

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У РАННЬОМУ
ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

АДАМ ЄЛІЗАВЕТА АДАЛЬБЕРТІВНА

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Орбан-Лембрік Лідія Ернестівна
доктор псих. наук, професор

Консультант:

Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна
доктор філософії, доцент

Завідувач кафедру:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2021

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота
МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У РАННЬОМУ
ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

Адам Єлізавета Адальбертівна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Орбан-Лембрік Лідія Ернестівна**

доктор псих. наук, професор

Консультант: **Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна**

доктор філософії, доцент

Рецензент: **Біда Олена Анатоліївна,**

доктор пед. наук, професор

Берегове
2021

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**TEHETSÉGES TANULÓK VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI
ALSÓ TAGOZATON**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Ádám Erzsébet

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: **Orbán-Lembrik Lília**

a pszichológia tudományok doktora, professzor

Konzulens tanár: **Berghauer-Olasz Emőke**

PhD, docens

Recenzens: **Bida Olena**

a pedagógia tudományok doktora, professzor

Зміст

ВСТУП.....	8
I. Теоретична частина.....	10
1.1. Види моделей талантів	10
1.1.1. Функціонально-орієнтоване визначення.....	11
1.1.2. Когнітивні моделі.....	12
1.1.3. Продуктивно-орієнтовні моделі.....	13
1.1.4. Соціокультурні-психосоціальні моделі.....	15
1.2. Поняття таланту та його складові.....	16
1.3. Розпізнання та діагностика талановитих.....	19
1.3.1. Розпізнання та вимірювання навчальних здібностей	20
1.3.2. Визнання та вимірювання креативності.....	22
1.3.3. Розпізнавання та вимірювання мотивації	25
1.4. Розвиток талантів.....	27
1.4.1. Збагачення	27
1.4.2. Прискорення.....	29
1.4.3. Диференційований розвиток.....	31
II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ	34
2.1. Місце проведення дослідження	34
2.2. Предмети та обставини дослідження	38
2.3. Цілі дослідження, питання дослідження, гіпотези	39
2.4. Використані методи.....	40
2.4.1. Вимірювання навчальних характеристик	41
2.4.2. Вимірювання креативності.....	43
2.4.3. Вимірювання мотивації	45
2.5. Результати досліджень	48
2.5.1. Результати дослідження характеристик навчання	48

2.5.2. <i>Результати дослідження креативності</i>	51
2.5.3. <i>Результати мотиваційного тестування</i>	62
ВИСНОВОК	69
РЕЗЮМЕ	73
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	77
ДОДАТОК	83

Tartalom

BEVEZETÉS	8
I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	10
1.1. A tehetség modelljei	10
1.1.1. Vonásorientált definíció	11
1.1.2. Kognitív modellek	12
1.1.3. Teljesítményorientált modellek	13
1.1.4. Szociokulturális – pszichoszociális modellek.....	15
1.2. A tehetség fogalma és összetevői.....	16
1.3. Tehetségesek felismerése, diagnosztizálása	19
1.3.1. Tanulási erősségek felismerése, mérése	20
1.3.2. A kreativitás felismerése, mérése	22
1.3.3. A motiváció felismerése, mérése	25
1.4. Tehetségesek fejlesztése	27
1.4.1. Gazdagítás, dúsítás	27
1.4.2. Gyorsítás.....	29
1.4.3. Differenciált fejlesztés	31
II. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT	34
2.1. A vizsgálat helyszíne	34
2.2. A vizsgálat alanyai és körülményei	38
2.3. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek	39
2.4. Alkalmazott módszerek	40
2.4.1. Tanulási jellemzők mérése	41
2.4.2. A kreativitás mérése.....	43
2.4.3. A motiváció mérése.....	45
2.5. A kutatás eredményei	48
2.5.1. Tanulási jellemzők vizsgálatának eredményei.....	48
2.5.2. A kreativitás vizsgálatának eredményei.....	51

2.5.3. <i>A motiváció vizsgálatának eredményei</i>	62
ÖSSZEFOGLALÁS	69
REZÜMÉ	73
HIVATKOZOTT IRODALOM	77
MELLÉKLET	83

BEVEZETÉS

Pedagógusként egyetértünk azzal az örökérvényű megállapítással, mely szerint a tanulók alapos megismerése nélkül nem lehet eredményes pedagógiai munkát végezni. A tanulók helyes irányba való terelése pedig elképzelhetetlen az egyéni sajátosságok ismerete nélkül. Ezért kutatásunk fő célja olyan vizsgálati módszerek tanulmányozása, melyekkel a tanulók tudásbeli különbségei mérhetők fel, különös tekintettel a kiemelkedő képességekkel rendelkező, tehetséges tanulókra.

Révész Géza 1918-ban megfogalmazott álláspontja szerint a tehetségre utaló hajlam, csíra, gyanú, amit látunk, megmutatkozhat, ám a kisgyermeknél nagyon ritkán beszélhetünk igazi tehetségről (Tóth 2003, 209-210). Mi is úgy véljük, hogy csupán ezekre a hajlamokra utaló jegyekkel találkozhatunk, vagyis tehetségígéretekről beszélhetünk kisgyermekkorban. Kutatásunkban választ szeretnénk kapni arra a kérdésre, hogy mely vizsgálati módszerek a leghatékonyabbak a tehetséges tanulók kiválasztására, illetve azonosítására bizonyos tulajdonságok és viselkedési kategóriák alapján.

Munkánk szakirodalmi részében összefoglaljuk a tehetségre vonatkozó legfontosabb koncepciókat: a vonásorientált definíciókat, a kognitív modellt, a teljesítményorientált modellt és a szociális – pszichoszociális modellt. Valamint a tehetség fogalmának általunk használt értelmezését is bemutatjuk, kiemelve az intelligencia, a kreativitás és a motiváció fogalmakat is, mint a tehetség fő részeit. Kutatásunk céljai között szerepel az is, hogy a tehetségígéreteket és/vagy kibontakozott tehetségeket felismerjük, azonosítsuk, valamint a számukra legmegfelelőbb fejlesztési lehetőségeket biztosítsuk, ezért dolgozatunk szakirodalmi részében kitérünk a tehetségazonosítás alapelveire és a tehetséggondozás lehetőségeire is (gazdagítás, dúsítás, differenciálás). A tehetségazonosítás folyamatának tanulmányozása során különös figyelmet szentelünk a pedagógusok körében alkalmazható szűrési eljárások feltérképezésének, azok gyakorlati alkalmazásának tapasztalataira.

Vizsgálatunk során nem az egyéni kiválogatást célozzuk meg, hanem a tanulók erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezését. Ehhez első körben a Renzulli-Hartman által kidolgozott kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőit becslő skálát töltjük ki, ezáltal a vizsgált tanulók egyéni profiljáról kapunk egy átfogó képet (lásd. 1. sz. mellékelt); a motiváció vizsgálatára Kozéki Béla és munkatársa által kidolgozott kérdőívet alkalmazzuk, mely az iskolai tanulás motivációs oldalát ragadja meg (lásd. 2. sz. melléklet); valamint a Tóth László által kidolgozott és a szerző nevét viselő Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát

(TBKS) is felvesszük, mely a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítására szolgál (lásd. 3. sz. melléklet).

Az elméleti magyarázatok, az alkalmazott szűrési eljárások más szakemberek által leírt gyakorlati tapasztalatai és a vizsgálatunk során kialakuló változók összefüggésében a következő feltételezések hitelességére keressük a választ:

- Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztályban tanuló diákok alapvetően jobban elkötelezettek a tanulás iránt, tanulási jellemzőjük magasabb szintet mutat, mint az alsó tagozat és az általános iskolai osztály tanulói.
- Feltételezésünk szerint a kreatív személyiségjegyek közül a lányok kitartóbbak, míg türelmetlenségük magasabb értéket mutat a fiúknál. Eredetiség és energikusság személyiségjegyek tekintetében viszont a fiúk emelkednek ki.
- Feltételezésünk szerint életkor szerint nem változik a komplexitás preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, a kockázatvállalás, a dominancia és a játékoság. Az életkor előrehaladtával azonban növekszik az eredetiség, a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés. Csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás.
- Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztály tanulóinak kreativitásszintje magasabb, mint megkérdezett társaiké.
- Feltételezésünk szerint a motívumok közül a szülői szeretet, a melegség motívuma mindkét évfolyam, valamennyi osztály tanulóinál vezető motívumként jelenik meg.
- Feltételezésünk szerint a három nagy motívumcsoport értékei közül alsó tagozaton a követő (affektív/szociális/érzelmi), felső tagozaton pedig a teljesítő (effektív/morális/önintegratív) motívum mutat magasabb értéket, míg az érdeklődő motívum mindkét évfolyamon alul marad.

Kutatásunk helyszínéül, jelenlegi munkahelyem, a Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium negyedik és ötödik évfolyamos diákjait választottuk ki. Az életkor meghatározásakor azt a nézőpontot vettük figyelembe, hogy ebben az életkorban már tudatosabban fordulnak kiemelkedő oldaluk, tehetségük fejlesztése irányába. A különböző tehetségfejlesztő programokba is az alsó tagozat végén, a felső tagozatba lépéskor veszi kezdetét a tanulók beválogatása. Ebben az életkorban várják a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók tehetségfejlesztő programokba való jelentkezését is. Munkánk során nem csupán egy címkével szeretnénk ellátni tanulóinkat, hanem a képességeiknek megfelelő tanulási lehetőségeket is felmérni és felajánlani. Kiemelkedő képességeiknek megfelelő körök, tanulócsoportok, továbbtanulási lehetőségek ismertetése által.

I. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A tehetséggondozás területén három, általában egymást követő, pedagógiai tevékenységet különíthetünk el: a tehetségkoncepció definiálását, a tehetségazonosítást és a tehetséggondozást. Az utóbbi évtizedekben olyan elképzelések láttak napvilágot, melyek szerint a tehetségazonosítás és –fejlesztés párhuzamosan zajló tevékenységek. Ezáltal téve még hatékonyabbá a tehetséggondozó munkát (Gordon 2004, 9). Ezzel a nézőponttal egyetértve mi is fontosnak tartjuk a tehetségre vonatkozó legfontosabb koncepciók összefoglalását, valamint a tehetség fogalmának általunk használt értelmezésének bemutatását.

1.1. A tehetség modelljei

„Nem ismerek bölcsebb és igazabb fajvédelmet, mint a valódi tehetség, az ígéretes fiatalság megbecsülését, pártolását, okos és szerető fölemelését” olvashatjuk ezeket a gondolatokat Juhász Gyula tollából, József Attila *Szépség koldusa* című kötetéhez írt előszavában. Mely szavak munkánk vezérgondolata is lehet a tehetség fogalmának ismertetésénél, a tehetségdefiníciók összefoglalásánál.

Különleges képesség, alkotó tehetség, kiemelkedő teljesítmény olyan jelenségek, melyek sokféleképpen megjelenhetnek: átlagon felüli intelligencia, zenei, művészi képességek, jó kézügyesség és technikai képességek, szociális, pedagógiai és politikai képességek, átlagon felüli sportbeli teljesítmények formájában (Vorbeck 1998, 8).

Tehetseges, kiemelkedő képességű, csodagyerek, átlagot meghaladó képességű, zseni jelzőkkel találkozhatunk, ha valamilyen téren tehetségesnek tartott egyénről esik szó (Páskuné 2002, 236). A tehetség fogalmának definiálása nem egy egyszerű feladat még a szakemberek számára sem. Ennek okaként a jelenség komplexitását, illetve a jelenség megítélésének kor/társadalomfüggő voltát hozzák fel (Bóta 2002, 115). Ma már a tehetséget, mint „sokarcú jelenséget”, illetve többféle sajátos tehetséget felölelő gyűjtőfogalomként értelmezik (Tóth 2000, 14).

A tehetségnek és rokon értelmű kifejezéseinek több mint 100 definíciója létezik, melyek négy nagy csoportba sorolhatók (Mönks 1998, 21; Tóth 2003, 251). Az első két definíciócsoport pszichológiai szerkezetre utal (vonásorientált definíciók és kognitív modellek), a harmadik a teljesítményt helyezi előtérbe (teljesítmény orientált modell), a

negyedik pedig a környezetet (szociokulturális – pszichoszociális modellek). Röviden tekintsük át ezt a négy modellt.

1.1.1. Vonásorientált definíció

Ezen irányzat legkiemelkedőbb személyisége egy amerikai pszichológus, Lewis M. Terman (1877-1956). Terman úgy vélte, hogy az intelligenciatesztek által mért intelligencia genetikailag meghatározott, ami egész életen át nem változik, vagyis a tehetség csak az intelligenciától függ. Ennek bizonyítására 1922-ben egy nagyméretű longitudinális pszichológiai tanulmányba kezdett. A több mint 1500 gyermeket megfigyelő vizsgálat eredményei végül is meggyőzték, hogy az intelligencia önmagában nem elég a tehetség magyarázására, az egyén környezete és személyisége is nagy hatást gyakorol a fejlődésre. Vagyis ezen két faktor is meghatározza az egyén kiváló képességét (Ranschburg 1989, 10-11; Tóth 2003, 252; Balogh 2004, 41-42; Balogh 2006, 111-112).

Terman felfogása az 1972-es Marland-féle tehetségdefinícióban is megjelenik: *„Tehetséges gyerekek tekinthetők azok a szakértők által annak talált gyerekek, akik kiváló képességeiknél fogva magas teljesítményre képesek. Ahhoz, hogy e képességeiket önmaguk és a társadalom számára realizálni tudják, olyan differenciált pedagógiai programokat és ellátást igényelnek, amelyeket általában nem nyújtanak az iskolák. Olyan gyermekekről van szó, akik már bizonyították teljesítményüket és/vagy potenciális képességeiket a következő területek bármelyikén, külön-külön vagy együtt:*

- *Általános intellektuális képesség,*
- *Specifikus tanulmányi képesség,*
- *Vezetői képesség,*
- *Vizuális és előadó művészetek,*
- *Pszichomotoros képességek”.*

A definícióban megfogalmazást nyer a társadalom szerepe és kötelessége: a tehetségeseknek biztosítani kell a fejlődésükhöz szükséges – átlagostól eltérő – környezeti (személyi és tárgyi) feltételeket, illetve útmutató számos tehetségfejlesztő program számára, azonban nem tartalmaz számos lényeges tényezőt, mint a motivációt és a szociális környezetet (McClellan 1985; Ranschburg 1989, 13-15; Mönks 1998, 22; Páskuné 2002, 239; Tóth 2000, 14-15; Tóth 2003, 252; Mező 2004, 31).

A vonásorientált értelmezések csoportjába sorolható Howard Gardner (1983) sokoldalú intelligencia elmélete is. Szerinte nem beszélhetünk „egy” intelligenciáról, a világ megértésének és megismerésén hétféle módja van: a nyelv, a matematikai-logikai elemzés, a térbeli megjelenés, a zenei gondolkodás vagy a test segítségével, illetve mások vagy önmaga létének megfigyelésén keresztül. Túlmutatva Terman koncepcióján úgy véli, hogy a tehetséget a veleszületett képességek mellett a megfelelő támogató környezettel való interakció is befolyásolja. Azaz három tényező kombinációjától függ: a veleszületett biológiai agyi struktúráktól, a kultúra által hangsúlyozott intelligenciaformától, illetve az adott intelligenciaformának megfelelő képzés és kapcsolódó tevékenységek milyenségétől (Cole – Cole 2003, 533). A legkorábban megmutatkozó intelligencia a zenei intelligencia, mely már gyermekkorban jelentkezik, a logikai-matematikai intelligencia a serdülőkor végén, illetve a felnőttkor elején csúcsosodik, a képzőművészetek számára jelentős téri intelligencia pedig sokkal később éri el csúcspontját (Balogh 2006, 116-117; Bóta 2002, 116; Cole – Cole 2003, 532-533; Dávid 2002, 16-17; Mönks 1998, 22-23; Mező 2004, 36; Tóth 2000, 15; 2003, 252; Turmezeyné 2010, 15-16).

A vonásorientált irányzatnak köszönhetően a tehetség jellemzőiről és a tehetségesek fejlődésének a feltételeiről való tudásunk bővült, egy adott feladat elvégzése során nyújtott teljesítményük jobban megérthető, s ezáltal eredményesebb oktatásuk eszköztára is gyarapodott (Tóth 2003, 252).

1.1.2. Kognitív modellek

A gondolkodásra, az emlékezetre és más megismerési folyamatokra összpontosító megközelítés Piaget munkásságával vette kezdetét. A kognitív modell a feladatra irányul, az információfeldolgozás összetevőit a mentális képességek meghatározására használt feladatok teljesítésén keresztül határozza meg (Tóth 2003, 252; Balogh 2004, 42).

Robert J. Sternberg a kognitív megközelítés kiemelkedő alakja, az intelligencia „triarchikus” elméletének kidolgozója. Sternberg információfeldolgozási modellje (1991) hármas alapú intelligenciaszerkezetet javasol, amely három információfeldolgozási képességet foglal magába: a metakomponenseket, a teljesítménykomponenseket és a tudásszerzési komponenseket (Balogh 2004, 42; Balogh 2006, 121-122, Gyarmathy 2006, 25).

A metakomponensek tervezésből, szervezésből és értékelési funkciókból áll (alfunkciói: létező problémák felismerése, a problémák természetének tisztázása, a problémamegoldás

megtervezése, a megoldási stratégia kiválasztása, a megoldási folyamat mentális reprezentálása, a tevékenység mentális erőforrásainak összehívása, a megoldási folyamat ellenőrzése, a sikeres elbírálás). A teljesítménykomponensek a metakomponensi tevékenységek „megvalósítói”, azaz mentális folyamatok. Az ismeretszerzési komponensek, vagy ahogy Tóth (2003) nevezi a belátás három elkülönülő, de egymással szoros kapcsolatban álló pszichológiai folyamatból áll: a szelektív kódolásból (releváns információk kiemelődnek az irrelevánsból), a szelektív kombinációból (a releváns információk újszerűen és produktív módon kombinálódnak), és a szelektív összehasonlításból (a jelen információi újszerű módon kapcsolódnak a régihez). Körültekintően felhívja arra a figyelmet, hogy az intelligens viselkedés kontextusfüggő. Vagyis jobban viselkedhetünk megszokott, számunka legmegfelelőbb kialakított környezetbe: iskola, osztály, tanterem, adott tanár vagy osztálytársak jelenlétében (Tóth 2003, 253; Balogh 2004, 33; Balogh 2006, 121-123; Gyarmathy 2006, 25).

Robert Sternberg (1985, 1999 idézi Cole – Cole 2003, 533) szerint a tehetségnek három típusa létezik: analitikus, kreatív és praktikus (Cole – Cole 2003, 533; Tóth 2003, 253).

Egy másik, még nem teljesen kidolgozott, megközelítés Rüppel-től ered, aki úgy vélte, hogy a tehetségesek gondolkodását csak egy komplex információfeldolgozási modell segítségével lehetne megmagyarázni, amit a „*QI az IQ helyett*” jelmonddal összegez. „*A QI az információfeldolgozás minőségét jelenti. Rüppel és munkatársai azzal érvelnek, hogy a komplex kreatív problémamegoldás jóval túlmegegy a gondolkodás és a felidézés normál szintjén: ez a fajta problémamegoldás rendkívüli gondolkodási készségeket és belátást igényel*” (Tóth 2003, 253; Mönks 1998, 23).

A kognitív megközelítés nem sokban járult hozzá a tehetség definíciójához az empirikus igazolások hiánya miatt, azonban tehetségdefiníciókra gyakorolt hatása tagadhatatlan (Tóth 2003, 253).

1.1.3. Teljesítményorientált modellek

A modern tehetségtudomány egyik legjelentősebb alakját kell itt megemlítenünk, az amerikai Joseph S. Renzullit, aki a *Mi teszi a tehetséget?* (What makes giftedness?) című tanulmányában ismerteti „háromkörös” tehetségelméletét. Ez a három komponens: az átlagon felüli képességek, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Ezt a három változót egyesítette ún. háromgyűrűs modelljében. A három elem interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez, melyek egyenlő szerepet töltenek be. Vagyis megcáfolni látszik

az-az elképzelés, hogy az intelligencia az egyetlen feltétele a tehetségnek. „*A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alcsoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alcsoport az átlagon felüli általános és/vagy speciális képességek, magasfokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normális iskolai programokból*” (Renzulli 1985, idézi Balogh 2006, 115; Habermann 1989, 176-180; Turmezeyné 2010, 11-13).

A Renzulli-modell jelentősége ellenére csupán a Robinson Crusoe helyzetű tehetségekre vonatkoztatható, akik a társadalomtól elzárva élnek egy lakatlan szigeten (Mező 2004, 33). Ezért Renzulli triádját Mönks továbbfejlesztette, mely elképzelés értelmében a „*fejlődés interaktív jellege miatt nem mindegyik potenciális tehetséges ember tudja kibontakoztatni tehetségét. Ha a környezet nem támogatja, sőt inkább akadályozza a fejlődésben, a tehetségpotenciál nem tud realizálódni, legalább is egészében bizonyosan nem. A tehetség korai azonosítása és bátorítása már csak azért is fontos, mert sok tehetséges gyermek vonakodik kimutatni a tehetségét*” (Mönks 1998, 23). Modelljében a személyiségtriász (a feladat irányi elkötelezettség helyébe a motiváció lép, az átlag feletti képesség helyébe a kivételes képességek kerülnek, kreativitás) egy környezeti triásszal egészül ki (iskola, társak, család) (Mönks 1998, 24-27; Tóth 2003, 254; Mező 2004, 32-33; Balogh 2004, 43; Balogh 2006, 118-119; Gyarmathy 2006, 27; Turmezeyné 2010, 13). A tehetség fogalmát a következő leírással adja meg: „*A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele*” (Mönks és Knoers, 1997, idézi Balogh 2006, 119 és Turmezeyné 2010, 13).

A teljesítményorientált modellek előnye a tehetségesek azonosításában és oktatásuk egységében, a teljesítmény mögött álló folyamatokban, illetve annak elismerésében áll, hogy a velünk született potenciálok mellett a nem intellektuális tényezők is befolyásoló hatással bírnak (Tóth 2003, 254; Balogh 2004, 43).

1.1.4. Szociokulturális – pszichoszociális modellek

Mint ahogy az előző modellnél írtuk a szociális mikrokörnyezet (család, iskola, kortársak) emberi fejlődésre gyakorolt hatása jelentős. A Mönks-féle modell azonban csak részben tekinthető pszichoszociális modellnek, mivel a mikrokörnyezetet ugyan magába foglalja, de a makroszintű támogató attitűdöt nem, ami szintén fontos tényező. A gazdasági helyzet, a politikai szemlélet, a kulturális értékek és hiedelmek mind befolyásoló hatással vannak az egyén fejlődésére, a tehetségesek fejlődésére (Mönks 1998, 23-24, Tóth 2003, 254-255, Balogh 2004, 43).

Tannenbaum (1983) tehetségelméletében a következő öt faktor jelenik meg: általános képesség, speciális képesség, nem intellektuális képesség, környezeti tényezők, véletlen tényezők, vagyis a szerencse. Ezeket a faktorokat csillagdiagramban ábrázolja, és a tehetség ennek az öt tényezőnek egymásra gyakorolt hatása által jön létre, a csillag öt ágának metszete jelöli. A tehetséget a társadalmi tényezőkre erősen koncentrálva határozta meg. Tannenbaum négy tehetségtípust különböztet meg: ritkaság tehetségek, többlet tehetségek, hányad vagy kontingens tehetségek, illetve rendhagyó tehetségek (Tóth 2003, 254-255; Mező 2004, 34-35; Balogh 2006, 117; Gyarmathy 2006, 25-26).

Ezek szerint a modellek szerint a tehetség az egyén és a környezet kedvező viszonyában létezik. A magas szintű teljesítmény és az azt elősegítő feltételek biztosítása jelentősen függ az oktatáspolitikától. Amennyiben a hatalmon lévők érdeke a speciális tantervek és szervezeti keretek fejlesztése a tehetséges tanulók számára, akkor a tehetség manifesztálódik (Balogh 2004, 43).

A bemutatott négy modell mintegy egymást kiegészítve létezik. A különbség a hangsúlyeltolódásból fakad. A teljesítményorientált és a szociokulturális – pszichoszociális modellek nemcsak elméleti, de iskolai, ezen belül pedagógiai szempontból is jelentősek. Az elmélet és a gyakorlat együtteséből adódóan (Mönks 1998, 24).

1.2. A tehetség fogalma és összetevői

A tehetség gyökereivel, létrejöttével, tudatos fejlesztésével a pedagógia szakterületéhez tartozó tudomány, a kreatológia foglalkozik. Melynek alapvető célja a kiemelkedő képesség felismerése, fejlesztése, gondozása (Czeizel 1997, 13). A tehetség tanulmányozásának történetét megfigyelve kitűnik, hogy hosszú időn át a kiemelkedő intellektuális képesség (Galton és Terman munkásságának hatására) volt az uralkodó, figyelmen kívül hagyva más képességek létét. A későbbi idők definíciói fogalmazznak meg olyan elméleteket, ahol az intelligencia mellett más képességterületek is kiemelt szerepet kapnak (Gagné megkülönböztető modellje, vagy Gardner többféle intelligenciára vonatkozó elképzelése). A különböző történelmi korokban a tehetség más-más összetevőjét hangsúlyozták, azonban három összetevő mindig kiemelhető: az intelligencia, a kreativitás és bizonyos személyiségvonások (motiváció, önértékelés/énkép, érdeklődés).

Az **intelligencia** magyar megnevezése és fogalma vitatott. A témában kutató szakemberek szerint könnyebb mérni, mint meghatározni. Lényegében azt jelenti, hogy az illető jól feltalálja magát a társadalmi életben. A kreatológia fogalomhasználatában azonban az intelligencia úgynevezett kognitív, megismerési, észlelési, megértési folyamat megnevezésére szolgál. Czeizel (1997) az intelligencia szinonimájaként az értelmességet vagy okosságot használja. Az értelmi képességet három részre bontja: a tanulásra (ismeretek megszerzésére), az emlékezésre (ismeretek elraktározására) és a célszerű felhasználásra (a vizsgáktól az élet leghétköznapiabb feladatmegoldására) (Czeizel 1997, 16-19). Összességében a szellemi képességek struktúráját sok, viszonylag önálló rész egymással összefüggő rendszerének tekinthetjük. Az adottságok határozzák meg, hogy az egyes faktorok mekkora kiterjedéssel működnek az egyénben, milyen a „kisugárzása”, azonban hasznosíthatóságuk a külső faktorok függvénye is. A czeizeli fogalomértelmezés azt sugallja számunka, hogy a tehetség nagyobb részben genetikailag kódolt (Czeizel 1997, 19-25).

Az **intelligencia** és az alkotó készség, vagy más fogalommal élve a **kreativitás kapcsolatát** elsőként J. P. Guilford vizsgálta. Az 1950-es Amerikai Pszichológiai Társaság konferenciáján tartott előadásában hangsúlyozta, hogy a tesztekkel mért intelligenciaértékkel nem azonosítható a kreativitás szintje. Sőt kérdésessé is tette, hogy ezek a tesztek egyáltalán magukba foglalják-e a kreativitást, mivel a tesztkérdések csak egy válaszlehetőséget fogadnak el, így a konvergens gondolkodást értékelik. Az „igazi alkotót” pedig épp ellenkezőleg a divergens gondolkodás jellemzi (Czeizel 1997, 25). Későbbi vizsgálatok is megerősítették Guilford álláspontját. A vizsgálatok eredményeként azt is

megfogalmazták, hogy a pedagógiai gyakorlat nem csupán figyelmen kívül hagyja a kreativitást, de sokszor károsítja is azt (J. W. Getzels és P. W. Jackson, 1962-ben, Torrance 1962, 1965, idézi Czeizel 1997, 26-27).

A kreativitást egy definícióba összefoglalni nehéz feladat. Azonban jellemző összetevői kiemelhetők: az eredetiség, amely a másképpen gondolkodás adottságán alapul. Jellemzője még a túlzott érzékenység és a fokozott kritikai érzék (Czeizel 1997, 28-29). Gyarmathy (2011) így definiálja a kreativitást *„a kreativitás azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki”* (Gyarmathy, 2011, 27).

Az empirikus tapasztalatok és kutatási eredmények is megerősítették, hogy az átlagon felüli értelmi képesség (magas IQ) és a kreativitás szükséges, de nem elégséges a kiemelkedő teljesítményhez. Renzulli egy tanulmánya címére adott válaszában (Mi teszi a talentumot? 1978) az előző kritériumok mellett a **feladat iránti elkötelezettséget** adja meg. Munkánk előző fejezetében láthattuk, hogy Franz J. Mönks ezt a motiváció fogalmával helyettesítette, ezáltal bővítette az eredeti komponens jelentéstartalmát. A feladat iránti elkötelezettség, vagy más néven motiváció olyan személyiségjegyekből áll, melyek a tehetségkibontakoztatását segítő, energetizáló tényezőket jelöl, úgy, mint az érdeklődést, a kitartást, az önbizalmat, és nem utolsósorban a kritikai gondolkodást (Kerekes 2013, 361-363). Czeizel (2011) motiváció alatt azt az energiát érti, amely az adottságot képességgé alakítja, vagyis az iskolában a szorgalmat, az akaraterőt, az érdeklődést, a versenyszellemet, a későbbi életben a feladat iránti elkötelezettséget, majd a megszállottságot (Czeizel 2011, 41).

