PÁSKUNÉ DR. KISS JUDIT

# A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra

In: Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2008): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 219–333.

# Részletes tartalom

**Bevezetés** ... 223

**Elméleti háttér, irodalmi összefoglaló** ... 225

1. A második oktatással kapcsolatos elképzelések ... 225
   1.1. Szabadidő, második iskola vagy árnyékiskola? ... 225
   1.2. A második oktatás szerepe a gyermek életében ... 228
      1.2.1. Gazdagító programok ... 228
      1.2.2. Második oktatás és tehetségfejlesztés ... 232
2. A tehetség felfogásának változása az ókortól napjainkig ... 236
   2.1. Történeti áttekintés ... 236
      2.1.1. A korai tehetségképek ... 236
      2.1.2. A tehetség tudományos megközelítése ... 238
   2.2. Tehetség és teljesítmény ... 239
   2.3. A tehetség többtényezős modelljei ... 241
      2.3.1. A Cohn-modell ... 241
      2.3.2. A Renzulli-modell ... 242
      2.3.3. A Gagnè-modell ... 243
      2.3.4. A tehetségmodellek összefoglalása ... 245
3. Teljesítmény és motiváció ... 245
   3.1. A teljesítménymotiváció megközelítései ... 246
      3.1.1. A konzisztenciaelméleti megközelítés ... 246
      3.1.2. Az elváraselmélet ... 247
      3.1.3. A McClelland-i hagyományokon kialakult teóriák ... 248
   3.2. A társak hatása a teljesítményre ... 252
4. Az iskolai motiváció ... 255
      4.1. Kozéki Béla iskolai motivációról szóló koncepciója ... 256
      4.2. Maehr „Személyes befektetés modelljének" iskolai alkalmazása ... 261
      4.3. Deci és Ryan én-determinációs elmélete ... 263
      4.4. Az iskolai teljesítmény és az énkép ... 266

**Vizsgálatok** ... 268

5. Első vizsgálat: a másodoktatásban részt vevők pszichológiai sajátosságai ... 268
   5.1. Problémafelvetés ... 268
   5.2. Hipotézisek ... 270
   5.3. A vizsgált minta ... 270
   5.4. A vizsgálatban használt eszközök ... 271
   5.5. A vizsgálat eredményei ... 273
   5.6. Összefoglalás ... 278
6. Második vizsgálat: a másodoktatásban való részvétel motivációs sajátosságai ... 279
   6.1. Problémafelvetés ... 280
      6.1.1. A másodoktatásban való részvétel arányai, tartalom szerinti megoszlásuk ... 280
      6.1.2. Nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában ... 281
      6.1.3. Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők – különös tekintettel az érdeklődés motivációs szerepére ... 282
      6.1.4. Elmélyülés és időráfordítás ... 283
      6.1.5. Az énkép és a gyermek iskolai, valamint iskolán kívüli tevékenységei ... 284

6.1.6. A tevékenységtartalmak és –formák, mint a humán motívumok ösztönzői ..... 284
6.2. Vizsgálati szempontok és hipotézisek ..... 284
6.2.1. A másodoktatásban való részvétel arányai, tartalom szerinti megoszlásuk ..... 284
6.2.2. Nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában ..... 284
6.2.3. Az érdeklődés szerepe a gyermekek iskolai és iskolán kívüli tevékenységében ..... 285
6.2.4. Elmélyülés és időráfordítás ..... 285
6.2.5. Az énkép és a gyermek iskolai, valamint iskolán kívüli tevékenységei ..... 285
6.2.6. A tevékenységtartalmak és –formák, mint a humán motívumok ösztönzői ..... 285
6.3. A vizsgálati személyek ..... 286
6.4. A vizsgálatban alkalmazott eszközök ..... 287
6.5. Vizsgálati eredmények ..... 294
6.5.1. Az extrakurrikulumban való részvétel arányai ..... 294
6.5.2. A nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában ..... 298
6.5.3. Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők – különös tekintettel az érdeklődés szerepére ..... 303
6.5.4. Elmélyült munka és időráfordítás ..... 311
6.5.5. Az énkép és a gyermek iskolai, valamint iskolán kívüli tevékenységei ..... 313
6.5.6. Tevékenységtartalmak és –formák, mint a humán motívumok ösztönzői ..... 316

**Összefoglalás** ..... 322

**Szakirodalom** ..... 326

# Bevezetés

Kutatók számára izgalmas, oktatásfejlesztők számára megkerülhetetlen, pedagógusok és szülők számára gyakorlati, gyerekek számára pedig életbevágóan fontos kérdés az, hogy *mivel töltik szabadidejüket a tanítás befejeztével*. Választásuk befolyásolja pszichés komfortérzésüket, fizikai állapotukat, a társakhoz való viszonyukat. Meghatározó lehet pályaválasztásukra, amennyiben életre szólóan elköteleződnek egy tudományág vagy tevékenység mellett. Van, aki határozottan állítja, hogy az egyéni és a társadalmi élet hatékonyságának legmegbízhatóbb mutatója az időfelhasználás. Mégis különösen megoszlanak a vélemények a szabadidőre vonatkozóan akkor, amikor az iskolán kívüli képzésekről, különórákról, a szabadidő intézményes kereteken belül való eltöltéséről kérdezünk szülőket, pedagógusokat. Szempontként merül fel a gyerekek túlterhelése, az iskolai kötelezettségek és egyéb tevékenységek alá-fölérendeltsége, problémát jelenthet a választás, hogy mire járjon a gyerek, hogy hagyjuk-e minél több mindenbe belekóstolni, erőltessük-e, amikor lankad a kitartása.

Dolgozatomban az iskolarendszerű iskolán kívüli oktatás és az iskolai, tanórán kívüli oktatás jelenségét járom körül: mennyire hatékonyak, mire jók és mire nem, mi motiválja a gyerekeket arra, hogy igénybe vegyék ezeket a szolgáltatásokat. Az első problémám rögtön az elnevezéssel kapcsolatosan adódott, hiszen az előző körülírás roppant nehézkes, egy doktori disszertációban oldalanként kétszer-háromszor leírni nem tanácsos. A rövid és frappáns „árnyékoktatás" kifejezést tapasztalatom szerint a magyar pedagógiában nemigen szeretik. Való igaz, van némi negatív tartalma is ennek a kifejezésnek, másfelől, mint jó metaforikus kifejezés magába sűrít *lehetséges* jelentéstartalmakat: utal valami olyanra, ami része a magyarországi oktatásnak és képzésnek, ugyanakkor sejteti, hogy valami olyanról van szó, ami a hivatalos oktatási szisztémának nem része, annak kiegészítő, járulékos, bizonyos értelemben véve rejtett eleme, az „árnyékban" húzódik meg. További probléma, hogy az iskolai tanítás utáni foglalkozások mivel jobban átláthatók, inkább esnek a hivatalos oktatásirányítás ellenőrzése alá, így azokra talán nem is szerencsés az „árnyék" kifejezés. Ugyanakkor ezek funkciójának, szerepének és hatékonyságának tisztázása a gyermekek iskolai előrehaladásában, az életben való boldogulásukban és tehetségük teljesítményre váltásában legalább annyira nem megoldott, mint az iskolán kívüli árnyékrendszerek esetében.

Más jellegű nehézséget jelent a tanórán kívüli iskolarendszerű oktatás megértésében, hogy roppant sokféle céllal, tartalommal és eltérő szervezeti formákban működhet. Jó részük megfelel a szabadidő eltöltés kritériumainak, más részük a gyermek – általában érdeklődésen alapuló – elköteleződése után kötelező jelleget ölt, s a gyermek életében rendszeres elfoglaltsággá válik. A „különórák" választásának motívumai között azonban természetesen megjelenik az érdeklődés mellett a hasznosság szempontja is, ami sokszor messzire sodorja az adott aktivitást az élvezetet, kikapcsolódást nyújtó szabadidős tevékenységek kategóriájától.

Gyermekeink különböznek abban is, hogy melyek azok a domináns törekvéseik, amelyek egy bizonyos tevékenységnek való hosszú távú elköteleződést garantálják. Van, akinek a siker folyamatos megtapasztalása, az állandó kihívásoknak való megfelelés, másoknak az elérhető jutalmak vagy éppen a versengő helyzetek jelentik a leginkább munkára inspiráló közeget, míg megint másokat a társakkal való együttlét és együttműködés tölt el örömmel.

A tanítás utáni oktatási formák további jellemzője, hogy gazdagodási lehetőséget nyújtanak mindenféle képességű gyermek számára: ritka az a másodoktatási lehetőség, ahol a képességek hiányában egy érdeklődőt eltanácsolnak. Vagyis általában azt mondhatjuk, hogy a legfőbb szelekciós tényező a tanítási órán kívüli szolgáltatások igénybe vételére a gyerekek törekvése és érdeklődése.

Az előzőből adódó, de megint csak más jellegű problémát jelent a pluszfoglalkozások megítélésénél a határok kérdése: mikortól nevezhető tehetséggondozónak egy rendszeres elfoglaltság? Például mikortól válik a tehetségesek gazdagításában helyénvalónak tartott, egyéni oktatást megvalósító mentori kapcsolattá egy szimpla különóra, egy magántanárral folytatott együttműködés? Erre a szakemberek általában azt válaszolják, hogy egy program onnantól tekinthető tehetséggondozónak, amikortól az a tehetségeseknek szánt differenciális tanterv részét képezi. Ilyenből igen keveset találunk Magyarországon. Ez akkor azt jelenti, hogy a tehetségesek a másodoktatásban kínált programokból nem építkezhetnének, vagy nem húzhatnak hasznot? A válasz nyilvánvalóan: nem.

A felvetett kérdésekből látszik, hogy igen nehéz a kötelező tanórák utáni iskolarendszerű elfoglaltságoknak a közös nevezőjére és így egy minden tartalomra, formára illeszkedő elnevezésre bukkanni.

Dolgozatomban megpróbálom ezt a közös nevezőt megtalálni, kísérletet teszek annak tisztázására, hogy az intézményesített szabadidős tevékenységek mit nyújtanak a gyerekek számára, milyen motívumok vezérlik őket választásaikban. Utána járok annak, hogy milyen, a tevékenység tartalmát tekintve nem specifikus motívumai, hatásai vagy legalábbis korrelátumai lehetnek a rendszeres iskolai, illetve iskolán kívüli extrakurrikuláris foglalkozásoknak.

Az elnevezések és felfogások bemutatása során jutunk el a tehetségeseknek szánt gazdagító programok áttekintéséhez, amely fontos támpontot nyújt a nem kötelező oktatásban való részvétel lehetséges funkcióinak megítéléséhez. Ezért részletesen elemzem a tehetséggel kapcsolatos felfogásokat, a tehetség kiaknázására tett próbálkozásokat. A kiaknázás „eredménye” maga a produktum, amit a gyermek létrehoz, ezért a tehetség és a teljesítmény, valamint a teljesítmény és a motiváció témaköre is bemutatásra kerül, amelyben kitüntetett helyet foglal el az iskolai, illetve a tanórán kívüli teljesítmény és munkamotívumok összefüggésének elemzése.

# Elméleti háttér, irodalmi összefoglaló

Mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban igen változatos a kép arra vonatkozóan, hogyan ítélik meg a szabadidő, illetve az iskolán/tanórán kívüli oktatás funkcióját és lehetőségeit a gyermekek életében. Ez okozza a jelenség sokféle elnevezését, és nehezíti meg az azokban való tájékozódást. A szabadidőre vonatkozó kutatások zöme például a diákok életmódját feltérképezni hivatott időmérlegekre korlátozódik (Korczak, 1987; Bontick, 1980). Más szerzők oktatásszociológiai elemzésekben, valamint az oktatás piacosodásával, minőségbiztosításával kapcsolatban térnek ki az iskolán kívüli oktatás világának elemzésére (Pőcze, 1990; Hegyesi, Horváth és Várhegyi, 1994; Horváth és Pőcze, 1995; Andor, 1998). Megint mások a tehetséggondozó és -fejlesztő programok nélkülözhetetlen eszközeként tartják számon az iskolán/tanórán kívüli oktatás különböző formáit (Báthory, 1989, 1992; Ericsson, 1998; Davis és Rimm, 1985; Feger, 1987). A továbbiakban ezeket a fogalmakat tekintem át a hozzájuk kapcsolódó gondolatokkal, majd állást foglalok a saját terminológiámat illetően.

## 1. A második oktatással kapcsolatos elképzelések

*„…a munka és a szabadidő ugyanannak az életfolyamatnak egymást kiegészítő részei, és csak azon az áron lehet különválasztani őket, hogy elrontjuk a munka örömét és a szabadidő boldogságát.”*

Ernst F. Schumacher

### 1.1. Szabadidő, második iskola vagy árnyékiskola?

*Szabadidő*

A szabadidő-képzéssel vagy önképzéssel történő eltöltésének igen sokféle formája, funkciója alakult ki, s ennek megfelelően sokféle elnevezéssel illetik ezeket az aktivitásokat. Már abban sem értenek egyet a szakemberek, hogy hol a szabadidő „szabadságának” határa, vagy másképpen: milyen határok között lehet szabad a gyermek? Az ilyen határproblémák megszüntetésére született meg például az *irányított szabadidő* fogalma, amely az idő többé-kevésbé szigorú beosztása mellett biztosítja a gyermek önálló művelődését. Nincs egyezés azt illetően sem, hogy mennyire hasznos vagy éppen káros a gyerekek szabadidejének a intézményesített beosztása. Gáspár László (1988) kifejezetten veszélyesnek találja a szabadság ilyen jellegű korlátozását, ahol a diákok „szubjektív képessége” az idővel való gazdálkodásra elsorvad vagy ki sem alakul. Mindazonáltal a *szabad művelődés* képességének megalapozását ő maga is az iskola feladatának tekinti, „amely képes arra, hogy a világban való tájékozódáshoz szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, paradigmarendszert […] megtanítsa a tanu-

lóknak", azoknak is, akik „nem rendelkeznek a kulturális jelenségek felismerésének és értelmezésének képességével" (Gáspár, 1988, 7. o.).

Hasonló, de kevésbé szigorú Gefferth Éva és Herskovits Mária (1990) meghatározása, amikor *szabadidős tevékenységről* beszélnek. A szabadidős tevékenység „olyan önként vállalt, az iskolai tananyaggal össze nem függő tevékenység, amely leginkább intrinsic motiváció által választott – bár a szociális hatások sem elhanyagolhatók" (Gefferth és Herskovits, 1990, 1201. o.). Hangsúlyozzák az autonóm aktivitás kreativitásnak teret engedő sajátosságát, amihez nem kapcsolódik jutalom vagy büntetés. Úgy tűnik tehát, hogy a szabadidős tevékenység szabadságának a kritériuma az önkéntesség és autonómia a választásban, de a szerzők elismerik, hogy ez a választás következménye különböző szociális hatásoknak, és egyben meghatározója más, későbbi szabadidős tevékenységek preferálásának. Tehát egy leegyszerűsített példával élve, ha valaki önként vagy akár szülői indíttatásra nem tanult meg hangszeren játszani és nem sajátította el a zene megértéséhez szükséges kódrendszert, szimbólumrendszert, szabadidejét nem fogja muzsikálással tölteni, s valószínű, hogy koncert-látogatási szokásait is befolyásolni fogja ez a korai önkéntes vagy akár kényszerű szabadidős tevékenység. Másrészről fennmarad a kérdés, hogy szabadidősnek nevezhetők-e az iskolán kívüli oktatási formák, amelyekbe többé-kevésbé az egyéni érdeklődés alapján, de szülői támogatással kapcsolódnak be a gyerekek, azonban később vagy időnként kötelező jelleget öltenek. Akármit is gondolunk a szabadidős tevékenység kifejezés mögé, általában kívánatosnak tartjuk, hogy legyen ilyenje a gyermekünknek.

*Második iskola*

Magyarországon az elsősorban *második iskolának* nevezett jelenség kívánatosságáról megint különbözőképpen vélekednek a szakemberek. Ide azokat a kereskedelmi forgalomban elérhető iskolán kívüli oktatási-nevelési szolgáltatásokat sorolják, amelyek nagy része ma a profitorientált szférában, magánvállalkozásban működik, de találhatunk közöttük nonprofit és állami, illetve önkormányzati intézményeket is. Bármelyik is legyen ezek közül, bizonyos értelemben kiegészítői, járulékos elemei a hivatalos oktatási rendszernek. A második iskolát a második gazdasággal analóg módon nevezték el az oktatási szakemberek. Ezzel célozva arra, hogy a tanügyben is lábra kapott a másodlagos elosztás, vagyis az oktatási javakkal folytatott szabad kereskedelem, ahol többnyire pénzért megvásárolhatók a különböző oktatási-nevelési szolgáltatások. Ez azt sejteti, hogy a különórák választása, illetve azok száma a családok anyagi helyzetétől függ. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ez nem így van. Az iskolaválasztás és az iskolán kívüli plusz szolgáltatások igénybevétele inkább tükrözi egy család kultúrával kapcsolatos értékrendjét, s ez a kulturális tőke határozza meg azt is, hogy ki menynyire tud eligazodni az iskolarendszerben (iskolatípusokon belül való tájékozottság: presztízsrangsor, tagozatok, szerkezetváltó gimnáziumok, iskolán kívüli lehetőségek stb.); (Andor, 1998). A második iskola az a hely, ahol a gyerek olyan ismeretekhez juthat, amiről úgy gondolja, szüksége lehet rá (Báthory, 1992).

1990-ben Pőcze Gábor abbéli *reményét* (utalva annak nemkívánatos voltára) fejezi ki, hogy ha az állami iskolák is olyan szabadon választhatók, az adófizetők által befolyásolhatók, ellenőrizhetők és legitimek lesznek, mint a második iskolák, ez az utóbbiak iránti kereslet csökkenéséhez fog vezetni. Ma mégis úgy tűnik, hogy sem a szabad

választás, sem a differenciált oktatás, a képesség szerinti csoportbontás, az orientációs osztályok és a fakultációk, de még a tehetséggondozó iskolák/osztályok sem szoktatták le a szülőket arról, hogy a piacon megvásárolják gyermeküknek az ízlésüknek megfelelő pluszórákat.

Szintén a nevelés- és pedagógia tudomány területén jártas szakemberek hallják szívesen az *extrakurrikuláris oktatás* kifejezést, amely azonban legalább olyan gyakran használatos azon képzési területek megjelölésére, amelyeket a munkanélküliség kezelésére létrehozott foglalkoztatáspolitikai eszközként tartanak nyilván. Célja a munkaerő-fejlesztés, formái a felnőttképzés, szakmai továbbképzés, átképzés és munkaerőképzés (Fehérvári, 2000; Benedek, 1990).

*Az árnyékoktatás*

A témát vizsgálva gyakran találkozunk az *árnyékoktatás (shadow education)* elnevezéssel, melyet Stevenson és Baker (1992) a következőképpen definiálnak: az árnyékoktatás a hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek olyan készlete, melynek célja, hogy növelje a tanulók esélyeit az allokációs folyamat (ti. a társadalmi javakhoz való hozzáférés) során. Az árnyékoktatás kialakulásának okait vizsgálva arra a megállapításra jutnak, hogy minél erősebb a verseny az iskolai előre jutásban, minél inkább központilag irányított felvételi rendszer határozza meg, hogy ki hol tanulhat tovább, tehát minél inkább a személy teljesítménye, tehetsége a meghatározó a társadalmi elitbe jutás szempontjából, annál valószínűbb az árnyékoktatás felerősödése (Gordon Győry, 1998, Stevenson és Baker, 1992). Ennek a tételnek az érvényességét támasztja az a hazai vizsgálat (Andor, 1998, 1999), amelyben a szülők a különórák hasznáról mondtak véleményt. Eszerint a válaszok zöme eszközjellegű volt: hozzásegít a továbbtanuláshoz; jó, ha a gyerek több dologhoz ért, mert nem tudja, miből fog megélni; csak így derülhet ki, mihez van képessége; könnyebben fog állást találni; legyen mindig elfoglalva, hogy ne keveredjen rossz társaságba.

Különösen hangsúlyozzák az iskolán kívüli oktatatás szerepét a tehetséggondozás számára elhivatott szakemberek. A normál tantervet meghaladó kognitív fejlesztéshez, a hatékony gyakorlási és tanulási stratégiák elsajátításához, készségek kialakításához és elmélyítéséhez kiváló terepet jelentenek az oktatási *„árnyékrendszerek”* (Báthory, 1989; Stevenson és Baker, 1992; Feldhusen, 1998). Még a legelismertebb iskolák sem képesek kielégíteni a tehetséges diákok tudásszomját, maximálisan kielégítő hátteret biztosítani fejlődésükhöz. (Pécskay, 1993; Davis és Rimm, 1985; Feger, 1987; P. Kiss, 1998). Többen sürgetik az iskola és az iskolán kívüli oktatás különböző formái közötti munkamegosztás kialakítását, például középiskolai tanárok, egyetemi oktatók és kutatóintézetek munkatársainak összehangolt csapatmunkáját (Báthory, 1989; Gáspár, 1988; Pécskay, 1993). Természetesen emellett ott vannak az iskola különböző szervezési megoldásai a tehetséges gyerekek számára, mint a speciális osztályok, szemináriumok, önálló kutatások, tanulópárok, tereptanulmányok, könyvtárhasználat, nyári táborok, esetleg mentorkapcsolatok. Mindezek az oktatási, (ön)művelődési formák azonban nem elégítik ki, és nem is indokolják a szélesebb tömegek igényeit az iskolán kívüli képzések és fejlesztési lehetőségek iránt.

## 1.2. A második oktatás szerepe a gyermek életében

A tanórán kívüli foglalkozások szervezésének hosszú múltja van. Számos pedagógus nosztalgiával emlegeti azokat az időket – ki melyiket –, amikor régen az iskolák, kollégiumok önképzőköreiben, klubjaiban, ifjúsági- és gyermekszervezeteiben eredményes munka folyt, s amelyek a közösségi érzés kialakulásának a bázisát jelentették. Vagy amikor a népi kultúra ápolásához tehetséget és kedvet érző pedagógusok „megszervezték a település néptáncegyüttesét, énekkarát, zenekarát, színjátszó társulatát stb., amelyek szereplése fontos eseménynek számított a lakosság körében, sikerélményt adott a résztvevőknek, erősítette a magyar nemzeti öntudatot és hallatlanul növelte a szervező pedagógus tekintélyét" (Tóth, 1993, 104. o.). Mára új színekben, de újra gyakorlattá vált a különórákra járás, amelyet sokszor a divat, máskor a piaci élet mozgásai, az adott település vagy lakókörnyezet lehetőségei határoznak meg. Számos szakember (Feldhusen, 1991; Maoz, 1993) kiemeli a tanórán kívül szervezett foglalkozások „önszelektív" aspektusát, utalva arra, hogy a gyerekek választják ezeket az elfoglaltságokat, ezért erősen elkötelezettek, hiszen sokszor fel kell, hogy adják a délutáni, időnként hétvégi szabadságukat, szünidejüket. Előnyként említik meg, hogy a gyerekek itt találkozhatnak az ugyanolyan érdeklődésű és talán hasonló képességű társaikkal. Ezek a találkozások nagyon fontosak a gyerekek számára: segítheti őket abban, hogy reálisabban ítéljék meg képességeiket (a hasonlóság miatt), barátokat találhatnak. Kiemelik továbbá az iskolán kívüli oktatás kreatív produktivitásnak teret engedő sajátosságát, amennyiben az ottani aktivitások önszabályozott tanulási tevékenységnek tekinthetők, ahol a társas facilitáció és az individualizált szabadidő eltöltés lehetősége nagyon fontos lehet, nemcsak a területspecifikus kompetenciák fejlesztése szempontjából, hanem az énkép és a feladat iránti elkötelezettség szempontjából is.

### *1.2.1. Gazdagító programok*

Ahhoz, hogy lássuk, miért indokolt az iskolán, illetve a tanórán kívüliség a gazdagító programok megvalósítása során, látnunk kell, hogy azokat milyen céllal és milyen kritériumok alapján tervezik meg.

A gazdagítás a tehetséges gyermekek fejlesztésének egyik leggyakoribb módszere a gyorsítás és az elkülönítés vagy szegregáció mellett. Célja – szemben a gyorsítással – nem a fokozottabb előrehaladás egy adott tananyag elsajátításában, hanem az ismeretek és az elsajátítási folyamat tananyagon túllépő kiszélesítése. A gazdagítás szószólói amellett érvelnek, hogy az legalább három alapvető módon különbözik a gyorsítástól. Először is felteszik, hogy a szokásos iskolai tananyag *korlátozott és monoton* a tehetséges gyerekek számára. A tananyagok ignorálnak jó néhány érdekes és értékes tartalmat, relatíve a tudás és a képességek szórványos készletére koncentrálva. Másodszor a gazdagítás hívei feltételezik, hogy a szokásos tananyag a tények és készségek ismétléses tanulására, *reprodukálására* épít, harmadszor a szokásos tanítási-tanulási helyzetben a *társas és érzelmi fejlesztés nem kap hangsúlyt*. Tehát önmagában a gyorsítás nem jelent a szokásos iskolai rutintól minőségében eltérő foglalkozást.

Passow (1958) négy irányelvet jelölt ki a gazdagító programok kidolgozása számára. Javaslata szerint a tananyag háromféle módon gazdagíthatja a tehetségeseknek szánt

programokat: mélységében, tempójában és tartalmában. Negyedik szempontja a feldolgozási képességek fejlesztésére vonatkozik.

Az első szempontot felfoghatjuk egyfajta horizontális gazdagításnak, amelynek során a megszokottnál több lehetőséget kínálunk a gyerekeknek a tudásuk és képességeik alkalmazására, kipróbálására (Kaplan, 1979).

A második szempont az elsajátítás tempójára vonatkozik. Eszerint a tehetséges gyerekek ugyanannyi idő alatt társaiknál többet képesek megtanulni, ezért gazdagításuk újszerű tartalmak bevonásával is megoldható. Feltevése szerint a tananyag, amit az iskolában tanítanak, kihagy olyan témákat, nem érint olyan képességeket, amelyek tanulásra, fejlesztésre érdemesek, értékesek lennének. Ez a fajta gazdagítás lehetővé teszi, hogy mélyebb és biztosabb megértéshez jussanak a gyerekek egy bizonyos területen, pl. elektronika, ökológia stb. A kínálkozó témák megszámlálhatatlan sorát tekintve a szerzők általában osztják azt a véleményt, miszerint a gazdagító témák választásánál, a hangsúlyok meghatározásánál és az időri tervezésnél érdemes a gyerekek érdeklődését a szelekció szempontjaként felhasználni. Kaplan (1979) ezt a formát vertikális gazdagításnak nevezi. Renzulli (1978) is kiemeli az érdeklődés és a tanulási stílus fontosságát a tehetségesek számára tervezett kurzusok meghatározásában, ahogy majd a későbbiek során is látni fogjuk.

A harmadik szempont, amire Passow ajánlásában rábukkanhatunk az, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen kell megszerkeszteni. Renzulli (1979) is hangsúlyozza, hogy a gazdagítás abban különbözik a gyorsítástól, hogy megpróbálja kihasználni a tanulók kivételes/egyedi természetét és szükségleteit. Ezt a szempontot fejezi ki a kissé elcsépelt „gyermek-centrikus" kifejezés, amely utal arra, hogy a gyermekek érzelmi fejlődése legalább annyira fontos a tehetségesek nevelése során, mint a teljesítményük fokozása.

A gyakorlatban a gazdagítás eme szempontja sokszor messze elmarad az ideálistól. Míg Renzulli szerint a programtervezés fő szempontjának a tanuló érdeklődésének kellene lennie, a programok zöme az érdeklődés azonosítása után figyelmen kívül hagyja azt. Például egy gyerektől, aki lelkesen érdeklődik a matematika iránt, azt kívánják, hogy ötleteket hozzon az energia-krízissel vagy az abortusszal kapcsolatosan, vitatkozzon róla, egyszerűen azért, mert a tanár vagy a gazdagítást megtervező team hiszi, hogy a gyerek jobb lesz attól, ha ilyen társadalmi témákon elgondolkodik. Ezt a fajta hibát „irreleváns gazdagításnak" nevezzük. Annak ellenére, hogy a tanár számára kiválónak tűnik egy téma vagy eljárás, az teljesen irreleváns lehet az egyes gyermek aktuális érdeklődésének és igényeinek a szempontjából. Ráadásul az ilyen gazdagító feladatokat általában kiscsoportos formában kínálják, s ha a kiscsoportok talán intellektus szempontjából homogének is, azonban szinte kizárt ez az egységesség az érdeklődés vonatkozásában. Tehát hosszú távon a választás elemei gyakran hiányoznak vagy korlátozottak, holott a témákat látszólag a tanulók érdeklődésének és képességeinek megfelelően azonosították, de igazából az előre megtervezett program szerint, kényszerűen viszik véghez a csoportos fejlesztés során.

Passow (1958) negyedik tétele a feldolgozási képességekre vonatkozik. Ezek magukba foglalják a kreatív és kritikus gondolkodást és az érzelmi, valamint társas készségeket. Gallagher (1981) rámutat, hogy a tehetséges gyerekeknek szükségük van a felfedező tevékenységre, amely segít nekik abban, hogy bánni tudjanak komplex és interdiszciplináris problémákkal, alkalmazkodni tudjanak új szituációkhoz.

Tannenbaum is felhívja arra a figyelmet, hogy a tehetséges gyerekeknek inkább alkotókként, semmint a tudás fogyasztóiként kell részt venniük a tanulási folyamatban.

Meg kell azonban jegyezni, hogy a feldolgozási képességek tréningje bizonyos veszélyeket rejt magában. A tehetségesek differenciált oktatása kizárólag a tartalom alapján elég problematikus. Melyik az a pont, amelynél egy különleges tartalom felkínálása gyorsítássá lép elő, vagy inkább gyakorlatként szolgál olyan rejtett oktatási tartalmak megtalálásához, melyek a szokásos tananyag során elsikkadnak? Ennek a dilemmának a feloldásakor valószínűleg teljesen hangsúlyát veszti a tartalom kérdése. A feldolgozási képességek fejlesztésére helyezett hangsúly egy olyan tehetségesek számára nyújtott gazdagítást jelent, amely látszólagosan tartalom-mentes. A kreativitást fejlesztő gyakorlatok például egyáltalán nem kell, hogy kapcsolódjanak az iskolai tananyaghoz. Ugyanígy a problémamegoldási technikák is gyakoroltathatók olyan problémákon keresztül, amelyeknek semmi közük az iskolai tárgyakhoz. Ez a trend a tehetségfejlesztésben a 70-es és 80-as években erősödött fel az olyan tehetségesek számára készült kurrikulumokkal, amelyek a foglalkozások hangsúlyát egyre inkább áthelyezik a folyamat irányú fejlesztésre – elszigetelten a szokásos iskolai tananyagtól (Southern és munkatársai, 1993). Kérdés azonban, hogy nem válnak-e levegőben lógókká és unalmassá az esetleges tartalommal felruházott fejlesztő feladatok. A legszerencsésebbek talán mindig egy vagy több szakterülethez kapcsolódó témákon keresztül prezentált kreativitás- vagy gondolkodásfejlesztő feladatok (Páskuné, 1997).

*Renzulli „Gazdagítási Triász" Modellje (Enrichment Triad Model)*

A gazdagítási triász egy olyan gazdagító programnak a modellje, amelyet Renzulli kimondottan a tehetségesek számára dolgozott ki, figyelembe véve a gazdagítás fent említett szempontjait. A program három, egymás felé átjárható gazdagítási lehetőségre épül, amelyeknek az ötvözete teszi teljessé a fejlesztés folyamatát.

I. típus – *Az általános explorációs program* során a deklarált cél a tehetséges gyerekek érdeklődési körének feltárása, valamint annak szélesítése. A program hátterében az az ideológiai alapállás húzódik meg, miszerint „az a tehetség, amely megtalálta irányát egy tevékenységben, nem fog elkallódni" (Gyarmathy, 1998). Az explorációs tevékenységek megtervezésénél ügyelni kell arra, hogy a felmerülő témák ne fedjék le az iskolai tantárgyakat, legalábbis ne a megszokott módon.

II. típus – *A csoportos fejlesztő gyakorlatok* célja, hogy a gyerekek hatékonyabban tudjanak bánni a felmerülő tartalmakkal, témakörökkel, s alkalmazkodni tudjanak az új helyzetek által támasztott követelményekhez. Eszközei között szerepelnek a gondolkodási és társas kapcsolatok fejlesztését célzó módszerek, amelyekkel szinte kizárólag tréning formájában találkoznak a gyermekek. Itt valósul meg leginkább a PASSOW (1958) által is emlegetett „tartalom-függetlenség".

