozó, 6-8 évfolyamos gimnáziumok pedagógiai programjában a tehetséggondozással kapcsolatos célok között markánsan jelenik meg a versenyekre való felkészítés is. Minél magasabb képzési szintet nézünk, annál gyakrabban találjuk meg a célok között a pedagógusok kiemelt feladatául a tehetséges diákok felismerését, azonosítását és gondozását. A Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel rendelkező intézmények pedagógiai programjaiban a tehetséggondozás céljai között már nemcsak a diákok, de a hatékony tehetséggondozás kapcsán a pedagógusok továbbképzésének fontossága, valamint a jó gyakorlatok átadása, átvétele is megjelenik.

- Az intézmények viszonylag nagy része nem jeleníti meg dokumentumaiban, hogy iskolájukban mely pedagógusok vállalnak tehetséggondozási tevékenységet. Jellemzően csupán a pedagógusok szakképzettségénél tüntetik fel, ha valamelyik pedagógus tehetségfejlesztő pedagógus szakvizsgát szerzett. A 48 intézményből 24 iskolában egyáltalán nem találtunk semmilyen információt sem a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusokról, sem a tehetséges tanulók létszámáról.
- Az intézményi dokumentumok jelentős része nem ad tájékoztatást az iskolában használt tehetségazonosítás módszeréről. Mindössze 18 iskolában találhatunk a pedagógiai programban a tehetségazonosításra vonatkozóan valamilyen információt, ugyanakkor ezek nagy része teljesen általános, felszínes.
- Az iskolák közül egyik intézményi dokumentumban sem találtunk információt arra vonatkozóan, hogy az intézmény végez-e valamilyen hatásvizsgálatot tehetséggondozási feladatairól.
- Összegzőképpen elmondható, hogy az alapítványok, szervezetek honlapjáról viszonylag kevés információ derül ki, illetve ezek nem is mindig naprakészek.
- A nem köznevelési intézmények tehetséggondozással kapcsolatos céljait, célcsoportját minden mintába került intézmény esetében megtaláltuk a szervezetek honlapjain. Nem meglepő módon a célok rendkívül heterogének, ugyanakkor a kreativitás, illetve bizonyos képességek, készségek fejlesztése mindegyik szervezet céljai között megjelent valamilyen módon.
- Célcsoport szerint heterogén, módszerek tekintetében homogén a civil szervezetek tehetséggondozó tevékenysége (legalábbis elérhető dokumentumaik alapján). Utóbbi esetben a különórák, fejlesztő foglalkozások, szakkörök és nyári táborok dominálnak. Tehetségazonosítás csak egyetlen szervezet esetében jellemző. A szervezetek majdnem mindegyike tehetséggondozó szakembert, pedagógust, fejlesztő pedagógus munkatársat is bevon a munkába, míg egy-egy alapítvány mentort, illetve pszichológust is alkalmaz a diákok fejlesztésére.

## Hipotézisek

A kutatás során 11 hipotézist fogalmaztunk meg, melyeket részben a kvantitatív, részben a kvalitatív, részben pedig a dokumentumelemzés segítségével igyekeztünk megválaszolni.

- Az első hipotézisünk szerint a tehetségsegítéssel kapcsolatos egységes gondolkodást nehezíti, hogy a tehetségsegítéssel foglalkozó szereplők eltérően definiálják saját szerepkörüket, feladataikat, illetve a tehetségsegítés menetét.