Gordon (2004) úgy véli, hogy a tehetség ritka, csak kevés személyre igaz jelenség, akiket bizonyos közös vonások jellemeznek: az átlagosat meghaladó, releváns teljesítmény létrehozására való képesség. A tehetség nem valami objektíve létező dolog, hanem az egyén és a környezete között létrejövő jelenség, mely tudatos pedagógiai fejlesztés során alakul ki vagy változik (Gordon 2004, 12-14).

Czeizel (1997) és Gyarmathy (2006) fogalomértelmezései a következők: *„A tehetség nem más, mint egy potenciális lehetőség, ígéret arra, hogy valaki valamilyen társadalmilag hasznos emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hozzon létre úgy, hogy ez már számára megelégedettséget, sikerélményt jelentsen.”* *„A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd,*

értérendszer és önértékelés. A tehetséges egyén gondolkodásmódjában és ennek következtében a világgal való kapcsolatban tér el az átlagostól. A tehetségek gyakran leírt jellemzői a kiemelkedő képességek, kíváncsiság, rugalmas gondolkodás, alkotóerő, belső hajtóerő, hit abban, hogy valami kiválót tud alkotni. Mindezek a megjelenési formái annak a belső érzésnek, amely alkotásra sarkall és tesz képessé. Ezen tényezők azonosítása azonban sok nehézségbe ütközik, mert csak megfelelő környezeti háttér esetén jelennek meg.”

A definíciók szerint a tehetséges magában hordozza annak a lehetőségét, hogy valami kiemelkedőt tudjon létrehozni, azonban ennek bekövetkezése a jövő titka és nagyon sok tényező sikeres együttállásának az összefüggése (Dávid 2014, 20).

Czeizel három tehetségfogalmat különböztet meg: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a párját ritkító tehetséget (genius- géniusz). Gyermekkorban a potenciális tehetséget keressük, mely kibontakozását és megvalósult tehetséggé formálódását a tehetséggondozó tevékenységek szolgálják (Dávid – Hatvani – Héjja 2014, 3).

Gyarmathy Éva gondolataival egyetértve elmondhatjuk, hogy a tehetséget egy mindent elsöprő belső erő jellemzi. Nem feltétlenül simulékony, nehéz elfogadni, szeretni. Öntörvényűsége kellemetlen is, de igen hasznos a teljesítmény szempontjából. Környezete elemeiből hálózatot épít céljai eléréséhez. Egy olyan gyűjtőfogalomnak tekinti, mely széles rétegre jellemző (Gyarmathy, 2014).

1.3. Tehetségesek felismerése, diagnosztizálása

Sokszor olvashatjuk azt az álláspontot, hogy a rendkívüli képességeket mutató egyéneket nem kell segíteni, mert a tehetség utat tör magának, függetlenül attól, hogy segítik annak kibontakoztatását vagy hátráltatják. Egyetértünk Csíkszentmihályi és munkatársai (2010) nézetével, mely szerint a képesség és a teljesítmény két különböző dolog, gyakori jelenség a tehetséges tanulók alulteljesítése. Sok ígéretes tehetség elkallódik, és nem lehet függetleníteni a tehetséget a társadalmi elfogadástól és a kulturális elvárásoktól sem (Csíkszentmihályi és mtsai 2010, 47.)

Gyarmathy (2012, 6) a tehetséget egy olyan természeti erőnek tekinti, mely megfelelő környezetben alkotó erővé válhat. Ehhez azonban elengedhetetlen a tehetségesek felismerése, azonosítása. A tehetségazonosítás egy olyan „*folyamat, amely során felderítjük az emberekben rejlő tehetségígéretet*” (Balogh – Mező – Kormos 2011, 46). Az iskolai tehetségazonosító munkánk során, Czeizel fogalomhasználatával élve, a potenciális tehetségígéretek kereszük. Jogos a kérdés, hogy milyen szempontok alapján dönthetjük el valakiről, hogy potenciális tehetségesnek tekinthető-e (Dávid – Hatvani – Héjja 2014, 3). Ennek megállapítására Sternberg öt kritériumot javasol:

- ✓ Kiválóság: az egyén egy vagy több területen a kortársaihoz képest kiválóbb.
- ✓ Ritkaság: az egyén egy olyan jellemző tekintetében mutat magas szintet, ami a kortársai körében ritka.
- ✓ Produktivitás vagy teremtképesség: azt jelenti, hogy a kiválóság valamilyen teljesítményben is megnyilvánul.
- ✓ Demonstrálhatóság vagy kimutathatóság: egy egyénnek egy adott területen való kiválósága kimutatható legyen olyan tesztekben, amelyek az adott jellemzőt megbízható és érvényes módon ellenőrzik.
- ✓ Értékesség: az egyénnek egy olyan területen kell kiváló teljesítményt nyújtania, amit a környezete nagyra értékel (Tóth 2003, 219-221).

Pedagógusi tevékenységünk során ezen potenciális tehetségígéretekkel kell felkutatnunk és fejleszteni. Az azonosítás a tehetséggondozói munka legkritikusabb pontja. Herskovits és Dávid (2013, 25) a következő etikai-szakmai szempontokat emelik ki a tehetségazonosítás folyamatában: „*Amint azt Révész Géza már 1918-ban megfogalmazta, a tehetségre irányuló hajlam, gyanú, csíra, amit látunk, ami megmutatkozhat, ám a gyerekeknél a legkritikább esetben beszélhetünk tehetségről. Az ezekre a hajlamokra (képességek, kreativitás, motiváció) utaló jegyeket próbáljuk pszichológiai vizsgálatokkal (is) megtalálni. A nyelvi*

egyszerűsítés kedvéért beszélünk tehetségről, ám ennek veszélyeit jól látjuk: a gyerekeket azonnal címkézi a környezete. Tudnunk és állandóan tudatosítanunk kell, hogy nem minden tehetségígérethől lesz tehetség. Az is tény, hogy számos esetben a tehetséget előre nem tudjuk azonosítani. Nagyon sok múlik a környezeti hatásokon, de az egyéni fejlődés ritmusán, buktatóin is.”

Egy nagyon kényes kérdéssel állunk szemben, azonban a szakirodalom számos javaslatot tesz arra vonatkozóan, hogy melyek a legfontosabb szempontok a tehetségazonosítás során. Gyarmathy (2006) Martinson szabályainak a követésére biztatja az olvasót: a folyamatosság szabálya mellett a különböző források használatát emeli ki (egyfajta mérőeszköz eredményei ne legyenek mérvadók), valamint arra is felhívja a figyelmet, hogy ne csupán az intellektuális összetevők vizsgálatát hangsúlyozzuk (a tehetség-összetevők többi elemét is figyeljük meg). Ezen nézőponttal gyakorlati munkánk során kiválóan tudunk azonosulni.

A legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez a pedagógus és a gyermek folyamatos együttes tevékenysége adja. Ehhez a közös munkához olyan vizsgálatokat és felméréseket lehetőségeket kerestünk, melyekkel a pedagógusok még jobban megismerhetik tanítványaikat.

A tehetségesek azonosítási módszereit kutatva első helyen a tanári megfigyelés áll, melyet a csoportos iskolai teljesítménytesztek, a különböző intelligencia tesztek, valamint a kreativitástesztek követnek (Tóth 2000, 33-36). Az oktatási folyamatban számos esetben jól alkalmazhatók a tesztek. A tehetségek azonosítására szolgáló tesztek közül azonban elég nehéz választani, mivel vannak olyan mérési eljárások melyeket szakemberek végezhetnek vagy pszichológusi irányítással végezhetők el. Jelen dolgozatunkban arra vállalkoztunk, hogy olyan módszerek felkutatását és gyakorlati alkalmazását célozzuk meg, melyek lekérdezése és kiértékelése pedagógusi ismeretekkel is elvégezhető. A tehetség hármas összetevőjéből kiindulva munkánk következő részében a tanulási erősségek mérésére, a motiváció felismerésére és a kreativitás mérésére alkalmazható eljárásokat ismertetjük.

1.3.1. Tanulási erősségek felismerése, mérése

A tehetség hármas összetevője között szerepel az intelligencia. Az intelligencia mérésére szolgáló eljárások között szerepelnek mind egyéni, mind pedig csoportos vizsgálatot lehetővé tevő tesztek is. Egyénileg felvehető tesztek közül Magyarországon kisgyermekeknél (3-14 évesek) a Budapesti Binet – tesztet (Stanford Binet teszt), valamint a MAWGVI-R-t alkalmazzák, prepubertás kortól a MAWI (az utóbbi kettő Wechsler-féle

intelligenciateszt magyar változatai). Csoportos vizsgálatokhoz kisebb gyerekeknél az Otis-I (6-14 év) és a Színes Raven – tesztet, idősebb gyerekek számára az Otis-II, a Raven – teszt, vagy a nehezített Raven – teszt alkalmazható (Hatvani 2011, 69).

A Raven – tesztek szakmai népszerűségét még az adja, hogy nonverbális jellegének köszönhetően kevésbé van kitéve kulturális hatásoknak: családi nevelés különbözőségeinek, a nyelvhasználat színvonalának, a tananyagra épülő tudás minőségi és mennyiségi mutatóinak. Mivel a teszt a megfigyelőképességet, az információk észben tartását, vagy más néven a memóriát, a strukturális viszonyok meglátását és az információk egyszerre több síkon való működtetésének képességét vizsgálja (Balogh 2006, 207-208).

Az intelligenciatesztek tehetséggondozás területén való alkalmazásának egyik problémája, hogy a gyerekeknél a nagyon magas eredmény nem feltétlenül jelent magas intelligenciát (ez lehet csupán fejlődési intelligencia is). Szakemberek ebből azt a következtetést vonták le, hogy 12 éves kor alatt a tesztek előrejelző értéke fele akkora, mint később. Az intelligenciatesztek másik problémáját az jelenti, hogy az alacsonyabb intelligenciatartományokban jóval pontosabb, mint a 120-130-as IQ felett (Hatvani 2011, 69-70).

Az előbbieken felsorolt intelligencia mérését végző tesztek további hátrányát az adja, hogy alkalmazásuk pszichológusok kompetenciájába tartozik. Ezért jelen vizsgálatunk során nem intelligenciatesztet kerestünk, hanem olyan eljárást, mellyel a tanulók intellektuális képességeit pedagógusi ismeretekkel is feltérképezhetjük, akár az általunk oktatott tanulócsoport egészére vonatkozóan. A tanulók tanulási erősségeinek azonosítására a Tóth László által bemutatott, Howard Gardner többszörös intelligencia felfogásán alapuló, tanulási erősségeket mérő skála az egyik kiváló lehetőség (Tóth 2005, 7-10). A becslőskála azon az elven alapszik, hogy az emberben többféle intelligencia létezik párhuzamosan, melyek nem egyforma fejlettségűek. Ez nem intelligenciateszt, hanem olyan eszköz, melynek segítségével felbecsülhetjük a tanulók intellektuális képességeit nyelvi, logikai-matematikai, testi-mozgásos, téri, interperszonális, intraperszonális és zenei területen. A skála azért kapta a Tanulási erősségek nevet, mivel az utóbbi években több támadás érte az intellektust vizsgáló eljárásokat a kulturális elfogultságuk miatt. Ezért is van, hogy más elnevezéseket használnak a mai tesztalkotók.

Munkánk célja a tehetséges tanulók szakszerű kiválogatására való törekvés. Melyhez egy másik kérdőívet is megfelelőnek találtunk: *Renzulli-Hartmann skála a kiemelkedő tanulók viselkedésszempontjainak becslésére* (a teljes kérdőív a dolgozat 1. számú mellékletében olvasható). A skála Renzulli háromkörös tehetségfelfogásán alapszik, mely magába foglalja

az átlag feletti intellektuális képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást. Renzulli és Hartmann a skála összeállításakor változtatott az eredeti háromkörös modellen, mivel beépített egy újabb területet. Az átlagon felüli tanulási képességnek a tanulási jellemzők csoportja felel meg, a feladat iránti elkötelezettségnek a motivációs jellemzők csoportja. A kreativitás változatlanul jelent meg. A vezető - társas jellemzők nem szerepelnek az eredeti modellben.

Ez az azonosítási eszköz tehát nem azonos az eredeti Renzulli háromkörös modellel. Azzal a céllal készült, hogy elősegítse a tehetséges tanulók kiválasztását, illetve azonosítását. Előnye, hogy fő területei egymástól függetlenül is használható. Ezt a skálát minden tanulóra ki kell tölteni. Tehetségesnek azok a tanulók minősíthetők, akik a skála alapján magas pontértéket érnek el (Tóth 2005, 21-24, Balogh 2006, 336-339).

Ezen eljárások előnye, hogy viszonylag olcsó, gyors, számos tehetségterületről információt kaphatunk. A kialakult vélemények nem egy egyszeri találkozás (például egy tesztfelvétel során) alapján, hanem akár több év tapasztalatai alapján alakul ki. Ellenérvként a rendkívüli szubjektivitás hozható fel, mely a személyészlelés hibáiból adódik (Balogh – Mező – Kormos 2011, 78).

1.3.2. A kreativitás felismerése, mérése

A 21. század felgyorsult, folyamatosan változó világában a megújulás képessége, az alkalmazkodni tudás egy elengedhetetlen szükséglet. Ez nem egyszerűen folyamatos tanulást igényel, hanem kreativitást. Az alkotókészség más néven kreativitás hosszú ideig a pszichológia irodalmában háttérbe szorult, majd egy időre ki is került onnan. Milgram, 1990-ben arra is rákérdezett, hogy vajon nem járt-e le a kreativitás ideje? (Vitányi – Sági 2003, 15, 56).

A kreativitást az énnel, az identitással, az önmegvalósítással szoros összefüggésben vizsgálják, melynek pszichológiai definíciója nem teljesen tisztázott. Mindez a következő problematikus kérdésekkel magyarázható: Egyfajta kreativitás van-e vagy sokféle? Hogyan oszlik el a kreatív képesség a társadalomban? Van-e mindenkinek?

A nemzetközi szakirodalom szerint a kreativitás több kevesebb mértékben minden ember sajátja, az emberi tevékenység egészének egyik alapvető aspektusa. A magyar pszichológiai szakirodalomban Barkóczi Ilona képviselte azt a nézetet, mely szerint a kreativitás általános emberi képesség (Vitányi – Sági 2003, 27). Vitányi – Sági (2003) szerzők vizsgálatuk során egy érdekes elgondolkodtató kijelentést tesznek: „*az embereknek többféle és nagyobb, velük*

született alkotóképességük van, mint amit készséggé fejleszteni és gyakorolni tudnak” (Vitányi – Sági 2003, 158). Czeizel (2011) is ezt az álláspontot erősítette meg, sőt külföldi kutatások eredményeit kiemelve leírja, hogy az iskolába lépő gyermekek kreativitása nagyságrendileg nagyobb (220%-ot említ a szerző), mint mire eléri az érettségit. Ezt a nagy adottságvesztést a kreativitás természetes óvásával lehetne megfékezni, vagy visszafordítani (Czeizel 2011, 41).

A nemzetközi szakirodalom szerint a kreatív személyeknek nagyobb a feszültségtoleranciájuk, erősebb az énjük, jobban hasznosítják motivációs energiájukat, jobban elviselik a negatív információkat, s mindezek folytán nyitottabbak mind a külvilág, mind a belső világuk ingereire (Komlósi Annamáriát (1975) idézi Vitányi – Sági 2003, 27).

A kreativitás mérésének módszereit öt csoportba sorolhatjuk: önjellemzés, mások által történő jellemzés, a divergens gondolkodás mérése, életút-elemzés, személyiség korrelátumok megállapítása (Tóth – Király 2006, 287-289). A kreativitás kutatás módszerei általában tesztek. Több szakember próbálta összegyűjteni ezek listáját, többek között Kalsounis és Honywell 1980-ban, Torrance és Goff 1989-ben, utóbbiak 255-öt számoltak meg (Vitányi – Sági 2003, 53). A tesztek többsége részleteket mért. Kivételt az „östesztek”, Torrance és Guilford divergencia-kérdőívei jelentettek (Crompton szerint, idézi Vitányi – Sági 2003, 53). A kreativitás mérésére több eljárást kidolgoztak, azonban még mindig vitatott, hogy a kreativitást teljesítménytesztekkel vagy a kreatív gondolkodást vizsgáló tesztekkel célszerű mérni (Tóth 2003, 153). Valamint azt sem sikerült bebizonyítani, hogy ezek a tesztek mást mérnek-e, mint az intelligenciatesztek.

Mint ahogy az intelligenciakutatók eljutottak ahhoz a híres megállapításhoz, hogy *„intelligenciának azt a képességet nevezzük, amelyet az intelligenciatesztek mérnek”*. A kreativitásra vonatkozóan ugyan ezt írta Barkóczi Ilona és Pléh Csaba *„A kreativitás az intellektus azon sajátossága, amelyet a kreativitástesztek mérnek...”* Az intelligencia és a kreativitás kapcsolatát vizsgálatokkal igazolták, melyek során kimutatták, hogy a kreativitáshoz az intelligencia bizonyos foka szükséges. De fordítva is igaz: *„intelligencia nélkül a kreativitás vak, a kreativitás nélkül viszont az intelligencia béna”* (Vitányi – Sági 2003, 54-55).

Amint a fentiekben is írtuk a kreativitás mérésének egyik lehetséges megoldása a tesztkitöltés. Ennek egyik legrégebbi és legismertebb példája Torrance tesztjei, pl. a körök tesztje vagy a szokatlan használat tesztje. A kapott eredményeknél a válaszok ötletgazdagságát, mennyiségét, eredetiségét, nonkonformitását, valamint a rugalmasságot az ötletek kidolgozottságának és továbbfejlesztésének a képességét nézték. Ezen módszer

hibája, hogy a kreatív teljesítményt feladathelyzetben várja el, mely a kreativitás természetéből fakadóan nagyon nehéz, sőt talán nem túlzás azt írjuk, hogy szinte lehetetlen ily módon kreatívnak lenni.

A másik lehetősége a kreativitás mérésének, amikor önkitöltős kérdőívekkel a kreatív személyiség jellemzőiből indulnak ki. Ilyen a Davis és Rimm (1976) által kidolgozott mérőeszköz a GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent), 3-4. osztályosok számára (a GIFFI pedig középiskolás tanulók számára) (Hatvani 2011, 71). Magyarországon ismert a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS), mely hazai területen lett kifejlesztve és kiválóan alkalmas a középiskolás és idősebb diákok személyiségének egy-egy kreatív jellemzőjének a mérésére. Ez a teszt lényegesen kibővíti a dimenziókat, mivel az egyes itemek megítélésénél az egyszerű igen-nem válaszadás helyett egy sokkal árnyaltabbat tesz lehetővé, valamint a válaszadási beállítódások létrejöttének megakadályozására is nagy hangsúlyt fektet (Tóth – Király 2006, 291-293).

A kreativitás vizsgálatára szolgáló kérdőívek három területre terjednek ki:

- Személyiségjegyekre (képzelőerő stb.)
- kreatív gondolkodási stratégiák alkalmazására
- kreatív alkotás, produktum jelenlétére

Ezen három szempont megkérdezhető az adott tanulótól, esetleg más, őt jól ismerő, személytől (tanároktól, szülőktől vagy kortársaktól). Valamint a tanulók alkotásait, produktumait is elemezhetjük (Tóth – Király 2006, 291-293; Hatvani 2011, 70-71).

Magyarországon a Lullenstyd Stúdió, Tallér József vezetésével is kifejlesztett egy kreativitástesztet. Sajnos a teszt ismertetőjén kívül nem találtunk (sajnos a teszt nem volt hozzáférhető) a vizsgálat elvégzőinek CQ (Creativity Quotient - kreativitáshányadosa) értéke határozható meg. Az eredménye egy olyan egyetlen számérték, mely arányos a kreativitás mértékével. A CQ akárcsak az IQ (intelligenciahányados) átlagos értéke 100. A 80 alatti alacsony, míg 120 felett magas kreativitásértéket jelez; az igazán kiemelkedő kreatív képességekkel rendelkező kreativitáshányadosa 140 és 160 közötti. Ezek az adatok a cég ismertetőjében olvasható (Lullenstyd, 2005).

A tesztelési eljárások az előzőekhez viszonyítva objektívebb és megbízhatóbb információkkal szolgálhatnak. A vizsgálatok akár többször is megismételhetők és nemzetközi vizsgálati eredményekkel is összemérhetők, abban az esetben, ha az alkalmazott tesztnek létezik külföldi megfelelője. Hátrányát gyakran a költség- és szakemberigényes eljárásmód adja. És sajnos sok esetben ezek az eljárások sem objektívek. Például: ha egy önjellemzős kérdőív azt feltételezi, hogy a kitöltő őszintén válaszol és/vagy reális önismerete

van és/vagy nem figyelmetlenül tölti ki a kérdőívet, melyekre sajnos nincs garancia. És nem említettük meg példaként az egyénileg végezhető vizsgálati eljárásokat, melyek nagyon hosszadalmasak (Balogh – Mező – Kormos 2011, 78).

1.3.3. A motiváció felismerése, mérése

Az empirikus kutatások eredményei rávilágítottak arra, hogy az átlagon felüli értelmesség (vagyis magas IQ) és a kreativitás nem elegendő feltételei a kiemelkedő társadalmi teljesítménynek. Ehhez szükség van még feladat iránti elkötelezettségre, más fogalomhasználattal élve, motivációra (Czeizel 1997, 31). Fontos hangsúlyozni, hogy míg az intellektuális és kreatív kognitív képességek meglehetősen nagy figyelmet kaptak a tehetséget középpontba állító kutatásokban, addig a motiváció egy kevésbé feltárt terület (Kerekes 2013, 363).

Vizsgálatunk szempontjából egy másik nehezítő tényező, hogy míg számos elmélet foglalkozik az emberi motiváció egyik legemberibb típusával, a teljesítménymotivációval, addig kevés olyan próbálkozás született, amely annak iskolában való megjelenését igyekszik mérhetővé tenni (Páskuné 2002, 255). Mivel az iskolai motiváció a gyerekek képességfejlesztésének, tudásuk gyarapításának egyik fontos terepe, ezért elengedhetetlen ezzel a kérdéssel foglalkoznunk. A hazai kutatások közül kiemelkedő szerepe van a témában Kozéki Bélának, aki egy évtizedes kutatómunkával fejlesztette ki iskolai motivációról szóló koncepcióját (Páskuné 2002, 255-256).

Kozéki Béla iskolai motiváción az iskola által támasztott követelményeknek való megfelelést érti. Iskolai motivációról szóló elméletében három motivációs dimenziót jelöl ki. Az első az affektív-szociális terület, mely szerint kora gyermekkortól a gyermek szüleinek igyekszik megfelelni. Melyhez elengedhetetlen a megfelelő szülő-gyermek kapcsolat. A későbbiekben más autoriter személyek is belépnek a gyermek érzelmi életébe: pedagógusok, társak.

A második a kognitív-aktivitási motiváció, melyben a tudásszerzés és a saját út követésének vágya jelenik meg. A tudásszerzés és a saját út követésének a vágya jelenik meg, örömforrás számára az énhatékonyság, a személyes érdeklődés útján való haladás.

A harmadik motivációs dimenzió a morális-önintegratív, mely során belsővé tett késztetesként jelenik meg az értékrendnek, a normáknak, mások igényeinek való megfelelés. Ennek kielégülése a pozitív önértékelést, a követelmények teljesítését és a felelősségvállalást eredményezi az egyén számára.

A szerzők kiegészítik még egy negyedik „nem motivációs” dimenzióval: a presszióérzéssel, mely épp, hogy nem motivál a tanulásra, az iskolába járásra (Kerekes 2013, 363-364; Kathyné Mogyoróssy 2013, 61-62; Balogh 2006, 209-212; Gömöry 2006, 218; Tóth 2005, 63-67; Páskuné 2002, 256-260).

A Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív az iskolai motiváció mérésére szolgál (a teljes kérdőív munkánk 2. számú mellékletben olvasható). A kérdőív 60 itemet tartalmaz, melyek 3 motivációs faktorba, valamint 10 dimenzióba mérik a tanulók iskolai motivációját:

- követő (affektív, szociális) dimenzió: melegség, identifikáció, affiliáció.
- érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió: independencia, kompetencia, érdeklődés.
- teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió: lelkiismeret, rendszükséglet, felelősség.
- Kiegészítő dimenzió: presszióérzés

Ez a vizsgálati módszer kiváló információforrás a 10-18 éves tanulók egyéni tanulási módszereiről, az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőkről ezért bevontuk saját vizsgálatunkba is. A 60 kijelentést tartalmazó eljárás minden tétele elé egy betűjelet kell írni a tanulónak (A = teljesen egyetértek, B = részben egyetértek, C = félig-meddig értek vele egyet, D = többnyire nem értek vele egyet, E = egyáltalán nem értek vele egyet). A válaszoktól függően 1-től 5-ig terjedő pontszámot adunk minden tételnél, majd motívumonként összesítjük azokat. Egyes tételeket inverz módon kell értékelni, itt a tétel után zárójelbe tett (-) jelzi, hogy fordított irányba kell pontozni (Páskuné 2002, 63-65; 255-260; Tóth 2005, 63-67; Gömöry 2006, 217-218; Kerekes 2013, 364-365).

Mirnic (2014) kiemeli Gyarmathy azon álláspontját, hogy a tehetségek azonosításának biztonságát növeli, ha egyszerre alkalmazzuk a szubjektív értékeléseket (például a pedagógusi értékelések) és az objektív eljárásokat (kérdőívek, tesztek) (Mirnic 2014, 39). Ezen megállapítás tovább erősíti bennünk annak a fontosságát, hogy megfigyeléseink, vizsgálataink során mi is ötvözzük minkét eljárást pedagógusi munkánk során. A tehetségesek felismerése, azonosítása után kérdésként merül fel, hogy hogyan fejleszthetők ezek a kiemelkedő teljesítményt mutató tanulók. Munkánk következő részében ennek gyakorlati lehetőségeibe engedünk betekintést.

1.4. Tehetségesek fejlesztése

Közel fél évszázada keresik a kutatók és a gyakorló szakemberek arra a választ, hogy hogyan lehetne eredményesebbé tenni a tehetséges tanulók oktatását (Balogh, 2012, 130). Kiválóság vagy egyenlőség az iskolai élet örök vitája. Azonban egyre inkább arra összpontosul a figyelem, hogy mindkét elvre legalább olyan szükség van. A tehetséges tanulók korai felismerése és fejlesztése a leghatékonyabb szempontok fejlődésük tekintetében. A szakemberek felismerték, hogy a tehetséges tanulóknak a többiektől eltérő tanulási igényeik vannak. Ami tehetséggondozó programok, tantervek kidolgozását, valamint a pedagógusok sajátos eszközrendszerének kialakítását kívánja meg (Tóth, 2000; Mező, 2004; Balogh, 2006, 2012; Gyarmathy, 2007). A tudomány mai állása szerint három csoportba oszthatók azok az eszközök, amelyek a leghatékonyabban segítik a tehetséges gyermekek adottságainak kibontakozását: ez pedig a gazdagítás, a gyorsítás és a differenciálás. Ezen módszerek áttekintésével is szeretnénk gyakorlati tehetségfejlesztő munkánk sikerességét megalapozni.

1.4.1. *Gazdagítás, dúsítás*

A gazdagítás, vagy más fogalommal élve dúsítás, a tehetségesek differenciálásának talán legfontosabb alapelve. Passow a gazdagításnak négy fajtáját különíti el (Passow, 1958, idézi Páskuné, 2002, 228-229.)

- az első a *mélységben történő* gazdagítás, mely során több lehetőséget biztosítunk a tanulóknak tudásuk és képességeik kibontakoztatására, kamatoztatására.
- a második az *elsajátítás tempójára* vonatkozó gazdagítás, mely a tehetséges tanulók gyorsabb munkájára épít: mivel a tehetséges tanulók ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, ezért gazdagításuk újszerű tartalmak bevonásával is megvalósítható. Ez a módszer már túlmutat a gazdagításon, mivel a gyorsítás jellemzőit is magában hordozza.
- a harmadik a *tartalmi gazdagítás* a tanulókra érzékenyen szerkesztett tananyag-feldolgozást jelenti. Ezt a szempontot fejezi ki a „gyermek-centrikus” kifejezés, mely a gyermek érzelmi fejlődésére legalább annyira tekintettel van, mint tudásuk, teljesítményük fokozására.

- a negyedik a *feldolgozási képességek fejlesztésére* vonatkozik, mely magába foglalja a kreatív és kritikus gondolkodást, az érzelmi és a társas készségeket is (Páskuné, 2002, 228-229.)

A gazdagítás, dúsítás alapvető célja a kötelező tananyagon túlmutató ismeretek és képességek fejlesztése. A minőségi gazdagítás jelentősége azonban sokkal nagyobb, mint a mennyiségi (tartalmi) gazdagításé. Ennek jellemzőiként Kaplan tíz elvet fogalmaz meg (Kaplan, 1979, idézi Balogh, 2012, 131).

- Hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése, kiegészítése a tananyaggal való túlterhelés helyett.
- Produktív gondolkodás (célorientált kreatív gondolkodás) rutinszerű feladatmegoldás helyett.
- Komplex gondolkodás leegyszerűsített műveletvégzés helyett.
- Fogalomkialakítás, nem pedig információk betanulása.
- A tanultak alkalmazása gyakorlati feladatmegoldások során az ismeretek egyszerű visszaadása, visszakérdezése helyett.
- Összefüggésekre koncentrááló tanulás a részismeretek elsajátítása helyett.
- Tanulói igényekre, szükségletekre épülő tanulás a merev keretekben mozgó ismeretátadás helyett.
- Problémamegoldó gondolkodásra épülő tanulás a tanár rutinkérdéseinek megválaszolása helyett.
- Kritikai gondolkodás fejlesztése a „vak” elfogadás helyett.
- A jövőbeli lehetőségeken való gondolkodás, nem csupán a jelen megismerése.

