GÉNIUSZ MŰHELY 17.

A TEHETSÉGGONDOZÓ SZOLGÁLTATÁSOKHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS KÖRNYEZETI ÉS INTRAPSZICHÉS TÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA

Páskuné Kiss Judit
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék
Levelezési cím: 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: jutka.kis@gmail.com

Nótin Ágnes
Miskolci Egyetem, BTK Tanárképzési Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
E-mail: agnesnotin@yahoo.co.uk

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem,Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
4220 Hajdúböszörmény, Désány István. u. 1-9.
E-mail: ferenc.mezo1@gmail.com

Harmatiné Olajos Tímea
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: olajos.timea@arts.unideb.hu

Bíró Zsolt
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: birozsolt.pszi@gmail.com

Mándy Zsuzsanna
Debreceni Egyetem, RH Tudományos Igazgatóság
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: mandy.zsuzsanna@unideb.hu

Tartalom

Páskuné Kiss Judit:
Bevezető 3

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit:
A tehetséggondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata 11

Bíró Zsolt, Páskuné Kiss Judit:
A tanórán kívüli foglalkozások szerepe és az önkibontakozással összefüggő intrapszichés jellemzők az Arany János Kollégiumi Szakiskolai programban tanulók körében 21

Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna:
A tehetséggondozási szolgáltatásokról való informálódás és az azokhoz való hozzáférés lehetőségei..... 33

Harmatiné Olajos Tímea:
Az alulreprezentáltság kérdésköre..... 43

Mező Ferenc:
Tehetségpontok kínálatát determináló környezeti változók vizsgálata..... 53

Páskuné Kiss Judit

Bevezető

A Magyar Tehetséggondozó Társaság a nemzeti tehetségsegítés esélyjavító, társadalomépítő programjának aktív résztvevője. Közel 25 éves fennállása óta meghatározó civil szervezetként működik a magyar tehetséggondozásban. Számos egyéb tevékenysége mellett a tehetséggondozás fejlesztését szolgáló *tudományos kutatások támogatása* is az itt folyó szakmai munka részét képezi. Ennek a hagyománynak a keretében folytattuk most bemutatásra kerülő kutatási munkánkat[1] is.

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

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

A hozzáférés fogalmát két oldalról közelítettük meg: egyrészt a *kínálati oldal felől*, amely a tehetséggondozó szolgáltatások különböző formáinak bemutatását, egyenlőtlenségeit, illetve az azokban alulreprezentált csoportok kimutatását célozta meg. A kínálati oldal mellett a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést a *keresleti oldal felől* is értelmeztük. Innen nézve inkább beszélhetünk az igénybevétel és a „távolmaradás" kérdéséről, ahol bizonyos intrapszichés jellemzők, történések mint katalizáló, illetve akadályozó tényezők merülnek föl (az általunk elméleti keretként használt Gagnè-modellben ez utóbbiak az intraperszonális katalizátorok hiányát, illetve alulműködését jelentik).

A vizsgálatunk tárgyát jelentő programok, tehetséggondozó, gazdagító tevékenységek (kínálat) és a vizsgálati személyek kiválasztásánál (keresleti oldal) gyelembe kívántuk venni a tehetségről való gondolkodásnak azokat az utóbbi évtizedben meg gyelhető konceptuális változásait, melyek a kiszélesítés irányába mutatnak. A kiszélesítés egyrészt a fellelhető tehetségterületek számának bővülésében, másrészt a korhatár kitolódásában érhető tetten, amelynek eredményeképp a célcsoportba kerülnek azok a atal felnőttek is, akiknek a tehetsége nem annyira kivételes adottságaiban, mint inkább magas szintű kompetenciáiban, szerzett, kiművelt szakértelmében nyilvánul meg. Így esnek gyelmünk fókuszába egyrészt a kötelező iskolai tanításon túli iskolarendszerű, szervezett programok, amelyek bár nem magától értetődően hozhatók átfedésbe a tehetséggondozó szolgáltatásokkal, de létjogosultságukat a tehetséggondozásban jártas szakemberek nem kérdőjelezik meg, továbbá azok a atalok, akik igénybe veszik ezeket a felkínált lehetőségeket, függetlenül attól, hogy tehetségük kimondásra (jelölés, önjelölés) vagy kimutatásra (mérés, produktum) került-e.

Gondolatmenetünk szerint a tanórán/iskolán kívüli programok olyan oktatásszervezési, tanulási kontextuális és pszichológiai nyereségeket kínálnak a résztvevők számára az iskolai tanórai elfoglaltságokhoz képest, melyek jó esélyl yel járulnak hozzá vélt vagy valós tehetségük kibontakozásához. Így azok az intraperszonális tényezők, amelyeket a tehetségfejlődés szempontjából kritikusnak tartanak – összefüggésben a szabadidő előbb megnevezett módon való strukturált eltöltésével – és egyre di erenciáltabban közelítenek meg, joggal tekinthetők a hozzáférés kínálati oldalán a vizsgálat tárgyának. Ezek közül kiemelendők azok, amelyek a (kiválósági) célra irányuló viselkedést meghatározó sajátosságok közé tartoznak, vagyis amelyek a *tudatosság* (awareness), a *motiváció* és az *akarat* (volition) fogalmaihoz rendelhetők (Gagnè, 2008). Ezek a sajátosságok egyedivé teszik azokat a hatásokat, amelyek a környezetből érkeznek, jelentőségükre pedig a tehetségkutatás szakirodalmában rendre rámutatnak – tudva persze azt, hogy ezek nem kemény mutatói a tehetségességnek, ámde ismeretük és fejlesztésük hozzájárulhat egy erőforrás-kereső pszichológiai értékbecsléshez.

A tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok megítélése, szerepe a tehetséggondozásban

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

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

A tanórán kívüli elfoglaltságok a hazai szakirodalomban azonban már közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban is, pozitív felhanggal fellelhető (Báthory, 1989, 1992; Pécskay, 1993): az iskolán kívüli oktatás szerepét a tehetséggondozás iránt elkötelezett szakemberek hangsúlyozzák. Szerintük ennek során olyan ismeretekhez férhet hozzá a gyermek, amelyekről úgy gondolja, szüksége lehet rá. Ezzel kapcsolatban Báthory (1992, 133) úgy fogalmaz, hogy a „*kliensi érdekek érvényesítése ... a tanulási motiváció forrása*". Pécskay (1993, 203) szerint „napjaink korszerű képzésében szükségszerű követelmény az oktatás „árnyékrendszereinek" kialakítása, azok alaposan átgondolt tudatos, megszervezése, működtetése", amelyek ha jól szervezettek, nagy potenciált je-

lenthetnek a megalapozott pályaválasztásban, s jelentősen hozzájárulhatnak az egyén önmegvalósításához, kulturális gazdagodásához.

Számos szakirodalomban találunk bizonyítékot a tanórán kívüli programok tehetségfejlődést is támogató pszichológiai nyereségeire. Tekintsünk át ezek közül néhányat:

> Többen (Feldhusen, 1991; Maoz, 1993; Fredricks és mtsai, 2002; Renzulli, 2008) kiemelik a tanórán kívül szervezett foglalkozások „*önszelektív*" aspektusát, utalva arra, hogy a gyerekek választják ezeket az elfoglaltságokat, ezért erősen elkötelezettek, hiszen sok egyéb dologról kell lemondaniuk a részvételük biztosítása miatt. A részvétel az ilyen foglalkozásokon találkozóhelyet jelent egyrészt azon tehetségesek fel- és elismerésére, akik a tipikus pszichometriai mérések azonosítási folyamata során kizáródtak, másrészt *prediktív* lehet a későbbi felnőtt *alkotó tevékenységre és pályaválasztásra* nézve.
>
> Előnyként említik, hogy a gyerekek itt találkozhatnak *ugyanolyan érdeklődésű* és talán hasonló képességű társaikkal, így *barátokat találhatnak*, amely a tehetséges gyermekek olykor izolációval járó iskolai léte mellett valódi nyereség (Freeman, 2010).
>
> Ezek a találkozások segítheti őket abban, hogy *reálisabban és pontosabban ítéljék meg képességeiket*. Annak a pontos ismerete, hogy valaki milyen jól csinált meg valamit, lehetővé teszi, hogy megfelelő célokat tűzzön ki, elkerülve a kudarcot és a túl könnyű sikert (Gagnè, 2011).
>
> Olyan *életvezetési készségeket* tanulnak, mint pl. az időkezelés, kellemetlenségekkel, nehézségekkel való megküzdés, hosszú távú gondolkodás, amely segíti őket más területen is az életvezetésben, problémák kezelésében (Fredricks és mtsai, 2002; Győri, 1998).
>
> Kiemelik továbbá az iskolán kívüli oktatás *kreatív produktivitásnak teret engedő sajátosságát*, amennyiben az ottani aktivitások az iskolaihoz képest mindenképp inkább önszabályozott tanulási tevékenységnek tekinthetők (Renzulli, 2008).
>
> E tevékenységek hasznossága kimutatható mind rövidtávon, ha az elfoglaltságok élvezeti értékére gondolunk, mind hosszú távon, amennyiben segítenek elköteleződni és hűnek maradni – főleg a kritikus fejlődési periódusokban, például serdülőkorban –a ataloknak a saját tehetségük mellett (Csíkszentmihályi és mtsai, 1997, id. Olszewszki-Kubilius, Lee, 2004).
>
> A pályafejlődés szakemberei közül sokan úgy tartják, hogy az átmenetek során változatlanul maradt szabadidős viselkedésformák rámutatnak a személyiség stabil pontjaira (Raymore és mtsai, 1995). Különösen az elkötelezettséget és erőfeszítést kívánó szabadidő-eltöltés jelentős a

> pályafejlődés szempontjából, mivel kapcsolatot biztosít a gyermekkori játék-világ és a felnőtt élet munka-kontextusa között. Az elköteleződés hosszú távú gondolkodásra, kitartásra, erőfeszítésre, a kellemetlenségekkel való megküzdésre neveli a gyerekeket, atalokat, kiváltképp akkor, ha ez az elköteleződés valamilyen iskolarendszerű iskolán kívüli oktatás formájában valósul meg (Ericsson, 1998, 2007, Gordon-Győri, 1998; Páskuné, 2002, Olszewszki-Kubilius, Lee, 2004).
>
> A kutatások azt sugallják, hogy a gyermekek részvétele az extrakurrikuláris és iskolán kívüli programokban előmozdítja a szülők társas hálózatának kiépülését is, gyarapítja kapcsolataikat, amely pedig segíti őket abban, hogy hozzáférjenek további oktatási forrásokhoz, lehetőségekhez a gyermekeik számára (Horvát és mtsai, 2003; Bryant és mtsai, 2006).

Összességében tehát az extrakurrikulumban és az iskolán kívüli programokban való részvétel direkt és indirekt hatásával is számolhatunk a tehetségesek fejlődésére.

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

Az egyik lehetséges magyarázat, hogy a legtöbb ilyen program nem kifejezetten a tehetségeseknek, hanem az érdeklődőknek hirdettetik meg, és elsősorban piaci érdekek működtetik, vagyis a „szelektív hozzáférési kritérium" tehetségfejlődés szempontjából kiemelt eleme (Gagnè, 2011) hiányzik, illetve torzul.

Másodszor, a legtöbb iskolán kívüli program nem köti magát a teljesítmény mennyiségi meghatározásához, vagyis a „haladás rendszeres és objektív értékelése" (Gagnè, 2011) is esetleges. Ez nehézkessé teszi a programok hatékonyságának becslését, hiszen nehéz például a *tevékenység és a kognitív bevonódás intenzitásának*, a gyerekek számára való *fontosságnak* vagy az *abban lelt örömnek* a mérése – amelyekről persze tudjuk, hogy hosszú távon meghatározzák az eredményességet (Csíkszentmihályi, 1990, 2010).

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

talán jobban meg lehet teremteni a nanszírozás lehetőségét is – ezáltal az esélyek egyenlőségét is.

A kötetben bemutatásra kerülő kutatási egységek

Nótin Ágnes és Páskuné Kiss Judit tanulmánya empirikus adatfelvételére támaszkodik, amely gazdagító tevékenységgel szorosabb kapcsolatot mutató és többek által igazolt tanórán kívüli extrakurrikuláris és iskolán kívüli elfoglaltságok és a tehetség fejlődési folyamatára ható intraperszonális tényezők közötti kapcsolatot keresi. Megközelítésünkben a tanulói jellemzők mint a *hozzáférés és „távolmaradás" intrapszichés vonatkozásai* értelmezhetők.

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

Az internetes adatgyűjtés, az interneten fellelhető tehetségsegítő és tehetségfejlesztő programok feltérképezése, összegyűjtése és ezek adatbázisba rendezése a kínálati oldalt vizsgáló kutatási modul része. Az ehhez kapcsolódó első tanulmány Mándy Zsuzsanna és Bíró Zsolt munkája, akik az eltérő településtípusokhoz tartozó, random módon kiválasztott települések kínálta gazdagítási alkalmakat térképezték fel.

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

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

Felhasznált irodalom

Báthory Zoltán (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Erőss Gábor (2008): *Iskolarend – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolatkiadói Kör K ., Budapest.

Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., Reynolds, P. (2006): Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 149–175.

Csíkszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia, 10,* 1.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997): *Talented teenagers: e roots of success and failure*. Cambridge University Press, Cambridge, England.

Csíkszentmihályi, M. (2001): *Flow – Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – ow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Ericsson, K. A. (1998): e Scienti c Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies, 9*.1.

Ericsson, K. A, Roring, R. W., Nandagopal, K. (2007): Gi edness and evidence for reproducibly superior performance: anaccount based on the expert performance framework. *High Ability Studies, 18*, 1. 3–56.

Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Feldhusen, J. F. (1991): E ects of programs for the gi ed: A search for evidence. In: Southern, W. T., Jones, E. D. (eds): *e academic acceleration of gi ed children*. New York: Teachers College Press, 133–147.

Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C., Hruda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., Ryan, A. M. (2002): A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and arts. *Journal of Adolescent Research, 17*, 68–97; *54*, 18–30.

Freeman, J. (2010): *Gi ed Lives – What Happens when Gi ed Children Grow Up*. Routledge, London.

Fónai Mihály (1995): Értelmiség és szabadidő. In: Tibori T. (szerk.): „*Társadalmi idő-szabadidő*”. *A szabadidő új problémái a mai társadalmakban*. Magyar Szabadidős Társaság, Budapest, 88–97.

Gagnè, F. (2008): *Building gi s into talents: Overview of the DMGT*. http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf Letöltve: 2011. 01.10.

Gagnè, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gi ed Education. *Talent Development & Excellence*, *3*, 1. 3–22.

Gordon Győri János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio, 2*, 263–274.

Györgyi Zoltán, Kőpatakiné Mészáros Mária (2010): *Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. Jelentés a magyar közoktatásról*.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., Lareau, A. (2003): From social ties to social capital: Class di erences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, *40*, 319–351.

Maoz, N. (1993): Nurturing gi edness in non-school educative settings – using the personal and material resources of the community. In: Heller, Mönks, Passow (eds): *International Handbook of Research and Development of Gi edness and Talent*. Pergamon, Oxford, 743–752.

Olszewszki-Kubilius, P., Lee, S. Y. (2004): e Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gi ed Students. *e Journal of Secondary Education*. *15*, 3. 107–123.

Pécskay Zoltán (1993): Az iskolán kívüli oktatásról – Kutatóintézetek szerepe a tehetséggondozásban. *Magyar Tudomány, 38*, 2.

Raymore, L. A., Barber, L. B., Eccles, J. S., Godbey, G. C. (1999): Leisure Behavior Pattern Stability During the Transition from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 1.

Renzulli, J. S.(2008): *Enriching Curriculum for All Students*. Corwin Press.

Szénay Márta (2003): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés. In: *A tanulók munkaterhei Magyarországon. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. (internetes hivatkozás: http://www.o .hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tantargyak-tanorak)

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit

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

Elméleti háttér

A tehetségesség intrapszichés feltételeinek vizsgálata során leginkább a teljesítménymotiváció témaköre kerül elő a szakirodalomban, melynek értelmezésére számos elméleti keret kínálkozik. Ezek bemutatásától most eltekintünk, és csak azokat a motivációs konstruktumokat említjük, amelyeket leggyakrabban kapcsolatba hoznak a kiemelkedő teljesítménnyel, s amelyek részben saját vizsgálatunkban is helyet kaptak. Ide sorolható az *intrinzik motiváció* (Kozéki, 1986, 1990), a *ow* (Csíkszentmihályi, 2001), az *érdeklődés* (Csíkszentmihályi, 1990, 2010; Freeman, 1993), a *sikerattribúció* és újabban a *mindset* (Weiner; 1985, 2010; Dweck, 2006), a *feladatnak való elköteleződés* (Renzulli, 1978), valamint a *koncentrált, átgondolt, gyakorlás* (Ericsson, 1998; Ericcson és mtsai, 2007; Csíkszentmihályi, 2001).

Ahogyan a fentebb bemutatott motiváció és a hozzá kapcsolódó konstruktumok, úgy az *énhatékonyságra vonatkozó hiedelmek* is a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való „hozzáférést” támogató tényezőnek tekinthetők (Bandura, 1997, 2006; Zimmerman, Cleary, 2006; Kiss, 2009). Amíg a pozitív hiedelmek serkentő, addig a negatív hiedelmek gátló hatást gyakorolnak azokra a helyzetekre, amelyek során az egyénnek célorientált, motivált és hatékony módon kellene viselkednie. Azok a személyek, akik alacsony énhatékonysággal rendelkeznek, hajlamosak azt feltételezni, hogy a nehézségekkel szemben kár erőfeszítést tenni, hiszen úgysem vezet eredményre, ezáltal könnyen feladják a küzdelmet. Akik viszont magas énhatékonysággal bírnak, azok a felmerülő akadályokat leküzdhetőnek tartják, és kellő kitartást tanúsítanak nehezebb helyzetekben is.

További vizsgált változónk, az *iskolában jelentkező szorongás* kapcsán gyakori tapasztalat, hogy adott iskolai területen megakadályozhatja a képességek megfelelő kibontakozását, ezáltal a sikeresség megélését, nemcsak az aktuális iskolai évek, hanem a felnőttkori pályaalakulás során egyaránt. Az iskolai szorongás olyan speci kus szorongásforma, amely nemcsak a teljesítéshez, hanem a tanárhoz vagy egy adott tantárgyhoz is kapcsolódhat. Cassady (2010) rendszerezése kapcsán a gyelmünket a tartalomtól függő, azaz *tantárgyi szorongásfor-*

mákra fordítjuk. A tantárgyi szorongás gyakran vizsgált területei közé sorolható a matematikai, a természettudományi, az idegen nyelvi és az olvasási szorongás, melyek a hazai vizsgálatok alapján jelen vannak a közoktatás színterein (Szénay, 2003; Nótin, Páskuné, Kurucz, 2012). A különféle tantárgyi szorongás típusok *közös jellemzője*, hogy a kognitív működésre gyakorolt hatásuk miatt gyakran negatívan befolyásolják az adott tantárgyi teljesítményt, illetve a sikertelenség nyomán a későbbi tanulást is, a tényleges képességektől függetlenül. Emellett kellemetlen érzelmek (pl. izgatottság, félelem) és ziológiai tünetek (pl. remegés, heves szívverés) kísérik a tantárggyal való foglalkozást az iskolás évektől kezdve akár egész életen át (Cassady, 2010). *Tehetséges tanulóknál* a magas fokú érzékenység, az erős önkritika, a perfekcionizmus és az analitikus beállítódás társulhat a szorongás megjelenéséhez (Osborne, Tillman, Holland, 2010; Mendaglio, 2010). A kutatási kérdésünk szempontjából a tantárgyi szorongás megalapozhatja és fenntarthatja a tanórán túli szervezett tevékenységektől való „távolmaradást" is.

Kutatási eredmények

Vizsgálatunkban a 9–10. osztályos tanulók (N=532, 309 ú és 223 lány; életkori átlag: 15,4; szórás: 1,1) nyolc megye kilenc különböző településének tíz középiskolájából kerültek ki. A mintában jelen voltak mindhárom iskolatípus tanulói (gimnázium 52%, szakközépiskola 34% és szakiskola 14%), illetve a lakhelyüket tekintve a fővárosi (9%) és megyeszékhelyeken élő tanulók (6%) mellett egyéb városokban (51%) és községekben lakók (34%). Az iskola települése és a lakhely közötti viszonyt tekintve a mintát közel azonos arányban alkotják a kollégisták, bejárók és helyben lakók. Ezen demográ ai adatok mellett további tényezőket is megvizsgáltunk, amelyek a kutatásunk témája szempontjából relevánsan hozzájárulhatnak a tanórán túli szervezett tevékenységekhez való hozzáférést segítő, vagy éppen akadályozó intrapszichés jellemzők megismeréséhez. Ide sorolható az általunk vizsgált *tanulmányi eredményesség önbecslése* (gyenge, közepes, jó vagy kiváló), a tanórán kívüli elfoglaltságok *választásának és az elköteleződésnek a motivációi*, az *énkép*, illetve *énhatékonyság*, a *sikerattribúció* és a *tantárgyi szorongás*. (A vizsgálati módszerek ismertetését a következő tanulmányban olvashatjuk.)

A *leíró elemzések* alapján elmondhatjuk, hogy a kutatásban részt vevő tanulók többsége (58%) jó tanulónak véli saját magát, ennél kevesebb közepesnek (26%) és kiválónak (13%), és igen kis százaléka gyengének (3%). A fentebb említett demográ ai adatok és a tanulók eredményességének önbecslése közötti

összefüggések azt jelzik, hogy az önmagukat jónak értékelő tanulók nagyobb arányban a fővárosban és megyeszékhelyeken élnek. Kiválónak főleg budapesti középiskolások tartják magukat (*1. táblázat*, p<0,01).

1. táblázat. A tanulmányi eredményesség önbecslése a település típusok függvényében

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

Az iskolatípus függvényében jó és kiváló eredményességet becslő tanulókat a gimnáziumokban találunk (81,6%), míg a közepes és a gyenge önbecsléssel a szakiskolásoknál találkozunk (66,7%, p<0,01). Tekintve, hogy a fővárosi mintában csak gimnazisták szerepeltek, ott az iskola telephelyének és az iskolatípusnak a hatása egyaránt érvényesülhet.

A tanórán túli szervezett tevékenységekben való részvétellel összefüggésben látható, hogy az iskolai közegben önmagukat gyenge tanulónak vallók jellemzően nem vesznek részt semmilyen foglalkozáson. Az önmagukat közepesek értékelő tanulók egyik nagy csoportja nem jár sehová (34,6%), ha mégis, akkor kifejezetten az iskolán belüli szervezett elfoglaltságokat preferálják (42,1%, p<0,01). Továbbá az önmagukat jó tanulónak tartó középiskolások nagyobb arányban járnak iskolán kívüli szervezett foglalkozásokra (72,2%), a kiválók esetén pedig jellemző a kettő vagy ennél is több tanórán kívüli rendszeres elfoglaltság. Ebből is láthatjuk, hogy a tanórán kívüli szervezett elfoglaltság megléte pozitív irányú kapcsolatot mutat a tanulók észlelt tanulmányi eredményességével, vagyis *aki jobb tanulónak tartja magát, nagyobb biztonsággal próbálkozik és áll helyt az iskolától független tanulási terepeken is.*

A tanórán túli szervezett elfoglaltságokra járás összefüggésben van a tanuló lakhelyének típusával is. A fővárosban élő tanulók leginkább iskolán kívül választanak valamilyen edzést, szakkört, zeneórát vagy különórát, és az esetek többségében (53,2%) párhuzamosan kettőt vagy annál többet is. A megyeszék-

helyeken élő tanulókra pedig inkább jellemző valamilyen magánóra igénybe vétele a többi lakhelytípushoz képest, vizsgára való felkészülés vagy felzárkózás céljából. Az egyéb városokban és községekben élő tanulók valamivel nagyobb arányban maradnak távol a tanórán túli elfoglaltságoktól (63,6%), mint a Budapesten és megyeszékhelyen lakók (22,5%, $p<0,01$). Viszont a községekben élő középiskolások, amennyiben választanak valamilyen tanórán túli elfoglaltságot, akkor inkább az iskolán belül járnak (20,2%). Ezek az összefüggések feltehetően összefüggésbe hozhatók az eltérő nagyságú települések kínálati lehetőségeivel.

Az iskolatípus függvényében pedig megállapítható *(2. táblázat)*, hogy a szakiskolások közel fele nem jár semmire a kötelező tanórákon túl, ha mégis, akkor leginkább az iskolán belül maradnak valamilyen foglalkozáson, jellegzetesen csoportos keretben zajló szakkörön vagy sportedzésen. Ehhez hasonló képet mutat a szakközépiskolások aránya is az egyes tevékenységekben való részvétel terén. A gimnáziumokba járók közül pedig sokan választanak maguknak több elfoglaltságot ($p<0,01$), különösen iskolán kívüli helyszíneken, amelyek lehetnek egyéni (pl. zeneóra), csoportos (pl. rajzszakkör) vagy csapat (pl. vízilabdaedzés) keretben.

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

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

(χ^2=60,465, df=8, p= ,000)

Az *énhatékonyság* vizsgálata során nyert eredmények azt jelzik a tanuló lakhelyének típusával összefüggésben, hogy a fővárosban és megyeszékhelyeken élők magasabb szintű énhatékonyságot észlelnek a tanórán túli szervezett elfog-

laltságok kapcsán, mint az egyéb városokban és községekben lakók ($p<0,01$). Az iskolai tevékenységek, a társas kapcsolatok és az önszabályozás terén a megyeszékhelyeken élő tanulók hatékonyabbnak tartják magukat, szemben a községben lakókkal.

Az iskola típusát tekintve *(3. táblázat)* a gimnazista tanulók a szakiskolásokhoz képest magasabb énhatékonyság-érzést mutatnak az iskolai munka kapcsán, és azon kívül is. Emellett azok a tanulók, akik az iskolai eredményességüket gyengének ítélik, sokkal alacsonyabb énhatékonyságot élnek meg az iskolai, illetve iskolán kívüli elfoglaltságaik során, mint az önmagukat jónak vagy kiválónak megítélők ($p<0,01$).

3. táblázat. A különböző iskolatípusba járó tanulók összehasonlítása az énhatékonyság alskálái mentén

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

A tanórán túli szervezett elfoglaltságokat di erenciáltabban elemezve azt látjuk, hogy azok a tanulók, akik csak iskolán kívül választanak valamilyen foglalkozást, illetve egyszerre több helyre is járnak, magasabb énhatékonysággal jellemezhetőek azokhoz a társaikhoz képest, akik nem járnak semmilyen elfoglaltságra. A hatás pedig megjelenik az iskolán belüli és az iskolán túli tevékenykedés során is.

