

Bóta Margit–Dávid Imre

Az érem két oldala *Tanári és tanulói vélemények a tehetségről*

A tehetségesség megítélése, a tehetség definíciója nem tartozik a legegyszerűbben megválaszolható kérdések közé még a szakemberek körében sem. A tanárok kognitív folyamataival kapcsolatos pszichológiai kutatásokat kifejezetten újkeletűnek tekinthetjük, hiszen csupán az utóbbi huszonöt évben találhatunk erre vonatkozó tanulmányokat.

Tehát mintegy bő két évtizede érdekli a pszichológusokat, hogy a pedagógusok milyen gondolati konstruktumok, folyamatok alapján ítélik meg többek között diákjaik tehetségességét.

Elméleti bevezetés a tehetség fogalmáról

J. E. Brophy és T. L. Good az elsők között voltak, akik a tanári információfeldolgozást és annak a diákok tanulmányi viselkedésére, iskolai teljesítményére gyakorolt hatását állították vizsgálódásuk középpontjába. (1) Egy másik kutatási irány különböző tanártípusokat próbált elkülöníteni tudásuk, implicit elméleteik, a tanításról-tanulásról vallott szubjektív felfogásuk alapján, valamint tanulmányozták a kezdő tanárból professzionista pedagógussá válás folyamatát, illetve ennek szakaszait.

A kutatások szerint a tanárok bizonyos meghatározott tulajdonságokat, jellemvonásokat tekintenek kulcsfontosságúnak a tehetséges diák megítélésében. Egy német vizsgálatban arra kértek 371 középiskolai tanárt, hogy jellemezzék tehetséges diákjaikat egy 83 elemből álló tulajdonságlista alapján. (2) A faktoranalízissel végzett feldolgozást követően a legfontosabbnak vélt elem az információfeldolgozás sebessége és az információk folyamatos kapacitása. N. Sahin és E. Düzen 303 általános iskolai pedagógussal íteltette meg diákjait 45 tulajdonság mentén. (3) A tulajdonság jellemző voltának függvényében a pedagógusok 1-től 5-ig értékelték a tanulókat. Az összefüggések megértésének gyorsasága és a hatékony problémamegoldás volt a legtipikusabb „tehetséges jegy” az általános iskolás gyerekek esetében. Fontos faktornak bizonyult a kitartás, a feladat iránti elkötelezettség, a felelősségtudat, a jó vezetői készség, a jó kommunikációs-interakciós képesség. A kapott eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a megítélés több dimenzióban mozog: a motivációs, kognitív és szociális összetevők egyaránt meghatározó szerepet játszanak. Dahme és Eggers 1988-as tanulmányuk szerint az alábbi vonásokkal jellemezték tehetséges diákjaikat a tanárok: intelligensek, motiváltak, kiemelkedő teljesítményre törekvők, altruisták, érettek, szociálisak, ötletdúsak. (4)

E. A. Hany saját kutatásában arra kérte vizsgálati személyeiket, hogy egy 60 személyiségvonást, tulajdonságot tartalmazó lista minden eleménél jelöljék meg azt, hogy a tehetséges diákok hány százaléka mutatná az adott jellemzőt. (5) A 10 leginkább valószínű vonás a következő volt:

- gyors felfogás, megértés: 90%
- intelligencia: 89%
- logikus indoklás: 88%
- intellektuális kíváncsiság: 87%

- mentális kihívások szeretete: 86%
- célszerű információfelhasználás: 85%
- jó memória: 85%
- a tanulás szeretete: 84%
- eredeti ötletek: 82%
- jó osztályzatok a főbb iskolai tárgyakban: 82%.

Hány szerint a tanárok tehetségkonceptiójában a motivációs és kognitív vonások dominálnak. A gyors felfogóképesség, az intelligencia és a logikus gondolkodás szinte mindenkinél szerepelt. A legjellemzőbb motivációs aspektus a tudásért, eredményekért való küzdelem képessége, a speciális érdeklődés volt. A kedvezőtlen személyiségjellemzőket (pl. arrogáns viselkedés, szétszórót, rendezetlen magatartás) periférikusnak vélték.

Guskin és munkatársai az USA-ban szintén a szubjektív tanári koncepciókat kutatták. (6) Megállapításaik szerint a tanárok konzisztens módon elkülönítik a verbális, analitikus, szociális, művészi-kreatív és a mozgásban kiemelkedő tehetségeket, amikor is 20 különböző személyiségprofilot kell megítélniük. A tanulási képességgel, a problémamegoldással és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos tételek alapján választották szét a tehetséges gyerekeket az átlag felettiektől. A legmarkánsabb jellemzők: gyors felfogóképesség; a problémák szokatlan, újszerű megoldása; motiváció a siker elérésére; jó osztályzatok a főbb tantárgyakban; önálló munkavégzés; logikus és analitikus gondolkodásmód.