Ezen elvek gyakorlatban való alkalmazása egy rugalmasabb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlatban való alkalmazását előtérbe helyező tanítási-tanulási folyamatot eredményeznek (Balogh, 1997). Gömöry (2013, 23) szerint a gazdagítás tértől és időtől független lehetősége a tehetségfejlesztésnek, legyen akár kicsiny falusi iskoláról vagy fővárosi, városi elit iskoláról szó, bármely tantárgynál bárhol alkalmazható.

Dúsítási stratégiák lehetnek: önálló tanulás és önálló projektek. Amikor is az iskolai munka mellett személyre szóló képzést kap a gyermek: tanórán belüli differenciált foglalkozástól, tanórán kívüli délutáni vagy hétvégi programokon keresztül a nyári tehetséggondozó táborokig. Tapasztalatok igazolják ezen módszer eredményességét a gyermeki alkotóképesség, kreativitás fejlődésének területén (Herskovits 1998, 69).

Gyarmathy (2007) szerint a gazdagítás lényege a szabadság biztosítása a tehetséges tanuló számára a feladat kiválasztás, megoldás és prezentáció területén. Jellemzőit így összegzi:

- tananyaghoz kapcsolódik, de lehetőleg azon túli;
- összetett személyiség-, készség- és képességfejlesztés;
- sokféle módszer ötvözete;
- fő nézőpontjai az újdonság, a nehézség és a változatosság;
- fő elemei az intellektuális kihívás, a kreativitás és a társas készségek fejlesztése (Gyarmathy 2007, 51).

Polonkai (2000) a gazdagító, dúsító programok gyakorlati megvalósításaként a tanórán belüli és kívüli szervezeti formát, iskolánk belüli délutáni foglalkozást, „blokk”, szakkör, önképzőkör vagy iskolán kívüli, délutáni vagy hétvégi klubbok, tehetséggondozó központok, műhelyek vagy nyári táborok foglalkozásait emeli ki. A munkaformák tekintetében a csoportos vagy egyéni munkaformákat és a széles módszertani változatosságot tekinti a képességek fejlesztési irányának (Polonkai 2000, 182).

Összességében a gazdagítást a tanulás azon területeire értjük, amelyek nem szerepelnek a hivatalos tantervben, alaposabb elmélyülési lehetőséget adnak a tananyagban (Tóth 2003, 68-70).

1.4.2. Gyorsítás

A tehetségfejlesztés második alappillére a gyorsítás. Azon tehetséggondozási módszerek gyűjteményét jelenti, amelyek során a gyorsabb fejlődésű, tehetséges tanulók számára gyorsabb haladást biztosítanak (Tóth 2003, 69, 81; Gyarmathy 2007, 41). A gyorsítás során a tanulási időt a tehetséges tanuló képességeihez igazítjuk (Mező 2004, 95), mely eljárás a tevékenység fejlődésére pozitív hatással van (Balogh, 2004). A gyorsítás formáit Feger így összegzi (Feger, 1997, idézi Balogh 2006, 170; 2012, 159-160):

- Korábbi iskolakezdés, melyet körütekintő iskolaérettségi vizsgálat előz meg.
- Osztály-átléptetés: ha minden tantárgyból jellemző a diákra a gyorsabb fejlődés, a nagyobb teljesítmény, akkor kell élni ezzel a lehetőséggel.
- D-típusú osztályok: rövidebb idő alatt teljesítik az általános iskola felső tagozatának tantárgyi követelményeit (4 helyett 3 év alatt).
- Tanulmányi idő lerövidülése: az egész iskolai időt rövidebb idő alatt teljesíti (12 helyett 8 év).

- Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése: két formában valósulhat meg, vagy hamarabb felvételt nyer, vagy középiskolai tanulmányai mellett folytatja az egyetemet.

A gyorsításnak sokféle megoldása létezik, azonban a hazai gyakorlat még nem mutat ilyen módszertani sokszínűséget a hivatalos korlátok miatt. Magyarországon a legáltalánosabban alkalmazott gyorsítási eljárás a léptetés (Gyarmathy 2007, 41). Ennek jogi háttéréről az 1993. évi LXXIX. törvény 71. § (3) bekezdése így rendelkezik: *„A tanuló az iskola igazgatójának engedélyével az iskola két vagy több évfolyamára megállapított tanulmányi követelményeket egy tanévben, illetve az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesítheti”*. A gyorsítás nagyfokú rugalmasságot és nem utolsó sorban együttműködési készséget igényel az oktatás szereplői mellett az intézményektől is. Véleményünk szerint a tehetséggondozás hatékonysága tovább növelhető a korábbi iskolakezdéssel, de akár a felsőoktatás területén való gyorsítással, vagy a művészetekben, a sportban tehetséges tanulók intenzívebb képzésével is.

Kutatások igazolják a gyorsítás tanulmányi előrehaladásban betöltött pozitív szerepét. Azonban vannak figyelmeztetések arra vonatkozóan is, hogy a gyorsítással óvatosan kell bánni. Csak akkor szabad alkalmazni, ha a gyermek fizikailag, emocionálisan és szociálisan is érett arra, hogy nála idősebbekkel legyen, megtalálják velük a közös hangot (Herskovits, 1998, 69; Tóth 2003, 83; Balogh 2006, 171-172; 2012, 161-162; Gyarmathy 2007, 41-42).

A tehetségpedagógia a gyorsítás módszerének két alaptípusát különíti el. Az egyik szerint a tehetséges tanuló halad végig gyorsabb ütemben az iskolai szinteken, vagyis életkorilag hamarabb fejezi be az egyes oktatási szinteket (pl. 10 évesen megy középiskolába, 14 évesen egyetemre). Míg a másikban a szokásos tananyagot gyorsabban sajátítja el, az egyes iskolai szinteket viszont ugyanakkor fejezi be, mint a társai, a fennmaradó időben tovább mélyíti ismereteit hasonló, illetve külön feladatok végzése által. Az utóbbi eljárásnál elmondható, hogy a gyorsítás és a gazdagítás nem különülnek el élesen egymástól, mivel a fennmaradó időben gazdagabb, szélesebb ismeretanyaggal, ún. tehetséggazdagítással tölti ki az idejét a tanuló (Tóth 2003, 69-70; Gordon 2004, 43).

Gordon (2004, 44-46) felhívja a figyelmet a gyorsítás módszerének egyik legkomolyabb minőségi problémájára, mely szerint az intellektuálisan tehetséges gyerekek ugyan magasabb osztályba lépnek, de átlagos társak közé. Egy kiemelkedő képességű tanuló számára az lenne a legoptimálisabb, ha tőle idősebb tehetségesekkel tanulhatna együtt. Természetesen ennél a kijelentésnél ismét felvetődik a fizikai, érzelmi, társas helyzetek

eltérő szintjének problematikája. A testi és pszichoszociális fejlődésbeli különbségek miatt még nagyobb figyelmet igényelnek a gyorsításban részt vevő tehetséges tanulók.

1.4.3. Differenciált fejlesztés

Báthory Zoltán szerint a differenciálásnak két jelentés tulajdonítható: „egy *pedagógiai szemlélet*, amely a tanító, a tanár érzékenységet fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy *pedagógiai gyakorlatot*, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptációt) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel (Báthory, 1997, 109).”

Heacox (2006) értelmezésében a differenciálás egy olyan módszer, amely sajátos módon veszi figyelembe a tanulót a tanítás sebessége, szintje vagy jellege tekintetében. Úgy véli a jó differenciálás az, amikor megvizsgáljuk, hogy mennyire alkalmazunk változatos tanítási módszereket, megfelelő motivációt, illetve rugalmasan tudjuk kezelni a jól megtervezett folyamatokat, hogy minél több diákunk válhasson sikeressé. Ami nem igényli a régi módszereink elvetését. Felteszi a kérdést, hogy mit is differenciálunk? A differenciálás alatt a tartalom (amit megtanítunk), a folyamat (ahogyan tanítunk) és a produktum (a tanulás eredménye) területek valamelyikét vagy mindegyikét érthetjük. Ezen tanítási folyamat során a tanár gondoskodik a differenciált tanulási lehetőségekről, megszervezi a tanulócsoportokat és rugalmasan használja az időt, de egyszersmind együttműködő társ is (Heacox, 2006).

A differenciálás oktatásban való megjelenését a tanulók közti különbségek indokolják. Azonban a differenciálás szerepét illetően különböző irányzatok különülnek el. Az egyik szerint a differenciálás fő célja a tanulók fejlesztése, a másik a tanulókhöz való igazodást jelöli meg a differenciálás funkciójaként és vannak, akik sajátos óraszervezési lehetőségként látják (Hortobágyi 1995, 30; M. Nádas 2001, 23-24). A tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatása és az egyéni képességek figyelembevétele nem alternatív funkciók, nem zárják ki egymást, hanem kiegészítik. Mindemellett szükség van a követelmények differenciálására is, ami a munkamegosztást és az egyéni sajátosságokat veszi figyelembe (Golnhofer és M. Nádasit idézi Hortobágyi 1995, 29).

M. Nádas Mária a szakterület hazai képviselője a differenciálás lényegét a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztésben és a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosításában, vagyis a nevelési-oktatási folyamat szintjén látja eredményesnek (M. Nádas 2001, 23).

A tehetséggondozás szervezési módszerei között nélkülözhetetlen a differenciálás. A differenciálás a hatékony tehetséggondozás alapvető nézőpontja. A jó képességű gyerekek

is igénylik a módosított tanterv szerinti oktatást, a kiemelkedő képességűeknek pedig lényegesen nehezebb feladatokra van szükség ismereteik bővítéséhez. Ez nem más, mint az adaptív oktatás alkalmazása, melyet M. Nádas (2001) így fogalmaz meg: „*A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető*” (M. Nádas 2001, 40). Ezen elv alapján az integráció és a differenciált fejlesztés egyszerre tud érvényesülni (Balogh 2004, 127; 2012, 164; Balogh – Mező – Kormos 2011, 9).

El kell ismernünk azt a tényt, hogy napjainkban az oktatási eredmények egyformaságára törekszünk, ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítsunk a tanulók képességeinek kibontakoztatására. Pedig komolyan vehetnénk Silverman kijelentését: „*a legokosabb diákok visszatartása nem fogja varázslatos módon segíteni a lassabbakat*” (Silverman, 1994, idézi Balogh – Mező – Kormos 2011, 10).

A képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás hatékony a fejlesztő munkában, mivel:

- megfelelő a párosítás a tehetséges tanuló fejlődési szintje/igénye és a nyújtott képzés között;
- eltérő képességekkel rendelkező tanulók eltérően reagálnak az oktatási módszerekre;
- a tanulók jobb teljesítményre képesek, amikor olyanokkal vannak együtt, akiknek fejlettségi szintje a sajátjukkal megegyező, vagy egy kicsit magasabb;
- a csoportosítás egy előretörési/kitűnési lehetőség is a tanulók számára.

Ezen szempontok is jól mutatják, hogy a differenciált fejlesztés valamennyi tanuló számára hatékony előrehaladást biztosít, vagyis lehetőséget ad potenciáljuk kiteljesítésére (Balogh – Mező – Kormos 2011, 10).

A tanóra az a hagyományos terep, ahol a tehetség felismerhető és fejleszthető, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csupán ebben a formában nem lehet hatékony a tehetséggondozás. A differenciáláshoz szükség van a tanórán és iskolán kívüli szervezeti formákra is. Egy közös rendszerben fejti ki hatékonyságát. Legfőbb elemei:

- tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos és egyénre szabott munka)
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozás (szakkör, önképzőkör stb.)

- hétféle programok,
- nyári kurzusok,
- mentor-program stb.

Más és más jellemzői, kiemelt funkciói lehetnek a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai differenciálásnál középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, folyamatosan biztosítva a tanulók számára a kihívást. A tanórán kívüli tevékenységeknél az egyéni érdeklődésre kell fókuszálni, valamint változatos munkaszervezési formákkal a minőségi gazdagítás elvét megvalósítani, túllépve az iskola falait. Minden esetben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül (Balogh 2011, 93-94; Balogh 2012, 176).

A tehetség fogalmi definiálása, összetevőinek vizsgálata, valamint diagnosztizálási és fejlesztési lehetőségeinek ismertetése után úgy véljük elengedhetetlen a gyakorlatban való alkalmazhatóságra is hangsúlyt fektetni. Eyre (1997, idézi Balogh 2012, 45; 2016, 59) a tehetségkeresés fázisait vizsgálva azt a megállapítást tette, hogy az iskolák általában öt fázison mennek keresztül a hatékony tehetségazonosítást eléréséig. Az azonosítás szükségességének és hasznának a felismerésétől, az ad hoc azonosításon, a tesztekkel végzett azonosításon, az iskolai rendszer-jellegű azonosítás kialakításán át a professzionális azonosításig. Ennek áttekintésével valamennyi intézmény szembesülhet azzal, hogy a fejlődés mely szakaszában tart. Nézete arra is rámutat, hogy nem lehet egy pillanat alatt megteremteni, kialakítani a professzionális tehetségazonosítást. Évekig tartó folyamatról beszélhetünk. Azonba ez a rendszer kiválóan fejleszthető egy-egy új elem beépítésével (Balogh 2012, 45; 2016, 59-61).

Az első fázisnak az azonosítás szükségességének és hasznosságának a felismerését tekintik. Úgy vélem ezzel a szinttel már azonosultunk, mivel rendelkezünk azzal az elméleti ismerettel, mely szerint fontos a kiemelkedő képességű tanulókkal való speciális foglalkozás. Azonban a megfelelő azonosítási módszerek felfedezése, azok megfelelő, szakszerű alkalmazása még kialakítandó lépcsőfoka a tehetségazonosító munkánknak. Munkánk további részében erre vonatkozó gyakorlati tapasztalatainkat ismertetjük.

II. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

A hazai és a nemzetközi szakirodalom számos pedagógiai és pszichológiai szűrőtechnikát alkalmaz a tehetséggondozás területén. Magyarországon azonban nincs egységesen elfogadott szűrési módszer. A szakemberek megfogalmazzák, hogy célszerű lenne egy egységes szempontrendszert kialakítani a szűrésben is, melyhez a kutatások során nyert korszerű és friss tapasztalatok biztosíthatnák a mérőmódszereket.

A tehetségazonosítás folyamatában külön kell választanunk a szűrést és a kiválogatást. Gyarmathy (2006) szerint a szűrés a megcélzott populáció vizsgálata, mely kiszűrt csoportból történik a tehetségesek kiválogatása. Empirikus vizsgálatunk során különböző mérési eljárásokkal végzünk szűrést. Olyan módszerek felkutatására és alkalmazására vállalkoztunk melyek pedagógusok számára, a pedagógiai tehetségsszűrés szintjén rendelkezésünkre áll. Vizsgálatunk a szakirodalom tanulmányozása mellett egy kérdőíves felmérést is tartalmaz a tehetséges tanulók mérési eljárásainak gyakorlati alkalmazása, valamint a tanulók tehetségpotenciáljainak feltérképezése céljából. Adatgyűjtési módszerként a megfigyelés mellett a pedagógusokkal való konzultálást, a Renzulli-Hartman által kidolgozott kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőit becslő skálát alkalmazzuk. A kreativitás vizsgálatára a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát. Az iskolai motiváció vizsgálatához a Kozéki – Entwistle – féle motivációs kérdőívet vesszük fel, mely az iskolai motiváció elméletével teljesen kompatibilis mérőeszköz. A vizsgálat számunkra is lehetőséget biztosít arra, hogy a tehetséges tanulókat felfedezzük, ezáltal pedig még koncentráltabban támogassuk tanulmányaik előrehaladásában. Kapott eredményeink ismertetése előtt tekintsük át a vizsgálat helyszínét és körülményeit.

2.1.A vizsgálat helyszíne

Kutatásunk helyszíne a Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium. Az intézmény a Jász-Nagykún-Szolnok megyében regisztrált tehetségpontként működik. A tehetségpont¹ feladata a tehetségek felfedezése, tanácsadás, pályaorientáció, valamint a

¹ A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (Matehetsz) 2006-ban 14 civil szervezet közreműködésével alakult meg. A Matehetszt azokat a magyarországi és határon túli tehetséggondozó kezdeményezéseket támogatja, amelyek a tehetséges fiatalok segítségével foglalkoznak. 2008-ban jelentős szerepet vállalt az Országgyűlés által elfogadott Nemzeti Tehetség Program kidolgozásában, a Magyar Génom Program keretében a tehetségek felkutatásában és gondozásában. A tehetségsegítő tevékenységét Tehetséghálózatban folytatja, melynek szervezésére Nemzeti Tehetségpontokat hozott létre. A tehetségpontokról részletesebben a következő honlapon olvashatunk: <https://tehetseg.hu/tehetsegpontok>.

tehetséges fiatalok ellátása személyre szabott információkkal. Egy tehetségpont figyelemmel kíséri az intézményi, települési, térségi és regionális szinten megvalósításra kerülő tehetséggondozó kezdeményezéseket, és egy intenzív kapcsolatrendszer kiépítésén fáradozik a tehetséges fiatalokkal, a tehetséges fiatalok környezetével, a szakemberekkel, a tehetséggondozást segítő civil, egyházi, önkormányzati szervezetekkel, vállalkozásokkal, magánszemélyekkel és nem utolsósorban más tehetségpontokkal (Csermely – Kiss 2008, 10-12).

A tehetseg.hu oldalon egy tehetséghálózati műhelybeszélgetés beszámolóját tanulmányozva láthatjuk, hogy 2020-ra 1410 tehetségpont és 115 tehetségsegítő tanács jött létre Magyarországon és a Kárpát-medence magyar lakta területein. Bencéné (2020) egy vizsgálatában megállapította, hogy a tehetségpontok területi eloszlása nem egyenletes, vagyis még mindig vannak olyan intézmények, amelyek nem is hallottak a tehetségpontokról. Az elmúlt évek tehetséghálózatának a fejlesztései, a tehetséggondozás anyaországi és határon túli felkarolása ezt az aránytalanságot szeretné egyensúlyba hozni.

A tehetségpontok a tehetséghálózat információs pontjai, melyek között fontos a folyamatos tudásmegosztás. Ennek érdekében szeretnénk volna a kárpátaljai tehetséggondozás rendszerét is feltérképezni. A jelenleg Kárpátalján működő két tehetségsegítő tanácsot a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség által 2011-ben létrehozott „GENIUS” Jótékonyági Alapítvány kezdeményezte. Az egyik tanács a felsőoktatásban tanuló tehetséges fiatalok támogatását felügyeli (Kárpátaljai Felsőoktatási Tehetséggondozó Tanács), míg a másik az általános és a középiskolában tanulók tehetségsegítését folytatja (Kárpátaljai Tehetségsegítő Tanács). Az Alapítvány akkreditált kiváló tehetségpont, mely 2011 őszén 7 tehetségpontban kezdte meg a 7-17 éves tanulók fejlesztését: Ungvár, Nagydobrony, Bányász, Beregszász, Tiszaújváros, Mezőváros, Aknaszlatina, majd Munkács és Körösmegyer helyszínnel is bővítette kárpátaljai lefedettségét (Orosz-Váradi 2012, 157-161). A tehetségpontokba való tanulói beválogatás a pedagógusok ajánlásával és önkéntes alapon történik. A tehetségpontokban végzett munka hatékonyságát a gyerekek tanulmányi versenyeken elért kiemelkedő eredményei igazolják.

A tehetségesek azonosításának fázisaira visszagondolva (Eyre 1997, idézi Balogh 2012, 45; 2016, 59-61), azt mondhatjuk, hogy Kárpátalján az intézmények a második és a harmadik fázisban helyezkednek el, vagyis az ad hoc azonosítás és a tantárgyi tesztek segítségével végzett azonosítás a mérvadó. Ezen szintek bejárása is sok tapasztalatot ad a tehetséggondozás területén, a professzionális tehetséggondozás kialakításának az útján. Egy-

egy új szint beépítése után lehet még hatékonyabban végezni tehetséggondozói munkát. Jelen vizsgálatunk arra irányul, hogy a következő fázisok lehetőségeit feltérképezzük, gyakorlati tapasztalatainkat pedig ebben a tehetségsegítői hálózatban megosszuk. A vizsgálat körülményeinek és eredményeinek részletes ismertetése előtt azonban ismerjük meg kutatásunk helyszínét.

A Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium bemutatása

Szolnok város az Alföld közepén elterülő megyeközpont, sokan a Tisza fővárosa névvel illetik. A településen működő *Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium* a Jász-Nagykun-Szolnok megye regisztrált tehetségpontjainak sorába tartozik. Az intézményt 1962-ben alapították, melynek arculatára a kezdetektől napjainkig a gimnáziumi képzés a meghatározó, egyik jellegzetessége, hogy már a hatvanas évek elején fizika-kémia tagozatos osztály indult, elsőként Szolnok megyében. 2009-ben egy önkormányzati döntés értelmében az intézmény bezárását tervezték (ekkor az iskola a Tiszaparti Gimnázium és Humán Szakközépiskola nevet viselte). Azonban a Váci egyházmegyével együttműködve megalakult a Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium.

Többszöri változás után alakult ki a mai képzési szerkezete: általános gimnáziumi képzés, emelt óraszámú angol nyelvi képzés (közben második idegen nyelv a német), társadalomtudományi képzés (történelem, magyar nyelv és irodalom emelt óraszámú) és ének-zene művészeti képzés, a 2020/2021-es tanévtől pedig dráma és színjátszás tagozatos művészeti képzés.

Az intézmény Szolnok városban, és a kistérségben fejti ki munkáját: szoros kapcsolatot alkotva a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézettel, amely országos Tehetségpont; a városban működő Tehetségpontokkal. A város és a régió nyolcadik osztályosai részére minden évben felkészítő foglalkozásokat hirdet, amin már figyelik a tehetséges tanulókat. Továbbá:

- OKTV²-re, egyéb országos és megyei tanulmányi versenyekre felkészítő foglalkozásokat tart szinte minden tantárgyból, és szorgalmazza a versenyeken való részvételt.

² OKTV az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny rövidítése. A többfordulós versenyt 1923-ban rendezték meg legelőször matematikából, 1927-től indult a fizika, illetve a természetismeret. Ma már valamennyi tantárgy területén megrendezik a magyar nyelvtől a természettudományos tárgyakon át az idegen nyelvekig és a művészetekig. A magyar köznevelési rendszer legközismertebb és legnagyobb hagyományokkal rendelkező tehetségkiválasztó és gondozó fóruma.

- Iskolai versenyeket szervez a tehetséges tanulók kiválasztására, akik utána tehetséggondozó foglalkozásokon vesznek részt.
- Megyei és regionális versenyeket szervez és bonyolít le az iskolában ének-zene, matematika, informatika tantárgyakból.
- Társadalomtudományi napot szervez minden évben, ahol bemutatkozási lehetőséget biztosítunk a társadalomtudományok terén kiemelkedő eredményeket elért tehetséges tanulók számára.
- Neumann János tehetségnapot szervez minden évben, ahol a természettudományok, matematika, informatika iránt érdeklődő tanulók tehetsége kerülhet felszínre.
- A környezeti nevelés területén előadásokat, terepgyakorlatokat szervez az érdeklődő, tehetséges tanulók részére.
- Öntevékeny bemutatkozó programok szervezésére ad lehetőséget az intézményben.
- A kommunikációs készség fejlesztése érdekében részt vettek évekig tehetséges diákjai az Új Néplap SÉTA (Sajtó és tanulás) programjában.
- A szolnoki Szigligeti Színház által meghirdetett "Ádámok és Évák ünnepe" programban színész és az iskola drámapedagógus tanára vezetésével biztosít foglalkozásokat tanulóinak az előadásokra való felkészüléshez.
- A hátrányos helyzetű tanulóknak felkészítő foglalkozásokon segítséget nyújtanak tanulmányaik sikeres folytatásához.

A tanulók, a szülők és a pedagógusok körében minden évben tanulói, szülői elégedettségi kérdőívet töltenek ki. Az ebben szereplő kérdésekkel mérve az intézményben folyó munka eredményességét. A kapott válaszokat beépítik a következő évi tervező munkába, illetve fejlesztési feladatokat határoznak meg a tantestület tagjai számára.

Jelenleg az intézményben általános iskolai szinten 293 gyermek tanul (ebből 181 alsó tagozaton, 1-4 osztály), gimnáziumi képzésben pedig 500 tanuló vesz részt. Ezt a 793 tanulót alsó tagozaton 16 pedagógus, általános iskola felső tagozatán és a gimnáziumi szinten 48 pedagógus oktatja.

2.2. A vizsgálat alanyai és körülményei

Felmérésünkben a Tiszaparti Római Katolikus Általános Iskola és Gimnázium 4. és 5. évfolyamos tanulóit vettük vizsgálatunk tárgyául. Azért erre az életkorra esett a választásunk, mivel a szakirodalom tanulmányozása során kiválasztott vizsgálati eljárások a 10. életévüket betöltött diákokkal végezhetőek el. Ebben az életkorban tudatosabb odafordulás figyelhető meg a kiemelkedő képességek fejlesztése irányába, és nem utolsósorban a tehetségfejlesztő programok kínálta lehetőségek is ettől az életkortól válnak még hangsúlyosabbá.

A negyedik évfolyamon két párhuzamos osztály működik, mindkét osztályba 26-26 tanulóval. Az ötödik évfolyamtól két tagozaton folytathatják tanulmányaikat a diákok: általános iskolai osztályban vagy gimnáziumi osztályban. A gimnáziumi osztályba való jelentkezés feltétele a kitűnő tanulmányi eredmény, a jó teherbíró képesség. Azok a hallgatók, akik gimnáziumi osztályba jelentkeznek, érettségiig ebben az intézményben folytathatják tanulmányaikat. Ezzel a lehetőséggel élve már első évfolyamtól egy intézmény falain belül maradhatnak a tanulók, mely lehetőség egyfajta kiegyensúlyozottságot, biztos pontot jelent a diákok számára. Jelenleg 33 tanuló folytatja ebben az osztályban tanulmányait (5. g osztály). Az 5. a osztályban pedig 26 tanuló.

A kérdőívek lekérdezése előtt az intézményi címlistát felhasználva valamennyi vizsgálatban érintett gyermek hozzátartozóját e-mailben értesítettünk kutatásunk céljáról, jellegéről. Biztosítottuk őket a kapott eredmények anonimitásáról és a kapott eredmények kutatási célból való felhasználásáról. A kinyomtatott és gyerekekkel hazaküldött hozzájárulási nyilatkozatok október elején kerültek vissza az osztályfőnökökhöz (hozzájárulási nyilatkozatot lásd a 4. számú mellékletben).

A hozzájárulások ellenőrzése után került sor a tanulók lekérdezésére. A kérdőívek lehetővé tették, hogy egyszerre több hallgatót is megkérdezzünk, azonban terjedelmük, valamint a hallgatók életkora is megkívánta, hogy több részletben kerüljön felvételre. Sok kérdés magyarázatot igényelt, valamint eltérő ütemben tudtak döntést hozni a tanulók, így a tesztkészítők által leírt időtartam jelentősen megnövekedett.

Az első lekérdezésekre az őszi szünet utáni héten került sor, csoportonként 2-2 alkalommal. Egy alkalom 50-60 percet vett igénybe. Sajnos a járványhelyzet felülírta a terveket, a hozzájárulási nyilatkozatot aláíró tanulók közül többen karanténba kerültek vagy megbetegedtek, így néhány tanulót nem sikerült megkérdeznünk. Az otthoni kitöltés lehetőségével nem szerettünk volna élni, mivel a szülői befolyásolást is mutathatja egy-egy

kérdésre adott válasz. Egy csoporttal pedig februárban sikerült újabb időpontot egyeztetni. A kapott adatok elemzése során a tanulói létszámból kiesett tanulókat nem vettük figyelembe. A megkérdezett tanulók osztály és nemek szerinti megoszlását a következő táblázat szemlélteti (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**):

1. táblázat: Vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása

Neme	4.a	4.b	5.a	5.g	Összesen
fiú	12	10	9	16	47
lány	12	14	7	10	43
Összesen	24	24	16	26	N= 90

Tisztában vagyunk azzal, hogy választott mintánk speciális, ezért kapott eredményeink statisztikai szempontból vett általánosíthatósága korlátozott, azonban az összefüggések vizsgálatára, valamint az adott tanulócsoporthoz való értékelésére kiválóan alkalmas.

2.3. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk fő célja olyan vizsgálati módszerek feltárása, melyekkel a tanulók tehetségpotenciálja feltérképezhető, kiemelkedő személyiségjegyeik mérhetők. Az értelmi képességek mellett hangsúlyt fektetve a kreativitásra és a feladat iránti elkötelezettségre, mint a tehetség hármasság összetevőire. Egy olyan osztálytérkép megalkotása, mellyel feltárhatjuk tanulóink erősségeit, valamint fejlesztésre szoruló területeit.

Az elméleti magyarázatok és a vizsgálandó változók összefüggésében a következő feltételezések hitelességére keressük a választ:

1. hipotézis: Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztályban tanuló diákok alapvetően jobban elkötelezettek a tanulás iránt, tanulási jellemzőjük magasabb szintet mutat, mint az alsó tagozat és az általános iskolai tanulói.