III. típus – *A valódi feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása* – szemben az első két típussal – már kifejezetten a tehetséges gyerekek számára kínál kihívó helyzeteket. Ezek a feladatok igazi alkotó munkát kívánnak, arra ösztönzik őket, hogy a problémák megoldásához adatokat gyűjtsenek, tanulmányozzák a tudományban eddig elért eredményeket, majd megfelelő eljárások alkalmazásával saját eredményre jussanak, amely-

ről „közönség” előtt számolhatnak be. Egyben ez az a terep, ahol a legbiztosabb tehetségidentifikáció valósítható meg (Gyarmathy, 1998).

A Renzulli-modell előnyeként tartják nyilván, hogy végtelenül rugalmas rendszert nyújt, amely (1) egyaránt szolgáltat támpontokat az iskolai és az iskolán kívüli gazdagító programok szervezéséhez, (2) széles merítéssel dolgozik, tehát nem zárja ki a kevésbé tehetséges gyerekeket a gazdagításból, (3) a szelekció nem egyszeri mérésen alapszik, hanem folyamatában biztosított, (4) sokféle típusú tehetség számára kínál lehetőséget, és (5) a gyerekek érdeklődésére épít (Herskovits, 1998).

Talán ezeknek az elvitathatatlan pozitívumoknak köszönhető, hogy a hazai tehetséggondozásban Renzulli tehetségről szóló koncepciója és gazdagítási modellje az irányadó.

*Gazdagítás a hazai tehetséggondozásban*

A tehetségfejlesztőnek deklarált programok Magyarországon ma még leginkább az iskola falain belül működnek. Ezek a programok a 80-as évek óta tapasztalható fellendülésnek az első jelei a tehetséggondozás területén, amelyek a „tehetség felkutatását, alapozását és speciális fejlesztését együttesen tűzték ki célul” (Balogh, 1998). Jellemzői ezeknek a programoknak, hogy megtartva az *elkülönítés* jól bevált módszerét (tagozatos osztályok, külön iskolák, pl. egyetemek gyakorló iskolái, vagy ma a szerkezetváltó gimnáziumok) annak előnyeivel és hátrányaival, éppen a hátrányok leküzdése végett sikeresen ötvözte azt a *gazdagítás, dúsítás* eszméivel és gyakorlatával. Vagyis a gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tudásanyag gyorsabb és hatékonyabb elsajátítása kombinálódik a mást és másképpen filozófiájával. A továbbiakban a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének közreműködésével zajló „komplex tehetségfejlesztő program” több általános iskolában (Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Törökszentmiklós; Móricz Zsigmond Általános Iskola, Mátészalka; Pattogós utcai Általános Iskola, Budapest; Vásárhelyi Pál Általános Iskola, Kecskemét) való megvalósulásáról szólok néhány szót.

Az elkülönítés szempontja azáltal érvényesül, hogy a tehetséges gyerekek a programba és ezáltal egy speciális osztályba egy, a megszokottnál sokkal alaposabb kiválasztási procedúra (általános intellektuális képességek, szaktárgyi teljesítmény, tanári jellemzése) által kerülhettek (Balogh, 1998).

A gazdagítás szervezeti kereteit a kötelező tanórákon túli, szabadon választott délutáni speciális blokkok biztosítják. Nagy hangsúlyt fektet a program a tanulók *motiválására*, amelyet elsősorban az érdeklődés felkeltésén és az érdeklődéshez igazodó műhelymunkák biztosításán keresztül igyekszik elérni. Meg kell jegyezni, hogy ebben különösen nagy szerepe van a tehetséges gyerekekkel foglalkozó pedagógusok felkészültségének, amelyet nem csak a szakmai hozzáértés, hanem a kreativitást és személyiségfejlesztést célzó saját élményű tréningek is megalapoznak. A speciális blokkokon tehát igyekeznek megvalósítani a *differenciálás* alapelvét: vagyis minden gyerek az érdeklődésének megfelelőt, korlátlan időben és elmélyültséggel, képességeinek megfelelően tanulhatja. Harmadrészt az intellektuális fejlesztés mellett a program kiemelt része a tanulók személyiségfejlesztése, gondolkodási és társas készségeik csiszolása (vö. Renzulli II. típusú gazdagításával).

További sajátossága az említett „komplex tehetségfejlesztő program”-nak, hogy 1987 óta folyamatos követéses vizsgálattal ellenőrizzük annak hatékonyságát, s közben módosítjuk a szükséges irányoknak megfelelően. Ehhez a teljesítmények és az intellektuális képességek mérésével, pedagógiai-pszichológiai és személyiséglélektani vizsgáló eljárásokkal, valamint szociometriai felmérésekkel szerzünk adatokat. További visszajelzést nyújtanak a továbbtanulási ráták (Balogh, 1998; Balogh és Nagy, 1991). Különböző középiskolák – megtartva saját arculatukat – is bekapcsolódtak a kutató-fejlesztő munkába, és az általános iskolák tehetségfejlesztő programjainak elveivel és gyakorlatával összhangban hatékony fejlesztő tevékenységet fejtenek ki a Socrates-Comenius Program keretében (pl. Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium, Budapest; Bocskai István Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola, Szerencs; Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma, Debrecen; Árpád Vezér Gimnázium, Sárospatak; Genius Tehetséggondozó Iskola, Budapest).

Természetesen a gazdagító programok bővítésének személyi, anyagi és tárgyi feltételei vannak, amelynek hiányában a legjobb szándékok is csak álmok maradnak.

*A gazdagítás formái*

Számtalan olyan tanulási, tapasztalatszerzési lehetőség létezik, amelyek többé-kevésbé eleget tesznek a gazdagítás kritériumainak. Ezek egy része túllépi az iskola határait, mind a kontroll, mind a helyszín tekintetében, míg mások az iskolai keretek között kínálnak gazdagodási alkalmakat (lásd az előbb bemutatott „komplex tehetségfejlesztő programot”). Ez utóbbiakra is jellemző, hogy erősen támaszkodnak a gyermekek önkontrolljára, hosszabb távú projektekben gondolkodva (pl. könyvtárkutatás, diákújság készítése). A gazdagításba azonban bekapcsolódhatnak más intézmények, például egyetemek, főiskolák, kereskedelmi forgalomban lévő oktatási szolgáltatások, műhelyek, tanulási központok, amelyeknek azonban nincsenek hagyományai Magyarországon. Kínálhatnak szombati programokat (pl. Feldhusen-féle „Szuper Szombat”, amelyet a Purdue Egyetem szponzorál), nyári programokat, biztosíthatják a vendéghallgatói gyakorlatot. A gazdagító programok között Davis és Rimm (1985) külön kiemeli a mentor-kapcsolatokban rejlő lehetőségeket, valamint a szellemi olimpiáknak és a „jövőbeni probléma megoldásának” országos programját. Ilyen problémamegoldó verseny a nálunk is egyre inkább meghonosodó és lassan egyre nagyobb körben népszerűvé váló versenyvita, az angolszász nyelvterületről származó disputa (Hajas, 2000).

*1.2.2. Második oktatás és tehetségfejlesztés*

Mint korábban említettük, az iskolán kívüli foglalkozásoknak a fejlesztő szerepe legismertebb a tehetséggondozás területén. Ugyanakkor, ha a tehetségkutatások egyéb területeivel vetjük össze, kiderül, hogy az extrakurrikuláris tehetségnevelés szerepére vonatkozó kutatások csak szórványosan fordulnak elő. Ennek egyik oka az lehet, hogy az extrakurrikuláris gazdagító programok az iskolai keretekben működőekhez képest kis számban fordulnak elő, másrészt a legtöbb ilyen program nem kifejezetten a tehetségeseknek, hanem az érdeklődőknek hirdettetik meg. Harmadszor a legtöbb iskolán kívüli program nem köti magát a teljesítmény mennyiségi meghatározásához. Ez ne-

hézkessé teszi a hatékonyságuk becslését, hiszen nehéz például a tevékenység intenzitásának, a gyerekek számára való fontosságnak vagy az abban lelt örömnek a mérése – amelyekről persze tudjuk, hogy hosszú távon meghatározzák az eredményességet. Épp ennek köszönhető azonban, hogy teret adnak a kreatív gondolatoknak, tevékenységeknek, az időt igénylő elmélyülésnek

Eylon és munkatársai (1985) arra keresve a választ, hogy a gyerekek miért és milyen elvárásokkal csatlakoznak az egyetemek által meghirdetett tudományos kurzusokhoz, és milyen eredményeket tudnak ezek a kurzusok felmutatni, a következő válaszokat találták:

1. Azok a tanulók, akik belépnek az iskolán kívüli tudományos kurzusokba, erősen érdeklődnek a tárgy iránt, és gazdagodni kívánnak az iskolai tananyagon túl is. A társas, a szülői és a tanári hatások nem befolyásolták ezt a döntést.
2. A tanulók azt várják ezektől a kurzusoktól, hogy tanulócentrikusak legyenek, hangsúlyozottan a műhelymunkára építsenek. Továbbá elvárják, hogy ezek a tudományos klubok a jelenkori tudományról is szóljanak, és különbözzenek tartalmukban az iskola által prezentált tartalmaktól.
3. A tanulók úgy értékelték az extrakurrikuláris tudományos kurzusokat, mint „valóságos tudományok", amelyek különböznek az iskolai tanulmányaiktól. (Ez az iskola „nagybetűs Életre" való felkészítésének, relevanciájának, illetve irrelevanciájának a kérdése.)

Eylon (1985) úgy foglalta össze eredményeit, mint amelyek megmutatták, hogy a tudományos klubokban tanított tudomány valójában egy unikális módja a tanításnak, amely az erősen motivált gyerekeknek lehetőséget ad arra, hogy úgy ismerkedjenek meg egy tudománnyal, és úgy lássák azt, ahogy azt a tudósok teszik. MAOZ (1993) szerint azonban a mentorokkal és professzionális tudósokkal való együtt tanulás előnyei csak 12-13 éves kortól jelentkeznek igazából.

Egy másik vizsgálatban Ziv és Shailovsky (1987) szintén az *érdeklődés* szerepére hívta fel a figyelmet, amikor összehasonlította a tudományos klubokba járó 7-11 éves gyerekeket az oda nem járó társaikkal. A két csoport közötti legszembetűnőbb különbség az érdeklődésük szerteágazásában volt. A tudományos klub csoportjának tagjai 64 különböző érdeklődési területet neveztek meg az asztronómiától, kozmológiától kezdve a matematikán, a kémián, elektronikán keresztül a történelemig, a zenéig vagy akár a kígyótenyésztésig, szemben a másik csoport 23 érdeklődési területével. Freeman (1985) szintén a széleskörű érdeklődés meglétére, valamint az elfoglaltságok intenzívebb űzésére utal a tehetséges gyerekek jellemzésénél. A gyerekek szabadidős érdeklődési és tevékenységi területe ugyancsak figyelemre méltó. Szabadidejükben is hajlamosak voltak speciális érdeklődésüknek megfelelő tevékenységet folytatni, tudásukat gyarapítani, készségeiket csiszolni. A két csoport olvasási szokásaiban nem találtak mennyiségi különbséget, azonban a vizsgálati csoportban gyakrabban olvastak tudományos folyóiratokat, könyvek közül pedig a klasszikus irodalmakat, biográfiákat és tudományos könyveket kedvelték, szemben a kontrollcsoport tagjaival. A legnagyobb különbséget azonban a kreatív szabadidős tevékenység terén tapasztalták.

Hasonló eredményekre jutott Gefferth Éva és Herskovits Mária (1990) is a kreatív szabadidős tevékenységek a tehetség előrejelzésében betöltött szerepének hazai vizsgálatában. Feltűnő tapasztalata volt ennek a vizsgálatnak, hogy a kreatív szabadidős tevékenységek, az iskolai teljesítmény (tanulmányi eredmény) és az intellektuális potenciálok (Raven teszt) mérése által tehetségesnek ítélt gyerekek néhány átfedéstől eltekintve

három különböző csoportot eredményeztek. Mindössze egy olyan gyereket találtak, aki mindhárom kritérium alapján tehetségesnek „ítéltetett". Sőt, azt találták, hogy a tanulmányi eredményesség és a magas színvonalú iskolán kívüli kreatív szabadidős tevékenység mintha egymást kizárnák.

Érdekes, hogy Renzulli, akit a tehetségfejlesztés területén többek között az iskolai szintű gazdagítási modelljéről ismerhetünk (School Enrichment Model, Enrichment Triad Model), a gazdagító programok kritériumait olyan tényezőkben jelöli meg, amelyeknek leginkább az iskolán kívüli oktatási formák felelnek meg ma Magyarországon. Renzulli (1977) szerint, ha a tanulók az őket igazán érdeklő területeken nagyobb teljesítménypotenciállal rendelkeznek, akkor „meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a témában az elsajátítás szintjének a korlátozása nélkül haladhassanak tovább" (id. Tóth, 1996).

Az extrakurrikuláris tevékenységek és tanulási formák választása jó esetben autonóm lépés, legalábbis a szülők többsége igyekszik támogatni gyermekét abban, hogy a számára leginkább testhezálló és vonzó tevékenységet válasszon. Ezzel adott is a Renzulli által a tehetség gazdagítását biztosító tapasztalatszerzés egyik feltétele, nevezetesen a speciális érdeklődés (Renzulli, 1986).

A második feltétel a gyakorlást, illetve a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével kapcsolatos, ez a *korlátozás nélküli elmélyedés lehetőségének a megteremtése.* Amíg teljes az egyetértés abban, hogy a folyamatos aktivitás egy adott tevékenység-területen alapvető fontosságú bármilyen szakértelem fejlődésében, addig vita tárgyát képezi, hogy vajon a gyakorlás mennyisége milyen mértékben válhat az elért szakértelem fokának prediktorává (Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990; Sloboda és Howe, 1991; Ericsson, 1998). Retrospektív elemzések (Ericsson, 1998; Hassler és Gupta, 1993), longitudinális vizsgálatok (Bloom, 1985) és más kutatások (Csíkszentmihályi és Robinson, 1986; Csíkszentmihályi, 1990) a különféle szakterületeken egybehangzóan azt sugallják, hogy a szakértelem foka közvetlen kapcsolatban van a tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével. A képességfejlesztés egyik alapvető feltétele, hogy csak meghatározott tevékenységekben fejleszthetők, amelyekhez azonban meghatározott időintervallumok tartoznak (Gáspár, 1988). Ez persze nem azt jelenti, hogy a gyakorlás mennyisége önmagában elegendő ahhoz, hogy megjósoljuk az elért szakértelem fokát. Óvatosságra int az a körülmény is, hogy a vizsgálatok csak azokra terjedtek ki, akik az adott szakterületen sikeresnek mondhatók, és nem számoltak azokkal, akik extenzív gyakorlás ellenére sikertelenek egy területen. Kicsit egyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy minden zseni szorgalmas, de nem minden szorgalmas ember zseni. Az egybehangzó eredmények egyik lehetséges magyarázata a *minőségi gyakorlás* vagy *gondolkodva tanulás (deliberate practice)* fogalmának bevezetése. Ez a fajta elmélyülés alapozza meg az olyan *mentális reprezentációk* kialakulását, amelyek lehetővé teszik (1) a hatékony tanulási módszerek kidolgozását, (2) releváns információk megszerzését, (3) a releváns információk hozzáférhetőségének fenntartását, ezáltal (4) rugalmasságot a gondolkodásban, valamint biztosítják (5) a saját teljesítménnyel kapcsolatos kritikusságot és (6) az önellenőrzést (Ericsson, 1998; Siegler, 1990).

Ha egy gyereknek jó érzéke van valamihez, és érdeklődik is a tárgy iránt, ez többnyire hozza magával a relatíve gyors, látványos fejlődést, a durva hibák kiküszöbölését, amivel a teljesítmény kielégítő, az átlagot meghaladó szintjére jut el. A továbblépés feltétele azonban az apróbb hibákkal való szembesülés, elmélyültebb tevékenység,

a gondolkodva tanulás. Ilyenkor már a kívülállók számára jelentéktelen módosításokkal együtt járó kis lépésekben való előrejutásnak köteleződik el a gyermek, ami időigényes elfoglaltság. Ez a Renzulli-féle gazdagítás harmadik feltétele, miszerint a gazdagító tapasztalatszerzés *haladja meg a norma tantervet.* A gazdagító programoknak a normál tantervekhez viszonyítva több alkalmat kell kínálniuk *a tudás (tartalom) és a gondolkodási képességek (folyamat) integrált, induktív, kreatív és valós probléma-orientált módon való alkalmazására.* A tanár vagy mester szerepe innentől nélkülözhetetlen. Szerepe olyan helyzetek teremtése, amely kihívás az illető számára, megoldása sokkal inkább erőfeszítést igénylő, mint a szokásos kikapcsolódás. Egyes kutatók azt állítják, hogy kiváló tanárok és mesterek nélkül majdhogynem lehetetlen eljutni a kivételes teljesítményekig (Ericsson, 1998; Ericsson, Tesch-Romer és Krampe, 1990). Arra hivatkoznak, hogy amíg a gyerekek normál kognitív fejlődése meglepő invarianciát mutat szerte a világban, a különböző kultúrák között óriási különbségek mutatkoznak az egyes szakterületek fejlettségében, akár a tudományos, akár a művészi teljesítményeket nézzük. Az évszázadokon át felhalmozott tudás és készségek átadására kifejlődött módszerek ugyanis a szervezett tapasztalatoknak olyan kivonatát hozták létre, amelyek transzferálhatók a mindenkori jelenlegiről a következő generációra. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha belegondolunk, hogy a tudás felhalmozása és az egymást meghaladó teljesítmények születése során bármilyen új elv, elmélet vagy technikai újítás előfeltétele volt egy még modernebbnek. Ez a tudásgyarapodás olyan szakterületeken, ahol az eszközök is folyamatosan fejlődnek, nyilvánvalónak tűnhet (például a kémia, biológia, orvostudomány). Azonban bizonyos sportokban (futás, úszás), ahol folyamatosan újabb és újabb világcsúcsokat állítanak fel, vagy a zenében, ahol az utóbbi száz évben bizonyos hangszerek gyakorlatilag semmit sem változtak, egy mai mester zenész könynyedén megszólaltat egy olyan művet, amelyről a XIX. században a legvirtuózabb muzsikusok is azt gondolták, hogy eljátszhatatlan.

Mindezeket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a tanulással/gyakorlással eltöltött *idő*, azoknak az eszközöknek a fejlettsége, amelyekkel tudásunkat gyarapítjuk (*metakogníció*), valamint explicit és implicit *tudásunk* kölcsönösen befolyásolják egymást. A tanár feladata az, hogy olyan differenciált feladatok sorozatát állítsa a tanulók elé, amelyekkel képesekké válnak az aktuális repertoárjukon kívül eső teljesítmények elérésére.

Ehhez azonban igazodni kell a tanuló *aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz*. Ezzel teljesedik is Renzulli negyedik feltétele a gazdagító programokra vonatkozóan.

A tanórán kívüli gazdagító programokról végezetül meg kell jegyezni, hogy az azokat szervező intézmények Magyarországon általában nem tartják magukat „tehetséggondozó program" kidolgozóinak. Programjaikon minden tanuló – képességeitől függetlenül – gazdagodik. Ami biztos, hogy ezek megfelelnek a gyerekek érdeklődésének, sok idő és energiaráfordítást igényelnek, hiszen a programok egy-egy speciális területet érintenek, és a foglalkozásokon érdeklődésük és képességeik tekintetében hasonló társak között dolgozhatnak. Egy tanórán kívüli gazdagítás akkor válik tehetséggondozóvá, ha programja a differenciált tanterv részeként szerepel, s ezáltal több és hatékonyabb lehet egy pusztán befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál (Davis és Rimm, 1985).

A fogalomhasználatra visszatérve pedig látható tehát, hogy mind a szakirodalomban, mind a köznapi nyelvhasználatban sokféle terminológia él a jelenség megjelölésére

összefüggésben annak értelmezésével. A továbbiakban, hangsúlyozva a kötelező iskolai szolgáltatás mellettiséget, valamint azt, hogy többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési-oktatási hatásrendszerről lesz szó, a különóra és pluszóra közérthető fogalmát, valamint a második oktatás vagy az extrakurrikuláris kifejezést fogom használni.

# 2. A tehetség felfogásának változása az ókortól napjainkig

*„…a tehetségben éppen az a szép, hogy él, hogy kiszámíthatatlan, hogy meglepő. Hogy utólag úgy evidens, akár egy kör, de előre mégis tökéletesen megjósolhatatlan..."*

Pilinszky János

Azokat az egyéneket, akiket valamilyen téren tehetségesnek tartunk, többféle jelzővel illethetjük: tehetséges, kiemelkedő képességű, csodagyerek, átlagot meghaladó képességű, zseni, szakértő (bár ez utóbbi inkább csak az angol nyelvterületen elterjedt „expert" szónak a magyar megfelelője, de kevésbé használatos nálunk). Az egyes kifejezések egyben tükrözik a tehetségről való felfogásunkat, amelyeket a kiemelkedő képességűekről eltérő módon gondolkodó korábbi korok emberei hagyományoztak ránk. Jelen fejezetben először áttekintem a tehetség felfogásának nagyobb korszakait, majd részletesebben elemzem a legaktuálisabbat: a tehetségnek a teljesítmény, vagyis a kiemelkedő produktum által történő meghatározását és felfogását. A tehetségmodellek ismertetése során láthatóvá válik, hogyan mélyül a szakadék a tehetség potencionalitása és manifesztációja között. Megjelennek a modellekben a tehetséges személy részéről a nem intellektuális facilitátorok, majd a környezeti katalizátorok (képzés színvonala, tárgyi, társadalmi lehetőségek, kulturális hatások stb). Mindezeket számba véve értjük meg igazán, amit Pilinszky János a tehetségről a fenti idézetben írt.

A harmadik részben a facilitátorok közül a teljesítménymotivációval kapcsolatos felfogásokat tekintem át részletesebben, majd végül, mivel a tehetséges gyerekek adottságainak kifejlesztésében, képességeiknek katalizálásában az iskolai képzés vitathatatlan szerepet játszik, az iskolai motiváció koncepcióit és az iskolai motiváció mérésére tett próbálkozásokat foglalom össze.

## 2.1. Történeti áttekintés

### *2.1.1. A korai tehetségképek*

Bár a kiemelkedő tehetségek iránti érdeklődés és az azokról való gondolkodás nem új keletű az emberiség történetében, a tehetség csak a múlt század végén került a tudományos vizsgálódások körébe.

Az első korszakban a kiemelkedő mentális képességeket az átlagostól transzcendens módon különbözőnek tekintették. Az ókorban, ahogy egyéb jelentős természeti jelenségeket, a kiemelkedő szellemi teljesítményeket, illetve azokat az egyéneket, akik kü-

lönleges, az átlagtól jelentősen eltérő képességekkel rendelkeztek, isteni eredetűnek tekintették (Gyarmathy, 1998). Ugyanígy gondolkodtak a ma kreativitásnak nevezett jelenségről, amely valamely probléma újszerű, szokatlan megoldásának képességét jelenti. Az ókori görögök a jelenséget enthusziaszmosznak nevezték, ami isteni őrültséget, az egyén istenek által való megszállottságát jelentette.

A misztikus gondolkodás nem múlt el a sötét középkor beköszöntével, azonban a kiemelkedő teljesítményeket az ördöggel való cimborálás termékének, a tudást boszorkányosnak tekintették. Az egyház dogmáját megkérdőjelező vagy azon kívül eső gondolatokat megfogalmazó egyéneket keményen üldözték, az üldözésnek számos, az átlagosnál eszesebb, különb gondolkodású férfi és nő esett áldozatul. Az alkimisták nem kevés miszticizmussal övezve, titokban művelték tudományukat (Gyarmathy, 1998). A mai napig megtalálható a közgondolkodásban a zsenialitás és az ördöggel való cimborálás társítása, gondolhatunk itt a Faust-legendára, amely a középkori skolasztikával szembeszegülő, a megismerést kereső és élete célját az alkotó munkában megtaláló tudós hányattatásait meséli el, s ezzel előre vetíti a megismerést vágyó reneszánsz ember típusát. A Faust-legendát a későbbi századokban számos művészi alkotásban feldolgozták, például Thomas Mann, Berlioz, Wagner, Gounod. Az „isteni megvilágosodásért" a teljes emberi lélek cserébe adásának gondolata Somerset Maugham: Az ördög sarkantyúja című híres regényében is megjelenik. Megtalálhatjuk a gondolatot a népköltészetben is: „Aki dudás akar lenni, pokolra kell annak menni..." (Batta és Banda, 1992).

Mindazonáltal a középkorban pozitív figyelmet is kaptak a tehetségek. Főként egyházi hivatalok ellátására keresték és válogatták a kiemelkedő képességű gyerekeket, és a legmagasabb szintig kitaníttatták őket (Harsányi, 1994).

A sötét középkor végét a reneszánsz hozta el, amely visszaállította az emberi értelem görög-római kultúrában meglévő tiszteletét. A városi polgárság mindennapos tevékenységében érdekelve volt a tudomány, elsősorban a természettudomány fejlesztésében, s történelmi helyzetéből kifolyólag (lásd a kapitalizmus csíráinak megjelenése az árutermelést folytató itáliai városokban) a gyakorlat, az élet valósága, az ember megismerése felé fordult érdeklődésével. A kézműipar fejlődése új területeket nyitott a tudományos megfigyelések számára, új eszközöket adott a kísérletezésnek. A földrajzi felfedezések (Kolombusz, Vasco da Gama), a világ heliocentrikus elméletének és vizsgálati lehetőségének megszületése (Kopernikusz, Galilei), valamint a tudomány elterjesztésének lehetősége a könyvnyomtatás felfedezésével (Gutenberg) súlyos csapást mért a vallásos világnézetre.

A reneszánsz az orvostudomány és gyakorlat számára is meghozta a gyümölcsét (Paracelsus, Vesalius), s a reneszánszkori orvosok a gondolkodást már az agy és az idegrendszer működésének tartották. Úgy vélték, hogy a rendkívüli gondolkodási képesség és viselkedés nem démonok ihlete vagy egyéb földöntúli erő hatására jelentkezik, hanem az idegi energiákban történt változás eredménye (Alexander és Selesnick, 1966). Bár a kimagasló szellemi tevékenységet elismerték, gyökeret vert az a nézet, miszerint bármely eltérés az általános elvárástól akár az őrültség, elmebetegségek irányába, akár a zsenialitás, tehetség irányába mentális instabilitást jelez. A zseniket fizikailag gyengének, esendőnek, neurotikusnak tartották. (Gyarmathy, 1998) A zsenialitás és az őrültség, valamint a zsenialitás és más, fizikai hiányosság asszociációja szintén nem idegenek a tehetség mai közmegítélésétől. Érdekes módon még a tudományos

vizsgálatok területén is találunk ilyen irányú próbálkozásokat, amelyek például a kimagasló zenei képességeket és különböző immunológiai sajátosságokat, allergia, asthma, migrén, myopia, gyermekkori fulladási rohamok halmozott megjelenését hozzák kapcsolatba, vagy a balkezesség gyakoriságát vizsgálják kiváló muzsikusok, zeneszerzők között (Hassler, 1992, 1996; Geschwind és Galaburda, 1985). Hasonló kapcsolatra hívja fel a figyelmet Benbow (1987) matematikusoknál, arról beszámolva, hogy extrém magas matematikai és verbális gondolkodási képességekkel rendelkező tanulók kétszer olyan gyakran kaptak allergiát, mint az átlagos populáció tagjai.

Nem véletlen, hogy míg az ókori bölcselet és a középkor misztikus tehetségfelfogása a művészeti alkotásokban hagyott nyomot, addig a reneszánsz természettudományos kutatásai a mai tudományos kutatásokban folytatódnak. A közgondolkodásba azonban mindkettő mélyen beleivódott.

### *2.1.2. A tehetség tudományos megközelítése*

Az ókor és a középkor tehetségfelfogásától a tudományos gondolkodásig Galtonon keresztül vezet az út, aki elsőként hívta fel a figyelmet arra, hogy a képességeikben kiemelkedők nem szükségszerűen fogyatékosak más jellemzőikben. Galton öröklődésalapú elméletében kidolgozta az intelligenciabeli egyéni különbségek genetikai modelljét. Az ő nyomdokain tovább haladva Terman indította el 1921-ben a tehetséges gyermekek első átfogó vizsgálatát. Célja az volt, hogy nyomon kövesse több ezer iskoláskorú gyerek életét, egészségének alakulását, boldogulását az életben. A Galton-i álláspontot alátámasztó eredményeken kívül kiderült az is, hogy a kiemelkedő intelligencia önmagában nem prediktora a későbbi zsenialitásnak, azonban a magas intelligenciájú gyermekek kiegyensúlyozottak, boldogak, egészségesek, és szakmájukban sikeresek lehetnek (id. Tóth, 1996). Terman kutatásainak és az általa kidolgozott intelligenciateszteknek köszönhetően a negyvenes és az ötvenes években a tehetséges gyerekek intelligenciaméréssel való kiválasztásának gyakorlata általánossá vált. S bár azóta túlhaladottnak és elégtelennek bizonyult ez a megközelítés, az intelligenciatesztek felhasználása a tehetségesek azonosításában azóta is szinte minden tehetséggel kapcsolatos kutatás részét képezi.

A tehetség tudományos felfogásában új fejezetet nyitott a tudománytörténetben szputnyiksokk-ként bejegyzett jelenség, amely az ötvenes évek végén a kreativitásvizsgálatok dömpingjét indította el. Azonban, akárcsak az intelligenciamérés, ez sem váltotta be a hozzáfűzött reményeket a tehetséges teljesítmény bejóslásában. A pszichometriai megközelítésnek, vagyis az intelligencia- és a kreativitásmérésnek, a tehetség kvantitatív meghatározásának korlátai a 70-es évek végére már egyre nyilvánvalóbbakká váltak. Ezek a korlátok nyitottak utat a tehetség kognitív pszichológiai felfogása felé, mely a hangsúlyt elsősorban a gondolkodás minőségi aspektusaira helyezte (Gyarmathy, 1998). Vagyis a kérdés a szellemi működések hogyanjára, a kvalitatív jellemzőkre irányult. Nem arra voltak kíváncsiak, hogy mi a különbség a tehetséges és a nem tehetséges egyén között, hanem arra, hogy ez a különbség hogyan áll elő. A hagyományos pszichometria a mentális struktúrákat, a kognitív pszichológia a kognitív folyamatokat, magát a gondolkodási tevékenységet, az információfeldolgozási stratégiákat, a metakognitív képességeket kutatja (Heller, 1993; Schneider és Weinert, 1990). A kognitív irányultság természetes velejárója és egyben negatívuma volt azonban, hogy

a tehetség kognitív formáit részesítette előnyben, és így kívül estek vizsgálatain az egyéb tehetségterületek.

Napjainkban egyre inkább a teljesítmény kérdésköre kerül előtérbe, miután a gyermekkorban mért különböző pszichometriai sajátosságok nem bizonyultak megbízható prediktornak a felnőttkori teljesítményt nézve. A szakirodalmakat olvasva talán épp emiatt mindinkább olyan kifejezéseket találunk a tehetséggel kapcsolatban, amely a teljesítmény felől közelíti meg azt: kimagasló, szakértő, eminens, korát meghaladó, kivételes teljesítmény, beteljesült tehetség (expert level of performance, expert performance, highest level of performance, precocious performance, exceptional performance, eminent performance, accomplished performance). Nézzük meg azonban először, hogyan vélekednek az egyes szerzők a tehetség és a teljesítmény kapcsolatáról.

