

TEHETSÉGMŰHELY 7.

PEDAGÓGUSOK A TEHETSÉGGONDOZÁSRÓL

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE





Tehetségműhely 7.

Pedagógusok a tehetséggondozásról



Tehetségműhely

Sorozatszerkesztők: Elter András, Sinka Edit
Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ

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



Tehetségműhely 7.

Pedagógusok a tehetséggondozásról

Nemzeti Tehetség Központ
Budapest, 2020



Felelős szerkesztő: Sinka Edit
Szerzők: Dr. Sass Judit, Dr. Bodnár Éva
Lektor: Kaposi József

© Dr. Sass Judit, 2020
© Dr. Bodnár Éva, 2020
© Nemzeti Tehetség Központ, 2020

ISBN: 978-615-6198-00-6

Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft. (1134 Budapest, Váci út 49.)
Felelős kiadó: Dr. Lantos Krisztina
Tipográfia, tördelés, borító: Kovács Zoltán

TARTALOM

ELŐSZÓ	13
BEVEZETÉS	14
SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ	15
A tehetséges tanulóval kapcsolatos tanári hiedelmek	15
A tanári hiedelmek és hatásaik	15
A hiedelmek tartalma	17
Hiedelmek a tehetséggel foglalkozás területein	20
Elképzelések a szülő, a család és az iskola viszonyáról a tehetséggondozásban	26
Tanári elképzelések a tehetséggel való foglalkozás akadályairól, kihívásairól	26
A tehetséggondozás kontextusa: tehetségklíma	27
KUTATÁSI KÉRDÉSEK	30
A KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK ESZKÖZÖK, MINTA, ADATELEMZÉSI ELJÁRÁSOK BEMUTATÁSA	32
A kutatásban alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása	32
I. Kérdőíves felmérés	32
II. Interjú: „A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérése, a tehetségklíma azonosítása”	38
A vizsgált minta bemutatása	40
A kvantitatív vizsgálat mintája	40
A kvalitatív vizsgálat mintája	42
A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA.	43
1. és 4. hipotézis: A tanári attitűdöt meghatározó implicit tehetségfelfogás azonosítása, tehetség-hiedelmek, mítoszok elfogadottsága	44
A tehetségmítoszok vizsgálata	45
A tehetséggel kapcsolatos hiedelmek, elképzelések együttjárása.	52
A tehetségfelfogás és az azonosítás mítoszainak együttjárása	54
A tehetségfelfogás és azonosítás hiedelmek vizsgálata további csoportosításokban	57
A tehetség kontextusával kapcsolatos elképzelések megítélése	71
2. hipotézis: A tehetséges tanuló képe	74
3. hipotézis: A tehetséges diákot tanító tanár képe	102
4. hipotézis: A tehetség-hiedelmek, mítoszok elfogadottsága, akadályok a tehetséggondozásban	106

5. és 6. hipotézis: A tehetségklíma azonosítása	110
A tehetségklíma összetevői	110
ÖSSZEGZÉS	131
HIVATKOZOTT IRODALOM	144
MELLÉKLETEK	148
Interjúvázlat	148
A vizsgálatban alkalmazott kérdőív-rész	151
Kérdésjavaslatok	151
Az interjúk tartalomelemzésének főbb kategóriái	154
Az interjúban megkérdezett iskolák	160

TÁBLÁZATOK

1. táblázat. Dweck intelligenciafelfogása	18
2. táblázat. A vezetői kérdőív itemei	35
3. táblázat. A tehetséges tanuló megítélése	39
4. táblázat. Hipotézisek és mérőeszközök kapcsolódása	44
5. táblázat. A tehetségmítoszok együttjárásának faktoranalízis-eredménye	52
6. táblázat. A tehetségazonosítás mítoszainak együttjárása a tehetségfelfogás elképzeléssel	55
7. táblázat. A hiedelmekkel való egyetértés mértéke a teljes csoportra	55
8. táblázat. A hiedelmekkel való egyetértés iskolatípusok szerint	57
9. táblázat. A 3–5%-os hiedelem vezetői véleményei iskolatípus szerint	58
10. táblázat. A kiválasztáshoz kapcsolódó hiedelem iskolatípus szerint	59
11. táblázat. A kiválasztáshoz kapcsolódó hiedelem a munkahelyen töltött idő szerint	59
12. táblázat. A tanári tapasztalat hiedelem iskolatípus szerint megítélése	60
13. táblázat. A dwecki megítélés itemei az interjú vizsgálatból	63
14. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem megítélése	67
15. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem a tanítási tapasztalat szerint	67
16. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem a munkahelyen eltöltött idő szerint	68
17. táblázat. Extrakurrikuláris tartalmak hiedelmei iskolatípus szerint	68
18. táblázat. Extrakurrikuláris tartalmak hiedelmei továbbképzés szerint	69
19. táblázat. A tanár feladata hiedelem iskolatípusok szerint	69
20. táblázat. Speciális szükségletek hiedelemre vonatkozó vélemények	70
21. táblázat. Sajátos szükségletek hiedelem megítélése iskolatípus szerint	70
22. táblázat. Sajátos szükségletek hiedelem megítélése akkreditált továbbképzésen részvétel szerint	70
23. táblázat. Saját célok hiedelem iskolatípusonként	71
24. táblázat. Saját célok hiedelem szakvizsgás végzettség szerint	71
25. táblázat. Hagyományos oktatást kiegészítő programok szakvizsga szerint	72
26. táblázat. A pénzre vonatkozó hiedelem iskolatípus szerint	72
27. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem pályán eltöltött idő szerint	73

28. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem a munkahelyen eltöltött idő szerint	73
29. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem életpálya szerint	73
30. táblázat. Az iskolatípusok szerinti átlagok	74
31. táblázat. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk	75
32. táblázat. A tehetséges fiúkra vonatkozó asszociációk kategóriái	82
33. táblázat. Milyen egy jó tehetséggondozó tanár?	102
34. táblázat. A tehetségklíma tényezőinek megítélése	110
35. táblázat. A tehetségklíma észlelése a teljes mintánál	111
36. táblázat. A vezető és a pedagógus klíma megítélésének kapcsolata	116
37. táblázat. A tehetségpontok vezetőinek és pedagógusainak klímamegítélése	117
38. táblázat. A tehetségklíma faktorai	122
39. táblázat. A kérdőíves vizsgálatunk eredményei	127

ÁBRAJEGYZÉK

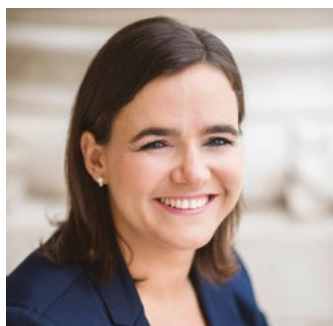
1. ábra. Mítoszok csoportosítása	16
2. ábra. A kérdőíves minta iskolatípusonkénti megoszlása	41
3. ábra. Az interjúval megkérdezettek évfolyamonkénti, szerepenkénti megoszlása	42
4. ábra. A hiedelmekkel való egyetértés mértéke	46
5. ábra. A vezetők és a pedagógusok értékelésének összevetése	48
6. ábra. A válaszadók neme szerinti összehasonlítás	50
7. ábra. Az intézmény típusa szerinti összehasonlítás	51
8. ábra. A tehetség a születéstől adott hiedelem megítélése	57
9. ábra. A tehetséges lány tanulóval kapcsolatos attitűd és a 3–5%-os hiedelem	61
10. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd és hiedelem kapcsolata	62
11. ábra. A dwecki tehetségelgondolás az interjúkban	63
12. ábra. Dweck tehetségkonceptiójának különbsége tehetséggondozó környezetben	64
13. ábra. Dweck tehetségkonceptiójának alakulása vezetőknél	64
14. ábra. A pedagógusok vélekedésének összevetése Dweck elmélete alapján	65
15. ábra. A dwecki megítélés iskolatípusonként	66
16. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk	75
17. ábra. Miben tehetséges egy lány?	77
18. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk megítélése	78
19. ábra. Az attitűdök alakulása tehetségpontonként	79
20. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök iskolatípusonként	79
21. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök a vezetők véleménye szerint	80
22. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök a válaszadók neme szerint	80
23. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök életpálya szerint.	81
24. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök tehetségfejlesztési képzettség szerint	81
25. ábra. A tehetséges fiúkra érkezett asszociációk	82
26. ábra. Miből tehetséges egy fiú?	84
27. ábra. A tehetséges fiúkra vonatkozó asszociációk megítélése	84

28. ábra. A tehetséges fiúk megítélése a tehetségpontokban	85
29. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd megítélése iskolatípusonként	86
30. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos vezetői attitűd	86
31. ábra. Miből tehetséges egy lány és egy fiú tanuló?	87
32. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk a Renzulli-modell szerint	90
33. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk megoszlása a Renzulli-modell szerint	91
34. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk a Renzulli-modell szerint a tehetségpontokban	92
35. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a vezetők szerint	92
36. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a nemi különbségek szerint	93
37. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje iskolatípusok szerint	94
38. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tanítási tapasztalat szerint	94
39. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tanítási évfolyam szerint	95
40. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje szerint	96
41. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk megoszlása Renzulli-modellje szerint	96
42. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tehetségpontok szerint	97
43. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a vezetői vélemények szerint	98
44. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációkban megjelenő nemi különbségek	99
45. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk iskolatípusonként a Renzulli-modell szerint	99
46. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk a tanítási tapasztalat szerint Renzulli-modellje alapján	100
47. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd a tanítási évfolyam szerint	101
48. ábra. A tehetséges lányokkal és fiúkkal kapcsolatos asszociációk	102
49. ábra. A tehetséggondozó tanárral kapcsolatos asszociációkra vonatkozó attitűdök	103
50. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök tehetségpontonként	104
51. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök iskolatípusonként	104
52. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök nemek szerint	105

53. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök életpálya szerint	105
54. ábra. A tehetséggondozás akadályai	106
55. ábra. A tehetséggondozás akadályai tehetségpontonként	107
56. ábra. A tehetség akadályai iskolatípusonként	108
57. ábra. A tehetséggondozás akadályai a vezetők szerint	108
58. ábra. A tehetséggondozás akadályai a tanított tárgy szerint	109
59. ábra. A tehetségklíma észlelése a teljes mintánál	112
60. ábra. A tehetségklíma észlelése iskolatípusonként	112
61. ábra. A tanítási tapasztalat szerinti eltérések	113
62. ábra. Az adott iskolában eltöltött idő szerinti eltérések a klímában	114
63. ábra. A pedagógus-életpálya szerinti eltérések a klímában	115
64. ábra. A pedagógusok és a vezetők tehetségklímára vonatkozó észlelése	115
65. ábra. A klíma és a tehetségvégzettség kapcsolata	119
66. ábra. A tehetségklíma megítélése képzésen való részvétel függvényében	120
67. ábra. Az intézmény tehetségpontként működése és a klíma észlelése	121
68. ábra. A tehetségklíma összetevői iskolatípusonként	124
69. ábra. A tehetségklíma összevetése oktatási intézménytípus és szint szerint	124
70. ábra. A tehetségklíma összetevői a vezetői és pedagógus mintában	125
71. ábra. A tehetségklíma nemek szerinti összevetése	126
72. ábra. A tehetségklíma a pedagógusok és vezetők szerint az interjúk alapján	128
73. ábra. A tehetségklíma a tehetségpontok szerint az interjúk alapján	128
74. ábra. A tehetségklíma a tehetségpontok pedagógusai szerint az interjúk alapján	129
75. ábra. A tehetségklíma a vezetők szerint az interjúk alapján	130



ELŐSZÓ



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 hetedik kötetét tartja most a kezében, arra vállalkozik, hogy több tanulmányon keresztül, a legfrissebb szakirodalmat áttekintve, bizonyítékokon alapuló kutatások segítségével kísérje 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
családokért felelős tárca nélküli miniszter

BEVEZETÉS

A pedagógusok vélekedése és hiedelme a tehetségről meghatározza azt, hogy mit tartanak fontosnak a felismerés, a fejlesztés és a támogatás során. Mindez befolyásolja azt is, hogy a differenciált tanítás kapcsán milyen módszereket alkalmaznak, valamint determinálja, hogy az általuk megvalósított tehetséggondozó tevékenységek túlmutatnak-e a kognitív készségek fejlesztésén. A pedagógusok előzetes hiedelmei rejtett forráskönyvként működnek, megjelenhetnek a pedagógiai magatartásukban, hátráltathatják az innovatív pedagógiai gyakorlatok elterjedését és a komplex tehetséggondozó programok fontosságának felismerését is. A kutatás nyomán azonosítható, hogyan hat az iskolák tehetséggondozó munkájára a pedagógusok tehetségekkel kapcsolatos attitűdje, hogyan hatnak a pedagógusok hiedelmei a tehetségazonosítás és a tehetséggondozás folyamatára. Az explicit hiedelmek feltárásával a kontrollált viselkedések befolyásolására lehet javaslatot tenni, hiszen ezek a társas elvárások a kívánatosság által is befolyásolt szándékos, a kontrollált viselkedést irányító elképzelések. Az implicit hiedelmek megismerésével felszínre kerülhetnek mind az automatikus, mind a kontrollált viselkedést befolyásoló tényezők. Ezeket fel lehet használni kiindulópontként a pedagógus-továbbképzésekben és a vezetőképzésben is a tehetséggel kapcsolatban az önismereti tudatosság növeléséhez.

SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A tehetséges tanulóval kapcsolatos tanári hiedelmek

Egy emberről, csoportról, tárgyról, kérdésről vallott hiedelem vagy vélekedés (belief) a következőképpen definiálható: az „attitűd tárgyára vonatkozó vélemények, információk, ismeretek és gondolatok, amelyekkel valaki az attitűdtárgyról rendelkezik” (HEWSTONE, STROEBE, CODOL, STEPHENSON, 1997, p. 165.).

Az attitűd további összetevői az attitűdtárgyhoz kapcsolódó érzelmek, értékelések és a tárggyal kapcsolatos viselkedéses készenlét. Az attitűd ezen ítéletek összegző mentális reprezentációja az attitűdtárgyra vonatkozóan (SMITH, MACKIE, CLAYPOOL, 2016, p. 329.). Egy attitűdtárgyról egy időben egy személynek többféle hozzáállása (pozitív, negatív, semleges) is lehet. Az attitűd megnyilvánulhat nyílt, tudatos viselkedésben, kommunikációban (**explicit attitűd**), de rejtett, nem kontrollálható, automatikus értékelésben is (**implicit attitűd**). Az explicit és implicit attitűdök eltérhetnek egymástól vagy akár ellentétesek is lehetnek. Az implicit elméletek a személyiség tulajdonságainak együtt járására is vonatkoznak a személy korábbi tapasztalatai alapján, és ezek alapján értékeli saját és mások képességeit.

Az attitűd és ezen belül a hiedelmek funkciója a tapasztalatok összegzése, elrendezése és a preferenciák segítségével a viselkedés irányítása. Mindez a környezet uralását teszi lehetővé, hozzájárul a társas kapcsolatok alakulásához (SMITH, MACKIE, CLAYPOOL, 2016).

A tanári hiedelmek és hatásai

A hiedelmek hatnak az észlelésre, a viselkedésre, döntéshozatalra. A tanári hiedelmek a tanulók és a helyzet észlelésén (például a tehetség felismerése) keresztül befolyásolják a tanári viselkedést, érzelmeket, kogníciókat, valamint a döntéseket, magát az oktatási, nevelési folyamatot, a tanítással kapcsolatos döntéseket az osztályteremben is. A tehetség észlelése mellett tehát a hiedelmek is befolyásolják a tanárt abban, hogy a tehetséges tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai (például önbeteljesítő jóslat jelensége), döntései vannak, és hogyan nyilvánul meg a tehetséges diákokkal való interakciókban (TOFEL-GREHL és CALLAHAN, 2017).

Mind a hiedelmek által befolyásolt észlelés, mind a következményes viselkedés hat a tanulókra is (a tehetségesekre és a tehetséggként nem azonosítottakra is). A vizsgálatok szerint ez a hatás a tehetséges tanulóknál megnyilvánul a tanulói viselkedésben, a megküzdésben, a tehetségességgel való azonosulásban (például a tehetség szerep

elfogadása vs. stigmatizáltság, másság) és a tanulói célkitűzésekben, teljesítményben, a fejlődésben (PRECKEL, BAUDSON, KROLAK-SCHWERDT, GLOCK, 2015; PRECKEL és mtsai., 2015).

A DAVIES által kiemelt három terület: tehetségazonosítás, -gondozás és tehetségkontextus vonatkozásában 2009-ben a *Gifted Child Quarterly* folyóirat különszámában az amerikai oktatási rendszerben tanító tanároknál a tehetségesek oktatásával kapcsolatos fellelhető mítoszokat¹ azonosítottak a témakör kutatói.

Az 1982-ben leírt 15 mítoszból indultak ki, vizsgálták ezek alakulását, és további – a Virginia Egyetem tanárképző kurzusa keretében feltárt – mítoszokat írtak le. Feltáró kutatás hiányában ezeknek a mítoszoknak a felhasználásával megfogalmazhatók olyan állítások, amelyek alkalmasak a tanári tévhitek azonosítására, és a mítoszok áttekintése segítségével ezen tévhitek forrásai és következményei is vizsgálhatók.

Feltételezték, hogy ezen mítoszok megkérdőjelezése hozzájárulhat a tehetségprogramok, a tehetségek oktatásának fejlesztéséhez (TREFFINGER, 2009).

Az 1. ábra a TREFFINGER (2009) által összegzett mítoszok közül az általunk kiválasztott, releváns mítoszokat és azok tehetségterülethez rendelését szemlélteti.



1. ábra. Mítoszok csoportosítása

Forrás: saját szerkesztésű ábra Treffinger (2009, p. 231.) alapján

¹ KAPLAN (2009, p. 257.) szerint a mítoszok funkciója, hogy segítsék a nem egyértelmű, nem bizonyított jelenségek, elképzelések megértését, illetve a magyarázat érvényesként történő elfogadását.

Tanulmányunkban azokat a mítoszokat és a kutatók által megfogalmazott lehetséges következményeit mutatjuk be, amelyek a magyar oktatási kontextusban is relevánsak.

A hiedelmek tartalma

A tehetségfelfogás befolyásolja a hiedelmek tartalmát a tehetség alakíthatóságával kapcsolatban. Felfogástól függően a tehetséget tekinthetjük kiemelkedő kognitív képességnek, intelligenciának, kreativitásnak, illetve találkozunk a sokféle képesség kombinációjával is. A többszörös intelligencia gardneri elmélete pedig többféle intelligencia-területet ír le: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-mozgásos, intraperszonális, interperszonális és természeti területeket. Mindezen tényezők a tehetség potenciáljának tekinthetők, viszont a tehetség kontextusokban realizálódik, és további tényezők (például lehetőségek, gyakorlás, feladat-elköteleződés) hatásának figyelembevételét feltételezi.

A tehetség mint intelligencia

A képességekhez kapcsolódó dwecki megközelítés (2006) két alapvető intelligencia-, képességfelfogásról, hiedelemről beszél: az egyik szerint a képességek változhatnak: nőhetnek/csökkenhetnek (**fejlődő beállítódás**), míg a másik szerint születéstől adottak, nem változnak (**rögzült beállítódás**). Ez a képességekkel kapcsolatos felfogás határozza meg a tehetség fejleszthetőségére vonatkozó elképzeléseket is, mind a tehetséges személynél, mind a vele kapcsolatba kerülő tanároknál, szülőknél. A rögzült felfogás alapján, ha a képesség megvan, nem kell erőfeszítés. A látható erőfeszítés nélkül is jól teljesítőt a tanárai, szülei tehetségesnek tekintik ezen felfogás szerint, és figyelmen kívül hagyják a lehetőségeket, a befektetést, akár saját részükről is a teljesítmény mögött. Míg az erőfeszítés észlelésekor elismerik a kemény munkát, de nem feltételeznek mögötte kiemelkedő képességet (DWECK, 2000). A fejlődő beállítódás szerint befektetéssel, lehetőségekkel növelhető a képesség.

A rögzült szemlélet következménye a potenciálok aktualizálásának elmaradása, míg a fejlődési szemlélet támogatja a kihíváskeresést, a siker elérését (DWECK, 2015).

A vizsgálatok szerint a tanárok intelligenciával kapcsolatos implicit hiedelmei befolyásolják a tanárok oktatási céljait, valamint azt, hogy a tanár hogyan kezeli a diákjait (GARCÍA-CEPERO és McCOACH, 2009). Az intelligenciát stabilnak tekintő tanár a diák képességeire fókuszál, és a hibát legyőzendő akadállynak észleli. A fejleszthetőségbe vetett hitet vallók ezzel szemben a tanulásban mutatott erőfeszítéssel foglalkoznak, és a hibázást tanulási lehetőségnek fogják fel. DWECK elképzeléséből kiindulva a tanár gondolkodásmódja meghatározza a tehetségről, a sikerről, kudarcról és a fejlesztési befektetésről, a kihívások és a terhelés szükségességéről alkotott elképzeléseket.

A DWECK elméletére támaszkodó kutatások az intelligenciaelmélet-skálát² alkalmazzák a fenti két megközelítés vizsgálatára (GARCÍA-CEPERO és McCOACH, 2009, p. 310.). A kérdőívből a rögzült szemléletet jelzi az alábbi példaállítás: „mindenki meghatározott szintű intelligenciával rendelkezik, nem igazán lehet azért tenni, hogy ezt megváltoz-

² Theories of Intelligence Scale.

tassuk”, míg a fejlődési szemlélet szerint például „mindegy, hogy valaki honnan jön, az intelligenciaszintje jelentősen változtatható”.

DWECK elképzelése szerint az intelligencia-felfogás a tanulók gondolkodásában is megjelenik, vannak kötött és fejlődő gondolkodásmódú gyerekek. A kötött gondolkodásmódú gyerekek úgy vélik, hogy az alapvető képességeik, intelligenciájuk, tehetségük állandó és változtathatatlan, adományként és/vagy sorcsapásként tekintenek egy képesség vagy tudás meglétére. Ezek a diákok úgy vélik, hogy az ember rendelkezik bizonyos képességekkel, és ezek nem változnak meg, ezért a tanulási folyamatokban a cél az, hogy ez a képesség kiderüljön („okosnak tűnjenek”). A fejlődő gondolkodásmód ellenben azt jelenti, hogy a tanuló úgy gondolja, hogy kemény munkával és jó tanárral a képesség, a tehetség fejleszthető. A fejlődő gondolkodásmódú gyerekek azt feltételezik, hogy mindenki lehet okosabb, ügyesebb, ha dolgozik érte (MOREHEAD, 2012).

Az 1. táblázat összefoglalja a rögzült és fejlődő szemléletű tanulók jellemzőit.

1. táblázat. Dweck intelligenciafelfogása

Rögzült szemlélet	Fejlődő szemlélet
A kihívást kerüli.	A kihívást keresi.
Akadály esetén védekező lesz, vagy könnyen feladja.	A kudarcok ellenére is kitart.
Az erőfeszítést fölöslegesnek tartja.	Az erőfeszítést a kiválóság felé vezető útnak tekinti.
Nem törődik a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzéssel.	Tanul a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzésből.
Mások sikerét fenyegetőnek érzi magára nézve.	Mások sikerét követendő példának tartja.

Forrás: DWECK, 2015. *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*, p. 362.

Összegzésként megállapítható, hogy mind a tanár, mind a tanuló gondolkodásmódja a sikerről, a kudarcról és a tehetségről meghatározó szerepű a tehetség kibontakozásában. A felismerés szempontjából az intelligencia mellett a kreativitásról szóló elképzelés is szerepet játszik a tehetségfelfogásban.

A tehetség mint kreativitás

A tehetség komponenseként, illetve a tehetség felismerése szempontjából a másik megközelítés a kreativitást emeli ki. DIAKIDÓY és KANARI (1999) a tanárok (tanár szakosok) kreativitással kapcsolatos hiedelmeit vizsgálta STERNBERG korábbi kutatásaiból kiindulva, amely a kreativitáshoz implicit módon kapcsolt tulajdonságokra vonatkozott. STERNBERG feltételezte, hogy ez az implicit elmélet befolyásolja mások és a saját képességek megítélését. FRYER és COLLINS (in DIAKIDÓY és KANARI, 1999) a tanárok kreativitásra vonatkozó meghatározásában a képzelőerő, eredetiség, önkifejezés összetevőket találták. DIAKIDÓY és KANARI (1999) a tanár szakosok hiedelmeit feltárva azt tapasztalták, hogy a kreativitást



olyan, nem mindenkit jellemző képességnek tekintik, ami újszerű produktumban, eredetiségben és elsősorban művészi területen nyilvánul meg. A tanár szakosok szerint a kreativitás megjelenése bizonyos személyiségjellemzőket (képzelőerő, önbizalom, célállítási képesség, autonómia, kritikus gondolkodás) feltételez. Emellett kiemelték a környezet, különösen a tanárok facilitáló szerepét, ezen belül az intrinzik motiváció, az autonómia, a felfedező tanulás, feladatválasztás, a saját hibák javításának lehetőségét a kreativitás realizálódásához, ami véleményük szerint nem függ össze az iskolai teljesítménnyel. Összességében tehát a vizsgált pedagógusok hiedelmeiben a kreativitás fejleszthető, facilitálható képességként szerepel.

A tehetséghez, tehetségcsoportokhoz kapcsolódó asszociációk

A képességek fejleszthetőségéről szóló tanári elképzelések tehát alapvető hiedelemnek tekinthetők a tehetségesek tanításával kapcsolatban. Az is befolyásolja a tanári reakciókat, hogy milyen tartalmak – pozitív, negatív, semleges vagy ezek együttes előfordulása – társulnak a tehetség fogalmához. PRECKEL, BAUDSON, KROLAK-SCHWERDT, GLOCK (2015) tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből kiindulva a tehetségesekre vonatkozó asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívják fel a figyelmet. Két irány azonosítható a tehetségről alkotott feltételezett tulajdonságokról: a harmónia- és a diszharmónia-hipotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a harmónia-feltevés pozitív rezilienciát³ növelő jellemzőket társít más területeken is (például szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia-hipotézis az intellektuális sikerhez szocioemocionális hiányosságokat kapcsol, és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál.

A tanárok tehetséggel kapcsolatos attitűdje ezen feltevésektől függően a kedvezőtől a negatívig terjedhet, és akár keverten is megjelenhet. Ez a tanári viszonyulás, úgy tűnik, független a tanuló életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától, ugyanakkor a tehetséges tanuló nemével összefüggésben nem egységesek a kutatási eredmények. Az átlagos tanulókhöz képest a tehetséges fiúknál egyes vizsgálatok, valamint PRECKEL és munkatársainak eredményei szerint is erősebb az alkalmazkodási zavar társítása a tehetséghez, míg a tehetséges lányoknál a tanárok hajlamosak jobb szociális alkalmazkodóképességet feltételezni. A hatás azonban explicit attitűdként nem fejeződött ki, csak akkor jelent meg, amikor az implicit attitűdök előhívására (előhuzalozás – priming – segítségével) sor került (PRECKEL és mtsai., 2015).

A tehetséges tanulók neme mellett a szocioökonómiai státusz szintén árnyalhatja a tehetséges tanulókkal kapcsolatos tanári vélekedéseket. DE WET és GUBBINS (2011) vizsgálata a tehetségesek sajátos csoportjával kapcsolatos tanári hiedelmeket érintette. A probléma többforrású, a tehetségpotenciál intelligenciatesztel történő azonosítása mellett különösen a pályakezdő tanároknál jellemző az adott csoportok vonatkozásában az alacsonyabb elvárás (deficit modell). A pályakezdő tanárok a leértékelt hozott tudás miatt a gyengeségekre fókuszálnak (TUCKER és mtsai., 2005, in DE WET és GUBBINS, 2011). FRASIER, HUNSAKER, LEE, FINLEY, FRANK és mtsai. (1995, in DE WET és GUBBINS, 2011) az eltérő nyelvi tapasztalat, szűk képességterületre fókuszáló kiválasztás mellett további akadályozó tanári hiedelmeket azonosítottak a vizsgált csoportok tehetségeiről. Előítéletek

³ A **reziliencia** általános értelemben a rugalmas ellenállási képességet jelenti.

jelennek meg például az intellektuális tehetség adott csoportokban való értékeléséről, a kisebbségi vagy hátrányos helyzetű tanulók bevonásának programminőséget rontó hatásáról, és feltételezik, hogy a gazdasági és nyelvi hátrány csak korlátozott számú tehetséget eredményez ezen csoportokban.

A képességek fejleszthetőségéről szóló tanári elképzelések tehát alapvető hiedelemnek tekinthetők a tehetségesek tanításával kapcsolatban, de a tanári reakciót befolyásolja az is, hogy milyen tartalmak – pozitív, negatív, semleges vagy vegyes – társulnak a tehetségfogalomhoz vagy a tehetséges tanulók csoportjához. Előbbinél például a harmónia- és diszharmónia-hipotézis előtérbe kerülése a tanulók neme szerint eltér, illetve a tehetséges tanulók sajátos csoportjai esetén (például a kulturális, nyelvi és gazdasági szempontból sajátos csoportoknál) vegyes, bár döntően kedvező hiedelemmintázatot mutatnak a tanárok.

Hiedelmek a tehetséggel foglalkozás területein

A következő részben a tehetséggondozás területeihez, feladataihoz kapcsolva a TREFFINGER (2009) által összegzett mítoszok közül azokat a mutatjuk be, amelyek a magyar oktatási kontextusban is relevánsak. Az áttekintésben a kiemelt mítoszok tartalmát, forrását és fenntartásának előnyeit, következményeit mutatjuk be szakirodalmi forrásokra támaszkodva. Empirikus kutatásunkban ezeket alkalmaztuk a tanári tévhitek szisztematikus vizsgálatára.

Azonosítás, felismerés

GARCÍA-CAPERO és McCOACH (2009) tanulmányukban rámutatnak, hogy a tanárok intelligenciával kapcsolatos implicit hiedelmei kihatnak a tehetséges diákok azonosítására is.

A kutatók 372 tanár, illetve tanárképzésben részt vevő oktató implicit hiedelmeit vizsgálták, feltárva a dwecki intelligenciaelméleteket, a tehetségazonosítási megközelítéseket, felfogást. A vizsgálat a két tanári csoport között nem talált lényeges eltérést a hiedelmekben, azonban elkülönült a mintában kétféle intelligencia- és tehetségazonosítási együttjárás. Akik az intelligencia fogalmába a kreatív jellemzőket is beleértettek, azok tendenciaszinten inkább elfogadták a tehetségazonosításnál a többféle módszer alkalmazását. A másik csoport az intelligencia azonosításánál elsősorban az IQ-tesztek eredményeire támaszkodott, ők az intelligencia részeként jellemzően az analitikus képességeket hangsúlyozták (GARCÍA-CAPERO és McCOACH, 2009).

A továbbiakban megvizsgáljuk a tehetségazonosítás, felismerés területéhez kapcsolódó, általunk kiemelt három gyakori mítoszt.

Az első mítosz szerint:

- Általános az a vélekedés (tévhit), hogy az iskolába járó tanulók 3–5 %-a tartozik a tehetséges tanulók közé.

Ez a vélekedés a szinte kitörölhetetlen korábbi IQ-mítosz (tehetség=magas IQ [átlag feletti képesség], a populáció adott „kis” része tartozik bele) következménye (BORLAND, 2009). Konzekvenciája az az elképzelés is, hogy a tehetséges diák adott intelligencia-képességteszttel kiválasztható.



Két ellenérv emelhető ki a tévhit ellen. Egyfelől a tehetségfogalom relatív; a társas konstrukció eredménye az, hogy kit, mikor, hol és ki tekint tehetségesnek (BORLAND, 2009). Másrészt a kiemelkedő képesség nem csak általános intellektuális képességet takarhat; sok tényező befolyásolja a különböző helyzetekben a tehetség megjelenési formáját és fejlődését (CALLAHAN, 2009).

A tévhit egy téves gondolatmenetet eredményez: ha a mítosz „működik”, akkor méltányosan, az előítéletes torzítást kivédve járhatunk el, mivel van megbízható eszköz (teszt=„varázspálca”), és minden csoportban (gazdasági, szociális, kulturális helyzet) azonosítható a tehetségesek csoportja. A mítosz másik következménye a kutató-sok hangsúlyeltolódása a tehetségesek („győztesek”) azonosítása irányában, hiszen ez tekinthető a kulcsmozzanatnak, míg a tehetséggondozásra kevesebb forrás jut (CALLAHAN, 2009).

A tévhit következménye a leegyszerűsítő kiválasztási, mérési megközelítés, ami hibákat eredményez. Az egyik hiba a méréshez kapcsolódó statisztika értelmezésének problémájára utal, téves elgondolás a populációra vonatkozó arányt az adott mintára vetíteni. Gondoljunk arra, hogy ez azt jelenti, hogy minden osztályban a gyerekek 3–5%-ának tehetségesnek „kell” lenniük. Másrészt a feltevés az elnézett vagy tévesen azonosított tehetségek számára merev kritériumok alkalmazásához vezet. A vizsgált csoportban adott arányban, adott eszköz segítségével megnevezik a tehetségeket. Ha a tanulók nem érik el a megfelelő pontszámot vagy eggyel kevesebb lesz a pontszámuk a teszten, illetve ha adott tanuló nem tartozik a 3–5%-ba vagy éppen más területen tehetséges, akkor már nem kerülhet be a programba (BORLAND, 2009; CALLAHAN, 2009).

A második mítosz szerint:

- Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.

WORRELL (2009) szerint a kvantitatív hangsúlyú mítosz mögött szintén megjelenik a fent említett tehetség mint magas intelligenciaszint-felfogás (bár a mai kutatások szerint az IQ csak a teljesítményeltérések 25%-áért felelős), és a képességek rögzített felfogása (amely a látható erőfeszítés nélküli teljesítményt veleszületettnek tekinti, lásd DWECK-nél).

A mítosz elfogadásának következménye az előző pontban említetteken túl, hogy a tehetség azonosítója figyelmen kívül hagyja a teljesítmény mögött álló egyéb tényezőket, például a motivációt, a befektetett időt vagy az alacsony/magas teljesítmény mögött álló kulturális, szocioökonómiai tényezőket. A szerző kiemeli a sztereotípa-fenyegetés (a negatív sztereotípa igazolásától való félelem) jelenségét, amely a teljesítmény realizálásának gátja lehet a sztereotípiával sújtott csoportoknál, például nőknél, kisebbségi csoportoknál, etnikumoknál (WORRELL, 2009).

A harmadik mítosz szerint:

- A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).
A tehetségfogalom mai megközelítései hangsúlyozzák a sokféle tehetségpotenciál létezését, amelynek azonosításához több forrásból származó, sokféle értékelési módszert felhasználó eljárásokra van szükség. FRIEDMAN-NIMZ (2009) szerint a multidimenzionális tehetségfelfogás elfogadottnak tekinthető, azonban egységes tehetség-

elmélet és a tehetségazonosítás pontos céljának, végrehajtójának kijelölése nélkül a gyakorlat nem tud túllépni a mítoszon.

Ennek az a következménye, hogy a tehetségazonosítási eljárások továbbra is az intellektuális oldalra fókuszálnak, és ebben is egyféle kritériumpont használata jellemző. Az iskolai visszajelzések szerint ezek a hiányosságok teret engednek implicit feltevések érvényesülésének. A konszenzus hiánya az iskolai tehetségkiválasztási folyamat torzulását eredményezheti. Ha a tanárok már azonosítják a tehetséges gyerekeket az osztályokban, a mérés, ha sokféle kritériumot használ is fel, már csak alátámasztja ezt a feltevést (FRIEDMAN-NIMZ, 2009). Az egységes szemlélet hiánya mind az intézmény, mind a tehetséges tanulók szempontjából zavarhoz vezet. Ezen túl az is előfordul, hogy ha sor is kerül az azonosításra, a kínált programok csak bizonyos tehetségterületekre fókuszálnak.

Fejlesztés, gondozás

A **tehetséggondozást** tekintve egyrészt a tehetséges tanulóval kapcsolatos képre, másrészt a tehetséggondozás megvalósításának módszereire vonatkozó tanári elképzeléseket vizsgáltuk.

A megfelelőnek ítélt módszerekről három mítoszt mutatunk be.

Az első mítosz szerint:

- A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.

Sajátos tévhit HERTBERG-DAVIS (2009) szerint az oktatásban az, hogy a differenciálást a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatási formájának gondolják, és nem a tanulók egyéni tanulási igényei szerint alakítják. A differenciálás feltételezi, hogy a tanár képes felismerni a diákok közötti eltéréseket, és tudatában van annak, hogy ezen különbségek számos területre vonatkozhatnak (kézségsszint, érdeklődés, tanulási tapasztalat stb.). A tanárnak ezekre az egyéni igényeknek megfelelően rugalmasan kell reagálnia, nem lehet megoldás a mindenki számára megfelelő, egységesen érvényesített kurrikulum. A tehetség sokfélesége ugyanakkor differenciálást igényel: eltérő tehetségterületek vannak, eltérnek az egyéni igények is. Ehhez különböző kihívásokat (mélyebb, komplexebb, megfelelő sebességű, nagyobb önállóságot) kell adnia a tanárnak, illetve a kurrikulum és az oktatási módszer módosításával is meg kell felelni ezeknek az igényeinek. A KAPLAN (2009) által elemzett mítosz (létezik egy, a tehetségeseknek megfelelő kurrikulum) kapcsolódik ehhez a kérdéshez. KAPLAN a tehetségeseknek szóló kurrikulumnál a mélység és komplexitás-modell segítségével támogatja a tehetséges tanulók megértését. Más szerzők a differenciáláshoz egyéb specifikus módszereket ajánlanak: kutatásalapú tanulást, lépcsőzetes, többszintű és paralel feladatokat, gazdagítási klasztereket. Ahhoz azonban, hogy ezeket a módszereket hatékonyan tudja alkalmazni a hagyományos osztályban tanító tanár, megfelelő továbbképzés, tanári együttműködés és vezetői támogatás is szükséges. A megfelelő differenciáláshoz az akadémiai területek mellett elengedhetetlen a tehetséges tanulók érzelmi igényeinek ismerete is (SISK, 2009).

A tévhit nem igazolt, de méltányosságot, hozzáférést biztosító és „hasznos”. Ha van egy kurrikulum, akkor nem kell keresni a megfelelően illeszkedőt. Egy kurriku-



lummal a tanárok továbbképzésének is jól kijelölhetők a céljai, és a program eredményessége könnyen mérhető, összevethető más intézményekével. A fentiekből következően differenciálással a hagyományos osztálykeretben megoldható a tehetséggondozás. Az azonosításra nem kell forrást szánni, és a méltányosság szempontjából is hatékony lehet ez a megoldás.

A gyakorlatban viszont a differenciálás jelentős terhet ró a tanárookra (tervezés, felkészülés, ezekre fordított idő), és sok esetben a felkészültségüket (tehetségmentorálás, szakmai terület) sem érzik megfelelőnek. Lehetséges következményként említhető, hogy a tehetség rögzített felfogását elfogadva a tanárok hagyják a tehetségeseket, hogy boldoguljanak önállóan, és inkább a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók támogatására fókuszálnak (HERTBERG-DAVIS, 2009).

A második mítosz szerint:

- A tehetséges tanulónak extrakurrikuláris tartalmat kell kapnia a tanártól. TOMLINSON (2009) szerint az a megközelítés, amely a tehetséggondozást olyan programokkal képzei el, amelyek céljukban elkülönülnek az intézményi céloktól, és nem a teljes iskolai program részei, számos problémát rejtenek.

Ha nem fogalmazzák meg a program célját, filozófiáját, és az csak „szolgáltat” a kiválasztott tehetségeseknek, azt eredményezi, hogy a programtartalmak koherens kapcsolódása nem valósul meg, vagy csak a „kiválasztottak”, a résztvevők ismerik annak elemeit. A program értékelése, gondozása is hátrányba kerül, de a tehetséges tanulók fejlesztésének szisztematikussága is csorbát szenvedhet.

További problémát jelenthet, hogy a hagyományos program céljaihoz való kapcsolódás hiányában az így megvalósított tehetségprogram elkülönül, eltérő, extra program lesz.

Ennek következménye, hogy a program tartalma, a tehetség meghatározása (Mi az extra program? Ki a tehetséges? Hogyan választják ki?) esetlegessé válik. Hiányozni fog a belső konzisztencia és az intézményi integráltság. A komplex programtervezés a minőség biztosításának is feltétele, minden intézményhez tartozót érint, hiszen a tehetségazonosítást a hagyományos program készíti elő, és egységes szemléletet, HR- és továbbképzés-tervezést feltételez (TOMLINSON, 2009).

A harmadik mítosz szerint:

- A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a tehetségprogramban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.

TOMLINSON (2009) a fenti elképzeléshez kapcsolódóan következménynek tekinti azt a mítoszt, hogy a speciális tehetségeknek szóló programok a tanárokat tekintve is sajátos feltevésekhez vezetnek. Ha elkülönül a tehetségprogram az iskolai programtól, esetlegessé válik, hogy mely tehetségtípusok kapnak támogatást, mi lesz a programtartalom. Ezt befolyásolni fogja, hogy a programban részt vevő tanárok esetén milyen felkészültséget tud az iskola felmutatni, azaz a programtartalom tanárfüggő lesz. A tanár azt tanítja majd, amihez a leginkább ért, és a diák nem tapasztal meg egy koherens programtartalmat, a tehetségéhez illeszkedő fejlesztési célt, feltéve, ha az ő tehetségtípusának fejlesztése egyáltalán bekerül a programba.

A tanár feladata és szerepe a tehetséggondozásban

A tehetség müncheni modelljében Heller és munkatársai (1992, id. BALOGH, 2004) a hatékony tanítási környezet szempontjait figyelembe vevő, többdimenziós modellt dolgoztak ki. A modell szerint a hatékony vagy kreatív (iskolai) tanulási környezet megteremtése során figyelembe kell vennünk, hogy bár a tanár kiemelkedően felelős a képzési folyamatért, de a diákokat nem csupán a képzés és annak jellegzetességei befolyásolják. Az irány is hatással van rájuk, és az, ahogyan egyéni tulajdonságaik hatnak a tanulási viselkedésükre. A tehetségesek előmozdítása tekintetében az egyén és környezetének interakcióját is figyelembe kell vennünk. Ezt a képzésbe integrált támogató intézkedések biztosíthatják (HELLER, MÖNKS, PASSOW, 1993; MÖNKS és HELLER, 1994).

BALOGH, BÓTA, DÁVID egy 1999-es kutatásban feltárták, hogy hogyan gondolkodnak a pedagógusok a jó tehetséggondozó iskola légköréről, mennyire tartják a saját iskolájukban folyó tehetséggondozó munkát gyermekközpontúnak. Vizsgálták azt is, hogy a tanári direkt irányítás milyen mértékű, szerepet kap-e a diákok bevonása, mennyire jut érvényre az együttes tevékenység, továbbá azt is, hogy az iskola az eredményekre koncentrál-e, vagy inkább a belső motiváció fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A vizsgálat fókuszában volt az is, hogy a tanári dominancia vagy a szabadság érvényesül-e a tehetséggondozásban, és milyen mértékben, mennyire szabályozott a tehetségfejlesztő munka: a szubjektivitás vagy az objektivitás érvényesül-e.

A tehetséggondozás komplex megközelítései szerint az egyéni tulajdonságok, képességek akkor tudnak leginkább kibontakozni, amikor a környezet a legteljesebb mértékben illeszkedik a tanulók igényeihez, lehetőséget biztosítva az egyéni utak kiteljesítésére, azaz alkalmas a környezet a tanulói kreativitás facilitálására (PÉTER-SZARKA, 2014).

CORRELL (1988) a gyakorlati pedagógiai tevékenységben öt alap-magatartásformát azonosított, a tanári dominatív és integratív magatartás, valamint a konfliktusok vagy együttműködés megléte/hiánya alapján. A dominatív magatartású tanárnál a parancs, a kioktatás játszik vezető szerepet. Az együttműködésre törekvő domináns magatartású pedagógus elismeri ugyan a tanuló partneri szerepét, azonban a viselkedésében saját vezető pozíciójából hozza meg a döntéseit. Csak addig tud együtt dolgozni a tanulóval, amíg saját döntése az uralkodó. Az integratív magatartású pedagógus nem fejt ki nyomást, nem él a hatalmi helyzetével, és ha a megfelelő eszközei is megvannak a tehetséges diákkal való együttműködésre, akkor képes arra, hogy a tanulók kezdeményezésére építsen, közösen alakítsa ki a tevékenységeket. Indirekt eszközökkel motiválja a gyerekeket, építve önállóságukra.

A tanár – tehát a pedagógus vagy a mentor – a szemléletével, képzettségével, pedagógiai-, vezetői képességeivel válhat alkalmassá a tehetséggondozó tevékenység végzésére. Az intézményben a tehetséggondozó munkában részt vevő személyeken túl kiemelt figyelmet érdemelnek az nevelő-oktató munka alapelvei. A tehetségesek oktatása inkább befogadó attitűdöt kell hogy képviseljen. A tehetségsegítés célja a tanulók tehetségének kibontakoztatása, ez a tevékenység a tehetségazonosítással és -felismeréssel kezdődik, majd a következő folyamat a tehetséggondozás, amelynek keretében a felismert, azonosított tehetségeket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével vagy komplex tehetséggondozó programokkal FEYER (1997) a gyakorlati munkát jól segítő elmélete szerint a tehetség gondozása során több lehetőség van: „a tehetséges gyerek erős oldalának támogatása, a tehetséges gyerek (tehetséggel

összefüggő) gyenge oldalának fejlesztése, megelőzés”, „légkörjavítás”, „foglalkoztatási terápia” olyan terület(-ek) támogatása, amelyek a gyermek tehetségével nincsenek közvetlen kapcsolatban, a tehetséggondozó munka eredményességét mégis nagyban segítik (energiát, feltöltődést stb. adnak) (FEYER, 1997; id. POLONKAI, 2015, pp. 66–67.).

BALOGH 2004-es kutatásában azt írja le, hogy milyen, a pedagógus és a tanuló kapcsolatát leginkább befolyásoló jellemzőkkel kell hogy rendelkezzen egy tanár: személyközpontú pedagógiai attitűd, megfelelő irányítási stílus, hatékony tanári személyiségkritériumok (elfogadás, rugalmasság, tűrőképesség, saját elképzelések érvényesítésének korlátozása).

A tanuló igényeivel kapcsolatos hiedelmek

A tehetséges tanuló észlelése, szükségleteire vonatkozó tanári elképzelések kapcsán két mítoszt mutatunk be.

Az első mítosz szerint:

- A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba. MOON (2009) a mítosz forrásának az előzőekben bemutatott harmóniahipotézist tekintti. A mítosz értelmében a tehetség olyan védelmet, ellenállást és jövőbeli sikerességet biztosít, ami megóvjá őket a problémáktól, kihívásoktól az iskolában. Táplálja a mítoszt az is, hogy a tehetséges tanulók élvezik a tanulást, magas az énhatékonyságuk. Számos kutatás azonban aláássa ezt az egyoldalú képet: a képzés alsóbb szintjein gyakori a tehetséges tanulók frusztrációja, unatkozhatnak, motiválatlanok, aminek hosszú távú következménye az erőfeszítéssel kapcsolatos tévhiedelmek (nincs rá szükség, enélkül is boldogul) kialakulása náluk. A középfokú képzés szintjén a forráshiány akadályozza a támogatást bizonyos tehetségterületeken, illetve a több vagy speciális területen, esetleg szinten (többszörösen kiemelkedő), a sztereotípiákkal érintett csoportokhoz tartozó tehetséges tanulók az idő- és támogatáshiány problémájával szembesülnek, amelyek szintén frusztrációhoz vezethetnek.

A mítosz következménye szinte minden érintettnél megjelenik, és támogatja a fennmaradását. A tanárok, vezetők számára kedvező ez a szemlélet, hiszen a nehézségekkel küzdő hátrányos helyzetű, speciális nevelési igényű tanulók nagy figyelmet kívánnak tőlük. A mítosz pedig felmenti őket a tehetségesek igényeire fordítandó további erőfeszítésektől. A tehetséges gyerekek speciális terhelésnek kitett szülei is kedvezően fogadják ezt az elképzelést, mivel kisebb alkalmazkodást igényel részükről, és a szakpolitika számára is leegyszerűsíti a forráselosztást, támogathatják a lemaradókat (MOON, 2009).

A másik mítosz szerint:

- A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik. PETERSON (2009) kutatási eredmények alapján pontosította az előbbi mítoszt kiegészítő képet, a kiemelkedő képességgel társított pozitív sztereotípiát (vö. itt is a harmóniahipotézist). Az átlagpopulációhoz képest a mentális egészség szempontjából ugyan nincs eltérés a tehetségeseknél, de vannak potenciális kockázati tényezők, bár ezek egyéni különbsége nagymértékű. A tehetség tanulási nehézségekkel, az osztályközösségben viselkedési, beilleszkedési nehézségekkel járhat. A fejlődési felada-

tok mellett specifikus problémaforrás lehet többek között az aktivitásokba történő túlzott bevonódás, magas saját és másoktól származó elvárások, túlzó kritika önmagukkal kapcsolatban, a tehetségidentitás elfogadásának nehézsége, a fokozott morális érzékenység, aszinkron fejlődés. Mindez tanácsadói támogatást igényelhet.

A mítosz következménye viszont a tanulói igények ignorálása, az ellátás elmaradása. Maguk a tanulók is hajlamosak lehetnek a probléma megélése ellenére nem terhelni a környezetüket, és megkísérelni önállóan megoldani a problémákat, vagy éppen önmaguk elől is elfedni azokat (PETERSEN, 2009).

Elképzelések a szülő, a család és az iskola viszonyáról a tehetséggondozásban

MÖNKS többtényezős tehetségmodellje a kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőkön kívül bevonja a családot, az iskolát és a társakat mint társadalmi pilléreket (MÖNKS és YPENBURG, 1998). Ezek közül a család játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ugyanakkor az iskolának is kiemelt szerep jut, hiszen sokszor a család nem ismeri fel a tehetséget, és az iskolának jut minden feladat a tehetséggondozásban.

MÖNKS modellje szerint a család alapvetően meghatározza a gyermek személyiségfejlődését és a tanuláshoz való viszonyát. A pedagógus szerepe fontos a tehetség felismerésében és fejlesztésében, a kortársak pedig katalizátorként szerepelhetnek ebben a folyamatban. Ezen interakcionista modell szerint a kreativitás, a motiváció és a kiemelkedő intellektuális képesség, valamint a három környezeti változó megfelelő összhangja szükséges ahhoz, hogy a kiemelkedő tehetség fejlődjön, és a tehetség a teljesítményben is kifejezésre juthasson (GYARMATHY, 2006).

Tanulmányozva az intézményi, illetve a pedagógus-tanfelügyeleti ellenőrzés szempontsorait és a pedagógusminősítés 77 indikátorát, látható, hogy a vezetőknek számos feladatuk van, azért, hogy intézményének tanárai képessé váljanak az iskola tehetséggondozó koncepciójának megvalósítására. A megfelelő tehetséggondozási légkör kialakításához a nevelőtestületnek a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal, a vezetéssel és az iskolai feladatokkal kapcsolatos attitűdjei szükségesek (POLONKAI, 2016).

Számos kutatást végeztek a hatékony iskolák ismérveinek felmérésére. SAMMONS, HILLMAN, MORTIMORE (1995) általánosan vizsgálták ezeket az ismérveket, de a tehetséggondozással összefüggő tényezőket is feltárták. Egy iskolát általában akkor tartanak jónak, ha minden tanulójának hatékony oktatást tud biztosítani. Az iskola hatékonysága és különösen az iskolai fejlesztés nagy hatással lehet a tehetséges tanulókra is.