Biztonsággal feltételezhetjük, hogy a tanároknak implicit elméleteik vannak arra vonatkozóan, milyen valószínű kapcsolat létezik a személyiségvonások, valamint a tanulmányi és a teljesítményjellemzők között. A szakirodalomban alapvetően kétféle ítéletalkotási módot határoznak meg. Az egyik feltételezés szerint az egy bizonyos kategóriára vonatkozó összes tapasztalat összekapcsolódva prototípust hoz létre, amellyel a tanár minden új példát (tulajdonképpen az addig nem ismert tanulót) összehasonlítja. (7) A másik koncepció lényege, hogy egy meghatározott kategória összes tagja különálló, egyéni példaként raktározódik el a memóriában. Egy új alany kategóriába sorolásakor az összehasonlítás nem az átlagos prototípussal történik, hanem az adott kategóriába sorolt korábbi egyénnel, példakkal. (8)

A témakörben elvégzett vizsgálatok mindkét koncepcióalkotási folyamat létezésére bizonyítékot szolgáltatnak.

Miért is lényeges, hogy kit nevez (tart) tehetségesnek a tanár?

Azért, mert ítéletei, vélekedése jelentős mértékben befolyásolja a saját viselkedését, ezen keresztül pedig a diák énképét, magatartását, teljesítményét. Amint azt *Rosenthal* már klasszikusnak számító vizsgálata bizonyította: a tanárok explicit és implicit feltételezései, elvárásai széleskörűen meghatározták a diákokkal való interakciójukat. J. E. Brophy egy 17 elemből álló listán összegzi azt, hogy az efféle elvárások milyen magatartásbeli különbségeket eredményeznek. Például a kevésbé jó képességűnek tartott gyerekek válaszaikra sokkal kevesebb ideig vár a tanár, ő maga válaszol helyettük, esetleg inkább felszólít egy tehetségesebb diákot, kevesebbet követel tőlük, kevesebbet dicséri őket, kevesebbet mosolyog rájuk, és nem nagyon tart velük szemkontaktust. A tanárok rossz, hibás „diák-diagnózisa” a mindennapi tanítási gyakorlatban számos következményt vonhat maga után: a tévesen megítélt gyerek nem kapja meg az optimális terhelést, nem a képességeinek megfelelő csoportba osztják be, énképe sérülhet, érdeklődése, szorgalma csökkenhet, megromolhat a viszonya a pedagógussal. Ezért is kell törekednünk arra, hogy a korábban felhalmozott tapasztalatainkon alapuló implicit elméleteink mellett birtokában legyünk olyan elméleti tudásnak, módszertani ismereteknek, melyekre alapozhatunk diákjaink megítélésekor annak objektívabbá tétele érdekében. Nem lehet elégszer hangsúlyozni a köznyelvben „skatulyázásként” ismert jelenség veszélyét, amikor is egy-egy teljesítmény, osztályzat hosszú időre meghatározza a diák értékelését, akár egész iskolai karrierjét. Lényeges elem, hogy a tanuló saját képességeit, potenciálját építsük be a

vele szemben támasztott követelményrendszerbe. Ennek hiányában nincs meg a motivációs bázis, ami komolyabb eredmény elérésére sarkallhatná.

Ugyanakkor az is reális veszély lehet, hogy a tehetségesnek tartott diákokat gyakran túlterheljük. Szinte minden iskolában megtaláljuk azt a néhány tanulót, akik a különböző szintű tanulmányi versenyeken képviselik az iskolát. A versenyezettés, a jó értelemben vett menedzselés, pozitív terhelés csak egy határig fejlesztő hatású. Egy ponton túl a kellemes, serkentő hatású versenyizgalom helyébe a teljesítménykényszerrel együtt járó görcsösség, feszültség lép. Nagyon jól kell ismerni a diákjainkat ahhoz, hogy e tekintetben is megtaláljuk az optimális egyensúlyt. Természetesen igen fontosnak tartjuk a jó szellemű versengést: általa a tehetség kibontakoztatásához a szakirodalomban is sokszor megnevezett lelki tényezőket (kitartás, feladat iránti elkötelezettség, igény szint emelése, kudarcok elviselésének képessége) célirányosan tudjuk fejleszteni. A saját iskolájában esetleg versenytárs nélküli tehetség ráébredhet arra, hogy például városi, megyei, országos szinten milyen komoly mezőnnyel kell felvennie a versenyt. Ez segíthet abban, hogy énképe árnyaltabb, realisabb legyen.

