

Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről

© KEREKES Noémi

Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, Debrecen

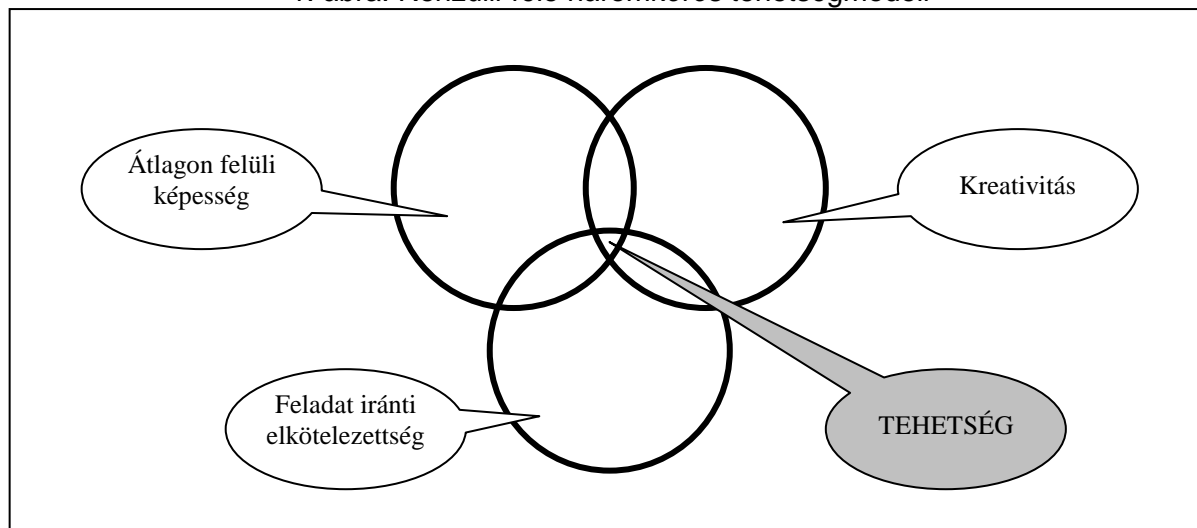
kerekes.noemi@arts.unideb.hu

Magyarország nemzetközi viszonylatban jól áll a tehetséggondozás egyes területein. Már 1989-ben létrejött a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT), mindössze két évvel az Európai Tehetséggondozó Társaság (European Council for High Ability – ECHA) megalakulása után (Balogh, 2008). Elsődlegesen fontos továbbá, hogy törvényi szabályozás alatt áll a hazai tehetségügy (1993. ÉVI LXXXIX. TÖRVÉNY A KÖZOKTATÁSRÓL). A tehetséges diákokkal immár akkreditált tehetségfejlesztési szakértői végzettséggel rendelkező pedagógusok foglalkoznak, mely végzettség többek között megszerezhető a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén (<http://www.mateh.hu>; <http://psycho.unideb.hu>). Mind a közoktatásban, mind a felsőfokú oktatásban számos tehetséggondozó programot hívtak életre. Előbbi szinten az egyik legjelentősebb az ún. Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), melyet jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériuma koordinál (<http://www.ajtp.hu>). Illetve például a Debreceni Egyetem tehetséges hallgatói a DETEP-ben (Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja) kamatoztathatják tudásukat (detep.unideb.hu). A legújabb és legátfogóbb kezdeményezés az ún. Tehetségpont-hálózat, mely jelen cikk keltének napján 909 Tehetségpontból áll (<http://geniuszportal.hu/tehetsegpontok>). „A Tehetségpontok elsődleges funkciója a tanácsadás, a pályaorientáció, a lehetőségek, az információk személyre szabott megmutatása a tehetséges fiataloknak. A Tehetségpontok összegyűjtik és tematizálva ajánlják fel az ország és a határon túli térség minden tehetséggondozással foglalkozó szervezetének a szolgáltatásait” (<http://geniuszportal.hu/content/mit-jelent-az-hogy-tehetsegpont>). Mindezen példákat természetesen a teljesség igénye nélkül, szemléltetésként szerepeltetjük itt, mintegy ízelítőt adva a magyarországi tehetséggondozás helyzetéről.