A tehetséggondozással foglalkozó szereplők jellemzően pedagógusi vagy pszichológusi területről érkeznek, ez pedig egy közös elméleti megközelítés lehetőségét vetíti előre. A „saját szavas” definíciókban elvétve fordult elő, hogy konkrét szakirodalmi megfogalmazást alkalmaztak volna, ugyanakkor több tényező is közös volt. Tehetséges diákokon leginkább a valamilyen területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó, motivált, elkötelezett, érdeklődő tanulókat értették. Esetleges, hogy e tényezők mellett kiemelték-e a támogató környezet (szülők, iskola, egyéb szervezetek), a kreativitás, a kortárscsoportok, az intelligencia vagy a művészi adottságok szerepét. Emiatt nehéz az elhangzottakat egyetlen tehetségdefiníció szerint értelmezni. A tehetséggondozás és tehetségsegítés különbségtétele alig-alig volt jellemző. Ahol igen, ott tehetséggondozáson az adott tehetségterület fejlesztését, tehetségsegítésen pedig a tanuló „mentorálását”, úton tartását értették. Jellemző az is, hogy széles skálán mozgott a tehetséges diákok arányának megítélése: a válaszok a „mindenki tehetséges (valamiben)”-től az egy-két tehetséges diák konkrét példájáig terjedt. Ez a szórás az eredményeink szerint valóban megakadályozza, hogy az egyes intézmények pontosan fókuszálják tehetségfejlesztő tevékenységeiket. A köznevelési intézményekben a tanórán kívüli foglalkozások lényegében minden érdeklődő tanuló előtt nyitva állnak, így egyéni fejlesztésre szinte csak a versenyfelkészítések keretében kerülhet sor. Ez a gyakorlat viszont nem teszi lehetővé a komplex fejlesztést. Hipotézisünket tehát igazoltnak tekinthetjük.

- A második hipotézisünk szerint a nem köznevelési intézmények (pl. egyesületek, civil szervezetek) tehetséggondozói aktorai szakmailag speciálisabb szakvégtzettséggel, háttértudattal és kompetenciákkal rendelkeznek, mint a köznevelési intézmények pedagógusai.

A köznevelési intézményekben a tehetségfejlesztési tevékenységet – legyen szó szakkörök tartásáról, versenyfelkészítésről vagy egyéb, tanórán kívüli tevékenységről – jellemzően a pályafutásuk derekán vagy annak végén járó pedagógusok tartják. Igaz ez annak függvényében is, hogy a pályakezdők elvileg „jobban” terhelhetők, vagy a felsőoktatásból frissebb, naprakészebb ismeretekkel rendelkeznek ezen a területen. Mivel azonban a tehetségfejlesztés az iskolákban szaktárgyi fókuszú, a tapasztalat egyfelől előnyt biztosít, másfelől hátrányt is jelent. A hátrány elsősorban a fejlesztés komplexitásában jelenik meg: nem minden területen tudnak támogatást biztosítani. A (jól működő) tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetek éppen ezen a téren „versenyképesek”, hiszen szaktárgyi fejlesztés, gazdagítás mellett önismereti, pszichológiai segítséget is adnak. Sőt, sok esetben éppen olyan diákokkal foglalkoznak, akikben „gyenge oldaluk” miatt az iskola nem lát kiemelten tehetséges diákot. A köznevelési intézményekből égetően hiányoznak a pszichológusi kompetenciák, akár ha a tehetségfejlesztést, akár más területet vizsgálunk. A szakszolgálatok segítsége nem lebecsülendő, de a legtöbb helyen kevés. A civil szervezetek rugalmasabban tudnak alkalmazkodni humán erőforrás tekintetében egy-egy célfeladathoz (pl. egy nyertes pályázat kapcsán), ám a jól működő szakembergárda csak a legritkább esetben marad tartós a fenntartási lehetőségek bizonytalansága miatt. Hipotézisünket tehát beigazolódott.

- A harmadik hipotézisünk szerint a köznevelési intézményekben a tehetséggondozói tevékenység gyakran esetleges, ad hoc jellegű, és az ilyen tevékenységre nyitott és módszertanilag felkészült pedagógusállomány hiányos.

A hipotézis megválaszolásához először a tehetséggondozói tevékenységet kell definiálnunk. Amennyiben tehetséggondozói tevékenységen a hagyományos pedagógiai fejlesztő tevékenységeket értjük (szakkörök, versenyfelkészítés, sportfoglalkozások, kiegészítő tanórán kívüli foglalkozások stb.), úgy gyakorlatilag minden intézményben folyik ilyen munka. Egyedül az érettségit nem nyújtó szakképzés esetén jellemző, hogy kisebb arányban van jelen ez a fajta tevékenység. Amennyiben viszont a tehetséggondozást komplex fejlesztési folyamatként fogjuk föl, ahol a tehetségazonosítás, több területet, gyenge és erős oldalt érintő fejlesztés egyszerre jelenik meg, esetleg mérésekkel alátámasztott nyomon követés is jellemző, úgy valóban csak esetleges példákat hozhatunk. Utóbbi esetben igaz, hogy az iskolákban nincs olyan szakembergárda, amelyik ezt a tevékenységet az elejétől a végéig professzionálisan koordinálni tudná. Jellemző, hogy a tehetséggondozással foglalkozó továbbképzések, szakvizsgák azokban az intézményekben érintenek relatíve több tanárt, ahol a tehetséggondozás a középpontban áll. Előzetes hipotézisünket tehát igaznak tekinthetjük.