A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok egyaránt bizonyítják, hogy a tehetségek kibontakoztatásában meghatározó szerepe van a pedagógusnak. (9) Ebből az alaptételtől kiindulva végeztünk vizsgálatokat pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felderítsük, miként vélekednek Magyarországon a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéskörökről, s milyen a viszonyulásuk a pedagógusoknak a tehetségfejlesztés gyakorlati tennivalóihoz. A kapott információk nemcsak a helyzet feltárását segítették elő, hanem támpontokat nyújtanak elsősorban ahhoz, mely területeken kell erősíteni a pedagógusok képzését, továbbképzését – a jelenleginél hatékonyabb tehetségfejlesztést tűzve ki célul.

Vizsgálataink

Az előbb jelzett kérdéskörben információinkat kérdőíves felmérés alapján szereztük. A vizsgálatban olyan pedagógusokat kérdeztünk, akik az elmúlt években bekapcsolódtak a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszéke által szervezett *A tehetségfejlesztés pszichológiája* című 120 órás intenzív továbbképzésben, illetve 1997 szeptemberében elkezdték *A tehetségfejlesztési szakértő* posztgraduális egyetemi tanulmányaikat (4 félév, több mint 600 óra). Képzési programjuk elején összesen 124 pedagógus töltötte ki az alább bemutatandó kérdőívet. Fontos megjegyezni azt is, hogy óvónőtől középiskolai tanárig mindegyik pedagógusréteg közreműködött a felmérésben, s az eredmények megítélésében az sem lényegtelen, hogy mindennapi pedagógiai tevékenységük során szinte kivétel nélkül részt vettek már valamilyen tehetségfejlesztő programban. Nyugodtan mondhatjuk, hogy ők a tehetségfejlesztő munkát illetően az „élmezőnyt” jelentik a magyar pedagógus-társadalomban.

A vizsgálat első részében a pedagógusokat a következő kérdések megválaszolására kértük:

1. Hogyan definiálja a tehetséges diák fogalmát? (Építsen eddigi gyakorlati tapasztalataira is!)
2. A tehetséges diák kategórián belül milyen csoportokat tud elkülöníteni?

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárookra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Érdeklődő	42	34,4	11,5
Az átlagosnál jobb képességű	41	33,6	11,2
Kreatív	38	31,1	10,4
Társainál (néha tanárainál) többet tud	21	17,2	5,7

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárookra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Az átlagosnál jobb eredményt ér el	20	16,4	5,5
Motivált	19	15,6	5,2
Kibontakoztatja képességeit	17	13,9	4,6
Gyors felfogású, könnyen tanul	17	13,9	4,6
Kíváncsi	13	10,6	3,6
Szorgalmas	13	10,6	3,6
Önállóan dolgozik	12	9,8	3,3
Feladat iránti elkötelezettség	10	8,2	2,7
Problémaérzékeny	9	7,4	2,5
Jó humorérzéke van	8	6,5	2,2
Összefüggéseket meglát	8	6,5	2,2
Szívesen versenyez	6	4,9	1,6
Érzékeny	5	4,1	1,4
Együttműködő	5	4,1	1,4
Gazdag szókincse van	5	4,1	1,4
Nehezen fegyelmezhető	5	4,1	1,4
Fejlett kritikai érzéke van	5	4,1	1,4
Független, mások véleménye nem befolyásolja	4	3,3	1,1
Sokat kérdez	4	3,3	1,1
Nyitott a közösség felé	4	3,3	1,1
Önkritikus	3	2,5	0,8
Egyéb	32		
	Összesen		
	366		

1. táblázat

A feltett kérdésre (*Hogyan definiálja a tehetséges diák fogalmát?*) összesen 366 értékelhető választ adott a 122 pedagógus. Ez gyakorlatilag átlagosan pontosan 3 lényeges jegy kiemelését jelenti vizsgálati alanyonként.

Az összesítő táblázatból kitűnik, hogy 334 válasz besorolható a válaszok zömét lefedő 25 tulajdonság valamelyikébe. A megnevezett jellemzők a szakirodalmi adatokkal teljesen egybevágoan három nagyobb területre oszthatók: a) kognitív, b) motivációs és c) szociális területekre.

