



BODNÁR ÉVA – SASS JUDIT

A tehetség mint forrás – a tehetség mint sebezhetőség

MŰHELY

A pedagógusok vélekedése a tehetségről meghatározza, hogy mit tartanak fontosnak a felismerés, a fejlesztés és a támogatás során, milyen módszereket alkalmaznak a tehetséggondozásban és azt is, hogy tevékenységük túlmutat-e a kognitív készségek fejlesztésén. A pedagógusok előzetes vélekedései, hiedelmei rejtett forgatókönyvként megjelenhetnek a pedagógiai magatartásukban, hátráltathatják vagy segíthetik az innovatív pedagógiai gyakorlat elterjedését és a komplex tehetséggondozó programok fontosságának felismerését. Tanulmányunkban 479 vezetői és 1427 pedagógus-kérdőív elemzésére támaszkodva mutatjuk be a tehetséggel kapcsolatos vélekedéseket.¹

BEVEZETÉS

Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a tehetségről való gondolkodást egyfajta ambivalencia jellemzi: sokan csodálják, míg mások irigylik a tehetségeket. A szakemberek, pedagógusok vélekedéseiben is megjelenik a kétösség: tekinthető a tehetség érdemnek vagy lehetőségnek (*Gyarmathy*, 2017), mások a sebezhetőség vagy a reziliencia forrásaként (*Mönks, Heller és Passow*, 2000) beszélnek róla. Tanulmányunkban egy, a pedagógusok vélekedésével kapcsolatos vizsgálatot mutatunk be, aminek jelentőségét az adja, hogy az elképzelés, a vélekedés befolyásolja a pedagógusok magatartását a

tehetség gondozása – felismerése, fejlesztése és támogatása – során. A vélekedés arra is hatással van, hogy a differenciált tanításhoz milyen módszereket választ, és hogy a tehetséggondozó tevékenysége túlmutat-e a kognitív készségek fejlesztésén. A pedagógusok előzetes vélekedései („hiedelmei”) rejtett forgatókönyvként működnek, megjelenhetnek a pedagógiai tevékenységükben, hátráltathatják vagy elősegíthetik az innovatív pedagógiai gyakorlat terjedését és a komplex tehetséggondozó programok fontosságának felismerését. A kutatás nyomán azonosítható, hogyan hat az iskolák tehetséggondozó munkájára a pedagógusok tehetségesekkel kapcsolatos attitűdje, hogyan hatnak a pedagógusok vélekedései

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az EFOP 3.2.1 Tehetségek Magyarországa projekt keretében zajlott, 2017-ben az Új Nemzedék Központban. A felmérés az Új Nemzedék Központ kilenc kutatásához szolgáltatott adatokat, célja volt, hogy a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szereplőiről, folyamatairól, eszközeiről, a tehetségkibontakoztatás feltételeiről, a tehetséggondozás és tehetségfejlesztés eredményeiről átfogó képet kapjunk.

a tehetségazonosítás és a tehetséggondozás folyamatára.

Az explicit, tudatosítható meggyőződés a társas elvárások, a kívánatosság által is befolyásolt szándékos, kontrollált, a viselkedést irányító elképzelések. Az implicit vélekedések megismerésével pedig felszínre kerülhetnek azon tényezők, amelyek a kontrollált szint mellett, nem feltétlenül tudatosulva befolyásolják a viselkedést. Ezen vélekedések megismerése kiindulópontként szolgálhat a pedagógusképzés, továbbképzés és a vezetőképzés során a tehetséggel kapcsolatos gondolkodás, érzelmek, reakciók tudatosságának **növeléséhez**.

A TÉMA SZAKIRODALMI HÁTTERE

Egy emberrel, csoporttal, tárggyal vagy kérdéssel kapcsolatban valott vélekedésen vagy hiedelmen (*belief*) az „attitűd tárgyára vonatkozó vélemények, információk, ismeretek és gondolatok...” összességét értjük (*Hewstone, Stroebe, Codol és Stephenson, 1997, 165. o.*). A vélekedés egy tárggyal kapcsolatos értékelő elgondolás, a tárgy felruházása valamely tulajdonsággal. *Hunyadi (1997)* a vélekedés definiálása során tág értelemben a valóságra vonatkozó feltételezésként, elgondolásként, szűkebb értelemben szubjektív feltételezésként, bizonytalan megalapozottságú tárggyra vonatkozó értékelésként határozza meg. A vélekedést jellemzi az erőssége (feltevéstől mély meggyőződésig terjedhet), illetve a tulajdonított vonásnak a megítélésben gyakorolt szerepe, súlya, amely befolyásolja, hogy milyen mértékig hat a vélekedés a tárgy globális értékelésére. A vélekedéseket továbbá egymással való kapcsolataik is jel-

lemzik. A vélekedések közötti logikai és pszichológiai összeilleszthetőség, összhang (konzisztencia) igénye a gondolkodás belső ellentmondásoktól mentes működésének feltétele.

Az attitűd további összetevői az attitűdtárgyhoz kapcsolódó érzelmek, értékelések és a tárggyal kapcsolatos viselkedéses készenlét. Az attitűd ezen ítéletek összegző mentális reprezentációja az attitűdtárggyra vonatkozóan (*Smith, Mackie, Claypool, 2016, 329. o.*). Egy „tárggyra” vonatkozóan adott személynek egyidőben különböző minőségekből összeálló attitűdje is lehet, azaz attitűdjében pozitív, negatív és semleges elemek egyidejűleg lehetnek jelen. Az attitűd megnyilvánulhat nyílt, tudatos értékelésben, viselkedésben, kommunikációban (explicit attitűd), illetve rejtett, nem kontrollálható, automatikus értékelésben is (implicit attitűd). Az explicit és implicit

attitűdök eltérhetnek egymástól, vagy akár ellentétesek is lehetnek. Az „implicit elméletek” például a személy korábbi tapasztalatai alapján a tulajdonságok együttjárására vonatkozhatnak és

befolyásolhatják saját maga és mások értékelését.

Az attitűd, és ezen belül a hiedelmek funkciója a tapasztalatok összegzése, elrendezése és a preferenciák segítségével a viselkedés irányítása. Mindez a környezettel való interakciók uralását teszi lehetővé, és hozzájárul a társas kapcsolatok alakulásához (*Smith, Mackie, Claypool, 2016*).

A tanári hiedelmek és hatásai

A hiedelmek tehát hatnak az észlelésre, a viselkedésre, a döntéshozatalra. A tanári hiedelmek esetében sincs ez másképp.

attitűdjében pozitív,
negatív és semleges elemek
egyidejűleg lehetnek jelen

A vélekedések a tanulók és a helyzet észlelésén keresztül befolyásolják a tanári viselkedést, érzelmeket, kogníciókat, valamint magát az oktatási, nevelési folyamatot, a tanítással kapcsolatos döntéseket az osztályteremben. A vélekedések hatnak a tanár tanulókkal kapcsolatos következtetéseire, elvárásaira, döntéseire és arra, hogy hogyan lép interakcióba a tehetségesenek érzékelt tanulókkal (*Tofel-Grehl és Callahan, 2017*).

Mind a hiedelmek által befolyásolt észlelés, mind a következményes viselkedés hat a tanulókra, és nemcsak a tehetségként azonosítottakra, hanem azokra is, akiket nem azonosítottak tehetségként – mindezzel befolyásolva az osztály

légkörét is. A vizsgálatok szerint a tehetségként azonosított tanulóknál ez a hatás megnyilvánul a tanulói viselkedésben, megküzdésben, a tehetséggel való azonosulásban (pl. tehetség szerep elfogadása vagy stigmatizáltság, másság észlelése) és a tanulói célkitűzésekben, teljesítményben, azaz következményesen a tanulói fejlődésben (*Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock, 2015*).

A tehetséggel kapcsolatos tanári attitűdök és vélekedések is lehetnek tudatosak (explicit vélekedés) és nem tudatosak (implicit vélekedés) (*Preckel és mtsai, 2015*).

Mindezek összefoglalását lásd az 1. ábrán.

1. ÁBRA

A tanári hiedelmek hatásmechanizmusa



FORRÁS: saját szerkesztés

A vélekedések tartalma

A tehetség fogalmának megközelítésétől függően a tehetség tekinthető kiemelkedő kognitív képességnek, intelligenciának, kreativitásnak, illetve találkozunk a „sokféle képesség kombinációja” felfogással is. A többszörös intelligencia gardneri elméle-

te emellett többféle intelligenciaterületet ír le: nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-kinesztetikus, intraperszonális és interperszonális területeket. Mindezen tényezők a tehetség potenciáljának tekinthetők, viszont a tehetség kontextusokban realizálódik és ez további tényezők (pl. lehetőségek, gyakorlás, feladat-elköteleződés) hatásának figyelembevételét feltételezi.

A tehetséghez, tehetségcsoportokhoz kapcsolódó asszociációk

A tehetséggel kapcsolatos kép formálásában kiemelt szerepük van azoknak a korai kutatásoknak, amelyek a magas intelligenciájú tanulók életét követték nyomon. Így például *Terman* 1925-ben magas intelligenciájúként kiválasztott tanulók longitudinális vizsgálatával bizonyította, hogy a tehetségesek érzelmi és viselkedési területeken is képesek jól alkalmazkodni. *Terman* és *Oden* (1959, id. *Persson*, 2007) utánkövetéses vizsgálatában a minta mindössze 4%-a bizonyult jelentősen rosszul alkalmazkodónak, és csak 16% került a némi alkalmazkodási zavart mutatók körébe a 80% kielégítően alkalmazkodó mellett, ami mindenképpen meghatározó aránynak tűnik, akkor is, ha a nem kiválasztott tanulóokra vonatkozó összehasonlító adatot nem ismerünk. Ugyanakkor a kiválasztás módja és a minta reprezentativitásának hiánya megkérdőjelezi az eredmények általánosíthatóságát (*Winner*, 2000; *Persson*, 2007).

A későbbi vizsgálatok eredményei árnyaltabbak, pontosabbak. Megállapításaik szerint, bár a tehetségesként azonosított tanulóknál nincs eltérés a mentális egészség terén az átlagpopulációtól, a fokozott érzékenység, izgathatóság vagy a társas izoláció érzése kockázatforrásnak tekinthető, ami odafigyelést, támogatást igényel a környezettől (*Peterson*, 2009). *Hollingworth*, *Csikszentmihályi*, *Gross* kutatásaira hivatkozva *Winner* (2000), illetve *Persson* (2007) elsősorban a kortársaktól eltérő társas és érzelmi fejlődés miatti alkalmazkodási nehézségeket azonosíta-

nak, *Freeman* (1998, idézi *Persson*, 2007) viszont nem talál eltérést az érzelmi alkalmazkodóképességben a tehetségeként nem azonosítottakkal összevetve.

A magyar kutatásokból két, a tehetségek tulajdonságait bemutató vizsgálatot idézünk. *Geffert* és *Herskovits* (2004, idézi *Gyarmathy*, 2006) a tehetségeként azonosított gyerekek jellemzőit négy csoportba sorolja. A képesség vonatkozású ismeretszerzés olyan (pozitív) jellemzőket takar, mint a gazdag tudás és szókinccs, a gyors emlékezet, felismerés és következtetés, valamint a kritikus gondolkodás. A további jellemzőcsoportokban is döntően kedvező a kép, azonban megjelennek a társas viselkedés, az iskolai alkalmazkodás, illetve a megküzdés terén esetleges nehézségeket előre jelző sajátosságok is: a motivációhoz kapcsolódóan megjelenik az önállóság, a

a fokozott érzékenység, izgathatóság vagy a társas izoláció érzése kockázatforrásnak tekinthető

magas célok kitűzése és az elmélyültség, de kedvezőtlen a reakciójuk a megszakításra és a mechanikus feladatokra, és jellemzőnek találták körükben a tökéletességre törekvést és a fokozott önkritikát. A kreativitás területén a sokféle szokatlan kérdés és újszerű problémamegoldási út mellett az alkalmazkodási nehézségeket indikáló, meglepő, nem leplezett vélemény is jellemző a tehetségesekre. A társas viselkedésben az igazságosság, a jó-rossz kérdésének fontossága, az individualista működés mellett a provokatív vélemény vállalását, a kritikus hozzáállást is azonosították.

Bodnár Gabriella (2015) *Renzulli* (1986) elméletére alapozva a tehetséghez három, döntően kedvezően értékelt viselkedési területet társít: az átlag feletti intellektuális képességet, a kreativitást és a feladat iránti elkötelezettséget. A feladatvonatkozásban a makacosság és

a mások visszajelzéseire adott változó reakció jelez kritikus pontokat, a kreativitás területén a szokatlan, megmagyarázhatatlan gondolatok, akciók, a gátlástalanságig fokozódó kockázatvállalás jelezheti – szélsőség esetén – az alkalmazkodási nehézséget. A kutatások tehát a pozitív tehetségről alkotott képben a tehetséget jellemző alkalmazkodási problémák, sebezhetőségforrások észlelését is alátámasztják.

Baudson (2016) reprezentatív német felnőtt mintán vizsgálta a tehetségekkel kapcsolatban megjelenő vélekedéseket, és kétféle képet azonosított, összhangban a fenti tehetségvizsgálatok eredményeivel. Mindkét elképzelés szerint a tehetséget az átlagot meghaladó képesség és teljesítmény jellemzi. Ugyanakkor az egyik csoport szerint – és ez a nagyobb, közel a válaszadók kétharmada –, a tehetségek szociális és érzelmi téren az átlagos képességek alatt vannak. Ez a kép inkább megjelenik a férfiaknál, az egyedülálló szülőknél, a munkanélkülieknél és a magasabb jövedelemmel rendelkezőknél. Ezzel szemben a másik csoport az átlagnak megfelelő, vagy akár annál magasabb társas és érzelmi képességet tulajdonít a tehetségeseknek. Ez a kétféle sztereotipikus gondolkodás megfelel a médiában megjelenített tehetségképeknek is. A tehetségeseket mint csoportot tekintve a *Fiske* és munkatársai (2002, idézi *Baudson*, 2016) által leírt modellnek megfelel a „kompetencia” és a „szeretetre méltóság” szerinti megítélés. A modell szerint a csoportközi ítéletekben egyrészt azt mérlegeljük, hogy adott csoportnak mik a szándékai (szeretetre méltó vagy ellenséges), másrészt azt, hogy mennyiben képes ezen szándékot realizálni (kompetencia megléte vagy hiánya). A tehetségekre ennek megfelelően vagy

úgy gondolunk, mint egy olyan csoportra, amely irigyelhető (magas kompetencia, de kedvezőtlen szándék), vagy úgy, mint egy referenciacsoportra, amihez hasonlítani szeretnénk (kompetens és kedvező szándékú).

Azok a vizsgálatok azonban, amelyek a tehetséges és az „átlagos” tanulókat vetik össze, arra utalnak, hogy a képesség kivételével átlagosan nincs a két csoport

között eltérés. *Képesség* területen a tehetségesek valóban jobbak és jobban is teljesítenek, és ehhez kapcsolódóan motiváltabbak és kedvezőbb az énképük. Az érzelmi és

társas alkalmazkodás területén azonban az átlagot tekintve nincs jelentős eltérés a két csoport között (*Baudson*, 2016; *Preckel* és *Baudson*, 2016).

A tanárok tehetségképe

A közvélemény mellett a tanárok tehetséges tanulóról alkotott képét vizsgálják a leggyakrabban (*Balog*, 2004; *Preckel* és *Mtsai*, 2015; *Davis*, 2010). A képességek fejleszthetőségére vonatkozó tanári elképzelések (pl. intellektuális potenciál, teljesítmény, a tehetség statikus vagy változó volta, az átlagtól való eltérés mennyiségi vagy minőségi tényezőinek szerepe) alapvető vélekedésnek tekinthetők a tehetségesek tanításával kapcsolatban (*Baudson*, 2016). A tanári vélekedések befolyásolják a tanár viselkedését, érzelmeit, kognícióját, és meghatározzák a tanítás során hozott döntéseit. Továbbá annak is szerepe lehet, hogy az elképzelések tartalma milyen „előjelű”: pozitív, negatív, semleges vagy esetleg ezek együtt előfordulva társulnak a tehetség fogalmához.

Mönks, Heller és Passow (2000) a tehetség szocioemocionális fejlődésével kapcsolatban a tehetségről pozitívan gondolkodó, azt forrásként felfogó tanári megközelítést, illetve a sebezhetőséget – az intellektuális és az érzelmi, társas területen kiegyensúlyozatlanságot – észlelő felfogást különböztet meg. A *forrásmegközelítés* magasabb motivációt, önértékelést, énerőt, a fejlődés és függetlenség vágyát, igazságosságérzetet, versengésvágyat és a saját és mások érzelmeire való nagyobb nyitottságot emeli ki. A *sebezhetőségtulajdonítás* a környezeti (pl. kihívás vagy elismerés hiánya), személyközi (pl. „másként” kezelés, irreális elvárások) és személyen belüli (pl. önértékelés, önfogadás nehézsége) forrásból eredő problémákat foglalja magába. Beavatkozásként a megfelelő, haladást támogató tantervet és a támogató tanácsadás biztosítását javasolják.

Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock (2015) a tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből származó – a tehetségekre vonatkozó – asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívja fel a figyelmet. A fentiekhez hasonlóan két irányú azonosítható a tehetséghez kapcsolódó feltételezett tulajdonságoknál: a harmónia és a diszharmóniahypotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a *harmóniafeltevés* pozitív, a rezilienciát² növelő jellemzőket társít más területeken is (pl. szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A *diszharmóniahypotézis* az intellektuális sikerhez szocio-emocionális hiányosságokat kapcsol és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál.

A tanárok tehetséggel kapcsolatos attitűdje ezen feltevésektől függően a kedvezőtől a negatívig terjedhet, és akár keverten is megjelenhet. A tanári viszonyulás, úgy tűnik, csak kismértékben függ a tanuló életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától. Baudson és Preckel (2016) különböző korú és nemű, tehetséges és nem tehetséges tanulókat bemutató leírások megítélésénél (vignetta-technika) kimutatta a tanári tapasztalat hatását. A kevésbé tapasztalt tanárok a tehetséges lányokat motiváltabbnak ítélik, mint a fiúkat. Ez a „szorgalmas lány” sztereotípa érvényesülését jelezheti, míg a tapasztalt tanárok ítéletében kisebb az eltérés. A tanároknál azonosított érté-

az intellektuális sikerhez
szocio-emocionális
hiányosságokat kapcsol

kelésben a tanulói életkor hatása is érvényesült, de csak a motiváció területén. A 8 éveseknél nem, de a 15 évesek vonatkozásában a tehetségesebbeknek nagyobb motivációt tulaj-

donítottak a tanárok, mint az ugyanolyan korú átlagos tanulóknak.

A tehetséges tanuló nemével összefüggésben nem egységesek a kutatási eredmények. Preckel és munkatársainak (2015) eredményei szerint az átlagos tanulókhöz képest a tehetséges fiúknál erősebb az alkalmazkodási zavar társítása a tehetséghez, míg a tehetséges lányoknál a tanárok hajlamosak jobb szociális alkalmazkodóképességet feltételezni. A hatás azonban explicit attitűdként nem jelenik meg, csak akkor mutatható ki, amikor az implicit attitűdök előhívására szolgáló technikát alkalmaznak (esetünkben vignetta-technika). Baudson és Preckel (2016) leírásokat felhasználó kutatásában a tehetségekre vonatkozóan homogén észlelést tapasztaltak a nemek

² „A reziliencia pozitív kimenetek elérése a kihívást vagy fenyegetést jelentő körülmények ellenére, a traumatikus tapasztalatokkal való sikeres megküzdés és a kockázathoz kapcsolódó negatív utak elkerülése (Zolkoski és Bullock, 2012, 2296. o.)

szerinti összevetésben. A tanári értékelés szerint nemtől függetlenül az átlagnál magasabb képesség és motiváció, valamint gyengébb proszociális viselkedés és magasabb alkalmazkodási zavar jellemző a tehetségesekre. Ugyanakkor ezen a tendencián belül találtak eltérést az ítéletben a nem szerint: a tehetséges fiúknak magasabb intellektuális képességet tulajdonítottak a tanárok, mint a lányoknak, ugyanakkor az átlagos tehetséges fiú tanulókat alacsonyabb proszocialitással és több magatartási zavarral jellemezték a lányoknál.

A szocioökonómiai státusz szintén árnyalhatja a tehetséges tanulókkal kapcsolatos tanári vé-

lekedéseket. *De Wet* és *Gubbins* (2011) vizsgálata az alacsonyabb státuszú tehetségesekkel kapcsolatban különösen a pályakezdő tanároknál azonosított alacsonyabb elvárást (deficit modell). Magyarázatuk szerint a pályakezdő tanárok a kevésbé értékelt hozott tudás miatt a gyengeségekre fókuszálnak (*Tucker* és *mtsai*, 2005 idézi *de Wet* és *Gubbins*, 2011). *Frasier*, *Hunsaker*, *Lee*, *Finley*, *Frank* és *mtsai* (1995, idézi *de Wet* és *Gubbins*, 2011). Az eltérő nyelvi tapasztalat befolyásoló hatása és a szűk képességterületre (intelligencia) fókuszáló kiválasztás mellett további akadályozó tanári hiedelmeket is azonosítottak. Megjelentek előítéletek például az intellektuális tehetség adott csoportokban való értékelésével, a kisebbségi vagy hátrányos helyzetű tanulók bevonásának programminőségét rontó hatásával kapcsolatban, és feltételezték, hogy a gazdasági és nyelvi hátrány csak korlátozott számú tehetséget eredményez ezen csoportokban.

Összegezve, a tanárok explicit tehetségképénél előtérben áll a diszharmó-

niahipotézis: a magasabb képesség- és motivációmegítélés mellett a tanárok vélekedése szerint alacsonyabb proszociális képesség és magasabb alkalmazkodási zavar jellemző a tehetségesekre. A tehetséges tanuló életkora, neme, szocioökonómiai státusza, valamint a tanári tapasztalat akár együttesen vagy implicit módon befolyásolja ezt a felfogást.

Implicit módon a nemi sztereotípa

szerint a fiúkat inkább jellemzik alkalmazkodási zavarral, a lányokat pedig proszociális viselkedéssel. Expliciten is kifejezett a fiúknak tulajdonított magasabb intelligencia és a serdülőkorra mindkét nemnél a magasabb moti-

feltételezték, hogy a gazdasági és nyelvi hátrány csak korlátozott számú tehetséget eredményez ezen csoportokban

váltság társítása.

Specifikusan az *alacsonyabb tanári tapasztalatnál* a tehetséges lányoknak tulajdonított magasabb motiváció és az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tehetséges tanulónál az „alacsonyabb elvárás”-sztereotípa hatása inkább érvényesül.

A vizsgálatok során feltárt tehetséggel kapcsolatos vélekedések meghatározzák, hogy a tanároknak milyen elvárásai, döntései vannak a tehetséges tanulókkal kapcsolatban, befolyásolják a tanítási-tanulási folyamatot, a tanári gyakorlatot, a tanári reakciókat. Mindez hatással lehet a tanulók eredményességére is, ami befolyásolhatja a tanulók önmagukra vonatkozó értékelését.

A következőkben tanárok körében, reprezentatív hazai mintán végzett vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be a tehetséges tanulókkal kapcsolatos vélekedéseikről. Vizsgáljuk, hogy a szakirodalomban megjelenő és a külföldi vizsgálatokban azonosított tanári vélekedésmintázat megjelenik-e a vizsgált mintában is.

A KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK, MINTA ÉS ADATELEMZÉSI ELJÁRÁSOK BEMUTATÁSA

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtési eljárásokat alkalmaztunk. A kérdőíves és interjú felmérés a tanárok és iskolai vezetők körében valósult meg országos reprezentatív mintán. A tanároknál és vezetőknél vizsgáltuk a tehetség gondozáshoz kapcsolódóan a tehetséges tanulóval kapcsolatos vélekedéseket, attitűdöket, valamint a tehetség gondozással kapcsolatos tanári elképzeléseket és tévhiteket, figyelembe véve a tehetség gondozási folyamat szakaszait: a tehetség azonosítást, tehetség gondozást és tehetségkontextust. Jelen beszámolóban a tehetségképpel kapcsolatos eredményeket mutatjuk be.

A „tehetséges tanulóval” kapcsolatos vélekedések vizsgálata

A *Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs módszer* a pszichológiai kutatások jól ismert tartalomfeltáró eljárásán alapul. Az asszociációs módszert attitűdvizsgálatra komplex ingerekkel, kockázattal kapcsolatos kutatásokban *Slovic* és munkatársai (*MacGregor* és *mtsai*, 2000) alkalmazták. A megközelítéssel feltárhatók az attitűd komponensei, illetve összetett döntéseket megelőzően a preferenciartartalmak. Az eljárás során a vizsgálati személy kap egy cél- ingert (szó/ rövid mondat), ami esetünkben a „tehetséges lány tanuló” vagy „tehetséges

fiú tanuló” volt (a megkérdezettek vagy egyik, vagy másik képet idézik fel, és egy általuk tanított diákra gondolnak). Az asszociációk felidézését követi az attitűd kvantifikálására lehetőséget adó értékelési fázis, ahol a válaszadótól azt kérjük, hogy az asszociációkat a nagyon negatív és nagyon pozitív skálán, amely semleges közép-ső pontot is tartalmaz, értékelje. Esetünkben -2-től +2-ig tartó skálán értékelték a személyeket.

A technika előnye kettős: az első az, hogy az asszociációk segítségével feltérképezhetők a személy attitűdtárggyal kapcsolatos, nem feltétlenül tudatos elképzelései. A szabad asszociációk között kognitív, érzelmi és viselkedéses összetevők egyaránt megjelenhetnek, ezzel pedig elkerülhető az attitűdmérések azon hibája, ami az előre megadott állítástartalmak korlátozó jel-

legéből következik. Az eljárás másik előnye a skálázás: a személy saját asszociációinak értékeltetése kvantifikálhatóvá és a különböző attitűdtárgyak vagy megkérdezett csoportok vonatkozásában összevethetővé teszi a viszonyulásokat (*MacGregor, Slovic* és *Dreman*, 2000). A kapott értékelések átlagolása, összegzése lehetőséget ad a preferenciák összevetésére. Az asszociált tartalmak, kategóriák tartalomelemzése pedig lehetővé teszi az egyéni tartalmak kvalitatív vizsgálatát. *Gottschalk* és *Gleser* (1969) tartalomelemzési módszerének célja, hogy a rögzített verbális viselkedés és annak tartalmi vonatkozásai alapján, kvantitatív elemzés segítségével következtessen a személy pszichés állapotára. Kiindulópontja a személy által adott jelentés mint tanult viselkedés feltárása. (*Miért éppen azt mondja a személy adott helyzetben?*) Az eljárás a tartalmi elemek megjelenésének gyakoriságából, intenzitásából következtet a beszélő

a személy által adott
jelentés mint tanult
viselkedés feltárása

állapotára, kommunikációs viszonyulására (Karczag, 1992).

A vizsgálatról

A felmérés a köznevelési intézmények 10 százalékos mintájára terjedt ki és település- és iskolatípus szerint reprezentatív volt. Két célcsoportját a kiválasztott köznevelési intézmények vezetői, illetve pedagógusai jelentették. Az adatfelvételre az intézményvezetőknel papíralapú kérdőívvel kérésbiztosok által került sor, a pedagógusok online kérdőíveket töltötték ki.

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

Iskolatípusonként a válaszadók 63%-a általános iskolából, 17,9%-uk alapfokú művészeti iskolából, 15,4%-uk gimnáziumból, 10,3%-uk kollégiumból, 5,8%-uk szakközépiskolából, míg 2,5%-uk szakiskolából és 10%-uk szakgimnáziumból került ki.

A válaszadók nemét csak a pedagógusok esetében ismerjük: 78,6%-uk nő.³ Életkorukat tekintve a válaszadók 1950–1998 között születtek. Átlagosan 48,4 évesek.

Kutatási eredményeink

A tehetséges tanuló képe

A tanári hiedelmek, attitűdök a tapasztalatok (élet, oktatás, szakmai fejlődés) nyomán alakulnak. Funkciójuk az észlelés szűrése, a döntéshozatal keretként szolgálnak és irányítják a viselkedést (Fives és Buehl, 2012). A tanári hiedelmek befolyásolhatják a tanári gyakorlatot és a tanulók eredményességét is. A tehetség észlelése mellett tehát a tehetségekről alkotott elképzelések, vélekedések is befolyásolják, hogy a tehetséges tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai, döntései vannak a tanárnak és hogyan viselkedik, ami azután, például az önbeteljesítő jóslat jelenségén keresztül, komoly hatással van a tanulókra (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock, 2015; Tofel-Grehl és Callahan, 2017). A szakirodalomban azonosított *tehetség mint forrás* (harmóniahipotézis) és a *tehetség mint sebezhetőség* (diszharmoniahipotézis) a mindkét esetben elismert kiemelkedő képesség mellett más területeken eltérő tartalmakat feltételez. A harmóniafeltevés pozitív, rezilienciát növelő jellemzőket (pl. szociális kompetenciát, megküzdést, alkalmazkodást, sikert), míg a diszharmoniahipotézis szocio-emocionális hiányosságokat (pl. nagyobb érzékenységet, alacsonyabb proszociális képességeket, alkalmazkodási zavarokat) tulajdonít a tehetségeknek. Ez a tanároknál is tapasztalható viszonyulás, úgy tűnik, függ a tanuló életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától, a tehetséges ta-

a felmérés a köznevelési intézmények 10 százalékos mintájára terjedt ki és település- és iskolatípus szerint reprezentatív volt

tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai, döntései vannak a tanárnak és hogyan viselkedik, ami azután, például az önbeteljesítő jóslat jelenségén keresztül, komoly hatással van a tanulókra (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock, 2015; Tofel-Grehl és Callahan, 2017). A szakirodalomban azonosított *tehetség mint forrás* (harmóniahipotézis) és a *tehetség mint sebezhetőség* (diszharmoniahipotézis) a mindkét esetben elismert kiemelkedő képesség mellett más területeken eltérő tartalmakat feltételez. A harmóniafeltevés pozitív, rezilienciát növelő jellemzőket (pl. szociális kompetenciát, megküzdést, alkalmazkodást, sikert), míg a diszharmoniahipotézis szocio-emocionális hiányosságokat (pl. nagyobb érzékenységet, alacsonyabb proszociális képességeket, alkalmazkodási zavarokat) tulajdonít a tehetségeknek. Ez a tanároknál is tapasztalható viszonyulás, úgy tűnik, függ a tanuló életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától, a tehetséges ta-

³ A lekérdezés során a kérésbiztosok az anonimitás érdekében nem jegyezték fel a válaszadó vezetőik nemét, így erre vonatkozóan nincs adatunk.

nuló nemétől és szocioökonómiai státuszától.

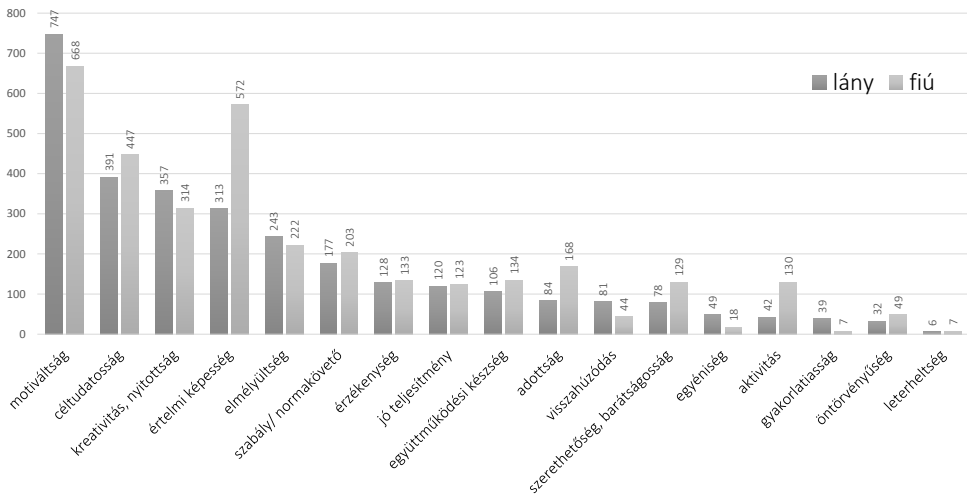
Feltáró vizsgálatunkban a szakirodalomban azonosított tanári tehetségképeket vizsgáltuk, figyelembe véve a tanárok nemét, életkorát, tanítási tapasztalatát, valamint arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos képzésben való részvétel befolyásolja-e a tehetséggel

kapcsolatos vélekedést. Másrészt a korábbi vizsgálatokban külön nem vizsgált intézményvezetői kör tehetséggel kapcsolatos vélekedéseit is összevetettük a tanári vélekedésekkel. Továbbá vizsgáltuk képzési szint, iskolatípus (akkreditált tehetségpont vagy sem az intézmény) szerint is a tehetségkép alakulását.

A tehetséges lány és a tehetséges fiú tanuló képe a tanároknál

2. ÁBRA

Tehetégasszociációk nemek szerinti megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A tehetséges lányoknál 4102, a fiúknál 4004 asszociáció elemzésére került sor – az asszociációs szám *átlaga* 4,52 volt. A 2. ábra jelzi, hogy jelentős eltérés nem tapasztalható a tehetségképeknél. Mindkét nemnél ugyanazon kategóriák említése a leggyakoribb. A tehetségképpel kapcsolatos asszociációkat elemeztük a *Renzulli* (1986) modelljére támaszkodó, fent bemutatott csoportosításokat figyelembe véve.

A **tehetséges lányokhoz** kapcsolódóan a legtöbb asszociáció a motivációhoz, motiváltsághoz kapcsolódik. Ezt sorrendben a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre, a kreativitás jelzői, az intelligenciához, végül az elmélyültséghez és a szabály- és normakövetéshez kapcsolódó tartalmak említésének gyakorisága követi. Továbbá megjelennek a társas érzékenység (érzékenység, visszahúzóadás) és társas ha-

tékonyság (együtműködés, szerethetőség, barátságosság), valamint a teljesítmény (jó teljesítmény, aktivitás, gyakorlatiasság) és az egyediség (adottság, egyéniség) tartalomkörök is.

A **tehetséges fiúk** esetén a legtöbb asszociáció szintén a motivációhoz kapcsolódik. Ezt követi sorrendben a tehetséghez társított intelligencia, értelmi képesség, ami lányok esetében csak a negyedik

helyen jelenik meg. Majd a céltudatosság, kreativitás, az elmélyültségre utalás, illetve a szabály- és normakövetés következik. Gyakori továbbá az adottságok mellett a szociális hatékonyság (szerethetőség, barátságosság és együtműködés), illetve a szociális érzékenység és aktivitás kategóriája is. Sajátos, a tehetséges fiúknál megjelenő kategóriák: az öntörvényűség és a kifejezőkészség, a fejlődő- és alkotóképesség.

A diszharmoniahipotézisre utaló negatív asszociációk tartalmát vizsgálva mindkét nemnél azonos arányban megjelenik a „társas érzékenység”-tartalom, viszont az alkalmazkodási zavar mögött a fiúknál gyakoribb az „öntörvényűség”, míg lányoknál a „visszahúzóadás” társítása a tehetséghez. A szociális alkalmazkodásra vonatkozó „szabály-/normakövetés”, „együtműködési készség” és „szerethetőség” tartalmak rendre a fiúk esetén jelennek meg gyakrabban a tanári asszociációkban.

A kedvező tulajdonságok vonatkozásában is találunk eltéréseket nemek szerint. A leggyakrabban említett „motiváltságot” a lányoknál, míg a „céltudatosságot” a fiúknál látjuk magasabb arányúnak, míg az „értelmi képesség” kategória a tehetséges fiúknál a második leggyakoribb kategória,

a lányoknál viszont csak a negyedik helyen áll az asszociációs kategóriákban.

Érdekességképp szófelhő segítségével a gyakoriság szerinti kategóriák is láthatóvá tehetőek az asszociációkban (3. ábra; a nagyobb számú gyakoribb említést jelez).

Látható, hogy a gyakran említett asszociációk átfedést mutatnak, viszont sajátos kategória a lányok vonatkozásában a „szép”, vagy fiúknál az „udvarias” és a lányokhoz képest gyakoribb „gyors” tartalom megjelenése.

mindkét nemnél azonos arányban megjelenik a „társas érzékenység”-tartalom

Mindkét nem esetén leggyakoribb a feladat iránti elkötelezettség (lányok: 44%, fiúk: 36%)

és az átlag feletti értelmi képesség (lányok: 25%, fiúk: 28%), a kreativitás (lányok: 18%, fiúk: 16%) és a szociális viselkedés (lányok: 8%, fiúk: 6%) tartalmi körök említése. További tartalmi körök is elkülönülnek: a versenyszellem (3–3%), a családi háttér (2–2%), illetve csak a fiúkra vonatkozóan (9%) jelenik meg a viselkedés negatív aspektusainak (pl. öntörvényűség) említése (4. ábra).

Életkor szerint a tehetséges tanuló, akire a válaszadók gondoltak, átlagosan 14,2 éves, nemek szerint sem jelentős az eltérés az életkorban. A jellemzésre választott tehetséges lány tanulók 70%-a volt serdülőkorú, míg a felidézett fiúk esetén ez az arány 69% volt. Így a tehetséges tanuló életkorának a vélekedésekre gyakorolt hatását itt nem vizsgáltuk, mivel a pedagógusok spontán felidézésében döntően serdülőkorú tanuló szerepelt.

Megvizsgáltuk, milyen területhez kapcsolódóan idézték fel a tehetséges tanuló képét (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A tanárok mely területen gondolják tehetségesnek a tanulót (felidézési gyakoriság szerint csökkenő sorrendben)

„tehetséges lány”	„tehetséges fiú”
magyar	matematika
természettudományok	természettudományok
művészetek	sport
matematika	művészetek
idegen nyelv	idegen nyelv
sport	magyar
zene, hangszerek	szakmai terület
humán terület	zene

FORRÁS: saját szerkesztés

Sorrendben a nemekhez kapcsolódó sztereotípiának (Szabó és mtsai, 2014) megfelelően a lányoknál a magyar (a fiúknál csak 6.), a fiúknál a matematika (lányoknál csak a 4.) áll az első helyen. Kiemelhető még, hogy a fiúknál a sport területe a harmadik legtöbbször előforduló tehetségterület, és megjelenik a szakmai területen tehetséges fiú is, míg a sportoló lány felidézése csak az 5. helyen áll gyakoriság szerint, és itt nem találkoztunk szakmai területen tehetséges lánytanuló jellemzéssel.

Az asszociációk értékelése kapcsán 7 csoportot képeztünk, figyelembe véve az asszociációhoz kapcsolódó értékelési skála pozitív, semleges és negatív értékeit. A legkedvezőtlenebb vélekedésű a csak negatívan értékelt asszociációkat adók csoportja (az értékelés – 2 vagy – 1 volt), a második a negatív, de vegyes értékelések köre (negatív értékelések mellett megjelentek pozitív tételek is, de az összesített attitűd negatív volt), a harmadik csoportba kerültek a pozitív és negatív megítéléseket egyformán adók, ezt követik a vegyes pozitív vélekedések (az értékelés 0, + 1, + 2 is lehet), majd a csak pozitív megítéléseket adók

csoportja. A semleges megítélést adókat – az asszociációkat 0-val értékelték – külön csoportba soroltuk. Az 5. ábrán a három legjelentősebb kategória százalékos adatai szerepelnek.

Látható, hogy a tehetséges lányra vonatkozóan a válaszadók felénél egyértelműen pozitív a kép („harmóniahipotézis”), szélsőségesen pozitív és csak pozitív megítélés a minta 82%-ánál tapasztalható, míg a fiúknál ez a két kategória a válaszok 72%-ánál jelenik meg. A negatív értékelést is tartalmazó, ambivalens vélekedések („diszharmóniahipotézis”) a lányok esetén a válaszadók 16, míg a fiúk esetén 24%-ánál jelennek meg.

A tehetséges lány és fiú tanulót leíró pedagógusok neme szerinti összehasonlítás

A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk értékelése nem mutat jelentős különbséget a válaszadók neme szerint (453 nő, 126 férfi pedagógus, 2. táblázat).

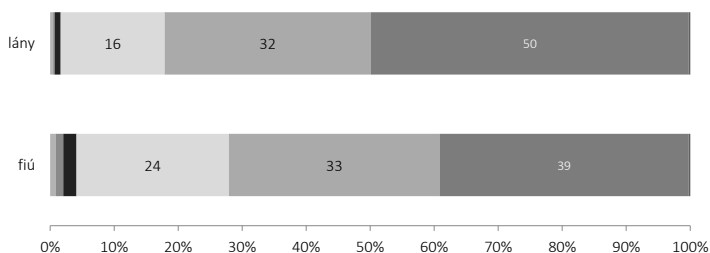
A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk (504 nő, 116 férfi pedagógus)

értékelése viszont szignifikáns ($p < 0.05$) eltérést mutat. A pedagógusnőknél némileg nagyobb arányban jelenik meg szélsőségesen pozitív viszonyulás, míg a férfiaknál a

negatív viszonyulás megjelenése is jellemző 3,4%-nál, szemben a pedagógusnők 0,4%-ával.

5. ÁBRA

A tehetséges lány és fiú tanulókkal kapcsolatos attitűdök



	fiú	lány
■ szélsőségesen negatív	1	0
■ mind negatív, de vegyes	1	0
■ egyformán negatív és pozitív	2	1
■ több a pozitív, de van benne negatív	24	16
■ csak pozitív de vegyes	33	32
■ szélsőségesen pozitív	39	50
■ semleges	0	0

FORRÁS: saját szerkesztés

2. TÁBLÁZAT

A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűd a válaszadók neme szerint (%)

	pedagógus, nő	pedagógus, férfi
szélsőségesen negatív	0,4	1,7
mind negatív, de vegyes	0	1,7
egyformán pozitív és negatív	1,2	0,9
több pozitív, de van benne negatív is	18,3	18,1
csak pozitív, de vegyes	35,9	36,2
szélsőségesen pozitív	44	40,5
semleges	0,2	0,9

FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok és az intézményvezetők tehetségképe

A pedagógusok és a vezetők vélekedése szignifikáns eltérést mutat mind a tehetséges lányok, mind a fiúk vonatkozásában (6. ábra).

A csak pozitív vélekedések („harmóniahypotézis”) mindkét nem felé nagyobb arányban jelennek meg a vezetőknel: fiúknál 81,5, lányoknál 88,7%, ugyanezen arány a tanároknál 68,7%, illetve 79,3%.

A diszharmóniafeltevésre utaló, a pozitív mellett negatív vélekedést is tartalmazó kép a tanároknál nagyobb arányban fordul

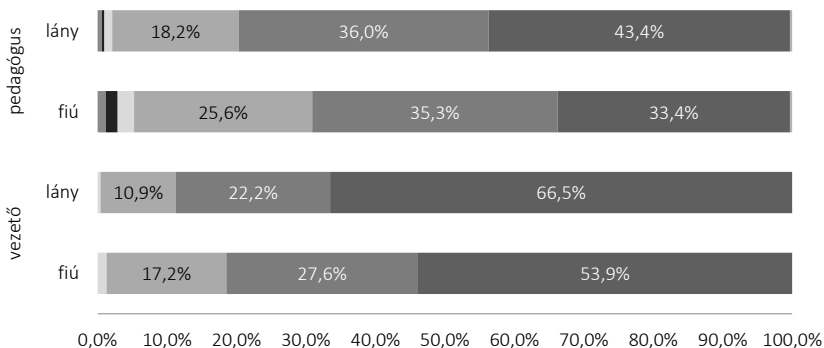
elő (fiúknál 25,6%, lányoknál 18,2%) mint a vezetőknel (a fiúk 17%-a, míg a lányok 11%-a). Mind a tanároknál, mind a vezetőknel inkább megjelenik a tehetséges fiúk esetén a pozitív és negatív értékelés együttes előfordulása.

A válaszadók összehasonlítása tehetségképzésben történt részvétel szerint

A tehetségfejlesztő tanárok attitűdjében szignifikáns eltérést ($p < 0.05$) csak a tehetséges lányok vonatkozásában tapasztaltunk (7. ábra).

6. ÁBRA

A tehetségekkel kapcsolatos attitűdök beosztás szerint

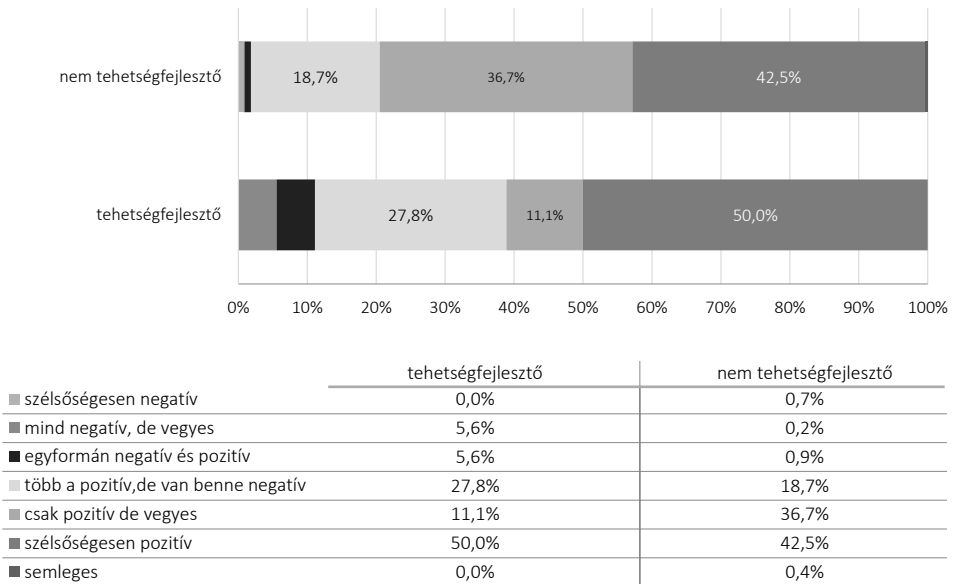


	vezető		pedagógus	
	fiú	lány	fiú	lány
■ szélsőségesen pozitív	53,9%	66,5%	33,4%	43,4%
■ csak pozitív de vegyes	27,6%	22,2%	35,3%	36,0%
■ egyformán negatív és pozitív	1,3%	0,4%	2,4%	1,1%
■ mind negatív, de vegyes	0,0%	0,0%	1,7%	0,3%
■ szélsőségesen negatív	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%

FORRÁS: saját szerkesztés

7. ÁBRA

A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűd tehetségfejlesztési képzettség szerint



FORRÁS: saját szerkesztés

A tehetségfejlesztő tanárok fele szélsősegesen kedvező attitűdöt mutat a tehetséges lányok felé, de harmaduknál (27,8%) ambivalencia is jellemző, és 5% felett van a negatívan viszonyulók aránya. Ezzel szemben a tehetségeképítésben nem részesültek 79,2%-a pozitív attitűdöt mutat és csak 18,7%-nál jellemző az ambivalens viszonyulás.

Intézmények szerinti összehasonlítás a tehetségre vonatkozóan

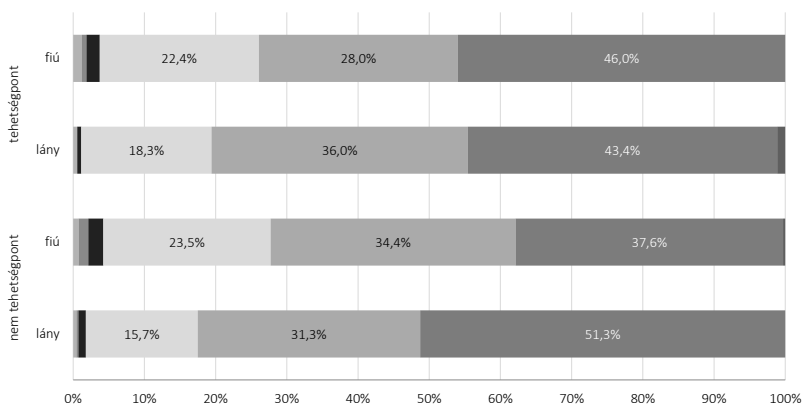
A tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében jelentős eltérés tapasztalható (8. ábra). A (csak) kedvező attitűd ugyanolyan arányban (76%) jelenik meg a válaszadóknál. Szignifikáns eltérés a tehetségpontban és a

nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében csak a tehetséges lányok esetén tapasztalható.