Tanári elképzelések a tehetséggel való foglalkozás akadályairól, kihívásairól

VAN TASSEL-BASKA és STAMBAUGH (2005) a tehetséges tanulóval történő foglalkozással kapcsolatban azonosították a tanárok által említett főbb nehézségeket, amelyek szintén utalhatnak tévhitekre, mítoszokra. Ezek az akadályozó tényezők a tehetséges tanulók átlagos osztályban történő tanítására vonatkoznak. A tényezők között megjelenik az idő elégtelenségének észlelése, amelynek oka az osztály összetétele, a tervezés és az



adminisztráció időigénye. Akadályozó tényezőként jelenik meg az anyagi források hiánya, ugyanis a tanárok feltételezése szerint a rendelkezésre álló anyagi források és a sikeres tehetséggondozáshoz szükséges anyagi források mértéke között diszkrepancia van. Különösen az általános iskolában tanító pedagógusoknál észlelt akadály az ismeretek, ezen belül a tantárgyi, szakmai ismeretek hiánya.

A források szempontjából szintén azonosítható a tanulói igényeknél már említett tanári vélekedés, hogyha a forrást megkapja a tehetséges tanuló, akkor önállóan, beavatkozás nélkül képes azt feldolgozni. Emellett akadályként jelenik meg a módszertani felkészültség észlelt elégtelensége vagy a módszerek hatékony használatával kapcsolatos kompetenciahiány a tehetség oktatása, a tanulásszervezés, a különböző csoportok (SES⁴, különböző tehetség szintek) számára történő tantervkialakítás szempontjából (TAYLOR, 2016; VAN TASSEL-BASKA, STAMBAUGH, 2005). További akadályként megjelennek a tanárok tanulással kapcsolatos attitűdjei és tévhitei, ahol a tanulók egyéni útjának és együtt haladásának kérdését emelik ki a szerzők. Sajátos a tanárok azon téves vélekedése, hogyha a tehetséges tanuló nem azt tanulja, amit a többiek, akkor nem tud megfelelni a teljesítményt visszajelző szummatív értékeléseken (VAN TASSEL-BASKA, STAMBAUGH, 2005).

Befolyásoló tényező a tanároknál a képzés szintje, a szakmai ismeretek és módszertani ismeretek hiánya a tehetség megfelelő oktatásához, amit inkább az általános iskolai tanárok jeleznek akadályozó tényezőként.

A tehetséggondozás kontextusa: tehetségklíma

Az iskolai tanulási, tehetségklíma meghatározásában fontos szerepet játszanak az olyan iskolai jellemzők, mint az autonómia a feladatmegoldásban, az elegendő idő, a visszajelzések, az elismerés minden fajtája, a bátorító légkör, a támogató hozzáállás (MATHISEN, EINARSEN, 2004). A támogató légkör alapjaként EKVALL (1983) **négy fő területet** jelölt meg. Ezek a következők: a) kölcsönös bizalom, nyitottság, támogató hozzáállás; b) kihívás és motiváció, elköteleződés; c) szabadság és autonómia, a kezdeményezés lehetősége; d) a sokszínűség, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

A tehetséggondozás iskolai kontextusa kapcsán érdemes megvizsgálni, hogyan épül be a tehetségprogram az iskolai programba, melyek a megvalósítás feltételei, milyen elképzeléseket fogalmaznak meg az oktatás és család felelősségéről.

Ha a tehetségprogram céljai eltérnek az intézmény megfogalmazott küldetésétől, akkor a tehetséggondozás nem az intézményi program integrált részeként jelenik meg. Ebben az esetben a tehetségprogramok a mutatózó igényekre reagáló vagy azt kínálatával megteremtő, lyukakat betömő, elkülönült programmegoldások (TOMLINSON, 2009).

Az elkülönült program számos probléma forrásává válhat, mivel nincs mögötte filozófia, nem kapcsolódik, nem illeszkedik a hagyományos iskolai oktatási programhoz. Hiányozhat a kommunikáció a tehetség- és a hagyományos programban tanítók között, fennáll az a veszély, hogy tartalmilag sem lesz koherens a program, ha minden tanár azt tanítja, amihez éppen jobban ért. Előfordul, hogy a gyerek vagy szülő elégedettsége a program kritériuma, nem pedig az átgondolt, védhető, komplex fejlesztés. A komplex

⁴ A SES rövidítés jelentése: Socioeconomic Status – szocioökonómiai státusz.

programtervezés a minőség biztosításának is feltétele, minden intézményhez tartozót érint, hiszen a tehetségazonosítást a hagyományos program készíti elő, és egységes szemléletet, HR- és továbbképzés-tervezést feltételez (TOMLINSON, 2009).

A továbbiakban megvizsgáljuk a tehetséggondozás kontextusára vonatkozó mítoszokat:

- A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban). ROBINSON (2009) az elkülönült, jól azonosítható programokkal megvalósított tehetséggondozást nem tartja megoldásnak arra, hogy az oktatás megfeleljen minden tehetséges tanuló igényeinek. A 12 évfolyamot és az azon túli (egyetemi előkészítő programok) lehetőségeket is magában foglaló átfogó szolgáltatási modellt tekinti elfogadhatónak, amely a tanárok képzését is integrálja. GALLAGHER (2009) a haladó csoportok (emelt óraszám, szint) tehetséggondozásként történő működtetésével kapcsolatban szintén szkeptikus, mivel ezek a továbbtanulásra készítik fel. GENTRY (2009) pedig a potenciális tehetségeket, valamint az alulreprezentált populációkat is támogató szolgáltatás fontosságát hangsúlyozza.

Gyakori következmény, hogy ezek a programok nem illeszkednek a tehetségesek igényeihez. Sok esetben hagyományos, kihívásokat nélkülöző tartalmakat és ismeretátadási formákat alkalmazva nem fejlesztik a kritikus, problémamegoldó gondolkodást.

- A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.
Sok intézmény, főleg azok, amelyek megismerik a tehetséggondozásban élen járó iskolákat, arra várnak, hogy náluk is jelenjen meg valaki, aki azonosítja és biztosítja a tehetséggondozáshoz szükséges feltételeket (pénz, anyag, felszerelés), és a tanárokat felkészíti arra, hogy ők is elindíthassák a tehetséggondozó programot (ADAMS, 2009). E mögött az elképzelés mögött az a tévhit azonosítható, hogy ezen feltételek nélkül nem lehet sikeres a tehetségek támogatása. Ezzel szemben a gyakorlatban a tehetséggondozás alacsony költség mellett is megvalósulhat, ha a tehetség természetét és igényeit megértik a tanárok. A tévhitek miatt azonban a szükségesnek gondolt feltételek hiányában az intézmény kísérletet sem tesz a tehetséggondozására, illetve a tanárok is ragaszkodnak ahhoz, hogy részt vehessenek a tehetséggondozás-
ra felkészítő „legjobb” képzőhelyek továbbképzéseiben (ADAMS, 2009).
- A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.
A tanulók szocioökonómiai státusza mellett a tanári kollektív hiedelmek hozzájárulnak az iskolai sikerességhez (tanulói teljesítmény szerint). TSCHANNEN-MORAN, SALLOUM és GODDARD (2014) vizsgálata két normaként érvényesülő kollektív hitet azonosított. A „tanárok kollektív hatékonyság hite” arra vonatkozik, hogy az iskolai dolgozóinak együttes erőfeszítése hogyan képes befolyásolni a tanulók teljesítményét. Ezt elősegíti, ha a tanárok közösen dolgoznak az akadályok elhárításán. A hit befolyásolja a tanári tevékenységet, elköteleződést, erőfeszítést, célállítást, valamint azt, hogy hogyan motiválják a tanulókat. A kollektív siker további befolyásolója „a tanulókra és szüleikre vonatkozó megbízhatósági hiedelem” (például kompetencia, felelősségvállalás), ami magasabb tanítási célokhoz, elvárásokhoz, együttműködési hajlandósághoz vezet.



A bizalom kialakulását jelentősen nehezíti a tanárok és diákjaik eltérő társadalmi osztálya, szocioökonómiai státusza, kulturális háttere. Kevésbé hat a bizalmi kapcsolat kialakulására az etnikum és a rassz, míg elősegítő tényező lehet a tanárok innovációs nyitottsága, kollektív felelősségérzete, az iskola iránti elköteleződése, a tanulók azonosulása az iskolával és a családok iránti nyitottság. A kollektív hatékonyság és a bizalmi hiedelmek normatív következménye a magasabb teljesítményelvárás, a tanári szakmaiság hangsúlya, a tanulás támogatása, valamint a problémamegoldó informális kommunikáció.

A kollektív hiedelmek hatása a kezdő tanároknál kiemelt jelentőségű lehet, mivel könnyen befolyásolhatók, nem készültek fel a negatív klíma hatásaira, és így akár tartós is lehet a hatás ebben a pályaszakaszban. A vezetők szerepe ebben a felkészítésben és a kedvező kollektív hiedelmek, normák alakításában kiemelkedő. Ennek lehetséges útjai egyrészt az együttműködést lehetővé tevő struktúra kialakítása, másrészt a bizalom és szakmaiság érzésének támogatása az akadémiai teljesítményt hangsúlyozó kultúra kialakításával (TSCHANNEN-MORAN, SALLOUM és GODDARD, 2014).

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A vizsgálat kezdetekor az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

Hogyan hatnak a pedagógusok tehetségesekkel kapcsolatos hiedelmei és attitűdje az iskolák tehetséggondozó munkájára?

- Hogyan hatnak a pedagógusok tehetség-hiedelmei (Mi a tehetség? Ki a tehetséges tanuló? Milyen a tehetséges tanuló?) a tehetségazonosítás folyamatára?
- Hogyan hatnak a pedagógusok hiedelmei (Mi a tanár/iskola/szülők feladata, szerepe, kihívása? Mi a tehetséges tanulók igénye?) a tehetséggondozás folyamatára?
- Hogyan jelennek meg a pedagógusok hiedelmei a tehetséggondozás kontextusát adó intézményi tehetséglímában?
 - Megvalósult-e olyan továbbképzési rendszer támogatása, amely elérhetővé teszi az intézményekben felhalmozódott pedagógiai-szakmai tudás rendszerezett formában való átadását az intézmény pedagógusai számára is?
 - Hogyan hathat a tehetséggondozással kapcsolatos hiedelmek tartalma a szemléletváltás megindítására?
 - A tantervfejlesztéseknél a tehetséggondozáshoz igazodó fejlesztések, programok, továbbképzések hozzájárultak-e a komplex programok megvalósításához, megvalósulásához?
 - A módszertani kultúra fejlesztése, tanártovábbképzések, tapasztalatcserék, külföldi tanulmányutak hozzájárulnak-e a komplex tehetséggondozási programok megvalósulásához?

Hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok hiedelmei, található-e rendszer ezekben, milyen tartalmi elemcsoportok fogalmazhatók meg a pedagógusok körében?

Vizsgált témakörök:

- Az explicit és implicit hiedelmek összetevői, funkciói és lehetséges hatásuk az észlelésre, a viselkedésre és a döntéshozatalra.
- A pedagógusok különböző tehetségfelfogásai (kognitív képességek, kreativitás, komplex megközelítés) és a tehetséggel kapcsolatos elképzelések, hiedelmek tartalma (az explicit és implicit hiedelmek lehetséges eltérése). A tanári hiedelmek vizsgált hatásai, valamint a hiedelmeket befolyásoló háttértényezők.
- A pedagógusok tehetséggel kapcsolatos hiedelmeinek hatása a tehetséggel való foglalkozás folyamatában.

- 
- a) A tehetség azonosításával és felismerésével kapcsolatos tanári hiedelmek.
 - b) A tehetséges tanulók fejlesztésével, gondozásával kapcsolatos tanári elképzelések:
 - a pedagógus szerepe, feladata a tehetséggondozásban, -fejlesztésben;
 - tanári elképzelések a tehetséges tanulók igényeivel kapcsolatban: mentorálás, tanácsadás;
 - az iskola és család viszonya, szerepe a tehetséggondozásban;
 - a tehetséggel való foglalkozás akadályai, kihívásaival kapcsolatos hiedelmek.
 - c) A tehetség kontextusa: az iskolai tehetséglímával kapcsolatos elképzelések: kritikus pontok, hatékonyság feltételei, gyakorlati megvalósítás.
- Feltárt mítoszok/tévhitek a tehetséges tanulókról, a tehetséggondozásról.

A KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK ESZKÖZÖK, MINTA, ADATELEMZÉSI ELJÁRÁSOK BEMUTATÁSA

A kutatásban alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési eljárásokat alkalmaztunk.

I. Kérdőíves felmérés

A kérdőíves felmérés a tanárok és az iskolai vezetők körében „a pedagógusok tehetség-gondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérését” célozta. A tanároknál és a vezetőknél a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan vizsgáltuk a tanári viselkedést meghatározó, a tehetséges tanulóval kapcsolatos attitűdöket, valamint a tanári hiedelmeket, tévhiteket, figyelembe véve a tehetséggondozási folyamat szakaszait: a tehetségazonosítást, tehetséggondozást és tehetségkontextust. Utóbbival kapcsolatban vizsgáltuk a tehetséggondozás szempontjából kritikus szervezeti tényezők (tehetségklíma) megítélését.

A kérdőíves adatfelvétel során attitűdmérő skálákat alkalmaztunk. A hagyományos attitűdvizsgálatok elsősorban **Likert-féle** attitűdkérdőíveket használtak fel, amelyek az attitűd kognitív összetevőjének mérésére alkalmasak. Megközelítésünk olyan eljárások bevonását foglalta magában, amelyek egyrészt az attitűd érzelmi komponensének feltárására irányultak, másrészt az attitűdtárgyra vonatkozó értékelés szemantikus térben történő elhelyezését és skálázását is lehetővé teszik. Ehhez az **Osgood-féle** szemantikus differenciálskála-módszert alkalmaztuk, illetve olyan asszociációs attitűdmérési eljárást (**Slovic-módszer**), amely egyrészt kvantifikálhatóvá, és így könnyen összehasonlíthatóvá teszi az egyes attitűdtárgyakra vonatkozó ítéletet, másrészt tartalomelemzéssel olyan asszociációs tartalmak kvalitatív vizsgálatára is lehetőséget ad, amelyek az előre megadott ingerkategóriák használatával nem lennének feltárhatók. Utóbbi a Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs eljárás, amely révén az attitűdtárgyra vonatkozó képzetek szabadon kifejezhetők. Az előre kötött tartalmaktól mentes eljárással árnyaltabb képet nyerhettünk a tehetségről, tehetséggondozásról vallott tanári elképzelésekről.

A kérdőíves vizsgálat négy témakörből állt, amelyeknél három vizsgálati módszert alkalmaztunk:

1. A tehetséges tanulóval kapcsolatos attitűd vizsgálata (Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs eljárás).

- 
2. A hatékony tehetséggondozó tanárral kapcsolatos attitűd vizsgálata (Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs eljárás).
 3. „A tehetségmítoszok kérdőív”: a tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos attitűd, tévhitek vizsgálata (Likert-skála alkalmazásával).
 4. A tehetségi klíma vizsgálata a Balogh, Bóta és Dávid (2000) által kidolgozott a tehetségi klíma kritikus tényezőinek előfordulását mérő kérdőívvel (Osgood-féle skálázási eljárás felhasználásával).

A következőkben részletesen bemutatjuk az eljárások kialakításának lépéseit és a módszereket.

1. A „tehetséges tanulóval” (fiú/lány) és a „hatékony tehetséggondozó tanárral” kapcsolatos attitűd vizsgálata (Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs eljárás)

Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs módszer:

A szóasszociációs módszer korai pszichológiai kutatások (például FREUD, JUNG) jól ismert tartalomfeltáró eljárása. A módszert SLOVIC és munkatársai attitűdvizsgálatra alkalmazták, méghozzá a kockázattal kapcsolatos kutatásokban. Ezzel a megközelítéssel feltárhatók a komplex ingerekkel (például technológiák, városok, piaci szereplők, dohányzás) kapcsolatos képzetek komponensei, illetve összetett döntéseket megelőzően alkalmas a preferenciartalmak azonosítására, mérésére is. A technika előnye kettős: egyrészt olyan tartalmakat tár fel a válaszadónál, amelyek az attitűdtárgyra vonatkozóan a személy saját kapcsolódó kognitív, érzelmi és viselkedési mintázatát jelenítik meg, akár nem tudatosítottan kapcsolódó asszociációk formájában. Ezzel elkerüli az attitűdmérések azon hibáját, ami az előre megadott állítástartalmakból következik: azaz olyan attitűdtárgyra vonatkozó tételekről kell a válaszadónak nyilatkoznia, amelyek nem függenek össze a személyes viszonyulásával. Az eljárás további előnye másrészt, hogy olyan skálázási eljárást is tartalmaz, amely a személy asszociációinak értékelését is magában foglalja, ezáltal kvantifikálhatók és a különböző attitűdtárgyak tekintetében összevethetők a viszonyulások (MACGREGOR, SLOVIC, DREMAN, 2000).

Az eljárás során a vizsgálati személy szó vagy rövid mondat formájában célingert kap. Ez a mi esetünkben a „tehetséges lány tanuló” vagy „tehetséges fiú tanuló” volt (a megkérdezettek vagy egyik, vagy másik vonatkozásban idéztek fel egy általuk tanított diákot). Azt is kértük minden kitöltőtől, hogy egy, a „tehetséges tanulókkal **hatékonyan foglalkozó** tanár” képét is idézzék fel. Majd megkértük, hogy az ingerrel kapcsolatban eszébe jutó első szót, képet írja le. Ezt az eljárást többször (3–6-szor) megismételtük. Az asszociációk felidézését követte az attitűd kvantifikálására lehetőséget adó értékelési fázis, ahol a válaszadótól azt kértük, hogy az asszociációkat a nagyon negatív és a nagyon pozitív skálán – amely a semleges középső pontot is tartalmazta –, értékelje. Esetünkben –2-től +2-ig tartó skálán értékelték a személyek.

A módszer értékelési fázisában az asszociációkhoz kapcsolódó értékelések összegzése vagy átlagolása történik, amikor az attitűdöt adott skálán helyezik el. A kapott értékelési pontokból összevethetők a preferenciák.

Az elemzés emellett lehetővé teszi az egyéni tartalmak kvalitatív elemzését is az asszociált tartalmak, kategóriák tartalomelemzésével. A tartalomelemzés a vizsgálatban rögzített képzet- és szóasszociációk feldolgozására alkalmas. A tartalomelemzés

(GOTTSCALK, GLESER, 1969) célja, hogy a rögzített verbális viselkedés és annak tartalmi vonatkozásai alapján a kvantitatív elemzés segítségével felhasználja a pszichés állapotot a személy által adott jelentés mint tanult viselkedés feltárására. (Miért éppen azt mondja a személy az adott helyzetben?) Az eljárás a tartalmi elemek megjelenéséből következtet a beszélő állapotára, kommunikációs viszonyulására, az intenzitást a gyakoriságból kiindulva értékeli (KARCZAG, 1992). (A kérdőívet lásd a *Mellékletben*.)

2. A tehetségmítoszok kérdőív: a tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos attitűd, tévhitek vizsgálata

A kérdőívben a **hatfokú Likert-skála** segítségével vizsgáltuk a tehetség azonosításáról, gondozásáról és kontextuális jellemzőiről keringő tévhitek elterjedtségét, a pedagógusok és az intézményvezetők ezekkel kapcsolatos egyetértését.

A két célcsoport kérdőíve egy tétel kivételével, ami a vezetőknél a tehetségazonosításra vonatkozott, megegyezett. A pedagógusoknál 12, a vezetőknél 13 állítás szerepelt a kérdőívben. A tévhitek tartalom szerint négy, nem minden esetben kizárólagosan alkalmazható kategóriába sorolva jelentek meg.

- a) A **tehetségfelfogásnál** a dwecki tehetségdefiníció szerint rögzült és fejlődő beállítódásra vonatkozó hiedelem jelent meg: „a tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.”
- b) A **tehetségazonosításnál** a tehetség előfordulásához (ezt csak a vezetőknél) és az azonosítás eszközeihez kötődő elképzelések elfogadottságát vizsgáltuk. Az erre vonatkozó állítások: „az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé”; „van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható”.
- c) A **tehetséggondozásnál** azt vizsgáltuk, mennyire értenek egyet a tehetséges tanuló oktatásához szükséges módszerekkel (például „a tehetséges tanulónak extrakurrikuláris tartalmat kell adnia a tanárnak”), illetve milyen kép él bennük a tehetséges tanulókról (például „a tehetséges gyerekeknek nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségletei”).
- d) A **tehetséggondozás iskolai kontextusát tekintve** a tehetségprogram beépülésével (például „a tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek”), illetve a megvalósítás feltételeivel, szereplőivel (például „a tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül”; „a tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el”) kapcsolatos hiedelmekről kértünk értékelést a válaszadóktól. (A kérdőívet lásd a *Mellékletben*.)

A 2. táblázat a vezetői kérdőív itemeit és azok területhez rendelését (tehetségfelfogás, tehetség azonosítása, gondozása, tehetségkontextus) tartalmazza.

2. táblázat. A vezetői kérdőív itemei

	Felfogás	Azonosítás	Gondozás	Kontextus
A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.	×			
Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.		×		
Van olyan kiválasztási eszköz, amivel minden tehetséges diák azonosítható.		×		
A tanárok tapasztalatból tudják, hogy kik a tehetséges diákok.		×		
A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.			×	
A tehetséges tanulónak extrakurrikuláris tartalmat kell adnia.			×	
A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a programban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.			×	
A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.			×	
A tehetséges tanulónak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.			×	
A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.				×
A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban).				×
A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.				×
A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.				×

A kérdőív kialakításának alapja a *Gifted Child Quarterly* folyóirat különszámában (2009) a tehetségek oktatásával kapcsolatos, az amerikai oktatási rendszerben fellelhető, tanároknál fennálló mítoszok rendszerezése. A témakör kutatói 19, az adott kontextust aktuálisan jellemző elterjedt tévhitet azonosítottak. A Virginiai Egyetem tanárképző kurzusának keretében, az előzetesen 1982-ben leírt 15 mítosz alakulását vizsgálták felül, és további mítoszokat írtak le (TREFFINGER, 2009).

A tehetséggel kapcsolatos tévhiteket feltáró magyar kutatás hiányában, ezen mítoszok felhasználásával olyan állítások fogalmazhatók meg, amelyek alkalmasak a tanári tévhitek azonosítására, és a mítoszok áttekintése segítségével e tévhitek forrásai is követhetők.

Az eredeti forrásban szereplő 19 mítosz:

- 1) A tehetségesek egyetlen homogén csoportot alkotnak.
- 2) Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.
- 3) Tehetségazonosítás mítoszai: kiválasztási eszköz, statisztikák nem megfelelő interpretációja.
- 4) Egyetlen teszten elért pontszám alapján minden tudható mindenkiről (megállapítható, hogy tehetséges-e a diák).
- 5) A kreativitás túl bonyolult ahhoz, hogy mérni lehessen.
- 6) A sokféle kiválasztási kritérium kozmetikázott használata: a tanárok tapasztalatból tudják, hogy kik a tehetséges diákok.
- 7) A normál osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.
- 8) A tehetségeseknek nyújtott szolgáltatások, a „foltozás” megközelítése (lyukak betömése).
- 9) Van egy kurrikulum, ami a tehetséges tanulók eredményes tanításához megfelelő.
- 10) Néhány kiegészítő tehetségprogram orvosolja a hagyományos programok problémáit.
- 11) A tehetséggondozás azt jelenti, hogy van egy elkülönített program a tehetségeseknek.
- 12) A tehetségprogramokban mást, másképp (kiváló tanárokkal, kiemelt lehetőségekkel) tanulnak az arra érdemes diákok.
- 13) Egyedül kell csinálnod! Egy hagyományos osztályban tanító tanár maga is boldogul a tehetséges tanulóval a differenciálás segítségével.
- 14) „Mikulásra várás”: A tehetséggondozáshoz majd valaki ad pénzt, felszerelést, enélkül elképzelhetetlen a működése.
- 15) A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.
- 16) Az iskolai teljesítményméréshez szigorú és nehéz tesztek kellenek. (Megjegyzés: ez a tehetségesek komplex gondolkodását nem méri.)
- 17) A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.
- 18) Az a méltányos, ha az osztályban tanuló minden tanulót ugyanúgy tanítunk.
- 19) A haladó csoportok a megfelelő program a tehetséges tanulóknak (TREFFINGER, 2009, p. 232.).

A kérdőív kialakításakor a tévhiteket kiegészítettük a dwecki tehetségdefiníció rögzült felfogásra vonatkozó tartalommal, és a tehetséggondozási folyamat három szakaszához rendelve – a közel egyforma súlyú megjelenítést is figyelembe véve – kiválasztottuk azokat a mítoszokat, amelyek a magyar oktatási kontextusban is relevánsak, és a kutatásban alkalmazhatók a tanári tévhitek szisztematikus vizsgálatára.

3. Tehetségklíma kérdőív (BALOGH, BÓTA és DÁVID, 2000)

A kérdőív a BALOGH, BÓTA, DÁVID (2000, in BALOGH, 2012) által leírt tehetséges iskolát jellemző kritikus tényezőket (gyermekközpontú, belső motivációra építő, a függetlenséget, spontaneitást, autonómiát támogató környezet) tartalmazza, és az iskola szervezeti klímáját a tehetséggondozás jellemzi. A kérdőív segítségével a felmérésben részt vevő pedagógusok megíthették, hogy a tehetségklíma egyes összetevői mennyire jellemzők a saját intézményükre.

Az eljárás az osgoodi szemantikus differenciál módszeren alapul, amely az irányított asszociáció és egy skálázási eljárás kombinációja. Kiindulása háttérben a különböző modalitású ingerek, élmények hasonló, összekapcsolódó értelmének lehetősége áll. E párhuzamok megjelenése meghatározható verbálisan ellentétes melléknévpárokkal, egyenlően felosztott folyamatos értéksor (esetünkben hétfokú) mentén. OSGOOD szerint adott jel dekódolását mediációs folyamat kíséri, amely különböző intenzitású alternatív bipoláris reakciómintázattal jellemezhető. Ha ez a jelentésadás ellentétes pólusú szemantikus térben történik, feltételezhető, hogy az irányválasztást befolyásolja az előhívott reakció, a polarizációt pedig a reakció intenzitása (FARAGÓ, KARCZAG, 1988).

A kérdőívet kitöltő pedagógusoknak a dimenziókat jellemző végpontok tekintetében egyrészt azt kellett eldönteniük, hogy az adott oldalak közül melyik jellemzi az intézményüket (a középső érték választásával jelezhető volt az, hogy egyik sem jellemző). Másrészt arra vonatkozóan is ítéletet hoztak, mennyire tartják jellemzőnek a választott dimenzióoldalt azzal, hogy milyen közel helyezték el az értékelést a végponthoz – minél jellemzőbbnek ítélték azt, annál közelebb helyezhették az értékelést. A megkérdezettek tehát bipoláris dimenziók mentén **hétfokú skálán** megjelölték az egyes területekkel kapcsolatos véleményük irányát és intenzitását. A dimenziók tartalmilag a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szempontjából kritikus pedagógiai, szervezeti sajátosságokra kérdeztek rá: gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság, tanácsadás–direkt irányítás, közös munka–tanári irányítás, fejlődésközpontúság–eredményközpontúság, belső motiváció–külső motiváció, szubjektivitás–objektivitás, diák tervez–tanár tervez, spontaneitás–beszabályozottság, tanulói szabadság–tanári dominancia. (A kérdőívet lásd a *Mellékletben*.)

A vizsgált dimenziókat egyrészt az értékelések csoportátlagjaival vizsgáltuk, másrészt faktoranalízis segítségével elemeztük a jelentések összekapcsolódását a válaszadóknál. Ez az eljárás a többváltozós statisztika módszerei közé tartozik, célja a változók csoportosítása és a változók számának redukálása. A faktoranalízis lényege, hogy a változók között összefüggések, korrelációk tapasztalhatók, a faktorok meghatározása a megfigyelt változók lineáris kombinációjából képződik. A faktoranalízis során megkeressük az eredeti változók egymással szorosabb korrelációban levő csoportjait, ezeket a változókat egy faktorhoz tartozónak tekintjük. Amennyiben sikerült ilyen csoportokat elkülöníteni, a faktortartalmak értelmezése nyomán új, összevont tartalmú változókkal vizsgálhatók az adatok, jellemezhető a minta.

Háttérváltozók

A fentiek mellett az alábbi háttérváltozók mentén elemeztük a kérdőíves vizsgálat eredményeit:

1. **Pedagógus:** végzettsége, tanítási tapasztalata, életpályaszakasza, tehetségre vonatkozó képzettsége/tapasztalata, neme (vezetőknél nincs adat), életkora.
2. **Intézmény:** oktatási szint, iskolatípus, kiemelt/nem kiemelt tehetséggondozó intézmény.

A kutatásban kvalitatív adatgyűjtési módszert, félig strukturált interjút és ezt kiegészítő intézményi dokumentumelemzést is alkalmaztunk.

II. Interjú: „A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérése, a tehetségklíma azonosítása”

Az interjú az iskolák tehetségprogramjának és a vezetők, valamint a pedagógusok tehetséggondozásról szóló tapasztalatainak, attitűdjének, az intézmény pedagógiai programjának vizsgálatát célozta. Az interjúk fókuszába a sikeresség, a problémák, a változási lehetőségek, a veszélyek feltárása került a tehetséggondozást, -fejlesztést tekintve. A felmérésben kiemelt tehetséggondozó és nem tehetséggondozó intézmények, különböző képzési szintjein és a közoktatás különböző területein dolgozó pedagógusok vettek részt, figyelembe véve az iskolák területi elhelyezkedését. A félig strukturált interjút ugyanazon intézmény vezetőjével és tehetséggondozással foglalkozó pedagógusaival készítettük el, és a kutatási céloknak megfelelően az alábbi témaköröket tartalmazta. (A részletes interjúvázlatot lásd a *Mellékletben*.)

1. A tehetséggondozás, tehetségfejlesztés iskolai gyakorlata

A kérdéscsoporttal az intézményi tehetséggondozási cél kidolgozottságának integráltságát kívántuk feltárni: a tartalom, a felelősök, a szerepek mellett, az integráltság, a beépülés (ismertség, támogatottság) és a gyakorlat szempontjából a kidolgozottság mértékét vizsgáltuk.

2. A dwecki tehetségfelfogás egyéni és szervezeti szintű megjelenése

A tehetség fogalmi meghatározása mellett a dwecki kétféle tehetségfelfogást (rögzült/fejlődő) osgoodi értékelési módszer alkalmazásával vizsgáltuk. Felhasználtuk DWECK (2015, p. 362.) a kétféle felfogás jellemzésére kialakított dichotóm rendszerét, amely a tehetséges tanulóval kapcsolatos észlelés különböző aspektusait mutatja be. A tehetséges tanulói képben a motiváció különböző tényezői jelennek meg: a kihívásokkal, akadályokkal, erőfeszítéssel, kritikával és versengéssel kapcsolatos viszonyulás leírásával.

3. táblázat. A tehetséges tanuló megítélése

Általában egy tehetséges tanuló...

A kihívást kerüli.						A kihívást keresi.
Akadály esetén védekező lesz, vagy könnyen feladja.						A kudarcok ellenére is kitart.
Az erőfeszítést fölöslegesnek tartja.						Az erőfeszítést a kiválóság felé vezető útnak tekinti.
Nem törődik a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzéssel.						Tanul a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzésből.
Mások sikerét fenyegetőnek érzi magára nézve.						Mások sikerét követendő példának tartja.

Ebben a témakörben emellett az intézményi gyakorlatot is vizsgáltuk a tehetségazonosításban elterjedt attitűd tekintetében.

3. A tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel kapcsolatos funkciók

A kérdéscsoporttal a felelősség, szerepek, tapasztalt kihívások, minőségfejlesztési törekvés megjelenését, észlelését a tehetséggondozásban, fejlesztésben érintett csoportok (tanár, intézményvezető/intézményvezetés, család/szülők) vonatkozásában.

4. A tehetséggondozással kapcsolatos ismeretek, információforrások

Az ebben a témakörben feltett kérdésekkel kimutattuk a megkérdezettek tehetséggondozással, tehetségfejlesztéssel kapcsolatos ismereteinek, tudásának, módszertani megoldásainak forrását (formális és informális képzés/továbbképzés, belső disszeminációs gyakorlat, egyéb formák), észlelt elterjedtségét, hatékonyságát, és az ehhez kötődő igényeket a tantestületben, valamint a komplex tehetséggondozás megvalósulását az intézményben.

5. A tehetséggondozási program észlelt akadályainak feltérképezése és programfejlesztési irányai, forrásai

A tehetséggondozás akadályainak vizsgálatához a szakirodalomban azonosított akadályozó tényezők alapján kialakított kérdőív itemeit alkalmaztuk az interjúkban. A megkérdezetteket arra kértük, **öt fokú skálán** ítélik meg azt, hogy véleményük szerint az adott intézményben mennyire tekinthető az adott akadályozó tényező jellemzőnek (1 – egyáltalán nem, 5 – nagymértékben akadályozó tényezőnek tekinthető). Az interjú lehetőséget adott a válaszok kifejtésére is.

Az itemek kialakításakor elsősorban TAYLOR (2016) és VAN TASSEL-BASKA és STAMBAUGH (2005) akadályokat összegző kutatásaira támaszkodtunk. Az előbbi általánosan a tehetséggondozási program nehézségeire, utóbbi a normál osztályban tehetséggondozást folytató tanár kihívásaira fókuszáló kutatás volt, így az azonosított tényezők a nem tehetséggondozó intézmények lehetséges problémáit is magukban foglalják. A két összegzés alapján a következő akadályozó tényezők észlelését vizsgáltuk:

1. A tehetséggel való foglalkozásra fordítható idő hiánya
 - a) az osztály összetétele miatt
 - b) az adminisztráció miatt
 - c) a tehetséggondozás megtervezésének időigénye miatt
2. Anyagi források hiánya
3. Ismerethiány
 - a) tantárgyi szakmai ismeret
 - b) nem megfelelő tanári attitűd a tanulásra vonatkozóan
 - c) tehetségoktatás módszertani ismeretek
 - d) tanulásszervezéssel kapcsolatos módszertani ismeretek
 - e) tanterv kialakítással kapcsolatos módszertani ismeretek
4. Ismeret megvan, de a hatékony felhasználás képessége hiányzik
 - a) módszertani vonatkozásában
 - b) szakmai ismeretek vonatkozásában

A fenti akadályok egyúttal a tehetséggondozással, -fejlesztéssel kapcsolatos téves hiedelmeket is magukban foglalnak, így ezek elterjedtsége is vizsgálható a felméréssel.

6. A tehetséghatás vizsgálata

A kérdéscsoporttal a tehetséggondozás szempontjából kritikusnak tekintett tényezőkre, hatékonyságfeltételekre és kritériumokra kérdeztünk rá. Az egyéni elégedettség, fejlesztéssel kapcsolatos légkör észlelésének feltárásával közvetve is vizsgáltuk az intézmény légkörét.

7. Változtatási javaslatok

A hatékony tehetséggondozás megvalósítására tett javaslatokat a tanárok, az intézmény és a támogatási környezet összefüggésében tártuk fel.

A vizsgált minta bemutatása

A kvantitatív vizsgálat mintája

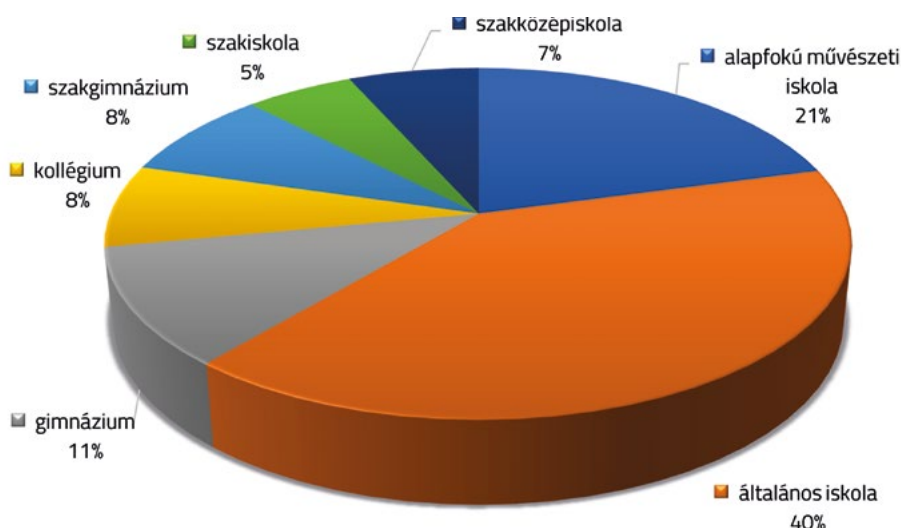
A kutatás célcsoportját a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben (a továbbiakban Nkt.) foglaltak szerint tehetséggondozási feladattal megbízott, iskolai nevelés és oktatás feladatát ellátó köznevelési intézmények; intézményvezetők, az intézményekben oktató pedagógusok alkották. A felmérés a köznevelési intézmények 10 százalékos mintájára terjedt ki, település- és iskolatípusra reprezentatív volt.

A felmérés két mintán, két célcsoportban zajlott: egyrészt a kiválasztott köznevelési intézmények vezetőit, másrészt a kiválasztott köznevelési intézmények pedagógusait kérdeztük meg, többek között a hiedelmek feltárása céljából. A felmérés a Tehetségek Magyarországa projekt kilenc kutatásához szolgáltatott adatokat. Célul tűztük ki, hogy a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szereplőiről, folyamatairól, eszközeiről, a tehetségkibontakoztatás feltételeiről, a tehetséggondozás és tehetségfejlesztés eredményeiről átfogó képet kapjunk.

A kutatásban részt vevő intézmények vezetőinek lekérdezése kérdezőbiztosok bevonásával, papíralapú kérdőívekkel történt. A pedagógusi mintában online kérdőívek felhasználásával valósult meg az adatfelvétel.

A kérdőíves vizsgálattal **1906 érvényes és megbízható, elemzésre alkalmas adatokkal kitöltött kérdőívet (479 vezetői + 1427 pedagógus) kaptunk.** 393 db iskola eloszlását tekintve 1516 fő nem tehetségpontként működő iskolában (1120 fő pedagógus, 396 fő vezető), míg 390 fő kiváló tehetségpontként működő iskolában tanít (307 fő pedagógus, 83 fő vezető). A válaszadók 74,9%-a pedagógusként (N: 1427), 25,1%-a vezetőként (N: 479) dolgozik.

Iskolatípusonként a válaszadók 40%-a általános iskolából, 21%-uk alapfokú művészeti iskolából, 11%-uk gimnáziumból, 8%-uk kollégiumból, 7%-uk szakközépiskolából, 5%-uk szakiskolából, 8%-uk szakgimnáziumból került ki.



2. ábra. A kérdőíves minta iskolatípusonkénti megoszlása

A válaszadók nemét csak a pedagógusok esetében ismerjük, 78,6%-uk nő. A lekérdezés során a kérdezőbiztosok nem jelölték meg a vezetők nemét, így erről nincs adatunk. Életkorukat tekintve a válaszadók 1950–1998 között születtek. Átlagosan 48,4 évesek. A válaszadó pedagógusok 16,5%-a alsó tagozaton tanít, 27,3%-uk felső tagozaton, 11,8%-uk általános iskola 1–8. évfolyamán tanít, 36,7%-uk 9–14. osztályokban tanít, míg 7,7%-uk 1–14 évfolyamokon is tanít.

A válaszadó pedagógusaink közül 10,3% természettudományos tárgyakat, 12,3% idegen nyelvet, 11,4% hittant, 13,5% művészeti tárgyakat, 7,7% szakmai tárgyakat, 6,4% társadalomtudományi tárgyakat, 6,2% magyar nyelv és irodalmat, 5% matematikát, 7,2% informatikát, 5,7% testnevelést, míg 14,5% egyéb tárgyakat tanít (például gyógytestnevelés, fejlesztő pedagógus, napközis, gyakorlati oktató).

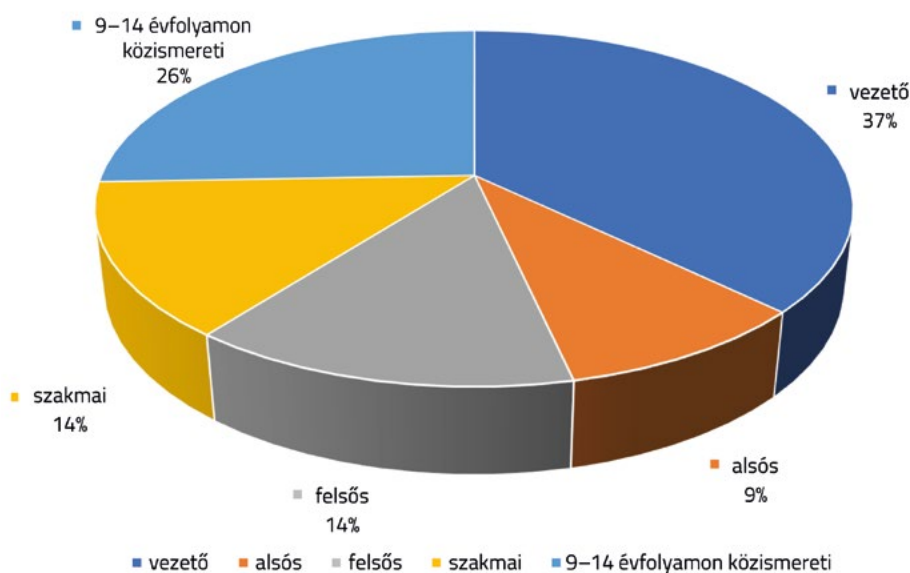
A kvalitatív vizsgálat mintája

A kvalitatív vizsgálat során intézményvezetőket és az adott intézményben dolgozó pedagógusokat kérdeztünk meg. Az intézményi mintában a következő iskolatípusok szerepeltek:

- 3 tehetséggondozási jó gyakorlattal rendelkező, kiemelkedő tehetséggondozó általános iskola.
- 2 külön tehetséggondozási gyakorlatot nem folytató általános iskola.
- 3 tehetséggondozási jó gyakorlattal rendelkező, kiemelkedő tehetséggondozó gimnázium.
- 2 külön tehetséggondozási gyakorlatot nem folytató gimnázium.
- 3 tehetséggondozási jó gyakorlattal rendelkező, kiemelkedő tehetséggondozó szakgimnázium, szakiskola.
- 3 külön tehetséggondozási gyakorlatot nem folytató szakgimnázium, szakiskola.

Összesen 16 iskola 43 dolgozóját kérdeztük meg félig strukturált interjúban. A 16 iskola közül hét iskola nem tehetségpontként működő iskola, kilenc iskola pedig akkreditált tehetségpontként működik. A mintánkban 16 vezetőt és 27 pedagógust kérdeztünk meg.

A válaszadók közül a vezetők 25%-a férfi volt (4 fő), 75%-uk nő (12 fő). A pedagógusok közül 4 férfit (17,4%) és 19 nőt (82,4%) kérdeztünk meg. Átlagosan 23,8 éve dolgoznak pedagógusként. A megkérdezettek közül 16 fő vezetőként, 6 fő szakmai tanárként dolgozik. 4 fő alsó tagozaton tanít, 6 fő felső tagozaton, 11 fő pedig 9–14. évfolyamokon tanít közismereti tárgyakat.



3. ábra. Az interjúval megkérdezettek évfolyamankénti, szerepenkénti megoszlása

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A kutatási eredményeket az előzetesen megfogalmazott hipotézisek, valamint az operacionalizált változók és mérőeszközök figyelembevételével mutatjuk be.

A felállított hipotézisek:

H1: A tanárok tehetséggel kapcsolatos implicit felfogása (stabil/alakítható) befolyásolja a tehetségazonosítással kapcsolatos elképzeléseket és a tanári célkitűzéseket az oktatási folyamatban.

H2: A tanárok tehetségképének tartalma (harmónia-/diszharmónia-hipotézis) összefüggést mutat a tanuló nemével, viszont nem függ az életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától.

H3: A tanári (és vezetői) tehetségkép (harmónia-/diszharmónia-hipotézis) összefügg a tehetségi klímával és a tanárok tehetséggondozással kapcsolatos felkészültségével: a hatékony, tehetséget támogató klíma, valamint a tanárok szakmai, módszertani felkészültsége a tehetséggondozásra, a tehetséggondozásra fordítható idő, források észlelése, tudatosítása (akadályhiány, kontrollérzet) kedvezőbb tehetségképpel, attitűddel jár együtt, mint az akadályok észlelése.

H4: A tanárok tehetséggel kapcsolatos implicit felfogása (stabil/alakítható) befolyásolja a tehetségazonosításhoz kapcsolódó tanári hiedelmeket: egyféle kritérium vs. többféle kritérium figyelembevétele alapján azonosítható a tehetséges tanuló.

H5: A tehetséggondozáshoz kapcsolódó tanári és vezetői attitűdöt, hiedelmeket befolyásolja az iskola tanulói összetétele, a képzés szintje: a tanárok által észlelt egyéb tanulói igények jelenléte (például alacsony szocioökonómiai státusz), és a tanárképzésben tapasztalt szakmai és módszertani felkészültség hiánya kedvezőtlenül befolyásolja a tanári, vezetői attitűdöt, tehetséggondozói erőfeszítést csökkentő/racionalizáló hiedelmekhez, mítoszokhoz vezet.

H6: Az iskola tehetséggondozással kapcsolatos klímája, vezetőjének hozzáállása minél inkább megfelel a hatékony tehetséggondozó iskola kritériumainak, annál kedvezőbb az iskola pedagógusainak attitűdje, kevésbé jellemző a tehetségmítoszok/-tévhitok megjelenése a tanároknál.

A 4. táblázatban bemutatjuk a hipotézisek és mérőeszközök kapcsolódását.

4. táblázat. Hipotézisek és mérőeszközök kapcsolódása

Hipotézis	Változó	Mintavétel	Eszköz
Hipotézis 1.	tanári attitűdöt meghatározó implicit tehetségfelfogás azonosítása	kvantitatív és kvalitatív vezetők, pedagógusok körében	Dweck-kérdőív elemeinek felhasználása interjú és kérdőív alapján
Hipotézis 2.	a tehetséges tanuló képe	kvantitatív vezetők, pedagógusok körében	Slovic-eljárással kérdőív alapján
Hipotézis 3.	a tehetséges tanulóval hatékonyan dolgozó tanár képe	kvantitatív vezetők, pedagógusok körében	Slovic-eljárással kérdőív alapján
Hipotézis 4.	tehetség-hiedelmek, mítoszok elfogadottsága, akadályok	kvantitatív vezetők, pedagógusok körében	hatfokú Likert-skálás kérdőívvel
Hipotézis 5.	ismeretek, tapasztalatok, észlelt hatékonyság szintje a tehetséges tanulókról, oktatásukkal kapcsolatban	kvantitatív vezetők, pedagógusok körében	hatfokú Likert-skálás kérdőívvel, interjúban észlelt akadályok feltérképezése
Hipotézis 6.	hatékony intézményi tehetségi-környezet kritériumai	kvalitatív, kvantitatív mérés interjú vezetők, pedagógusok körében	interjú, kérdőív
Hipotézis 6.	tehetségi-környezet azonosítása	kvantitatív, kvalitatív vezetők, pedagógusok körében	Osgood szemantikus differenciál kérdőív és interjú alapján

A szakirodalmi feldolgozás eredményeit figyelembe véve az első és a negyedik hipotézist közösen kezeljük, mivel ezek mögött a tanárok tehetséggel kapcsolatos hiedelmei azonosíthatók.

1. és 4. hipotézis: A tanári attitűdöt meghatározó implicit tehetségfelfogás azonosítása, tehetség-hiedelmek, mítoszok elfogadottsága

Az **1. hipotézis**: A tanárok tehetségről vallott implicit felfogása (stabil/alakítható) befolyásolja a tehetségazonosítással kapcsolatos elképzeléseket és a tanári célkitűzéseket az oktatási folyamat során, valamint a **4. hipotézis**: A tanárok tehetségről vallott implicit felfogása (stabil/alakítható) befolyásolja a tehetségazonosításhoz kapcsolódó tanári

hiedelmeket: egyféle kritérium vs. többféle kritérium figyelembevétele alapján azonosítható a tehetséges tanuló.

A tehetségmítoszok vizsgálata

A tehetségmítoszok kiválasztott csoportjait vizsgáltuk a tehetség felfogását és tehetséggondozás folyamatát figyelembe véve.

A **tehetségfelfogás** összefüggésében vizsgáltuk a dwecki tehetségre vonatkozó rögzült és fejlődő beállítódással kapcsolatos hiedelmeket. A rögzült felfogás szerint a képességek születéstől adóttak, nem változnak, és ha a képességek adóttak, akkor nincs szükség erőfeszítésre. E felfogás szerint a tanárok a látható erőfeszítés nélkül jól teljesítő diákot tekintik tehetségesnek, ami a fejlődést, fejlesztést akadályozhatja, mert figyelmen kívül hagyják a teljesítmény mögötti erőfeszítést, befektetést. A fejlődő beállítódás szerint a képességek változhatnak: nőhetnek/csökkenhetnek, és befektetéssel, lehetőségekkel növelhető a képesség.

- A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.

A **tehetségazonosításra** vonatkozóan a vezetőknél vizsgáltuk a tehetség előfordulásával összefüggő felfogást.

- Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.

Mind a pedagógusok, mind a vezetők esetén vizsgáltuk az egyetértést annak tekintében, hogy:

- Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.
- A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).

A **tehetséggondozásnál** egyrészt a tehetséges tanulóval kapcsolatos képre, másrészt a tehetséggondozás megvalósításának módszereire vonatkozó elképzeléseket vizsgáltuk. A megfelelőnek ítélt módszerek:

- A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.
- A tehetséges tanulónak extrakurrikuláris tartalmat kell adnia a tanárnak.
- A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a tehetségprogramban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.

A tehetséges tanuló észlelése:

- A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.
- A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.

A **tehetséggondozás iskolai kontextusával** kapcsolatos elképzeléseknél egyrészt a tehetségprogram beépülését, másrészt a megvalósítás feltételeit vizsgáltuk. Emellett az oktatás és a család felelősségéről szóló elképzelésre is rákérdeztünk.

- A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.

- A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban).
- A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.
- A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.

A kitöltők az egyetértésük mértékét négyfokú skálán fejezték ki, ahol az 1 – az egyáltalán nem ért egyet, a 2 – az inkább nem ért egyet, a 3 – az inkább egyetért, a 4 – a teljes mértékben egyetértnek felel meg.

A hiedelmekkel való egyetértés mértéke a teljes csoportra a 4. ábrán látható.



4. ábra. A hiedelmekkel való egyetértés mértéke

A válaszadók **négyfokú skálán** fejezték ki egyet nem értésüket, illetve egyetértésüket az állításokról. 2,5 alatt inkább egyet nem értést, felette az egyetértést jelzik az értékek az adott csoport átlagában.

A megfogalmazott hiedelmeknél a teljes mintában az alábbi állítások inkább elfogadottak a válaszadóknál:

- A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a tehetségprogramban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.
- A tehetséges tanulók részére extrakurrikuláris tartalmat kell adnia a tanárnak.

- A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.
- A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.
- A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).

Az állítások a tehetséggondozás mindhárom fázisához kapcsolódnak.

Az azonosítás szempontjából a válaszadók szerint a tanárok tapasztalatai elegendőek a tehetség kiválasztásához.

A tehetséggondozás szempontjából a tanárnak azt kell tanítania a programban, amihez leginkább ért, ennek egyik módja a kurrikulumon felüli ismeretek átadása.

A tehetséggondozás kontextusát tekintve a tehetségprogram célját az iskolai programtól eltérőként el tudják fogadni, és megfogalmazódik az iskola/tanárok felelőssége a tehetséges gyerek támogatásában.