Több szempontból eltéréseket találtunk a tanulók által szorongáskeltőnek tartott tantárgyak kapcsán megélt tüneteket tekintve. A középiskolások lakhelyének a tantárgyi szorongás két faktorának (Érzelmi- ziológiai tünetek és Kognitív tünetek; Nótin, Páskuné, Kurucz, 2012) összefüggésében azt állapíthatjuk meg, hogy a legtöbb kellemetlen érzelmet és testi tünetet a községekben élők tapasztalnak, míg a legkevesebbet a megyeszékhelyeken lakó tanulók, és náluk a negatív színezetű gondolatok is ritkábbak. Ezzel szemben a fővárosi tanulók több kognitív tünetet mutatnak, így például negatívan viszonyulnak az általuk megjelölt szorongáskeltő tantárgyhoz, értelmetlennek tartják, és elsajátítási nehézségre panaszkodnak (*4. táblázat,* $p<0,01$).

4. táblázat. A településtípus és a tantárgyi szorongás tünetek összefüggései

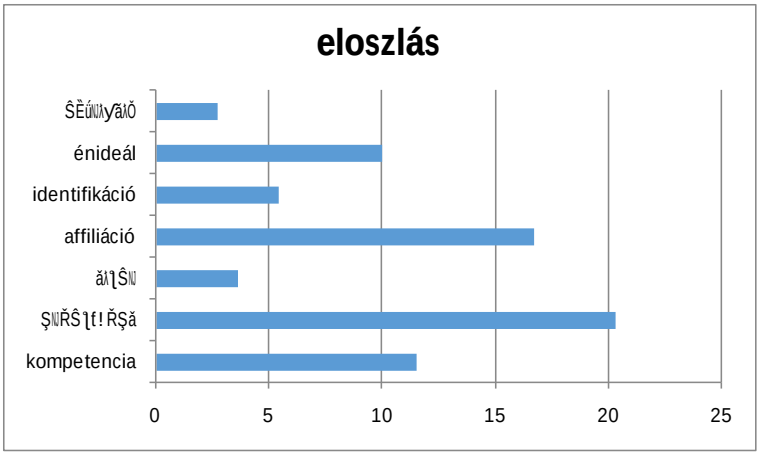
Településtípus	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi- ziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Főváros	68,87	**87,11**
Megyeszékhely	**66,32**	**78,61**
Egyéb város	71,35	86,58
Község	**71,78**	85,44

Hasonlóképpen a gimnazista tanulókra inkább jellemző a negatív jellegű gondolatok jelenléte a szorongáskeltő tantárgy kapcsán, míg a szakközépiskolások és a szakiskolásoknál kevésbé. Viszont utóbbi iskolatípusban a tanulóknál inkább az érzelmi (pl. izgatottság, félelem) és a testi tünetek (pl. remegés, heves szívverés) jelentkeznek ($p<0,01$). Az észlelt tanulmányi eredményességet vizsgálva a tantárgyi szorongás tükrében megállapítható, hogy az önmagukat gyengének tartó középiskolások a kiválókhoz képest sokkal több kellemetlen érzelmet és testi tünetet jeleznek ($p<0,01$). Ez a különbség a gondolati tünetek megélésében nem jelentkezik az önmagukat jónak megítélőkhöz képest.

A *nemi különbségekről* nyert adataink megerősítik azt az általános empirikus és hétköznapi tapasztalatot, miszerint a lányok magasabb szintű tantárgyi szorongást mutatnak mind az Érzelmi- ziológiai, mind a Kognitív tünetek faktorban a teljes mintában ($p<0,01$), attól függetlenül, hogy milyen tantárgyat jelöltek meg szorongást keltőnek (pl. matematika, zika, idegen nyelv, történelem). A tanórákon túli szervezett elfoglaltságokban való részvétel úgy tűnik nincs kapcsolatban a tantárgyi szorongás mértékével.

A *hosszú távú elköteleződést biztosító motivációs háttér* vizsgálatánál megjelenő motívumok eloszlását az *1. ábrán* láthatjuk. Az elemzések nyomán látható, hogy az érdeklődés áll az első helyen mint az elköteleződés garanciája. Ugyanakkor nem igazolódott a vizsgált korosztályban az érdeklődés, a belső megismerő motívumok kizárólagos szerepe a hosszú távú elköteleződés hátterében. Az adott tevékenységgel eltöltött idő és a motivációs sajátosságok összefüggésében a régóta valamilyen tevékenységet űzők mind a társas ($p=0,033$), mind a feladatorientált motívumcsoportban erősebb motivációt mutattak ($p=0,013$). Az extrinzik motívumok esetében nem találtunk ilyen összefüggést.

1. ábra. A tanórán kívüli plusz elfoglaltságok motívumai



Végül igen érdekes eredmények születtek a *szabadidő élménytartalmára* vonatkozó vizsgálatunkban. A tanórán kívül többféle tevékenységnek elköteleződő tanulók, valamint az iskolán kívülre járók esetében sokkal hangsúlyosabban jelentkezett a szabadidőnek az *önfejlődésre, önképzésre* (67,6%, p=0,022), és *az alkotásra lehetőséget adó* jelentéstartalma (41,2%, p=0,005). Vagyis ők inkább gondolnak úgy a szabadidőre, mint olyan fennmaradó időtöbbletre, amelyet önmegvalósításra, saját maguk, képességeik fejlesztésére, tudásuk bővítésére szánhatnak. Ezt pedig tekinthetjük úgy, mint a személyes potenciálok kifejlesztésének absztrakt, attitűd jellegű komponensét.

Összegzés

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

A kistelepüléseken élő tanulók gazdagító programokhoz, *tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférése biztosítása* kiemelt feladat kell, hogy legyen a jövőben. Abban az esetben, ha a településen korlátozott lehetőségek vannak különböző foglalkozások tartására (például hely, eszköz, vagy szakember hiány miatt), úgy megoldás lehet a tanulók környező településekre való átjárása, ahol lehetőség van a részvételre. A gyakori utazáshoz szükséges lehet különböző anyagi és személyi feltételek megteremtése (például „szakköri busz" fenntartása, kísérő tanár), amely elősegíti a tanulók tanórán kívüli elfoglaltságokba való bekapcsolódását, és akár a hosszabb távú elköteleződést is adott tevékenységben. A különböző szakkörökön, edzéseken vagy zeneórákon való részvétel tapasztalatai hozzájárulhatnak a motiváció és az énhatékonyság fokozódásához, amely idővel nem csupán az iskolán kívüli elfoglaltságok, hanem az iskolai előmenetel és a későbbi pályaválasztás terén is pozitív változásokat indíthat be a kistelepüléseken élőknél. Emellett kiemelt tennivaló a civil környezet aktív bevonása, amely képes megerősíteni és támogatni a tanulók tanórán túli plusz elfoglaltságokban való részvételt. Ennek útja lehet a szülők szerepének, feladatainak és részvételének hangsúlyozása a gyermek iskolai és iskolán kívüli fejlődési színterein egyaránt.

Irodalom

Bandura, A. (1997): *Self-e cacy: e exercise of control*. Freeman, New York.

Bandura, A. (2006): Adolescent development from an agentic perspective. *Self-e cacy beliefs of adolescents.* Information Age Publishing, 1–43.

Cassady, J. C. (2010): Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In: Cassady, J. C. (ed.): *Anxiety in schools. e causes, consequences, and solutions for academic anxieties.* Peter Lang Publishing, Inc., New York, 7–26.

Csíkszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia, 10,* 1.

Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – ow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Dweck, C. S. (2006). *Mindsets. e psychology of success.* Ballantine, New York, NY.

Ericsson, K. A. (1998): e Scienti c Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies, 9,* 1.

Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007): Gi edness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies 18, 1*. 3–56.

Freeman, J. (1993): Parents and families in nurturing gi edness and talent. In: Heller, Mönks, Passow (ed.): *International Handbook of Research and Developmentof Gi edness and Talent*. Pergamon, Oxford, 669–683.

Freeman, J. (2010): *Gi ed Lives – What Happens when Gi ed Children Grow Up*. Routledge, London.

Gagnè, F. (2008): Building gi s into talents: Overview of the DMGT. http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Gagne.pdf Letöltve: 2011.06.30.

Kiss István (2009): *Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján*. Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Kozéki Béla (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia, 6,* 2. 271–292.

Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–124.

Mendaglio, S. (2010): Anxiety in Gi ed Students. In Cassady, J. C. (ed.): *Anxiety in schools. e causes, consequences, and solutions for academic anxieties.* Peter Lang Publishing, Inc., New York, 153–173.

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit, Kurucz Győző (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával. *Magyar Pedagógia, 112*, 4. 221–241.

Ogbu, J. U. (2003): *Black Students in an A uent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

Olszewszki-Kubilius, P., Lee, S. Y. (2004): e Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gi - ed Students. *e Journal of Secondary Education*. *15,* 3. 107–123.

Osborne, J. W., Tillman, D., Holland, A. (2010): Stereotype threat and anxiety for disadvantaged minorities and women. In: Cassady, J. C. (ed.): *Anxiety in schools. e causes, consequences, and solutions for academic anxieties.* Peter Lang Publishing, Inc., New York, 119–152.

Renzulli, J. S. (1978). What makes gi edness? Reexamining a de nition. *Phi Delta Kappan*, *60*, 180–184, 261.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell F. C. (2011): Rethinking Gi edness and Gi ed Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*, 1. 3–54.

Szénay Márta (2003): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés. In: A tanulók munkaterhei Magyarországon. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (internetes hivatkozás: http://www.o .hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tantargyak-tanorak)

Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*, 4. 548–573.

Weiner, B. (2010). e development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, *45*, 28–36.

Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006): Adolescents' development of personal agency. e role of self-e cacy beliefs and self-regulatory skill. *Self – e - cacy beliefs of adolescents.* Information Age Publishing, 45–69.

Bíró Zsolt, Páskuné Kiss Judit

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

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által 2007-ben és 2008-ban indított program átfogó célkitűzései között szerepel, hogy a jelenleginél nagyobb arányban tanulhassanak eredményesen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szakképzésben – szakiskolában – a legszegényebb, gyermekvédelmi ellátásban részesülő atalok, a legképzetlenebb szülők gyermekei közül. A programban érintett kollégiumok a tanulókat oktató-nevelő szakiskolákkal együttműködve felelősséget vállalnak azért, hogy a program célcsoportjához tartozó, nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő – meghatározott számú – tanulókat államilag elismert szakképesítéshez segítsék.

További cél az AJKSZP-ba való *bekerülés és a pályaorientációval* támogatott előrehaladás, a képző intézménnyel való *tanári és szülői együttműködés* megszervezése és megvalósítása, az *inkluzív pedagógiai közeg* megteremtése a diákok lemorzsolódásának elkerülése érdekében.

A hátrányok mérsékelése érdekében végzett nevelési tevékenység során hangsúlyozottan kerülnek elő azok a speci kumok, amelyek a tehetségeseknek szánt gazdagító programok kritériumait is alkotják. A kollégiumok pedagógiai programjaiban a *közösségek együttélésében* rejlő szocializációs lehetőségek, a *pedagógus és a tanuló közötti személyes kapcsolatok* motivációs, modellnyújtó funkcióin kívül az egyéni igényekhez igazodó egyéni fejlesztési tervek és visszacsatolások, a személyes erősségek gyelembevétele, az önállóság, önkormányzatiság, felelősségvállalás forszírozása és támogatása, a közösségépítés és az alkotó, kreatív tevékenységekre való lehetőségek artikulálódnak (Csernyánszky, 2010).

A tehetségről való gondolkodás kiszélesítő szemléletét támogatja a tehetséggondozás közoktatási feladattá való emelése, amely azt a szellemiséget implikálja, miszerint nyitottnak kell lenni a tehetség bármikor és bárhol való felbukkanására. A modern pályatanácsadói és tehetségtanácsadói gyakorlat egyaránt abban a szellemben működik, mely szerint hogyha nem is tehetséges mindenki valamiben, de mindenkinek van egy legtehetségesebb oldala. Mindkét tanács-

adói gyakorlat törekvése, hogy megtalálja az egyénhez illeszkedő önmegvalósítási formákat, legyen szó akár tanulásról, akár munkáról, akár szabadidőről.

Kérdésfeltevés

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

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

A vizsgálati módszerek bemutatása

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

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

(2) Tanulói énhatékonyság skála
Bandura eredeti mérőeszközének (Self-E cacy Questionnaire for Children (SEQ-C)), rövidített (24 itemes) változatát Muris (2001) dolgozta ki. Az általuk

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

(3) Tenessee énkép skála „Individuális" alskálája
Harmadikként W. Fitts Tenessee *énkép skálájának* az „*individuális én*" *alskáláját* alkalmaztuk, amely a saját adottságokkal, képességekkel, illetve az azok mozgósítását biztosító személyiségjellemzőkkel – önbizalom, akaraterő, kitartás – kapcsolatos elégedettséget vizsgálja. Az alskála 18 kijelentésből áll, amelyek 3x6-os blokkokba rendeződnek, blokkonként 3-3 pozitív, illetve negatív állítással.

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

(5) Tantárgyi szorongás kérdőív
A saját fejlesztésű mérőeszközünk a tantárgyi szorongásformák (Cassady, 2010) mérésére készült. A kidolgozás folyamatának eredménye egy 40 állításból álló, 7 fokú Likert-skála mentén kitölthető kérdőív lett (1: egyáltalán nem jellemző rám; 7: teljes mértékben jellemző rám), amelyet középiskolás kortól lehet alkalmazni

a szorongás mérésére. Két fő faktorba rendezhetőek az egyes állítások. Az első *a)* Érzelmi- ziológiai tünetek (20 item), amelynek részét képezik a szorongást kísérő érzések, mint például nyugtalanság, izgalom, és félelem; illetve a testi szinten jelentkező ziológiai válaszok. A második *b)* Kognitív tünetek (20 item), amelyben olyan szorongáshoz kötődő gondolatok szerepelnek, mint például a tantárgy iránti negatív attitűd, az attribúciók és a különböző vélekedések a tantárgyról.