Tehetségelméletekről, tehetség összetevőkről röviden

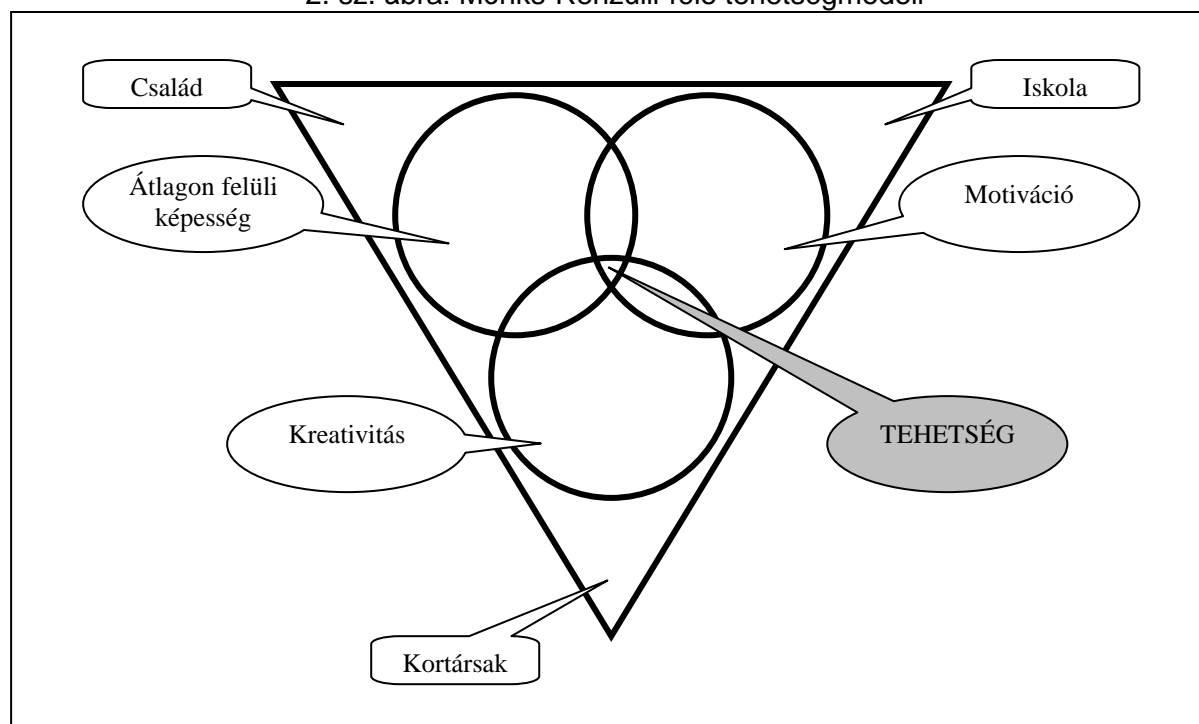
A tehetségkonceptiók egyik legelfogadottabb modellje az ún. Renzulli-féle körök (Renzulli, 1986). Ez a modell az intellektuális tehetség három összetevőjét foglalja magába: átlagon felüli képesség, kreativitás ill. feladat iránti elkötelezettség (lásd 1. sz. ábra). A tehetség ezen három alapvető tulajdonság metszeteiként jelenik meg. Témánk szempontjából most a harmadik, tehát az ún. feladat iránti elkötelezettség az érdekes; olyan személyiségjegyekből áll, melyek a tehetségkibontakoztatását segítő, energetizáló tényezőket jelentik, s így ide soroljuk az érdeklődést, a kitartást, az önbizalmat, valamint a kritikai gondolkodást (Renzulli, 1986).

1. ábra. Renzulli-féle háromkörös tehetségmodell



Mielőtt részletesebben rátérnénk ennek az összetevőnek a vizsgálatára, ismerkedjünk meg a Renzulli-féle tehetségmodell módosított, Mönks (Mönks & Boxtel, 1996) által a szocializációs térbe helyezett változatával (lásd 2. sz. ábra). Ebben a modellben a három legfontosabb szocializációs közeg: a család, az iskola és a kortárs csoport adja a háromszög egy-egy csúcsát. Mönks (1992) azt vallja ugyanis, hogy a belső diszpozíciók, úgy mint átlagon felüli képesség, kreativitás és motiváció (vegyük észre, hogy változtatás történt az összetevők elnevezésében!) csak akkor juthatnak hatékonyan érvényre, ha az azokat körülvevő környezet megfelelően működik.

2. sz. ábra. Mönks-Renzulli-féle tehetségmodell



Ahogy arra utaltunk, Mönks (Mönks & Boxtel, 1996) a *feladat iránti elkötelezettséget* a *motiváció* fogalmával váltotta fel, bővítve ezzel az eredeti

komponens jelentéstartalmát. Ezzel el is érkeztünk központi témánkhoz. Meg kell jegyeznünk, hogy míg az intellektuális és a kreatív kognitív képességek meglehetősen nagy figyelmet kaptak a tehetséget középpontba állító kutatásokban, addig ezekhez képest a motiváció mind a mai napig egy kevésbé feltárt terület, még ha számos kutatás irányult is a tehetségesek motivációjának megértésére (pl. Páskuné Kiss, 2004).