## 2.2. Tehetség és teljesítmény

A tehetségnek kétségkívül biztos mércéje a kiemelkedő alkotás, produktum, azonban kérdés az, hogy a kimagasló teljesítmény lehet-e kritériuma a tehetségnek. Hogy a tehetség a kimagasló teljesítmény vagy a kimagasló teljesítményt biztosító képességek alapján ítélhető meg, nem csak elméleti szempontból lényeges, hanem a mérési és kiválasztási gyakorlat számára is fontos. Az Egyesült Államok hivatalos tehetségdefiníciójának a következő meghatározást fogadta el: „Tehetséges gyermeknek tekintendők azok a szakértők által annak talált gyermekek, akik kiváló képességeiknél fogva magas teljesítményre képesek. Ahhoz, hogy képességeiket önmaguk és a társadalom számára realizálni tudják, olyan differenciált pedagógiai programokat és ellátást igényelnek, amelyeket általában nem nyújtanak az iskolák. Olyan gyermekekről van szó, akik már bizonyították teljesítményüket és/vagy potenciális képességeiket a következő területek bármelyikén, külön-külön, vagy együtt:

÷ általános intellektuális képesség
÷ specifikus tanulmányi képesség
÷ kreatív vagy produktív gondolkodás
÷ vezetői képesség
÷ vizuális és előadóművészetek
÷ pszichomotoros képességek” (Marland, 1972; id. Mönks, 1998).

Mint látjuk, ez a definíció igen széles és megengedő. Helyet ad a képességek és a teljesítmény kritériumának is, de a képességeket csak annyiban hangsúlyozza, amennyiben a magas teljesítményt megalapozzák. Ugyanakkor a kettő közötti közvetítő elemek közül csak a képzést emeli ki, és kihagy olyan fontos tényezőket, mint amilyen a motiváció és a szociális környezet. Ezt az űrt tölti ki Ericsson (1998) teljesítményorientált megközelítése, aki szerint a kimagasló teljesítmény nem egyszerű visszatükröződése a képességeknek, hanem eredménye olyan erősen motivált gyerekek fókuszált fejlesztésének és képzésének, akik kivételesen támogató családi környezetben nevelkednek. Mint láttuk, a Terman-féle kutatás eredményei bizonyították, hogy a gyermekkorban mutatott kiemelkedő képességek nem feltétlenül biztos jelei a későbbi kiemelkedő teljesítménynek.

A teljesítményorientált kutatók elsősorban arra kíváncsiak, hogyan alakul át a gyermekkori tehetség felnőtt teljesítménnyé. Tannenbaum (1986, id. Gagnè, 1993) felhívja a figyelmet arra, hogy az olyan gyerekek tehetsége, akiket „potenciális tehetségeknek" neveznek, saját kortársaikhoz viszonyítva mutatkozik meg, és ne felejtkezzünk meg arról, hogy kifejlődött tehetségről csak felnőttkorban beszélhetünk. Semmi biztosíték nincs arra nézve, hogy a kiváló gyermekek beteljesítik az ígéretet, amit korán megjelenő képességeikben hordoznak, ezért a tehetséget azonosítani közöttük szükségszerűen kockázatos vállalkozás. Tannenbaum nyíltan kimondja, hogy egy esetleges válogatásnál kihagyhatunk olyan gyerekeket, akik felnőttkorukra nemcsak ígéretek, de megvalósult tehetségesek lennének, kimagasló teljesítményt nyújtanának. A kiválóság gyermekkorban azonban csak gyors tanulási képességet, a gyermek életkorának a megfelelőnél magasabb szintű absztrakciós képességet és egyéb, az elvártnál magasabb szintű képességeket jelent. Az ismereteket még csak felhasználják saját fejlődésük érdekében. Az ismeretek létrehozása, amely az igazi tehetség jele, csak később következik be az egyén fejlődési ciklusában. A felnőtt tehetségek, akik alkotó tevékenységet folytatnak, ismereteiket az alkotás szolgálatába állítják. Ugyanakkor nem minden tehetség mutatkozik meg az ismeretek elsajátítása terén mutatott kiválóságával, mégis lényeges alkotásokra képes, és fordítva, némely potenciális tehetség hatalmas ismeretanyaga ellenére sem képes az emberiség számára jelentős alkotásokra (Gyarmathy, 1998).

Hasonló gondolatokat fogalmaz meg Gagnè (1991, 1993), amikor különbséget tesz a tehetség adottságai és teljesítménye alapján való meghatározása között. Ezért is nevezik ezt az elképzelést „Megkülönböztető modellnek". Az előbbire a „giftedness" (az emberi adottságok valamilyen területén átlag feletti kompetenciák), az utóbbira a „talent" (az emberi tényked̈sek egy vagy több területén mutatott átlag feletti teljesítmény) kifejezést használja, de mindkettőt alkalmasnak tekinti a „tehetséges" titulus elnyerésére.

Harsányi István úgy oldja meg a képesség versus teljesítmény kritériumának problémáját, hogy a teljesítmény/produktum fogalmát szélesíti ki, hivatkozva a Magyar Értelmező Szótárra: „...valamely tevékenység (lemérhető) eredménye". Ilyen alapon pedig produktumnak tekinthető „az óvodás firkája, később rajza, olvasása, kézírása, beszédteljesítménye, számolása, mintázása, tánca, xilofonon pötyögtetése, lüktető rímes verssorai, történetelmondása. S ezektől kezdve fölfelé a zseniálisig feltalálás, annyi megszámlálhatatlan minden!" (Harsányi, 1994).

A legújabb kutatási elemzések a kimagasló teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepe van a kivételes teljesítményekben. Ennek a gondolatnak a megérése jól nyomon követhető a különböző tehetségmodellek fejlődésében, amelyben láthatjuk, hogy egyre több elem ékelődik be a veleszületett potenciálok és a megvalósult tehetség közé. A továbbiakban ezt a fejlődési folyamatot tekintjük át, a teljesség igénye nélkül.

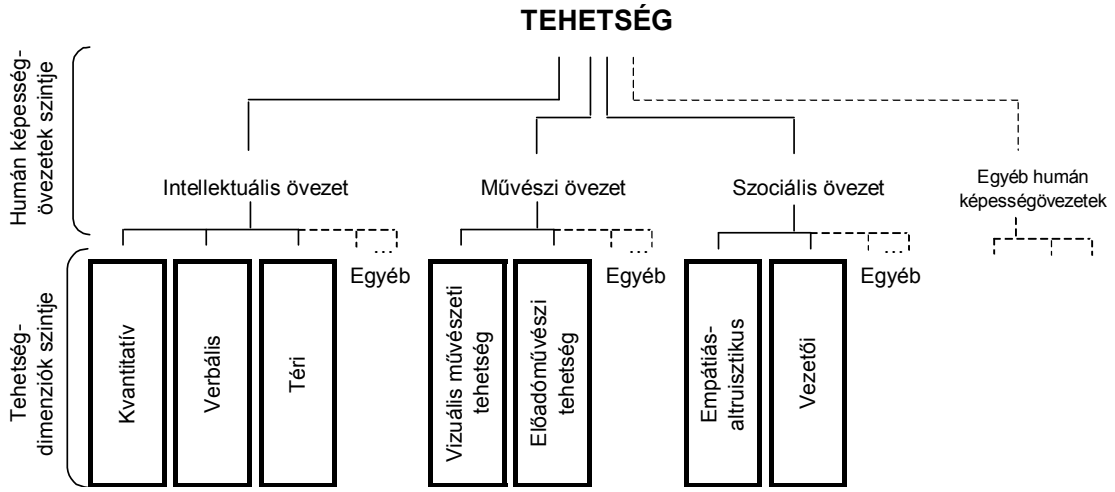
## 2.3. A tehetség többtényezős modelljei

A tudomány századunk utolsó két évtizedére jutott el a tehetség konceptualizálásában odáig, hogy a tehetség meghatározásában nyíltan nem egy, hanem több tényező együttes jelenlétét feltételezi. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tehetségnek az intelligenciával és kreativitással való azonosítása után a többtényezős modellek évtizedekig vá-

rattak magukra. Több olyan megközelítés született, amely látensen már tartalmazta a több összetevő jelenlétét. Ilyenek voltak Thurstone paralellista modellje, Guilford háromdimenziós intelligenciamodellje, Sternberg triarchikus elmélete és Gardner „többszörös intelligencia" modellje (Habermann, 1989). A modelleket Habermann M. Gusztáv tanulmánya alapján ismertetem, kiegészítve és hangsúlyt helyezve a témám szempontjából fontos elemre, nevezetesen a képességek és a teljesítmény kapcsolatára.

### *2.3.1. A Cohn-modell*

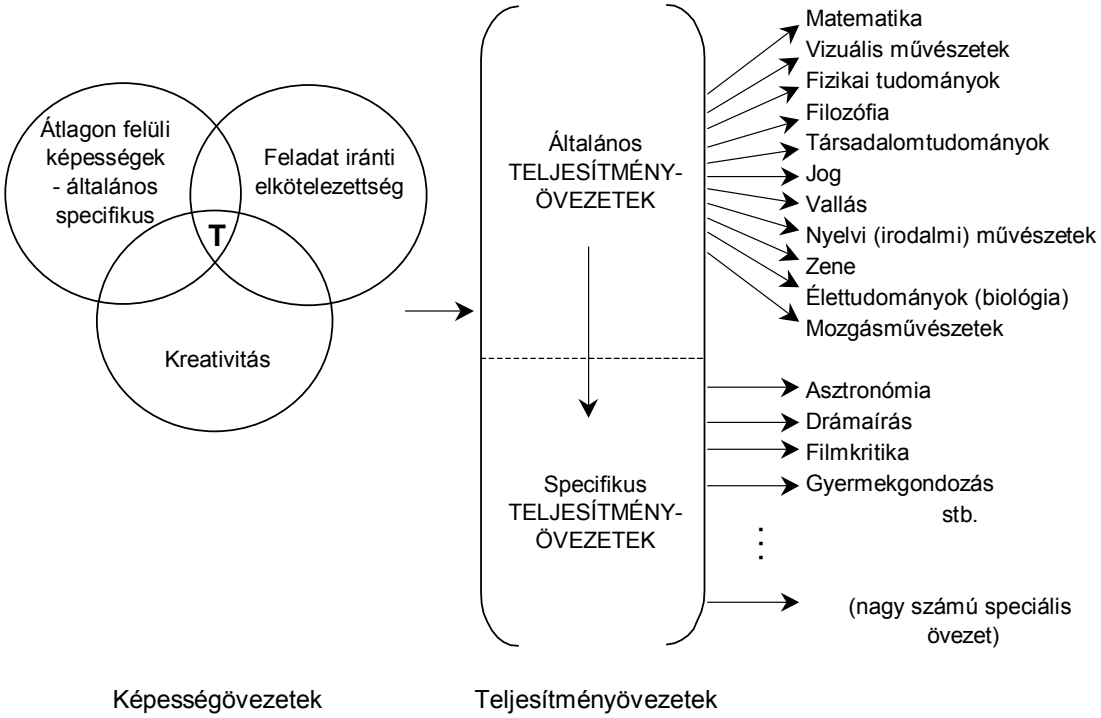
Az első nyíltan többtényezős megközelítések egyike 1981-ben látott napvilágot (1. ábra). Cohn, a modell megalkotója a képesség és a tehetség fogalmait szemantikai tartalmukat tekintve összemossa. A tehetségen belül négy tehetség/képesség övezetet különböztet meg, amelyek további tehetségdimenziókra bomlanak. Gyaníthatóan a szerző a tehetség érvényesülési területeiből, tehát a teljesítmény felől indult ki, nem pedig a képességek felől. Ennek köszönhető a modell azon hiányossága is, hogy bizonyos képességövezetek csak bizonyos megnyilvánulási formákkal vannak kapcsolatban, ami a képességövezetek függetlenségét sugallja. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy képességövezet csak bizonyos tehetségdimenziókkal lehet kapcsolatban, valamint ennek következményeként az egyik képességterületen való fejlesztés nincs hatással más képességterületekhez kapcsolódó (tehetséges) megnyilvánulásokra. Mind a hétköznapi, mind a tudományos tapasztalataink cáfolni látszanak ezt a megállapítást.




*1. ábra. Cohn modellje*

### *2.3.2. A Renzulli-modell*

A másik, nagyjából egy időben született modell Renzulli-tól származik (1978, 1979), aki hasonlóan más, korábbi gondolkodókhoz (Révész, 1918; Nagy, 1930) a tehetség modelljét kibővítette egy kétségtelenül fontos, motivációs tényezővel. Eszerint a tehetség személyiségfeltételeit három összetevő alkotja, az átlagon felüli képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség (2. ábra).




*2. ábra. Renzulli háromkörös koncepciója*

Ez utóbbinak a legfontosabb összetevőiként említi az érdeklődést, kitartást, önbizalmat, énerőt és a kritikus gondolkodást. A másik kétségtelen előnye az elképzelésnek, hogy hangsúlyozza a folyamatszerűséget: a személyes potencionalitásoktól az általános teljesítményövezeteken keresztül a specifikus teljesítményövezetekig. Nem szól azonban arról, hogy a lehetőségek miként nyilvánulnak meg a teljesítményövezetekben. Ezzel olyan űrt hagyott a modellben, amelyet szükségszerűen más modellek töltenek be a későbbiekben.

Később Renzulli az átlag feletti képességeket differenciáltabban írta le, és megkülönböztetett általános és speciális képességeket. Az általános képességek közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, verbális és számgondolkodás, jó memória, folyékony beszéd, téri viszonyok átlátása, információfeldolgozás különböző sajátosságai. A speciális képességek lényegében az általános képességek különböző kombinációinak egy vagy több speciális területen (matematika, kémia, közgazdaságtan, fényképészet, zeneszerzés, bábozás, vezetés, újságírás stb.) történő alkalmazása, vagy speciális területen mutatott képesség a szükséges tudás és technikák megszerzésére és megfelelő felhasználására (Renzulli, 1986). Ezzel a módosítással a modell már nemcsak a tehetség személyiségjegyei felé, hanem a többféle tehetség irányába történő kiterjesztésben is előrelépést jelentett (Gardner, 1983; Gyarmathy, 1998). A képességek differenciáltabb kezelésének gondolata Czeizel (1997) koncepciójában alakot is öltött: külön gyűrű képviseli a specifikus mentális képességeket, valamint az általános értelmességet. Czeizel sokszor hivatkozik a magyar Révész Gézára (1918), aki 66 évvel Renzulli előtt a tehetség alappilléreit négy „hajlamban” jelölte meg, amelyek gyakorlatilag megegyeznek Czeizel négy-gyűrűs koncepciójának összetevőivel.

A környezet szerepét hangsúlyozva ezen potencionalitások érvényre jutásában Mönks (1992) továbbfejlesztette Renzulli háromkörös koncepcióját, és kiegészítette azt a család, az iskola és a társak hatását jelképező, a körök hátteréül szolgáló háromszöggel. A feladat iránti elkötelezettséget kiszélesítette a „motiváció" energetikai komponensére. Czeizel 4-gyűrűs modelljében is megjelennek a „hajlamok" kibontakozását serkentő vagy akár gátló környezeti tényezők, s az előbbi háromhoz negyedikként csatlakozik az *általános társadalmi környezet.* A szerző ugyanakkor megnevez egy olyan faktort, amelyről nem szólnak az eddigi, és a továbbiakban bemutatott modellek sem: a *„sorsfaktort"*, amely gyakorlatilag nem más, mint az alkotóképesség megőrzésének fizikai feltétele, az „életegészség" (Czeizel, 1997, 79. o.).

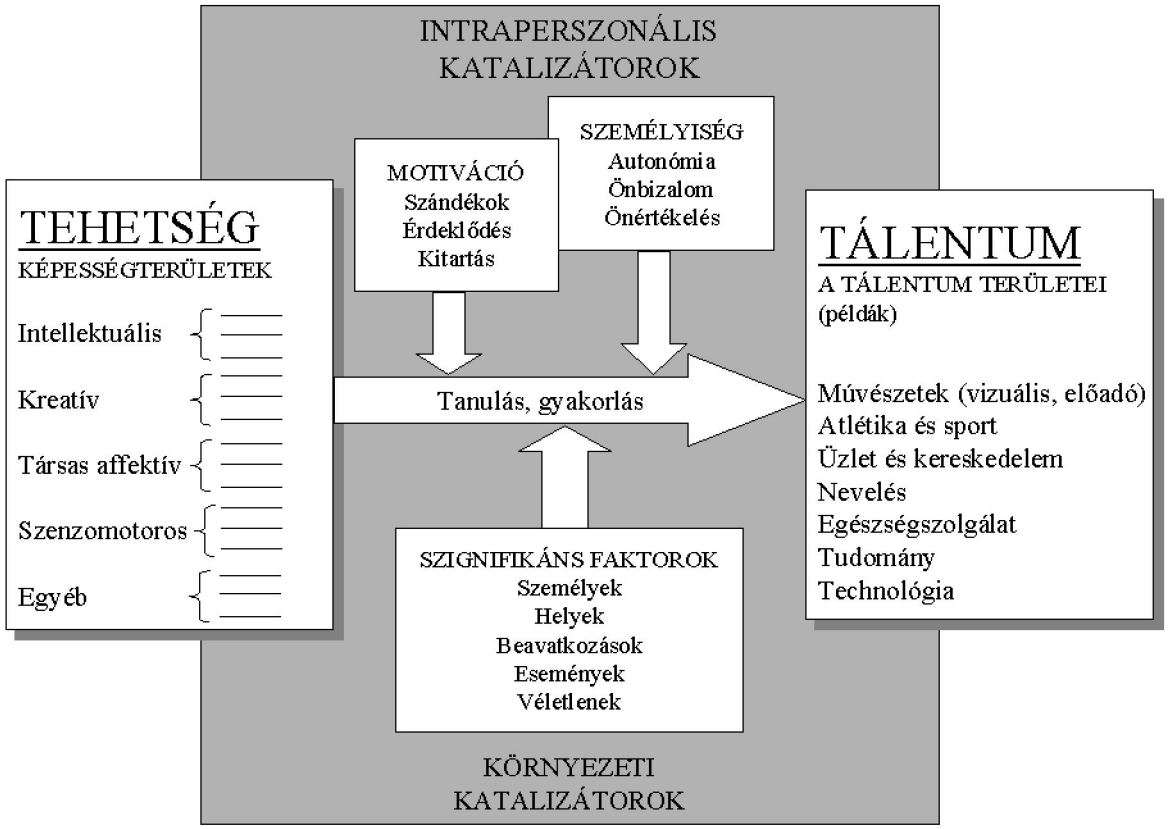
### *2.3.3. A Gagnè-modell*

Az előző két modellt igazán meghaladó harmadik bemutatásra kerülő elképzelés Gangé-é (1985). Gagnè tovább mélyíti a szakadékot a potencionalitás és a manifesztáció között. Modellje három elemből épül fel (3. ábra). Ezek közül az első hasonló Renzulli módosított „átlagon felüli képességek" köréhez: általános (úgynevezett „természetes") képességeket és specifikus képességövezeteket sorol fel, ez utóbbiak a módszeresen fejlesztett képességeket jelentik, amelyek igazán szakemberré tesznek egy bizonyos területen. Ezzel az elkülönítéssel is hangsúlyozza, ha még a katalizátorok mediáló szerepét nem is vennénk számításba, hogy az átlag feletti (természetes) képességek nem vezetnek szükségszerűen átlag feletti teljesítményhez. Ezzel utal a szisztematikus tanulás és a módszeres gyakorlás szükségességére, a képességek és a készségek elkülönítésére. A modell középső blokkjával méginkább hangsúlyozza a tehetség megvalósulásának folyamatszerűségét és a tálentum megvalósulásának többszörös feltételezettségét.

Ezek a katalizátor tényezők módosíthatják a specifikus képességek teljesítményre váltásának folyamatát: egyrészt az *intraperszonális* feltételek, mint érdeklődés, attitűdök és egyéb motivációs tényezők formájában, másrészt *a környezeti szociális hatótényezők*, mint család, iskola, egyéb azonosulási modellek, a fizikai környezet, jelentős események és a véletlen.

Érdemes még megjegyezni, hogy Gagnè-nál a kreativitás, mint egy képességövezet jelenik meg, szemben a Renzulli elképzeléssel, amely azt sugallta, hogy a kreativitás egy nem képességjellegű személyes diszpozíció. Ezzel Gagnè implicite is rávezet arra, amit egyébként „Megkülönböztető modelljében" ki is fejt (Gagnè, 1991; 1993), hogy a kreativitás nem szükségszerű feltétele minden tehetséges produkciónak.

Továbbá a képességmérő tesztekkel valakinek csak a természetes intellektuális képességeit tudjuk mérni, biztos bejóslásra azonban ez nem ad alapot. Visszafelé viszont helytálló a következtetés: ha valaki kiemelkedő teljesítményt nyújt valamilyen speciális területen, az biztos, hogy kiemelkedő képességek alapján jön létre. Mivel azonban sem az általános és a specifikus képességterületek között, sem a specifikus képességterületek és a specifikus teljesítmények között nincs egyértelmű megfelelés, egy bizonyos teljesítmény többféle úton, többféle képességre, illetve azok kombinációjára épülve is előállhat.




*3. ábra. Gagnè „Megkülönböztető modellje”*

A környezeti katalizátorok és az intraperszonális katalizátorok kapcsolatára vonatkozóan észre kell vennünk, hogy a szülők, illetve a tanárok hajlamosak több támogatást, erősítést és megerősítést adni azoknak a gyerekeknek/fiataloknak, akik nyilvánvaló nagyfokú érdeklődést és motivációt mutatnak a tehetségük területén. És ennek a fordítottja is kézenfekvő: a szülői támogatás hatással lehet az emberek motivációjára és kitartására, akik aktívan törekszenek a kitűnőségre egy bizonyos tehetségterületen. Ennek a dinamikus kapcsolatnak a léte többször is megerősítést nyert, ahogy arra Winner (1996) a tehetségről szóló áttekintő könyvében hivatkozik. Vagyis, ahogy írja, az csak napjaink közgondolkodásának egyik tettenérhető *hiedelme*, hogy a motivált szülők mintegy „előállítják” a tehetséges gyerekeket. A valóságban inkább arról van szó, hogy a tehetséges gyerekek stimulálják a szüleiket különböző jelzésekkel arra, hogy megteremtsék számukra azokat a körülményeket, amelyekkel a legjobban ki tudják bontakoztatni képességeiket.

Ez az elmélet alátámasztja teoretikusan is azt a tapasztalatot, miszerint a talentum ugyanolyan szintje különböző utakon érhető el. Például a motivációs és környezeti elemek pótolhatják részben a veleszületett adottságokat, de bizonyos adottságok (például a memóriateljesítmény és a kognitív stílus olyan sajátosságai, mint a rugalmasság vagy a könnyedség) is helyettesíthetik egymást. Gagnè modellje így felfogható valamiféle kompenzációs modellnek, amely szerint a teljesítményben manifesztálódó tehetség sokféle, egymást adott esetben kompenzáló faktor eredménye lehet.

*2.3.4. A tehetségmodellek összefoglalása*

1. A fentebb bemutatott modelleken keresztül láthatóvá válik, hogy a tehetség és teljesítmény összefüggésében egyre bizonytalanabbak az elméletalkotók, jobban mondva egyre biztosabbá válik az, hogy a képességek számos kiszámítható és befolyásolható, de még inkább kiszámíthatatlan és kevésbé befolyásolható feltételek teljesülésével vezetnek csak tehetségesnek mondható teljesítményhez.

2. Az újonnan született modellek egyre inkább kiszélesedtek abba az irányba is, hogy értelmezési lehetőséget adnak a nem intellektuális jellegű tehetségek értelmezésére. Gagnè (1991) ezt az álláspontját nyíltan is kifejezi, utalva az általa „kognocentrizmusnak" nevezett jelenségre, ami – főleg a kognitív pszichológia hatására – a tehetségről való gondolkodásunk intellektuális tehetségfajtára való beszűkülését jelzi.

3. A szerzők egyre inkább hangsúlyozzák e transzformáció folyamatjellegét, ezzel egyre inkább utat mutatva a fejlesztés lehetőségeire. Így a gyakorlat számára ma már inkább az a kérdés, hogyan biztosíthatók a tehetség fejlődését leginkább támogató feltételek, s hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Mindez pedig úgy, hogy a teljesítményre való törekvés nagy igyekezetében a személyiség ne sérüljön, s a gyerek és környezete számára összességében mégis örömteli elégedettséget biztosítson ez a küzdelem.

# 3. Teljesítmény és motiváció

*„Csakis az a tudás ér valamit, amelyet magunk szerzünk magunknak velünk született érdeklődésből és szenvedélyes tudásvágyból."*

Paul Léautaud

A korábbi részben bemutatott tehetség-modellek fejlődését összefoglalva láthattuk, hogy az elméletek egyre szélesedtek, egyrészt úgy, hogy mindenféle tehetség beleférjen, másrészt hogy a tehetség képesség szerinti és teljesítmény szerinti definiálását is megengedjék, harmadrészben pedig a tehetség e két ismérve közötti mediáló folyamatokat, elemeket bővítették. Így kapott helyet a tehetségkutatásban a motiváció is, amely vitathatatlanul egyik legmeghatározóbb és alapvető eleme a tehetségnek. Kiváló alkotók, gondolkodók maguk is mind azt a sajátosságot tekintetik a tehetség legfontosabb ismérvének, amely arra ösztönöz egy kivételes vagy éppen csak átlag feletti adottságokkal megáldott embert, hogy valóban szakemberré váljon. A tehetségekről többet árul el az, hogy az újabb és újabb akadályokat hogyan veszik, mint az alapvetőnek tartott specifikus adottságok megléte (Varró, 1991; Sosniak, 1990; Perleth és mtsai, 1993). Ide kívánkozik Edison híres mondása, miszerint a zseninek lenni 1% inspiráció/ihlet és 99% veríték (Gagnè, 1993). A mindennapi evidenciák ellenére a mérési nehézségek miatt alig játszik szerepet a motiváció a tehetség azonosításában.

## 3.1. A teljesítménymotiváció megközelítései

Miért akarnak az emberek sikert elérni a feladatok megoldása során? Bizonyos embereknek miért fontosabb az, hogy jól teljesítsenek, mint másoknak, például amikor iskolai munkát végeznek, dolgozatot írnak, vagy problémát oldanak meg? Miért vannak olyan emberek, akik vonakodnak elvállalni olyan feladatokat, amelyekben sikeresek lehetnének? Bárki, aki érdekelt egy társadalom, iskola vagy szervezet és az ott lévő emberek hatékony működésében, óhatatlanul szembe találja magát a fenti kérdésekkel, amelyek mind a teljesítménymotiváció jelenségéhez tartoznak. S mivel a teljesítés aktusa igen fontos az önmagunkkal való elégedettség szempontjából is, a mentális egészség és az életben való elégedettséggel foglalkozó szakemberek sem kerülhetik meg a jelenség mélyebb megismerését (Korman, 1974).

Mint ahogy minden motivációkutatás is két alapvető kérdés megválaszolására törekszik: nevezetesen (1) mi szolgáltatja az erőt/energiát a viselkedésünkhöz, (2) melyek azok a tényezők, melyek irányt szabnak viselkedésünknek, úgy a teljesítménymotiváció iránt érdeklődő szakembereket is leginkább az érdekli, hogy a teljesítményre törekvő embereknél milyen feltételek határozzák meg a teljesítményre törekvés energiáját és irányát. A tehetséggel foglalkozó szakemberek számára is az egyik kulcskérdés ma a motiváció, ahogy a Gagnè-modellben a szerző is felhívja a motivációnak és a képességeknek, mint a tehetség két komponensének az összefüggésére a figyelmet. Vagyis bármilyen motiváltak is vagyunk, képeségek híján nem tudunk teljesíteni, de fordítva is igaz: motiváció hiányában, még ha a körülmények, tárgyi feltételek, tehát a környezeti katalizátorok kedvezőnek is mutatkoznak, nem várhatunk kiemelkedő teljesítményt.

A teljesítménymotiváció elméletei két nagy csoportba sorolhatók. Az egyiket alkotják azok az elméletek, amelyek valamilyen általános motiváció-elmélet teljesítménymotivációra való alkalmazását jelentik, a másik csoportba tartoznak azok, amelyek kifejezetten a teljesítménymotiváció számára kínálnak elméleti kapaszkodót anélkül, hogy átfogó motivációs megközelítést nyújtanának (Korman, 1974). Az előzőek közül a konzisztenciaelméletet és az elváráselméletet tekintem át, a második csoportból pedig a McClelland és Atkinson-féle elméletet, valamint azok továbbgondolt, az eredeti tradícióra ráépülő változatait.

### *3.1.1. A konzisztenciaelméleti megközelítés*

A megközelítés a Festinger-féle kognitív disszonanciaelméletet alkalmazva feltételezi, hogy bejósolhatók azok a feltételek, amelyek mellett az emberek a teljesítményre motiváltak és azok, amelyek mellett nem. Az elmélet állítása szerint olyan erős az emberekben a konzisztenciára való törekvés, hogy még az önmagukkal kapcsolatos kedvező tapasztalatok ellenére sem változtatják meg szívesen magukról a számukra kedvezőtlen képet, csakhogy ne kelljen lemondani a korábban kifejlesztett énképről. Ezt a gondolatot a teljesítménnyel kapcsolatban Aronson és Carlsmith (1962) ellenőrizték laboratóriumi kísérletükben. Kimutatták, hogy a saját kompetenciánkról, illetve inkompetenciánkról való hitünkkel disszonáns tapasztalat a disszonancia csökkentésére motivál. A disszonancia csökkenést el lehet érni úgy, hogy az illető megváltoztatja a tudattartalmait, vagy úgy, hogy a viselkedésén módosít. Ez utóbbi azt jelenti, hogy képes a teljesítés örömét/sikerét feladni annak érdekében, hogy konzisztens legyen önmagával. Va-

gyis olyan szinten „hajlandó” csak teljesíteni, ami mellett azt érzi, hogy teljesítménye egy méltányos, kiegyensúlyozott kimenetel az önmagával kapcsolatos korábbi tapasztalatai alapján – még akkor is, ha ezáltal külső jutalmaktól esik el.

Ehhez az elképzeléshez jól illeszkedik Adams méltányosság elmélete (1963), amit a szerző témánk szempontjából sajnálatos módon a szervezeti működésre dolgozott ki. Az alapkoncepciót azonban érdemes megemlítenünk. Adams azt állítja, hogy a munkavégzésbe fektetett inputjainkat és a munkavégzés eredményét összevetve egy hányadost kapunk, amely alapján a helyzetet méltányosnak vagy méltánytalannak érezzük. Ez utóbbi esetben motiváltak leszünk a méltánytalanság megszüntetésére. Ennek az aránynak önmagában is értékítéletet tulajdonítunk, de ráadásul inputjaink (erőfeszítésünket) és eredményeink arányát másokhoz is viszonyítjuk. Az elméletet számtalan vizsgálatban kísérelték meg ellenőrizni. Denmark és Guttening (1967) vizsgálatában azt találták, hogy azok a magas önértékelésű nők, akik főiskolán szándékoztak továbbtanulni, nagyobb valószínűséggel kötelezték el magukat a cél eléréséhez szükséges aktivitásnak, mint az alacsony önértékelésű és továbbtanulni szándékozó nők. Aronson és mtsai (1963) egy másik kísérletében bizonyították, hogy az emberek, akik korábbi tapasztalataik alapján arra számítanak, hogy valami kellemetlen dolgot kell tenniük, a kellemetlen feladatot fogják választani annak ellenére, hogy egy sokkal kellemesebbet is választhatnának.

Adams elméletét alaposabban szemügyre véve azonban azt látjuk, hogy az inputok és az eredmények nem választhatók el élesen egymástól. Igen nehéz megállapítani, hogy például a felelősség az egy szükségszerű, de nem kívánatos vállalás, vagy pedig a döntéshozással együttjáró jutalmazó következmény. Ugyanígy a nehéz feladatok elvégzése lehet befektetés, de lehet a kompetenciánk átéléséből származó jutalom is. Ezekre a kérdésekre az iskolai motivációnál még vissza fogok térni.

### *3.1.2. Az elváráselmélet*

Gyakran találkozni azzal az érveléssel, miszerint az emberek annak arányában motiváltak a teljesítményre, amilyen mértékben elvárják, hogy ezzel a viselkedéssel bizonyos értékeket szerezzenek meg. Az elváráselmélet általánosan azt mondja ki, hogy az emberek azokat a viselkedéseket választják, amelyekkel maximalizálni tudják elérhetőnek tűnő nyereségeiket (ezek olyan kimenetelek, amelyek értékesek számunkra). Tehát lényegében azt állítja, hogy motiváltságunk azon múlik, mennyire bízunk abban, hogy erőfeszítéseink megfelelő eredményre vezetnek, és mennyire vonzó számunkra az eredményért kapott jutalom (Bakacsi, 2000). Ez azt jelenti, hogy az iskola és a munkahely befolyását azáltal gyakorolhatja, hogy bizonyos kielégülésekhez juttatja/juttathatja a dolgozókat/tanulókat (például jó jegyek, bizonyítvány és más elismerések formájában), továbbá ezt a hatékony, jó teljesítménytől teszi függővé. Vagyis ha ilyen megszerezhető értékek ígérkeznek, az a teljesítmény növekedéséhez fog vezetni. Ezek az eredmények ösztönzőkké alakulnak, amelyek növelni fogják a munkába/tanulásba való bevonódást, elköteleződést. Ha az illető azonban úgy hiszi, hogy az ilyen jutalmak nem függnek a teljesítményétől, nem fog reagálni ezekre az inszentívekre.