A tanárok 34,4%-a az érdeklődést tartja a legfontosabb jegynek. Tartalmilag hozzákapcsolhatjuk ehhez még a motiváltságot (15,6%) és a kíváncsiságot (10,6%), amely három tényező így, együtt, a pedagógusok jelentős hányadánál a tehetségesség egyik legfőbb ismérvévé válik.

Ezzel szinte teljesen egyenrangú az átlagosnál jobb (kiemelkedő) képességek megléte, amit a vizsgálati személyek egyharmada (33,6%) nevezett meg. A fejlettebb képességek önmagukban még nem elégségesek, az is szükséges, hogy a diák ki is bontakoztassa ezeket (13,9%), és így az átlagosnál jobb eredményeket érjen el (16,4%). A kiemelkedő teljesítmény alapjául szolgálhat, hogy a tehetséges tanuló társainál (néha tanárainál is) nagyobb tárgyi tudással rendelkezik (17,2%). Gyors felfogású, az új ismeretek elsajátítása nem okoz számára nehézséget (13,9%). A problémákat hamar észreveszi (7,4%) és azok megoldásában segíti kreativitása (31,1%), amely jellemzőt a harmadik leglényegesebbnek tartják. A korábban ismertetett nemzetközi vizsgálatokban egyébként nem volt ennyire hangsúlyos a kreativitás megítélése.

Munkavégzését a feladat iránti elkötelezettség (8,2%), az önállóság (9,8%) és a szorga-

lom (10,6%) jellemzi. Ezek mellett szívesen versenyez társaival (4,9%), együttműködik velük és tanáraival (4,1%), fejlett kritikai érzékkel (4,1%) és önkritikával (2,5%) rendelkezik. A képességek tágabb csoportjához sorolhatjuk még az összefüggések meglátását (6,5%), a jó humorérzékét (6,5%), valamint a fejlett szóbeli kifejezőkészséget és gazdag szóincset (4,1%).

A nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan mi is kevés negatív jellemzőt kaptunk a tehetség definíciójához. Többen kiemelték a nehezen fegyelmezhetőséget (4,1%), időnként a mások véleményének semmibe vételét (3,3%). A „sokat kérdez” megfogalmazás (3,3%) is rendszerint mint akadékoskodó, az óra menetét zavaró magatartásforma jelenik meg. A tehetséges diák képe döntően elismerésre, dicséretre méltó képességekkel rendelkező személyként rajzolódik ki előttünk. Természetesen ebben vélhetően az is közrejátszik, hogy a tanárok gyakran szinte szövetségesüknek tekintik kiemelkedő diákjaikat, akikkel eredményeket, sikereket érnek el, és ezáltal saját tanári tekintélyüket is növelni tudják. Az első kérdéshez tartalmilag szorosan kapcsolódik a második, amelyben a tehetséges tanulók kategóriákba sorolását kértük. A 2. táblázat ennek az adatait tartalmazza.

KATEGÓRIÁK	válasz- gyakoriság	%-os megoszlás a tanárokra nézve	%-os megoszlás a kategóriákra nézve
Művészeti területen tehetséges	47	38,5	10,6
Zenei tehetség	43	35,2	9,7
Sportban tehetséges	41	33,6	9,3
Matematikai tehetség	38	31,1	8,6
Egy területen kiemelkedő	28	22,9	6,3
Több területen kiemelkedő	28	22,9	6,3
Általános tehetség	27	22,1	6,1
Speciális tehetség	27	22,1	6,1
Szociális képességei kiemelkedők	22	18,0	5,0
Intellektuális képességei kiemelkedők	22	18,0	5,0
Természettudományok területén tehetséges	17	13,9	3,8
Társadalomtudományok területén tehetséges	17	13,9	3,8
Pszichomotoros-manuális tehetség	13	10,6	2,9
Tehetséges, de képességei alatt teljesítő	9	7,3	2,0
Tehetséges és képességeinek megfelelően teljesítő	9	7,3	2,0
Mozgásban, táncban tehetséges	7	5,7	1,6
Tehetséges és szorgalmas, ill. lusta	6	4,9	1,4
Összesen:	401		

2. táblázat

A tanárok összesen 440 választ adtak, amelyek a 2. táblázatban közölt 17 szempont alapján csoportosíthatók. A 17 kategória 401 választ ölel fel, ami az összes válasz 90%-át jelent. A csoportosítást ez esetben is a válaszgyakoriság alapján végeztük el. A kategóriák megnevezésében kifejezetten a pedagógusok által használt megfogalmazásokat szerepeltettük, ennek következtében található hasonló tartalmú, de mégis eltérő megfogalmazási kategóriákat. Hiszen vélhetően ugyanazt fedi le az „egy vagy több területen tehetséges” (22,9%), illetve az „általános-speciális tehetség” kategória (22,1%). Ezek a kategorizálást

egy dimenzió alapján végzik. Ugyanígy egydimenziósnak tekinthetjük a következőket:

- tehetséges és képességeinek megfelelően illetve azok alatt teljesít (7,3%);
- tehetséges és szorgalmas, illetve lusta (4,9%).