A motiváció fogalma

Motiváció szavunk a latin *moveo, movere* szóból származik, melynek jelentése: mozogni, mozgatni (Zaicz, 2006). Motiváció alatt a cselekvés kiváltóit, ösztönzőit értjük (Bakos, 1986). Az emberi motívumokat három alapvető csoportba sorolhatjuk: homeosztatisz motívumok, melyek drive-redukció elvén működnek; kíváncsiság motívumok, melyek az előzőekkel éppen ellentétesen, a drive-indukció elvén működnek; valamint a fajfenntartással és szexualitással kapcsolatos motívumok (Urbán, 2001).

A kíváncsiság motívumok, vagy idegen kifejezéssel élve: a kognitív motivációk irányulhatnak egyrészt a környezet megismerésére, másrészt a környezet megváltoztatására, harmadrészt ide tartoznak a szenzoros ingerlés iránti szükségletek. Az iskolai motiváció kapcsán itt nyilvánvalóan elsődlegesen a tudás megszerzésére mint a környezet megismerésére vonatkozó szükségletek a fontosak számunkra.

A motivációkat csoportosíthatjuk aszerint is, hogy az egyénen kívülről, vagy az egyénen belülről fakadnak: ennek megfelelően beszélünk extrinsic ill. intrinsic motivációról (Urbán, 2001). Ha például a gyermek azért tanul, mert szeretne rájönni arra, hogyan működik egy adott szerkezet, vagy kíváncsi, miből áll egy adott molekula, esetleg kíváncsi egy-egy költő további műveire, intrinsic motivációval van dolgunk. Ám akkor, amikor azért tanul, mert így kap szóbeli dicséretet, avagy így kaphatja meg jutalmul a rég áhított számítógépét, extrinsic motivációval állunk szemben. Nem kétséges, hogy pedagógiai szempontból sokkal kívánatosabb és egyben szerencsésebb, ha az adott egyén mintegy magától érez késztetést a tudás megszerzésére – s ha ez így van, nagyon becsüljük és őrizzük is ezt meg (vö. Deci, 1993), ám álságos lenne azt gondolni, hogy nem vethetők be az extrinsic motiválás eszközei azért, hogy a gyermek hajlandóságot mutasson a tanulásra. Látni fogjuk, hogy a kívülről érkező motiválás még a tehetségigéretnek tartott tanulók esetében is hatalmas szerepet játszik.

Az iskolai motiváció

Iskolai motiváción az iskola által támasztott követelményeknek történő megfelelést értjük (Kozéki, 1990). Ilyen értelemben ide tartozik a gyermeknek a tananyag elsajátítására való törekvésén túl az is, hogy igyekszik megfelelni mindannak, amit az iskola vár tőle, beleértve az elsajátítandó viselkedést, értékeket is. A tanulási motivációhoz szorosan kapcsolódik emellett a teljesítménymotiváció fogalma, melyről McClelland és Koestner (1992) munkájában olvashatunk részletesen.

Kozéki (1986, 1990) három motivációs területet jelöl ki iskolai motivációról szóló elméletében. Az első az ún. *affektív-szociális* terület. Kora gyermekkortól kezdve a gyermek elsődlegesen szüleinek igyekszik megfelelni, az ő elismerésüket igyekszik

kivívni. Mindehhez a megfelelő, szülőkkel való kapcsolat jelenti az alapot. A későbbiekben, ahogy az intézményes szocializáció során más autoriter személyek: pedagógusok is belépnek a gyermek érzelmi életébe, a melegség mellett fontossá válnak az identifikációs mechanizmusok. Mindezzel párhuzamosan a társak elfogadó magatartásának fontossága is egyre nagyobb teret nyer, hangsúlyossá válik az odatartozás érzése.

A *kognitív-aktív* motivációs dimenzióban a tudásszerzés és a saját út követésének vágya jelenik meg. A gyermek számára örömet jelent, ha önállóan bontogathatja szárnyait; jutalmazó értékű, ha a megszerzett tudás által megélheti énhatékonyosságát; és különösen fontos, hogy személyes érdeklődését kielégítendő haladjon a tudásszerzés ösvényén.

A *morális-önintegratív* motivációs dimenzióban belsővé tett készletként jelenik meg az értékeknek, normáknak, mások igényeinek való megfelelés vágya, melyek kielégülés biztosítja az egyén számára a pozitív önértékelést, a követelmények teljesítésének és a felelősség vállalásának útján keresztül.