Az egyetértés szempontjából semlegesnek tekinthető állítások:

- A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal.
- A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.
- A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.

A teljes mintát figyelembe véve néhány állítással kapcsolatban a válaszadók értékelése az egyetértés szempontjából kiegyenlített.

Ezek a tehetséggondozásról és a kontextusról megfogalmazott elképzelések. A válaszadók nem értenek egyet a válaszadók azzal, hogy a hagyományos osztályokban a differenciálás a tehetséggondozás megfelelő megoldása, de nem is utasítják el, hogy ez lehet a tehetséges tanulók támogatási módja. A tehetségkontextus két eleménél ugyanígy semleges a teljes mintában az állásfoglalás. A válaszadók nem értenek egyet, de nem is utasítják el, hogy a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal megoldható lehet a tehetséges gyerekek támogatása, és ugyanez igaz arra állításra is, hogy pénz és felszerelés nélkül elképzelhetetlen a tehetséggondozás.

Az alábbi mítoszokkal, hiedelmekkel inkább nem értenek egyet a válaszadók:

- Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.
- A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.
- A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.
- A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.

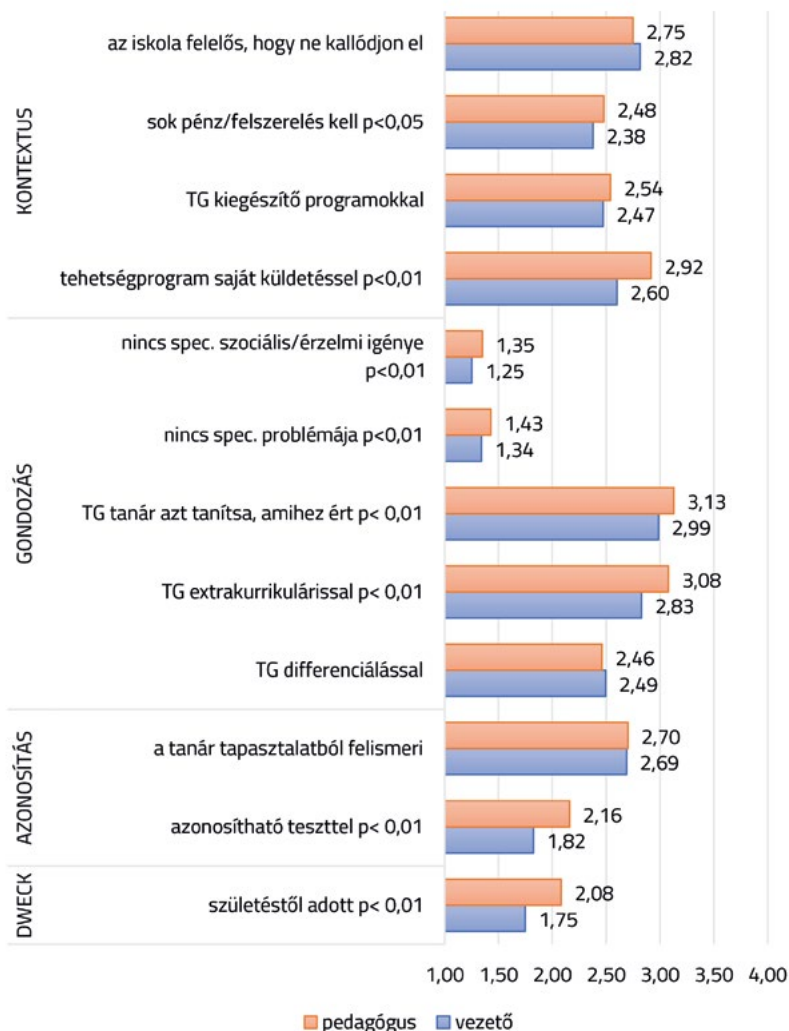
Az elutasított hiedelmek között van a tehetségfelfogás rögzült módja, amely szerint születéstől adott a tehetség, idővel, tapasztalattal nem változik.

A tehetségazonosítás területén szintén nem elfogadott, hogy a tehetséges diák azonosítása kiválasztási eszközzel történhet.

A válaszadók részéről a tehetséggondozás azon hiedelmei a leginkább elutasítottak, amelyek szerint a tehetséges tanulóknak nincsenek speciális problémáik, kihívásai,

illetve nincsenek sajátos szociális, érzelmi szükségleteik. Ennek megfelelően a vizsgálatban résztvevők szerint a tehetséges gyerekek speciális problémákkal, kihívásokkal küzdenek, és sajátos érzelmi és szociális szükségleteik vannak.

A továbbiakban a hiedelmek csoportjait minták összevetésben vizsgáljuk: beosztás, nem és az intézmények tehetségpont szerinti bontásában. Ezután az egyes hiedelmekre vonatkozóan a válaszadók intézménytípusa, a pedagógusok munkatapasztalatai és a tehetséggondozással kapcsolatos képzettség szerinti bontásban is bemutatjuk az eltéréseket.



5. ábra. A vezetők és a pedagógusok értékelésének összevetése



A vizsgálatban részt vevő vezetők két terület kivételével minden állítással kapcsolatban átlagosan alacsonyabb egyetértést mutatnak.

A két terület, ahol nem alacsonyabb az egyetértés: a differenciálás mint a tehetség-gondozás útja, valamint az iskola felelőssége. Nincs eltérés az azonosítás területén „a tanár tapasztalatból tudja, ki a tehetséges” hiedelemmel való kismértékű egyetértésben (~2,7) és a kiegészítő programokról mutatott semleges álláspontban.

A többi területen szignifikáns eltéréseket láthatunk a két csoport átlagos megítélésénél.

A tehetségfelfogást tekintve a vezetők kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetség születéstől adott, inkább elutasítják a rögzült felfogást.

A tehetség azonosításánál csak a vezetőknel vizsgáltuk azt a tévhitet, hogy a tehetség aránya meghatározott egy populációban (a tanulók 3–5%-a tartozik a tehetségesek közé). Ezzel a vezetők inkább nem értenek egyet (2,27).

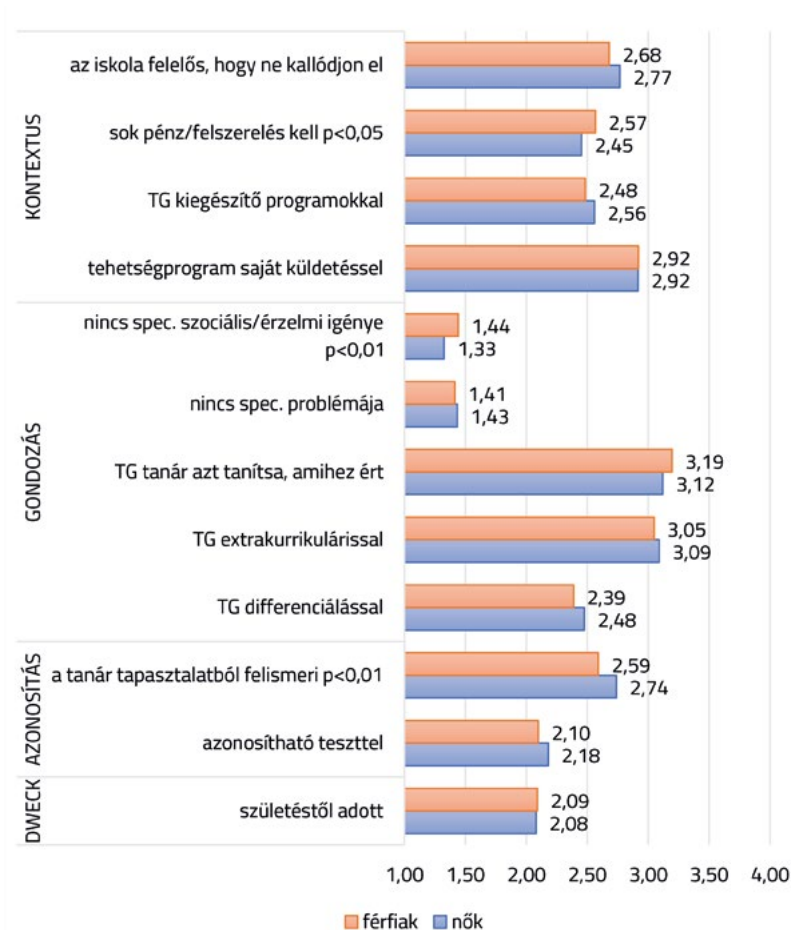
A vezetők továbbá kevésbé gondolják azt, hogy van olyan kiválasztási eszköz mellyel minden tehetséges diák azonosítható, mint a pedagógusok.

A tehetséggondozás tekintetében szignifikánsan kevésbé értenek egyet azzal, hogy minden tanár azt tanítsa a tehetségprogramokban, amihez ért, illetve abban, hogy a tehetséges tanulók részére extrakurrikuláris tartalmakat kell adni, bár ők is inkább elfogadják ezeket az állításokat.

A vezetők a tanárokhöz képest viszont kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetségeknek nincs speciális problémájuk és specifikus érzelmi, szociális igényük, azaz inkább úgy gondolják, hogy ezeken a területeken speciális a tehetséges tanulók igénye, szükséglete.

A kontextust tekintve a vezetők a pedagógusokhoz képest kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetségprogramnak az intézményétől eltérő küldetesei lehetnek, és a tanárokhöz képest még kevésbé értenek egyet azzal, hogy speciális felszerelés, illetve anyagiak függvénye lenne a tehetséggondozás.

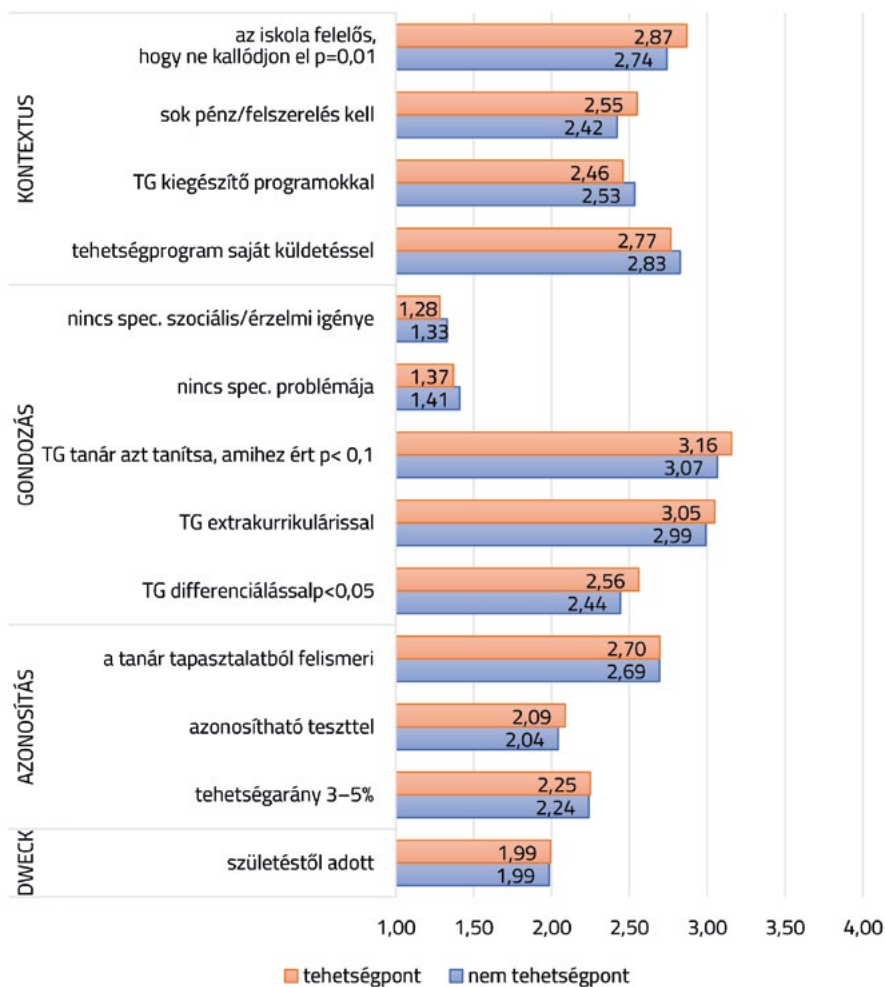
A válaszadók neme szerinti összevetés csak a pedagógusok véleményét tartalmazza, a vezetőket ebben az összefüggésben nem hasonlítottuk össze.



6. ábra. A válaszadók neme szerinti összehasonlítás

Három területen szignifikáns a megkérdezetteknel az eltérés. Az azonosítást vizsgálva a nők a férfiakhoz képest inkább egyetértenek azzal, hogy a tanár tapasztalatból felismeri, ki a tehetséges; a férfiaknak ebből a szempontból inkább semleges az átlagos álláspontjuk. A tehetséggondozás területén a nők szignifikánsan jobban elutasítják azt az állítást, hogy a tehetséges tanulóknak nincsenek speciális érzelmi, szociális igényeik, azaz a férfiak kevésbé értenek egyet azzal, hogy ezen a téren a tehetségesek speciális igényeket mutatnának. Végül a tehetséggondozás kontextusából a férfiak inkább egyetértenek azzal, hogy megfelelő felszerelés és pénz nélkül nem képzelhető el a tehetséggondozás.

Az intézményeket aszerint csoportosítottuk, hogy tehetségpontok-e. A hiedelmekkel való egyetértés mértékében a következő eltérések mutatkoznak a mintában.



7. ábra. Az intézmény típusa szerinti összehasonlítás

Az intézmény típusát vizsgálva három területen fedezhető fel számottevő eltérés a tehetséggel kapcsolatos hiedelmekben.

A tehetségfelfogás és -azonosítás szempontjából nem tér el az intézmények értékelése.

A tehetséggondozás megoldásánál egyrészt **a hagyományos osztályban a differenciálás megfelelő megoldás**, másrészt **a tanár azt tanítja, amihez ért** állításoknál tér el a megítélés. Nagyobb az egyetértés ezen elképzelésekkel a tehetségpontokban, mint a nem tehetségpontként működő intézményekben.

A tehetséggondozás kontextusa szempontjából a tehetségpontok szignifikánsan nagyobb egyetértést mutatnak azzal kapcsolatban, hogy az iskola és a tanárok feladata, hogy a tehetséget megvédjék az elkallódástól.

A vizsgált tehetség-hiedelmekkel összefüggésben külön mutatjuk be az egyes hiedelmeknél tapasztalható alminták szerinti eltéréseket az iskolatípus, a tanári pályán töltött idő és a tehetséggondozásban való részvétel formája szerint.

A tehetséggel kapcsolatos hiedelmek, elképzelések együjtjárása

A vizsgált mintát alapul véve faktoranalízis segítségével vizsgáltuk a tehetségmítoszok együjtjárását.

5. táblázat. A tehetségmítoszok együjtjárásának faktoranalízis-eredménye

	Komponensek				
	1	2	3	4	5
A tanár azt tanítja, amihez ért.	0,689				
A tehetségprogram iskolaitól eltérő küldetéssel.	0,620				
A tehetségeseknek extrakurrikuláris tartalmat kellene tanítani.	0,607				
A tehetséges diáknak nincs speciális problémája, kihívása.		0,849			
A tehetséges diáknak nincs speciális szociális, érzelmi szükséglete.		0,829			
A tehetség születéstől adott.			0,698		
A tehetség azonosítható teszttel.			0,591		
Tehetségarány a tanulóknál: 3–5% (csak vezetőik).			0,453		
A tehetségek támogatása megoldható hagyományos oktatást kiegészítő programokkal.				0,682	
Az iskola és a tanár felelős azért, hogy a tehetség ne kallódjon el.				0,634	
A tanár tapasztalatból felismeri a tehetséget.					0,683
Hagyományos osztályokban a differenciálás a megfelelő megoldás a tehetséggondozásra.					0,591
A tehetséggondozás nem működik sok pénz/ felszerelés nélkül.					0,510

Forrás: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A Rotation converged in 8 iterations.

A hiedelmek együttjárása alapján 5 hiedelemcsoport különült el.

1. A tehetség gondozás tanterven túli tartalmakkal

TOMLINSON (2009) leírásának megfelelően együttjárnak azok a hiedelmek, amelyek a tehetség gondozás megoldásaként az elkülönülő, a tehetségesek számára a hagyományostól eltérő célú, tanterven túli tartalmakat oktató programot nyújtanak (a tanár azt tanítsa, amihez ért; tehetségprogram az iskolaitól eltérő küldetéssel; extrakurrikulárist kellene tanítani).

2. A tehetséges tanuló speciális problémák nélkül: (disz-)harmónia-hipotézis

Két irány azonosítható a tehetséghez kapcsolódó feltételezett tulajdonságok figyelembevételével: a harmónia- és a diszharmónia-hipotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a harmóniafeltevés pozitív rezilienciát növelő jellemzőket társít más területeken is (például szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia-hipotézis az intellektuális sikerhez szocioemocionális hiányosságokat kapcsol, és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál (SCHWERDT és GLOCK, 2015).

A faktoranalízis során a (disz-)harmónia-feltevésnek megfelelően összekapcsolódik a tehetségesek speciális problémáinak, nehézségeinek észlelése a tanulás, kihívások és a szociális, érzelmi élet területén (nincs speciális problémája, kihívása; nincs speciális szociális, érzelmi szükséglete).

3. A tehetség stabil felfogása: nem változtatható, előfordulási aránya az intelligencia normál-eloszlása szerinti

A faktor az intelligencia korai felfogásának megfelelően a tehetséget is stabil, megváltoztathatatlan, genetikusan meghatározott faktornak tekinti. A képességekhez kapcsolódó dwecki (2006) egyik megközelítésnek felel meg. Eszerint a képesség születéstől adottnak, nem változtathatónak (rögzült beállítódásnak) tekinthető, ami meghatározza a tehetség fejleszthetőségére vonatkozó elképzeléseket is: ha a képesség megvan, akkor nem szükséges erőfeszítés. Ennek megfelelően, mivel a tehetség stabil, születéstől adott és a populáció csak kis részének sajátossága, az alábbi állítások ezen felfogásnak megfelelően rendeződtek egy faktorba:

- születéstől adott
- azonosítható teszttel
- tehetségarány: 3–5% (csak vezetőknél mért)

4. Az iskola felelős a tehesség gondozásért: „jól kell sáfárkodnia a rábízott értékekkel” (tehességgel)

Az együttjáró hiedelmek arra vonatkoznak, hogy ha az iskola már felismeri a tehetséget, akkor feladata, hogy támogassa a tehetséges tanulókat; mindezt kiegészítő programokkal, odafigyeléssel teheti meg. Ebben a „felelősségvállaló” gondolkodásban kollektív szintű kontrollérzet, hatékonyságérzet is megnyilvánul. Az iskola felelőssége a

tehetségről gondoskodni hagyományos oktatást kiegészítő programokkal, és az iskola és a tanár felelős azért, hogy a tehetség ne kallódjon el.

5. A tanár mint egyszemélyes tehetséggondozó

A tehetséggondozás DAVIES-nél jelzett három területe: az azonosítás, a gondozás és a kontextus szerinti elkülönítésében egy-egy elem kapcsolódik össze az utolsó faktorban:

- Azonosítás: a tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).
- Gondozás: a hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.
- Kontextus: a tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.

Mint látható, ezek az elképzelések a hagyományos keretek között (nem külön tehetség-programban) a tehetséget gondozó pedagógus munkájára vonatkoznak, feltételezve, hogy külső segítség nélkül felismeri, a hagyományos osztálykeretek között támogatja a tanulót, bár feltételként megjelenik a megfelelő külső forrás biztosítottága (pénz, felszerelés).

A tehetségfelfogás és a tehetségazonosítás hiedelmeinek kapcsolata

A tehetségmítoszok kiválasztott csoportjait az alábbi felosztásban vizsgáltuk a tehetségfelfogás és tehetségazonosítás területén.

A **tehetségfelfogásnál** vizsgáltuk a dwecki tehetségre vonatkozó rögzült és fejlődő beállítódású hiedelmeket (DWECK, 2000, 2006).

- A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.

A **tehetségazonosításnál** a vezetőknél vizsgáltuk a tehetség előfordulására vonatkozó felfogást.

- Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.

Mind a pedagógusok, mind a vezetők esetén vizsgáltuk az egyetértést arra vonatkozóan, hogy:

- Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.
- A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).

A tehetségfelfogás és az azonosítás mítoszainak együttjárása

Vizsgáltuk a tehetségfelfogással és a tehetségazonosítással kapcsolatos három mítosz együttjárását. A tehetségazonosításra vonatkozóan a tehetség előfordulási arányának mítoszával való egyetértést (populáció 3–5%-a) csak a vezetőknél vizsgáltuk. A teljes mintánál (pedagógusok és vezetők) néztük az egyetértést azzal, hogy a tehetség azonosításának milyen kritériumait tartják megfelelőnek a megkérdezettek (teszttel azonosítható a tehetség vagy az azonosítás másik lehetséges iránya – a tanári tapasztalat biztos alap a tehetség felismeréséhez).

6. táblázat. A tehetségazonosítás mítoszainak együttjárása a tehetségfelfogás elképzeléssel

A tehetség születéstől adott	Tehetsegarány 3–5 % (csak vezetők)	Azonosítható teszttel	A tanár tapasztalatból ismeri
Teljes minta	0,179**	0,191**	0,163**
Nem tehetséggondozó intézmények	0,195**	0,210**	0,165**
Tehetséggondozó intézmények		0,109*	0,158**

* Eltérés szignifikáns $p < 0,05$ szinten; ** eltérés szignifikáns $p < 0,01$ szinten.

Az együttjárásokat a teljes minta, valamint aszerinti bontásban vizsgáltuk meg, hogy az intézmény tehetségpont-e. Látható, hogy a tehetségfelfogás és -azonosítás hiedelmei között nincs számottevő együttjárás ($r < 0,2$). Ahol nagyon gyenge együttjárási eltérés látható, az az **azonosítás teszttel** való elképzelés. A nem tehetséggondozó intézményekben azok a válaszadók, akik inkább egyetértenek azzal, hogy a tehetség születéstől adott, nem változtatható („rögzült felfogás”), inkább gondolják azt, hogy a tehetség azonosítható teszttel. Azaz ezekben az intézményekben a stabil tehetségfelfogás együtt jár az azonosításra vonatkozó azon hiedelemmel, hogy egy teszttel, meghatározott kritérium alapján azonosítható a tehetség.

A tehetségfelfogás és tehetségazonosítás mítoszok vizsgálata a csoportokban

Az alábbi táblázat a tehetségfelfogás és azonosítás hiedelmekkel való egyetértés átlagának alakulását mutatja a vizsgált minta főbb alcsoportjait tekintve: beosztás, nemek, Tehetségpont bontásban.

A kitöltők az egyetértésük mértékét négyfokú skálán fejezték ki, ahol az 1 – az egyáltalán nem ért egyet, a 2 – az inkább nem ért egyet, a 3 – az inkább egyetért, a 4 – a teljes mértékben egyetértésnek felel meg.

A hiedelmekkel való egyetértés mértéke a teljes csoportra a 7. táblázatban látható.

7. táblázat. A hiedelmekkel való egyetértés mértéke a teljes csoportra

		Össz.	Vezető	Pedagógus	Nő (N=966)	Férfi (N=252)	Nem Tehet- ségpont	Tehet- ségpont
Dweck	A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.	1,988	1,748**	2,081**	2,081	2,091	1,99	1,99

		Össz.	Vezető	Pedagógus	Nő (N=966)	Férfi (N=252)	Nem Tehet- ségpont	Tehet- ségpont
Azonosítás	Az iskolába járó tanulók 3–5 %-a tartozik a tehetséges tanulók közé. (Csak vezetők!)	2,27					2,24	2,25
	Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.	2,067	1,824**	2,159**	2,179	2,099	2,04	2,09
	A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).	2,698	2,689	2,701	2,739**	2,591**	2,69	2,70

* Eltérés szignifikáns $p < 0,05$ szinten; ** eltérés szignifikáns $p < 0,01$ szinten.

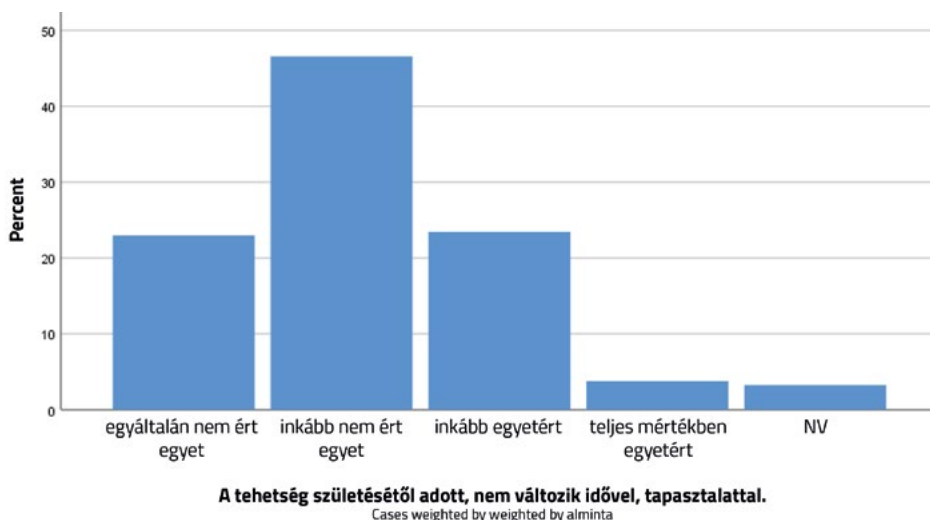
A tehetség rögzült felfogása (születéstől adott, nem változik) vonatkozásában beosztás szerint szignifikáns eltérés mutatkozik. A vezetők a pedagógusokhoz képest szignifikánsan jobban ($p < 0,01$) elutasítják ezt a felfogást.

A tehetségazonosítással kapcsolatos hiedelmeknél szintén szignifikáns a két csoport arról alkotott ítélete, hogy minden egyes tehetséges diák azonosítására van megfelelő kiválasztási eszköz. Ezt az elképzelést a vezetők szintén szignifikánsan ($p < 0,01$) inkább elutasítják a pedagógusokhoz képest.

A nemeket tekintve szignifikáns eltérés mutatkozik azon hiedelem elfogadásával kapcsolatban, hogy a tanárok tapasztalatból tudják, ki a tehetséges. A női válaszadók szignifikánsan inkább egyetértenek ezzel az állítással, mint a férfiak.

A tehetségfelfogás és azonosítás hiedelmek vizsgálata további csoportosításokban

A tehetségfelfogásra vonatkozó hiedelem



8. ábra. A tehetség a születéstől adott hiedelem megítélése

A teljes mintára elvégzett leíró statisztika azt mutatja, hogy a válaszadók több mint háromnegyede nem ért egyet azzal a hiedelemmel, hogy a tehetség a születéstől adott, és nem változik az idővel, tapasztalattal.

Az iskola típusa szerint erősen szignifikáns ($p < 0,01$) eltérés tapasztalható az egyetértések átlagában (ANOVA⁵).

8. táblázat. A hiedelmekkel való egyetértés iskolatípusok szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	363	1,87	0,79
általános iskola	676	2,03	0,78
gimnázium	177	2,13	0,79
kollégium	131	1,98	0,85
szakgimnázium	144	1,96	0,83

⁵ ANOVA rövidítés jelentése: Analysis of variance – átlagok összevetésére alkalmazott statisztikai módszer.

	N	Átlag	Szórás
szakiskola	95	2,01	0,81
szakközépiskola	119	1,90	0,87
Összesen	1705	1,99	0,80

Az intézmények szerinti csoportosításban a 8. táblázatban látható, hogy az alapfokú művészeti iskolákban kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetség nem változik idővel, míg a gimnáziumokban a legalacsonyabb az egyet nem értés ezen állítással.

Nem szignifikáns az eltérés a tanítási tapasztalat, a jelenlegi intézményben eltöltött idő és az életpálya-fokozat szerint (valamint aszerint, hogy a mesterpedagógusi munkában volt-e tehetségtéma). A tehetségfejlesztő továbbképzésen való részvétel szerint sincs eltérés a csoportok között.

A tehetségazonosításra vonatkozó hiedelmek

- Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.
A vezetői vélemények iskolatípus szerint szignifikánsan eltérnek ($p < 0,05$)

9. táblázat. A 3–5%-os hiedelem vezetői véleményei iskolatípus szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	225	2,41	1,04
általános iskola	65	2,17	0,99
gimnázium	11	2,82	0,98
kollégium	28	2,11	0,99
szakgimnázium	47	2,09	0,97
szakiskola	55	2,09	0,89
szakközépiskola	36	2,08	0,94
Összesen	467	2,27	1,01

Az iskolatípus szerint legkevésbé a szakképző intézmények vezetői értenek egyet ezen állítással, míg leginkább a gimnáziumok vezetői ($N=11$) mutatnak azzal egyetértést, hogy a tehetség meghatározott arányban képviselt a csoportokban.

- Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.
Az iskolatípus szerint erősen szignifikáns ($p < 0,01$) az eltérés az egyes csoportok egyetértésének átlagában.

10. táblázat. A kiválasztáshoz kapcsolódó hiedelem iskolatípus szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	358	1,92	0,84
általános iskola	670	2,15	0,82
gimnázium	180	2,13	0,83
kollégium	130	2,02	0,77
szakgimnázium	141	2,08	0,83
szakiskola	96	2,04	0,89
szakközépiskola	116	1,99	0,86
Összesen	1691	2,07	0,84

A kiválasztás eszközénél a legkevésbé az alapfokú művészeti iskolák és a szakközépiskolák válaszadói értenek egyet az állítással, míg az elutasítás a legkisebb az általános iskolák és a gimnáziumok esetén.

Tanítási tapasztalat szerint szintén erősen szignifikáns ($p < 0,01$) az eltérés, viszont a jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagógus-életpálya fokozata szerint nem jelentős az eltérés a csoportok között.

11. táblázat. A kiválasztáshoz kapcsolódó hiedelem a munkahelyen töltött idő szerint

	N	Átlag	Szórás
0–2 év	24	1,79	0,83
3–5 év	56	2,07	0,87
6–10 év	123	2,08	0,74
11–15 év	187	2,04	0,82
16–20 év	186	2,26	0,81
20 évnél több	632	2,21	0,81
Összesen	1208	2,16	0,81

A kiválasztási eszközre vonatkozó hiedelem legkevésbé osztott a pályakezdők csoportjában, míg a pályán töltött idővel csökken ez az elutasítás.

A tehetség-továbbképzéseken való részvétel és annak hiánya szerint összevetve a csoportokat nem tapasztalható ezzel a mítosszal kapcsolatban szignifikáns eltérés.

- A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).

Az iskolatípus szerint erősen szignifikáns az eltérés ($p < 0,01$). A tanári tapasztalatban az azonosítás szempontjából az alsó szintű oktatási intézményekben és a szakiskolában jobban bíznak a válaszadók. Legkevésbé a szakgimnáziumok és szakközépiskolák megkérdozettjei értenek egyet ezzel az elképzeléssel.

12. táblázat. A tanári tapasztalat hiedelem iskolatípus szerint megítélése

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	362	2,79	0,78
általános iskola	664	2,74	0,71
gimnázium	177	2,70	0,70
kollégium	131	2,61	0,86
szakgimnázium	144	2,51	0,75
szakiskola	95	2,69	0,73
szakközépiskola	118	2,52	0,74
Összesen	1691	2,70	0,75

A tanári tapasztalat ideje, a jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nincs szignifikáns eltérés a csoportok megítélése között, és hasonlóképpen nem befolyásolja az ítéletet a mintában a tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen történő részvétel sem.

A tehetségattitűd és a tehetség-hiedelmek kapcsolata

Az alábbiakban a tehetséges tanulókkal foglalkozó hiedelmek és a tehetséges lány/fiú tanulóval kapcsolatos attitűdöt vizsgáljuk meg.

A tehetséges tanuló képénél elkülönítettük a csak pozitívan értékelt asszociációkat tartalmazó válaszokat és azokat, amelyekben vegyesen vagy egyöntetűen megjelennek negatívan értékelt asszociációk is. (A két csoport képzését az indokolta, hogy ezek lefedik a harmónia/diszharmónia tehetséghipotézis megközelítést, illetve, hogy döntően pozitív tartalmak fordultak elő a válaszokban, a negatív tartalmú állítások csoportonként 2–17 fős mintákat eredményeztek, ami nem összevethető a nagyobb kategóriákkal.)

Az alábbiakban a két csoport hiedelmekre vonatkozó értékelésének átlagait T-próbával hasonlítottuk össze.

A tehetséges lány tanuló képével és a tehetséggel kapcsolatos hiedelmek együttjárása

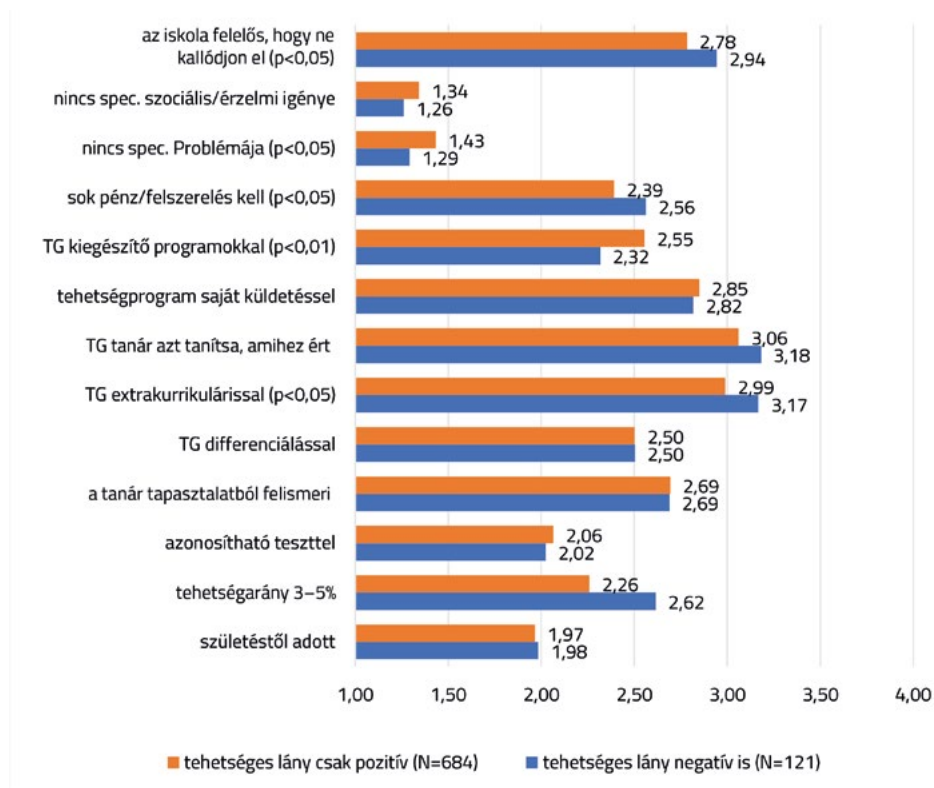
A tehetséges lány tanulóval kapcsolatos attitűd szerinti csoportoknál a tehetségmítoszok elfogadottsága öt területen szignifikáns eltérést mutat. A tehetséges lányokkal kapcsolatban kizárólag pozitív attitűdöt mutató válaszadóknál a **tehetséggondozást kiegészítő programokkal lehet megoldani** hiedelem szignifikánsan ($p < 0,01$) elfogadottabb (átlag: 2,55), mint azoknál, akik a tehetséges lánnyal kapcsolatban negatívan értékelt asszociációkat is jeleztek (átlag: 2,32). Szintén kevésbé elutasított ($p < 0,05$) a csak pozitív tartalmakat adó csoportnál az az állítás, hogy a tehetséges lányoknak nincs speciális problémájuk, kihívásuk.

További területeken is szignifikánsan ($p < 0,05$) eltér a fenti két csoport hiedelemelfogadása a negatív tartalmakat is közlő csoport javára: inkább gondolja a „vegyes” attitűdöt mutató csoport, hogy az iskola felelős azért, hogy ne kallódjon el a tehetség, hogy sok pénz és felszerelés kell a tehetséggondozáshoz, és hogy extrakurrikuláris tartalmakkal kell a tehetséggondozást megoldani.

Nem szignifikáns ugyan az eltérés, de a csak pozitív tartalmakat asszociáló csoport kevésbé utasítja el, hogy a tehetséges tanulónak nincs speciális szociális, érzelmi igénye, míg inkább elfogadják, hogy a tehetségprogramnak saját küldetése legyen.

Nincs eltérés a két csoportnál annak megítélésében, hogy a tehetséggondozás differenciálással megoldható, a tanár saját tapasztalatból felismeri a tehetséget, azonosítható teszttel, és hogy születéstől adott a tehetség.

A vegyes attitűdöt mutatók inkább elfogadják, hogy a tehetséggondozó tanár azt tanítsa, amihez ért, és a tehetségarány 3–5%-ra tehető.

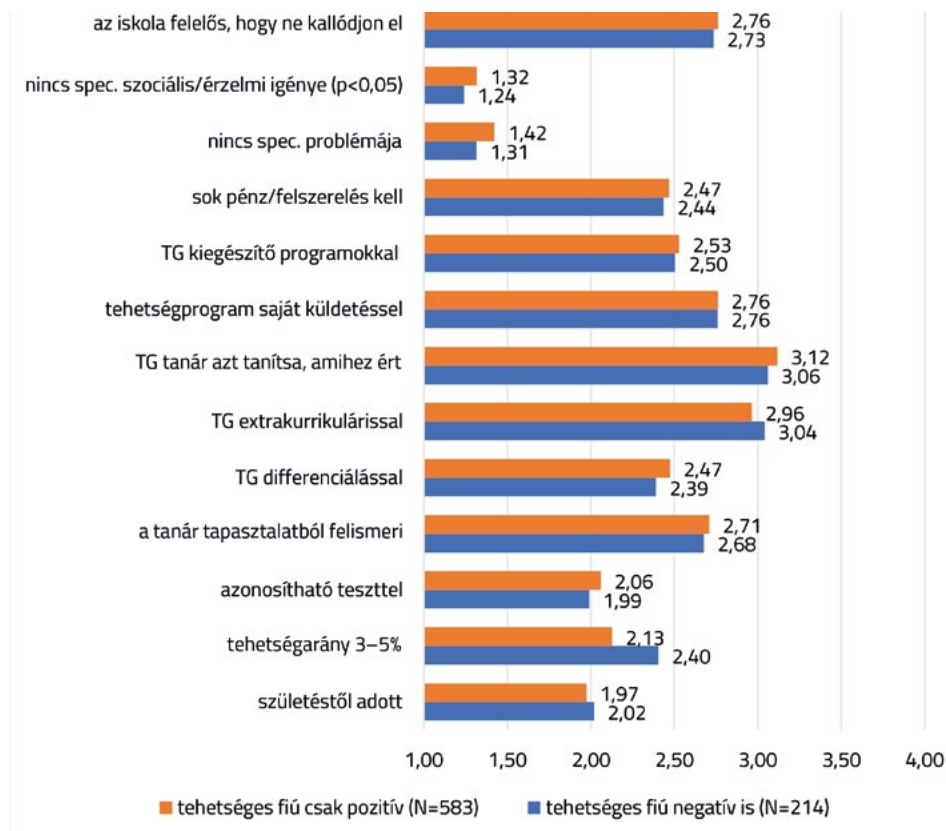


9. ábra. A tehetséges lány tanulóval kapcsolatos attitűd és a 3–5%-os hiedelem

A tehetséges fiú tanuló képével és a tehetséggel kapcsolatos hiedelmek együttjárása

A tehetséges fiú tanulói attitűdnél elkülönített két csoport tehetségihiedelemmel kapcsolatos értékelése csak egy területen mutat szignifikáns ($p < 0,05$) eltérést. A tehetséges fiú tanulóval kapcsolatban csak vegyes, negatív tartalmakat is asszociáló válaszadók kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetséges tanulónak nincs specifikus érzelmi, szociális problémája (átlag: 1,24), míg a csak pozitív tartalmakat mutatók átlaga 1,32.

Jelentős eltérés a kétféle attitűdöt mutató csoport között nem látható a mítoszok elfogadásában, némileg elutasítóbb a tehetséges fiúkkal kapcsolatban kedvező attitűdöt mutatók elfogadása azon hiedelemről, hogy a tehetségarány 3–5% körül alakul, szemben a vegyes attitűdű csoporttal.



10. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd és hiedelem kapcsolata

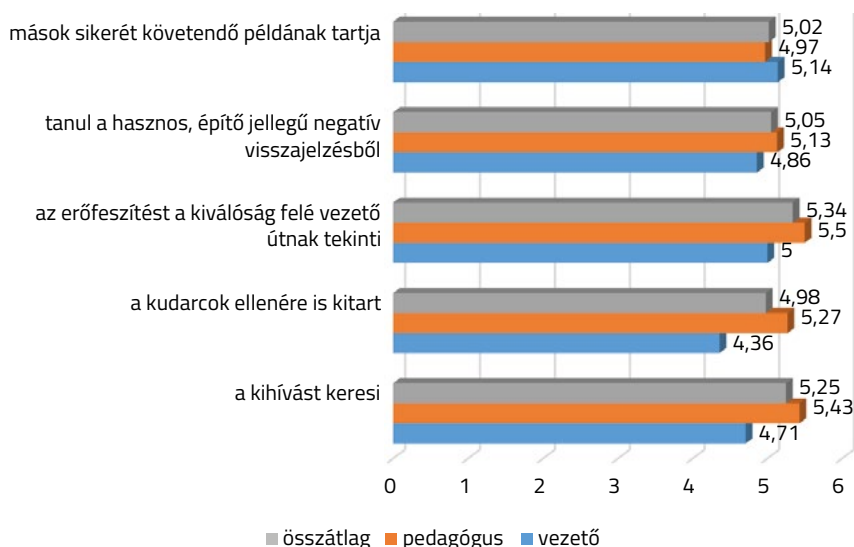
A kvalitatív vizsgálatban megkérdeztük az iskolákat arról, milyennek látják a tehetséges tanulót. Az állításokat egy dimenzió két végpontjában helyzetük el, és arra kértük a válaszadókat, jelöljék meg, hogy a tehetséges tanuló szerintük melyik végponton elhelyezett állításhoz van közelebb, ha jellemezni kellene őt.

A dimenziók az alábbi két végpont között mozogtak:

13. táblázat. A dwecki megítélés itemei az interjú vizsgálatból

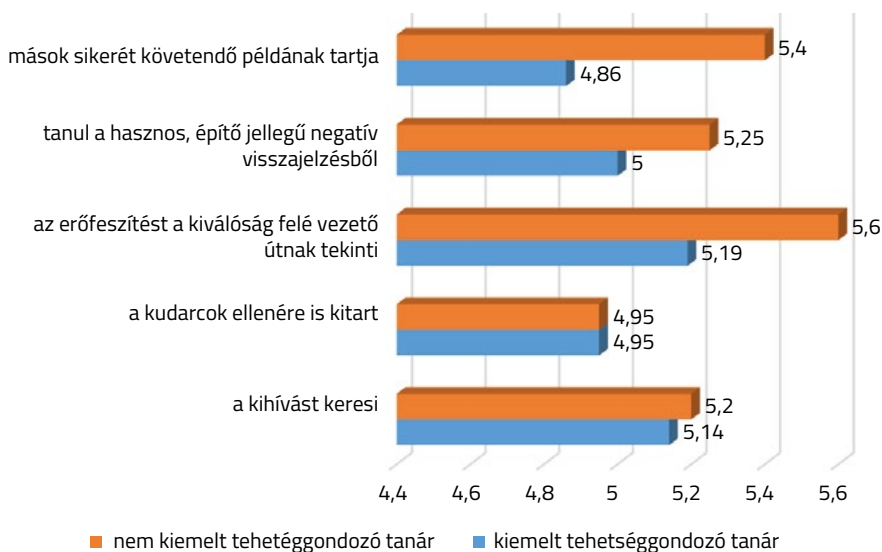
A kihívást kerüli.						A kihívást keresi.
Akadály esetén védekező lesz, vagy könnyen feladja.						A kudarcok ellenére is kitart.
Az erőfeszítést fölöslegesnek tartja.						Az erőfeszítést a kiválóság felé vezető útnak tekinti.
Nem törődik a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzéssel.						Tanul a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzésből.
Mások sikerét fenyegetőnek érzi magára nézve.						Mások sikerét követendő példának tartja.

Azt láthatjuk, hogy a vezetők megítélése rendre alacsonyabb, mint a pedagógusoké – egy kivételtől eltekintve: ez a tehetséges tanuló viszonya a mások sikeréhez. A vezetők inkább úgy látják, hogy a tehetséges tanuló mások sikerét követendő példának tartja. A statisztikai próbák azt mutatják, hogy a pedagógusok és a vezetők véleményében szignifikáns eltérés mutatkozik abban, hogy a tehetséges tanuló inkább keresi a kihívást ($p: 0,025$). Illetve a pedagógusok vélekedése arról, hogy a tehetséges tanuló a kudarcok ellenére is kitart, szignifikánsan különbözik a vezetők véleményétől ($p: 0,010$).



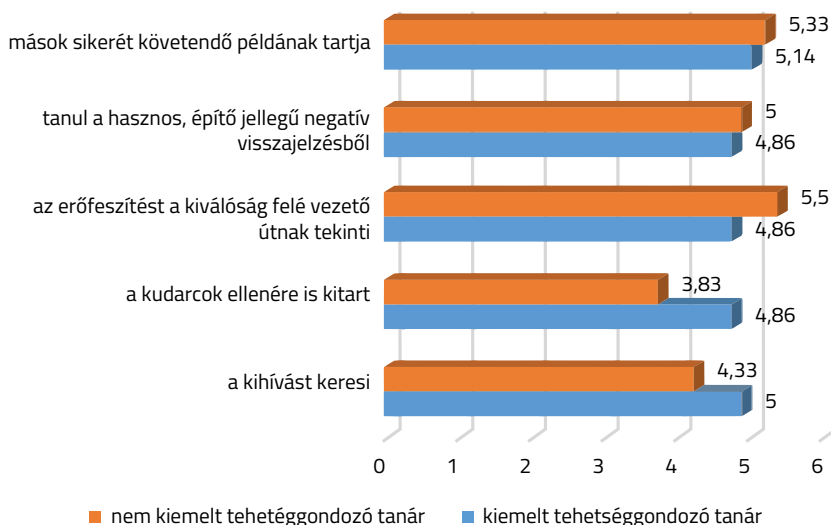
11. ábra. A dwecki tehetségelgondolás az interjúban

Megnézve a dwecki dimenziókat aszerint, hogy az iskola kiemelt tehetséggondozó-e vagy sem, szintén találunk eltéréseket. A nem kiemelt tehetséggondozó iskolák véleménye mindegyik esetben a jobb oldali dimenzió felé tolódott el, sokkal pozitívabbnak látják a tehetséges tanulóikat.



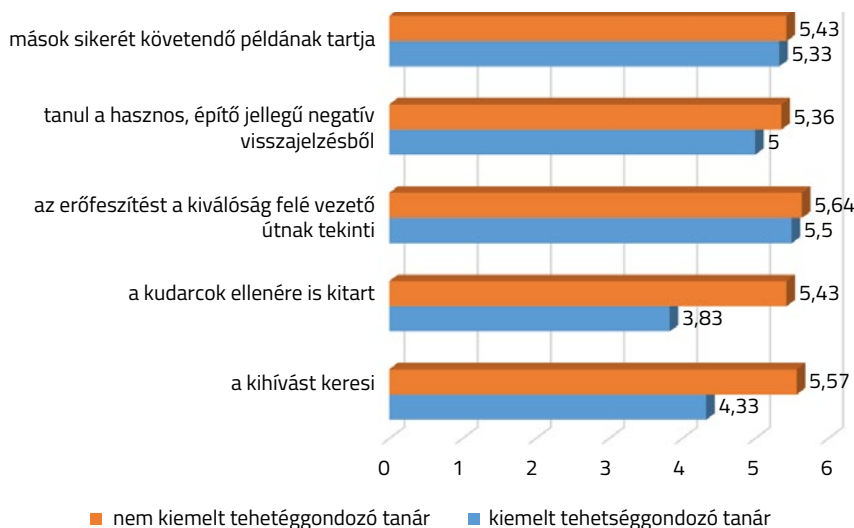
12. ábra. **Dweck tehetségkonceptiójának különbsége tehetséggondozó környezetben**

A vezetőknél azt láthatjuk, hogy a nem kiemelt tehetséggondozó iskola vezetői – két dimenziót leszámítva – általában pozitívabban vélekednek. Azonban abban a kérdésben, hogy a tehetséges tanuló kitart-e a kudarcok ellenére is, sokkal pozitívabb a vélekedésük a kiváló tehetséggondozó munkát végző iskolák vezetőinek. Ugyanez mondható el a kihívásokkal kapcsolatos vélekedésükről is, azaz a tehetségpontok vezetői szerint a tehetséges tanuló inkább vagy jobban keresi a kihívásokat.



13. ábra. **Dweck tehetségkonceptiójának alakulása vezetőknél**

A pedagógusoknál azt láthatjuk, hogy a nem tehetségpontként működő iskolákban tanítók véleménye a jobb oldalra tolódott, azaz minden kérdésre pozitívabb a vélekedésük, mint a tehetségpontok pedagógusainak.



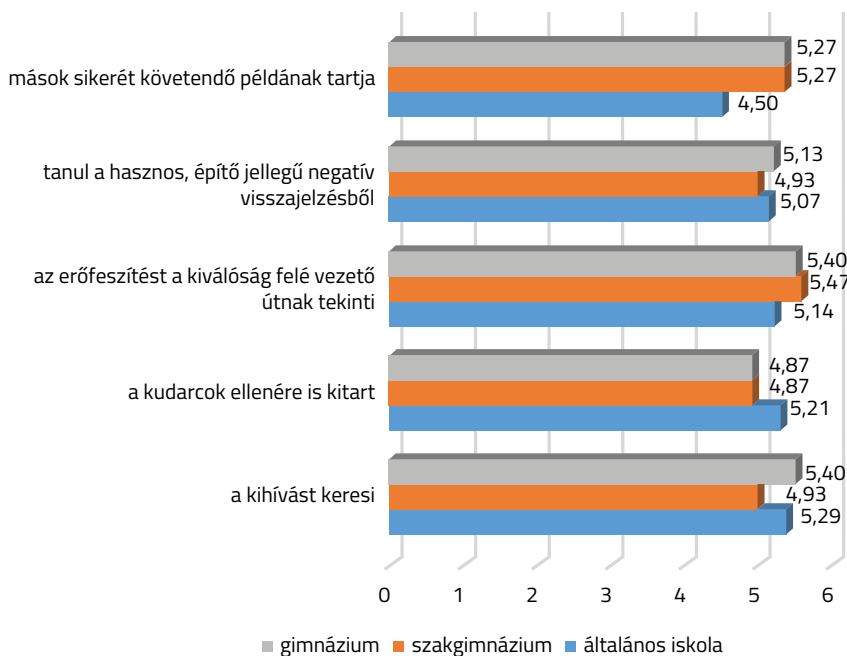
14. ábra. A pedagógusok vélekedésének összevetése Dweck elmélete alapján

Iskolatípusonként is találunk szignifikáns együttjárást. A statisztikai próba azt mutatja, hogy az általános iskolában tanítók szignifikánsan alacsonyabbra becsülik azt az íte-
met, hogy a tehetséges tanuló mások sikerét követendő példának tekinti (corr: 0,311, p: 0,040).

A tanári hiedelmek a tapasztalatok (élet, oktatás, szakmai fejlődés) nyomán alakulnak, funkciójuk az észlelés szűrése, a döntéshozatal keretként szolgálnak, és irányítják a viselkedésüket (FIVES és BUEHL, 2012).