Az egydimenziós differenciálások jellemzőek, tartalmasak lehetnek, de nem teszik lehetővé a precíz, árnyalt besorolást. Az egyes képességekhez kapcsolódó kategóriák sokkal alkalmasabbak erre, ugyanakkor ezek sem mentesek a tartalmi átfedésektől:

- művészeti területen tehetséges (47%), illetve zenei tehetség (43%);
- pszichomotoros, manuális tehetség (10,6%), illetve mozgásban, táncban tehetséges (5,7%).

A matematikai tehetség (31,1%) nyilván nem lehet független a kiemelkedő intellektuális képességektől (18,0%). Természetesen a válaszok eltérő megfogalmazása, az egyéni szempontú csoportosítás a kérdőív szemléletmódjának eredményeként is felfogható: nem a szaktudományokból elsajátított tudást kérjük számon a pedagógusoktól, hanem saját véleményük megfogalmazására kértük őket.

A 2. táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a résztvevők többsége az egyes területeken (művészet, zene, sport, matematika, szociális képességek, mozgás) megnyilvánuló képességeket tekinti a besorolás alapjának. Ez alapvetően szintén megegyezik a szakirodalmi adatokkal.

A fentiekben láthattuk, hogy a tehetség meghatározása még a pedagógusok körében is igen változatos képet mutat, mindenki mást emel ki, más összetevőt tart fontosnak. A sokféle jellemzőből azért nagyjából kialakul egy viszonylag egységes kép, és kialakítunk egy értékelési rendszert, még ha nem is mindig tudatosan, aminek alapján megítéljük, hogy a másik ember – szerintünk – tehetséges vagy nem. Ugyanilyen naiv tudósként viselkednek az iskolás gyerekek is, amikor arra a kérdésre kell válaszolniuk, hogy kit tartanak tehetségesnek. Valószínűleg nehezen tudnák meghatározni, hogy mire alapozzák véleményüket, mégis kialakítanak egy osztályozási szempontot, ami alapján néhány gyereket az osztályból vagy a környezetükből besorolnak ebbe a kategóriába.

Másik vizsgálatunkban tehát nem elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen is ez az értékelési rendszer, hogy milyen kritériumokat használnak, hanem hogy a gyakorlatban, a mindennapi életben hogyan működik ez, és egy osztályközösségen belül mennyire mutat egységes képet a tehetség megítélése. Másrészt azt is szeretnénk volna megnézni, hogy ha néhány tanulóból kialakul egy jól körülhatárolható tehetségnag, ez mennyire esik egybe az osztályfőnök véleményével.

Fontos szempont volt az is, hogy ezek a gyerekek jól ismerjék egymást, ezért olyan tehetségfejlesztő programmal működő iskolák nyolcadikosait vizsgáltuk, akik legalább négy év óta egy osztályba jártak.

Vizsgálati minta: 151 kiemelkedő képességű nyolcadik osztályos tanuló, összesen 6 osztályból, 4 különböző városból (Törökszentmiklós, Szerencs, Mátészalka, Budapest).

A vizsgálat módszere: nyitott kérdés: Kit tartasz tehetségesnek az osztályodból, ki az,

A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok egyaránt bizonyítják, hogy a tehetségek kibontakoztatásában meghatározó szerepe van a pedagógusnak. Ebből az alaptételből kiindulva végeztünk vizsgálatokat pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felderítsük, miként vélekednek Magyarországon a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kérdéskörökről, s milyen a viszonyulásuk a pedagógusoknak a tehetségfejlesztés gyakorlati tennivalóihoz. A kapott információk nemcsak a helyzet feltárását segítették elő, hanem támpontokat nyújtanak elsősorban ahhoz, mely területeken kell erősíteni a pedagógusok képzését, továbbképzését – a jelenleginél hatékonyabb tehetségfejlesztést tűzve ki célul.

akiből – szerinted – nagy ember, híres ember lesz? (Külön felhívtuk a gyerekek figyelmét arra, hogy a kérdést ne tévesszék össze a „Ki a legjobb tanuló az osztályban?” kérdéssel). A feltett kérdésre a tanulóknak három nevet kellett felsorolniuk az osztályukból, lehetőségük volt az önválasztásra is. Ugyanezt a kérdést kellett megválaszolni az adott osztály osztályfőnökének is.