Az expektanciaelmélet igen szélesen értelmezhető. Egyes szerzők csak az extrinsic megerősítőkre korlátozzák az elméletet, míg mások ilyen elérhető értékként definiálják magát a teljesítményt is, mint önmagában is értékes és kívánt állapotot. Az emberek

ezekben az intrinsic motívumokban különbözhetnek egymástól. A teljesítménymotívum is ilyen intrinsic motívum, vagyis az emberek eltérnek egymástól abban, hogy a teljesítmény által elérhető állapot mennyire kívánatos számukra önmagában, a külső megerősítők nélkül.

Tehát ahhoz, hogy bejósoljuk valakinek a viselkedését, ismernünk kell (1) a teljesítményszükségletét, (2) az elvárását arra vonatkozóan, hogy képes-e elérni ezt a célt az adott szituációban. Hogy ez a két változó hogyan kapcsolódik össze, azt mutatja be David McClelland és John Atkinson elmélete.

### *3.1.3. A McClelland-i hagyományokon kialakult teóriák*

McClelland hozzájárulása a teljesítménymotiváció megértéséhez több szempontból is figyelmet érdemel.

1. Ő volt az első, aki elméleti magyarázatot adott arra, hogy a teljesítményszükséglet bizonyos emberekben miért fejlődik ki jobban, mint másokban.

McClelland (1980) motivációelméletét a tanult szükségletek köré építette, ezért fogalomhasználatában a teljesítménymotiváció, mint teljesítményszükséglet jelenik meg. Úgy definiálta a motívumot, mint érzelmi felhívással rendelkező inszentívek nagyjából körülhatárolt osztályának relatíve kitartó preferenciáját. Elméletében három szükségletet különböztetett meg. Ezekről a motívumokról feltételezi, hogy a tudatot megkerülve hatnak a viselkedésre. A *hatalmi motívum* (need for power, nP) a személynek azt az igényét fejezi ki, hogy kontroll és befolyás alá vonjon másokat, egy csoportot, vagy akár az egész világot. A másik nagy motívum az *affiliációs motívum* (need for affiliation, nAff), ami annak érdekében mozgósítja a személyt, hogy másokkal kölcsönösen élvezhető baráti kapcsolatot tartson fenn. MCCLELLAND (1987) rámutat arra, hogy a magas affiliációs késztetésű emberek igyekszenek elkerülni a konfliktusokat és a versengést, amikor csak lehetséges. A *teljesítmény motívuma* (need for achievement, nAch) a „jobban csinálni" törekvést fejezi ki (McClelland és Koestner, 1992). Ebben benne van az is, hogy valaki elérje vagy meghaladja bárki más teljesítményszintjét vagy valami külső tökéletességi standardot, vagy egyszerűen valamit kivételesen jól, egyedülállóan csináljon. Fontos megjegyezni, hogy a jó jegy az ilyen tanulók számára például azért fontos, mert visszajelzést nyújt a teljesítményükről, vagyis intrinsic kielégülést jelent.

Feltételezése szerint az emberek egy részében a helyzet által felkínált teljesítménykimenetel pozitív hatást kelt, amennyiben ezek a kimenetelek csak kismértékben térnek el attól, amit korábban tapasztalt. Mások számára azonban a lehetséges, vagyis a helyzet jellegének megfelelő viselkedés (törekvés a teljesítményre) eredménye nagy diszkrepanciát mutat az egyén korábbi tapasztalataival, így az negatív hatású és elkerülést vált ki. Erre az elméleti álláspontra számos olyan kutatás épült, amelyek igyekeztek összefüggést találni a teljesítménymotiváció egyéni hangsúlyozottsága és a szocializációs körülmények között, mint amilyen az önálló cselekvéseknek a gyermekkorban való megengedettsége (lásd később, Karnes és mtsai, 1984; Robinson, 1993, Bloom, 1985 munkáiban). Vagyis az emberek különböznek annak fokában, hogy mennyire találják a teljesítményt kielégítő tapasztalatnak.

Ez a konceptualizáció, mivel feltételezi, hogy egy bizonyos ingerhelyzet a kimenetelek mérlegelésével együtt válik a viselkedési arousal forrásává, lehetővé teszi: (1) az emberi teljesítménymotiváció mérését, (2) annak a valószínűsítését, hogy ki fog kifejleszteni magas teljesítménymotivációt és ki nem, (3) annak a bejóslását, hogy ki fog teljesítményorientáltan viselkedni egy adott szituációban és ki nem.

Az erősen teljesítménymotivált emberek ugyanis különböznek az alacsony teljesítménymotivációjú emberektől abban, hogy milyen helyzeteket preferálnak és hajlandók abban keményen dolgozni. Ezek a szituációk a következők:

÷ A közepes kockázattal járó helyzetek, hiszen a túl alacsony kockázatú feladat nem kihívás, és így nem is jelent annak teljesítése sikerélményt, a túl nehéz feladatok esetében pedig a teljesítés, illetve a siker valószínűsége igen alacsony.

÷ Az olyan helyzetek, amelyeknél a teljesítmény, az eredmény ismerete biztosított. Vagyis a magas teljesítménymotivációjú emberek szeretik tudni, hogy pontosan hogyan teljesítettek, igénylik a pontos és korrekt visszajelzést.

÷ Azok a helyzetek, amelyekben a saját felelősség biztosított. A magas teljesítménymotivációjú emberek szeretnek megbizonyosodni arról, hogy ők és senki más az, akinek „kiállítják a bizonyítványt".

2. Ezeket az elméleti alapokat és alapvető laboratóriumi hipotézisenek igazolását arra használta fel, hogy bizonyítsa, egyes nációk és társadalmak milyen emberi tényezőknek köszönhetően emelkednek fel, illetve hanyatlanak gazdaságilag.

Mivel az üzleti vállalkozói szereppel olyan karakterisztikumok társulnak, mint amilyeneket az előző három pontban a helyzetek preferenciája kapcsán jelölt meg McClelland, nevezetesen a kockázat kedvelése, az ilyen helyzetekben való jó teljesítés és a kitartó munka, a magas teljesítménymotivációjú emberek vonzódni fognak egész életükben azokhoz a foglalkozásokhoz, amelyekben a vállalkozói szerepet érvényesíthetik. McClelland feltételezte, hogy egy nemzet gazdasági növekedése a vállalkozói szerep sikeres felvállalásától függ, és ebből következően egy társadalom sikerességét azoknak az embereknek a száma határozza meg, akik vonzódnak e szerepkör betöltéséhez, s a teljesítő szituációkat kellemesnek találják. Ez a gondolatmenet implikálja azt a hipotézist, miszerint minél nagyobb a teljesítményszükséglet egy társadalomban, annál hatékonyabb a gazdaság működése és teljesítménye. Az egyéni mérésekhez (TAT-történetek) hasonlóan egy nemzet teljesítménymotivációját is az irodalmi alkotásaikban (pl. népmesék, gyermekmesék) megjelenő domináns témák feldolgozásán keresztül kívánta megbecsülni, majd ezeket párhuzamba állítani a nemzeti jövedelemmel és a gazdasági növekedés más jellemzőivel. Bár hipotézisei nagy vonalakban beigazolódtak, a kritikusokban hiányérzetet hagy olyan körülmények figyelmen kívül hagyása, mint a háborúk, földrajzi sajátosságok (időjárás, nyersanyag) és más gazdasági források.

Mivel McClelland elméletét bizonyos pontokon nem sikerült alátámasztani, s olyan kérdéseket hagyott megválaszolatlanul, mint például hogy a nem teljesítménymotivált emberek miért viselkednek adott helyzetben teljesítményorientáltan, a teljesítményorientált emberek miért teljesítenek időnként jobban a nem közepes kockázatú helyzetekben, vagy hogy a nők teljesítménymotivációja miért alacsonyabb, mint a férfiaké. Ezért a McClelland-i hagyományokon új, alternatív teóriák születtek.

**Szerepelméleti értelmezés** ● Klinger és McNeiley (1969) a különböző társadalmi csoportok eltérő teljesítményorientációjából kiindulva feltételezte, hogy az emberek azért törekszenek a teljesítményre, mert az ilyen szerepviselkedésről azt hiszik, hogy konzisztens az önmaguk észlelte életbeli szerepükkel. Ez az oka annak is, hogy a képekre adott történetek projektív tesztjeiben (pl. TAT; Murray, 1938) teljesítménytémájú történeteket mondanak, és egyben ez az oka annak is, hogy a magas társadalmi státusúak között több teljesítménymotivált embert találunk. [Vegyük észre, hogy Klinger modellje ezen a ponton a konzisztencia-modell alkalmazása (Korman, 1974)].

**Atkinson modellje** ● Ez az elmélet, akár csak a McClelland-é, számos viselkedési jelenségre ad magyarázatot. McClelland-del szemben azonban az ő kutatásai inkább laboratórium-orientáltak, és inkább koncentrálnak a manipulálhatóbb vizsgálati változókra, szemben a másik szerző komplexebb, összetettebb társadalmi változóival. ATKINSON elmélete nyílt kísérlet volt arra, hogy integrálja a személyiséglélektani vonatkozásokat a kísérleti pszichológiaiakkal. Kíváncsi volt arra, hogy különböző tartós motivációs sajátosságokkal bíró emberek hogyan viselkednek különböző környezeti feltételek között. Teóriája és eredményei szerint a feladatszituációhoz való viszony és az abban való viselkedés alapján kétféle típusú ember létezik, azonban mindkettő adott helyzetben teljesítményorientáltan viselkedhet! Az egyik típusba azok az emberek tartoznak, akiknek teljesítményigénye nagyobb a kudarctól való félelménél, a másik típusba pedig azok, akiknek a kudarctól való félelme, szorongása erősebb a teljesítményigényénél. Mindkettőt egy bizonyos kellemes hatás elérése motivál, azonban az előbbi számára az elégedettséget a siker váltja ki, az utóbbinál pedig a kudarc elkerülése.

Meg kell azonban jegyezni, hogy Atkinson az elméletét alapozó vizsgálatban úgy járt el, és ezáltal jutott a fenti két típushoz, hogy a teljesítményigény és a kudarctól való félelem mérése során kapott pontszámok, illetve azok eloszlása alapján mindkét esetben szétválasztotta a medián feletti és alatti egyének csoportját. Az erősen teljesítménymotiváltak csoportjába ezután azokat sorolta, akik a teljesítményigény mérésének eredményeképpen a medián fölé, a kudarctól való félelem mérése során pedig a medián alá estek. Ezzel analóg módon az erősen kudarcfélők osztályába azok kerültek, akik teljesítményigénye a mérés során a medián alá, kudarctól való félelme pedig a medián fölé került. Vagyis kimaradnak az elméletből azok, akik mindkét dimenzióban magas, vagy alacsony pontszámot érnek el!

Még nagyobb problémája az Atkinson-i koncepciónak, hogy a különböző kutatásokban különböző mérési eljárásokat alkalmaztak a személyek osztályozására, ami az elméleti és az empírikus ekvivalencia kérdését veti föl.

További gond az elmélettel kapcsolatban, hogy az egyértelműen olyan teljesítményhelyzetekre érvényes, ahol a személy ügyessége, kompetenciája megmérettetik. Sajátossága ezeknek a helyzeteknek, hogy igénylik a személy saját viselkedése feletti kontrollt és felelősséget. A felelősség észlelése, hogy mennyire tekinti a személy azt kívülről kontrolláltnak, azonban szubjektív lehet, vagyis nem a helyzet kizárólagos tulajdonsága (Rotter, 1966).

További nyitva hagyott kérdése Atkinson elméletnek, hogy feltételezhetjük-e, hogy a kudarckerülő személyekre jellemző a $P_s$= 0.50 érték körül forduló U-szerű görbe (Maehr és Sjogren, 1983). Félrevezető lehet, ha azt mondjuk, hogy a kudarckerülő személyek tényleg elkerülik az 50%-os siker-valószínűségi helyzetet, mivel csak az

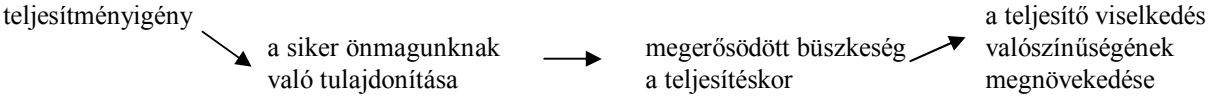
bizonyított, hogy a kudarckerülő személyek kevésbé preferálják ezt a szintet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kudarckerülő egyének jobban elkerülik a közepes nehézségi szintet, mint a $P_s < 0.50$ és a $P_s > 0.50$ helyzeteket.

Atkinson modellje azon a feltételezésen alapszik tehát, hogy bizonyos *alapvető motivációs tendenciák* alapján osztályozott emberek bizonyos környezeti feltételek között e két elem interakciója révén meghatározott viselkedést produkálnak. Vagyis a viselkedés a személy és a környezet közös funkciójának tekinthető. (Az elváráselmélet más képviselőivel megegyezik ez az álláspont). Azonban Atkinson-nak igen sajátos koncepciója van a környezet változóiról és azok viselkedésre gyakorolt hatásáról. Ez az, ami megkülönbözteti a korábban tárgyalt elméletektől. Szerinte a feladathelyzet meghatározható a benne foglalt *feladat nehézségével*. Vagyis amíg egyes feladatok megoldási valószínűsége a személy számára magas, addig más feladatoké alacsony. További feltevése, hogy a *siker értéke*, ami meghatározza annak vonzerejét, negatívan függ a *siker valószínűségétől*, vagyis jobban érezzük magunkat akkor, ha nehéz feladatot sikerül megoldanunk, mintha könnyűt. Szintén expliciten fejti ki a modell, hogy a kudarc negatív ösztönzője pozitívan függ a sikeres megoldás valószínűségétől, vagyis inkább szégyelljük magunkat akkor, ha könnyű feladattal vallunk kudarcot, mintha nehéz feladattal. Így a feladat sikerére vontakozó elvárásunk és a sikeres megvalósításból származó elégedettség, illetve a kudarc miatti szégyenérzet experimentálisan nem függetlenek egymástól az Atkinson-i értelmezésben. Az egyik változó manipulálása maga után vonja a másik változó módosulását. Az elmélet három fő konstrukciója tehát (1) a személyiség motivációs jellemzői, (2) a feladat sikerének a valószínűsége, és (3) a siker inszentív, ösztönző értéke. Az elmélet azon a ponton egyezik a McClelland-évl, amennyiben állítja, hogy a magas teljesítménymotivációjú emberek kedvelik a feladathelyzeteket. Az elköteleződésük azonban a feladat jellemzőitől fog függni: akkor lesz a legerősebb, amikor a siker 50%-os esélye kecsegtet.

Atkinson átörökítette elméletébe többek között azt a McClelland-nél is megtalálható problémát, ami a teljesítménymotiváció és a tényleges teljesítmény összefüggését érinti. Emiatt vetette fel maga Atkinson is különböző külső tényezők fontosságát abban, ahogy kölcsönhatásba lépnek a személyiség viszonylag tartós motivációs orientációival a teljesítmény meghatározása során.

A McClelland-i és Atkinson-i elméleti kereteket felhasználva további módosítások, finomítások születtek.

**A siker attribúciójának szerepe a teljesítményre való törekvésben ●** Weiner és mtsai (1971, 1972) felhívták a figyelmet arra, hogy adott viselkedési aktus kimenetelei és a későbbi viselkedés közé olyan kognitív folyamatok iktatódnak be, amelyek módosítják a későbbi viselkedéseknek az egyértelmű megjelenését és valószínűségét. Ezek a kognitív folyamatok befolyásolják az elvárást arra nézve, hogyha elköteleződik az egyén későbbi tevékenységeknek, az vajon milyen mértékben fog sikerrel járni, és vajon milyen fokú lesz a pozitív hatás, amelyet az elérés biztosít. Ennek a gondolatnak a kapcsán felhívják a figyelmet arra, hogy a magas teljesítménymotivációjú emberek abban különböznek az alacsonyaktól, hogy a saját erőfeszítésüknek hajlamosabbak tulajdonítani a sikert. Az összefüggést a következő ábra szemlélteti:




Az összefüggés fordítva is működik: a huzamosabb időn át gyengén teljesítő, alacsony teljesítményigényű tanulók sikereiket a véletlennek és más külső körülményeknek tulajdonítják. Mivel a külső körülményeket nem áll módjukban befolyásolni, ezért hiába teljesítenek jól, erre nem büszkék, s a teljesítmény vagy a jutalom (szintén külső megerősítőként) sem fogja megváltoztatni ezt.

A leghatékonyabb „motivációs ötvözet" tehát a pozitív énkép által megtámogatott teljesítmény elérésére irányuló belső hajtóerő. Az énképnek a tehetségesek motivációjában betöltött szerepére utal Perleth (1993) is, miszerint a tehetségesek a sikert képességeiknek, a kudarcot a szükséges erőfeszítés hiányának tulajdonították. Kevésbé okolták a külső körülményeket, és magasabb volt az önértékelésük. Freeman (1993) a hiteles visszajelzést tartja alapvetően fontos tényezőnek a teljesítménymotivációt meghatározó pozitív énkép kialakulásában. A család és az iskola megerősítheti tevékenységében a gyermeket, ha az erőfeszítését fontosnak tartja.

A tehetségkutatás területén számos vizsgálat mutat egyezést ezzel az elméleti kerettel. Méginkább arra hívják fel a figyelmet, hogy bizonyos szülői nevelési attitűdök hogyan befolyásolják a „sikert önmagamnak köszönhetem" attribúciót. Már Terman (1924) is felhívta a figyelmet arra, hogy longitudonális vizsgálatában a legsikeresebbnek bizonyult személyeknek a szülei már korán bátorították gyerekeiket a kezdeményezésre és a függetlenségre. A tehetséges óvodások szülei gyakrabban nyilatkoztak úgy, hogy elfogadják gyermekeik önállóságát a mindennapi rutinokban, például az öltözködésben (Karnes és mtsai, 1984; Robinson, 1993). Bloom (1985) a kiemelkedő teljesítményeket előmozdító katalizátorokat vizsgálva talált rá arra a szülői magatartásra, amelynek során a szülők bevonják gyermekeiket a család informális tevékenységeibe, megosztják a teendőket és érdeklődési területük művelését gyermekeikkel, mígnem a gyerekek maguk is elköteleződnek. Ezek a szülők mondhatni „belenevelik" a teljesítmény értékékét, az önfegyelmet, a „legjobbat nyújtani" fontosságát és a teljesítés örömét gyermekeikbe.

## 3.2. A társak hatása a teljesítményre

Számos szociálpszichológiai vizsgálat bizonyította, hogy a teljesítménymotiváció nagymértékben befolyásolt a társak által, vagyis ilyen értelemben is szituációfüggő. Ennek a befolyásolásnak az elméleti alapjait rakták le a különböző konformitáselméletek és kísérletek (Asch, 1956; Milgram, 1965), vagy a híres 1920-as évek végén, 1930-as évek elején zajló Hawthorne-vizsgálatok. Bár ez utóbbiak először a különböző fizikai faktorok (például a világítás) teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálták, végül oda jutottak, hogy illusztrálták az olyan interperszonális hatásokat a viselkedésre, mint a társak jóváhagyása, demokratikus- autoritariánus orientációjú vezetési stílus és a társak elvárásai. Bár a relatíve szegényes metodológiai eljárások miatt ellentmondásos eredmények születtek, ezek a vizsgálatok sokat idézett példái annak, ahogy a teljesít-

ménymotívumot a társas hatások determinálják. Szituációtól függően javíthatják vagy ronthatják a teljesítményt (Korman, 1973).

Témánk szempontjából a legfontosabb kérdések a következők:

1. Miért befolyásolják a társak véleményei és a különböző társas elrendezések a teljesítő viselkedést?
2. Milyen társas körülmények kapcsolódnak a különböző szintű teljesítményre való motiváltsággal?
3. Milyen feltételek mellett várhatjuk a legnagyobb hatást a teljesítménymotivációra?

Az első kérdésre elméletileg több lehetséges válasz is adható. Az egyik a már korábban is tárgyalt konzisztenciára való törekvésünkkel kapcsolatos. A csoport és a csoportvélemény a társas realitás érzését nyújtja számunkra, mint individuum számára. Megmondja, milyen jók, okosak, ügyesek vagyunk, igazunk van-e, és mi a helyes egy adott helyzetben, mi pedig arra vagyunk motiváltak, hogy olyan módon működjünk, ami konzisztens a realitással. A másik magyarázat szerint a csoporttal való haladás hozzájuttathat bennünket olyan teljesítményekhez és jutalmakhoz, amelyekre vágyunk.

Festinger (1954) társas összehasonlítás elmélete szerint a csoporton belül önértékelési célra használjuk fel a többieket. Festinger alapvető emberi késztetésnek tekinti a társas összehasonlítást, aminek funkciója a pontos énértékelés. Képességeink és véleményeink „jóságának" megítélésében (mivel azok közvetlenül nem mérhetők) a többiek jelentik a mércét. Az egyik következménye ennek a gondolatnak, hogy keressük azon emberek társaságát, akik jó alanyok erre az összehasonlításra, tehát akik képességeikben és véleményeikben közel állnak hozzánk. Másfelől az összehasonlítás megindít egy jellegzetesen egyirányú, „felfelé ható motivációt". Ez a motiváció azt a hajlamunkat fejezi ki, hogy igyekszünk az összehasonlításból pozitívan kikerülni, vagyis arra az eredményre jutni, hogy egy kicsivel jobbak, ügyesebbek, okosabbak stb. vagyunk a többieknél. Vagyis az összehasonlítás automatikusan elindítja a versengést, és növeli a teljesítménymotivációt (Fülöp, 1997). Akkor várhatjuk tehát a legmagasabb teljesítménymotivációt, ha hasonló képességű társak veszik körül az egyént, akik a legpontosabb énértékeléshez adnak alapot. Másrészt az adott helyzetben bárkinek megvan az esélye arra, hogy egy picivel jobb legyen, mint a másik. Éppen ezért a versengés, illetve a társas összehasonlítás, amelynek egyik jele a társ figyelése munka közben, vagy a társ produktumának elemzése, lehet magas belső motiváció jele: megtanulni a riválistól, amit ő tud, mert csak így érhető utol vagy szárnyalható túl (Fülöp, 1997). Ebben kifejeződik az önfejlesztés szükséglete. Fülöp (1997) azt találta vizsgálatában, hogy a felfelé való összehasonlítással elsősorban a magas önértékelésű személyek élnek, akik nem érzik veszélyeztetve énképük pozitív értékelését.

A harmadik kérdésre adható válaszok közül a legkézenfekvőbb, hogy a csoporthatás akkor a legnagyobb, amikor a csoportot alkotó személyek vonzalmilag erősen érintettek egymás által. Ekkor találjuk egy csoporton belül a legkiegyenlítettebb teljesítményeket. Ezzel szemben azokban a csoportokban, ahol a tagok közömbösek egymással szemben, kevésbé támaszkodnak a másik megerősítésére, ezért például a feladathelyzetekben megmutatkozó teljesítő viselkedésük is sokkal nagyobb változatosságot mutat. Ebben azonban benne van az is, hogy a magas kohéziójú csoportban, mivel a tagok érzékenyen reagálnak a képességek és a motiváció individuális különbségeire, megfigyelhető egy átlagolási tendencia (Berkowitz, 1954; Seashore, 1954). A kohézió szerepét vizsgáló kutatások azonban hangsúlyozzák, hogy annak teljesítményhez való kap-

csolódása nem közvetlen. A dolog úgy működik, hogy a kohézió csak egyik determinánsa annak, hogy a személy együtt halad-e a csoporttal a teljesítményszintben, bármilyen magas is legyen az.

A szociális normára való érzékenység olyan további tényezőktől is függ, mint a helyzet bizonytalansága, a csoporttal való együtthaladás szükségessége, illetve az arra való nyomás, a személyes önbizalom, valamint olyan célok rendelkezésre állása, amelyek egybeesnek a személy egyéni céljaival (Forgas, 1989).

A társak negatív irányú befolyása a teljesítményre a tehetségkutatásban elsősorban az alulteljesítő tehetségesek kapcsán került elő. Az alulteljesítés annak eredménye lehet, hogy a gyerekek nem képesek egyszerre kettő vagy több, egymással konfliktusban álló motívumukat kielégíteni. A sikertől való félelem társulhat azzal az ambivalenciával, amit a tudományos siker és a tradicionális női szerep között áll fenn lányoknál. Különösen erős lehet ez az ambivalencia az ifjúkor kezdetén és serdülőkorban, amikor női státusukat az iskolai siker által veszélyeztetve érzik (Horner, 1974). A sikertől való félelem jelenségét mutatták ki más szerzők is, fiatalabb gyerekeknél (Butler és Nisan, 1975; Butler-Por, 1993). Elképzelhető, hogy a tehetséges lányok az átlagosnál jobban tudatában vannak a konfliktusuk forrásának, ezért frusztráltabbak is a megoldásra való képtelenségük miatt. S a szülőknek igen nagy szerepe van abban, ahogy gyerekeik viszonyulnak saját teljesítményükhöz. Parson és mtsai (1982) kimutatták, hogy a szülők különbözőképpen magyarázzák gyermekeik sikereit, percipiálják azok képességeit: fiú gyermekeik sikerét inkább képességeiknek, a lányaikét inkább erőfeszítéseiknek tulajdonítják. Ilyen sztereotípiákat azonban a csoport is sugallhat (Ralph és mtsai, 1966).

A tehetségkutatás egy másik felismerése szintén az alulteljesítéssel kapcsolatos. A tehetséges tanulók úgy érezhetik, hogy tehetségük szociális fogyatékosság, és stratégiákat alkalmazhatnak különbözőségük csökkentésére, képességeik elrejtésére, elfedésére: a tesztek könnyűségének tagadásával, a személyes eredmények bagatellizálásával, a tanár kérdéseire adott önkéntes válaszok mellőzésével, a kevésbé igényes szókincs használatával a társaikkal való interakcióban, vagyis a teljesítőképességük alulmúlásával (Coleman és Cross, 1988; id. Ablard, 1997).

Egyes szerzők felvetik, hogy különböző korokban különböző módon mutatkozhat meg a teljesítményszükséglet. A korai szakaszokban az a kompetencia iránti késztetésben nyilvánul meg, később azonban egyre fontosabbá válnak a társakkal való összemérés szempontjai. Vagyis a teljesítménymotiváltságot egyaránt kifejezheti a másokkal és az önmagunkkal való versengés is (Maehr és Sjogren, 1983).

*Összefoglalva* tehát arra megadni a választ, hogy ki és milyen körülmények között fog teljesítményre törekedni, méginkább bejósolni a magas teljesítményt, láthatjuk, nem könnyű, elolvasva az idevonatkozó kutatásokat és elméleteket, mondhatnánk, lehetetlen. A teljesítményre való motiváltságot befolyásolják (1) a tevékenység intrinsic és extrinsic kimeneteleinek preferenciái, (2) a személy kimenetelekre vonatkozó elvárásai, vagyis hogy azokat elérhetőnek látja-e az adott helyzetben, (3) az effektív munka és az eredmény közötti kapcsolat megítélése – attribúciók és a méltányosság kérdése, (4) mások elvárásai, és (5) a csoportnyomás. Ez az oka annak, hogy a tehetség teljesítményre váltásában, bár elismerik a motiváció jelentőségét, azonosításra és predikcióra alig használják fel.

# 4. Az iskolai motiváció

Mint ahogy az előző fejezetben láttuk, számos elmélet foglalkozik az emberi motivációk egyik legemberibb típusával, nevezetesen a teljesítménymotivációval, azonban kevés olyan gyümölcsöző próbálkozással találkozunk, amely annak iskolában való megjelenését és formáit igyekszik rendszerbe foglalni és mérhetővé tenni. Fontosnak tartom témám szempontjából, hogy az iskolai motivációról beszéljek, hiszen terepe gyermekeink képességfejlesztésének, tudásuk gyarapításának, s egy sor olyan, a motiváció keretében értelmezhető pszichológiai sajátosság felerősítésében vagy sajnálatos módon torzításában játszik szerepet, amelyek a későbbi életben való boldogulásuknál kiemelten fontos szerepet fognak játszani.

Az elmúlt évtizedben számos vizsgálatot vezettek az iskolai teljesítményt bejósló változókkal kapcsolatban. A kutatók törekedtek arra, hogy felfedjék a magas akadémikus teljesítménnyel kapcsolatban álló faktorokat, így egy egész sereg olyan változót vizsgáltak, mint a társas viselkedés (pl., DeBaryshe, Patterson és Capaldin, 1993; Wentzel, 1993), az iskolai énkép (Marsh, 1984), tanulási stratégiák (Andreassen és Salatas-Waters, 1989), az iskola iránti elkötelezettség (Gamoran és Nystrand, 1991) és a szülők nevelési stílusa (Baumrind, 1991; Steinberg, Elmen és Mounts, 1989; Sallay és Münnich, 1999).

A vizsgálatok egy szintén jellegzetes vonulata az iskolai teljesítmény és az iskolai motiváció kapcsolatára koncentrál (Grolnick, Ryan és Deci, 1991; Wentzel, 1989, Csíkszentmihályi, 1991; Deci és Ryan, 1985, 1991; Kozéki, 1986, 1990; Kozéki és Entwistle, 1983, 1986; Entwistle és Kozéki, 1989; Réthyné, 1988, 1989, 1995). Általában ezek a kutatások arra az eredményre jutnak, hogy az iskolai motiváció pozitívan befolyásolja az iskolai teljesítményt. Ez önmagában elég evidens megállapítás, a dolog attól válik izgalmassá, hogy ki mit ért iskolai motiváción, milyen modell keretében értelmezi a motiváció és a teljesítmény közötti összefüggést, az iskolai motiváció milyen faktorait, elemeit különbözteti meg. E megközelítések egy része valamilyen általános teljesítménymotivációs elmélet adaptálása az iskolai helyzetre. Az előzőekben ezekből mutattam be néhányat, mint amilyen az elvárás elmélet, a konzisztencia-elmélet, vagy a McClelland–Atkinson-féle kognitív motivációs megközelítés, valamint ide sorolható még Bandura (1977) én-hatékonyságról szóló elmélete (Zimmerman, Bandura és Martinez-Pons, 1992) is, amelyről ennek a fejezetnek a végén szólok még.

A továbbiakban az iskolai motiváció három elméletetét ismeretetem, az egyik egy hazai kutató több, mint egy évtizedes fejlesztésének az eredménye. Ennek során utalok több olyan szerzőre, akik hasonló módon közelítettek az iskolai motivációhoz, valamint bemutatok több olyan vizsgálatot, amely a modell finomításához szolgáltatott támpontokat. A másik egy külföldi szerzőpáros tollából való, amely az előzőtől eltérő elméleti keretben ragadja meg az iskolai motivációt, mégis több ponton találkozik a korábban bemutatottal. A harmadik szintén egy külföldi szerzőpáros elmélete, amely megint egy új elméleti keretet nyújt az iskolai motiváció értelmezéséhez. Mindháromban fellelhetjük az előző fejezetben bemutatott teljesítménymotivációs elméletek elemeit, azok azonban sajátos rendszerbe foglalva köszönnek vissza.

## 4.1. Kozéki Béla iskolai motivációról szóló koncepciója

A szerző mindenek előtt különbséget tesz *tanulási* és *iskolai motiváció* között. Az iskolai motiváció többet jelent a tananyag elsajátítására való készenlétnél, „magába foglalja a gyermeknek azt a vágyát, törekvését, hogy mind jobban megfeleljen mindannak, amit az iskolában elvárnak tőle, hogy minél többet elsajátítson abból, ...amit az iskola a társadalmi elvárásokból, értékekből, követelményekből közvetít. *Röviden az iskolai motiváció az iskolai követelményeknek való megfelelés"* (Kozéki, 1990). Vagyis a szerző fontosnak tartja elméletileg is hangsúlyozni, hogy az iskolai motiváció jóval szélesebb körű annál, amit a teljesítménymotiváció átfoghat, s egyben szűkebb is annál, amennyiben az iskolai teljesítmény a teljesítménymotiváció általános késztetettségét kielégítő teljesítményeknek csupán az egyik lehetősége. Ebben a megállapításában impliciten benne van, hogy nem az iskola az egyetlen olyan terep, amely kielégítheti a gyermek teljesítmény iránti szükségletét.

Az elmélet három motivációs területet jelöl ki.

1. Az első ezek közül az érzelmi-szociális kielégítés formáit tartalmazza, s benne az affektív-szociális összetevők és az *identifikációs* mechanizmusok fejeződnek ki. Megalapozója a gyermekkor korai szakaszában a szülőkkel való kielégítő kapcsolat, amely által a későbbiekben a mások örömére szolgáló viselkedés a gondoskodást, szeretetet és *melegséget* váltja ki. Ezzel együtt válik erős ösztönzővé a felnőttek elismerése, elfogadó magatartása, valamint később az egykorúakkal való jó kapcsolat, a barátok általi elfogadottság, az *odatartozás*.
2. A második motivációs területen a gyermeket a saját út követésének, a tudásszerzésnek a vágya hajtja. Örömet jelent számára az *önállóság*, hogy a maga erejének köszönhetően érjen el eredményeket. A *kompetenciaérzés* kielégítő, jutalmazó számukra. *Érdeklődésvezérelte* aktivitásukban is az önkifejezés, a saját út követésének a vágya nyilvánul meg.
3. A szerző önálló motivációs területként emeli ki a morális motívumok csoportját, amelyeket nélkülözhetetlennek ítél meg az iskolai működés szempontjából. Belső késztetésként jelöli meg az értékeknek, normáknak, mások igényeinek való megfelelésre való törekvést. Mindezek kielégítése biztosítja a pozitív *önértékelést*, amely a *követelmények teljesítésével* és a *felelősség vállalásával,* átélésével érhető el (Kozéki, 1980, 1986, 1990).

A szerző kimutatott még egy szűkebb jelentésű, negyedik „nem iskolai" motivációs (és orientációs) dimenziót, amely az iskolával kapcsolatos negatív attitűdöket, a *presszió érzését* és a szervezetlen tanulási módszereket foglalja magába.

Összefoglalva Kozéki iskolai motivációról szóló elméletét, kölcsönözzük több publikációjában is közzétett összefoglaló táblázatát (1. táblázat). A táblázatban a „Fő motívumok, szükségletek" tulajdonképpen a feltételezett látens faktorok, az „Iskolai motivációs faktorok" a szükségletek manifeszt megnyilvánulási formái az iskolában, míg a „Megerősítés motivációs formái" az inszentíveket, a szükségleteket aktiváló ösztönzőket jelentik.

| Fő motívumok, szükségletek | Iskolai motivációs faktorok | Megerősítés motivációs formái | A tanuló motivációs típusa |
|---|---|---|---|
| Érzelmi MELEGSÉG<br>Gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete | Érzelmi MELEGSÉG<br>Jó, intim érzelmi kapcsolat | Érzelmi és szociális kötelékek. | KÖVETŐ<br>Fő a jó kapcsolat, szeretettség megszerzése. Melegszívű, szorgalmas, megbízható, passzív, kudarckerülő. |
| AFFILIÁCIÓ<br>Az odatartozás szükséglete (főleg egykorúakhoz) | SZOCIABILITÁS<br>Elfogadottság, felnőttekhez és egykorúakhoz tartozás | | |
| IDENTIFIKÁCIÓ<br>Elfogadottság szükséglete (főleg a nevelők részéről) | | | |
| KOMPETENCIA<br>Tudásszerzés szükséglete | KOMPETENCIA<br>Tapasztalás, tudásszerzés, ügyesedés | Kognitív és praktikus teljesítés | ÉRDEKLŐDŐ<br>Fő a kognitív téren való sikeresség. Érdeklődő, kreatív. Szereti a versengést, saját érdeklődés követését. Szociábilis, bár nem melegséget, inkább népszerűséget igényel. |
| INDEPENDENCIA<br>Saját út követésének szükséglete | | | |
| ÉRDEKLŐDÉS<br>Kellemes, közös aktivitás szükséglete – újdonságok iránti fogékonyság* | ÉRDEKLŐDÉS<br>Kihívás, kaland, játék, győzelem | | |
| FELELŐSSÉG<br>Önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete | FELELŐSSÉG<br>Moralitás, jellemvonások által irányította magatartásra törekvés<br><br>KÖVETELMÉNY-TELJESÍTÉS<br>Iskolai elfogadás | Személyes és társadalmi felelősség, moralitás, lelkiismeretesség | TELJESÍTŐ<br>Fő a becsületes, eredményes feladatteljesítés, a saját tökéletesedésért érzett felelősség, helytállás. Önálló, érzelmileg is független. |
| LELKIISMERET<br>Bizalom, értékelés szükséglete, önérték | | | |
| RENDSZÜKSÉGLET<br>Az értékek követésének a szükséglete | | | |
| PRESSZIÓÉRZÉS<br>Annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek | | | |

*A két szerző közös publikációiban ez a szükséglet kétféle leírással jelenik meg: a magyar nyelvű publikációkban (Kozéki és Entwistle, 1986) mint „kellemes, közös aktivitás szükséglete, az angol nyelvű publikációban (Entwistle és Kozéki, 1986) mint az „újdonságokra való fogékonyság” szükséglete. Az értelmezések során azonban mindkét szerző ez utóbbi értelemben használja az érdeklődést.

*1. táblázat. A tanulási motiváció összetevői*

Kozéki és szerzőtársai (Kozéki és Entwistle, 1983, 1986; Kozéki és Verma, 1980; Kozéki és Hrabal, 1983; Entwistle és Kozéki, 1989a, 1989b) számos vizsgálatot végeztek erre az elméleti modellre alapozva kidolgozott Iskolai motiváció kérdőívvel (bemutatását lásd a Vizsgálati eszközöknél). Eredményeiket az alapvető motivációs dimenziók megerősítésére, finomítására, a dimenziók összefüggéseire, a különböző kultúrák összehasonlítására használták fel. Még a korai vizsgálataik során felállítottak 27 hipotetikus motivációs struktúrát az egyes dimenziókban elfoglalt hely (amely lehet „+”,

„0” vagy „–”) kombinációi alapján. Kiderült, hogy egyes kombinációk a gyakorlatban nem léteznek, vagyis a kilenc motivációs aldimenzió nem teljesen független egymástól: bizonyos motívumok jelenléte meghatározza más motívumok megjelenését vagy eltűnését. Egyes dimenziókon belül bizonyos motívumok dominánssá válnak, miközben át is formálják mind az abba, mind a többi dimenzióba tartozó motívumot.

Ezzel három fő, az iskolai eredményesség szempontjából pozitív konstellációt sikerült találni, melyek a következők:

1. Központi motívuma a *jó kapcsolat megteremtése*, s ennek alapján igyekszik a követelményeket maradéktalanul teljesíteni, szorgalmas, megbízható. Dependens, jellemző motívuma a kudarckerülés. Fontos az ilyen gyereknek, hogy szeretetet, elismerést, megbecsülést kapjon. Kedves, könnyen kezelhető.
2. Domináns motívuma az *érdeklődés*. Azért tanul, mert számára élményt, szórakozást jelent a tanulás, ami által érdeklődését kielégítheti. Szeret versengeni és győzni. Az affektív motivációja a szociabilitás terén igen erős, ami összefügg a másokkal való összemérés igényével, a játékkedveléssel és azzal, hogy törekszik a népszerűségre.
3. A harmadik típust az *önértékelésének fenntartása,* az eredményért érzett felelősség hajtja, ezzel van összefüggésben, hogy kompetenciamotívuma is magas. Emocionálisan független, önálló.

Kozéki is osztozik másokkal abban a véleményében, hogy a gyermeknevelési szokások nagymértékben meghatározzák e motivációs típusok kialakulását. Hangsúlyozza a kiegyensúlyozottságot, vagyis azt, hogy bármelyik terület túlburjánzása eredménytelenséghez, a személyiség torzulásához: túlzott dependenciához, erőszakosan dominanciára törekvő viselkedéshez, vagy „túlszocializált”, fanatikus normatartó viselkedéshez vezethet. Ajánlásában „a nagyon meleg szeretetet szigorú következetességgel, a nyitott, szabad aktivitást jutalmazó normatartásra ösztönzéssel, vagy az engedelmességre nevelést nyitottsággal, értelmi együttmozgásra ösztönzéssel” párosítva juthatunk hasznos motivációs stílushoz (Kozéki, 1990, 119. o.). A kiegyensúlyozottságot tehát a nevelők részéről is fontosnak tartja. Ez a gondolat empírikusan is igazolást nyert a gyerekeknek az iskolai tanulási környezet és a tanári magatartás percepciójára vonatkozó vizsgálatában. Két nagy faktorba rendeződtek az azokat leíró skálák. (1) Az első faktor egy szálra fűzi fel a „jó tanárság” változóit a kontrollal, fegyelemtartással (a tanári hatékonyság eszközeként), az odafigyeléssel, a jó magyarázó képességgel és a barátságossággal. (2) A formalitás dominanciájával jellemezhető faktorban összekapcsolódik az erős leterheltség, a tényekre koncentráló tanítás, a túlzott kriticizmus. Ezekhez a tanulók negatív értékelése kapcsolódik (Entwistle és Kozéki, 1989b).

A motívumok és kielégülésük kiegyensúlyozottságának szükségességét más szerzők is megfogalmazzák. Emmons (1991) szerint a feladatcélokra való törekvés különösen veszélyes lehet a jó közérzet szempontjából akkor, amikor a személyeket a társas céljaik beteljesítésétől elvonja. Eredményei alapján azok az emberek, akik kizárólagosan a feladatvégzésnek szentelik figyelmüket, a mindennapi életükben rossz közérzetről számolnak be.

A Kozékiéhez hasonló dimenziókkal más szerzők is dolgoztak (Biggs, 1978; Entwistle és mtsai, 1979). Mindannyian összefüggést véltek felfedezni az egyén jellegzetes motivációs típusa és a feladatvégzés módja, az egyén tanulási stílusa vagy oientációja, és így eredményességük között. Az ő munkáikban azonban csak a kognitív

domináns motívummal jellemezhető motivációs típus bizonyult egyértelműen eredményesnek. Más helyütt maga Kozéki is így ír: „...a gyermekek szükségletei találkoznak a nevelés célkitűzéseivel (a kapcsolatteremtés szükséglete a társas kapcsolatokban való hatékonyság nevelési követelményeivel; a *kompetenciaszükséglet a tanulási eredményesség – fejlődés követelményével*; a gyermek önbecsülés és értékkövetés-szükséglete a nevelőknek a magatartással kapcsolatos követelményeivel)." (Kozéki, 1990, 118. o.)

Biggs (1978) az iskolai teljesítmény változóit elmezve olyan modellt hozott létre, amelyben a független (személyi és szituációs tényezők), a közbülső (a tanulók motívumai és tanulási stratégiái) és a függő (teljesítmény) változók interakcióját tételezi fel. A közbülső változók között foglalnak helyet az affektív vagy motivációs változók, amelyek a következők lehetnek: az *instrumentális motívum* a képesítés vagy valamilyen más végállapot elérésére irányul, ahol a személy csak épp arra motivált, hogy átjusson a vizsgán. Jellemzője a kudarcfélelem. Az *intrinsic motívummal* rendelkező gyereket az érdeklődése vezérli, elégedettséget számára a kompetenciájának átélése jelent. A *teljesítménymotívum* hangsúlyossága esetén a személy célja, hogy megszerezze a legjobb osztályzatot függetlenül attól, hogy a tananyag érdekes számára, vagy sem. Ezek a motívumok eltérő viselkedési stratégiákhoz vezetnek: a *reprodukáló* a limitált tartalom mechanikus reprodukálására, az *értelmes* az elmélyülésre, korábbi tapasztalatokkal való szintézisre törekszik, és a *szervező,* aki elolvas minden szükséges irodalmat, betartja a határidőket, mintatanulóként viselkedik. BIGGS feltételezése szerint a dimenziók függetlenek egymástól, vagyis előfordulhat, hogy egyes tanulóknál mind a három magas, vagy mind a három alacsony értéket képvisel. Másik feltételezése szerint a motivációk és a hozzájuk tartozó stratégiák tantárgyanként és helyzetektől függően változhatnak.

Kozéki és Entwistle (1986) később hasonló motivációs–orientációs párokat jelölt meg, mint BIGGS. Ennek alapján a „követő" motivációs típusra jellemző, hogy a tanár kedvére és kedvéért igyekszik dolgozni, pontos előírásokat várva tőle, valamint azt, hogy a tanár strukturálja az anyagot és az elsajátítás módját. Ezt a tanulási stílust *reprodukálónak* nevezik a szerzők, hasonlóan Biggs-hez. Az „érdeklődő" motivációs típust az érdeklődésének megfelelő területen való *elmélyült* tanulási stílus jellemzi, aki a megértésre, az önálló tapasztalatok szintézisére törekszik, kritikus, kedveli a kihívásokat, a versengést, törekszik a sikerre. Viszonylag tananyagfüggetlen. A „teljesítő", eredményességre koncentráló harmadik típus tanulása *szervezett*, a pontos célkitűzések elérése érdekében kitartó munkára képes. Szerintük ezek a motivációs struktúrák és a hozzájuk kapcsolódó tanulási stílusok/orientációk viszonylagos állandóságot mutatnak, így a jellem „dinamikus aspektusainak" tekinthetők (Kozéki és Entwistle, 1986). Ugyancsak ebben a cikkben írják, hogy a motivációs típus elsősorban a személyiséghez kötött, s minden helyzetben nagymértékben állandó, míg a tanulási stílus jobban függ az adott helyzettől, a tanulási formától, intézménytől, kultúrától.

Később a szerző megpróbálta a fő motivációs faktorokat összefüggésbe hozni a személyiség egyéb sajátosságaival (Kozéki, 1989; Eysenck, Kozéki, Kálmánchey, 1980), különböző környezeti meghatározókkal (Kozéki, 1989), a diákok tanárokra vonatkozó percepciójával és a szülői hozzáállással a gyerekek iskolai munkájához (Kozéki és Entwistle, 1989b.) Ezek közül számunkra legérdekesebbek az iskolai munka és a környezeti meghatározók kölcsönhatása.

*Az iskolai munka és az iskolai környezet*

Több szerző is utal arra, hogy az iskolai motivációt és orientációt viszonylagos állandóságuk mellett befolyásolja az iskola és a tanárok tanítási stílusa. Bár a legtöbb vizsgálatban nem magát a környezeti sajátosságokat, hanem azok gyerekek általi percepcióját vizsgálták, tanulságos eredményekre jutottak. Kiderült, hogy a tanulási környezet, legalábbis ahogy a gyerekek észlelik, befolyásolja tanulási orientációjukat és motivációjukat. A tanítási módszerek észlelését más sémák szerint oldják meg a különböző motivációs sajátosságokkal rendelkező gyerekek. Az *érdeklődésorientációjúak* (TO és TM) a tanárok magyarázási képessége, a leterheltség és az irántuk való érdeklődés kapcsán ítélik meg az iskolát. Ezek alapján az érdeklődésvezérelte, mélyrehatoló motivációs/orientációs stílust leginkább az olyan iskolai környezet aktiválja, amelyikben van idő az érdeklődésnek adekvát elmélyülésre, tehát a leterheltség nem túl magas, a tanárok jól magyaráznak, fontos nekik, hogy a gyerekek megértsék az anyagot és összekapcsolják azt az iskolán kívüli világgal, tapasztalatokkal. A *felszínes, reprodukáló* munkát azonban olyan környezeti hatások indukálják, amelyek túlzott követelményeket támasztanak a tanulókkal szemben (leterheltség), és ahol erősen formalizált a tanítás. Ilyen körülmények között ugyanis csak látszólagos teljesítésre van lehetőség, amely mindkét részről a „túlélés stratégiáit" indítja be. Az iskola irrelevanciája szintén a felszínes tanulási stílust aktivizálja, hiszen „minek tanulni, ha az életben semmi hasznát nem veszem". A *felelősség morális motívuma és a szervezett tanulási stílus* nem alkotott egyértelmű kapcsolatot semmilyen iskolai/tanári környezettel/magatartással. A stratégikus munka a legtöbb esetben kapcsolódott az érdeklődéshez is. A felelősség motívuma pedig csak az olyan percepciókkal társult, mint „az iskola a legjobbat akarja kihozni belőlünk", „magas standardokat állítanak fel a velünk szembeni elvárásaikban a tanárok", „majdnem minden tanárunk kész segítséget és tanácsot adni a tanulásunk során" – ez utóbbi azonban kapcsolódott az affiliációs motívumcsoporthoz is (Entwistle és Kozéki, 1989). Hasonló eredményeket felsőoktatásban is találtak a hallgatók tanszékeikről való percepciója és tanulási stílusuk között (Entwistle és Ramsden, 1983). Ugyanakkor Brunstein és mtsai (1998) egyetemi hallgatókkal végzett vizsgálataikban arra hívják fel a figyelmet, hogy a személyes szükségletekkel inkongruens célok és magatartások felelősek az érzelmi „jól-lét", a közérzet minőségéért. Vagyis adaptívak a környezeti követelmények szempontjából a hallgatók, de ha ez inkongruens az alapvető személyes diszpozíciójukkal, az a közérzet romlásához, eredménytelenséghez, a tevékenységbe való minimálisan szükséges bevonódáshoz vezet.

## 4.2. Maehr „Személyes befektetés modelljének" iskolai alkalmazása

Maehr és Braskamp (1986) a 80-as években dolgozták ki kognitív modelljüket a teljesítménymotivációra vonatkozóan. A motiváció több mint egy évtizedes tanulmányozása során Maehr (Maehr és Meyer, 1997) úgy találta, hogy a „személyes befektetés" egy igen hasznos alternatív terminusa a „motivációnak", több okból is:

1. A „motiváció" elnevezését olyan szerteágazó jelentések terhelik, amelyekkel szemben nehéz védekezni. Ez persze nem kizárólagosan a motiváció tanulmányozásának a problémája, de mégis probléma.

2. A „személyes befektetés” a személy által véghezvitt bizonyos *akciókra* fókuszál, és ez az, ami Maehr szerint az emberi motiváció tanulmányozásának alfája és omegája kell, hogy legyen.
3. A „befektetés” metaforája sugallja, hogy minden ember birtokol bizonyos forrásokat: időt, bizonyos energiamennyiséget, tudást, készségeket, amelyeket a helyzetekbe magával hoz, legyen az az iskola, a játszótér vagy a munkahely.
4. Impliciten ez magában foglalja azt a gondolatot, miszerint a motiváció tanulmányozásakor nem az az alapvető kérdés, hogy egy személy egy adott helyzetben motivált-e vagy sem. Eleve feltesszük, hogy *az*. A kérdés az, hogy mikor és hogyan invesztálnak az emberek időt, energiát, vagy akár tálentumot egy adott tevékenységbe.
5. A befektetés csakúgy, mint a motiváció, specifikusan megnyilvánul a viselkedés *irányában* (preferencia,), *intenzitásában* (próbálkozások/megoldások száma, aktivitási szint), a *kitartásban* (perzisztencia, a motiváció folyamatossága) és a tevékenység *minőségében* (megfontolt, stratégikus tanulás, a kihívások és a kockázatok iránti fogékonyság), valamint – bár kevésbé közvetlenül és nem is mindig könnyen megragadható formában – a *produktumban*.

A teljesítménymotívum, illetve az egyéni, személyes befektetés adott szituációban történő meghatározásában három alapvető, kritikus elemet jelöl ki az elmélet. Az első a *self érzése*, amely az önmagunkkal kapcsolatos észleletek, hiedelmek és érzések többékevésbé szervezett együttesére utal („Ki is vagyok?”). Az én érzése olyan komponensből tevődik össze, mint amilyen a kompetencia érzése, az autonómia érzése, a szándékosság, „én akarom” érzése. Ez mind hozzájárul a személyiség motivációs irányultságához. A teljesítménymotívum megnyilvánulásának meghatározásában szerepet játszó második elem a *viselkedés személyes inszentívjei* egy adott szituációban, amely a tevékenység motivációs fókuszára utal, különös hangsúllyal arra, hogy mit tekint a személy „sikernek”, illetve „kudarcnak” ebben a szituációban.

Azokat a végállapotokat, amelyekre az emberek a motivált viselkedésük során törekszenek, meg lehet közelíteni a személyes motivációs diszpozíciók, valamint a személyes célok fogalmaival (Emmons, 1997). S bár a motívumokról és a célokról hagyományosan azt gondolják, hogy igen erősen összefüggnek, sok szakember felhívja a figyelmet arra, hogy a *motívumok* és a *célok* két megkülönböztethető motivációs működést fejeznek ki (McClelland és mtsai, 1989, Winter, 1996). McClelland azt vetette fel, hogy a végállapotok, amelyekre az emberek törekszenek, korlátozott számú motivációra reflektálnak. McClelland úgy definiálta a motívumot/szükségletet, mint az érzelmi felhívással rendelkező inszentívek nagyjából meghatározható osztályának relatíve kitartó preferenciáját. A személyek különböznek egymástól a különböző típusú inszentívek preferenciájában, így az inszentívek által nyújtott kielégülésük kapacitásában is. A motivált viselkedési szekvenciát ezek az inszentívek, illetve az azok rendelkezésre állását/elérhetőségét jelző környezeti kulcsingerek indítják be. Szükségleteink azonban egy implicit motivációs rendszert alkotnak, amelyeknek a személyek általában nincsenek tudatában, hiszen azok a korai életszakaszban a különböző, elégedettséget, kielégülést biztosító inszentívekkel való találkozások során alakulnak ki. Ezzel szemben a személyes célok egy kognitív alapú explicit motivációs rendszert reprezentálnak, amely a tudat számára hozzáférhető, következtetni lehet rájuk a személyes beszámolókból, kérdőívekből. Ez a nyilvánvalóság nem jelenti azt, hogy a személyek állandóan

kifejezésre juttatják céljaikat, inkább csak annyit, hogy figyelmüket a céllal kapcsolkatos tervek és tevékenységek kivitelezésére összpontosítják. S bár a céloknak való elköteleződés részben az implicit motiváció által befolyásolt [ahogy Emmons (1986) írja, „a személyes célok képezik a magasabbrendű motívumok perszonalizált megnyilvánulási alkalmait"], nem lehet redukálni az örömkeresés és a hedonisztikus beteljesülés általánosított tendenciájára. A célok konstruálását befolyásolják a személyes értékek, hiedelmek, az énkép, énnel kapcsolatos vágyak stb. (Cantor és Blanton, 1996). Továbbá, hogy milyen célokat tesz magáévá valaki, függ attól is, hogy a környezetében milyen követelésekkel, elvárásokkal találkozik. Így a személyek gyakran kötelezik el magukat olyan céloknak, amelyek nincsenek összhangban alapvető motívumaikkal. Azonban hiába összpontosítanak a személyek ezen elaborált célok elérésére, az implicit motivációs rendszer is aktív marad az érzések szintjén, befolyásolja a siker és sikertelenség hatását a személy érzelmeire és hangulatára.

A személyes inszentívek közé tartoznak a (1) munkával/feladattal kapcsolatos célok, amelyek a feladatvégzés vagy tanulás folyamatára, a fejlesztésre fókuszálnak (mint amilyen a kaland, az újszerűség megtapasztalása, vagy a „megérteni valamit" törekvése); (2) az ego-célok, amelyek önmagunkra, például a képességekre összpontosítanak (jobban csinálni valamit, mint a többiek); (3) a társas szolidaritás céljai (örömet szerezni másoknak, boldoggá tenni másokat); (4) és a külső jutalommal kapcsolatos célok (valamilyen díjért vagy jutalomért dolgozni). Mind a négy személyes inszentív további két elemre bontható:

1. Feladat/munka
   a) Feladat-involváltság (kaland, az újszerűség megtapasztalása)
   b) Kiválóságra való törekvés (megérteni valamit, a fejlődés vágya)
2. Ego
   a) Versengés (jobban csinálni valamit, mint a többiek)
   b) Hatalom (győzni)
3. Társas szolidaritás
   a) Affiliáció (örömet szerezni másoknak)
   b) Társas törődés (segíteni egymásnak)
4. Külső jutalmak
   a) Elismerés (díjat nyerni)
   b) Financiális jutalmak (pénzt keresni)

A harmadik összetevőt a *percipiált alternatívák* alkotják, amelyek azokra a viselkedési alternatívákra utalnak, melyeket a személy elérhetőnek és helyénvalónak (a személy számára egzisztáló szociokulturális normák értelmében) tart az adott szituációban.

E modellre alapozva Maehr és munkatársai (1984) kidolgozotak egy iskolai motivációs kérdőívet, amely a „self érzése" és a „személyes inszentívek" dimenzióját együttesen igyekszik megragadni. McInery és Sinclair (1991) ezt a motivációs kérdőívet használva úgy találta, hogy a Maehr-féle modellnek megfelelő 11 motivációs alskála három nagyobb faktorba rendeződik, amelyeket a 2. táblázat szemléltet.

| Self-érzések | Személyes inszentívek | | Viselkedési alternatívák |
|---|---|---|---|
| | **Alskálái** | **Faktorai** | |
| Énerő<br><br>Önbecsülés<br><br>Célirányosság/<br>Szándékosság | Versengés | Extrinsic | |
| | Hatalom/Erő | | |
| | Elismerés | | |
| | Jelképes megerősítések | | |
| | Társas érintettség | Társas | |
| | Affiliáció | | |
| | Feladat-involváltság | Intrinsic | |
| | Kiválóságra való törekvés | | |

*2. táblázat. Az iskolai motiváció összetevői*
(McInery és Sinclair alapján, 1991)

A „személyes befektetés” modellben tehát a figyelem a személyes feldolgozásra, a kognitív elemekre terelődik, amelyek alapvető okai és egyben mediátorai a motivációnak. Például a hangsúly nem annyira magán, a környezeten, illetve annak ingerein van, hanem azon, hogy a személy percepciói, mentális sémái és hiedelmei miként közvetítik azokat a motivált válasz felé.

## 4.3. Deci és Ryan én-determinációs elmélete

Az iskolai teljestímény egy igen gyümölcsöző, sok kutatást megtermékenyítő és generáló motivációs megközelítése Deci és Ryan (1985, 1991) én-determinációs (Self-Determination Theory) elmélete. Bár Deci és Ryan én-determinációs modelljét nem feltétlenül az iskolai helyzetre dolgozta ki, nagyon hamar felszaporodtak az elmélet edukációs alkalmazásai (Grolnick és Ryan, 1987; Vallerand et al., 1995). Így az elméletet ennek az alklamazásnak megfelelően mutatom be.

Az elmélet azt állítja, hogy az iskolai viselkedést tekinthetjük belsőleg, külsőleg motiváltnak, valamint amotiváltnak. A *belsőleg motivált viselkedés* önmagáért való, a kielégülés és öröm forrása maga a tevékenység, mindenféle külső megerősítők illetve kényszerek nélkül.

Vallerand és munkatársai (1992) az intrinsic motivációt további három altípusra osztották, nevezetesen: belső motívum (1) a tudásra – „Örömmel tölt el, ha új dolgokat tanulhatok”, (2) a teljesítésre – „Örömmel tölt el, ha felülmúlom önmagam”, és (3) a stimulációra – „Igazán élvezem, amikor érdekes dolgokat olvashatok” (Fortier, Vallerand, Guay, 1995). A szerzők továbbá hierarchikus rendszerbe foglalták az elméletet, amennyiben feltették, hogy az egyes motivációs típusok három különböző szinten működhetnek aszerint, hogy mennyire általánosak a személy viselkedésére nézve: globális, kontextuális és szituációs szinten.

Ezzel szemben a *külsőleg motivált viselkedés* természetszerűleg instrumentális, vagyis eszköze valamilyen végállapot elérésének. A szerzők szerint legalább három formája lehet a külsőleg motivált viselkedésnek, a külső kényszerek, illetve megerősítések

három úton szabályozhatják a viselkedést: (1) külsőleg, (2) introjekción keresztül, (3) azonosuláson keresztül.

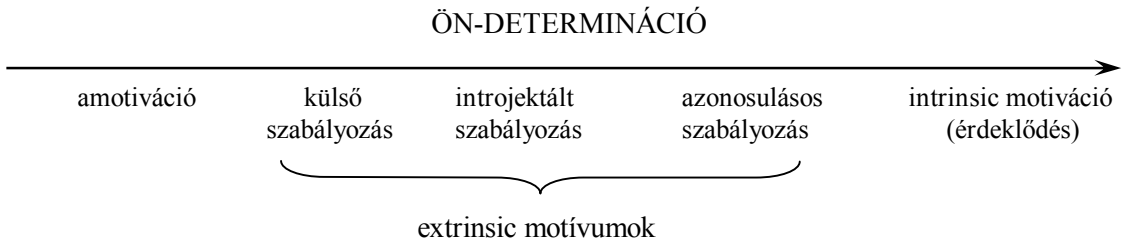
A külső szabályozás az, ami az irodalomban általában mint extrinsic motiváció jelenik meg. A motívumok ezen csoportjára akkor gondolunk, ha az általa aktivált és irányított viselkedés célja valamilyen pozitív következmények megszerzése (jutalom) vagy negatív következmények elkerülése (szülői vagy tanári kritika, büntetés).

Az introjektált szabályozás olyan folyamatra utal, amely által a külső igény belsővé válik, és amit a személy arra használ, hogy megerősítse, „szentesítse" vagy helytelenítse saját viselkedését. Tulajdonképpen lelkiismereti kérdésként fogja fel valaminek a teljesítését – manifeszt külső kényszer nélkül.

Az azonosuláson keresztül megvalósuló szabályozásról akkor beszélünk, amikor a személy eléri azt, hogy aszerint ítélje meg vagy értékelje saját viselkedését, hogy azt mennyire érzi fontosnak, így a teljesítés a személy választásának kérdése. Vagyis szemben az előző két externális szabályozással, itt semmiféle környezetből származó külső, vagy belső nyomás nem érhető tetten. Ezt a motivációs típust a szerzők self-determinált külső motivációnak nevezik, szemben az előző két, nem self-determinált külső motivációs típussal.

Deci és Ryan (1985) az intrinsic és extrinsic motivációk mellett elkülönítettek egy harmadik motivációs konstrukciót, neveztesen a *motiválatlan (amotivált) típust*, amely nélkül nem érthető meg az iskolai viselkedés. Az amotiváció fogalma nagyon hasonló ahhoz, amit Seligman (1975, id. Forgas, 1989) „tanult tehetetlenségnek" nevez. Amikor az emberek olyan állapotba kerülnek, hogy viselkedésüket rajtuk kívül álló okoknak tulajdonítják, vagyis úgy érzik, hogy annak eredménye nem függ tőlük, lemondanak arról, hogy kontrollálják viselkedésüket. Vagyis sem belsőleg, sem külsőleg nem motiváltak.

A szerzők szerint ezek a motivációs konstrukciók elhelyezhetők egy kontinuumon aszerint, hogy mennyire ön-determinált módon szabályozzák a viselkedést. Így az a gyerek, aki úgy tartja, hogy azért jár iskolába, mert az fontos számára (azonosulás), vagy az a gyerek, aki úgy érzi, hogy az iskolai tanulás örömteli tevékenység, az élvezetet nyújt számára (intrinsic motiváció), inkább felfogható egy ön-determinált motivációs stílusúnak, mint az, aki belső, de még inkább külső nyomásra teszi ugyanazt. A motivációk kontinuumon való felfogásának egy fontos következménye, hogy azokat nem élesen különíti el egymástól, az egyes motivációs konstrukciók „szélső értékei" között igen halvány és nehezen megfogható különbség érzékelhető. A másik sajátossága és egyben előnye az elméletnek, hogy nem csak az iskolával kapcsolatos pozitív motivációkról beszél, hanem a motiválatlanságot is beépíti a képbe.




*4. ábra. A motívumok elhelyezkedés az ön-determinációs kontinuumon*

A szerzők a különböző motivációs típusok posztulálása mellett azok következményeire is jóslatokat tesznek. Nevezetesen azt állítják, hogy az autonóm motivációs formák hatékonyabb viselkedést eredményeznek, mint a kevésbé autonómak. Az oktatás-nevelés területén számos vizsgálat bizonyította ennek az állításnak a létjogosultságát. A hatékony viselkedés paraméterei között megtaláljuk a kreativitást (Vallerand et al. 1995), a kognitív bevonódást (Pintrich és De Groot, 1990), valamint a konceptuális tanulást (Deci, 1985; Grolnick és Ryan, 1987) és az iskolai teljesítményt (Grolnick és Golan, 1991).