FIVES és BUEHL (2012) áttekintése szerint a tanár szakos hallgatók gyakorlati tapasztalatainak hatása még a reflexió alkalmazása mellett sem egyértelmű, míg a gyakorló tanároknál a továbbképző programok nyomán tapasztalható változás.

Ennek igazolásaként vizsgáltuk meg az interjúkban a képzések, továbbképzések és a tanulói közösség belső tudásátadásának szerepét.



15. ábra. A dwecki megítélés iskolatípusonként

Az első kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadó a tanárképzés során kapott-e olyan ismereteket, amelyek a tehetséggondozás szempontjából hasznosíthatók. Sajnos a válaszadóink mindegyike azt jelezte, hogy a pedagógusképzésben nem kaptak ilyen jellegű képzést, és bár a fiatalabb kollégák említették, hogy elméleti szinten volt szó a tehetséggondozásról, de sem módszertani, sem szakmai képzést nem kaptak.

Annál a kérdésnél, hogy a válaszadók szerint milyen továbbképzések segíthetik a tehetséggondozást, a legtöbben a speciális szakirányú képzéseket és továbbképzéseket említik meg, illetve felmerül a külföldi tanulmányút lehetősége is.

Az interjúban megkérdeztük, hogy megvalósult-e olyan továbbképzési rendszer támogatása, amely elérhetővé teszi az intézményekben felhalmozódott pedagógiai-szakmai tudás rendszerezett formában való átadását a pedagógusok számára is. Működik-e diszszeminációs, belső tudásmegosztásra épülő rendszer. A válaszadók szerint a megkérdezett iskolák egyharmadában működik ez rendszeres, szervezett formában, speciális, célzott szakmai értekezleteken. Az iskolák háromnegyede jelezte, hogy munkaközösségen belül tartanak disszeminációs, tudásmegosztó fórumokat. A tehetségpontok mindegyike jelezte, hogy alapjában véve az egymást támogató szemlélet uralja az iskolát, és a tantestület segíti az információk áramlását szakmai megbeszélésekkel, támogató belső tudásmegosztó szemlélettel, tapasztalatcserével, együttgondolkodással, a munkaközösségen belül óralátogatással, szakmai együttműködéssel.

A tehetséggondozással kapcsolatos elképzelések értékelése

- A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.
Az iskolatípus szerint erősen szignifikáns ($p < 0,01$) az eltérés a vonatkozó elképzeléssel való egyetértés átlagai között.

14. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem megítélése

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	358	2,51	0,84
általános iskola	666	2,52	0,81
gimnázium	177	2,29	0,79
kollégium	128	2,45	0,87
szakgimnázium	141	2,29	0,88
szakiskola	94	2,48	0,86
szakközépiskola	116	2,52	0,69
Összesen	1680	2,47	0,82

Hagyományos osztályban a differenciálással mint tehetséggondozási módszerrel a legkevésbé a gimnáziumok, szakgimnáziumok válaszadói értenek egyet, míg a többi intézménytípusban inkább semleges az átlagos álláspont.

A tanítási tapasztalat és az adott intézményben töltött idő szerint szintén szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés, viszont a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nem jelentős az eltérés a csoportok között.

15. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem a tanítási tapasztalat szerint

Tanítási tapasztalat	N	Átlag	Szórás
0–2 év	24	2,63	0,88
3–5 év	55	2,82	0,80
6–10 év	121	2,52	0,80
11–15 év	182	2,45	0,79
16–20 év	186	2,44	0,84
20 évnél több	626	2,42	0,81
Összesen	1194	2,46	0,81

16. táblázat. A differenciálással kapcsolatos hiedelem a munkahelyen eltöltött idő szerint

A jelenlegi munkahelyen töltött idő	N	Átlag	Szórás
0–2 év	88	2,60	0,90
3–5 év	158	2,61	0,83
6–10 év	193	2,41	0,79
11–15 év	191	2,45	0,79
16–20 év	174	2,39	0,82
20 évnél több	395	2,42	0,79
Összesen	1199	2,46	0,81

A munkahelyen töltött rövidebb idő (5 év alatt) esetén nagyobb az egyetértése a válaszadóknak az állítással, hogy a differenciálás megfelelő módszer a tehetség gondozására, összevetve az ennél hosszabb ideje az adott intézményben dolgozókkal.

A tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen való részvétel alapján nincs eltérés a csoportok véleményében.

- A tehetséges tanulók részére extrakurrikuláris tartalmat kell adnia a tanárnak.
Az iskolatípus szerint szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés a vonatkozó ítéletek átlagában.

17. táblázat. Extrakurrikuláris tartalmak hiedelmei iskolatípus szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	357	2,94	0,73
általános iskola	658	3,05	0,73
gimnázium	174	3,06	0,81
kollégium	128	3,09	0,73
szakgimnázium	143	2,83	0,81
szakiskola	93	3,03	0,71
szakközépiskola	117	3,02	0,71
Összesen	1670	3,01	0,75

A tehetséggondozás extrakurrikuláris tartalmakkal történő megoldásával inkább egyetértenek a válaszadók, szignifikánsan alacsonyabb viszont ez az egyetértés a szakgimnáziumokban és kisebb mértékben az alapfokú művészeti iskolákban.

A tanítási tapasztalat, az intézményben töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nem tapasztalható eltérés a csoportok értékelése között.

A tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen való részvétel szempontjából egy esetben van szignifikáns eltérés ($p < 0,5$) az értékelésben. Azok ($N=43$), akik tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szerzett pedagógus szakvizsgával rendelkeznek, szignifikánsan inkább egyetértenek az elképzeléssel.

18. táblázat. Extrakurrikuláris tartalmak hiedelmei továbbképzés szerint

	N	Átlag
rendelkezik	43	3,326
nem rendelkezik	1045	3,072

- A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a tehetségprogramban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.
- Szignifikáns ($p < 0,05$) az iskolatípusok szerint a vonatkozó megítélés eltérése.

19. táblázat. A tanár feladata hiedelem iskolatípusok szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	358	3,10	0,85
általános iskola	669	3,10	0,80
gimnázium	176	3,22	0,76
kollégium	129	3,06	0,90
szakgimnázium	139	2,92	0,89
szakiskola	95	3,09	0,70
szakközépiskola	118	2,96	0,81
Összesen	1684	3,08	0,82

A tehetségesnek azt tanítsa a tanár, amihez ért állítással a válaszadók inkább egyetértenek, szignifikánsan magasabb a gimnáziumokban az egyetértés, míg a legkevésbé a szakgimnáziumok és a szakközépiskolák válaszadói értenek ezzel egyet.

A tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen töltött idő, valamint a pedagógus-életpálya fokozata szerinti csoportok esetén nincs szignifikáns eltérés az egyetértésben, és szintén nincs eltérés aszerint, hogy pedagógus-továbbképzésen tehetség témában részt vett-e a válaszadó.

- A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba. Az intézmény típusa, a tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen töltött idő, a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nincs eltérés a csoportok véleményében. Az sem befolyásolja az értékelést, hogy tehetség-továbbképzéseken szerzett-e végzettséget a személy. Egyedül azon csoportok között van szignifikáns ($p = 0,05$) ítéletbeli eltérés, amelyek azt mondják magukról, hogy az elmúlt 3 évben tehetséggondozás témájában bármilyen továbbképzésen részt vettek.

20. táblázat. Speciális szükségletek hiedelemre vonatkozó vélemények

	N	Átlag
részt vett	332	1,373
nem vett részt	880	1,448

- A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik. Az iskolatípus szerint szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés van az állítással való egyetértésben.

21. táblázat. Sajátos szükségletek hiedelem megítélése iskolatípus szerint

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	365	1,23	0,49
általános iskola	672	1,34	0,59
gimnázium	176	1,41	0,68
kollégium	130	1,33	0,64
szakgimnázium	142	1,34	0,58
szakiskola	96	1,38	0,62
szakközépiskola	119	1,31	0,61
Összesen	1700	1,32	0,59

Az iskolatípus szerint az állítással való egyet nem értés legnagyobb az alapfokú művészeti iskolákban, azaz itt gondolják úgy a válaszadók, hogy a tehetségeseknek sajátos szociális/érzelmi szükségleteik vannak, míg ez az egyetértés legkevésbé kiemelkedő a gimnáziumoknál.

A tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen eltöltött idő és a pedagóguséletpályafokozat szerinti csoportok között nincs jelentős eltérés a megítélésben.

A tehetséggel kapcsolatos képzettség vonatkozásában azon csoportok között erősen szignifikáns ($p < 0,01$) az értékelés eltérése, akik tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal rendelkeznek, illetve nem rendelkeznek.

22. táblázat. Sajátos szükségletek hiedelem megítélése akkreditált továbbképzésen részvétel szerint

	N	Átlag
rendelkezik tanúsítvánnyal	274	1,270
nem rendelkezik	864	1,376

A tehetség kontextusával kapcsolatos elképzelések megítélése

- A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.
Az iskola típusától függően erősen szignifikáns ($p < 0,01$) eltérés van az állítással való egyetértésben.

23. táblázat. Saját célok hiedelem iskolatípusonként

	N	Átlag	Szórás
alapfokú művészeti iskola	357	2,72	0,87
általános iskola	661	2,92	0,78
gimnázium	173	2,90	0,78
kollégium	126	2,73	0,88
szakgimnázium	138	2,75	0,86
szakiskola	94	2,65	0,88
szakközépiskola	117	2,90	0,72
Összesen	1666	2,83	0,82

A tehetségprogram eltérő küldetés-megfogalmazásával a válaszadók egyetértenek, ugyanakkor a legalacsonyabb az egyetértés a szakiskolák, alapfokú művészeti iskolák és szakgimnáziumok esetén, míg a legmagasabb az általános iskolákban, gimnáziumokban és szakközépiskolákban.

A pályán és a jelenlegi munkahelyen töltött idő, valamint a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nincs jelentős eltérés a csoportok között.

A tehetséggel kapcsolatos képzettség szerint egy területen észlelhető szignifikáns eltérés. A tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon szerzett végzettséggel rendelkezők ($N=44$) kevésbé értenek egyet az állítással, mint azok, akik nem rendelkeznek ilyen végzettséggel.

24. táblázat. Saját célok hiedelem szakvizsgás végzettség szerint

	N	Átlag
igen	44	2,659
nem	1029	2,917

- A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban).
Az iskolatípus, a tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerinti csoportoknál nincs eltérés az állítás megítélésében.

A tehetséggel kapcsolatos képzésnél egy területen szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés tapasztalható. A tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon szerzett végzettséggel rendelkezők kevésbé értenek egyet az állítással, mint azok, akik nem vettek részt ilyen szakvizsgás képzésen.

25. táblázat. Hagyományos oktatást kiegészítő programok szakvizsga szerint

	N	Átlag
van tehetség-szakvizsgája	45	2,311
nincs szakvizsgája	1044	2,547

- A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.
Az iskolatípus szerint nincs eltérés a csoportok megítélésében, viszont a tanítási tapasztalat szerinti csoportok erősen szignifikáns ($p < 0,01$) eltérést mutatnak az értékelésben. A jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nem tapasztalható eltérés.

26. táblázat. A pénzre vonatkozó hiedelem iskolatípus szerint

	N	Átlag	Szórás
0–2 év	24	2,08	0,78
3–5 év	55	2,35	0,82
6–10 év	123	2,63	0,83
11–15 év	184	2,33	0,70
16–20 év	185	2,52	0,81
20 évnél több	627	2,50	0,84
Összesen	1198	2,47	0,82

A tanítási tapasztalat szerint a tehetséggondozáshoz felszerelés, pénz, szükséges állítás leginkább a 6–10 éve pályán lévőknél jellemző, míg a frissen pályára kerülők inkább nem értenek ezzel egyet. A tehetséggondozással kapcsolatos képzések hatása sem kimutatható az értékelésre.

- A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.
Az iskolatípusok szerint nincs eltérés az állítással való egyetértésben a megkérdezetteknel. Szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés viszont a tanári pályán töltött idő, a jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerinti csoportok értékelése között.

27. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem pályán eltöltött idő szerint

Pályán töltött idő	N	Átlag	Szórás
0–2 év	24	2,33	0,64
3–5 év	56	2,63	0,84
6–10 év	124	2,65	0,78
11–15 év	185	2,71	0,85
16–20 év	185	2,72	0,88
20 évnél több	634	2,82	0,81
Összesen	1208	2,75	0,83

28. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem a munkahelyen eltöltött idő szerint

Jelenlegi munkahelyen eltöltött idő	N	Átlag	Szórás
0–2 év	89	2,52	0,81
3–5 év	161	2,67	0,83
6–10 év	198	2,72	0,85
11–15 év	192	2,72	0,86
16–20 év	173	2,83	0,77
20 évnél több	401	2,82	0,81
Összesen	1214	2,75	0,82

Mindkét esetben látható, hogy minél kevesebb ideje van a pályán vagy az adott munkahelyen a válaszadó, annál kevésbé ért egyet az adott állítással.

A pedagógus-életpályafokozatban a **Gyakornok** és **Kutatótanár** fokozatot figyelmen kívül hagyva a minta alacsony elemszáma ($N < 9$) miatt az látható, hogy a **Pedagógus 1** fokozatba tartozók kevésbé értenek egyet az állítással, hogy az iskola, pedagógusok felelőssége, hogy a tehetség ne kallódjon el, mint a **Pedagógus 2** és **Mesterpedagógus** fokozatba tartozók.

29. táblázat. Az iskola felelőssége hiedelem életpálya szerint

	N	Átlag	Szórás
Pedagógus 1	671	2,69	0,86
Pedagógus 2	417	2,81	0,79
Mesterpedagógus	116	2,89	0,75
Összesen	1204	2,75	0,83

30. táblázat. Az iskolatípusok szerinti átlagok

		alapfokú művészeti iskola	általános iskola	gimnázium	kollégium	szakgimnázium	szakiskola	szakközépiskola
Dweck	születéstől adott	1,87	2,03	2,13	1,98	1,96	2,01	1,9
Azonosítás	azonosítható teszttel	1,92	2,15	2,13	2,02	2,08	2,04	1,99
	tanár tapasztalatból felismeri	2,79	2,74	2,7	2,61	2,51	2,69	2,52
Gondozás	TG differenciálással	2,51	2,52	2,29	2,45	2,29	2,48	2,52
	TG extrakurrikulárisal	2,94	3,05	3,06	3,09	2,83	3,03	3,02
	TG tanár tanítsa, amihez ért	3,1	3,1	3,22	3,06	2,92	3,09	2,96
	nincs spec. problémája (nem szign.)	1,37	1,45	1,40	1,38	1,36	1,40	1,35
	nincs spec. szociális/érzelmi igénye	1,23	1,34	1,41	1,33	1,34	1,38	1,31
Kontextus	tehetségprogram saját küldetéssel	2,72	2,92	2,9	2,73	2,75	2,65	2,9
	TG kiegészítő programokkal (nem szign.)	2,49	2,58	2,45	2,45	2,54	2,47	2,47
	sok pénz/felszerelés kell (nem szign.)	2,44	2,46	2,58	2,44	2,36	2,31	2,42
	iskola felelős: ne kallódjon el (nem szign.)	2,81	2,78	2,81	2,67	2,78	2,64	2,69

2. hipotézis: A tehetséges tanuló képe

A tanári hiedelmek, attitűdök a tapasztalatok (élet, oktatás, szakmai fejlődés) nyomán alakulnak, funkciójuk az észlelés szűrése, a döntéshozatal keretként szolgálnak, és irányítják a viselkedést (FIVES és BUEHL, 2012). A tanári hiedelmek befolyásolhatják a tanári gyakorlatot, működést, valamint a tanulókat, eredményességüket. A tehetség észlelése mellett tehát a hiedelmek is befolyásolják, hogy a tehetséges tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai (például önbeteljesítő jóslat jelensége), döntései vannak a tanárnak, és hogyan viselkedik (TOFEL-GREHL és CALLAHAN, 2017).

Szintén befolyásolja a tanári reakciókat, hogy milyen tartalmak – pozitív, negatív, semleges vagy ezek együttes előfordulása – társulnak a tehetség fogalmához. PRECKEL, BAUDSON, KROLAK-SCHWERDT és GLOCK (2015) tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből kiindulva a tehetségekre vonatkozó asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívják fel a figyelmet. Két irány jellemzi a tehetséghez kapcsolódó tulajdonságokat: a harmónia- és a diszharmónia-hipotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a harmónia-feltevés pozitív rezilienciát növelő jellemzőket társít más területeken is (például szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia-hipotézis az intellektuális sikerhez szocioemocionális hiányosságokat kapcsol, és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál.

A vizsgálatunkban a válaszadó pedagógusokat arra kértük, gondoljanak egy tehetséges lány vagy fiú tanulójukra, és írják le azokat az asszociációkat, amelyek elsőként eszükbe jutnak. Ezt követően az asszociációkat megítéltettük –2 és +2 közötti dimenzióban.

Íme egy szófelhő a tehetséges lányokról:



16. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk

A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációkat az alábbi kategóriákban jeleníthetjük meg:

31. táblázat. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk

javasolt név	Említés összesítve
motiváltság	747
céltudatosság	391
kreativitás, nyitottság	357
értelmi képesség	313

Javasolt név	Említés összesítve
elmélyültség	243
szabály-/normakövető	177
érzékenység	128
jó teljesítmény	120
együttműködési készség	106
adottság	84
visszahúzóadás	81
szerethetőség, barátságosság	78
egyéniesség	49
aktivitás	42
gyakorlatiasság	39
öntörvényűség	12
leterheltség	6

Amint a 31. táblázatból látszik, a legtöbb asszociáció a motivációhoz, a motiváltsághoz kapcsolódik. A válaszadók leggyakrabban az alábbi jelzőkkel illették a tehetséges lányokat: motivált, lelkes, szorgalmas, elhivatott, elkötelezett, érdeklődő. Ezt követi a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre: céltudatos, fegyelmezett, határozott, igényes, kitartó, kötelességtudó, maximalista, összeszedett, versenyszellem jellemzi, sikerorientált. A képzettársítások harmadik leggyakoribb jelzőköre a kreativitás, nyitottság, kíváncsiság szerint szerveződik: kíváncsi, kreatív, nyitott, sokoldalú, tudásvágy hajtja. A negyedik képzetkör a dwecki rögzült szemlélet mentén jelenik meg, azaz az a tehetséges, aki értelmes, gyors, rendezett, logikus gondolkodású, intelligens, jó képességű, mindig gondolkodik, okos, olvasott, összefüggést keres, tájékozott.

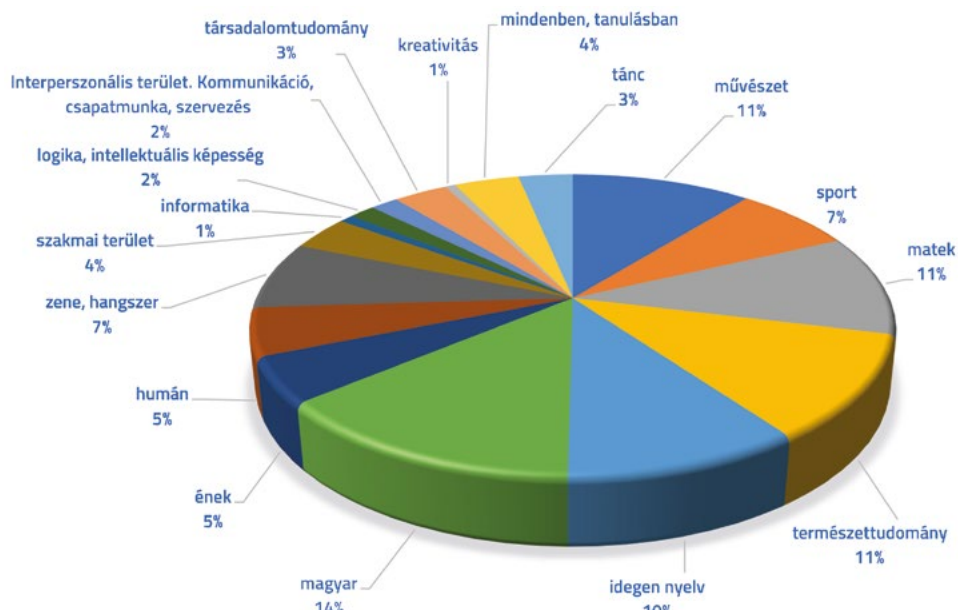
A következő kategóriák az elmélyültségre utal a tehetségekkel kapcsolatosan. A válaszadók szerint a tehetséges lányok alaposak, elmélyültek, figyelmesek, alázatosak, lelkiismeretesek, megbízhatók, megfontoltak, pontosak, precízek. A tanári asszociációk egyik köre a szabály- és normakövetés köré szerveződik. A tehetséges lányok jók, szépek és tisztelettudók. Ezt követi az érzékenység kategóriája, amelyben a tehetséges lányok jellemzői, hogy empatikusak, érzékenyek, kedvesek, segítőkészek, türelmesek. Az is gyakori kategória, hogy a tehetséges tanuló az jó tanuló, jól teljesít, képes tanulni, kiemelkedő, kimagasló, példamutató, szeret tanulni, terhelhető.

Emellett a tehetséges lányokat a jó együttműködés, barátságosság, udvariasság, közösségi, problémamegoldó képesség, jó kommunikatív képesség jellemzi. Az asszociációk köre meghatározott adottsággal azonosítja a tehetséges lányokat (jó kézügyesség, jól rajzol, zenei tehetség, versmondás). A képzettársítások következő csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál, azaz bántortalanoknak, csendesnek, szerénynek és visszahúzódnak írja le a tehetséges lányokat. A válaszok egy csoportja a jó családi hátteret, az életvidámságot, kiegyensúlyozottságot,

magabiztosságot, mosolygósságot, önbizalmat és vidámságot társítja a tehetséghez. Emellett a kategóriák között megjelenik a tehetség mint egyéniség, a tehetség és aktivitás, gyakorlatiasság, az öntörvényűség és leterheltség is.

Hogy miben tehetséges a pedagógusok által felidézett tehetséges lány, a 17. ábra mutatja be.

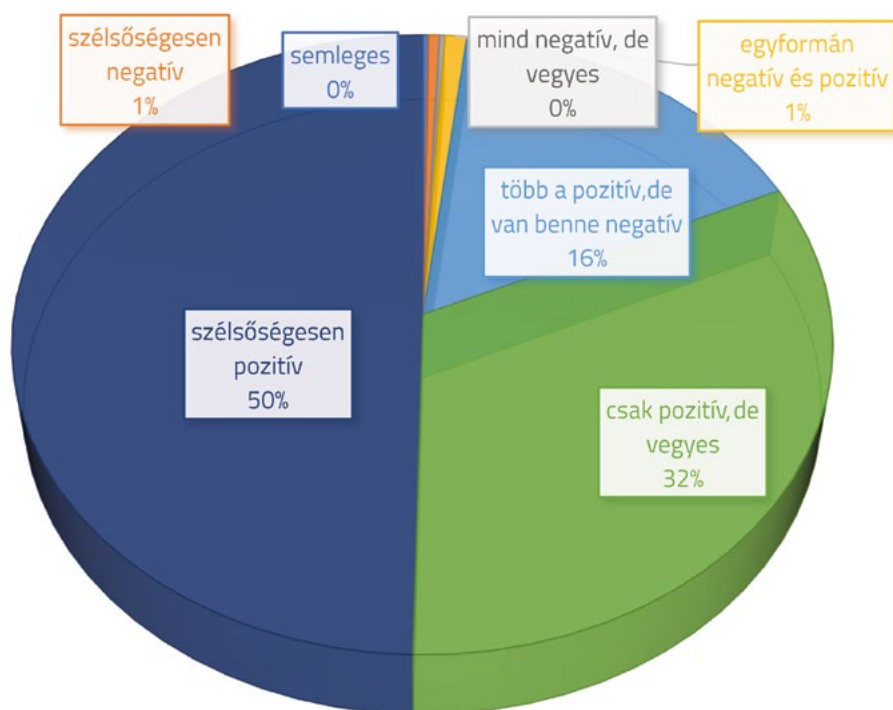
Láthatjuk, hogy a legtöbb válaszadó szerint magyarból, természettudományokból, művészetekből, matematikából, idegen nyelvből, sportból, zenéből, hangszerekből, humán területekből.



17. ábra. Miben tehetséges egy lány?

Az asszociációk értékelése kapcsán 7 csoportot képeztünk. Az első csoport a szélsőségesen negatív vélekedéseké, a második a negatív vegyes értékelések köre, a harmadik csoportba egyformán pozitív és negatív megítéléseké, majd a pozitív, de negatív megítélést is tartalmazóké, ezt követi a vegyes pozitív vélekedések, majd a szélsőségesen pozitív megítéléseké, végül a semleges megítélések köre.

Az ábra jól mutatja, hogy a válaszadók 82%-a pozitív attitűdöt mutat a tehetséges lányokkal kapcsolatosan, de 1%-uk szélsőségesen negatív vélekedést mutat.



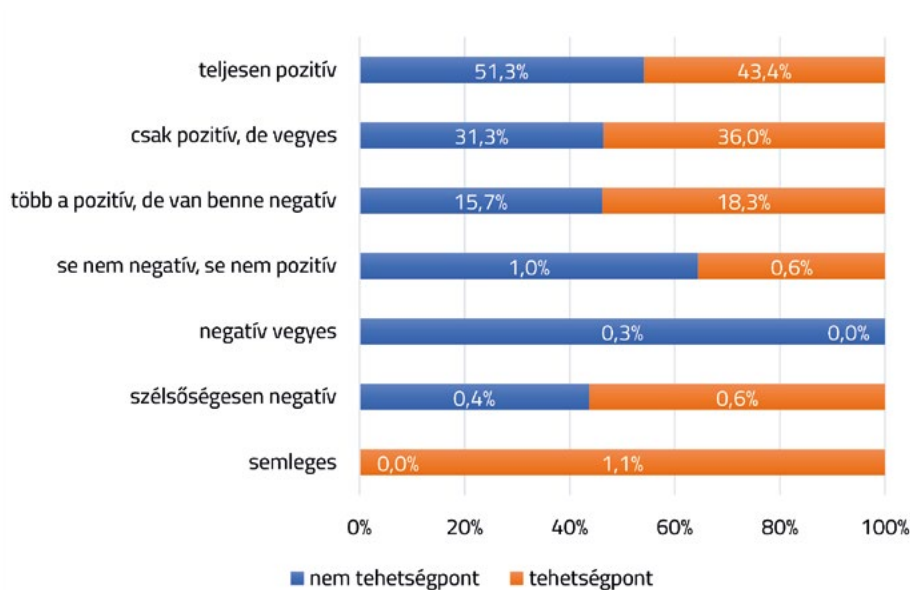
18. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk megítélése

A tehetséges lányokra vonatkozó attitűdöket tovább boncolgattuk aszerint, hogy van-e abban különbség, ki milyen iskolában dolgozik, mennyi gyakorlata van, vagy éppen rendelkez-e tehetséggondozással kapcsolatos végzettséggel.

Az első háttérváltozónk az iskolákra vonatkozik. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskola tehetségpont-e vagy sem.

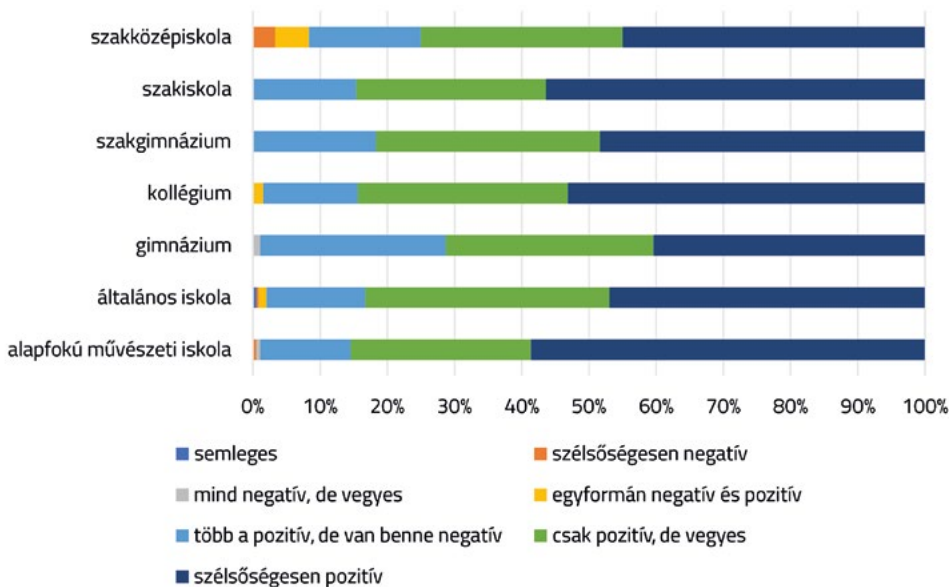
Azt látjuk, hogy szignifikáns különbség van a tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében.

A tehetséggondozó iskolák válaszadói körében nagyobb az elfogadás, pozitívabbak az attitűdjeik.



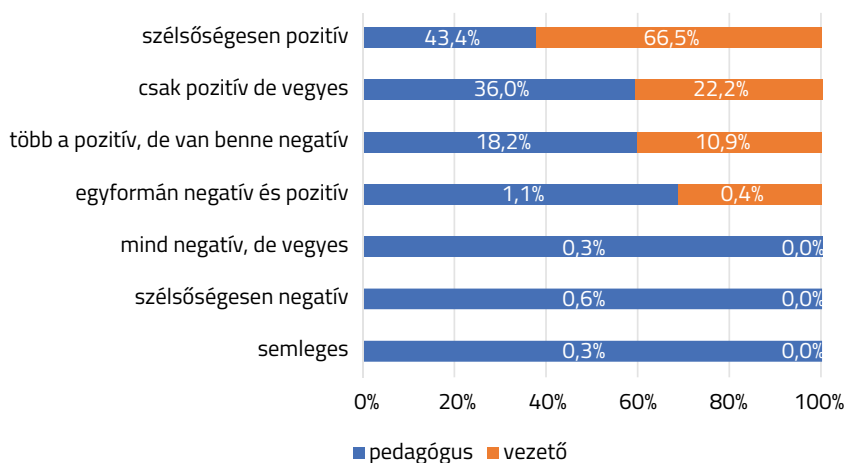
19. ábra. Az attitűdök alakulása tehetségpontonként

Szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskolatípusokat tekintve is. A válaszadók aszerint, hogy mely iskolatípusban tanítanak, különbözően vélekednek. A legpozitívabbak az alapfokú művészeti iskolákban és a szakiskolában oktatók által mutatott attitűdök.



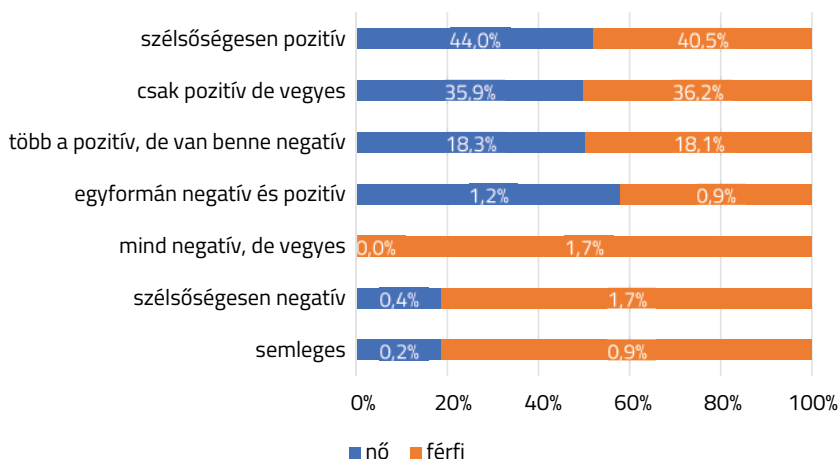
20. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök iskolatípusonként

A pedagógusok és a vezetők véleményének különbsége is szignifikáns eltérést mutat. A vezetők nagyobb mértékben képviselik a szélsőségesen pozitívabb attitűdöt, illetve a pedagógusok körében láthatjuk a negatív attitűdöt.



21. ábra. **A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök a vezetők véleménye szerint**

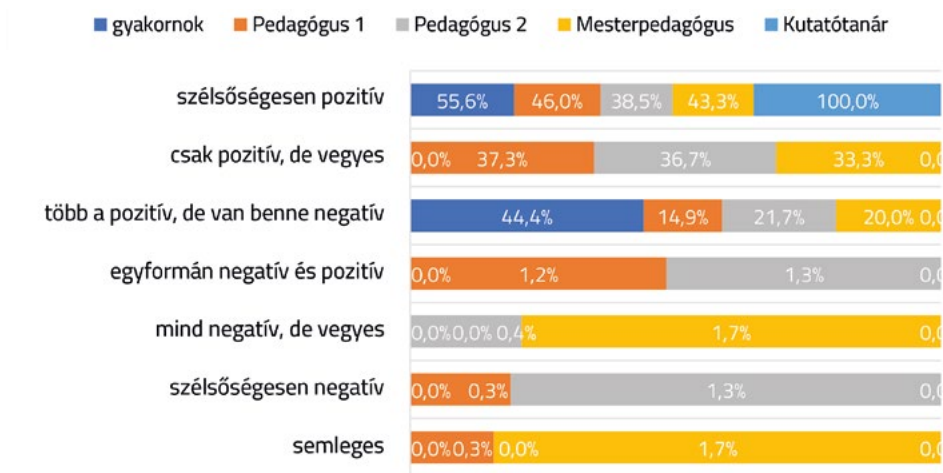
A válaszadók neme és a tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk értékelése is szignifikáns különbséget mutat. A pedagógusnők pozitívabban viszonyulnak a tehetséges lányokhoz.



22. ábra. **A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök a válaszadók neme szerint**

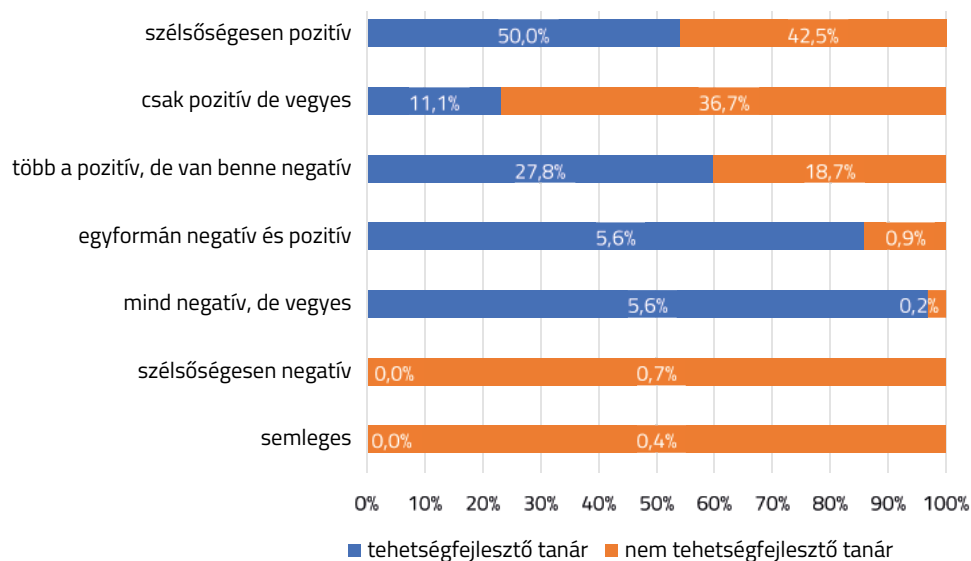
A pályán eltöltött idő, az életkor nem mutat együttjárást az attitűdök megítélésével. Ugyanez látható abban is, hogy milyen tárgyat vagy hogy milyen évfolyamokon tanít a pedagógus.

Az életpálya tekintetében azonban mutatkozik különbség az attitűdök megítélésekor.



23. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök életpálya szerint

A tehetségfejlesztő tanárok attitűdje is szignifikáns eltérést mutat, mint a többi pedagógusé; összességében pozitívabb a megítélésük.

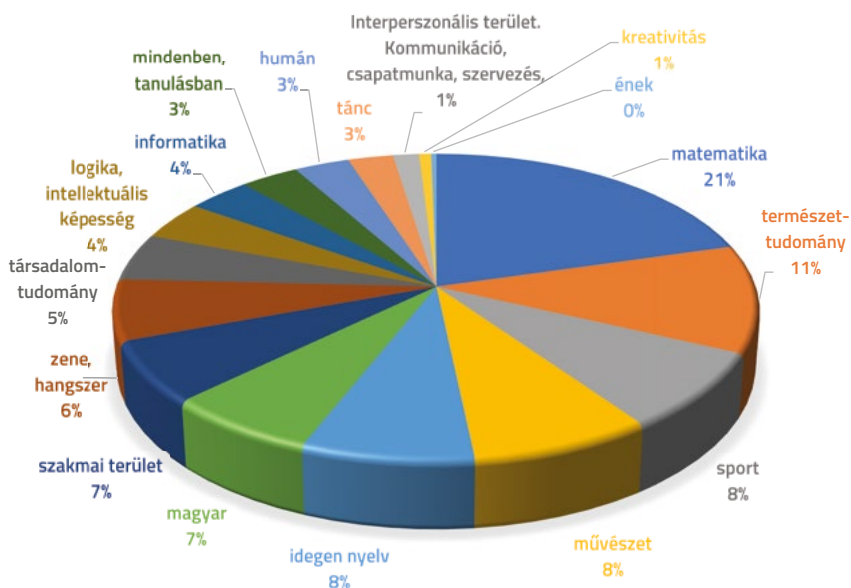


24. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök tehetségfejlesztési képzettség szerint

javasolt név	említés összesítve
egyéniség	18
alkotóképesség	12
fejlődőképesség	8
gyakorlatiasság	7
leterheltség	7

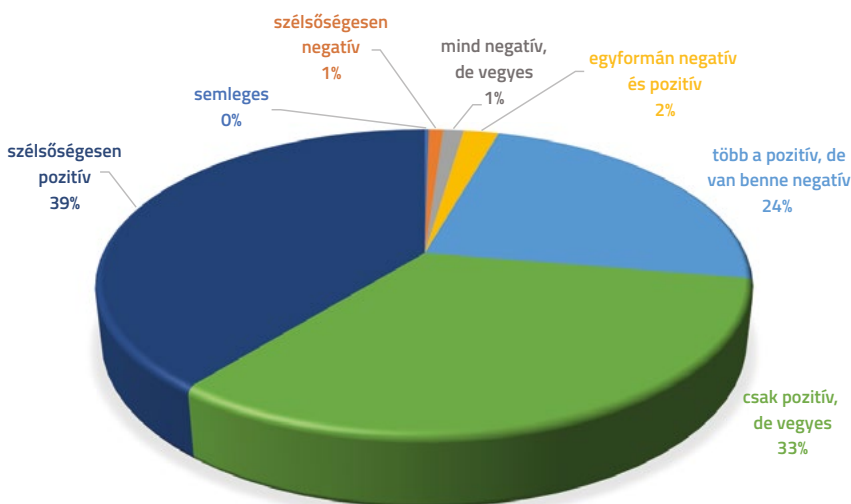
Amint a táblázatból látszik, a legtöbb asszociáció a motiváltsághoz kapcsolódik. A válaszadók leggyakrabban az alábbi jelzőkkel illették a tehetséges fiúkat: motivált, lelkes, szorgalmas, elhivatott, elkötelezett, érdeklődő. Ezt követi a dwecki rögzült szemlélet, azaz az a tehetséges, aki értelmes, gyors, rendezett, logikus gondolkodású, intelligens, jó képességű, mindig gondolkodik, okos, olvasott, összefüggést keres, tájékozott. Ez a kategória a lányoknál csak a negyedik helyen jelenik meg. Ezután a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre jelenik meg, mint céltudatos, fegyelmezett, határozott, igényes, kitartó, kötelességtudó, maximalista, összeszedett, versenyszellem jellemzi, sikerorientált. A képzetársítások negyedik leggyakoribb köre a kreativitás mentén szerveződik: kíváncsi, kreatív, nyitott, sokoldalú, tudásvágy hajtja. A következő kategóriák az elmélyültségre utal a tehetségekkel kapcsolatosan. A válaszadók szerint a tehetséges fiúk a lányokhoz kapcsolódó asszociációk köréhez hasonlóan alaposak elmélyültek, figyelmesek, alázatosak, lelkiismeretesek, megbízhatók, megfontoltak, pontosak, precízek. A tanári asszociációk egyik köre a szabály- és normakövetés köré szerveződik. A tehetséges fiúk becsületesek, jó magaviseletűek, udvariasak és tisztelettudók. A következő kategória szerint a tehetséges fiúkat a jó együttműködés, barátságosság, udvariasság, közösségi, problémamegoldó és jó kommunikatív képesség jellemzi. Majd az érzékenységi kategóriája következik, amelyben a tehetséges fiúk jellemzője, hogy empátikusak, érzékenyek, kedvesek, segítőkészek, türelmesek. Az is gyakori kategória, hogy a tehetséges tanuló az jó tanuló, jól teljesít, képes tanulni, kiemelkedő, kimagasló, példamutató, szeret tanulni, terhelhető. Emellett az asszociációk köre meghatározott adottsággal azonosítja a tehetséges fiúkat, jó kezűgyesség, jól rajzol, zenei tehetség, versmondás. A képzetársítások következő csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál, azaz bátortalanoknak, csendesnek, szerénynek és visszahúzódónak írja le a tehetséges fiúkat. A válaszok egy csoportja a jó családi háttérrel, az életvidámságot, kiegyensúlyozottságot, magabiztosságot, mosolygóságot, önbizalmat és vidámságot társítja a tehetséghez. Emellett a kategóriák között megjelenik a tehetség mint egyéniség, a tehetség és aktivitás, gyakorlatiasság, az öntörvényűség és leterheltség is.

Hogy miben tehetséges a pedagógusok által felidézett tehetséges fiú, a 26. ábra mutatja be. Azt láthatjuk, hogy a legtöbb válaszadó szerint a fiúk matematikából, természettudományból, sportból, művészetekből, idegen nyelvből, magyarból, zenéből, szakmai területen tehetségesek.



26. ábra. Miből tehetséges egy fiú?

Az asszociációk értékelése kapcsán 7 csoportot képeztünk. Az egyik csoport a szélsőségesen negatív vélekedéseké, a második a negatív vegyes értékelések köre, a harmadik csoportba egyformán pozitív és negatív megítélések tartoznak, majd a pozitív, de negatív megítélést is tartalmazóké, ezt követi a vegyes pozitív, majd a szélsőségesen pozitív vélekedéseké, és végül a semleges megítélések köre.



27. ábra. A tehetséges fiúkra vonatkozó asszociációk megítélése

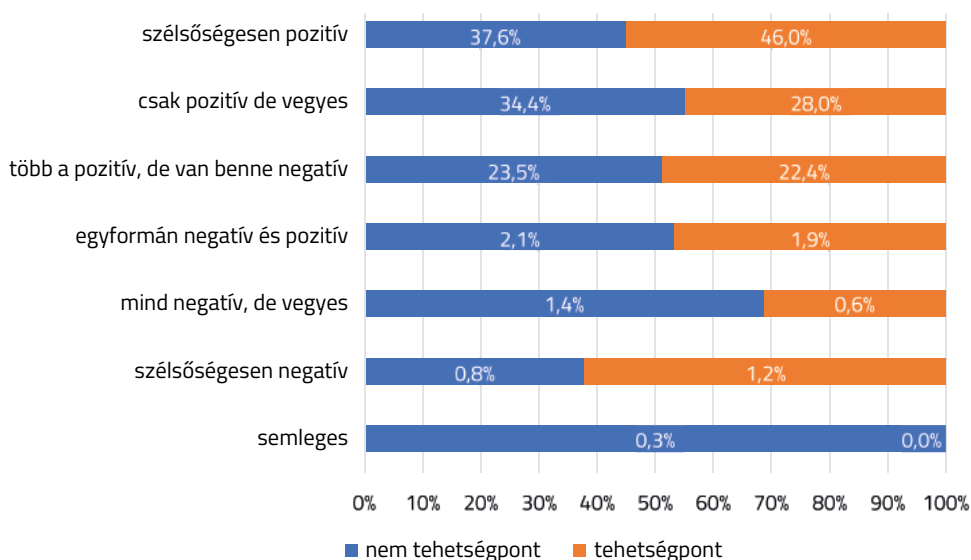
Az ábra jól mutatja, hogy a válaszadók 72%-a pozitív attitűdöt mutat, de 1%-uk szélsőségesen negatívan vélekedik.

A tehetséges fiúkra vonatkozó attitűdöket tovább boncolgattuk aszerint, hogy van-e abban különbség, hogy ki milyen iskolában dolgozik, mennyi gyakorlata van, vagy éppen van-e a tehetséggondozással kapcsolatos végzettsége.

Az első háttérváltozónk az iskolákra vonatkozik, azaz arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskola tehetségpont-e vagy sem.

Azt látjuk, hogy a fiúkról alkotott asszociációk megítélésében nincs szignifikáns különbség a tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében.

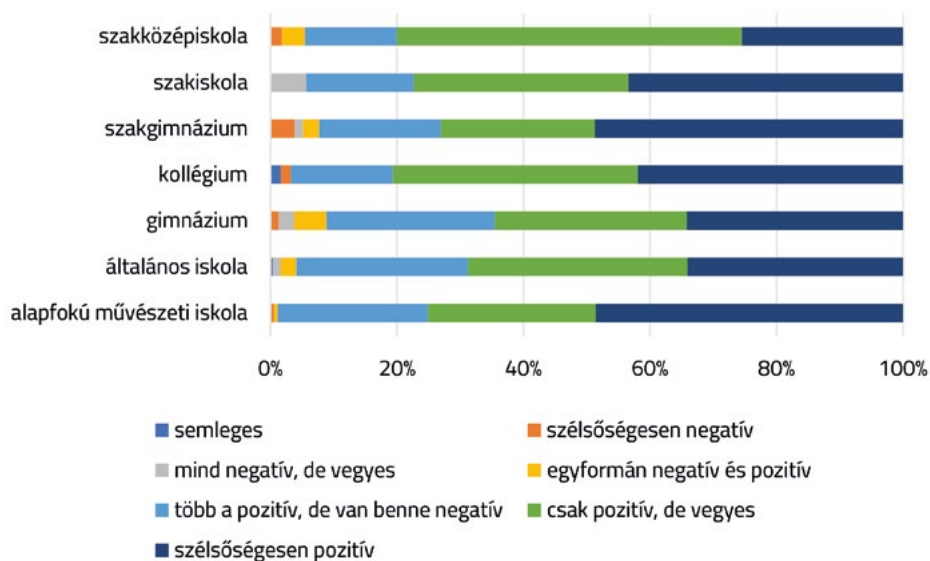
Az ábrán láthatjuk, hogy a tehetséggondozó iskolák válaszadói körében kicsivel nagyobb az elfogadás, pozitívabbak az attitűdjeik.



28. ábra. **A tehetséges fiúk megítélése a tehetségpontokban**

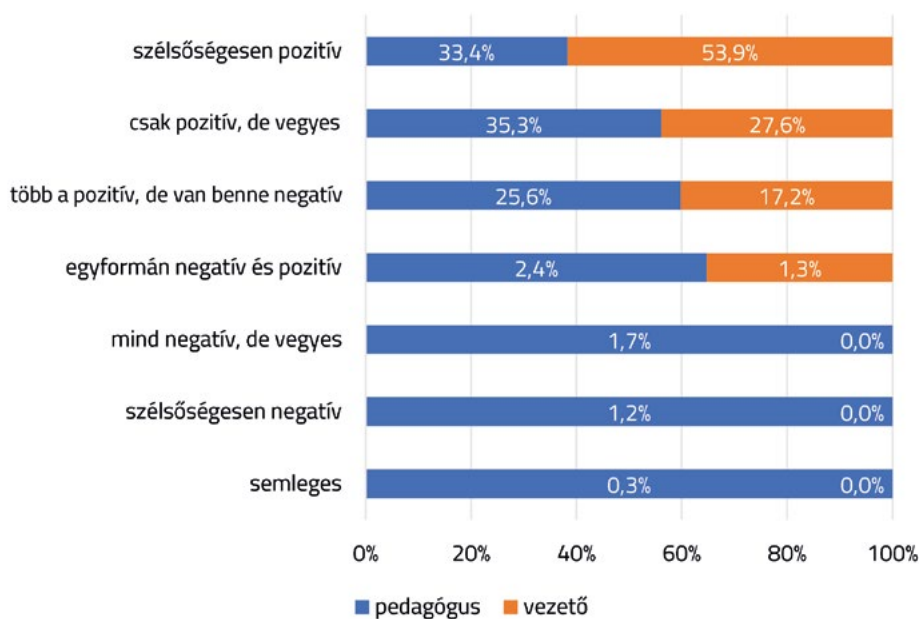
Ahogy a lányoknál, is itt is szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskolatípusok tekintetében. A válaszadók különbözően vélekednek aszerint, hogy mely iskolatípusban tanítanak.

A legpozitívabb az attitűd a szakiskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban. A legtöbb negatív attitűd a szakközépiskolákban jelenik meg.



29. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd megítélése iskolatípusonként

A pedagógusok és a vezetők véleményének különbsége szignifikáns eltérést mutat. A válaszadó vezetők véleménye sokkal pozitívabb.



30. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos vezetői attitűd

A válaszadók neme és a tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk értékelése nem mutat szignifikáns különbséget. S míg a lányoknál a női pedagógusok viszonyulása pozitívabb a tehetséges lányok kapcsán, a fiúk kapcsán nincs szignifikáns különbség.

A pályán eltöltött idő, az életkor nem mutat együttjárást az attitűdök megítélésével. Ugyanez mondható el aszerint, hogy mely tárgyat vagy hogy milyen évfolyamokon tanít a pedagógus.

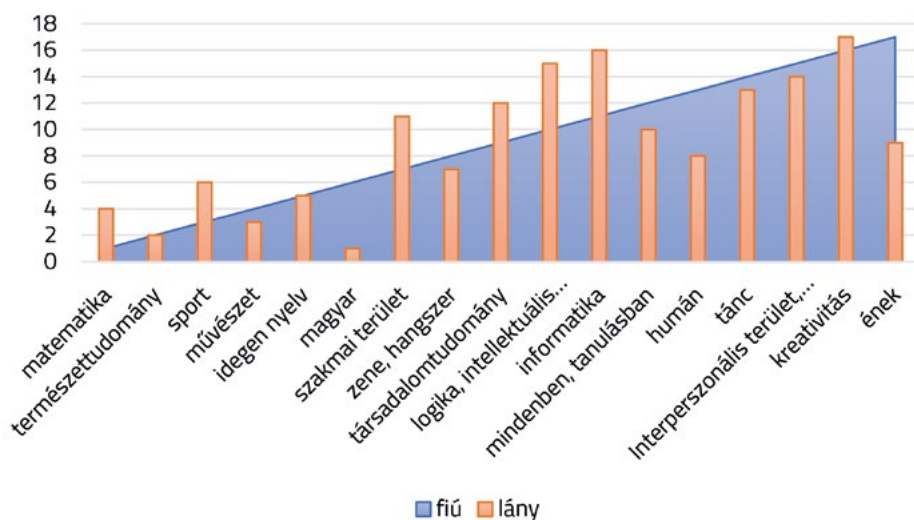
Az életpálya tekintetében sem mutatkozik különbség az attitűdök megítélésekor a fiúknál. A lányok esetében ezen különbségek szignifikánsak voltak.

S míg a tehetségfejlesztő tanárok attitűdje a tehetséges lányok esetén szignifikáns eltérést mutatott, addig a tehetséges fiúk megítélésekor ez nem így volt.

Összefoglalva a kapott eredményeket azt láthatjuk, hogy a lányokkal és fiúkkal kapcsolatos asszociációk és az azok megítéléséből megmutatkozó attitűdök között észrevehetők különbségek.