A megvizsgált kérdések:

1. Van-e preferencia a tehetségesség megítélésében a nemekre vonatkozóan? Ehhez kapcsolódóan: az osztályfőnökök választásaiban hogyan alakul a két nem aránya?
2. Létezik-e valamelyest egységes kép (viszonylag egységes választás), közmegegyezés egy adott osztályon belül a tehetségességre vonatkozóan a gyerekek körében?
3. Ha van ilyen markáns rangsor, akkor egyezik-e az osztályfőnök véleményével?
4. Milyen gyakran fordul elő, hogy egy tanuló önmagát is tehetségésnek ítéli?
5. A mások általi választásnál és az önválasztásnál találunk-e valamilyen kapcsolatot néhány független változóval (nem, születési sorrend, testvérek száma, a család teljessége, tanulmányi átlageredmény)?

Eredményeink

Az 1. kérdésre a válasz a következő: a 151 tanulótól kapott 453 válaszból összesen 186 fiú-választás, illetve 267 lány-választás történt. A 186 fiú-választáson belül is 114 olyan választás volt, amikor fiú fiút választott, és 72 olyan alkalom, amikor lány választott fiút. A 267 lány-választásból pedig 182-szer választott lány lányt, és 85-ször lány fiút. Mindezekből az adatokból szemmel látható, hogy a tehetségésnek tartott gyerekek közül nagyobb számban vannak a lányok (58,94%), mint a fiúk (41,06%). Az is megfigyelhető tendencia, hogy a nemek saját nemüket részesítik előnyben a választásnál.

Az osztályfőnökök voksaiban a fiúk–lányok aránya 10:8, ami nem meglepő, hiszen a fiúk/férfiak tehetsége a köztudatban is jobban elfogadott, valamint a fiúgyerekek erre az időpontra (tehát általános iskola végére) érik el és gyakran túl is haladják a lánygyerekek szellemi fejlődését. Az eredmények még pontosabb és szemléletesebb nyomon követésére lásd a 3. táblázatot.

	Gyakoriság	Százalék
fiú fiút választ	114	25,2
lány fiút választ	85	18,8
fiú lányt választ	72	15,9
lány lányt választ	182	40,2
Összesen	453	100

3. táblázat

A 2. kérdésre határozott igen a válasz, azaz szinte minden osztályban elkülöníthetően kiugrik 3 vagy 4 olyan tanuló, akiket nagy számban tartanak tehetségésnek. Két osztályban 4 tanulót vettünk bele a leggyakrabban választottak csoportjába, mivel azonos gyakorisággal szerepeltek, így összesen 20 gyerek került bele a tehetségésnek tartottak csoportjába a 6 osztályból (lásd az 5. kérdésre adott válaszhoz kapcsolódó táblázatot).

A 3. kérdés az osztályfőnök véleményével való egyezésre vonatkozik, azaz a tanulók által legtehetségesebbnek ítélték és az osztályfőnök által tehetségésnek ítélték csoportja mennyire fedí át egymást.

Ha mind a hat osztály viszonylatában nézzük az egyezéseket, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulók által megítélt 20 gyerekből 9 egyezik a pedagógusok véleményével, ami 45%-os egyezést jelent. Természetesen az egyes osztályokra és az egyes osztályfőnökökre le-

bontott egyezés nagyon különböző, ezen adatokat táblázatban foglaltuk össze (4. táblázat), amiből látható, hogy van olyan osztály (a 4-es számú osztály), ahol a tanulók és az osztályfőnök véleménye teljesen megegyezik, míg máshol (a 6-os számú osztályban) egyáltalán nincs közös választás. Ennek az eltérésnek sokféle magyarázata lehet: például befolyásolhatja az osztályfőnök és tanulók viszonya; az, hogy a pedagógus a saját ítéleteit, értekeit a tehetségességről mennyire közvetíti az osztályába járó gyerekek felé.