*A kognitív kiértékelés elmélete*

A kognitív kiértékelés elmélete Deci és Ryan (1985, 1991) én-determinációs elméletének egy alteóriája. Központjában az ön-determinált motivációt befolyásoló változók állnak, nevezetesen a kompetencia és az autonómia (különböző tevékenységek közötti választási lehetőség észlelése) érzése. Az elmélet szerint, ha valaki inkompetensnek érzi magát egy adott területen, ez az ön-determinált motiváció csökkenéséhez fog vezetni, és fordítva: az erős kompetenciaérzés növeli, vagy szinten tartja az önmeghatározó motivációt. Ehhez hasonlóan elmondhatjuk, hogy ha például egy tanuló az iskolai kontextusban úgy érzi, hogy meghatározhatja önmagát, vagyis saját helyzetét úgy észleli, hogy van lehetősége különféle választásokra, akkor ez az ön-determinált iskolai motiváció fenntartását biztosítja, vagy esetleg növeli azt. Ellenkező esetben, tehát akkor, ha a tanulók külső kényszerek és kontroll alatt végzik iskolai munkájukat, az ön-determinált iskolai motiváció csökkenésére számíthatunk (Ryan és Grolnick, 1986; Vallerand et al. 1993).

*Összefoglalva* az iskolai motiváció elméleteit elmondható, hogy mindegyikben közös, hogy a személyes célokat a motivációs témáknak és tartalmi területeknek megfelelően kategorizálják. Ekvivalensnek tekintik a kettőt, vagyis a személyes, kognitíve is hozzáférhető célokat a motivációs diszpozíciók egyedi megnyilvánulásának tekintik. Pedig az ekvivalencia feltételezése nem minden esetben indokolt. Ez a gondolat a másodjára bemutatott modellben valamennyire kifejezésre is jut, hiszen az énérzéseket és a viselkedési alternatívákat is számításba veszi a motívumok viselkedésben való érvényesülésekor. Kozéki és az ön-determinációs elmélet egyaránt kihagyja a környezeti tényezők szerepét a motivált viselkedés megjelenésében. Kozéki azonban a későbbi vizsgálataiban felhívja a figyelmet a környezet szerepére.

A második két elmélet megerősíti a az intrinsic-extrinsic motívumok, illetve a feladat-ego célok dichotómia felfogását. Kozéki, Maehr és Braskamp, valamint Deci és Ryan elméletében egyaránt megjelenik a lelkiismeret, kötelességteljesítés és instrumentalitás, de más-más elméleti keretben. Kozéki és az ön-determinációs elmélet egyaránt alapvető motivációs dimenziónak/típusnak tekinti ezeket, míg Maehr modelljében a lelkiismeret és a kötelességteljesítés inkább a percipiált viselkedési alternatívákban jelenik meg.

Mivel mindhárom elméletből kitűnik, hogy az iskolai teljesítménymotiváció más nem motivációs diszpozícióktól is függ, mint amilyen az énkép és egyéb, az énnel kapcsolatos konstrukciók, ezért ennek a fejezetnek az utolsó gondolati egységében szólok még az iskolai teljesítmény és az énkép összefüggéséről.

## 4.4. Az iskolai teljesítmény és az énkép

Az énképvizsgálat nem véletlenül divatos területe a tehetségkutatásnak sem. Számos vizsgálati eredmény támasztja alá azt a mindennapos tapasztalatot, hogy ha az egyén nem bízik magában, szembekerülve bizonyos helyzetekkel ez a teljesítménye romlásához vezet (McCandless, 1961, id. Pataki, 1976; Dévai és Sípos, 1986; Burns, 1982). Az iskola különösen kiemelt terepe az énkép alakulásának, ahol a nevelők felelőssége igen nagy. Az iskolában nincs a gyerekeknek lehetősége arra, hogy *csak* olyan tevékenységet végezzenek, amelyekben kompetensnek érezhetik magukat. Az állandó megmérettetésben akkor is részt kell venniük, ha az összehasonlításból esetleg rendszeresen vesztesként kerülnek ki.

Az énkép bármilyen megközelítése (kognitív, motivációs) jellemzően azt tartja, hogy az énkép valamiféle irányító, motiváló, információszervező funkciót lát el (Kőrössy, 1997). Vagyis az ember maga is aktívan alakítja önértékelését, az nem csak egyszerű lenyomata a környezeti értékeléseknek. Ennek az aktív funkciónak az egyik megnyilvánulása a már korábban is említett *énkonzisztenciára való törekvésünk.* A konzisztencia – amely szerepet játszik az egyén alkalmazkodásában – megsérülése az egyén biztonságát veszélyezteti, tehát az egyén igyekszik ezt a konzisztenciát megőrizni, még akkor is, ha az eredmény irracionálisnak tűnik. Másfelől tapasztalunk egy másik tendenciát is az énkép cselekvésszervező funkciói között, nevezetesen törekszünk az *önbecsülésünk pozitivitásának a fenntartására*. Emiatt olyan viselkedéseket választunk, amelyek énképünk pozitív jellegét megóvják (McCandless, 1961). Ez a törekvésünk magyarázza, hogy miért végzünk olyan tevékenységeket szívesebben, amelyekben sikeresnek érezhetjük magunkat, amelyeket jól csinálunk. A két törekvés elméletileg ellentmondásba kerülhet, különösen az alacsony önértékelésű személyeknél. Valójában azonban a két tendencia nem zárja ki egymást. Burns szerint (1982) az alacsony önértékelésűek inkább az önértékelésük helyreállítására törekednek, azonban énértékelésükkor gyakran az énképükkel (alacsony önértékelés) konzisztens leírást adnak. A teljesítménymotívum és az énértékelés összefüggéséről a korábbiakban már beszéltem a társas összehasonlítás elmélete (Festinger, 1954) kapcsán. Most csak annyiban hívnám fel a figyelmet újra a folyamatra, hogy az alacsony önértékelésűeknél gyakrabban találkozunk azzal az összehasonlítással, amikor a pontos énkép rovására inkább olyan személyekkel hasonlítják magukat össze, akiknél önmagukat értékesebbnek ítélhetik meg (Fülöp, 1995). Ez az énkiemelés átmenetileg megvédi a személyt az önértékelés további csökkenésétől, azonban a pontatlanság miatt újra és újra kognitív manővereket kell beiktatnia. Ráadásul nem ösztönöz magasabb teljesítményre, hiszen a kevésbé jókat nem nehéz erőfeszítés nélkül túlszárnyalni.

Hogy az énkép kifejezésre jut a cselekvésben, ennek pedagógiai szituációban legmeggyőzőbb bizonyítékát a Pygmalion-effektus adja. A jelenség az „önmagát beteljesítő jóslat” (Merton, 1957) egy speciális formája, amely a tanárok tanulókkal szembeni, azok tanulmányi előmenetelére vonatkozó elvárásainak beteljesülésére utal. Ennek során a tanulók – érzékelve és értelmezve a feléjük irányuló elvárásokat – arra fognak törekedni, hogy ezeknek az elvárásoknak megfeleljenek (Sallay, 1997). Ezt a hatást kísérletileg is igazolták, vagyis a bizalom sokkal inkább előhívja a sikert, mint a bizalmatlanság. Az önmagában való hit, hogy „Meg tudom csinálni”, egyben megteremti az alapot a munkában való kitartáshoz: (Rosenthal és mtsai, 1968a, 1968b).

A pozitív énkép közvetít a képességek és a teljesítmény között (Weiner és mtsai, 1971, 1972; Terborg, 1980). Vagyis a képességek csak akkor bizonyulnak a teljesítmény jó előrejelzőjének, ha pozitív énkép társul hozzájuk. Az ilyen személyek motiváltak arra, hogy jól teljesítsenek, erőfeszítéseket tegyenek a magasabb teljesítmény eléréséért.

Az énképpel igen szoros összefüggésben emlegetik a *kontrollhely* (Rotter, 1966) személyiségjellemzőjét. Ha a gyerek a tanulásának kontrollját úgy észleli, mint ami rajta kívül áll, a tanárokon vagy más autoriter személyen múlik, hajlamosabb lesz kevésbé involválódni, és kevésbé lesz motivált a munkára. A tanulásra való késztetettség növekedhet akkor, amikor az alacsonyan motivált fiatalt felhatalmazzák, hogy másoknak segítsen, úgynevezett tutori munkát lásson el.

Szintén itt kell megemlítenünk Bandura (1977) *énhatékonyságról* szóló elméletét, amely alkalmas arra, hogy a gyerekek teljesítménymotivációjának egy másik aspektusát megmagyarázza. Ez tulajdonképpen úgy működik, mint egy pszichológiai mediátor, ami a kognitív folyamatok és az aktus (tett) közé iktatódik: a hatékonyság elvárása a személy azon meggyőződése, hogy viselkedésével eléri a kívánt végállapotot. Az ilyen elvárások befolyásolják az emberek választásait, azt, hogy milyen nehézségű tevékenységeket választanak (mekkora fába vágják a fejszéjüket), mennyi energiát, erőfeszítést fejtenek ki, és mennyire lesznek kitartóak. Azok a személyek, akik önmagukat erősen hatékonynak gondolják, másképp gondolkodnak és éreznek, mint az alacsony énhatékonyság-elvárásúak – bár ennek mértéke időben és feladatoktól függően változhat. Valószínűbb, hogy önmaguknak kihívásokat állítanak fel, jobban kitartanak egy nehéz feladattal való megbirkózás során, több erőfeszítést tesznek, és kevesebb stresszreakciót adnak, mint mások, amikor egy nehéz vagy veszélyes, nagy kockázattal járó feladattal találkoznak.

Bár mind az énkép, mind az énhatékonyság szintje a tapasztalatok során formálódik, valószínűleg több különbséget, mint hasonlóságot találunk a kettő között. Az énkép egy kevésbé precíz emocionális konstrukció, míg az énhatékonyság egy kognitív konstrukció, amely egy szűkebb és konzisztensebb meghatározáson alapul, de mindkettő inkább helyzeti, semmint általános. Annak a pontos ismerete, hogy valaki milyen jól csinált meg valamit, lehetővé teszi, hogy megfelelő célokat tűzzön ki, elkerülve a kudarcot és a túl könnyű sikert.

# Vizsgálatok

A dolgozat második részében két vizsgálatot mutatok be, amelyek kiegészítik, illetve részben átfedik egymást. A két vizsgálat között két év telt el, és eredetileg nem is terveztük a másodikat. Azonban az első adatainak az elemzése és értelmezése során egy sor olyan kérdés vetődött fel, ami miatt úgy gondoltuk, hogy az egész procedúrát meg kell ismételni egy kibővített vizsgálati mintán, illetve felmerülő kérdéseinkre választ keresve új vizsgálati módszerekkel érdemes azt kiegészíteni.

A vizsgálati minta és részben az alkalmazott módszerek különbözősége miatt különkülön ismertetem a két vizsgálatot és az eredményeket. Ez azért is érdekes, mert az eredmények egyfajta megbízhatóságát, általánosíthatóságát bizonyítja, ha a két év eltelte után, szinte teljesen új vizsgálati személyekkel kapott eredmények egyezést mutatnak a korábbi tapasztalatokkal.

Első vizsgálatunk inkább egy feltérképezésnek fogható fel: milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok a gyerekek, akik részt vesznek az iskolai és iskolán kívüli másodoktatásban, egyáltalán a gyerekeknek mekkora tömege érintett a kérdésben, melyek azok az oktatási „szolgáltatások", amelyek a tanóra keretein kívülre szorulnak vagy azokat kiegészítik.

A második vizsgálat már túllép annak a kérdésnek a megválaszolásán, hogy mi az a pszichológiai szempontból is értékelhető és pszichológiai eszközökkel mérhető különbség, esetleg többlet, amivel az extrakurrikuláris foglalkozásokra járó gyerekek rendelkeznek a többiekhez képest. Kutatjuk a hátteret: milyen elvárások és motívumok húzódnak meg a háttérben, amikor valaki bejelentkezik valamilyen tanfolyamra, képzésre, szakkörre vagy sportklubba, elköteleződik valamilyen rendszeres, tanórán kívüli elfoglaltságnak. Számos motívum állhat ennek az érdeklődésnek a hátterében. A kérdés azért is izgalmas, mert a motívumokat elemező oktatásszociológiai vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy a tudástőke halmozására való „hajlam" sokkal inkább a kulturális tőke függvénye, mint pénzkérdés (Andor, 1998).

Mivel a második vizsgálat minden olyan hipotézist és azok ellenőrzésére szolgáló módszert magában foglalt, amit az első vizsgálat, valamint annak eredményeit megerősítette, illetve kibővítette, és differenciáltabb elemzésre adott alkalmat, ezért az első vizsgálat eredményeinek értelmezését szűkszavúbban mutatom be, illetve egy részét összevonom a második vizsgálat kapcsán adódó értelmezéssel.

## 5. Első vizsgálat: A másodoktatásban részt vevők pszichológiai sajátosságai

### 5.1. Problémafelvetés

*Kontextuális különbségek*

Ha a kommunikáció oldaláról közelítünk a kötelező tanórai és az extrakurrikuláris foglalkozások összehasonlításához, ki kell emelnünk a közvetlen emberi kommunikáció-

nak azt a sajátosságát, hogy az mindig valamilyen társadalmi szituációban történik (Buda, 1997). Ez egyben azt is jelenti, hogy a kommunikációban résztvevő felek – jelen esetben a tanár, a tanuló és társai – egymáshoz való viszonya az általuk képviselt szerepeknek, a feléjük irányuló elvárásoknak, státusoknak függvényében meghatározott, érintkezésük normák által szabályozott szociális térben zajlik. Ez a *kontextus* meghatározza azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést és a kommunikáló feleknek mekkora hitelességet tulajdonítunk. Számos ilyen kontextuális tényező létezik, ezek közül a szituáció tér- és időbeli határai, a résztvevők és a kommunikációs aktus egyéni és társas céljai azok az elemek, amelyek leginkább megkülönböztetik a tanórai szituációtól a tanórán kívüli foglalkozásokat. A tér- és időstrukturálás behatárolják az órák lehetséges alakulását, befolyásolják légörüket. A csoport nagysága meghatározó lehet a teljesítmény és a vezetési stílus szempontjából – nem beszélve az egyéni bánásmódról. A kommunikációs helyzet céljait elemezve kiderült, hogy gördülékenyebbé és egyben hatékonyabbá teszi a kommunikációt, ha a résztvevők egyéni és társas céljai egybeesnek. Az iskolai tanórával kapcsolatos szociolingvisztikai elemzések (Hymes és mtsai, 1972, id. Duranti, 1985; Szabó, 1985) mutatnak rá például arra, hogy a tanárok sokszor fontosabbnak tartják a „rejtett tanterv" elsajátítását, mint a tényleges teljesítményt és a fejlődést. Ez lehetőséget ad a tanulók részéről a „túlélési stratégiák" gyakorlására, ami nem más, mint az „úgy teszek, mintha tudnám" játszma megnyilvánulása.

A tanári és a tanulói célok komplementaritását gazdasági oldalról is megfoghatjuk: ami a tanárok számára második gazdaság, az a gyerekek számára második iskola. Ezzel kapcsolatban Báthory (1992) úgy fogalmaz, hogy a „kliensi érdekek érvényesítése ...a tanulási motiváció forrása." (133. o.). Tartalmilag az extrakurrikulum öleli fel az összes „olyan tudást, amely megfelel a társadalmi igényeknek és az iskolát használók tanulással kapcsolatos értékeinek, érdekeinek, érdeklődésének" (Báthory, 1992, 185. o.). Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják. Báthory szükségesnek tartja, hogy az iskolai tanulás szférájában az extrakurrikulum egyenrangú színtérként legyen jelen, mert ez az a terep, ahol a tanulást motiváló hatások felerősödhetnek, és a differenciálás széleskörűen megvalósulhat. A szerző azonban az extrakurrikuláris programválasztékban csak az iskolai lehetőségekről beszél, illetve az iskola falain túlit nem tartja kívánatosnak. Ezek a lehetőségek a (1) szakkörök, (2) a korrekciós és kompenzáló szervezeti formák és (3) a tanfolyam.

Az irodalmi áttekintés alapján feltételezhető, hogy az iskolán kívüli rendszeres, szervezett különórákon inkább megvalósulnak azok a – véleményem szerint nem csak a tehetséges gyerekek fejlődéséhez szükséges – legpotensebb feltételek, amelyeket a következőkben foglalhatunk össze:

÷ időráfordítás, amely az elmélyüléshez a keretet biztosítja,
÷ a tanár részéről a hatékony tanulási metódusok átadása,
÷ egyéni célkitűzések,
÷ állandó elemző visszajelzés,
÷ egyéni és társas célok egybeesése,
÷ szülői támogatás.

Ez utóbbi azért is szükségszerű velejárója az „délutáni elfoglaltságoknak”, mert az különösen kisiskolás korban, elképzelhetetlen szülői támogatás és motiváltság nélkül. A különóráknak igazodnia kell a szülők, sokszor a nagyszülők időbeosztásához.

*A vizsgálat célja*

Feltérképezni, hogy az extrakurrikuláris oktatásban részesülő gyerekek intellektuális sajátosságai, valamint a tanuláshoz való hozzáállásuk és ugyanezzel kapcsolatban saját maguk megítélése mennyiben különbözik az oda nem járó társaikétól.

## 5.2. Hipotézisek

1. A tanórán kívüli különórákra rendszeresen járó gyerekek inkább jellemezhetők bizonyos, a tanulással és a tanulási teljesítménnyel kapcsolatos attribútumokkal, mint a kontrollcsoport tagjai (különórákra nem járók). Ezek az attribútumok (*kognitív képességek, érzelmi és motivációs sajátosságok)* részét képezik a személyiség tájékozódó, valamint az ösztönző rendszerének.
2. A különbség várhatóan felerősödik azoknál, akik a különóráikat iskolán kívül töltik.

## 5.3. A vizsgált minta

A vizsgálatban az extarkurrikuláris oktatásban rendszeresen résztvevő és nem résztvevő tanulók közötti különbségekre voltunk kíváncsiak. A korcsoport kiválasztását indokolta, hogy az ötödik-hatodik osztályosok között már szép számban találhatunk olyan tanulókat, akik évek óta részt vesznek valamilyen másodoktatásban. Így ebben a korban már van esély arra, hogy megmutatkozzanak a vizsgálat tárgyát képező sajátosságok. Ugyanakkor a továbbtanulás okozta kényszerek még kevésbé határozzák meg a gyerekek elfoglaltságait, szemben a 13-14 évesekkel. Feltételeztük, hogy az instrumentalitás szempontja még kevésbé jelenik meg ebben a korban a választásoknál és a gyerekek érdeklődése az elsődleges. Természetesen a 10-11 éveseknél még a tevékenységek választásában és művelésében szerepe van a szülői irányításnak, másrészről azonban az életesélyek mérlegelése igazán a középiskola választásánál befolyásolja a szülők döntését, ahol erős szelekció érvényesül a gyerekek (és szüleik) irányultsága és intellektuális képességei alapján. Andor (1998) vizsgálatai szerint az általános iskolában a szülők gyermekeik számára a „pluszt” a tagozatok választásával, illetve különórák megvásárlásával biztosítják. (Az eredmények értékelésénél a „tagozatosság” fontos szempontként szerepel. A mintát 264 11-12 éves korú általános iskolai tanuló alkotta, köztük 116 fiú és 148 lány. A vizsgálatra az 1997/98-as tanév végén került sor.

A gyerekek két kisebb (Hajdúhadház és Törökszentmiklós) és egy nagyobb (Debrecen) település különböző általános iskoláinak tanulói, akik közül 88-an (33%) valamilyen tagozatos osztályba (matematika, idegennyelv vagy számítástechnika) jártak.

## 5.4. A vizsgálatban használt eszközök

A vizsgálathoz négyféle úton szereztünk adatokat.

*Adatlap*

A gyerekek egy *adatlapot* töltöttek ki, amelyben az extrakurrikuláris elfoglaltságok különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint pl.: mióta jár, mire, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy foglalkozás, magán vagy szervezett úton jutott-e ehhez a lehetőséghez. A felvételt hárman végeztük, két végzős hallgató volt a segítségemre. Mivel a kérdőív felvétele egy sajátos interakciós helyzet, igyekeztünk a vizsgálati helyzetet, valamint a vizsgálatvezetői hatásokat – ha nem is kiküszöbölni, de legalább is ekvivalenssé tenni. Ezért meghatározott szöveges instrukciót és bevezető szöveget használtunk minden egyes vizsgálati elemnél. Mivel az adatlap volt a sorban az első, ezért a leghosszabb instrukció ennek előtte hangzott el:

„Egy olyan kutatáshoz kérjük a közreműködéseteket, amely a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében folyik. Ez a kutatás a tehetséges gyerekek azonosításáról, gondozásáról szól. Feltételezzük, hogy sokkal több tehetséges tanuló van közöttetek, mint amiről tudunk, vagy tudnak a tanáraitok.

Ennek a tehetségkutatásnak a része az a vizsgálat, amihez én most a segítségeteket kérem. Szeretnénk többet tudni az iskolán, illetve a tanítási órán kívüli elfoglaltságaitokról, arról, hogy mivel foglalkoztok délután, hova jártok, miután befejeződnek a tanóráitok. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy milyen szerepe van ezeknek az életetekben, és mennyi időt vesz el a szabadidőtökből. Azonban most csak az olyan elfoglaltságokra vagyunk kíváncsiak, amelyeket rendszeresen, valamilyen intézményes keretben folytattok. Ilyen lehet a zeneiskola, valamilyen sportiskola vagy sportkör, a különböző szakkörök, iskolán belül, vagy máshol, az iskolán kívül. Ti például hova jártok? [Itt több példát mondanak, sokszor megkérdezik, hogy ez vagy az idetartozik-e. Kérdéseik tisztázása lehetőséget adott arra, hogy kizárjuk a szabadidős, nem iskolarendszerű oktatási formákat a továbbiakban.] Úgy látom, értitek, miről van szó. Tehát nem tartozik ide az, hogy hetente elmész a moziba, vagy leviszed minden nap a kutyádat sétálni, és az sem, ha mindennap 1-2 órát ülsz a számítógépnél. Ez is mind nagyon fontos, csak ennek a vizsgálatnak nem ez a célja.

Először egy adatlapot fogunk kitölteni, amelyen négy [a második vizsgálatban öt] kérdés található. Kérlek benneteket, hogy minden kérdésre pontosan válaszoljatok. Ne szaladjatok előre, addig nem lépünk a következő pontra, amíg mindenki nincs kész az előzővel. Az elfoglaltságaitokra három csoportban kérdezünk rá, az első az iskolai, tanítás utáni, a második az iskolán kívüli és intézményes keretek között folyó elfoglaltságokról, a harmadik a magánórákról kérdez. A lap alján láthattok egy „Megjegyzés" rovatot, ide azokat az elfoglaltságaitokat írjátok be, ahova már nem jártok, de korábban jártatok. Elé pedig annak a csoportnak a sorszámát (2, 3 vagy 4) írjátok, amelyikhez tarozik, tehát iskolai, iskolán kívüli, illetve magánóra.

Ha valaki nem ért valamit, vagy nem tudja eldönteni, mit hova írjon, az kérdezze meg. Mindenkinek segítek!"

[A további instrukció csak a második vizsgálatban hangzott el.]

„Most fordítsátok meg a lapot. Egy utolsó kérdést láthattok, amely így szól: Az előző oldalon megjelölt különórák (2, 3, 4 pont) közül melyiket szereted a legjobban? (Többet is választhatsz.) Természetesen az, aki nem jár semmire, annak nem kell semmit sem beírni. [Ennél a pontnál általában mindig volt valaki, aki megkérdezte, hogy ha már nem jár, de régebben járt, beírhatja-e valamelyiket azok közül. Mivel ennek a kérdésnek az elemzését és értelmezését nem befolyásolta, hogy mikor járt az illető az adott különórára, nem volt semmi akadálya, hogy ezek közül választhasson. [Tapasztalatunk alapján azonban ez csak azoknál a gyerekeknél fordult elő, akiknek jelenleg semmilyen másodoktatásbeli elfoglaltságuk nincs.] ...Mindenki beírta? [Igen!!!] Akkor most kérlek benneteket, hogy indokoljátok meg, miért jó, vagy miért szerettek ide járni. Erre nagyon kíváncsi vagyok. Minél pontosabban írjátok le, annál jobb. Mindenkit megvárunk, nem kell sietni."

*Raven-teszt*

Az intellektuális potenciál mérésére a Raven tesztet használtuk. A tesztnek jellemzője, hogy nem annyira a manifesztálódott tudást, mint inkább az ismeretek alkalmazásának a képességét, a megfigyelő képességet, a strukturális viszonyok meglátását, a szerzett információk észben tartását (rövid idejű memória) és a szimultán műveletvégzés képességét vizsgálja. A megoldáshoz meg kell figyelni a mátrixokban lévő figurákat (minden mátrixból hiányzik egy darab), részekre bontani azokat, meg kell találni a köztük lévő kapcsolatot, el kell képzelni a hiányzó rész környezetének figyelembe vételével a hiányzó elemet, és hat vagy nyolc választható lehetőség közül rá kell ismerni a megfelelőre. A megoldáshoz intuitív módon is el lehet jutni, de ahogy bonyolultabbá válnak a feladatok, nélkülözhetetlen a stratégiai megközelítés. Raven a nehezedő feladatokkal a Spearman-i intelligencia felfogás értelmében az általános intellektuális erőt, illetve annak egyik összetevőjét, az „eduktív" (következtetési) képességnek nevezett tulajdonságot kívánta mérni (Gyarmathy, 1998). A teszt kitöltése nem kíván olyan ismereteket, amelyek korábbi tanulást feltételeznek, ezért alkalmas a kisebbségi és szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek értelmi képességének felmérésére. Vizsgálatunkban a Standard Progressive Matrices változatot használtuk, amely már 9 éves kortól egészen középiskoláig jól alkalmazható. „Tapasztalatok szerint az eduktív vagy produktív intelligencia jobban korrelál az életben elért eredményekkel, míg a reproduktív intelligencia az iskolai teljesítménnyel, ezért ezt a tesztet gyakran alkalmazzák a tehetségek és főleg a szabálytalan tehetségek azonosításában." (Gyarmathy, 1998, 10. o.).

*Tenessee énkép skála „individuális" alskálája*

Harmadikként W. Fitts Tenessee énkép skálájának az *individuális én alskáláját* alkalmaztuk, illetve ennek magyarországi adaptálását (Dévai és Sípos, 1986), amely a saját adottságokkal, képességekkel, önbizalommal, akaraterővel, kitartással kapcsolatos megelégedettséget vizsgálja. Korábban már említettem, hogy a tanulmányi eredmény legszorosabb kapcsolatban az iskolai teljesítményre és a képességekre vonatkozó énképpel van (Brookover, 1959). A specifikus teljesítményeknek ez jobb előrejelzője lehet, mint az általános énkép, ezért a skála csak ezen alskáláját alkalmaztam. A kérdőív 18 kijelentésből áll, amelyek 3x6-os blokkokba rendeződnek, blokkonként 3-3 negatív, illetve pozitív állítással. A pontok összesítése során a negatív állításokat értelemszerűen transzformálni kell.

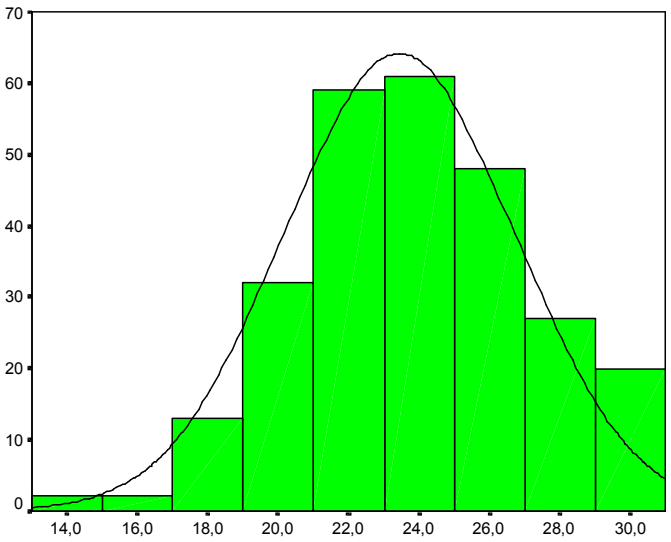
A kijelentésre adott válaszokat ötfokú Likert-típusú skálán kell megjelölni, az egyetértés fokától függően (1= egyáltalán nem igaz, 2= többnyire nem igaz, 3= részben igaz, részben nem, 4= többnyire igaz, 5= teljesen igaz). A dimenzióban kapott pontérték nagysága az énkép „pozitivitását" mutatja.

*Siker-erőfeszítés index*

Ezt a 18 tételből álló skálát egészítette ki egy azzal felépítésében teljesen azonos, a siker attribúciójára vonatkozó 6 állításos blokk. Ezek a tételek az (1) erőfeszítés és a siker, (2) az időráfordítás és a siker, valamint az (3) erőfeszítés és az intelligencia/tehetség feltételezett kapcsolatára, asszociációjára kérdeztek rá. A 6 állításból három a kapcsolat meglétére, három a kapcsolat hiányára utal. A válaszokból egy

összpontszám-indexet képeztünk (a kapcsolat hiányára utaló válaszok „megfordításával"). Ez az index nem tételezi fel semmilyen vonás, illetve attitűd meglétét, csupán az adott tartalmakra vonatkozóan a kapcsolatok jelenlétére, ill. azok intenzitására utal. Az 5. ábra jól szemlélteti az index eloszlását, ahol látható, hogy az adatok normál eloszlást követnek (átlag=23,4, szórás=3,27, min=14, max=30), amit a Kolmogorov-Szmirnov próba is igazol, p<0.079.)

*5. ábra. A siker-erőfeszítés asszociációs index eloszlása*




## 5.5. A vizsgálat eredményei

Az adatok elemzésében az alminták összehasonlítására egyszempontos varianciaanalízist használtunk, a vizsgált változók asszociációit a Pearson-féle korrelációval néztük.

Az eredmények elemzésének egyik szempontja az volt, hogy az intellektuális teljesítmény tekintetében van-e különbség az extrakurrikuláris elfoglaltságokban (függetlenül annak fajtájától, például sport, művészi vagy intellektuális) résztvevők és a nem résztvevők (kontrollcsoport) között.

| | N | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|
| Csak iskolán kívül | 47 | 45,85 | 7,2 |
| Csak iskolán belül | 79 | 44,17 | 7,5 |
| Mindkettő | 116 | 45,54 | 8,0 |
| Egyik sem | 22 | 40,54 | 9,0 |
| Összesen | 264 | 44,77 | 7,9 |

F(3,260)= 2,97; p<0,033

*3. táblázat. A Raven-pontszámok átlagértékei a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében*

A finomabb elemzést lehetővé téve a következő csoportokat alakítottuk ki: (1) csak iskolán kívül, (2) csak iskolában, (3) iskolán kívül és belül, (4) egyik helyen sem vesz részt másodoktatásban. Az eredmények a 3. táblázatban láthatók.

A táblázatból leolvasható egyik érdekes eredmény, hogy az általunk vizsgált minta mindössze 8,3 %-a (22 fő) nem vesz igénybe semmilyen lehetőséget, amelyben kiegészíthetné, helyettesíthetné vagy elmélyíthetné az iskolai tanórákon elsajátítottakat. A gyerekek zöme (116 fő, 43,9%) iskolán kívül és belül is választ valamilyen plusz tevékenységet. A Raven teszt eredményei az ő javukra, még inkább a csak külső aktivitásban résztvevők javára billennek el, de mindenképpen meghaladják a kontrollcsoport tagjaiét. Természetesen ebből az összefüggésből önmagában még nem vonhatunk le következtetést az ok-okozati viszony irányára. Egyes kutatások azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a tudás iskolán kívüli gyarapítását nem elsősorban a jobb képességű gyerekek és azok szülei, hanem az egyetemet végzett szülők (szemben a többi iskolai végzettséggel), valamint az értelmiségi foglalkozásúak (szemben például a vezető beosztású vagy a vállalkozó szülőkkel) tartják fontosnak. Badarság lenne azt gondolni, hogy az értelmi képességek egyenlőtlenül oszolnának el a különböző társadalmi helyzetű (és szülői végzettségű) gyerekek között, vagy hogy a pénz határozná meg az ezekre való igényt. Vagyis nem a legokosabb gyerekeket és nem a leggazdagabb szülők íratják be különböző extrakurrikuláris foglalkozásokra, hanem azok a szülők és gyerekek veszik azt igénybe, akik fontosnak tartják, és remélik ezektől a tudás és a személyiség gazdagodását (Andor, 1998).