- Negyedik hipotézisünk szerint nem jellemző hálózatosodás a tehetséggondozással foglalkozó szervezetek körében, a kapcsolatok esetlegesek.

Ez a hipotézis részben igazolódott. Hálózatosodás, együttműködés sok esetben megfigyelhető, ám jellemzően intézményrendszeren belül: oktatási intézmény oktatási intézménnyel, civil szervezet civil szervezettel működik együtt. Az a fajta plusz, amit a szervezeten túli hálózatosodás jelenthet (pl. eltérő látásmód, módszer, szakmai tapasztalat), egyelőre nem általános. Ennek okai részben szervezeti okokra (nincs az együttműködésre jogi lehetőség), részben forráshiányra, részben humán erőforrás-hiányra, részben elérhetőségi (nincs partnerszervezet), részben pedig attitűdbeli különbségekre (pl. konkurensként ítéljük meg a másik szervezetet) vezethetők vissza.

- Az ötödik hipotézisünk szerint a külső szakemberek alkalmasszerűen jelennek meg a köznevelési intézményekben, állandó és intenzív kapcsolat nem jellemző.

Ez a hipotézis megállta a helyét. Együttműködések elsősorban pályázati konstrukciók segítségével serkenthetők, de figyelembe kell venni azt is, hogy ezek nem feltétlenül válnak tartóssá – ahhoz személyes/kollegiális viszony kialakulása is szükséges. Sok esetben az intézményrendszer nem adaptálódott az igényekhez: hiába a szakszolgáltatokra delegált tehetségfejlesztői feladat, ha nincs elég státusz, szakember, elképzelés a teendőkről.

- A hatodik hipotézisünk szerint jelentős területi különbségek figyelhetők meg a potenciális együttműködések terén.

Ez a hipotézis részben igazolódott. A nem iskolában dolgozó tehetséggondozási szereplőkkel, mentorokkal, a tehetséggondozással (is) foglalkozó pszichológusokkal, illetve a tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetekkel való kapcsolattartás intenzívebb a nagyobb településeken, elsősorban a megyei jogú városokban. Ennek oka a térségi kínálat: kistelepüléseken teljesen esetleges, működik-e ilyen szervezet (általában nem), a nagyobb településeken pedig valószínűbb, hogy a kapcsolatfelvétel egy-egy települési program, rendezvény során már kialakult. A kapcsolattartás intenzitása azonban a hozzáállástól is függ, ezt látjuk abban, hogy a Tehetségpontok vagy a tehetséggondozás terén magukat továbbképző pedagógusok körében jóval nagyobb nyitottságot látunk ezen a területen.

- A hetedik hipotézisünk szerint a szülőkkel való kapcsolattartás, a szülők bevonása a tehetséggondozási tevékenységbe „alulról zárt”, azaz a hátrányos helyzetű családok esetében nem valósul meg.



A hipotézis részben igazolódott. Az interjúk tanúsága szerint amennyiben „detektált” tehetséges diákról van szó, a hátrányos helyzetből származó diákok szülei esetében épp ugyanúgy alakul az iskolával való kapcsolattartás, mint a kedvezőbb helyzetűek esetében. Sőt a legtöbb intézményben van is arra valamilyen szervezeti mód, hogy a szegényebb diákokat utazási költség, eszközvásárlás formájában támogassa az iskola (alapítványa). Ugyanakkor az is igaz, hogy a kedvezőbb helyzetből származó diákok esetében könnyebb a tehetség felismerése: nagyobb nyelvi, matematikai kompetenciával érkeznek az iskolába, így pedig hamarabb kitűnnek. Az is jellemző, hogy a kedvezőbb státuszúak nagyobb arányban és hamarabb tűnnek fel tehetséggondozással foglalkozó civil szervezetek foglalkozásain, vagy akár a pedagógiai szakszolgálat tehetségűrésein.

- Nyolcadik hipotézisünk szerint a tehetségfejlesztési programok köre a köznevelési intézmények esetében nem kidolgozott, a pedagógiai programban kevésbé érintett téma terület.