Osztályok	Tanulók választása	Tanulmányi átlag	Osztályfőnök választása	Tanulmányi átlag	Választások egyezése
1.	14	5,00	3	5,00	1
	11	4,88	13	4,94	
	16	5,00	14	5,00	
2.	37	5,00	46	5,00	1
	46	5,00	30	4,80	
	21	5,00	29	5,00	
	27	5,00			
3.	54	5,00	54	5,00	2
	59	5,00	59	5,00	
	64	4,8	52	4,87	
4.	81	4,86	90	4,29	3
	75	4,21	75	4,21	
	90	4,29	81	4,86	
5.	103	5,00	123	4,91	2
	123	4,91	103	5,00	
	107	4,79	101	4,38	
	115	4,38			
6.	142	4,00	146	3,62	0
	138	4,31	128	4,07	
	126	4,86	133	3,92	
6	20		18		9

4. táblázat

A 4. kérdés az önválasztással kapcsolatos, vagyis megnéztük, hogy a legnagyobb gyakorisággal tehetségesnek tartott 20 gyerek közül hányan választották magukat. A 20 gyerekből 8 (40%) – 4 fiú és 4 lány – saját magát is megnevezte az osztály legtehetségesebb tanulója között.

Az 5. kérdésre a következő táblázat mutatja a választ (5. táblázat).

Osztályok	Név (sorszám)	Nem 1=fiú 2=lány	Választások száma gyakoriság alapján	Önválasztás +=ha van -=ha nincs	Tanulmányi átlag	Születési sorrend	Testvérek száma	Család 1=teljes 2= nem teljes
1.	11	1	15	+	4,88	1	1	1
	14	2	16	-	5,00	3	2	2
	16	1	10	+	5,00	1	0	1
2.	21	2	8	-	5,00	1	1	1
	27	2	8	+	5,00	1	0	1
	37	2	12	+	5,00	1	1	1
	46	1	9	+	5,00	1	2	1
3.	54	1	20	-	5,00	3	2	1
	59	1	11	-	5,00	2	2	1

	64	2	11	–	4,80	1	1	1
Osztályok	Név (sorszám)	Nem 1=férfi 2=lány	Választások száma gyakoriság alapján	Önválasztás +=ha van –=ha nincs	Tanulmányi átlag	Születési sorrend	Testvérek száma	Család 1=teljes 2= nem teljes
4.	75	1	14	–	4,21	1	2	1
	81	2	16	–	4,86	2	2	1
	90	2	10	–	4,29	1	1	1
5.	103	2	19	–	5,00	2	1	1
	107	1	8	–	4,79	2	1	2
	115	2	8	–	4,38	1	1	2
	123	2	13	–	4,91	2	1	2
6.	126	2	9	+	4,31	1	0	2
	138	2	9	+	4,86	2	1	1
	142	1	16	+	4,00	1	0	1

5. táblázat

A nemek vonatkozásában a 20 kiválasztott tanuló között 8 fiú és 12 lány van, ami hozzávetőlegesen követi az összmintán belüli arányt (186:267).

Az önválasztásnál a nemek vonatkozásában már nem találjuk meg ezt az arányeltolódást (ott 4:4), vagyis a lányok mintha kevésbé volnának öntudatosak saját tehetségükkel kapcsolatban, esetleg gyengébb önreflexióval rendelkeznek, de az is lehet, hogy az önértékelésük alacsonyabb, hiszen a 12 lányból 4 jelölte be saját magát tehetségesként, míg a fiúknál 8-ból 4.

A kiválasztott tanulók egy osztályon belüli rangsorolása a választások száma alapján szintén teljesen követi a tanulmányi átlageredményeket is, csupán 3 kivételt láthatunk az 1-es, 4-es és 6-os számú osztályban. Ez valószínűleg azt is mutatja, hogy a tehetségesség megítélésében és rangsorolásában nemigen tudnak a gyerekek elszakadni a tényleges és számokban kifejezhető iskolai osztályzatoktól (lásd még a 3. kérdésre adott választ és a hozzá kapcsolódó táblázatot is).

A pedagógusok esetében ugyanezt megnézve már nem kapunk ilyen fokú igazodást a tehetség megítélése és a tanulmányi átlag között, a 6. osztály közül mindössze 1-ben követi a rangsorbeli csökkenést a tanulmányi eredmény csökkenése, tehát 5. osztályban a kettő között nincs szerves együtt járás. Nyilvánvalóan a tanárok nagyobb életpaszatlatával és szakmai gyakorlatával magyarázható a tanulók és a pedagógusok közötti eltérés.