2. hipotézis: Feltételezésünk szerint a kreatív személyiségjegyek közül a lányok kitartóbbak, míg türelmetlenségük magasabb értéket mutat a fiúkénál. Eredetiség és energikusság személyiségjegyek tekintetében viszont a fiúk emelkednek ki.

3. hipotézis: Feltételezésünk szerint életkor szerint nem változik a komplexitás preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, a kockázattvállalás, a dominancia és a játékoság. Az életkor előrehaladtával azonban növekszik az eredetiség, a nonkonformitás, a

türelmetlenség, az önérvényesítés. Csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás.

4. hipotézis: Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztály tanulóinak kreativitásszintje magasabb, mint megkérdezett társaiké.

5. hipotézis: Feltételezésünk szerint a motívumok közül a szülői szeretet, a melegség motívuma mindkét évfolyam, valamennyi osztály tanulóinál vezető motívumként jelenik meg.

6. hipotézis: Feltételezésünk szerint a három nagy motívumcsoport értékei közül alsó tagozaton a követő (affektív/szociális/érzelmi), felső tagozaton pedig a teljesítő (effektív/morális/önintegratív) motívum mutat magasabb értéket, míg az érdeklődő motívum mindkét évfolyamon alul marad.

2.4. Alkalmazott módszerek

Pedagógusként olyan vizsgálati módszereket kerestünk melyekkel viszonylag egyszerűen, de megbízhatóan mérhetjük tanulóink alapvető aspektusait. Erre legalkalmasabbnak Dr. Tóth László (2005) módszertani gyűjteményét találtuk. A Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez című mű legfőbb célja, olyan pszichológiai vizsgálati eljárások bemutatása, amelyeket a pedagógusok szakirányú (pszichológusi) végzettség nélkül is használhatnak tanulóik megismeréséhez.

A szerző a kötetbe válogatott eljárásait elsősorban a 10-18 évesek vizsgálatára javasolja. A módszereket öt nagy csoportba sorolja. Az első részben olyan vizsgálati módszerek vannak, amelyek a tanulók személyi sajátosságainak feltárását segítik. A második részben a tanulási helyzetekkel kapcsolatos pszichológiai vizsgálati eljárásokba ad betekintést. A harmadik részben az osztályközösség megismerésének néhány módszerét ismerteti. A negyedik részben olyan eljárások kaptak helyet, amelyek a családi háttérrel társítják fel. Az utolsó részben a pályairányulás feltárására alkalmas módszerekből mutat be néhányat. A gyűjteményben szereplő módszerek nem egyforma kidolgozottságúak, azonban gyorsabbá és megbízhatóbbá teszik a tanulók megismerését, mintha a pedagógus csupán a megfigyeléseire, benyomásaira támaszkodna (Tóth, 2005).

Munkánk szempontjából a tehetség hármasszögletére összpontosítva három terület vizsgálatát jelöltük ki, az egyik a pedagógusi megfigyelésen alapuló tanulási erősségek

mérése, a további eljárások kvantitatív módon, önkitöltős tanulói kérdőívek (tesztek) segítségével vizsgáljuk hallgatóink kreativitását és iskolai motivációját.

2.4.1. Tanulási jellemzők mérése

Az első alkalmazott eljárás a szubjektív megoldások közé sorolható, a pedagógus megfigyelésén alapszik. Ennek ellenére több tehetséggondozással foglalkozó szakember megerősítette ezen vizsgálati eljárás tehetséggondozás területén tapasztalható jelentőségét (Dávid – Hatvani – Héjja, 2014).

A tanulási erősségek mérésére a Tóth László (2005) által bemutatott *Renzulli-Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére* elnevezésű osztálytérkép készítését véltük a legmegfelelőbbnek (lásd. 1. számú melléklet). Ez az eszköz nem azonos Renzulli háromkörös modelljével, mely az átlag feletti intellektuális képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást foglalja magába. Renzulli és Hartman a skála összeállításakor változtatott az eredeti háromkörös modellen, mivel beépített egy újabb területet a vezető-társas jellemzőt. A tanulási jellemzőknek az átlagon felüli tanulási képességnek, a motivációnak a feladat iránti elkötelezettség a megfelelője, a kreativitás változatlanul jelent meg benne, valamint kiegészült a vezető - társas jellemzőkkel.

Ezt a skálát minden tanulóra ki kell tölteni. Kitöltéskor X jelet teszünk arra a helyre, amely a következő skálaértékeknek felel meg:

1. helyre: ha soha vagy nagyon ritkán láttuk ezt a jellemzőt,
2. helyre: ha időnként megjelent ez a jellemző,
3. helyre: ha meglehetősen gyakran megjelent a jellemző,
4. helyre: ha a jellemző szinte mindig jelen volt.

A bejelölés elvégzése után annyiszor vesszük a súlyozási értéket, azaz 1-2-3-4-es számot az adott oszlopból, ahány X-et kapott a tanuló. Ezek összege az Összesen rovatba kerül. Átlagot úgy számolunk, hogy az Összesen rovatba került számértéket elosztjuk az állítások számával. Így alakítható ki a fő területeken belül az adott tanulóra egy egyéni profil. A skála előnyét az adja, hogy fő területei egymástól függetlenül is használható. Tehetségesnek azok a tanulók minősíthetők, akik a skála alapján magas pontértéket értek el (Tóth 2005, 21-24, Balogh 2006, 336-339).

A tehetséges tanulók beválogatásának módszerei között szereplő eljárást számos tehetséggondozói jó gyakorlat feltünteti, mint szűrési technikát (Hujber 2011, 90; Virágné – Tajti – Baloghné – Banáné – Pappné – Olasz 2011, 37-43). A gyakorlatban való alkalmazás

eredményeiről Sarka Ferenc (é.n.) egyik vizsgálatában találkoztunk. Sarka Ferenc a Magyar Tehetséggondozó Társaság³ alelnöke, okleveles pedagógia szakos előadó. A szerző és munkatársai a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola Tehetséggondozó programjába való beválogatás során alkalmazta ezt a kérdőíves eljárást. Kapott eredményeiket Tóth (2005, 21) vizsgálati tapasztalatára alapozva tehetségesnek minősítik azokat a tanulókat, „*akik a skála alapján magas pontértéket értek el*”. Sarka is kiemeli Balogh (2006, 337) azonosítási eszközzel kapcsolatos elképzelését, mely szerint a teszt pozitívuma az, hogy: a „*fő területek egymástól függetlenül is használhatók*.” Amennyiben a tehetségfejlesztő program a kreatív gondolkodás területén tehetséges tanulókat kívánja beválogatni, a teljes skálából a kreatív jellemzők becslését javasolja, melyeket más, hasonló célokat erősítő eljárásokkal, eszközökkel szükséges kiegészíteni (Balogh 2006, 337). Jelen vizsgálatunk során a tanulási jellemzők kiértékelése mellett a kreativitás és a motivációs jellemzőket a tanulók által kitöltött kreativitás teszt és motivációs kérdőív eredményeivel is összevetjük. Az osztálytertkép elkészítéséhez kiváló a Sarka által ismertetett értékhatárok.

A Renzulli-Hartman skála szórására a következő értékhatárokat állapította meg

Minimum pont	Maximális pont	Átlagpont	Átlag alatti ponthatár	Átlagzóna pontjai	Magas pontszám	Kiugró pontszám
Tanulási jellemzők						
7	28	17,5	14 alatt	15-20	21-25	26 fölött
Motivációs jellemzők						
9	36	22,5	19 alatt	20-25	26-32	33 fölött
Kreativitás jellemzői						
9	36	22,5	19 alatt	20-25	26-32	33 fölött
Vezetési-társas jellemzők						
10	40	25	21 alatt	22-28	29-35	36 fölött

Forrás: Sarka, é.n. 69. old

Megállapításaik szerint az egyes területeken tehetségesnek vélik azokat a tanulókat, akik magas pontszámot érnek el. Az egyes területeken tehetségeseknek tartják azokat a tanulókat, akik **kiugró eredményeket** produkálnak. Azok a tanulók, akik legalább három területen

³ A Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989-ben alakult Szegeden, Gefferth Évának, a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete tudományos főmunkatársának a vezetésével, valamint 84 tehetséggondozás területén elkötelezett alapítótaggal. A civil tehetséggondozó szervezet elnökei között a következő neves szakembereket tudhatjuk: Czeizel Endre, Báthory Zoltán, Balogh László. Sarka Ferenc alelnök irányításával működik a Magyar Tehetséggondozó Társaság honlapja: <http://www.match.hu/index.php/rolunk>. A honlap szakmai értékét a 2014-ben nyílt „Tehetség szakirodalom” főrovat adja, mely jelenleg 24 monográfiát és tanulmánygyűjteményt, 300 tanulmányt és gyakorlati programelemzést tartalmaz, mely gyűjtemény folyamatosan bővül.

magas vagy kiugró eredményt értek el, egy területen pedig átlag pontszámot, **jó képességű, tehetséges** tanulóknak tartják (Sarka, é.n., 69-70).

2.4.2. A kreativitás mérése

A kreativitás mérésére a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS) választottuk (teljes kérdőív munkánk 3. számú mellékletében olvasható, Forrás: Tóth 2005, 14-20). A skála nem a világszerte alkalmazott Torrance-féle tesztsomag alternatívája. Már csak azért sem, mert míg a Torrance-féle a divergens gondolkodást méri, addig a TKBS a kreatív gondolkodást a személyiség felől kívánja megközelíteni. Tehát a skála segítségével a személyiség kreatív jellemzőit állapíthatjuk meg. A kérdőív középiskolás és idősebb diákok számára készült, de fiatalabbaknál is jól alkalmazható. Ez az önjellemző kérdőív 72 állítás megítélésére kéri a diákokat. Az állítások 12 kategóriába sorolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. A következő kategóriák szerint:

- Nonkonformitás (NON)

A társadalom a normakövetést jutalmazza, míg a megszokottól eltérő magatartást, gondolatokat, viselkedést stb. felbukkanását gátolja. A konform viselkedés teszi lehetővé az egyén szocializációját, környezete elismert tagjává való válást.

- Komplexitás preferencia (KOM)

A kreatív személy törekszik a megszokottól eltérő ingerek befogadására. Bonyolult problémák iránt érdeklődik és nem elégszik meg az egyszerű játékokkal, problémákkal.

- Kockázatvállalás (KOC)

Az újdonság felvállalása magában hordozza a kudarc lehetőségét is. A kreatív folyamatban a személynek fel kell vállalnia a megghiúsulás kockázatának ésszerű szintjét.

- Önálló gondolkodás (GON)

A külső támpontok követése sokszor hátráltató tényező az újszerű megoldások kialakulásában, ezért ha a személy új utakat jár, le kell mondania a segítségről.

- Türelmetlenség (TÜR)

Az intrinzip vagy belsőleg vezérelt motiváció egyik megnyilvánulási formája a türelmetlenség. A kreatív emberek egyik jellemző tulajdonsága.

- Önérvényesítés (ÖNÉ)

A kreatív személynek át kell törni azt a társadalmi gátat, amely körülveszi. Ennek érdekében képviselni és felvállalni saját, megszokottól eltérő álláspontját.

- Dominancia (DOM)

A kreatív személy számára a környezet konform nyomása nagyobb erőfeszítést igényel újszerű ötleteinek elfogadtatása érdekében. A dominancia kifejezés jelen esetben nem a mások fölötti dominanciára utal, hanem a kreativitásnak a kreatív produktum társadalom általi elfogadására.

- Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)

Az új dolgok iránti éhség a kreativitás egyik legmeghatározóbb ismérve, a kreatív ötletek egyik leglényegesebb kiindulópontja.

- Energikusság (ENE)

Az energikusság olyan pozitív viselkedésminta, amely motiválja a mintakövető viselkedést. A kreatív egyén számára plusz motivációra van szükség újszerű megoldásaik előkészítésére, kitalálására, akadályok leküzdésére.

- Eredetiség, ötletesség (ERE)

Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított és legfelismerhetőbb ismérve, a megszokottól való elrugaszkodás képessége. Egy adott helyzetben újszerűen, relatíve hatékonyabban talál megoldást a problémákra, és oly módon, amelyre a többiek nem is gondolnak.

- Kitartás (KIT)

A kitartás képességével a kreatív személy a valóság talaján, de mégis a probléma közelében marad.

- Játékosság, humor (JÁT)

A játékos hozzáállás és viselkedés teszi lehetővé a helyzetek új szemszögből való újrafelépítését (Tóth – Király 2006, 291-295).

Az egyes állításokkal való egyetértés mértékét A, B, C, D, E betűk egyikének bekarikázásával kell jelezniük (A = teljesen egyetértek, E = egyáltalán nem értek vele egyet). A pontozást egy értékelő ív segíti. Minél magasabb az összesített pontszám, annál inkább kreatív személyiségűnek minősül a vizsgált egyén (Tóth 2005, 14-20).

A TKBS felépítésében hasonlít Davis és Rimm (1976) mérőeszközához, a GIFT-hez (Group Inventory for Finding Creative Talent), azonban bizonyos dolgokban fejlődést mutat. Az újabb kutatásokat figyelembe véve lényegesen kibővíti a dimenziókat, az egyes itemek megítélésénél az egyszerű IGEN-NEM helyett árnyaltabb válaszadást tesz lehetővé, valamint a válaszadási beállítódások létrejöttének megakadályozására is nagyobb hangsúlyt fektet. Ez a csoportosan is kitölthető kérdőív 72 állítás megítélésére kéri a diákokat, a

válaszadási beállítódás alacsony szinten való tartása miatt a tételek egy része inverz módon vannak megfogalmazva (Tóth – Király 2006, 291-293).

A TKBS több év fejlesztő munkájának az eredménye, mely során megállapították, hogy a 72 item egymással nem keveredik és a 12 alskála is létrejön. A kérdőív az évek során több változatban készült el. Valamennyi változatot több mint ezer diákkal töltötték ki és a kapott eredmények alapján az itemek megfogalmazásán végeztek változtatásokat. Tóth – Király (2006) egy tanulmányban a TKBS-sel végzett vizsgálat negyedik változatának eredményeiről számol be. A kérdőívet 1732 főn kérdezték le, 1463 fő a középiskolás korosztályt reprezentálta. Egy kisebb mintán (120 fő) a Debreceni Egyetem alsóbb évfolyamain is kitöltésre került. A kérdőívet kitöltők 12-63 éves kor között voltak.

Kutatásuk egy olyan kreativitás-becslő skála kidolgozására irányult, ami megbízható, a pedagógiai gyakorlatban is könnyen alkalmazható kiindulási alap a tanulók értékeléséhez és fejlesztéséhez. Vizsgálataik során rámutattak arra, hogy a pszichológiai és a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott Torrance-tesztek a kreativitás egyetlen komponensét, a divergens teljesítményt mérik. A kreatív produktum létrejöttéhez azonban olyan személyiségvonásokra is szükség van, amelyek eljuttatják a kreatív ötletet a kidolgozásig és megvalósításig. Ez pedig a Graham Wallas által leírt kreatív problémamegoldási folyamatmodellel mutat azonosságot. Attól függően, hogy az egyén hol tart a folyamatban (előkészítő, inkubációs és kidolgozási folyamat), más-más tulajdonságok válnak hangsúlyossá (Tóth – Király 2006, 303-304).

A pontatlanságokat az okozhatja, hogy a vizsgált személyiségjegyek nem teljesen függetlenek egymástól, mivel együttjárnak, valamint kizárhatják egymást. Ez a korrekciós mérőeszköz kiválóan alkalmas a kreatív diákok kiválogatására (Tóth – Király 2006, 295-296).

2.4.3. A motiváció mérése

Munkánk szakirodalmi részében kiemeltük, hogy míg számos elmélet foglalkozik a teljesítménymotivációval, addig az iskolai motiváció, mint a gyerekek képességfejlesztésének, tudásuk gyarapításának egyik fontos terepe háttérbe szorul. A hazai kutatók közül Kozéki és munkatársa által fejlesztett kérdőívet alkalmaztuk. A Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív az iskolai motiváció mérésére szolgál (a teljes kérdőív a 2. számú mellékletben olvasható, Forrás: Tóth 2005, 63-67). A kérdőív 60 itemet

tartalmaz, melyek 3 motivációs faktorba, valamint 10 dimenzióba mérik a tanulók iskolai motivációját:

- I. követő (affektív, szociális) dimenzió:
 1. Melegség
 2. Identifikáció
 3. Affiliáció
- II. érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:
 4. Independencia
 5. Kompetencia
 6. Érdeklődés
- III. teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:
 7. Lelkiismeret
 8. Rendszükséglet
 9. Felelősség

Kiegészítő dimenzió: 10. Presszióérzés

Ez a vizsgálati módszer kiváló információforrás a 10-18 éves tanulók egyéni tanulási módszereiről, az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőkről ezért bevontuk saját vizsgálatunkba is. A 60 kijelentést tartalmazó eljárás minden tétele elé egy betűjelet kell írni a tanulónak (A = teljesen egyetértek, B = részben egyetértek, C = félig-meddig értek vele egyet, D = többnyire nem értek vele egyet, E = egyáltalán nem értek vele egyet). A válaszoktól függően 1-től 5-ig terjedő pontszámot adunk minden tételnél, majd motívumonként összesítjük azokat. Egyes tételeket inverz módon kell értékelni, itt a tétel után zárójelbe tett (-) jelzi, hogy fordított irányba kell pontozni (Páskuné 2002, 63-65; 255-260; Tóth 2005, 63-67; Gömöry 2006, 217-218; Kerekes 2013, 364-365).

A kérdőív kidolgozói mérési adatokat is közölnek számunkra a *Pszichológiai módszerek a tanulók megismerésére* című műben (Tóth 2005, 64). Mérési eredményeiket egy 579 fős mintán végzett kutatás alapján ismertetik. Kapott adataik alapján láthatjuk, hogy a megkérdezett 10-18 év közötti tanulókra a teljesítő típusú motiváció jellemző (saját belsővé alakított elvárások motiválják a tanulásban), majd a követő típusú motiváció (a környezet elvárásait is figyelembe veszi) és végül legkisebb mértékben az érdeklődő típusú motiváció következik (Tóth 2005, 63-64).

Balogh (2006) írásában olvashatjuk, hogy a szerzők törekedtek a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján felállítani egy az iskolai motiváció dimenzióit feltáró mérőeszközt. Ez az új típusú mérőeszköz (a kritikai megjegyzések ellenére is) a

leggyakrabban használt vizsgálati módszer az iskolai motiváció feltárására (Balogh 2006, 209). Balogh (2006) vizsgálatait során alkalmazta ezt a kérdőívet (minta elemszáma három mérés során 398 fő). Kapott eredményei összehasonlítása érdekében egy 2001-ben 632 általános iskolát befejezett, nulladik éven tehetséggondozói programban tanuló diákkal készített vizsgálat adatait is felhasználta. Vizsgálati eredményei azt mutatták, hogy a tehetségprogramba került diákok motivációs értéke még magas (5. évfolyam eleje), majd ez fokozatosan csökken a második és a harmadik mérés során. Ezt egy általános országos tendenciának tartja a 10-14 évesek körében, melyet a serdülőkorban tapasztalható tanulási viszonyhoz való hozzáállás változásával magyaráz. A három fő motívumcsoport viszonyáról azt a megállapítást teszi, hogy lényegében ugyanaz marad. Vagyis az érdeklődő motívum a három mérés során a leggyengébb, a követő és a teljesítő motívumcsoport között mindhárom mérésben alig van különbség (2006, 209-2012).

Gömöry (2006) egy kutatásában az általános iskola felső tagozatán tehetséges gyermekek fejlődésének összehasonlító elemzését végezte „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. A vizsgálatban 10-12 éves tanulókat vontak be (5. évfolyam), akik többek között a Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív magyar adaptációját is kitöltötték. A korábbi kutatási eredményekkel összevetve azt az eredményt kapták, hogy az érdeklődő motívum a leggyengébb, a teljesítő dimenzióé a legmagasabb, ami azt mutatja, hogy a tanulók számára továbbra is fontos a visszajelzés, az értékelés. A követő dimenzió pedig nem sokkal kisebb értéket mutat, mint a teljesítő dimenzió, mely alapján arra következtettek, hogy a tanulóknak lényeges a szülői gondoskodás, a nevelők részéről való elfogadás és az adott korosztályhoz tartozás (Balogh 2004, 311; Gömöry 2006, 221-222).

2.5. A kutatás eredményei

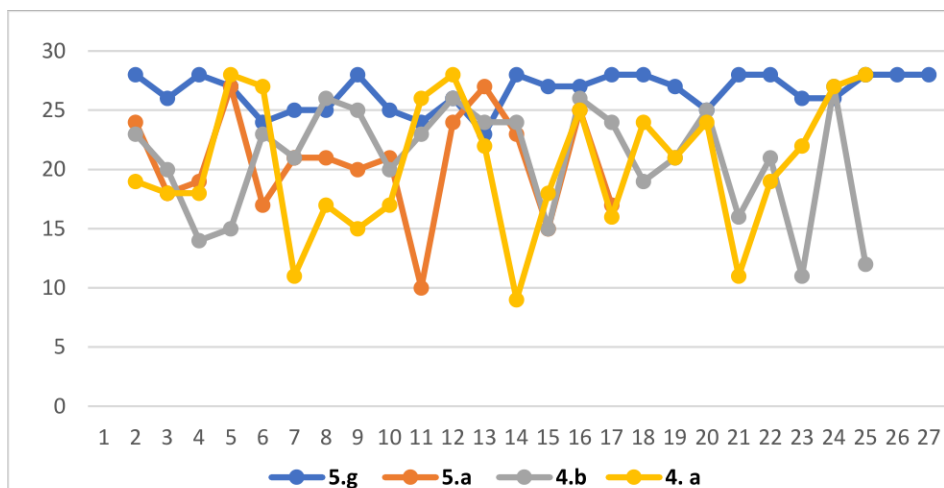
Vizsgálatunk elkészítésében Balogh László gondolatai vezérelnek: „*Minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon és kiteljesítse potenciálját*”. Ez a gondolat a humanisztikus pszichológiai alapelveket követi. A tanulók eltérő képességeihez való alkalmazkodás egy nehéz, de szükséges feladat. Az egyéni sajátosságokat, legyen akár hátrány, akár előny, más fogalommal élve tehetség, figyelembe kell vennünk és azokhoz alkalmazkodva végeznünk iskolai oktató-nevelő munkánkat. Ezért is tartottuk fontosnak egy ilyen vizsgálat elvégzését.

2.5.1. Tanulási jellemzők vizsgálatának eredményei

A Renzulli – Hartman skála kitöltéséhez alapos ismerettel kell rendelkezni a tanulókról. Mivel a megkérdezett gyerekek kis csoportját oktattam, ezért a vizsgált mintát ismerő és oktató kollégákat kértem fel arra, hogy egy szakmai teamet alkotva készítsük el az osztályok tehetségprofilját. A kapott adatokról csoportonként készült összesítő táblázatok munkánk mellékletében található (lásd. 5. számú melléklet Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésszempontjainak becslésére, 5.g, 5.a, 4.a, 4.b.).

A skála leírásában a tanulási jellemzők az átlagon felüli intellektuális képességeknek felelnek meg. Magukba foglalva az általános és a speciális képességeket (Sarka é.n., 70). A megkérdezett tanulók tanulási jellemzőit szemlélteti az **1. ábra**:

1. ábra: A megkérdezett tanulók tanulási jellemzői pontja
N=90



Az ábra adataiból láthatjuk, hogy a legegységesebb osztályképet a gimnáziumi osztály (5.g) mutatja, míg az általános képzést biztosító osztály és az alsó tagozat évfolyamai nagy szórású ábrát vetítenek elénk.

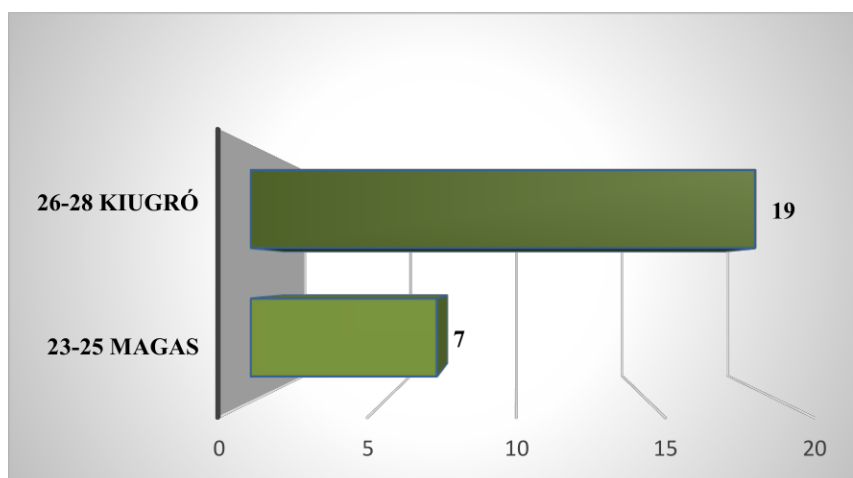
Ezen állításunk statisztikai adatokkal való alátámasztása érdekében minden osztály alapvető tendenciájának a megállapítása érdekében átlag, medián, módusz és szórás számításokat végeztünk. Kapott értékeinket a **2. táblázat** mutatja:

**2. táblázat: Tanulási jellemzői pont középtértékei csoportok szerinti felbontásban
N=90**

	5.g	5.a	4.b	4.a
Átlag	26,58	20,56	20,88	20,42
Medián	27	21	22	20
Módusz	28	21	23	18
Szórás	1,55	4,55	4,73	5,69

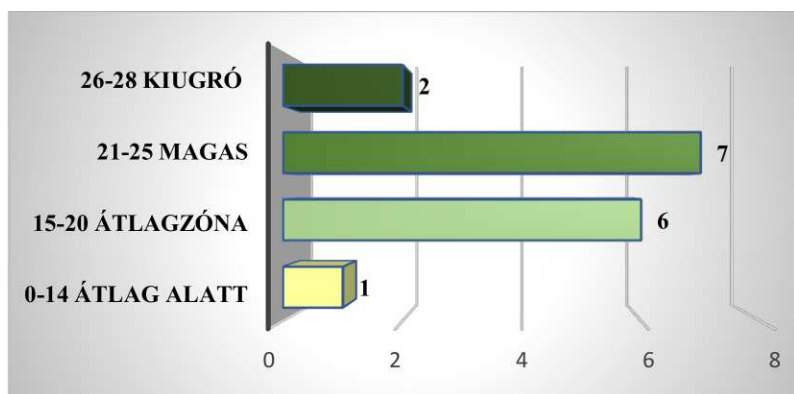
A kapott statisztikai értékek is igazolják a gimnáziumi osztály homogén összetételét, szórásértékük 1,55. A legnagyobb szóródási terjedelmet az alsó tagozatos tanulók mutatják a 4,73 és az 5,69 szórásértékekkel. Kapott adataink megerősítik azon feltevésünket is, mely szerint a gimnáziumi osztályban tanuló diákok tanulmányi jellemzőjét tekintve kiemelkedőbb eredményeket mutatnak, mint társaik. A gimnáziumi osztály tanulóinak 100%-a a pedagógusok szerint magas vagy kiugró eredményeket mutat tanulási jellemzőjüket tekintve. A **2. ábra** elkészítéséhez Sarka (é.n.) által alkalmazott kategória megnevezéseket vettük alapul:

2. ábra: A gimnáziumi osztály tanulási jellemzője, 5.g

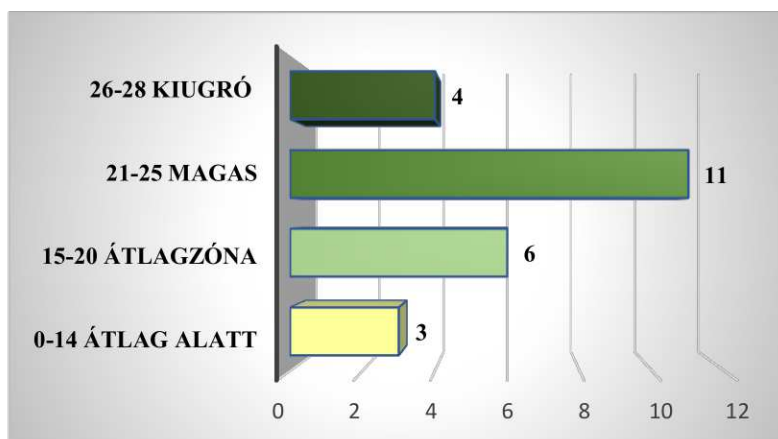


A Renzulli-Hartman skála alapján valamennyi tanuló közül magas, valamint kiemelkedő intellektuális képességeket mutattak osztályonkénti felbontásban: 2 fő kiugró, 7 fő magas pontértéket ért el az 5.a osztályban (**3. ábra**), 4 fő kiugró és 11 magas pontértéket kapott a 4. b osztályban (**4. ábra**), a 4. a osztályban pedig 6 fő magas, 6 fő pedig kiugró pontértéket eredményezett tanulási jellemző tekintetében (**5. ábra**).