Az asszociációk tartalmáról azt mondhatjuk el, hogy azonos kategóriák jelennek meg a pedagógusok válaszaiban a tehetséges lányok és fiúk vonatkozásában, azonban a lányok esetén megjelenik a szép jelző kapcsolódva a jó magaviselethez, az engedelmességhez, míg ezen jelzők helyett a fiúknál az engedelmesség, udvariasság és becsületesség jelenik meg. Az asszociációk gyakorisága kapcsán emellett azt láthatjuk, hogy a fiúk esetén százalékosan többször jelenik meg az intellektuális képesség mint a tehetséges fiú egyik jellemzője.

Kiderül az is, hogy milyen területen tehetséges a pedagógusok asszociációját elindító tanuló. Azt láthatjuk, hogy a tehetséges fiúk esetén a leggyakrabban a matematikai tehetség, míg a lányoknál a magyar nyelv jelenik meg.



31. ábra. Miből tehetséges egy lány és egy fiú tanuló?

RENZULLI elmélete alapján a tehetség három viselkedési formából áll, amelyek kölcsönösen hatnak egymásra, ezek a következők:

1. átlag feletti intellektuális képességek;
2. feladat iránti elkötelezettség;
3. kreativitás.

A tehetséges gyermek azonosítása nem egyszerű. Ennek egyik lehetséges módszere a tesztekkel való vizsgálat, azonban ezekre nem lehet teljes mértékben hagyatkozni, hiszen nem tudják lefedni az összes területet, emellett eredményeik nem minden esetben megbízhatók, hiszen a kiértékeléskor nem veszik figyelembe az aktuális testi, szellemi állapotot, a szociális helyzetet. RENZULLI szerint a tanárok, szülők, jobban kiválasztják a tehetséget, mert a kiválasztásuk direkt vagy indirekt megfigyelésen alapszik. GYARMATHY Éva (2016) idézi GEFFERTH Éva és HERSKOVITS Mária általánosan a tehetséges gyerekekre jellemző tulajdonságlistáját. A lista négy területre osztja a tulajdonságokat.

I. Az ismeretszerzés jellemzői alapján

- Sokat tudnak a legkülönbözőbb dolgokról.
- Szókincsük gazdag, szokatlan kifejezéseket használnak.
- Gyorsan megjegyzik a tényeket.
- Gyorsan felismerik az ok-okozati viszonyokat.
- Gyorsan tudnak érvényes állításokat, következtetéseket felállítani.
- Kritikusan, függetlenül gondolkodnak.

II. Motiváció

- Az őket érdeklő kérdésekkel elmélyülten foglalkoznak, és nehezen viselik, ha megszakítják őket egy feladat megoldása közben.
- A mechanikus feladatok untatják őket.
- Tökéletességre törekcsenek.
- Önkritikusak, nem elégedettek munkájuk gyorsaságával/eredményével.
- Szívesen dolgoznak önállóan.
- Magas célokat tűznek ki.

III. Kreativitás

- Sokféle és sokszor szokatlan kérdéseket tesznek fel, azokra kapott válaszok alapján újabb kérdéseket fogalmaznak meg.
- Egy probléma felmerülésekor sok ötletet vagy megoldási lehetőséget sorolnak fel.
- Gyakran szokatlan, furcsa vagy meglepően frappáns, okos válaszokat adnak.
- Véleményüket nem rejtik véka alá.

IV. Szociális viselkedés

- Sokat foglalkoznak olyan fogalmakkal, mint igazságos–igazságtalan, jó–rossz.
- Ha más véleményük van, akkor provokálják a többieket, nem félnek a konfliktushelyzettől.
- Egyéniségek, individualisták.

- Nem fogadnak el tekintélyalapon véleményt anélkül, hogy azt kritikusan át ne gondolnák, elemeznék.”⁶

Hasonló elemeket foglal össze BODNÁR (2012), aki szintén RENZULLI elméletére alapozva mutat be tulajdonságokat.

Elmélete alapján a tehetség három viselkedési formából áll, amelyek kölcsönhatásban állnak egymással, ezek a következők (BODNÁR Gabriella, Támop, 2012):

1. Az átlag feletti intellektuális képességek jellemző tulajdonságai
 - magas szintű elvont gondolkodás, fogalomalkotás, kombinációkészség
 - jó memória és jó kommunikációs képességek
 - információfeldolgozás pontossága, gyorsasága, szelektivitása
 - kiváló matematikai logika, téri viszonyok átlátása
 - meglévő, de más területekhez tartozó speciális képességek (például: zenei, képzőművészi, pszichomotoros stb.)
 - új helyzetben jól feltalálja magát, alkalmazkodóképesség
 - kritikus, önálló gondolkodás megléte
 - a lényeges és a lényegtelen dolgok közötti különbségtételének képessége.
2. A feladat iránti elkötelezettség jellemző tulajdonságai
 - bizonyos területeken meglepő mennyiségű ismeret
 - elmélyült, kitartó érdeklődés, lelkesedés
 - magas célok kitűzése az adott témában, területen
 - állhatatosság, önállóság, gyakran makacsság
 - belső motiváció, az érdeklődés által vezetve lenni
 - önbizalom, öntudatosság
 - önkritika, változó reakciók mások visszajelzéseire.
3. A kreativitás jellemző tulajdonságai
 - gördülékenységgel, rugalmassággal és eredeti gondolkodásmóddal
 - ötletgazdagság, szokatlan feladat- és helyzetmegoldások
 - innovatív, szokatlan, akár megmagyarázhatatlan gondolatok, alkotások, tevékenységek iránti hajlam
 - kíváncsiság, merészség, szellemi játékosság, esetleg a gátlástalansággal fokozódó kockázatvállalás
 - elutasítása a fennálló rendszereknek (nonkonformizmus)
 - humorérzékkel közelíteni és tolerálni a bizonytalan helyzeteket.⁷

Ezeket az elméleti listákat alkalmaztuk a szóasszociációs módszerrel kapott válaszok kódolásának második szakaszában. A tehetséges lány és fiú tanulókról alkotott gondolatokat a fentiek alapján újrendeztük.

⁶ GYARMATHY Éva: A tehetség fogalma, összetevői, típusa és azonosítása (ELTE Eötvös Kiadó, 2006.), in *A tehetség azonosítása*, pp. 139–175.

⁷ Lásd http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/89/2_tbbdimenzis_tehetsgmodellek__renzulli.html.

A lányok esetén a válaszok az alábbi csoportokba rendeződtek:

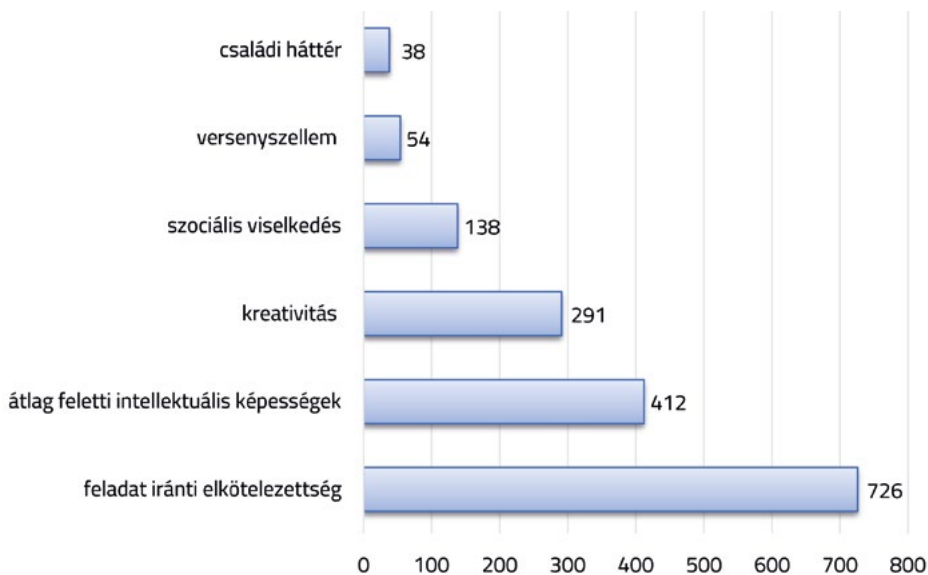
- versenyszellem;
- szociális viselkedés;
- családi háttér;
- átlag feletti intellektuális képességek;
- feladat iránti elkötelezettség;
- kreativitás.

A fiúk esetén azonban ezek mellett más dimenziók is kirajzolódtak:

- versenyszellem;
- szociális viselkedés;
- családi háttér;
- átlag feletti intellektuális képességek;
- feladat iránti elkötelezettség;
- kreativitás;
- negatív viselkedési aspektusok (öntörvényűség).

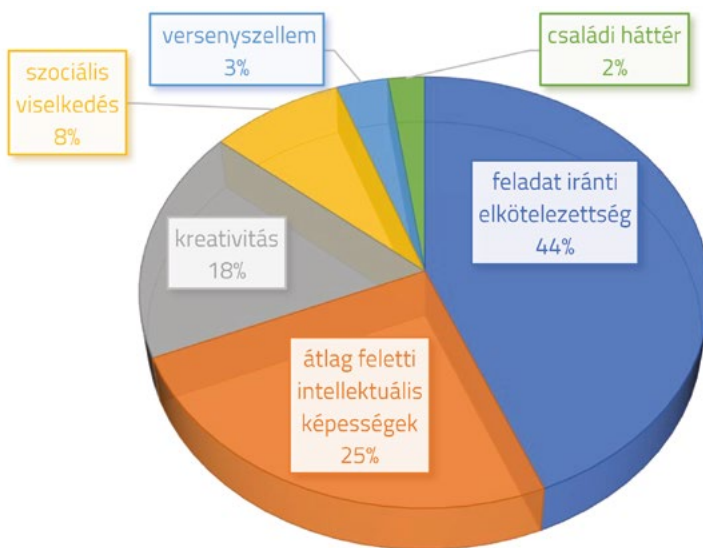
Nézzük, miként jelennek meg az egyes dimenziók az összmintában.

A lányok tekintetében az asszociációk alakulását szemlélteti a 32. ábra.



32. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk a Renzulli-modell szerint

A leggyakrabban megjelenő asszociációk a feladat iránti elkötelezettség kategóriában jelennek meg. Ide tartoztak például az olyan válaszok, mint a kitartó, szorgalmas, önálló stb. Az összes, lányokhoz kapcsolt asszociációk 44%-a ebbe a körbe tartozott. Ezt mutatja a 33. ábra.



33. ábra. **A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk megoszlása a Renzulli-modell szerint**

A második asszociációkör az átlag feletti intellektushoz kapcsolódik (például logikus gondolkodás, intelligencia, jó képesség, okos, értelmes); a válaszadók 25%-a ebből a körből merít a szóasszociáció során.

A harmadik csoportba a kreativitással kapcsolatos említések kerülnek (humoros, kreatív, innovatív, rugalmas). A válaszadók 18%-a erre gondol, amikor egy tehetséges lányt kell felidéznie.

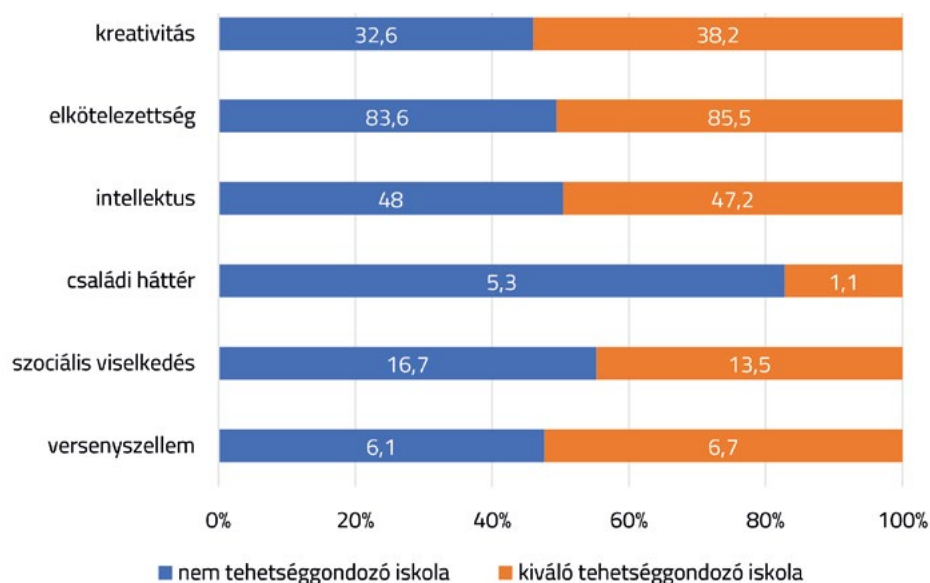
Ezt követik a szociális viselkedéssel, érzékenységgel kapcsolatos itemek (együttműködő, empátikus, szociálisan érzékeny, gondoskodó), a válaszadók 8%-a asszociál erre.

Mindezek megfelelnek RENZULLI kategóriáinak, azonban a mintánkban még két asszociációkör jelenik meg. Az egyik a versenyszellem, a másik a családi háttér elnevezést kapta.

Később megjelennek a versenyzéssel, versenyszellemmel kapcsolatos itemek 3%-ban, majd a családi háttérrel kapcsolatosan azok az itemek, amelyek arra utalnak, hogy a család, a szülő miként segíti, támogatja vagy veti vissza a tehetséges lány tanulót a tanárok szerint. A válaszok 2%-ában fedezhetők fel ezek a gondolatok, képek.

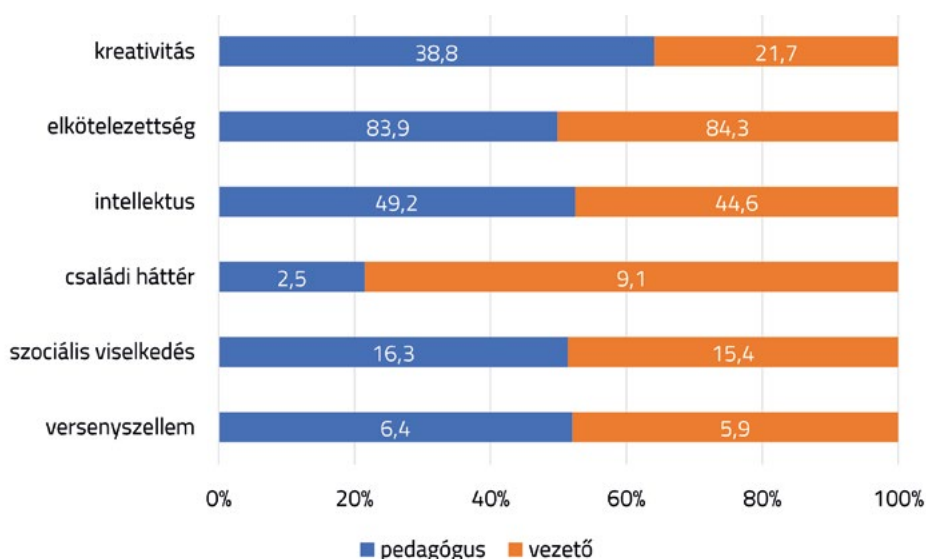
Vizsgáljuk meg, találhatók-e különbségek aszerint, hogy kiváló tehetségpont-e az az iskola, amelyből a pedagógus asszociációja megjelenik.

A 34. ábrán jól látszik, hogy néhány kategóriában találhatók különbségek a tehetségpontban dolgozó pedagógusok véleményében. Szignifikáns különbséget a családi háttér mint asszociációs kategória megjelenése kapcsán találunk ($p: 0,017$).



34. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk a Renzulli-modell szerint a tehetségpontokban

Az elemzések során fontosnak találtuk azt is megvizsgálni, hogy a vezetők és a pedagógusok vélekedésében találhatók-e különbségek.

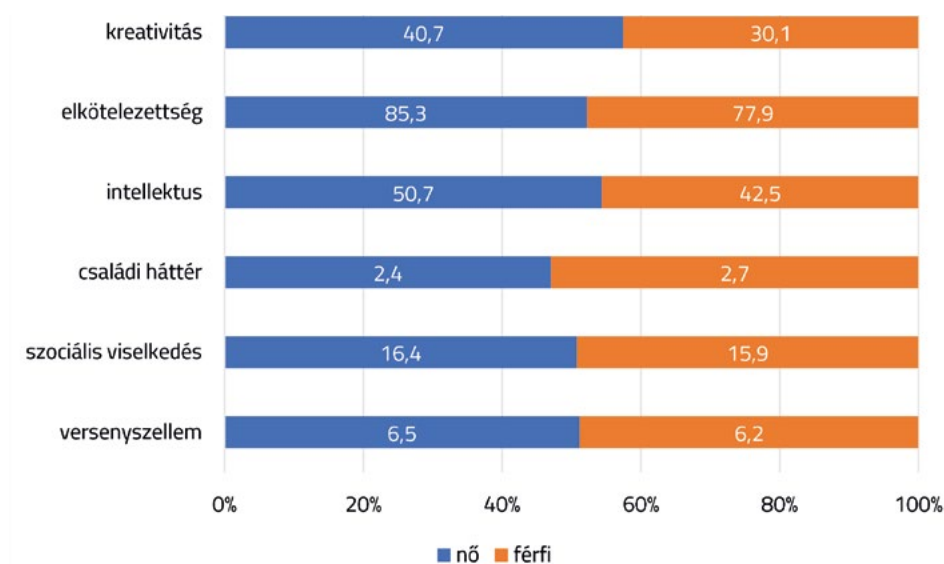


35. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a vezetők szerint

Azt láthatjuk az ábrán, hogy a pedagógusoknál négy kategóriában több asszociáció jelenik meg: a kreativitás, az intellektuális képességekre utalás, a szociális viselkedés és a versenyszellem. A vezetők szignifikánsan nagyobb mértékben említik a családi hátteret, mint a pedagógusok ($p: 0,000$). Emellett az elkötelezettségben is magasabb az említések százalékos megjelenése.

A válaszadók asszociációiban megjelenő nemi különbségek is érdekesek lehetnek a mítoszoknál.

Azt találtuk, hogy a női válaszadók asszociációi minden kategóriában gyakoribbak, azonban egy területen van szignifikáns különbség, azaz a női válaszadók szignifikánsan több asszociációt hoznak a kreativitás kategóriában a tehetséges lányokra vonatkozóan ($p: 0,036$).

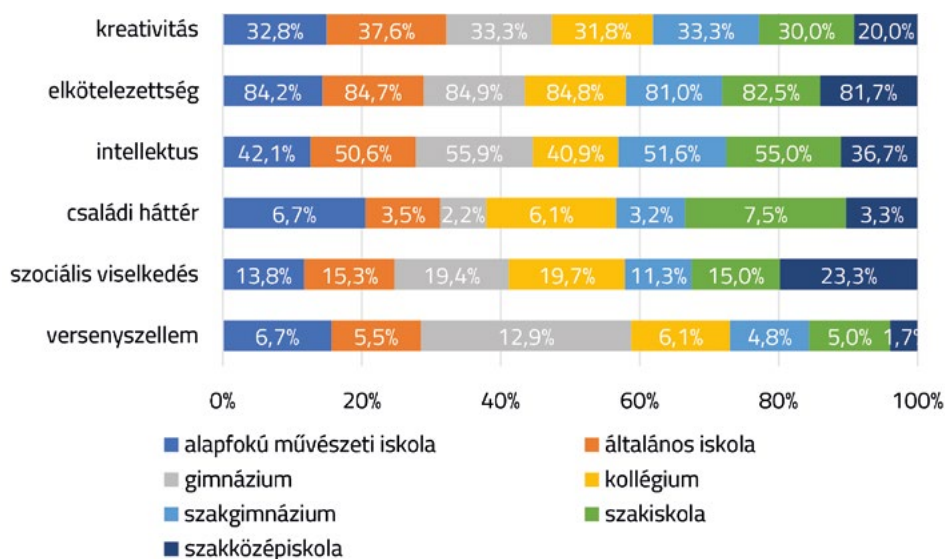


36. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a nemi különbségek szerint

A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációkat iskolatípusonként is megvizsgáltuk. Azt láthatjuk, hogy a kreativitás az általános iskolában oktató pedagógusok válaszaiban a leggyakoribb, és ez az eltérés szignifikáns ($p: 0,047$).

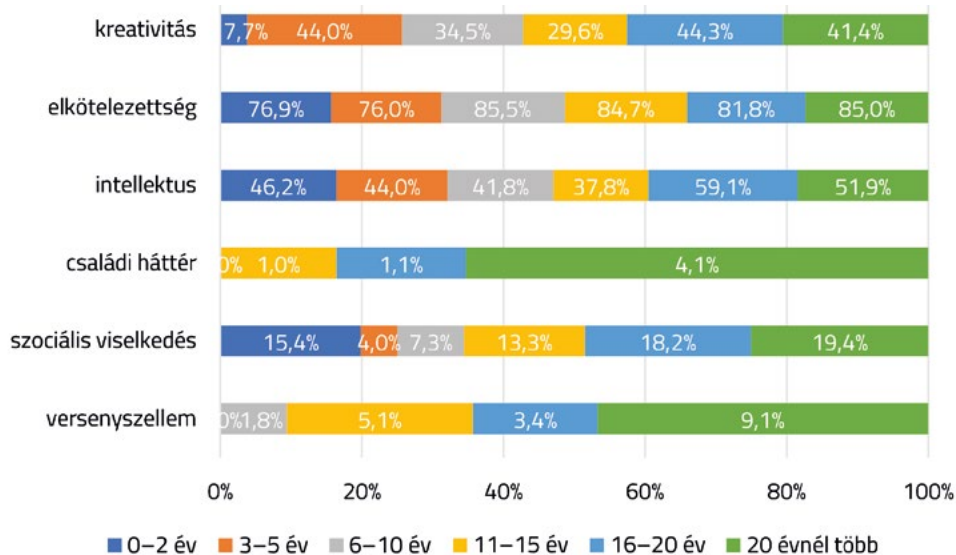
A feladat iránti elkötelezettséghez kapcsolódó, valamint az intellektuális képességekre és a versenyszellemre utaló asszociációk a gimnáziumban oktatók körében jelenik meg leggyakrabban.

A családi háttér megemlítése a szakiskolában dolgozók körében a leggyakoribb, míg a szakközépiskolában oktatók körében jelenik meg leggyakrabban a szociális viselkedésre utalás.



37. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje iskolatípusok szerint

A tanítási tapasztalat alapján is megvizsgáltuk az asszociációkat. A kreativitás kapcsán találtunk szignifikáns kapcsolatot, azaz a 16–20 év közötti tapasztalattal rendelkezők körében jelenik meg legnagyobb arányban a kreativitásra utalás a tehetséges lányokkal kapcsolatban ($p: 0,041$).

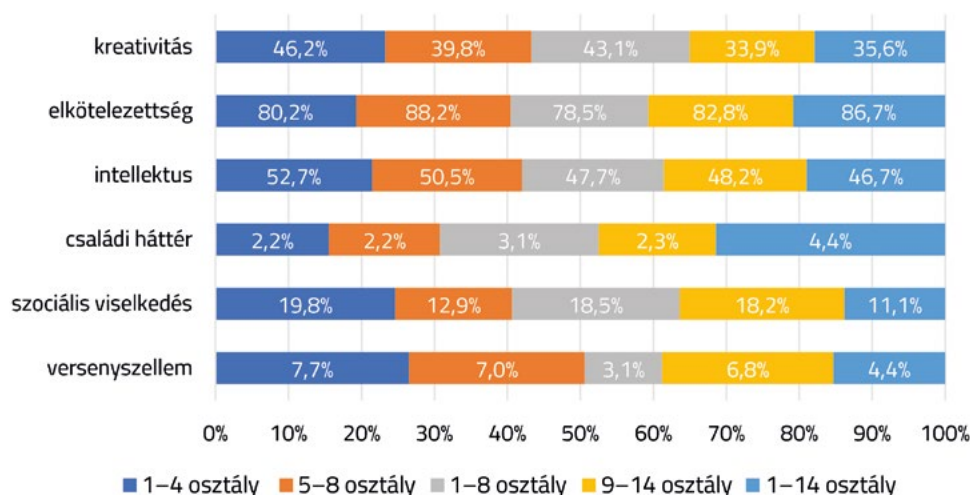


38. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tanítási tapasztalat szerint

Láthatjuk, hogy a 20 évnél régebben oktatók körében az asszociációk között a versenyszellem, a szociális viselkedés, a családi háttér említése a legmagasabb. Az intellektusra és a kreativitásra utalás a 16–20 év közötti tapasztalattal rendelkezők körében a legmagasabb, míg az elkötelezettséget a 6–10 éves oktatók emelik ki.

Aszerint, hogy mely osztályokban tanítanak a válaszadók, szintén találunk különbségeket.

A csak alsóban tanítók hozzák a legtöbb asszociációt a kreativitás, az intellektus, a versenyszellem, a szociális viselkedés területén. Az elkötelezettség, a feladat iránti motiváció az 5–8. osztályban tanítóknál a legjellemzőbb, míg a családi háttérrel kapcsolatos asszociációk az 1–14. osztályban is tanítóknál jelenik meg.

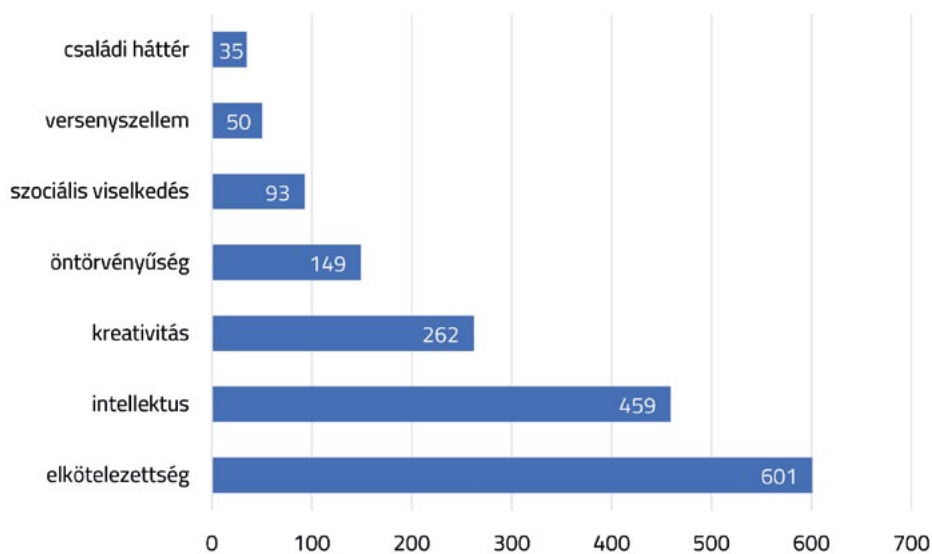


39. ábra. A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tanítási évfolyam szerint

Az elemzésekből az is kiderült, hogy a továbbképzéseknek jelentős szerepük van bizonyos asszociációk magasabb megjelenésében. A tehetséggondozó szakvizsgát tett válaszadók 65,6%-a adott olyan választ, amely a tehetséges lányokat a kreativitással kapcsolatos asszociációval jellemzi. Ugyanez a szám azoknál, akiknek nincs szakvizsgájuk, csak 36,7% (p: 0,002).

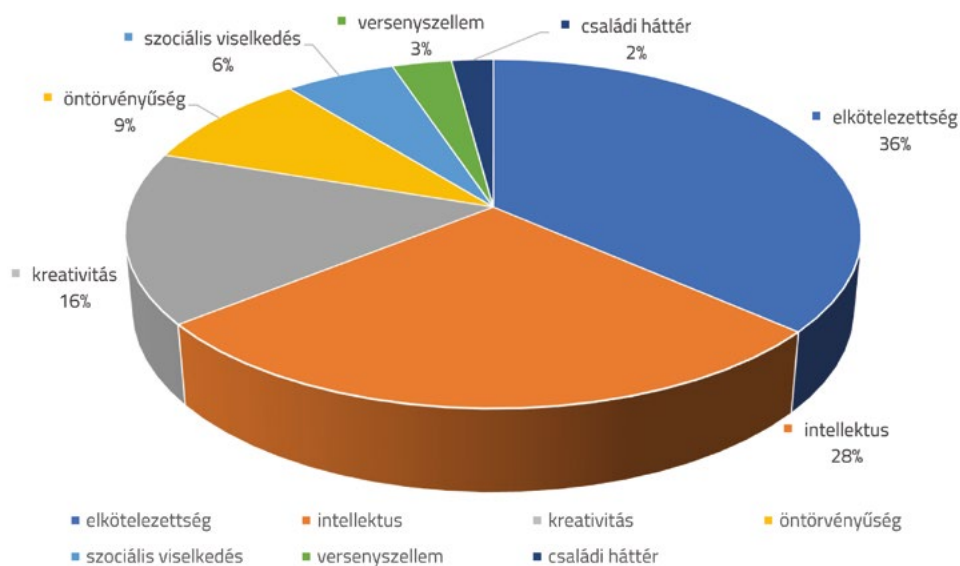
Azok véleményében is megjelennek különbségek, akik az elmúlt 3 évben részt vettek valamilyen tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen. A résztvevők 49,4%-a mondott ilyen képet, míg akik nem vettek részt ilyen képzésben az elmúlt 3 évben, 34,3%-ban jeleztek csak ilyet (p: 0,000).

A fiúk tekintetében az asszociációk alakulását szemlélteti az ábra.



40. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje szerint

A leggyakrabban megjelenő asszociációk a feladat iránti elkötelezettség kategóriában jelennek meg. Az összes, fiúkhöz tartozó válaszok 36%-a ebbe a körbe tartozott. Ezt mutatja a 41. ábra.



41. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk megoszlása Renzulli-modellje szerint

A második asszociációkör az átlag feletti intellektushoz kapcsolódik, a válaszadók 28%-a ebből a körből merít.

A harmadik csoportba a kreativitással kapcsolatos említések kerülnek. A válaszadók 16%-a erre asszociál, amikor egy tehetséges fiút kell felidéznie.

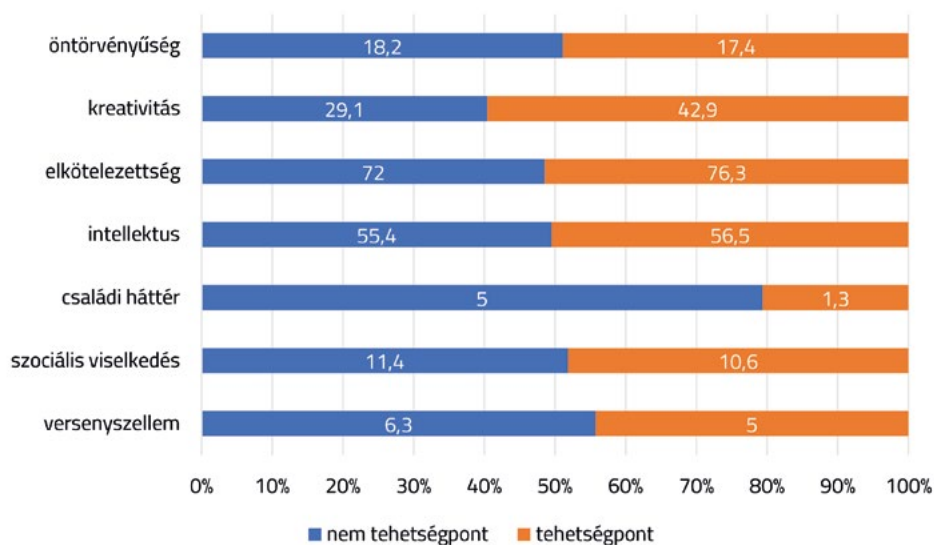
Ezt követik az öntörvényűségekre vonatkozó asszociációk, ez 8%. Ez a kategória csak a fiúknál jelenik meg, és arra utal, hogy a pedagógusok negatív jelzőkkel illetik a tehetséges fiúkat.

A szociális viselkedéssel, érzékenységgel kapcsolatos itemekre a válaszadók 6%-a asszociál.

Akárcsak a lányoknál, a fiúknál is megjelenik a versenyszellem és a családi háttér elnevezésű kategória. A versenyzéssel, versenyszellemmel kapcsolatos említések a válaszok 3%-ában, a családi háttérrel szók 2%-ukban jelennek meg.

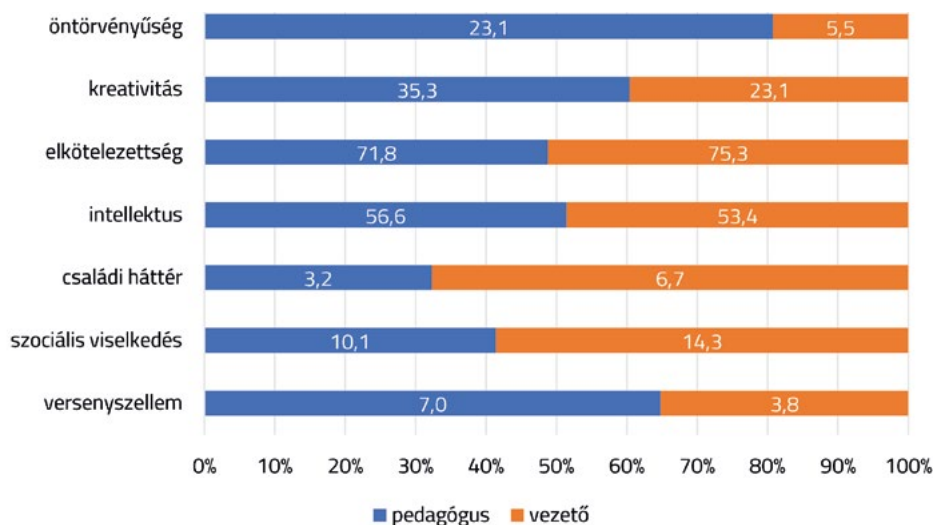
Vizsgáljuk meg, felfedezhetők-e különbségek aszerint, hogy kiváló tehetségpont-e az iskola, ahol a pedagógus tanít.

Az 42. ábrán jól látszik, hogy néhány kategóriában megjelennek különbségek a tehetségpontban dolgozó pedagógusok véleményében. Szignifikáns különbséget – akárcsak a lányok esetében – a családi háttér mint asszociációs kategória megjelenése kapcsán találunk ($p: 0,036$). Emellett a kreativitás megjelenésénél is találunk szignifikáns eltérést. A tehetségpontban dolgozó pedagógusoknál gyakrabban jelenik meg a kreativitás ($p: 0,001$). Míg a nem tehetségpontban dolgozók véleményében a fiúkkal kapcsolatosan többször jelennek meg az öntörvényűsége, a családi háttérre, a szociális viselkedésre és a versenyszellemre vonatkozó asszociációk.



42. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a tehetségpontok szerint

Az elemzések során azt is fontosnak találtuk, hogy megvizsgáljuk, a vezetők és a pedagógusok vélekedésében találhatók-e különbségek.

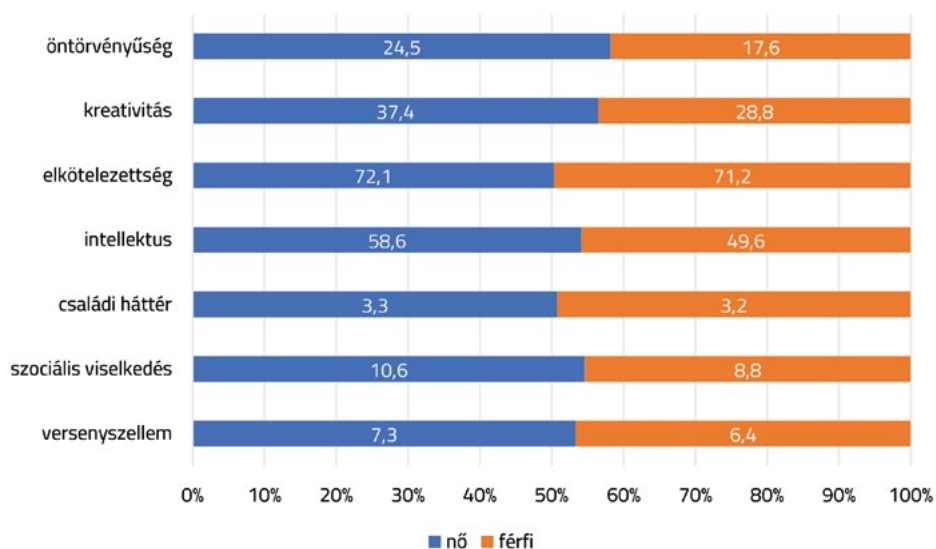


43. ábra. **A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli-modellje a vezetői vélemények szerint**

Azt láthatjuk az ábrán, hogy a pedagógusok négy kategóriában több választ adnak: ezek a kreativitás, az intellektuális képességekre utalás, az öntörvényűség, a versenyszellem. Ezek közül a kreativitás ($p: 0,001$), valamint az öntörvényűség ($p: 0,000$) esetén ez az említés mértékében megjelenő különbség szignifikáns. A vezetők a családi háttérrel kapcsolatos említéseinek mértéke szignifikánsan nagyobb, mint a pedagógusoké ($p: 0,025$). Emellett az elkötelezettségben és a szociális viselkedésre való utalásban is magasabb az említések százalékos megjelenése.

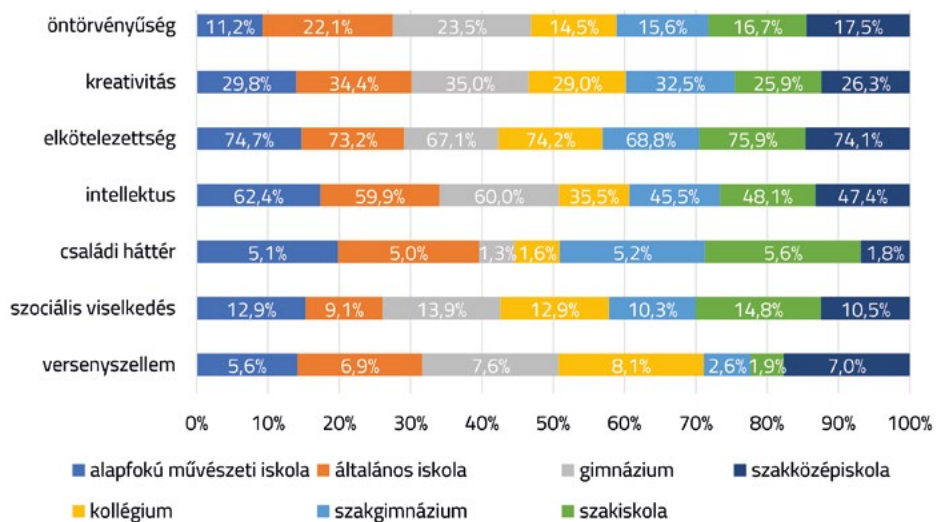
A válaszadók asszociációiban megjelenő nemi különbségek is érdekesek lehetnek a mítoszokat tekintve.

A női válaszadók asszociációi minden kategóriában gyakoribbak, azonban egyetlen területen sincs szignifikáns különbség a gyakoriságra vonatkozóan.



44. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációkban megjelenő nemi különbségek

A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációkat iskolatípusonként is megvizsgáltuk. Láthatjuk, hogy a kreativitás és az öntörvényűség a gimnáziumban oktató pedagógusok asszociációiban a leggyakoribb.

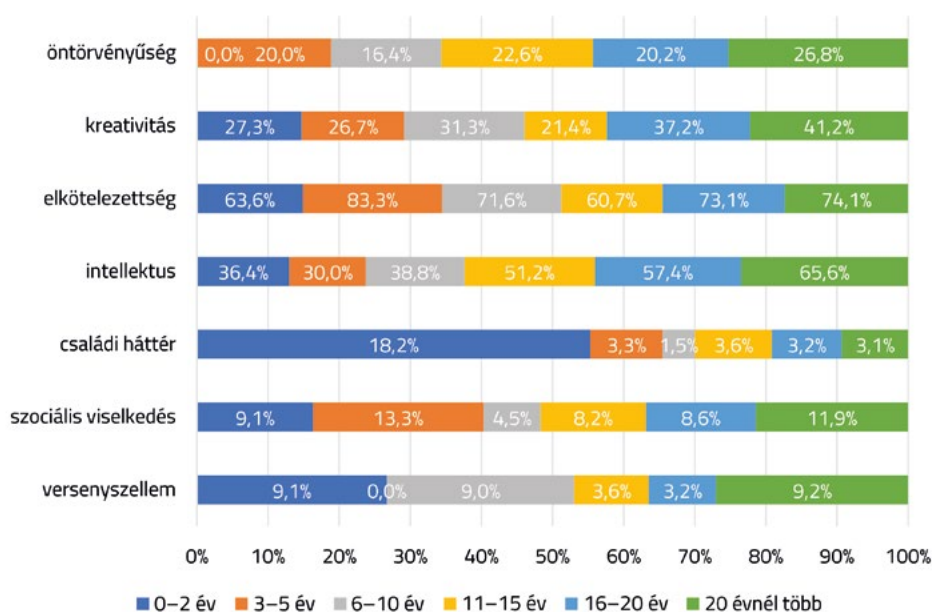


45. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk iskolatípusonként a Renzulli-modell szerint

Az intellektuális képességekre utaló asszociációk az alapfokú művészeti iskolákban oktatók körében találhatók meg leggyakrabban, ez szignifikánsan gyakoribb megjelenésre utal. ($p: 0,001$)

Az elkötelezettség, a családi háttér és a szociális viselkedés megemlítése a szakiskolában dolgozók körében a leggyakoribb.

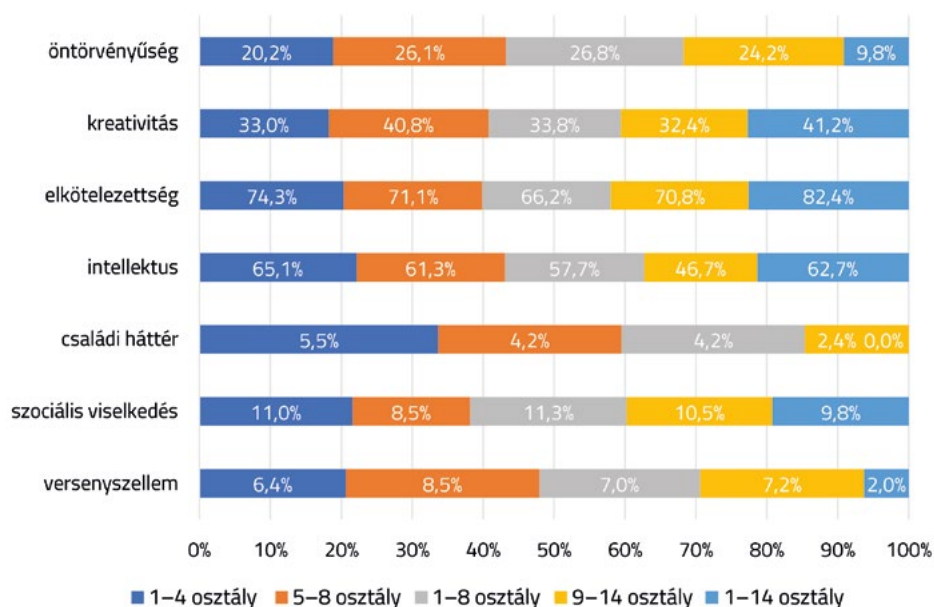
A tanítási tapasztalat alapján is megvizsgáltuk az asszociációkat. A kreativitás és az intellektuális képességek kapcsán találtunk szignifikáns kapcsolatot, azaz a 20 évnél nagyobb tapasztalattal rendelkezők körében jelennek meg legnagyobb arányban a kreativitásra ($p: 0,002$) és az intellektusra ($p: 0,000$) utaló asszociációk a tehetséges fiúkkal kapcsolatban. Emellett a versenyszellemre és az öntörvényűségekre utaló asszociációk is náluk a legmagasabbak.



46. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk a tanítási tapasztalat szerint Renzulli-modellje alapján

Láthatjuk, hogy a 3–5 éve oktatók körében az asszociációk között a szociális viselkedés és az elkötelezettség említése a legmagasabb. A családi háttérre utalás a 0–2 éve oktatók körében a legmagasabb.

Aszerint, hogy mely osztályokban tanítanak a válaszadók, szintén találunk különbségeket. A csak alsóban tanítók hozzák a legtöbb asszociációt az intellektus ($p: 0,008$), a családi háttér területén. A versenyszellem az 5–8. osztályban tanítóknál a legjellemzőbb asszociáció, míg az öntörvényűség és a szociális viselkedéssel kapcsolatos asszociációk az 1–8. osztályban tanítóknál jelennek meg. A kreativitás és elkötelezettség említése az 1–14. évfolyamon tanítók körében a leggyakoribb.



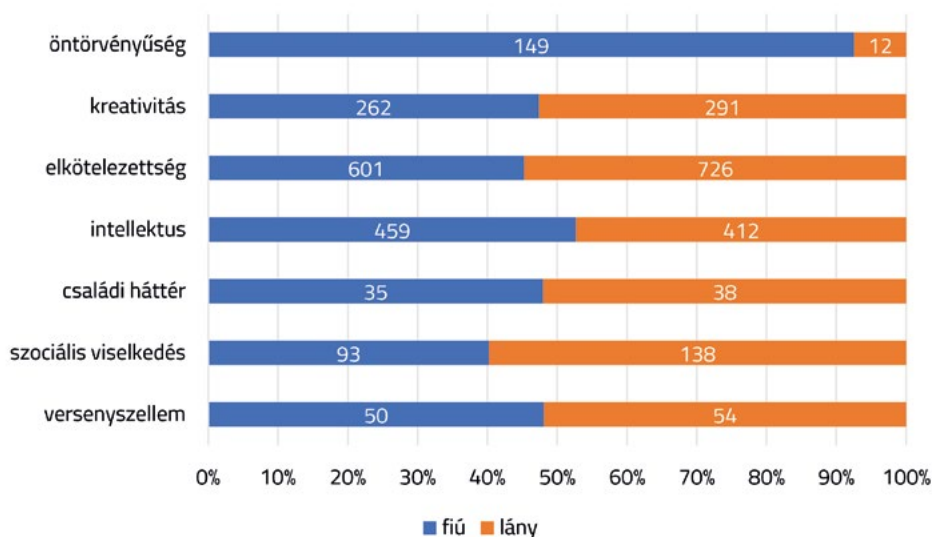
47. ábra. A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd a tanítási évfolyam szerint

Az elemzésekből az is kiderült, hogy a továbbképzéseknek jelentős szerepük van bizonyos asszociációk magasabb megjelenésében. A tehetséggondozó szakvizsgát tett válaszadók 89,5%-a választott olyan asszociációt, ami a tehetséges fiúkat intellektuális jelzőkkel illette ($p: 0,004$).

Azoknál is megjelennek különbségek, akik részt vettek valamilyen akkreditált tehetséggondozással kapcsolatos továbbképzésen. A továbbképzésen résztvevők 48,6%-a mondott a kreativitással kapcsolatos jelzőt ($p: 0,001$), illetve 12%-uk jelzett versenyszellemre utaló asszociációkat ($p: 0,038$).

Összevetve az eredményeinket azt láthatjuk, hogy azok megfelelnek a harmónia-, diszharmónia-hipotézisnek.

A fiúkra jellemző asszociációkban szignifikánsan többször jelenik meg az intellektusra, valamint az öntörvényűségre, viselkedési problémákra utalás. Míg a lányoknál magasabb a motivációról, elköteleződésről, szorgalomról szóló említések száma.



48. ábra. A tehetséges lányokkal és fiúkkal kapcsolatos asszociációk

3. hipotézis: A tehetséges diákot tanító tanár képe

Milyen egy jó tehetséggondozó pedagógus?

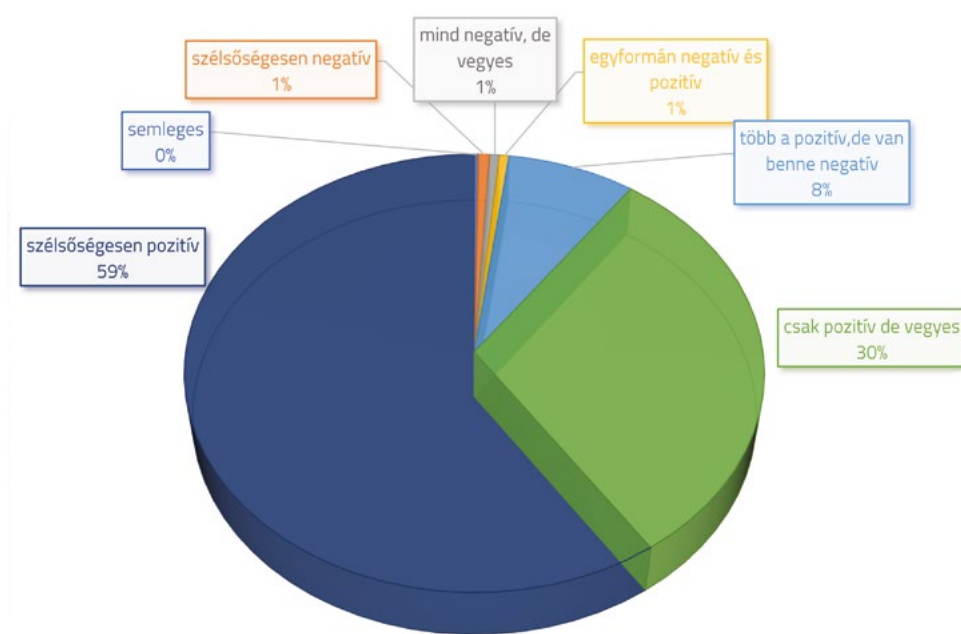
A kérdőívben megkérdeztük a válaszadóinkat, hogy véleményük szerint milyen egy jó tehetséggondozó tanár. A válaszadók szerint az empátia a legfontosabb jellemzője. Az említések legfontosabbika emellett az elhivatottságot jelöli meg. Ezt követi a szakmai és módszertani felkészültség fontossága, majd a kreativitás és innovativitás.

33. táblázat. Milyen egy jó tehetséggondozó tanár?

Kategória	Említés
empátia	714
elhivatottság	697
szakmai, módszertani felkészültség	518
innovativitás	458
precizitás	192
barátságosság	166
aktivitás	157
gyakorlatias	93
humoros	59
eredményes	48

Kategória	Említés
tehetség	39
szigorúság	38
hiteles	18
intelligens	15

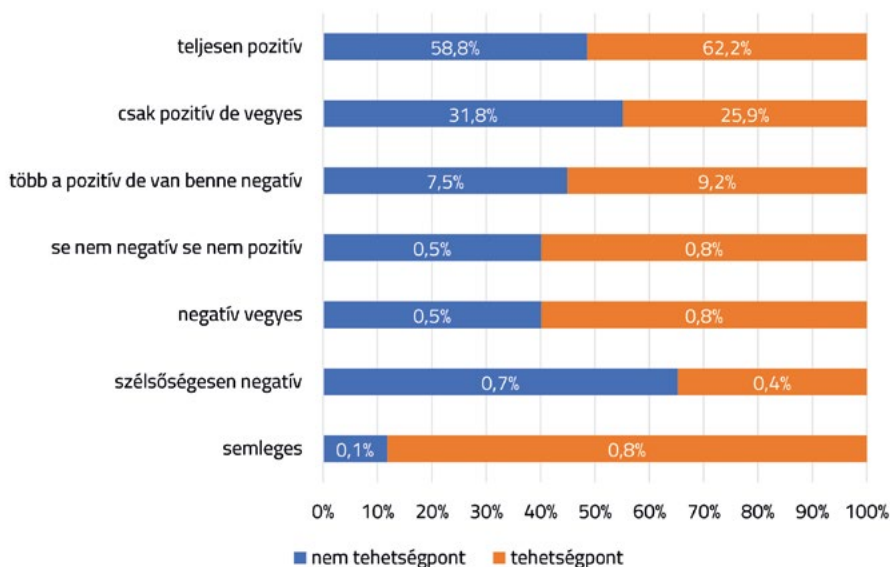
A kapott asszociációk megítéléséből kirajzolódó attitűd összességében pozitív, a válaszadók 89%-a szerint egyértelműen pozitív a tehetséggondozó tanárral kapcsolatos attitűd.