Ha a születési sorrendet vesszük szemügyre, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulók által kiválasztott 20 tehetség közül 12 gyerek elsőszülött, 6 gyerek másodikként, 2 pedig harmadikként született. Nagy valószínűséggel a kis elemszám miatt nem vonhatunk le széles körű és általános érvényű következtetéseket, de az eredmény jól illeszkedik a pszichológiának (főleg az individuál-pszichológiának) azon kutatásai közé, amelyek a születési sorrenddel kapcsolatosak. Itt tehát arról az eredményről van szó, hogy az elsőszülöttség mindig komoly előnyöket jelent a családon belül, nemcsak „okosságban”, tanulmányi eredményekben, hanem az ettől el nem választható önértékelésben is. Ezt igazolja vagy legalábbis erősíti az, hogy a 8 önválasztásos tanuló közül 7 elsőként született. Gyerekként és később iskolásként az első helyen lenni komoly öntudatot, önbizalmat adhat a gyerekeknek.

A testvérek száma tekintetében is érdekesen alakulnak az adatok, vagyis a 20 gyerek közül 4 egyke, 10-nek van 1 testvére, 6-nak 2 testvére. Különösen izgalmas ugyanez azon 20 tanulóban belül, akik saját magukat is választották, így ebben a 8 önválasztásos helyzetben 4 egyke található (tehát ugyanarról a 4 egykéről van szó!), 3-nak van 1 testvére és 1-nek

2 testvére, de elsőként született.

Mindezen értelmezések persze nem azt akarják sugallni, hogy az egykeség és az elsőszülöttség egyben kiváló képességgel, tehetséggel is jár, hiszen nagyon sok tényező szerencsés együtt járására van szükség.

A családi hátteret tekintve 2 családtípust különítettünk el egymástól, 1-sel jelöltük azon családokat, ahol nem volt válás vagy ahol mindkét szülő él, 2-sel pedig egyszülős vagy nevelőszülős családokat. E munkadefiníciónk alapján a 20 tanulóból 15 él származási családjával és a maradék 5-ből 4 él nevelőapával és mindössze 1 él egyszülős családban. A 8 önválasztásos tanulóból 7 él származási családjában, 1 pedig nevelőszülős családban.

Ezek az adatok is megerősítik a család központi szerepét, különösen azt, hogy önmagunk, képességeink megítélése, önbizalmunk, önértékelésünk és énképünk nagymértékben függ attól, amit otthonról kapunk és aztán az életbe magunkkal viszünk.

Jegyzet

(1) BROPHY, J. E.–GOOD, T. L.: *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston, New York 1974; *Fostering the Growth of High Ability: European perspectives*. Ablex Publishing Corporation, Norwood–New Jersey 1996; CZEIZEL ENDRE: *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Bp. 1997; DÁVID IMRE–BALOGH LÁSZLÓ: *Teachers opinion about the nature of giftedness*. = *Acta Psychologica Debrecina 20*. Kossuth University, Debrecen 1997, 189–196. old.; *Competence and Responsibility*, i. m.; HARSÁNYI ISTVÁN: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Bp. 1994; *Nurturing Talent*. Szerkesztette: KATZKO, W. MICHAEL – MÖNKES, J. FRANZ. Van Gorcum, Assen 1995.

(2) Idézi: *Competence and Responsibility*. Szerkesztette: HANY, A. ERNST–HELLER, A. KURT. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle – Toronto – Göttingen – Bern; Idézi: HANY, E. A.: *Teacher's cognitive processes of identifying gifted students*. = *Nurturing Talent*. Szerkesztette: MICHAEL W. KATZKO – FRANZ J. MÖNKES. Van Gorcum, Assen 1995, 184–195. old.

(3) SAHIN, N.–DÜZEN, E.: *The „gifted child” stereotype among university students and elementary school teachers*. = *Competence and responsibility II*. Szerkesztette: HELLER, K. A.–HANY, E. A. Hogrefe and Huber, Seattle 1994.

(4) Idézi: HANY, E. A.: *Teacher's cognitive processes*, i. m.

(5) Uo.

(6) Uo.

(7) POSNER, M. I.–KEELE, S. W.: *On the genesis of abstract ideas*. *Journal of Experimental Psychology*, 1968. 77. sz., 353–363. old.

(8) MEDIN, D. L.–SCHAFFER, M. M.: *Context theory of classification learning*. *Psychological Review*, 1978. 85. sz., 207–238. old.

(9) *Tehetség és fejlesztő programok*. Szerkesztette: BALOGH LÁSZLÓ–POLONKAI MÁRIA–TÓTH LÁSZLÓ. Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen 1997; *Fejlesztés a pedagógiai pszichológia köréből I*. Szerkesztette: BALOGH LÁSZLÓ–TÓTH LÁSZLÓ. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 1997.