Ez a hipotézis nem igazolódott be teljesen. Elmondható, hogy az iskolai dokumentumokat tekintve lényeges különbség mutatkozik az iskolák között képzési típus és aszerint is, hogy rendelkezik-e az iskola Tehetségpont vagy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel. A gimnáziumok, illetve a minősítéssel rendelkező iskolák sokkal nagyobb figyelmet szentelnek az intézményben folyó tehetséggondozói munka, valamint a módszerek, szakkörök, versenyek bemutatásának, mint az egyéb képzési típussal rendelkező intézmények, illetve mint a nem köznevelési intézmények. A legáltalánosabb, legfelszínesebb megfogalmazásokat az iskolai dokumentumokban egyértelműen a minősítéssel nem rendelkező szakközépiskolák és szakgimnáziumok esetében találhatjuk. A nem köznevelési intézmények esetében csak a szervezetek honlapjáról tudtunk tájékozódni. Látható volt, hogy intézmények sokszor túl általánosan fogalmazzák meg céljaikat, nehezen derül ki belőle, hogy mi is pontosan a szervezet célja, illetve nem is mindig naprakészek az információk. Ugyanakkor azt is láthattuk, hogy a szakemberekkel való ellátottság a nem köznevelési intézmények esetében sokkal kedvezőbb, mint az iskolák esetében. Itt specializáltabb szaktudással rendelkező szakemberek vesznek részt a gyerekek fejlesztésében, és ennek publikálására is némileg nagyobb hangsúlyt helyeznek a szervezetek.

- Kilencedik hipotézisünk szerint azoknál az intézményeknél, amelyek egyúttal részei a Tehetségsegítő hálózatnak (Tehetségpontok), a stratégiai célokat, rendelkezésre álló eszközöket és humán erőforrásokat, valamint az alkalmazott módszereket jóval részletesebben kifejtik.

Ezt a hipotézist nagyrészt sikerült bizonyítani. A mintába került intézmények fele egyben Tehetségpont is, illetve nyolc minősített iskolát választottunk ki. Lényeges különbség mutatkozott az iskolák között aszerint, hogy rendelkezik-e az intézmény Tehetségpont vagy Minősített Tehetséggondozó Műhely minősítéssel. A minősített iskolák sokkal nagyobb figyelmet szentelnek az intézményben folyó tehetséggondozói munka, az alkalmazott módszerek, a tehetségazonosítás során használt eszközök, valamint a versenyeredmények, a versenyeken helyezést elért diákok és felkészítő tanáraik bemutatásának, míg a többi intézmény esetében az iskolai dokumentumokban ezekre az aspektusoknak jóval kevesebb figyelmet szentelnek.

- Tizedik hipotézisünk szerint a köznevelési intézmények tehetséggondozási tevékenységeire felhasználható, ahhoz direkt kapcsolható eszköz- és infrastrukturális ellátottsága (intézményvezetői és szaktanári megítélések alapján) alacsony.

Hipotézisünk részben igazolódott. A felmérésben részt vett iskolák többségében nem vagy csak „tűzoltás jellegű” infrastrukturális fejlesztés történt az elmúlt években. A megvalósult beruházások nagy része valamilyen EU-s projekthez kötődött. Összességében minden ilyen jellegű fejlesztést valamilyen szinten be



tudtak csatornázni az intézményben folyó tehetségfejlesztő tevékenységbe. A legnagyobb infrastrukturális igény a fejlesztőtérmekek, sportlétesítmények kialakítására irányul – a meglévő épületek felújítása, energetikai korszerűsítése mellett. Az elmúlt években jelentős mértékben eszközbeszerzésekre is sort tudtak keríteni az iskolák – szintén valamilyen uniós pályázatnak köszönhetően. A legnagyobb fókusz az iskolák digitális fejlesztése kapta, ráadásul ez az a terület, ahol további eszközfejlesztési igények is jelentkeznek (a laborfelszerelések, szemléltetőeszközök, fejlesztőjátékok mellett). Mindezek alapján kijelenthető, hogy nem az infrastrukturális vagy eszközhiány akadályozza leginkább az iskolai tehetségfejlesztést – a tanulók leterheltsége, motiválatlansága, illetve a pedagógusok kiégettsége sokkal inkább befolyásoló tényező ebben a kérdésben.