49. ábra. A tehetséggondozó tanárral kapcsolatos asszociációkra vonatkozó attitűdök

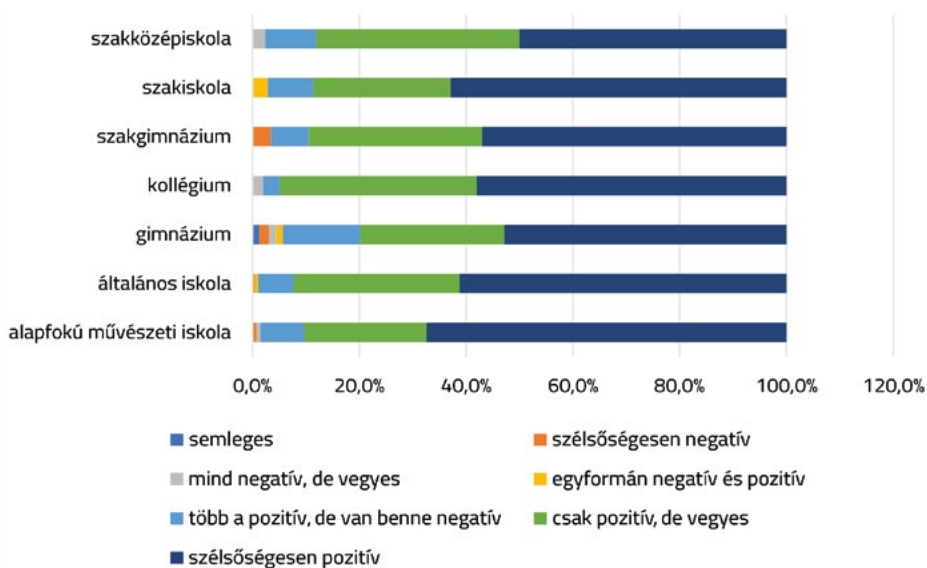
Megvizsgáltuk, eltér-e az asszociációk véleményezése aszerint, hogy az adott iskola tehetségpont-e vagy sem.

Nincs szignifikáns eltérés a tehetséggondozó iskolák és a nem tehetségpontok között. Láthatjuk, hogy a tehetségpontokban a szélsőségesen pozitív és semleges vélekedések száma nagyobb, míg a szélsőségesen negatív vélekedések száma a nem tehetségpontokban magasabb.



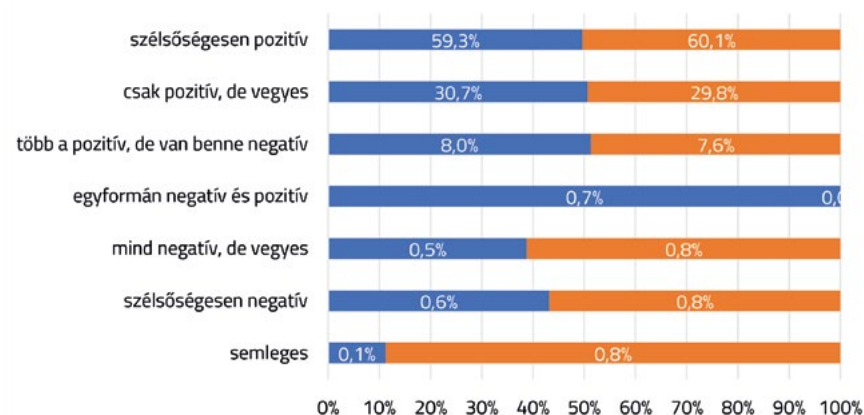
50. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök tehetségpontonként

Iskolatípusonként is megvizsgálva a vélekedéseket azt láthatjuk, hogy az általános iskolák és az alapfokú művészeti iskolák attitűdje a legpozitívabb.



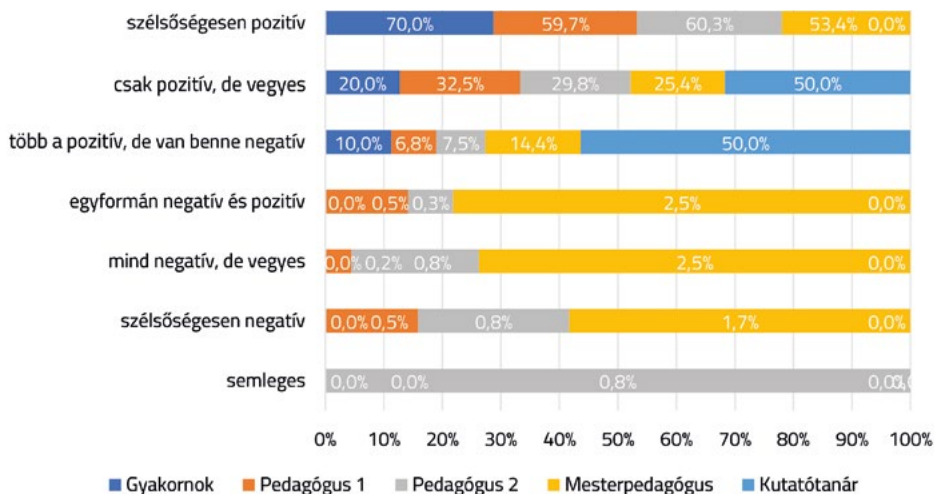
51. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök iskolatípusonként

A válaszadók neme szerint sincs szignifikáns különbség a jó tehetséggondozó tanárról alkotott asszociációkban.



52. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök neme szerint

Az életpálya szerinti megítélésben van szignifikáns különbség. Ahogyan azt az 53. ábra mutatja, a kutatótanárok vélekedésében nem jelenik meg a szélsőségesen negatív és pozitív megítélés, csak vegyes pozitív megítéléseket jeleznek vissza. Emellett a gyakor-nokok értékelésben nem jelennek meg semleges vagy szélsőségesen negatív és vegyes negatív vélekedések.



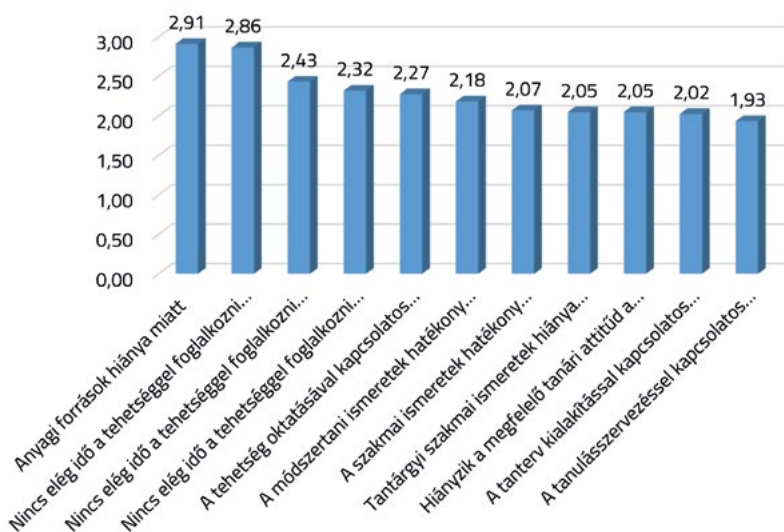
53. ábra. A tehetséges tanárokkal kapcsolatos attitűdök életpálya szerint

4. hipotézis: A tehetségihiedelmek, mítoszok elfogadottsága, akadályok a tehetséggondozásban

Az interjús kutatásunk egyik fontos eleme a tehetségekkel való foglalkozás akadályainak feltérképezése. A szakirodalomban is megtalálhatjuk a tanárok által említett főbb nehézségeket, amelyek szintén a tehetséggondozással kapcsolatos tévhitekre, mítoszokra utalhatnak.

Az akadályozó tényezők a tehetséges tanulók átlagos osztályban történő tanítására vonatkoznak (VAN TASSEL-BASKA és STAMBAUGH, 2005). Felmerül emellett az idő elégtelenségének észlelése is, amelynek oka lehet az osztály összetétele, a tervezés és az adminisztráció időigénye. A tanárok feltételezése szerint a szükséges anyagi források hiánya mellett a tantárgyi, szakmai ismeretek hiánya is fontosnak észlelt akadály. Emellett a módszertani felkészültség elégtelensége vagy a módszerek hatékony használatával kapcsolatos kompetenciahiány fontos akadályozó tényező a tehetség oktatása, a tanulás-szervezés, a különböző csoportok (SES, különböző tehetségsszintek) számára történő tanterv-kialakítás szempontjából is (TAYLOR, 2016; VAN TASSEL-BASKA, STAMBAUGH, 2005). Megjelenik akadályként a tanárok tanulással kapcsolatos attitűdje és tévhitei, ahol a tanulók egyéni haladásának és együtt haladásának kérdését emelik ki a szerzők. Sajátos tévhit ezen a területen a tanárok azon vélekedése, hogyha a tehetséges tanuló nem azt tanulja, amit a többiek, akkor nem tud megfelelni a tanári teljesítményt visszajelző szummatív értékeléseken (VAN TASSEL-BASKA, STAMBAUGH, 2005). A tehetség megfelelő oktatásánál befolyásoló tényező a képzés szintje, a szakmai ismeretek és a módszertani ismeretek hiánya.

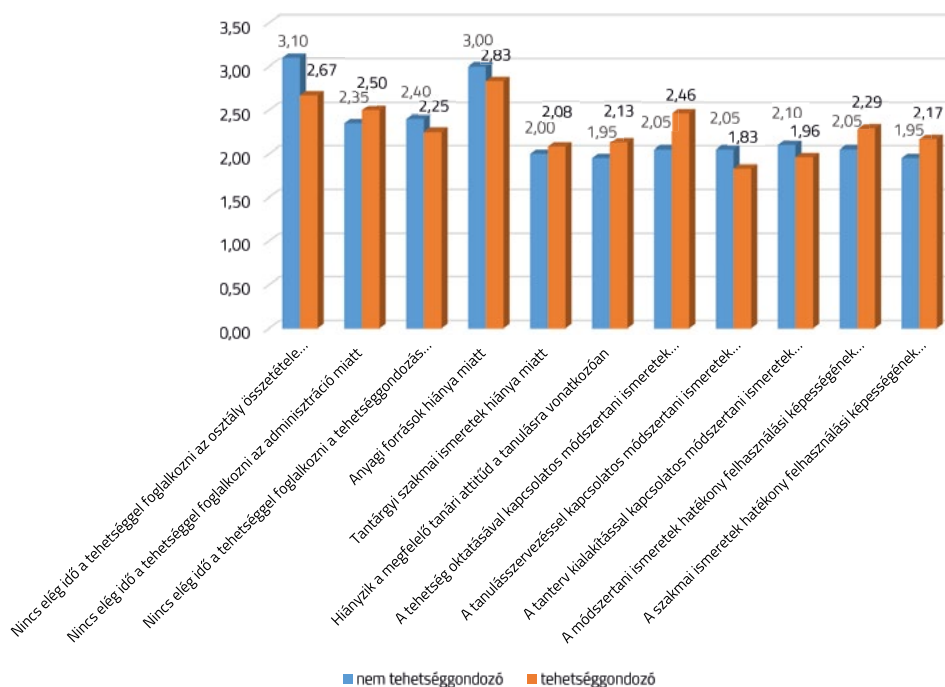
Mindezek alapján állítottuk össze azt a kérdéscsoportot, amelynek eredményeiből több következtetést tudunk levonni az általunk vizsgált kiváló tehetséggondozó munkát folytató iskolák és az általános elvárásoknak megfelelni kívánó iskolák vezetői és tanárai között.



54. ábra. A tehetséggondozás akadályai

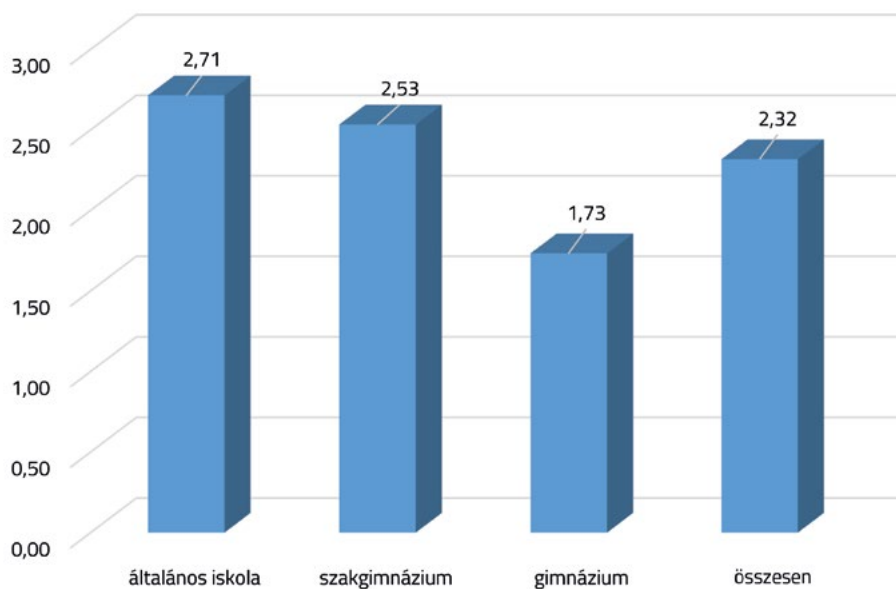
Az 54. ábrán jól látszik, válaszadóink leginkább abban értettek egyet, hogy a tehetséggondozás akadályai közül az anyagi források hiánya mellett az idő hiánya jelenik meg a legelső helyen az osztály összetétele, az adminisztráció, a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges idő miatt. Ezt követi a tehetség oktatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya, a módszertani ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya, a szakmai ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya, végül a tantárgyi szakmai ismeretek hiánya. Legkevésbé értenek egyet azzal, hogy hiányzik a tanulásról alkotott megfelelő tanári attitűd, a tanterv-kialakítással kapcsolatos módszertani ismeretek, és véleményük szerint a tanulószervezéssel kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya sem jellemző.

Megvizsgáltuk a különböző iskolatípusok véleményét az akadályokról, és kiderült, hogy nincs szignifikáns különbség aszerint, hogy az iskola tehetségpont-e vagy sem.



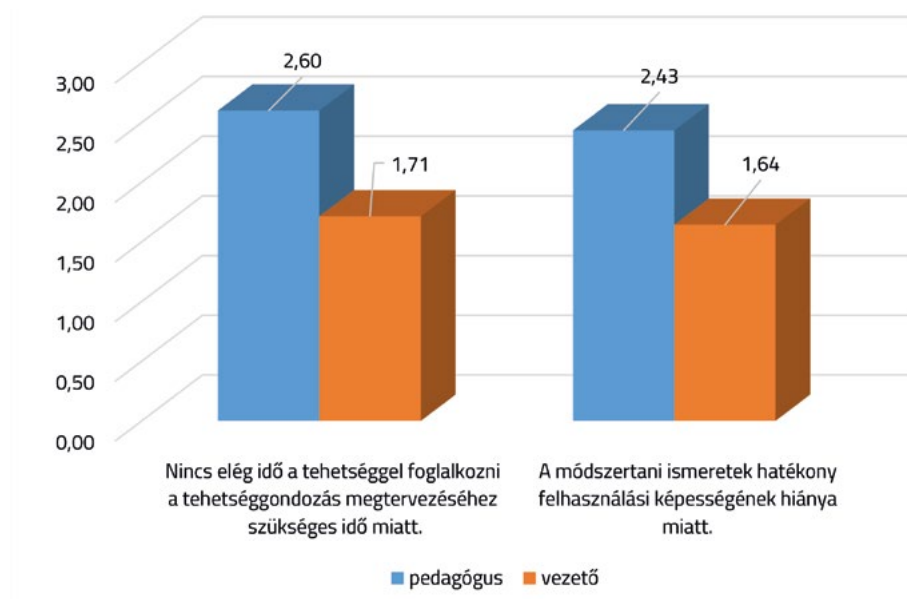
55. ábra. A tehetséggondozás akadályai tehetségpontonként

Megvizsgáltuk, mely kérdésekben merült fel szignifikáns különbség az akadályok megítélésében. Iskolatípusonként egyetlen kérdésben van különbség az iskolák között. A tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges időt mint akadályozó tényezőt az általános iskolában tanítók, valamint a szakgimnáziumban tanítók gondolják fontosnak, míg a gimnáziumban oktatók kevésbé érzik ezt akadályozónak ($p: 0,043$).



56. ábra. **A tehetség akadályai iskolatípusonként**

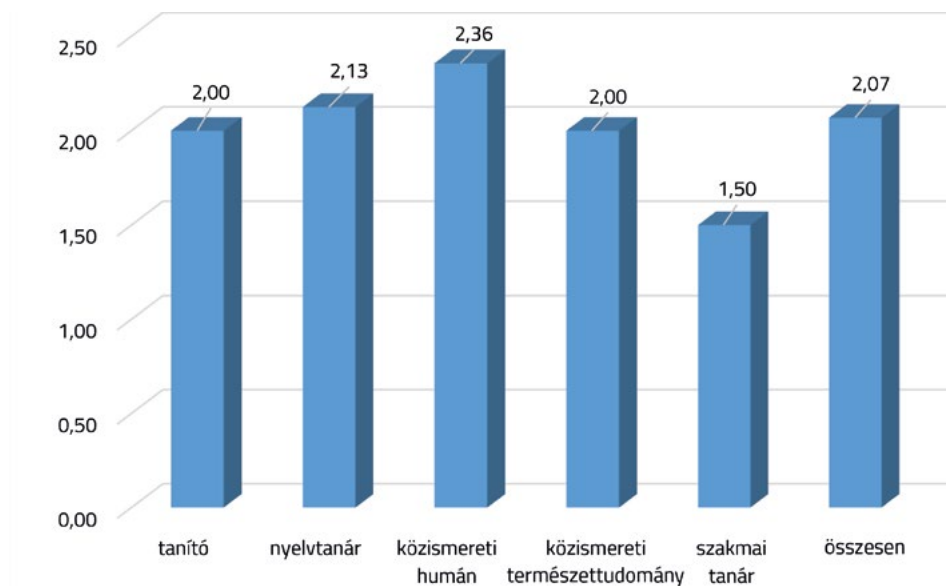
A vezetők és a pedagógusok véleménye az akadályokról két esetben mutat szignifikáns eltérést.



57. ábra. **A tehetséggondozás akadályai a vezetők szerint**

A pedagógusok inkább egyetértenek azzal, hogy nincs idő a tehetséggel foglalkozni a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges idő ($p: 0,037$) és a módszertani ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya miatt ($p: 0,017$).

Megvizsgáltuk az akadályozó tényezőket aszerint, hogy a válaszadók milyen tárgyakat tanítanak. Egy esetben mutatkozik szignifikáns eltérés a szakmai ismeretek hatékony felhasználási képességeinek hiánya kapcsán. Az 58. ábra jól mutatja, hogy a szakmai tárgyat tanítók kevésbé értenek egyet ezzel az akadállyal, míg a közismereti humán tárgyakat tanítók értenek leginkább egyet.



58. ábra. A tehetséggondozás akadályai a tanított tárgy szerint

A kérdésre adott nyílt válaszok tartomelemzése szerint az idő, a módszertani ismeretek, az adminisztráció és a szakmai ismeretek hiánya jelenik meg az interjúkban leggyakrabban.

Az akadályokat vizsgálva számos kérdést érintettünk még. Megkérdeztük a válaszadókat, szerintük melyek az iskolában zajló tehetséggondozás kritikus pontjai. A válaszadók az alábbiakat említették meg a leggyakrabban:

- a tanárok leterheltsége;
- az idő;
- az energia hiánya;
- motiváció hiánya;
- gyerekek;
- az iskola mint szervezet.

Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak az iskolában zajló tehetséggondozás hatékonyságának feltételeiről, a válaszadók az alábbi kategóriákat jelölték meg:

- külső feltételek;
- motiváció;
- szorgalom;
- pedagógus;
- elvárások;
- presztízs.

5. és 6. hipotézis: A tehetségklíma azonosítása

A tehetségklíma összetevői

A kérdőív kidolgozásánál a BALOGH, BÓTA és DÁVID (2000, id. BALOGH, 2012) által leírt tehetséges iskolát jellemző klíma dimenzióiból indultunk ki. Ebben a vizsgálatban a tehetséges diák fejlesztésével kapcsolatban ítélték meg a szerzők által kritikusnak nevezett dimenziók jellemző voltát a tehetséggondozással foglalkozó válaszadó pedagógusok. A kutatások szerint a gyermekközpontú, belső motivációra építő, a függetlenséget, spontaneitást, autonómiát támogató környezet kedvez a tehetséggondozásnak. A felmérés célja a tehetségfejlesztés szempontjából hatékony tanári magatartással kapcsolatos tapasztalatok feltérképezése volt. A kapott eredmények a skála jobb oldala felé tolódtak el a vizsgált csoportban: tantárgyközpontúság, tanári előadás, tervezés, dominancia, eredménycentrikusság, „beszabályozottság” jellemzi az iskolákat, míg a szubjektivitás–objektivitás és a tanácsadás–direkt irányítás dimenzió valamely oldalát nem tartották jellemzőnek a vizsgálat szerint. A szerzők 2000-ben végzett vizsgálatának tapasztalata tehát az, hogy az akkori válaszadók a tehetséggondozás szempontjából a feltételeket kevésbé kedvezőnek ítélték.

A kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusok megítélték a tehetségklíma egyes összetevőinek „jellemzőségét” a saját intézményükben. Választhattak az oldalak között (vagy a középső érték választásánál annak nem jellemző voltát jelölhették), valamint a jellemzőség erősségét is megíthették azzal, hogy annál közelebb helyezték el az értékelést a végponthoz, minél jellemzőbbnek ítélték azt.

34. táblázat. A tehetségklíma tényezőinek megítélése

	Átlag	Szórás	N
gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság	2,48	1,64	1564
tanácsadás–direkt irányítás	3,10	1,55	1550
közös munka–tanári irányítás	2,98	1,56	1564
diák tervez–tanár tervez	5,23	1,36	1557
belső motiváció–külső motiváció	3,58	1,62	1551

	Átlag	Szórás	N
fejlődésközpontúság–eredményközpontúság	3,31	1,71	1557
tanulói szabadság–tanári dominancia	4,05	1,52	1555
szubjektivitás–objektivitás	4,61	1,44	1551
spontaneitás–beszabályozottság	4,37	1,48	1552

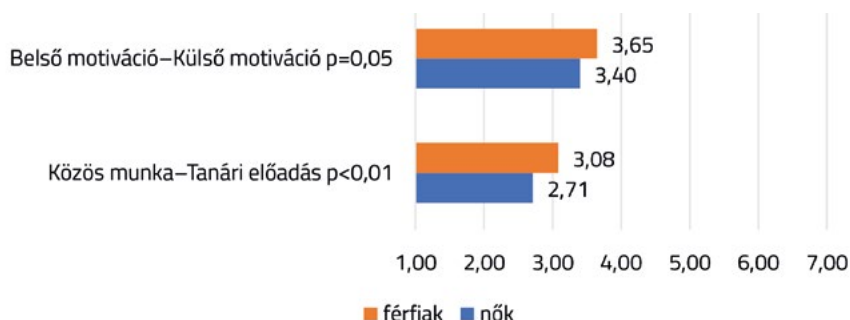
35. táblázat. A tehetségklíma észlelése a teljes mintánál

Gyermekközpontúság	×				Tantárgyközpontúság
	2,48				
Tanácsadás		×			Direkt irányítás
		3,1			
Közös munka	×				Tanári előadás
	2,98				
Diák tervez				×	Tanár tervez
				5,23	
Belső motiváció		×			Külső motiváció
		3,58			
Fejlődésközpontúság		×			Eredménycentrikusság
		3,31			
Tanulói szabadság			×		Tanári dominancia
			4,1		
Szubjektivitás			×		Objektivitás
			4,61		
Spontaneitás			×		Beszabályozottság
			4,37		

A BALOGH által leírt tehetséget támogató klíma elemeit a 35. táblázat bal oldala reprezentálja. Látható, hogy a teljes mintát figyelembe véve a hétfokú skálán a négyes középérték alatt találhatók az átlagos vélemények a gyermekközpontúság, a közös munka, a tanácsadás, a fejlődésközpontúság, valamint a belső motiváció a klímaelemekben szempontjából, s a négyes középérték jellemzi a tanulói szabadság tanári dominancia dimenziót. Míg a tehetségtámogató oldaltól leginkább a „tanár tervez” tér el (szemben a tanulói szabadsággal), az objektivitás és a beszabályozottság kismértékben tér el a BALOGH által a támogató klímát jellemző szubjektivitástól és spontaneitástól.

Látható ugyanakkor, hogy szinte minden dimenzióban magas a szórás értéke, a megkérdezettek véleménye nem egyöntetű. A továbbiakban célcsoportonként összehasonlítva mutatjuk be a tehetségklímára vonatkozó észleléseket.

Eltérések a nemek szerint

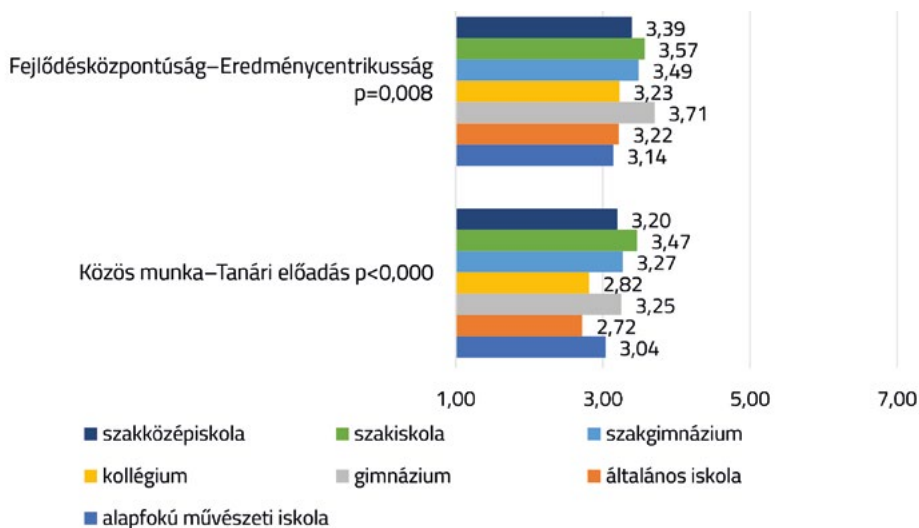


59. ábra. A tehetségklíma észlelése a teljes mintánál

A nemek között szignifikáns eltérést két területen tapasztaltunk az iskolai klíma jellemzésében. Mindkét dimenzió ugyanazon dimenzióvégpontot tartják jellemzőnek a megkérdezettek, de a nők mindkét területen szignifikánsan szélsőségesebb álláspontot mutatnak: inkább jellemzőnek tartják a belső motivációt és a közös munkát, mint a férfiak.

Iskolatípus szerinti eltérések

ANOVA-elemzéssel összevetve két területen tapasztalható erősen szignifikáns eltérés a csoportok között.

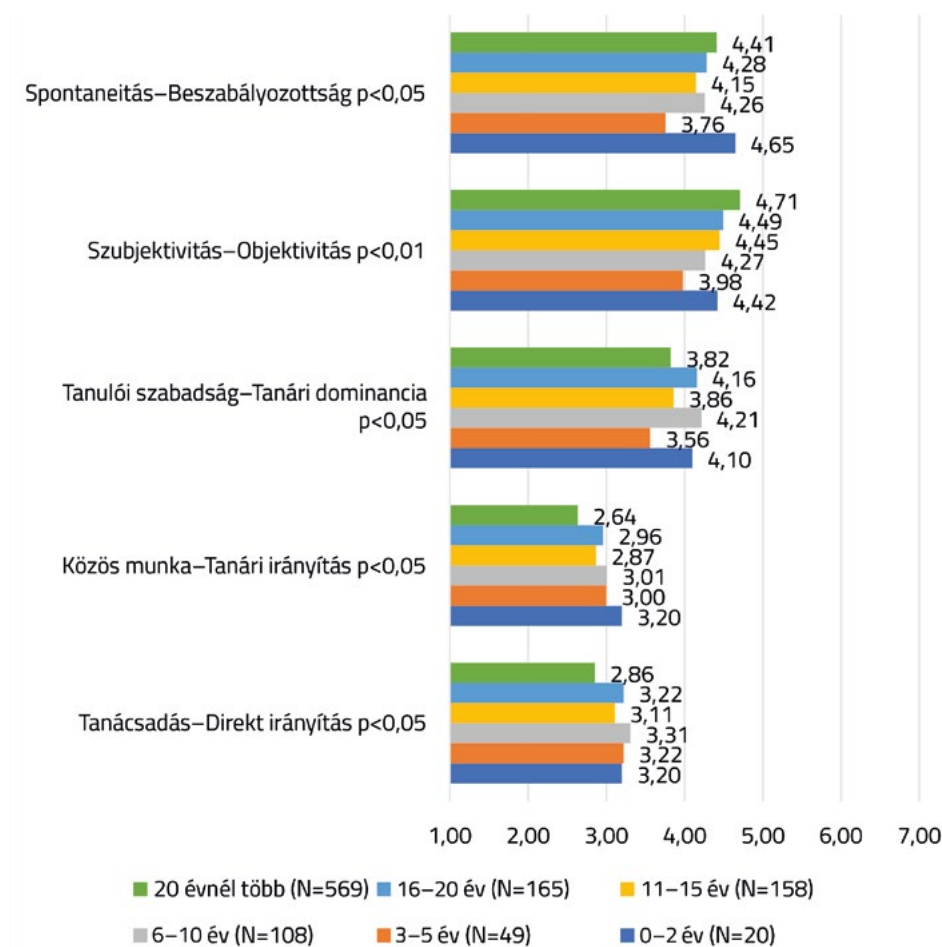


60. ábra. A tehetségklíma észlelése iskolatípusonként

Minden iskolatípus válaszadói inkább a fejlődésközpontúságot (szemben az eredmény-centrikussággal) és a közös munkát (szemben a tanári előadással) tartják jellemzőnek, ugyanakkor leginkább a kollégiumokban, az általános iskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban dolgozók tartják ezt jellemzőnek. Legkevésbé a gimnáziumokban és a szakiskolákban, szakgimnáziumokban jellemzik a válaszadók fejlődésközpontúsággal az intézményt, és a közös munka is ezekben az intézménytípusokban a legkevésbé kiemelt a tanári előadással szemben.

A tanítási tapasztalat szerinti eltérések

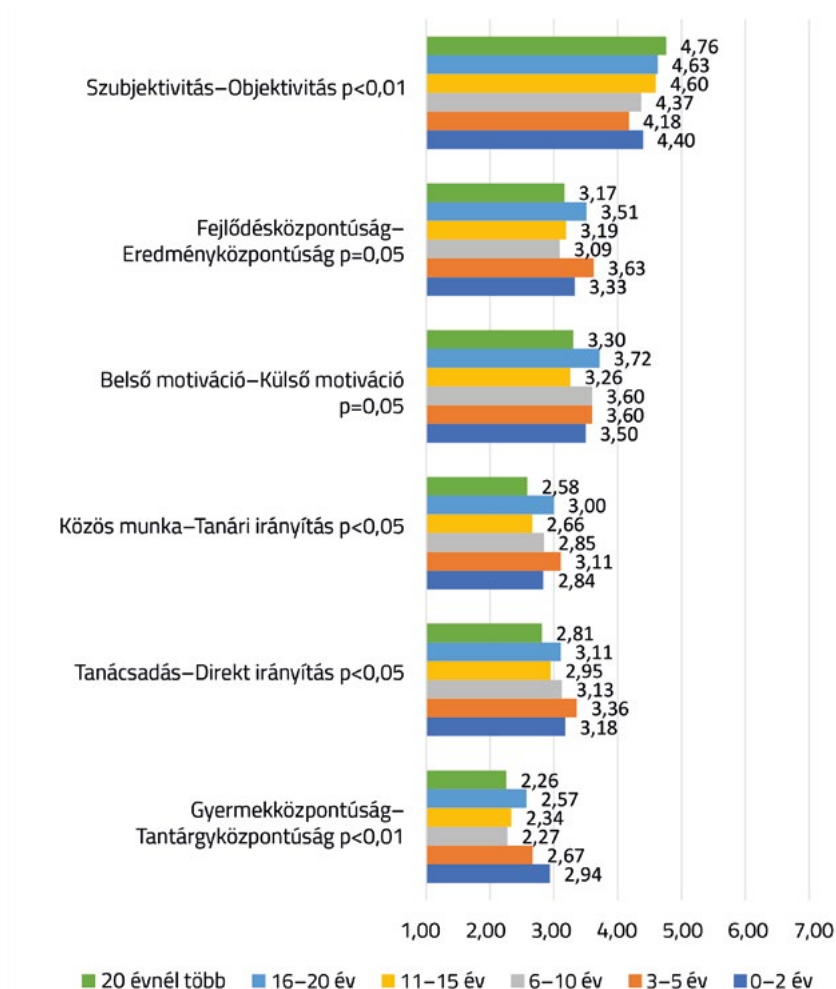
Öt vizsgált dimenzióban látható szignifikáns eltérés a tanítási tapasztalat szerint képzett csoportok között.



61. ábra. A tanítási tapasztalat szerinti eltérések

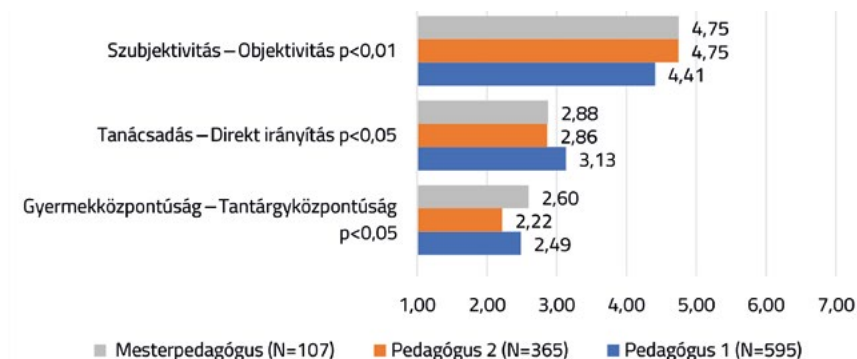
A beszabályozottság a pályakezdők észlelése szerint a leginkább jellemző, de minden csoport szerint ez jellemzi az iskolát, hasonlóan az objektivitáshoz, kivéve a 3–5 éves tanári pályán lévőket, akik inkább a spontaneitással és a szubjektivitással írják le az iskolát. A tanulói szabadság vonatkozásában is ezen csoport véleménye tér el leginkább a semlegestől, és szintén ezen végpont felé tér el a 20 évnél hosszabb idejű és a 11–15 év közötti tapasztalattal rendelkező csoporté. Ezzel szemben a 16–20 év és a 6–10 év közöttiek, valamint a kevesebb, mint 2 éves tanítók inkább a tanári dominanciát tartják jellemzőnek. Minden csoport a közös munkát (szemben a tanári irányítással) és a tanácsadást (szemben a direkt irányítással) tartja jellemzőnek, de kiemelkedik a 20 évnél több tapasztalattal rendelkezők értékelése ezen irányokban.

Az adott munkahelyen töltött idő szerinti eltérés



62. ábra. Az adott iskolában eltöltött idő szerinti eltérések a klímában

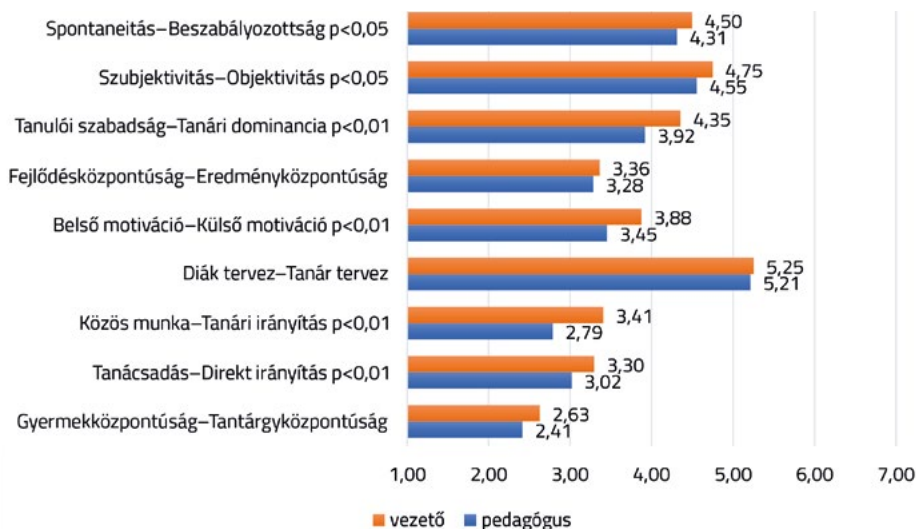
A pedagógus-életpálya szerinti csoportok értékelése



63. ábra. A pedagógus-életpálya szerinti eltérések a klímában

A pedagógus-életpálya szerinti csoportokat figyelembe véve a **Gyakornok** (N=9) és a **Kutatótanár** (N=2) fokozaton a válaszadók száma 10 alatti, így ezen értékeléseket nem értelmezzük. A további három fokozatot is figyelembe véve három területen mutatkozik szignifikáns eltérés. A **Pedagógus 1** fokozatba tartozók a **Pedagógus 2** és a **Mesterpedagógus** fokozatúakhoz képest szignifikánsan kevésbé érzékelik úgy, hogy az objektivitás jellemző az iskolában, illetve azt, hogy a tanácsadás lenne jellemző. A gyermekközpontúságot viszont a **Pedagógus 2** fokozatba tartozók nagyobb mértékűnek érzékelik, mint a másik két életpálya fokozatba tartozók.

A pedagógusok és a vezetők tehetségklímára vonatkozó észlelése



64. ábra. A pedagógusok és a vezetők tehetségklímára vonatkozó észlelése

A független mintás T-próba alapján látható, hogy két dimenzió kivételével – itt mindkét csoport kismértékben a fejlődésközpontúság és inkább a tanári tervezéssel jellemzi az iskolája működését, szignifikáns eltérés látható a két csoport átlagos megítélésében.

Erősen szignifikáns ($p < 0,01$) a két csoport megítélése a kontroll, a motiváció helye, az irányítás és a támogatás vonatkozásában. A tanulói szabadság–tanári dominancia dimenzióban a két csoport véleménye nem tér el a végpontok irányában, ugyanakkor a vezetők inkább a tanári dominanciát tartják jellemzőnek. Mindkét csoport kismértékben a belső motivációt tartja jellemzőnek, azonban a pedagógusok jellemzőbbnek tartják ezt, mint a vezetők. Hasonlóan a közös munkával (szemben a tanári irányítással) és a tanácsadással (szemben a direkt irányítással) jellemzik az iskolájukat a megkérdezettek, de itt a pedagógusok véleményének átlaga a vezetőkéhez képest inkább eltér a jellemzett dimenzióvégpont irányában.

Szignifikáns az eltérés a szabályozás, az objektivitás–szubjektivitás, valamint a gyermek- vagy tantárgyközpontúság tekintetében. Mindkét csoport inkább a szabályozottsággal, illetve az objektivitással jellemzi a légkört, de ez a vezetői észlelésben szélsőségesebb, míg gyermekközpontúsággal a pedagógusok jellemzése áll közelebb a dimenzió végpontjához.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyes iskolák vezetői és az adott intézmény pedagógusainak intézményről alkotott értékelése mely területeken mutat egyttjárást. A táblázatban a vezetői és a beosztotti vélemények egyttjárása szerepel. Arról kaptunk képet, hogy mely területeken nagyobb a vizsgált mintában a két csoport értékelésének egyttjárása. Összesen 345 iskola esetén rendelkezünk mind vezetői, mind pedagógusi klímaértékeléssel. Utóbbiak esetén átlagoltuk az értékeléseket.

A két csoport értékelése között a teljes mintára gyenge egyttjárásokat kaptunk.

36. táblázat. A vezető és a pedagógus klíma megítélésének kapcsolata

		Pedagógus								
		gyermekp.- tantárgykp.	tanácsadás- direkt irányítás	közös munka- tanári irányítás	diák tervez- tanár tervez	belső motiváció- külső motiváció	fejlődésközpontúság- eredményközpontúság	tanulói szabadság- tanári dominancia	szubjektivitás- objektivitás	spontaneitás- beszabályozottság
Vezető	gyermekközpontúság- tantárgyközpontúság	,168**								
	tanácsadás- direkt irányítás		-							
	közös munka- tanári irányítás			,153**						
	diák tervez- tanár tervez				,114*					

		Pedagógus								
		gyermekkp.– tantárgykp.	tanácsadás– direkt irányítás	közös munka– tanári irányítás	diák tervez – tanár tervez	belső motiváció– külső motiváció	fejlődésközpontúság– eredményközpontúság	tanulói szabadság– tanári dominancia	szubjektívítás– objektívítás	spontaneitás– beszabályozottság
Vezető	belső motiváció– külső motiváció					,141**				
	fejlődésközpontú- ság–eredményköz- pontúság						,154**			
	tanulói szabadság– tanári dominancia							,146**		
	szubjektívítás– objektívítás								-	
	spontaneitás– beszabályozottság									,211**

* korreláció szignifikáns $p < 0,05$ szinten; ** korreláció szignifikáns $p < 0,01$ szinten

A tanácsadás és direkt irányítás, valamint a szubjektívítás–objektívítás értékelésében nincs együttjárás, míg a többi területen gyenge korreláció tapasztalható a vezetők és a pedagógusok megítélésében a teljes mintában.

Megvizsgáltuk az együttjárásokat a tehetségi klíma értékelésére vonatkozóan aszerint, hogy tehetségpont (N=65) vagy nem tehetségpont (N=276) az adott iskola.

37. táblázat. A tehetségpontok vezetőinek és pedagógusainak klímamegítélése

			Pedagógus								
		iskolátípus	gyermekp. – tantárgykp.	tanácsadás – direkt irányítás	közös munka – tanári irányítás	diák tervez – tanár tervez	belső motiváció – külső motiváció	fejődésközpontúság – eredményközpontúság	tanulói szabadság – tanári dominancia	szubjektívítás – objektívítás	spontaneitás – beszabályozottság
Vezető	gyermekköz- pontúság – tan- tárgyközpon- túság	nem TP	-								
		TP	,394**								
	tanácsadás – direkt irányítás	nem TP		-							
		TP		,283*							

		Pedagógus									
		iskolátípus	gyermekp. – tantárgykp.	tanácsadás – direkt irányítás	közös munka – tanári irányítás	diák tervez – tanár tervez	belső motiváció – külső motiváció	fejődésközpontúság – eredményközpontúság	tanulói szabadság – tanári dominancia	szubjektívítás – objektívítás	spontaneitás – beszabályozottság
Vezető	közös munka – tanári irányítás	nem TP			-						
		TP			,431**						
	diák tervez – tanár tervez	nem TP				-					
		TP				,254*					
	belső moti- váció – külső motiváció	nem TP					-				
		TP					,302*				
	fejődésköz- pontúság – eredményköz- pontúság	nem TP						-			
		TP						,387**			
	tanulói sza- badság – tanári dominancia	nem TP							,134*		
		TP							-		
	szubjektívítás – objektívítás	nem TP								-	
		TP								-	
	spontaneitás – beszabályo- zottság	nem TP									,203**
		TP									,244*

* korreláció szignifikáns $p < 0,05$ szinten; ** korreláció szignifikáns $p < 0,01$ szinten

Azokban az intézményekben, amelyek nem tehetségpontok a vezetők és a beosztottak értékelésének együjtjárása elhanyagolhatóan gyenge, csupán két területen mutatkozott meg: a tanulói szabadság vs. tanári dominancia és a spontaneitás vs. beszabályozottság dimenziókban. (Későbbi összehasonlítás alapján inkább a tanári dominancia, illetve a beszabályozottság érvényesül az értékelések szerint ezen intézményekben.)

Ezzel szemben a tehetségpontként működő intézményekben nagyfokú az együjtjárás a vezetői és a beosztotti klímaértékelésben. A klímadimenzióknál kettő kivételével (tanulói szabadság vs. tanári dominancia; objektívítás vs. szubjektívítás) minden területen pozitív korreláció van az iskolában tanító pedagógusok és a vezetők klímával kapcsolatos észlelésében.

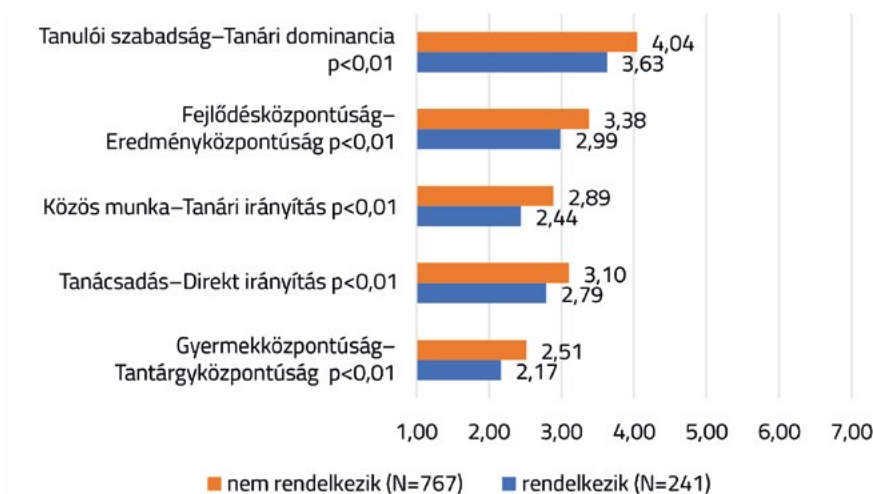
Kiemelhetően jelentős a kapcsolat a közös munka vs. tanári irányítás dimenzióban a két csoport értékelésében. (Később látható, hogy a tehetségpont iskolákban a közös munka oldal felé mozdul el az átlagos értékelés, szignifikánsan magasabb az érték, mint a nem tehetségpontoknál.)

A többi együttjárást mutató területen gyenge, de biztos a kimutatható kapcsolat a két értékelésben. (Félkövér kiemelést használtunk ott, hogy mely dimenzióoldal tekinthető jellemzőnek az értékelési átlagok alapján a tehetségpontoknál.)

- **gyermekközpontúság**–tantárgyközpontúság
- **tanácsadás**–direkt irányítás
- diák tervez–**tanár tervez**
- **belső motiváció**–külső motiváció
- **fejlődésközpontúság**–eredményközpontúság
- spontaneitás–**beszabályozottság**

Tehetségekkel kapcsolatos képzésben történt részvétel szerinti csoportok észlelése

Két terület kivételével a tehetségirányú továbbképzéssel rendelkezők szignifikáns eltérést nem mutattak a saját iskolájuk értékelésében. A tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal rendelkezők és a 3 éven belül tehetséggel kapcsolatos képzésben résztvevők viszont a továbbképzésben nem résztvevőkhöz képest egyes területeken jelentős mértékben eltérően észlelik iskolájukat.

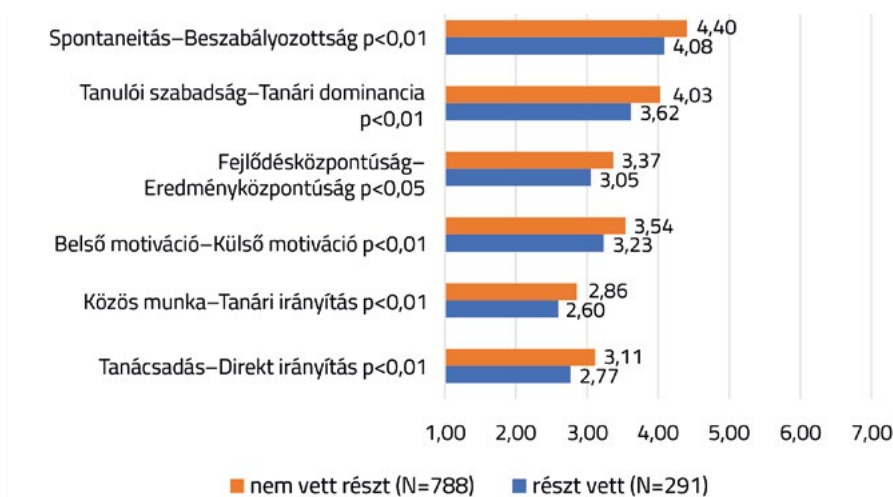


65. ábra. A klíma és a tehetségvégzettség kapcsolata

Öt területen szignifikáns eltérés látható azok értékelése között, akik rendelkeznek és akik nem rendelkeznek tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal.

Látható, hogy akik részt vettek a továbbképzésen, azok inkább úgy érzik az intézményüket, hogy ott a tanulói szabadság, a fejlődésközpontúság, a közös munka, a tanácsadás és a gyermekközpontúság nagyobb mértékben jellemző, mint azok szerint, akik nem rendelkeznek ilyen továbbképzéssel.

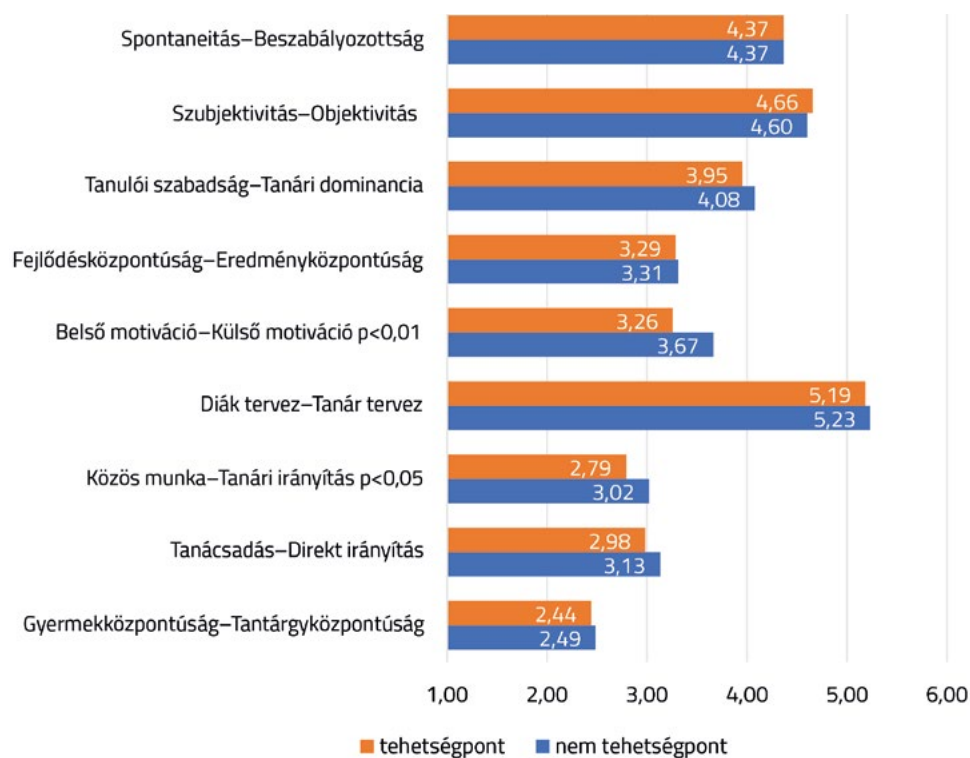
Aszerint is létezik szignifikáns eltérés az intézmény klímájának észlelésében, hogy az elmúlt 3 évben tehetséggondozás témájában bármilyen továbbképzésen részt vett-e a személy.