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

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

Vizsgálati személyek

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

Az előző tanulmányban a szakiskolás tanulóknak egy többé-kevésbé reprezentatív mintáját vizsgálták a szerzők (Nótin, Páskuné). Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy szakiskolai tanulók egy homogénebb mintáját mutassa be a vizsgált változók mentén.

Kollégista, a területi eloszlás (keleti országrész) szempontjából homogénnek tekinthető tanulók kerültek bele a mintába, s csak olyan kollégiumokból, ahol működik a Program.

A szakiskolai kontrollcsoportba csak azon kollégiumok diákjai kerültek be, ahol jelen van az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program, így nem reprezentálják jól a kollégista szakiskolás diákok teljes szakmacsoport-palettát lefedő mintáját. Ugyanakkor az AJKSZP-s kollégiumok mindegyike részt vett a vizsgálatban, így a Programban részt vevők nemi arányait valószínűleg jól reprezentálja a mintánk, bár a mintavétel csak a 9-10. évfolyamot érintette.

A szakiskolai kontrollcsoportban (ú. 63,4%, lány 36,6 %) jellemző ú többlet a programba bevont tanulók körében (ú 52,3%, lány 47,7%) nem jelentkezik.

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

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

A szülők iskolai végzettsége meghatározó szempont a hátrányos helyzet megállapításánál, ami a Programba való bekerülés feltételei között is hangsúlyos szempont. A programba bevont tanulók szülei között nagyobb arányban vannak csak 8 általánost végzettek, mint a kontroll csoport tagjai közt ($p<0,00$). Az alacsonyabb iskolai végzettségnél (8 általános, 8 általános alatt) felülreprezentáltak a programba bevont tanulók, míg a szakmunkás, illetve szakközépiskolát végzett szülők a kontrollcsoport tagjai között gyakoribbak.

Eredmények

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

Elfoglaltságok vizsgálata

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

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

A programba bevont tanulók jelentős része jelölte, hogy részt vesz valamilyen iskolán kívüli tevékenységben. A programba bevontak és a kontroll csoport között nincs jelentős különbség annak tekintetében, hogy milyen tanórán kívüli elfoglaltságon vesznek részt *(2. táblázat)*. A szakiskolások tágabb körét vizsgáló előző tanulmány (Nótin, Páskuné) eredményihez képest azonban jelentős eltérést látunk. Míg az átlagos szakiskolás tanulók 50%-a nem vesz részt semmilyen tanórán kívüli foglalkozáson, addig a programba bevont kollégiumi diákoknál ez az arány 10% alatti. Még számottevőbb az az eredmény, hogy a foglalkozások jelentős részben a kollégium által biztosított aktivitásokat jelentik. Feltételezhető, hogy a kollégiumban tanuló diákok tevékenység-többletét a program által nyújtott szolgáltatások adják.

A tanórán kívüli rendszeres elfoglaltságok választásában szerepet játszó személyek

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

Kinek a hatására?	**Kontroll**	**AJKSZP**
Teljesen saját	**3,53****	**3,09**
Szülők hatására, közös döntés	1,53	1,68
Édesanya hatására	1,36	1,58

Édesapa hatására	1,36	1,40
A szülők döntötték el	1,14	1,20
Az egyik szülő döntött:	1,17	1,22
Barátaim/barátom javaslatára	2,34	2,14
Tanár javaslatára, közös döntés	**1,61***	**2,02**
Egyéb:	,95	1,12

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

A mintánkban mind a kontroll, mind a vizsgálati csoportban a saját döntés bizonyult elsődlegesnek, második legnagyobb hatással a barátok, harmadik meghatározó személyként pedig tanári javaslatra döntöttek egy foglalkozás mellett *(2. táblázat)*.

Saját szakiskolai mintánkban további különbségek adódtak a két alminta között. A kontrollcsoportnál erősebbnek bizonyul a saját döntés, míg a programba bevont diákoknál a tanári hatás. Mindkét különbség szigni káns. Ezzel empirikusan is alátámasztást nyer, hogy az AJKSZP-ben az inkluzív pedagógiai közeg, az egyéni igényekhez igazodó egyéni fejlesztési tervek és visszacsatolások, a személyes erősségek gyelembevétele és az alkotó, kreatív tevékenységekre való lehetőségek egy hatékonyabb tanári befolyás kontextusát teremtik meg.

Az elfoglaltságok idői aspektusa és jellege

3. táblázat. Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása elfoglaltság időtartama szerint

		N	Átlag
Hetente eltöltött idő (1=15 perc)	Kontroll	74	**13,57**
	AJKSZP	153	**17,92***

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

Az eredmények szerint a kollégiumi foglalkozások lehetőséget kínálnak a rendszeres, hosszú távú elköteleződésre. Az AJKSZP-s diákok átlagosan 1,5 éve vesznek részt valamilyen extrakurrikuláris tevékenységben.

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

A foglalkozásokat *jellegük* szerint is kategorizáltuk, azaz aszerint, hogy egyéni, csoportos (közösen végzett foglalkozás), vagy csapat (közösen, interaktívan, egy cél érdekében; pl. csapatsport, projektmunka) tevékenységről van szó.

A programba bevont tanulók közül kevesebben vannak azok, akik semmilyen foglalkozásra nem járnak, és többen, akik egyszerre többfélén is részt vesznek. Az AJKSZP-s diákok 43,8%-a vesz részt legalább kétféle típusú tevékenységben ($p<0,01$).

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

Az énhatékonyság vizsgálata

4. táblázat. Az AJKSZP-ba bevont és a kontroll csoport tanulóinak megoszlása az Énhatékonyság alskálái szerint

Énhatékonyság alskálák	Iskolatípusok				
	Gimnázium*	Szakközép*	Szakiskola*	Kontroll	AJKSZP
Iskolai tevékenységek	**30,53**	30,51	**27,42**	29,21	29,42
Iskolai kapcsolatok	**31,83**	31,46	**28,52**	29,91	30,17
Iskolai önszabályozás	**31,07**	31,01	**28,28**	30,33	30,28
Iskolán kívüli tevékenységek	**34,12**	34,27	**29,18**	30,29	31,17
Iskolai kapcsolatok	**33,08**	33,18	**28,62**	30,07	30,40
Iskolai önszabályozás	**33,34**	33,22	**28,9**	31,18	31,2

**Nótin, Páskuné (2013)*

Jelen vizsgálatunkban kapott adatok arra mutatnak rá, hogy a programba bevont és a programba nem bevont, de AJKSZP-s kollégiumba járó diákok között nincs jelentős különbség se az énhatékonyság, se az észlelt tanulmányi eredmény vonatkozásában *(4. táblázat)*.

A programba bevont kollégiumban lakók – legyen az „aranyos” diák, vagy a kontroll csoport tagja – pontértékei a szakiskolás (nagy minta) és a szakközépiskolás értékek közé esnek. Ez igaz mind az észlelt énhatékonyság minden elemére, mind a becsült tanulmányi eredményre is. A pedagógiai készségek fejlesztésébe, a tanári attitűdök formálásába, a módszertani eszköztár gazdagításába való befektetés pozitív hatása kiterjedhet a programba nem bevontakra is.

A tantárgyi szorongás

A tantárgyi szorongás és az iskolatípus összefüggéseinek elemzésekor az előző tanulmány szerzői (Nótin, Páskuné) rámutattak arra, hogy a szakiskolások kevésbé aggodalmaskodnak tanulmányaik miatt, mint a gimnáziumba járó társaik, kevesebb negatív gondolatot tapasztalnak az adott tantárgyhoz kapcsolódóan *(5. táblázat)*.

5. táblázat. Az AJKSZP-ba bevont és a kontrollcsoport tanulóinak megoszlása a szorongás alskálák szerint

Iskolatípus	Tantárgyi szorongás	
	Érzelmi- ziológiai tünetek	Kognitív tünetek
Gimnázium*	74,74	**92,69**
Szakközépiskola*	**72,4**	86,98
Szakiskola *	**78,1**	**86,1**
Kontroll	75,37	78,31
AJKSZP	75,84	79,15

**Nótin, Páskuné (2013)*

A Tantárgyi szorongás kérdőívben a tanulók azt a tantárgyat jelölik meg, amelyhez a legtöbb kellemetlen érzésük és gondolatuk kötődik az iskolában. A mintában szereplő középiskolások közül legtöbben a matematikát jelölték meg szorongást keltőnek. Emellett sokan valamely szakmai tárgyukat írták be a kérdőívben. Korábbi vizsgálatok szerint a matematika után általában valamely természettudományos tantárgy, illetve az idegen nyelv szokott még magas gyakorisággal állni. A mi mintánkban a természettudományos tárgyak a sor végén állnak, valószínűleg a szakiskolás tanulók más belső és külső elvárásokkal tanulják a szakiskolás diákok a kémiát, zikát, mint pl. gimnáziumi társaik. Az idegen nyelv is jelentősen elmarad a leggyakrabban szorongást kiváltó tárgyaktól. A szakiskolákban a természettudományi tantárgyak helyett mindenesetre a szakmai tárgyak töltik be ezt a szorongáskeltő funkciót. Kérdés, hogy ez a szorongáskeltés a tantárgyak természetéből következik (Nótin és mtsai, 2012),

vagy ez egy gerjesztett szorongás, ami az adott iskolai közegben adott tantárgyak presztízséhez kapcsolódik.

A szabadidő élménytartalma

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

A 6. táblázatban látható, hogy a diákok elsődleges szempontjai a szabadidő eltöltésénél az, hogy társaikkal legyenek (a liáció), a szórakozás, és a fejlődés. Az első két szempont egybevág az előző tanulmány (Nótin, Páskuné, 2013) eredményeivel, de a jelen mintában az önfejlesztés motívuma a rangsorban előrébb helyezkedik el. A legkevésbé fontos motívum az alkotó tevékenység végzése, a gondolkodás, egyedüllét. Vagyis úgy gondolnak a szabadidőre, mint olyan lehetőségre, amikor lehet szórakozni, együtt lenni a barátokkal, kortársakkal, de közben akár valamilyen saját maguknak hasznos dolgot csinálni.

6. táblázat. „Miként gondolkodom a szabadidőről?" kérdésre megjelölt válaszok

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

Összegzés

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

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

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

Irodalom

Csernyánszky Erzsébet (2010): Az önazonosságtudat erősítése az Arany János Kollégiumi-szakiskolai Programban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 8-9. 90-95.

Cassady, J. C. (2010): Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In Cassady, J. C. (Ed.) *Anxiety in schools. e causes, consequences, and solutions for academic anxieties.* Peter Lang Publishing, Inc., New York, 7-26.

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit, Kurucz Győző (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál a Matematikai Szorongást Mérő Teszt használatával. *Magyar Pedagógia*, 112. (4) 221-241.

Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit (2013): A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás" intrapszichés feltételeinek vizsgálata. Kutatási beszámoló. NTP-TSZK-M-MPA-12, 36-86.

Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna

A tehetséggondozási szolgáltatásokról való informálódás és az azokhoz való hozzáférés lehetőségei

Bevezető

Tanulmányunkban az ország különböző településtípusain működő, középiskolások által elérhető iskolán kívüli programokat, kvázi tehetséggondozási formákat mutatjuk be tartalmi, földrajzi eloszlás és településtípus szerint. A tehetséggondozás kínálati oldalára fókuszálunk, függetlenül annak igénybe vételi arányától. Potenciális gazdagító programként értelmezünk minden olyan iskolán kívüli foglalkozást, tábort, szakkört stb., aminek a programjában szerepel valamely tehetségterülettel való strukturált foglalkozás, emellett illeszthető a kutatásunk módszertanában bővebben ismertetett négy kategória valamelyikébe (sporttevékenység, tudományos/tantárgyi foglalkozás, művészeti elfoglaltság és egyéb szakmai önfejlesztés, valamint intra- és interperszonális készségeket fejlesztő foglalkozások).

Ennek segítségével becslést kívánunk tenni arra, hogy mennyire van meg a diákok lehetősége, hogy tehetségüknek és érdeklődésüknek megfelelő iskolán kívüli elfoglaltságot találjanak maguknak vagy találjanak nekik szüleik.

A lakóhely gazdasága, infrastruktúrája, olykor természeti környezete, lakóinak képzettségi szintje, mentalitása, hagyományai, életminősége és kapcsolati terei, mind-mind befolyásolhatják a tehetség kibontakozási esélyeit. A szellemi élet térszerkezete, illetve az innovációra alkalmas térségek elhelyezkedése nagyfokú aránytalanságokat mutat. A városok és falvak értelmiségi arányaiban és a vezető értelmiségi pályához jutás esélyeiben újratermelődő regionális különbségek gyelhetők meg.

A KSH-adatok szerint a GDP nem egyenletesen oszlik el az országban. Feltételezésünk szerint a magasabb GDP-vel rendelkező területeken több gazdagító program vehető igénybe, nagyobb a kínálati oldal, ideértve akár az ingyenes, akár a piaci alapra helyezett foglalkozásokat. Ez alapján az ország keleti és nyugati régióját, valamint a fővárost vesszük alapul kutatásunkban, illetve törekszünk arra, hogy minden településtípusból legalább egy reprezentálja Magyarország megyéit.

Az innovációk terjedésében a kelet–nyugati mellett látványosan rajzolódik ki egy észak–déli regionális megosztottság is (Győri, 2011).

Mindezeket a területi különbözőségeket legjobban a hazai GDP területenkénti megoszlásával lehet szemléltetni, hiszen azokon a területeken, ahol több az egy főre jutó GDP az országban, ott a tehetséggondozásra fordítható tőke is több és a szakemberek valószínűbben indítanak tehetséges diákok számára őket érdekelhető programokat.