- Végezetül az utolsó hipotézisünk szerint a tehetséggondozási folyamatban felhasználható eszközök fenntartása problémákba ütközik, így azok kihasználtsága gyenge.

Az eszközfenntartás olyan mértékben nem okoz gondot az iskolákban, mint ahogy azt előzetesen vártuk. Természetesen előfordul, hogy egy-egy kopott szemléltetőeszköz, alapanyag pótlása nehézséget okoz, de ezt rendszerint megfelelő tervezéssel át tudják hidalni az iskolák. Ugyanakkor komoly kihívást jelent a meglévő és egyre bővülő oktatást segítő digitális eszközök tartalmi kihasználtsága. Részben az elérhető oktatószoftverek ára, részben pedig a saját tartalmak fejlesztése okoz problémát. Meg kell említeni azt is, hogy sok esetben nincsenek meg a pedagógusi kompetenciák arra nézve, hogy miként lehet ezeket az eszközöket felhasználni akár a tanórán belüli, akár az azon kívüli tehetségfejlesztési tevékenységekben.

# HIVATKOZOTT IRODALOM

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300015.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV)

Bacsa Judit, Balog Emília, Debreczeni-Beretzky László, Gurdonné Kovács Helga, Gyöngyösi Judit, Hegedűs Ildikó, Karasz Hilda, Vámos Barbara (2015). *Jó gyakorlatok a pedagógiai szakszolgálati ellátásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. URL: [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop342b/protokoll\\_kiadvanyok/jogyakorlatok.pdf](https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/protokoll_kiadvanyok/jogyakorlatok.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2004). *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulóknak nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.

Balogh László (2007). *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-ai tanácskozásához*. URL: <http://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Balogh László (2009). A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai. *Pedagógiai Műhely*, 37 (4), pp. 5–20.

Balogh László, Mező Ferenc, Kormos Dénes (2011). *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: <http://tehetseg.hu/konyv/fogalomtar-tehetsegpontok-szamara> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (2014). A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_31\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Bíró Gábor (2015). A vezető feladata az intézményi tehetséggondozás rendszerének kialakításában. In Polonkai Mária (szerk.): *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 17–48. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_40\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Bodnár Gabriella (2015). *A tehetséggondozás elméleti és módszertani kérdései a szakmai pedagógusképzésben*. BME Tanárképző Központ, Budapest.

Czeizel Endre (1997). *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.

Csengődi Sándor (2015). A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költséghaszon elemzése. In Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 49–84.

Csikszentmihályi Mihály (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dávid Mária (2012). *A Géniusz képzések hatásvizsgálata. Kutatási tanulmány*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Magyar Géniusz Projektiroda, Eger. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/Geniusz\\_hatas\\_DM.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/Geniusz_hatas_DM.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Dávid Mária (2014). A tehetség természete és támogatási igényei. In Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 19–39. URL: <http://tehetseg.hu/konyv/mentoralas-tehetséggondozasban> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented*. Prentice Hall Inc., Anglewood, Cliffs, New Jersey.

Derényi András, Expanzió Kft., Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Kállai Gabriella, Szemerszki Marianna (2015). *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p. 121. URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tehetséggondozas\\_web\\_0.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tehetséggondozas_web_0.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine J. C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), pp. 157–197.

Eyre, D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. David Fulton, London.

Fehérvári Anikó (2008). Az Arany János Programban részt vevő diákok. *Educatio*, 17 (4), pp. 512–525.

Fehérvári Anikó (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 20–48.

Fehérvári Anikó, Liskó Ilona (2006). Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 16 (7–8), pp. 63–76.

Fejes József Balázs, Kasik László, Kinyó László (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19 (5–6), pp. 40–54.

Freedman M. (1992). *The Kindness of Strangers: Reflections on the Mentoring Movement*. Public/ Private Ventures, Philadelphia.

Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In Colangelo, N., Davis. G. A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston, pp. 64–80.