66. ábra. A tehetségklíma megítélése képzésen való részvétel függvényében

Azok, akik 3 éven belül részt vettek tehetséggondozás témájú továbbképzésen, kevésbé érzik szabályozottnak az intézményük légkörét, inkább látják olyan intézménynek, ami tanulói szabadsággal, fejlődésközpontúsággal, belső motivációval, közös munkával és tanácsadással jellemezhető, szemben azokkal, akik nem vettek részt ilyen továbbképzésen.

Az intézmény tehetségpontként működése és a klíma észlelése



67. ábra. Az intézmény tehetségpontként működése és a klíma észlelése

Két területen szignifikáns eltérés mutatkozik azon intézmények klímaészlelése között, amelyek tehetségpontként működnek és azok között, amelyek nem tehetségpontok. A tehetségpontként működő intézményekben dolgozók inkább úgy értékelik, hogy a belső motiváció és a közös munka jellemző, szemben azokkal az intézményekkel, amelyek nem tehetségpontok.

A tehetségklíma összetevői a kérdőíves minta adatai alapján

A kérdőív tehetségklímával kapcsolatos válaszait alapul véve faktoranalízissel vizsgáltuk a tartalmak együttjárását. (A faktoranalízis, főkomponens analízis, Varimax-rotációval, $KMO=0,856$). A faktorkok értelmezésénél a 0,5 feletti faktorsúlyú tételeket vettük figyelembe. Mivel a tanulói szabadság–tanári dominancia mindkét faktorban magas súllyal töltött, nem tudtuk figyelembe venni az értelmezésnél.

38. táblázat. A tehetségklíma faktorai

	Komponensek	
	1	2
gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság	0,791	.
tanácsadás–direkt irányítás	0,776	
közös munka–tanári irányítás	0,759	
fejlődésközpontúság–eredményközpontúság	0,724	
belső motiváció–külső motiváció	0,524	
szubjektívitas–objektívitas		0,773
diák tervez–tanár tervez		0,693
spontaneitás–beszabályozottság		0,681
tanulói szabadság–tanári dominancia	0,518	0,543

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 3 iterations.

Az első faktorba – **intrinzik vs. extrinzik motiváció klímája** – öt tartalom került be:

- gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság
- tanácsadás–direkt irányítás
- közös munka–tanári irányítás
- fejlődésközpontúság–eredményközpontúság
- belső motiváció–külső motiváció

A tételek tartalma megfeleltethető az öndeterminációs tanulási motivációs elképzelés összetevőinek, illetve a dwecki megközelítésben megjelenő képességfelfogás fejlődő beállítódás elképzelésének. DECI és RYAN (2000) self-determinációs motivációelmélete az aktivitásokkal, így a tanulással kapcsolatban is a társas és a környezeti tényezők befolyásoló hatását hangsúlyozza. Három inherens pszichológiai alapszükséglet: a kompetencia, az autonómia és a valahová tartozás kielégítését tekinti a motivált cselekvés feltételének. A kompetenciát erősítő társas-kontextuális események (a hatékonyságtámogató visszajelzés, jutalom, kommunikáció, optimális kihívás) fokozzák az intrinzik motivációt, amennyiben autonómiaérzéssel társulnak, azaz úgy érzi a személy, hogy általa meghatározott a viselkedés (self-determinált), kontrollt gyakorol felette. A társas kapcsolódás, kötődés szerepére is utalnak a szerzők, rámutatva a korábbi vizsgálatok által feltárt korai kötődésmintázatok és explorációs viselkedés közötti kapcsolatra. Feltételezik, hogy a biztonságos kötődés, kapcsolódás és a szülői autonómiatámogatás kedvező szerepe nemcsak a korai fejlődésben, hanem az intrinzik motiváció későbbi megnyilvánulásai-ban is fontos szerepet töltenek be, bár a támogatás forrásai ekkor már más személyek, például a tanárok. A biztonságos, támogató kapcsolat elősegíti a cselekvéssel kapcsolatos belső motivációt és a cselekvéssel kapcsolatos autonómiaérzetet (DECI, RYAN, 2000). A fenti szükségletek kielégítése a kontrollérzethez járul hozzá.

Az elmélet aszerint, hogy egy adott cselekvés milyen okokra vezethető vissza, alapvetően kétféle motivációhoz vezethet, amelyek eltérő viselkedésszabályozással járnak. Az intrinzik (belső) motiváció autonóm, öndeterminált aktivitásszabályozással jár, mivel ilyenkor a személy azért végez egy cselekvést, mert az érdekes, élvezetes számára. A feladat értéke, hasznossága és ezzel a célja is belsőleg elfogadott. Mindez



a tevékenységből nyert nagyobb elégedettséghez vezet, és hozzájárul ahhoz, hogy a személy nagyobb erőfeszítéssel, kitartással végezzen egy-egy cselekvést. Az extrin-zik (külső) motivációnál az aktivitás kontrollált szabályozás alatt áll, mivel a személy azért végzi a tevékenységet, hogy az valamilyen, az aktivitástól független eredményhez vezessen. Ebből következően kisebb érdeklődés, elégedettség, alacsonyabb erőfeszítés, esetlegesen nagyobb ellenállás jellemzi a cselekvés végzését.

A dwecki képességfelfogás: a tehetség fejleszthetőségére vonatkozó elképzeléseket fejlődő, illetve rögzült beállítódás határozza meg a velük foglalkozó tanároknál. A fejlődő beállítódást vallók szerint befektetéssel, erőfeszítéssel, kihívásokkal, a hibák-ból tanulással növelhető a képesség, mások példaként szolgálhatnak a tehetségesek számára. A rögzült felfogás alapján a képesség megléte erőfeszítés nélkül is jó teljesít-ményt eredményez, az akadályok, kritika, példa nem járul hozzá a meglévő képességhez (DWECK, 2000).

A faktoron belüli tartalmakból az autonómiát támogató, szociális szükségletekre rea-gáló gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság, közös munka–tanári irányítás, tanács-adás–direkt irányítás hozzájárul a tevékenységgel kapcsolatos kontrollérzethez, a kom-petenciaszükséglete a fejlődésközpontúságban–eredményközpontúságban jelenik meg, és mindez a belső motivációval(–külső motiváció) az intrinzik motivációt támogató iskolai klímához járul hozzá, szemben az eredményközpontú, kontrolláló extrinzik klímával.

A második faktor – **önvezérlés vs. külső szabályozás elfogadása** – 3 állítást tartalmaz:

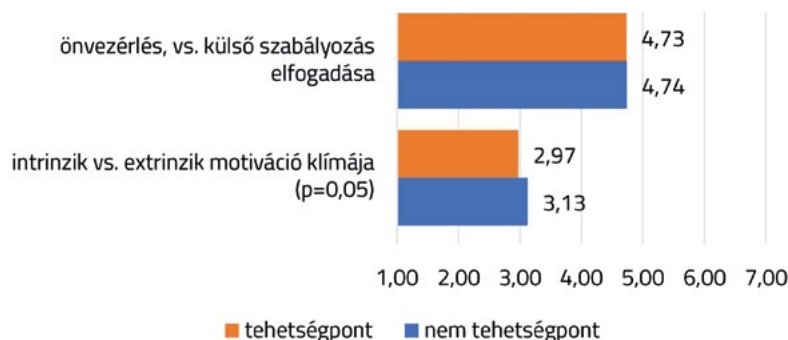
- szubjektivitás–objektivitás
- diák tervez–tanár tervez
- spontaneitás–beszabályozottság

A szervezeti kultúra érték-megközelítéséből kiinduló quinni „versengő értékek” modell (QUINN és ROHRBAUGH, 1983) a szervezeti hatékonyságra vonatkozóan azonosított egyik dimenziója összefüggést mutat a szabályozás megközelítésében. A modell lényege, hogy az eredményesség eléréséhez a szervezeti struktúrát tekintve egy dimenzión helyezi el a szervezeteket. Eszerint lehet úgy eredményes egy intézmény, hogy a kont-roll által megvalósuló stabilitást preferálják, illetve a hatékonyság érdekében előnyben részesíthetik a rugalmasságot, a változást. Egy intézmény ennek megfelelően a tehet-séggel foglalkozva teremthet olyan közeget, ahol a szabályozás, a tanár általi tervezés és az objektivitás ad stabilitást, átlátható működést és ezzel kontrollérzetet a tanulóknak. Elképzelhető olyan iskolai klíma is, ahol a tanulói szabadság, egyéni igényekbe, kez-deményezésbe vetett bizalom jelenti a fejlődés közegét. Ennek megfelelően az iskolai tehetségklíma alapulhat a külső szabályozás vagy a belső, önvezérlés elfogadásán.

A két faktor alapján képzett indikátor mentén összevetve a tehetségpontként műkö-dő és nem tehetségpont intézményeket, illetve a képzési szinteket, a következő ered-ményeket kaptuk.

A tehetséggondozás szerinti intézménytípusok összehasonlítása

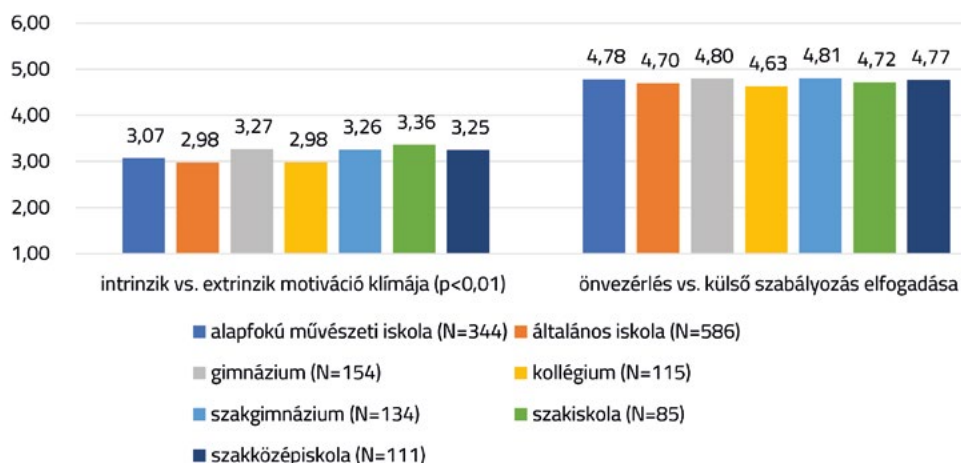
A tehetségpontként működő, illetve a nem tehetségponti iskolák tehetségklíma szerinti összehasonlítását mutatja a 68. ábra.



68. ábra. A tehetségklíma összetevői iskolatípusonként

Az intrinzik vs. extrinzik motiváció klímája szempontjából iskolatípusok szerint szignifikáns eltérés mutatkozik, míg az önvezérlés vs. külső szabályozás szempontjából nincs eltérés iskolatípusonként. Utóbbinál a négy feletti érték a dimenzió külső szabályozás elfogadása klíma felé történő eltérést látjuk mindkét iskolatípusnál, függetlenül attól, hogy a tehetséggondozásban részt vesz-e az intézmény. A tanulás intrinzik motivációját támogató klíma jellemzi szintén mindkét iskolatípust, viszont a tehetségpontként működő iskolákban szignifikánsan ($p=0,05$) jellemzőbb ezen szemlélet elfogadottsága az intézményben a válaszadó pedagógusoknál és vezetőknél.

A tehetségklíma oktatás szintje és intézménytípus szerinti összehasonlítás



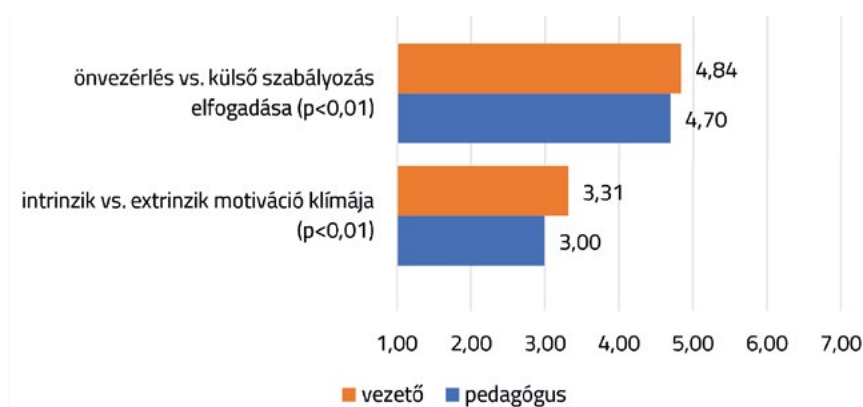
69. ábra. A tehetségklíma összevetése oktatási intézménytípus és szint szerint

Az intézménytípusok és az oktatási szint vonatkozásában sincs szignifikánsnak ítélt eltérés az intézménytípusok között az önvezérlés vs. külső szabályozás elfogadására építő intézmények között, kismértékben a külső szabályozás áll előtérben.

Ezzel szemben az intrinzik vs. extrinzik motiváció klímájánál bár minden intézménytípusnál inkább az intrinzik motiváción alapuló klíma jellemző, de az alapfokú oktatásban inkább előtérben áll ($p < 0,01$) ez az oldal, szemben a középfokú intézményekkel. Utóbbiaknál a szakiskolai oktatásban a legkisebb az intrinzik oldal kiemelkedése.

A tehetségklíma-megítélés összehasonlítása a vezetők és pedagógusok körében

A tehetségklíma megítélésénél erősen szignifikáns a vezetői és pedagóguscsoport értékelésének eltérése.

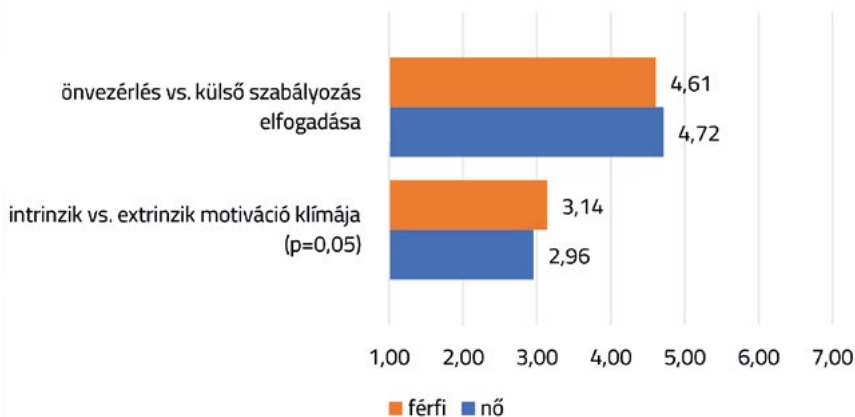


70. ábra. **A tehetségklíma összetevői a vezetői és pedagógus mintában**

Mindkét csoport szerint inkább jellemző a külső szabályozás elfogadása, de szélsőségebb ebben a tekintetben a vezetői értékelés, míg az intrinzik motiváció klímája szintén mindkét csoportra jellemző, de a pedagógusok megítélése szerint szélsőségebben megjelenik ez a preferencia az intézményben.

A tehetségklíma értékelése nemek szerint

A tehetségklíma összetevőire vonatkozó értékelés eltérését a válaszadó pedagógusoknál nemek szerinti bontásban is vizsgáltuk. Látható, hogy az önvezérlés és a külső szabályozás elfogadásában utóbbi felé mozdul el az értékelés, jelentős eltérés nincs. Ezzel szemben szignifikáns ($p = 0,05$) az eltérés az intrinzik motiváció klímájának megítélésében: a nők inkább jellemzőnek tartják az intézményükre ezt a megközelítést.



71. ábra. A tehetségklíma nemek szerinti összevetése

Összegezve megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok és vezetők intézményükben inkább jellemzőnek tartják az intrinzik motivációs klímát (szemben az extrinzik motivációs klímával) és a külső szabályozottság elfogadásán alapuló eredményességet (szemben a diák önvezérlésen alapulóval). A megítélésben szignifikáns eltérések jelennek meg.

Az intrinzik motivációs klímát inkább jellemzőnek tartják azokban az intézményekben, amelyek tehetségpontok (szemben a nem tehetségpontként működőkkel), az alsó-szintű képzésben (szemben a középszintűvel), a nők körében (szemben a férfiakkal) és a pedagógusok körében, szemben a vezetőkkel. Utóbbi két csoportnál a másik dimenzióban is megjelent az eltérés, a vezetők inkább jellemzőnek tartják az intézményükre a szabályozottság elfogadásán alapuló légkört.

A kérdőív kidolgozásánál figyelembe vett korábbi, BALOGH, DÁVID és BÓTA (2000, id. BALOGH, 2012) által végzett vizsgálat eredményeivel összevetve az is látható, hogy ott a tanárok által jellemzőnek ítélt tantárgyközpontúság, tanári előadás, tervezés, dominancia, eredménycentrikusság, beszabályozottság képbén történt elmozdulás. A klíma bizonyos dimenzióiban látható a tehetséggondozásnak, -fejlesztésnek kedvezőbb légkör irányában történő változása. Ez az intrinzik motivációt támogató légkörben jelenik meg, ugyanakkor még mindig a kevésbé kedvezőnek ítélt beszabályozottság áll előtérben a másik kiemelt dimenzióban.

A tehetségklímára vonatkozó értékelés az interjúk kutatás során

A vizsgálatban alkalmazott BALOGH, BÓTA és DÁVID (2000, id. BALOGH, 2012) kérdőívet az interjúk során is alkalmaztuk a vezetők és pedagógusok megkérdezésénél. A következőkben e kutatások eredményeit ismertetjük. Összehasonlításként szerepeltetjük a 39. táblázatban a kérdőíves vizsgálatunk eredményeit, és feltüntettük BALOGH és munkatársai 2000-es vizsgálatának értékeit is a dimenziókon.

39. táblázat. A kérdőíves vizsgálatunk eredményei⁸

Gyermekközpontúság			×			0	Tantárgyközpontúság
			2,48				
Tanácsadás				×	0		Direkt irányítás
				3,1			
Közös munka			×			0	Tanári előadás
			2,98				
Diák tervez						×	Tanár tervez
						5,23	
Belső motiváció				×		0	Külső motiváció
				3,58			
Fejlődésközpontúság				×		0	Eredménycentrikusság
				3,31			
Tanulói szabadság					×	0	Tanári dominancia
					4,1		
Szubjektivitás				0	×		Objektivitás
					4,61		
Spontaneitás					×	0	Beszabályozottság
					4,37		

Forrás: BALOGH et. al., (2000, id. BALOGH, 2012, p. 208.)

A vezetők és pedagógusok értékelése a tehetségklímára vonatkozóan az interjú során

Látható, hogy a két csoport klímaértékelése jelentősen nem tér el. A legtöbb dimenzióban a középértéknél található az átlagos megítélés: tanácsadás–direkt irányítás; belső–külső motiváció; fejlődés–eredményközpontúság; tanulói szabadság–tanári dominancia esetén.

Mindkét csoport szerint inkább gyermekközpontúság jellemző a tantárgyközpontúsággal szemben, és inkább a közös munka áll előtérben a tanári előadással szemben, ami BALOGH és munkatársai korábbi vizsgálataitól eltérő eredmény, míg a kérdőíves felmérésünk eredményével összhangban van, és kedvező irányú elmozdulást jelent a tehetséggondozó légkör szempontjából.

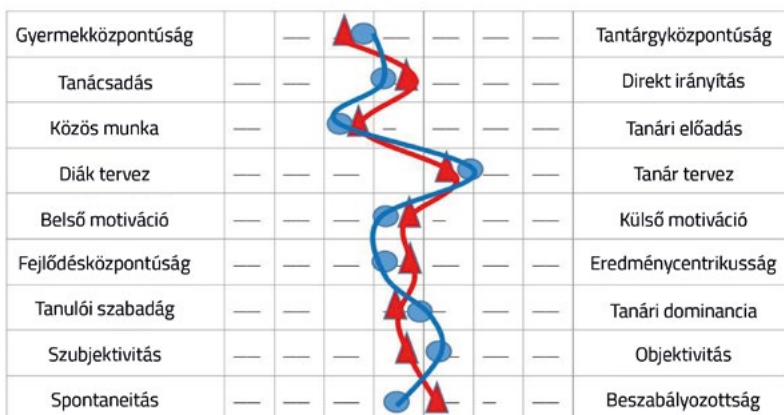
A tanári tervezés a tanulói tervezéssel szemben továbbra is jellemző mind az interjú, mind a kérdőíves felmérés szerint, itt nincs eltérés BALOGH és munkatársai (2000) tapasztalataitól.

Az interjú során választ adó pedagógusok és vezetők véleménye 3 dimenzióban kismértékben eltér. A tanulói szabadság–tanári dominancia és a szubjektivitás–objektivitás a tanároknál közepén elhelyezett, míg a vezetők szerint inkább a tanári dominancia és az objektivitás jellemző. A kérdőíves felmérésben a teljes mintát figyelembe véve hasonló eredmények születtek, mint a tanároknál, míg a korábbi, BALOGH-féle felméréshez képest kedvezőnek tekinthető az észlelt tanári dominancia mérséklődése.

⁸ A táblázatban az átlagértékek: × – a saját kutatás eredményei, 0 – BALOGH et. al. (2000) eredményei.

A spontaneitás–beszabályozottság vonatkozásában a vezetők véleményénél nem látunk eltérést valamely oldal irányában, míg a tanárok szerint – és ez egybecseng a kérdőíves felmérés és BALOGH és munkatársai eredményeivel – kismértékben, de jellemzőbbnek tartott a tehetséggondozásnak kevésbé kedvező beszabályozottság.

Tehetségklíma pedagógusok ● és vezetők ▲ szerint

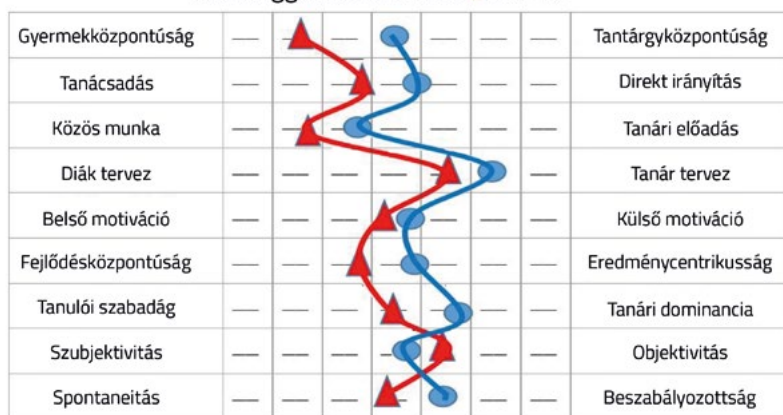


72. ábra. A tehetségklíma a pedagógusok és vezetők szerint az interjúk alapján

Az intézmény jellege a tehetséggondozás szempontjából

Az interjúk klímára vonatkozó eredményeit összevetettük aszerint, hogy kiemelt tehetséggondozó vagy nem kiemelt tehetséggondozó intézményhez tartoztak-e a válaszadók.

Tehetségklíma nem kiemelt tehetséggondozó ● és kiemelt tehetséggondozó iskolák ▲ szerint



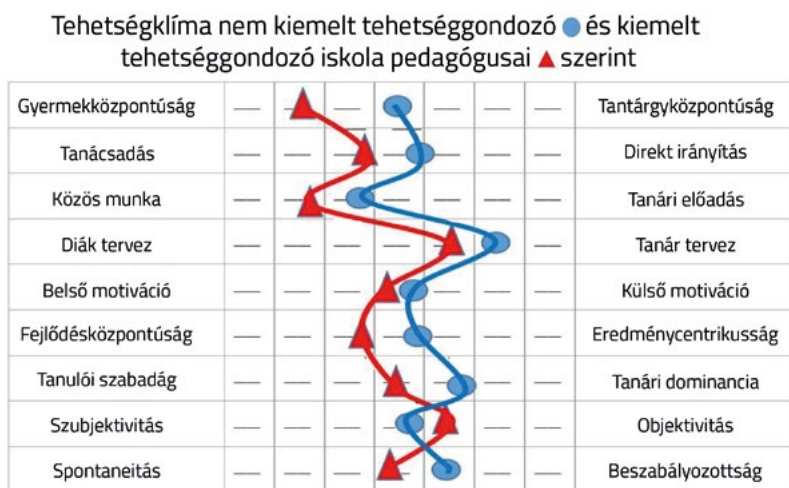
73. ábra. A tehetségklíma a tehetségpontok szerint az interjúk alapján

Az ábra alapján látható, hogy azok az intézmények, amelyek kiemelt tehetséggondozó munkát végeznek egy kivételével azon dimenzióoldal irányában mutatnak eltérést, amely a tehetséggondozás szempontjából kedvezőbb kritikus tényezőként szerepel a szakirodalomban. Ez nem jelenti azt, hogy mindenhol az a végpont áll előtérben a megítélésnél, de az látható, hogy a nem tehetséggondozó intézmények válaszadóihoz képest jelentős az elmozdulás abba az irányba, vagy ha nem is a „kedvező” oldal dominál, de kevésbé jellemző a „kedvezőtlen” dimenzióvégpont előtérben állása.

A tehetséggondozó iskolák jellemzője az erősséget figyelembe véve a gyermekközpontúság, a közös munka, a fejlődésközpontúság, a tanácsadás, a belső motiváció, a tanulói szabadság és a spontaneitás. A tanári tervezés és az objektivitás a „kedvezőtlen” oldalon áll, de mérsékeltebben jellemző, mint a nem tehetséggondozó intézményekben.

Ezzel szemben a nem kiemelt tehetséggondozó intézményekben egyértelműen a tanári tervezés érvényesül, amihez társul a tanári dominancia és beszabályozottság. A dimenziónál az átlagos értékelés nem tér el valamely végpont felé a gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság, tanácsadás–direkt irányítás, belső–külső motiváció, fejlődésközpontúság–eredményközpontúság, szubjektivitás–objektivitás szempontjából. Egyetlen dimenzióban látható a tehetséggondozásnak kedvező oldalra jellemző egyértelmű eltérés: ez a közös munka a tanári előadással szemben, bár az eltérés mértéke alatta marad a tehetséggondozó intézményekben észlelt erősségnek.

Külön vizsgálva a pedagógusok és vezetők véleményét a kétféle iskolában az látható, hogy a pedagógusok értékelési mintázata egyértelműen megfelel a fenti jellemzőknek, míg a vezetők értékelése mindkét intézménytípusban szélsőségesebb egyes dimenziók szempontjából. Jobban elválik így a kétféle intézmény klímaértékelése: a tehetséggondozó intézményekben a kedvező, míg a nem tehetséggondozó intézményekben a kevésbé kedvező oldal irányába.



74. ábra. A tehetségklíma a tehetségpontok pedagógusai szerint az interjúk alapján

A nem tehetséggondozó iskolák vezetői a pedagógusokhoz képest mérsékeltebben tartják jellemzőnek a közös munkát (szemben a tanári előadással), és több területen inkább jellemzőnek tartják a tehetséggondozást nem támogató klímajellemzők jelenlétét. Jellemzőbbnek ítélik például a tanári tervezést és dominanciát. Kismértékben, de inkább jellemzőnek tartott a direkt irányítás és a beszabályozottság, eredménycentrikusság. A két végpont között marad a belső–külső motiváció, a fejlődésközpontúság–eredménycentrikusság és a szubjektivitás–objektivitás értékelése.



75. ábra. A tehetségklíma a vezetők szerint az interjúk alapján

A nem tehetséggondozó iskolák vezetői a pedagógusokhoz képest csak kismértékben tartják jellemzőnek a közös munkát (szemben a tanári előadással) és a gyermekközpontúságot és több területen inkább jellemzőnek tartják a tehetséggondozást nem támogató klímajellemzők jelenlétét. Így például jellemzőbbnek ítélt a tanári tervezés, tanári dominancia, valamint a külső motiváció, eredménycentrikusság és a beszabályozottság. Kismértékben, de inkább jellemzőnek tartott a direkt irányítás, objektivitás.

A tehetséggondozó intézményekben a vezetők egyértelműen előtérben állónak tartják a gyermekközpontúságot, a közös munkát, a belső motivációt, a tanulói szabadságot, mérsékeltebben a tanácsadást. Az összes vezetői véleményt figyelembe véve a tanulói–tanári tervezés, fejlődés- vs. eredménycentrikusság, objektivitás–szubjektivitás és a spontaneitás–beszabályozottság dimenziókban egyik oldal sem kiemelt jellemző.

A két csoport intézményenkénti eredményeit figyelembe véve azt látjuk, hogy a tehetséggondozó iskolákban a vezetők egyértelműen, de a legtöbb területen a tanárok is, bár mérsékeltebben, de több, a tehetséggondozás szempontjából kritikusnak ítélt tényezőt jellemzőnek tartanak az intézményre. Ezzel szemben a nem tehetséggondozó intézményekben a vezetők észlelése kedvezőtlenebb az egyes tehetségklíma-tényezők megítélésében, mint a tanárok észlelése, de döntően mindkét csoport egy tényezőtől, a közös munka (szemben a tanári előadás) eltekintve inkább jellemzőnek tartja a tehetséggondozás szempontjából kedvezőtlen dimenzióoldal jelenlétét az intézményi klímában; vagy köztes ítélettel jellemezhető az átlagos ítélet: egyik oldal sem emelhető ki jellemzőként.

ÖSSZEGZÉS

Vizsgálatunk a pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérését célozta.

A tanároknál és vezetőknél a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan vizsgáltuk a tanári viselkedést meghatározó, a tehetséges tanulóval, a tehetséges tanulót oktató tanárral összefüggő attitűdöket, **tehetségképet**, valamint a tehetséggondozáshoz kötődő tanári hiedelmeket, tévhiteket, **tehetségmítoszokat** figyelembe véve a tehetséggondozási folyamat szakaszait: a tehetségazonosítást, -gondozást és -kontextust. A kontextussal kapcsolatban vizsgáltuk a tehetséggondozás szempontjából kritikus szervezeti tényezők – **tehetségklíma** – összetevőinek megítélését.

Az eredmények összegzésekor e hármas keretre támaszkodunk, figyelembe véve a tehetséggondozási folyamat szakaszait, tényezőit (felfogás, azonosítás, gondozás, észlelés).

A feladatkiírásban megjelenő kiemelt kérdések között szereplő témakörökből a **tehetségkép** arra ad választ, hogyan vélekednek a pedagógusok a tehetségről. A tehetségmítoszok – figyelembe véve a tehetséggondozási folyamatot – azonosíthatóvá teszik, hogy az egyes csoportok a tehetségazonosítás szempontjából milyen gondolkodást és ezáltal milyen a viselkedést befolyásoló hiedelmekkel rendelkeznek. A **tehetségmítoszok** a tehetséggondozás és kontextus elemei. A **tehetségklíma** azonosíthatóvá teszi, a pedagógusok azon vélekedését, hogy melyek a legfőbb feladatok, akadályok, a tehetségfejlesztés során. Kifejeződik benne az is, hogy mennyire ismerik a tehetséggondozás eszközeit, módszereit, milyen technikákat alkalmaznak, és azokról milyen ismereteik vannak, mely képzések gyakorolnak hatást erre. A tehetséggondozással kapcsolatos ismeretek megszerzésének módját a különböző tehetségképzéseken való részvétel szerint vizsgáltuk a kutatás során.

I. Tanári attitűdöt meghatározó implicit tehetségfelfogás azonosítása, tehetség-hiedelmek, mítoszok

A **tehetségfelfogás** összefüggésében vizsgáltuk a dwecki tehetségre vonatkozó rögzült és a fejlődő beállítódással kapcsolatos hiedelmeket.

A **tehetségazonosításnál** vizsgáltuk a tehetség előfordulására vonatkozó felfogást, a kiválasztásról vallott nézeteket.

A **tehetséggondozásnál** egyrészt a tehetséges tanulóval kapcsolatos képre, másrészt a tehetséggondozás megvalósításának módszereire vonatkozó elképzeléseket

vizsgáltuk, azaz, hogy a differenciálást, az extrakurrikuláris tartalmakat vagy a tanár hozzáértését tartják-e fontosnak a válaszadók.

A tehetséges tanuló észlelése kapcsán azt kérdeztük meg, hogy a tehetséges gyerekeknek vannak-e speciális problémáik, vannak-e sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.

Eredményeink:

1.a.Hiedelmek megítélése a teljes mintában

- Az **elfogadott állítások** a tehetséggondozás mindhárom fázisához kapcsolódnak. Az **azonosítás** szempontjából a válaszadók szerint a tanárok tapasztalatai elegendők a tehetség kiválasztásához.

A tehetséggondozás szempontjából a tanárnak azt kell tanítania a programban, amihez leginkább ért, ennek egyik módja a kurrikulumon felüli ismeretek átadása.

A tehetséggondozás-kontextus vonatkozásában a tehetségprogram célját az iskolai programtól eltérőként el tudják fogadni, és elismerik az iskola/tanárok felelősségét a tehetséges gyerek támogatásában.

- **Semleges viszonyulás**

A hagyományos osztályban a **differenciálással** mint tehetséggondozási megoldással összességében úgy tűnik, a válaszadók nem értenek egyet, de nem is utasítják el, hogy ez lenne a tehetséges tanulók támogatási módja.

A tehetségkontextus két eleménél szintén semleges a teljes mintában az állásfoglalás. Ezek a hagyományos oktatást kiegészítő programok, valamint az az állítás, hogy pénz és felszerelés nélkül elképzelhetetlen a tehetséggondozás.

- **Elutasított hiedelmek**

Az elutasított hiedelmek között található a tehetségfelfogás rögzült módja, amely szerint születéstől adott a tehetség, idővel, tapasztalattal nem változik.

A **tehetségazonosítás** területén szintén nem elfogadott, hogy a tehetséges diák azonosítása egy kiválasztási eszközzel történhet.

A **tehetséggondozás** azon hiedelmeit utasítják el leginkább a válaszadók, amelyek szerint a tehetséges tanulóknak nincsenek speciális problémáik, kihívásaik, illetve nincsenek sajátos szociális, érzelmi szükségleteik. Ennek megfelelően a vizsgálatban résztvevők szerint a tehetséges gyerekek speciális problémákkal, kihívásokkal küzdenek, és sajátos érzelmi és szociális szükségleteik vannak.

1.b.Hiedelmek megítélése csoportonként

- **A vezetők hiedelmei**

A **tehetségfelfogás** vonatkozásában a vezetők kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetség születéstől adott, inkább elutasítják a rögzült felfogást. Kevésbé gondolják úgy, mint a pedagógusok, hogy a tehetséget valamilyen eszközzel lehet azonosítani, emellett szignifikánsan kevésbé értenek egyet azzal, hogy minden tanár azt tanítsa a tehetségprogramokban, amihez ért, illetve, hogy a megoldás az extrakurrikuláris tartalmak oktatása. A vezetők viszont sokkal inkább úgy gon-



dolják, hogy a tehetségek speciális problémákkal küzdenek, és specifikus érzelmi, szociális igényeket fogalmaznak meg.

A vezetők a pedagógusokhoz képest kevésbé értenek egyet azzal, hogy a **tehetségprogramnak** az intézményétől eltérő küldetése lehet, és a tanárokhoz képest még kevésbé gondolják, hogy speciális felszerelés, illetve anyagiak függvénye lenne a tehetséggondozás.

- **Nemek szerinti eltérések a hiedelmekben**

Az **azonosítást** vizsgálva a nők a férfiakhoz képest inkább egyetértenek azzal, hogy a tanár tapasztalatból felismeri, ki a tehetséges; a férfiaknak ebből a szempontból inkább semleges az álláspontjuk.

A **tehetséggondozás** területén a nők szignifikánsan jobban elutasítják, hogy a tehetséges tanulóknak speciális érzelmi, szociális igényeik lennének.

A **tehetséggondozás kontextusa** szempontjából a férfiak inkább egyetértenek azzal, hogy megfelelő felszerelés és pénz nélkül nem képzelhető el a tehetséggondozás.

- **Tehetségpontok szerinti eltérések a hiedelmekben**

A **tehetséggondozás megoldása** szempontjából a tehetségpontok válaszadói inkább egyetértenek azzal, hogy a hagyományos osztályban a differenciálás a megfelelő módszer, és azzal, hogy a tanár azt tanítsa, amihez ért, mint a nem tehetséggondozás szempontjából a tehetségpontok szignifikánsan nagyobb egyetértést mutatnak abban a kérdésben, hogy az iskolának és a tanároknak kellene megvédeniük a tehetséget az elkallódástól.

A **tehetséggondozás kontextusa** szempontjából a tehetségpontok szignifikánsan nagyobb egyetértést mutatnak abban a kérdésben, hogy az iskolának és a tanároknak kellene megvédeniük a tehetséget az elkallódástól.

1.c.Hiedelmek együttjárása

A vizsgálati eredményeink rámutattak a hiedelmek együttjárására. A statisztikai próba alapján 5 hiedelemcsoport különült el:

- **A tehetséggondozás tanterven túli tartalmakkal**

A vizsgálati eredményeink is igazolják a szakirodalomban feltártakat, amelyek a **tehetséggondozás megoldásaként** elkülönülő, a tehetségesek számára a hagyományostól eltérő célú, tanterven túli tartalmakat oktató programot nyújtanak.

- A tehetséges tanuló speciális problémák nélkül: (disz-)harmónia-hipotézis
A faktoranalízis során a **(disz-)harmónia-feltevésnek** megfelelően összekapcsolódik a tehetségesek speciális problémáinak, nehézségeinek észlelése mind a tanulás, kihívások, mind a szociális, érzelmi élet területén.

- **A tehetség stabil felfogása: nem változtatható, előfordulási aránya az intelligencia normál-eloszlása szerinti**

A faktor az **intelligencia korai felfogásának** megfelelően a tehetséget is stabil, megváltoztathatatlan, genetikusan meghatározott faktornak tekinti. A képességekhez kapcsolódó egyik dwecki (2006) megközelítésnek felel meg, amely szerint születéstől adódtnak, nem változtathatóknak (rögzült beállítódás) tekinthető a ké-

pesség, ami meghatározza a tehetség fejleszthetőségére vonatkozó elképzeléseket is: ha a képesség megvan, akkor nem szükséges erőfeszítés.

- **Az iskola felelős a tehetséggondozásért: „jól kell sáfárkodnia a rábízott értékekkel” (tehetséggel)**

Az **együttjáró hiedelmek** arra vonatkoznak, hogy ha az iskola felismeri a tehetséget, akkor feladata, hogy támogassa a tehetséges tanulókat, mindezt kiegészítő programokkal, odafigyeléssel teheti meg. Ebben a „felelősség” gondolkodásban kollektív szintű kontrollérzet, hatékonyságérzet is megnyilvánul – az iskola felelőssége a tehetségről gondoskodni.

- **A tanár mint egyszemélyes tehetséggondozó**

Ezek az elképzelések a hagyományos keretek között (nem külön tehetségprogramban) tehetséget gondozó pedagógus munkájára vonatkoznak, feltételezve, hogy külső segítség nélkül felismeri, és a hagyományos osztálykeretek között támogatja a tanulót, bár feltételként megjelenik a megfelelő külső forrás biztosítása (pénz, felszerelés).

1.d. Az egyes tehetségmítoszok megítélésének különbségei

- **A tehetség rögzült felfogásánál** (születéstől adott, nem változik) a vezetők a pedagógusokhoz képest szignifikánsan jobban elutasítják ezt a felfogást. Az intézmények szerint látható, hogy az alapfokú művészeti iskolákban kevésbé értenek egyet azzal, hogy a tehetség nem változik idővel, míg a gimnáziumokban értenek egyet a legkevésbé ezzel az állítással.

- A tehetségazonosításra vonatkozó mítoszok megítélése

- a) **Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.**

A vezetői vélemények iskolatípus szerint szignifikánsan eltérnek: legkevésbé a szakképző intézmények vezetői értenek egyet ezzel az állítással, míg leginkább a gimnáziumok vezetői fogadják el ezt a megközelítést.

- b) **Van olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.**

A vezetők inkább elutasítják a pedagógusokhoz képest, hogy minden egyes tehetséges diák azonosítására van megfelelő kiválasztási eszköz.

Iskolatípus szerint erősen szignifikáns az eltérés az egyes csoportok egyetértésének átlagában: a legkevésbé az alapfokú művészeti iskolák és a szakközépiskolák választói értenek egyet az állítással, míg az általános iskolák és a gimnáziumok esetén a legkisebb az elutasítás.

Tanítási tapasztalat szerint szintén erősen szignifikáns az eltérés: a hiedelmet legkevésbé a pályakezdők osztják, míg a pályán töltött idővel csökken az elutasítás.

- c) **A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).**

A nemek szerint a nők a férfiakhoz képest inkább egyetértenek azzal, hogy hogy a tanárok tapasztalatból tudják, ki a tehetséges.



Az iskolatípus szerint erősen szignifikáns az eltérés: az alsó szintű oktatási intézményekben és a szakiskolában magasabb az egyetértés az állítással, míg a legkevésbé a szakgimnáziumokban és szakközépiskolákban értenek egyet ezzel.

- **Tehetséggondozás mítoszai**

- a) **A tehetséges tanulók részére extrakurrikuláris tartalmat kell adnia a tanárnak.**

A tehetséggondozás extrakurrikuláris tartalmakkal történő megoldásával inkább egyetértenek a válaszadók, szignifikánsan alacsonyabb viszont ez az egyetértés a szakgimnáziumokban és kisebb mértékben az alapfokú művészeti iskolákban.

A tanítási tapasztalat, az intézményben töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nem tapasztalható eltérés a csoportok értékelése között. Azok, akik tehetségfejlesztés, tehetséggondozás tanulmányterületen szerzett pedagógus-szakisvizsgával rendelkeznek, szignifikánsan inkább egyetértenek az elképzeléssel.

Eredményeink összecsengenek ÖVEGES és CSIZÉR 2018-as kutatásának eredményeivel, akik az idegennyelv-oktatásának hatékonyságát vizsgáló kutatásukban szintén azt találták, hogy a 2020-ban bevezetett bemeneti nyelvvizsgakövetelmény egyik feltétele, hogy az általános iskolában a tehetséggondozás, felzárkóztató foglalkozások és a szakkörök, azaz az extrakurrikuláris tevékenységformák bevezetése elősegítené a tudatos nyelvtanulást, illetve a nyelvtanulási szemlélet kialakulását.

- b) **A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a tehetségprogramban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.**

A tehetségesnek azt tanítsa a tanár, amihez ért állítással a válaszadók inkább egyetértenek. Az egyetértés szignifikánsan magasabb a gimnáziumokban, míg a legkevésbé a szakgimnáziumok és a szakközépiskolák válaszadói értenek ezzel egyet.

A tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen töltött idő, valamint a pedagógus-életpálya fokozata szerint és a tehetség-továbbképzésen való részvétel szerinti csoportok esetén nincs szignifikáns eltérés az egyetértésben.

- c) **A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.**

Az intézmény típusa, a tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen töltött idő, a pedagóguséletpálya-fokozat és a tehetség-továbbképzésen való részvétel szerint nincs eltérés a csoportok véleményében. Szignifikáns viszont az ítéletbeli eltérés azoknál, akik az elmúlt 3 évben tehetséggondozás témájában bármilyen továbbképzésen részt vettek.

- d) **A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.**

Az iskolatípus szerint az egyet nem értés az állítással szignifikánsan magasabb az alapfokú művészeti iskolákban, azaz úgy gondolják, hogy a tehetségesek sajátos szociális/érzelmi szükségletekkel rendelkeznek, míg ez az egyetértés legkevésbé kiemelkedő a gimnáziumoknál.

A tanítási tapasztalat, a jelenlegi munkahelyen eltöltött idő és a pedagógus-életpálya-fokozat szerinti csoportok között nincs jelentős eltérés a megítélésben.

A tehetségképzés szerint erősen szignifikáns az eltérés azoknál, akik tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal rendelkeznek, illetve nem rendelkeznek.

- **A tehetség kontextusával kapcsolatos elképzelések megítélése**

- a) **A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.**

A tehetségprogram eltérő küldetésmegfogalmazását a válaszadók inkább elfogadják, ugyanakkor a legalacsonyabb az egyetértés a szakiskolák, az alapfokú művészeti iskolák és a szakgimnáziumok esetén, míg a legmagasabb az általános iskolákban, a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban.

A pályán és a jelenlegi munkahelyen töltött idő, valamint a pedagóguséletpálya-fokozat szerint nincs jelentős eltérés a csoportok között.

A **tehetségképzés** szerint a tehetségfejlesztés, -gondozás területen szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon szerzett végzettséggel rendelkezők kevésbé értenek egyet az állítással, mint a végzettséggel nem rendelkezők.

- b) **A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban).**

A tehetségek kiegészítő oktatásával kapcsolatban szignifikáns eltérés tapasztalható a tehetségfejlesztés, -gondozás területén szakvizsgát nem adó, szakirányú továbbképzési szakon szerzett végzettséggel rendelkezők esetén, akik kevésbé értenek egyet az állítással, mint azok, akik nem vettek részt ilyen képzésen.

- c) **A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.**

A tanítási tapasztalat szerinti csoportok erősen szignifikáns eltérést mutatnak a feltételek szükségességét tekintve. Leginkább a 6–10 éve pályán lévők fogadják el, míg a frissen pályára kerülők inkább nem értenek ezzel egyet. Az eredményeink szintén együtt mozognak a nyelvoktatás hatékonyságával kapcsolatos vezetői elképzelésekkel, amelyek szerint a vezetők az IKT-technológia még szélesebb körű alkalmazásának biztosítását és a digitális fejlesztést, több interaktív eszköz és tananyag használatát, széles sávú internetkapcsolat kiépítését, technikai eszközök meglétét (kivetítők, interaktív táblák, belső hálózatfejlesztés, laptopok, tabletek), nyelvi labor telepítését szorgalmaznák (ÖVEGES, CSIZÉR, 2018).

- d) **A tanár(ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.**

Szignifikáns az eltérés viszont a pályán, a jelenlegi munkahelyen töltött idő és a pedagóguséletpálya-fokozat szerinti csoportok értékelése között: annál kevésbé ért egyet, minél kevesebb ideje van a pályán vagy az adott munkahelyen a válaszadó.

Az életpálya szerint a **Pedagógus 1** fokozatba tartozók kevésbé értenek egyet az állítással, hogy az iskola, pedagógusok felelőssége, hogy a tehetség

ne kallódjon el, mint a **Pedagógus 2** és **Mesterpedagógus** fokozatba tartozók. (Az alacsony elemszám miatt a **gyakornok, kutatótanár** kategóriát nem vizsgáltuk.)

II. A tehetséges tanuló képe

A tanári reakciókat befolyásolja, milyen tartalmak – pozitív, negatív, semleges vagy ezek együttes előfordulása – társulnak a tehetségfogalomhoz. PRECKEL, BAUDSON, KROLAK-SCHWERDT és GLOCK (2015) a tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből kiindulva a tehetségekről alkotott asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívják fel a figyelmet. Két irány azonosítható a tehetséghez kapcsolódó feltételezett tulajdonságokról: a **harmónia-** és a **diszharmónia-hipotézis**. A tehetséggént kiemelkedőknél a harmóniafeltevés pozitív rezilienciát növelő jellemzőket társít más területeken is (például szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia-hipotézis az intellektuális sikerhez szocioemocionális hiányosságokat kapcsol, és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál. Ez a tanári viszonyulás, úgy tűnik, független a tanuló életkorától, a tanítási tapasztalatától, ugyanakkor a tehetséges tanuló nemével összefüggésben nem egységesek a kutatási eredmények.

A vizsgálatainkból az látszik, hogy a **tehetséges lányokról alkotott** legtöbb asszociáció a motivációhoz, motiváltsághoz kötődik. Ezt a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre, majd a kreativitás jelzői követik. A negyedik képzetkör az intelligenciához, az ötödik az elmélyültséghez kapcsolódó tartalmakból áll. Emellett a tanári asszociációk köre a szabály- és normakövetés, valamint a szociális érzékenység köré szerveződik. A képzettársítások következő csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál, azaz bátortalannak, csendesnek, szerénynek és visszahúzódnak írja le a tehetséges lányokat.

A tehetséges lányok a legtöbb válaszadó szerint magyarból, természettudományokból, művészetekből, matematikából, idegen nyelvből, sportból, zenéből, hangszerekből, humán területekből mutatnak tehetséget.

Szignifikáns különbség van a tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében. A tehetséggondozó iskolák válaszadói körében nagyobb az elfogadás, pozitívabbak az attitűdjeik.

Szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskolatípusok tekintetében is: legkedvezőbb az alapfokú művészeti iskolában, míg legkevésbé pozitív a szakközépiskolákban tanítók attitűdje.

A pedagógusok és a vezetők véleményének különbsége is szignifikáns eltérést mutat a csak pozitív vélekedésűek nagyobb részt a vezetők köréből kerülnek ki. Negatív és semleges vélekedés csak a pedagógusok körében jelent meg.

A válaszadók neme és a tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk értékelése is szignifikáns különbséget mutat. A női pedagógusok viszonyulása pozitívabb a tehetséges lányokhoz. A tehetségefejlesztő tanárok attitűdje is szignifikáns eltérést mutat, mint a többi pedagógusé. A tehetségefejlesztő tanárok körében nincs semleges és szélsőségesen negatív attitűd, nagyobb százalékuk számol be szélsőségesen pozitív attitűdről.

A **tehetséges fiúk** esetén is a legtöbb asszociáció a motivációhoz, a motiváltsághoz kapcsolódik. Ezt követi a dwecki rögzült szemlélet, azaz az a tehetséges, aki értelmes, intelligens, jó képességű. Ez a kategória a lányoknál csak a negyedik helyen jelenik meg. Ezután a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre jelenik meg, majd a kreativitás, amit az elmélyültségre utalás követ. A tanári asszociációk egyik köre náluk is a szabály- és normakövetés köré szerveződik, majd a szociális érzékenység kategóriája következik. A képzettársítások következő csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál.

A legtöbb válaszadó szerint a fiúk matematikából, természettudományból, sportból, művészetekből, idegen nyelvből, magyarból, zenéből, szakmai területen tehetségesek.

A legpozitívabb az attitűd az alapfokú művészeti iskolák és a szakiskolák esetén, ugyanakkor ez utóbbinál jelennek meg legnagyobb arányban a legszélsőségesebb negatív vélekedések is. A pedagógusok és a vezetők véleményének különbsége is szignifikáns eltérést mutat. A válaszadó vezetők véleménye sokkal pozitívabb, negatív vélekedéseket csak a pedagógusok körében találunk.

Összefoglalva: az asszociációk tartalmáról elmondhatjuk, hogy azonos kategóriák jelennek meg a pedagógusok válaszaiban a tehetséges lányok és fiúk vonatkozásában, azonban a lányok esetén megjelenik a szép jelző, kapcsolódva a jó magaviselethez, az engedelmességhez, míg e jelzők helyett a fiúknál az engedelmesség, udvariasság és becsületesség jelenik meg. Az asszociációk gyakorisága kapcsán emellett láthatjuk, hogy a fiúk esetén százalékosan többször jelenik meg az intellektuális képesség mint a tehetséges fiú egyik jelzője.

A pedagógusok asszociációját elindító tehetséges tanuló kiemelkedő képességterület szerint is eltérést mutat: a tehetséges fiúk esetén a leggyakrabban a matematikai tehetség, míg a lányoknál a magyar nyelv jelenik meg.

A tehetségképpel kapcsolatos asszociációkat elemeztük RENZULLI modelljére támaszkodva is, alapul véve BODNÁR Gabriella (2011) és GYARMATHY Éva (2006, 2017) munkáit.

A lányok esetén a válaszok az alábbi csoportba rendeződtek:

- versenyszellem;
- szociális viselkedés;
- családi háttér;
- átlag feletti intellektuális képességek;
- feladat iránti elkötelezettség;
- kreativitás.

A fiúk esetén azonban ezek mellett további dimenzió is kirajzolódik:

- negatív viselkedési aspektusok (öntörvényűség).