Vizsgálati protokoll

Kutatásunkban az alábbi településtípus kategóriákat különböztettük meg: budapesti kerületek, megyeszékhelyek, megyeszékhelyen kívüli városok és községek. Random szám generátorral választottuk ki a vizsgálandó településeket, melybe 3 budapesti kerület, 3 megyeszékhely, 10 város, 9 község, nagyközség került bele a mintába, ügyelve arra, hogy a kiválasztott települések hasonló arányban essenek a nyugati és a keleti országrészbe, valamint minden megye legyen valamilyen településtípussal lefedve.

A különböző szolgáltatások felkutatását internetes kereséssel végeztük, ehhez a „Google" és az „Ask" keresőprogramokat használtuk.

A keresésnél az alábbi protokollt követtük:

1. Az adott település, kerület honlapjának felkeresése és az azon található tehetséggondozással, iskolán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos tartalmak felkutatása.
2. Az adott településen, kerületben található művelődési ház/központ, i úsági ház honlapjának felkeresése és az azon található tartalmak lejegyzetelése.
3. A településen, kerületben található egyesületek, civil szervezetek honlapjának elérhetősége, és az általuk nyújtott szolgáltatás lejegyzetelése (pl. helyicivil.hu).
4. A településhez, kerülethez kötődő tematikus honlapok (pl. lap.hu, ittlakunk.hu).
5. Szabad szavas keresés. A település, kerület neve és:

tehetség	sport
zene/hangszer/gitár/trombita/dob/stb.	i úság/ atal
tábor	szakkör
tanfolyam	verseny
tanulmányi/matematika/történelem/ nyelvi/ zika/kémia/stb. verseny	egyesület
iskolán kívül	nyelv/nyelviskola/nyelvtanfolyam

Kutatásunkban a következő gazdagító kategóriákat különböztettünk meg:

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

Tehetséggazdagító programként de niáltunk minden olyan egyéni vagy csoportos foglalkozást, amelyen egy érdeklődő elmélyítheti már meglévő tudását, bővítheti ismereteit, nagyobb gyakorlatot szerezhet, illetve kipróbálhat új, eddig még általa nem végzett tevékenységet, amelyben ha megérintődik, lehetősége van akár heti vagy havi rendszerességgel is elmélyülni.

Így kerülhetett be az egyéb kategóriába a falunapok főzőversenye, hiszen feltételeztük azt, hogy egy ilyen versenyre azok neveznek be, akik már elmélyültek gyakrabban ebben a tevékenységben, és ügyességüket szerették volna ezeken a fórumokon megmutatni.

Eredmények

A vizsgálat célja a gazdagító programok különböző szempontok szerinti eloszlásának vizsgálata volt, ahogy azt már a bevezetőben is jeleztük. Az ország keleti és nyugati régiói között különbség mutatkozik a gazdagító programok kínálatában, az ország nyugati részében több program érhető el az érdeklődők számára, mint a keleti régiókban. Emellett feltételeztük, hogy Budapesten, az ország többi régiójához képest, jelentősen magasabb a gazdagító programok kínálata.

1. ábra. A tehetséggazdagító programok tevékenységi terület szerinti eloszlása országosan



Amint az *1. ábrán* látszik, a tehetséggazdagító programok közül a sporttal kapcsolatos programok, foglalkozások érhetőek el a legnagyobb számban. A vizsgálat során minden településen találtunk valamilyen *sportprogramot* vagy foglalkozást atalok számára. Ez leggyakrabban a labdarúgás, másodsorban valamilyen küzdősport, illetve táncfoglalkozás volt.

A *művészeti programok* az összes szolgáltatás 23,26%-át tették ki. Leggyakrabban hagyományőrző néptánc foglalkozások, irodalmi estek, zenei programok, táborok, nagyobb településeken színjátszó körök, drámaszakkörök voltak jellemzőek.

A kínálat 14,4%-át tették ki a *tudományos programok*, ezek között leggyakrabban nyelvi foglalkozásokat, helyismereti-honismereti vetélkedőket találtunk.

Az *egyéb kategória* a teljes kínálat 8,62%-át tette ki és olyan foglalkozások tartoznak bele, amelyek nem voltak besorolhatóak a másik három kategória egyikébe sem. Ilyen jellegű foglalkozások voltak pl. önismereti tréning, kosárfonás, katasztrófavédelmi, természetvédelmi tábor, vagy főzőverseny.

A négy kategóriában megtalálhatóak a Gardner-féle „intra"- és „interperszonális", „naturalisztikus" intelligencia területek, illetve megjelenik a szakmai önfejlesztés is.

A kategóriába sorolásnál gyelmet fordítottunk arra, hogy egy-egy tevékenység hobbi szintű szabadidős elfoglaltságról, vagy rendszeres, erőbefektetést igénylő programról van-e szó. Ezek alapján például azokat a néptáncos foglal-

kozásokat, ahol heti többszöri rendszerességgel járnak a diákok, a sport kategóriába soroltuk be, míg a heti egyszeri foglalkozásokat művészeti, népművészeti elfoglaltságként minősítettünk.

Budapesten átlagosan magasabb számban találtunk művészeti programot, mint az ország többi részében. Meg gyelhető, hogy a budapesti kerületek és a megyeszékhelyek a tehetséggondozási kínálat mennyiségének szempontjából jól elválnak a kisebb városoktól és a községektől. Ez a különbség statisztikailag is szigni káns (Művészeti: Chi=10,778, p=0,005; Sport: Chi=10,629, p=0,005; Tudományos: Chi=10,357, p=0,06; Egyéb: Chi=6,017, p=0,049).

Tehetséggazdagító iskolán/tanórán kívüli elfoglaltságok településtípusok szerinti eloszlása

Kíváncsiak voltunk a különböző településtípusokon fellelhető tehetséggazdagító „szabadidős" programok számának és típusának eloszlására is. A *2. ábrán* a kutatásba bevont településeken fellelt iskolán, illetve tanórán kívüli tehetséggazdagító programok tehetségterület/tartalom szerinti eloszlása látszik településformák szerint.

2. ábra. A teljes tehetséggazdagító kínálat eloszlásának megjelenése településtípusok szerint



A *2. ábrán* a kutatásba bevont településeken fellelt tehetséggazdagító programok tartalom szerinti eloszlása látszik településformák szerint. Szembetűnő, hogy egy-egy településtípuson belül a sporttevékenységek a legjelentősebbek.

Művészeti kategóriához tartozó tevékenységek megyeszékhelyen és a fővárosi kerületeken kívül alig jelennek meg, számottevő különbség e tekintetben nem tapasztalható a városok és községek kínálata között.

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

A megyeszékhelyeken többféle sportolási lehetősége van egy diáknak, mint a főváros egyes kerületeiben, azonban ha Budapest összes kerületét megvizsgáltuk volna, valószínű ez a szám a fővárosban magasabb lett volna. A fővárosra az is jellemző feltételezhetően, hogy a tanulónak, aki valamilyen tehetséggazdagító tevékenységben kíván részt venni, nem jelent gondot egyik kerületből a másikba utazni, ahol a számára megfelelő tevékenységet fellelheti. A diákok gyakran más kerületben laknak, mint amelyik kerületbe középiskolába járnak, tehát az utazás a kerületek között a napi rutinjukhoz tartozik.

Feltűnő, hogy a tantárgyi orientációjú, illetve tudományos iskolán kívüli tevékenység csak igen kevés elemszámban jelenik meg a fővárosi kerületekben, azonban a megyeszékhelyeken már jelentős azoknak a tevékenységeknek a száma, amelyek valamilyen téren kapcsolódnak a tudományokhoz.

A művészeti kategória átlaga a kétféle településtípusnál megközelítőleg azonos, a megyeszékhelyeken valamennyivel több lehetősége van a diákoknak, hogy különböző művészettel kapcsolatos tevékenységben vegyen részt, mint egy fővárosi kerületben.

Az egyéb kategóriához tartozó tevékenységek száma is a megyeszékhelyen magasabb, mint a budapesti kerületben.

Általános konklúzióként leírható, hogy egy-egy megyeszékhely tehetséggazdagító programok sokaságát kínálja a tanulóknak, míg a fővárosi kerületek ennél kevesebb tevékenységben vehetnek részt a diákok.

Iskolán kívüli tehetséggazdagító formák országrész szerinti eloszlása

Vizsgálatunk során arra is gyelmet fordítottunk, hogy a különböző típusú iskolán kívüli tehetséggazdagító programok milyen arányban jelennek meg az ország keleti illetve nyugati részében, valamint a fővárosban. Mivel alaphipotézisünk az volt, hogy az ország nyugati felében magasabbak a zetések, így a szülők könnyebben tudják nanszírozni gyermekeik iskolán kívüli tehetséggondozását, így a keleti megyékben kevesebb lesz a kínálat, mint a nyugati országrész településein, illetve a fővárosban.

3. ábra. A teljes tehetséggazdagító kínálat eloszlásának megjelenése országrész szerint

A *3. ábra* azt mutatja, hogy az ország különböző területein milyen arányban jelennek meg a tevékenységterületek kategóriái. Kíváncsiak voltunk arra, hogy valóban élesen elválik-e az ország keleti és nyugati része egymástól, illetve a budapesti régióban magasabb-e a száma a tehetséggazdagító programoknak. Mint ahogyan azt az ábra is mutatja, nincs jelentős különbség az ország keleti és nyugati felén található programok számában. Egyedül a sporttevékenységeket jelölő oszlopnál látható némi különbség a nyugati országrész javára, de ez statisztikailag nem szigni káns.

A közép-magyarországi régió és az ország többi területei között már markánsabb különbség mutatkozik. Budapesten mind a művészeti, mind a sport kategóriákban majdnem kétszerese azoknak a tevékenységeknek a száma, ame-

lyeket mint szabadidős, tehetséggazdagító programokat kategorizáltunk keresésünk folyamán.

Csupán az egyéb tevékenységekhez sorolt programok száma közelíti meg az országos átlagértékét, így elmondható, hogy az országban bárhol ugyanolyan lehetőségei vannak egy tanulónak részt venni „egyéb" tevékenységtípusokban. Ebben az esetben az ország homogén képet mutat a földrajzi eloszlás tekintetében.

A gazdagító programokhoz való hozzáférés □nanszírozási szempontból

Következő szempontunk volt, hogy az elérhető gazdagító programok milyen arányban ingyenesek és ez hogyan oszlik el a keleti és nyugati országrészében, illetve Budapesten.

4. ábra. Finanszírozási forma szerinti eloszlás országrészenként



Az ország mindhárom területén a sport kategóriában lelhető fel a legtöbb olyan tevékenység, ami anyagi hozzájárulással is összekapcsolódik, azaz a részvételért zetniük kell a diákoknak. Budapesten szinte nincs olyan művészettel kapcsolatos tevékenység, ami ingyenes lenne a résztvevők számára (a különbség statisztikailag szigni káns, Chi=6,443, $p<0,05$), míg a sportot leszámítva az ország keleti és nyugati régiójában közel fele-fele arányban vannak olyan tevékenysé-

gek, amiért zetni kell, és ami ingyenesen látogatható. Budapesten mind a sport, mind a művészeti kategóriába tartozó gazdagító tevékenységek nagy százaléka zetős, és elenyésző azoknak a programoknak a száma, ami nem követel meg a résztvevőktől pénzbeli hozzájárulást.

Rendszeresség

Az iskolán kívüli tehetséggondozási formákat megkülönböztettük rendszerességük alapján is. Rendszeresnek vettük azokat az elfoglaltságokat, amelyek heti vagy havi rendszerességgel kerültek megrendezésre, lebonyolításra, míg egyszeri alkalomként kezeltük azokat a programokat, mely egy évben egyszer került megrendezésre (versenyek, falunapok). Ezek alapján az irodalmi szakkör a könyvtárban rendszeres tevékenységként került a listába, míg a népdalverseny egyszeri alkalomnak számított.

Ezek alapján a következő eredményeink születtek:

5. ábra. A tehetséggazdagító programok eloszlása rendszeresség szempontjából településtípusok szerint (budapesti kerület, megyeszékhely)



A rendszeresen elérhető művészeti tevékenységek Budapesten nagyobb arányban érhetőek el, mint a többi településen. Megyeszékhelyeken viszont több

azoknak a tudományos tevékenységeknek a száma, amik alkalomszerűen kerülnek megrendezésre (verseny, tábor) (Chi=10,080, p=0,006).

Összefoglalás, konklúzió

Budapesten tendenciaszerűen nagyobb arányban érhetőek el tehetséggazdagító programok, mint az ország többi részében. Az ország keleti és nyugati része között nem találtunk jelentős eltérést az elérhető programok, illetve szabadidős tevékenységek számának mennyiségében. A megyeszékhelyeken, illetve Budapesten egy diák könnyebben tud érdeklődésének, képességeinek és készségeinek megfelelő tehetségfejlesztő programot találni, mint kisebb városokban, vagy községekben. A kínálat mind sokszínűségben, mind mennyiségben szélesebb spektrumot mutat. Például egy tanuló többféle küzdősport közül választhat, számos egyesülethez csatlakozhat preferenciái szerint, míg egy kisebb településen limitált a szolgáltatások típusa egy-egy kategóriában.

Kereséseink során sok jó példát láttunk, ilyen volt az az országos portál, ahol településre lebontva lehet megkeresni a civil szervezeteket (helyicivil.hu). A helyi sajtó is jelentősen hozzájárulhat az információ- közléshez, akár állandó rovattal is (ittlakunk.hu). Ahol azonban ilyen kezdeményezés nem lelhető fel, ott a hiány pótlása miatt célszerű lenne a tehetséggondozási szolgáltatások összegyűjtése.

Az iskolán kívüli idő eltöltése könnyen okozhat nehézséget a középiskolás korosztálynak, hiszen már a felkutatásban is korlátozottak a lehetőségek, valószínűleg nem érhető el minden a korosztály „anyanyelvén", az interneten. Mivel az elérhető szolgáltatások nagy része zetős, ez megterhelheti egy átlag család kasszáját, így nem tudnak, vagy nem feltétlen fordítanak arra összeget, hogy gyermekük megkapja a fejlődéséhez szükséges szakmai támogatást.