Kozéki (1986, 1990) az előzőekben jellemzett három iskolai motivációs területet kiegészítette egy negyedik, „nem motivációs” dimenzióval: a presszióérzéssel. „Nem motivációs”, hiszen negatív tartamával – ti. a nevelők nem tanúsítanak megértést, teljesíthetetlen követelményeket állítanak (Kozéki & Entwistle, 1986; Tóth, 2000) – éppen hogy nem motivál a tanulásra, az iskolába járásra.

Az iskolai motiváció mérése

Az előző fejezetben leírt iskolai motiváció mérésére egy az iskolai motiváció elméletével teljesen kompatibilis eszközt mutatunk itt be, hiszen az iskolai motiváció kérdőívét is Kozéki dolgozta ki (Kozéki, Entwistle, 1986). A kérdőív 60 itemet tartalmaz, melyek 3 motivációs faktorban ill. 10 dimenzióban mérik a tanuló iskolai motivációját:

I. *követő* motiváció, alskálái:

1. Melegség
2. Identifikáció
3. Affiliáció

II. *érdeklődő* motiváció, alskálái:

4. Independencia
5. Kompetencia
6. Érdeklődés

III. *teljesítő* motiváció, alskálái:

7. Lelkiismeret
8. Rendszükséglet
9. Felelősség

Kiegészítő dimenzió:

10. Presszióérzés (a teljes kérdőív a magyar standardokkal elérhető Tóth, 2000 munkájában).

A *követő* faktor azt írja le, a diák mennyire igyekszik iskolai magatartásával, tanulásával környezetének megfelelni: mennyire követi szülei elvárásait (melegség szükséglete), mennyire próbál tanárai elvárásainak megfelelni (identifikáció szükséglete), illetve mennyire veszi figyelembe társai, barátai elvárásait (affiliáció szükséglete).

Az *érdeklődő* faktorba tartozó independencia szükséglete arra vonatkozik, mennyire fontos a diáknak a tanulásban a saját út követése, önállóságigényének mértéke mennyire magas; kompetenciaszükséglet alatt a tudásszerzés vágyát értjük; az érdeklődés szükséglete pedig arra vonatkozik, mennyire fogékony a diák újdonságokra, mennyire igyekszik bevonódni az új ismeretek elsajátításának folyamatába.

A *teljesítő* faktor az ún. belsővé tett elvárásokat foglalja magába. A lelkiismeret szükséglete arra vonatkozik, hogy a tanulónak milyen mértékben van igénye az értékelésre, önértékelésre. A rendszükséglet az iskolai szabályok betartásának igényére vonatkozik. A felelősség szükséglete pedig azt takarja, hogy a tanuló mennyire igyekszik felelősséget vállalni saját tanulói teljesítményéért.

Végezetül ebben a megközelítésben a presszióérzés, ahogy arra az előző fejezetben utaltunk, arra vonatkozik, mennyire érzi az adott diák irreálisnak, teljesíthetetlennek a vele szemben támasztott követelményeket (Kozéki & Entwistle, 1986; Páskuné Kiss, 2004; Tóth, 2000).

A magyar tanulók iskolai motivációja

Az előző fejezetben bemutatott kérdőív kiválóan alkalmas arra, hogy általános iskola felső tagozatában és a középiskolások körében az iskolai motivációt mérjük (Tóth, 2000). Természetesen a kérdőív kidolgozói (Kozéki & Entwistle, 1986) is közölnek mérési adatokat. Ezen mérések szerint a 10-18 év közötti tanulókra jellemző, hogy leginkább saját, belsővé tett elvárásaiknak megfelelően tanulnak (TELJESÍTŐ típusú motiváció), s csak utána veszik figyelembe környezetük elvárásait, amikor tanulásról van szó (KÖVETŐ típusú motiváció). Mindebből következően a többihez képest legkisebb mértékben jellemzi őket az ÉRDEKLŐDŐ típusú motiváció.

Ha megvizsgáljuk a TELJESÍTŐ típusú motivációt részleteiben, hiszen témánk szempontjából ez a központi iskolai motivációs faktor, feltárhatjuk, tanulás szempontjából mely szocializációs színtér a legfontosabb. Talán először meglepő az az információ, mely szerint a Kozéki és Entwistle (1986) által vizsgált fiatalok első helyen szüleiknek igyekeznek megfelelni (melegség szükséglete). Ezen eredménynek a meglepetés erejét az okozhatja, hogy ebben az életkorban, ti. serdülőkorról van szó, a fiatalok többsége nem vallaná be, hogy éppen szülei szavának van a legnagyobb súlya, mivel ekkorra már igen nagymértékben meghatározóvá válnak a baráti kapcsolatok (Cole & Cole, 1997), hiszen ezen a ponton már megtörtént az átpártolás (Mérei & V. Binét, 1993). Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy nem minden kérdéskörben támaszkodnak a serdülők barátaik értékítéletére: elsősorban általában a külsőségekre hatnak a baráti kapcsolatok, úgy mint az öltözködésre, a zenehallgatásra, vagy éppen a mobiltelefonok, okos telefonok típusára, netalán színére. Hiszen a net- vagy Z generáció számára, ahogy Tari (2011) nevezi az 1990-es évek eleje és 2000-es évek eleje között született gyerekeket, már elképzelhetetlen az élet a digitális világ birtokbavétele nélkül (Tari, 2010).

Visszatérve az iskolai motiváció világába, a baráti kapcsolatok általában csak a szülőiek után érvényesülnek. Végül a tanárok hatása még ennél is kisebb a diákok tanulási hajlandóságára, iskolába járási kedvére (Kozéki & Entwistle, 1986).

Az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő diákok motivációjának mérésére szintén a Kozéki-féle iskolai motivációs kérdőívet alkalmazzák a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének munkatársai, akik a pszichológiai

hatásvizsgálatokat végzik (Balogh, 2004). Ezekben és más tehetséggondozó programban részesített osztályban végzett pszichológiai mérések (pl. Győrik, 2000) az előzőhöz nagyon hasonló iskolai motivációs mintázatot eredményeznek (Balogh, 2004; Páskuné Kiss, 2004); annyi eltérés mutatkozik azonban, hogy az átlagos motivációs értékek rendre magasabbak a tehetséggondozó osztályok tanulóinál, mint a magyarországi átlagos motivációs értékek. Mindez két fontos dolgot jelez számunkra: egyrészt a tehetséggondozó programban tanuló diákok alapvetően nagyon elkötelezettek, „erőteljesen motiváltak a tanulásra” (Győrik, 2000:162.). Másrészt ugyanúgy leginkább a szülei gyakorolhatnak rájuk hatást a tanulásban, leginkább ők biztathatják, ők motiválhatják a diákokat a tanulásra.

Kutatásunkban, melyben nem tehetséggondozó programban résztvevő, összesen 403 fő általános ill. középiskolás tanulót vizsgáltunk, többek között az iskolai motivációjukat feltárandó, hasonló eredményre jutottunk. Ahogy az az 1. számú táblázatban is szerepel, vizsgálatunkat 3., 7. és 11. évfolyamon tanuló diákok körében végeztük. Korábban utaltunk rá, hogy a Kozéki-féle iskolai motiváció kérdőíve kb. 10 éves kortól vehető fel (Kozéki & Entwistle, 1986), így vizsgálatunkban csak a 7. és 11. évfolyamon tanuló diákok töltötték ki ezt a 60 itemből álló kérdőívet, elsősorban annak hosszúsága miatt, másodsorban pedig azért, mert a 10 év alatti diákok a kérdőív egyes állításait nem vagy nehezen értenék. Egyetlen példa erre a kérdőív 50. iteme: *A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban.* Az elővizsgálatok során kiderült ugyanis, hogy ebben a konkrét állításban a diákok többsége nem érti az *irreális* szót. Ezért és a hasonló értelmezési nehézségek, valamint a kérdőív hossza miatt a 3. évfolyamon másfajta kérdőívet alkalmaztunk a motiváció mérésére, ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk. Ezzel együtt is a Kozéki-féle iskolai motiváció kérdőívet a 7. és 11. évfolyam 263 diákjával töltöttük ki.

1. táblázat. Vizsgálati minta évfolyamra bontva

3. évfolyam	6 iskolai osztály	140 fő
7. évfolyam	5 iskolai osztály	130 fő
11. évfolyam	5 iskolai osztály	133 fő
Összesen:	16 iskolai osztály	403 fő

A 7. és 11. évfolyam motivációs vizsgálatának eredménye bár nagyon hasonló mintázatot mutat, úgy gondoljuk, érdemes külön-külön megmutatni e két évfolyam motivációs jellemzőit. A későbbiekben látni fogjuk ennek okát.

2. táblázat. A 7. évfolyamon tanuló diákokra jellemző iskolai motiváció KÖVETŐ faktora mintázatának százalékos gyakorisága

<i>Iskolai motivációs mintázat</i>	<i>gyakoriság (%)</i>
1. szülők 2. társak 3. tanárok	66
1. szülők 2. tanárok 3. társak	14
1. társak 2. szülők 3. tanárok	13
1. társak 2. tanárok 3. szülők	4
1. tanárok 2. szülők 3. társak	1,5
1. tanárok 2. társak 3. szülők	1,5

A 2. számú táblázatban láthatjuk a 7. évfolyamon tanuló diákok KÖVETŐ típusú iskolai motivációs faktorának felépítését, az előforduló mintázatok százalékos előfordulási gyakoriságának megfelelően lebontva. Egyértelműen látszik, hogy ezen

diákok többségére, összesen 80%-ára első helyen a *melegség* típusú iskolai motiváció jellemző, tehát esetükben a szülők azok, akik leginkább tanulásra tudják bírni gyermeküket. Mindösszesen 6,5% esetében jellemző az, hogy legkevésbé a szülők képesek hatni a gyermek tanulási hajlandóságára.

3. táblázat. A 11. évfolyamon tanuló diákokra jellemző iskolai motiváció KÖVETŐ faktora mintázatának százalékos gyakorisága

<i>Iskolai motivációs mintázat</i>	<i>gyakoriság (%)</i>
1. szülők 2. társak 3. tanárok	69
1. szülők 2. tanárok 3. társak	11,5
1. társak 2. szülők 3. tanárok	18
1. társak 2. tanárok 3. szülők	1,5

A 3. számú táblázatban ugyanezen KÖVETŐ típusú iskolai motivációs mintázat megoszlását látjuk, a vizsgált 11. évfolyamra vonatkozóan. Itt is egyértelműen megállapítható, hogy a diákok túlnyomó többsége, valamivel több, mint 80%-a első helyen a szülők véleményére támaszkodik, az ő biztatásukra, útmutatásukra számít a tanulás terén. Ami a lényeges eltérés a 7. és 11. évfolyam diákjainak motivációs jellemzőiben, az az, hogy az utóbbi almintában már nem jellemző egyetlen diákra sem az, hogy első helyen a tanárok által támasztott követelményeknek szeretnének megfelelni; ez a 7. évfolyamon még a diákok 3%-ára volt jellemző.

Korábban megjegyeztük, hogy a Kozéki-féle iskolai motivációs kérdőív helyett a 3. évfolyam diákjainál vizsgálatunkban egy másfajta mérőeszközt alkalmaztunk a motiváció mérésére: az ún. tanulás motívumai kérdőívet (Kósáné et al., 1987). Ez a kérdőív már az általános iskola alsó tagozatától kezdve alkalmazható: az egyes itemek megfogalmazása igazodik az alsós kisdíákok kognitív szintjéhez, továbbá a kérdőív hossza – ti. az mindösszesen 20 itemet tartalmaz – is megkönnyíti a fiatal életkorban történő tesztfelvételt.

Vizsgálódásunk szempontjából szerencsésnek mondható, hogy ez a kérdőív is tartalmaz a szocializációs ágensekre vonatkozó dimenziókat, tehát mérhető vele az, hogy a diákok mennyire társaik, tanáraik ill. szüleik kedvéért tanulnak. A vizsgálati eredmények szerint a diákok többsége elsődlegesen egyértelműen szülei kedvére akar lenni a tanulásban, nekik próbál megfelelni; azt tartják fontosnak tehát, amit szüleik várnak el tőlük. Másodsorban a pedagógusok elvárásai fontosak számukra. Vegyük észre, hogy itt eltérés mutatkozik az idősebb diákok motivációs jellemzőihez képest, hiszen, ahogy azt láthattuk, a későbbi életkorokban már a kortársak inkább meghatározók a tanárokkal szemben. Értelemszerűen a harmadik évfolyamon tanuló diákok többsége számára legkevésbé a barátok elvárásai számítanak a tanulásban.

4. táblázat. A 3. évfolyamon tanuló diákokra jellemző tanulási motivációs mintázat százalékos gyakorisága

<i>Tanulási motivációs mintázat</i>	<i>gyakoriság (%)</i>
1. szülők 2. tanárok 3. társak	72
1. szülők 2. társak 3. tanárok	16
1. tanárok 2. társak.3. szülők	6
1. társak 2. szülők 3. tanárok	3
1. társak 2. tanárok 3. szülők	2

A 4. számú táblázatban láthatjuk, hogy ez a mintázat (ti. a szülők a legmeghatározóbbak a tanulási motivációban, és legkevésbé vannak hatással a

tanulásra a kortársak, barátok) a vizsgált diákok 72%-ára jellemző. További 16%-ra jellemző az, hogy szintén a szülők elvárásait veszik tekintetbe elsősorban, ha tanulásról van szó, de másodsorban barátaik elvárásaira, véleményére támaszkodnak. Vagyis vizsgált mintánkban a harmadik osztályos diákok 88%-a elsősorban szüleire hallgat, a szülei elvárásait követi a tanulásban. Mindösszesen a diákok 8%-ánál jellemző az, hogy legkevésbé szüleikre hallgatnak, legkevésbé szüleik képesek őket a tanulásban motiválni.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy minden életkorban általában a szülők szava, elvárása a legfontosabb a diákok számára a tanulás terén, és ezt a tényt kell kiindulási pontként használnunk akkor, amikor a diákokat segíteni szeretnénk a tanulásban, ha motivációs oldalról szeretnénk őket megtámogatni.