Galántai Júlia, Szemerszki Marianna (2015). Tehetségpontok hálózata. In Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 135–163. URL: <http://mek.oszk.hu/15600/15692/15692.pdf> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Minds: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gyarmathy Éva (2003). Tehetséges tanárok a tehetségekért. *Pedagógusképzés*, 1 (3–4), pp. 105–112.
- Gyarmathy Éva (2007). *A tehetség. Háttére és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest
- Gyarmathy Éva (2013a). A tehetséggondozás változási kényszere. *Iskolakultúra*, 23 (3–4), pp. 101–109.
- Gyarmathy Éva (2013b). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 1 (2), pp. 90–106.
- Grassinger, R., Porath, M., Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21 (1), pp. 27–46.
- Harsányi István (1994). *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Heller, K. A. (1990). Goals, methods and first results from the Munich Longitudinal Study of Giftedness in West Germany. In Taylor, C. W. (Ed.): *Expanding Awareness of Creative Potentials Worldwide*. Brain Talent-Powers Press, Salt Lake City, pp. 538–543.
- Hong, E., Greene, M., Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55 (4), pp. 250–264.
- Izsóné Szecsődi Ildikó, Hujber Tamásné (2015). A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakszolgálati protokollja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. URL: [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop342b/protokoll\\_kiadvanyok/tehetseggondozas.pdf](https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/protokoll_kiadvanyok/tehetseggondozas.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)
- Kállai Gabriella (2015). Elméleti megközelítés. In Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 13–18. URL: <http://mek.oszk.hu/15600/15692/15692.pdf> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)
- Kállai Gabriella (2016). Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók a tehetséggondozásban. In Kállai Gabriella (szerk.): *Hozzáférés és esélyek a tehetséggondozásban*. Család-, Ifjúság és Népesedéspolitikai Intézet, Budapest, pp. 83–110. URL: [http://www.tehetseg.net/download.php?file\\_id=89](http://www.tehetseg.net/download.php?file_id=89) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)
- MATEHETSZ. (2015). *TÁMOP-3.4.5-12/2012-0001 „Tehetséghidak” Program című kiemelt projekt 2014/2015-ös tanévre történő kiterjesztésének, valamint a teljes projektidőszak hatékonyságának és eredményességének hatásvizsgálata*. Ráveztető Projekt Kft., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége Tehetséghidak Program, Budapest. URL: [http://tehetseghidak.hu/sites/default/files/matehetsz\\_honlap\\_dokumentumai/matehetsz\\_hatastanulmany\\_2015\\_szerkesztett\\_va.pdf](http://tehetseghidak.hu/sites/default/files/matehetsz_honlap_dokumentumai/matehetsz_hatastanulmany_2015_szerkesztett_va.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)
- MATEHETSZ. (2017). *A vállalkozások, társadalmi és egyéb szervezetek, illetve magán-személyek tehetségsegítő aktivitásai a Tehetség hálózatban*. Kutatásjelentés. Készült az

EFOP-3.2.1-15-2016-00001 azonosítószámú, „Tehetségek Magyarországa” kiemelt projekt keretében. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/tehetsegek\\_magyarorszaga\\_projekt\\_dokumentumai/matehetsz\\_vallalati\\_kutatas\\_osszegze-se\\_2016\\_2017.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/tehetsegek_magyarorszaga_projekt_dokumentumai/matehetsz_vallalati_kutatas_osszegze-se_2016_2017.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Mayer József, Cs. Ferenczi Szilvia, Fuszek Csilla, Héra Gábor, Kállai Gabriella, Kőpatakiné Mészáros Márta, Sági Matild, Sebestyén Virág, Singer Péter, Szegő Dóra, Szombathelyi Szilvia, Víg Sára (2016). *Tehetséggondozás módszertanának kidolgozása, tesztelése és jó gyakorlatok publikálása. Záró kutatási jelentés NTP-TSZV-M-15-001*. URL: [http://www.tehetseg.net/download.php?file\\_id=88](http://www.tehetseg.net/download.php?file_id=88) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Meadway, F. J. (1994). Tutoring. In Husén, T., Postlethwaite, T. N. (Eds.): *The international encyclopedia of education*. Pergamon, Oxford.

Mező Ferenc, Harmatiné Olajos Tímea (2013). Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetségpont kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka. In Páskuné Kiss Judit (szerk.): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői. Kutatási beszámoló*. pp. 164–200. URL: [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune\\_teljes\\_kotet.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In. Mönks, F. J., Peters, W. A. M. (Eds.) *Talent for the future*. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Van Corcum, Assen/Maastricht. pp. 191–202.

Morawska, A., Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42 (9), pp. 819–827.

Morawska, A., Sanders, M. R. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy* 47 (6), pp. 463–470.

Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy Tamás (2014). A tehetségesek mentorálása, rövid történeti áttekintés. In Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta. *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 11–18. URL: <http://tehetseg.hu/konyv/mentoralas-tehetseggondozasban> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Nahalka István, Mózesy Rebeka Dorottya (2011). Tehetséggondozás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparisztikai kutatása. A kutatás keretei és elméleti kiindulópontjai. ELTE, Budapest, p. 176. URL: <http://kuktinerzsebet.ucoz.com/blog/2012-11-4> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Neumeister, K. S., Yssel, N., Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57 (4), pp. 263–274.

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit (2013). A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné Kiss Judit (szerk.): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői. Kutatási beszámoló*. pp. 36–86. URL: [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune\\_teljes\\_kotet.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Pálnokné Pozsonyi Márta (2014). A szakpszichológusok kompetenciája a tehetségdiagnosztika területén. In H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 57–60. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_29\\_kotet\\_net2.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf) (Letöltés: 2018.05.15.)

Piirto, J. (1999): *Talented Children and Adults. Their Development and Education*. Upper Saddle River, Prentice-Hall Inc., New Jersey.

Piirto, J. (2007). *Talented Children and Adults. Their Development and Education*. 3rd edition. Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York, pp. 53–92.

Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge.

Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In Dubois, D.L., Karcher, M. K. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 30–43.

Robertson, S. G., Pfeiffer, S. I., Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 48 (8), pp. 786–799.

Roche G. (1979): Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57. 14–28. URL: <https://hbr.org/1979/01/much-ado-about-mentors> (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Sági Matild (2016). Iskolai tehetséggondozó tevékenység az online kérdőíves felmérés tükrében. In Kállai Gabriella (szerk.) *Hozzájárás és esélyek a tehetséggondozásban*. Család,- Ifjúság és Népesedéspolitikai Intézet, Budapest, pp. 53–82. URL: [http://www.tehetseg.net/download.php?file\\_id=89](http://www.tehetseg.net/download.php?file_id=89) (Letöltés ideje: 2017.07.15.)

Szabó Mária, Singer Péter, Varga Attila (szerk.) 2011. Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/13000/13015/13015.pdf>

Szemerszki Marianna (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki Marianna (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp. 52–91. URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765\\_eredmenyeseg\\_az\\_oktatasban\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyeseg_az_oktatasban_beliv.pdf) (Letöltés ideje: 2018.05.15.)

Szemerszki Marianna (2016). Iskolai tehetséggondozó tevékenység a statisztikai adatok tükrében. In Kállai Gabriella (szerk.) *Hozzájárás és esélyek a tehetséggondozásban*. Család,- Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, Budapest, pp. 24–52. URL: [http://www.tehetseg.net/download.php?file\\_id=89](http://www.tehetseg.net/download.php?file_id=89) (Letöltés ideje: 2017.07.15.)

Szalay Miklós (2013). Családok segítése-kísérése a nevelési folyamatban. In H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 65–69. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_29\\_kotet\\_net2.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf) (Letöltés: 2018.05.15.)

Tamás Márta (2013): Szakmai kompetencia-megosztás a tehetséggondozásban. A tehetségkoordinátor feladatai. In H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 9–15. URL: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_29\\_kotet\\_net2.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf) (Letöltés: 2018.05.15.)

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. Macmillan, New York.

Valiant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Little, Brown, Boston.

Vass Vilmos, Dobó István, Nahalka István, Ollé János, Perjés István, Virányi Anita (2011). *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in school: What's really happening. *Gifted Child Quarterly*, 54 (1), pp. 42–58.

Wood, S. (2012). Rivers' Confluence: A Qualitative Investigation into Gifted Educators' Experiences with Collaboration with School Counselors. *Roeper Review*, 34 (4), pp. 261–274.

Yewchuk, C., Lupart J. L. (1993). Gifted Handicapped: A Desultory Duality. In Heller, K. A., Mönks F. J., Passow, A. H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, pp. 709–726.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge University, New-York, pp. 411–436.

Ziegler, A., Vialle, W., Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In Phillipson, S. N., Stoeger H., Ziegler A. (Eds.) *Exceptionality in East Asia*. Routledge, London, pp. 1–17.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30 (1), pp. 221–243.



ÚjNemzedék



# SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE