

TEHETSÉG MŰHELY 8.

ISKOLA ÉS A CSALÁD A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE





Tehetségműhely 8.

Iskola és a család a tehetséggondozásban



Tehetségműhely

Sorozatszerkesztő: Elter András, Sinka Edit
Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ

Készült a „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1.-15-2016-00001 kódszámú, kiemelt projekt keretében.



Tehetségműhely 8.

Iskola és a család a tehetséggondozásban

Nemzeti Tehetség Központ
Budapest, 2020



Felelős szerkesztő: Sinka Edit
Szerző: Imre Nóra
Lektor: Páskuné Kiss Judit

© Imre Nóra, 2020
© Nemzeti Tehetség Központ, 2020

ISBN: 978-615-6198-02-0

Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft. (1134 Budapest, Váci út 49.)
Felelős kiadó: Würtz Csilla
Tipográfia, borító: Kovács Zoltán
Tördelés: Felde Csilla

TARTALOM

ELŐSZÓ	13
BEVEZETÉS	15
ELMÉLETI KERETEK	16
A család és az intézmény közötti kapcsolatrendszer jellegzetességei	17
Tehetségfogalmak, értelmezések	19
Tehetségmodellek a szülői részvétel nézőpontjából	21
A szülő és az iskola kapcsolatrendszerének szerepe a tehetséges gyermek fejlődésében	23
Tehetségazonosítás a szülők bevonásával	25
Tehetséges gyermek a családban.	26
A KUTATÁSRÓL	28
A kutatás célja, relevanciája, a téma indokoltsága	28
Kutatási kérdések és hipotézisek.	29
Kérdések	29
Hipotézisek	30
A kutatás módszertani leírása.	31
A kutatás célcsoportjai	31
A kérdőíves kutatás mintája	32
A kvalitatív vizsgálat mintája és módszerei.	36
TEHETSÉGÉRTÉLMELÉZÉS AZ ISKOLÁK ÉLETÉBEN	39
Az intézményi szereplők tehetségfogalmai	40
A tehetséges tanulók jellemzői	42
Tehetségfogalmak a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján	45
Tehetségfogalmak szülői szemmel.	46
AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ KAPCSOLATRENDSZERÉNEK SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN	48
A szülők szerepe a tehetséggondozásban intézményi nézőpontból	52
Tanári vélemények a tehetséggondozás során felmerülő nehézségekről, képességekről	57
A szülő és az iskola közötti együttműködés formái és tehetségspecifikus területei	61
A szülő és az iskola közötti viszonyrendszer tématerületei a tehetséggondozásban	61
A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás mennyiségi és minőségi aspektusa	66
Tehetséggondozás szülői szemmel	69

SZÜLŐI SZEREPEK A KÖZNEVELÉSI RENDSZEREN KÍVÜLI	
TEHETSÉGGONDOZÁSBAN	76
HIPOTÉZISVIZSGÁLAT (H1, H2, H3) EREDMÉNYEI	81
ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	86
HIVATKOZOTT IRODALOM.	89
MELLÉKLET.	93
Interjútervek.	93
Táblázatok.	102

TÁBLÁZATOK

1. táblázat. A minta képzéstípusok, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása, N	33
2. táblázat. A minta fenntartó, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása (általános iskolák), N.	34
3. táblázat. A minta képzéstípusok, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása a tényleges kitöltésekkel számolva, N.	35
4. táblázat. Tehetségdefiníció a pedagógusválaszok arányában, N=1273.	102
5. táblázat. Tehetségdefiníció intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N=1271	102
6. táblázat. Tehetségdefiníció intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában	103
7. táblázat. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N=1212).	103
8. táblázat. A tehetséges tanulók jellemzői intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N=1241	104
9. táblázat. A tehetséges tanulók jellemzői intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N=1242	105
10. táblázat. A tehetséggondozás megítélése az iskola és a szülő kapcsolatrendszerében a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusonként.	105
11. táblázat. A kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához szükséges tényezők az intézményvezetői válaszok százalékában.	106
12. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanuló egyéni képességei.	107
13. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanuló motivációja	107
14. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanulók társadalmi összetétele	108
15. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája	108

16. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A szülő elkötelezettsége a tanulás iránt	109
17. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A szülő és az iskola kapcsolata.	110
18. táblázat. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők az igazgatói válaszok százalékában.	110
19. táblázat. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők: tanulói érdeklődés, motiváció hiánya az igazgatói válaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban	111
20. táblázat. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők: szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya az igazgatói válaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban	112
21. táblázat. A tehetséggondozás során felmerülő nehézségek a pedagógusválaszok arányában	112
22. táblázat. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A tanulók szociokulturális háttere	113
23. táblázat. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A szülőkkel való együttműködés	114
24. táblázat. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A tanulók motiváltsága	114
25. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára fontos készségek, tulajdonságok a pedagógusválaszok százalékában	115
26. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára fontos készségek, tulajdonságok a pedagógusválaszok százalékában. Kapcsolatteremtő készség a szülőkkal	115
27. táblázat. A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában	116
28. táblázat. A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A tehetségprogramban részt vevő szakemberek (tanárok, mentorok) szakmai munkája	117
29. táblázat. A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A szülők tájékozottsága	117
30. táblázat. A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. Egyeztetés a szülővel a tanuló előrehaladásáról	118
31. táblázat. Az iskola és a szülő közötti kapcsolattartás formái és intenzitása az igazgatói válaszok százalékában	119
32. táblázat. A szülői bevonódás mértéke a tehetséggondozási programokba az intézményvezetői válaszok százalékában	119

33. táblázat. A szülői bevonódás intenzitása a tehetséggondozási programok egyes tématerületein igazgatói válaszok százalékában, intézménytípus szerinti bontásban. Tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása	120
34. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken az igazgatói válaszok százalékában	120
35. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? Szülő–iskola kapcsolattartás gyakorisága az igazgatói válaszok százalékában	121
36. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? A szülők bevonhatósága az igazgatói válaszok százalékában.	121
37. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? Szülők tájékozottsága az igazgatói válaszok százalékában	121
38. táblázat. Az iskolaválasztás szempontjai a szülői válaszok százalékában	122
39. táblázat. A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás formái és intenzitása a tehetséggondozás keretében a szülői válaszok százalékában	122
40. táblázat. Szülői attitűdök az iskolai tehetséggondozásról a szülői válaszok százalékában	123
41. táblázat. A tehetséggondozás nehézségei szülői szemmel a szülői válaszok százalékában	123

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. Renzulli tehetségmodellje	21
2. ábra. A tehetség fogalmának értelmezése az intézményvezetői és a pedagógusi válaszok százalékában	40
3. ábra. A tehetség fogalma a pedagógusválaszok százalékában.	41
4. ábra. Tehetségdefiníció a pedagógusválaszok arányában, N=1273	41
5. ábra. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N= 1212)	43
6. ábra. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N=1240, $p<0,001$)	44
7. ábra. A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata az intézményvezetői és a pedagógusi válaszok százalékában.	50
8. ábra. A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata az intézményvezetői válaszok százalékában, iskolatípus szerinti bontásban ($p=0,052$)	51
9. ábra. A kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához szükséges tényezők az intézményvezetői válaszok százalékában	53
10. ábra. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők az igazgatói válaszok százalékában	55
11. ábra. A minőségi tehetségfejlesztő munka akadályai az intézményvezetői válaszok százalékában ($p<0,001$)	56
12. ábra. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában	57
13. ábra. A tehetséggondozási programok sikerességének tényezői a pedagógusválaszok százalékában (N=1210)	59
14. ábra. A szülői bevonódás mértéke a tehetséggondozási programokba az intézményvezetői válaszok százalékában	64
15. ábra. A tehetséggondozási programok által előidézett változás a szülő–iskola viszonyrendszerében az intézményvezetői válaszok százalékában	67
16. ábra. Az iskolaválasztás szempontjai a szülői válaszok százalékában (N=476)	70
17. ábra. Szülői attitűdök az iskolai tehetséggondozásról a szülői válaszok százalékában (N=476)	71
18. ábra. A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás formái és intenzitása a tehetséggondozás keretében a szülői válaszok százalékában	72

19. ábra. A tehetséggondozás nehézségei szülői szemmel a szülői válaszok százalékában	73
20. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba, tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása az igazgatói válaszok százalékában	82
21. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba, fejlesztési célok kialakítása, egyéni fejlesztési/haladási tervek kidolgozása az igazgatói válaszok százalékában.	82
22. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba – a szülők bevonhatósága/a szülői visszajelzések gyakorisága az igazgatói válaszok százalékában	84
23. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba – a tanuló fejlődését mutató adatok (tesztek) értékelése az igazgatói válaszok százalékában	85



ELŐSZÓ



Kedves Olvasó!

A tehetségek felismerése és gondozása nemcsak lehetőség, hanem komoly feladat is egyben, akár a szakember, akár a szülő számára. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen hazánk bővelkedik a fiatal tehetségekben az élet minden területén: a tudományokban, művészetekben, sportban egyaránt.

A *Tehetségműhely* kiadványsorozat, amelynek nyolcadik kötetét tartja most a kezében, arra vállalkozik, hogy több tanulmányon keresztül, a legfrissebb szakirodalmat áttekintve, bizonyítékokon alapuló kutatások segítségével kísérelje végig a fiatalokat tehetségük felismerésétől a tehetséggondozáson át egészen a munkaerőpiacra lépésig. A sorozattal támogatni kívánjuk a tehetséggondozó szakemberek és döntéshozók munkáját, a tehetséges fiatalok és szüleik tájékozódását, a tehetségtámogató közeg megerősítését, valamint a tehetségbarát szemlélet elterjedését.

Hiszem, hogy a tehetséggondozás összetett világát együtt tudjuk csak feltérképezni, ahogyan együtt tehetjük a legtöbbet a tehetséges magyar fiatalok támogatásáért is. A kiadványsorozattal erre a közös gondolkodásra hívom most Önt is! Tegyük együtt a még tehetségesebb Magyarorszáგért!

Novák Katalin
családokért felelős tárca nélküli miniszter



BEVEZETÉS

Az *Iskola és a család a tehetséggondozásban* című kutatás része a „Tehetségek Magyarország” című, EFOP 3.2.1. pályázat keretében megvalósuló *Kutatások és jó gyakorlatok azonosítása a tehetséggondozásban* című tevékenységcsoportnak, aminek fő célja a tehetséggondozás területén hasznosítható kutatások megvalósítása, valamint a hazai és nemzetközi jó gyakorlatok feltárása. A tehetséggondozás keretében a szülő és az iskola kapcsolatrendszerére fókuszáló kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltárja a szülők tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit, az intézményhez kapcsolódó igényeit, elvárásait és mindazokat a tényezőket, amelyek nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során. Vizsgálatunkban külön figyelmet fordítottunk a köznevelési rendszeren kívüli tehetséggondozásban részt vevő gyermekek pályafutására és az ehhez kapcsolódó szülői szerepekre, erőforrásokra.

A szülők elsősorban a rendelkezésére álló társadalmi és kulturális erőforrások függvényében képesek támogatni gyermekeiket képességeik kibontakozásában. A különböző társadalmi státuszú családok eltérő módokon, csatornákon és eszközkészlettel tudnak részt venni gyermekük képességeinek fejlesztésében. Szerepük így is jelentős, többek között a kiemelkedő képességek felismerésében, az érzelmi támogatásban, az anyagi erőforrások előteremtésében, az iskolával, a pedagógusokkal és a szakemberekkel való kapcsolattartásban, a folyamatos nyomon követésben. Az iskola szerepe is meghatározó abban, hogy a tehetséges tanuló képességeinek minél hatékonyabb fejlesztése érdekében hogyan működik együtt a szülőkkel, miként vonja be a családot a tehetséggondozás folyamatába.

Megvizsgáltuk, hogy a tehetséggondozásban érintett különböző köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai mit gondolnak a szülők szerepéről, saját intézményi elvárásairól, milyen (téma)területeken vonják be a családokat a tehetséggondozásba, és milyen nehézségeket tapasztalnak a megvalósítás során. Mindezt annak érdekében tettük, hogy minél többet megtudjunk a szülő és az iskola viszonyrendszeréről, a szülő és a pedagógus együttműködésének mennyiségi és minőségi jellemzőiről, a két fél közti konfliktusok jellegéről és azokról a kapcsolódási pontokról, amelyek feltárása hozzájárulhat egy hatékonyabb tehetséggondozási rendszer megvalósításához.

ELMÉLETI KERETEK

A különböző oktatási rendszerek eltérhetnek a tekintetben, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a szülői részvételnek, milyen mértékben és formában használják ki a szülői aktivitást, illetve erre támaszkodva milyen (rész)funkciókat bontanak ki. A különböző iskolarendszerek más-más módokon aktivizálják a család–iskola közötti kapcsolódásban, a szülő–tanár interakcióban meglévő lehetőségeket (CHOI, 2014). A történelmi-, kulturális hagyományokból, sajátosságokból eredően változó képet mutat egy adott rendszer aszerint, hogy mennyire nyitott a helyi környezet, a civil társadalom vagy a különböző érdekcsoportok irányában. Egyes iskolarendszerekben ez a nyitottság természetes, a bizalom magas fokú, és a felek között gyakori az együttműködés. Máshol az iskolák merevebb, formálisabb, inkább zárt struktúrákat alkotnak, ahol a kérdésekre elsősorban a falakon belül keresik a megoldásokat. Míg az előbbi elsősorban az atlanti oktatási rendszerre jellemző, addig az utóbbi – az iskola és az otthon közötti nagyobb távolság – a kontinentális, így egyúttal a hazai oktatási rendszer sajátja (KOZMA, 2006).

Az oktatási rendszerekben elengedhetetlen a bizalom egy magasabb szintje, mivel a rendszer szereplői (iskolavezetés, pedagógusok, tanulók, szülők) közötti interakciók csak így képzelhetők el (CERNA, 2014). A bizalom nemcsak a rendszer működésére hat, hanem a rendszer szereplőinek tevékenységére is. Az érintettek (szülők, tanárok, igazgató) közötti interakciók akkor jöhetnek létre, ha fennáll az interperszonális bizalom. Ez a fajta bizalom sokféle formát ölthet, de egy bizonyos szintje jelen kell legyen a megfelelő együttműködés kialakításához és fenntartásához (CERNA, 2014).

A család és az iskola közötti kapcsolódásokat alapvetően a sokféleség jellemzi, amely nem csupán az oktatási rendszerek közötti összehasonlításban mutatkozik meg, hanem az egyes oktatási rendszerekben belül is megjelenik. Az iskola és a családok közötti viszonyrendszer egyedi mintázatokat mutat a helyi közösség, a családok kulturális hagyományai, szokás- és elvárásrendszerei és az iskolák célkitűzései, pedagógiai eszközkészlete, gyakorlata alapján. A szülők iskolába, tanárokbába vetett bizalma szintén meghatározó, jellemzően kultúrák és hagyományok által közvetítettek és beágyazottak (WERMKE, 2014). Ebben az értelemben a szülői részvétel és a szülők bevonásának gyakorlata oktatási intézményenként nagyon változó, amely összhangban van az iskolát körülvevő helyi társadalmi környezet kulturális, vallási és etnikai sajátosságaival.

A család és az intézmény közötti kapcsolatrendszer jellegzetességei

A különböző oktatásszociológiai irányzatok eltérő nézőpontból magyarázzák a család és az oktatás viszonyát, szerepét a társadalomban. A funkcionista, strukturalista megközelítések mellett nagy szerepet játszanak az egyéni aktivitást, értékorientációt figyelembe vevő – az individuum szerepét hangsúlyozó – leírási módok (YOUNG, 2008). Az oktatásszociológiai elméletek közös jellemzője ugyanakkor, hogy a jelenségek és folyamatok magyarázatában nagy jelentőséget tulajdonítanak a családi háttérnek (FULLINWIDER, 1996; OSWELL, 2012). A társadalom funkcionista megközelítése szerint a család – hasonlóan a többi nagy alrendszerhez – a társadalom kicsi, differenciált alrendszere, amely önmagában is több alrendszerből áll (HAYES, 2010). A család belső interakciói társadalmi rendszert hoznak létre, de kifelé irányuló interakcióikkal a többi alrendszerhez (például politika, jog, kulturális élet) is kapcsolódnak. PARSONS (1959) szerint a szocializáció szempontjából két meghatározó intézmény: az iskola és az otthon, de sajátosságaikból eredően ezek között inkább konfliktusok húzódnak meg, mint hogy kiegészítenék egymást. A család mint az elsődleges szocializációs intézmény átadja a társadalmi együttéléshez szükséges tudást, érték- és normarendszert, és közben közvetíti a generációk által átadott tapasztalatokat, mintákat. Az iskola másodlagos szocializációs entitásként jelenik meg a gyerek életében, az intézményes nevelés fő színtereként, ahol a már belsővé tett (interiorizált) normák, tapasztalatok újabbakkal egészülnek ki.

A szülők és a gyermekek az intézményes nevelés és oktatás kezdetén kommunikációs kapcsolatba kerülnek szűkebb és tágabb környezetükkel. A másodlagos szocializációs közeg – az óvoda, illetve az iskola – lehetőséget nyújt arra, hogy a család az intézményes nevelésben kialakított érték- és szokásrendszert megismerje. Az intézménnyel való kapcsolódást vizsgálva a család működésében zárt, kommunikációjában azonban nyitott rendszernek mutatkozhat. Belső (zárt) működését és annak jellegét nagymértékben meghatározza a házastársak, a szülők és a gyermekek, valamint a gyerekek egymás közötti kapcsolatának minősége. Kommunikativitásában nyílt dinamikus rendszernek tekinthető, amely megjelenik a környezet iránti interakciókban és az onnan jövő hatások feldolgozásában (HEGEDŰS, 2006).

BRONFENBRENNER (1974) **ökológiai rendszerelméletében** a gyermek három kontextus – az otthon, az iskola és a környezet – középpontjában helyezkedik el. Fejlődése az öt körülvevő interakciók, kapcsolati hálók rendszerében értelmezhető, amely egyúttal formálja, alakítja környezetét. Ez a „bioökológiai rendszerelmélet” a környezet több rétegét¹ határozza meg, amelyek együttesen hatnak a gyermek fejlődésére. Ezek a rétegek ebben az értelmezésben nem vertikálisan helyezkednek el, hanem horizontális szerkezetbe ágyazva egyre táguló körökben képzelhetők el (FORRAI, 2015, p. 13.). A gyermeket legszorosabban körülvevő környezet a mikrorendszer, amelyben a kapcsolatok két irányban hatnak: egyrészt a gyermek felé irányuló, másrészt a gyermek felől érkezők. A következő kör az elsőt körülvevő tágabb környezet – a mezorendszer szintje –, amelyben az

¹ BRONFENBRENNER ökológiai elmélete a mikrorendszerből kiindulva a mezo- és exorendszeren át terjeszti ki a környezet fogalmát egészen a makrorendszerig és azon túl a kronorendszerig.

informális társadalmi struktúrák mellett az intézményi rendszerek is helyet kapnak. Erre a szintre sorolható az iskola és a család kapcsolatrendszere, a gyermek szülei és tanárai közötti interakciók, a helyi közösség és az iskola mint intézmény közötti kapcsolatok.

A szülő–iskola partnerkapcsolati rendszerét kidolgozó – az angolszász világban ismert – **Epstein-modell** BRONFENBRENNER ökológiai rendszerelméleten alapszik, amely ezt a viszonyrendszert több, egymásra ható szférák rendszereként definiálja (EPSTEIN, 1987). A modell három fő kontextusból – a család, az iskola és a helyi közösség – indul ki, amely hatással van a gyermek szocializációjára és oktatására. A modell középpontjában a tanuló áll, akinek a fejlődése, iskolai előmenetele jelenti a partnerkapcsolat lényegét. EPSTEIN (2001) kétféle megközelítést vázolt fel: az egyik a konfliktusokat emeli ki, a nézőpontok különbségéből adódó feszültségeket, ahol az iskola és a család közötti kapcsolatok diszharmonikusak. A másik megközelítés szerint a megfelelő partnerkapcsolat nélkülözhetetlen a gyermek fejlődése érdekében. Az iskolának és az iskolavezetésnek tehát két választási lehetősége van: vagy kevés interakciót alakít ki a családokkal és a helyi közösségekkel, vagy a harmonikus együttműködés érdekében gyakori kommunikációt és kapcsolatfelvételt kezdeményez.

EPSTEIN (2001) a két intézmény – az iskola és a család – együttműködésének fontosságát hangsúlyozta. A partnerkapcsolat lényege, hogy hozzájáruljon az iskolai sikerek eléréséhez. Ha a tanuló érzi a biztatást, akkor szorgalmasabban tanul, jobban teljesít, nem morzsolódik le. A szülő és az iskola közötti harmonikus együttműködés emellett fejleszti az iskolai légkört, színesíti az iskolai programokat, növeli a szülők készségeit és segíti a tanárokat a munkájukban (EPSTEIN, 2001). Elmélete szerint a partnerkapcsolatban létrejövő interperszonális kapcsolatok vizsgálhatók egyrészt intézményi szinten (például az iskola meghív minden érintett szülőt egy adott iskolai programra), másrészt egyéni szinten (például amikor egy szülő és egy tanár beszélget, egyeztet egymással). A gyermek fejlődése szempontjából a megfelelő partneri viszony kialakítása² mind az iskola, a tanár, mind a szülő oldaláról nézve többlet erőforrást, energiabefektetést igényel.

HOOPER-DEMPSEY és SANDLER (1997) a tanár és a szülő közötti együttműködést aszerint vizsgálta, hogy a részt vevő feleknek milyen előnyöket jelent a megfelelő partnerkapcsolat. A szülőknél ezért lehet hasznos, mert ez fejleszti a tanulás segítéséhez szükséges képességeket. Azok a tanári gyakorlatok pedig, amelyek magasabb szintű bevonódásra ösztönöznek, növelik a saját otthoni és iskolai részvételüket. A szülők általában elégedettebbek az iskolával, és inkább elismerik a tanárok – gyermekeik fejlődéséért végzett – munkáját. A pedagógusoknál a saját tanári hatékonyság érzete erősebbé válik, mivel a tanítási képességeiket pozitívabban látják. Egy jó partneri kapcsolatban a tanár jobban megérti a tanulók egyéni tanulási szükségleteit, és egyúttal képes arra, hogy a szülőket támogassa gyermekük iskoláztatásában. A szülők nagyobb hajlandóságot mutatnak a bevonódásra, ha azt érzik, hogy a tanárok ezt támogatják és szorgalmazzák (HOOPER-DEMPSEY és SANDLER, 1997). Az iskola és a szülők közti kommunikáció jellemzően egyirányú, többnyire az iskolától irányul a családok felé, mint például iskolai programok-

² A **partnerkapcsolat** kifejezés mind a köznyelvben, mind a szaknyelvben általában pozitív jelentéstartalmat hordoz. Azzal az előfeltevéssel él ugyanis, mintha az iskola és a család vagy a tanár–szülő közötti viszonyrendszer problémamentes vagy legalábbis neutrális lenne. E mögött általában olyan implicit és explicit elvárások fogalmazódnak meg, többnyire az oktatáspolitikai részéről, hogy a tanár és a szülő között jó partneri viszonyt kell kialakítani (MARKSTRÖM, 2013).

ról szóló tájékoztatók, információk a tanulók viselkedéséről, teljesítményéről és a tanári elvárásokról. A kétirányú tanár–szülő interakciók ritkábbak, általában leszűkülnek a telefonbeszélgetésekre, az iskolai programokon lezajló spontán beszélgetésekre vagy az üzenő füzetben való jegyzetváltásra (WALKER és HOOVER-DEMPSEY, 2008).

HOOVER-DEMPSEY és munkatársai (2005) több évtizedes kutatómunka során – több lépcsőben – együttesen dolgozták ki a szülői bevonódás modelljét. A modell első szintje azt írja le, hogy a szülőket milyen tényezők motiválják a bevonódásra. A családokat három fő ok készítheti bevonódásra: (1) személyes motivációk, (2) érzékelik az iskola meghívását, (3) szülői életkörülmények (kontextuális változók). Az első két ponthoz tartozó motivációk különösen fontosak, mert ezek a szülő–iskola partnerkapcsolat keretében befolyásolhatók. A személyes motivációk közé tartozik – a modell alapján – a szülő szerepkonstrukciója, amely az egyik legjelentősebb tényező a szülői részvétel szintjének alakulásában. Idesorolhatók azok a szülői nézetek, attitűdök, amelyek azt jelzik, hogy a szülők mit gondolnak saját szerepükről gyermekük iskoláztatásában. A szülő énhatékonyság-érzése szintén meghatározó erejű. A szülők eszerint úgy hozzák meg döntéseiket a részvételről, hogy végiggondolják azok következményeit, kimenetelét. Ha a szülőnek magas az énhatékonyság-érzése, akkor valószínűleg jobban elkötelezett és aktívabban vesz részt gyermeke iskolai életében. Az alacsonyabb énhatékonyságú szülő többnyire úgy gondolja, hogy nem tud megbirkózni a felmerülő nehézségekkel, mert a megoldáshoz nem elegendők a meglévő készségei, képességei.

A modell szerint a szülői bevonódást erősen befolyásolják az iskola felől érkező kontextuális változók. Az egyik ezek közül az ún. „általános jellegű iskolai meghívások”, amelyek az iskola egész légkörét érintik, a nyitottságot, a szülőkhöz való odafordulást. Ez a meghívás különösen a passzív szerepkonstrukciójú és alacsony énhatékonyság érzésű szülőknek fontos. Az iskolai környezet és az iskolai klíma fontos szerepet tölt be a szülői bevonódással kapcsolatos gyakorlatokban. Ezek minősége, az iskola struktúrája, az iskolavezetés szülői szükségleteket, elvárásokat feltáró gyakorlata, az iskola dolgozóinak attitűdjei mind-mind hozzájárulnak a megfelelő iskola–szülő partnerkapcsolathoz.

A szülői bevonódást olyan tényezők is meghatározhatják, amelyeket sem az iskola, sem a pedagógusok nem befolyásolhatnak. Idesorolható a család kultúrája, a szülők idő- és energiaérezékelése, valamint a készségeik és tudásuk. Ezek közül a család kultúrájától függ leginkább, hogy a szülők mennyire érzik fontosnak, hogy bevonódjanak gyermekeik iskolai életébe. Jelentős korlátot jelent azonban a szülők munkaideje, és az ebből eredő energia- és időhiány. Utóbbi elsősorban az iskolai programokon való részvételre hat. Ettől függetlenül azonban a szülői elkötelezettség a gyermek iskolai előmenetelével kapcsolatban megnyilvánulhat otthoni támogatás formájában (HOOVER-DEMPSEY és mtsai., 2005).

Tehetségfogalmak, értelmezések

Más szakmai terminusokhoz hasonlóan a tehetség fogalma is eltérő értelmezéseket kap történelmi koronként, kultúránként, de eltérő megközelítések és irányzatok élhetnek egy adott kultúrkörön belül is. Az, hogy egy adott társadalom mit, illetve kit tekint tehetségesnek, nagyban függ attól a társadalomképtől, illetve gyermekképtől, amiben az egyén él. Ezek a keretek jelölik ki azokat a lehetőségeket is egyúttal, amelyek környezeti tényezőkként meghatározzák a kiemelkedő képességű gyermekek fejlődési irányait.

Az elitizmus vádja és a társadalmi nyomás hatására – elsősorban a fejlett államokban – elindult egy olyan folyamat, amely a kedvezőtlen társadalmi és kulturális háttérű gyerekek számára is hozzáférhetővé tette a különböző tehetséggondozási programokat. A felismert tehetségesek körében alulreprezentált tanulók egyre nagyobb eséllyel fértek és férnek hozzá ezekhez a szolgáltatásokhoz, annak eredményeként, hogy a tehetségazonosítási eljárások alternatív módszerekkel egészültek ki, és széles körben hozzáférhetővé váltak. Az utóbbi évtizedekben a tehetségfogalom értelmezése ebbe az irányba mozdult el, mely így egyre szélesebb réteget szólít meg. A tehetségazonosítási eljárások, mérőeszközök gazdagodása és elterjedtsége, a többfaktorú értékelési folyamatok, a tanári és a szülői véleménynek a figyelembevételére mind-mind ebbe az irányba mutatnak (BRACKEN és BROWN, 2006).

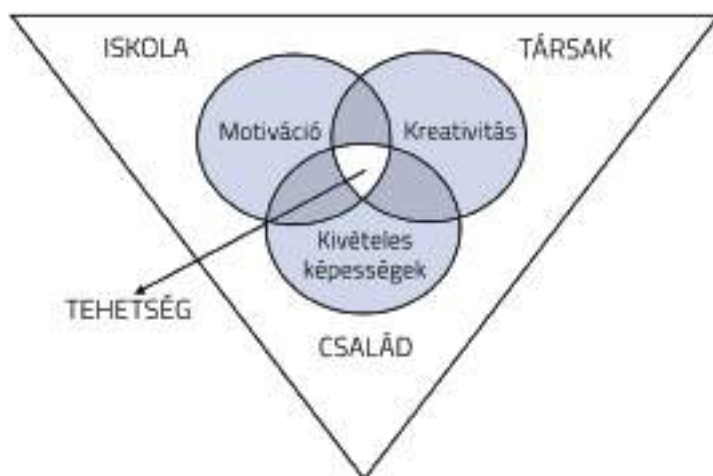
A „tehetség” kifejezés mögött tehát egy folytonosan változó fogalomrendszer áll, amelynek lehetnek és vannak statikus elemei, de – miként a tehetségmodellek alakulásából, fejlődéséből is látható –, állandóan új elemekkel gazdagodnak. A korábbi, ma már konzervatívnak nevezett szemléletet, amely az IQ-tesztekre és a kognitív képességekre korlátozódott, felváltotta egy többféle tényezőre támaszkodó, dinamikus tehetségfogalom. Korábban a **tehetség** kifejezésen az „intellektuális tehetséget” értettek, melyek IQ-tesztekkel elszámolhatók és igazolhatók (BRACKEN és BROWN, 2006). A tehetség ma már nem egy veleszületett, állandósult, univerzális jellemzője az egyénnek, ami kiemelkedő teljesítményre predesztinál a jövőben, hanem egy folyton változó komplex viselkedésegység, amely kiemelkedő teljesítményekben mutatkozik meg (REZZULLI és REIS, 2004; GYARMATHY, 2012).

Az iskolai teljesítményekhez kötött tehetségfogalom, amelyet magas osztályzatokban, standardizált teszteredményekben vagy kiemelkedő versenyhelyezésekben mérnek (REZZULLI és REIS, 1982) mára már túlhaladottá vált. Különösen így van ez, ha figyelembe vesszük a különböző nyelvi, kulturális és etnikai kisebbséghez tartozó tanulók előrehaladási lehetőségeit (BRIGGS és MTSAI, 2008). Elsősorban az angolszász országokban, köztük az Egyesült Államokban már az 1990-es évek elején megtörtént az a szakpolitikai lépés, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulóknak lehetőséget kell adni tehetségük fejlesztéséhez. A tradicionális tehetségfogalmat meghaladó szemlélet alapján került sor olyan fejlesztésekre, amelyek túlléptek a korábban alkalmazott tehetségazonosítási módokon, eljárásokon (GRANTHAM, 2005).

Egyes kritikai hangok szerint a tehetségfogalom mögött nem a természetes kiválasztódás, hanem olyan konstrukció fedezhető fel, amely az aktuális társadalmi értékekkel és szakpolitikával szoros kapcsolatban áll. Az, hogy a tehetséget hogyan definiáljuk, nem független a társadalmi, kulturális, társadalompolitikai tényezőktől. Ennek értelmében a „tehetségfogalom” kizárólagossági kategóriákat képez, mégpedig úgy, hogy vannak a „tehetséges gyerekek”, és van a „maradék”, akiket nem fogad be ez a fogalomrendszer. Az oktatáspolitikai így – ezen a konstrukción és az ehhez kapcsolódó narratívákon keresztül közvetett módon – jelentős hatást gyakorol a tanulók fejlődésére (BORLAND, 2005).

Tehetségmodellek a szülői részvétel nézőpontjából

A fenti értelmezések is azt mutatják, hogy a „tehetség” nem tekinthető statikus fogalomnak, hanem folyton alakuló – a társadalmi és szakpolitikai változásokat leképező – jelenség. A nemzetközi és a hazai szakmai körökben általánosan elfogadott tehetségmodellek, mint a MÖNKS–RENZULLI (2000) vagy a CZEIZEL-féle (1981, 1996) modell esetében is láthatók, hogy nem egykomponensű modellek, hanem komplex, többemű jelenséget próbálnak leírni. A **hármás tagolású „triád-modell”** egyik külső elemét alkotja a család. A gyermek egyéni képességein, motivációin és kreativitásán túl jelentős szerepet játszanak azok a környezeti tényezők (iskola, család, társak), amelyek lehetőségként vagy éppen akadályként befolyásolják az egyéni képességek kibontakozását (HELLER és mtsai., 2000). A tehetség fejleszthető, de ehhez megfelelő, fogékony időszakra van szükség, és amelyek csak bizonyos környezeti feltételek mellett érvényesülhetnek (RENZULLI, 2000).



1. ábra. Renzulli tehetségmodellje

Forrás: RENZULLI, 2002

A család szerepe ebben a koncepcionális keretben elsősorban nem önmagában, hanem a viszonyrendszer egyik elemeként válik meghatározóvá. Ebben az értelmezésben a szülők – a tanuló személyén keresztül – kapcsolatban állnak az iskolával és a gyermek kortárscsoportjával. A szülők elkötelezettségük függvényében elősegíthetik gyermekük tehetségének kibontakozását, de egyúttal akadályozhatják is azt, ha nem ismerik fel, vagy nem veszik figyelembe.

A MÖNKS–RENZULLI (2000) modellből látható (1. ábra), hogy a gyermek veleszületett, átlagon felüli képességei önmagában nem elegendők. A tehetség fő ismérvei még: a kreativitás és az egyéni motivációk. Itt kettős folyamat észlelhető. Egyrészt ez beszűkíti a számba jöhető tanulók körét, mivel nem elegendő csupán a kivételes képességegyüttes ahhoz, hogy tehetségként definiáljuk. Kellenek a belső motivációk (és/vagy külső motivációk) és az újszerű gondolkodás, kreativitás. Másrészt a korábban jelzett tendencia

mégis az, hogy a méltányosság eszméjéhez kapcsolódó társadalompolitikai megfontolások, irányelvek mentén kinyílik a spektrum egy szélesebb – a kedvezőtlen társadalmi háttérű tanulókat is magában foglaló – populáció felé. Ez egy dinamikusan változó folyamat, amely oktatási rendszerenként és intézményenként eltérő mintázatokat mutat. Az, hogy kit azonosítunk tehetségesnek, és kiket tudunk bevonni a tehetséggondozás folyamatába (ez két eltérő halmaz lehet), erősen függhet attól, hogy az adott oktatási rendszer hogyan határozza meg a tehetségesek körét. Mindezt – ettől részben függetlenül az is befolyásolja, hogy az adott iskola vezetése mit gondol a tehetségről, s hogyan jelenik ez meg az iskolapolitikában.

A ZIEGLER és munkatársai által kidolgozott **Akciótóp-modell** (AMG)³ komplex rendszer, amelyben az egyén és a társadalmi-, információs környezet együtt van jelen (GRASSINGER és mtsai., 2010). Az egyén több olyan rendszerben (szuprarendszerben)⁴ is működik, tevékenykedik, amely nem kapcsolódik közvetlenül a tehetségfejlesztéshez. A tehetséggondozás szempontjából különös jelentőségűek a tehetségfejlesztés ösztönzésére közvetlenül (például óvoda, iskola, egyetem, sportcsapat) vagy közvetve (például nemzetközi versenyek) szakosodott rendszerek. A modell lényeges eleme, hogy a rendszerek hogyan teljesítik a számukra kijelölt funkciókat, valamint, hogy a rendszerek kölcsönhatása szinergiákat eredményez-e (azaz nagyobb kimenet, mint az egyes rendszerek kimeneteinek összege) vagy interferenciákat (azaz kevesebb kimenet, mint a kimenetek összege) (ZIEGLER és STOEGER, 2017, p. 187.). Ebben az értelemben kulcsfontosságú, hogy például a szülő és a tehetséggondozást végző pedagógus hogyan tudnak együttműködni egymással. Ilyenkor az erőforrások összeadódnak, ami elősegíti a rendszer által kijelölt cél elérését (ZIEGLER és mtsai., 2013; STOEGER és mtsai., 2018).

A tehetségfejlesztésnek a motiváció és ezen belül is a tanulási motiváció egyik lényeges komponense. Feltevések születtek arról, hogy a tehetséges diákok motivációja magasabb-e kevésbé tehetséges társaikhoz képest. A tanulási motivációt érintő vizsgálat a tehetséges populációnál egymásnak ellentmondó eredményeket hozott. Egyes kutatások szerint a tehetséges egyéneknél magasabb belső motiváció fedezhető fel, mások szerint az akadémiai motiváció független a magas intellektuális képességektől (GARN és mtsai., 2010). Másrészt a tanulási motiváció segít magyarázatot adni az alacsony, illetve a magas teljesítményeket elérő tehetséges tanulók különbözőségére. Az a kérdés, hogy egyes egyéneknél miért jelenik meg a magasabb fokú motiváció, másoknál miért nem, elvezet ahhoz a problémakörhöz, hogy hogyan lehetne erősíteni a motivációt, illetve annak egyes faktorait.

A motiváció szakirodalma szerint mindenkinél – így a tehetséges tanulóknál is – a személyes, belső jellemvonások és a társadalmi környezet (például iskola, osztály, család) alakítják az ún. akadémiai motivációt. Az iskola hatása megmutatkozik az osztálytermi légkörben, a tanári szemléletben, orientációban és a tanítási stratégiákban (GARN és mtsai., 2010). A kutatások kisebb köre érinti a család által teremtett motivációs környezetet, amely szerint a szülők hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményekre (GROLNICK és SLOWIACZEK, 1994; DESFORGES és ABOUCHAAR, 2003). Más nézőpontból pedig

³ Actiotope Model of Giftedness (AMG).

⁴ Idesorolható a családi, a baráti körök vagy az egészségügyi rendszer is.

szoros összefüggések fedezhetők fel a különböző családi faktorok és az alulteljesítés között a tehetséges fiatalok körében (BAKER és mtsai., 1998) vagy a tehetséges szülők által kialakított otthoni klíma és a tanulmányi eredmények között (CAMPBELL és mtsai., 2007). A szülői támogatás összefügg a tanuló belső motivációival és a teljesítményével, amely szerint a) az otthoni környezetnek közvetlen hatása van a teljesítményre, b) a belső motiváció közvetítő mechanizmus az otthoni környezet és a tanulmányi teljesítmény között, és c) a belső motiváció közvetítő kapocs az otthoni környezet és a jövőbeli belső motivációk között (GOTTFRIED és mtsai., 1994).

A szülő és az iskola kapcsolatrendszerének szerepe a tehetséges gyermek fejlődésében

A szülő és az iskola közötti együttműködés jelentősége a nemzetközi szakirodalomban az ezredforduló óta egyre növekvő súllyal jelenik meg. Az angolszász világ országaiban számos olyan oktatásfejlesztési program indult be, amely a szülők bevonását tűzte ki célul a tanulói eredményesség növelése és az esélyteremtés érdekében (*No Child Left Behind*, 2001; *Every Child Matters*, 2003). Az oktatáspolitikai kezdeményezések olyan tudományos eredményeken alapulnak, amelyek rámutatnak a szülői bevonódás és az iskola–otthon közötti kapcsolatrendszer fontosságára a gyermek képességeinek kibontakoztatásában. Nemzetközi felmérések bizonyítják, hogy a szülő elkötelezettsége és részvétele gyermeke iskoláztatásában – szocioökonómiai státusztól függetlenül – összefügg a magasabb tanulmányi teljesítményekkel (BORGONOVÍ és MONTT, 2012). Egy angol összegző tanulmány szerint a diák tanulmányi eredményeire mindenekelőtt a szülők aspirációi, iskolával kapcsolatos attitűdjei és otthoni támogatása hat. Az iskolai részvétel is lényeges emellett, mert az hosszú távon – a tanárokkal való kapcsolaton és az információk megszerzésén keresztül – befolyásolja a tanuló teljesítményét és beilleszkedését (DESFORGES és ABOUCHAAR, 2003). Bár a tehetség gondozással kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban nem központi téma az intézmény és a szülő kapcsolatrendszere, mégis – az angolszász hagyományokból eredően is – nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szülői szerepnek az intézményes nevelés-oktatás rendszerében. Számos elemzés foglalkozik a tehetséges tanuló képességének fejlesztési lehetőségeivel, az ebben vállalt szülői feladatokkal, továbbá vizsgálják azokat az attitűdöket, elvárásokat, amelyeket a szülők támasztanak az intézménnyel szemben (GARN és mtsai., 2010; GRANTHAM, 2005; KARNES és KARNES, 1982).

A tehetség mint társadalmi konstrukció hatást gyakorol azoknak a szülőknek a bevonódására, támogató magatartásformáira, akiknek a gyermeke a „tehetséges” kategóriába esik. A tehetségesség tehát kiváltja a szülőben azt a gondoskodó attitűdöt, gyermeknevelési gyakorlatot, amely további teljesítményt generál (MUDRAK, 2011). A szülői elvárások azonban bizonyos esetekben kontraproduktívak is lehetnek, ha a szülő gyermeke sikereiből saját narcisztikus személyiségét építi, vagy a túlzott elvárások ellenállást váltanak ki az iskolás gyermekből (CIGMAN, 2006). Az azonban nem vitás, hogy még a kiváló adottságokkal rendelkező gyermekeknek is kell erőfeszítést tenniük a kiemelkedő teljesítmények eléréséért. A szülők és a tanárok többnyire úgy gondolják, hogy a kiemelkedő képességek teljes kibontakoztatása érdekében a támogató környezet biztosítása

mellett a gyerekeknek erőfeszítéseket kell tenniük (CAROPRESO és WHITE, 1994, p. 271.; GYARMATHY, 2013).

A mai tehetséggondozási rendszer – a koncepcionális változásoknak megfelelően – már szélesebb bázisra, populációra támaszkodhat. A tehetséggondozásban érintett kedvezőtlen társadalmi- és gazdasági helyzetű, valamint eltérő kulturális háttérű családok gyermekei esetében a szülők támogatási potenciálja kritikus (GRANTHAM, 2005). Ennél a speciális csoportnál különösen fontos, hogy az iskola ösztönözze a szülő elkötelezettségét, támogató attitűdjeit, és a szülő is megtalálja a hangot a tanárokkal. A tehetséggondozási folyamatban jelentős szerepet kap az intézményvezető, aki irányítja, koordinálja a feladatokat – például egy ún. **Támogató Modell⁵ (G-PAM)** bevezetésekor (FORD és GRANTHAM, 2003). Ha sikerül a szülőket bevonni ebbe a folyamatba, akkor a következő területeken hasznosulnának a közös erőfeszítések: 1) a tanárok megismerik a különböző szociokulturális helyzetű tanulók igényeit, 2) a tanulmányi elvárások konzisztensek lesznek az iskola és az otthoni élet között, 3) az eltérő szociokulturális háttérű tanulók viselkedésének jobb megértése következik be, 4) a szülők mint pártatlan érintettek hozzájárulnak gyermekük fejlődéséhez (FORD és GRANTHAM, 2003).

A tehetség kibontakozása hosszú folyamat különböző állomásokkal, váltakozó stádiumokkal (BLOOM és SOSNIAK, 1985). Ebben a folyamatban a tanuló a főszerep, de a fiatalabb korosztályt jelentősen befolyásolhatja a családi érték- és normarendszer, a szülők szerepértelmezése és énhatékonysága. Ha a szülő negatív attitűddel fordul az iskolai környezet, az intézményes nevelés felé, akkor aláássa a gyermek magasabb tanulmányi eredmények elérése érdekében kifejtett erőfeszítéseit, motivációit (CAMPBELL és mtsai., 2007). Az iskolai és az otthoni környezet között felépített együttműködő partnerkapcsolat nagy valószínűséggel csökkenti a tanár–szülő közötti konfliktusokat, és maximalizálja a tanulási motivációt (GARN és mtsai., 2010).

Az elmúlt években hazánkban is több szakmai tanulmány született a tehetséggondozás témakörében, de ezek közül csak néhány érinti részletesebben a szülő mint partner szerepét. Készültek olyan elemzések, amelyek egyes tehetséggondozási programokhoz kapcsolatosan vizsgálták a családi háttér hatását (DERÉNYI és mtsai., 2015; KÁLLAI, 2016), és mások, amelyek a szülői szerepet bontották ki az intézményes nevelés (BALOGH és mtsai., 2014) vagy a családi nevelés viszonylatában (GYARMATHY, 2012). Az előbbi tanulmány a következőkben foglalja össze az iskola és a család együttműködésének fő területeit:

- célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása;
- a tanuló megismerése, tehetségének felismerése;
- a fejlődés közös értékelése;
- a pedagógus tanácsa, módszertani segítségnyújtása;
- a gyermek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés;
- közös programok szervezése;
- a pályaválasztás irányítása (BALOGH és mtsai., 2014, p. 32.).

⁵ A Gifted Program Advocacy Model (G-PAM) kifejezetten az eltérő kulturális háttérű tehetséges gyerekekre kidolgozott modell.

Egy korábbi kutatás arra hívta fel a figyelmet, hogy a pedagógusok elsősorban a biztos, érzelmileg támaszt nyújtó családi hátteret tartják a legfontosabb tényezőnek a tehetségek kibontakoztatásában. Ennél kisebb szerepet kap a szellemi fejlődés biztosítása vagy a tehetséggondozás gyakorlati feladatai, megvalósulása (BALOGH és mtsai., 2014, p. 136.). A szülő és a tanár közötti viszonyrendszer fő elemeként a pedagógusok a folyamatos kapcsolattartást, információcserét jelölték meg, amelyet követett a célok tisztázása, az azonos követelményrendszer kialakítása, a pedagógusok szakmai tanácsadása (BALOGH és mtsai., 2014, p. 139.).

A pedagógusok véleményének feltérképezése mellett sor került egy – immár a szülők nézeteit feltáró – kutatásra, amelyből kiderül, hogy a család, és benne a szülő szerepét kiemelkedőnek tekintik a tehetségek felismerésében, azonosításában. A MATEHETSZ (2013) felmérése szerint a szülők jobban szeretnék az iskola keretei között, egyénre szabottan megoldani a tehetség támogatását. Emellett a szülők célt fogalmazznak meg a maguk számára a tehetségfejlesztésben. Fontosnak tartják, hogy a kötelező iskolai foglalkozások mellett valamilyen szabadidős tevékenységet szervezzenek a gyermekeiknek, amely a későbbiekben hozzájárulhat bizonyos tehetségterületek felismeréséhez. A felmérés adatai szerint a szülők igénylik a folyamatos tanácsadást tehetséges gyerekek nevelésében és képességeinek fejlesztésében (BALOGH és mtsai., 2014).

A szülők bekapcsolódását a tehetséggondozási programokba – periférikusan ugyan, de – vizsgálták más tanulmányok (MAYER, 2016; DERÉNYI és mtsai., 2015). Ezek szerint a gazdagító programokba be tudták vonni a szülőket, amelynek egyik eleme volt a tanár–diák–szülő kapcsolat megerősítése. A rendszeres tájékoztatás mellett kérdőíves elégedettségi vizsgálatra is sor került. „A kutatási eredmények közül ki kell emelnünk azt a tényt, hogy a szülők általában nyitottak az együttműködésre a mentorokkal, keresik a lehetőségeket gyermekeik számára, sőt az sem ritka, hogy a velük szemben támasztott elvárásaik növekednek a program során. Ezt a beavatkozás fontos pluszhozadékanak tekintjük, ami hatással lehet az ezzel kapcsolatos előítéletek változására is. A családlátogatások, a folyamatos kapcsolattartás a szülőkkel a mentorokat is segíti a tanulók jobb megismerésében” (DERÉNYI és mtsai., 2015, p. 50.).

Tehetségazonosítás a szülők bevonásával

Az iskolán belül elsősorban a pedagógusok szerepköréhez tartozik a kiemelkedő képességű tanulók felismerése és a közös feladatvállalás a szülőkkel karöltve a teljesítmények növelése érdekében (KETCHAM, 1964; BRACKEN és BROWN, 2006). A tehetségigéreték felismerése – a tehetségkoncepció változásával párhuzamosan – egyre több intelligencia-területet ölel fel, és egyre nagyobb tanulópopuláció vehet részt tehetségvizsgálaton. A mai gyakorlat szerint már nemcsak az objektív tesztek eredményeiből, hanem a pedagógusok, szülők szubjektív megítéléséből is nyerhető a tehetségfejlesztéshez szükséges információ. Az objektív módszerekhez sorolhatók a különböző tesztek és pszichológiai mérések, a szubjektív módszerekhez pedig az alkalmi és strukturált megfigyelések, a tulajdonságlisták, a szülők és a társak véleménye (DÁVID és mtsai., 2014). Az egyszeri alkalommal végzett tehetségazonosítás gyakorlata az utóbbi évtizedben áttolódott egy folyamatos, a tehetséggondozási rendszer keretében végzett megfigyelési folyamatra, amelyben a szülők szerepe is felértékelődik. A szülők meglátása, véleménye nagyobb

hangsúlyt kap, amelyet vagy strukturált interjúk, spontán beszélgetések, vagy kérdőívek keretében fogalmazhatnak meg. „A strukturált interjú kérdéskörei az azonosítani kívánt tehetségjegyekre, azok fellépésének időpontjára, vagy akár a tehetség kibontakozását segítő vagy gátló tényezőkre egyaránt vonatkozhatnak.” (DÁVID és mtsai., 2014, p. 10.)

A tehetségazonosítás megfelelő időpontjáról megoszlanak a vélemények. A szakemberek egy része nem híve a korai tehetségfejlesztésnek. A kiemelkedő adottságok korai felismerése többnyire – elsősorban a kedvező szocioökonómiai családoknál – maga után vonja a szülők támogatását, amely azonban nem optimális a gyermek fejlődésének (MUDRAK, 2011). A túlzott figyelem, a túlhajtás nemcsak a gyermek személyiségfejlődésére lehet kedvezőtlen hatással, hanem a szorongás emelkedésével a teljesítmények is elmaradhatnak. A túl korai elvárások, a nyomás a későbbi kibontakozást és az alkotói tevékenységet is veszélyezteti (GYARMATHY, 2013). A kedvezőtlen társadalmi és gazdasági helyzetű, eltérő kulturális háttérű gyerekeknél azonban nem ez a jelenség figyelhető meg, esetükben inkább a tehetségek fel nem ismerése és a megfelelő támogatás hiánya valószínűsíthető. Náluk ezért a tanári szerep felértékelődik, mivel ők azok, akik felismerik, megértik és támogatják a különböző – nem feltétlenül a verbális és a logikai intelligenciát magában foglaló – kiemelkedő képességű gyerekeket (BRIGGS és mtsai., 2008).

A hazai tehetségazonosítás gyakorlata eltérő képet mutat a különböző iskolatípusok szerint. A hat–nyolc évfolyamos középiskolák a felvételi szelekciós mechanizmusainak következményeként már eleve nagyon jó képességű gyerekeket iskoláznak be. Ettől kezdve már „csak” alapvetően a tanuló motivációin, illetve a szülő elvárásain, kezdeményezésein múlik, hogy mikor és hogyan kapcsolódik be a gyermek a tehetséggondozás folyamatába. Ezekben az oktatási intézményekben a kiemelkedően tehetséges tanulók azonosítását alapvetően a tanári, szülői jellemzés, iskolapszichológus bevonása, tesztek és kérdőívek alkalmazása, tanuló társak jellemzése segítségével végzik. A hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban beiskolázó intézmények közül néhány iskolán kívüli programot szervezett, többnapos, tematikus nyári tábort, amely a résztvevők képességeinek felmérésére adott lehetőséget különböző fejlesztő tevékenységek, játékos feladatok, kreatív foglalkozások által (*Nemzeti Tehetség Program*, 2010).

A Tehetségpontként is működő intézményekben szintén változó a tehetségek felismerésének, azonosításának gyakorlata. Egyes tehetségpontok nem alkalmaznak semmilyen szűrő eszközt – a „minden gyerek tehetséges valamiben” koncepciónak megfelelően. „Ezekben az intézményekben gyakori az, hogy bár senkit nem zárnak ki, aki érdeklődik, de a tehetséggondozás több szintből áll, ami viszont szerencsés esetben oda-vissza átjárható” (DERÉNYI és mtsai., 2015, p. 84.). Másrész azonban léteznek olyan intézmények, ahol hosszabb és komplexebb a kiválasztási folyamat. A mérőeszközök kialakítása és kidolgozottsága (például komplex, adaptálható tesztek) egyes iskolákban már rendelkezésre állnak, amelyeket a tanárokkal, a tanulókkal és a szülővel folytatott konzultáció is megelőz.

Tehetséges gyermek a családban

A nevelésszociológia egyik alaptétele, hogy az otthon mint elsődleges szocializációs közeg és egyúttal mint első tanulási környezet hatást gyakorol az egyén kognitív, affektív képességeire (KARNES és KARNES, 1982). Az ingergazdag környezet inspiráló hatása mel-

lett a nevelési stílusok is szerepet játszanak a gyermek képességeinek kibontakozásában. Korábbi kutatások pozitív hatást mutattak ki a demokratikus, megengedő és a szeretetteljes otthoni környezet esetében, és negatívát a tekintélyelvű nevelési stílusnál (MILLER és GERARD, 1979). Egyelőre azonban viszonylag kevés szakirodalom foglalkozik a tehetséges tanulók családjában észlelhető motivációs környezet jellegzetességeivel, struktúrájával (GARN és mtsai., 2010, p. 263.). Egyes tanulmányok szerint a motiváció szempontjából az „optimális családi mintázat” leírható úgy, mint egy nem túlságosan zárt családi struktúra, kevés konformitással, ahol az apák erős interakcióban vannak gyermekeikkel és a szülők viszonylag könnyen fogadják a gyermek regressziós fázisait (MILLER és GERARD, 1979). Bár a tanulási motiváció kialakításában a család játssza a főszerepet, az iskolázás során egyre nagyobb jelentőségű az iskola mint másodlagos szocializációs közeg.

Az **Ön-Determinációs Elmélet (SDT)**⁶ szerint a belső motiváció, a külső motiváció és a motiváció hiánya generalizálja az egyén viselkedését. A belső motiváció kapcsolatban áll a belső értékekkel vagy a részvétel élményével, ami a tehetséggondozásban megjelenhet úgy, hogy a tehetséges tanuló a saját szabadidejében vesz részt egy iskolai projektben. Az SDT szerint a belső motiváció tekinthető leginkább öndeterminációs típusú motivációnak, és mint ilyen, erős összefüggést mutat a pozitív tanulmányi teljesítményekkel. A külső motiváció olyan viselkedéssel kapcsolható össze, amelyet külső kimenetek irányítanak. A motiváció hiánya pedig passzív viselkedést generál (DECI és RYAN, 2002).

Az Ön-Determinációs Elmélet alapján a tehetséges tanuló motivációs bázisának az a legkedvezőbb, ha a tanárok és a szülők együttesen autonóm,⁷ kompetens⁸ és kapcsolódóképes⁹ környezetet teremtenek számára (GARN és mtsai., 2010). A túlkontrollált környezet mögött fedezhetők fel a túlzottan bevonódott és az erős kritikai attitűdökkel rendelkező szülők, akik nem tudják megadni gyermeküknek az autonóm környezet nyújtotta lehetőségeket. Holott más kutatások is igazolták, hogy az autonóm-támogató jellegű szülők kevesebb kontrollt alkalmaznak, önálló problémamegoldásra biztatják gyerekeiket, és nagyobb szabadságot adnak döntéseikben, és ezek egyúttal összefüggést is mutatnak a tanulási motiváció alakulásával (GROLNICK és RYAN, 1989). Más vizsgálatok is alátámasztják azokat az eredményeket, melyek szerint a szülők nagymértékben alakíthatják tehetséges gyermekük tanulási motivációit otthon és az iskolában egyaránt (GARN és mtsai., 2010, p. 263.).

A szülők nagy része a tehetséges gyermekük igényeihez igazodó környezetet igyekszik megteremteni, amely autonóm-támogató jellegével növeli a gyermek tanulási motivációit. Más részük azonban nehézségeket érzékel a motiváció fenntartásában, különösen azok a szülők, akiknek erre csak egyféle stratégiájuk van. Összességében a tehetséggondozás során a tanárok és a szülők között célszerű nyitott kommunikációt folytatni az egyéni motivációs stratégiákról és azok hatékonyságáról (GARN és mtsai., 2010).

⁶ Self-Determination Theory (SDT).

⁷ Autonóm – önszabályozó viselkedés.

⁸ Kompetens – hatékony interakció a környezettel.

⁹ Kapcsolódóképes – kölcsönös kapcsolatépítés (GARN és mtsai., 2010, p. 264.).

A KUTATÁSRÓL

A „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1-15-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében a 2017/18-as tanévben került sor a *Tehetséggondozás a köznevelési intézményekben* című kutatási adatfelvételre. A hazai köznevelési intézmények körében lebonyolított személyes (papíralapú) és online strukturált kérdőívek lekérdezésének a fő célja az volt, hogy a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szereplőiről, folyamatairól, eszközeiről, a tehetségkibontakoztatás feltételeiről, a tehetséggondozás és tehetségfejlesztés eredményeiről átfogó képet kapjunk.

A szűkebb kutatási témát – **a tehetséges gyermekek szüleinek elvárására és a tehetséggondozásban történő részvételére** fókuszáló kutatás egy nagyobb témaegység – a *Kutatások és jó gyakorlatok azonosítása a tehetséggondozásban* című tevékenység-csoport részeként dolgoztuk ki.

A kutatás célja, relevanciája, a téma indokoltsága

A kutatás célja a szülők tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos beállítódásának megismerése, azoknak a tényezőknek a feltárása, amely a tehetséghez, tehetséggondozáshoz való viszonyulásukat meghatározza. A kutatás ezenkívül vizsgálja a szülők tehetséggondozási rendszerrel kapcsolatos igényeit, elvárásait.

A tehetséggondozási folyamat kimenetele, annak sikeressége vagy nagyobb hatékonysága nemcsak a gyermek kognitív képességeitől, készségeitől vagy akár motivációjától függ, hanem az őt körülvevő társadalmi környezet jellegzetességeitől. Az egyénre ható környezeti tényezők közül a család mint elsődleges szocializációs közeg kiemelt szerepet játszik. A családon belül – a testvérek közti interperszonális kapcsolatokon túl – a szülő–gyermek viszony jelentős hatást gyakorol a gyermek kognitív és affektív fejlődésére. Többnyire a szülő észleli elsőként gyermeke képességeit, hajlamait, ő ismeri érdeklődési körét, igényeit. A szülő azonban elsősorban a rendelkezésére álló társadalmi és kulturális erőforrások függvényében képes támogatni gyermekét képességei kibontakozásában. A különböző társadalmi státuszú családok eltérő módokon, csatornákon és eszközkészlettel tudnak részt venni gyermekük fejlesztésében. Szerepük azonban így is meghatározó, többek között a kiemelkedő képességek felismerésében, az érzelmi támogatásban, az anyagi erőforrások előteremtésében, az iskolával, a pedagógusokkal és a szakemberekkel való kapcsolattartásban, a folyamatos nyomon követésben.

A szülő elkötelezettsége azonban nem kizárólag a család, az otthon keretei között mutatkozik meg, hanem a gyermek intézménybe kerülésével is fennmarad. Az óvoda –

és később az iskola – olyan egyedi nevelési-oktatási környezetet jelent a gyermeknek, amely erős hatás gyakorol személyes képességei, készségei fejlődésére. A pedagógus szakmai tevékenysége egyre inkább előtérbe kerül, és az intézményekben zajló tanítási-tanulási folyamatban kulcsszerepet tölt be. A szülő szerepe ekkortól – látszólag – másodlagossá válik, mégis attitűdjével, hozzáállásával, erőfeszítéseivel jelentősen befolyásol(hat)ja gyermeke kognitív és affektív fejlődését. Ebben a folyamatban nem mellékes az iskola és a család vagy másképpen a pedagógus és a szülő együttműködésének jellege, annak mennyiségi és minőségi elemei.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Kérdések

1. Milyen szerepet tölt be a szülő tehetséges gyermeke képességeinek fejlesztésében a családban?
 - 1.1. Hogyan értelmezik a szülők a tehetség fogalmát (tehetségkoncepció)?
 - 1.3. Milyen nehézségek merülnek fel a tehetséges gyermekek nevelése során?
 - 1.4. Milyen jellegű támogatást igényelne a tehetséges gyermeket nevelő szülő?
2. Milyen szerepet tölt be a szülő tehetséges gyermeke fejlesztésében az iskola–család viszonyrendszerében?
 - 2.1. A tehetséges gyermeket beiskolázó alap- és középfokú oktatási intézmények milyen módon, milyen mértékben vonják be a szülőt a tehetséggondozás folyamatába?
 - 2.2. Milyen tényezők befolyásolják a szülők tehetséggondozásban való részvételét?¹⁰
 - 2.3. A szülők milyen igényekkel és elvárásokkal fordulnak a tehetséggondozó rendszer különböző elemeihez?
 - 2.4. Az oktatási intézmények milyen elvárásokat, igényeket fogalmaznak meg a szülőket érintően?
 - 2.5. Milyen problémákat és nehézségeket fogalmaznak meg a szülők a tehetséggondozás folyamán az intézményekkel való együttműködés kapcsán?
 - 2.6. Milyen nehézségeket, problémákat fogalmaznak meg az iskolák a tehetséggondozás folyamán a szülőkkel való együttműködés során?
3. Milyen szerepet tölt be a szülő a köznevelési rendszeren kívüli tehetséggondozásban gyermeke képességeinek fejlesztésében?
 - 3.1. Milyen tényezők miatt választja a szülő a tehetséggondozás iskolarendszeren kívüli formáját?
 - 3.2. Milyen nehézségekkel jár a gyermek tehetséggondozását az iskolán kívül biztosítani?

¹⁰ Ebben az elméleti keretben a szülői részvétel fogalma minden olyan tevékenységet magában foglal, amely a gyerek készségfejlődését, tanulását, fejlesztését szolgálja.

Hipotézisek

1. *A tehetséggondozási programok¹¹ a köznevelési intézményekben (például a Tehetségpont) az iskola–szülő kapcsolatok differenciálódását idézik elő.*

Feltevésünk szerint azokban az iskolákban, ahol a tehetséggondozásnak az intézmény keretein belül szervezett, kidolgozott rendszere van – meghatározott feladatkörökkel, működési területekkel¹² –, gyakoribb az együttműködés a szülőkkel, mint azokban az iskolákban, ahol ez nem biztosított. A tehetséggondozásnak ez a strukturált formája valószínűleg kedvező hatást gyakorol a szülő–iskola viszonyrendszer különböző elemeire. E tekintetben a differenciálódás érinti a kapcsolattartás formai és tartalmi elemeit. A tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szülei valószínűleg több ponton, tématerületen (tehetség felismerése, információátadás, egyéni fejlesztési terv kidolgozása, nyomon követés stb.) érintkeznek az iskola tehetségspecifikus szervezeti egységével, és mindez annak a függvénye, hogy az intézmény milyen kapcsolódási lehetőségeket tud nyújtani a szülőknek.

A Tehetségpont kapcsolattartó személyeit (tehetséggondozó szakember, pedagógus) és az érintett szülőket felkeresve az interjúk során kvalitatív adatokat gyűjtünk az összeállított szempontok figyelembevételével. A kérdőíves adatfelvétel segítségével ezentúl intézményi szintű információkat szerezhethetünk a szervezett tehetséggondozás és a szülői részvétel különböző elemeiről, azok jellegéről és gyakoriságáról.

2. *A tehetséggondozási programok intenzívebb szülői bevonódással¹³ járnak együtt.*

A szakirodalom szerint a szülői bevonódás eltérő mintázatokat mutat a tanuló évfolyama, a család társadalmi státusza, a gyerek neme, a szülő egyéni szerepértelmezése szerint, de emellett kiemelt jelentőségű az iskolapolitika, amely alakíthatja – többek között – a szülői részvétel intenzitását. A tehetséggondozás terén feltehetően a szülői aktivitás magasabb szintű, ami az érintett szülők motivációival függhet össze. A tehetségprogramokat régóta működtető iskolákban az információáramlás vélhetően gyakoribb, a szülők is hajlandóbbak támogatni gyermekük tehetségének kibontakozását akár otthon, akár az iskolával való együttműködés keretében. A szülői bevonódás mennyiségi és minőségi elemei a fent jelzett tényezőkön felül összefüggést mutathatnak a tehetségterületek sajátosságaival és a tehetségprogramok jellegével.

A kérdőíves adatfelvétel során igazgatói és tanári véleményeket, adatokat gyűjtünk a szülői bevonódás különböző formáinak gyakoriságáról mind az „átlagos” szülők, mind a tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szüleiire vonatkozóan. A kvalitatív vizsgálat során a szülőktől kérdezzük meg mindezeket, interjúk segítségével.

¹¹ Tehetséggondozási programok alatt értjük mindazokat az oktatási formákat, a nem tantervi keretekben működő foglalkozásokat, tevékenységeket, amelyeknek célja a tehetségek keresése, azonosítása, gondozása és nyomon követése.

¹² A *Tehetségpontok működésének alapjai*, 2014. szeptember 16., <https://tehetseg.hu> (Letöltés ideje: 2017. 07. 11.).

¹³ A **bevonódás** fogalma alatt elsősorban azokat a szülő által végzett tevékenységeket értjük, amelyek célzottan a gyerek iskolai előrehaladását szolgálják, és valamilyen módon kapcsolódnak az intézményes keretekhez, többnyire az iskolához. A bevonódás leginkább kidolgozott formái a szülő és az intézmény közötti tervszerű együttműködésen, megállapodáson, szervezeti szabályokon, elköteleződéssel alapulhatnak.

3. A szülők igénylik, hogy a tehetségprogramban részt vevő gyermekük készségi szintjét és előrehaladását visszajelzések révén nyomon követhessék.

Alhipotézis: A szülők számára kedvezőbb, ha a tehetségprogramban részt vevő gyermek fejlődéséről szóló visszajelzések bizonyítékokon alapulnak (például mérőeszközök, portfólió stb.)

Köztudott, hogy a szülők informáltsága, aktivitása elősegítheti a hatékonyabb együttműködést az iskola és a család között. Mind a megfelelő döntéshozatalhoz, mind a partneri viszony előnyeinek kihasználásához elengedhetetlen a mindkét érdekelt felet kielégítő információáramlás. Ennek egyik kiemelt területe a tehetségkeresés, -azonosítás, amelynek során a tehetséggondozó szakember – tanácsadás keretében – megismerteti a szülőket a gyermek képességeivel, kreativitásával, pszichikai struktúrával (önhatékonyság, motiválhatóság stb.). Feltehetően a szülők igénylik, hogy a mért képességek objektív mérőeszközök segítségével kimutathatók legyenek, és így támpontot adjanak a tehetséggondozási folyamatban való továbblépéshez és nyomon követéshez. Az erre vonatkozó adatokat elsősorban a kvalitatív felmérésből nyerjük, de kérdőíves adatfelvételtől is számítunk információkra.

A kutatás módszertani leírása

A tehetséges gyermekek szüleinek elvárására és a tehetséggondozásban történő részvételére fókuszáló kutatás támaszkodik egyrészt a köznevelési intézmények körében végzett **intézményvezetői adatfelvételre** (személyes kérdőíves adatfelvétel), másrészt a kiválasztott köznevelési intézmények **pedagógusait érintő online lekérdezés** eredményeire. Ezenfelül arra az adatbázisra, amely a kiválasztott köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai által tehetségesnek tartott tanulók **szülei által kitöltött online kérdőív** során létrejött.

A kutatási téma egészét érintő kvantitatív empirikus felmérés mellett sor került **kvalitatív vizsgálatra is, amely célzottan a tehetséggondozási rendszerrel kapcsolatban álló szülői attitűdöket, elvárásokat, nézetrendszereket kutatja**. Ez érinti egyrészt az oktatási intézményekhez szorosan köthető tehetséggondozási formákat, és magában foglalja a köznevelési rendszeren kívüli tehetséggondozást is. Az előbbi esetében külön kell választani a normál tanterv részeként, tanórai keretekben megvalósuló tehetséggondozást a tanórán kívüli (szakkör, tehetséggondozó foglalkozás) tehetséggondozástól. A délutáni időszámban megszervezett foglalkozások kínálatába vagy akár tartalmi elemeibe ugyanis inkább beleszólhatnak a különböző szülői csoportok.

A kutatás célcsoportjai

A kutatás **elsődleges célcsoportját** a 2011. évi CXCV. törvényben a tehetséggondozási témakörben nevesített iskolatípusokban – **általános iskolákban, gimnáziumokban, szakgimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban és készségfejlesztő szakiskolákban, alapfokú művészeti iskolákban, kollégiumokban – tanuló diákok szülei** adják. A minta kiválasztásának alapját a 6–18 éves korosztályhoz tartozó tehetséges

tanulók¹⁴ szülei jelentik. Azok tartoznak ebbe a kategóriába, akik az emelt szintű, tantervi oktatáson túl tehetséggondozási programban vesznek részt, valamint intézményvezetői és/vagy tanári véleményezés eredményeként¹⁵ tehetséges tanulóknak nevezhetők.

A kutatás **másodlagos célcsoportja** a tehetséggondozási feladattal megbízott köznevelési **intézményi vezetők** és a tehetséggondozásban részt vevő **pedagógusok**. Az intézményi kérdőíves adatfelvétel érinti a mintába bevont 479 oktatási intézmény intézményvezetőjétől felvett adatokat, valamint az online kérdőívet kitöltő, intézményenként 4-4 pedagógus által nyújtott információkat. Itt mindenekelőtt azokra az adatokra gondolunk, amelyek az iskola–szülő viszonyrendszerét érintve a szülői igényekkel, elvárásokkal, elégedettségével kapcsolatosak.

A kérdőíves kutatás mintája¹⁶

A kérdőíves vizsgálat két mintán, két célcsoportban zajlott: egyrészt a kiválasztott köznevelési intézmények vezetői körében (intézményi minta), másrészt a kiválasztott köznevelési intézmények pedagógusai körében (pedagógusi minta). Míg az előbbi esetben személyes lekérdezésre került sor, addig az utóbbinál online kitöltés történt.

Az **intézményi minta** – az *Adatfelvételi terwel* összhangban – összetett rétegzett, véletlen valószínűségi mintavétel alapján állt elő.¹⁷ A mintavétel során a köznevelési intézmények egyes típusait almintaként vizsgáltuk, amelynek során figyelembe vettük az 1. és 2. táblázatban látható rétegzési szempontokat:

- településtípus: Budapest, megyeszékhelyek és megyei jogú városok, egyéb városok, községek;
- regionalitás: 7 területi–statisztikai régió (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl);
- az általános iskolai alminta fenntartó (állami, egyházi, egyéb fenntartású intézmények) szerinti bontást tett lehetővé.¹⁸

¹⁴ A 2011. évi CXCV. Köznevelési tv. 4.§ (14). bek. értelmezése szerint „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”.

¹⁵ A mai tehetségfogalom alapján nem az egyént tekintjük általában véve tehetségesnek, hanem a kiemelkedő képességek – nyilván egy-egy személyben, mégis különböző teljesítményeken keresztül (például tanulmányi versenyek, tehetségkutató versenyek, kutatási, diákköri tevékenység) –, szakterületek szerinti megjelenését (GYARMATHY, 2012).

¹⁶ Ezt a részfejezetet a *Tehetséggondozás a köznevelési intézményekben 2017* című szakmai útmutató alapján dolgozták át.

¹⁷ A mintavétel a „KIR–Hivatalos Intézménytörzs, STAT 2016, OKM” elnevezésű, 2017. augusztus 11-i keltezésű hivatalos adatszolgáltatás adatforrásából származott.

¹⁸ Az állami fenntartású intézmények közé tartoznak az állami felsőoktatási intézmények, az állami szervezetek, a tankerületi központok által fenntartott intézmények; az egyházi intézmények közé az egyházi felsőoktatási intézmények, a vallási tevékenységet végző szervezetek, az egyházi jogi személyek által fenntartott intézmények; az egyéb fenntartású intézmények alá pedig az összes ezekről eltérő fenntartású intézmény (alapítvány, egyesület, kft., közalapítvány, közhasznú alapítvány, közhasznú egyesület, közhasznú nonprofit kft., közhasznú nonprofit rt., külföldi állam, magán felsőoktatási intézmények, nonprofit kft., országos nemzetiségi önkormányzat, rt., szakszervezet, települési nemzetiségi önkormányzat).

1. táblázat. A minta képzéstípusok, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása, N

		alapfokú művészeti iskola	általános iskola	szakiskola	szakközépiskola	szakgimnázium	gimnázium	kollégium	összesen
Dél-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	3	6	1	2	3	3	2	62
	egyéb város	4	12	1	2	3	4	4	
	község	2	9	0	0	0	0	1	
Dél-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	2	4	0	1	2	2	2	44
	egyéb város	3	5	1	1	2	2	3	
	község	3	11	0	0	0	0	0	
Észak-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	3	6	1	2	4	4	2	75
	egyéb város	5	12	1	3	4	4	4	
	község	4	16	0	0	0	0	0	
Észak-Magyarország	megyeszékhely, megyei jogú város	2	4	0	2	3	3	2	64
	egyéb város	2	9	1	1	3	3	3	
	község	3	22	0	1	0	0	0	
Közép-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	2	6	0	2	3	2	1	55
	egyéb város	3	8	1	1	3	3	1	
	község	3	15	0	0	0	0	1	
Közép-Magyarország	Budapest	6	34	2	6	10	17	4	126
	megyeszékhely, megyei jogú város	0	1	0	0	0	0	0	
	egyéb város	5	13	1	2	3	5	2	
	község	3	12	0	0	0	0	0	
Nyugat-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	3	8	1	2	3	3	3	53
	egyéb város	3	5	0	1	3	2	1	
	község	2	13	0	0	0	0	0	
Összesen		66	231	11	29	49	57	36	479

2. táblázat: **A minta fenntartó, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása (általános iskolák), N**

		állami	egyházi	egyéb	összesen
Dél-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	4	1	1	27
	egyéb város	8	3	1	
	község	7	1	1	
Dél-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	1	1	2	20
	egyéb város	4	1	0	
	község	11	0	0	
Észak-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	3	2	1	34
	egyéb város	7	4	1	
	község	13	2	1	
Észak-Magyarország	megyeszékhely, megyei jogú város	2	1	1	35
	egyéb város	5	3	1	
	község	18	2	2	
Közép-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	4	1	1	29
	egyéb város	7	1	0	
	község	12	2	1	
Közép-Magyarország	Budapest	26	3	5	60
	megyeszékhely, megyei jogú város	1	0	0	
	egyéb város	10	2	1	
	község	10	1	1	
Nyugat-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	6	1	1	26
	egyéb város	4	1	0	
	község	12	0	1	
Összesen		175	33	23	231

Az intézményvezetői minta almintáinként regionálisan és településtípusok szerint, az általános iskolai almintá pedig fenntartó szerint is reprezentatív. 95 százalékos konfidencia-intervallumot tekintve a **teljes minta megbízhatósága $\pm 4,3\%$** .

A **pedagógusi mintát** többlépcsős véletlen valószínűségi mintavételi technikával választottuk ki. A mintaválasztás első lépcsőjét az intézményi minta kiválasztása, a második lépcsőt pedig az online kérdőívet kitöltő pedagógusok kiválasztása jelentette. A kitöltési arány kisebb torzulásokat okozott, amelyet súlyozással korrigáltuk.¹⁹ Az elemzés alapja összesen 1427 érvényes és megbízható kitöltött kérdőív adata (3. táblázat).

¹⁹ A súlyváltozó átlaga 1,0; szórása 0,144908. A legkisebb súly értéke 0,6698, a legnagyobb súly értéke pedig 1,3603.

3. táblázat. A minta képzéstípusok, regionalitás és településtípus szerinti eloszlása a tényleges kitöltésekkel számolva, N

		alapfokú művészeti iskola	általános iskola	szakiskola	szakközépiskola	szakgimnázium	gimnázium	kollegium	összesen
Dél-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	3	24	2	7	8	11	8	205
	egyéb város	13	38	2	10	9	14	6	
	község	4	40	0	0	0	0	6	
Dél-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	6	13	0	6	1	6	6	119
	egyéb város	5	14	8	6	3	5	4	
	község	10	26	0	0	0	0	0	
Észak-Alföld	megyeszékhely, megyei jogú város	8	32	6	4	8	20	8	240
	egyéb város	19	21	3	6	8	7	8	
	község	20	62	0	0	0	0	0	
Észak-Magyarország	megyeszékhely, megyei jogú város	8	12	0	4	17	9	5	226
	egyéb város	3	35	8	3	11	10	13	
	község	10	73	0	5	0	0	0	
Közép-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	1	13	3	7	7	6	3	146
	egyéb város	4	26	6	3	2	11	1	
	község	2	47	0	0	0	0	4	
Közép-Magyarország	Budapest	9	85	1	14	15	36	14	291
	megyeszékhely, megyei jogú város	0	10	0	0	0	0	0	
	egyéb város	14	37	6	1	1	13	11	
	község	5	19	0	0	0	0	0	
Nyugat-Dunántúl	megyeszékhely, megyei jogú város	6	25	4	15	13	15	12	200
	egyéb város	11	20	0	0	4	33	7	
	község	4	31	0	0	0	0	0	
Összesen		165	703	49	91	107	196	116	1427

A vártnál alacsonyabb elemszám nem befolyásolja érdemben a minta megbízhatóságát: 1900 fős elemszám esetében (120 000 fős pedagógusi alappopulációval számolva)²⁰ $\pm 2,2\%$, a jelenlegi mintaelemszám esetében pedig $\pm 2,6\%$, 95%-os konfidencia-intervallumot tekintve.

A kutatás keretében a kiválasztott köznevelési intézményvezetők és pedagógusok támogatásával lehetőség nyílt arra, hogy a tehetséges diákok szüleit megkérdezzük az iskolaválasztás szempontjairól, az iskolával való kapcsolattartás formáiról, az iskolai tehetséggondozással kapcsolatos elvárásaikról, attitűdjeikről és a tehetséges gyermekük nevelése során felmerülő nehézségeikről. Az intézményvezetővel folytatott személyes lekérdezés során – a mintába bekerült intézményekben járó tanulók közül – az igazgató megjelölt néhány, tehetségesnek tartott tanulót, és az ő szüleinek jelezte az online kérdőíves kitöltés lehetőségét. Ennek eredményeként előállt egy **szülői adatbázis, amely 467 szülőtől kapott** adatot tartalmaz. A fent jelzett folyamat következményeként és adatvédelmi okok miatt ez az adatbázis nem lett reprezentatív sem a teljes szülői populációra, sem a kiválasztott intézményekben tanuló diákok szülői részpopulációjára, mivel ebben az esetben nem lehetett kontrollálni, melyik iskolából hány szülő tölti ki az online kérdőívet. A szülők által adott válaszokból ugyanakkor információkat szerezhetünk a mintába került intézmények vezetői és tanárai által tehetségesnek tartott tanulók szüleinek tehetséggondozásról alkotott véleményéről, nézeteiről.²¹


Az online kérdőívet kitöltő szülők (N=467) túlnyomó többsége édesanya (N=388), kisebb része édesapa volt (N=74), ezenkívül öten jelölték be az „egyéb” kategóriát, ami nagyszülőt, illetve együttes szülői kitöltést jelentett. A kérdőívet kitöltő szülők tehetségesnek tartott gyermeke legnagyobb részben általános iskolába jár (N=263), kisebb részben gimnáziumba (N=91), szakgimnáziumba (N=45 fő), alapfokú művészeti iskolába (N=37), szakközépiskolába (N=18), elenyésző számban szakiskolába és készségfejlesztő iskolába (N=8) és kollégiumba (N=5). A válaszadó szülők legnagyobb arányban (65,5%) felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, 22,5%-uk érettségizett, 8,6%-uk szakiskolai, szakmunkás képzettségű és a legkisebb arányban (3,5%) általános iskolát végzettek. Az intézménytípus szerinti bontásban elmondható, hogy a kérdőívet túlnyomórészt általános iskolás tanulók szülei töltötték ki (56,3%), ennél kisebb arányban a gimnáziumba járók (19,5%), a szakgimnáziumokba járók (9,6%), valamint az alapfokú művészeti iskolába járók szülei (7,9%). A legkisebb arányban a szakközépiskolások (3,9%), a szakiskolások (1,5%) és a kollégisták szülei (1,1%) válaszoltak kérdéseinkre.

A kvalitatív vizsgálat mintája és módszerei

A kutatási téma egészét érintő kvantitatív empirikus felmérés mellett kvalitatív vizsgálatra is sor került, amely célzottan a tehetséggondozási rendszerrel kapcsolatban álló szülői attitűdökre, elvárásokra, nézetrendszerre fókuszált. Ez érinti az oktatási intézményekhez szorosan köthető tehetséggondozási formákat, és magában foglalja az is-

²⁰ Főfoglalkozású tanítók, általános iskolai és középiskolai tanárok száma a 2016/17-es tanévben: 122 499 fő. Forrás: Oktatási adatok 2016/17. *Statisztikai Tükör*, KSH, 2017. május 11.

²¹ A szülők által nyújtott adatokat az elemzés során a fenti megszorítással interpretáljuk.



kolarendszeren kívüli foglalkozásokban megnyilvánuló tehetséggondozást is. A kérdőíves adatfelvétel eredményein túl a kvalitatív vizsgálat egyrészt átfogóbb, komplexebb képet nyújt az iskola és a szülő viszonyrendszeréről, másrészt mélyrehatóbb információkat, adatokat nyerhetünk egy-egy vizsgált témakörben.

- I.) A kutatás során külön csoportként kezeltük azokat a szülőket, akiknek a gyermekei – iskolatípustól függetlenül – „átlagos” iskolába járnak, és azokat, akik olyan oktatási intézményben tanulnak, ahol legalább egy-két éve Tehetségpont működik. A megkérdezett szülők közül azok voltak többségben, akiknek a gyermeke olyan iskolába jár, ahol jelenleg nincs Tehetségpont (10 fő).
- II.) Kisebb részpopulációba tartoznak azok a szülők, akiknek a gyermekei olyan intézményekben tanulnak, ahol néhány év óta Tehetségpont működik (5 fő). Feltevésünk szerint azok az iskolák, amelyek egyúttal Tehetségpontként is funkcionálnak, valószínűleg nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a tehetségek azonosításában, fejlesztésében és a tanácsadásban is. Ebből eredően más képet kaphatunk az ezekben az iskolákban folyó szülő–pedagógus vagy szülő–tanácsadó szakember közötti együttműködés módjairól, a tehetséggondozás lehetséges formáiról, a tanácsadás (például a szülőnek) jellegéről, nehézségeiről. A Tehetségpontként működő iskoláknál a szülőkön kívül megkérdeztük a Tehetségpont munkatársait (pedagógus, tehetséggondozó szakember, mentor) az iskola és a szülő közötti kapcsolatartás egyes elemeiről, az együttműködés formáiról, a fejlesztési lehetőségekről (5 fő). Ez lehetőséget teremt arra, hogy a szülők szerepét a tehetséggondozásban többféle nézőpontból láthassuk, és ez egyúttal rávilágít a szülő–iskola kapcsolatrendszerét érintő kérdésekre, problémákra.
- III.) A kvalitatív vizsgálat egyik speciális célcsoportját alkotják azon gyerekek szülei is, akik nem az intézményi neveléshez-oktatáshoz kapcsolódóan tesznek erőfeszítéseket gyermekeik képességeinek fejlesztésére. Idetartoznak az iskolarendszeren kívüli foglalkozásokon (például művészeti tevékenységek nem iskolában szerveződő formái, sportklubokban, egyesületekben zajló sporttevékenység, egyéni foglalkozás magántanárral), valamint iskolán kívüli tehetséggondozó programokban részt vevő kiemelkedő képességű gyerekek szülei (10 fő). Igyekeztünk tekintettel lenni a különböző tehetségterületek (verbális-nyelvi intelligencia, logikai intelligencia, zenei intelligencia, testi-mozgásos intelligencia) (GARDNER, 1999) arányos elosztására²², mégis a tapasztalatok szerint a testi-kinesztetikus tehetségterület tartozik meghatározó módon ebbe a kategóriába. Az iskolarendszeren kívüli oktatásban részt vevő gyermekek túlnyomórészt különböző sportágakban érnek el kimagasló sikereket az őket koordináló sportegyesületeknél.

²² Feltevésünk szerint az iskolarendszerhez köthető tehetséggondozásban részt vevő tanulók csoportjában felülreprezentáltak a kognitív területekhez kapcsolódó tehetségek, míg az iskolarendszeren kívüli tehetséggondozásnál a zenében, a testi-mozgásos vagy vizuális képességekben kiemelkedő tehetségek.

A kutatási célok feltárása érdekében **félig strukturált egyéni interjúkat** készítettünk, amelyek mindenekelőtt a mintából kiválasztott szülőket érintették. Az interjúvázlat összeállításánál elsődleges szempontként jelentek meg a vizsgált témakörök és a jelzett célcsoportok.²³

1. Az interjúkérdések az alábbi témaköröket fedik le:

- Tehetségkonceptió

2. Hogyan értelmezik a szülők a tehetség fogalmát (tehetségkonceptió)?

- Iskola–szülő kapcsolatrendszere
- Milyen tényezők függvénye, hogy a szülő a tehetséggondozás melyik formáját választja gyermeke számára?
- Milyen tényezők befolyásolják a szülők tehetséggondozásban való részvételét?
- A szülők milyen igényekkel és elvárásokkal fordulnak a tehetséggondozó rendszer különböző elemeihez?
- Milyen problémákat és nehézségeket fogalmaznak meg a szülők a tehetséggondozás folyamán az intézményekkel való együttműködésről?

3. Tehetséges gyermek a családban

- A családi nevelés keretében milyen lehetséges utak, módok láthatók, melyek mentén a szülők tehetséges gyermekük képességeit fejlesztik?
- Milyen nehézségek merülnek fel a tehetséges gyermekek nevelése során?
- Milyen jellegű támogatást igényelne a tehetséges gyermeket nevelő szülő?

²³ A három különböző szülői célcsoportra és a Tehetségpontos munkatársra vonatkozó interjúvázlatokat lásd a *Mellékletben*.

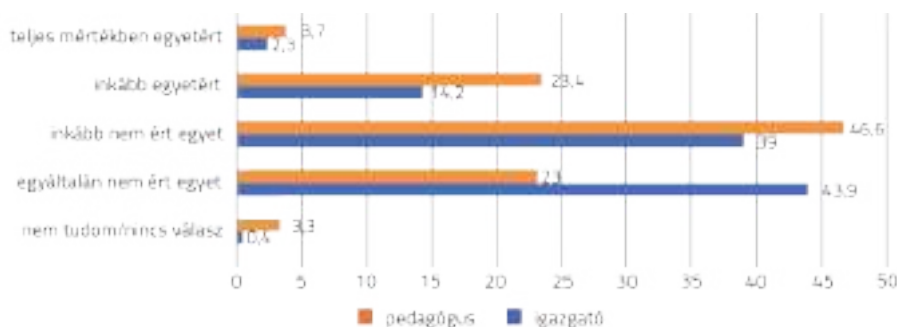
TEHETSÉGÉRTELMEZÉS AZ ISKOLÁK ÉLETÉBEN

A tehetség fogalma mögött számos definíció húzódik meg. Ez nemcsak abból adódhat, hogy a „tehetség” kifejezésen sokan – akár neves szakemberek – mást és mást értenek, hanem mert egy folytonosan változó, alakuló fogalomrendszerrel van szó. Míg korábban egyértelműen csak a kiemelkedő kognitív készségekhez, intelligenciához kötötték ezt a definíciót, addig mára ez olyannyira „felpuhult”, hogy valamilyen formában minden gyermeket tehetségesnek tartunk. A közvélekedéstől függetlenül azonban a szakirodalom megkülönböztet több olyan tehetségkonceptiót, amely alapját jelentheti a laikus közönség tájékozódásának, és egyúttal irányt mutat az aktuális szakpolitikának.

Egyes szakmai vélemények szerint **a tehetség fogalmának definiálása mögött olyan konstrukció húzódik meg, mely nagymértékben függ a különböző társadalmi-, kulturális- és szakmapolitikai tényezőktől** (BORLAND, 2005). Annak érdekében, hogy minél szélesebb populációt bevonhassunk a tehetségfejlesztés folyamatába, és ezzel egyidejűleg kivonhassuk az elitizmus vádjá alól az aktuális fejlesztéspolitikát, egyre inkább kitégítjük a tehetség fogalmát (BRACKEN és BROWN, 2006). Egy viszonylag képlékeny tehetségdefiníciót kapunk ezáltal, amelyet magáénak vallhat egyéni szinten – a kutatás elsődleges célcsoportját alkotó – szülő vagy intézményi szinten egy-egy alap- vagy középfokú nevelési-oktatási intézmény. Ennek értelmében beszélhetünk relatív tehetségfogalomról, amely szerint a „mindenki tehetséges valamiben” állítás alapján a tehetségfogalom egyszerűen az egyén tanulási képességét jelzi. „Más nézőpontból azonban a tehetségfogalom oktatásba illesztésének egyik feltétele, hogy a relatív tehetségfogalom helyett mért értékeken alapuló, standardizált tehetségfogalom álljon rendelkezésre” (TÖRÖK, 2016, p. 17.). Eszerint az tekinthető tehetségesnek, akinek a tehetsége az oktatásban kidolgozott mérési/értékelési eljárások alapján válik láthatóvá. A köznevelési rendszer szintjén azonban ennek még nincs kidolgozott eljárásrendje, nincsenek meg azok a standardizált mérőeszközök, amelyek alapján egy diákot egyértelműen tehetségesnek lehetne minősíteni. A tehetségfejlesztéssel foglalkozó szakemberek, pedagógusok ezért többnyire a tantárgyi struktúrához kötve – tanulmányi-, művészeti- vagy sportversenyek eredményei alapján – azonosítanak egy tanuló tehetségesnek.

Az intézményi szereplők tehetségfogalmai

A kérdőíves adatfelvétel eredményei szerint a tehetséggondozásban érintett köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai, ha nem is nagymértékben, de némileg más-hogyan gondolkodnak a tehetségről. Sem az igazgatók, sem a tanárok többsége nem ért egyet azzal az állítással, hogy a tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal, de míg az előbbieket egyértelműen úgy gondolkodnak, hogy ez nem igaz (82,9%), a tanárok ennél kisebb arányban (69,6%) utasították el ezt a megközelítést. A 2. ábra jelzi, miként gondolkodnak az oktatási intézmények szereplői erről az állításról. Ez a kijelentés kétértelmű lehet, mert felfogható úgy is, hogy a tehetség egy születéstől adott, az átlagosnál magasabb szintű képességet jelent, ami az érem egyik oldala. A mondat másik része viszont arra utal, hogy ez a képesség statikus, nem változik, és nem változtatható, amivel a válaszolók többsége nem ért egyet.²⁴ A különbség annyi, hogy az igazgatók jóval nagyobb arányban értelmezik a tehetséget úgy, mint ami fejleszthető, időben és tapasztalattal változó komponens, és egyúttal markánsabban is, mert közel 45%-uk egyáltalán nem ért egyet „a tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal” kijelentéssel.



2. ábra. A tehetség fogalmának értelmezése az intézményvezetői és a pedagógusi válaszok százalékában

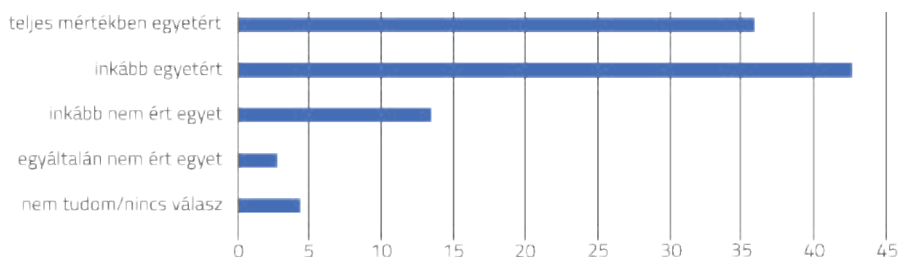
Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.**

Forrás: saját szerkesztés

A tehetséggondozási témakörben nevesített iskolatípusokban, úgymint általános iskolákban, gimnáziumokban, szakgimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban és készségfejlesztő szakiskolákban, alapfokú művészeti iskolákban, kollégiumokban dolgozó pedagógusokat megkérdeztük, mit gondolnak arról, hogy **minden gyermek tehet-**

²⁴ A GAGNÉ által kidolgozott *Megkülönböztető tehetségmodell (Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT)* szerint a **kiemelkedő képesség, adottság** (giftedness) egy veleszületett, természetes adottság, amely legalább egy képességterületen megjelenik a korosztály felső 10%-ában. Ettől különbözik a tehetség, a **talentum** (talent), itt szisztematikusan kifejlesztett magas szintű képességekről, készségekről és tudáskészletről beszélhetünk.

séges valamiben. A válaszadók döntő többsége (78,6%) egyetért ezzel a kijelentéssel, de azt nem tudjuk meg, hogy valóban hisz-e abban, hogy a tehetség ilyen univerzális komponense az emberi létnek, vagy inkább aszerint vélekedik, ahogyan a mai szakmai diskurzus szerint gondolkodnia kell. Eszerint mindenki potenciális tehetségnek (**giftedness**) vagy tehetségigéretnek tekinthető, ami idővel – a környezeti tényezők szerencsés együttállása során – átalakulhat tehetséggé (**talent**) (CZEIZEL, 1997).

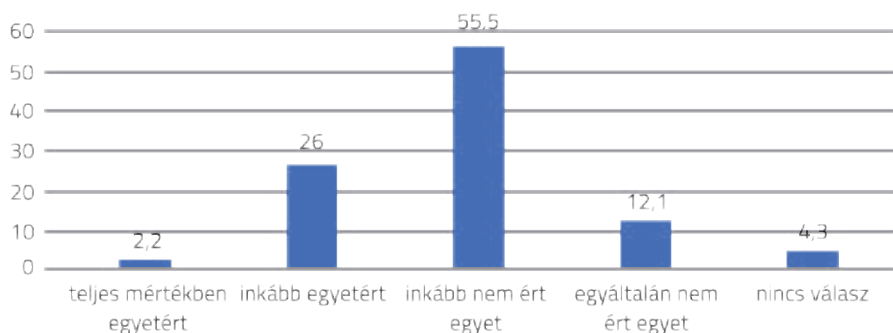


3. ábra. A tehetség fogalma a pedagógusválaszok százalékában

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **Minden gyerek tehetséges valamiben.**

Forrás: saját szerkesztés

A tanárok többsége (67,6%) ugyanakkor nem osztja azt a véleményt, hogy a gyermekekben szunnyadó tehetség akkor is utat tör magának, ha nem fejlesztik (3. ábra). Ez magyarázható a pedagógushivatáshoz kötött önértelmezéssel, illetve azzal a szereppel, amit a tanár betölt a gyermek életében, amely szerint csak a fejlesztés során bontakozhat ki a tehetség. Ennél a kérdésnél az sem egyértelmű, hogy a válaszadók milyen „tehetségfogalommal” dolgoznak, mert a CZEIZEL (1997) által használt tehetségfogalmak szerint a párját ritkító tehetség (genius) valóban akkor is utat törhet magának, ha nincs mellette egy olyan (tehetséges) pedagógus, aki felismeri és fejleszti kiemelkedő képességeit. A tanárok 28,2%-a mindenesetre úgy véli, hogy az igazán tehetséges gyerekek akkor is kitörnek, ha nem támogató környezet veszi őket körül (4. ábra) (4. táblázat, lásd a Mellékletben).



4. ábra. Tehetségdefiníció a pedagógusválaszok arányában, N=1273

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetség akkor is utat tör magának, ha nem fejlesztik.**

A fenti kérdéseket megvizsgáltuk intézményvezetői nézőpontból, iskolatípus szerinti bontásban. Ennek érdekében keresztábra-elemzéseket készítettünk.

Feltételeztük, hogy nincs különbség az igazgatói válaszokban aszerint, hogy mely intézménytípusról van szó. Mindez beigazolódott, mert az elemzés során nem találtunk szignifikáns összefüggést a tehetségfogalomhoz kapcsolódó változó esetében, mint például a tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal ($p=0,644$).

Keresztábra-elemzést készítettünk a pedagógus online kérdőíves lekérdezés adatai alapján is, amely az előbbihez hasonlóan nem mutatott ki szignifikáns összefüggést a pedagógiai válaszokban az iskolatípusok szempontjából. A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal kérdés esetében ($p=0,565$) (5. táblázat, lásd a *Mellékletben*) és a minden gyerek tehetséges valamiben ($p=0,395$) kérdésnél sem (6. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

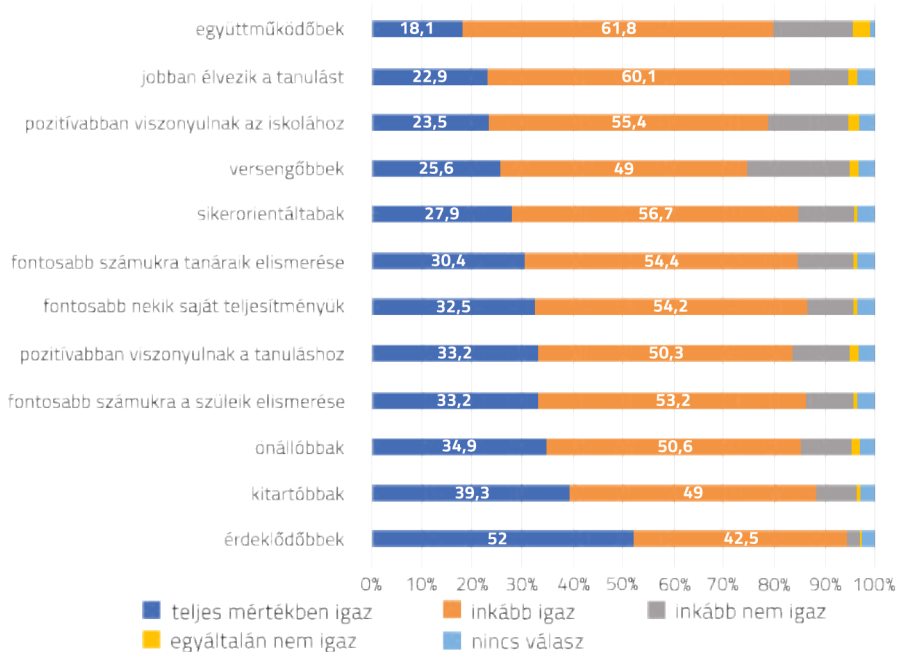
A tehetséges tanulók jellemzői

A tehetség fogalmának definiálásán túl többen igyekeztek leírni a tehetséges gyermekek jellegzetes vonásait, kognitív és affektív ismérveit (BALOGH, 2011). Ezek közül megemlíthető többek között a kíváncsiság, a tudásvágy, a kreativitás, a sokrétű érdeklődés, a jó memória vagy a korai nyelvfelődés, humorérzék. Ezeknek a jellemzőknek a léte vagy nem léte azonban nem jelenti egyértelműen azt, hogy egy gyermek tehetséges vagy éppen nem az. Kutatásunk során megkérdeztük az alap- és a középfokú intézményekben tanító pedagógusokat, mennyire tartják igaznak a tehetséges tanulókra nézve az általunk felsorolt jellegzetességeket.

Ennél a kérdésnél nem arról van szó, hogy ezen jellemzők alapján bármilyen felismerési mechanizmust vagy azonosítási eljárást ki lehetne építeni. Itt mindössze arról van szó, hogy a tanárok hogyan látják, milyenek a tehetséges gyerekek a társaikkal összehasonlítva.

Az 5. ábra (7. táblázat, lásd a *Mellékletben*) a leggyakrabban említett ismérvek sorrendjében mutatja be a különböző jellemvonásokat a megkérdezett pedagógusok válaszaik arányában. Ezek alapján az látható, hogy **a pedagógusok szerint a tehetségesnek tartott tanulók érdeklődőbbek, kitartóbbak és önállóbbak kortársaiknál**. A tanárok jelentős része, közel 80–85%-a úgy gondolja, hogy ezek a diákok pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz, fontosabb számukra a szüleik és tanáraik elismerése. Emellett jellemzően sikerorientáltak, versengők, és természetesen fontos számukra a teljesítményük.

A pedagógusok többségének vélekedése szerint jobban élvezik a tanulást, ugyanakkor nem kezelik jobban a kudarcokat a társaiknál. A tanárok közel fele úgy gondolja, hogy a tehetséges tanulók nem népszerűbbek a társaik között, és a kortárskapcsolatok kialakításában sem ügyesebbek.



5. ábra. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N= 1212)

Feltett kérdés: Mi jellemzi a tehetséges tanulókat a többi tanulóhoz képest?

Forrás: saját szerkesztés

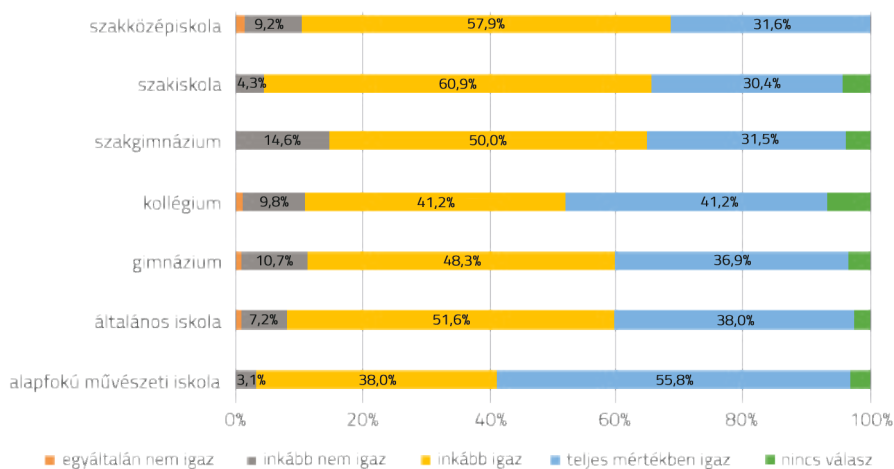
Összességében az látható, hogy a **pedagógusok pozitívabban ítélik meg a tehetséges tanulókat egyes alapvető és az élethosszig tartó tanulást elősegítő jellemvonásokban (például önállóság, érdeklődés, kitartás), valamint az iskolához, a tanuláshoz kötődő attitűdjeikben, a motiváltságban, de meglátják bennük az erősebb megfelelni vágyást akár a szüleik, akár tanáraik irányában is.** A kérdőíves adatfelvétel nem tette lehetővé, hogy ezeket a tulajdonságokat árnyaltabban elemezhessük, de az adatokból jól látható, hogy elsősorban a kognitív készségek, képességek terén emelkednek ki a tehetségesebbnek tartott tanulók, míg az affektív téren (például kapcsolatteremtés) ez az előnyük már nem tapasztalható.

Igyekeztünk feltárni azt is, hogy a pedagógusok véleménye mennyiben tér el aszerint, hogy mely iskolatípusban dolgoznak. A keresztábra-elemzés eredményei alapján a fentebb felsorolt tulajdonságok szinte mindegyikénél szignifikáns összefüggést találtunk az adott iskolatípusban tanító pedagógusok válaszaival és a tehetséges tanulóknak ítélt jellemvonások között. Az az általános tendencia figyelhető meg, hogy az alapfokú köznevelési intézményekben (lásd: alapfokú művészeti iskola, általános iskola) dolgozó tanárok nagyobb arányban jelölték be a felsorolt pozitív jellemvonásoknál a „teljes mértékben igaz” válaszokat, mint a középfokú iskolákban tanító kollégák. Az alapfokú iskolákban dolgozó pedagógusok nagyobb aránya tartja a tehetséges tanulót érdeklődőbbnek, kitartóbbnak, önállóbbnak, mint a gimnáziumokban, szakközépiskolákban vagy

szakiskolákban tanítók (8, 9. táblázat, lásd a Mellékletben). A tanuláshoz és az iskolához való attitűdjeiket is pozitívabban ítélik meg az alapfokon tanítók, mint a középfokú oktatásban dolgozók.

A 6. ábra az említett tulajdonságlista közül az egyik legmarkánsabbat („Kitartóbbak”) jeleníti meg, ahol a legjelentősebb különbségek fedezhetők fel a különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok véleményei között. Azt mutatja, hogy elsősorban az alapfokú művészeti iskolában tanító pedagógusok látják úgy, hogy a tehetséges gyerekek kitaróbbak a kortársaiknál.

Ezt az eredményt támasztja alá – a későbbiekben részletesebben kifejtett – kvalitatív vizsgálat tapasztalata is.



6. ábra. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N=1240, p<0,001)

Feltett kérdés: Mi jellemzi a tehetséges tanulókat a többi tanulóhoz képest? **Kitartóbbak.**

Forrás: saját szerkesztés

A 6. ábra adatai azt mutatják, hogy a **tehetségfogalom egyes komponensei más-más hangsúllyal szerepelnek egy-egy iskolatípusba járó tanulóknál.** Az alapfokú művészeti iskolákba járók közül valószínűleg azok érnek el kimagasló eredményeket, akik motiváltabbak, és hosszabb ideig tartó erőfeszítésre képesek a további fejlődés érdekében. Általános jellemzőnek tűnik emellett, hogy az **alapfokú művészeti iskolába járó diákok közül a tehetségesnek tartottak pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz, kitaróbbak és jobban élvezik a tanulást, mint társaik.** Valószínűleg képességszinttől függetlenül is az ebbe az iskolatípusba járó diákok könnyebben motiválhatók és érdeklődőbbek, mint a más iskolatípusban tanulók.

Tehetségfogalmak a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján

A kérdőíves adatfelvétel eredményei mellett a kvalitatív vizsgálat számos olyan tapasztalattal szolgált, amely nemcsak más nézőpontból világított rá az adott témakörre, hanem árnyaltabb és részletesebb képet is adott a tehetségfogalmakról, illetve azok értelmezéséről. A tehetségfogalom diffúzivitását jól szemléltetik a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai, amelyekhez több nevelési-oktatási intézmény egyéni (féligstrukturált) interjú²⁵ jelentik az alapot. Megtalálható ezek közül a már említett tágabb értelemben használt tehetségdefiníció, amely szerint minden gyermekben ott szunnyad valamilyen tehetség, és ez megnyilvánulhat az élet bármely területén. Az alábbi interjú éppen azt az értelmezést szemlélteti, miszerint minden tanulóban megtalálható az a mag, aminek kibontása a tanár és a szülő közös felelőssége. A tehetség fogalmának meghatározása nagymértékben függ attól, hogy a pedagógus milyen életkorú gyerekeket tanít. Az általános iskola alsó tagozatán tanulók – életkorukból adódóan – inkább tehetségigéretnek, és többnyire csak később válnak tehetséges diákokká. A megkérdezett pedagógusok ezen az iskolaszinten nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szülő, a család szerepének, mint elsődleges szocializációs közegnek. Közismert, hogy a szülői aktivitás a gyermek iskolás éveinek az elején a legintenzívebb, ez a tanuló életkorának előrehaladtával csökken (DESFORGES és ABOUCHAAR, 2003). Ezért sem meglepő, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok kiemelten figyelnek a tanulót körülvevő családi közegre, annak jellegére, mivel többnyire közös tevékenységként élük meg a tanulóért való munkálkodást.

Én nem azt értem tehetség alatt, mint a klasszikus definíció, valamiben kimagasló, hanem azt gondolom, hogy minden gyerekben megvan a csírája, de nekünk kell megtalálni. Alsó tagozaton a tehetség csak ígéret, felsőben pedig megpróbálom hozzásegíteni ahhoz, hogy számára megfelelő képzést elérje. Csak egyedi lehet a tehetség. A legfontosabbnak tartom a családi hátteret, az iskolát, hogy valami ott motoszkál a gyerekben, meg kell adni neki a lehetőséget. (általános iskola, megyeszékhely)

Az élet valamely területén kiemelkedő adottsággal rendelkezik, és ki is használja, él az Isten áldotta tehetségével. Ez valamely szinten veleszületett, de a környezeti tényezők jelentősen befolyásolják. Kiskorban a szülők, az óvoda is, a közösség vezetője jobban észreveszi, lehet, hogy családi körben nem is derül ki. Ha olyan szülői háttér van, hogy nem veszi észre, akkor mindenképpen az iskola kell hogy kihozza a gyerekekből a jót, én azt gondolom. Mindenképpen kell, hogy a család is támogassa. (általános iskola, megyeszékhely)

A tehetséggondozást kiemelt feladatának tekintő, magas presztízsű megyeszékhelyi gimnázium egyik vezetője azonban összetettebben látja a tehetség kérdéskörét, tulajdonképpen kétféle tehetségfogalommal dolgozik. Elkülönbíti a kimagasló képességű diákokat, akik az elitiskola tanulóinak alig 1-2%-át jelentik, azoktól a jó képességű, akár tehetségesnek is nevezhető tanulóktól, akik szép eredményeket is elérhetnek, tanári

²⁵ A terepmunka során öt tehetséggondozásban is érintett köznevelési intézményt kerestünk fel, ahol elsősorban intézményvezetők, illetve helyettesek válaszoltak kérdéseinkre.

támogatás segítségével. Ezen az iskolafokon már nem a szülői támogatás a döntő, hanem a diákok egyéni motivációi, ambíciói és az a szakmai hozzáértés, támogatás, amit az iskola nyújthat.

Ha nagyon szűkre vennénk a tehetség definícióját, az iskolás populáció nagyon kis százalékát érintené. Idejár 610 tanuló, és én max. 10-et találnék igazán kiemelkedően tehetségesnek. De én tágabbra venném. (...) A tehetség az emberrel valamennyire veleszületik, s azt el is tudjuk rontani, de hozzá is tudunk tenni, ami a képezhetőség mértékéből adódik. Istenadta, és genetika a tehetség, de ez elszáll, ha nincsen szorgalom mellette. Itt a Lovassy-ban is elszállnak, mert nem érzik a szakmai alázatot. Aki elér a csúcra, abban ki kell alakuljon az alázat a tudás megszerzésével, a tudománnyal kapcsolatban. Szerintem minden ide bekerülő gyerek tehetséges, az, hogy mennyire, mily mértékben, azt az iskola vagy kihozza belőle, vagy nem. Széles képzési palettánk van, amiben a gyerek megmutathatja magát. (gimnázium, megyeszékhely)


Egy komoly tehetséggondozási tapasztalattal rendelkező szakember az előbb említetkennél is átfogóbban látja ezt a kérdéskört. Úgy gondolja, nincs egzakt tehetségdefiníció, ami univerzálisan érvényes, de beszélhetünk tehetségekről, akik veleszületetten azok, és ezek arányát az iskoláskorú populáció esetében kb. 8–10%-ra teszi. A kreativitás és a belső motiváció meglétét mint a tehetség fő komponenseit szintén kiemeli.

Akiben nincs meg a tűz, a parázs, amiből lehet csiholni, akkor fújhatjuk, csinálhatunk bármit. Kellenek átlag feletti képességek, és azt gondolom, bizonyos személyiségjegyekkel jár a tehetség, például kreativitás, belső motiváció, tekintélytisztelet hiánya, a norma nem követése. A Gardner-féle felosztás, az inter-, intraperszonális tehetség számomra nem igazán nevezhető tehetségterületnek – kell egyfajta tudás is, hogy valakire azt mondhassuk, hogy tehetséges. A tehetség össze kell hogy társuljon tudással... (Tehetségpont, megyeszékhely)

Tehetségfogalmak szülői szemmel

A tehetségdefinícióhoz köthető fogalmi keret – a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint – nem tér el jelentősen a tanulókkal foglalkozó szakemberek és a laikus szülői csoportok között. Egy-egy Tehetségpontot koordináló szakember valóban széles körű, akár tudományos alapokon álló ismeretekkel rendelkezik a tehetség pontos definícióját érintően. A megkérdezett pedagógusok jelentős része azonban alapvetően tapasztalati alapokon határozta meg a tehetségfogalmat. A különbség sokszor „csak” annyi, hogy a pedagógus egy jóval szélesebb gyerepopulációt figyel, monitoroz, szemben a szülő néhány fős mintájával. Ezért ez utóbbit nevezhetjük laikus vagy naiv tehetségfogalomnak, amely többnyire a saját gyermeke nevelése, szocializációja során szerzett egyéni élményekből, tapasztalatokból indul ki.

Ha az elemzéshez a MÖNKS–RENZULLI (2000) modellt vesszük alapul, láthatjuk, hogy a meginterjúvolt szülők szinte mindegyike a gyermek veleszületett, átlagon felüli képességeire hívta fel a figyelmet. Ezenfelül azonban kevesebben emelték ki az egyén magas szintű belső motivációit. A modell harmadik elemét – a kreativitást – pedig alig egy-két szülő említette.



Az mondható tehetségesnek, aki valamiben kitűnik a többiektől, az átlagtól, továbbá mindenki rendelkezik egyfajta tehetséggel. Véleménye szerint a szülő felelőssége ezt észlelni és segíteni kibontakoztatni. Optimális esetben érdeke és szándéka is, hogy a gyermek készségeit és képességeit segítse kibontakoztatni. (szülő)

Úgy gondolom, ha veleszületetten semmi nincsen, akkor szorgalommal nem alakítható ki. Kell legyen egy veleszületett képesség, ami viszont formálható, formálendő. Mind a kettő fontos, hogy milyen arányban, nem tudom. (szülő)

Tehetséges az, aki valamilyen képességével a többiek fölé emelkedik. Erre születni kell, de a szülő felelőssége, hogy ezt támogass. Mindent meg kell tennem, hogy ebből a tehetségből kihozzuk azt, amit ki lehet. (szülő)

Az a tehetséges, aki valamilyen területen kiemelkedő. A genetika fontos, amit hozunk magunkkal, de ahol felnő, az is fontos, milyen ingerek érik élete során a gyermeket. (szülő)

AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ KAPCSOLATRENDSZERÉNEK SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Az oktatási rendszerek – az előbbieken ismertetett módon – nemcsak a tehetség fogalmát definiálják eltérően, hanem abban is különböznek, hogy a szülőknek milyen szerepet tulajdonítanak a gyermekek előrehaladásában. Míg az angolszász országokban nagy hagyománya van a szülői részvételnek, a bevonódásnak, addig a kontinentális rendszerhez tartozó államok iskolarendszereiben nagyobb a távolság az iskola és a család között. A hazai intézményrendszer ez utóbbihoz sorolható, de ez a sajátosság alapvetően nem a szülő–iskola viszonyrendszer intenzitását, a kapcsolattartás gyakoriságát és szorosságát érinti. A fő különbség abban fejezhető ki, **hogy a hazai oktatási rendszerben szűkebb az a terület, amibe bevonódnak a szülők. Jellemzően nem aktiválódnak olyan – a tanítási-tanulási folyamatra vonatkozó – (rész)funkcióterületek**, mint például tantervek, tanmenetek véleményezése, a délutáni foglalkozások kínálatának alakítása, vagy **a tehetséggondozás témakörében az egyéni fejlesztési tervek közös kidolgozása** stb. Ugyanakkor az oktatási rendszer mégis számol a családoknál rendelkezésre álló társadalmi és kulturális erőforrásokkal a tanuló képességeinek minél hatékonyabb fejlesztése és kibontakoztatása érdekében. Ez a törekvés helyi, intézményi szinten eltérő mintázatban jelenik meg, és többnyire nagyon egyedi, hogy a tehetséggondozás folyamatában az iskola, illetve a pedagógus hogyan vonja be a szülőket.

A tehetséggondozási témakörben nevesített iskolatípusokban – az általános iskolákban, gimnáziumokban, szaggimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban és készségfejlesztő szakiskolákban, alapfokú művészeti iskolákban és kollégiumokban – nagyon eltérő az a mód, ahogyan a kiemelten tehetséges tanulók képességeit fejlesztik. Ez függ az intézmény struktúrájától, profiljától²⁶, hogy 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumi képzésről van szó vagy alapfokú művészeti iskoláról²⁷. Ezekben az intézménytípusokban a tehetséggondozás az egyik kiemelt terület, amely összefügg azzal, hogy a felvételi selekció következtében ezekbe az iskolákba már alapvetően a jó tanulmányi eredményeket felmutató tanulók kerülnek, többnyire kedvező szocioökonómiai háttérrel. A magasabb

²⁶ 11. § (2) A gimnázium a tehetséggondozás speciális feladatának ellátására akkor működhet hat vagy nyolc évfolyammal, ha az ott folyó oktatás külön jogszabályban meghatározott emelt szintű követelményeknek megfelel.

²⁷ 16. § (1) Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra.

társadalmi és kulturális erőforrásokkal rendelkező családoknál jellemzően magasabb a továbbtanulási aspiráció, amely meghatározó a gyermekek iskolai előrehaladásában. Ez a tehetséggondozás terén is megmutatkozik, és befolyásolja a tanulók képességeinek fejlődését.

A nemzetközi szakirodalomból ismert tézis, hogy az iskola és a család közötti kapcsolatrendszer jellege, a szülői támogatás jelentős hatást gyakorol minden egyes tanuló előmenetelére. Ez a tehetséggondozás folyamán is nyomon követhető, ahol az iskola és a szülő közötti együttműködés kulcsfontosságú a gyermek továbbfejlődése szempontjából. Ez azonban nem egy statikus változó, hanem egy folyton alakuló, erősödő vagy éppen gyengülő kapcsolat. Ez függ a tehetséges tanuló egyéni képességeitől, az adott tehetségterülettől (például tantárgyi struktúrához kötött képességterületek), a gyermek életkorától, motivációjától vagy a szülő elkötelezettségétől, elvárásaitól egyaránt. Az intézmény, illetve a család által biztosított különböző erőforrások ideális esetben összeadódnak, egymást kiegészítve, segítve hozzájárulnak a tanuló tehetségének kibontakozásához. Nagy eltérések tapasztalhatók ugyanakkor abban, hogy egyéni szinten²⁸ a hangsúlyok merre tolódnak el. Kérdésként merülhet fel, milyen mértékű szakmai erőforrást tud biztosítani az iskola, és mennyire kell bevonódnia a szülőnek – az érzelmi támogatáson túl – az adott tehetségterület fejlesztésébe.

Az iskola és a szülő kapcsolatrendszerének alapelveit²⁹ és egyes elemeit szabályozza a köznevelési törvény, mégis ennek a viszonyrendszernek a jellegét az intézmények helyi szinten alakítják ki. A 2011. évi CXCV. tv. 1. §-a kimondja, hogy a törvény célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás. A tehetséggondozásban érintett köznevelési intézményeknek jogszabályban rögzített kötelezettségük, hogy biztosítsák a kiemelten tehetséges gyermekek fejlesztéséhez szükséges időkereteket.³⁰ Az intézményekben a tehetségfejlesztés többféle formában valósulhat meg. Idesorolhatók a tanórai differenciálás különféle formái (például kis csoportos, kooperatív tanulás és egyéni-, páros munka), speciális osztály, fakultáció, délutáni foglalkozások, szakkörök, hétvégi programok, nyári kurzusok stb. (BALOGH és mtsai., 2014).

Számos kérdés feltehető azzal kapcsolatban, hogy a szülő hogyan képes alkalmazkodni az iskola által nyújtott szolgáltatásokhoz. Mire támaszkodhat, mit várhat el attól az intézménytől, ahová a gyermeke jár? Milyen mértékben tudják támogatni a tehetséges-

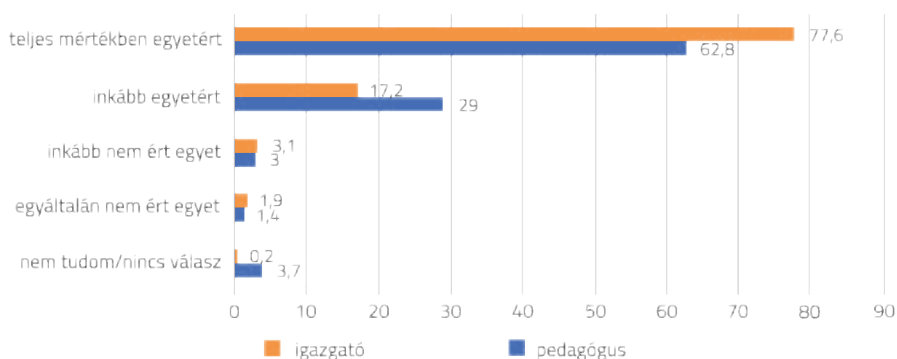
²⁸ A tehetséggondozás egyénre irányuló tevékenység, ezért a témára vonatkozó szakirodalom elsősorban pszichológiai eredetű. Ebből eredően nehéz egy általános, minden tehetséges tanulóra érvényes sémát felvázolni az iskola és a szülő együttműködéséről.

²⁹ 3. § (1) A köznevelés középpontjában a gyermek, a tanuló, a pedagógus és a szülő áll, akiknek kötelességei és jogai egységet alkotnak. (2) A köznevelésben a nevelés és oktatás feladatát a gyermek szülei, törvényes képviselői megosztják a köznevelési intézményekkel és a pedagógusokkal. E közös tevékenység alapja a bizalom, az intézmény és a pedagógusok szakmai hitele.

³⁰ 27. § (5) Az általános iskola, a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret különbözőzete terhére **a tehetség kibontakoztatására**, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a beilleszkedési, tanulási nehézség, magatartási rendellenességgel diagnosztizált tanulók számára, továbbá az első–negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy–három fős foglalkozásokat. Tehetséggondozásra és felzárkóztatásra osztályonként legalább további heti egy-egy óra biztosított az osztályok 6. mellékletben meghatározott időkerete felett.

nek tartott gyerekeket az iskolában tanító pedagógusok? Hogyan tud ehhez viszonyulni a szülő, elégedett-e az intézmény által kínált megoldásokkal? Hatékonyabbá teszi-e a tehetséggondozás folyamatát az iskola és a szülő közötti együttműködés szorosabbá fűzése? A tanulmány további részeiben ezekre a kérdésekre is igyekszünk választ adni, de elsőként azt érdemes megvizsgálni, hogy a tehetséggondozásban érintett vezetők és a pedagógusok véleménye szerint az iskola és a szülő felelőssége hol helyezkedik el a tehetséggondozásban. (10. táblázat, lásd a Mellékletben).

A 7. ábra azt jelzi, hogy a megkérdezett igazgatók közel 95%-a szerint a tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata, ez az arány a pedagógusoknál is igen magas (91,8%), annyi különbséggel, hogy az intézményvezetők nagyobb arányban (77,6%) jelezték, hogy teljes mértékben egyetértenek ezzel az állítással.

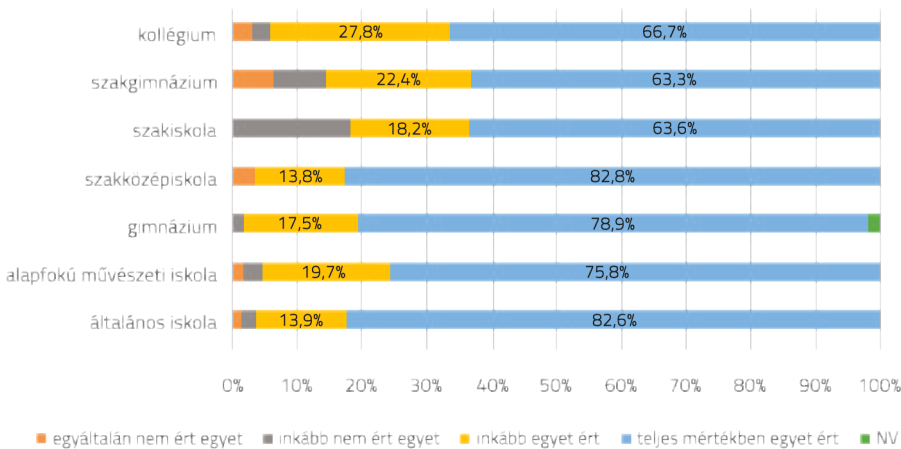


7. ábra. A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata az intézményvezetői és pedagógusi válaszok százalékában

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata.**

Forrás: saját szerkesztés

Iskolatípusok szerinti bontásban is megvizsgáltuk ezt a kérdést, mert kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző alap- és középfokú intézmények vezetőinek véleménye milyen különbségeket mutat. Az adatok szerint az általános iskolák igazgatói nagyobb arányban (82,6%) értenek teljes mértékben egyet azzal az állítással, hogy **a tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata** (8. ábra). A középfokú oktatási intézmények közül a szakiskolák (63,6%), szakgimnáziumok (63,3%), a kollégiumok vezetői (66,7%) kisebb arányban értenek egyet ezzel az állítással. Ennek több oka lehetséges. Az egyik, hogy a középfokú oktatásban a szülők szerepe csökkenő tendenciát mutat, míg a pedagógusok szakmai támogatása erősebbé válik. A másik, hogy az említett iskolatípusokban jellemzően kedvezőtlenebb társadalmi-, gazdasági helyzetű családokkal találkozunk, ahol a szülői aktivitás, bevonódás alacsonyabb szintű, és a pedagógus nem támaszkodhat igazán a szülői erőforrásokra. A kapcsolattartás is ritkább, ami a kollégiumoknál még érzékelhetőbb, ahol a diák nem veheti igénybe nap mint nap a szülői támogatás különböző formáit.



8. ábra. A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata az intézményvezetői válaszok százalékában, iskolatípus szerinti bontásban ($p=0,052$)

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata.**

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőíves adatfelvétel eredményei összhangban állnak a terepmunka tapasztalataival, amely szerint az alacsonyabb évfolyamokon tanuló gyermekek esetében az iskola, és a tehetséggondozásban részt vevő pedagógus nagy jelentőséget tulajdonít a családi háttérnek, a szülői támogatásnak. A szülői ambíciók ekkor még erősen megjelennek, amelyek megnyilvánulhatnak az iskolaválasztásban, a tanulásra való ösztönzésben, a magas szintű elvárásokban. Ha nincs meg a tanulástámogató szülői háttér, a pedagógus többnyire a feladatának érzi, hogy a tanulóból kihozza a maximumot.

Valamely szinten veleszületett, de a környezeti tényezők jelentősen befolyásolják. Kis-korban a szülők, az óvoda is, a közösség vezetője jobban észreveszi, lehet, hogy családi körben nem is derül ki. Ha olyan szülői háttér van, hogy nem veszi észre, akkor mindenképpen az iskola kell, hogy kihozza a gyerekekből a jót, én azt gondolom. Mindenképpen kell, hogy a család is támogassa. (általános iskola, megyeszékhely)

Alsó tagozaton a tehetség csak ígéret, felsőben pedig megpróbálom hozzásegíteni ahhoz, hogy számára megfelelő képzést elérje. A legfontosabbnak tartom a családi háttérrel, az iskolát, hogyha valami ott motoszkál a gyerekekben, akkor meg kell adni neki a lehetőséget. (általános iskola, megyeszékhely)

Általános iskolában a gyerek még nem akarja, a szülő és az iskola akarja, feljárnak Pestre az olimpiai előkészítőre. (...) Nyilván ebben benne van a szülő ambíciója, ami neki nem sikerült... ha tehetséges a gyereke, akkor hozzuk ki belőle a legtöbbet. (gimnázium, megyeszékhely)

Az ambiciózus szülő már az általános iskolát körülbekörfalva választja meg, a tanító tanárok minél szilárdabb alapokat adjon. Már ekkor egy olyan szűrőn megy át, hogy hasonlóan gondolkodó emberek járnak egy osztályba. (gimnázium, megyeszékhely)

A középfokon már nagyobb szerepet kap a tanuló egyéni érdeklődése, motivációi, és ezzel párhuzamosan csökken a szülői támogatás ereje. A diákok már „önjárók”, ahogy az egyik jó hírű megyeszékhelyi gimnázium igazgatóhelyettese fogalmazott. A tanuló – a felnőttkor küszöbén – már aktívabban irányítja sorsát, saját érdeklődése és ambíciói mentén mozog, még akkor is, ha ezeknek a csírái – a családi szocializáció során – már kisgyerekkorban létrejöttek.

Akik itt nálunk nagyon tehetségesek, és a versenyekben nagyon jó produkálnak, ott a szülők nagyon akarják. Akinél meg a szülői háttér nincs meg, ott ezek a kijárt utak eleve nem ismertek, másrészt nincs is meg az a motiváció. De ezt a motivációt különben az iskola is fel bírja kelteni. (gimnázium, megyeszékhely)

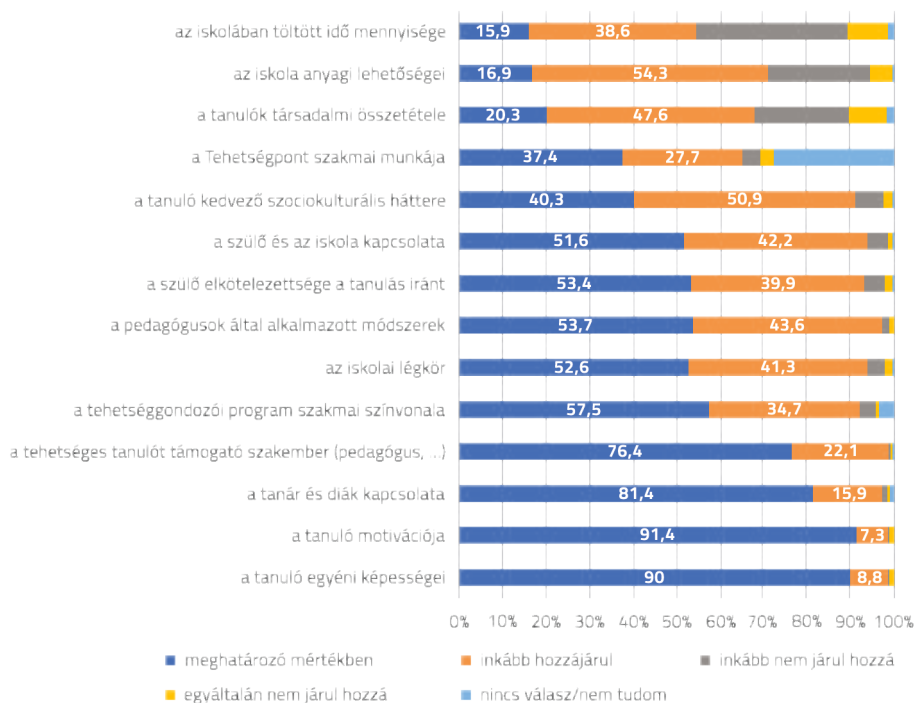
A tehetségpontos szakemberekkel készített interjúk tapasztalata alapján mondhatjuk, hogy az iskola és az ott dolgozó pedagógus egyértelműen fontosnak tartja – a tanuló családi háttérétől függetlenül – a szülővel való együttműködést. Ebben az értelemben az iskola igénybe veszi a szülői erőforrásokat, amely bizonyos esetekben jelenthet egyfajta felelősségáthárítást, de annak tudatosítását is, hogy az együttes munka hatékonyabb, eredményesebb. Az iskolában folyó szakmai tevékenység és az otthoni szülői támogatás ideális esetben összeadódik, és ez kiemelkedő eredményeket hozhat. A gyerekekben eredendően meglévő megfelelési vágy fontos hajtóerőt jelenthet, amely azonban folyamatosan változó intenzitású. A tanári és a szülői elismerés fontossága egyes tanulóknál belsővé válik, és aktív önfejlesztő, önszabályozó tevékenységgé formálódik.

Én azt gondolom, hogy egy gyerek életéért, sorsáért, kibontakozásáért minden felnőtt felelős, aki vele kapcsolatba kerül. A szülőnek is oda kell tennie magát és a pedagógusnak is. Ha a szülő nincs otthon ezekben a dolgokban, akkor a pedagógusnak kell felismerni, és attól kezdve együttműködni a szülővel. Ha a szülő kicsit ott van a dolgokban, akkor ő ismeri fel, és akkor ő kezdeményezi a pedagógus felé, hogy működjünk együtt. A felelősséget nem lehet delegálni egyik féltől a másikra, mind a kettőnek óriási felelőssége van. (tehetség gondozó szakember, Várpalota)

A szülők szerepe a tehetség gondozásban intézményi nézőpontból

Az előző fejezetben azt láttuk, hogy a különböző köznevelési intézményekben dolgozó igazgatók és a tanárok jelentős arányban értenek egyet azzal, hogy a tehetség gondozásban az iskola mellett a szülőknak is szerepük van. A kérdőíves megkérdezés adatai arra nem tudnak választ adni, hogy milyen motivációk húzódnak meg emögött, amely lehet a felelősség áthárítása, de annak vállalása is, hogy a közös feladat elviekben kikényszerít egy konstruktívabb együttműködésre irányuló hajlandóságot a felek között. A továbbiakban azonban azt vizsgáljuk meg, hogy az intézmények szerint a tehetség gondozásban

mekkora rész hárul a szülőkre. Mekkora súllyal szerepel a tehetségnevelés folyamatában, milyen mértékben járul hozzá a tehetséges tanuló képességeinek kibontakoztatásához a család, a szülői ház. A kérdőíves felmérés adataiból látszik, hogy bár fontos az iskola és a szülő kapcsolata, és annak minősége a kiemelten tehetséges tanuló előrehaladásában, az igazgatók véleménye szerint ennél nagyobb szerepet játszanak a tanulók egyéni képességei, motivációi, a pedagógusok szakmai munkája és az általuk alkalmazott módszerek. Az alábbi 9. ábra (11. táblázat, lásd a Mellékletben) adatai jól jelzik azt, hogy az igazgatók szerint mely tényezők foglalnak el kiemelt helyet a tanulók fejlődésében. **Az egyéni képességeken, motivációkon és a szakmai munka minőségén túl meghatározó mértékben (igazgatói válaszok 81,4%-a) járul hozzá a sikeres előmenetelhez a tanár és a diák közti kapcsolat és az iskolai légkör (52,6%), amelyek általában egyfajta érzelmi támogatást, elkötelezettséget jeleznek az iskola, a tanárok iránt. A tehetséggondozásban a szülői konstans szintén meghatározó erejű, de – a várakozásokkal ellentétben – ez elsősorban nem a család szociokulturális hátterét és a tanulók társadalmi összetételét jelenti, hanem a szülő elkötelezettségét a tanulás iránt és a szülő–iskola viszonyrendszerét.** A megkérdezett igazgatók nagyobb aránya gondolja úgy, hogy a szülő hozzáállása a tanulóhoz (53,4%) és az iskola–szülő közötti kapcsolat (51,6%) jellege meghatározó mértékben járul hozzá a kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához, és alig 5–6% azok aránya, akik nem osztják ezt a véleményt.



9. ábra. A kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához szükséges tényezők az intézményvezetői válaszok százalékában

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához?

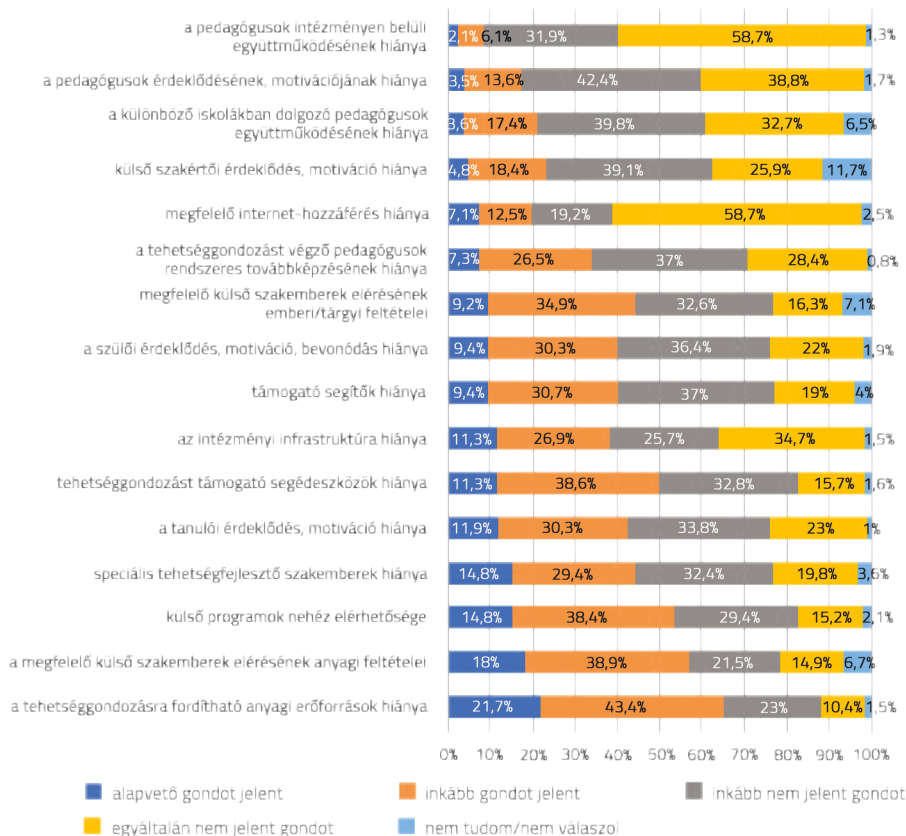
Forrás: saját szerkesztés

Előzetes feltevésünk az volt, hogy a különböző köznevelési intézmények vezetői eltérő véleményt fogalmaznak meg arról, hogy a tehetséges tanulók sikeres előrehaladását mely tényezők befolyásolják nagyobb mértékben. Ennek igazolására keresztábra-elemzést végeztünk, az eredmények azt mutatják, hogy néhány változó esetében van összefüggés a vizsgálatban részt vett különböző iskolatípusok igazgatóinak véleménye között. Az általános iskolák, az alapfokú művészetoktatási intézmények vezetői, valamint a gimnáziumok és szakközépiskolák igazgatói (94%) nagyobb arányban gondolják úgy, hogy a tehetséges tanulók egyéni képességei és motivációi meghatározó mértékben járulnak hozzá a sikeres előrehaladáshoz, míg a szakiskolák vezetői kisebb arányban (64%) osztják ezt a véleményt (12., 13. táblázat, lásd a Mellékletben).

Ezzel ellentétben a szakiskolák, szakközépiskolák igazgatóinak (31%, 27%) nagyobb aránya gondolkodik úgy, hogy a tanulók társadalmi összetétele meghatározó tényező ebben a kérdésben, míg az általános iskolák (19%) és gimnáziumok vezetőinek (14%) kisebb aránya vélekedik így (14. táblázat, lásd a Mellékletben).

A kutatási témánkhöz szorosabban kapcsolódó témakörben – az iskola és a szülő kapcsolata, a szülők elkötelezettsége és szerepe – azonban nem találtunk szignifikáns összefüggést (15., 16., 17. táblázat, lásd a Mellékletben).

Ha a tehetséggondozási folyamatot kizárólag intézményi nézőpontból vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy ennek hatékony megszervezése, megvalósítása számos nehézségbe ütközik. Az intézményvezetők legtöbbször a pénzügyi erőforrások hiányára hivatkoznak, melyek megnehezítik az eredményes szakmai munkát. A kérdőíves adatfelvétel során rákérdeztünk arra, hogy egyes tényezők milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát. A 10. ábra (18. táblázat, lásd a Mellékletben) adatai alátámasztják az előzetes feltevéseinket erről a kérdéskörrel. A táblázat felső harmadában túlnyomórészt azok a változók találhatók, amelyek **az intézmények tárgyi, infrastrukturális feltételeire, anyagi erőforrásaira** utalnak (például külső programok, külső szakemberek elérhetősége, tehetséggondozást támogató segédeszközök hiánya stb.). Az igazgatók többsége szerint ezek azok a tényezők, melyek leginkább megnehezítik a tehetségfejlesztés munkáját. Ezenkívül nagy arányban jelölték meg a tanulói érdeklődés és motiváció, valamint a támogató segítők hiányát. **A szülői elkötelezettség és bevonódás hiánya az intézmények többségénél (58,4%) nem jelent gondot**, de ezt a külső környezeti tényezőt még mindig nagyobb arányban jelölték meg problémaként, mint az iskola belső humán erőforrásait (például a pedagógusok szakmai továbbképzésének a hiánya, a tanári együttműködés hiánya vagy a pedagógusok érdeklődésének, motivációjának hiánya). Ebből a felsorolásból látható, hogy az intézményvezetők többsége nem az intézményen belüli szakmai potenciálban látja a legfőbb akadályozó tényezőt a színvonalas szakmai munka megvalósítására. **Ugyanakkor igényelnék a külső (speciális tehetségfejlesztő) szakemberek munkáját, amelyek elérését az iskolák meglévő anyagi keretei gátolják.**



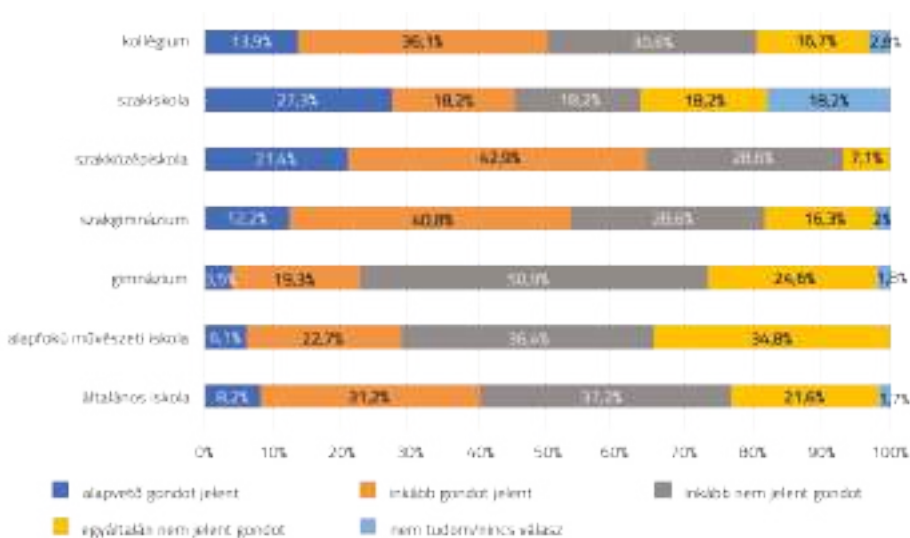
10. ábra. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők az igazgatói válaszok százalékában

Feltett kérdés: Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők?

Forrás: saját szerkesztés

Feltevésünk szerint a tehetséggondozás szakmai színvonalát leginkább akadályozó tényezők különbözők lehetnek a vizsgálatban részt vett intézményeknél. A fenti felsorolásból néhány változót kiemeltünk, és megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés az igazgatói vélemények és az iskolatípusok között. A leginkább problémaként megjelölt tényezőknél (például tehetséggondozásra fordítható anyagi erőforrások hiánya, külső szakemberek elérésének anyagi feltételei) nem találtunk szignifikáns összefüggést. Egyes iskolatípusoknál (szakiskolák, szakgimnáziumok és kollégiumok) ugyanakkor látható, hogy a tanulói motiváció és érdeklődés hiánya inkább gondot jelent. A szakközépiskolák (62%), a szakgimnáziumok (59,1%) és a szakiskolák (54,6%) vezetőinek többsége szerint a tehetségfejlesztő munka eredményes megvalósításában a tanulók motiválatlansága okoz problémát. Az alapfokú művészeti iskolák (25,8%) és a gimnáziumok igazgatói (33,4%) ezt jóval kisebb arányban jelölték meg akadályozó tényezőként ($p < 0,001$) (19. táblázat, lásd a Mellékletben).

Kutatásunk szempontjából lényeges kérdés, mennyire látják problémának a szülői érdeklődés, bevonódás hiányát a különböző iskolatípusokban dolgozó intézményvezetők. A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy **a minőségi tehetségfejlesztő munkát elsősorban a szakközépiskoláknál, a szakgimnáziumoknál és a kollégiumok esetében akadályozza a szülői odafigyelés, motiváció és bevonódás hiánya.** Az alapfokú oktatási intézményeknél és a gimnáziumoknál ez nem okoz akkora problémát. Az általános iskolák igazgatóinak közel kétharmada (58,8%), az alapfokú művészeti iskolák vezetőinek 71,2%-a és a gimnáziumok vezetőinek 75,5%-a úgy gondolja, hogy a tehetséggondozásban nem jelent problémát a szülői odafigyelés, aktivitás hiánya. A 11. ábra azt is mutatja, hogy a középfokú oktatási intézmények vezetői szerint ez inkább gondot okoz, és megnehezíti a tehetségfejlesztő munkát.



11. ábra. A minőségi tehetségfejlesztő munka akadályai az intézményvezetői válaszok százalékában ($p < 0,001$)

Feltett kérdés: Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők? **Szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya.**

Forrás: saját szerkesztés

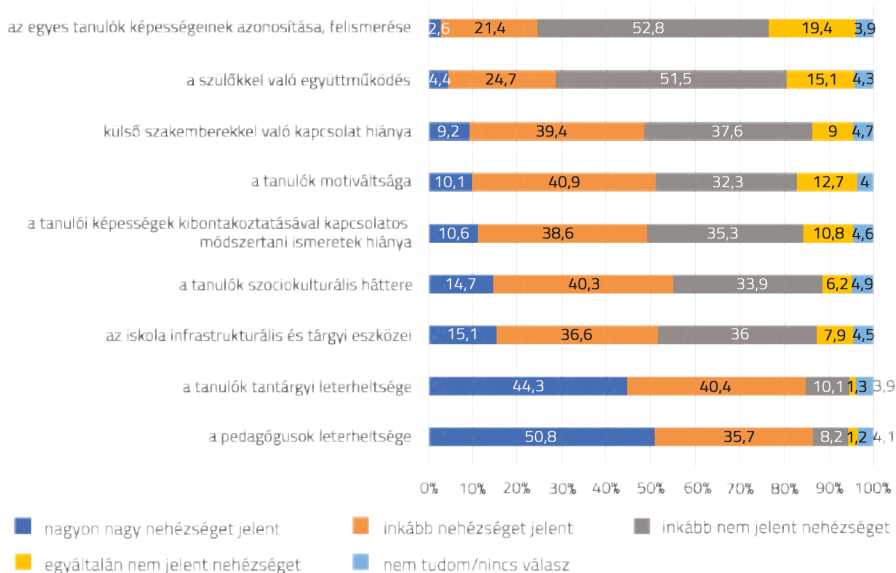
Ezek az eredmények egyrészt alátámasztják azt a szakirodalomban is ismert tézist, miszerint a tanuló életkorának emelkedésével a szülői bevonódás intenzitása csökken. Másrészt azt is jelzik, hogy ettől a természetes folyamatától függetlenül **a középfokú intézmények vezetőinek (gimnáziumok kivételével) jelentős része úgy gondolja, hogy a szülői érdeklődés és részvétel hiánya hátráltatja a minőségi tehetségfejlesztő munkát**³¹ (20. táblázat, lásd a Mellékletben). Úgy vélik, ha erősebb lenne a szülői motiváció, akkor az támogatná az iskolában folyó tehetséggondozói munkát. A magasabb szintű szülői

³¹ Emögött az az összefüggés is valószínűsíthető, hogy az említett intézménytípusokba járó diákok családi háttérére az alacsonyabb szocioökonómiai státusz jellemző, amely együtt jár egy kisebb intenzitású szülői bevonódással.

elvárások ösztönöznék a tehetséges tanulókat a további fejlődésre. Ezek az adatok azonban nem mutatják meg, hogy az érintett intézményvezetők egyáltalán gondolkodnak-e abban, hogy ezekben az intézménytípusokban a szülői bevonódás alacsony intenzitását kezeljék, valamilyen módon ösztönözzék, és így közvetve növeljék a tehetséggondozási folyamat hatékonyságát. Ennek a kérdésnek a tisztázása azonban további kutatásokat igényelne, mivel ez a vizsgálat nem erre az intézményi körre, szülői csoportra fókuszált.

Tanári vélemények a tehetséggondozás során felmerülő nehézségekről, készségekről

Az intézményvezetők mellett megkérdeztük a pedagógusokat arról, hogy a tehetséggondozás során mekkora nehézséget jelentenek az alábbi tényezők. Kérdőíves felmérés adatai szerint a **legnagyobb nehézséget a tanári és a tanulói leterheltség jelenti, míg a legkevebb gondot az egyes tanulók képességeinek felismerése és azonosítása, valamint a szülőkkel való együttműködés okozza.** A megkérdezettek 86,5%-a szerint nagyon nagy nehézséget jelent saját leterheltségük, és a többségük (84,7%) szerint a tanulók tantárgyi leterheltsége is. A 12. ábra jól jelzi, hogy a tehetséggondozás során nagyobb részük éli meg nehézségként a tanulók szociokulturális háttérét (55%), a tanulók motiválatlanságát (51%), és az iskola infrastrukturális és tárgyai eszközeinek szintjét (51,7%).



12. ábra. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában

Feltett kérdés: Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők...

Forrás: saját szerkesztés

A tanárok mintegy fele gondolja úgy, hogy a tanulói képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya (49,2%) és a külső szakemberekkel való kapcsolat hiánya (48,6%) hátráltatja a tehetségfejlesztő munkát. Ugyanakkor – intézménytípustól függetlenül – a pedagógusok 29,1%-a gondolja úgy, hogy problémát jelent a szülőkkal való együttműködés, és ebből mindössze 4,4% jelezte, hogy ez nagyon nagy nehézséget jelent (21. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

Megvizsgáltuk, hogy a különböző intézménytípusokban dolgozó pedagógusok hogyan gondolkodnak a tehetséggondozást hátráltató tényezőkről. Előzetes feltevésünk az volt, hogy nincs összefüggés a vizsgált intézménytípusok és a tanári vélemények között. A keresztábra-elemzés eredményei szerint egyes változóknál (például pedagógusok, tanulók leterheltsége, tanulói képességek kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya, az iskola infrastrukturális, tárgyi eszközei) valóban nem található szignifikáns összefüggés, míg más változóknál szignifikáns különbségek fedezhetők fel az egyes intézménytípusok és a tanári vélemények között.

Az elemzés szerint a tanulók szociokulturális háttere, a szülőkkal való együttműködés, valamint a tanulók motiváltsága szignifikáns összefüggést mutat azzal az iskolatípussal, ahol a pedagógus dolgozik (22. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

A megkérdezett pedagógusok többségének a szülőkkal való együttműködés nem jelent nehézséget, és ez különösen így van az alapfokú művészeti iskolákban (73,9%), a gimnáziumokban (75,1%) és az általános iskolákban tanító pedagógusoknál (68,7%). A szakiskolákban dolgozó tanárok többsége (55%) szerint ugyanakkor a szülőkkal való kapcsolattartás nehézséget jelent a tehetséggondozás során (23. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

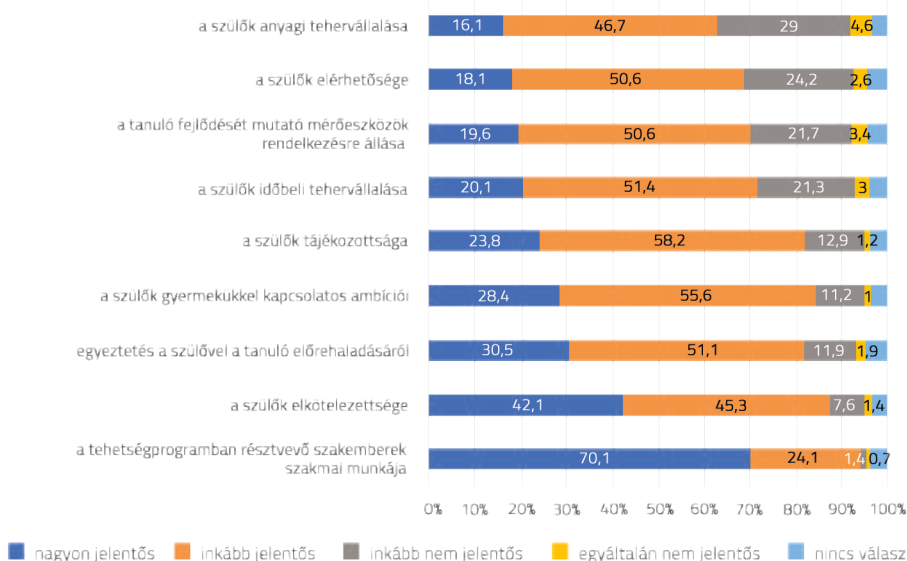
Ezzel összhangban a tanulók motiváltsága – a pedagógusok szerint – a szakközépiskolákban, a szakgimnáziumokban, a kollégiumokban és a szakiskolákban szintén nagy problémát jelent, ami nehezíti a tehetségfejlesztés folyamatát ($p < 0,001$) (24. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

A korábbiakban bemutatott intézményvezetői véleményekből látható, hogy az iskola és a szülő kapcsolata, annak minősége fontos tényező a tehetséggondozásban, de nem elsősorban annak sikerességében. Emellett a pedagógusok véleménye is meghatározó, mert többnyire ők azok, akik szaktanárként végzik a tehetségfejlesztő munkát, és közvetlen kapcsolatban állnak a szülőkkal. A kérdőíves felmérés során megkérdeztük a köznevelési intézményekben tanító pedagógusokat arról, hogy mely képességeket, készségeket tartják fontosnak a tehetséggondozásban. A 25. táblázat (lásd a *Mellékletben*) adatai azt mutatják, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok elsősorban a szaktárgyi, szakmódszertani tudást és a tanulókkal való viszonyrendszert tartják nagyon fontosnak.**

A megkérdezett tanárok 87,1%-a szerint ugyanakkor szintén fontos a kapcsolat-teremtő készség a szülőkkal, amelyből 35% tartja ezt a készséget nagyon fontosnak (26. táblázat, lásd a *Mellékletben*). A pszichológiai, mentálhigiénés ismereteket (85,6%), a közösségteremtő készséget (80,4%), valamint a szülők körében való elfogadottságot (84,7%) ennél alacsonyabb arányban jelezték fontos tényezőnek.

Az elemzés során szűkítettük a témakört, és azt vizsgáltuk, hogy a szakmai készségekhez és a munka minőségéhez viszonyítva mely tényezők tekinthetők fontosnak a

szülő–iskola kapcsolatrendszerében. Az adatok alapján az látható, hogy a pedagógusok a legjelentősebbnek a tehetségprogramban részt vevő szakemberek (például tanárok, mentorok) szakmai munkáját tartják. Ezen túl fontosnak tartják a szülők elkötelezettségét (87,4%), a folyamatos kapcsolattartást és egyeztetést a tanuló előrehaladásáról (81,6%), a szülők gyermekükkel kapcsolatos ambícióit (84%), valamint a szülők tájékozottságát (82%) (13. ábra).



13. ábra. A tehetséggondozási programok sikerességének tényezői a pedagógusválaszok százalékában (N=1210)

Feltett kérdés: A tehetséggondozási programok szempontjából mekkora jelentősége van az alábbiaknak?

Forrás: saját szerkesztés

A 13. ábrán látható, hogy vannak olyan tényezők, amelyek az iskola által befolyásolhatóak, és vannak olyanok, amelyek a szülők társadalmi és kulturális erőforrásait érintik. Az előbbiek esetében a pedagógusok kezdeményező szerepet tölthetnek be, proaktívan irányíthatják azt a folyamatot, amely befolyásolja a tehetséggondozói munkát. Idesorolható a szülők tájékoztatása vagy a szülővel való egyeztetés a gyermek előrehaladásáról, amely magában foglalja a tanuló fejlődését mutató mérőeszközök használatát.

A pedagógus proaktív szerepe a tájékoztatásban, a tehetségfejlesztői munkáról szülő információk átadásában tölthet be, valamint – egyéni szinten – a szülővel való rendszeres kapcsolattartásban a tanuló képességeinek kibontakoztatása érdekében. Ezenfelül az adatokból az is kiolvasható, hogy a pedagógusok a tehetséggondozásban fontosabbnak tartják a szülővel való kommunikációt és a tájékozottságot, mint a szülők időbeli és anyagi tehervállalását (27., 28., 29., 30. táblázat, lásd a Mellékletben).

A kvalitatív felmérés tapasztalataiból is az derült ki, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás, a megfelelő tájékoztatás kulcsfontosságú a tehetséggondozásban. Az alábbi interjúrészletek azt jelzik, hogy a mintába bekerült intézmények vezetői, szakemberei is elengedhetetlennek tartják a szülők informálását a tehetséggondozási programokról, az alulteljesítő tehetségekről és a megküzdési technikákról.

Ez az új komplex tehetséggondozás nyit a társadalom felé. A szülőket kell tájékoztatni arról, hogy mit jelent általában a tehetséggondozás, milyen színterei vannak, mit jelent a kiemelkedő tehetség és az alulteljesítő tehetség. Nekik milyen megküzdési technikáik vannak, hogyan lehet ebből a gödörből kijönni. (...) Van egy nagy úr az ált. iskola és a középiskola között, kiemelkedően jön be és itt átlag alattiként teljesít, ami motiválatlanságot jelent. Sok segítséget ad az iskolapszichológus, hogy a szülők is lássák, hogy mi történhet, ha a gyerek bekerül a (...). (gimnázium, megyeszékhely)

Szülő nélkül nem menne, hiába szeretnék versenyeztetni, csak a szülővel közösen lehet. Nyilván szülők többsége, 90%-a támogatja, örül neki. (...) Csak a meggyőzés lehet, nem tehetjük kötelezővé a gyerekeknek, ami tanítási időn kívül van. Munkahelyi elfoglaltság, családi háttérbeli problémák (lakótelepi környezet), próbáljuk a legkevesebb anyagi hozzájárulást is kérni, ez is okozhat gondot. Sok válás esetén, anyás, apás hétvége, engedem, nem engedem. (...) Telefonon, e-mailben elérhetők, szaktanár intézi. Kicsiknek papírformába beragasztjuk az üzenőbe. (általános iskola, megyeszékhely)

Az egyik dunántúli megyeszékhely tehetségpontos szakembere úgy látja, hogy az iskola és a szülő együttműködése hiányában a gyermekben lévő tehetség elkallódhat, támogató családi vagy iskolai közeg hiányában elveszhet.

Nagyon sok elveszett tehetség van, de ez az élet velejárója (...) Beszélhetünk az integrációról, nagy szavakat mondhatunk, de a pusztá tény az, hogy van olyan, hogy a szülő nem hajlandó kooperálni, és a pedagógus megtenne mindent, de nem engedi a gyereket, nincs egy támogató léggör otthon, és a gyerek nem tud kibontakozni, és fordítva, van támogató léggör, de a szülő nem tud mit kezdeni, vagy nem talál fogadókészséget a pedagógusoknál, és akkor elveszik, van ilyen sajnos. (tehetséggondozó szakember, Székesfehérvár)

Számos kapcsolattartási fórumot szerveznek a szülőknek, a szülőkkel annak érdekében, hogy kevesebb legyen az alulteljesítő vagy elveszett tehetség a tehetségígéretes gyermekeknek pedig sokféle iskolán kívüli programot kínálnak, amelyeket sok család nem tudna önerőből megoldani.

A szülők tudják, hogy bármikor megakadnak, bármikor jöhetnek hozzám, segítséget kérni nevelésben. Egy évben kétszer tartok nekik előadásokat – a tehetségről, a tehetségevelésről, hogy a számítógépes játékok milyen szinten deformálják a tehetséget. A gyerekeknek van levelezőversenye, évente négy, a kreativitást, logikai gondolkodást fejleszti, nincs köze a tantárgyi tudáshoz. Rengeteg, szerteágazó programot csinálunk, céljuk, hogy legyen a rálátásuk a világra (például drónok, robotok, Richterben, barlangban, lássák, van más is a kutyún kívül. (Székesfehérvár)

A szülő és az iskola közötti együttműködés formái és tehetségspecifikus területei

A szülő és az intézmény kapcsolatrendszerének alakításában az iskola jelentős szerepet játszik, ami az angolszász szakirodalom szerint az intézmény proaktivitását jelenti, konkrét kezdeményezéseket a szülők bevonására. A hazai kutatási eredmények és tapasztalatok ugyanakkor arra mutatnak rá, hogy az iskolák a szülői aktivitást jellemzően nem a tanulói eredményesség nézőpontjából szemlélik. Kevés olyan intézményi gyakorlatot találunk legalábbis, ahol célorientáltan növelnék a szülői részvételt a tanulók képességeinek kibontakoztatása érdekében (IMRE, 2016). Jellemzően a hagyományos kapcsolattartási formák (például szülői értekezlet, fogadódóra) működnek a családok és az intézmények között, és inkább ad hoc jellegű, személyekhez kötött az az együttműködési mód, amely a tanuló sikeres előrehaladása érdekében szorosabbra fűzi a szülőkkel való kapcsolatot. Ebből is látható, hogy **a hazai iskolarendszerben a pedagógus szerepe felértékelődik, mivel intézményi stratégia hiányában ő az, aki alakítja a szülőkkel való viszonyrendszert. Beletartozik ebbe a kapcsolattartás gyakorisága, intenzitása, annak minősége (például a kommunikáció jellege, színvonala), valamint azok a (rész)területek, ahol érintkeznek a felek.** Ez utóbbi kiemelt szerepet játszik a kutatásban, mivel feltevésünk szerint a tehetségfejlesztés újabb tématerületeket generál iskola és család, tanár és szülő között.

A szülői bevonódás különböző dimenziói (például iskolai részvétel, otthoni támogatás) jól strukturálják a szülő és az iskola közötti együttműködés kapcsolódási pontjait, érintkezési felületét. Az alábbiakban ennek a szempontrendszernek a mentén haladva vizsgáljuk meg az iskola és a szülő közötti együttműködés formáit, tehetségspecifikus területeit. A kérdőíves felmérés adatai és a terepmunka tapasztalatai alapján igyekszünk képet adni arról, hogy a tehetséggondozásban érintett köznevelési intézményekben mely területeken gyakoribb vagy szorosabb az együttműködés a szülők és a pedagógusok között, milyen jellegű ez a viszony, és hol érzékelhetők nehézségek a szülőkkel való kapcsolattartásban. Előbb a szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer tehetséggondozásra vonatkozó elemeit tárgyaljuk, majd kitérünk annak mennyiségi és minőségi aspektusára.

A szülő és az iskola közötti viszonyrendszer tématerületei a tehetséggondozásban

A szülő és az iskola között számos olyan kapcsolódási pont, felület van, ami alkalmat teremt a hatékony együttműködésre, de a nézeteltérések, konfliktusok létrejöttére is. Ezek közül a legfontosabb és egyben leggyakoribb a tájékoztatás, az információáramlás a felek között, amelynek eszközrendszere folyamatos átalakuláson megy keresztül a mai információs társadalomban. A szülői részvétel két fő területen működik: az iskola mint intézmény keretei között és otthon. Az együttműködés mindkét dimenzióban jelen lehet, de míg az előbbi esetében az iskola tölti be a proaktív szerepet, addig az utóbbinál

egyértelműen a szülői szerep a domináns. Mindezeket befolyásolja és áthatja a tanuló egyéni nézetrendszere, attitűdjei, motivációi az iskola, a tanulás iránt.

Az iskola számos olyan programot, rendezvényt (például tanulmányi-, sportversenyek, művészeti rendezvények) szervez, amelyen részt vehetnek a szülők vagy a helyi közösség tagjai. Ezek a tehetséggondozástól függetlenül is működnek, de teljes egészében nem különíthetők el tőle. A szülői részvételt vagy intézményi nézőpontból a szülők bevonását nem választhatjuk el egyértelműen a tehetséggondozás folyamatától. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a szülői részvétel különböző formái hatást gyakorolnak a gyermek tanulmányi eredményeire (DESFORGES és ABOUCHAAR, 2003). A szülők tanulóval kapcsolatos attitűdjei, a tanulástámogató otthoni környezet megteremtése mind-mind befolyásolja a gyermekek képességeit, azok kibontakoztatását. Ebben a tekintetben **bármely együttműködési forma – a szülő bevonódásán keresztül – elősegítheti az egyes tanuló képességeinek fejlődését, elkötelezettségének erősödését. Feltevésünk szerint a tehetségfejlesztés ezeket a kapcsolódási pontokat erősítheti, gyakoribbá válhat a kapcsolatfelvétel, és ezenfelül olyan új területek (például tehetségazonosítás, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása) jöhetnek létre**, amelyek kizárólag a tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységeket érintik.

A kapcsolattartásban általános gyakorlat a hivatalos fórumokon való részvétel (például szülői értekezlet, fogadóóra) vagy az egyes iskolai rendezvényeken, műsorokon való megjelenés. Ez tehetséggondozástól, iskolatípustól függetlenül alkalmat teremt arra, hogy a szülő és a pedagógus találkozzanak, egyeztessenek a tanulók eredményeiről. Ennél kötetlenebb fórumok az iskolai rendezvények (például művészeti, tanulmányi, sportjellegű) vagy azok a szülői estek, klubok, ahol önként, adott téma köré építve jelennek meg az iskolában (31. táblázat, lásd a *Mellékletben*).

Az iskola, illetve a pedagógus és a szülő közötti együttműködés nem szűkül le az iskola falain belüli részvételre, hanem érinti az otthoni felkészülést is. Az egyéni interjúkból kiderül, hogy otthon nagyon eltérő módon ösztönzik, támogatják gyermekeiket a szülők. Ez többnyire függ a tanuló életkorától, képességeitől, belső motivációjától és a szülők attitűdjeitől, hozzáállásától is. Ennek tükrében nagyon különböző az a mintázat, ahogyan a tehetséggondozásban részt vevő három aktor (tanuló, szülő, pedagógus) közreműködik ebben a folyamatban. Egyes esetekben a kiemelkedően tehetséges tanulónak olyan erős a belső motivációja, hogy a kezdeti szülői vagy szaknári támogatás már túlhaladottá válik, és szinte kizárólag önmagára, belső elkötelezettségére, törekvéseire számíthat (például feladatlapok keresése, letöltése internetről stb.). Más esetben nagyobb szerep jut még a szaknárnak, az iskolában folyó szakmai munkának (például versenyfeladatok összeállítása) vagy akár a szülői támogatásnak (például szakember megkeresése, internetes tájékozódás). **A pedagógus szerepe ebben az értelemben nagyon eltérő, kezdve a teljes szakmai irányítástól, kontrolltól egészen addig, hogy a kiemelkedő képességű tanuló teljesen autonóm módon szabályozza tanulási folyamatát.** Ez utóbbi csak kivételes esetben és többnyire a középfokon tanuló diákoknál valósul meg.

Annak a gyerekeknek is magántanulói kérelmet adtunk be, mert neki is olyan motivációja volt, hogy minél több óra alól fel kellett menteni, hogy tudjon minél többet gyakorolni. Ezek a gyerekek minél több szabadságot kapnak, annál többre jutnak, mert a szabadidejükben folyamatosan fejlesztik magukat. (zongoratanárnő, szülő)

Saját magát menedzseli. Soha nem fejlesztette az iskola az ő matematikai képességeit. Se alsóba, se felsőbe, se gimibe. Ezért én nem hibáztatom önmagában az iskolát vagy a tanárt. De tényként ezt egyértelműen kijelenthetem. (szülő)

Én annyira nem látok az iskola munkájába, azt tudom, hogy a tanárok támogatják, több feladatot kapnak. A középiskolában már jobban kihagyják a szülőket, nem az, hogy kihagyják, ha bemennék kapnék választ, én nem is akarok ebbe úgy belefolyni. Én ezt már a tanárookra bízom, tudják, hogy mit csinálnak, és tudom, hogy maximálisan támogatják a gyereket. (szülő)

A szülői bevonódást tárgyaló szakirodalom a szülők iskolai részvétele és otthoni támogatása mellett külön dimenzióként jeleníti meg a szülő attitűdjeit, nézeteit az iskoláztatásról, az előrehaladásról. Ez jellemzően az otthon világában zajlik, de kutatási eredményekből tudjuk, hogy az iskola általában kalkulál a szülők társadalmi és kulturális erőforrásaival. Ez jelenthet „egyszerű” odafigyelést, érdeklődést a gyermek tanulmányai iránt, de ennél konkrétabb szakmai támogatást is (például pedagógus szülők szakmai munkája). A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint az is látható, hogy a **tehetségesnek definiált gyermekek szülei általában involváltabbak, elkötelezettebbek gyermekük előrehaladását illetően. Ez az intézmény részéről azt jelenti, hogy a kiemelkedő képességgel rendelkező gyerekek fejlesztése ezekben az esetekben könnyebben megoldható, mivel tanulástámogató családi környezet veszi őket körül.**

A többség mindenképp értelmiségi szülő gyereke, megkockáztatom, hogy tehetséges szülő, de ezt nem tudom bemérni. De van kevésbé kvalifikált szülő, velük is jól tudok együttműködni. Mindig van egy-két szülő, akinek van valami baja, de nem jellemző, látja, hogy a gyerekeknek csillog a szeme, örül, boldog, sokat mesél. (Tehetségpont, Várpalota)

A szülő otthoni támogatásán és ösztönző szerepén felül az iskola és a szülő közötti együttműködés – a tehetséggondozás során – kiterjed olyan területekre, amelyek kizárólag a tehetséges tanulók képességének kibontakoztatása érdekében történik. Ezek olyan tehetségspecifikus területek (például tehetség felismerése, információátadás, egyéni fejlesztési terv kidolgozása, nyomon követés stb.), amelyek akkor működnek hatékonyan, ha a szülő és az iskola között konstruktív, bizalmi viszony áll fenn.

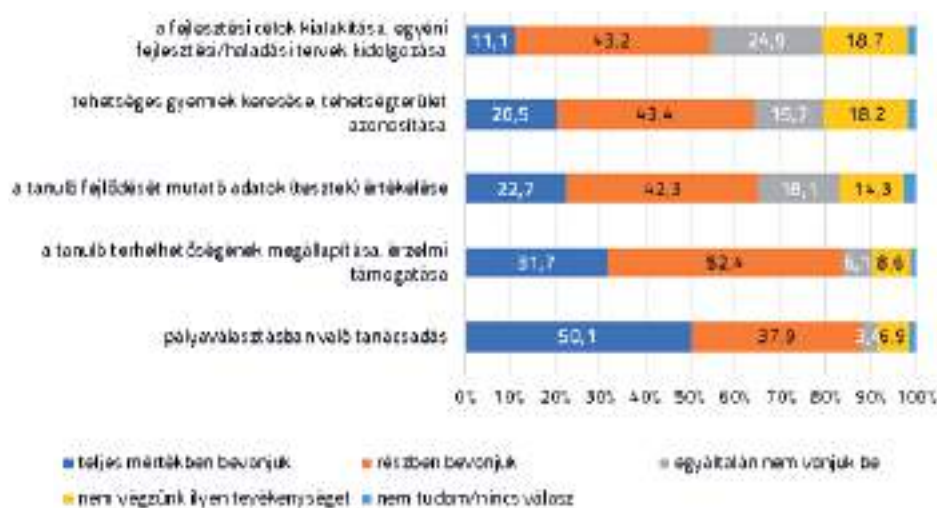
A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján meghatároztunk azokat a tématerületeket, ahol az általános bevonódáson felül a tehetséges tanuló családja és az intézmény kapcsolatba lép.

Tehetségspecifikus tématerületek:

- tehetséges tanulók felismerése, kiválasztása;
- tehetséggondozással kapcsolatos iskolai programokon való részvétel;
- a tehetséges tanuló érzelmi támogatása, terhelhetőség megállapítása;
- szakmai egyeztetés a pedagógussal (például szakmai elvárások, teljesíthetőség) a tehetséges tanuló előrehaladásáról;
- a tehetséges tanuló fejlődését mutató adatok (például tesztek) közös értékelése;
- a tehetséges tanulóra vonatkozó egyéni fejlesztési célok, tervek kidolgozása;
- pályaválasztásban való tanácsadás;

- technikai és anyagi jellegű támogatás (például utaztatás, táborozás) a tehetséggondozás keretében;
- adminisztratív jellegű feladatok (például engedélyeztetési eljárások, szülői hozzájárulások) a tehetséggondozás keretében.

A kérdőíves adatfelvétel azt mutatja, hogy a megkérdezett intézményvezetők többsége szerint a szülőket többé-kevésbé bevonják a már említett tevékenységi körökbe. A 14. ábra azt jelzi, hogy az együttműködés leginkább ismert és elfogadott területe még mindig a pályaválasztásban való tanácsadás. Hasonlóan nagy arányban (84,1%) gondolják úgy az igazgatók, hogy a szülőkkel megbeszélik a gyermek terhelhetőségi szintjét, és szükség esetén érzelmi támogatást nyújtanak. A szűkebb értelemben vett tehetségfejlesztői munka egyes elemei ennél kisebb arányú bevonódási szintet mutatnak. A tehetségazonosítás és a tehetséges tanuló fejlődését mutató tesztek értékelése a vizsgált intézmények kb. 63%-ban történik meg, amelyből megközelítőleg 20–22% vonja be teljes mértékben a szülőket. **Az egyéni fejlesztési tervek kialakítása az a terület, amely a legkisebb arányban vált közös gyakorlattá a tehetséggondozással foglalkozó köznevelési intézményekben.** A vizsgált iskolák közel 25%-ban egyáltalán nem vonják be a szülőket ebbe a folyamatba, és 18,7%-ban nem is végeznek ilyen tevékenységet (32. táblázat, lásd a Mellékletben). A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy elsősorban az alapfokú művészeti iskolákban és a szakközépiskolákban tekintik közös feladatnak az egyéni fejlesztési tervek kialakítását. Mindkét iskolatípusban az intézmények közel 20%-a teljes mértékben bevonja ebbe a munkafolyamatba a szülőket ($p < 0,001$).



14. ábra. A szülői bevonódás mértéke a tehetséggondozási programokba az intézményvezetői válaszok százalékában

Feltett kérdés: Milyen mértékben vonják be a szülőket a tehetséggondozási programokba?

Forrás: saját szerkesztés

Korábbi kutatások azt állapították meg, hogy „nincs érdemi közös munka a fejlesztő szakemberek és a szülők között a tehetségigéreték kibontakoztatásában.” (BALOGH és mtsai., 2014, p. 8.). Mivel nincsenek longitudinális adataink, csak valószínűsíthetjük, hogy a korábbi állapothoz képest némi elmozdulás érzékelhető a szülő–iskola közötti együttműködés irányában. Kérdőíves felmérésünk eredményei azt mutatják, hogy a pályaválasztási tanácsadáson túl a tehetséggondozásban érintett köznevelési intézmények közel 20%-a tudatosan dönt úgy, hogy a tehetségek kibontakoztatása érdekében teljes mértékben bevonja a szülőket akár a tehetségazonosításba, akár a képességvizsgáló tesztek értékelésébe. Az alapfokú köznevelési intézményeknél (általános iskola, alapfokú művészeti iskola) ez az arány eléri a 30%-ot ($p < 0,001$).

A kvalitatív vizsgálatunk eredményei is azt támasztják alá, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a szülőkkel való együttműködést, és törekednek arra, hogy harmonikus viszonyt alakítsanak ki a családokkal. A tehetséggondozás terén azonban inkább periférikus szerepet töltenek be a szülők, mivel a tanárok előtt még kevésbé ismertek azok a területek (például fejlesztési célok, tervek kialakítása), amelyeken keresztül bevonhatnák a szülőket. **Az alapfokú művészetoktatási intézményekben és az általános iskolákban – a gyermek életkorából adódóan – szorosabb az együttműködés, ez kiterjed a tehetségazonosításra, a szakmai munka támogatására az iskolán kívül (például utaztatás versenyekre) vagy az otthon keretei között (például ellenőrzés, gyakoroltatás).** A középfokú köznevelési intézményekben már kevésbé szoros ez az együttműködés és a kapcsolattartás is más területekre terjed ki, más formákat ölt. Előtérbe kerülnek a formálisabb kapcsolattartási fórumok (például szülői estek, fogadóóra) és a pályaválasztási tanácsadás.

Szülői köröket mindenkinek meghirdetjük (például internet veszélyeiről, a Z generáció problémáiról). Átlagosan 20-25 ember jön el, akit az adott téma érdekel. De én úgy látom, hogy a szülők ezért hálásak, főleg, ha olyan témák jönnek elő, amiket otthon nem bír megbeszélni, mert nincs hozzá szakember. A facebookon is vannak szülők, ezenkívül elektronikus napló faliújságján, havi rendszerességgel kapnak a szülők információkat a havi menetrendről. (gimnázium, megyeszékhely)

A kiemelkedő képességű tanulók felismerésre, azonosításra az iskolán belül alapvetően a pedagógus szerepköréhez tartozik. A vizsgálatunkba bevont pedagógusok többsége (72,2%) úgy gondolja, hogy számára nem jelent nehézséget a tehetséges tanulók felismerése. **Az intézménytípusok szerinti elemzések azt mutatták meg, hogy elsősorban az alapfokú köznevelési intézményeknél és a gimnáziumoknál vonják be a szülőket a tehetségazonosítás folyamatába** (33. táblázat, lásd a Mellékletben).

A mai gyakorlat szerint információk nemcsak az objektív tesztek eredményeiből, hanem a pedagógusok, szülők szubjektív megítéléséből is nyerhetők. Az objektív módszerekhez sorolhatók a különböző tesztek és pszichológiai mérések, a szubjektív módszerekhez pedig az alkalmi és strukturált megfigyelések, a tulajdonságlisták, a szülők és a társak véleménye (DÁVID és mtsai., 2014). A tehetségazonosításnak jelenleg még nincs kidolgozott, standardizált rendszere. Sokféle mérőeszköz van forgalomban az iskoláknál, a tehetségpontoknál, de ennek nincs az oktatási rendszer szintjén kidolgozott eljárásrendje. A tehetségfejlesztő szakemberek, pedagógusok elhivatottságán és szakértelmén múlik, hogy mely tanulói csoport kerül be a „tehetségesek” körébe. A tanárok ettől függetlenül

általában úgy vélik, hogy a tantárgyi teljesítmények, a versenyeken nyújtott eredmények mutatják meg leginkább, hogy kinek van kiemelkedő képessége egy-egy intelligencia-területen.

Második osztályban kezdődik a tehetségazonosítás egy teszttel, amit én dolgoztam, ki, de ettől nem sztenderdizált, logikai, egyéb tesztekből válogatott feladatok, leginkább logikai gondolkodást, kreativitást már, és én egy osztályban egy Gauss-görbe alapján kiértékelem, és minden osztályból megvan a lehetősége egy-két gyereknek, hogy bekerüljön a Tehetségkörbe, az akinek legjobban megy. Ezt megbeszélem az osztályfőnökkel. A tesztnek nagy előnye és hátránya is van, és ezt érzem is. Ez egy pillanatnyi állapotot mér, és hátránya, hogy kimaradhatnak tehetséges tanulók is. Javaslom, hogy megbeszélve, válogatva kerülhessenek be a gyerekek. (Tehetségpont)

Én már küldtem gyereket tehetségigértként a Pedagógiai Szolgálatához, de nem igazán kaptam választ vagy segítséget. Ez nem igazán jellemző iskola szinten, még nagyon gyerekipőben jár. (általános iskola, megyeszékhely)

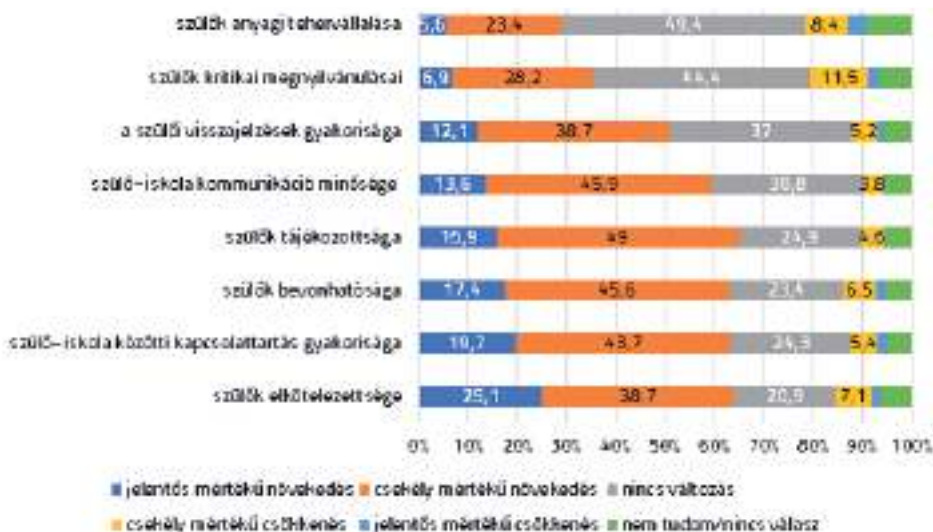
Házi versenyen választunk ki, akik tovább vihetők, de lehetnek olyan tehetséges gyerekek, akik nem akarnak például földrajzból versenyezni, mert csak a sport érdekli. Ha a szülő támogatja ebben, nem mondja, hogy telefonnyomkodás helyett lenne ideje felkészülni egy versenyre, akkor veszett fejsze. (általános iskola, megyeszékhely)

A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás mennyiségi és minőségi aspektusa

A szülő és az iskola közötti együttműködés egyik alapfeltétele az érintettek (szülők, tanárok, igazgató) közötti interperszonális bizalom. Ez a fajta bizalom sokféle formát ölthet, de egy bizonyos szintje jelen kell legyen a megfelelő együttműködés kialakításához és fenntartásához (CERNA, 2014). A kapcsolattartás egyik fő formája az írásbeli és/vagy szóbeli kommunikáció, az információáramlás a felek között. Ezek intenzitása, a szülők aktivitása nagyon változó. A kutatás elején azt feltételeztük, hogy a tehetséggondozás terén feltehetően a szülői aktivitás magasabb szintű, amely az érintett szülők motivációival függhet össze. Az információáramlás vélhetően gyakoribb, a szülők is hajlandóbbak támogatni gyermekük tehetségének kibontakozását akár otthon, akár az iskolával való együttműködés keretében.

A kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy a tehetséggondozási programok milyen mértékű változást hoztak a szülőkkel való együttműködésben. A 15. ábra jelzi, hogy az **igazgatók többnyire növekedési tendenciát érzékelnek általában a szülők bevonhatóságában, a kapcsolattartás gyakoriságában és a szülők tájékozottságában**. Az igazgatók negyede gondolja úgy, hogy a tehetséggondozási programok jelentős mértékben növelték a szülők elkötelezettségét, és mintegy 20% véli úgy, hogy ez kiterjed az együttműködés intenzitására és az informáltságra is. Az adatok azt mutatják, hogy **a tehetséggondozási programok és az ezekről folyó szakmai- és laikus diskurzus intenzívebb együttműködési folyamatot indít be a szülő és az iskola között**. Ezt jelzi az is, hogy a megkérdezett igazgatók többsége nem tart a szülők kritikai

megnyilvánulásaitól, nem érzékel változást ebben vagy éppen csekély mértékű csökkenést (11,5%) tapasztal (34. táblázat, lásd a Mellékletben).



15. ábra. A tehetséggondozási programok által előidézett változás a szülő–iskola viszonyrendszerében az intézményvezetői válaszok százalékában

Feltett kérdés: A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken?

Forrás: saját szerkesztés

Feltételeztük, hogy a vizsgálatba bevont intézmények típusa szerint különböző megoszlás figyelhető meg az igazgatói válaszokban. Az adatok azt mutatják, hogy a legfogékonyabb, az erre a tématerületre legkönnyebben „rámozduló” iskolatípus egyértelműen az alapfokú művészeti iskola, ahol korábban is a tehetségfejlesztés volt az egyik fő profil. Az ebbe az iskolatípusba járó tanulók motiváltabbak, a szülők bevonhatóbbak, amelyet a különböző tehetséggondozási programok még inkább láthatóvá tesznek. Másképpen fogalmazva **ezek a programok egyrészt nagyobb fokú együttműködést generálnak szülő és iskola között, másrészt a korábban meglévő folyamatok tudatosá és manifesztté válnak.** Ezek a tendenciák elsősorban az alapfokú köznevelési intézményekre jellemzőek, a középfokú intézményeknél ennél kisebb mértékű elmozdulás tapasztalható. Az alapfokú iskolák vezetőinek közel 74%-a, a középfokú intézmények megközelítőleg 55%-a gondolja úgy, hogy ezek a tehetséggondozási programok intenzívebbé teszik a szülőkkel való kapcsolattartást ($p < 0,001$) (35, 36, 37. táblázat, lásd a Mellékletben).

A szülő és az iskola kapcsolattartásában a minőségi aspektus fontos indikátora az együttműködési formáknak és azok hatékonyságának. Jelen kutatás nem irányult célzottan erre a tématerületre, de a kvalitatív vizsgálat eredményeiből néhány jellegzetes példát ki emelhetünk. Ezek olyan esetek, amelyek a félig-strukturált interjúk tapasztalatait összegyűjtve jelenítenek meg egy-egy mintaszerű elemet a szülő–tanár vagy

szülő–intézmény közötti kapcsolatteremtésben. Ezek az egyéni szintű tapasztalatok egy képzeletbeli skála mentén helyezhetők el, a teljesen harmonikus kapcsolattartástól a konfliktusos viszonyrendszerig.

A terepmunka tapasztalata azt mutatja, hogy a felek általában törekednek a tehetséggondozás során felmerült problémák kezelésére. Konfliktusok, nézeteltérések már a tehetségek felismerésekor kialakulhatnak, amikor a szülő tehetségesebbnek tartja gyermekét, mint a pedagógus, vagy éppen ellenkezőleg, a tanár ígéretesebbnek látja a tanulót, mint a szülő. Emellett feszültségek adódhatnak a terhelhetőség mértéke vagy bizonyos technikai jellegű feladatok (például utaztatás) esetében.

Vannak konfliktusaink, amikor a szülő szerint gyermeke többre hivatott, ezt alapvetően a szaktanár bírja oldani. Ha a szaktanár nem bírja megoldani, akkor jut el a vezetőséghez ez. Jut el a szülő is esetleg a vezetőséghez, hogy gyermeke többre hivatott. Akkor javasoljuk, hogy járjon el a gyermek a tehetséggondozó szakkörbe. Itt 25–30 éves tapasztalattal bíró tanárok vannak. Nem hiszik el a szülők, de én hármat tudok kérdezni a gyerektől, és el tudom dönteni, hogy neki érdemes-e indulnia arra a szakkörre vagy sem. Hogy mennyire kreatív gondolkodású, észjárású a gyerek, a válaszokból, a kérdésekből, látja a csillogást vagy a szürkéséget a szemben. Ezzel viszont nem bírom meggyőzni a szülőt. (gimnázium, megyeszékhely)

Szülői értekezleten, fogadóórán derül ki, hogy a szülő mit gondol. 90%-a reálsan látja vagy alulértékeli a gyermekét. Én nagyobb problémának látom, ha a szülő alulértékeli a gyermekét. Az a fura, hogy a szülőt kell meggyőzni, hogy a gyereke simán meg fogja csinálni. (gimnázium, megyeszékhely)

Előfordulhatnak azonban olyan helyzetek, amikor az intézmény és a szülő nem tudja kezelni a helyzetet, ami többnyire „kilépéssel” jár. Megszűnik a kapcsolatfelvétel, ami adódhat a szülő közömbösségéből, hanyagságából, de az intézményi struktúra merevségéből is. Az előbbi esetében a pedagógus által tehetségesnek tartott gyermek kallódik el, a másik esetben a többnyire jól tájékozott, magasan kvalifikált szülő magántanulói státuszt kér, mivel így látja biztosítottnak gyermeke fejlődését.

Van olyan gyerelem, hogy briliáns, hihetetlen kreatív, de a szülő legkisebb gondja is nagyobb arra, hogy az e-mailjeimre válaszoljon. Így aztán a gyerek egy csomó programból kimarad, de nem tudok mindenki után futni (...), mert tudom, hogy egy nem támogató szülő borzasztó sok feszültséget okoz nekem, amit én nem tudok elhordozni, mert ott van másik rengeteg szülő... nincs rá kapacitásom, hogy ezt már kezeljem. (Tehetségpont, megyeszékhely)

Egyszerűen nem lehet elérni, nem reagál. (...) Egyáltalán nem azon múlik milyen a szülői háttér, milyen iskolai végzettségű. Valószínű, hogy a belső motivációtól és a belső felelősségvállalástól függ. Hogy túl akar lenni a gyereknevelésen, és abban merül ki, hogy ad neki enni, inni, és van ruhája, és vagy érzi, hogy felelős, és tenni kell a gyerekéért. Szerintem ezen múlik, személyiségfüggő az egész. (Tehetségpont, megyeszékhely)

Sokkal több helyen ütköztünk falakba, mint ahány helyen támogatást kaptunk, illetve támogatásokat nem is kértünk, csak engedélyeket, hogy engedjék, mert mi megszerveztük a gyermek életét, a különöráit, mindent. Nekik semmit nem kellett tenni, csak elengedni, de ez inkább ellenállást váltott ki. (szülő)

Nagyon sok olyan tanár van, akinél a gyerek az gyerek, nem lehet bizonyos szint felett, nem lehet okosabb, nem tudhat többet. Én vagyok a felnőtt, te meg csak gyerek vagy. Azt fogod csinálni, amit én mondok, azt kell tenni, ami órarend szerint van. Ne lógjon ki a rendszerből, pláne ne fölfelé. Azt tapasztaltam, az iskolarendszerben a leszakadókkal, gyengébbekkel sokkal empatikusabbak, mint a tehetségesekkel. Egy csomó olyan hozzáállást tapasztaltam, hogy az ölébe hullott ez a képessége és mivel érdemelte meg. Ezeket a gyerekeket akkora alázattal kellene tanítani, és ezt az alázatot nagyon kevés kollégában látom. (szülő, zongoratanárnő)

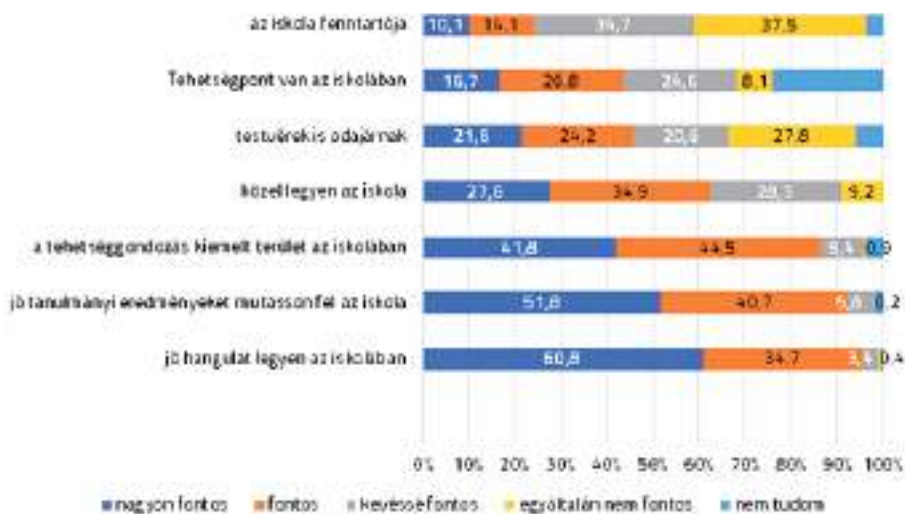
A felmérés eredményei azt mutatják, hogy – tehetséggondozástól függetlenül – megjeleníthető egy intézményi szintű elvárás a szülők, a családok irányába. Másrészt a már említett tehetségspecifikus területek figyelembevételével azon szülőket célozva, akiknek a gyermekét az iskola tehetségesnek definiálja. Az előbbibe minden szülő beletartozik, akitől elvárják, hogy érdeklődjön, odafigyeljen gyermeke tanulmányi előmenetelére, iskolai jóllétére, **míg a tehetséges tanulók szülei – a tehetséggondozás révén – több feladattal, tevékenységi körrel (például versenyztetésben érzelmi és technikai jellegű támogatás) kapcsolódnak az iskolához. Ezek az intézményi elvárások az alapfokú oktatásban – a tanuló életkorának és a kapcsolattartás szorosságának függvényében – magasabbak, míg a középfokú oktatásban a tanuló autonómiájának, önszabályozó képességének erősödésével csökkennek.**

Tehetséggondozás szülői szemmel

A kutatási koncepcióban leírtak szerint többféle módon igyekeztünk feltárni a tehetséggondozásban érintett szülők nézeteit, véleményét. Az online kérdőíves adatfelvétel a mintába bevont köznevelési intézmények közvetítésével valósult meg, ahol intézményvezetők jelezték az iskola által tehetségesnek definiált tanulók szüleinek a kitöltés lehetőségét. Bár a mai tehetséggondozási rendszer – a koncepcionális változásoknak megfelelően – már egy szélesebb bázisra, populációra támaszkodhat, a mintaválasztás jellegéből adódóan mintánkban felülreprezentáltak a magasabb iskolai végzettségű szülők. Ebből eredően – a kis elemszám (476 fő) miatt is – vizsgálatunk nem fordíthatott kiemelt figyelmet a kedvezőtlen társadalmi és gazdasági helyzetű családok tehetséges gyermekeire, szüleikre és az iskolával való kapcsolatuk mennyiségi és minőségi elemeire.

A hazai oktatási rendszerben a tanuló iskolai pályafutása szempontjából meghatározó, hogy hol, milyen típusú iskolába jár a gyermek, akár már első évfolyamtól. Többek között ezért voltunk kíváncsiak arra, hogy a kérdőívet kitöltő tehetséges tanulók szülei milyen szempontokat helyeztek előtérbe az iskolaválasztáskor. (16. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszoló szülők preferencia-rangsorában első helyen a jó hangulat, a kedvező légkör áll. Túlnyomó részük (60,8%) úgy gondolja, hogy nagyon fontos az iskola belső hangulata. Többségük (51,8%) emellett nagyon fontosnak tartja, hogy jó tanulmányi eredményeket mutasson fel az iskola. **A mintába került szülők 86,3%-ának fontos**

szempont volt, hogy a tehetséggondozás kiemelt terület legyen abban az iskolában, ahová gyermeke jár. Ennél kisebb arányban szerepelt fontos tényezőként az iskola közezsége vagy a Tehetségpont megléte (38. táblázat, lásd a Mellékletben).

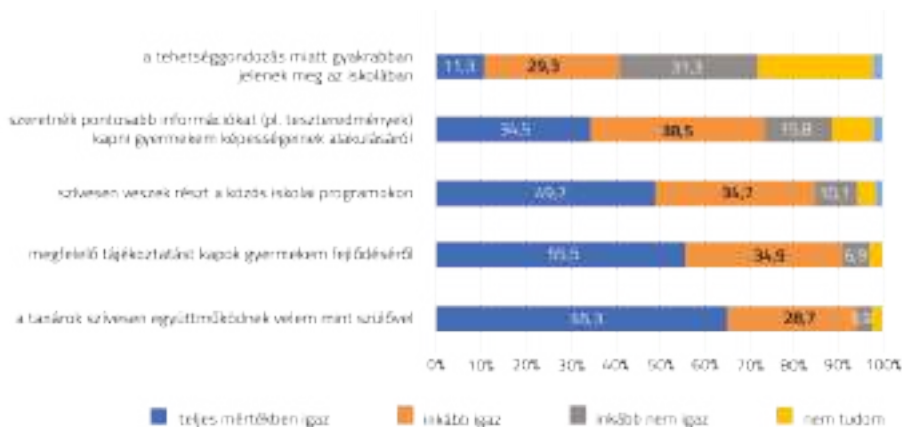


16. ábra. Az iskolaválasztás szempontjai a szülői válaszok százalékában (N=476)

Feltett kérdés: Az iskolaválasztás során milyen fontosak voltak az alábbi szempontok?

Az iskolaválasztás szempontjainak feltárása mellett kutatásunk fő kérdései a szülő és az iskola közötti együttműködés mennyiségi és minőségi elemeire fókuszáltak. Az iskola sokféle módon tartja a kapcsolatot a szülővel, ennek egyik formája, hogy iskolai programokat szervez, bevonva őt ezzel az iskola életébe. Ezek a programok a tehetséggondozási folyamatától függetlenül is működnek, de együtt is élnek vele. A szülők bevonásának egy speciális szelete a tehetséggondozási folyamatban való részvétel biztosítása az iskola részéről.

Mind a kérdőíves adatfelvétel, mind a kvalitatív vizsgálatunk tapasztalatai azt mutatják, hogy megfelelő együttműködési készség áll fenn a pedagógusok és a szülők között. A szülők 94%-a azt állítja, hogy a tanárok szívesen együttműködnek vele, 5%-uk szerint ez nem így van. Hasonlóan nagy arányban (90,4%) gondolják a szülők azt, hogy megfelelő tájékoztatást kapnak gyermekük fejlődéséről. Ezek az arányok nem meglepők, ismerve a szülők iskolázottsági adatait, valamint azt, hogy a tehetségesnek minősített gyermekek szülei bevonódása, gyakorisága magasabb szintű. A 17. ábra azt mutatja, hogy a válaszadó szülők alapvetően elégedettek a pedagógusokkal való együttműködés jellegeivel. A tehetséggondozásban érintett szülők jelentős része (84,4%) szívesen vesz részt a közös iskolai programokon. Változó gyakorisággal, de jelen vannak a különböző szülői fórumokon, megbeszéléseken (53,9%), tanulmányi versenyeken, eredményhirdetéseken (65,3%) és kisebb arányban a pályaválasztási tanácsadáson (38,9%) is. Ugyanakkor az adatokból az is látható, hogy a válaszadó szülők többsége (56,8%) a tehetséggondozás miatt nem jelenik meg gyakrabban az iskolában, de gyermekük fejlődéséről szeretnének több információt (például teszteredmények) kapni.



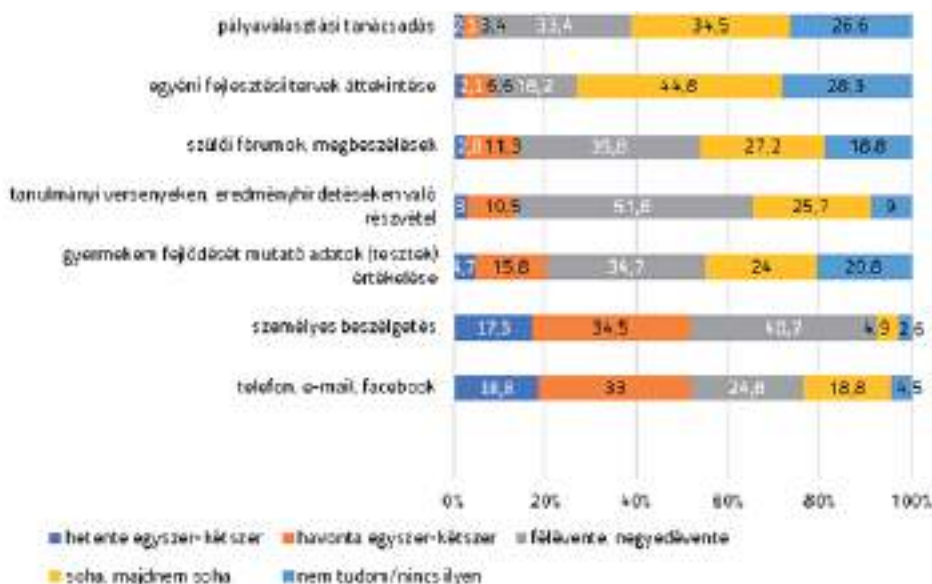
17. ábra. Szülői attitűdök az iskolai tehetséggondozásról a szülői válaszok százalékában (N=476)

Feltett kérdés: Mennyire gondolja igaznak az alábbi állításokat tehetséges gyermeke iskolájában?

Az iskola és a szülő közötti együttműködés a tehetséggondozásban érintett szülőknél két síkon mozog. Az egyik az általános kapcsolattartás területe, amelynek keretében a szülő a gyermek kiemelkedő képességeitől függetlenül vesz részt az iskola különböző hivatalos (például szülői értekezlet, nyílt nap) és nem hivatalos (például családi nap, farsang) fórumain. **A másik a tehetségspecifikus területek (például a fejlesztési tervek áttekintése, a képességmérés eredményeinek értékelése) köre, ahol a szülő kizárólag tehetséges gyermeke előrehaladásának érdekében aktivizálódik. E két szféra részben elkülönül egymástól, részben át is fedi egymást (például személyes vagy telefonos beszélgetések a gyermek tanulmányi előmeneteléről).**

A két fél közötti kapcsolattartás sokféle módon lehetséges, akár személyesen az iskolában vagy telekommunikációs csatornákon keresztül. Az adatok szerint a legtöbb szülő elsősorban személyesen tartja a kapcsolatot gyermeke tanáraival, az iskolával, ezen belül is többnyire havonta egyszer-kétszer, illetve negyedévente beszélget gyermeke előrehaladásáról. A legtöbbször a versenyekkel, felkészüléssel kapcsolatos teendőket (például időpontok, utaztatás) egyeztetik az érintettek. A 18. ábra nemcsak azt jelzi, hogy a különböző tématerületek értelemszerűen eltérő gyakoriságot hívnak elő, hanem azt is, hogy bizonyos – a tehetséggondozási folyamat szerves részeként említett – tevékenységek nincsenek jelen az iskolában. Így a szülők jelentős része (44,8%) jelezte, hogy nem vett részt gyermeke fejlődését mutató tesztek értékelésén, ennél is nagyobb arányban (73,1%) jelezték, hogy nem történt meg a gyermekükre vonatkozó egyéni fejlesztési tervek áttekintése. Ez valószínűleg annak tudható be, hogy ezek a tehetséggondozási folyamat nyomán követésére alkalmas értékelési eljárások, mérőeszközök még nem terjedtek el széles körben a vizsgált iskolákban.³²

³² Az alacsony elemszám miatt nem végeztünk iskolatípus szerinti elemzést, de az alapadatokat azt mutatták, hogy a válaszadó szülők többségének gyermeke általános iskolai tanuló.



18. ábra. A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás formái és intenzitása a tehetséggondozás keretében a szülői válaszok százalékában

Feltett kérdés: A tehetséggondozás keretében milyen gyakran tartja a kapcsolatot az iskolával az alábbi formákban?

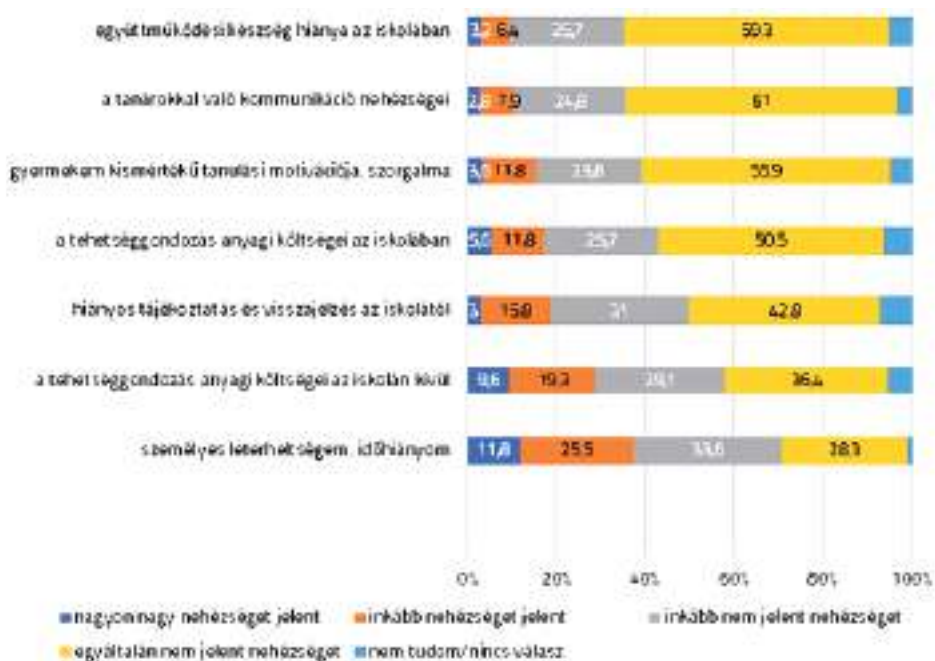
Forrás: saját szerkesztés

A válaszadó szülők jelentős része (84,4%) ezenfelül szívesen részt vesz a közös iskolai programokon (39. táblázat, lásd a Mellékletben).

Változó gyakorisággal, de jelen vannak a különböző szülői fórumokon, megbeszéléseken (53,9%), a tanulmányi versenyeken, eredményhirdetéseken (65,3%) és kisebb arányban a pályaválasztási tanácsadáson (38,9%) is. **A szülők többsége (56,8%) ugyanakkor úgy gondolja, hogy a tehetséggondozás miatt nem jelenik meg gyakrabban az iskolában** (40. táblázat, lásd a Mellékletben). (Lásd bővebben a H1 vizsgálat eredményeit.)

Kutatási kérdéseink egy része arra irányult, hogy milyen tényezők befolyásolják a szülők tehetséggondozásban való részvételét, vagy másképpen milyen nehézségek fogalmazódnak meg a szülői oldalról. A kérdőíves adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy **a legfőbb nehézségek az időhiányból, az egyéni leterheltségből adódnak.** A válaszadó szülők 37,3%-a jelezte ezt olyan személyes problémaként, ami akadályozza a tehetséggondozásban folyó munka hatékonyságát. A következőkben felsorolt tényezők még ennél is kisebb arányban okoznak nehézséget a szülőknek. A 19. ábra azt mutatja, hogy a legkisebb gondot az együttműködési készség hiánya jelenti. Az interjúk tapasztalatai is azt támasztják alá, hogy **az intézmény által tehetségesnek tartott tanulók szüleit az iskola partnernek tekinti.** A pedagógus törekszik a harmonikus együttműködésre a közös cél, a tanuló képességeinek kibontakoztatása érdekében. Ahogy egy matematikatanár fogalmazott:

Így tud kiemelkedni és sikerélményhez jutni a gyerek, meg az a feladatunk, hogy kihozzuk belőle, amit tudunk. Pedagógusként is sikerélmény, ha a gyereket sikerhez tudjuk juttatni. (általános iskola, pedagógus)



19. ábra. A tehetséggondozás nehézségei szülői szemmel a szülői válaszok százalékában

Feltett kérdés: Milyen mértékű nehézséget jelentenek Önnek az alábbiak tehetséges gyermeke képességeinek fejlesztésében?

Forrás: saját szerkesztés

Az adatok szerint a szülők közel egyharmadának gondot jelentenek a tehetséggondozás anyagi költségei az iskolán kívül. Az iskolától érkező információk és visszajelzések hiányosságára a válaszadó szülők 18,8%-a panaszkodott. A kérdőíves felmérés adatai azt is jelzik, hogy a tehetségesnek tartott gyerekek körében, illetve a szülei körében nem ismeretlen a motiválatlanság jelensége, amelyet problémaként tematizálnak. A megkérdezett szülők közel 15%-a úgy látja, hogy nehézséget jelent gyermekének – az ő általa elvárthoz képest – kisebb mértékű szorgalma, tanulási motivációja (4. táblázat, lásd a Mellékletben).

A kvalitatív vizsgálat során arra is kerestük a választ, hogy a fent jelzett problémák, nehézségek hogyan jelennek meg a szülő–iskola kapcsolatrendszerében. A meginterjúvott szülők szinte mindegyike kifejezte, hogy elengedhetetlen a szülői támogatás a tehetsége-nevelésben, de az iskola biztosítja azt a szakmai háttérrel, amely a továbbhaladáshoz kell. Ettől az állásponttól csak azok a szülők tértek el, akiknek a gyermeke olyan kimagasló képességekkel rendelkezik, hogy nélkülözheti a pedagógus szakmai irányítását.

Az biztos, hogy a gyereken látszik valamilyen adottság, és a szülő időben észre tudja venni. Születni is kell rá, és nevelni is, kibontakoztassa tehetségét. Szülőnek az elsődleges feladata, hogy időben észrevegye a képességeket, ha már nagybacska, akkor már az iskola. (szülő)

Szerintem mindenféleképpen kell legyen egy adottság, de ahhoz, hogy ez kiteljesedjen, ahhoz bizony szükség van segítségre, úgy edzői, mint szülői támogatásra és az együttműködésre. (szülő)

A megkérdezett szülők túlnyomó része a két fél közötti bizalmi viszonyon túl arról számolt be, hogy alapvetően elégedett az együttműködés kialakult formáival. Ez az alapon szorosabb kapcsolattartást jelent, ami lehet személyes és elektronikus jellegű. Később, a középfokon már dominálnak a formálisabb kapcsolattartási formák (például fogadóóra, szülői fórumok).


Kölcsönösen keressük egymást a tanárokkal, felhív. Én fogadóórára nem járok, mert szerintem fogadóórára az járjon, akinek gondja van. (...) A szülők és osztályfőnök között is napi kapcsolat volt, van, mint egy nagy család, úgy működünk. Versenyekről is szoktunk beszélgetni, hova, mikor kell menni. Ha gond van, fáradt volt, akkor a tanárnő felhívott, hogy mi a probléma. (szülő, általános iskolás tanuló)

...legkézenfekvőbb helye és ideje a fogadóórák, ahol szülő és tanár együttesen képesek megvitatni a felmerülő egyéni és közösségi problémákat, illetve a gyermek egyéni képességeit és igényeit a fejlődésre. (szülő, középiskolás tanuló)

Nézeteltérések, feszültségek adódhatnak a szülő és az iskola viszonyrendszerében, abban az esetben, ha bármelyik fél alul- vagy túlértékeli a tanuló képességeit. Ez érintheti az intézmény belső struktúráját (például gyorsítás) vagy a pedagógus–szülő–tanuló viszonyrendszerének konfliktusos jellegét. Egyes szülői jelzések szerint vannak tanárok, akik nem képesek kezelni azt a helyzetet, ha egy diák már magasabb szinten áll egy adott intelligenciaterületen (például matematikai-logikai), mint ő maga. Ez konfliktust generálhat, amely kihathat az egész osztályközösség hozzáállására, viselkedésére. Többnyire ezek azok az esetek, ahol előbb-utóbb a szülő kérelmezi gyermekének a magántanulói státuszt.

A tanárok között is nagyon sok olyan van, aki nem ismeri fel a tehetséget, vagy nem hajlandó, valahogy attól félnek, hogy a gyerek majd többet tud náluk, vagy azt gondolják, hogy a gyerek mindenképpen alacsonyabb szinten van. (...) Kollégáimnál látom a példát – valakit doppingol egy kiemelkedő képességű gyerek, valaki meg félti a tekintélyét. (szülő)

A megkérdezett szülők jelentős része arról számolt be, hogy munkahelyi elfoglaltságai mellett nem jut sok ideje gyermekének otthoni támogatására, de arra igen, hogy odafigyeljen rá, érdeklődjön tanulmányai elől. Sok szülő úgy véli, hogy megfelelő szakmai háttérrel kap gyermeke az iskolában, a tanárok külön feladatokkal készítik fel a versenyekre, és ez elegendő. Egyes, ambiciózusabb szülők azonban megpróbálnak különórák



keretében, az iskolai felkészítésen túl olyan szakembereket biztosítani gyermeküknek, akikben azt látják, hogy gyermekük képességeit jobban kibontakoztatják. Az árnyékotatásban igénybe vett szolgáltatások azonban anyagi költséggel járnak, amelyek – a kérdőíves felmérés adatai szerint – a szülők egyharmadának jelentenek problémát. Több példát látunk arra, hogy a szülők nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy az adott intelligenciaterületen jó szakembereket találjanak gyermekük tehetségének fejlesztésére. Ez sokszor úgy történik, hogy egy iskolafokozattal feljebb tanító tanárokat (középfiskolai tanárt vagy egyetemi oktatót) keresnek meg, és anyagi áldozatot hoznak gyermekük fejlődéséért.

A tanárok maximálisan mindent megtesznek. Mi is szoktunk nézegetni feladatokat, de ezt a szerepet nagyrészt az iskola vette át. A versenyekre gyakorolnak. Ő már magának is keres, nem szorul a szülői háttérre annyira. (szülő, középfiskolás tanuló)

A szülőkkel készített interjúkból az is látható, **hogy alapvetően a tehetségesnek tartott gyermek egyéni képességei, motivációi vezérlik a szülői döntéseket, illetve egy bizonyos érettségi szint után a diák saját belső vezérlőelve irányítja a folyamatokat.** A megkérdezett szülők igyekeznek lépést tartani és támogatni gyermekük haladását, ami nem függetleníthető a családi erőforrásoktól. **A legfőbb nehézségként azonban nem a rendelkezésre álló anyagi források szűkösségét nevezik meg, hanem elsősorban szakembereket, pszichológusokat igényelnének, akik szakszerűen tudnák segíteni gyermeküket rendhagyó pályafutásuk alakításában.** Bár számos lehetőség megragadható, interneten elérhető (például feladatlapok), de ha nincs a tanulót körülvevő támogató környezet (például tanárok, kortársak), akkor jóval nehezebb utat kell bejárniuk ezeknek a kiemelkedő képességű diákoknak.

SZÜLŐI SZEREPEK A KÖZNEVELÉSI RENDSZEREN KÍVÜLI TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

A kutatás egyik célcsoportját alkották azon gyerekek szülei, akik a köznevelési rendszeren kívül keresték és találták meg azokat a lehetőségeket, amelyek véleményük szerint hatékonyan fejlesztik gyermekük képességeit. Ide tartoznak a köznevelési rendszeren kívüli foglalkozásokon (például sportklubokban, egyesületekben zajló sporttevékenység, művészeti tevékenységek nem iskolában szerveződő formái), valamint iskolán kívüli tehetséggondozó programokban részt vevő kiemelkedő képességű gyerekek szülei. Az interjúalanyok kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy a testi-mozgásos intelligencia-területet mellett más tehetségterülethez tartozó életutakat is feltárjunk. Ennek ellenére szinte kizárólag élportoló tanulók pályáivét sikerült feltérképezni, ami azt is jelzi, hogy az iskolarendszeren kívüli tehetséggondozás legnagyobb szelet a sportegyesületekhez kötődő tevékenység. Ezek szerint az intézményes nevelés-oktatás helyett a különböző sportklubok, egyesületek töltik be azt a szerepet, hogy a testi-kinesztetikus intelligencia terén kimagasló képességű gyerekek képességeit fejlesszék. Ez az egyik legfőbb oka annak, hogy egyes szülők a köznevelési rendszeren kívüli tehetséggondozást választják gyermekük képességeinek a kibontakoztatására.

A megkérdezett szülők – hasonlóan más célcsoporthoz tartozó szülőkhöz – alapvetően a születéskor meglévő kiemelkedő adottságban ragadják meg a tehetség fogalmát. Többségük szerint ennek kibontakoztatásához nélkülözhetetlen a támogató családi környezet és a magas színvonalú szakmai fejlesztés. Egyöntetűen jelezték, hogy az edző, sportoló és a szülő hármasa szükséges a kiemelkedő eredmények eléréséhez. A sportolói pályafutás emellett olyan jellemvonásokat alakít ki, mint a kitartás, kudarctűrés, amelyek elengedhetetlenek a továbbhaladáshoz. Sok szülő arról számolt be, hogy a testi adottságok vagy a magas szintű testi-kinesztetikus képességek mellett fontosak a más intelligenciaterülethez tartozó képességek.

A sportnál fontos, hogy a gyerekek időben észrevegyék, hogy van affinitás, utána együttesen kell, szülő, edző, gyerek, csak együttesen működik énszerintem. (szülő)

Tehetséges az, aki valamilyen képességével a többiek fölé emelkedik. Erre születni kell, de a szülő felelőssége, hogy ezt támogassa. Mindent meg kell tennem, hogy ebből a tehetségből kihozzuk azt, amit ki lehet. (szülő)

Kell ebben a sportban elszántság, bírja a versenyhelyzeteket, nemcsak erővel, hanem okosan, tudatosan alkalmazni a tanult technikákat. (szülő)

A kvalitatív vizsgálat során bebizonyosodott, hogy az **egyik legmeghatározóbb eleme a köznevelési rendszeren kívüli tehetség gondozásnak az ambíciózus szülő, többnyire az édesanya, aki jelentős áldozatvállalás árán támogatja gyermekét képességeinek kibontakoztatásában.** Az interjúk sok mindent elárulnak, de azt nem tudjuk egyértelműen felfedni, hogy ezek a szülők mennyire helyezik át a saját belső motivációikat, elvárásait gyermekükre, és mennyire rezonálnak gyermekük egyedi igényeire. A beszélgetésekből alapvetően az látható, hogy a családok erőforrásait nagymértékben igénybe veszi a versenyszerű sportpályafutás támogatása.

Bennem jobban bennem van a versenyszellem. Anyám sokat vitt versenyekre, minden tárgyból. S így belém ivódott. Mindenképpen kell egy ambíciózusabb szülő, aki ezt egyengeti, a tehetség önmagában az kevés. Ha nem járnék utána, akkor nem lenne semmi. (szülő)

A legnagyobb nehézséget egyrészt az időbeli elfoglaltságok jelentik, másrészt az anyagi források, amelyeket a családoknak elő kell teremniük. A versenysportolók edzéstervéből látható, hogy jelentős leterhelést jelent az az időbeli intervallum, melyet sportolással tölt el a kiemelkedő eredményeket hozó gyerek. Ez már sok esetben olyan mértékű, hogy összeegyeztethetetlen az iskolarendszerű neveléssel és oktatással. Az iskolavezetéssel egyetértésben a szülők ekkor általában magántanulói státuszért folyamodnak. Ez lehetőséget teremt arra, hogy idejük nagy részét képességeik további fejlesztésére fordítsák az adott sportágban. A szülők többsége azonban igyekszik bent tartani gyermekét az iskolarendszerben, többnyire abból a megfontolásból, hogy sokszínű kortársközösségben legyen. A döntés azonban nem könnyű, függ a szülők elvárásaitól, továbbtanulási aspirációitól, a sportág jellegétől, az abban elért eredményektől és a befektetett erőforrások mennyiségének hozadékától.

Ha a tanuló – az edzéstervek mennyiségétől függetlenül – mégis tudja folytatni az iskola keretében tanulmányait, akkor is számos helyzet adódik, amikor az iskolával egyeztetni kell a szülőnek, például edzéstervekről, edzőtáborok időpontjairól. A legtöbben arról számoltak be, hogy az iskolavezetés konstruktívan áll ezekhez az igényekhez, igyekeznek összeegyeztetni a versenysportoló tanuló mindennapos edzésterhelését és a tanulmányi követelményeket.

Az iskola most nagyon szép gesztust adott felénk. Csütörtök, péntekre nem tud készülni. Hétfőgőn kénytelen megtanulni hétfő, kedd, szerdára. Hittanról elengedik, készülhet csütörtökre, péntekre. Az iskolavezetés döntött így, két hónappal ezelőtt, több új tantárgy miatt. Sportosztály miatt ezt rugalmasabban kezelik. Egyhetes edzőtáborokra, hétköznapra eső versenyekre elengedik. Témazárókra kap felkészülési időt. Nem minden tanár teszi meg, de a túlynyomó része. (szülő)

Más iskolákban, ahol nem helyezik előtérbe a sportot, nehezebb kikérni a gyermeket. A sportteljesítmények elismertetése és elismerése is nagyon változó, általában egyes pedagóguson vagy az igazgatón múlik ennek a milyensége.

A mi iskolánk abszolút nem tehetségtámogató műhely, ellenben a tanítónő mellettünk áll, és büszke rá. Elengedi órákról, ha versenyezni kell vinnem. Az igazgató nem törődik velem. Az iskolában van sakkszakkör, de mi előbb kezdtük, így teljesen haszontalan volt, mert jóval magasabb szinten van, mint a többiek. A heti egy sakkszakkörrel nem lehet úgy haladni, mintha egyesületben van. (szülő)

A szülőnek azonban nemcsak a gyermeke iskolájával kell a kapcsolatot tartania, hanem azokkal az egyesületekkel, klubokkal, ahol gyermeke tehetségét fejlesztik. Az edző személye ebben az esetben is kulcsfontosságú, akinek nemcsak a szakmai tudása a mérvadó, hanem személyes jellemvonásai is lényegesek. Nem mellékes a kapcsolattartás minősége a szülővel, főként kisiskolások esetében. **Az edző–szülő viszonyrendszer jelentős mértékben támogathatja, de akár vissza is vetheti a sportoló pályafutását.** Ezek a kapcsolatrendszerek sokszor nem konfliktusmentesek. Nézeteltérések adódhatnak a gyermekek testi és pszichés terhelhetőségéből, a versenyeken való megjelenésből, a versenyeredmények értékeléséből. A fiatalabb korosztálynál a szülő szerepe még meghatározóbb. Sok édesanya a tehetségesnek tartott gyermek menedzsere is egyben, megválogatja az edzők személyét (például sakk), a versenyeket, az edzések sűrűségét, a terhelhetőségéhez állítja be az elérendő eredményeket.

Sok edzésen ott vagyok, hordom egyik edzésről a másikra, napi szinten beszélgetünk, versenyeredményeinkről beszélgetünk. Elegendő visszajelzést kapok. Maximálisan jó kapcsolatban vagyunk. Gyerek miatt is törekszem a jó viszony kialakítására. (szülő, kajak)

Az edzők annyira nem szeretik, hogy a szülő versenyen vagy edzésen ott van. De aztán rájöttek, hogy mégis jó, ha ott van. Figyel rá, eszik-e, iszik-e, segítjük az ő munkáját. (szülő, öttusa)

Az edző dönti el, milyen versenyre viszi, korábban kérdezett minket, de ma már nem kell. Ezt szakmai kérdésnek tartom. Támogatóként vagyunk ott – edző, szülők, gyerekek egyként szurkolunk egymásnak, egymásért. (szülő, karate)

Versenyt bármikor lenne, de én figyelem ezeket, és mérlegelek, ehhez igazítom a közti versenyeket. Indítom vegyesen, a korosztályoson – mert ott sikerélménye van, másrészt élőpontokért. Ákos még nem érti, ezt én szervezem, mert ehhez ő még kicsi. (szülő, sakk)

Az iskolarendszereken kívüli tehetségfejlesztés a családotól nagyobb idő- és energiáfordítást igényel, mint a köznevelési rendszeren belüli, iskolai keretek között megvalósított tehetséggondozás. Többnyire azonban olyan családokról van szó, akik tudatosan vállalják az ezzel járó többletfeladatokat, az időközben felmerülő anyagi költségeket. A megkérdezett szülők szinte mindegyike jelezte, hogy a versenysport többletkiadásokkal is jár, de a tagdíjon felül azért nem jelent extra költséget. Általában az utaztatáshoz, a felszereléshez járulnak hozzá. Nemzetközi viszonylatban ugyanakkor a hazai (vidéki) sportegyesületek finansziális helyzete miatt a hazai versenyzők sok esetben hátrányból indulnak (például kajak-kenu), amit már a szülők sem tudnak kompenzálni.

Anyagilag ráfordítást igényel, de nem emberfeletti a havi edzésdíj, az méltányos ár. Meg lehetne oldani alapítványokon keresztül. Utazási költségeket támogatjuk, mert megtehetjük. (szülő)

A hétvégi versenyeket a családhoz kell igazítani. Abszolút áldozatokkal jár időben is a családtól, meg azért anyagilag is. Ismerek olyat, aki szponzorokat keres, hogy versenyezhesen, mert nem bírják a szülei. (szülő)

A tehetséges sportoló akár magántanulóként halad, akár iskolai keretek között tanul, a **családtól mindenképpen áldozatvállalást igényel a hétvégi versenyztetés megoldása, a közös szabadidős programok megtervezése és megvalósítása.** A családok napi-, heti- és éves programjai alapvetően a versenysportoló gyermek edzéstervéhez igazodnak. Ezek lemondással is járnak, de a szülők megpróbálják ezeket az alkalmakat a lehető legjobban megoldani. Különböző stratégiákat alakítanak ki; egyesek közös családi programként aposztrofálják a versenyeken való részvételt, mások megosztják az erőforrásaikat, és egyszemélyben vannak jelen ezeken az eseményeken. Ezek a problémák azonban elsősorban a kisiskolás korosztályra jellemzők, az önállósodás előrehaladtával már nem jelentenek akkora terhet.

Próbáljuk a hétvégi versenyeket családi programként definiálni, próbálunk közösségi élményt kihozni, együtt a családdal. Ne plusz fáradtsága legyen, hanem öröme. (szülő)

Szabadidőnk a versenyeiktől függ, ehhez kell igazítani nyaralást, a hétvégéket. Nyilván nem boldogság a kicsinek, de próbálunk kompenzálni. Neki is egy lemondás, egy áldozat. (szülő)

Versenyeik hétvégén vannak, de nem családdal megyünk el, csak egyikünk megy el, és annak a napja rámelegy erre, és váltjuk. Én ezeken elvagyok, netezek, telefonozok. Ha kötött munkaidőm lenne, nem tudnám intézni. (szülő)

A különböző sportágakban kimagasló eredményeket felmutató tanulók extra fizikai és pszichés terhelésnek vannak kitéve, amelyet a családtagok, szülők igyekeznek oldani. A megfelelő érzelmi támogatás jelentős segítséget nyújt ahhoz, hogy a tehetséges gyermek sikeresen megbirkózzon a soron következő feladataival. Ezek nemcsak a sportban nyújtott teljesítményekhez köthetők, hanem a tanulmányi követelményekhez is. Ezeknek a sportolóknak a pályafutása – a szakmai tényezők mellett – jelentős mértékben függ a családi háttértől, a rendelkezésre álló erőforrásoktól. Úgy tűnik, hogy a legtöbb esetben nélkülözhetetlen egy erős, motiváló szülő (jellemzően az édesanya), aki kíséri, támogatja, a hullámvölgyekből kiemeli gyermekét.

Úgy látom, hogy addig van értelme csinálni, míg a lányom szívvel-lélekkel csinálja. Mert vannak olyan csapattársaink, hogy sírva jön edzésre, mert muszáj, de így nem. (szülő)

Nekem azt mondja, hogy anyja, nekem ennyi volt, akkor én ezt tudomásul fogom venni. Ezt nem szabad erőltetni. Pontosan annyi ellenpéldát látok, hogy nincs értelme, hogy amúgy sem fordulna meg a fejében, de így meg pláne nem. (szülő)

Nyilván vannak a gyerekek holtpontjai, mélypontjai, amiken át kell segíteni. De akkor kijönnek a gödörből, mert sportoló feláll, és amíg a szikra benne van, a küzdőszellem, addig kell csinálni. (szülő)

Sok mindenkitől megkapom, hogy le van terhelve a gyerek, de nagyon nehéz két tűz között lenni. Ahhoz, hogy ezek a sporteredmények jöjjenek, ahhoz kell ennyit edzenie. Mivel öt sportágról beszélük. Viszont, ha nem engedem edzésre, hogy pihenjen a gyerek, akkor nem jön a sporteredmény. Akkor egy kudarc. Akkor be fogja fejezni. Nagyon nehéz okosnak lenni! (szülő)

Van olyan az egyesületben, ha túlkarja a szülő, túlterhelni, akkor a gyerek megmakacsolja magát, és onnantól kezdve a szülő se tud mit kezdeni. Vigyázni kell, én is úgy figyelek, nyilván az van, amit én akarok, de amíg mindehhez kedve van. De az kudarc, ha abbahagyja. (szülő)

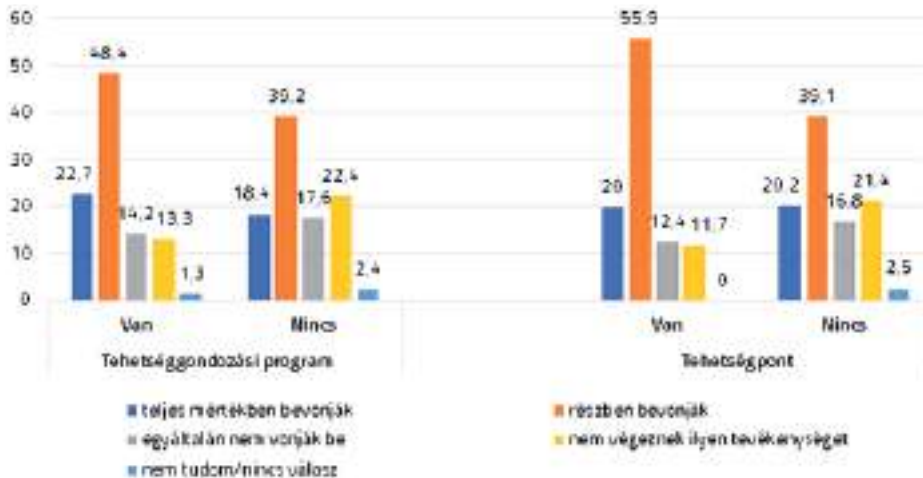
HIPOTÉZISVIZSGÁLAT (H1, H2, H3) EREDMÉNYEI

H1. A tehetséggondozási programok³³ a köznevelési intézményekben az iskola–szülő kapcsolat differenciálódását idézik elő.

Előzetes feltevésünk az volt, hogy a köznevelési intézményekben a tehetséggondozási programok új tématerületeket hoznak létre az iskola és a szülő viszonyrendszerében, és ez a differenciálódás érinti a kapcsolattartás formai és tartalmi elemeit. Feltételeztük, hogy a tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szülei több ponton, tématerületen (tehetség felismerése, információátadás, egyéni fejlesztési terv kidolgozása, nyomon követés stb.) érintkeznek az iskolával mint intézménnyel. Úgy gondoltuk, hogy azokban az iskolákban, ahol vannak tehetséggondozási programok, vagy jelen van egy tehetséggondozásra orientálódó tehetségspecifikus szervezeti egység (például Tehetségpont), ott az iskola ezeken a területeken is jobban bevonja a szülőket.

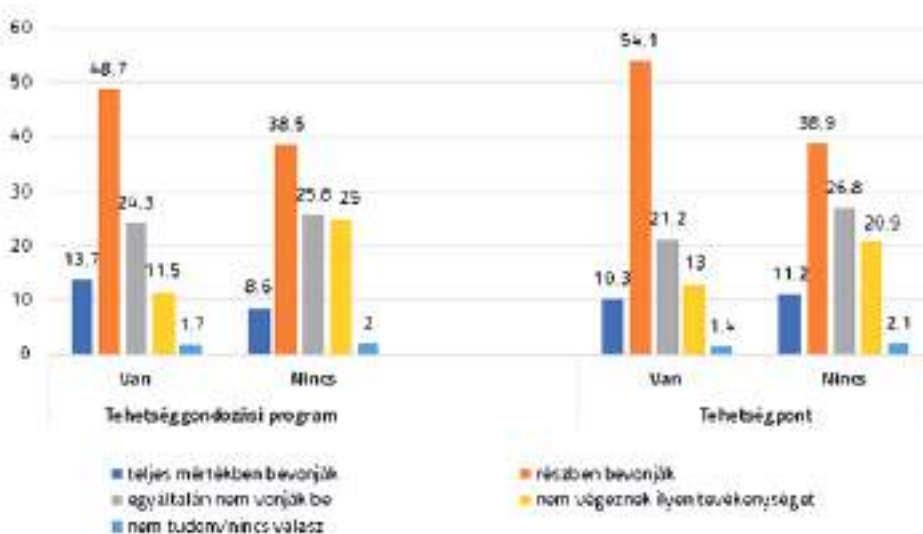
A kérdőíves adatfelvétel eredményei mellett számba vettük a kvalitatív vizsgálat tapasztalatait is, amelynek során a különböző célcsoporthoz tartozó szülőkkal és a Tehetségpont munkatársaival készítettünk interjút. Mindezek ismeretében az látható, hogy azok a tématerületek, amelyek a tehetséggondozás során jöttek létre, hívószót jelentenek a szülők azon csoportjának, ahol tehetséges gyerekeket nevelnek. Ebben a folyamatban elsősorban az iskolák játszanak aktív szerepet, kialakítanak olyan tevékenységi köröket, amibe bevonják az érintett szülőket. Ehhez kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy a tehetségprogramok és/vagy a Tehetségpontok léte az adott intézményben összefüggést mutat-e a szülők bevonásának mértékével. A keresztábra-elemzés szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki a két változó között. Ennek értelmében az látható, hogy **azokban a köznevelési intézményekben, ahol Tehetségpont van, vagy léteznek különböző tehetséggondozási programok, ott nagyobb mértékben vonják be a szülőket a tehetséggazonosításba**, mint azokban az iskolákban, ahol ezek a szervezeti egységek, programok nincsenek jelen (20. ábra).

³³ Tehetséggondozási programok alatt értjük mindazokat az oktatási formákat, nem tantervi keretekben működő foglalkozásokat, tevékenységeket, melyeknek célja a tehetségek keresése, azonosítása, gondozása és nyomon követése.



20. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba, tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása az igazgatói válaszok százalékában

Feltett kérdés: Milyen mértékben vonják be a szülőket a tehetséggondozási programokba? **Tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása ($p < 0,001$).**



21. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba, fejlesztési célok kialakítása, egyéni fejlesztési/haladási tervek kidolgozása az igazgatói válaszok százalékában

Feltett kérdés: Milyen mértékben vonják be a szülőket a tehetséggondozási programokba? **Fejlesztési célok kialakítása, egyéni fejlesztési/haladási tervek kidolgozása ($p < 0,001$).**

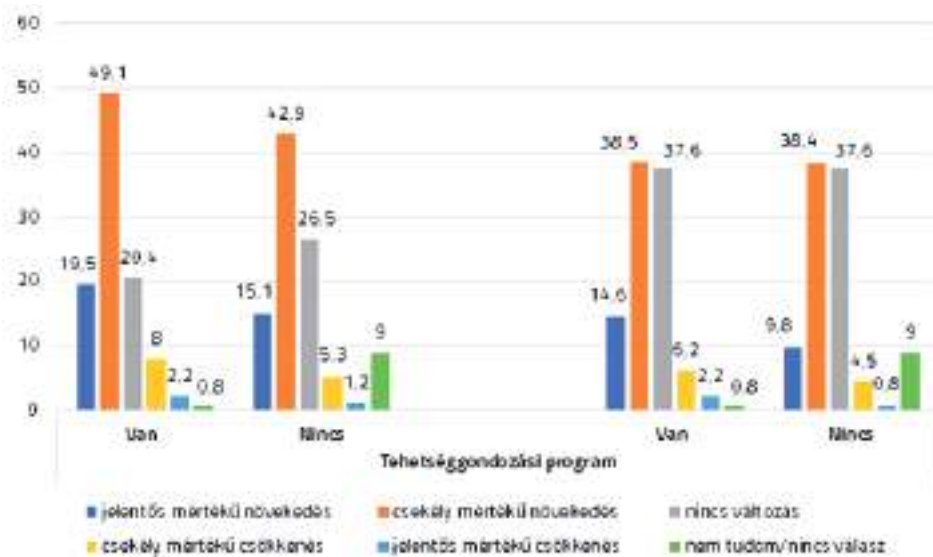
A tehetséggondozási programokkal több szülő mozgósítható, és a tehetségpontos iskolák több lehetőséget kínálnak a szülők bevonására. Jobban tájékozottak, és ismerik azokat a tevékenységi köröket (például tehetségazonosítás, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása), amelyek egyrészt szükségesek a programok hatékonyabb megvalósításához, másrészt ezzel a szülőkkel való kapcsolattartás is intenzívebbé válik. A 21. ábra adataiból is látható, hogy **nagyobb arányban vonják be a szülőket az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásába azok az iskolák, ahol szervezett tehetséggondozási tevékenység folyik.**

A fent említett tevékenységek speciálisan a tehetséggondozási munkához kapcsolhatók, ezért nem meglepő, hogy az érintett szülők többször megjelennek az iskolában. Összességében tehát elmondható, hogy a tehetséggondozási programok és a tehetségspecifikus szervezeti egységek (például tehetségpont) az iskola és a szülő viszonyrendszerében egyfajta differenciálódást idéznek elő.

H2. A tehetséggondozási programok intenzívebb szülői bevonódással³⁴ járnak együtt.

A szakirodalom szerint a szülői bevonódás eltérő mintázatokat mutat a tanuló évfolyama, a család társadalmi státusza, a gyerek neme, a szülő egyéni szerepértelmezése szerint, emellett kiemelt jelentősége van az iskolapolitikanak, amely alakíthatja – többek között – a szülői részvétel intenzitását. A kutatás elején azt feltételeztük, hogy a tehetséggondozás terén a szülői aktivitás magasabb szintű, mely az érintett szülők motivációival függhet össze. A kérdőíves adatfelvétel **eredményei szerint az igazgatók többnyire növekedési tendenciát érzékelnek a szülő és az iskola közötti kapcsolattartás gyakoriságában, a szülők bevonhatóságában és tájékozottságában.** Az intézményvezetők többsége (63,4%) úgy vélte, hogy gyakoribbá vált a szülőkkel való kapcsolattartás a tehetséggondozási programok során. Megvizsgáltuk ezt a kérdést aszerint, hogy az iskolában működnek-e tehetséggondozási programok, mivel feltevésünk az volt, hogy ezekben az intézményekben gyakoribb a szülő–iskola közötti interakció. A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatták, hogy egyes változók esetében szignifikáns összefüggés látható a szülői bevonódás bizonyos elemei és aközött, hogy van-e az iskolában tehetséggondozási program vagy sem. A 22. ábra adatai azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol van tehetséggondozási program, az intézményvezetők nagyobb arányban jeleztek növekedési tendenciát a szülők bevonhatóságában, a szülői visszajelzések gyakoriságában. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy hosszú távon a tehetséggondozási programok és az ezekről folyó szakmai és laikus diskurzus egyre intenzívebb együttműködési folyamatot indít be a szülő és az iskola között.

³⁴ A bevonódás fogalma alatt elsősorban azokat a szülő által végzett tevékenységeket értjük, melyek célzottan a gyerek iskolai előrehaladását szolgálják, és valamilyen módon kapcsolódnak az intézményes keretekhez, többnyire az iskolához.



22. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba – a szülők bevonhatósága/a szülői visszajelzések gyakorisága az igazgatói válaszok százalékában

Ez az elmozdulás szülői oldalról még kevésbé érzékelhető. A kérdőíves adatfelvételben a megkérdezett szülők többsége (56,8%) azt jelezte, hogy a tehetséggondozás miatt nem jelenik meg gyakrabban az iskolában, de közel 40%-uk úgy gondolja, hogy a gyermeke tehetségéből adódó feladatok miatt többször vesz részt iskolai programokon, fórumokon (17. ábra). A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai azt mutatják, hogy a szülői részvétel különböző dimenziói eltérő súllyal szerepelnek. A szülők túlnyomó többsége arról számolt be, hogy valójában nem jelenik meg több alkalommal az iskolában. Gyermeke tehetségének kibontakoztatása inkább az otthoni feladatokat növelik meg, a szülői bevonódás otthoni formája válik intenzívebbé. Jobban odafigyel gyermeke előrehaladására, érdeklődik tanulmányai felől, támogatja a versenyeztetését, adott esetben megszervezi az iskolán kívüli fejlesztését is.

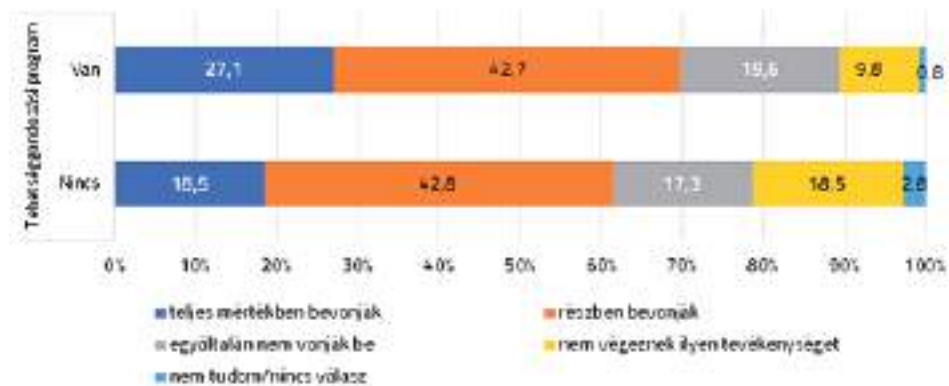
H3. A szülők igénylik, hogy a tehetségprogramban részt vevő gyermekük készségi szintjét és előrehaladását visszajelzések révén nyomon követhessék.

Alhipotézis: A szülők számára kedvezőbb, ha a tehetségprogramban részt vevő gyermek fejlődéséről szóló visszajelzések bizonyítékokon alapulnak (például mérőeszközök, portfólió stb.)

A kutatás elején feltevésünk az volt, hogy a szülők igénylik, hogy gyermekük képességei objektív mérőeszközök segítségével kimutathatók legyenek, és így támpontot adjanak a tehetséggondozási folyamatban való továbblépéshez és nyomon követéshez. Ennek feltétele, hogy az iskola és a család közötti információáramlás mindkét fél számára ki-eleégítő és folyamatos legyen.

A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol működnek tehetséggondozási programok, a megkérdezett intézményvezetők nagyobb

arányban jelezték, hogy bevonják a szülőket a tanuló fejlődését mutató adatok (például tesztek) értékelésébe, mint azokban, ahol nincs tehetséggondozási program ($p < 0,001$).



23. ábra. Szülők bevonása a tehetséggondozási programokba – a tanuló fejlődését mutató adatok (tesztek) értékelése az igazgatói válaszok százalékában

Feltett kérdés: Milyen mértékben vonják be a szülőket a tehetséggondozási programokba? **Tanuló fejlődését mutató adatok (tesztek) értékelése ($p < 0,001$).**

A kérdőíves adatfelvétel során megkérdezett szülők közel 45%-a jelezte, hogy eddig nem vett részt gyermeke fejlődését mutató tesztek értékelésén. Ezenkívül 35%-uk jelezte, hogy félévente, negyedévente részt vesz egy ilyen tárgyú beszélgetésen, 16%-uk havonta egyszer, közel 5%-uk pedig hetente figyelemmel követheti gyermeke fejlődését mérőeszközök segítségével. Emellett a megkérdezett szülők közel 90%-a gondolja úgy, hogy megfelelő tájékoztatást kap gyermeke fejlődéséről, de a többség azt is jelezte (73%), hogy szeretne pontosabb információkat (például teszteredmények) kapni képességeinek alakulásáról is.


ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A tehetséggondozás keretében a szülő és az iskola kapcsolatrendszerére fókuszáló kutatásunk eredményeiből az látszik, hogy a tehetség fogalma nem határozható meg univerzálisan érvényes, egzakt definícióval. Adódhat ez abból, hogy folytonosan változó, alakuló fogalomrendszerről van szó, amely a mai társadalompolitikai kontextushoz alkalmazkodva egyre kiterjedtebbé válik, magában foglalva mindenkit, aki a különböző szakmai nézőpontok szerint képezhető. Adataink is ezt a szemléletet támasztják alá, miszerint a megkérdezett pedagógusok, szakemberek jelentős része úgy véli, hogy minden gyermek tehetséges valamiben. Ezenfelül kifejezték azt is, hogy a tehetség kibontakozásához a születésben adott kiemelkedő képességek mellett az egyént körülvevő környezet jellege kulcsfontosságú tényező. A MÖNKES–RENZULLI tehetségmodell szerint a megkérdezettek általában veleszületett adottságokban, belső motivációkban, valamint támogató szakmai (iskolai) és családi környezetben gondolkodnak. A kreativitás ugyanakkor, mint a triád-modell egyik fő faktora, teljesen periférikus szerepet kapott. Az alkotókészséget, a divergens gondolkodást jellemzően nem kapcsolták össze a tehetség fogalmával, amelyből sejthető, hogy ez a fogalmkör még nem része igazán a hazai szakmai diskurzusnak.

A kutatás célcsoportjait alkotó intézményvezetők, pedagógusok, tehetséggondozással foglalkozó szakemberek és a szülők egyöntetűen úgy vélekedtek, hogy döntően két tényezőn – a családon és az iskolán – múlik a tehetség kibontakoztatásának a folyamata. Intézménytípusok szerint ugyanakkor az az összefüggés látható, hogy az alapfokú oktatási intézmények és a gimnáziumok vezetői nagyobb arányban értenek egyet azzal, hogy a kiemelten tehetséges tanulók előrehaladásához a szülők és az iskolában dolgozó szakemberek együttes munkája szükséges. Emellett helyi, intézményi szinten jelentős mértékben eltérhet az, hogy a családot mennyire vonják be az iskola életébe, vagy éppen a szülő mennyire akar részt venni a különböző programokon.

Az iskola és a szülő közötti együttműködés kulcsfontosságú a gyermek képességeinek fejlesztése szempontjából. Ez azonban nem egy statikusan változó, hanem egy folyton alakuló, erősödő vagy éppen gyengülő kapcsolat. Függ a tehetséges tanuló egyéni képességeitől, az adott tehetségterülettől (például tantárgyi struktúrához kötött képességterületek), a gyermek életkorától, motivációjától vagy a szülő elkötelezettségétől, elvárásaitól egyaránt. Az intézmény, illetve a család által biztosított különböző erőforrások ideális esetben összeadódnak, egymást kiegészítve, segítve hozzájárulnak a tanuló tehetségének kibontakozásához.

Kérdőíves felmérésünk adatai azt jelzik, hogy bár fontos az iskola és a szülő kapcsolata és annak minősége a kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásában, az



igazgatók véleménye szerint ennél nagyobb szerepet játszanak a tanulók egyéni képességei, motivációi, a pedagógusok szakmai munkája és az általuk alkalmazott módszerek. A minőségi tehetséggondozási munkát – az igazgatók szerint – elsősorban az intézmények megfelelő tárgyi, infrastrukturális eszközeinek, humán- és anyagi erőforrásainak a hiánya hátráltatja (például külső programok, külső szakemberek elérhetősége, tehetséggondozást támogató segédeszközök hiánya stb.). A szülői elkötelezettség és bevonódás hiánya az alapfokú köznevelési intézményeknél és a gimnáziumoknál nem okoz problémát. Ezt a külső környezeti tényezőt azonban még mindig nagyobb arányban jelölték meg az igazgatók problémaként, mint az iskola belső humán erőforrásait (például a pedagógusok szakmai továbbképzésének a hiánya, a tanári együttműködés hiánya vagy a pedagógusok érdeklődésének, motivációjának hiánya). A pedagógusok úgy látják, hogy a legnagyobb nehézséget a tanári és a tanulói leterheltség jelenti, míg a legkevesebb gondot az egyes tanulók képességeinek felismerése és azonosítása, valamint a szülővel való együttműködés okoz. Ez utóbbi különösen az alapfokú művészeti iskolákban, a gimnáziumokban és az általános iskolákban tanító pedagógusokra igaz.

A hazai iskolarendszerben a pedagógus szerepe felértékelődik, ő az, aki alakítja a szülővel való viszonyrendszert, és ezzel egyidejűleg befolyásolja a tehetséggondozási folyamat sikerességét. Beletartozik ebbe a szülők tájékoztatása, a gyermek előrehaladásáról való egyeztetések, a kapcsolattartás módja, intenzitása, annak minősége (például a kommunikáció jellege, színvonala), valamint azok a (rész)területek, ahol érintkeznek a felek. Kutatási eredményeink szerint a tehetséggondozásban a pedagógusok fontosabbnak tartják a szülővel való kommunikációt és a tájékozottságot, mint a szülők időbeli és anyagi tehervállalását. Ez a kapcsolattartás intenzívebb és több kapcsolódási területet ölel fel azokban a köznevelési intézményekben, ahol Tehetségpont van, vagy léteznek különböző tehetséggondozási programok. Adataink szerint ezek az intézmények nagyobb arányban vonják be a szülőket a tehetségazonosítás folyamatába, az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásába, a fejlesztési célok kialakításba, a tanuló fejlődését mutató adatok (tesztek) értékelésébe.

A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás alapvetően két síkon mozog, egyrészt az adott tehetségterülettől függetlenül az együttműködés hagyományos formáin (például szülői értekezlet, fogadóóra, családi nap) keresztül. Másrészt tehetségspecifikus területek érintésével, melyeknek lehetnek szakmai (például tehetségterület azonosítása, képességmérő tesztek közös értékelése) vagy technikai jellegű elemei (például versenyztetés, utaztatás megszervezése). A kutatás adatai azt mutatják, hogy a két fél közötti együttműködés alapvetően operatív feladatokból áll. Kevésbé elterjedtek még azok a formák, ahol kifejezetten szakmai jellegű megbeszéléseket folytatna a szülő és az iskola tehetséggondozó szakembere, pedagógusa a gyermek előrehaladása érdekében. A szülők ezért is vélekednek úgy, hogy kizárólag a tehetséggondozás miatt nem jelennek meg többször az iskolában. A kvantitatív és a kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján meghatároztunk azokat a tématerületeket, ahol az általános jellegű bevonódáson felül a tehetséges tanuló családja és az intézmény kapcsolatba lép.

Tehetségspecifikus tématerületek:

- tehetséges tanulók felismerése, kiválasztása;
- tehetséggondozással kapcsolatos iskolai programokon való részvétel;
- a tehetséges tanuló érzelmi támogatása, terhelhetőség megállapítása;

- szakmai egyeztetés a pedagógussal (például szakmai elvárások, teljesíthetőség) a tehetséges tanuló előrehaladásáról;
- a tehetséges tanuló fejlődését mutató adatok (például tesztek) közös értékelése;
- a tehetséges tanulóra vonatkozó egyéni fejlesztési célok, tervek kidolgozása;
- pályaválasztásban való tanácsadás;
- technikai és anyagi jellegű támogatás (például utaztatás, táborozás) a tehetséggondozás keretében;
- adminisztratív jellegű feladatok (például engedélyeztetési eljárások, szülői hozzájárulások) a tehetséggondozás keretében.

Kutatási eredményeink szerint az intézményvezetők – a tehetséggondozási programok elindulásával párhuzamosan – egyfajta növekedési tendenciát érzékelnek a szülők bevonhatóságában, a kapcsolattartás gyakoriságában és a szülők tájékozottságában. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy hosszú távon a tehetséggondozási programok és az ezekről folyó szakmai- és laikus diskurzus egy intenzívebb együttműködési folyamatot indíthat be az iskola és a szülők között. Ez leginkább az alapfokú művészeti iskoláknál tapasztalható, ahol korábban is a tehetségfejlesztés volt az egyik fő profil. Az ebbe az iskolatípusba járó tanulók jellemzően könnyebben motiválhatók, a szülők inkább bevonhatók, melyet a különböző tehetséggondozási programok láthatóvá tesznek. Másképpen fogalmazva ezek a programok egyrészt nagyobb fokú együttműködést generálnak szülő és iskola között, másrészt a korábban meglévő folyamatok tudatosá és manifesztté válnak. Ezek a tendenciák elsősorban az alapfokú köznevelési intézményekre jellemzők, a középfokú intézményeknél ennél kisebb mértékű elmozdulás észlelhető.

A szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer jellegének feltárása – a tehetséggondozás folyamatában – szülői oldalról más kérdéseket vetett fel. A kérdőíves adatfelvétel eredményei szerint a tehetséges gyermeket nevelő családoknál a legfőbb nehézségek az időhiányból, az egyéni leterheltségéből adódnak. Ugyanakkor a szülők közel egyharmadának gondot jelentenek a tehetséggondozás anyagi költségei az iskolán kívül. A kvalitatív vizsgálat tapasztalatai szerint a szülők igyekeznek lépést tartani és támogatni gyermekük haladását, ami azonban nem függetleníthető a családi erőforrásoktól. A legfőbb nehézségként mégsem a rendelkezésre álló anyagi források szűkösségét nevezték meg, hanem pszichológusokat, szakembereket igényelnének, akik szakszerűen tudnák segíteni gyermeküket rendhagyó pályafutásuk alakulásában.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BAKER, J. A., BRIDGER, R., EVANS, K. (1998). Models of underachievement among gifted pre-adolescents. The role of personal, family, and school factors. In *Gifted Child Quarterly* 42 (1), pp. 5–15.
- BALOGH László (2011). *Iskolai tehetséggondozás*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó
- BALOGH László, BOLLÓ Csaba, DÁVID Imre, TÓTH László, TÓTH Tamás (2014). *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*, Géniusz könyvek, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- BLOOM, B. S., SOSNIAK, L. A. (1985). *Developing talent in young people*, Ballantine Books
- BORGONVI, F., MONTT, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. In *None*
- BORLAND, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In *Conceptions of giftedness*, pp. 1–19.
- BRACKEN, B. A., BROWN, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. In *Journal of Psychoeducational assessment* 24 (2), pp. 112–122.
- BRIGGS, C. J., REIS, S. M., SULLIVAN, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. In *Gifted Child Quarterly* 52 (2), pp. 131–145.
- BRONFENBRENNER, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. In *Child Development* 45 (1), pp. 1–5.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International encyclopedia of education*, Vol. 3. 3. Oxford, Elsevier
- CAMPBELL, R. J., MUIJS, R. D., NEELANDS, J. G. A., ROBINSON, W., EYRE, D., HEWSTON, R. (2007). The Social Origins of Students Identified as Gifted and Talented in England: A Geo-Demographic Analysis. In *Oxford Review of Education* 33 (1), pp. 103–120.
- CAROPRESO, E. J., WHITE, C. S. (1994). Analogical reasoning and giftedness. A comparison between identified gifted and nonidentified children. In *The Journal of Educational Research* 87 (5), pp. 271–278.
- CERNA, L. (2014). Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education. In *OECD Education Working Papers* (108), 0_1.
- CHAN, S., YUEN, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. In *Thinking Skills and Creativity* 14, pp. 109–118. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187114000558?via%3Dihub> (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- CHOI, A. S. (2014). What the best education systems are doing right. <https://ideas.ted.com/what-the-best-education-systems-are-doing-right/> (Letöltés ideje: 2020. 05. 04.)

- CIGMAN, R. (2006). The Gifted Child: A Conceptual Enquiry. In *Oxford Review of Education* 32 (2), pp. 197–212.
- CZEIZEL Endre (1981). A képesség és tehetség biológiai értelmezése, a tehetséggondozás társadalmi szükségessége. In *Képességfejlesztés, tehetséggondozás*, pp. 17–61.
- CZEIZEL Endre (1996). A tehetség nevelése és az iskola. In *Diákok, tanárok, iskolák, Változó világ – változó iskola*, pp. 25–37. Összeállítás a TIT szegedi XXXII. és XXXIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból
- CZEIZEL Endre (1997). *Sors és tehetség*, Tanácsadó és Képző Társaság Fitt Image Kiválasztó, Budapest, Fitt Image, Minerva
- DÁVID Mária, HÉJJA-NAGY Katalin, HATVANI Andrea (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Géniusz Műhely: Műhelytanulmányok, műhelydokumentumok
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press
- DERÉNYI András, Expanzió Kft., FEHÉRVÁRI Anikó, GALÁNTAI Júlia, KÁLLAI Gabriella, SZEMERSZKI Marianna (2015). *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*
- DESFORGES, C.; ABOUCHAR, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment*. A literature review: DfES publications, Nottingham (433)
- EPSTEIN, J. L. (1987). Parent Involvement. What Research Says to Administrators. In *Education and Urban Society* 19 (2), pp. 119–136. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124587019002002> (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- EPSTEIN, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools: ERIC
- EPSTEIN, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. In *Phi Delta Kappan* 92 (3), pp. 81–96.
- Every Child Matters (2003). Green Paper. MATRIMONIAL, CONCERNING. In *London: The Stationery Office*
- FORD, D. Y., GRANTHAM, T. C. (2003). Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. In *Theory into practice* 42 (3), pp. 217–225.
- FORRAI Katalin (2015). Bevezetés. In VARGA Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium
- FULLINWIDER, R. K. (1996). *Public education in a multicultural society*, Cambridge, Cambridge University Press
- GAGNÉ, F. (2009). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. In *The Routledge international companion to gifted education*, pp. 32–41.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed*. Multiple intelligences for the 21st century, Basic books
- GARN, A. C., MATTHEWS, M. S., JOLLY, J. L. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students. A Self-Determination Theory Perspective. In *Gifted Child Quarterly* 54 (4), pp. 263–272. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986210377657> (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., GOTTFRIED, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. In *Journal of Educational Psychology* 86 (1), p. 104.

- GRANTHAM, T. C. (2005). Parent advocacy for culturally diverse gifted students. In *Theory into practice* 44 (2), pp. 138–147.
- GRASSINGER, R., PORATH, M., ZIEGLER, A. (2010). Mentoring the gifted. A conceptual analysis. In *High Ability Studies* 21 (1), pp. 27–46.
- GROLNICK, W. S., RYAN, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. In *Journal of Educational Psychology* 81 (2), p. 143.
- GROLNICK, W. S., SLOWIACZEK, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. In *Child development* 65 (1), pp. 237–252.
- GYARMATHY Éva (2012). *A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- GYARMATHY Éva (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. In *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció* 1 (2), pp. 90–106.
- HAYES, D. (2010). *Encyclopedia of primary education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York, Routledge
- HEGEDŰS Judit (2006). *Család, gyermek, társadalom*. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 5.) Budapest, Bölcsész Konzorcium <http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., SUBOTNIK, R., STERNBERG, R. J. (2000). *International handbook of giftedness and talent*: Elsevier
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? In *Review of educational research* 67 (1), pp. 3–42.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J. M. T., SANDLER, H. M., WHETSEL, D., GREEN, C. L., WILKINS, A. S., CLOSSON, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. In *The elementary school journal* 106 (2), pp. 105–130.
- IMRE Nóra (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In SZEMERSZKI Marianna (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- KÁLLAI Gabriella (szerk.) (2016). *Hozzáférés és esélyek a tehetséggondozásban*. <https://docplayer.hu/27143590-Hozzaferes-es-eselyek-a-tehetseggondozasban.html> (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- KARNES, F. A., KARNES, M. R. (1982). Parents and schools. Educating gifted and talented children. In *The elementary school journal* 82 (3), pp. 236–248.
- KETCHAM, W. A. (1964). What Do We Know About Gifted Children? In *The High School Journal* 48 (2), pp. 82–87.
- KOZMA Tamás (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Mandátum
- LAREAU, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In *Family-school links: How do they affect educational outcomes* 57, p. 64.
- LEE, E. A., SEO, H-A. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. In *Creativity Research Journal* 18 (2), pp. 237–242. https://www.researchgate.net/publication/240290787_Understanding_of_Creativity_by_Korean_Elementary_Teachers_in_Gifted_Education (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- MARKSTRÖM, A-M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. In *International Journal about Parents in Education* Vol. 7., pp. 43–56.

- MATEHETSZ, TNS Hoffmann Kft. (2013). <http://tehetseg.hu/aktualis/tehetseg-magyar-tarsadalomban>; <https://tehetseg.hu/aktualis/varatlan-designok-alkotoi>; <http://tehetseghidak.hu/aktualis/szulo-k-tanarok-tehetsegek> (Letöltés ideje: 2020. 03. 31.)
- MAYER József (szerk.) (2016). *Innovációk a hazai tehetséggondozásban*. Budapest, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet (Tehetség könyvek)
- MILLER, B. C., GERARD, D. (1979). Family influences on the development of creativity in children. An integrative review. In *Family Coordinator*, pp. 295–312.
- MUDRAK, J. (2011). He was born that way? Parental constructions of giftedness. In *High Ability Studies* 22 (2), pp. 199–217. https://www.researchgate.net/publication/233330146_He_was_born_that_way_Parental_constructions_of_giftedness (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- Nemzeti Tehetség Program (2010). In *Tanító* (módszertani folyóirat) 48 (8), p. 22.
- No Child Left Behind (2001). No child left behind act. In *Retrieved June 30*, p. 2005.
- OSWELL, D. (2012). School and education. In OSWELL, D. (ed.): *The Agency of Children*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 113–138.
- PARSONS, T. (1959). *The social system*. Glencoe, Ill.: Free Press
- RENZULLI, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. In *Journal of Science Education and Technology*, 9 (2), pp. 95–114.
- RENZULLI, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. In *The Phi Delta Kappan*, 84 (1), pp. 33–58.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (1982). *A comprehensive system for educating the gifted & talented*, Baltimore, Md.: Creative Workshops Associates
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*, Corwin Press
- STOEGER, H., BALESTRINI, D. P., ZIEGLER, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. https://www.researchgate.net/publication/332036971_International_perspectives_and_trends_in_research_on_giftedness_and_talent_development (Letöltés ideje: 2020. 05. 14.)
- TÖRÖK Balázs (2016). A tehetséggondozás oktatási integrációja – Nemzetközi tapasztalatok. Az elszámoltatás és az eredményességmérés lehetőségei. In Mayer József (szerk.): *Innovációk a hazai tehetséggondozásban*, Budapest, Család- Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet (Tehetség könyvek, 3). <http://www.parlando.hu/2017/2017-3/innovaciok-a-hazai-tehetseggond.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 05. 04.)
- WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K. V. (2008). Parent Involvement. In Good, T. L. (ed.): *21st Century Education: A Reference Handbook* 21st century education, 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc, pp. 382–391.
- WERMKE, W. (2014). Teachers' trust in knowledge sources for continuing professional development: Investigating trust and trustworthiness in school systems. In *Trust and School Life*, Springer, pp. 335–352.
- YOUNG, M. F. D. (2008). Bringing Knowledge Back. In *From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, Oxon, Routledge, checked on 2/26/2015.
- ZIEGLER, A., STOEGER, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. In *Gifted Child Quarterly*, 61 (3), pp. 183–193.
- ZIEGLER, A., VIALLE, W., WIMMER, B. (2013). The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions

Interjútervek

Interjúterv 1.

Célcsoport: Szülők, ahol a tehetséges gyermekek iskolájában nincs Tehetségpont

1. Tehetségdefiníció

- Mit gondol, kire mondható, hogy tehetséges? Mennyire egyedi a tehetség?
- Mit gondol tehetségesnek születni kell, vagy nevelik? Hogyan jellemezné gyermekét ebben a tekintetben?
- Mikor fogalmazódott meg először, hogy gyermeke tehetséges?
- Ki mondta először tehetségesnek gyermekét?
- Kik lehetnek azok a fontos személyek, akik szerepet játszottak vagy játszanak gyermeke képességeinek kibontakoztatásában?
- Kinek a feladata a tehetség kibontakoztatása (szülő, iskola, helyi ill. tágabb környezet)?
- Mit gondol mi gátolhatja a tehetség kibontakozását?

2. Tehetségazonosítás

- Miből gondolja, hogy gyermeke tehetséges? Hogyan, milyen jelekből érzékelte, hogy tehetséges?
- Milyen területeken tartja tehetségesnek gyermekét? Családtagjai hasonló véleményekkel vannak gyermeke képességeiről?
- Milyen egyéni teljesítmények (pl. teszteredmények, versenyeredmények) mutatják gyermeke tehetségét?
- Ha gyermeke képességei több területen is kiemelkedőnek mondhatók, akkor melyeknek tulajdonít nagyobb jelentőséget? Miért?
- Milyen képességekben mutatkozik átlagosnak vagy gyengébbnek az átlagosnál?

3. *A tehetséggondozás*

- Milyen lépéseket tett eddig gyermeke kiemelkedő képességeinek fejlesztésére?
- Milyen mértékben elégedett a gyermek számára elérhető tehetséggondozás formáival?
- Milyen élmény volt gyermeke számára, hogy tehetséggondozásba került? Jelenleg ezt hogyan éli meg (kedveli, nem kedveli)? Mi az, amit szeret benne, és mi az, amit nem?
- Milyen tervei vannak, hosszú távon milyen formában szeretné biztosítani gyermeke képességeinek fejlesztését, kibontakoztatását?

3.1. *Az oktatási intézmény keretein belüli tehetséggondozás*

- Az iskolaválasztás során figyelembe vette gyermeke képességeit? (pl. emelt szintű oktatás, tagozatos osztályok, alapfokú művészetoktatási intézmény)?
- Ha gyermeke tehetsége időközben bukkant fel, akkor ennek milyen mértékben van köze az iskolához, az iskola által kínált lehetőségekhez?
- Váltottak-e iskolát a gyermek tehetségének kibontakoztatása érdekében?
- Az óvodába, illetve az iskolába lépéssel adódtak-e új lehetőségek gyermeke képességeinek fejlesztésére? Ha igen, milyenek?

3.1.1. *Az iskola és a szülő kapcsolatrendszere a tehetséggondozásban*

- Gyermeke iskolájában az iskolavezetés, és a tanárok hogyan viszonyulnak a tehetség kérdésköréhez?
- Véleménye szerint az iskola milyen tehetségterületekre fókuszál, s melyekre nem?
- Az iskolában gyermeke tanárai hogyan viszonyulnak gyermeke tehetségéhez?
- Milyen nehézségei adódnak gyermekének, melyek összefüggésben vannak tehetségével, különleges képességeivel?

Tehetség felismerése, azonosítása az iskolarendszeren belül

- Az iskolában mikor fogalmazódott meg először, hogy gyermeke tehetséges? Ez ki jelezte először, és mire alapozta meglátását? Vagy szülőként Ön jelezte először az iskola felé gyermeke kiemelkedő képességeit?
- Történt-e felmérés az iskolában, vagy máshol gyermeke képességeit illetően?
- Mások (tanárai, mentora, edzői stb.) hogyan látják gyermeke képességeit?

Tehetséggondozás az iskolarendszeren belül

- Az iskola keretein belül a tehetséggondozás mely formája biztosított?
- Elégedett-e az intézmény által felkínált lehetőségekkel?
- Az Ön gyermekének képességeit hogyan, milyen módon fejlesztik? (tehetséggondozási formák)
- A tehetséggondozás gyermeke esetében tanórai, vagy tanórán kívüli keretekben történik? Milyen különbségeket lát ezek között?

- A tanórán kívüli délutáni foglalkozások kínálatába milyen fokú beleszólási lehetősége van?
- Mennyire elégedett ezekkel, amit az iskola biztosít? Miben változtatna?
- Ismeri-e a tehetséggondozás egyéb formáit, lehetőségeit? Ha igen, melyeket? Ha nem, akkor mit gondol, honnan tudna ezekről tájékozódni?
- Milyen csatornákon keresztül jutnak el Önhöz az információk a tehetséggondozás elérhető formáiról?
- Elégedett-e az iskola által nyújtott információkkal? Ha nem, akkor miben változtatna, milyen javaslatai lennének az iskolavezetés felé?
- Az iskola mennyire vonja be a tehetséggondozás folyamatába? Milyen gyakran tartja a kapcsolatot az iskolával a tehetséggondozás miatt?
- Igényelne-e ebben szorosabb kapcsolattartást? Ha igen, akkor miben, hogyan képzelné ezt el?
- Szülőként kap-e visszajelzést, információt gyermeke fejlődéséről a tehetséggondozó program keretein belül (egyéni fejlesztési terv, teszteredmények folyamatos értékelése)?
- Milyen jellegű visszajelzéseket kap? Elegendőnek ítéli-e meg ezeket?
- Vannak-e olyan foglalkozások a tehetséggondozásban, amelyek lehetőséget kínálnak a szülőkkal való együttműködésre? Ha igen, milyenek? Elégedett-e ezekkel?

3.1.2. *A pedagógus (tehetséggondozó szakember) és a szülő kapcsolatrendszere*

- Mennyire ismeri szülőként a tehetséggondozó szakembert? Bevonja-e Önt gyermeke képességeinek fejlesztési folyamatába? Ha igen, hogyan vonja be?
- Milyen gyakori a kapcsolattartásuk? Elégedett-e ezekkel?
- Együttműködésük mire terjed ki?
- Miben igényelne többet és mást?

4. *A tehetséges gyermek családja*

- Hogyan jellemezné gyermekét, helyzetét a családon belül testvéreivel való viszonylatában?
- Vannak-e barátai gyermekének? Hogyan jellemezné viszonyukat?
- Milyen nehézségek adódnak otthon a családban, amelyek összefüggésben vannak gyermeke különleges képességeivel?
- Kitől és miben kérne segítséget személyes problémái megoldásához?
- Kérem írja le gyermeke heti elfoglaltságait, programjait!
- Mit szeretne látni, mi lesz gyermekéből 10, 20, 30 év múlva?
- Tájékozódott-e az interneten keresztül a tehetség témakörében? Ha igen, talált-e hasznos anyagokat?

Interjúterv 2.

Célcsoport: Szülők, ahol a tehetséges gyermekek iskolájában Tehetségpont működik

1. Tehetségdefiníció

- Mit gondol, kire mondható, hogy tehetséges?
- Mit gondol tehetségesnek születni kell, vagy nevelik? Hogyan jellemezné gyermekét ebben a tekintetben?
- Kérem mutassa be pár mondattal gyermekét!
- Mikor fogalmazódott meg először, hogy gyermeke tehetséges?
- Ki mondta először tehetségesnek gyermekét?
- Kik lehetnek azok a fontos személyek, akik szerepet játszottak vagy játszanak gyermeke képességeinek kibontakoztatásában?
- Kinek a feladata a tehetség kibontakoztatása (szülő, iskola, helyi illetve tágabb környezet)?
- Mit gondol mi gátolhatja a tehetség kibontakozását?

2. Tehetőségazonosítás

- Miből gondolja, hogy gyermeke tehetséges? Hogyan, milyen jelekből érzékelte, hogy tehetséges?
- Milyen területeken tartja tehetségesnek gyermekét? Családtagjai hasonló véleményekkel vannak gyermeke képességeiről?
- Milyen egyéni teljesítmények (pl. teszteredmények, versenyeredmények) mutatják gyermeke tehetségét?
- Ha gyermeke képességei több területen is kiemelkedőnek mondhatók, akkor melyiknek tulajdonít nagyobb jelentőséget? Miért?
- Milyen képességekben mutatkozik átlagosnak vagy gyengébbnek az átlagosnál?

3. A tehetéggondozás

- Milyen lépéseket tett eddig gyermeke kiemelkedő képességeinek fejlesztésére?
- Milyen mértékben elégedett a gyermek számára elérhető tehetéggondozás formáival?
- Milyen élmény volt gyermeke számára, hogy tehetéggondozásba került? Jelenleg ezt hogyan éli meg (kedveli, nem kedveli)? Mi az, amit szeret benne és mi az, amit nem?
- Milyen tervei vannak, hosszú távon milyen formában szeretné biztosítani gyermeke képességeinek fejlesztését, kibontakoztatását?

4. Az oktatási intézmény keretein belüli tehetéggondozás

- Az iskolaválasztás során figyelembe vette gyermeke képességeit? (pl. emelt szintű oktatás, tagozatos osztályok, alapfokú művészetoktatási intézmény)?

- Szerepet játszott-e az iskolaválasztásban, hogy az iskolában Tehetségpont működik?
- Ha gyermeke tehetsége időközben bukkant fel, akkor ennek milyen mértékben van köze az iskolához, az iskola által kínált lehetőségekhez?
- Váltottak-e iskolát a gyermek tehetségének kibontakoztatása érdekében?

5. *Az iskola és a szülő kapcsolatrendszere a tehetséggondozásban*

- Gyermeke iskolájában az iskolavezetés, és a tanárok hogyan viszonyulnak a tehetség kérdésköréhez?
- Véleménye szerint az iskola milyen tehetségterületekre fókuszál, s melyekre nem?
- Az iskolában gyermeke tanárai hogyan viszonyulnak gyermeke tehetségéhez?
- Milyen nehézségei adódnak gyermekének, melyek összefüggésben vannak tehetségével, különleges képességeivel?

Tehetség felismerése, azonosítása az iskolarendszeren belül

- Az iskolában mikor fogalmazódott meg először, hogy gyermeke tehetséges? Ezt ki jelezte először, és mire alapozta meglátását? Vagy szülőként Ön jelezte először az iskola felé gyermeke kiemelkedő képességeit?
- Történt-e felmérés az iskolában, vagy máshol gyermeke képességeit illetően?
- Mások (tanárai, mentora, edzői stb.) hogyan látják gyermeke képességeit?
- A Tehetségpont keretében történt-e felmérés gyermeke képességeinek feltárására (tehetség azonosításra)?

6. *Tehetséggondozás az iskolarendszeren belül*

- Az iskola keretein belül a tehetséggondozás mely formája biztosított?
- Elégedett-e az intézmény által felkínált lehetőségekkel?
- Az Ön gyermekének képességeit hogyan, milyen módon fejlesztik? (tehetséggondozási formák)
- A tehetséggondozás gyermeke esetében tanórai, vagy tanórán kívüli keretekben történik? Milyen különbségeket lát ezek között?
- A tanórán kívüli délutáni foglalkozások kínálatába milyen fokú beleszólási lehetősége van?
- Honnan szerzi információit a tehetséggondozásról? Elégedett-e az iskola által nyújtott információkkal? Ha nem, akkor miben változtatna, milyen javaslatai lennének az iskolavezetés felé?
- Az iskola mennyire vonja be a tehetséggondozás folyamatába? Milyen gyakran tartja a kapcsolatot az iskolával a tehetséggondozás miatt?
- Ismeri-e a Tehetségpont pedagógus munkatársát? Ha igen, hányszor találkoztak?
- Mennyire ismeri a Tehetségpont működését? Milyen gyakran tartja velük a kapcsolatot?

- Elégedett-e az együttműködésük gyakoriságával? Ha nem, mit javasol?
- Elégedett-e együttműködésük formáival (pl. személyes beszélgetés, rendezvények)?
- Szülőként kap-e visszajelzést, információt gyermeke fejlődéséről a tehetséggondozó program keretein belül (egyéni fejlesztési terv, teszteredmények folyamatos értékelése)?
- Milyen jellegű visszajelzéseket kap? Elegendőnek ítéli-e meg ezeket?
- Vannak-e olyan foglalkozások a tehetséggondozásban, amelyek lehetőséget kínálnak a szülővel való együttműködésre? Ha igen, milyenek? Elégedett-e ezekkel?

7. *A tehetséges gyermek családja*

- Hogyan jellemezné gyermekét, helyzetét a családon belül testvéreivel való viszonylatában?
- Vannak-e barátai gyermekének? Hogyan jellemezné viszonyukat?
- Milyen nehézségek adódnak otthon a családban, amelyek összefüggésben vannak gyermeke különleges képességeivel?
- Kitől és miben kérne segítséget személyes problémái megoldásához?
- Kérem írja le gyermeke heti elfoglaltságait, programjait!
- Mit szeretne látni, mi lesz gyermekéből 10, 20, 30 év múlva?

Interjúterv 3. Tehetségpontos munkatárs (tehetségfejlesztő szakértő, pedagógus)

1. *Tehetségdefiníció*

- Mit gondol, kire mondható, hogy tehetséges? Mennyire egyedi a tehetség?
- Mit gondol tehetségesnek születni kell, vagy nevelik?
- A tehetség kibontakoztatásában kik és milyen szerepet játszanak?
- Kinek a feladata a tehetség kibontakoztatása (szülő, iskola, helyi ill. tágabb környezet)?
- Az iskola milyen álláspontot foglal el a tehetség meghatározásában? Kit tekint tehetséges tanulónak?

2. *Tehetségazonosítás*

- Mióta működik az iskolában Tehetségpont? Mióta dolgozik Ön ennek keretében?
- Milyen tevékenységeket végez a Tehetségpontban?
- A tanulók milyen széles körét vonják be a tehetségazonosításba? Mit gondol milyen nagyságrendű azon tanulók aránya, akit nem ismernek fel („elveszett tehetség“)?
- A tehetségazonosítás hogyan zajlik az iskolában? Hány tehetségterületet mérnek fel? Elegendőnek tartja-e ezeket?
- A tehetségazonosítás során mi a szülő szerepe, feladata? Milyen az együttműködésük?
- Milyen nehézségek adódnak a tehetségek keresése, felismerése és azonosítása során?

- Milyen mérőeszközökkel dolgoznak? Ezt mivel egészítik ki? Megfelelőnek tartja-e ezeket?
- A szülőket milyen módon és mértékben informálja gyermeke képességeiről?

3. *Az oktatási intézmény keretein belüli tehetséggondozás*

- Mit gondol a szülők az iskolaválasztás során figyelembe veszik-e, hogy az iskolában Tehetségpont működik?
- Az intézményvezetés mennyire tekinti fontos területnek a tehetségfejlesztést? Az iskolában dolgozó pedagógusok között mi az általános vélekedés erről?
- Az iskola milyen tehetségterületekre fókuszál, s melyekre nem?
- Az iskola keretein belül a tehetséggondozás mely formái biztosítottak? Mit gondol ezekről?
- A tanulókat, szülőket hogyan tájékoztatják a tehetséggondozás lehetőségeiről? Elegendőnek tartja-e ezeket?
- Mit gondol, a szülők elégedettek-e a tájékoztatással (mennyiség, minőség)?

- Az iskola (Tehetségpont) mennyire vonja be a szülőt a tehetséggondozás folyamatába?
- Milyen programokra, rendezvényekre hívják be a szülőt?
- Milyen gyakori a szülőkkel való kapcsolattartás? Elegendőnek tartja-e ezeket?
- Melyek azok a fő területek, ahol mindenképpen bevonják a szülőt és melyek, ahol nem?
- Vannak-e esetek, ahol az általános eljárás nem elegendő, és a szülő szorosabb kapcsolattartást igényel? Miért?
- Általában kik az elégedetlen szülők és miért?
- Volt-e olyan eset az elmúlt három évben, amikor a tehetséggondozás kapcsán az iskola külső szakemberhez irányította a szülőt? (Pl. pedagógiai szakszolgálat stb.) Ha igen, hány ilyen eset volt? Miért?
- Vannak-e szülők, akik szerint nem elegendő az iskolai tehetséggondozás, ezért iskolán kívül is fejlesztésre viszi gyermekét? Indokoltnak tartja -e ezt?

4. *A tehetséges gyermek családja*

- Milyen szoros a család és az iskola közötti kapcsolattartás?
- A tehetséges gyermek lelki problémáinak kezelésében mennyire tud segíteni az iskola (pszichológus)?
- Mit gondol azokról a gyerekekről, akit elsősorban a szülő tart tehetségesnek? Milyen családokra jellemző a túlstimulálás?
- Pedagógusként, tehetségfejlesztő szakértőként mit tud tenni ezekben az esetekben?
- Mit gondol azokról a gyerekekről és családokról, ahol a gyermek tehetségesnek mondható (pl. mérőeszközök, egyéni teljesítmények alapján), de a szülői elkötelezettség hiánya miatt nem bontakozhat ki a gyermek tehetsége? Mit lehet tenni ezekben az esetekben?

Interjúterv 4.

Célcsoport: Szülők, azoknál gyermekeknél, ahol a tehetségfejlesztés az iskolarendszeren kívül történik

1. Tehetségdefiníció

- Mit gondol, kire mondható, hogy tehetséges?
- Mit gondol tehetségesnek születni kell, vagy nevelik? Hogyan jellemezné gyermekét ebben a tekintetben?
- Kérem mutassa be gyermekét pár mondattal!
- Mikor fogalmazódott meg először, hogy gyermeke tehetséges?
- Ki mondta először tehetségesnek gyermekét?
- Kinek a feladata a tehetség kibontakoztatása (szülő, iskola, helyi ill. tágabb környezet)?
- Mit gondol mi gátolhatja a tehetség kibontakozását?

2. Tehetségazonosítás

- Milyen területeken tartja tehetségesnek gyermekét? Hogyan, milyen jelekből érzékelte, hogy tehetséges?
- Milyen egyéni teljesítmények (pl. teszteredmények, versenyeredmények) mutatják gyermeke tehetségét?
- Ha gyermeke képességei több területen is kiemelkedőnek mondhatók, akkor melyiknek tulajdonít nagyobb jelentőséget? Miért?
- Van-e olyan terület, ahol gyermeke képességei átlagosnak vagy ennél gyengébbnek mondhatók?

3. A tehetséggondozás az oktatási intézmény keretein kívül

- Milyen lépéseket tett eddig gyermeke kiemelkedő képességeinek fejlesztésére?
- Felmerült-e, hogy iskolán belül biztosítja gyermeke képességeinek fejlesztését? Ha nem, miért nem?
- Miért választotta gyermeke képességeinek fejlesztésére az iskolán kívüli formákat (egyesület, alapítvány, magántanár)? Mi az, amit az iskola nem tud nyújtani gyermekének?
- Hogyan, milyen információkon keresztül találta meg gyermekének a megfelelő szolgáltatást?
- Milyen gyakran tartja a kapcsolatot gyermeke tanárával, edzőjével, mentorával?
- Milyen mértékben elégedett azokkal a személyekkel (edző, magántanár), akik gyermeke tehetségét fejlesztik?
- Szülőként kap-e elegendő visszajelzést, információt gyermeke fejlődéséről?
- Gyermeke jelenleg ezt hogyan éli meg (kedveli vagy sem)? Mi az, ami szeret benne és mi az, amit nem?
- Szülőként milyen plusz ráfordítással, nehézségekkel jár, hogy nem iskolai keretek között történik gyermeke tehetségfejlesztése (anyag, időbeli ráfordítások)?

- 
- Milyen tervei vannak, hosszú távon milyen formában szeretné biztosítani gyermeke képességeinek fejlesztését, kibontakoztatását?

4. *A tehetséges gyermek családja*

- Hogyan jellemezné gyermekét, helyzetét a családon belül testvéreivel való viszonylatában?
- Vannak-e barátai gyermekének? Hogyan jellemezné viszonyukat?
- Milyen nehézségek adódnak otthon a családban, amelyek összefüggésben vannak gyermeke különleges képességeivel?
- Kitől és miben kérne segítséget személyes problémái megoldásához?
- Mit szeretne látni, mi lesz gyermekéből 10, 20, 30 év múlva?
- Kérem írja le gyermeke heti elfoglaltságait, programjait!
- Milyen információs csatornán (pl. Internet) tájékozódott a tehetség témakörében? Ha igen, talált-e hasznos anyagokat?

TÁBLÁZATOK

4. táblázat. Tehetségdefiníció a pedagógusválaszok arányában, N=1273

	teljes mértékben egyetért	inkább egyetért	inkább nem ért egyet	egyáltalán nem ért egyet	nincs válasz
A tehetség akkor is utat tör magának, ha nem fejlesztik.	2,2	26,0	55,5	12,1	4,3

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

5. táblázat. Tehetségdefiníció intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N=127135

		A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal						
			egyáltalán nem ért egyet	inkább nem ért egyet	inkább egyetért	teljes mértékben egyetért	NV ³⁵	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	42	75	36	8	5	166
		%	25,3%	45,2%	21,7%	4,8%	3,0%	100%
	általános iskola	N	138	298	145	16	17	614
		%	22,5%	48,5%	23,6%	2,6%	2,8%	100%
	gimnázium	N	31	68	39	5	6	149
		%	20,8%	45,6%	26,2%	3,4%	4,0%	100%
	kollégium	N	23	46	21	7	7	104
		%	22,1%	44,2%	20,2%	6,7%	6,7%	100%
	szakgimnázium	N	27	61	35	5	4	132
		%	20,5%	46,2%	26,5%	3,8%	3,0%	100%
	szakiskola	N	5	14	5	1	1	26
		%	19,2%	53,8%	19,2%	3,8%	3,8%	100%
	szakközépiskola	N	26	29	17	6	2	80
		%	32,5%	36,2%	21,2%	7,5%	2,5%	100%
összesen		N	292	591	298	48	42	1271
		%	23,0%	46,5%	23,4%	3,8%	3,3%	100%

p=0,565

³⁵ A táblázatban az NV jelölés = nincs válasz.

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetség születéstől adott, nem változik idővel, tapasztalattal.**

6. táblázat. Tehetségdefiníció intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában

		Minden gyerek tehetséges valamiben						
		egyáltalán nem ért egyet	inkább nem ért egyet	inkább egyetért	teljes mértékben egyetért	NV	összesen	
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	6	20	69	64	6	165
		%	3,6%	12,1%	41,8%	38,8%	3,6%	100%
	általános iskola	N	25	82	260	221	24	612
		%	4,1%	13,4%	42,5%	36,1%	3,9%	100%
	gimnázium	N	5	19	62	56	8	150
		%	3,3%	12,7%	41,3%	37,3%	5,3%	100%
	kollégium	N	1	11	47	34	9	102
		%	1,0%	10,8%	46,1%	33,3%	8,8%	100%
	szakgimnázium	N	4	24	48	49	8	133
		%	3,0%	18,0%	36,1%	36,8%	6,0%	100%
	szakiskola	N	0	2	11	13	1	27
		%	0,0%	7,4%	40,7%	48,1%	3,7%	100%
	szakközépiskola	N	1	11	46	19	3	80
		%	1,2%	13,8%	57,5%	23,8%	3,8%	100%
összesen		N	42	169	543	456	59	1269
		%	3,3%	13,3%	42,8%	35,9%	4,6%	100%

$p=0,396$

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **Minden gyerek tehetséges valamiben.**

7. táblázat. A tehetséges tanulók jellemzői a pedagógusválaszok százalékában (N= 1212)

	teljes mértékben igaz	inkább igaz	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz	nincs válasz
érelklődőbbek	52,0	42,5	2,5	0,3	2,7
kitartóbbak	39,3	49,0	8,2	0,5	3,0
önállóbbak	34,9	50,6	10,2	1,4	3,0
fontosabb számukra szüleik elismerése	33,2	53,2	9,3	0,7	3,6
pozitívan viszonyulnak a tanuláshoz	33,2	50,3	11,5	1,6	3,3
fontosabb nekik saját teljesítményük	32,5	54,2	9,1	0,6	3,6

	teljes mértékben igaz	inkább igaz	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz	nincs válasz
fontosabb számokra tanáraik elismerése	30,4	54,4	10,9	0,8	3,5
sikerorientáltabbak	27,9	56,7	11,3	0,5	3,5
versengőbbek	25,6	49,0	20,7	1,4	3,4
pozitívabban viszonyulnak az iskolához	23,5	55,4	15,9	1,8	3,4
jobban élvezik a tanulást	22,9	60,1	11,9	1,7	3,5
együttműködőbbek	18,1	61,8	16,0	3,2	1,0
népszerűbbek társaik között	6,2	40,6	43,1	6,5	3,6
jobban kezelik a kudarcokat	5,0	38,6	47,5	5,4	3,5
ügyesebbek a kortárskapcsolataik alakításában	4,4	32,9	50,3	9,0	3,4

Feltett kérdés: Mi jellemzi a tehetséges tanulókat a többi tanulóhoz képest?

Forrás: saját szerkesztés

8. táblázat. **A tehetséges tanulók jellemzői intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N= 1241**

		Mi jellemzi a tehetséges tanulókat: érdeklődőbbek							
		egyáltalán nem igaz	inkább nem igaz	inkább igaz	teljes mértékben igaz	NV	összesen		
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	0	1	62	95	4	162	
		%	0,0%	0,6%	38,3%	58,6%	2,5%	100%	
	általános iskola	N	2	11	238	331	15	597	
		%	0,3%	1,8%	39,9%	55,4%	2,5%	100%	
	gimnázium	N	1	3	68	73	4	149	
		%	0,7%	2,0%	45,6%	49,0%	2,7%	100%	
	kollégium	N	0	4	41	50	7	102	
		%	0,0%	3,9%	40,2%	49,0%	6,9%	100%	
	szakgimnázium	N	1	10	63	53	4	131	
		%	0,8%	7,6%	48,1%	40,5%	3,1%	100%	
	szakiskola	N	0	0	14	9	1	24	
		%	0,0%	0,0%	58,3%	37,5%	4,2%	100%	
	szakközépiskola	N	0	3	40	33	0	76	
		%	0,0%	3,9%	52,6%	43,4%	0,0%	100%	
	összesen		N	4	32	526	644	35	1241
			%	0,3%	2,6%	42,4%	51,9%	2,8%	100%

p=0,006

Feltett kérdés: Mi jellemzi a tehetséges tanulókat a többi tanulóhoz képest? Érdeklődőbbek.