Hogyan segíthetnek a szülők?

Az előzőekben részletesen kifejtettük, milyen nagy szerepet játszanak a szülők gyermekük tanulási kedvének alakításában, tanulási hajlandóságuk erősítésében. Sőt, azt is láthattuk, hogy a szülők befolyásoló ereje a legnagyobb ezen a téren: ehhez képest kevesebb súllyal esnek latba a barátoktól ill. pedagógusoktól érkező megerősítések. Mindez csupán azért okozhat nehézséget, mert a szülők nem képződnek ki gyermekük motiválására; szakmai eszközökkel a pedagógusok rendelkeznek ezen a téren, ők azok, akik a tanárképzés során elsajátítják a motiválás különböző eszközeit (Balogh, 2002). Ezen elcsúszás kiküszöbölésére – ti. a pedagógus kezében van a motiválás eszköze, a szülő rendelkezik a motiválás erejével – hatékony megoldásnak mutatkozik az, ha pedagógus és szülő együttműködik. Hogyan alakítsuk ki ill. erősítsük ezt az együttműködést?

Számos, a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke munkatársai által segített tehetséggondozó programban, így például a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Általános Iskolában (Nagy, 2000), ill. az AJTP-ben bevált gyakorlat, hogy a pszichológiai mérések eredményéről a pedagógusokon kívül a szülők is visszajelzést kapnak. Erre személyes konzultáció keretében kerül sor: a pszichológiai értékelést készítő szakember, pszichológus lehetőséget biztosít a szülők számára a személyes találkozásra, amikor is négy- ill. hatszemközt (ha mindkét szülő jelen van), illetve ha indokolt, akkor az osztályfőnök jelenlétében a pszichológus néhány percben a szülők kognitív szintjének megfelelően elmagyarázza a vizsgálati eredményeket. Természetesen ilyenkor nemcsak a motivációs jellemzőkről esik szó, hiszen például az AJTP-ben mérési időszaktól függően további 4-6 vizsgálati eszköz eredményei is rendelkezésre állnak (Balogh, 2004).

Felmerül a kérdés, szükség van-e egyáltalán a szülő bevonására. Hiszen nyilvánvalóan plusz munkával jár a pedagógus, ill. a pszichológus részéről, és egyébként is azt gondolhatnánk, a szülő eleve elkötelezett gyermeke taníttatása mellett, amennyiben egy tehetséggondozó programba íratta gyermekét. A gyakorlat azonban azt mutatja, a helyzet csak ideális esetben ilyen egyszerű; a valóság azonban nem mindig produkál ideális eseteket.

Az AJTP-ben például hátrányos helyzetű családok gyermekei vehetnek részt. A programban való részvételre az általános iskolai pedagógus javaslatára történik a jelentkeztetés. Erről „Az Emberi Erőforrások Minisztériumának pályázati felhívása a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában történő részvételre” elnevezésű pályázat szól. Előfordulhat, hogy a szülői elfogadja és hozzájárul ahhoz, hogy gyermeke részt vegyen egy ilyen tehetséggondozó

programban, hiszen belátja azt, amit a Program is célul tűz ki, hogy a gyermek így kap esélyt arra, hogy olyan középiskolában tanulhasson tovább, mely felkészíti őt a felsőfokú tanulmányokra. Ugyanakkor lehetséges, hogy maga a szülő sincs tisztában azzal, hogyan segíthetné gyermekét, mit tehetne azon túl, hogy szóban a támogatásáról biztosítja, hiszen maga a szülő sem feltétlenül iskolázott vagy nincs elegendő információja a Programról. Ilyenkor nyilvánvalóan nem a pszichológiai mérések visszajelzése okán tartott konzultáció az egyetlen eszköz, mellyel a szülőt segíthetjük, de ezt az alkalmat is meg kell ragadni, és beszélnünk kell a gyermek pszichés jellemzőiről. Így a szülő, ha nem is tud konkrétan a tanulásban segíteni gyermekének, talán többet tud tenni annál, mintsem csak annyit mondjon: Tanulj, gyermekem! Érdemes lehet visszajelezni a gyermek kognitív képességeit, hogy ha voltak is a szülőnek kétségei arról, jó helyen van-e gyermeke a programban, eloszlassuk azokat. Így a szülő hitelesebben tud érzelmi támaszt biztosítani gyermeke számára.