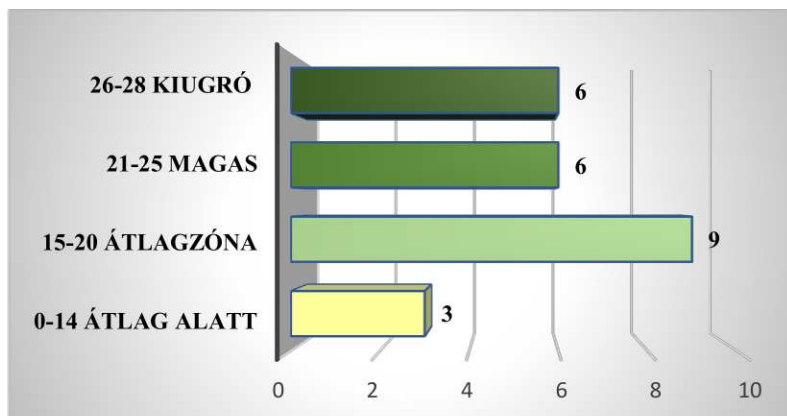
3. ábra: Tanulási jellemzői pont, 5.a



4. ábra: Tanulási jellemzői pont, 4.b

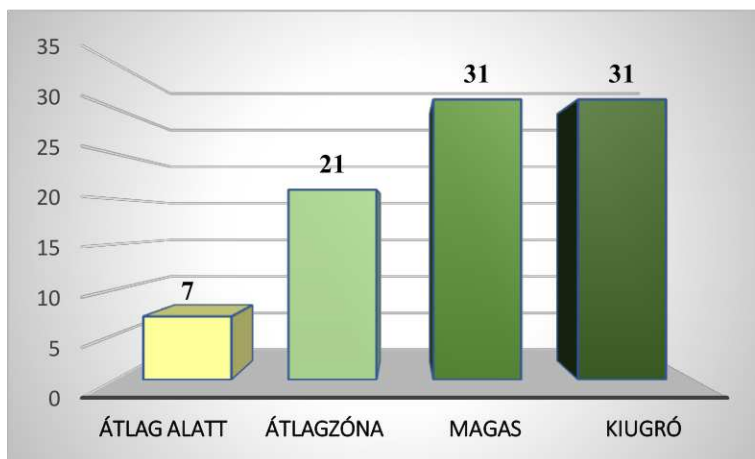


5. ábra: Tanulási jellemzői pont, 4.a



Az összesített, valamennyi megkérdezett tanuló tanulási jellemzők pontértékéből láthatjuk, hogy a pedagógusok a diákok közel 70%-át (62 fő) magas vagy kiugró tanulási jellemzővel illette (6. ábra).

6. ábra: Tanulási jellemzők pontértékei kategóriák szerint
N=90



A magas és a kiugró értékeket mutató tanulókra, ahogy a kérdéssor is mutatja, jellemző a gazdag szókincs, a kidolgozott és kifejezésgazdag beszéd. A gyors ok-okozati összefüggések meglátása, alapelvek megértése. A különböző témákban való jártasság, tájékozottság (Tóth, 2005; Tóth, 2006).

2.5.2. A kreativitás vizsgálatának eredményei

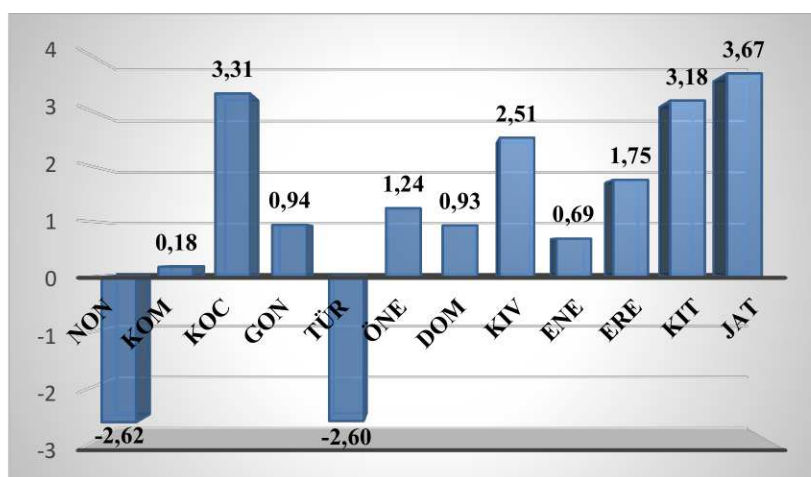
A tehetség megismerése szempontjából fontos kiemelni a kreativitást. A kreativitás vizsgálatához a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát találtuk a legalkalmasabbnak. A teszt különlegessége abban van, hogy a kreativitást nem a gondolkodás sajátosságai, hanem a személyiség felől ragadja meg. Ebben az önjellemző kérdőívben 72 állítás megítélésére kértük a tanulókat. Azt hangsúlyoztuk számukra, hogy mindig arra gondoljanak, mennyire értenek egyet az adott állítással és annak megfelelően karikázzák be az adott betűjelet: A – amennyiben teljesen egyetértenek, B – egyetértenek, C – félig meddig értenek vele egyet, nem igazán tudják eldönteni, D – többnyire nem értenek vele egyet, E – egyáltalán nem értenek vele egyet. A kérdőív kitöltése egy előre egyeztetett időpontban, iskolaidőben történt. A kitöltés során erősítettük a diákokban, hogy nincs helyes vagy helytelen, jó vagy rossz válasz, és minden esetben törekedjenek az állásfoglalásra. Ezzel azt szerettük volna

elérni, hogy a „nem igazán tudom eldönteni” jelöléseket csökkentsük, elkerüljük. Az első kitöltés után azt az észrevételt tették megkérdezett diákjaink, hogy a betűjelek helyett egy ötfokú skála alkalmazása megkönnyíti számukra a kitöltést, ezért a következő 3 csoportban már eszerint került kinyomtatásra a Kreativitást Becslő Skála. A kérdőív használatával kapcsolatos empirikus vizsgálatok felkutatása során azt tapasztaltuk, hogy egy későbbi (4. tesztváltozatban) vizsgálat során Tóth – Király (2006) is a számjegyek karikázásával való válaszadásra tértek át, ahol 0 - egyáltalán nem jellemző, 4 - teljes mértékben jellemző kategóriák szerepeltek, ahogy mi is három csoportnál tettük.

Az állítások 12 kategóriába sorolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint (Tóth, 2005; Tóth – Király, 2006) a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. A következő kategóriák szerint: nonkonformitás (NON); komplexitás preferencia (KOM), mely a bonyolult problémahelyzetek előnyben részesítését jelenti; kockázatvállalás (KOC), a szokatlan, izgalmas helyzeteket részesíti előnyben; önálló gondolkodás (GON), a szellemi kihívásokat, önálló felfedezésen alapuló tanulást kedveli; türelmetlenség (TÜR); önérvényesítés (ÖNÉ), a saját érdekért minden körülmények között való kiállást jelenti; dominancia (DOM), amikor az egyén az interperszonális kapcsolatokban kezdeményező, vezető szerepet tölt be; kíváncsiság, érdeklődés (KÍV); energikusság (ENE); eredetiség (ERE), újszerű gondolkodásmódra utal; kitartás (KIT), feladat iránti elkötelezettség, kitartó, odaadó munkavégzés jellemzi; játékoság, humor (JÁT).

Az önkitöltős kérdőív összesített eredményeiből láthatjuk (7. ábra), hogy tanulóink a játékoság (3,67), a kockázatvállalás (3,31), a kitartás (3,18), valamint a kíváncsiság (2,51) kategóriákban érték el magas pontértéket, míg a nonkonformitás (-2,62) és a türelmetlenség (-2,60) szintjüket negatív irányba értékelték.

**7. ábra: Megkérdezett tanulók kreatív személyiségjellemzői skálák szerint
N=90**



Tóth (2005) összehasonlító adatokat is közöl a becslőskála alkalmazói, értékelői számára. Kapott eredményeink értelmezéséhez egy több mint ezer fős (fiúk n=364, lányok n=732) reprezentatív minta adateredménye áll rendelkezésünkre. Megkérdezett tanulóink kreativitásjellemzőit a **3. táblázat** szemlélteti átlag és szórás pontértékek alapján.

3. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői skálák szerint
N=90

Skálák	Összesített adataink (n=90)		Tóth (2005) féle adatok			
			Fiú (n=364)		Lány (n=732)	
	Átlag	Szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Nonkonformitás (NON)	-2,62	3,90	0,96	3,95	-0,46	3,66
Komplexitás preferencia (KOM)	0,18	4,59	1,29	3,84	1,29	3,79
Kockázatvállalás (KOC)	3,31	3,91	3,29	3,89	3,01	3,85
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	0,94	3,69	0,64	3,18	0,89	3,18
Türelem (TÜR)	-2,60	4,13	-1,07	4,34	-1,60	3,91
Önérvényesítés (asszertivitás) (ÖNÉ)	1,24	3,73	2,12	3,93	2,22	3,67
Dominancia (DOM)	0,93	4,87	2,31	4,37	1,71	4,45
Kíváncsiság (KÍV)	2,5	3,78	1,50	3,76	1,85	3,65
Energikusság (ENE)	0,69	3,48	1,06	4,05	0,42	3,59
Eredetiség (ERE)	1,75	3,46	2,19	3,26	1,46	3,58
Kitartás (KIT)	3,18	4,32	0,59	3,99	2,22	3,93
Játékosság (JÁT)	3,67	3,54	4,49	3,69	4,11	3,47

Tanulóink kreativitásjellemzői közül a Kockázatvállalás (KOC) kapott hasonló pont- és szórásértéket (csupán 0,02-os átlagpont és szórásérték elérést mutatott a fiúk mért adataihoz hasonlítva, a lányok adatainál már 0,3-es eltérés figyelhető meg az általunk végzett számítások emelkedését tekintve), mint az összehasonlító táblázat adatai. Valamint a Gondolkodásbeli önállóság (GON) mutat a lányok mért adataival közel azonos átlagpont és szórásértéket (0,05-os átlagpont eltérés és 0,51-os szórásérték eltérés figyelhető meg kapott eredményeink emelkedését tekintve).

A fentiekben közölt eredményeink elemzése során láthattuk, hogy Tóth (2005) a TKBS összehasonlításához használható adatait nemek szerinti felosztásban ismertette, ezért mi is elkészítettük megkérdezett tanulóink kreativitásjellemzőinek átlag és szórás szerinti statisztikai tendenciáját arra a kérdésre keresve a választ, hogy mutatnak-e hasonlóságot megkérdezett tanulóink a reprezentatív minta adataival. A nemek szerinti kreativitásjellemzők ismertetését a **4. táblázat** szemlélteti.

A **4. táblázat** átláthatósága érdekében néhány kiemelést végeztünk, így kapott pontértékeink alapján elmondhatjuk, tanulóink Kockázatvállalása (KOC) azonos pontértéket mutat a Tóth (2005) által mért adatokkal nemek szerinti bontásban is. A Türelmetlenség (TÜR) kategóriában az általunk megkérdezett fiúk átlag (-1,84) és szórás (3,72) értéke a Tóth által mért lányok adataihoz közelít, közel 0,2-es pontértékeltérést mutatva.

4. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitásjellemzőinek megoszlása nemek szerint

Skálák	Tóth (2005) féle adatok		Kapott eredményeink		Tóth (2005) féle adatok		Kapott eredményeink	
	Fiú (n=364)		Fiú (n=51)		Lány (n=732)		Lány (n=39)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
NON	0,96	3,95	1,88	3,85	-0,46	3,66	-3,56	3,80
KOM	1,29	3,84	0,34	4,75	1,29	3,79	-0,03	4,43
KOC	3,29	3,89	3,5	3,80	3,01	3,85	3,08	4,09
GON	0,64	3,18	0,36	3,51	0,89	3,18	1,69	3,82
TÜR	-1,07	4,34	-1,84	3,72	-1,60	3,91	-3,56	4,47
ÖNÉ	2,12	3,93	1,8	3,83	2,22	3,67	0,51	3,52
DOM	2,31	4,37	0,96	4,89	1,71	4,45	0,90	4,90
KÍV	1,50	3,76	2,02	3,59	1,85	3,65	3,15	3,98
ENE	1,06	4,05	0,48	3,78	0,42	3,59	0,95	3,09
ERE	2,19	3,26	2,4	3,13	1,46	3,58	0,92	3,72
KIT	0,59	3,99	2,22	4,46	2,22	3,93	4,41	3,84
JÁT	4,49	3,69	4,14	2,94	4,11	3,47	3,08	4,15

Az Energikusság (ENE) Tóth-Király (2006, 249) szerint a kreativitás területén egy feltűnő és pozitív viselkedésminta, ami inspirálhatja a többiekben a mintakövetést. Kapott értékből látható, hogy általunk megkérdezett fiúk a Tóth által lányok körében kapott értékekkel mutat hasonlóságot, míg az általunk megkérdezett lányok a reprezentatív minta fiúk körében mért adataihoz közelít.

Az Eredetiség (ERE) a kreativitás legrégebben azonosított és legfelismerhetőbb ismérve, a megszokottól való elrugaszkodás képessége (Tóth – Király 2006, 293). Vagyis a kreatív egyén egy feladathelyzetben újszerűen, és társaihoz képest hatékonyabban talál megoldást a problémákra. Összesített adatainknál még nem láttunk hasonlóságot a reprezentatív minta és az általunk megkérdezett tanulók álláspontja szerint, azonban a fenti táblázat adataiban már felfedezhetünk egy biztató mutatót, mivel az általunk megkérdezett fiúk átlag és szóráspontértéke a Tóth által mért fiú és lány pontértékek közé esik. Tehát megkérdezett tanulóink 57%-ánál mutat magasabb pontértéket az eredetiség személyiségjeggy.

A Kitartás (KIT) teszi lehetővé az egyén számára a hatékony és gyors problémamegoldást. A fiúknál kapott pontértékek a reprezentatív minta lányok pontértékével mutat egyezést (2,22), szórásértéke pedig kisebb.

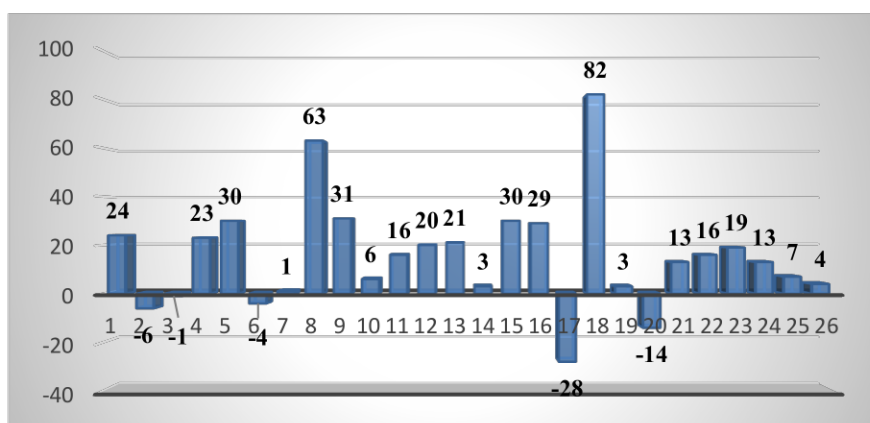
Tóth-Király (2006, 394) szerint a „kitartást a játékossággal együtt a kreatív problémamegoldási-folyamat folytonosságát biztosítja”. A Játékosság (JÁT) teszi lehetővé minden helyzet új szemszögből való újrafelépítését. Ennél a kreatív személyiségjegynél is hasonló értékeket mutatnak az általunk megkérdezett fiúk adatai a Tóth által lányok körében mért adatokkal.

Második hipotézisünk szerint a kreatív személyiségjegyek közül a lányok kitartóbbak, míg türelmetlenségük magasabb értéket mutat a fiúknál. Feltételezésünk ezen része beigazolódott, mert mindkét értéknél a lányok a fiúk adatainak a kétszeresét produkálták. Ennél a hipotézisnél azzal a feltételezéssel is éltünk, hogy az eredetiség és az energikusság személyiségjegyek tekintetében viszont a fiúk emelkednek ki. Feltételezésünk ezen részének a fele igazolódott be, mivel a fiúk Eredetiség (ERE) pontértéke a lányok pontértékének több mint kétszerese, az energikusság tekintetében a lányok 0,5 ponttal magasabb eredményt értek el, így feltételezésünk ezen rész nem igazolódott be.

A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála lehetőséget biztosít arra is, hogy a tizenkét személyiségjegynél kapott pontszámokat összeadjuk. Minél magasabb az összesített pontérték, annál inkább kreatív személyiségűnek tekinthető az adott tanuló (Tóth 2005, 15).

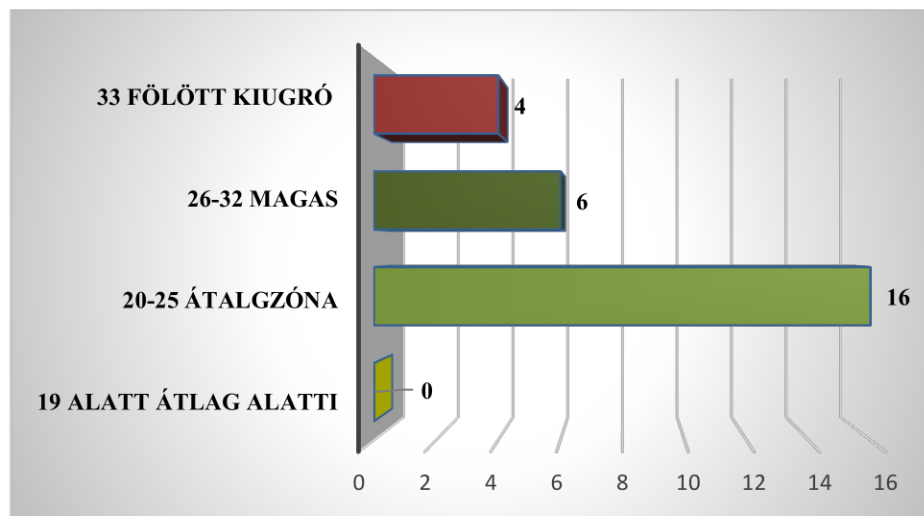
A gimnáziumi osztály (5.g) tanulóinak kreativitás szintjét szemlélteti a **8. ábra**. A személyenként kialakult kreativitásszint átlagértéke 15,42 (szórás 22,29). A megkérdezett tanulók 50%-a átlagérték fölött helyezkedik el.

8. ábra: A gimnáziumi osztály tanulói kreativitás szintje (5.g)
N=26



A pedagógusok körében kitöltött Renzulli-Hartman skála kreativitás jellemzői szerint kreatívnak az a tanuló tekinthető, akinek sok ötlete van problémahelyezetek megoldására. Gyakran egyedi, szokatlan válaszokat ad és képes gondolatait mások számára érthetően továbbítani. A pedagógusok véleménye szerint a gimnáziumi osztály tanulóinak mindegyike eléri az átlagzónát (16 fő), vagy fölötte helyezkedik el (6 fő magas, 4 fő kiugró) (**9. ábra**).

**9. ábra: Kreativitás jellemzői pont (5.g)
Renzulli-Hartman skála alapján
N=26**

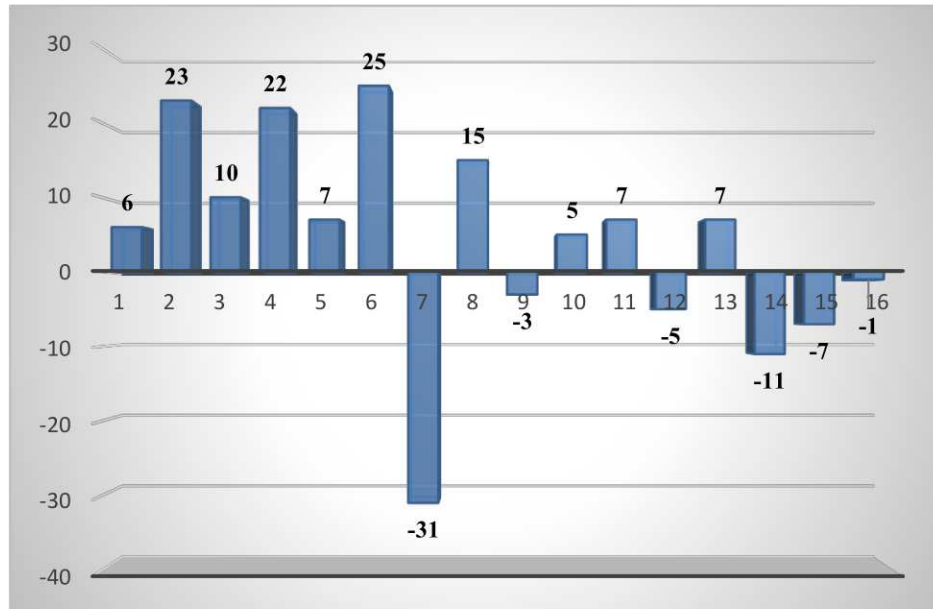


Kapott eredményeink alapján az olvasó számára az merülhet fel, hogy a megkérdezett pedagógusok felülértékelték tanulóikat. A szubjektivitás veszélyét valóban hordozza ez a fajta szűrési eljárás. Azonban úgy véljük a tanulók által kitöltött kérdőív kapott eredményeit az adott tanulók önértékelésének alacsony szintje, vagy abban az adott pillanatban megalkotott felfogása is torzíthatja. Vizsgálatunk eredményeinek értékelése során felvetődött bennünk az a kérdés, hogy vajon ezek a tanulók a tanév végén, egy kreativitást fejlesztő tréningsorozat után is hasonlóan pontértékeket érnének el a kreativitás becslő skálán. Erre a vizsgálatra munkánk megírása előtt nem nyílt lehetőség, de további kutatási lehetőségeket biztosít számunkra, valamint tanulóink fejlesztésére, kreatív oldaluk formálására.

Azzal a feltételezéssel éltünk, hogy a gimnáziumi osztály tanulói magasabb kreativitásszintet mutatnak társaiknál. Ezért munkánk következő részében tekintsük át az általános iskolai osztály (5.a) kreativitásszintjét, mely értékeket a **10. ábra** szemlélteti a TKBS alapján. Ennél a csoportnál is elvégeztük az átlagra és szórásra vonatkozó statisztikai számításokat. Az osztály kreativitásszintjének átlag értéke 4,31, mely érték maga után vonja

a magas szórásszámot is 14,23. Kapott osztályátlageredményünket egy tanuló negatív irányba mutató kreativitásszintje produkálja. Az adott osztály kreativitásszint átlagértékét a tanulók 63%-a haladta meg (10 fő).

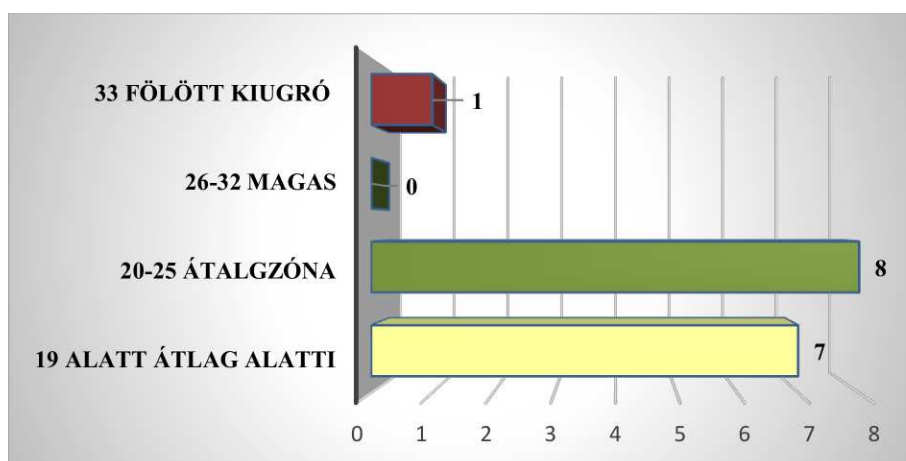
**10. ábra: Az általános iskolai osztály tanulóinak kreativitás szintje (5.a)
N=16**



A pedagógusok által kitöltött Renzulli-Hartman skála kreativitásra vonatkozó adatait áttekintve, az 5.a osztály valamennyi tanulója lebontható, elmondhatjuk, hogy az alacsony kreativitásszintet mutató diákok mindegyikét az adott osztály pedagógusai magasabb kreativitásszinttel jellemzett (lásd. 5. számú melléklet 3. táblázat).

Ezen adatok továbbra is azt a megerősítést adják számunkra, hogy megkérdezett tanulóink önismereti szintje, valamint a pedagógusok szubjektív tanulóval alkotott képe nem feltétlenül jár együtt. A pedagógusok által adott kreativitás jellemzői átlagpontokat Sarka (é.n., 69) által meghatározott kategóriákba csoportosítva a pedagógusok által megrajzolt osztálytérképhez közelít a tanulók önértékelő kérdőívben adott válaszaihoz (**11. ábra**).

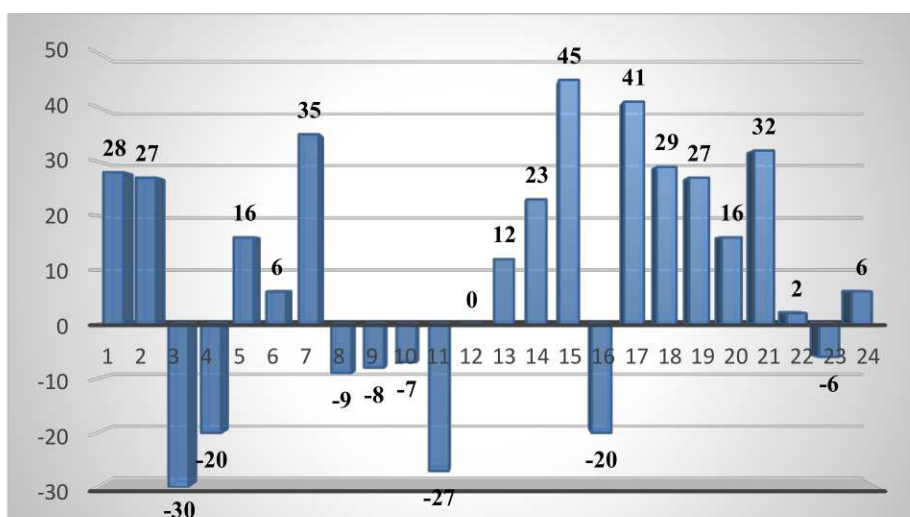
11. ábra: Kreativitás jellemzői pont (5.a)
N=16



A két értékelés összevetése során azonban azt vettük észre, hogy az önmagát magas kreativitásponttal értékelő tanuló (25 pont) a pedagógusok szerint átlag alatti kategóriába esett (17 pont), míg a pedagógusok szerint kiugró kreativitás jellemzővel rendelkező tanuló önmagát -5 pontra értékelte. Az 5. a osztály tanulóit a Sarka féle kategóriákba rendezve elmondhatjuk, hogy egy tanuló kivételével valamennyi gyermek az átlag- vagy az átlag alatti zónába esett a pedagógusok megítélése szerint. Egy tanuló esetében egyezett meg (22 pont) a két értékelés.

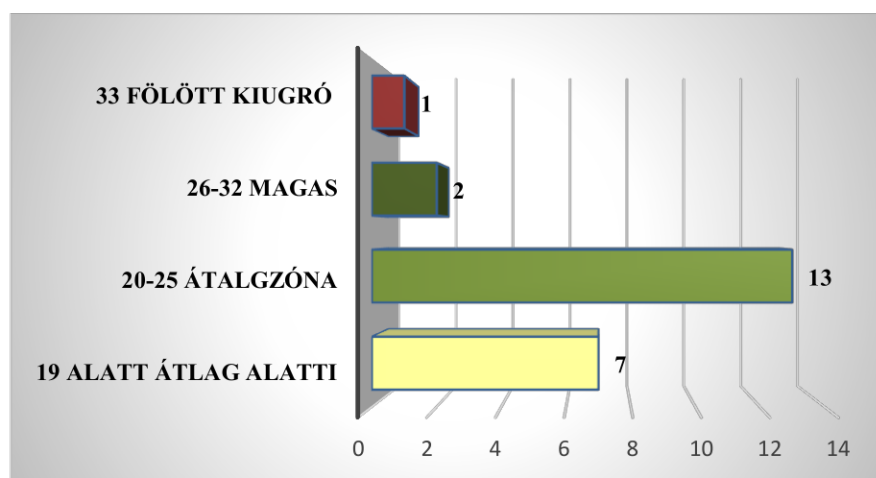
A negyedik évfolyam tanulóinak kreativitás szintjét áttekintve a következő megállapításokat vonhatjuk le. A 4.a osztály kreativitásszintjének átlaga 9,08, az összesített kreatívponatok szórása 21,85. A kérdőívet kitöltő tanulók 50%-a átlagpont feletti értéket mutat (12. ábra).