A tehetséges lányok esetén szignifikánsan magasabb (82,6%) az egyértelműen pozitív attitűdöt mutató tanárok aránya a nem tehetségpontként működő intézmények pedagógusainál, szemben a tehetségpontokkal (79,4%). Utóbbiaknál magasabb arányban jelenik meg ambivalens attitűd. A tehetséges fiúknál nem szignifikáns az eltérés. Az egyértelműen pozitív attitűd mindkét intézménytípusban 70% feletti, míg az ambivalens attitűd a pedagógusok ötödét jellemzi. A nem tehetségpontokban ugyanakkor jelentős eltérés tapasztalható a tehetséges lányok és fiúk megítélése között, ami további vizsgálandó igényel.

8. ÁBRA

A tehetségek megítélése nemek szerint a tehetségpontokban / nem tehetségpontokban



	nem tehetségpont		tehetségpont	
	lány	fiú	lány	fiú
■ szélsőségesen negatív	0,4%	0,8%	0,6%	1,2%
■ negatív vegyes	0,3%	1,4%	0,0%	0,6%
■ se nem negatív se nem pozitív	1,0%	2,1%	0,6%	1,9%
■ több a pozitív de van benne negatív	15,7%	23,5%	18,3%	22,4%
■ csak pozitív de vegyes	31,3%	34,4%	36,0%	28,0%
■ teljesen pozitív	51,3%	37,6%	43,4%	46,0%
■ semleges	0,0%	0,3%	1,1%	0,0%

FORRÁS: saját szerkesztés

DISZKUSSZIÓ

A pedagógusok vélekedései hatnak az észlelésükre, így a tehetség felismerésére is, és befolyásolja a viselkedésüket, érzelmeiket, kognícióikat, valamint magát az oktatási, nevelési folyamatot, a tanítással kapcsolatos döntéseiket, osztálytermi viselkedésüket. A vélekedések a tehetséges tanulókkal kapcsolatos következtetésekben, elvárásokban és az interakciókban is jelen vannak (Tófal-Grebl és Callahan, 2017). A tanárok tehetséggel

a harmóniahipotézis mellett a diszharmoniahipotézis is jellemzőnek bizonyult a tanárookra

kapcsolatos vélekedése befolyásolja, hogy hogyan viszonyulnak a tehetséges tanulókhoz és milyen módszerekkel támogatják a tehetség kibontakozását.

Az áttekintett hazai és külföldi vizsgálatokban a tehetséggel kapcsolatos egyértelműen pozitív vélekedések (harmóniahipotézis) mellett a diszharmoniahipotézis is jellemzőnek bizonyult a tanárookra. Utóbbi szerint a tehetséges tanuló a kiemelkedő képességek mellett szociális, érzelmi téren a sebezhetőség forrásait hordozza. A tanuló neme, életkora és szocioökonómiai státusza sze-

rint, valamint a pedagógusok pályán töltött ideje szerint találtak eltérést a diszharmoniahipotézis elterjedtségében a pedagógusok körében.

A hazai reprezentatív pedagógusmintán elvégzett kutatásunk eredményei alapján a harmónia- és a diszharmonia-felfogás is megjelent a megkérdezetteknel. Mivel a válaszadó pedagógusok maguk választhaták meg az elképzelt tehetséges tanuló, akivel kapcsolatban asszociációikat leírták és értékelték, döntően serdülőkorú tanulóra gondoltak, így eredményeink eszerint értelmezhetők.

Eredményeink szerint a pedagógusok háromnegyede egyértelműen kedvező attitűdöt mutat a tehetségesek felé: a harmóniahipotézisnek megfelelően, a magas motiváció és képességek mellett szociális és érzelmi téren is kedvező jellemzőket társítanak a tehetségesség fogalmához a megkérdezettek. A motivációt mindkét nem esetén kiemelten érzélik és némileg erőteljesebben a lányoknál, a fiúk vonatkozásában viszont egyértelműen kiemelkedik a céltudatosság, és a lányokhoz képest gyakoribb a tehetségességhez az értelmi képesség magas szintjének társítása. Ez a „szorgalmas lány” (Baudson és Preckel, 2016) és a „saját elképzeléseit megvalósító fiú” sztereotípiája jelenléte utalhat. A csak kedvező viszonyulásokat tükröző válasszók száma magasabb a tehetséges lányok esetén, viszont a férfi pedagógusok több mint 3%-ánál csak negatív tartalmak vonatkoznak a felidézett tehetséges lányra, ami egyértelmű elutasítást jelez az adott csoport részéről.

A pedagógusok közel negyede esetén negatív tartalmak is megjelennek a tehetségképben, ami a diszharmoniafelfogásra utal. A negatív tartalmak a társas

érzékenység észlelése mellett főként az öntörvényűség észleléséből származnak, ami mellett azonban az elfogadást jelző szerethetőség, együttműködés is megjelenik (a diszharmoniahipotézis sztereotípiáinak megfelelően), míg lányoknál a visszahúzódság társítása emelkedik ki sajátosságként, ami a megközelíthetlenség észlelésére utalhat.

Az eredmények megfelelnek a Szabó és munkatársai (2014) által végzett, 344 főre kiterjedő nemi sztereotípiákra vonatkozó pedagógusvizsgálat eredményeinek. A tehetséges tanulók esetén is megjelennek az ott feltárt sztereotípiá-összetevők, de eltérő súlyozással. Az idézett kutatásban a fiúkna a kreatív, tevékeny, logikus, jó humorérzékű, míg a lányoknál a szorgalmas, kedves, empátiás tulajdonságok társítását találták általában jellemzőnek. A *logikus* és *tevékeny* jellemzők jól

a kreativitás
vizsgálatunkban mindkét
nemnél hasonló arányú
említést kapott

rímelenek a tehetséges fiúk jellemzése során talált *kiemelkedő értelmi képességekre* és *céltudatosságra*, míg a tehetséges lányoknál egyértelmű a *szorgalmas* jellemző kiemelkedése. Ugyanakkor a kreativitásvizsgálatunkban mindkét nemnél hasonló arányú említést kapott. A tehetségek nem szerinti eltérő értékelésének következménye lehet, hogy bár kedvezőbb a tehetséges lányokra vonatkozó tanári értékelés, a képességek vonatkozásában mégis a tehetséges fiúk felé nyilvánul meg preferencia, ami a fiúkat preferáló torzításhoz vezethet például a tehetségprogramokba történő beválogatásnál (Petersen, 2013, idézi Preckel és mtsai, 2015). Mindezt érdemes lenne összevetni az AJTP programokba bevontak körében mutatkozó arányokkal, ahol a lányok nagyobb létszáma pontosan egy ezzel ellentétes tendenciát tükröz – felvetve, hogy a válogatás szempontjaként a lányok *szorgal-*

*masság*ával kapcsolatos vélekedés jelentős szerepet játszhat.

A nemeket és foglalkozásokat összekapcsoló sztereotípiát támasztják alá a tehetségterületek említési gyakoriságai: lányoknál a magyar (humán terület), míg fiúk esetén a matematika (természettudomány), valamint a szakmai tehetség és sport gyakoribb megjelenése tapasztalható, hasonlóan Szabó és munkatársai (2014) eredményeihez. Tehát a tehetségesek vonatkozásában némi hangsúlyeltolódással, de megjelennek az általános, gyakran implicit nemekhez kapcsolódó sztereotípiák.