Olyan esettel is találkoztunk a konzultációk során, amikor a szülő éppen ellenérdekelt volt abban, hogy a tehetséggondozó programban már résztvevő gyermeke továbbra is minden energiáját a tanulásra fordítsa; ez a szülő, aki egyébként nyilvánvalóan kezelésre szoruló pszichés problémákkal küzdött, gyakorlatilag a kollégiumi programban való részvételt akadályozta azzal, hogy gyermekét egyetlen támasznak tekintve, otthon akarta őt tartani. Természetesen ennek a helyzetnek a kezelése meghaladja a pszichológiai méréseket készítő pszichológus kompetenciáját éppúgy, mint a diákot tanító pedagógusokét.

Olykor pedig azért lehet szükség a szülő támogató magatartására, hogy ezzel ellensúlyozzuk a diák iskolai motivációjának nem megfelelő mértékét. Említettük ugyan, hogy a tehetséggondozó programban résztvevő diákok nagymértékben motiváltak a tanulásra (Balogh, 2004; Páskuné Kiss, 2004; Györík, 2000), de ez csak a többségre, az átlagra jellemző. A tanulási kedv lehet tartósan alacsony, vagy előfordulhat, hogy valamilyen aktuális, nehéznek ítélt iskolai feladat húzza le a motiváltságot átmenetileg. Ám ha a szülő-gyermek kapcsolat elég jó, és a gyermek szívesen hallgat szüleine, a szülő megsegítheti gyermekét ezekben a nehéz helyzetekben. De ismét felhívjuk a figyelmet arra, hogy ebben viszont a szülőt is segíteni kell! (Zárójelbe kívánczik még az a gondolat, hogy természetesen nemcsak a tehetséggondozó programba beválogatott gyermekek tanulási motivációját lehet így növelni.)

Irodalomjegyzék

1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról.

BAKOS Ferenc (szerk.) (1986): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai.

BALOGH BRIGITTA (2002): Iskolai motiváció. In: Balogh László, Koncz István, & Tóth László (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben. Gyakorlatközpontú kurzusok* (pp. 33-54). Szentendre: FITT IMAGE; Debreceni Egyetem Pedagógiai Pszichológiai Tanszék.

BALOGH László (2008): *Erősségek és gyenge pontok a magyarországi iskolai tehetséggondozásban – Európai összevetésben*.

www.tehetssegpont.hu/dokumentumok/baloghlaszlo.doc [2012.12.03.]

BALOGH László (2004): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése. Évfolyam: 2001/02-es tanév nulladik évfolyama. Mérések időpontja: 2001. szeptember. In Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, & Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követésére*

- vizsgálatához (pp. 7-37). Budapest: Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda.
- COLE, M., & COLE, S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- DECI, E. L. (1993): Kognitív értékelés elmélet: az extrinzikjutalom hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczi Ilona, & Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció. Szöveggyűjtemény* (pp. 333-360). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- GYÖRIK FERENC (2000): Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In Balogh László (szerk.): *Tehetség és Iskola* (pp. 161-168). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA, PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN, & RITOÓK PÁLNE (1987): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KOZÉKI Béla (1990): Az iskolai motiváció. In Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései* (pp. 95-124). Budapest: Akadémiai.
- KOZÉKI Béla (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót általános iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6 (2), 271-292.
- KOZÉKI Béla, & ENTWISTLE, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6 (2), 289-291.
- MCCLELLAND, D. C., & KOESTNER, R. (1992): The achievement motive. In Smith, C. P. (Ed.), *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 143-152). New York: Cambridge University Press.
- MÉREI FERENC, & V. BINÉT ÁGNES (1993): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.
- MÖNKES, F. J. (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Mönks, F. J., & Peters, W. (Eds.), *Talent for the Future* (pp. 191-202). Assen-Maastricht: Van Gorcum.
- MÖNKES, F. J., & BOXTEL, H. W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh László, Herskovits Mária, & Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény* (pp. 67-80). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- NAGY KÁLMÁN (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In Balogh László (szerk.): *Tehetség és Iskola* (pp. 215-218). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem.
- PÁSKUNÉ KISS Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, & Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához* (pp. 77-112). Budapest: Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda.
- RENZULLI, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- TARI Annamária (2011): *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tericum.
- TARI Annamária (2010): *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Budapest: Jaffa.
- TÓTH László (2000): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismerésében. Szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem.
- URBÁN Róbert (2001): Az érzelem és a motiváció pszichológiájának vázlata. In Oláh Attila, & Bugán Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből* (pp. 195-230). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- ZAICZ Gábor (ed.) (2006): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.