12. ábra: A 4.a osztály tanulóiak kreativitás szintje,
N=24



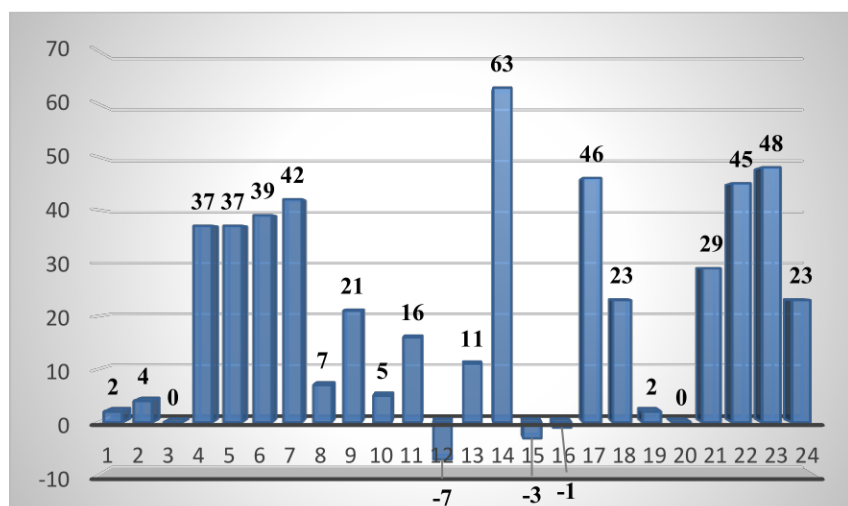
A pedagógusok által felállított kreativitás jellemzők (lásd 5. számú melléklet 4. táblázat) egy változatos képet vetítenek elénk. A pedagógusok szerint kiugró kreativitás jellemzővel rendelkező tanuló önmagát 16 kreativitáspontra értékelte, az önmagát magas pontértékekkel illető tanulók közül a 35 pontot elérő került a magas kreativitás jellemző kategóriába, míg társaik az átlagzónába. Az önmagukat negatív értékelési szintre helyező tanulók közül három az átlag alatti, öt pedig az átlag zónába került a pedagógusok szerint. A 4.a osztály kreativitás jellemzői alapján a pedagógusok 3 tanulóat tekintettek kiugró vagy magas pontértékkel (**13. ábra**).

13. ábra: Kreativitás jellemzői pont (4.a) N=24



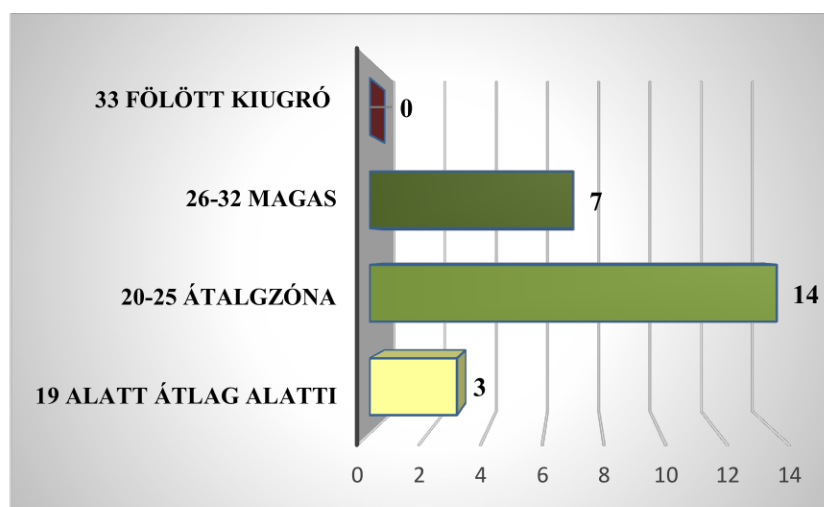
A 4. b osztály kreativitásszintjének átlagértéke 20,38 pont, a szórás pedig 20,16 értéket mutat. Az összesített kreativitáspont alapján valamennyi alsó tagozatos osztály közül a legkiemelkedőbb eredményt ez az osztály érte el. A tanulók által megalkotott osztálytérkép a **14. ábra** látható.

14. ábra: A 4.b osztály tanulóinak kreativitás szintje, N=24



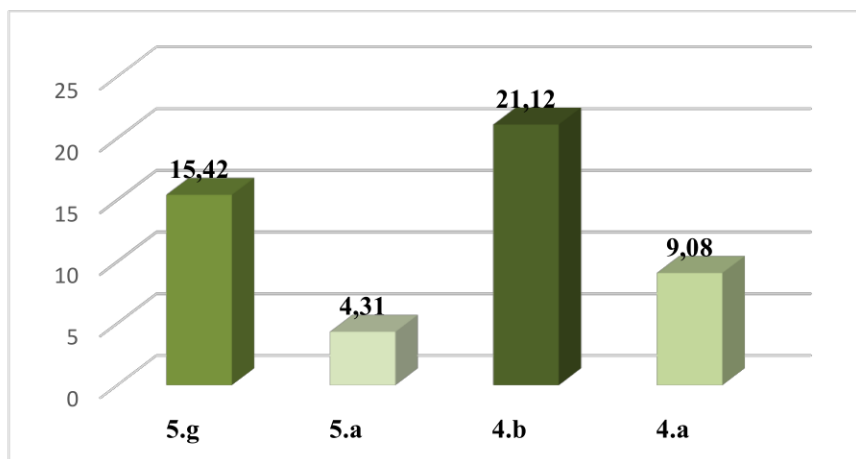
A tanulói önértékelés során átlagpont felett elhelyezkedő 12 tanuló közül a pedagógusok szerint 4 fő kiugró, 4 magas kategóriába került. Ezek a tanulók 63 és 29 pontérték között helyezkedtek el. Egy tanulónál (39 pont) figyelhető meg az önértékelés magasabb szintje, őt a pedagógusok átlagkategóriába helyeztek (20 ponttal). A skála mínusz tartományában elhelyezkedő 3 tanuló közül kettőt a pedagógusok átlag kategóriába soroltak, míg az önmagát -7 ponttal értékelő tanulót magas kategóriába helyeztek. A pedagógusok által felállított kreativitás jellemzőket a 4. b osztály tanulóira vonatkozóan a **15. ábra** láthatjuk.

15. ábra: Kreativitás jellemzői pont (4.b) N=24



Valamennyi évfolyam TKBS összpontszám átlagát megfigyelve láthatjuk, hogy első helyen a 4.b osztály áll 21,12 átlagponttal, második helyen a gimnáziumi osztály (5.g) 15,42 átlagponttal, míg a 3. helyen a 4.a 9,08 átlagponttal és negyedik helyen az 5.a 4,31 átlagponttal (**16. ábra**).

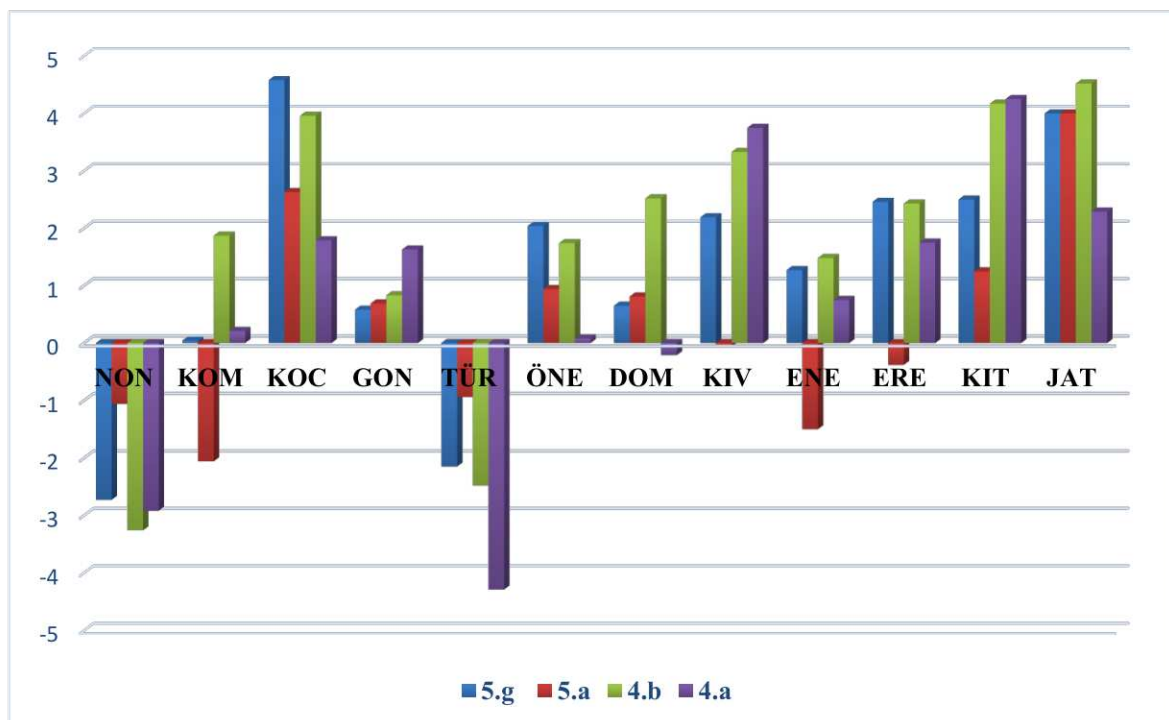
16. ábra: TKBS összpontszám csoportonkénti átlaga, N=90



Az ábra alapján is jól látszik, hogy negyedik hipotézisünk megcáfolódott. Mely szerint a gimnáziumi osztály tanulóinak kreativitásszintje magasabb, mint megkérdezett társaiké, mivel a 4.b osztály tanulóinak TKBS összpontszáma közel 5 pontértékkal meghaladta a gimnáziumi osztály (5.g) kreativitásszint átlagértékét. Szükséges azt is kiemelnünk, hogy a pedagógusok által felállított kreativitás jellemzők pontértékei és a tanulók által kialakított kreativitásszint nem minden tanulónál egyezett. A pedagógusok által magas vagy kiugró szinttel jellemzett tanuló önmagát alacsony kreativitási szinttel értékelte.

A megkérdezett négy csoport kreativitást alkotó 12 dimenzióját (17. ábra) is szükséges áttekintenünk harmadik hipotézisünk igazolása érdekében. A harmadik hipotézisnél azzal a feltételezéssel éltünk, hogy életkor szerint nem változik a komplexitás preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, a kockázatvállalás, a dominancia és a játékoság. Az életkor előrehaladtával azonban növekszik az eredetiség, a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés. Csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás.

17. ábra: Pontszámok átlagainak alakulása osztályok szerint
N=90



A komplexitás preferencia bonyolult helyzetek előnyben részesítését jelenti. Tóth – Király (2006) vizsgálatuk során azzal a feltételezéssel éltek, hogy a komplexitás preferencia

(KOM), akárcsak a gondolkodásbeli önállóság (GON) és a kockázatvállalás (KOC) nem változik az életkor előrehaladtával. Mi ezek mellett a dominanciáról (DOM) és a játékosságról (JÁT) is úgy véltük, hogy nincs eltérés az évfolyamok között. A 18. ábra alapján láthatjuk, hogy vizsgált tanulóinkra nem jellemző ez a tendencia, így feltevésünk ezen része nem igazolódott be.

Az életkor előrehaladtával úgy véljük növekszik az eredetiség, a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés. Hipotézisünk ezen részéből az eredetiség (ERE), a nonkonformitás (NON) és a türelmetlenség (TÜR) emelkedő tendenciát mutat. Azonban meg kell jegyeznünk az 5.a osztály eredetiség és nonkonformitás értékeknél eredményezett eltéréseit is. Az önérvényesítés, vagyis saját álláspontunk felvállalása, saját érdekekért való kiállás erősödése megfigyelhető volt alsó és felső tagozat tekintetében, igaz ugyan, hogy itt is mutat némi eltérést az 5.a osztály. A csökkenő értékeknél az 5.a osztály eredményezte a legjelentősebb csökkenést alsó és felső tagozat tekintetében. Tehát elmondható, hogy feltételezésünk azon része igaz, hogy csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás. Munkánk további részében vizsgáljuk meg tanulóink iskolai tanulással kapcsolatos motivációját.

2.5.3. A motiváció vizsgálatának eredményei

A tanulási motívumok mérésében kiemelt szerepe volt Kozéki Bélának, aki motivációs rendszerében a nevelési folyamatban szerepet játszó három fő csoportot különböztetett meg: az affektív-, a kognitív- és az effektív motivációt. Vizsgálatunk során az általa összeállított motivációs kérdőívet alkalmaztuk, mely kérdőív Kozéki – Entwistle – féle motivációs kérdőív néven vált ismertté (Kozéki és Entwistle, 1986, idézi Balogh 2006, 209).

A kérdőívben 60 tételénél az a, b, c, d, e betűket kellett bejelölni. Ahol a következő válaszmódok vannak: a: Teljesen egyetértek, b: Részben egyetértek, c: Félig – meddig értek vele egyet, d: Többnyire nem értek vele egyet, e: Egyáltalán nem értek vele egyet.

Az „a” választása 5 pontot jelent, a „b” 4-et és így tovább. Egyes tételek azonban fordítva kell értékelni, ott az „e” választása ér 5 pontot, a „d” 4-et és így tovább. Ezek után a tételek után (-) jelzi, hogy fordított irányba kell pontozni az illető tételt.

A pontozás után motívumonként, valamint dimenzióként összesítjük a pontokat. Minden azonos számjegyre végződő tétel (pl. 1, 11, 21, 31, 41, 51) egy adott skálába tartozik.

A kérdőívet nyomtatás előtt úgy szerkesztettük meg, hogy a tanulók karikázással jelöljék válaszukat. Ennél a kérdőívnel is azt javasolták a tanulók, hogy változtassuk a

betűket számjegyekre, a könnyebb értelmezhetőség céljából, így három csoportban ennek megfelelően kerültek nyomtatásra.

Az **5. táblázat** a megkérdezett négy csoport összesített adatait mutatja be a motivációs kérdőív tíz eleme alapján.

5. táblázat: Motivációs értékek a négy csoportban

Motívum		4. a		4. b		5. a		5. g	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
1.	Szülői szeretet	26,75	2,89	27,09	2,52	26,44	2,37	26,15	2,31
2.	Elfogadás a nevelők részéről	22,54	2,93	24,87	3,75	21,88	4,57	22,96	3,49
3.	Egykorúakhoz tartozás	23,17	3,52	24,57	3,31	24,00	2,50	24,38	3,16
4.	Saját út követése	23,21	3,55	22,78	2,95	20,81	3,12	22,85	3,29
5.	Tudásszerzés szükségessége	22,88	3,47	24,09	3,65	21,38	3,42	22,50	3,90
6.	Közös aktivitás	21,42	4,53	21,65	4,43	21,38	5,39	21,58	4,48
7.	Lelkiismeret	25,25	3,69	24,17	3,77	23,56	3,95	25,35	3,06
8.	Értékek növelés	24,29	4,14	25,61	3,01	23,63	4,96	24,35	3,62
9.	Felelősség	24,04	3,41	24,17	3,88	19,69	4,38	23,46	3,87
10.	Presszióérzés a tanároktól	11,29	3,29	12,13	4,59	15,69	5,02	13,00	3,21

Elsőként vegyük szemügyre a motivációs elemek rangsorának alakulását a négy csoportban, mely adatok alapján megnézhetjük, hogy mennyi strukturálódik át a motívumok rendszere a négy csoportban (**6. táblázat**).

6. táblázat: A motivációs elemek rangsora

Motívum		Rangsorban elfoglalt helye				Más mérés ⁴
		4.a	4.b	5.a	5.g	
1.	Szülői szeretet	1.	1.	1.	1.	1.
2.	Elfogadás a nevelők részéről	8.	3.	5.	6.	7.
3.	Egykorúakhoz tartozás	6.	4.	2.	3.	5.
4.	Saját út követése	5.	8.	8.	7.	9.
5.	Tudásszerzés szükségessége	7.	7.	6.	8.	6.
6.	Közös aktivitás	9.	9.	7.	9.	8.
7.	Lelkiismeret	2.	5.	4.	2.	2.
8.	Értékek növelés	3.	2.	3.	4.	4.
9.	Felelősség	4.	6.	9.	5.	3.
10.	Presszióérzés a tanároktól	10.	10.	10.	10.	10.

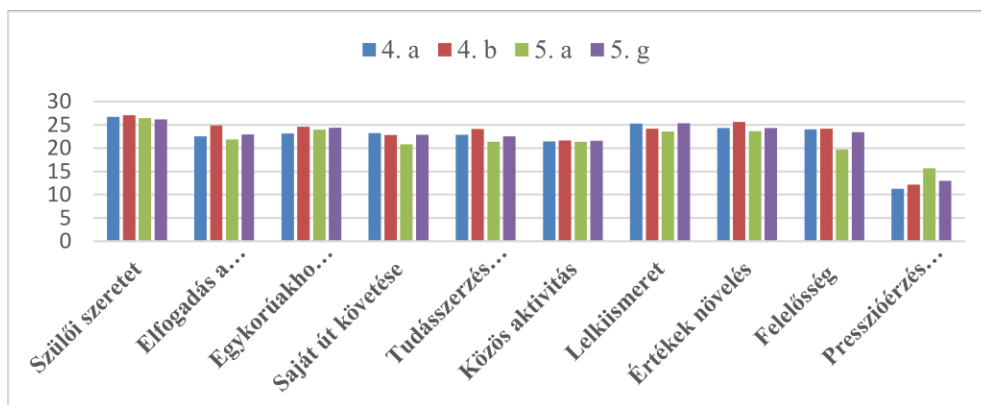
⁴ A „Más mérés” kategória rangsora a Balogh László által 2001-ben, 632 fővel végzett mérés motívumrangsorát mutatja (Balogh 2006, 211).

Kapott rangsorunkból a Balogh (2006) által is megfigyelt értékes tendenciát vehetjük észre, mely szerint a szülői szeretet valamennyi csoportnál a vezető motívum. Ezt az eredményt a teszt készítői meglepő tendenciaként értelmezik, mivel ebben az életkorban (serdülőkorról lévén szó) a tanulók többsége nem vallaná be, hogy szülei szavának van a legnagyobb súlya a meghatározó baráti kapcsolatokkal szemben (Cole & Cole, 2003). Ugyanakkor egyfajta erősödés mutatkozik a baráti kapcsolatokkal szemben az alsó és a felső tagozat átlageredményeinek elemzése során, tehát az átpártolás is megjelenik vizsgált tanulóinknál.

Összességében a baráti kapcsolatok csak a szülőiek után érvényesülnek. A tanároktól eredő presszióérzés mindegyik csoportnál az utolsó helyen marad a rangsorban, ugyanakkor megfigyelhető az átlag érték növekedése az életkor előrehaladtával. Különösen az 5.a osztály tanulói érzik úgy, hogy a tanárok megértés nélkül, sőt teljesíthetetlenül magas követelményeket állítanak fel. Balogh (2006) mérési eredményeivel való egyezést leginkább az 5.g osztály mutat. A tehetséggondozói programokba beválogatott tanulókra is hasonló motivációs sorrend érvényes, mint az általunk megkérdezett gimnáziumi osztály tanulóira, ezt úgy véljük az adott tanulócsoport homogén összetétele eredményezi (tanulmányi eredményeiket tekintve egy válogatott, kiemelkedő tanulmányi eredményeket mutató, jó teherbíró képességű tanulócsoport).

Intézményünk egyházi iskola, legfontosabb nevelői feladatának tekinti a tanulók hitre való nevelése mellett az érzelmi fejlesztést. Ezért úgy véljük fontos kiemelni a motívumok közül a lelkiismeret és a rendszükséglet (vagy értékek növelése) motívumot a tanulók által felállított rangsorban. Ezek a motívumok a bizalmat, az értékelés szükségességét, az értékek követésének a szükségességét jelentik, mely megkérdezett tanulóin esetében is a vezető motívumok között szerepel. A kapott adatok megerősítik bennünk nevelői, oktatói munkánk nem hiába való voltát, a jövő generáció jó úton haladását.

18. ábra: Motivációs értékek a négy csoportban, N=90



Kapott eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy azon feltételezésünk, mely szerint a motívumok közül a szülői szeretet, a melegség motívuma mindkét évfolyam, valamennyi osztály tanulójánál vezető motívum beigazolódott. A motivációs értékek rangsorában valamennyi vizsgált csoport vezető motívumaként jelent meg **(18. ábra18. ábra)**.

Az első kilenc motivációs elem három dimenzióba csoportosítható: követő, érdeklődő és teljesítő. Tekintsük át a motívumcsoportok egymáshoz való viszonyát **(7. táblázat)**.

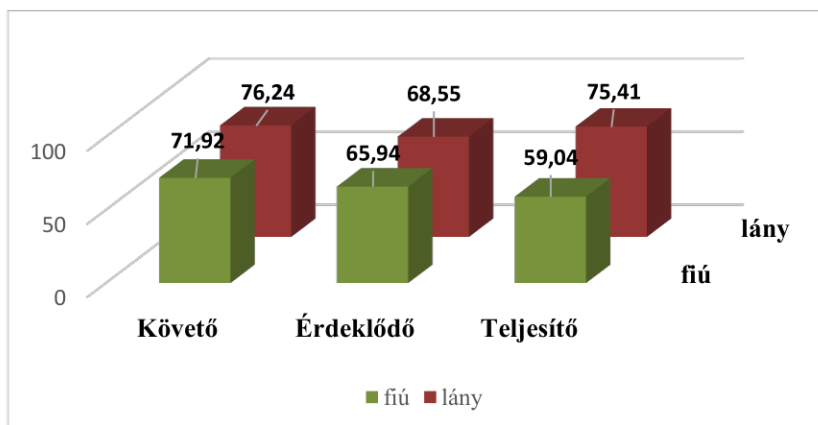
7. táblázat: A motívumcsoportok értékei

Motivációs dimenziók	Értékek			
	4.a	4.b	5.a	5.g
Követő	72,46	76,53	72,32	73,49
Érdeklődő	67,51	68,52	63,57	66,93
Teljesítő	73,58	73,95	66,88	73,15

Kapott adatainkból is jól látszik, hogy a 4.a osztályos tanulók kivételével a másik három csoportnál a követő dimenzió került az első helyre, majd ezt nem sokkal lemaradva a teljesítő dimenzió követi. Ezen adatokból azt feltételezhetjük, hogy a tanulók számára nagyon fontos a szülői elfogadás, gondoskodás, a nevelők részéről való elfogadás, valamint az egykorúakhoz való tartozás. Az 5.b osztályban ezt a két dimenziót egy körülbelül 0,3-es pontérték választja el egymástól, tehát ezen tanulók számára mindkét dimenzió közel azonos erősségű motiváció. A 4.a osztály tanulói számára nagyon fontos a visszajelzés és az értékelés, mivel a teljesítő dimenziót állították első helyre. Körülbelül egy pontnyi eltéréssel követi a szülői, a társak és a nevelők részéről jövő elfogadás motívumának a fontossága. A megkérdezett tanulók mindegyik csoportjánál utolsó helyen szerepel az érdeklődő dimenzió.

A motívumcsoportok nemek szerinti értékei eltérő képet mutatnak **(19. ábra)**.

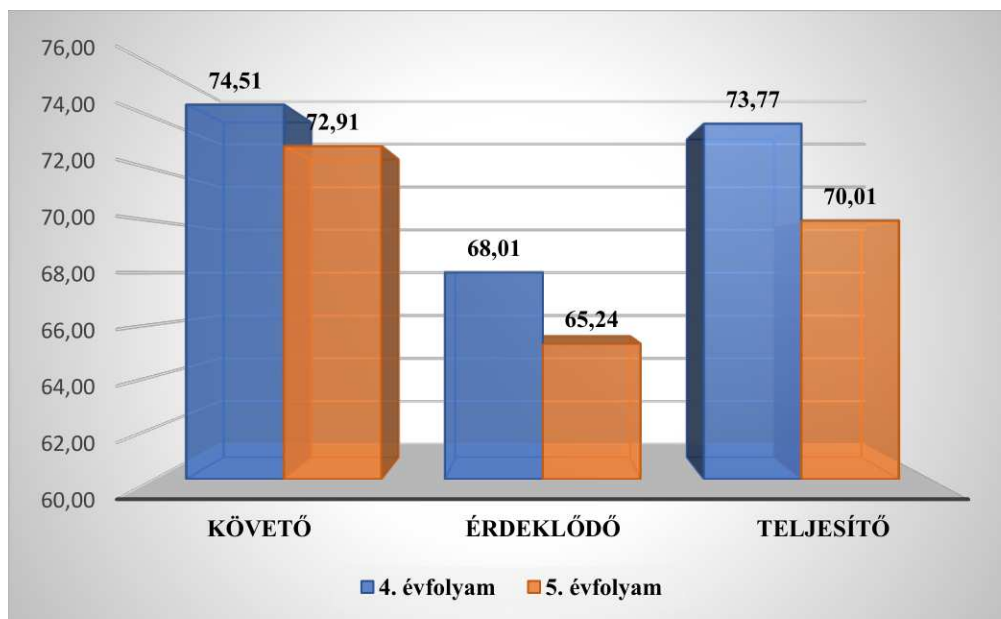
19. ábra: A motívumcsoportok értékei nemek szerint



A **19. ábra** szemléletesen is bemutatja, hogy a fiúknál a környezeti elvárás (követő) került az első helyre, a saját út követése, a tudásszerzés szükségessége, a közös aktivitás (érdeklődő) a második, míg utolsó helyre került a morális, önintegratív dimenzió (teljesítő) a motívumcsoportok rangsorában. A lányoknál első helyen a szülői gondoskodás, a társak és a nevelők részéről jövő elfogadás, majd kis eltéréssel a teljesítő dimenzió következik. Utolsó helyre az érdeklődő motívum került, mely tendencia más vizsgálatok során is megfigyelhető volt (Tóth, 2005; Balogh, 2006; Gömör, 2006).

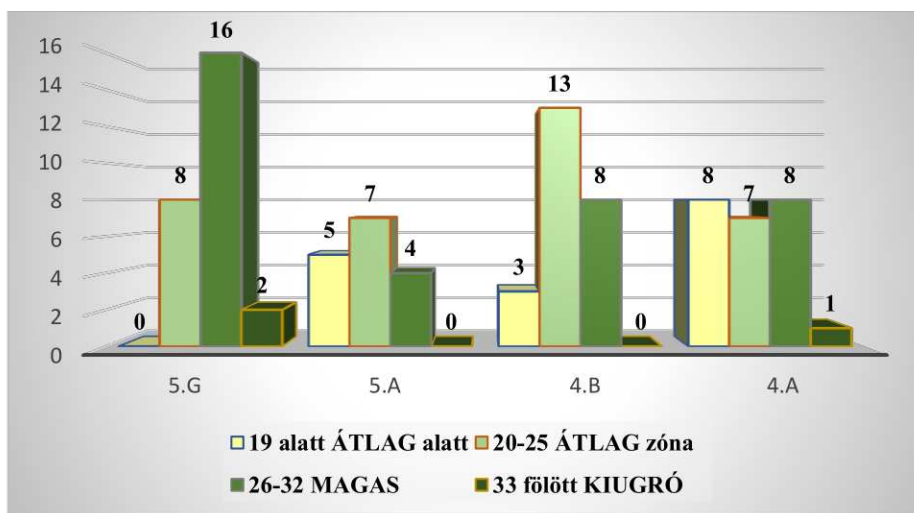
Utolsó hipotézisünk szerint a három nagy motívumcsoport értékei közül alsó tagozaton a követő (affektív/szociális/érzelmi), felső tagozaton pedig a teljesítő (effektív/morális/önintegratív) motívum mutat magasabb értéket, míg az érdeklődő motívum mindkét évfolyamon alul marad. A **20. ábra** jól szemlélteti, hogy hipotézisünk részben igazolódott be, mivel az érdeklődő motívum az évfolyamok szerinti statisztikai számítások során az utolsó helyre került. A követő és a teljesítő motívum mindkét évfolyam esetében azonos rangsort mutat, vagyis azon feltételezésünk, hogy a felső tagozat számára első helyen a teljesítő dimenzió áll, megcáfolódott. A kapott adatokból viszont az is látszik, hogy a követő (érzelmi) és a teljesítő (effektív) motívumcsoport az 5. évfolyamosok esetében 0,74 pontnyi eltérést mutat, szinte azonos a dominanciájuk. Tehát egyik oldalról az érzelmi motívumok is erősek, másfelől a jó teljesítményre való törekvés is dominál megkérdőjelezett tanulóinknál.

20. ábra: Motívumcsoportok értékei évfolyamok szerint



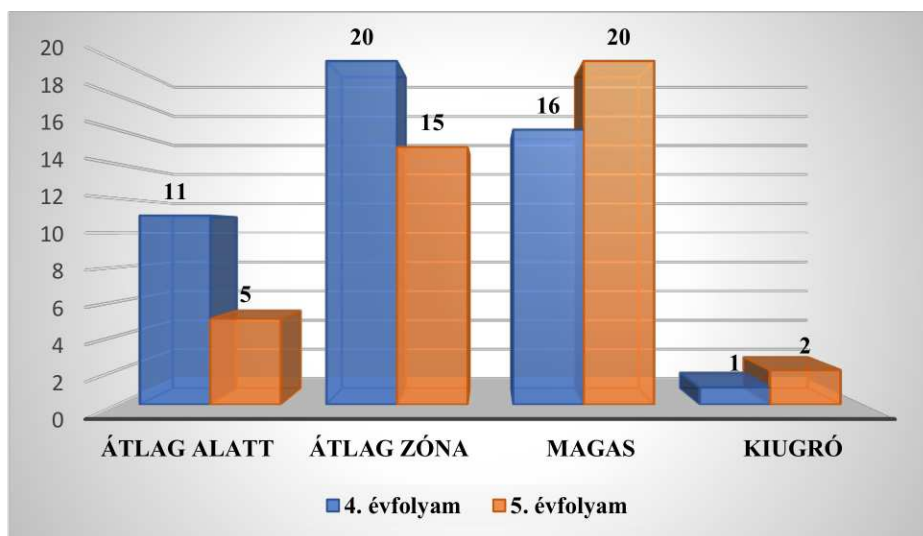
A pedagógusok tanulókról alkotott motivációs jellemzőit a Renzulli-Hartman skála tanulási jellemzők elemzése során a 2-5. táblázatokban ismertettük (lásd. 5. számú melléklet). Gyakorisági számításokat végezve a motivációs jellemzők területén a következő tanulói eloszlásokat figyelhetjük meg (**21. ábra**).

21. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei csoportok szerinti feloszlásban



Az 5.g osztályban az átlag alatti pontértéket valamennyi tanuló meghaladta. Míg a legmagasabb átlag alatti értéket a 4.a osztály érte el, ahol az adott osztály tanulóinak 33%-át (8 fő) helyeztek a pedagógusok ebbe a kategóriába. Fontos megfigyelnünk a magas vagy a kiugró kategóriába eső tanulói létszámot alsó és felső tagozatos bontásban (**22. ábra**).

22. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei évfolyamok szerinti feloszlásban



A motivációs jellemzők területén negyedik évfolyamon a megkérdezett tanulók 35%-ról (17 fő) gondolják úgy a pedagógusok, hogy magas vagy kiugró motivációs jellemzőkkel rendelkezik. Ezeknek a diákoknak kevés külső motivációra van szükségük, képesek önállóan is dolgozni, a pedagógus részéről kevés irányítást igényelnek, valamint tökéletességre törekszenek, miközben önkritikájuk is kiemelkedő. Ötödik évfolyamon ez az arány több mint 50%-os (22 fő).

A motivációs jellemzők területén kiugró eredményeket elérő 4. és 5. osztályos (3 fő) tanulók a Renzulli-Hartman skála tanulási, kreativitási és vezetői jellemzők területén is kiugró pontokat értek el. Az önkitöltős tanulási motivációs kérdőívben elért pontjaik a pedagógusok által felállított képet támasztják alá, mivel mindhárom tanuló esetében a teljesítő, a követő és az érdeklődő dimenzió sorrendje alakult ki, nagyon közeli pontértékeket mutatva. Sarka (é.n.) azokat a fiatalokat, akik legalább három területen magas, vagy kiugró pontszámokat értek el tehetséges tanulóknak tartja. Mi is megállapíthatjuk, hogy ez a 3 tanuló tehetséges, amennyiben egy tehetséggondozói csoportba való beválogatás lenne a célunk, akkor ezeket a diákokat feltétlenül fejlesztésre ajánlanánk.

Áttekintve a magas eredményeket elérő tanulók más területeken kapott pontjait megállapítottuk, hogy ötödik évfolyamon a 20 magas motivációs jellemzővel rendelkező tanuló közül 13 fő, negyedik évfolyamon a 16 magas motivációs jellemzővel rendelkező tanuló közül 10 fő a Renzulli-Hartman skála legalább három területén magas, vagy kiugró pontszámot értek el, tehát ezeket a tanulókat is (23 fő) tehetséges tanulóknak tarthatjuk.

Kapott eredményeink alátámasztják azt a gyakorlati szakemberek által megállapított alapelvet, hogy a motiváció az iskolai teljesítmény egyik fő komponense (Bárányné Jámbori – Horvát-Militityi – Ráczné Török, é.n.). Az iskolai motiváció a tanítás-tanulás során egy olyan kölcsönhatási folyamatban alakul ki, mely a tanuló és környezete között jön létre (társakkal, tanárokkal való kapcsolata során). Tanulóinknál láthattuk, hogy az érdeklődő dimenzió került háttérbe. Ezen terület fejlődéséért mi, pedagógusok tehetjük a legtöbbet, azzal, hogy felhívjuk tanítványaink figyelmét, hogy hogyan gyarapíthatják meglévő tudásukat az iskola keretein kívül is, akár önállóan.

ÖSSZEFOGLALÁS

„Ne feledd, Istentől mindenki különleges, személyre szabott tehetséget, képességet kapott, hogy azzal szolgáljunk egymásnak.”

(1 Péter 4,10)

Ez az ígevers állhatott volna munkánk elején is, azonban úgy véljük sokkal fontosabb szem előtt tartanunk kapott eredményeink összefoglalásánál. A tehetségvizsgálatok irodalmát olvasva, számos olyan példával találkozhatunk, amikor kiemelkedő képességű emberekről életük közepén vagy végén derül ki, hogy tehetségesek. Sőt volt, hogy életük során bizonyos vizsgálatokból ki is estek, mivel intelligenciaszintjük nem felelt meg az elvárásoknak. A kiváló tehetséggondozói munkához elengedhetetlen a tehetséges személy általános jellemzőinek és igényeinek alapos ismerete. Sok esetben a pedagógus az, aki észreveszi, felfedezi egy gyermekben a különleges tehetséget (Gyarmathy 2010, 223).

Vizsgálatunk fő célja az volt, hogy olyan szűrési eljárásokat tanulmányozzunk, melyekkel a kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók, tehetséges tanulók mérhetők, s ezáltal a számukra legmegfelelőbb fejlesztési lehetőségeket is biztosíthatók pedagógusi tevékenységünk során. Sokan úgy látják, hogy a diákok motiválatlanok, igyekeznek a könnyebbek végét megfogni a tanulásnak. Gyarmathy szerint ez akkor igaz, ha a tanulók túlterheltek, túl sok kudarc éri őket, alkalmatlannak érzik magukat a feladatra, értékelésnek vélik a feladathelyzeteket. A túlzott elvárás feszültséget, szorongást kelt, míg a képességeknek megfelelő kihívás örömeztetést okoz, Csíkszentmihályi Mihály ezt áramlatnak, flownak, átható élményeknek nevezi (Gyarmathy 2010a, 96).

Gyarmathy Éva (2010b) szemléletes példája is alátámasztja vizsgálatunk fontosságát. A mindenkinek egyforma tanítási mód szerinte olyan helyzet, amikor a tanár bemegy az osztályterembe egyforma méretű nadrágokkal és cipőkkel, és mindenkinek azonos méretű ruhát kell viselni. Néhány gyermeknek lehet, hogy kényelmes lenne, de nagyon soknak szűk vagy bő. Vizsgálatunkkal többek között arra is kerestük a választ, hogy az egyént mi segíti abban, hogy tehetséggé váljon. És nem utolsósorban a tehetségvesztés elkerülése munkánk elvégzésének legfőbb célja.

Összefoglalva kapott eredményeinket elmondhatjuk, hogy a gimnáziumi osztály tanulói (5.g) a tanulási jellemzők területén magas vagy kiugró eredményeket mutatnak. A statisztikai számítások során kapott alacsony szórásérték (1,55) is igazolja az osztály homogén összetételét. Szemben az alsó tagozatosok 4,73 és 5,69-es szórásértékével. Kapott

adataink alátámasztják első hipotézisünket *Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztályban tanuló diákok alapvetően jobban elkötelezettek a tanulás iránt, tanulási jellemzőjük magasabb szintet mutat, mint az alsó tagozat és az általános iskolai osztály tanulói.* A gimnáziumi osztály tanulóinak 100%-a a pedagógusok szerint magas vagy kiugró eredményeket mutat tanulási jellemzőjüket tekintve.

Második hipotézisünk *Feltételezésünk szerint a kreatív személyiségjegyek közül a lányok kitartóbbak, míg türelmetlenségük magasabb értéket mutat a fiúkénál.* Feltételezésünk ezen része beigazolódott, mert mindkét értéknél a lányok a fiúk adatainak a kétszeresét produkálták. Ennél a hipotézisnél azzal a feltételezéssel is éltünk, hogy *Eredetiség és energikusság személyiségjegyek tekintetében viszont a fiúk emelkednek ki.* Feltételezésünk ezen részének a fele igazolódott be, mivel a fiúk Eredetiség (ERE) pontértéke a lányok pontértékének több mint kétszerese, az energikusság tekintetében a lányok 0,5 ponttal magasabb eredményt értek el, így feltételezésünk ezen rész nem igazolódott be.

Harmadik hipotézisünkben azzal a feltételezéssel éltünk, hogy bizonyos kreatív személyiségkategóriák életkor szerint változnak. *Feltételezésünk alapján életkor szerint nem változik a komplexitás preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, a kockázatvállalás, a dominancia és a játékosság. Az életkor előrehaladtával azonban növekszik az eredetiség, a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés. Csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás.* Hipotézisünk első részéből az eredetiség (ERE), a nonkonformitás (NON) és a türelmetlenség (TÜR) emelkedő tendenciát mutatott. Kivételt az 5.a osztály eredetiség és nonkonkonformitás értéke. Az önérvényesítés, vagyis saját álláspontunk felvállalása, saját érdekekért való kiállás szintén megfigyelhető volt, igaz itt is mutat némi eltérést az 5.a osztály. A csökkenő értékeknél az 5.a osztály mutat legjelentősebb csökkenést alsó és felső tagozat tekintetében. Tehát elmondható, hogy feltételezésünk azon része igaz, hogy csökkenő értékeket mutat az energikusság, a kíváncsiság és a kitartás.

Negyedik hipotézisünk *Feltételezésünk szerint a gimnáziumi osztály tanulóinak kreativitásszintje magasabb, mint megkérdezett társaiké* nem nyert beigazolást, mivel a 4.b osztály tanulóinak TKBS összpontszáma közel 5 pontértékkel meghaladta a gimnáziumi osztály (5.g) kreativitásszint átlagértékét. Tehát a 4. b osztály tanulói kiemelkedőbb kreativitásszinttel rendelkeznek, mint megkérdezett társaik. A kreativitásszint felállításakor azt a megállapítást is szükséges kiemelnünk, hogy a pedagógusok által magas vagy kiugró szinttel jellemzett tanuló önmagát alacsony kreativitási szinttel értékelte.

Ötödik hipotézisünk *Feltételezésünk szerint a motívumok közül a szülői szeretet, a melegség motívuma mindkét évfolyam, valamennyi osztály tanulóinál vezető motívumként*

jelenik meg beigazolódt. A motivációs értékek rangsorában valamennyi vizsgált csoport vezető motívumaként jelent meg

Hatodik hipotézisünk *Feltételezésünk szerint a három nagy motívumcsoport értékei közül alsó tagozaton a követő (affektív/szociális/érzelmi), felső tagozaton pedig a teljesítő (effektív/morális/önintegratív) motívum mutat magasabb értéket, míg az érdeklődő motívum mindkét évfolyamon alul marad* részben igazolódt be. A követő és a teljesítő motívum mindkét évfolyam esetében azonos rangsort mutat. Mindkét évfolyamon a követő dimenzió után a teljesítő és az érdeklődő dimenzió áll. Kapott adatokból az is látszik, hogy a követő (érzelmi) és a teljesítő (effektív) motívumcsoport az 5. évfolyamosok értékeiben néhány pontnyi különbséggel jelenik meg, szinte azonos a dominanciájuk. Tehát egyik oldalról az érzelmi motívumok is erősek, másfelől a jó teljesítményre való törekvés is dominál megkérdozett tanulóinknál.

A tehetség azonosításának akkor van értelme, ha a felismerést megfelelő fejlesztés is követi. Ellenkező esetben ez csupán egy címkével való ellátás, ami káros is lehet a tanulók későbbi fejlődésére nézve. A címkével való illetés pygmalion effektushoz vezethet, ezért óvatosan kell bánni vele, mert nem tudhatjuk, hogy kiben milyen szunnyadó tehetség lakozik. Tisztában vagyunk azzal is, hogy az általunk tesztekkel mért pillanatnyi eredményeket befolyásolhatták a tanulók képességein kívüli más tényezők is, például betegség, fáradság, motiválatlanság. Azonban egyetértünk Balogh (2012) azon állásfoglalásával, hogy a jó eredmény bizonyító erejű.

Bebizonyosodott számunkra is, hogy a hétköznapi gyakorlatban a szubjektív és az objektív módszerek egyszerre való használatára nagyon is szükségünk van. A legtöbb tehetség felismerése a pedagógusok szubjektív megfigyelésén keresztül szűrődik ki. Azonban a pontosabb kép felállítása érdekében valóban szükséges az objektívebb eljárások sorából válogatni. Munkánk empirikus részében a pedagógusok által alkalmazható eljárások közül ismertettünk néhányat.

Összességében elmondhatjuk, hogy mindegyik vizsgálóeszköz megfelel a kiemelkedő képességű tanulók még pontosabb megismeréséhez. Azonban fontos szem előtt tartanunk az „egy mérés nem mérés” elvét (Balogh 2016, 61), mely lehetőségekről munkánk kitekintéseként részletesebben is szót ejtünk. Jelen dolgozatunkban az anonimitást szem előtt tartva közöltük adatainkat, azonban fontosnak tartottuk a kapott értékelések elemzését valamennyi osztálytanítóval megosztani. Közösén átbeszélve az általuk felállított skála és a tanulók önértékelése közti hasonlóságokat, eltéréseket, további fejlődési, fejlesztési lehetőségeket. Balogh (2016) is megjegyzi, hogy az iskolai tanulásnak egy töretlen

folyamatnak kell lennie, melyben a gyerekekkel együtt az információk is átkerülnek egyik iskolatípusból a másikba, egyik pedagógustól a másikig. Mi is tudjuk, hogy a gyakorlatban ez nem mindig működik. Az előrelépés fontos feltétele lenne egymás szakmai megbecsülésének növekedése, s ezáltal egymás értékelésének elfogadása (Balogh 2016, 61-62).

Eyre (1997, idézi Balogh 2012, 45; 2016, 59) a hatékony tehetséggazdálkodás negyedik fázisaként a rendszer-jellegű azonosítás kialakítására való törekvést emeli ki. A pedagógusok által készített jellemzés, a tanulói tesztek és felmérések elvégzése alapján úgy véljük, hogy saját tehetséggondozói tevékenységünk ebbe a fázisba lépett. Jelen kutatásunk keretében ennek a fázisnak a teljes megvalósítására ugyan nem került sor, de gyakorló pedagógusként a hatékony tehetséggondozói munka, a professzionális tehetséggondozás elérése érdekében elengedhetetlen a megkezdett tevékenység folytatása. Munkánk kitekintéseként a következő objektivitást segítő eljárások megvalósítását emelnénk ki: az egyes tanulókra vonatkozó további megfigyelések végzését (fejlődésük, előrehaladásuk, lényeglátásuk, ismeretszerzésük, tanulási stílusuk, érdeklődésük, elkötelezettségük megfigyelése). Az osztálytársak, csoporttársak, véleményének kikérése a kiemelkedő képességű, tehetséges tanulóval. A szülők megkérdezése a tanulóval. Az alkalmazott módszerek ismételt lekérdezése, például egy kreativitást fejlesztő projekt levezetése után.

A professzionális azonosítás elérése érdekében a pedagógusoknak biztonsággal kell tudni alkalmazni az általunk is ismerttetett azonosítási módszereket. Ezen a szinten az azonosítás és a fejlesztés még szorosabban kapcsolódik egymáshoz. A tehetségpontok a Tehetségpontok a Tehetségpontok olyan csomópontjai melyek fontos szerepet játszanak az információk feldolgozásában és áramlásában. Alapvető tevékenységünknek kell tekinteni a folyamatos információcserét a helyi értékek közvetítése és a máshonnan jövő értékek befogadása között. Ezért úgy véljük, kutatásunk eredményei hasznos információkkal szolgálhatnak valamennyi tehetségpont számára, legyen az anyaországi vagy határon túli működésű. A gyakorlati tapasztalataink megosztása a kárpátaljai magyar tehetséggondozás területén dolgozó pedagógusokkal, tehetségfejlesztést végző szakemberekkel pedig segítséget nyújthatnak a még hatékonyabb, professzionális tehetséggondozás kialakítása érdekében.

РЕЗЮМЕ

Тема дипломної роботи: Вивчення діагностичних можливостей обдарованих дітей у початкових класах.

У наш час все більш актуальною стає проблема обдарованості. Це, насамперед, пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Як практичний педагог, рахую важливим з раннього віку виявляти і підтримувати в кожній дитині її хист, природні особливості, індивідуальні здібності. Адже саме з цього починається усвідомлення дитиною своєї особистості, своєї вартості у світі, звідси починається пошук шляхів її суспільної реалізації. Своєчасна діагностика інтелектуальних особливостей і здібностей школяра є одним із головних завдань для ефективної педагогічної роботи.

Нерідко творче мислення обдарованих дітей розглядається як відхилення від норми або негативізм. Деякі педагоги вважають, що ці діти не мотивовані у навчанні, стараються не виконувати завдання, що вимагають від них дорослі. За дослідженнями Дьормоті Єви (2010а), це лише тоді правильно, якщо учні перевантажені, не впевнені в своїх силах, не отримують об'єктивну оцінку за свою діяльність. Експерименти, проведені в багатьох країнах світу щодо виявлення обдарованості, переконливо показали необхідність змінити ставлення педагогів до обдарованих дітей, зняти бар'єри, що блокують розвиток їх таланту.

Досвід науковців Чіксентміхаї Михай, Дьормоті Єви, їх спостереження та аналіз наукових праць дає змогу зробити висновки, що навчання і виховання, побудоване на традиційних методах, згубно діє на обдаровану дитину. Сучасна школа в основному орієнтується на середніх учнів. На уроці вчитель прагне підтягти до програмного рівня всіх школярів, а сильні, неординарні учні залишаються без уваги. Поступово вони перетворюються на поверхневих задавак і стають далеко не найкращими учнями. Таких дітей чекають не тільки радості навчання, але й розчарування та конфлікти.

Головна мета нашої роботи, в першу чергу, - це провести діагностичну роботу щодо своєчасного виявлення ранньої обдарованості, пошуку нових прийомів та методів для організації роботи учителя з обдарованими дітьми, при цьому не тільки створюючи необхідні умови для їх розвитку, а й психологічно готуючи їх до неполегливої праці, самовиховання. По-друге, обов'язковою метою ставила перед собою: неприпустимість зменшення досягнень та унікальних здібностей.

За результатами досліджень були зроблені висновки: у гімназійному класі навчальні досягнення високі, 100%.

Ці показники підтверджують нашу першу гіпотезу: учні, які навчаються у гімназійних класах, більш зацікавлені у навчанні, рівень навчальних досягнень вищий ніж у початкових та загальноосвітніх класах.

Друга наша гіпотеза: у креативності дівчата більш наполегливі, але хлопці більш терплячі. Хлопці перевищують дівчат за вродженими рисами особистості та енергійності. Перша частина цієї гіпотези підтвердилася. На основі дослідження показники дівчаток удвічі перевищують показники, характерні для хлопців. Але за енергійністю дівчатка отримали на 0,5 балів більше.

Третя гіпотеза: передбачається, що за віком не бувають зміни у перевазі складності, у автономії мислення, у прийнятті ризику, домінанції у грайливості. За віком розвивається походження, невідповідність, нетерпіння, самоствердження, але зменшується енергійність, інтерес, наполегливість. Діагностичні дані підтвердили вірність третьої гіпотези. Виняток лише у 5-ому класі.

Четверта гіпотеза: передбачається, що у гімназійних класах рівень креативності учнів вище від рівня опитаних учнів. Тут слід відмітити, що оцінювання рівня креативності учнів педагогами не відповідало рівню самооцінки самих опитаних дітей.

П'ята гіпотеза: у кожному класі провідне місце займає батьківська любов і тепло, як мотиваційні фактори.

Шоста гіпотеза: передбачається, що у початкових класах серед трьох великих груп мотивів послідовний (афективні/соціальні/емоційні) мотив досяг більше балів, а у вищих класах - виконуючий (ефективні/моральні/самоінтегративні) мотив. Запитувальний мотив у обох вікових групах нище очікуваних результатів. На основі отриманих результатів можемо зробити висновки, що для опитаних дітей, з одного боку, важливі емоційні мотиви, а з другого - важливо для них досягнення хороших навчальних результатів.

Раннє виявлення талановитих і обдарованих дітей - це лише перший крок. Як показала діагностика, обдарованість учнів може мати різні рівні, виміри, аспекти, що не дає можливості розробити якусь універсальну методику роботи з обдарованими дітьми. Від педагога вимагається досконало вивчити й зрозуміти конкретного учня, використати такі форми і методи навчальної діяльності, які б спонукали учнів до активної самостійної діяльності та пошуково-дослідницької роботи, стимулювали

розвиток здібностей молодших школярів. Інакше навчання обдарованих дітей відрізняється від традиційного тільки темпом проходження навчальної програми, що не є достатнім для справжнього розвитку таких школярів, задоволення їх пізнавальних запитів, в силу чого виділення обдарованих учнів в окрему групу може мати більше негативних наслідків, ніж позитивних.

Доведено нами, що на практиці необхідно використовувати як суб'єктивні методи, так і об'єктивні. Обдарованість дитини часто виявляється шляхом суб'єктивних спостережень вчителів, але важливі і об'єктивні, психодіагностичні дослідження. У емпіричній частині нашої роботи описали декілька форм діагностики, які можуть використати педагоги на практиці.

Узагальнюючи вище описане, можемо сказати, що всі форми діагностичної роботи для виявлення обдарованості результативні. Діагностика, як пропонував Болог (2016, 61), має бути не одноразовою. Необхідно декілька раз повторювати. Діагностика була проведена анонімно. Результати, які висвітлені у роботі, аналізувалися вчителями класів. Характеризуючи дані, зробили шкалу, де позначали рівні та розбіжності між результатами самооцінювання учнів та оцінювання учнів вчителями.

За Ейре (1997), для ефективної роботи з обдарованими дітьми є четверта фаза, прагнення до встановлення системної ідентифікації. За характеристикою дітей педагогами, тестами учнів, проведення опитувань, ми вважаємо, що наша робота з обдарованими дітьми всупило в четверту фазу. Наше дослідження на цьому етапі не завершилося до кінця, але, як практичний педагог, ставлю перед собою мету - підтримати кожного учня і розвивати його здібності, підготувати ґрунт для того, щоб ці здібності були реалізовані. У перспективі плануємо провести наступні спостереження окремих учнів (їхній розвиток, досягнення, отримання знань, стиль навчання, їхні інтереси та нахили). Шукати думки однокласників, членів окремих груп про дітей з високими здібностями та талановитих дітей. Провести опитування серед батьків про учнів.

Сучасна освітня практика, спрямована на особистісно зорієнтований підхід, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну частину цілісного педагогічного процесу. Вчителі повинні використовувати різні методи діагностики, в чому надає їм допомогу наша дипломна робота. Пункти обдарованості велику роль відіграють у розробці та поширенні інформації про роботу з обдарованими дітьми. Необхідно вважати основною діяльністю обмін досвідом вчителів, які працюють над цими пунктами. Необхідно обмінюватися досвідом

роботи педагогів Угорщини та інших країн. Обмін практичного досвіду педагогів допоможе покращити та підвищити рівень роботи педагогів, які працюють з обдарованими дітьми на Закарпатті.

HIVATKOZOTT IRODALOM

Balogh László (1997): Tanulási nehézségek – segítő pedagógiai tevékenység. In.: Balogh László – Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest

http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0027/balogh_pedpszich0027.html

(letöltés ideje: 2020. 02. 03. 14:42)

Balogh László (2004): Iskolai tehetséggondozás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf

(letöltés ideje: 2020. 02. 03. 16:30)

Balogh László (2006): Tehetséges gyerek az iskolában. In: Balogh László: Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest. pp. 107-246.

Balogh László (2011): Gazdagítás, gyorsítás, differenciálás a tehetséggondozásban. In.: Balogh László (szerk.): A tehetség felismerése és fejlesztése. (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához). Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai – Pszichológiai Tanszék. pp. 72-96.

Balogh László (2012): Komplex tehetségfejlesztő programok. Didakt Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2016): Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Didakt Kiadó, Debrecen.

Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes (2011): Fogalomtár a tehetségpontok számára. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Bárányné Jámbori Szilvia – Horvát-Militityi Tünde – Ráczné Török Erzsébet: Tanulók és tanulócsoportok megismerése: kiemelt figyelmet igénylő tanulók. Szegedi Tudományegyetem, „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1684/> Letöltés ideje: 2021. 04. 20.

Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Kiadó, Budapest.
Bencéné dr. Fekete Andrea (2020): Az általános iskolai tehetségpontok működésének vizsgálata. HuCER – 2020

https://www.researchgate.net/publication/342216069_AZ_ALTALANOS_ISKOLAI_TEHETSEGPONTOK_MUKODESENEK_VIZSGALATA_Bencene_Fekete_Andrea_Tehetse
[gteruletek_Altalanos_iskolai_tehetsegpontok_tehetsegteruletek_szerint](https://www.researchgate.net/publication/342216069_AZ_ALTALANOS_ISKOLAI_TEHETSEGPONTOK_MUKODESENEK_VIZSGALATA_Bencene_Fekete_Andrea_Tehetse) Letöltés ideje:

2021. 03. 26.

Bóta Margit (2002): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében különös tekintettel a tehetséggondozó osztályba járóknál. In: Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit: Tehetséggondozás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 109-218.

Czeizel Endre (1997): Sors és tehetség. Az emberi tehetség is védelemre szorul! FITT IMAGE és Minerva Kiadó, Budapest.

Czeizel Endre (2011): A tehetség genetikai alapjai. In: Balogh László (szerk.) (2011): A tehetség felismerése és fejlesztése. Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlathoz. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. pp. 26-49.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Tehetseg_2011.pdf (Letöltés ideje: 2020. 09. 30.)

Cole, Michael – Cole, Scheila R. (2003): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Csermely Péter – Kiss Gábor (2008): A tehetségpontok célja. In.: Mező Ferenc – Mező Katalin (szerk.) (2008): Tehetség – határok nélkül. Koska Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. pp. 10-13.

Csikszentmihályi Mihály – Kevin Rathunde – Samuel Whalen (2010): Tehetséges gyermek. Flow az iskolában. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin (2014): Tehetségazonosítás a pedagógiában. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Génius Műhely Kiadványok. https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/1davidmaria_12onl.pdf Letöltés ideje: 2021. 03. 24.

Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit: Tehetséggondozás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 7-108.

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gömöry Kornélia (2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott” osztályokban. Magyar Pedagógia, 106. évf. 3. szám. pp. 213-229.

Gömöry Kornélia (2013): A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében. Didakt Kiadó, Debrecen.

Gordon Győri János (2004): Tehetségpedagógiai módszerek. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gyarmathy Éva (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Gyarmathy Éva (2007): A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

https://www.academia.edu/29366058/Gyarmathy_%C3%89va_A_tehets%C3%A9g_H%C3%A1tttere_%C3%A9s_gondoz%C3%A1s%C3%A1nak_gyakorlata (Letöltés ideje: 2020. 02. 03. 16:00)

Gyarmathy Éva (2010a): A tehetséggondozás pszichológiája. Magyar Pszichológiai Szemle, 2010, 65.2. 221-223. <http://www.diszlexia.hu/MPSZ04Gyarmathy.pdf> (Letöltés ideje: 2021. 04. 20.)

Gyarmathy Éva (2010b): Hátrányban az előny – A szociokulturális hátrányos tehetségek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Géniuszt Könyvek

Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (szerk.): A kreativitás többszemponú vizsgálata. Didakt Kiadó, Debrecen. 9-40.

Gyarmathy Éva (2014): A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. *Neveléstudomány* 2014/2. sz. 67-81. pp
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_2_67-81.pdf
(letöltés ideje: 2020. 03.27.)

Habermann M. Gusztáv (1989): A „tehetség” értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In: Ranschburg Jenő (szerk.): Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 162-223.

Hatvani Andrea (2011): A tehetségfejlesztés és felzárkóztatás feladataira való felkészítés, tehetségdiagnosztika és fejlesztés módszerek elsajátítása. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.) (2011): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. pp. 51-82.

Heacox, Diane (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány.

Herskovits Mária (1998): A Tehetséggondozó Központ első három éve. In: Herskovits Mária – Polonkai Mária (szerk.): Tehetség és társadalom című nemzetközi konferencia előadásai. Debrecen, pp. 59-71.

Herskovits Mária – Dávod Imre (2013): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata. In.: H. Nagy Anna (szerk.) (2013): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 25-34.

https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf#page=39

(Letöltés ideje 2021. 04. 06.)

Hortobágyi Katalin (1995): A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. Fővárosi Pedagógiai Intézet.

Hujber Tamásné (2011): Klebelsberg Tehetségpont (Kaposvár). In.: Polonkai Mária (2011): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Gényusz Könyvek. pp. 83-106.

Kathyné Mogyoróssy Anita (2013): Tanulási stílus, stratégia, módszerek és motivációk. Magiszter 11. évf. 2. szám. pp. 53-62.

http://epa.niif.hu/03900/03976/00022/pdf/EPA03976_magiszter_2013_02_053-062.pdf

(letöltés ideje: 2020. 12. 12.)

Kerekes Noémi (2013): Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről. In: Kalrovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.) (2013): Vzdelávanie, vyskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan). International Research Institute s.r.o., Komárno. 361-370.

<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0413KerekesNoemi.pdf> (Letöltés ideje 2020. 12. 10.)

McCleelan, Elizabeth (1985): Defining Giftedness. 1985 Digest <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm> (Letöltés ideje 2020. 02. 03.)

Mező Ferenc (2004): A tehetség tanácsadás kézikönyve. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

Mirnic Zsuzsa (2014): A tehetség mibenlétére vonatkozó koncepciók: elméleti háttér. In.: Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnic Zsuzsa (2014): A tehetség kibontakozása. Helikon Kiadó. pp. 38-57.

M. Nádas Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs.

Mönks, Franz J. (1998): A tehetséges gyermekek társas-érzelmi fejlődése. In: Herskovits Mária – Polonkai Mária (szerk.): Tehetség és társadalom című nemzetközi konferencia előadásai. Soros Alapítvány, Debrecen. pp. 18-34.