Vizsgálatunk figyelemre méltó eredménye a tehetségképzésben részesülők és a tehetségpontok pedagógusainál megjelenő sajátos mintázatok azonosítása, amelyek további feltárást igényelnek. A tehetségpontokban dolgozó pedagógusoknál az átlaghoz képest nagyobb arányban azonosítottunk diszharmoniafeltevést a lányok esetében, míg a fiúknál ez az átlagnak megfelelő arányban jelent meg ezen intézményekben is. Hasonlóan, a tehetségfejlesztő képzésben részt vett pedagógusoknál kétszeres volt az ambivalens attitűd megjelenésének aránya a lányok felé a tehetségképzésben nem részesülökhöz képest. Az eredmények arra utalnak, hogy a tehetségekkel kapcsolatos tapasztalat, tudás a lányok vonatkozásában növeli az ambivalens, negatív elemeket is hordozó vélekedés gyakoriságát.

Az eredmények igazolják a diszharmoniafeltevés jelenlétét, különösen a tehetséges fiúk vonatkozásában. Ugyanakkor esetükben a negatív aspektusoknál az elfogadás is kifejezettebb a pedagógusok részéről. A lányoknál jelzett diszharmonikus vonások azonban alacsonyabb elfogadásra utalnak. Férfi tanárok egy csoportja kifejezetten elutasítja a tehetséges lányokat,

és a tehetségfejlesztő képzésen részt vevő és tehetségpontban tanító pedagógusnők részéről is több negatív vonás társul a tehetséges lány képéhez. A diszharmoniahipotézis szerint a tehetség a sebezhetőség veszélyforrása. Preckel és munkatársai (2015) szerint azonban éppen a szociális környezet – tanárok, kortársak, társadalom – tehetőségre adott reakciója az, ami a tehetségek fejlődését, énképét, egyedi igényeik kielégítését és a csoportbeli alkalmazkodásukat veszélyezteti, amennyiben az elvárásaival felerősíti a nem elfogadhatónak, „másságnak” értékelt jellemzőket („stigma of giftedness”) egy adott közegben.

több negatív vonás
társul a tehetséges lány
képéhez

Igazolt emellett
a harmóniahipotézis
nagyarányú jelenléte a
pedagógusok körében.

Ez a tehetségesekhez való kedvező viszonyulás mellett veszélyeket is hordozhat. Moon (2009) a harmóniahipotézis és a tehetséges tanulókat jellemző iskolai jó teljesítmény következményének tekinti azt a vélekedést, mely szerint a tehetség olyan védelmet, ellenállást és jövőbeli sikerességet biztosít, ami megóvja a tehetségeket a problémáktól, kihívásoktól az iskolában – ez viszont a pedagógusok részéről a speciális igényeik elhanyagolásához vezethet. Ezért lehet gyakori a tehetséges tanulók frusztrációja, az unalom, a motiválatlanság érzése az iskolában, aminek hosszú távú kedvezőtlen hatása az erőfeszítéssel kapcsolatos tévhiedelmek („nincs rá szükség, enélkül is lehet boldogulni”) kialakulása a tanulóknál. További kedvezőtlen következmény lehet, hogy a tehetségesekre kevesebb figyelmet fordítanak az intézményekben, tekintve, hogy a nehézségekkel küzdő hátrányos helyzetű tanulók nagy figyelmet kívánnak.

A harmóniahipotézisben rejlő pozitív sztereotípiát további veszélye a sajátos

érzelmi és társas igények tudatosításának hiánya lehet Peterson (2009) szerint. Bár az átlagpopulációhoz képest nincs eltérés a mentális egészség szempontjából a tehetségeseknél, de vannak nagy egyéni eltérést mutató potenciális kockázati tényezők, amelyek viselkedési, beilleszkedési nehézségekhez vezethetnek. Specifikus problémaforrás lehet a tevékenységekbe történő szélsőséges bevonódás, a magas elvárások, a kritika önmagukkal kapcsolatban, a tehetségidentitás elfogadása, a fokozott morális érzékenység, az aszinkron fejlődés. A tehetséges tanulók igényeinek ignorálása így veszélyeket hordozhat.

A feltárt csoportok közötti eltérések alapján azonosíthatók a jellegzetes akadály-

és támogatásforrások intézményi, vezetői és pedagógusi szinten, valamint a tehetség-gondozásban, -fejlesztésben játszott tanári szereppel kapcsolatos attitűdök, azok a fejlesztési lehetőségek, amelyek a tanár- és vezetőképzés fókuszai lehetnek.

Vizsgálatunk rámutatott a pedagógusok körében azonosítható kétféle felfogás jelenlétére és potenciális veszélyeire, a tudatosítás szükségességére. Kedvező jelként értékelhető a vezetők körében a pedagógusokhoz képest nagyobb arányban jelenlévő tehetségekkel kapcsolatos pozitív attitűd jelenléte, ami elősegítheti a tehetségtámogató intézményi klíma kialakulását (Sass és Bodnár, 2018).

IRODALOM

- Baudson, T. G. és Preckel, F. (2016): Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, **60**. 3. sz., 212–225.
- Balogh László (2004): *Az iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem, Debrecen, Letöltés: http://www.math.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf (2017. 06. 30.)
- Bodnár Gabriella (2015): *A tehetséggondozás elméleti és módszertani kérdései a szakmai pedagógusképzésben*. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_tehetseggondozas_elmeleti_es_modszertani_kerdesei_a_szakmai_pedagoguskepzesben/adatok.html (2018. 05. 10.)
- Davies, B. és Davies, B. J. (2010): Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, **24**. 5. sz., 418–426.
- de Wet, C. F. és Gubbins, E. J. (2011): Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, **33**. 2. sz., 97–108.
- Dweck, C. S. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. Random House, New York.
- Fives, H. és Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the „messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In: Harris, K. R., Graham, Ste., Urdan, T., Graham, San., Royer, J. M. és Zeidner, M. (szerk.): *APA educational psychology handbook 2*, APA, Washington DC. 471–499.
- Geffert É. és Herskovits, M. (2004): *Csak keresni kell... A tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Trefort, Budapest.
- Gottschalk, L. A. és Gleser, G. C. (1969): *The measurement of psychological states through the content analysis of verbal behavior*. U. California Press, Oxford, England.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2017): A tehetség érdem és lehetőség oldala *Psychologia Hungarica* **5**. 1. sz., 1–19.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J. P. és Stephenson, G. M. (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Hertberg-Davis, H. (2009): Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, **53**. 4. sz., 251–253.

- Hunyadi Gy. (1997): A konzisztencia mint a vélekedések szervezője In: Lengyel, Zs. (szerk.) *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest. Letöltés: <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szociálpszichologia/ch05s06.html> (2018. 05. 10.)
- Karczag Judit (1992): A Gottschalk – Gleser féle tartalomlemezési módszer. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum II./3.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- MacGregor, D. G., Slovic, P. és Dreman, D. (2000): Imagery, affect and financial management. *The Journal of Behavioral Finance*, **1**, 2. sz.
- Moon, S. M. (2009): Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, **53**, 4. sz., 274–276.
- Mönks, F. J., Heller, K. A. és Passow, A. H. (2000): The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg és R. F. Subotnik (szerk.): *International handbook of giftedness and talent* [2. kiadás]. Elsevier, Kidlington, England. 839–864.
- Persson, R. S. (2007): The Myth of the Antisocial Genius: A Survey Study of the Socio-Emotional Aspects of High-IQ Individuals. *Gifted and Talented International*, **22**, 2. sz., 19–34.
- Peterson, J. S. (2009): Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, **53**, 4. sz., 280–282.
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S. és Glock, S. (2015): Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, **52**, 6. sz., 1160–1184.
- Renzulli, J. S. (1986): The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sass Judit és Bodnár Éva (2018): A tehetségklíma összetevőinek vizsgálata. In: Tóth Péter, Maior Enikő, Horváth Kinga, Kautnik András, Duchon Jenő és Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet*. 363–382. Letöltés: [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_\(szerk\)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf) (2019. 09. 20.)
- Smith, E. R., Mackie, D. M. és Claypool, H. M. (2016): *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh és Fliszár Éva (2014): A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori_I_reader.pdf (2018. 10. 24.)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. és Higgins-D'Alessandro, A. (2013): A review of school climate research. *Review of educational research*, **83**, 3. sz., 357–385.
- Tofel-Grehl, C. és Callahan, C. M. (2017): STEM High Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, **61**, 1. sz., 40–51.
- Winner, E. (2000): The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, **55**, 1. sz., 159–169.