9. táblázat. A tehetséges tanulók jellemzői intézménytípusonként a pedagógusválaszok százalékában, N= 1242

Mi jellemzi a tehetséges tanulókat: önállóbbak			egyáltalán nem igaz	inkább nem igaz	inkább igaz	teljes mértékben igaz	NV	összesen	
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	4	6	80	67	6	163	
		%	2,5%	3,7%	49,1%	41,1%	3,7%	100%	
	általános iskola	N	7	56	301	218	16	598	
		%	1,2%	9,4%	50,3%	36,5%	2,7%	100%	
	gimnázium	N	1	21	69	55	3	149	
		%	0,7%	14,1%	46,3%	36,9%	2,0%	100%	
	kollégium	N	1	13	46	33	8	101	
		%	1,0%	12,9%	45,5%	32,7%	7,9%	100%	
	szakgimnázium	N	1	19	78	29	4	131	
		%	0,8%	14,5%	59,5%	22,1%	3,1%	100%	
	szakiskola	N	1	3	13	7	1	25	
		%	4,0%	12,0%	52,0%	28,0%	4,0%	100%	
	szakközépiskola	N	3	8	40	24	0	75	
		%	4,0%	10,7%	53,3%	32,0%	0,0%	100%	
	összesen		N	18	126	627	433	38	1242
			%	1,4%	10,1%	50,5%	34,9%	3,1%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Mi jellemzi a tehetséges tanulókat a többi tanulóhoz képest?

Önállóbbak.

10. táblázat. A tehetség gondozás megítélése az iskola és a szülő kapcsolatrendszerében a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusonként

A tehetség gondozás az iskola és a szülő közös feladata			egyáltalán nem ért egyet	inkább nem ért egyet	inkább egyet-ért	teljes mértékben egyetért	NV	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	1	4	39	117	5	166
		%	0,6%	2,4%	23,5%	70,5%	3,0%	100%
	általános iskola	N	8	18	142	425	21	598
		%	1,3%	2,9%	23,1%	69,2%	3,4%	100%
	gimnázium	N	2	6	55	81	6	150
		%	1,3%	4,0%	36,7%	54,0%	4,0%	100%
	kollégium	N	4	2	38	52	8	104
		%	3,8%	1,9%	36,5%	50,0%	7,7%	100%
	szakgimnázium	N	3	5	56	64	5	133
		%	2,3%	3,8%	42,1%	48,1%	3,8%	100%

A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata								
			egyáltalán nem ért egyet	inkább nem ért egyet	inkább egyet- ért	teljes mértékben egyetért	NV	összesen
alminta	szakiskola	N	0	1	7	17	1	26
		%	0,0%	3,8%	26,9%	65,4%	3,8%	100%
	szakközépiskola	N	1	3	32	42	2	80
		%	1,2%	3,8%	40,0%	52,5%	2,5%	100%
	összesen	N	19	39	369	798	48	1273
%	1,5%	3,1%	29,0%	62,7%	3,8%	100%		

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? **A tehetséggondozás az iskola és a szülő közös feladata.**

11. táblázat. **A kiemelten tehetséges tanulók sikeres előrehaladásához szükséges tényezők az intézményvezetői válaszok százalékában**

	meghatározó mértékben	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	nincs válasz/ nem tudom
a tanuló egyéni képességei	90,0	8,8	0,2	1,0	0,0
a tanuló motivációja	91,4	7,3	0,4	0,8	0,0
a tanár és diák kapcsolata	81,4	15,9	1,5	0,4	0,8
a tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája	76,4	22,1	0,8	0,4	0,2
a tehetséggondozói program szakmai színvonala	57,5	34,7	3,8	0,6	3,4
az iskolai légkör	52,6	41,3	4,0	1,7	0,4
a pedagógusok által alkalmazott módszerek	53,7	43,6	1,9	0,8	0,0
a szülő elkötelezettsége a tanulás iránt	53,4	39,9	4,8	1,7	0,2
a szülő és az iskola kapcsolata	51,6	42,2	4,8	1,0	0,4
a tanuló kedvező szociokulturális háttere	40,3	50,9	6,5	1,9	0,4
a Tehetségpont szakmai munkája	37,4	27,7	4,0	3,4	27,4
a tanulók társadalmi összetétele	20,3	47,6	21,7	8,8	1,6
az iskola anyagi lehetőségei	16,9	54,3	23,4	5,0	0,4
az iskolában töltött idő mennyisége	15,9	38,6	34,9	9,2	1,4

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához?

Forrás: saját szerkesztés

12. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanuló egyéni képességei

A tanuló egyéni képességei							
		meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	összesen	
alminta	általános iskola	N	217	12	0	2	231
		%	93,9%	5,2%	0,0%	0,9%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	62	3	0	1	66
		%	93,9%	4,5%	0,0%	1,5%	100%
	szakiskola	N	7	3	0	1	11
		%	63,6%	27,3%	0,0%	9,1%	100%
	szakközépiskola	N	26	2	1	0	29
		%	89,7%	6,9%	3,4%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	40	8	0	1	49
		%	81,6%	16,3%	0,0%	2,0%	100%
	gimnázium	N	48	9	0	0	57
		%	84,2%	15,8%	0,0%	0,0%	100%
	kollégium	N	31	5	0	0	36
		%	86,1%	13,9%	0,0%	0,0%	100%
összesen	N	431	42	1	5	479	
	%	90,0%	8,8%	0,2%	1,0%	100%	

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A tanuló egyéni képességei.**

13. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanuló motivációja

A tanuló motivációja							
		meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	összesen	
alminta	általános iskola	N	209	19	1	2	231
		%	90,5%	8,2%	0,4%	0,9%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	64	1	0	1	66
		%	97,0%	1,5%	0,0%	1,5%	100%
	szakiskola	N	8	2	1	0	11
		%	72,7%	18,2%	9,1%	0,0%	100%
	szakközépiskola	N	29	0	0	0	29
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	42	6	0	1	49
		%	85,7%	12,2%	0,0%	2,0%	100%
	gimnázium	N	52	5	0	0	57
		%	91,2%	8,8%	0,0%	0,0%	100%
	kollégium	N	34	2	0	0	36
		%	94,4%	5,6%	0,0%	0,0%	100%
összesen	N	438	35	2	4	479	
	%	91,4%	7,3%	0,4%	0,8%	100%	

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A tanuló motivációja.**

14. táblázat. **A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tanulók társadalmi összetétele**

		A tanulók társadalmi összetétele							
		NT	meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	NV	összesen	
alminta	általános iskola	N	1	44	117	51	15	3	231
		%	0,4%	19,0%	50,6%	22,1%	6,5	1,3%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	2	14	27	8	14	1	66
		%	3,0%	21,2%	40,9%	12,1%	21,2%	1,5%	100%
	szakiskola	N	1	3	4	2	1	0	11
		%	9,1%	27,3%	36,4%	18,2%	9,1%	0,0%	100%
	szakközépiskola	N	0	9	13	7	0	0	29
		%	0,0%	31,0%	44,8%	24,1%	0,0%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	0	13	21	12	3	0	49
		%	0,0%	26,5%	42,9%	24,5%	6,1%	0,0%	100%
	gimnázium	N	0	8	32	13	4	0	57
		%	0,0%	14,0%	56,1%	22,8%	7,0%	0,0%	100%
	kollégium	N	0	6	14	11	5	0	36
		%	0,0%	16,7%	38,9%	30,6%	13,9%	0,0%	100%
összesen	N	4	97	228	104	42	4	479	
	%	0,8%	20,3%	47,6%	21,7%	8,8%	0,8%	100%	

$p=0,029$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A tanulók társadalmi összetétele.**

15. táblázat. **A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája**

		A tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája						
		meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	NV	összesen	
alminta	általános iskola	N	178	50	3	0	0	231
		%	77,1%	21,6%	1,3%	0,0	0,0%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	53	12	0	1	0	66
		%	80,3%	18,2%	0,0%	1,5%	0,0%	100%

A tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája								
			meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	NV	összesen
alminta	szakiskola	N	8	2	1	0	0	11
		%	72,7%	18,2%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
	szakközép-iskola	N	22	7	0	0	0	29
		%	75,9%	24,1%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	40	8	0	1	0	49
		%	81,6%	16,3%	0,0%	2,0%	0,0%	100%
	gimnázium	N	38	18	0	0	1	57
		%	66,7%	31,6%	0,08%	0,0%	1,8%	100%
	kollégium	N	27	9	0	0	0	36
		%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
	összesen	N	366	106	4	2	1	479
		%	76,4%	22,1%	0,8%	0,4%	0,2%	100%

$p=0,174$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A tehetséges tanulót támogató szakember (pedagógus, mentor) szakmai munkája.**

16. táblázat. **A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A szülő elkötelezettsége a tanulás iránt**

A szülő elkötelezettsége a tanulás iránt								
			meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	NV	összesen
alminta	általános iskola	N	138	75	13	4	1	231
		%	59,7%	32,5%	5,6%	1,7	0,4%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	36	26	3	1	0	66
		%	54,5%	39,4%	4,5%	1,5%	0,0%	100%
	szakiskola	N	6	4	1	0	0	11
		%	54,5%	36,4%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
	szakközép-iskola	N	14	13	1	1	0	29
		%	48,3%	44,8%	3,4%	3,4%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	26	19	2	2	0	49
		%	53,1%	38,8%	4,1%	4,1%	0,0%	100%
	gimnázium	N	23	33	1	0	0	57
		%	40,4%	57,9%	1,8%	0,0%	0,0%	100%
	kollégium	N	13	21	2	0	0	36
		%	36,1%	58,3%	5,6%	0,0%	0,0%	100%
	összesen	N	256	191	23	8	1	479
		%	53,4%	39,9%	4,8%	1,7%	0,2%	100%

$p=0,461$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A szülő elkötelezettsége a tanulás iránt.**

17. táblázat. A kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásának feltételei az intézményvezetői válaszok százalékában. A szülő és az iskola kapcsolata

			A szülő és az iskola kapcsolata					
			meghatározó mértékben hozzájárul	inkább hozzájárul	inkább nem járul hozzá	egyáltalán nem járul hozzá	NV	összesen
alminta	általános iskola	N	128	90	10	1	2	231
		%	55,4%	39,0%	4,3%	0,4	0,9%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	40	22	3	1	0	66
		%	60,6%	33,3%	4,5%	1,5%	0,0%	100%
	szakiskola	N	5	5	1	0	0	11
		%	45,5%	45,5%	9,1%	0,0%	0,0%	100%
	szakközépiskola	N	11	16	2	0	0	29
		%	37,9%	55,2%	6,9%	0,0%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	25	19	3	2	0	49
		%	51,0%	38,8%	6,1%	4,1%	0,0%	100%
	gimnázium	N	20	35	2	0	0	57
		%	35,1%	61,4%	3,5%	0,0%	0,0%	100%
	kollégium	N	18	15	2	1	0	36
		%	50,0%	41,7%	5,6%	2,8%	0,0%	100%
	összesen	N	247	202	23	5	2	479
		%	51,6%	42,2%	4,8%	1,0%	0,4%	100%

$p=0,423$

Feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak milyen mértékben járulnak hozzá a kiemelten tehetséges tanuló sikeres előrehaladásához? **A szülő és az iskola kapcsolata.**

18. táblázat. A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők az igazgatói válaszok százalékában

	alapvető gondot jelent	inkább gondot jelent	inkább nem jelent gondot	egyáltalán nem jelent gondot	nem tudom/nem válaszol
a tehetséggondozásra fordítható anyagi erőforrások, finanszírozás hiánya	21,7	43,4	23,0	10,4	1,5
megfelelő külső szakemberek elérésének anyagi feltételei	18,0	38,9	21,5	14,9	6,7
külső programok nehéz elérhetősége (például információhiány, utazási nehézségek stb.)	14,8	38,4	29,4	15,2	2,1
speciális tehetségfejlesztő szakemberek hiánya	14,8	29,4	32,4	19,8	3,6
tanulói érdeklődés, motiváció hiánya	11,9	30,3	33,8	23,0	1,0
tehetséggondozást támogató segédeszközök hiánya	11,3	38,6	32,8	15,7	1,6
intézményi infrastruktúra (például tanterem, tornaterem, tanműhely, labor) hiánya	11,3	26,9	25,7	34,7	1,5
támogató segítők hiánya	9,4	30,7	37,0	19,0	4,0

	alapvető gondot jelent	inkább gondot jelent	inkább nem jelent gondot	egyáltalán nem jelent gondot	nem tudom/ nem válaszol
szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya	9,4	30,3	36,4	22,0	1,9
megfelelő külső szakemberek elérésének emberi vagy tárgyi feltételei	9,2	34,9	32,6	16,3	7,1
a tehetséggondozást végző pedagógusok rendszeres továbbképzésének hiánya	7,3	26,5	37,0	28,4	0,8
megfelelő internet hozzáférés hiánya	7,1	12,5	19,2	58,7	2,5
külső szakértői érdeklődés, motiváció hiánya	4,8	18,4	39,1	25,9	11,7
a különböző iskolákban dolgozó pedagógusok együttműködésének hiánya	3,6	17,4	39,8	32,7	6,5
pedagógusok érdeklődésének, motivációjának hiánya	3,5	13,6	42,4	38,8	1,7
a pedagógusok intézményen belüli együttműködésének hiánya	2,1	6,1	31,9	58,7	1,3

Feltett kérdés: Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők?

Forrás: saját szerkesztés

19. táblázat. **A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó tényezők: tanulói érdeklődés, motiváció hiánya az igazgatói válaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban**

Tanulói érdeklődés, motiváció hiánya								
		alapvető gondot jelent	inkább gondot jelent	inkább nem jelent gondot	egyáltalán nem jelent gondot	NV	összesen	
alminta	általános iskola	N	26	65	90	49	1	231
		%	11,3%	28,1%	39,0%	21,2	0,4%	100%
	alapfokú művészeti iskola	N	4	13	24	25	0	66
		%	6,1%	19,7%	36,4%	37,9%	0,0%	100%
	szakiskola	N	2	4	2	2	1	11
		%	18,2%	36,4%	18,2%	18,2%	9,1%	100%
	szakközépiskola	N	5	13	6	5	0	29
		%	17,2%	44,8%	20,7%	17,2%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	11	18	10	9	1	49
		%	22,4%	36,7%	20,4%	18,4%	2,0%	100%
	gimnázium	N	1	18	20	16	2	57
		%	1,8%	31,6%	35,1%	28,1%	3,5%	100%
	kollégium	N	8	14	10	4	0	36
		%	22,2%	38,9%	27,8%	11,1%	0,0%	100%
	összesen	N	57	145	162	110	5	479
		%	11,9%	30,3%	33,8%	23,0%	1,0%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők? **Tanulói érdeklődés, motiváció hiánya.**

20. táblázat. A minőségi tehetségejlesztő munkát akadályozó tényezők: Szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya az igazgatói válaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban

		Szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya							
		NT	alapvető gondot jelent	inkább gondot jelent	inkább nem jelent gondot	egyáltalán nem jelent gondot	NV	összesen	
alminta	általános iskola	N	0	19	72	86	50	4	231
		%	0,0%	8,2%	31,2%	37,2%	21,6	1,7%	100%
	alapközü művészeteki iskola	N	0	4	15	24	23	0	66
		%	0,0%	6,1%	22,7%	36,4%	34,8%	0,0%	100%
	szakiskola	N	1	3	2	2	2	1	11
		%	9,1%	27,3%	18,2%	18,2%	18,2%	9,1%	100%
	szakközépis-kola	N	0	6	12	8	2	0	28
		%	0,0%	21,4%	42,9%	28,6%	7,1%	0,0%	100%
	szakgimnázium	N	0	6	20	14	8	1	49
		%	0,0%	12,2%	40,8%	28,6%	16,3%	2,0%	100%
	gimnázium	N	0	2	11	29	14	1	57
		%	0,0%	3,5%	19,3%	50,9%	24,6%	1,8%	100%
	kollégium	N	1	5	13	11	6	0	36
		%	2,8%	13,9%	36,1%	30,6%	16,7%	0,0%	100%
	összesen	N	2	45	145	174	105	7	478
		%	0,4%	9,4%	30,3%	36,4%	22,0%	1,5%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Az Ön intézményében milyen mértékben akadályozzák a minőségi tehetségejlesztő munkát a következők? **Szülői érdeklődés, motiváció, bevonódás hiánya.**

21. táblázat. A tehetségejlesztés során felmerülő nehézségek a pedagógusválaszok arányában

	nagyon nagy nehézséget jelent	inkább nehézséget jelent	inkább nem jelent nehézséget	egyáltalán nem jelent nehézséget	nem tudom/nincs válasz
a pedagógusok leterheltsége	50,8	35,7	8,2	1,2	4,1
a tanulók tantárgyi leterheltsége	44,3	40,4	10,1	1,3	3,9
az iskola infrastrukturális és tárgyi eszközei	15,1	36,6	36,0	7,9	4,5
a tanulók szociokulturális háttere	14,7	40,3	33,9	6,2	4,9
a tanulók képességeik kibontakoztatásával kapcsolatos módszertani ismeretek hiánya	10,6	38,6	35,3	10,8	4,6
a tanulók motiváltsága	10,1	40,9	32,3	12,7	4,0
külső szakemberekkel való kapcsolat hiánya	9,2	39,4	37,6	9,0	4,7

	nagyon nagy nehézséget jelent	inkább nehézséget jelent	inkább nem jelent nehézséget	egyáltalán nem jelent nehézséget	nem tudom/nincs válasz
a szülőkkal való együttműködés	4,4	24,7	51,5	15,1	4,3
az egyes tanulók képességeinek azonosítása, felismerése	2,6	21,4	52,8	19,4	3,9

Feltett kérdés: Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők?

22. táblázat. **Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában intézménytípusok szerinti bontásban. A tanulók szociokulturális háttere**

A tanulók szociokulturális háttere								
			egyáltalán nem jelent nehézséget	inkább nem jelent nehézséget	inkább nehézséget jelent	nagyon nagy nehézséget jelent	NV	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	11	60	55	23	5	154
		%	7,1%	39,0%	35,7%	14,9%	3,2%	100%
	általános iskola	N	40	210	219	87	28	584
		%	6,8%	36,0%	37,5%	14,9%	4,8%	100%
	gimnázium	N	11	67	42	11	10	141
		%	7,8%	47,5%	29,8%	7,8%	7,1%	100%
	kollégium	N	6	26	45	15	8	100
		%	6,0%	26,0%	45,0%	15,0%	8,0%	100%
	szakgimnázium	N	1	26	75	20	5	127
		%	0,8%	20,5%	59,1%	15,7%	3,9%	100%
	szakiskola	N	1	1	10	6	1	19
		%	5,3%	5,3%	52,6%	31,6%	5,3%	100%
	szakközépiskola	N	4	18	38	14	2	76
		%	5,3%	23,7%	50,5%	18,4%	2,6%	100%
	összesen	N	74	408	484	176	59	1201
		%	6,2%	34,0%	40,3%	14,7%	4,9%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők? **A tanulók szociokulturális háttere.**

23. táblázat. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A szülőkkal való együttműködés

		A szülőkkal való együttműködés						
			egyáltalán nem jelent nehézséget	inkább nem jelent nehézséget	inkább nehézséget jelent	nagyon nagy nehézséget jelent	NV	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	39	74	30	5	5	153
		%	25,5%	48,4%	19,6%	3,3%	3,3%	100%
	általános iskola	N	86	314	131	27	25	583
		%	14,8%	53,9%	22,5%	4,6%	4,3%	100%
	gimnázium	N	25	81	24	3	8	141
		%	17,7%	57,4%	17,0%	2,1%	5,7%	100%
	kollégium	N	9	47	31	3	9	99
		%	9,1%	47,5%	31,3%	3,0%	9,1%	100%
	szakgimnázium	N	12	63	44	5	4	128
		%	9,4%	49,2%	34,4%	3,9%	3,1%	100%
szakiskola	N	1	7	8	3	1	20	
	%	5,0%	35,0%	40,0%	15,0%	5,0%	100%	
szakközépiskola	N	8	32	28	7	1	76	
	%	10,5%	42,1%	36,8%	9,2%	1,3%	100%	
összesen		N	180	618	296	53	53	1200
		%	15,0%	51,5%	24,7%	4,4%	4,4%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők? **A szülőkkal való együttműködés.**

24. táblázat. Az iskolai tehetséggondozás nehézségei a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A tanulók motiváltsága

		A tanulók motiváltsága						
			egyáltalán nem jelent nehézséget	inkább nem jelent nehézséget	inkább nehézséget jelent	nagyon nagy nehézséget jelent	NV	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	35	45	58	11	4	153
		%	22,9%	29,4%	37,9%	7,2%	2,6%	100%
	általános iskola	N	76	219	216	49	24	584
		%	13,0%	37,5%	37,0%	8,4%	4,1%	100%
	gimnázium	N	16	48	51	19	7	141
		%	11,3%	34,0%	36,2%	13,5%	5,0%	100%
	kollégium	N	8	25	48	11	8	100
		%	8,0%	25,0%	48,0%	11,0%	8,0%	100%
	szakgimnázium	N	10	29	68	18	4	129
		%	7,8%	22,5%	52,7%	14,0%	3,1%	100%
szakiskola	N	1	5	10	3	1	20	
	%	5,0%	25,0%	50,0%	15,0%	5,0%	100%	

A tanulók motiváltsága								
			egyáltalán nem jelent nehézséget	inkább nem jelent nehézséget	inkább nehézséget jelent	nagyon nagy nehézséget jelent	NV	összesen
alminta	szakközép-iskola	N	8	17	39	10	1	75
		%	10,7%	22,7%	52,0%	13,3%	1,3%	100%
	összesen	N	154	388	490	121	49	1202
		%	12,8%	32,3%	40,8%	10,1%	4,1%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Ön szerint mekkora nehézséget jelentenek a tehetséggondozás során a következők? **A tanulók motiváltsága.**

25. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára fontos készségek, tulajdonságok a pedagógusválaszok százalékában

	nagyon fontos	inkább fontos	inkább nem fontos	egyáltalán nem fontos	nem tudom/nincs válasz
kapcsolatteremtő készség a tanulókkal	76,8	13,2	0,7	0,1	3,1
szaktárgyi tudás	75,6	20,0	0,8	0,1	3,6
szakmódszertani tudás	68,5	26,5	1,5	0,1	3,4
reflexivitás	50,7	40,8	3,6	0,2	4,6
a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	36,0	51,6	7,7	0,5	4,2
kapcsolatteremtő készség a szülőkkel	35,0	52,1	8,6	0,6	3,6
pszichológiai, mentálhigiénés ismeretek	33,2	52,4	10,3	0,6	3,5
közösségteremtő készség	32,5	47,9	15,0	1,0	3,8
elfogadottság a szülők körében	31,0	53,7	11,0	0,8	3,4
digitális technológia ismerete, használata	28,8	55,8	11,3	0,7	3,4

26. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára fontos készségek, tulajdonságok a pedagógusválaszok százalékában. **Kapcsolatteremtő készség a szülőkkel**

Kapcsolatteremtő készség a szülőkkel								
		egyáltalán nem fontos	inkább nem fontos	inkább fontos	nagyon fontos	NV	összesen	
alminta	alapfokú művészet-iskola	N	0	10	61	82	5	158
		%	0,0%	6,3%	38,6%	51,9%	3,2%	100%
	általános iskola	N	1	34	309	224	20	588
		%	0,2%	5,8%	52,6%	38,1%	3,4%	100%
	gimnázium	N	3	23	80	29	6	141
		%	2,1%	16,3%	56,7%	20,6%	4,3%	100%
	kollégium	N	0	13	50	27	9	99
		%	0,0%	13,1%	50,5%	27,3%	9,1%	100%
	szakgimnázium	N	1	14	69	39	4	127
		%	0,8%	11,0%	54,3%	30,7%	3,1%	100%

Kapcsolatteremtő készség a szülőkkal								
			egyáltalán nem fontos	inkább nem fontos	inkább fontos	nagyon fontos	NV	összesen
szakiskola	N		0	0	13	8	0	21
	%		0,0%	0,0%	61,9%	38,1%	0,0%	100%
szakközépiskola	N		2	10	50	14	0	76
	%		2,6%	13,2%	65,8%	18,4%	0,0%	100%
összesen	N		7	104	632	423	44	1210
	%		0,6%	8,6%	52,2%	35,0%	3,6%	100%

$p < 0,001$

Feltett kérdés: Az alábbi készségek, tulajdonságok Ön szerint mennyire fontosak a tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok számára? **Kapcsolatteremtő készség a szülőkkal.**

27. táblázat. A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában

	nagyon jelentős	inkább jelentős	inkább nem jelentős	egyáltalán nem jelentős	nincs válasz
tehetségprogramban részt vevő szakemberek (tanárok, mentorok) szakmai munkája	70,1	24,1	1,4	0,7	3,7
szülők elkötelezettsége	42,1	45,3	7,6	1,4	3,5
egyeztetés a szülővel tanuló előrehaladásáról	30,5	51,1	11,9	1,9	4,6
szülők gyermekükkel kapcsolatos ambíciói	28,4	55,6	11,2	1,0	3,8
szülők tájékozottsága	23,8	58,2	12,9	1,2	3,8
szülők időbeli tehervállalása	20,1	51,4	21,3	3,0	4,1
tanuló fejlődését mutató mérőeszközök (például tesztek) rendelkezésre állása	19,6	50,6	21,7	3,4	4,7
szülők elérhetősége	18,1	50,6	24,2	2,6	4,5
szülők anyagi tehervállalása	16,1	46,7	29,0	4,6	3,6

Feltett kérdés: A tehetséggondozási programok szempontjából mekkora jelentősége van az alábbiaknak?

28. táblázat. A tehetség gondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A tehetségprogramban részt vevő szakemberek (tanárok, mentorok) szakmai munkája

			A tehetségprogramban résztvevő szakemberek (tanárok, mentorok) szakmai munkája						
			egyáltalán nem fontos	inkább nem fontos	inkább fontos	nagyon fontos	NV	összesen	
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	0	0	38	115	5	158	
		%	0,0%	0,0%	24,1%	72,8%	3,2%	100%	
	általános iskola	N	5	8	132	424	19	588	
		%	0,9%	1,4%	22,4%	72,1%	3,2%	100%	
	gimnázium	N	2	3	30	101	7	143	
		%	1,4%	2,1%	21,0%	70,6%	4,9%	100%	
	kollégium	N	0	0	20	73	8	101	
		%	0,0%	0,0%	19,8%	72,3%	7,9%	100%	
	szakgimnázium	N	1	7	38	75	7	128	
		%	0,8%	5,5%	29,7%	58,6%	5,5%	100%	
	szakiskola	N	0	0	9	12	0	21	
		%	0,0%	0,0%	42,9%	57,1%	0,0%	100%	
	szakközépiskola	N	0	0	25	51	0	76	
		%	0,0%	0,0%	32,9%	67,1%	0,0%	100%	
	összesen		N	8	18	292	851	46	1215
			%	0,7%	1,5%	24,0%	70,0%	3,8%	100%

$p=0,004$

Feltett kérdés: A tehetség gondozási programok szempontjából mekkora jelentősége van az alábbiaknak? **A tehetségprogramban részt vevő szakemberek (tanárok, mentorok) szakmai munkája.**

29. táblázat. A tehetség gondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. A szülők tájékozottsága

			A szülők tájékozottsága					
			egyáltalán nem jelentős	inkább nem jelentős	inkább jelentős	nagyon jelentős	NV	összesen
alminta	alapfokú művészeti iskola	N	0	11	84	58	5	158
		%	0,0%	7,0%	53,2%	36,7%	3,2%	100%
	általános iskola	N	7	59	355	145	21	587
		%	1,2%	10,1%	60,5%	24,7%	3,6%	100%
	gimnázium	N	5	21	85	24	7	142
		%	3,5%	14,8%	59,9%	16,9%	4,9%	100%
	kollégium	N	0	15	58	20	8	101
		%	0,0%	14,9%	57,4%	19,8%	7,9%	100%
	szakgimnázium	N	0	23	80	18	7	128
		%	0,0%	18,0%	62,5%	14,1%	5,5%	100%

A szülők tájékozottsága								
			egyáltalán nem jelentős	inkább nem jelentős	inkább jelentős	nagyon jelentős	NV	összesen
	szakiskola	N	0	4	8	9	0	21
		%	0,0%	19,0%	38,1%	42,9%	0,0%	100%
	szakközépiskola	N	3	24	35	14	0	76
		%	3,9%	31,6%	46,1%	18,4%	0,0%	100%
összesen		N	15	157	705	288	48	1213
		%	1,2%	12,9%	58,1%	23,7%	4,0%	100%

p<0,001

Feltett kérdés: A tehetséggondozási programok szempontjából mekkora jelentősége van az alábbiaknak? **A szülők tájékozottsága.**

30. táblázat. **A tehetséggondozási programok szempontjából jelentős tényezők a pedagógusválaszok százalékában, intézménytípusok szerinti bontásban. Egyeztetés a szülővel a tanuló előrehaladásáról**

Egyeztetés a szülővel a tanuló előrehaladásáról									
			egyáltalán nem jelentős	inkább nem jelentős	inkább jelentős	nagyon jelentős	NV	összesen	
alminta	alapfokú művészet-iskola	N	0	6	74	72	6	158	
		%	0,0%	3,8%	46,8%	45,6%	3,8%	100%	
	általános iskola	N	7	56	306	194	24	587	
		%	1,2%	9,5%	52,1%	33,0%	4,1%	100%	
	gimnázium	N	6	29	69	29	9	142	
		%	4,2%	20,4%	48,6%	20,4%	6,3%	100%	
	kollégium	N	0	9	58	25	9	101	
		%	0,0%	8,9%	57,4%	24,8%	8,9%	100%	
	szakgimnázium	N	5	26	65	24	7	127	
		%	3,9%	20,5%	51,2%	18,9%	5,5%	100%	
	szakiskola	N	1	2	9	9	0	21	
		%	4,8%	9,5%	42,9%	42,9%	0,0%	100%	
	szakközépiskola	N	4	18	39	16	0	77	
		%	5,2%	23,4%	50,6%	20,8%	0,0%	100%	
	összesen		N	23	146	620	369	55	1213
			%	1,9%	12,0%	51,1%	30,4%	4,5%	100%

p<0,001

Feltett kérdés: A tehetséggondozási programok szempontjából mekkora jelentősége van az alábbiaknak? **Egyeztetés a szülővel a tanuló előrehaladásáról.**

31. táblázat. Az iskola és a szülő közötti kapcsolattartás formái és intenzitása az igazgatói válaszok százalékában

	évente vagy ritkábban	félévente, negyed-évente	havonta egyszer-kétszer	hetente egyszer-kétszer	nincs ilyen	nem tudom/nincs válasz
tanulmányi versenyek	13,0	43,9	33,9	3,6	5,2	0,4
művészeti rendezvények	15,7	50,0	25,3	2,3	5,6	1,0
sportrendezvények	6,7	31,9	39,6	12,6	7,8	1,5
szülői klubok, szülői estek	29,3	33,3	6,9	1,3	27,6	1,6
az osztályfőnök családokat látogat	42,3	14,0	3,6	0,8	35,1	4,2
szülők bevonása tanulói foglalkozásokba (pl. projekt-munka)	32,6	33,6	5,7	1,3	24,6	2,3

Feltett kérdés: Az Önök intézményében milyen gyakorisággal kerül sor az alábbi eseményekre?

32. táblázat. A szülői bevonódás mértéke a tehetséggondozási programokba az intézményvezetői válaszok százalékában

	teljes mértékben bevonják	részben bevonják	egyáltalán nem vonják be	nem végeznek ilyen tevékenységet	nem tudom/nincs válasz
pályaválasztásban való tanácsadás	50,1	37,9	3,4	6,9	1,6
a tanuló terhelhetőségének megállapítása, érzelmi támogatása	31,7	52,4	6,1	8,6	1,2
a tanuló fejlődését mutató adatok (tesztek) értékelése	22,7	42,3	18,1	14,3	2,5
tehetséges gyermek keresése, tehetségterület azonosítása	20,5	43,4	15,7	18,2	2,0
A fejlesztési célok kialakítása, egyéni fejlesztési /haladási tervek kidolgozása	11,1	43,2	24,9	18,7	2,0

33. táblázat. A szülői bevonódás intenzitása a tehetséggondozási programok egyes tématerületein igazgatói válaszok százalékában, intézménytípus szerinti bontásban. Tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása

	teljes mértékben bevonják	részben bevonják	egyáltalán nem vonják be	nem végeznek ilyen tevékenységet	nem tudom/nincs válasz
általános iskola	22,5	45,0	15,2	15,6	1,7
alapfokú művészeti iskola	33,8	38,5	15,4	12,3	0,0
szakiskola	0,0	18,2	27,3	45,5	9,1
szakközépiskola	17,2	34,5	20,7	24,1	3,4
szakgimnázium	8,3	54,2	16,7	16,7	4,2
gimnázium	19,3	50,9	15,8	12,3	1,8
kollégium	11,1	30,6	11,1	44,4	2,8

p<0,001

Feltett kérdés: Milyen mértékben vonják be a szülőket a (legnépszerűbb) tehetséggondozási programba? **Tehetséges gyerek keresése, tehetségterület azonosítása.**

34. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken az igazgatói válaszok százalékában

	jelentős mértékű növekedés	csekély mértékű növekedés	nincs változás	csekély mértékű csökkenés	jelentős mértékű csökkenés	nem tudom/nincs válasz
szülők elkötelezettsége	25,1	38,7	20,9	7,1	2,1	6,1
szülő–iskola közötti kapcsolattartás gyakorisága	19,7	43,7	24,3	5,4	2,1	4,8
szülők bevonhatósága	17,4	45,6	23,4	6,5	1,7	5,4
szülők tájékozottsága	15,9	49,0	24,9	4,6	0,4	5,3
szülő–iskola kommunikáció minősége (magasabb szakmai színvonala)	13,6	45,9	30,8	3,8	0,4	5,6
a szülői visszajelzések gyakorisága	12,1	38,7	37,0	5,2	1,5	5,5
szülők kritikai megnyilvánulásai	6,9	28,2	44,4	11,5	2,3	6,7
szülők anyagi tehervállalása	5,6	23,4	49,4	8,4	4,0	9,2

35. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? Szülő–iskola kapcsolattartás gyakorisága az igazgatói válaszok százalékában

	jelentős mértékű növekedés	csekély mértékű növekedés	nincs változás	csekély mértékű csökkenés	jelentős mértékű csökkenés	nem tudom/nincs válasz
általános iskola	23,4	45,0	23,8	2,6	1,7	3,4
alapfokú művészeti iskola	36,4	37,9	18,2	6,1	0,0	1,5
szakiskola	9,1	36,4	18,2	9,1	0,0	27,3
szakközépiskola	10,3	44,8	31,0	6,9	3,4	3,4
szakgimnázium	6,2	43,8	22,9	14,6	4,2	8,3
gimnázium	8,8	47,4	29,8	5,3	1,8	7,1
kollégium	11,1	41,7	27,8	8,3	5,6	5,6

$p < 0,001$

36. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? A szülők bevonhatósága az igazgatói válaszok százalékában

	jelentős mértékű növekedés	csekély mértékű növekedés	nincs változás	csekély mértékű csökkenés	jelentős mértékű csökkenés	nem tudom/nincs válasz
általános iskola	21,2	47,2	22,5	3,5	0,9	4,8
alapfokú művészeti iskola	33,3	40,9	16,7	4,5	3,0	1,5
szakiskola	0,0	45,5	18,2	9,1	0,0	27,3
szakközépiskola	3,4	41,4	37,9	13,8	0,0	3,4
szakgimnázium	10,4	35,4	27,1	14,6	4,2	8,3
gimnázium	8,8	52,6	21,1	8,8	1,8	7,1
kollégium	2,8	50,0	30,6	8,3	2,8	5,6

$p < 0,001$

37. táblázat. A tehetséggondozási programok milyen mértékű változást idéznek elő az alábbi területeken? Szülők tájékozottsága az igazgatói válaszok százalékában

	jelentős mértékű növekedés	csekély mértékű növekedés	nincs változás	csekély mértékű csökkenés	jelentős mértékű csökkenés	nem tudom/nincs válasz
általános iskola	16,0	50,6	25,5	3,5	0,0	4,3
alapfokú művészeti iskola	25,8	43,9	24,2	3,0	1,5	1,5
szakiskola	9,1	45,5	9,1	0,0	9,1	27,3
szakközépiskola	10,3	48,3	31,0	6,9	0,0	3,4

	jelentős mértékű növekedés	csekély mértékű növekedés	nincs változás	csekély mértékű csökkenés	jelentős mértékű csökkenés	nem tudom/nincs válasz
szakgimnázium	6,2	39,6	33,3	12,5	0,0	8,3
gimnázium	12,3	57,9	19,3	3,5	0,0	7,1
kollégium	22,2	47,2	19,4	5,6	0,0	5,6

$p < 0,001$

38. táblázat. Az iskolaválasztás szempontjai a szülői válaszok százalékában

	nagyon fontos		fontos		kevésbé fontos		egyáltalán nem fontos		nem tudom	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
jó hangulat legyen az iskolában	284	60,8	162	34,7	16	3,4	2	0,4	3	0,6
jó tanulmányi eredményeket mutasson fel az iskola	242	51,8	190	40,7	27	5,8	1	0,2	7	1,5
a tehetséggondozás kiemelt terület az iskolában	195	41,8	208	44,5	44	9,4	4	0,9	16	3,4
közel legyen az iskola	129	27,6	163	34,9	132	28,3	43	9,2	–	–
testvérek is odajárnak	101	21,6	113	24,2	96	20,6	130	27,8	27	5,8
tehetségpont van az iskolában	78	16,7	125	26,8	115	24,6	38	8,1	111	23,8
az iskola fenntartója	47	10,1	66	14,1	162	34,7	175	37,5	17	3,6

39. táblázat. A szülő és az iskola közötti kapcsolattartás formái és intenzitása a tehetséggondozás keretében a szülői válaszok százalékában

	hetente egyszer-kétszer		havonta egyszer-kétszer		félévente, negyedévente		soha, majdnem soha		nem tudom/nincs ilyen	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
telefon, e-mail, facebook	88	18,8	154	33,0	116	24,8	88	18,8	21	4,5
személyes beszélgetés	81	17,3	161	34,5	190	4,7	23	4,9	12	2,6
gyermekem fejlődését mutató adatok (teszt) értékelése	22	4,7	74	15,8	162	34,7	112	24,0	97	20,8
tanulmányi versenyeken, eredményhirdetéseken való részvétel	14	3,0	49	10,5	242	51,8	120	25,7	42	9,0
szülői fórumok, megbeszélések	13	2,8	53	11,3	186	39,8	127	27,2	88	18,8
egyéni fejlesztési tervek áttekintése	10	2,1	31	6,6	85	18,2	209	44,8	132	28,3
pályaválasztási tanácsadás	10	2,1	16	3,4	156	33,4	161	34,5	124	26,6

40. táblázat. **Szülői attitűdök az iskolai tehetséggondozásról a szülői válaszok százalékában**

	teljes mértékben igaz	inkább igaz	inkább nem igaz	egyáltalán nem igaz	nem tudom
a tanárok szívesen együttműködnek velem mint szülővel	65,3	28,7	3,9	1,1	1,1
megfelelő tájékoztatást kapok gyermekem fejlődéséről	55,5	34,9	6,9	2,1	0,6
szívesen veszek részt a közös iskolai programokon	49,7	34,7	10,1	3,4	2,1
szeretnék pontosabb információkat (például teszteredmények) kapni gyermekem képességeinek alakulásáról	34,5	38,5	15,8	8,6	2,6
a tehetséggondozás miatt gyakrabban jelenek meg az iskolában	11,3	29,3	31,3	25,5	2,6

41. táblázat. **A tehetséggondozás nehézségei szülői szemmel a szülői válaszok százalékában**

	nagyon nagy nehézséget jelent	inkább nehézséget jelent	inkább nem jelent nehézséget	egyáltalán nem jelent nehézséget	nem tudom/nem válaszol
személyes leterheltségem, időhiányom	11,8	25,5	33,6	28,3	0,9
a tehetséggondozás anyagi költségei az iskolán kívül	9,6	19,3	29,1	36,4	5,6
a tehetséggondozás anyagi költségei az iskolában	5,6	11,8	25,7	50,5	6,4
gyermekem kismértékű tanulási motivációja, szorgalma	3,6	11,8	23,8	55,9	4,9
együttműködési készség hiánya az iskolában	3,2	6,4	25,7	59,3	5,4
hiányos tájékoztatás és visszajelzés az iskolától	3,0	15,8	31,0	42,8	7,3
a tanárokkal való kommunikáció nehézségei	2,8	7,9	24,8	61,0	3,4