Irodalom

Győri Ferenc (2011): A tehetségtérképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom 25* (4)

Harmatiné Olajos Tímea

Az alulreprezentáltság kérdésköre

A tehetségpontok kínálatának elemzése előtt a tehetségszolgáltatások kínálatában világszerte alulreprezentált csoportokra fókuszálunk. Ennek során először a (teljesség igénye nélkül) néhány jellegzetes alulreprezentált csoportra hívjuk fel a gyelmet, majd pedig a hátrányos helyzet és az esélyegyenlőség térbeli aspektusait tárgyaljuk.

Alulreprezentált csoportok a tehetséggondozásban

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

„A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szempontjából" című Géniusz Könyvek sorozat köteteként megjelent Gagnè vitaindító tanulmánya (2011), és a rá adott re exiók áttanulmányozása során (pl. Dra-

cup [2011], VanTassel-Baska [2011], Guenther [2011] Pérez és Beltrán [2011]) megállapítható, hogy a fókusz itt is a kisebbségeken, szocio-gazdaságilag hátrányos helyzetű tanulókon van. A szakemberek, kutatók hosszú ideje igyekeznek feltárni azokat a tehetséggondozáson kívül eső, illetve a tehetséggondozáson belüli faktorokat, melyek hozzájárultak/nak a fenti csoportok alulreprezentáltságához, de amint az érzékelhető, napjainkig vannak nyitott kérdések és eltérő álláspontok akár az érintett tanulók arányaival, akár a tehetséggondozó programokhoz való hozzáféréssel és méltányossággal kapcsolatban.

Így a vizsgálatok jelentős része fókuszált az úgynevezett „kétszeresen kivételes" tanulók problémáira, illetve a tehetséges nők életpályájának alakulására, s azoknak az akadályoknak a megismerésére melyek nem csak alulteljesítést eredményeznek, de alulreprezentáltságot is okoznak. Ford (2008) felhívja a gyelmet arra, hogy az alulreprezentáltság kapcsán kikerülhetetlen az alulteljesítés kérdéskörének vizsgálata. Véleménye szerint azokban az iskolákban, amelyek lozó ája a teljesítményt s a megnyilvánult teljesítményt egyenértékűként kezeli a tehetséggel, a tehetséges tanulónak mindenképpen magas szintű teljesítményt kell nyújtania, jó jegyekkel kell rendelkeznie, különben esélye sem lesz a tehetséggondozó programba való bejutásra. Tehát ilyen esetekben az alulteljesítő, ám tehetséges gyerekeket fel sem ismerik, s nem is keresik. E gondolatmenetbe illeszthető az a megközelítés is, mely szerint a tehetséges, ám gazdaságilag hátrányos helyzetű, a többségi nyelvet gyengén beszélő, és sérült tehetséges gyerekeket alulellátottnak nevezik a kutatók (Coleman 2006). Gyarmathy (2002) a tehetségesek különleges csoportjairól szólva az alulteljesítő és alulellátott tehetségeket teljesen azonos kategóriaként kezeli, s a tehetséges lányokat, az etnikai kisebbséghez tartozó tehetségeket, a képességde cites tehetségeket, szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeket, valamint az óvodás és alsó tagozatos tehetségeket sorolja ide. Szakmai álláspontja szerint az alulellátott kategória bevezetésével és térnyerésével a teljesítményről egyre inkább a gyerekkel való törődés hiányára, s az úgynevezett fejlődéshangsúlyos megközelítésre helyeződik a hangsúly. E szemlélet igen szimpatikus, de azt meg kell jegyeznünk, hogy az alulellátottság és az alulteljesítés nem minden esetben feleltethető meg egymásnak. Az alulteljesítésnek is lehetnek iskolán kívüli intraperszonális és családi, közösségi okai is. A helyzet inverze is előfordulhat, azaz megesik, hogy kiváló teljesítmény mellett sem kerül be tehetséggondozó programba például a lány gyermek, mert szülei úgy ítélik meg, „elég boldog e nélkül is" Reis (2005).

Ha közelebbről megvizsgáljuk e három fogalom kapcsolatát, akkor mindenképpen elmondhatjuk, hogy dinamikus, kölcsönös kapcsolatban állnak egymással. Amikor egy alulteljesítő tehetséges gyermek lehetséges és realizálódó teljesítménye közötti nagy diszkrepancia miatt alulteljesít, akkor ennek lehetséges okai között mindenképpen gyelembe kell venni a számára nem megfelelő,

speciális szükségleteire nem vagy nem eléggé érzékeny iskolai környezet és oktatás eshetőséget. Amennyiben a tehetség korábban említett teljesítményorientált megközelítése érvényesül az iskolában, nem meglepő, hogy alulteljesítőként az egyébként tehetséges diák ne m is kerül tehetséggondozó programban beválogatásra, így az alulreprezentáltság megjelenik.

Lovecky (2004) a tehetségesek speciális csoportjai közé sorolja:

a kisebbségeket (vö. Borland, 2004; Gyarmathy, 2010c),

a lányokat (vö. Lovecky, 2004; Reis, 1998; Kline és Short, 1991; Kerger, Martin és Brunner, 2011; Jacobs és Weisz, 1994; Ziegler, heller és Broome, 1996),

a kétszeresen kivételes tanulókat (Yssel, Prater és Smith, 2010; Luna és tsai, 2010; Neumann, 2008; National Education Association, 2006),

a kreatív tehetségeket (lásd még Kim, 2008; Felder, 1988; Sak, 2004; Davis és Rimm, 1994; Freeman, 2005; Whitmore, 1980; Simonton, 1994; Gyarmathy, 2010ab; Renzulli, 2005; Mező és Mező; 2011).

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

Hátrányos helyzet, esélyegyenlőség, tehetségföldrajz

Mindenképpen ki kell térni a hátrányos helyzet kérdésére is, hiszen a nem-önkéntes kisebbségeken túl más társadalmi csoportokat is érint, annak ellenére, hogy jelentős átfedést mutat a két csoport. Liskó Ilona kutatási adataiból (2002) idézünk néhányat: 1999-ben az országos adatok szerint az általános iskolákban 11% volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ugyanez az arány a cigány tanulók között több mint 60% volt. 2001-ben a hátrányos helyzetűnek minősített tanulók aránya a cigány tanulók csoportjában 60%, a nem cigány tanulók között pedig 35%. Az átlagosnál több hátrányos helyzetű tanulót találtak a nem cigányok között azokban az iskolákban, amelyek cigány többségű lakó-

környezetben működnek, és amelyekben magas a cigány tanulók aránya. Ez arra utal, hogy az ún. „elcigányosodó" általános iskolákban a nem cigány gyerekek közül elsősorban a hátrányos helyzetűek maradnak meg, míg a többieket érdekérvényesítési lehetőségeikkel élve elviszik a szüleik más iskolákba. Ennek az a következménye, hogy az etnikai szegregáció egyúttal társadalmi szegregációt is jelent, vagyis a „cigányok iskolái" egyúttal a szegény és problematikus helyzetű gyerekek iskoláivá válnak (Liskó, 2002).

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

*1. táblázat. H*átrányos helyzetű tanulók száma a közoktatásban 2011/2012-es tanévben

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

Gyarmathy (2013) a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségekkel kapcsolatban kiemeli, hogy számukra a legjobb stratégia nem a képességmérésekre alapozó azonosítás, hanem a tehetségnek alkalmas háttér kínálása, azaz maga a tehetséggondozás. Amint a fenti áttekintésből is kitűnt az azonosítás kérdése valamennyi speciális tehetségcsoport esetén kényes és nem kellő hatékonysággal működő területnek tekinthető. Ezért van létjogosultsága annak a szemléletnek, mely szerint az a legcélravezetőbb, ha a gyermekek/ atalok minél több lehetőséget kapnak képességeik kipróbálására, s ennek érdekében gazdag kínálat várja őket iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben való részvételre. Ebből az is következik, hogy az alulreprezentált csoportok számára kulcsfontosságú a hozzáférés kérdése. A továbbtanulási aspirációkat vizsgálva Forray és Kozma (1993) kimutatta, hogy a kistelepüléseken élők számára az oktatási intézmények elérhetősége, lakóhelytől mért távolsága, a választási alternatívák hiánya kedvezőtlen hatású. A atalok ezeken a vidékeken vagy a közeli gimnázi-

umot vagy az egyetlen szakközépiskolát kénytelenek választani, vagy családjuktól távol élve képzettséget szerezni, amit viszont lakóhelyükön nem feltétlenül tudnak majd konvertálni. Mivel a falusi, kistelepülési és városi, fővárosi tanulók lehetőségei továbbra fokozatosan távolodnak egymástól, ez a tehetségfejlődés szempontjából is következményekkel jár. Kutatásunkban ezért kiemelt célterületként jelenik meg a különböző településeken élő gyermekek és atalok tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférésének meghatározása. A helyzet elemzésekor mindenképpen gyelembe kell venni, hogy nem csak a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a „kínálati oldal" nem egyenletes, arányos, de a tehetségek eloszlása sem mondható annak.

Győri (2010) a tehetségek eloszlásának vizsgálatakor abból indul ki, hogy a tehetség manifesztálódásának előfeltétele a kedvező élethelyzet. Ez alatt kedvező biológiai prediszpozíciókat, előnyös személyiségjegyeket és megfelelő szociálismentális miliőt ért. Az élethelyzet a társadalmi rétegződésben elfoglalt helytől és az egyéni attribútumoktól (képességek, szorgalom, szerencse) függ, úgy is lehet fogalmazni, hogy egy bonyolult egyenlőtlenségi rendszeren belüli pozíciót tükröz. A továbbiakban idézett kutatás kiinduló hipotézise volt annak feltételezése, hogy a tehetség előfeltételét jelentő adottságok és hajlamok előfordulási gyakoriságát minden populációban azonosnak vette – így a tehetség térbeli előfordulása megjeleníti az egyenlőtlenségi rendszer térbeli dimenzióit. *„Mivel a tehetség térben és időben együtt változik más társadalmi struktúrákkal, úgy is mondhatjuk, hogy a tehetség térbelisége kifejezi a tehetséggé válás területi potenciálkülönbségeit, s indikátorként érzékenyen jelzi a környezet minőségi változásait*" (Győri, 2010, 35). Más megfogalmazásban az mondható, hogy a társadalmi-földrajzi terek relációi és törvényszerűségei a tehetség térszerkezetében, mozgásfolyamataiban is megjelennek – így ezek a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer vetületeként foghatók fel. E vetület jól kimutathatóvá tehető úgynevezett tehetség-háztartás mutatók alkalmazásával, tematikus települési illetve regionális rangsorok valamint térképmodellek készítésével (Győri, 2011). Olyan mutatók is alkalmasak a jelenség megragadására, mint a szellemi keresők aránya, a találmányok eloszlása vagy az OKTV-versenyek (mint a tehetséggondozás egyik hatékony eszköze) eredményei *(2. táblázat)*. Az 1987–2001 között megrendezett 23 tantárgyi verseny több mint ötezer iskolára vonatkozó eredményességi adatainak alapján a megyék fajlagos eredményességi mutatói többnyire a regionális centrumok húzóerejét igazolták. A központi régió előnye kiugrónak bizonyult: „egy fővárosi atalnak a vizsgált periódusban átlagosan 13-szor nagyobb esélye volt az OKTV első tíz helyének valamelyikét megszerezni, és 27-szer az első háromba bekerülni, mint egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kortársának" (Győri, 2010, 40). Az adatok elemzése azt is kimutatta, hogy a települések mérete és hierarchia szintje is fontos tényező, mivel a népesebb települések jobb infrastruktúrával

bíró, állandó versenyhelyzetben lévő iskolái valamint az ezeket az iskolákat körülvevő zikai-szellemi környezet (pl. magánórák lehetősége, könyvtárnagyság stb.) jobb lehetőséget kínál a tehetséggondozásra, versenyfelkészítésre. Legerősebb tehetségkoncentráló hatása egyébként a megyeszékhelyeknek volt, az első tíz közé kerültek négyötöde járt ilyen iskolába.

A hazai települések tehetség kibocsátásának, megtartó képességének és vonzóképességének (1867–1990) vizsgálatából – terjedelmi okok miatt csak néhány – elgondolkodtató adatot emelünk ki (Győri, 2011):

1. Budapest egyeduralma mellett bármely más megye tehetségmegtartása és vonzása gyengének tekinthető *(1. ábra).*

1. ábra. A megyék fajlagos tehetségvonzása 1867–1990 között (Győri, 2011, 56)

2. táblázat. Az OKTV első tíz helyezettjeinek megoszlása megyék és megyeszékhelyek szerint 1987–2001 közötti periódusban (Győri, 2010, 42)



2. A dunántúli megyék az átlagnál jobb befogadóak, miközben kibocsátásuk átlag alatti. Mindez a tehetségesek máshonnan történő elvonzását, a tehetségesek (országhatáron belül) nyugatra vándorlását jelenti.
3. A vizsgált időszakban az egyébként legrosszabb helyzetből induló alföldi megyék (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok és Baranya megye) tehetségbefogadó kapacitása növekedett a legnagyobb mértékben.
4. A megyék jó kibocsátó és megtartó képessége rendszerint együtt jár. A legjobb tehetség-háztartású megyék a legkorábban modernizálódott zónákhoz tartoznak (Északnyugat-Magyarország, az Alföld nagy része).
5. A leggyengébb mutatókkal az északkelet-magyarországi megyék rendelkeznek (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg). E területek periférikus helyzetük, városhiányos térségeik, aprófalvas szerkezetük, hátrányos szocio-ökonómiai státusuk valamint kulturális infrastruktúrájuk elmaradottsága miatt nem igazán vonzzák, s megtartani sem igazán tudják a tehetségeket, de a tehetség-kibocsátási mutatójuk is alacsony.