Orosz Ildikó – Váradi Natália (2012): Tehetséggondozás Kárpátalján. In: Demeter József (szerk.) (2012): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Gényusz Könyvek. pp. 155-174.

Orosz Róbert (2013): Esetmegbeszélés pedagógusok részére egyéni vagy csoportos formában. In.: H. Nagy Anna (szerk.) (2013): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. pp. 48-51.

(Letöltés ideje 2021. 03. 23.)

Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid Imre – Bóta Margit – Páskuné Kiss Judit: Tehetségkutatás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 219-333.

Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 202-231.

Polonkai Mária (1999): Differenciálás a tanulószervezésben. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai – Pszichológiai Tanszéke, Debrecen.

Polonkai Mária (2000): Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In: Balogh László (szerk.): Tehetség és iskola. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 178-212.

Ranschburg Jenő (1989): A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. In: Ranschburg Jenő (szerk.): Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 7-46.

Sarka Ferenc (é.n.): A Renzulli – Hartmann tehetségbecslő skála alapján végzett tehetségazonosítás. In.: Sarka Ferenc (szerk.) (é.n.): Tehetséggondozás a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében. Módszertani kézikönyv. pp. 68-81.

Forrás: <https://docplayer.hu/1267130-Tehetseggondozas-a-miskolci-rendeszeti-szakkozepiskola-kepzesi-rendszerében.html> (Letöltés ideje: 2021. 03. 24.)

Tóth László (2000): A tehetségesek tanítása. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tóth László (2003): A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2006): A tanulók személyiségének megismerése. In.: Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest. pp. 309-340.

Tóth László – Király Zoltán (2006): Új módszerek a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). Magyar Pedagógia, 106. évf. 4. szám. pp. 187-311.

Turmezeyné Heller Erika (2010): A zenei tehetség felismerése és fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Génusz Könyvek.

Virágné Katona Zsuzsanna – Tajti Csabáné – Baloghné Répási Éva – Banáné Szőke Ilona – Pappné Tóth Ilona – Olasz Orsolya (2011): Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó (Törökszentmiklós). In.: Polonkai Mária (2011): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Génius Könyvek. pp. 31-60.

Vitányi Iván – Sági Mária: Kreativitás és zene. Akadémiai Kiadó, Budapest 2003.

Vorbeck, Michael (1998): Tehetséggondozás – európai megvilágításban. In: Herskovits Mária – Polonkai Mária (szerk.): Tehetség és társadalom című nemzetközi konferencia előadásai. Soros Alapítvány, Debrecen. pp. 7-17.

Internetes források

1993. évi LXXIX. törvény 71. § (3) bekezdése Köznevelési Törvény

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> Olvasás ideje 2019. 11. 19.

1993. évi LXXIX. törvény 10. § (3) bekezdése Köznevelési Törvény

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf Olvasás ideje 2019. 11. 19.

Lullenstyd (2005): CQ teszt bemutatása: <https://adoc.pub/lullenstyd-cq-teszt-merhetve-valt-a-kreativitas-s-a-j-t-o-k-.html> Olvasás ideje: 2021. 04. 14.

Beszámoló a tehetséghálózati műhelybeszélgetésekről: <https://tehetseg.hu/beszamolo-tehetseghalozati-muhelybeszelgetesekrol> Olvasás ideje: 2021. 03. 26.

MELLÉKLET

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A megkérdezett tanulók tanulási jellemzői pontja N=90.....	48
2. ábra: A gimnáziumi osztály tanulási jellemzője, 5.g	49
3. ábra: Tanulási jellemzői pont, 5.a.....	50
4. ábra: Tanulási jellemzői pont, 4.b.....	50
5. ábra: Tanulási jellemzői pont, 4.a.....	50
6. ábra: Tanulási jellemzők pontértékei kategóriák szerint N=90.....	51
7. ábra: Megkérdezett tanulók kreatív személyiségjellemzői skálák szerint N=90	52
8. ábra: A gimnáziumi osztály tanulói kreativitás szintje (5.g) N=26.....	55
9. ábra: Kreativitás jellemzői pont (5.g) Renzulli-Hartman skála alapján N=26.....	56
10. ábra: Az általános iskolai osztály tanulóinak kreativitás szintje (5.a) N=16	57
11. ábra: Kreativitás jellemzői pont (5.a) N=16.....	58
12. ábra: A 4.a osztály tanulóinak kreativitás szintje, N=24	58
13. ábra: Kreativitás jellemzői pont (4.a) N=24.....	59
14. ábra: A 4.b osztály tanulóinak kreativitás szintje, N=24	59
15. ábra: Kreativitás jellemzői pont (4.b) N=24.....	60
16. ábra: TKBS összpontszám csoportonkénti átlaga, N=90.....	60
17. ábra: Pontszámok átlagainak alakulása osztályok szerint N=90	61
18. ábra: Motivációs értékek a négy csoportban, N=90	64
19. ábra: A motívumcsoportok értékei nemek szerint	65
20. ábra: Motívumcsoportok értékei évfolyamok szerint	66
21. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei csoportok szerinti feloszlásban	67
22. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei évfolyamok szerinti feloszlásban	67

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása.....	39
2. táblázat: Tanulási jellemzői pont középértékei csoportok szerinti felbontásban....	49
3. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői skálák szerint	53
4. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitásjellemzőinek megoszlása nemek szerint	54
5. táblázat: Motivációs értékek a négy csoportban	63
6. táblázat: A motivációs elemek rangsora.....	63
7. táblázat: A motívumcsoportok értékei	65
8. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 5.g.....	97
9. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 5.a	97
10. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 4.b.....	98
11. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 4.a	99

1. számú mellékelt

Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére

Forrás: Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó (21-24. Pp)

1. Soha van nagyon ritkán láttuk ezt a jellemzőt
2. Ha időnként megjelent ez a jellemző
3. Ha meglehetősen gyakran megjelenik a jellemző
4. Ha a jellemző szinte mindig jelen volt

Tanulási jellemzők (T)	1	2	3	4
1. Életkorához vagy osztályához viszonyítva szókinése fejlett. Beszédét kifejezésgazdagság, kidolgozottság és folyékonyság jellemzi.				
2. Különbféle témákról sok ismerete van				
3. Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.				
4. Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét.				
5. Gyorsan megérti az alapelveket, könnyen jut el az általánosításokhoz.				
6. Éleseszű, jó megfigyelő. Többet „lát meg” valamiben, mint a többiek.				
7. Sokat olvas. Nem kerül el a nehéz olvasmányokat.				
Összesen				
Motivációs jellemzők (M)	1	2	3	4
1. Teljesen elmerül bizonyos témákban, problémákban. Kitartóan keresi a feladatok megoldását, nehéz átvinni egyik feladatról a másikra.				
2. Könnyen megunja a rutinszerű feladatokat.				
3. Kevés külső motivációra van szüksége olyan munkánál, ami kezdettől lelkesíti.				
4. Önkritikus. A tökéletességre törekszik.				
5. Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről kevés irányítást igényel.				
6. Sok „felnöttes” kérdés érdekli (politika, vallás) jobban, mint társait.				
7. Gyakran túlzottan kiemeli saját álláspontját (néha egyenesen agresszív, nézeteiben makacs).				
8. Szeret szervezni				

9. Sokat foglalkoztatja a jó és rossz kérdése, gyakran értékeli az embereket, eseményeket.

Összesen

A kreativitás jellemzői (K)

1 2 3 4

1. Sok ötlete vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.

2. Nincsenek gátlásai véleményének kifejezésével kapcsolatban. Időnként radikális ellentmondó.

3. Szereti a kockázatot. Kalandvágyó és töprengő.

4. Hajlama van intellektuális játékosságra. Gyakran fantáziál különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek átalakításáról. (Mi lenne, ha...?) Ötleteit is átdolgozza, módosítja.

5. Jó humorérzéke van.

6. Nagyfokú érzelmi érzékenységet mutat

7. Fejlett a szépérzéke. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.

8. Nonkonformista. Elfogadja a rendetlenséget. Nem érdeklődik a részletek iránt.

9. Konstruktívan bírál. Nem fogadja el a tekintélytől eredő kijelentéseket kritikus elemzés nélkül.

Összesen

Vezetési társas jellemzők (V)

1 2 3 4

1. Jól viseli a felelősséget. Lehet rá számítani, hogy amit megígért, jól megcsinálja.

2. Mind kortársaival, mint a felnőttekkel kapcsolatban nagy az önbizalma.

3. Osztálytársai szeretik.

4. Jól együttműködik társaival és a tanárokkal. Nem szereti a civódást, könnyű kijönni vele.

5. Jó verbális képességei vannak, jól megértik.

6. Könnyen alkalmazkodik új helyzetekhez. Gondolkodása, cselekvése hajlékony.

7. Szeret másokkal együtt lenni. Társaságot kedvelő és nem szereti az egyedüllétet.

8. Általában irányító szerepet játszik.

9. Részt vesz a legtöbb iskolai társas tevékenységben.

10. Jó sportoló, minden sportot kedvel.

Összesen

2. számú melléklet

Iskolai motiváció

Forrás: Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 63-67. o.

Szerző: Kozéki Béla – Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 6 (2), 271-292. o.

A kérdőívvel az iskolai tanulás motivációs oldalát ragadhatjuk meg. A kérdőívben a tételek sorszáma elé az a, b, c, d, e betűket kell odaírni.

a: Teljesen egyetértek.

b: Részben egyetértek.

c: Félig –meddig értek vele egyet.

d: Többnyire nem értek vele egyet.

e: Egyáltalán nem értek vele egyet.

Az „a” választása 5 pontot jelent, a „b” 4-et és így tovább. Egyes tételek azonban fordítva kell értékelni, ott az „e” választása ér 5 pontot, a „d” 4-et és így tovább. Ezek után a tételek után (-) jelzi, hogy fordított irányba kell pontozni az illető tételt.

ISKOLAI MOTIVÁCIÓ

1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.
2. A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.
3. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.
4. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.
5. Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.
6. Az iskola unalmas. (–)
7. Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.
8. Nekem nagyon fontos, hogy a tanárain tudják, bennem bízhatnak.
9. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan. (–)
10. A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe.
11. Nagyon jól esik nekem, hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.
12. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.
13. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.

14. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni. (–)
15. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését. (–)
16. A legtöbb óra unalmas. (–)
17. Inkább bevallom, ha elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam.
18. Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csináljon az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola. (–)
19. Jobb, ha kijavíttatják a hibáimat, mint ha elnézik azokat.
20. A tanáraink akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem.
21. A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában. (–)
22. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék. (–)
23. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.
24. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak. (–)
25. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.
26. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.
27. Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom.
28. Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.
29. Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket.
30. Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám.
31. Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.
32. A legtöbb tanár nem veszi azt a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat. (–)
33. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam. (–)
34. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.
35. Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát. (–)
36. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.
37. Mindig talállok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom. (–)
38. Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést. (–)
39. Valahogy mindig mentségeket kell keresnem. (–)
40. A szüleim túl sokat követelnek, s túl nagy nyomást gyakorolnak rám.
41. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit. (–)
42. Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában. (–)
43. Úgy veszem észre, a többieknek elég nehéz jól kijönni velem. (–)

44. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.
45. Ha a feladat nehéz, hamar elvesztem az érdeklődésemet. (–)
46. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.
47. Ha valamiben számíthatnak rám, mindig el is végzem.
48. Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.
49. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok.
50. A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban.
51. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.
52. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.
53. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.
54. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg. (–)
55. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.
56. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.
57. Mindig igyekszem megfelelni a szüleim bizalmának.
58. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet. (–)
59. A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb.
60. A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól.

3. számú melléklet

A kreatív személyiség

Forrás: Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 14-20. o.

Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS)

Ez a kérdőív annak a leírásában segít, hogy különböző helyzetekben hogyan viselkedsz és hogyan érzed magad. Karikázd be az egyes állítások után álló A, B, C, D vagy E betűk egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire értesz azokkal egyet.

A betűk jelentése a következő:

A = Teljesen egyetértek

B = Egyetértek

C = Félig-meddig értek vele egyet, nem igazán tudom eldönteni

D = Többnyire nem értek vele egyet

E = Egyáltalán nem értek vele egyet

1. A tanárok sokszor megdicsérnek példás magatartásomért. A B C D E
2. Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható helyzeteket. A B C D E
3. Szeretem, ha új és izgalmas dolgok történnek velem, még akkor is, ha ijesztő és szokatlan helyzetbe kerülök. A B C D E
4. A komoly, filozofikus témájú írások túlságosan igénybe veszik az elmét. A B C D E
5. Ha nem értenek meg azonnal, szívesen elmagyarázom, mit miért gondolok. A B C D E
6. Zavarba jövök, ha arra kényszerülök, hogy a jogaimat megvédjem. A B C D E
7. Új emberekkel ismerkedve rendszerint én vezetem a beszélgetést. A B C D E
8. Ha valamit nem tudok, akkor is utána nézek, ha ezt nem várják el tőlem. A B C D E
9. Sokszor érzem úgy, hogy feszül bennem a tettvágy. A B C D E
10. A megszokott, hagyományos megoldások a legjobbak. A B C D E
11. Ha egy probléma foglalkoztat, képtelen vagyok addig megnyugodni, amíg megoldást nem találok rá. A B C D E
12. Szeretem az olyan játékokat, ahol próbára tehetem az eszemet, ügyességemet. A B C D E
13. Nemigen törődöm azzal, ki mit gondol rólam. A B C D E
14. Szeretem leegyszerűsíteni a dolgokat. A B C D E
15. Mielőtt teszek valamit, gondosan mérlegelek minden körülményt. A B C D E
16. Szívesen oldok meg rejtvényeket, szellemi feladványokat. A B C D E

17. Nincs türelmem a nehéz felfogású, tompa eszű, unalmas emberekhez. A B C D E
18. Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.
A B C D E
19. Rendszerint jelentéktelennek érzem magam ahhoz, hogy véleményt nyilvánítsak.
A B C D E
20. Könyveket bújni haszontalan időfecsérlésnek tartom. A B C D E
21. Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem. A B C D E
22. Gyakran merőben eltérő módon közelítem meg a dolgokat, mint a legtöbb osztálytársam.
A B C D E
23. Sokszor előfordul, hogy nincs kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásolom valakiéről. A B C D E
24. Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.
A B C D E
25. Igyekszem úgy viselkedni, ahogy azt elvárják tőlem. A B C D E
26. A bonyolult helyzeteket inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek. A B C D E
27. Ha kevés az esélyem, akkor is szoktam próbálkozni. A B C D E
28. Nagy segítséget jelent a számomra, ha nálam idősebbek, tapasztaltabbak véleményére támaszkodhatok. A B C D E
29. Inkább a meggondolt, megfontolt cselekvés híve vagyok. A B C D E
30. Nehezemre esik vitában a saját véleményemet kifejeztem. A B C D E
31. Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett. A B C D E
32. Kevés tanítási óra múlik el úgy, hogy ne kérdeznék valamit a tananyaggal kapcsolatban.
A B C D E
33. Általában tele vagyok lendülettel és energiával. A B C D E
34. Új ötletek kigondolása nekem nehezen szokott menni. A B C D E
35. Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni. A B C D E
36. Nagyra becsülöm a szellemes mondásokat, bárkitől is származzanak. A B C D E
37. Sok borsot törtem már a tanárok orra alá. A B C D E
38. Az emberi lélek titkai túl bonyolultak nekem. A B C D E
39. Nehezen szánom rá magam, hogy egy új dologba belefogjak. A B C D E
40. Inkább magam szeretem felfedezni a dolgok közötti összefüggéseket, még ha sok időbe telik is. A B C D E

41. Vita közben nehezemre esik kivárni, amíg mások kifejtik a véleményüket. A B C D E
42. Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.
A B C D E
43. Ha vezető lennék, nehezemre esne fegyelmet tartani. A B C D E
44. Akik sokat kérdeznek, azokban nem a tudásvágy munkál, hanem csak okosnak akarnak látszani. A B C D E
45. Igyekszem takarékosan bánni az erőmmel. A B C D E
46. Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt. A B C D E
47. Bármibe is fogok, a legtöbb dolgot elég hamar megunom. A B C D E
48. Méltatlannak érzem egy tanár részéről azt, ha órán humorral üti el a kínos helyzeteket.
A B C D E
49. Nehezemre esik olyasmit mondani vagy tenni, amivel meglepem vagy megdöbbentem az embereket. A B C D E
50. A bonyolult és újszerű dolgok jobban érdekelnek, mint a legtöbb embert. A B C D E
51. A veszélyek nélküli élet unalmas. A B C D E
52. Ritkán vesződöm azzal, hogy alaposan végiggondoljam a dolgokat, inkább másokra hagyatkozom. A B C D E
53. Képes vagyok türelemmel kivárni, amíg eljön az én időm, amíg az eredményeim „beérnek”. A B C D E
54. Az embernek időnként meg kell alkudnia azzal, hogy mások fölébe kerekedhetnek.
A B C D E
55. Ha belecsöppenek egy társaságba, rendszerint igyekszem magamhoz ragadni a kezdeményezést. A B C D E
56. Szeretném tudni, van-e élet a Földön kívül. A B C D E
57. Tanulásban vagy szórakozásban a többiek ritkán bírják az általam diktált tempót.
A B C D E
58. Többször éreztem már magam kellemetlenül amiatt, hogy éppen akkor nem jutott eszembe semmi, amikor nagy szükségem lett volna rá. A B C D E
59. Ha valami nem sikerül, addig próbálkozom, amíg eredményt nem érek el. A B C D E
60. Sokszor megtréfálok a barátaimat. A B C D E
61. Nehezen tűröm, ha igazodni kell másokhoz. A B C D E
62. A tudományos kutatás nem nekem való foglalatosság. A B C D E
63. Jobban kedvelem a csendes, nyugodt, izgalmaktól mentes életet. A B C D E

64. Ellenemre van, ha segíteni akarnak abban, hogy valaminek a nyitjához közelebb jussak.

A B C D E

65. Nagyon nehezen viselem, ha nem kapom meg rögtön, amit akarok. A B C D E

66. Általában ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek. A B C

D E

67. Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító. A B C D E

68. Jobb tanár az, aki mindet megmagyaráz, mint aki kíváncsivá tesz. A B C D E

69. Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz. A B C D E

70. Alkalomadtán több ötletem van, és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak. A B C D E

71. Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges. A B C D E

72. Az intellektuális humort nem nekem találták ki. A B C D E

Kódolási kulcs a TKBS itemeinek értékeléséhez

NON	1. –	13. +	25. –	37. +	49. –	61. +
KOM	2. +	14. –	26. +	38. –	50. +	62. –
KOC	3. +	15. –	27. +	39. –	51. +	63. –
GON	4. –	16. +	28. –	40. +	52. –	64. +
TÜR	5. –	17. +	29. –	41. +	53. –	65. +
ÖNÉ	6. –	18. +	30. –	42. +	54. –	66. +
DOM	7. +	19. –	31. +	43. –	55. +	67. –
KÍV	8. +	20. –	32. +	44. –	56. +	68. –
ENE	9. +	21. –	33. +	45. –	57. +	69. –
ERE	10. –	22. +	34. –	46. +	58. –	70. +
KIT	11. +	23. –	35. +	47. –	59. +	71. –
JÁT	12. +	24. –	36. +	48. –	60. +	72. –

Értékelő lap

NON	1. ☐	13. ☐	25. ☐	37. ☐	49. ☐	61. ☐	Ö: ☐
KOM	2. ☐	14. ☐	26. ☐	38. ☐	50. ☐	62. ☐	Ö: ☐
KOC	3. ☐	15. ☐	27. ☐	39. ☐	51. ☐	63. ☐	Ö: ☐
GON	4. ☐	16. ☐	28. ☐	40. ☐	52. ☐	64. ☐	Ö: ☐
TÜR	5. ☐	17. ☐	29. ☐	41. ☐	53. ☐	65. ☐	Ö: ☐
ÖNÉ	6. ☐	18. ☐	30. ☐	42. ☐	54. ☐	66. ☐	Ö: ☐
DOM	7. ☐	19. ☐	31. ☐	43. ☐	55. ☐	67. ☐	Ö: ☐
KÍV	8. ☐	20. ☐	32. ☐	44. ☐	56. ☐	68. ☐	Ö: ☐
ENE	9. ☐	21. ☐	33. ☐	45. ☐	57. ☐	69. ☐	Ö: ☐
ERE	10. ☐	22. ☐	34. ☐	46. ☐	58. ☐	70. ☐	Ö: ☐
KIT	11. ☐	23. ☐	35. ☐	47. ☐	59. ☐	71. ☐	Ö: ☐
JÁT	12. ☐	24. ☐	36. ☐	48. ☐	60. ☐	72. ☐	Ö: ☐

Összesen: _____

4. számú melléklet

Hozzájárulási nyilatkozat

Kedves Szülők!

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magszteri hallgatójaként egy vizsgálatot szeretnék folytatni a Tiszaparti 4. és 5. évfolyamos tanulói körében.

A kutatás címe „**Tehetséges tanulók vizsgálatának lehetőségei alsó tagozaton**”. A vizsgálat során egy önkitöltős kérdőívet szeretnék kitölteni gyermekükkel. A kérdőívhez a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát és egy tanulási motivációs kérdőívet használok fel.

A kérdőív lekérdezése **név nélkül és iskolaidőben történik**. Ezúton kérem beleegyezésüket, hogy gyermekük a leírt kutatásban részt vehessen. Hozzájárulásukat a papír alján aláhúzással jelezzék és a papírt juttassák el az osztályfőnökhöz!

Ha kérdésük van a kutatással kapcsolatban, kérem keressenek meg az adam.erzsebet@tiszaparti.com e-mail címen, vagy a 70/2047995 telefonszámon.

Üdvözléttel: Ádám Erzsébet

Hozzájárulok

Nem járulok hozzá

.....

.....

(Szülő vagy gondviselő aláírása)

Dátum

5. számú melléklet

A kiemelt eredmények az adott jellemző magas vagy kiugró pontértékét jelenti.

8. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésszempontjainak becslésére, 5.g

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzők		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1	BLu	28	4	26	2,89	21	2,33	42	4,2
2	BL	26	3,71	25	2,78	23	2,56	38	3,8
3	BI	28	4	32	3,56	30	3,33	34	3,4
4	BLA	27	3,86	25	2,78	27	3	36	3,6
5	CsE	24	3,43	28	3,11	25	2,78	30	3
6	DPD	25	3,57	25	2,78	24	2,67	35	3,5
7	FA	25	3,57	32	3,56	33	3,67	38	3,8
8	HMK	28	4	33	3,67	35	3,89	37	3,7
9	HZ	25	3,57	32	3,56	35	3,89	38	3,8
10	JZs	24	3,43	22	2,44	29	3,22	30	3
11	KH	26	3,71	24	2,67	20	2,22	38	3,8
12	KMB	23	3,43	26	2,89	23	2,56	32	3,2
13	KS	28	4	27	3	21	2,33	29	2,9
14	LLá	27	3,86	28	3,11	23	2,56	36	3,6
15	LZs	27	3,86	25	2,78	20	2,22	39	3,9
16	LL	28	4	29	3,22	26	2,89	39	3,9
17	MCsÖ	28	4	32	3,56	28	3,11	31	3,1
18	PK	27	3,86	27	3	23	2,56	36	3,6
19	RL	25	3,57	23	2,56	20	2,22	35	3,5
20	SL	28	4	25	2,78	25	2,78	31	3,1
21	SzAD	28	4	27	3	24	2,67	39	3,9
22	SzA	26	3,71	26	2,89	23	2,56	37	3,7
23	SzB	26	3,71	29	3,22	27	3	38	3,8
24	SzuB	28	4	26	2,89	23	2,56	22	3,2
25	VV	28	4	28	3,11	24	2,67	37	3,7
26	WCsS	28	4	33	3,67	33	3,67	38	3,8

9. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésszempontjainak becslésére, 5.a

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzők		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1	BA	24	3,43	21	2,33	23	2,56	30	3
2	BSz	18	2,57	21	2,33	19	2,11	31	3,1
3	CsSK	19	2,71	21	2,33	15	1,67	28	2,8
4	CsNB	27	3,86	27	3	22	2,44	36	3,6

5	DM	17	2,43	19	2,11	16	1,78	26	2,6
6	I-KAD	21	3	27	3	36	4	22	2,2
7	KI	21	3	16	1,78	18	2	25	2,5
8	Kja	20	2,86	19	2,11	17	1,89	35	3,5
9	Kjo	21	3	22	2,44	24	2,67	33	3,3
10	MNR	10	1,43	13	1,44	15	1,67	22	2,2
11	OB	34	3,43	24	2,67	24	2,67	33	3,3
12	P-KZ	27	3,86	26	2,89	21	2,33	39	3,9
13	PG	23	3,29	27	3	21	2,33	33	3,3
14	SB	15	2,15	15	1,68	21	2,33	27	2,7
15	SzÁP	25	3,57	20	2,22	20	2,22	27	2,7
16	TB	17	2,43	20	2,22	17	1,89	30	3

10. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 4.b

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzői		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1	APB	23	3,29	29	3,22	23	2,56	31	3,1
2	BOK	20	2,86	20	2,22	20	2,22	30	3
3	BD	14	2	21	2,33	20	2,22	22	2,2
4	CsL	15	2,14	21	2,33	20	2,22	29	2,9
5	DAB	23	3,29	30	3,33	27	3	34	3,4
6	FN	21	3	24	2,67	23	2,56	32	3,2
7	HB	26	3,71	24	2,67	27	3	34	3,4
8	IB	25	3,57	27	3	29	3,22	36	3,6
9	JL	20	2,86	22	2,44	24	2,67	27	2,7
10	KÁ	23	3,29	22	2,44	24	2,67	33	3,3
11	KJP	26	3,71	26	2,89	24	2,67	38	3,8
12	KHB	24	3,43	30	3,33	26	2,89	32	3,2
13	KZ	24	3,43	32	3,56	27	3	36	3,6
14	LZ	15	2,14	16	1,78	17	1,89	26	2,6
15	MM	26	3,71	25	2,78	28	3,11	36	3,6
16	NAB	24	3,43	24	2,67	20	2,22	33	3,3
17	NGy	19	2,71	19	2,11	24	2,67	34	3,4
18	N-KB	21	3	22	2,44	23	2,56	29	2,9
19	NB	25	3,57	29	3,22	26	2,89	35	3,5
20	PBR	16	2,29	21	2,33	24	2,67	35	3,5
21	PB	21	3	25	2,78	23	2,56	34	3,4
22	TZsE	11	1,57	20	2,22	19	2,11	21	2,1
23	VG	27	3,86	27	3	24	2,67	34	3,4
24	ZN	12	1,71	18	2	16	1,78	26	2,6

11. táblázat: Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 4.a

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzői		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1	BB	19	2,71	17	1,89	14	1,56	31	3,1
2	BA	18	2,57	19	2,11	23	2,56	35	3,5
3	BCS	18	2,57	26	2,89	18	2	27	2,7
4	BAnd	28	4	29	3,22	23	2,56	34	3,4
5	CD	27	3,86	24	2,67	24	2,67	23	2,3
6	Ebcs	11	1,57	18	2	14	1,56	25	2,5
7	GKM	17	2,43	14	1,56	17	1,89	22	2,2
8	HP	15	2,14	18	2	19	2,11	26	2,6
9	HPetr	17	2,43	23	2,56	22	2,44	27	2,7
10	JB	26	3,71	25	2,78	22	2,44	28	2,8
11	KL	28	4	34	3,78	33	3,67	39	3,9
12	LM	22	3,14	22	2,44	22	2,44	28	2,8
13	MD	9	1,29	12	1,33	16	1,78	23	2,3
14	OB	18	2,57	29	3,22	31	3,44	22	2,2
15	PF	25	3,57	26	2,89	25	2,78	36	3,6
16	RE	16	2,29	21	2,33	18	2	34	3,4
17	S-BT	24	3,43	27	3	24	2,67	22	2,2
18	SZ	21	3	24	2,67	21	2,33	38	3,8
19	SzB	24	3,43	26	2,89	23	2,56	31	3,1
20	Sz-BD	11	1,57	13	1,44	14	1,56	22	2,2
21	VPZ	19	2,71	21	2,33	23	2,56	27	2,7
22	VO	22	3,14	20	2,22	24	2,67	39	3,9
23	V-KD	27	3,85	19	2,11	21	2,33	37	3,7
24	VVR	28	4	28	3,11	26	2,89	40	4

Завідувачу кафедри
Біді Олені Анатоліївні,
доктору пед. наук, професору
здобувача вищої освіти
Адам Єлізавети Адальбертівни,
студентки II-го курсу,
ОП 013 Початкова освіта, магістр

ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

2021.05.24.

Дата

Adam Csizslet

Підпис

Bida Olena

tanszékvezető részére

Ádám Erzsébettől

II. évfolyamos,

013 Tanító, magiszter szakos hallgatótól

NYILATKOZAT

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2021.05.27.

Dátum

Ádám Erzsébet

Aláírás

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1007718420

Дата перевірки:
05.05.2021 14:12:57 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet

Дата звіту:
05.05.2021 16:21:15 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: Ádám Erzsébet

Кількість сторінок: 72 Кількість слів: 20246 Кількість символів: 154689 Розмір файлу: 1.32 MB ID файлу: 1007822292

8.09% Схожість

Найбільша схожість: 1.7% з Інтернет-джерелом (http://mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Did..)

8.09% Джерела з Інтернету

629

Сторінка 74

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

24% Цитат

Цитати

206

Сторінка 75

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0% Вилучення з Інтернету

29

Сторінка 76

Немає вилучених бібліотечних джерел