Az extrakurrikuláris oktatásban részesülők (242 fő) Raven pontszámát a tevékenység *jellege* szerint is összehasonlítottuk (4. táblázat). Ehhez négy-négy csoportot alakítottunk ki mind az iskolai, mind az iskolán kívüli különórák tekintetében: (1) egyéni – ahol a tanár egy gyerekkel foglalkozik egyszerre, (2) csoportos – ahol egymás mellett, de individuális célokért dolgoznak, (3) csapat – ahol a tagok kölcsönös függésben, valamilyen közös cél érdekében összehangoltan működnek együtt, (4) vegyes – azoknak a gyerekeknek a csoportja, akik a fenti három közül legalább kettőt csinálnak.

Azt találtuk mind az iskolán kívüli, mind az iskolában folyó tanítás utáni tevékenységek esetében, hogy a vegyes csoport kiemelkedik a többihez képest (Ez a különbség csak az iskolán kívül volt szignifikáns; Dunett T3 post hoc teszt: $p<0.004$). Az iskolán kívüli különóráknál a „csapatjátékosok” teljesítménye különösen kiugrik.

| **Extrakurrikuláris tevékenység** | **Iskolán belül** | | | **Iskolán kívül** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **N** | **Átlag** | **Szórás** | **N** | **Átlag** | **Szórás** |
| Nincs | 68 | 44,32 | 8,1 | 101 | 43,25 | 8,0 |
| Egyéni | 41 | 45,12 | 7,4 | 57 | 43,92 | 9,5 |
| Csoportos | 100 | 43,95 | 8,7 | 50 | 45,20 | 6,4 |
| Csapat | 10 | 44,80 | 8,7 | 14 | 48,35 | 6,2 |
| Vegyes | 45 | 46,95 | 5,4 | 42 | 47,85 | 6,1 |
| Összesen | 264 | 44,77 | 7,9 | 264 | 44,77 | 7,9 |
| | $F(4,259)=1,198$; $p<0,31$ | | | $F(4,259)=3,550$, $p<0.008$ | | |

*4. táblázat. A Raven pontszámok átlagértékei a tevékenység jellegének tükrében*

Ennek talán az áll a hátterében, hogy a csapatjáték/munka komoly szellemi erőfeszítést és koncentrációt igényel, ahol nem csak a saját, hanem mások viselkedésével, gondolataival is kalkulálni kell. A táblázatból kitűnik, hogy az iskolai foglalkozásoknál az alcsoportok közötti eltérések a Raven-pontszámokban nem voltak szignifikánsak. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy azokat az iskolai délutáni elfoglaltságokat, ahol a gyerekek a társaikkal lehetnek együtt, nem annyira a személyes elköteleződések és képességek, mint inkább a baráti kötődések befolyásolják.

A Raven-teszt eredményei az iskolák függvényében a várakozásnak megfelelően alakultak: a tagozatos osztályok szignifikánsan jobban teljesítettek, ez alól a sporttagozat képezett kivételt (5. táblázat). Ez utóbbi eredmény különösen érdekes akkor, ha összevetjük előző táblázatunkkal, ahol a csapatban dolgozók kimagasló pontszámot értek el. A kérdőívekben visszakeresve ugyanis tudható, hogy a csapatjátékosok nagy részét (az énekkar, zenekar, a színjátszás és bizonyos esetekben a tánc mellett) a csapatsportot folytatók alkotják. A „csapatmunka" többletét a későbbiekben, a többi dimenziónál is tapasztalni fogjuk.

Az *énképnek* a teljesítménnyel való kapcsolata igen jól ismert (McCandless, 1976; Dévai és Sípos, 1986; Kőrössy, 1986). A negatív énkép és az alacsony teljesítményszint között statisztikailag is szoros összefüggés igazolható (Brookover, 1959). Egyes szerzők azt találták, hogy még alacsonyabb intellektuális képességek ellenére is a pozitív énképpel rendelkezők előrehaladása biztosabb, őket a kritikus helyzeten önbizalmuk sokszor átsegíti. Keményebben dolgoznak, kockáztatnak, nem tulajdonítanak nagyobb jelentőséget annak sem, ha veszítenek. Jobban vágynak a sikerre, mint amennyire félnek a kudarctól.

| | N | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|
| Ének-zene tagozat | 25 | 50,40 | 4,6 |
| Sporttagozat | 21 | 43,14 | 8,6 |
| Ang.-mat. tagozat | 21 | 47,80 | 5,2 |
| Mat.-számtech. tag. | 21 | 50,19 | 3,5 |
| Külvárosi körzeti | 75 | 44,10 | 6,8 |
| Lakótelepi | 74 | 41,22 | 9,5 |
| Kisvárosi | 27 | 45,81 | 5,9 |
| Összesen | 264 | 44,77 | 7,9 |

$F(6,257)=8,154;\ p<0.0001$

*5. táblázat. A Raven-teszt pontszámai az iskolák függvényében*

Ebben, különösen a kicsiknél meghatározó jelentőségű a tanító, aki jóindulatúan kezeli az estleges baklövéseket is, és azokat az építő visszajelzés alapjául használja. A bizalom sokkal inkább előhívja a sikert, mint a bizalmatlanság. Az önmagában való hit teremti meg az alapot a munkában való kitartáshoz. Az individuális self tekintetében a 6. táblázatban látható eredményeket kaptuk.

A vizsgált 11 osztály közül 4 különböző iskolákhoz tartozó tagozatos osztály, akik emelt óraszámban és a tantervbe beépítve tanulják a tagozatot megjelölő tárgyat. Látható, hogy az ő önértékelésük messze meghaladja a többiekét, ez utóbbiak a magyar standardnak megfelelnek (átlag 68,90, szórás 8,6). Szembetűnő, hogy míg a külvárosi iskolákba járó gyerekek Raven-pontszámai (44,1) jóval meghaladták a lakótelepi isko-

lákba járókét (41,2), ugyanakkor énképük az összes vizsgált csoport közül a legalacsonyabb volt. Ők alkották az egyetlen olyan csoport, amelyik a magyar standard alatti értéket mutatta (68,3). Ennek hátterében egy erős külső kontrollos attitűd, valamint az emberek fejében meglévő, a centrum-periféria viszonyára vonatkozó sztereotípiák állhatnak.

| | N | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|
| Ének-zene tagozat | 25 | 74,20 | 7,7 |
| Sporttagozat | 21 | 74,28 | 5,6 |
| Ang.-mat. tagozat | 21 | 73,42 | 8,1 |
| Mat.-számtech. tag. | 21 | 74,09 | 5,8 |
| Külvárosi körzeti | 75 | 68,30 | 8,0 |
| Lakótelepi | 74 | 70,14 | 6,9 |
| Kisvárosi | 27 | 72,85 | 8,6 |
| Összesen | 264 | 71,18 | 7,4 |

F(6,257)=4,461; p<0.0001

*6. táblázat. Az individuális én-kép pontszámai az iskolák függvényében*

Ha együttesen értelmezzük a 5., 6. és 7. táblázat eredményeit, kitűnik, hogy bizonyos iskolákba, illetve tagozatokra való járás ténye sokkal inkább befolyásolja a kognitív képességekkel kapcsolatos énképet, mint akár a tényleges teljesítmény, vagy akár az tény, hogy műveli-e rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is: az adottságokkal, képességekkel, akaraterővel kapcsolatos énkép-skálán az extrakurrikuláris oktatásban résztvevők magasabb pontszámot értek el, mint a kontrollcsoport tagjai, de ez a különbség nem volt szignifikáns (p<0,33), míg az iskolák szerinti összehasonlításnál jelentős eltéréseket találtunk (p<0.0001). A tagozatosoknál egyértelmű az összefüggés: az ő esetükben mind a „kiválasztottság", mind a képességek az énkép növekedésének irányába mutatnak.

Vagyis valamiben jobbnak lenni a többieknél, valami olyanhoz érteni, amihez mások nem, önmagában még nem énképjavító hatású, csak a külső megerősítéseken és elismeréseken keresztül. Ez felhívja a figyelmet a pedagógusok felelősségére a gyerekek énképének formálásában, saját képességeik megítélésében.

| | N | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|
| Csak iskolán kívül | 47 | 70,59 | 4,9 |
| Csak iskolán belül | 79 | 70,53 | 7,3 |
| Mindkettő | 116 | 72,17 | 8,1 |
| Egyik sem | 22 | 70,14 | 8,0 |
| Összesen | 264 | 71,18 | 7,7 |

F(3,260)=1,141; p<0,333

*7. táblázat. Az individuális énkép pontszámai a tanítási időn túli elfoglaltságok helyének tükrében*

Ha az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitásokat *jellegük* szerint különválasztva vizsgáljuk, a csapatban tevékenykedő vizsgálati személyek énképe messze a

legpozitívabb a kontroll, de még a többi csoport énképéhez képest is (8. táblázat). Valamilyen csapathoz tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez, ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.

| **Extrakurrikuláris tevékenység** | **Iskolán belül** | | | **Iskolán kívül** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Átlag | Szórás | N | Átlag | Szórás |
| Nincs | 68 | 70,23 | 6,6 | 101 | 70,48 | 7,4 |
| Egyéni | 41 | 72,26 | 6,8 | 57 | 73,01 | 7,5 |
| Csoportos | 100 | 70,14 | 8,3 | 50 | 68,38 | 6,8 |
| Csapat | 10 | 75,80 | 7,7 | 14 | 73,85 | 7,6 |
| Vegyes | 45 | 72,95 | 8,0 | 42 | 72,85 | 8,7 |
| Összesen | 264 | 71,18 | 7,7 | 264 | 71,18 | 7,7 |

F(4,259)=2,438; p<0,048 F(4,259)=3,694, p<0.006

*8. táblázat. Az individuális self pontértékei a tevékenység jellegének függvényében*

Ha az *erőfeszítés-siker asszociációjára* vonatkozó index alapján hasonlítjuk össze a csoportokat, akkor a következő összefüggések és tendenciák érvényesülnek:

A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességűeknek sem (9. táblázat). Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés-siker asszociációjának az erőssége meghaladja társaikét (10. táblázat).

| | **N** | **Átlag** | **Szórás** |
|---|---|---|---|
| Csak iskolán kívül | 47 | 23,85 | 3,4 |
| Csak iskolán belül | 79 | 22,96 | 3,0 |
| Mindkettő | 116 | 23,95 | 3,1 |
| Egyik sem | 22 | 21,50 | 3,6 |
| Összesen | 264 | 23,43 | 3,2 |

F(3,260)=4,512; p<0,004

*9. táblázat. Az erőfeszítés-siker asszociációjának erőssége a tanórán kívüli elfoglaltságok függvényében*

| | **N** | **Átlag** | **Szórás** |
|---|---|---|---|
| Ének-zene tagozat | 25 | 24,84 | 3,1 |
| Sporttagozat | 21 | 24,28 | 2,6 |
| Ang.-mat. tagozat | 21 | 24,14 | 2,5 |
| Mat.-számtech. tag. | 21 | 25,04 | 4,1 |
| Külvárosi körzeti | 75 | 22,84 | 3,3 |
| Lakótelepi | 74 | 22,63 | 3,0 |
| Kisvárosi | 27 | 23,51 | 3,0 |
| Összesen | 264 | 23,43 | 3,2 |

F(6,257)=3,330; p<0.004

*10. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége az iskolák függvényében*

Azok, akik semmilyen rendszeres elfoglaltságnak nem kötelezték el magukat (kontrollcsoport), alacsonyabb az erőfeszítés-siker indexük, hajlamosabbak azt gondolni a többiekről, hogy „Könnyű nekik jól teljesíteni! Ők okosnak, ügyesnek születtek!" (11. táblázat). Érdemes külön figyelmet fordítani újra a „csapatjátékosokra", akik kiemelkedő pontszámot értek el ebben a dimenzióban is. Úgy tűnik, hogy a közös cél, a közös jutalom vagy éppen a közös ellenfél nemhogy csökkentené a felelősséget a csoporton belül egy bizonyos eredmény elérésekor (lásd „társas lazsálás", Latane és mtsai, 1979), hanem épphogy növeli a felelősség érzését, így az erőfeszítés mértékét is a siker érdekében.

| **Extrakurrikuláris tevékenység** | **Iskolán belül** | | | **Iskolán kívül** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Átlag | Szórás | N | Átlag | Szórás |
| Nincs | 68 | 23,11 | 3,6 | 101 | 22,62 | 3,1 |
| Egyéni | 41 | 24,09 | 3,9 | 57 | 23,91 | 3,2 |
| Csoportos | 100 | 23,12 | 2,7 | 50 | 23,78 | 3,0 |
| Csapat | 10 | 24,90 | 1,5 | 14 | 24,92 | 4,2 |
| Vegyes | 45 | 23,68 | 3,2 | 42 | 23,83 | 3,2 |
| Összesen | 264 | 23,43 | 3,2 | 264 | 23,43 | 3,2 |
| | F(4,259)=1,384; p<0,242 | | | F(4,259)=2,955; p<0,021 | | |

*11. táblázat. A siker-erőfeszítés asszociáció erőssége a tevékenység jellegének függvényében*

## 5.6. Összefoglalás

Első vizsgálatunk eredményei rámutatnak arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek, tréningek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a tanulás során elért, illetve elérhető sikerek attribúciójával és az általános kognitív képességekkel. Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkodnunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) szoros kapcsolata az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különórára járással arra utal, hogy valamilyen területen többet tudni, valami olyanhoz érteni, amihez mások kevésbé, valamilyen téren sikeresnek lenni, mindez növeli az önmagunkkal kapcsolatos megelégedettséget. Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra is, hogy ezeket az önmagunkkal kapcsolatos észleleteket a teljesítmény mellett nagymértékben meghatározzák a teljesítményről szóló visszajelzések és más külső támpontok. Érdemes megfontolni a vizsgálat alapján is a csapatmunka előnyeit. A csapatban tevékenykedők minden általunk mért dimenzióban nyújtott magasabb pontértéke többszörösen is alátámasztja a csoporttöbblet létezését. A legújabb kutatási elemzések a kimagasló teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepe van a kivételes teljesítményekben. Ma már inkább az a kérdés, hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült elköteleződés és motiváció hogyan tartható fenn. Az elmélyülés és az ezzel törvényszerűen együttjáró időráfordítás érte-

lemszerűen feltételez motivációs és attitűdbeli faktorokat, mint amilyen a siker (teljesítmény) és annak érdekében tett befektetés, erőfeszítés közötti feltételezett kapcsolat. Ezen a ponton a motivációs és kognitív elemek már átfedik egymást.

Második vizsgálatunkban az iskolai és iskolán kívüli tanulás motivációs sajátosságainak tanulmányozását helyeztük a középpontba.

## 6. második vizsgálat: A másodoktatásban való részvétel motivációs sajátosságai

Az extrakurrikuláris oktatás igénybe vételéről, a „miért"-ről gondolkodva két kérdés önkéntelenül is felmerül az emberben. Az egyik, hogy mi motiválhat gyerekeket, szülőket arra, hogy az amúgy is túlterhelőnek minősített kötelező iskolai elfoglaltságok mellett még a másodoktatás szolgáltatásait is igénybe vegyék. A másik kérdés, hogy milyen nyereségekhez jutnak ezen szolgáltatások által.

A motiváció elméleteinek bemutatásakor már szó volt arról, hogy a motivált viselkedés megértésének két lehetséges útja létezik. Az egyik szerint az emberi viselkedés motívumai leírhatók a személyes célok fogalmaival, a másik lehetőség szerint azokkal a személyes diszpozíciókkal, amelyek a motivált viselkedés belső feltételeiért felelősek. Bár ez a két aspektus elméletileg igen erősen összefügg, vagyis a motívum-kongruens célok nagyobb érzelmi felszólító jelleggel rendelkeznek, a gyakorlatban nem mindig az a helyzet, hogy az ember olyan célokért küzd, amelyek megfelelnek motivációs diszpozícióinak. A képlet eddig még egyszerű: természetes, hogy vannak olyan szükséges célok, amelyekre, még ha nem is okoznak örömet, mégis törekszünk rájuk. A dolog attól válik bonyolulttá, hogy az ember implicit motivációs sajátosságainak ritkán van tudatában. Ezzel szemben a személyes célok egy explicit motivációs rendszert reprezentálnak, amelyeket azonban már más tényezők is (elvárások, követelmények, értékek, hiedelmek) befolyásolnak. Együttesen nézve elmondhatjuk, hogy egy személy bizonyos típusú magas motívummal ugyanolyan mértékben involvált lehet a motívumoknak megfelelő (tematikus tartalmat tekintve) célok elérésében, mint az ahhoz nem illeszkedő célokra való törekvésben.

A mérés során tehát tisztában kell lennünk azzal, hogy mit mérünk. Az implicit motivációs rendszer, mivel tudattalan, direkt kérdésekkel nem közelíthető meg, ezért használják a gyakorlatban a projektív eljárásokat, pl. a TAT-képeket. Ezzel azonban az a baj, hogy a szakirodalmi adatok alapján igen lehangoló a kép, a teszt többszörös felvételei közötti korreláció nagyon alacsony (Korman, 1974). Azonban ha a személyes célok felől közelítünk a motivációhoz, akkor tisztában kell lennünk azzal, hogy az expliciten kifejezhető céljaink nem mindig tükrözik a személyes diszpozíciókat. Mivel ezek a tudat számára hozzáférhetők, lehet rájuk következtetni a személyes beszámolókból, kérdőívekből.

Az irodalmi tapasztalatok szerint a személyek motívumai és céljai a kielégülés során lépnek interakcióba, és együttesen határozzák meg az érzelmi jól-lét fokát. Vagyis a motívum-kongruens céloknak való elköteleződés és a célok elérhetősége prediktív értékkel bír a személyek jó közérzetére, hovatovább szomatikus egészségére (Emmon és

Kaiser, 1996, id. Brunstein és mtsai, 1998). Vagyis azok a sikerrel véghezvitt célok és a hozzá vezető tevékenységek párosulnak a jó közérzettel, amelyek összhangban vannak személyes motivációs diszpozícióinkkal. Ez azt jelenti, hogy ugyanaz a végállapot, például egy versenyen való győzelem nem egyforma érzelmi tapasztalattal jár együtt az arra motivált és nem motivált személyeknél.

Második vizsgálatunkban a gyerekek különórára járásának motívumait a kielégülésükön keresztül próbáltuk megragadni: mi az, ami a legvonzóbb számukra a legkedvesebb különórájukon. További új eleme a ennek a vizsgálatnak, hogy a gyerekek ily módon felfedett jellegzetes motivációs diszpozícióját megpróbáltuk összehasonlítani az iskolai tanulásra vonatkozó motivációs sajátosságaikkal és az ott jellemző munkamódjukkal. Ennek megfelelően bővítettük a vizsgálati eszközök körét. Az alábbiakban ezeket mutatom be. A korábbi vizsgálat során is alkalmazott eszközöknek (Adatlap, Raven teszt, Tenessee énkép-skála) az ismételt bemutatásától eltekintek.

## 6.1. Problémafelvetés

### *6.1.1. A másodoktatásban való részvétel arányai, tartalom szerinti megoszlásuk*

Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatásban (másodoktatásban) kiemelt szerepet kapnak olyan területek, amelyeket az iskola kevésbé értékel, és kisebb súlyt helyez azok fejlesztésére. Ilyenek a zene, a tánc, a technika, a képzőművészet. Az iskolai tantárgyak elemzéséből kiderül, hogy a nyelvi és a logikai-matematikai területen összpontosul a tananyag zöme (Gyarmathy, Herskovits, 1999). Az iskola általában az extrakurrikulumban is az intellektuális foglalkozásokat részesíti előnyben, különböző szakkörök vagy fakultációk formájában, ez alól talán a rajszakkör és bizonyos sportolási lehetőségek képeznek kivételt.

Gyarmathy Éva és Herskovits Mária (1999) a képességek érdeklődés-térképpel való vizsgálata során azt találták, hogy az intellektuálisan tehetséges gyerekek szülei különösen hajlamosak ilyen „kognocentrista" torzításra, amikor meg kell ítélniük, hogy csemetéjük mit szeret csinálni, mi iránt érdeklődik: hajlamosak azt gondolni, hogy gyermeküket tulajdonképpen semmi más nem érdekli, mint a nyelvi és logikai-matematikai területeken végzett tevékenység, akit kis tudósként látnak, „aki nem is szeret építeni, barkácsolni, képeket nézegetni, rajzolni, zenélni, mozogni, nem érdeklődik a társai iránt, és saját maga érzéseit sem ismeri igazán" (448. o.) Ezzel szemben maguk a gyerekek erről egészen másképp vélekednek: nagyon szeretik a téri intelligenciát igénybe vevő és mozgásos tevékenységeket, szívesen vannak társaikkal, és egészen tisztában vannak saját érzéseikkel, gondolkodnak az emberekről és a világról, tervezgetik a jövőjüket stb.

Az oktatásszociológiai vizsgálatok (Andor, 1998, 1999, 2000) ugyanakkor számos olyan tényt tárnak elénk, amelyek alapján nyilvánvalóvá válik, hogy milyen nagy mértékben meghatározza a gyermek eredményeit (iskolai, felvételi, versenyeredmények) a családnak a kulturális tőke felhalmozásához fűződő viszonya. Ez megmutatkozik a család jellegzetes értékrendjében, életvitelében, a kultúra fogyasztásában, a szabadidő-eltöltésében, párválasztási szokásokban. E tekintetben jellemzően egy „egyetemet végzettek" szubkultúrát lehet kimutatni, ahol a kulturális tőkefelhalmozás céltudatosabban, komolyabban történik, eszközeit nem a divat, hanem megfontolt, előkészített döntések

határozzák meg. Így például nem tesznek különbséget lányaik és fiaik iskoláztatása között. Az iskolaválasztáshoz nagyobb arányban szerzik információikat az egyetemet végzett szülők magánforrásokból (barátok, ismerősök, rokonok), inkább merik figyelmen kívül hagyni a hivatalos forrásokat. Ez a magabiztosság mutatkozik meg abban, hogy az interjúkban adott válaszaik szerint kisebb jelentőséget tulajdonítanak az iskolának – miközben persze fontosnak tartják, és mindent elkövetnek, hogy gyermeküknek a lehető legjobbat válasszák. A választást tehát nem az iskolából való továbbtanulási esély, se nem a magasabb színvonalú oktatás, semmint a „jó hatással bíró" kortárs közeg indokolja. Úgy vélik, hogy a kulturális tőke nagy részét ők adják a gyermekeiknek. A körülmények fölötti hatalmukat mutatja az a vizsgálati tapasztalat, mely szerint gyermekeiknek (tanulmányi eredmény) a felvételi felkészítését minden más iskolai végzettség alapján elkülönített csoportnál nagyobb mértékben ők maguk vállalják, miközben különórák számában is az ő gyermekeik vezetnek. És még egy dolog, ami a témám szempontjából különösen fontos, hogy az egyetemet végzett szülőkre inkább jellemző az a hosszú távú gondolkodás gyermekeik életre való felkészítésében, hogy különóráikban kitartóbbak, több éven keresztül járnak egy-egy pluszképzésre, ritkábban váltanak, valamint hogy a különórák választását a leggyakrabban indokolják olyan értékjellegű válasszal, mint „akármivel fogja keresni a kenyerét, ettől boldogabb és teljesebb életet élhet".

*A hipotézisek első csoportja az árnyékoktatásban való részvétel arányairól, tartalom szerinti megoszlásukról szól.*

### *6.1.2. Nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában*

A magyar oktatásszociológiai vizsgálatokból (Andor, 1998) az derül ki, hogy a fiúk és a lányok iskoláztatásáról különbözőképpen gondolkodnak a szülők, s ez a különbség az iskolázatlan családoknál felerősödik. A hagyományos családi minták alapján a női szerep a gyerekszülés, gyereknevelés, a háztartás vitele. A férfi dolga a család eltartása, amihez legalább egy szakmával rendelkezni kell. Így a gyerekek taníttatásában egy paradox jelenség tapasztalható: a lányoknak inkább megengedett, hogy próbálkozzanak, „semmire sem jó" iskolába (ti. gimnáziumba) járjanak, hogy olyan helyeken tanulhassanak, amelyek „valamire majd csak jók" lesznek, mint a fiúknak. A fiúkról azt tartják, hogy szerezzenek mihamarabb valamilyen szakmát. Andor-ék vizsgálatukban a lánygyermekekkel kapcsolatban pont ennek a „lebegtetésnek" az igazolását találták: ahogy csökken a szülők iskolai végzettsége, úgy növekszik azok száma, akik még nem döntöttek lányaik sorsát illetően. „Miközben a lányok egy elvileg továbbtanulásra felkészítő iskolafajtába járnak, a szülők fele nem tudja, hogy mi lesz az iskola elvégzése után" gyermekükkel. Vagyis a lányok felkészítése nem a munka világát, hanem a családi életet célozza meg, különösen az alacsonyabb iskolai végzettségű családokban, ahol az iskoláztatás lényege gyakorlatilag az, hogy legalább minimálisan reprodukálja a család társadalmi szintjét. Ez a gondolat igazolva látszik Bóta Margit (2000) kutatásában is, mely szerint az anyák iskolai végzettsége alapján jobban bejósolhatóvá válik a gyermekek tehetségének teljesítményre fordulása. A szerző hivatkozik a Magyar Statisztikai Évkönyv (1991) adataira, mely szerint a nők és a férfiak iskolai végzettsége leginkább a középfokú oktatás szintjén tér el egymástól: a gimnáziumokba több mint kétszer annyi lány jár, mint fiú. Ennek hátterét kutatva ő is a családi működésre vonatkozó

elvárásokra hivatkozik: a fiúk számára mihamarabb igyekszenek biztosítani a család anyagi fenntartására való alkalmasságot, míg a lányok esetében inkább jellemző a „majd lesz belőle valami" lebegtetése.

A lányokkal szembeni elvárások tettenérhetők a tanulással kapcsolatos más viselkedéseikben is. Inkább elvárják tőlük, hogy kitartóak, szorgalmasak és kötelességteljesítők, semmint önérvényesítők (esetleg mások ellenében) legyenek. Ezért a lányokra általában jellemző, hogy versengő törekvéseiket úgy tudják érvényesíteni, hogy közben igyekeznek nem elveszíteni környezetük elfogadását, szeretetét.

*A hipotézisek második csoportja a lányok és fiúk között tapasztalható iskolai, valamint iskolán belüli és iskolán kívüli különórás elfoglaltságokat érintő különbségekre vontkozik.*

### *6.1.3. Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők – különös tekintettel az érdeklődés motivációs szerepére*

Igen sok adalékot nyújt a szakirodalom arra vonatkozóan, hogy az emberek *képességei*, pl. az intellektuális adottságok magas szintje és a tudományos *érdeklődés* együtt járnak. Vagy – bár kevés kutatás szól róla – gyakran emlegetik, hogy a gyerekek azt szeretik csinálni, amit tudnak. Bloom (1976) így fogalmaz: „Hisszük, hogy egy egyén hajlamos azokat az aktivitásokat kedvelni, amelyekről úgy gondolja, jól csinálja, vagy legalábbis van esélye a sikerre" (78. o., id. Gagnè, 1993). Ezekben a választásainkban az a törekvésünk fejeződik ki, mely szerint énképünk pozitív jellegét igyekszünk megóvni (McCandless, 1961).

A tehetségmodellek bemutatásánál utaltam arra, hogy azok egyre inkább figyelembe veszik a képességekben és a teljesítményben realizálódó tehetség közötti diszkrepanciát, óva intve attól, hogy akár az intelligencia, akár a kreativitás, akár a specifikus képességek méréséből a későbbi beválásra következtessünk. Gagnè modelljének előnyeként emeltem ki, hogy az érdeklődésre és a munkával/tanulással, valamint az énnel kapcsolatos attitűdökre, mint a tehetség kompetencia-vonatkozásait moduláló tényezőkre hivatkozik. A tehetség biztos jelének tekintik többen, ha a gyermek az új helyzetekben a releváns információkra figyel (Ericsson, 1998). „Már egészen kicsi gyerekeknél megfigyelték, hogy az érdeklődés különösen kitartó és erős koncentrációt képes kiváltani. A kíváncsiság kicsi gyermekkorban először kutató, exploráló tevékenységben nyilvánul meg. Az exploráló tevékenység változik az életkorral. Először a dolgok rázásában, ütögetésében stb., majd a funkcionális/relációs manipulációkban, mint a dolgok szétszedése és összerakása, gyűjtögetés és csoportosítás, rendezés valósul meg" (Gyarmathy, 1998).

Az érdeklődéssel kapcsolatban természetesen felmerült az a kérdés is, hogy mennyire lehet prediktora a magas teljesítménynek. Hunter és Hunter (1984) azt találta, hogy az érdeklődést mérő kérdőívek csak legfeljebb 0,20-as korrelációt mutattak a későbbi teljesítménnyel. Ugyanakkor a speciális tehetségterületek korai jelzéseinél mindig kiemelt szerepet kap az érdeklődés, pl. „fáradhatatlan, ha matematikáról van szó", „csodálatba ejtik a tények, formulák", „rengeteg rajzot készít", „rengeteg időt tölt rajzolással", „kitartóan és nagy koncentrációval foglalkozik a zenével", „szeret zenét hallgatni" stb. Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1999) is kutatásukban a gyermekek érdeklő-

désén keresztül kívántak képességeikről információt szerezni, s ezáltal a rejtett (képességeikben és tanulmányi eredményeikben nem kiemelkedő) tehetségeket azonosítani.

Az ellentmondásos adatok valószínűleg abból adódnak, hogy az érdeklődés is, mint minden más prediktor a tehetség esetében, önmagában nem kizárólagos sajátja a teljesítő tehetségeseknek. Ahogy Milgram (1987) is megkülönbözteti, az érdeklődés megjelenhet a lágy és a kemény szabadidős elfoglaltságokban, és csak ez utóbbiak töltik be a fejlesztő funkciót, amelyekhez idő- és energiaráfordítás társul.

A pályaválasztási tanácsadók gyakorlatától sem idegen az a gondolkodás, hogy egy pálya magas szintű műveléséhez elengedheteten az érdeklődésvezérelte, kötelezőn kívüli témával való foglalkozás (Herskovits, 1983).

Az elméleti bevezetőben részletesen szóltam arról, hogy az intrinsic motivációt, amelyet a teljesítmény, a fejlesztés és önfejlesztés szempontjából a leghatékonyabb intraperszonális katalizátornak tartanak (Gagnè, 1993), az érdeklődés kelti fel, és a gyermek saját hatékonyságába vetett hite tartja fenn. Vagyis a saját kompetenciájuk érzése motiválja őket arra, hogy tanuljanak, elmélyedjenek, teljesítsenek, hiszen így érzik leginkább biztosítottnak a sikert.

*A harmadik hipotéziscsoport az iskolai teljesítményt befolyásoló és a befolyást közvetítő tényezőkről szól, különös tekintettel az intrinsic motívumok csoportjára.*

### *6.1.4. Elmélyülés és időráfordítás*

Több szakirodalomban megjelenik a gondolat, miszerint egy adott területen való elmélyülés, egy tudományág vagy tevékenység mellett való elköteleződés hosszú távú gondolkodásra, kitartásra, erőfeszítésre, a kellemetlenségekkel való megküzdésre neveli a gyerekeket (Ericsson, 1998; Fülöp, 1997; Gordon-Győry, 1998). Persze ez szemben áll azzal az amerikai és egyre inkább nálunk is fellelhető, különösen szülők körében hangoztatott elgondolással, miszerint a gyerek próbálkozzon érdeklődése változásának megfelelően minél több mindennel, hogy aztán eldönthesse, mi a leginkább testhezálló számára, miben számíthat a legnagyobb sikerre.

Japánban például, ahol a kitartás, az erőfeszítés, a hosszú távú gondolkodásmód értéket képvisel, az iskolai délutáni klubfoglalkozások (kvázi szakkörök) kötelezően választhatóak, de a gyerekek csak egy iskolai klubot választhatnak, és elvárják tőlük, hogy ameddig az iskolának tagjai, az adott klubnak mindvégig aktív résztvevői maradjanak.