Irodalom

Bianco, M. (2005): e E ects of Disability Labels on Special Education and General Education Teachers' Referrals for Gi ed Programs. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 25, No. 3. 285-292.

Borland, J. H. (2004): *Issues and Practices in the Identi cation and Education of Gi ed Students from Under-represented Groups*. Research Monograph (RM 04186) Storrs, CT: e National Research Center on the Gi ed and Talented. University of Connecticut

Borland, J. H. (2005): Gi ed Education Without Gi ed Children: e Case for No Conception of Gi edness. In: Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Gi edness.* New York: Cambridge University Press, 1-19.

Callahan, C. M. (2005): Identifying Gi ed Students From Underrepresented Populations *eory Into Practice*, Vol. 44, No. 2. 98-104.

Coleman, L. (2006): Talent Development in Economically Disadvantaged Populations. *Gi ed Child Today*, Vol. 29, No. 2, 22-27.

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1994): *Education of the Gi ed and talented.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Dracup T. (2011): Alternatív, angliai perspektíva a tehetséggondozásbeli méltányossági kérdéssel kapcsolatban. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből.* Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 71-79.

Felder, M. N. (1988): Creativity in Engineering Education. *Chemical Engineering Education*. Vol. 22, No. 3. 120-125.

Ford, D. Y. (2008): Culturally and Linguistically Diverse Students in Gi ed Education. Recruitment and Retention Issues. *Exceptional Children*, Vol. 74, No. 3, 289-306.

Forray R. Katalin- Kozma Tamás (2011): Tanulási szándékok – elhelyezkedési lehetőségek. In: Bíró Zsuzsanna (Szerk.): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 195-204.

Freeman, J. (2005): Permission to be Gi ed: how conceptions of gi edness can change lives. In: Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Giftedness.* New York: Cambridge University Press, 80-97.

Guenther, Z. C. (2011): Etnikai és szocio-gazdasági diszkrimináció: melyik a meghatározóbb? In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből.* Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 94-97.

Gyarmathy Éva (2002) *Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különösig*. Pszichológia különszáma, Gondolat, Budapest, 251-275.

Gyarmathy Éva (2010a): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 65, No. 2, 221-232.
Gyarmathy Éva (2010b): Atipikus agy és a tehetség 2. *Pszichológia*, Vol 30. No 1. 31-41.
Gyarmathy Éva (2010c): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*.
Géniusz Könyvek 12. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2013/2. letöltve: 2013.10.20. Web: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf
Győri Ferenc (2010): *A tehetségföldrajz elméleti és gyakorlati kérdései*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
Győri Ferenc (2011): A tehetségtérképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom*. Vol. 25. No 4. 38-59. Letöltve: 2013.10.10. Web: http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio_gyori_nv.pdf
Jacobs, J. E., Weisz, V. (1994): Gender stereotypes: Implications for gi ed education. *Roeper Review*, Vol 16, No3, 152-155.
Karnes, F. A., Shaunessy, E., Bisland, A. (2004): Gi ed Students With Disabilities. Are We Find em? *Gi ed Child Today*, Vol. 27, No. 4, 16-21.
Kerger, S., Martin, R., Brunner, M. (2011): How Can We Enhance Girls' Interest in Scienti c Topics? *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, 606-628.
Kim K. H. (2008): Underachievment and Creativity: Are Gi ed Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, Vol. 20, No. 2, 234-242.
Kline, B. E., Short, E. B. (1991): Changes in Emotional Resilience: Gi ed Adolescent Females. *Roeper Review*, Vol. 8., No. 3. 118-121.
Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 56- 69.
Lovecky, D. (2004): *Di erent Minds*. Jessica Kingshley Publishers, London and Philadelphia. Second Edition.
Luna, T., (Ed.) (2010): *Twice-Exceptional: Students with both gi s and challanges or disabilities*. Idaho State Department of Education.
Mező Ferenc – Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió K ., Debrecen.
National Education Association (NEA) (2006): *e Twice-Exceptional Dilemma.*
Neumann, L. C. (2008): Twice Exceptional: When Gi s and De cits Meet. *S. I. Focus Magazine*, Summer, 4-18.

Pérez, L. F., Beltrán, J. A. (2011): A kisebbségek és az adottságok kérdése. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből.* Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 128-130.

Reis, S. M. (1998): *Work le undone. e Choices and Compromises of Gi ed and Talented Females.* Creative Learning Press, Storrs, CT.

Reis, S. M. (2005): Feminist Perspectives on Talent Development. In: Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Gi edness.* New York: Cambridge University Press, 217-245.

Sak, U. (2004): About Creativity, Gi edness, and Teachng the Creatively Gi ed in the Classroom. *Roeper Review*, Vol. 26, No. 4, 216-222.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press

Sternberg, R. J.- Davidson, J. E. (Eds) (2005): *Conception of Gi edness.* New York: Cambridge University Press.

Statisztikai Tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011/2012 Letöltve: 2013.10.10. Web: http://www.kormany.hu/download/8/f9/b0000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2011_2012.pdf

VanTassel-Baska, J. (2011): Méltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből.* Géniusz Könyvek 25. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 149-154.

Whitmore, J. R. (1980): *Gi edness, Con ict, and Underachievment,* Boston: Allyn & Bacon.

Yssel, N., Prater, M., Smith, D. (2010): How can such a smart kid not get it? *Gi ed Child Today,* Vol. 33. No. 1. 54-61

Ziegler, A., Heller, K. A., & Broome, P. (1996): Motivational preconditions of gi ed and highly gi ed girls in physics. *High Ability Studies.* Vol 7, 129-143.

Mező Ferenc

Tehetségpontok kínálatát determináló környezeti változók vizsgálata

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

A tehetségpontok szakmai kínálatához, szolgáltatásaihoz történő hozzáférhetőséget az is befolyásolja, hogy milyen hatókörben fejti ki tevékenységét egy-egy szervezet. A tehetségpontok háromféle hatókörrel de niálhatják működési szintjüket (mindegyik hatókör sajátos személyi és szakmai minimum követelményeket támaszt a szervezetekkel szemben – vö. Balogh és Mező, 2010):

a) helyi/intézményi/települési hatókör: egy adott intézmény vagy település (Budapest esetében: egy adott kerület) szintjén látja el a tehetségazonosítással, - gondozással és tanácsadással kapcsolatos feladatokat;
b) térségi hatókör: több településre kiterjedő tehetségsegítő működés jellemzi a tehetségpontot;
c) regionális hatókör: legalább megyei vagy nagyobb területre kiterjedő tehetségazonosító, -gondozó és tanácsadó tevékenység jellemzi a regionális hatókörű tehetségpontokat.

Az alábbiakban a Magyarországon (a 2013. október 31-i állapot szerint) működő összes (N=934) tehetségpont kínálatát, s az azt meghatározó miliő-változókat (például a település falu/város jellege; a megyénkénti népesség szám, település szám, hátrányos helyzetű település szám, országos százalékhoz viszonyított GDP/fő érték) elemezzük.

A vizsgálat célja

A vizsgálat célja egyrészt egyfajta helyzetkép körvonalazása a 2013-ban Magyarországon működő 934 tehetségpont által kínált (különböző korosztályoknak és különböző tehetségterületeken érdekelteknek szóló) szolgáltatásokhoz történő hozzáféréssel kapcsolatban (a 2013. október 31-i állapot szerint). Másrészt az is célja a vizsgálatnak, hogy feltérképezzük a társadalmi/gazdasági/földrajzi környezet néhány jellemző tényezőjének a tehetségpontok kínálatával való kapcsolatát.

Minta

A tehetségszolgáltatások kínálati oldalára irányuló elemzésünk elsődleges vizsgálati egységei a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által nyilvántartott Magyarországon bejegyzett székhellyel rendelkező tehetségpontok voltak. A vizsgálatba a (2013. október 31-i állapot szerint) Magyarországon működő összes tehetségpontot bevontuk (N=934). Vizsgálatunk minta:populáció rátája tehát 1:1 arányú, a vizsgálat reprezentatívnak tekinthető.

A mintaválasztás indoklása: noha a vizsgálatban a tehetségpontokra koncentrálunk, ki kell emelni, hogy természetesen nemcsak a regisztrált/akkreditált tehetségpontokban folyhat korrekt tehetséggondozó munka. Lényeges gyelembe venni, hogy a nemzeti köznevelésről szóló 2011-es CXC. törvény a tehetségesekkel történő foglalkozást a hatálya alá tartozó intézmények feladatává emelte. Tehetségesekkel a köznevelési intézményeken kívül például olyan (például civil, cég jellegű) szervezetek is foglalkozhatnak, amelyek nem tartoznak a köznevelési törvény hatálya alá (Mező, 2000). Azonban az is megjegyzendő, hogy nem minden köznevelési intézmény vagy szervezet működik tehetségpontként és/vagy folytat a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács szakmai minimum követelményeinek (Balogh és Mező, 2010) is megfelelni tudó tehetséggondozó tevékenységet. E vizsgálatban a tehetséggondozás iránti elköteleződés, s egyfajta minőségbiztosítási igény jelének tekintettük, ha egy szervezet tehetségpontként regisztrálta magát, s vállalta a tehetségpontoktól elvárt minimum követelmények teljesítését. Ezért választottuk vizsgálati mintának a tehetségpontok szűkebb körét, a tehetséggondozással foglalkozó lehetséges intézmények/szervezetek tágabb köréből. Döntésünkhöz az is hozzájárult, hogy szekunder adatgyűjtésünk során a tehetségpontok adataihoz történő hozzáférésre nyílt lehetőségünk.

A mintaválasztás során csak a Magyarországon működő tehetségpontokra koncentráltunk. Ennek praktikus oka volt: a miliőváltozókkal kapcsolatban csak a hazai adatokhoz fértünk hozzá. A későbbiekben javasoljuk a határon túli magyar tehetségpontok helyzetelemzését is az itt felvetett szempontok alapján.

Módszer

Vizsgálatunkban alapvetően szekunder adatgyűjtést folytattunk: mások által összegyűjtött adatokat elemeztünk. Vizsgálati változóink és adatforrásaink az alábbiak voltak:

tehetségpontokkal (azok számával, hatókörével, akkreditációs minősítésével, területi elhelyezkedésével, gondozott tehetségterületeivel és célcsoportjaival) kapcsolatos változóink adatforrása: a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ), mely nyilvántartja valamennyi tehetségpont ilyen jellegű adatait. A MATEHETSZ együttműködését ezúton is köszönjük!

a magyarországi települések és típusaik megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrása a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium (NFM) megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonpro t K . által működtetett Térport portál volt (Térport, 2013).

a hátrányos helyzetű települések megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrása a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által működtetett honlapról letölthető „Hátrányos helyzetű települések jegyzéke" című dokumentum.

A Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu honlapon keresztül elérhető) nyilvános adatbázisai, dokumentumai voltak: *a)* nevelési-oktatási intézmények 2012. évi megyénkénti számával kapcsolatos adatok forrásai; *b)* a felsőoktatási intézmények 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos forrásaink; *c)* a nonpor t szervezetek 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos információforrásaink; *d)* a népesség 2011. évi megyénkénti számával kapcsolatos adatforrásaink. Az országos százalékhoz viszonyított megyénkénti GDP/fő re vonatkozó adatokat a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) „A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben" című dokumentumából nyertük.

A vizsgálat során a leíró statisztikai szint mellett matematikai statisztikai próbákat (Kolmogorov–Smirnov-próbát, khi-négyzet próbát, Spearman-féle korrelációszámítást) alkalmaztunk. A matematikai statisztikai számítások elvégzéséhez alkalmazott szo ver: SPSS 13.0 for Windows.

Eredmények

A tehetségpontok kínálatának száma tehetségterületenként szigni kánsan eltér: a khi-négyzet próba minden korcsoport esetében $p<0,05$ szigni káns különbséget jelez a tehetségterületek kínálata között. Ennek hátterében főként a szélsőségesen gyakran/ritkán említett tehetségterületek közötti nagy különbség állhat: a legnagyobb számban a vizuális térbeli területen, legkisebb számban az intraperszonális területen kínálnak ellátást a tehetségpontok. A többi területen jobban közelít egymáshoz a kínálatok száma *(1. ábra).* Ennek következtében nem egyforma eséllyel talál az adott területen gondozást nyújtani tudó tehetségpontot két különböző területen tehetséges atal.