A fiúkra jellemző asszociációkban többször jelenik meg az intellektusra, valamint az öntörvényűsége, viselkedési problémákra utalás. Míg a lányokra vonatkozó asszociációkban gyakrabban utalnak a motivációra, elköteleződésre, szorgalomra.

A tehetségpontban dolgozó pedagógusok fiúkra vonatkozó asszociációiban gyakrabban jelenik meg a kreativitás. Míg a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok véleményében a fiúkkal kapcsolatosan többször jelennek meg az öntörvényűség, a családi háttér, a szociális viselkedésre és a versenyszellemre vonatkozó asszociációk.



Eredményeink megfelelnek a harmónia-, diszharmónia-hipotézisnek. Az átlagos tanulókhöz képest a tehetséges fiúknál erősebb az alkalmazkodási zavar társítása a tehetséghez, míg a tehetséges lányoknál hajlamosak jobb szociális alkalmazkodóképességet feltételezni a tanárok.

III. A tehetségklíma összetevői

A kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusok megítélték a tehetségklíma egyes összetevőinek „jellemzőségét” a saját intézményükben.

- **A tehetségklíma jellemzői**

A BALOGH által leírt tehetséget támogató klíma elemeiből jellemzőnek tartott a gyermekközpontúság, közös munka, a tanácsadás, a fejlődésközpontúság, valamint a belső motiváció, míg a középérték jellemzi a tanulói szabadság–tanári dominancia dimenziót. A leginkább eltér a tehetségtámogató oldaltól a tanári tervezés (szemben a tanulói szabadsággal), míg az objektivitás és a beszabályozottság kismértékben tér el a BALOGH által a támogató klímát jellemző szubjektivitástól és spontaneitástól. Látható ugyanakkor, hogy szinte minden dimenzióban magas a szórás értéke, a megkérdezettek véleménye nem egyöntetű.

A nemek között szignifikáns eltérést két területen tapasztaltunk az iskolai klíma jellemzésében: a nők szignifikánsan szélsőséesebb álláspontot mutatva inkább jellemzőnek tartják a belső motivációt és a közös munkát, mint a férfiak.

Minden iskolatípus válaszadói inkább a fejlődésközpontúságot (szemben az eredménycentrikussággal) és a közös munkát (szemben a tanári előadással) tartják jellemzőnek, ugyanakkor leginkább a kollégiumokban, az általános iskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban dolgozók tartják ezt jellemzőnek. Legkevésbé a gimnáziumokban és a szakiskolákban, szagimnáziumokban jellemzik a válaszadók fejlődésközpontúsággal az intézményt, és a közös munka is ezekben az intézménytípusokban a legkevésbé kiemelt a tanári előadással szemben.

A **beszabályozottság** a pályakezdők észlelése szerint jellemző leginkább, de minden csoport szerint ráillik az iskolára, hasonlóan az objektivitáshoz, kivéve a 3–5 éve tanári pályán lévőket, akik úgy vélik, a spontaneitás és a szubjektivitás is jellemzi az iskolát.

A tanulói szabadságot tekintve is e csoport véleménye tér el leginkább a semlegestől, és szintén ezen végpont felé tér el a 20 évnél hosszabb idejű és 11–15 év közötti tapasztalattal rendelkező csoporté. Ezzel szemben a 16–20 éve, a 6–10 év között, valamint a kevesebb, mint 2 éve tanítók inkább a tanári dominanciát tartják jellemzőnek.

Minden csoport a közös munkát (szemben a tanári irányítással) és a tanácsadást (szemben a direkt irányítással) tartja jellemzőnek, de kiemelkedik a 20 évnél több tapasztalattal rendelkezők értékelése ezen irányokban.

Erősen szignifikáns a vezetők és a pedagógusok megítélésének eltérése a kontroll, a motiváció helye, az irányítás, a támogatás vonatkozásában. A tanulói szabadság–tanári dominancia dimenzióban a két csoport véleménye nem tér el a végpontok irányában, ugyanakkor a vezetők inkább a tanári dominanciát tartják jellemzőnek. Mindkét csoport kismértékben a belső motivációt tartja jellemzőnek,

azonban a pedagógusok jellemzőbbnek tartják ezt, mint a vezetők. Hasonlóan a közös munkával (szemben a tanári irányítással) és a tanácsadással (szemben a direkt irányítással) jellemzik az iskolájukat a megkérdezettek, de itt a pedagógusok véleményének átlaga a vezetőkhöz képest inkább eltér a jellemzett dimenzió-végpont irányában. Szignifikáns az eltérés a szabályozás, az objektivitás–szubjektivitás, valamint a gyermek- vagy tantárgyközpontúság tekintetében. Mindkét csoport inkább a szabályozottsággal, illetve az objektivitással jellemzi a légkört, de ez a vezetői észlelésben szélsőségesebb, míg gyermekközpontúsággal a pedagógusok értékelése áll közelebb a dimenzió végpontjához.

- **Az egyes iskolák vezetői és az adott intézmény pedagógusainak intézményre vonatkozó értékelése**

Azokban az **intézményekben, amelyek nem tehetségpontok**, a vezetők és a beosztottak értékelésének együttjárása elhanyagolhatóan gyenge, csupán két területen mutatkozott meg: a tanulói szabadság–tanári dominancia és a spontaneitás–beszabályozottság dimenziókban. Későbbi összehasonlítás alapján inkább a tanári dominancia, illetve a beszabályozottság érvényesül az értékelések szerint ezekben az intézményekben.

Ezzel szemben a **tehetségpontként működő intézményekben** nagyfokú az együttjárás a vezetői és a beosztotti klímaértékelésben. A tanulói szabadság–tanári dominancia és az objektivitás–szubjektivitás kivételével mindenhol biztos, de gyenge, illetve közepes, pozitív korreláció mutatkozik a kétféle észlelésben.

A két csoport értékelésében kiemelhető jelentős kapcsolat a közös munka–tanári irányítás dimenzióban mutatkozik. Később látható, hogy a tehetségpont iskolákban a közös munka oldal felé mozdul el az átlagos értékelés, szignifikánsan magasabb az érték, mint a nem tehetségpontoknál.

- **A tehetségképzésben történt részvétel szerinti csoportok észlelése**

A tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal rendelkezők és a 3 éven belül tehetséggel kapcsolatos képzésben résztvevők viszont a továbbképzésben nem résztvevőkhöz képest egyes területeken jelentősen eltérően észlelik iskolájukat. Öt területen szignifikáns eltérés mutatkozik azok értékelése között, akik rendelkeznek és akik nem rendelkeznek tehetséggondozó, tehetségfejlesztő témájú akkreditált pedagógus-továbbképzési tanúsítvánnyal. Látható, hogy akik részt vettek a továbbképzésen, azok inkább úgy észlelik az intézményüket, hogy ott a tanulói szabadság, a fejlődésközpontúság, a közös munka, a tanácsadás és a gyermekközpontúság nagyobb mértékben jellemző, mint azok, akik nem rendelkeznek ilyen továbbképzéssel.

Szignifikáns eltérés az intézmény klímájának észlelésében aszerint is felfedezhető, hogy az elmúlt 3 évben tehetséggondozás témájában bármilyen továbbképzésen részt vett-e a személy. Azok, akik 3 éven belül részt vettek tehetséggondozás témájú továbbképzésen, kevésbé észlelik szabályozottnak az intézményük légkörét, inkább látják olyan intézménynek, ami tanulói szabadsággal, fejlődésközpontúsággal, belső motivációval, közös munkával és tanácsadással jellemezhető, szemben azokkal, akik nem vettek részt ilyen továbbképzésen.



Eredményeink összhangban vannak a DERÉNYI és munkatársai által 2015-ben, illetve a KÁLLAI által készített 2016-os mérések eredményeivel, azaz a tehetség-gondozás eredményességéhez szükséges fejleszteni az iskolák humán erőforrását, valamint a tárgyi feltételeket, az intézmények közötti információáramlást, együttműködést is.

- **Az intézmény tehetségpontként működése és a klíma észlelése**

Két területen szignifikáns eltérést látunk azon intézmények klímaészlelése között, amelyek tehetségpontként működnek és azok között, amelyek nem tehetségpontok. A tehetségpontként működő intézményekben dolgozók inkább úgy értékelik, hogy a belső motiváció és a közös munka jellemző, szemben azokkal az intézményekkel, amelyek nem tehetségpontok.

Az interjúk alapján a tehetséggondozó iskolák jellemzője az erősséget figyelembe véve a legerősebbtől a gyermekközpontúság, a közös munka, a fejlődésközpontúság, a tanácsadás, a belső motiváció, a tanulói szabadság és a spontaneitás. A „kedvezőtlen” oldalon áll, de mérsékeltebben jellemző, mint a nem tehetséggondozó intézményekben a tanári tervezés és az objektivitás. Az iskolák vezetői ezeken a területeken még kedvezőbben ítélik meg a támogató légkört, és a legtöbb területen a tanárok is, bár mérsékeltebben, a kritikusként ítélt tényezőt jellemzőnek tartják az intézményre.

Ezzel szemben a nem kiemelt tehetséggondozó intézményekben egyértelműen a tanári tervezés érvényesül, amihez társul a tanári dominancia és beszabályozottság.

A vezetők a pedagógusokhoz képest mérsékeltebben tartják jellemzőnek a közös munkát és a gyermekközpontúságot is.

A vezetők észlelése kedvezőtlenebb az egyes tehetségi klíma-tényezők megítélésében, mint a tanároké, de döntően mindkét csoport egy tényezőtől, a közös munkától (szemben a tanári előadással) eltekintve inkább jellemzőnek tartja a tehetséggondozás szempontjából kedvezőtlen dimenzióoldal jelenlétét az intézményi klímában, vagy köztes eredménnyel jellemezhető az átlagos ítélet: egyik oldal sem emelhető ki jellemzőként.

- **A tehetségi klíma összetevőinél két komponens különíthető el.**

Az **intrinzik vs. extrinzik motiváció klímájának faktorösszetevői**: gyermekközpontúság–tantárgyközpontúság, tanácsadás–direkt irányítás, közös munka–tanári irányítás, fejlődésközpontúság–eredményközpontúság, belső motiváció–külső motiváció. A tartalmak megfeleltethetők az öndeterminációs tanulási motivációs elképzelés összetevőinek, illetve a dwecki megközelítésben megjelenő képesség-felfogás fejlődő beállítódás elképzelésének.

Az **önvezérlés vs. külső szabályozás elfogadása faktorösszetevői**: szubjektivitás–objektivitás, diák tervez–tanár tervez, spontaneitás–beszabályozottság. A quinni „versengő értékek” kultúramodell a szervezeti hatékonyságot tekintve szintén kiemeli a szabályozás módját. Eszerint lehet úgy eredményes egy intézmény, hogy preferált a kontroll által megvalósuló stabilitás, illetve a hatékonyság érdekében előnyben részesíthetik a rugalmasságot, változást. Ennek megfelelően a tehetséggel foglalkozva teremthet olyan közeget egy intézmény, ahol a sza-

bályozás, a tanár általi tervezés és az objektivitás ad stabilitást, átlátható működést és ezzel kontrollérzetet a tanulóknak, illetve elképzelhető olyan iskolai klíma, amelyben a tanulói szabadság, az egyéni igényekbe, kezdeményezésbe vetett bizalom adja meg a fejlődés közegét. Ennek megfelelően az iskolai tehetséglíma alapulhat a külső szabályozás vagy a belső, önzérlés elfogadásán.

A válaszadó pedagógusok és vezetők intézményükben inkább jellemzőnek tartják az intrinzik motivációs klímát (szemben az extrinzik motivációs klímával) és a külső szabályozottság elfogadásán alapuló eredményességet (szemben a diák önzérlésen alapulóval). Megjelennek a megítélésben szignifikáns eltérések.

Az intrinzik motivációs klíma inkább jellemzőnek tartott azokban az intézményekben, amelyek tehetségpontok (szemben a nem tehetségpontként működőekkel), az alsószintű képzésben (szemben a középszintűvel), a nők körében (szemben a férfiakkal) és a pedagógusok körében, szemben a vezetőkkel. Utóbbi két csoportnál a másik dimenzió vonatkozásában is megjelent az eltérés, a vezetők inkább jellemzőnek tartják az intézményükre a szabályozottság elfogadásán alapuló légkört.

A kérdőív kidolgozásánál figyelembe vett korábbi, BALOGH, DÁVID és BÓTA (2000, id. BALOGH, 2012) által végzett vizsgálat eredményeivel összevetve az is látható, hogy az ott a tanárok által jellemzőnek ítélt tantárgyközpontúság, tanári előadás, tervezés, dominancia, eredménycentrikusság, beszabályozottság képen történt elmozdulás. A klíma bizonyos dimenzióiban látható a tehetséggondozásnak, -fejlesztésnek kedvezőbb légkör irányában történő változása. Ez az intrinzik motivációt támogató légkörben jelenik meg, ugyanakkor még mindig a kevésbé kedvezőnek ítélt beszabályozottság áll előtérben a másik kiemelt dimenzióban.

- **Akadályok a tehetséggondozásban**

A tehetséggondozás akadályai közül az anyagi források hiánya mellett az idő hiánya a legfontosabb akadály (az osztály összetétele, az adminisztráció és a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges idő miatt). Ezt követi a tehetség oktatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya, a módszertani, illetve a szakmai ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya, végül a tantárgyi szakmai ismeretek hiánya. Legkevésbé értenek azzal egyet, hogy hiányzik a megfelelő tanári attitűd a tanulásra vonatkozóan, illetve, hogy a tanterv kialakításával vagy a tanulásszervezéssel kapcsolatos módszertani ismeretek hiányoznának. Az akadályok megítélésében nincs szignifikáns különbség aszerint, hogy az iskola tehetségpont-e vagy sem.

Iskolatípusonként egyetlen kérdésben észlelhető különbség: a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges időt mint akadályozó tényezőt az általános iskolában tanítók, valamint a szakgimnáziumban tanítók gondolják fontosnak; a gimnáziumban oktatók kevésbé érzik ezt akadályozónak.

A vezetőkhez képest a pedagógusok inkább egyetértenek azzal, hogy nincs idő a tehetséggel foglalkozni a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges idő és a módszertani ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya miatt.

Megvizsgáltuk az akadályozó tényezőket aszerint, hogy a válaszadók milyen tárgyakat tanítanak. A szakmai ismeretek hatékony felhasználási képességeinek hiányát a szakmai tárgyat tanítók kevésbé érzik akadálnak; ugyanakkor a köz-



ismereti humán tárgyakat tanítók értenek leginkább egyet azzal, hogy a szakmai ismeretek hatékony felhasználási képessége nagyfokú akadályozó a tehetséggondozásban.

A kvalitatív elemzések szerint az iskolában zajló tehetséggondozás kritikus pontjai közül a leggyakrabban említik:

- a tanárok leterheltségét;
- az időt;
- az energia hiányát;
- a motiváció hiányát;
- a gyerekeket;
- az iskolát mint szervezetet.

Az iskolában zajló tehetséggondozás hatékonyságának feltételeiként a külső feltételek mellett a pedagógus motivációját, az elvárásokat, a presztízst nevezik meg.

Eredményeinket szintén megerősítheti ÖVEGES és CSIZÉR 2018-as munkája, amely a hatékony nyelvoktatás és tehetséggondozás akadályaként a tanár motiváltságát, a változatos módszertani kultúra hiányát, az IKT és a technikai háttér nem megfelelő voltát, a csoportbontás és a tanulók terheinek nem megfelelő mértékét, az idő hiányát, a tanárok leterheltségét említette meg. Valamint hasonló gátló tényezőkről számolnak be DERÉNYI és munkatársai 2015-ben, valamint KÁLLAI 2016-ban.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ADAMS, C. M. (2009). Myth 14: Waiting for Santa Claus. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 272–273.
- BALOGH László, POLONKAI Mária, TÓTH László (szerk.) (1997). *Tehetség- és fejlesztőprogramok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen.
- BALOGH László, BÓTA Margit, DÁVID Imre (1999). Tehetséges tanulók – Pedagógusok – Iskolai fejlesztés. In *Tehetség és iskola*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, pp. 9–51.
- BALOGH László (2004). *Az iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem, Debrecen, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf (Letöltés ideje: 2017. 06. 30.).
- BALOGH László (2007). *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához. <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg/> (Letöltés ideje: 2017. 07. 06.).
- BALOGH László (2010). *Erősségek és gyenge pontok a magyar tehetséggondozásban* című előadás, Nyíregyháza, Eötvös Géniuszt Nyitókonferencia, 2010. augusztus 30. <http://eotvos.nye.hu/oktatas/eotvos-tehetsegpont/geniusz/item/dr-balogh-laszlo-eloadasa> (Letöltés ideje: 2017. 08. 11.).
- BODNÁR Gabriella (2011). A tehetséges fiatalok menedzselése a felsőoktatási intézményekben. In BODNÁR Gabriella, TAKÁCS Ildikó, BALOGH Ákos, *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- BODNÁR Gabriella (2012). Kutatás a tehetségkompetenciák köréből. In BODNÁR Gabriella (szerk.), *Tehetségkompetenciák mérése és tehetséggondozás a Nyugat-magyarországi Egyetemen*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron, pp. 13–24. TAMOP-4.1. 1.-08/1-2009-0002.
- BORLAND, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 236–238.
- BROWN, S. W., RENZULLI, J. S., GUBBINS, E. J., SIEGLE, D., ZHANG, W., CHEN, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49 (1), pp. 68–79.
- CALLAHAN, C. M. (2009). Myth 3: A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a „silver bullet” in identification. There must be „winners” and „losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 239–241.

- 
- CORRELL, W. (1988). A tanár–diák viszony. In *Neveléslélektan II.*, Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, pp. 227–268.
- DERÉNYI András, Expanzió Kft., FEHÉRVÁRI Anikó, GALÁNTAI Júlia, KÁLLAI Gabriella, SZEMERSZKI Marianna (2015). *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p. 121. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tehetseg-gondozas_web_0.pdf (Letöltés ideje: 2018. 06. 01.).
- DE WET, C. F., GUBBINS, E. J. (2011). Teachers’ beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, 33 (2), pp. 97–108.
- DIAKIDOV, I. N., KANARI, E. (1999). Student Teachers’ Beliefs about Creativity. *British Educational and Research Journal*, Volume 25, Issue 2 April 1999, pp. 225–243.
- DWECK, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Psychology Press.
- DWECK, C. S. (2006). *Mindset: How we can learn to fulfill our potential*, New York, NY: Random.
- DWECK, S. C. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*, HVG Könyvek, Budapest.
- EKVALL, G. (1983). *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. Report 1. Stockholm, Sweden: FA radet, The Swedish council for management and organizational behaviour.
- FARAGÓ Klára, KARCZAG Judit (1988). Attitűd- és véleménymérés. In *Pszichodiagnosztikai Vademecum I./2.* (szerk. MÉREI Ferenc, SZAKÁCS Ferenc), Tankönyvkiadó, Budapest.
- FEYER, B. (1997). Tehetséggondozó programok. In *Tehetség- és fejlesztőprogramok* (szerk. BALOGH László, POLONKAI Mária és TÓTH László). A Magyar Tehetséggondozó Társaság és KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen, pp. 47–57.
- FIVES, H., BUEHL, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, pp. 471–499.
- FRIEDMAN-NIMZ, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 248–250.
- GALLAGHER, S. A. (2009). Myth 19: Is Advanced Placement an adequate program for gifted students? *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 286–288.
- GARCÍA-CEPERO, M. C., MCCOACH, D. B. (2009). Educators’ implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8 (2), pp. 295–310.
- GEFFERTH Éva, HERSKOVITS Mária (2004). *Csak keresni kell...: a tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Trefort, Budapest.
- GENTRY, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people’s gifts and talents. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 262–265.
- GOTTSCHALK, L. A., GLESE, G. C. (1969). *The Measurement of Psychological Status Through Analysis of Verbal Behavior*. University of California Press, Berkeley.
- GYARMATHY Éva (2006). *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- GYARMATHY Éva (2017). A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 1 (1), pp. 1–19.

- HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., PASSOW, A. H. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, UK, Pergamon.
- MÖNKES, F. J., HELLER, K. A. (1994). Identification and Programming of the Gifted and Talented. In HUSEN, T. POSTLETHWAITE (eds.), *The International Encyclopedia of education* (Vol. 5.), Oxford, UK, Pergamon, pp. 2725–2731.
- HERTBERG-DAVIS, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 251–253.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W., CODOL, J. P. STEPHENSON, G. M. (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, p. 165.
- KÁLLAI Gabriella (2016). Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók a tehetséggondozásban. In KÁLLAI Gabriella (szerk.) *Hozzájárulás és esélyek a tehetséggondozásban*, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, Budapest, pp. 83–110., <https://docplayer.hu/27143590-Hozzaferes-es-eselyek-a-tehetseggondozasban.html> (Letöltés ideje: 2018. 06. 01.).
- KAPLAN, S. N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 257–258.
- KARCSAG Judit (1992). A Gottschalk–Gleser féle tartomelemzési módszer. In MÉREI Ferenc és SZAKÁCS Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum II./3.*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- MACGREGOR, D. G., SLOVIC, P., DREMAN, D (2000). Imaginery, affect and financial management. The Institute of Psychology and Markets. *The Journal of Behavioral Finance*, http://psychologyandmarkets.org/research/vol_1_2imagery.htm (Letöltés ideje: 2020. 04. 14.).
- MATHISEN, G. E., EINARSEN, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16 (1), pp. 119–140.
- MOON, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 274–276.
- MOON, T. R. (2009). Myth 16: High-stakes tests are synonymous with rigor and difficulty. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 277–279.
- MOREHEAD, J. (2012). Stanford University's Carol Dweck on the growth mindset and education. Accessed February 2015, <https://onedublin.org/2012/06/19/stanford-universitys-carol-dweck-on-the-growth-mindset-and-education/> (Letöltés ideje: 2017. 06. 28.).
- MÖNKES, F. J., YPENBURG, I. H. (1998). *A nagyon tehetséges gyerek. A mi gyerekünk*. Akkord Kiadó, Budapest.
- ÖVEGES, ENIKŐ, CSIZÉR, KATA (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereiteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Budapest, Oktatási Hivatal.
- PETERSON, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 280–282.
- PÉTER-SZARKA Szilvia (2014). *Kreatív klíma: A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Gényusz Műhely sorozat, 3. MATEHETSZ, Budapest. <http://tehetseg.hu/konyv/kreativ-klima-kreativitast-tamogato-legkor-megteremtesenek-iskolai-lehetosegei> (Letöltés ideje: 2017. 07. 10.).

- 
- PÉTER-SZARKA Szilvia (2014). *Új utak a kreativitás fejlesztésében. A kreatív klíma szerepe a tehetséggondozásban*, http://tehetseg.hu/sites/default/files/fajlok/2013/12/uj_utak_a_kreativitas_fejleszteseben_peter-szarka_szilvia_eloadasa.pdf (Letöltés ideje: 2017. 07. 10.).
- POLONKAI Mária (2015). *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf (Letöltés ideje: 2017. 06. 10.).
- PRECKEL, F., BAUDSON, T. G., KROLAK-SCHWERDT, S., GLOCK, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52, pp. 1160–1184.
- QUINN, R. E., ROHRBAUGH, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management science*, 29 (3), pp. 363–377.
- REIS, S. M., RENZULLI, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 233–235.
- ROBINSON, A. (2009). Myth 10: Examining the ostrich: Gifted services do not cure a sick regular program. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 259–261.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- SISK, D. (2009). Myth 13: The regular classroom teacher can “go it alone”. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 269–271.
- SMITH, E. R., MACKIE, D. M., CLAYPOOL, H. M. (2016). *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p. 329.
- STERNBERG, R. J., ZHANG L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2) pp. 88–94.
- TAYLOR, T. (2016). *Gifted Students: Perceptions and Practices of Regular Class Teachers*. <https://ro.ecu.edu.au/theses/1933/> (Letöltés ideje: 2020. 04. 14.).
- TOFEL-GREHL, C., CALLAHAN, C. M. (2017). STEM High Schools Teachers’ Belief Regarding STEM Student Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 61 (1), pp. 40–51.
- TOMLINSON, C. A. (2009). Myth 8: The „patch-on” approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 254–256.
- TREFFINGER, D. J. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 229–231. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986209346950> (Letöltés ideje: 2020. 04. 14.).
- TREFFINGER, D. J. (2009). Myth 5: Creativity Is Too Difficult to Measure. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 245–247.
- TSCHANNEN-MORAN, M., SALLOUM, S. J., GODDARD, R. D. (2014). Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms. *International handbook of research on teacher beliefs*, pp. 301–313.
- VAN TASSEL-BASKA, J., STAMBAUGH, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44 (3), pp. 211–217.
- WORRELL, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), pp. 242–244.

MELLÉKLETEK

Interjúvázlat

A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérése. *A tehetségklíma azonosítása*
Dr. Sass Judit és Dr. Bodnár Éva interjúvázlat⁹

1. Kérjük, gondoljon az iskolájában a tehetséges tanulók gondozásával, fejlesztésével kapcsolatos gyakorlatra!
 - a) Mit mondana, mi az iskola küldetése, célkitűzése?
 - b) Van-e minden csoportnak, munkaközösségnek saját küldetése, stratégiája, ami ebből az általános küldetésből származik?
 - c) Mi a tehetséggondozó program célja, küldetése?
 - d) Ki a felelős ennek a létrehozásáért, kidolgozásáért?
 - e) Ki a felelős ennek a világos megfogalmazásáért, és azért, hogy a tagok támogatását elnyerje ehhez?
 - f) A tagok hány %-a ismeri ezt és hány % támogatja?
2. kérdéscsoport
 - a) Határozza meg az alábbi fogalmakat!
 - tehetség
 - b) Kérjük, jelölje meg az alábbi táblázatban melyik oldal és mennyire jellemzi inkább a tehetséges tanulót.

Általában egy tehetséges tanuló.....

A kihívást kerüli.							A kihívást keresi.
Akadály esetén védekező lesz, vagy könnyen feladja.							A kudarcok ellenére is kitart.
Az erőfeszítést fölöslegesnek tartja.							Az erőfeszítést a kiválóság felé vezető útnak tekinti.

⁹ Aláhúzással jelöltük a csak tehetséggondozó iskolában feltett kérdést, *dőlt betűvel* a vezetőt nem érintő kérdés szerepel.

Nem törődik a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzéssel.							Tanul a hasznos, építő jellegű negatív visszajelzésből.
Mások sikerét fenyegetőnek érzi magára nézve.							Mások sikerét követendő példának tartja.

Forrás: DWECK, 2015. *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*, p. 362.

- c) Kinek a feladata a tehetségek azonosítása?
 - d) Az iskola hogyan tekint a tehetségre, milyen az ezzel kapcsolatos attitűdje?
3. kérdéscsoport
- a) Ön szerint mi a tanár feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - b) Ön szerint mi az iskola feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - c) Ön szerint mi a szülők feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - d) Ön szerint milyen az iskola és család viszonya, szerepe a tehetséggondozásban?
 - e) Kihez fordul, amikor a tehetséges tanuló oktatásával, nevelésével, fejlesztésével kapcsolatos kérdése van?
 - f) Ön szerint mi a vezető feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - g) Miket tesz az ön vezetője, hogy segítse az ön tehetséggondozó munkáját? (Milyen funkciókat lát el: tanácsadó/coach, mentor, karrier fejlődést támogató vs. fegyelmező, mindent-tudó, önmagát támogató?)
 - h) Megjelenik-e az iskola értékelési/önértékelési folyamataiban szempontként a tehetséggondozás sikeressége?
 - i) Ön szerint egy látogató miből tudhatja meg, hogy ebben az iskolában foglalkoznak a tehetséges tanulók fejlesztésével?
4. kérdéscsoport
- a) A tanárképzés során kapott-e olyan ismereteket, amelyek a tehetséggondozás szempontjából hasznosíthatók?
 - b) Ön szerint milyen továbbképzések segítik a tehetséggondozást?
 - c) Megvalósult-e olyan továbbképzési rendszer támogatása, amely elérhetővé teszi az intézményekben felhalmozódott pedagógiai-szakmai tudás rendszerezett formában való átadását az intézmény pedagógusai számára is. Működik-e Önöknél ilyen disszeminációs, belső tudásmegosztásra épülő rendszer?
 - d) A módszertani kultúra fejlesztése, tanártovábbképzések, tapasztalatcserék, külföldi tanulmányutak hozzájárulnak-e a komplex tehetséggondozási programok megvalósulásához? Hogyan valósul ez meg Önöknél?
5. kérdéscsoport
- a) A tantervfejlesztéseknél a tehetséggondozáshoz igazodó fejlesztések, programok, továbbképzések hozzájárultak-e a komplex tehetséggondozási programok megvalósításához/megvalósulásához?
 - b) Melyek Ön szerint a tehetséggel való foglalkozás akadályai az alábbiak közül!

Nincs elég idő a tehetséggel foglalkozni az osztály összetétele miatt.	1	2	3	4	5
Nincs elég idő a tehetséggel foglalkozni az adminisztráció miatt.	1	2	3	4	5
Nincs elég idő a tehetséggel foglalkozni a tehetséggondozás megtervezéséhez szükséges idő miatt.	1	2	3	4	5
Anyagi források hiánya miatt.	1	2	3	4	5
Tantárgyi szakmai ismeretek hiánya miatt.	1	2	3	4	5
Hiányzik a megfelelő tanári attitűd a tanulásra vonatkozóan.	1	2	3	4	5
A tehetség oktatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya miatt.	1	2	3	4	5
A tanulásszervezéssel kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya miatt.	1	2	3	4	5
A tanterv kialakítással kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya miatt.	1	2	3	4	5
A módszertani ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya miatt.	1	2	3	4	5
A szakmai ismeretek hatékony felhasználási képességének hiánya miatt.	1	2	3	4	5

- c) Milyenek a növekedési, fejlődési lehetőségek, esélyek?
d) Kitől várna támogatást (iskolán belülről és kívülről), hogy hatékonyabb legyen az iskolai tehetséggondozó rendszer?
e) Hogyan képzelel el a tehetséggondozást 5 év múlva?

6. kérdéscsoport

- a) Az interjúnak ebben a részében ellentétes jelentésű jelzőpárokat fog találni egymás alatti sorokban. Ezek között hét vonal helyezkedik el, amelyek a közöttük lévő fokozatokat jelzik. Tegyen egy „x” jelet a vonalak egyikére annak megfelelően, hogy a jelzők közül melyik és mennyire jellemzi az Ön iskoláját.

Gyermekközpontúság	--	--	--	--	--	--	--	Tantárgyközpontúság
Tanácsadás	--	--	--	--	--	--	--	Direkt irányítás
Közös munka	--	--	--	--	--	--	--	Tanári előadás
Diák tervez	--	--	--	--	--	--	--	Tanár tervez
Belső motiváció	--	--	--	--	--	--	--	Külső motiváció
Fejlődésközpontúság	--	--	--	--	--	--	--	Eredménycentrikusság
Tanulói szabadság	--	--	--	--	--	--	--	Tanári dominancia
Szubjektivitás	--	--	--	--	--	--	--	Objektivitás
Spontaneitás	--	--	--	--	--	--	--	Beszabályozottság

- b) Melyek az iskolában zajló tehetséggondozás kritikus pontjai?
c) Mit gondol az iskolában zajló tehetséggondozás hatékonyságának feltételeiről?

- d) Hogyan látja az iskolában zajló tehetséggondozási rendszer gyakorlati megvalósítását?
- e) A tehetséggondozás mely aspektusai hangsúlyosak ebben a szervezetben – például sebesség, minőség, mennyiség, a szülők elégedettsége, újítás, a pedagógusok elégedettsége stb.?
- f) Ha barátainak arról beszél, hogy valójában milyen itt dolgozni, hogyan írná le az iskola légkörét?
- g) Megéri-e itt kockázatot vállalni, például javaslatot tenni, visszajelzést adni? (Támogatott-e a kezdeményezés, kreativitás, kockázatvállalás; milyen a szervezet attitűdje a kritikával, visszajelzéssel kapcsolatban?)
7. kérdéscsoport
- a) Ön szerint melyek azok a legfontosabb dolgok, amelyeket meg kellene változtatni a tehetséggondozás hatékonyabbá tételére, jobbá tételére érdekében? Mit változtatna...
- a tanárokon
 - az iskolán
 - a környezeten
 - a támogatási rendszeren

A vizsgálatban alkalmazott kérdőív-rész

Kérdésjavaslatok

Dr. Sass Judit és Dr. Bodnár Éva: *A pedagógusok tehetséggondozással kapcsolatos előzetes ismereteinek felmérése* kutatáshoz javasolt kérdések a kérdőíves vizsgálathoz

Kérdések	Elosztott 10 pont	Pedagógus minta	Vezetői minta
1. A tehetséges tanulóval kapcsolatos attitűd vizsgálata (Slovic-módszer).	3	x	x
2. A hatékony tehetséggondozó tanárral kapcsolatos attitűd vizsgálata (Slovic-módszer).	1	x	x
3. A tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos attitűd, tévhitek vizsgálata.	3	x	x
4. A tehetségklíma vizsgálata (Osgood-módszer).	3	x	x

1. kérdés (3 pont): A tehetséges tanulóval kapcsolatos attitűd vizsgálata (**Slovic-módszer**).

A kérdőív elején kell kérdezni, a minta felének: „tehetséges lány tanuló”, másik felének: „tehetséges fiú tanuló” szövegezéssel:

Először arra kérjük, hogy gondoljon egy **tehetséges lány** tanulójára. Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami erről az Ön eszébe jut? Kérjük, írja ezt le az egyes szám

után, majd írja le sorban a további az adott tehetséges tanulójáról eszébe jutó gondolatokat, képeket is az alábbi táblázatba:

	Az Ön eszébe jutó gondolat/kép	Értékelés (+2-től -2-ig)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Ha készen van a felsorolással, kérjük, értékeljen minden egyes gondolatot/képet az alábbi skálán:

nagyon pozitív		semleges		nagyon negatív
+2	+1	0	-1	-2

Kérjük, írja le, hogy az Ön által felidézett tanuló mely területen/területeken tehetséges
.....
Hány éves?

Először arra kérjük, hogy gondoljon egy **tehetséges fiú** tanulójára. Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami erről az Ön eszébe jut? Kérjük, írja ezt le az egyes szám után, majd írja le sorban a további gondolatokat, képeket is az alábbi táblázatba:

	Az Ön eszébe jutó gondolat/kép	Értékelés (+2-től -2-ig)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Ha készen van a felsorolással, kérjük, értékeljen minden egyes gondolatot/képet az alábbi skálán:

nagyon pozitív		semleges		nagyon negatív
+2	+1	0	-1	-2

Kérjük, írja le, hogy az Ön által felidézett tanuló mely területen/területeken tehetséges
.....
Hány éves?

2. kérdés (1 pont): A hatékony tehetséggondozó tanárral kapcsolatos attitűd vizsgálata **(Slovic-módszer)**.

Most arra kérjük, hogy gondoljon egy olyan tanárra, aki az Ön véleménye szerint **hatékonyan foglalkozik a tehetséges** tanulókkal. Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami erről az Ön eszébe jut? Kérjük, írja ezt le az egyes szám után, majd írja le sorban a további gondolatokat, képeket is az alábbi táblázatba:

	Az Ön eszébe jutó gondolat/kép	Értékelés (+2-től –2-ig)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Ha készen van a felsorolással, kérjük, értékeljen minden egyes gondolatot/képet az alábbi skálán:

nagyon pozitív		semleges		nagyon negatív
+2	+1	0	–1	–2

Kérjük, írja le, hogy az Ön által elképzelt tanár mely területen/területeken foglalkozik tehetséges tanulókkal

3. kérdés (3 pont): A tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos attitűd, tévhitek vizsgálata.

Az alábbi kérdésnél a tehetséges tanulókkal, tehetséggondozással kapcsolatos állításokat olvashat. Kérjük, az alábbi skála felhasználásával fejezze ki egyetértése mértékét az adott állításokkal:

- 1- egyáltalán nem értek egyet
- 2- nem ért egyet
- 3- inkább nem ért egyet
- 4- inkább egyetért
- 5- *egyetért*
- 6- teljes mértékben egyetért

A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.	1	2	3	4	5	6
Az iskolába járó tanulók 3–5%-a tartozik a tehetséges tanulók közé.	1	2	3	4	5	6
Van egy olyan kiválasztási eszköz (teszt, kérdőív), amellyel minden tehetséges diák azonosítható.	1	2	3	4	5	6
A tanárok tapasztalatból tudják, hogy ki(k) a tehetséges diák(ok).	1	2	3	4	5	6

A hagyományos osztályokban a differenciálás megfelelő megoldás a tehetséggondozáshoz.	1	2	3	4	5	6
A tehetséges tanulónak extrakurrikuláris tartalmat kell adnia.	1	2	3	4	5	6
A tehetséges gyerekeknek azt tanítsa a programban részt vevő tanár, amihez a legjobban ért.	1	2	3	4	5	6
A tehetségprogramnak saját, akár az intézmény megfogalmazott küldetésétől eltérő céljai lehetnek.	1	2	3	4	5	6
A tehetséges gyerekek támogatása megoldható a hagyományos oktatást kiegészítő programokkal (például rövid, körülhatárolt programokkal, haladó csoportokban).	1	2	3	4	5	6
A tehetséggondozás elképzelhetetlen sok pénz, felszerelés nélkül.	1	2	3	4	5	6
A tehetséges gyerekeknek nincsenek speciális problémáik, nem ütköznek kihívásokba.	1	2	3	4	5	6
A tehetséges tanulóknak nincsenek sajátos szociális és/vagy érzelmi szükségleteik.	1	2	3	4	5	6
A tanár(-ok)/iskola a felelős azért, hogy a tehetséges gyerek ne kallódjon el.	1	2	3	4	5	6

4. kérdés (3 pont): A tehetségklíma vizsgálata **(Osgood-módszer)**.

A kérdőívnek ebben a részében ellentétes jelentésű jelzőpárokat fog találni egymás alatti sorokban. Ezek között hét vonal helyezkedik el, amelyek a közöttük lévő fokozatokat jelzik. Tegyen egy „x” jelet a vonalak egyikére annak megfelelően, hogy a jelzők közül melyik és mennyire jellemzi az Ön iskoláját.

Gyermekközpontúság	--	--	--	--	--	--	--	Tantárgyközpontúság
Tanácsadás	--	--	--	--	--	--	--	Direkt irányítás
Közös munka	--	--	--	--	--	--	--	Tanári előadás
Diák tervez	--	--	--	--	--	--	--	Tanár tervez
Belső motiváció	--	--	--	--	--	--	--	Külső motiváció
Fejlődésközpontúság	--	--	--	--	--	--	--	Eredménycentrikusság
Tanulói szabadság	--	--	--	--	--	--	--	Tanári dominancia
Szubjektivitás	--	--	--	--	--	--	--	Objektivitás
Spontaneitás	--	--	--	--	--	--	--	Beszabályozottság

Az interjúk tartalomelemzésének főbb kategóriái

- Kérjük, gondoljon az iskolájában a tehetséges tanulók gondozásával, fejlesztésével kapcsolatos gyakorlatra!
 - Mit mondana, mi az iskola küldetése, célkitűzése?
 - jobb eredmények
 - továbbtanulás előkészítése
 - kihívásokra felkészíteni

- tehetségápolás
 - segítség
 - támogatás
 - célok elérése
 - szemléletet adni
 - megtanítani szeretni a tanulást
 - gyerekközpontúság
- b) Van-e minden csoportnak, munkaközösségnek saját küldetése, stratégiája, ami ebből az általános küldetésből származik?
- igen
 - nem
- c) Mi a tehetséggondozó program célja, küldetése?
- nyelvi fejlesztés
 - szülői elvárások
 - tanulói elvárások
 - innováció
 - versenyeredmények
 - sikerélmény
 - tanulás megszerettetése
- d) Ki a felelős ennek a létrehozásáért, kidolgozásáért?
- vezető
 - tehetséggondozás felelőse
 - közösség
- e) Ki a felelős ennek a világos megfogalmazásáért és azért, hogy a tagok támogatását elnyerje ehhez?
- vezető
 - tehetséggondozás felelőse
 - közösség
 - tantestület
- f) A tagok hány %-a ismeri ezt és hány % támogatja?

2. kérdéscsoport

- a) Határozza meg az alábbi fogalmakat!
- tehetség
 - kiemelkedő képesség valamiben
 - versenyzés
 - jobb tudok és akarok lenni valamiben
 - flow-élmény, motiváció
 - kitartás
 - szorongalom
 - érdeklődés
- b) Kinek a feladata a tehetségek azonosítása?
- szaktanár
 - osztályfőnök
 - kolléga
 - tanár
 - szülő

- c) Az iskola hogyan tekint a tehetségre, milyen az ezzel kapcsolatos attitűdje?
 - motiválás
 - kibontakoztatás
 - versenyeztetés
 - pozitív hozzáállás
 - támogatás
 - túlterhelés
 - mérés
- 3. kérdéscsoport
 - a) Ön szerint mi a tanár feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - azonosítás, szűrés
 - energiabefektetés
 - motiválás
 - dicsőség
 - elismerés
 - visszajelzés
 - csoportok szervezése
 - fejlesztés
 - b) Ön szerint mi az iskola feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - események szervezése
 - feltételek biztosítása (óraszám)
 - keretek megteremtése
 - anyagi feltételek
 - motiválás
 - támogatás
 - tanárok támogatása
 - gyerekek támogatása
 - szülő támogatása
 - c) Ön szerint mi a szülők feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
 - együttműködés, partnerség az iskolával
 - érdeklődés
 - támogatás
 - energiabefektetés
 - beszélgetés
 - érzelmi támasz és segítség, nevelés
 - d) Ön szerint milyen az iskola és család viszonya, szerepe a tehetséggondozásban?
 - támogató
 - együttműködő
 - segítő
 - fejlesztő
 - e) Kihez fordul, amikor a tehetséges tanuló oktatásával, nevelésével, fejlesztésével kapcsolatos kérdése van?
 - más intézményvezető
 - pedagógusok
 - munkaközösség-vezető
 - tantestület

- 
- f) Ön szerint mi a vezető feladata, szerepe, kihívása a tehetséggondozásban?
- tanárok támogatása
 - feltételek megteremtése
 - monitorozás
 - kommunikáció
 - értékek, mintaadás
 - tér, lehetőség eszköz adása
- g) Miket tesz az ön vezetője, hogy segítse az ön tehetséggondozó munkáját? (Milyen funkciókat lát el: tanácsadó/coach, mentor, karrier fejlődést támogató vs. fegyelmező, mindent-tudó, önmagát támogató?)
- erkölcsi elismerés
 - órakedvezmény
 - kitüntetés
 - feltételek megteremtése
 - elégedettségre hatás
 - folyamatos visszajelzés
 - meghallgatás
 - érzelmi támogatás
 - közösségadás
- h) Megjelenik-e az iskola értékelési/önértékelési folyamataiban szempontként a tehetséggondozás sikeressége?
- kiemelkedő szempont
 - önértékelés fontos része
- i) Ön szerint egy látogató miből tudhatja meg, hogy ebben az iskolában foglalkoznak a tehetséges tanulók fejlesztésével?
- a tanórán folyó munkából
 - a támogató légkörből
 - külső jegyeiből
 - dicsőségtáblából
 - honlapról

4. kérdéscsoport

- a) A tanárképzés során kapott-e olyan ismereteket, amelyek a tehetséggondozás szempontjából hasznosíthatók?
- nem
 - elméleti jellegű képzés
- b) Ön szerint milyen továbbképzések segítik a tehetséggondozást?
- külföldi tanulmányút
 - továbbképzés
 - szakvizsga
- c) Megvalósult-e olyan továbbképzési rendszer támogatása, amely elérhetővé teszi az intézményekben felhalmozódott pedagógiai-szakmai tudás rendszerezett formában való átadását az intézmény pedagógusai számára is. Működik-e Önöknél ilyen disszeminációs, belső tudásmegosztásra épülő rendszer?
- munkaközösségen belül
 - értekezleteken

- egymást támogató fejlesztő szemlélet
 - tantestület
 - szakmai megbeszélések tartása
- d) A módszertani kultúra fejlesztése, tanártovábbképzések, tapasztalatcserék, külföldi tanulmányutak hozzájárulnak-e a komplex tehetséggondozási programok megvalósulásához? Hogyan valósul ez meg Önöknél?
- tapasztalatcserék
 - együttgondolkodás
 - munkaközösségen belül
 - óralátogatás
5. kérdéscsoport
- a) A tantervfejlesztéseknél a tehetséggondozáshoz igazodó fejlesztések, programok, továbbképzések hozzájárultak-e a komplex tehetséggondozási programok megvalósításához/megvalósulásához?
- óraszámemelés
 - pedagógiai program
 - csoportbontás
- b) Melyek Ön szerint a tehetséggel való foglalkozás akadályai az alábbiak közül!
- idő hiánya
 - módszertani ismeret hiánya
 - adminisztráció
 - szakmai ismeretek
- c) Milyenek a növekedési, fejlődési lehetőségek, esélyek?
- OKTV-eredmények
 - versenyeredmények javítása
 - módszertani fejlődés
 - tantárgyakban jobb eredmények
- d) Kitől várna támogatást (iskolán belülről és kívülről), hogy hatékonyabb legyen az iskolai tehetséggondozó rendszer?
- felülről
 - anyagi támogatást
 - kollégák motiválása
 - iskolától
 - környezettől
- e) Hogyan képzei el a tehetséggondozást 5 év múlva?
- ilyennek
 - jobbnak
 - rosszabbnak
6. kérdéscsoport
- a) Melyek az iskolában zajló tehetséggondozás kritikus pontjai?
- a tanárok leterheltsége
 - idő
 - energia hiánya
 - motiváció hiánya

- gyerekek
- az iskola maga
- b) Mit gondol az iskolában zajló tehetséggondozás hatékonyságának feltételeiről?
 - külső feltételek
 - motiváció
 - szorgalom
 - pedagógus
 - elvárások
 - presztízs kérdés
- c) Hogyan látja az iskolában zajló tehetséggondozási rendszer gyakorlati megvalósítását?
 - azonosítás (szűrés, házi versenyek, felmérések)
 - fejlesztéstámogatás
- d) A tehetséggondozás mely aspektusai hangsúlyosak ebben a szervezetben (például sebesség, minőség, mennyiség, a szülők elégedettsége, újítás, a pedagógusok elégedettsége stb.)?
 - gyerek elégedettsége
 - szülő elégedettsége
 - eredményesség verseny, OKTV, nyelvvizsga
 - a tanári munka megtérülése
 - sebesség
- e) Ha barátainak arról beszél, hogy valójában milyen itt dolgozni, hogyan írná le az iskola légkörét?
 - gyerekcentrikusság
 - mosolygás
 - jó légkör
 - eredményesség
 - kölcsönös megbecsülés
 - közösség
 - kapcsolat
- f) Megéri-e itt kockázatot vállalni, például javaslatot tenni, visszajelzést adni? (támogatott-e a kezdeményezés, kreativitás, kockázatvállalás; milyen a szervezet attitűdje a kritikával, visszajelzéssel kapcsolatban)
 - demokratikus légkör
 - támogatás
 - kollégákkal kapcsolattartás
 - fejlesztés
 - szakmai

7. kérdéscsoport

- a) Ön szerint melyek azok a legfontosabb dolgok, amelyeket meg kellene változtatni a tehetséggondozás hatékonyabbá tételére, jobbá tételére érdekében? Mit változtatna...
 - a tanárokon
 - motiváció javítása
 - időt adni nekik
 - jobb kedv
 - képesség, ismeretek

- az iskolán
 - a környezet javítása
 - infrastruktúra javítása
- a környezeten
 - szülőkön
 - önkormányzat
- támogatási rendszeren
 - KLIK
 - anyagi források

Az interjúban megkérdezett iskolák

	Besorolás	Megye	Cím	Intézmény	Igazgató	Kapcsolat	Időpont
1.	általános iskola, nem külön tehetséggondozó	Budapest	1142 Budapest, Csáktornya park 1.	Munkácsy Mihály Általános Iskola Alapfokú Művészeti Iskola	Losonczy Julianna	+36 1 467-0916, 799-9018, 799-9019	2017. 12. 11.
2.	általános iskola, nem külön tehetséggondozó	Pest	2146 Mogyoród, Gödöllői út 17.	Mogyoródi Szent László Általános Iskola	Hutter Magdolna	+36 28 540-716	2017. 12. 08.
3.	általános iskola, tehetséggondozó	Csongrád	6725 Szeged, Szentháromság u. 70–76.	Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	Szegedi Ágnes	+36 62 420-248	2017. 11. 15. délután
4.	általános iskola, tehetséggondozó	Pest	2100 Gödöllő, Légszesz u. 10.	Gödöllői Hajós Alfréd Általános Iskola	Zmák Julianna Borbála	+36 28 430-773 godolloi.hajos@gmail.com	2017. 11. 29 14 óra
5.	általános iskola, tehetséggondozó	Hajdú-Bihar	4225 Debrecen, Gönczy Pál u. 1.	Debreceni Gönczy Pál Általános Iskola	Burger Angéla Erzsébet	+36 52 535-820 iskoladebrecen@goncgy.sulinet.hu	2017. 11. 22. 11–13 óra között
6.	gimnázium, nem külön tehetséggondozó	Szabolcs-Szatmár-Bereg	4492 Dombrád Andrassy út 67.	Dombrádi Móra Ferenc Általános Iskola és Gimnázium	Almásiné Puskás Ágnes	+36 45 465-413	2017. 11. 10. kora délután 11-13 óra között
7.	gimnázium, nem külön tehetséggondozó	Szabolcs-Szatmár-Bereg	4400 Nyíregyháza, Széchenyi u. 6.	Nyíregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium	Márk Attila Olivér	+36 42 500-059	2017. 11. 09. délelőtt

8.	gimnázium, tehetség-gondozó	Szabolcs-Szatmár-Bereg	4600 Kisvárdai Iskola tér 2.	Kisvárdai Besenyei György Gimnázium és Kollégium	Bíró Gábor	+36 45 410-045	2017. 11. 10. délelőtt
9.	gimnázium, tehetség-gondozó	Csongrád	6720 Szeged, Tisza Lajos krt. 6–8.	Radnóti Miklós Gimnázium Szeged	Gál Béla	+36 62 548-937 +36 20 286 0859	2017. 11. 15. délelőtt
10.	gimnázium, tehetség-gondozó	Pest	2100 Gödöllő, Petőfi Sándor út 12.	Török Ignác Gimnázium Gödöllő	Fábián Bertalan	+36 26 310-408	2017. 11. 30.
11.	szakgimnázium, tehetséggondozó	Szabolcs-Szatmár-Bereg	4625 Záhony, Kárpát. 4.	Kandó Kálmán Szakgimnázium	Bodnár Attila	+36 45 525-056	2017. 11. 09. délután
12.	szakgimnázium, tehetséggondozó	Bács-Kiskun	6000 Kecskemét, Izsáki út 8.	Katedra Gimnázium, Informatikai és Művészeti Szakközépiskola és Kollégium	dr. Tubak István	+36 30 938 1671 tubak@katedra-iskola.hu	2017. 11. 15. vagy 29.
13.	szakgimnázium, nem külön tehetséggondozó	Pest	2000 Szentendre, Római sánc köz 1.	Váci SZC Petzelt József Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája	Énekes Rita	+36 26 505-633	2017. 11. 08.
14.	szakgimnázium, nem külön tehetséggondozó	Hajdú-Bihar	4026 Debrecen, Piac u. 8.	Debreceni Szakképzési Centrum Bethlen Gábor Közgazdasági Szakgimnáziuma	Balogh Edit		2017. 11. 22. 8.00–11.00
15.	szakgimnázium, nem külön tehetséggondozó	Budapest	1041 Budapest, Görgey Artúr u. 26.	Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Újpesti Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája	Hackné Nyerges Rita	+36 1 369-6755; +36 30 941 6132; +36 20 555 2155	2017. 11. 20.