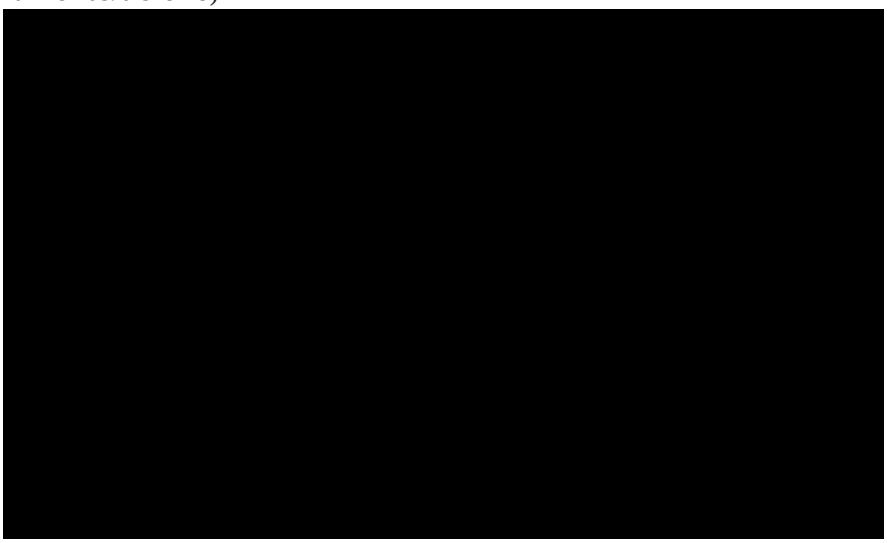
1. ábra. A tehetségpontok kínálata tehetségterületenként (2013. októberi állapot szerint – forrás: a Szerző)

A tehetségpontok kínálata a különböző korcsoportok esetében sem egyforma: 18 éves korig bőséges, 18 éves kor felett kevés a potenciálisan elérhető tehetségsegítő szolgáltatások száma *(2. ábra).* A nagykorúak esélyegyenlősége így kétséges ebből a szempontból. Ebből a fejlődési aspektusból nézve a kínálat korcsoportok szerinti különbségét, felmerül, hogy megnyugtató módon megoldott-e a gyermekkori tehetséggondozásban részesült tehetségek felnőttkori segítése. Van-e elegendő tehetségpont, van-e megfelelő mennyiségű és minőségű szolgáltatás

kínálat ahhoz, hogy szükség esetén felnőttkorukban is segíteni tudjuk a tehetségeket? A jövőben nagyobb gyelmet kell szentelni a felnőtt korú tehetségekre!

A tehetségpontok településtípusonkénti (itt: város, falu) reprezentáltságának aránya fordítottja a településtípusok arányának (3. ábra): a hazai város:falu arány 10%:90% rátájával (Beluszky és Kovács, 2011) éppen ellentétes a városokban, illetve falvakban székhellyel rendelkező tehetségpontok aránya, ami tehát kb. 90%:10%. Tekintve, hogy a városi székhelyű tehetségpontok száma szigni kánsan több, mint a falvakban lévőké (khi-négyzet = 586,296; szabadságfok = 1; $p<0,05$), a városokban élők szó szerint helyzeti előnyben vannak a tehetségpontok kínálatához történő hozzáférés lehetőségét tekintve falvakban élő kortársaikhoz képest. Megjegyzendő, hogy Magyarország teljes lakosságának 25%-a (negyede!) él apró és kisfalvakban (főként Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy, Vas, Veszprém, Zala megyében – forrás: Térport, 2013), s lakhelyükből (is) adódó hátrányos helyzetben.

2. ábra. A tehetségpontok kínálatának életkori aspektusai (2013. októberi állapot szerint – forrás: a Szerző)



3. ábra. Tehetségpontok településtípusonkénti eloszlása (2013. októberi állapot – forrás: a Szerző)



A regionális hatókörű tehetségpontok az országos „lefedettség" zálogai: noha a tehetség-pontok többsége (a fentebb már említett városokban székelő) helyi/intézményi/települési hatókörű, az esélyegyenlőséget némileg javítja, hogy minden megyében működik legalább két regionális (egy vagy több megyére kiterjedő) hatókörű tehetségpont *(4. ábra)*.

4. ábra. Különböző hatókörű tehetségpontok gyakorisága Magyarországon (N=934) megyénként (2013. októberi állapot szerint – forrás: a Szerző)



*A tehetségpont hatókör mutató első száma a helyi/intézményi/települési hatókörű tehetségpontok számát mutatja. A mutató második száma a térségi, a harmadik a regionális hatókörű tehetségpontok számát jelzi.

A tehetségpontok megyénkénti számával szigni káns (p<0,05), pozitív irányú korrelációs kapcsolatban álló környezeti változók között találjuk a megyei népességszámot (r=0,84), az országos százalékhoz viszonyított GDP/fő értéket (r=0,68), nevelési-oktatási intézmények számát (r=0,85), a felsőoktatási intézmények számát (r=0,44), nonpro t szervezetek számát (r=0,85). Ugyanakkor a tehetségpontok megyénkénti számával nem korrelál a megye településeinek, illetve hátrányos helyzetű településeinek száma, aránya.

A működő és a potenciális tehetségpontok százalékának aránya jelzi, hogy még számos szervezet nem jelent meg szolgáltatás-kínálatával a tehetségpontok hálózatában *(1. táblázat).*

A „tehetségpontosodást", illetve a tehetségpontok tanévenként történő regisztrálásának számát tekintve a 2008–2013 (október 31.) közötti időszakban egy „fordított U alakú" görbét tapasztalhatunk *(5. ábra).* Az *5. ábrán* látható görbe ascendens és descendens ágaihoz köthető időintervallumok párhuzamba állíthatók a tehetségpont-regisztrációt ösztönző, illetve fékező olyan mechanizmusok működésével, mint: a pályázati forrásokhoz történő hozzáférés (2009–2011: Magyar Géniusz Tehetséggondozó Program) és a köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény megjelenése és az oktatásirányítás átszervezése (s ezzel többek között az igazgatói hatáskör szűkítése).

Mindez jelzi, hogy a tehetségpontok hálózata (s ezzel együtt a kínálatukhoz történő hozzáférés) mennyire érzékeny annak a társadalmi/gazdasági, illetve jogi/irányítási miliőnek a változásaira, amelyben egy-egy szervezet működik.

1. táblázat. A működő és a potenciális tehetségpontok arányából kiinduló SWOT-analízis

Erősség:	**Gyengeség:**
• több mint 10 000 nevelési-oktatási intézmény működik az országban (amelynek a 2011. évi CXC. törvény különben is feladatává tette a tehetséggondozást) – ez több mint 10 000 potenciális tehetségpontot jelent! • 82 felsőoktatási intézmény működik az országban, ami 82 potenciális tehetségpontot jelent! • több mint 100 000 nonpro t szervezet működik az országban (10-szer annyi, mint ahány nevelési-oktatási intézmény). Ezek kb. 60%-a (60 000 szervezet) a tehetséggondozással közvetlen kapcsolatba hozható (oktatás, kultúra, sport, szabadidő) területen működik. A nonpro t szervezetek potenciális tehetségpontok!	• jelenleg mindössze mintegy félszáz nevelési-oktatási intézmény működik tehetségpontként – ez a nevelési-oktatási intézmények csak kb. 5%-a. • jelenleg mindössze 33 felsőoktatási intézmény (az intézmények mintegy 40%-a) működik tehetségpontként. • jelenleg mindössze alig 200 nonpro t szervezet működik tehetségpontként - ez a nonpro t szervezetek kb. 0,2%-a csupán! Ha csak az oktatással, kultúrával, sporttal, szabadidős tevékenységekkel foglalkozó szervezetek szűkebb számát vesszük, akkor is csak a szervezetek 0,3%-a működik jelenleg tehetségpontként.

Veszély:	**Lehetőség:**
• a potenciális tehetségpontok (vezetőinek?) többsége nem rendelkezik majd a jövőben sem elegendő információval, nem fogja átlátni a tehetségponttá alakulással járó előnyöket, nem fogja biztosítani a tehetségpontoktól minimálisan elvárható követelményeket a tehetség-szolgáltatásainak kínálatában, aminek az intézmény hatáskörébe kerülők potenciális tehetségek látják kárát.	• a potenciális tehetségpontok, dolgozóik, tagságuk, fenntartóik és a klienskörük (tanulók, hallgatók, családok stb.) számára demonstrálni lehetne annak előnyeit/hátrányait, ha egy intézmény/szervezet tehetségpontként működik/nem működik. Ennek eszközei lehetnek: fórumok, média, szakmai rendezvények, célzott pályázati kiírások.

5. ábra. Tehetségpont-regisztrációk számának alakulása 2007–2013 között tanévenként (a MATEHETSZ által működtetett www.tehetseg.hu honlap adatai alapján)



Összefoglalás

Ha a tehetségsegítésnek tényleg van bármilyen egyéni, települési, társadalmi szinten megtérülő erkölcsi-gazdasági haszna, akkor e haszonra azon területeken élőknek van nagyobb esélye, akik kedvezőbb egzisztenciális feltételekkel bíró megyében születtek. Ők több tehetségpont bőségesebb kínálatához férhetnek hozzá. Mindez egy öngerjesztő társadalmi folyamatot eredményezhet, amelynek eredményeképpen még nagyobb lehet a gazdasági különbség az ország egyes területei között, s még kevesebb eséllyel férhetnek hozzá a tehetségszolgáltatásokhoz a kedvezőtlenebb ökonómiai környezetben élők. Mindez nagy társadalmi felelősséget jelent a tehetségpontok hálózati koordinátorai számára, akiknek kiemelt gyelemmel kell fordulniuk a tehetségpontok szempontjából „fehér foltoknak” számító térségek felé.

A vizsgálat gyakorlati haszna: a tehetségpontok „kínálati oldalának" matematikai statisztikai megközelítésű adatelemzése eddig még nem történt meg, ebből a szempontból tehát hiánypótlónak tekinthető e vizsgálat. Az eredmények a tehetségpont-hálózat stratégiai fejlesztéséhez szolgáltatnak háttér-információkat. A vizsgálat háttértanulmányként támpontokat adhat a jövőbeli esélyegyenlőségi tervek készítéséhez is. Mindezekkel összefüggésben a vizsgálati eredmények a Nemzeti Tehetség Program pályázati kiírásainak tervezéséhez is háttéradatokat szolgáltathatnak.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 162. szám, 39622-39695.

A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2011-ben (előzetes adatok). KSH (2013). Letöltés: 2013.11.02. Web: http://www.ksh.hu/docs/hun/x p/idoszaki/gdpter/gdpter11.pdf

Balogh László, Mező Ferenc (2010): *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja* (Géniusz könyvek 7). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Beluszky Pál, Kovács Zoltán (2011): Települések. In: Kocsis Károly, Schweitzer Ferenc (szerk.): *Magyarország térképekben*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest, 121–138. Letöltés: 2013.11.04. Web: http://www.mta i.hu/konyvtar/Magyarorszag/ Magyarorszag_terkepekben_Telepulesek.pdf

Hátrányos helyzetű települések jegyzéke (a Nemzetgazdasági Minisztérium, Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkársága által működtetett honlap. Letöltés: 2013.11.02. Web: http://www.kormany.hu/download/7/aa/c0000/H%C3%A1tr%C3%A1nyoshelyzet%C5%B1telep%C3%BCl%C3%A9seklista.doc.

Mező Ferenc (2000): Civil szervezetek szerepe a tehetséggondozásban (Előadás absztrakt, a Magyar Pszichológiai Társaság XIV. Országos Tudományos Nagygyűlésére). In: Mérő László (szerk.): *Pszichológia 2000 Konferencia (2000. május 30.-június 2.)*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 87. pp.

Térport (2013): *A települések osztályozási szempontjai*. A Térport portált a Nemzeti Fejlesztési Minisztérium (NFM) megbízásából a Lechner Lajos Tudásközpont Nonpro t K . üzemelteti. Web: http://www.terport.hu/telepulesek/telepulestipusok. Letöltés: 2013.10.31.

Géniusz Könyvek

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A re ektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei - zikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkyné Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban
14. Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László– Mező Ferenc– Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek…
23. Pappné Gyulai Katalin– Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd…”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből
26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai

27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, kon iktusok
35. Dávid Mária–Ge erth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta: Mentorálás a tehetséggondozásban
36. Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék
37. Polonkai Mária (szerk.): Gazdagító programpárok
38. Dudás Dóri–Gózon Ákos–Jászay Tamás–Proics Lilla: Tizenkettő nem egy tucat!

Géniusz Műhely 2014

1. Dávid Mária–Hatvani Andrea–Héjja-Nagy Katalin: Tehetségazonosítás a pedagógiában
2. Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban
3. Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei
4. Mező Ferenc–Kurucz Győző: Az APM-intelligenciateszttel kapcsolatos vizsgalati tapasztalatok a debreceni egyetem tehetséggondozó programjában 2002–2008 között
5. Damsa Andrei: Szabályok közt, szabadon!
6. Virágné Katona Zsuzsanna: Tehetséggondozó konferencia, 2013.05.10–11. Törökszentmiklós
7. K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével
8. Dr. Martinkó József: A tehetséggondozás halhatatlanja: Harsányi István Mező Ferenc: Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban

9. Turmezeyné Heller Erika–Máth János: A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében
10. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei - kihívások a tehetséggondozásban
11. Máth János: A természettudományos oktatás válsága
12. Kiss Albert: Az „esély és ösztönzés" komplex tehetségsegítő modell pedagógiai kutatásának részeredményei

Géniusz Műhely 2015

13. Töltszéki Gyuláné–Banáné Szőke Ilona–Sósné Kádár Marianna–Kókainé Olasz Orsolya–Víghné Lukács Mária: A tehetséggondozás gyakorlati programjai a tötrökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában
14. Tóth László: Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés
    Bagi István–Bárány Zoltán–Lövei László–Sarka Ferenc–Tóth Ilona: Tehetséggondozás a miskolci rendészeti szakközépiskola képzési rendszerében
    Katona Istvánné–Subrt Péter: Tehetséggondozás a személyiség formálásában
15. Révész György: Szülői szerepek a tehetséggondozásban. Korai hatások
    Molnár Gyöngyvér: A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban
    Fuszek Csilla: Hátrányos helyzetű atalok tehetséggondozásának elméleti problémái
16. Mikonya György: Szempontok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez
17. Páskuné Kiss Judit–Nótin Ágnes–Mező Ferenc–Harmatiné Olajos Tímea–Bíró Zsolt–Mándy Zsuzsanna: A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata
18. Fülöp Márta–Berkics Mihály–Pinczés-Pressing Zsuzsanna: A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői

A kiadványok elektronikus változata elérhető a tehetseg.hu honlapon.