Howard Gardner (1983), a tehetségkutatás elismerten kiemelkedő szakembere, a „többszörös intelligencia modell" kidolgozója mondja, hogy „...valami lényegeset létrehozni a kultúrában, az időt igényel. Egy pillanat alatt lehet rájönni, de előtte évekig foglalkozott vele az alkotó" (Gardner, 1997, id. Gyarmathy, 1998).

Az időráfordítás szempontját igen sokan kiemelik és társítják az elmélyült munkához, valamint a későbbi eredményességhez (Ericsson, 1998; Bloom, 1985; Csíkszentmihályi, 1990). Persze hangsúlyozzák, hogy az idő önmagában nem oka a későbbi teljesítménynek, de időráfordítás nélkül nem várható el kiemelkedő teljesítmény.

*A hipotézisek negyedik csoportjában az elmélyüléssel összefüggő időtényezőket és az érdeklődés motivációs dimenzióját járjuk körül.*

*6.1.5. Az énkép és a gyermek iskolai, valamint iskolán kívüli tevékenységei*

A tanulmányi eredmény az énkép egyes elemei közül a legszorosabb kapcsolatban az iskolai teljesítményre és a képességekre vonatkozó énképpel van (Brookover, 1959). A specifikus teljesítményeknek ez jobb előrejelzője lehet, mint az általános énkép. Bár ugyanúgy, mint az érdeklődés, ez sem egyedüli feltétele a jó teljesítménynek (Burns, 1982; Kurtz-Costes, Schneider, 1994), vagyis attól, hogy valaki nagy véleménnyel van a képességeiről és hatékonyságáról, még nem prognosztizálható nála a magas teljesítmény.

Ugyanakkor a gyerekek, iskolai teljesítményüktől függetlenül igyekeznek olyan területeken aktivitást kifejteni, amelyeken lehetőségük van önbecsülésük megszerzésére, helyreállítására, fenntartására. Az én konzisztenciájára való törekvés azonban hátráltathatja ezt a vágyat: a nagyon alacsony énképű gyerekek nem érzik magukat elégnek ahhoz, hogy bárhol is sikereket érjenek el.

*A hipotézisek ötödik csoportja az iskolai teljesítmény, az énkép és az iskolán kívüli elfoglaltságoknak a kapcsolatára vonatkozik.*

*6.1.6. A tevékenységtartalmak és -formák mint a humán motívumok ösztönzői*

Feltételezem, hogy az egyes pluszfoglalkozások jellegzetesen rendelkeznek valamilyen felszólító jelleggel, tartalmukból és a megkívánt munka jellegéből adódóan bizonyos motívumok ösztönzőjeként funkcionálnak. Ezért a tanítási időn túli pluszfoglalkozások tartalmuknál fogva eltérő pszichológiai sajátosságokkal jellemezhető gyermekek által preferáltak.

A gyerekek számára a nem intellektuális tevékenységek az iskolai tanulás mellett egyfajta kompenzatórikus, regeneratív funkciót is betölthetnek, míg másoknak ez jelenti az önérvényesítés vagy önmegvalósítás területét.

*A hipotézisek hatodik csoportja a különböző extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel motívumairól, az egyes tartalmi területek és tevékenységfajták inszentív sajátosságairól szól.*

## 6.2. Vizsgálati szempontok és hipotézisek

*6.2.1. Az másodoktatásban való részvétel arányai, tartalom szerinti megoszlásuk*

*1.a. hipotézis.* A gyerekek nagy része igénybe veszi a tanórán kívüli másodoktatási lehetőségeket.

*1.b. hipotézis.* A tanórán kívül lecsökken az intellektuális elfoglaltságok dominanciája, vagyis arányában gyakrabban találkozunk a sport, és a művészeti tevékenységek különböző formáival.

*1.c. hipotézis.* Ez az arány feltehetően módosul a középiskolai továbbtanulás közeledtével, s kezd az iskolaihoz hasonlóvá válni.

*6.2.2. Nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában*

*2.a. hipotézis.* A lányok kitartásuk és szorgalmuk miatt jobban rá tudnak hangolódni a magyar alapfokú oktatási rendszerre, ezért várhatóan magasabb tanulmányi eredményt érnek el, iskolatípustól függetlenül.

*2.b. hipotézis.* Feltételzhető, hogy a lánygyermekeket inkább támogatják abban és inkább lehetővé teszik számukra, hogy műveltségüket a tanításon kívül is gyarapítsák, ezért fiúkhoz képest nagyobb arányban vesznek részt a másodoktatásban.
*2.c. hipotézis.* Lányoknál több affiliációval és kevesebb versengéssel fogunk találkozni, mind az iskolán kívül, mind az iskolán belül.

### *6.2.3. Az érdeklődés szerepe a gyermekek iskolai és iskolán kívüli tevékenységében*

*3.a. hipotézis.* A jobb képességű diákok inkább belsőleg motiváltak az *iskolai tanulásra*, a tanulási tevékenységre.
*3.b. hipotézis.* A motivációs tényezők különbözősége miatt a Raven eredmények nem egyformán jósolják be a tanulmányi eredményeket a különböző iskolákban és tagozatokon.
*3.c. hipotézis.* A tanórán kívüli elfoglaltságokat a jó tanulmányi eredményű gyerekek nagyobb arányban veszik igénybe.

### *6.2.4. Elmélyülés és időráfordítás*

*4.a. hipotézis.* Az iskolai leterheltség nem kedvez az elmélyült munkának, ezért az iskolai motívumok között az „érdeklődés" relatív hiányát fogjuk tapasztalni.
*4.b. hipotézis.* Az iskolán kívüli tevékenységek esetében az érdeklődés lesz a legerősebb motívum, amelyet a gyerekek megjelölnek.
*4.c. hipotézis.* Minél régebbi az elköteleződés, annál valószínűbb az intrinsic motívum dominanciája.

### *6.2.5. Az énkép és a gyermek iskolai valamint iskolán kívüli tevékenységei*

*5.a. hipotézis.* Az iskolai teljesítmény és az individuális énkép korrelálnak egymással.
*5.b. hipotézis.* A nagyon alacsony önértékelésű gyerekeknek annyira meghatározódik az énképe az iskolában, hogy már nem is várja el önmagától, hogy bárhol is jól teljesítsen (én-konzisztencia).
*5.c. hipotézis.* A közepes önértékelésű gyerekek és a magas önértékelésű gyerekek inkább keresnek tanórán kívüli tevékenységeket.

a) Minél magasabb valakinek az énképe, annál valószínűbb, hogy az iskola falain kívül próbára teszi képességeit.
b) Minél magasabb valakinek az énképe, annál valószínűbb, hogy több mindenben is kipróbálja magát.

### *6.2.6. A tevékenységtartalmak és -formák mint a humán motívumok ösztönzői*

*6.a. hipotézis.* Az árnyékoktatásban való részvétel *motívumai megoszlanak* aszerint, hogy milyen funkciót töltenek be a gyermek életében. Egyaránt találkozunk a kedvelt tevékenységek megjelölésénél és a „miért szeretsz ide járni" indoklásánál a regeneratív, kompenzatórikus, szociális érzelmi, valamint fejlesztő funkciókra való utalással. A kompenzatórikus és regeneratív funkciók elsősorban olyan területeken fognak megjelenni, amelyek az iskolai képzésben nem kapnak hangsúlyt, vagyis a zene, tánc, technika, hobbi.

*6.b. hipotézis.* A jobb intellektuális képességűek egyformán választanak szellemi és más külön elfoglaltságokat kedvencüknek.
*6.c. hipotézis.* A zene inkább mutat összefüggést a jobb intellektuális képességekkel és a magasabb iskolai teljesítménnyel.
*6.d. hipotézis.* A sport valószínűleg mindenféle motivációnak kedvez: a csapatjátékok miatt az affiliációs szükséglet, az erős, határozott edzők miatt az identitás szükségletének kielégítője lehet. Kompenzatórikus funkciója miatt alkalmas a szellemi kifáradás ellensúlyozására, valamint a pontos teljesítménymérés miatt a siker és az énkép javításának eszközeként is működhet. Ebből következően számítunk arra, hogy a tanórán kívüli struktúrált szabadidős elfoglaltságok között a sporttal találkozunk a leggyakrabban.
*6.e. hipotézis.* A szellemi munkát igénybevevő pluszelfoglaltságoknál elsősorban az érdeklődés intrinsic motívuma domborodik ki.
*6.f. hipotézis.* Az „egyéb" néven összefoglalt kategóriába elsősorban olyan elfoglaltságok tartoznak, amelyeket leggyakrabban hobbi néven emlegetünk. Ennek megfelelően azt várom, hogy itt az érdeklődés és a regeneratív, szórakoztató motívum fog kiemelkedni.

## 6.3. A vizsgálati személyek

A vizsgálatban négy település öt iskolájának 286 fiú és 261 lány tanulója, összesen 548 fő vett részt. A minta nagyságát indokolja (több, mint duplája a korábbi mintának), hogy az első vizsgálattal szemben több alcsoportot is vizsgálni szándékoztunk: különböző tagozatokat – matematika, idegen nyelv, sport, speciális tehetségfejlesztő osztályok, különböző évfolyamokat – 5-8. osztály, és különbözó települések tanulóit.

Míg az első négy tagozatra való kiválasztási szempontokat a megszokott tantárgytesztek eredményei és korábbi tanulmányi eredmények jelentették, addig a speciális tehetséges osztályokba egy összetettebb kiválasztási procedúra alapján kerülhetnek a gyerekek (Balogh, 1998). Az azonosítás módszerei között szerepelnek az olyan feldolgozási képességek, mint a figyelem, vizuális-téri emlékezet, verbális emlékezet, a logikai összefüggések felfogásának vizsgálata. További szempontokat jelentettek a tantárgyi felmérés eredményei (magyar nyelv és matematika), a korábbi tanulmányi eredmény, valamint az osztályfőnökök értékelése. A kiválasztás során igen nagy hangsúlyt fektettek a teljesítmények kiegyenlítettségére. Vagyis ezek az osztályok tipikusan az iskolai vagy intellektuális tehetség kategóriájába tartoztak. A nem tagozatos csoportot egyrészt a tagozatos iskolák párhuzamos osztályai, valamint egy nem tagozatos iskola tanulói alkották. Ez utóbbi iskola azonban törekvéseket tesz az alapfokú művészeti képzés beindítására, ezért a délutáni programok között változatos művészeti tevékenységeket kínálnak a gyerekeknek. Összesen 241 nem tagozatos és 306 tagozatos gyerekkel végeztük a vizsgálatot.

Mivel jelen vizsgálatunk középpontjában a különórára járás motívumai álltak, és feltehetően ezek a felvételi közeledtével módosulhatnak, ezért minden iskolában, tagozaton és nem tagozaton 4 évfolyamot vizsgáltunk, 5-8. osztályig.

A vizsgálati személyek megoszlását a nem, iskola, település és tagozat alapján a következő táblázat szemlélteti (12. táblázat).

| Iskolák | | Lányok (N) | Fiúk (N) | Összesen (N) |
|---|---|---|---|---|
| 1. Tiszaújváros: | matematika | 39 | 50 | 89 |
| | normál | 40 | 46 | 86 |
| 2. Tiszaújváros: | sport | 38 | 52 | 90 |
| 3. Hajdúsámson: | normál | 58 | 46 | 104 |
| 4. Törökszentmiklós: | tehetség | 42 | 42 | 84 |
| 5. Debrecen: | idegen ny. | 23 | 20 | 43 |
| | normál | 22 | 30 | 52 |
| Összesen | | 262 | 286 | 548 |

*12. táblázat. A vizsgálati személyek iskolánkénti megoszlása tagozatonként és nemenként*

## 6.4. A vizsgálatban alkalmazott eszközök

*Adatlap – lásd az első vizsgálatnál, kiegészítve az 5. kérdéssel*
*Raven-teszt (Standard Progresszív Mátrixok)*
*Tenessee énkép-skála „individuális" alskálája*
*Az iskolai motiváció mérése – Kozéki–Entwistle-féle kérdőív*

Kozéki Béla iskolai motivációról szóló elméletének bemutatásakor részletesen elemeztem azokat a motivációs dimenziókat, amelyeket az Iskolai Motiváció Kérdőíve hivatott mérni. Számos olyan vizsgálatról is említést tettem, amelyekben ezt a kérdőívet használták, tehát ez egy olyan eszköz, amelynek alkalmazásával igen sok kutatási tapasztalat gyűlt össze.

A kérdőív 60 állításból épül fel, melyek tíz alskálába, azok pedig 3 nagyobb faktorba rendeződnek. Egy alskálába hat állítás tartozik, az azonos skálához tartozó itemek sorszámai mindig ugyanolyan számjegyre végződnek (pl. 1, 11, 21, 31 stb.). Az elméleti modellnek megfelelő skálák a következők:

A KÖVETŐ motiváció alskálái:
1. MELEGSÉG
2. AFFILIÁCIÓ
3. IDENTIFIKÁCIÓ

Az ÉRDEKLŐDŐ motiváció alskálái:
4. KOMPETENCIA
5. INDEPENDENCIA
6. ÉRDEKLŐDÉS

A TELJESÍTŐ motiváció alsálái:
7. FELELŐSSÉG
8. LELKIISMERET
9. RENDSZÜKSÉGLET

A 10. skála az ún. nem iskolai motiváció kifejeződését hivatott mérni, amely az iskolával kapcsolatos negatív attitűdöket foglalja magába. Kozéki ezt PRESSZIÓÉRZÉS-ként jelöli meg.

A kérdőív 21 negatív állítást is tartalmaz, csökkentve ezzel az extrém reagálási módból (mindennel való egyetértés) adódható torzításokat.

A válaszokat ötfokú Likert-típusú skálán kell megjelölni aszerint, mennyire értenek azzal egyet a választ adó személyek (5= teljesen egyetértek, 4= részben egyetértek, 3= félig-meddig egyetértek, 2= többnyire nem értek vele egyet, 1= egyáltalán nem értek vele egyet). Az egyes alskálákhoz tartozó értékek az adott iskolai motiváció erősségét mutatják a személyre jellemzően.

*Előzetes elemzés: A módszer megbízhatósága*

Az eszköz korábbi használta során a szerző közölte a kérdőív megbízhatósági értékeit, amelyekre úgy tekintett, mint kielégítő értékeket. Későbbi munkáiban azonban ő is rendre azt találta, hogy igazából egyes alskálák beleolvadnak másokba, és azokkal együtt alkotnak jellegzetes motivációs faktorokat. Például a kilenc pozitív motívum két nagyobb, egy affektív-morális és egy kognitív faktorba tömörült (Kozéki, Entwistle, 1986). Az ellentmondások miatt szükégesnek tartottam a saját vizsgálati mintámon is ellenőrizni a skálák megbízhatósági éretékeit, és a következő eredményeket kaptam:

Cronbach alpha értékek

| | |
|---|---|
| KÖVETŐ: | 0,7550 |
| 1. MELEGSÉG | 0,6006 |
| 2. AFFILIÁCIÓ | 0,2991 |
| 3. IDENTIFIKÁCIÓ | 0,7480 |
| ÉRDEKLŐDŐ: | 0,7845 |
| 4. KOMPETENCIA | 0,6501 |
| 5. INDEPENDENCIA | 0,4122 |
| 6. ÉRDEKLŐDÉS | 0,6499 |
| TELJESÍTŐ: | 0,7278 |
| 7. FELELŐSSÉG | 0,5546 |
| 8. LELKIISMERET | 0,3684 |
| 9. RENDSZÜKSÉGLET | 0,5306 |
| 10. PRESSZIÓÉRZÉS | 0,7286 |

Az, hogy a TELJESÍTŐ dimenzióval kapcsolatban kaptam a legalacsonyabb értéket (és összességében alskáláiban is ez bizonyult a leggyengébbnek), nem volt olyan meglepő, hiszen a Kozéki és szerzőtársai által végzett vizsgálatokban is ezzel kapcsolatban születtek a legellentmondásosabb eredmények. Feltételeztük, hogy ez a legkevésbé önálló, s a többitől legkevésbé független dimenzió.

A továbbiakban a skálák megbízhatóságát a legkevésbé odatartozó állítások kihagyásával feljavítottuk.

A KÖVETŐ dimenzióhoz tartozó tételekből kihagytunk hármat (ezek mind az affiliációhoz tartoztak: 33, 43, 53). Megnéztük, hogy melyek voltak ezek a tételek. A 33. állítás leginkább az independenciára kérdez rá, a 43-ban nem magáról, hanem a többiekről, az 53-ban pedig az iskoláról kell nyilatkoznia a válaszadónak. Ezeknek közvetve lehet kapcsolata az affiliációs szükséglethez, azonban annak nem a lényegéhez tartoznak. Az így kapott megbízhatósági érték: 0,8038.

Az ÉRDEKLŐDŐ dimenziónak a kompetencia és az érdeklődés alkotja az igazán stabil magját.

A TELJESÍTŐ dimenzió legkevésbé működő állításai a „lelkiismeret” alskálájához tartoznak (27, 37; amelyek a többi lelkiismereti kérdéssel szemben a mások felé való elszámolást hangsúlyozzák). Ha ezeket kihagyjuk, a dimenzió Cronbach alpha értéke 0,7552-re emelkedik.

A PRESSZIÓÉRZÉS dimenzióját megtartottuk.

Így végső soron csak a három nagy motivációs faktorral dolgoztunk a továbbiakban.

*Tanulási orientációs kérdőív*

A kérdőívet szintén a Kozéki-Entwistle szerzőpáros dolgozta ki. A kérdőív a tanulással/munkával kapcsolatos hozzáállást nem a motiváció, hanem a tanulási munkastílus alapján közelíti meg. Ennek tíz variációját különböztetik meg, amelyek három nagyobb faktorba rendeződnek. Ezek a következők:

MÉLYREHATOLÓ

1. MÉLYREHATOLÓ
   Megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatokhoz, önálló, kritikai vélemények alkotása
2. HOLISTA
   Nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, érdekes kitérések, illusztrációk kedvelése, (túl) gyors következtetés, általánosítás
3. INTRINSIC
   A tantárgy iránti belső érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt

REPRODUKÁLÓ

4. REPRODUKÁLÓ
   Mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, a struktúra tanártól való várása
5. SZERIALISTA
   Tényekre, részletek logikus kapcsolódására koncentrálás, tiszta rendszer, formális tanítás kedvelése
6. KUDARCKERÜLŐ
   Állandó félelem a lemaradástól, másoknál rosszabb teljesítéstől

SZERVEZETT

7. SZERVEZETT
   Jó munkaszervezéssel, maximális időkihasználással, követelményekre figyeléssel a legjobb eredmény, minősítés elérése
8. SIKERORIENTÁLT
   Önértéke fenntartása érdekében a legjobb teljesítmény nyújtására való törekvés
9. LELKIISMERETES
   Eltökéltség a tökéletes véghezvitelre, az élvezetről lemondás árán is

Tizedikként az INSTRUMENTÁLIS orientációt jelölik meg, amely a bizonyítványért, a kvalifikációból származó előnyökért, vagy a külső nyomásra előálló, szervezetlen munkamódra utal.

A kérdőív 60 állításból épül fel, amelyek tíz alskálába, azok pedig 3 nagyobb faktorba rendeződnek – akárcsak a fentebb bemutatott motivációs kérdőív. Egy alskálába hat állítás tartozik, az azonos skálához tartozó itemek sorszámai mindig ugyanolyan

számjegyre végződnek (pl. 1, 11, 21, 31 stb.). A válaszokat ötfokú Likert-típusú skálán kell megjelölni aszerint, mennyire értenek azzal egyet a választ adó személyek (5= teljesen egyetértek, 4= részben egyetértek, 3= félig-meddig egyetértek, 2= többnyire nem értek egyet, 1= egyáltalán nem értek egyet).

*Előzetes elemzés: A módszer megbízhatósága*

Az alskálák és a három faktor szintjén igen alacsony megbízhatósági értékeket kaptam (alskáláknál a Cronbach alpha 0,2530–0,5916-ig terjedt; a faktorok szintjén 0,6537–0,6890-ig, ami a faktorok laza, de semmi esetre sem markáns megjelenésére utal). Ez alól egyedül a „mélyrehatoló", azon belül pedig az „intrinsic" alskála képezett kivételt: két állítás elhagyásával (12. és 42.) a faktor megbízhatósága elérte a megfelelő szintet (0,7406), az „intrinsic" alskála pedig az egyetlen volt, amely eredetileg is megbízhatónak bizonyult (Cronbach alpha: 0,7350).

Ezért felhagytam az eredeti skálákkal való további munkával, és főkomponens analízissel a következő faktorokat kaptam. Első komponensként egy olyan faktor jött ki, amely az eredeti alskálák közül háromból tevődik össze (intrinsic, szervezett, és lelkiismeretes). Ebbe a faktorban az intrinsic alskálának az összes tétele beletartozott, a másik kettőből pedig 4-4. Ez a főkomponens a variancia 12%-áért felelős, Cronbach alpha értéke 0,8514.

A többi állítás nem rendeződött értelmezhető faktorba.

Ez az eredmény alátámasztja azt a tudományos és hétköznapi tapasztalatot, hogy az érdeklődés által vezérelt tanulás biztosítja a legelmélyültebb, leginkább lelkiismeretes és jól szervezett munkát. Erről az elméleti bevezetőben már sokat beszéltem a teljesítmény – kitartás – érdeklődés elemzésénél (Gefferth és Herskovits, 1990; Freeman, 1985; Renzulli, 1977).

*Irányított interjúkérdés*

A tanórán kívüli tevékenységek motivációs sajátosságainak a megbecsüléséhez egy irányított interjúkérdést alkalmaztam. Feltételeztük, hogy a szabadon adott válaszoknál az iskolai motivációs modellek által megjelölt kategóriák meg fognak jelenni, némi hangsúlyeltolódással. Melyek voltak azok a különbségek, amelyekre számítottunk?

1. Mivel ezek a foglalkozások többé-kevésbé önként választottak, és amiatt, hogy ezeket a gyerekek a „Melyiket szereted a legjobban" kérdésnél választották, várható volt, hogy megjelenik egy új elem: a szórakozás, kikapcsolódás, regenerálódás szempontja.

2. Másrészről arra számítottunk, hogy az iskolán, illetve a tanórán kívüli tevékenységeknél a kötelesség, mint külső, és a lelkiismeretesség, mint introjektált külső motívum elenyésző számban lesz jelen, hiszen szabadon választott tevékenységről van szó.

Annak a feltevésemnek az igazolására, hogy az irányított interjúkérdés előhívja-e a várt kategóriákba sorolható válaszokat, egy elővizsgálatot végeztem tájékozódási célból.

Az 1998/99-es tanév második félévében egy Debrecenhez közeli település, Hajdúsámson általános iskolájának négy felső osztályában az osztályfőnöki óra keretében beszélgettünk a szabadidőről, a délutáni kötött elfoglaltságokról. Az óra végén arra kértem a gyerekeket, hogy válasszanak egyet azok közül a délutáni kötött elfoglaltságok közül, amelyeket a legjobban szeretnek, majd indokolják meg, miért szeretnek odajárni. A válaszokat írásban kértem.

A válaszok igen nagy változatosságot mutattak. Megjelent az (1) *önfejlesztés* – „Azért járok atlétikára, hogy fejlesszem a sporttehetségemet"; „Az iskolai anyagon kívül nagyon sok mindent megtanulok", (2) az *érdeklődés, tevékenységnek való elköteleződés* – „A néptánc a mozgás, a játék és a zene együttes örömét jelenti számomra"; „Hét év alatt már kialakult egy rendszer az életemben, és már régóta versenyszerűen sportolok, egyszerűen már nem tudnék meglenni nélküle"; „A magyar blokkot azért szertem, mert érdekel a magyar nyelv"; „Sok érdekes dolgot csinálunk, amire az órán nem jut elég idő" (természettudományi blokk), (3) *a kiválóságra való törekvés* – „Mert a labdarúgás az életem, és nagy koromban sztár kapus akarok lenni különböző országokban" (4-5) *a társas motívumok csoportja* – „Mert barátok közt vagyok"; „Másoknak is örömet okozok", (6) *az ideális én elérésére való törekvés* – „Mert sokkal izmosabb leszek"; „Mert jó kondícióban leszek tőle", (7) *hatalom és versengés* – „A sportot azért szertem, mert jó érzés a dobogó legfelső fokán állni"; „Mert nem akarom, hogy lenézzenek"; „Kedvenc sportom, és tudok is focizni, és én vagyok a csapatkapitány", (8) *az instrumentalitás* – „Jobb lesz a jegyem az iskolában"; „Azért, hogy vizsgamentességet kapjak"; „Hogy jobban tessünk a lányoknak", (9-10) *a szórakozás és regenerálódás* szempontja – „Megnyugvással tölt el"; „Jó ide járni, mert kihozza belőlem az energiát"; „Mert a mozgás jót tesz a hátamnak, és feloldja az egész napi görcsöt"; Mert amíg megbeszéljük, hogy mi lesz a műsorban, olyan jókat szórakozunk".

Látható volt tehát, hogy a válaszok, a motívumok, illetve a hozzájuk tartozó célok széles skáláján mozognak. (A választási preferenciák illetve azok indoklása a személy jellegzetes motivációs témáira utal. Az, ahova szeretnek járni, feltételezhetően az a hely, ahol a motivációs diszpozíciók és a személyes célok kongruensek egymással.)

A további kutatás számára tehát megtartottuk a kérdést, és a következő kategóriákat állítottuk fel – a hozzájuk tartozó magyarázatokkal és egy-egy példával.

## INTRINSIC MOTÍVUMOK

### Kompetenciára való törekvés, önfejlesztés

*Kritérium:* Az indoklásban fejeződjön ki a kompetenciára való törekvés, vagy a hatékonyságból származó öröm.

*Példa:*

a) „Szeretek pályázatokon részt venni, és kiállításokra is járunk, ahol elleshetek másoktól sok új dolgot."

b) „A rádiózást azért szeretem, mert felnőttként is ezen a pályán szeretnék elhelyezkedni, és minden érdekel ezzel kapcsolatban."

### Érdeklődés

*Kritérium:* A tevékenység, illetve a tárgy iránti érdeklődés kifejezése.

*Példa:*

a) „Az MME (Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület) foglalkozásait nagyon szeretem. Rengeteg dolgot megtudhatok az engem körülvevő világról."

b) „A magyar blokkot azért szertem, mert érdekel a magyar nyelv, helyesírásból is jó vagyok. Ezeken az alkalmakon nem a tananyagot tanuljuk, hanem nyelvi játékokat játszunk, színdarabokat adunk elő."

**Siker**

*Kritérium:* A „jó vagyok” érzésének, a teljesítmény feletti örömnek a kifejezése.

Ehhez a kategóriához részletesebb magyarázatot fűzök, mert a válaszok besorolásánál gondot okozott a versengés és a győzelem megítélése. Abban az esetben kódoltuk ezt a kategóriát, ha a versengés a személyes fejlődés eszközeként jelent meg. Vagyis célja és az öröm forrása nem a másik lebecsülése, hanem az önfejlesztés szükséglete. Az ilyen gyerekek hajlamosak a „felfelé hasonlítással” élni (Fülöp, 1995), értékelik a náluk ügyesebbet, tehetségesebbet, akinek a színvonalát igyekszenek elérni. Az ilyen személy úgy akar nyerni, hogy erőfeszítésével túlszárnyalja a másik teljesítményét. Ő az ún. „kiegyensúlyozottan versengő” típus (Ryckman és mtsai, 1996).

*Példa:*

a) „Szeretem a kihívást is a fociban, amikor meg kell mutatnunk, mennyit tudunk.”

b) „Jó nehéz, és ezt szeretem benne.”

c) „Mert bevettek a TFC „kölyökcsapatába.”

TÁRSAS MOTÍVUMOK

**Affiliáció**

*Kritérium:* A társakra, mint örömforrásra tett utalás a tevékenység végzése során.

*Példa:*

a) „Jó a csapat, sokat teszünk egymásért.”

b) „A showtáncra azért szeretek járni, mert előtte a haverokkal szórakozni megyünk kb. egy órát.”

c) „A szolfézst azért szeretem, mert ott vannak a haverok, de nem akarok zenész lenni.”

**Kötődés, identifikáció**

*Kritérium:* Utalás valamilyen tekintély (tanár, szülő, más) fontosságára az indoklásban.

*Példa:*

a) „Szeretem az edzőmet, mert nagyon kedves, megértő.”

b) „Azért, mert azt mondják a szüleim, hogy tehetséges vagyok.”

c) „Azért, mert apukám is nagy kajak-kenus volt, és ő is nagyon szeretett oda járni, néha még ő is lejön velünk a Tiszára, és kenuzik, kajakozik.”

EXTRINSIC MOTÍVUMOK

**Ego-célok – az ideális én elérésére való törekvés**

*Kritérium:* Utalás az én szellemi vagy fizikai gyarapodásának, mint eszköznek a fontosságára.

*Példa:*

a) „Ha nagy leszek, sportos szeretnék lenni, olyan, aki erős és meg tudja védeni magát.”

b) „Azért, hogy egészséges legyek, ellenálló legyen a szervezetem, mert sok betegség van mostanában, pl. agyhártya gyulladás. Edzett legyek és fitt. És hogy ne legyek cérnavékony csontváz. Hanem szép és izmos.”

c) „Hogy jobban tessünk a lányoknak.”

**Instrumentalitás**
*Kritérium:* A tevékenység úgy jelenik meg, mint valamilyen konkrét tárgy vagy helyzet elérésének az eszköze.
*Példa:*
a) „Mert ha nem lenne ez a segítség, rosszabb jegyeket szereznék.”
b) „Előre megtanulom azokat a feladatokat, amit az iskolában csak később fogunk csinálni.”
c) „Hogy ne kelljen tanulni otthon.”
Ennél a kategóriánál meg kell jegyeznem, hogy a gyerekek ezeket a válaszokat gyakran kezdték úgy, hogy „Nem szeretem (annyira), de...”.
*Példa:*
„Nem igazán szertem, mert elveszi az egész délutánomat, és többet kell tanulnom.” (matematika, magán)
„Mint írtam, nem szeretem egyiket sem (angol-német különóra), de fontos, hasznos. „

**Ego-célok – hatalom, erő**
*Kritérium:* Más emberek befolyásolása és legyőzése feletti öröm kifejezése.
*Példa:*
a) „Edzésen mi vagyunk a nagyok, és jó szívatni a kicsiket.”
b) „Jó érzés a legjobbnak lenni, amikor a dobogón én állok mindenki felett.”

KONTEXTUS

**Szórakozás**
*Kritérium:* A tevékenység olyan kontextuális elemeire való utalás, amely szórakoztatóvá, kellemessé teszi az elfoglaltságot.
*Példa:*
a) „Mert nem baj, ha elrontom.”
b) „Azért szeretek oda járni, mert szabadjára engedhetem a fantáziámat.”
c) „Mert itt kifejthetem a saját véleményemet.”
d) „Viccesen tanuljuk az anyagot.”

**Egyéb**
*Kritérium:* A szórakozásba be nem sorolható, a tevékenységből származó kontextuális elemek.
*Példa:*
a) „Szeretek zenélni, és így nem unatkozom otthon.”
b) „Jól esik mozogni.”
c) „Az idegességemet is levezeti.”

Tapasztalatunk alapján a regenerálódás szempontja dominálta ennek a kategóriának a válaszait, azonban hogy mégis az „egyéb” címkét kapta, annak az az oka, hogy elvétve más válasz is idekerült, pl. „Mert szeretem a virágokat.”

*Fővizsgálat*

A fővizsgálatban az egyes válaszok értékelését a fenti kategóriáknak megfelelően két független ítélő végezte. Minden választ mind a tíz kategória szerint megítéltek, 1-est adva, ha a válaszban megjelent az adott szempont, 0-át, ha nem.

Példák a kódolásra:

„Én ezek közül a kosárlabdára szertek járni, mert nagyon élvezem a játékot, péntek délután van, ezért az egész heti feszültségemet le lehet vezetni, és felszabadultan játszhatunk."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Komp 0 | Érd 0 | Siker 0 | Aff 0 | Ident 0 |
| Én 0 | Instr 0 | Hat 0 | Szór 1 | Egyéb 1 |

„4 éves korom óta járok. Kezdetben balettot tanultunk, majd ritmikus sportgimnasztikát, s most showtáncot táncolok. Nagyon szeretek táncolni, nem is tudom úgy elképzelni az életem, hogy otthon üljek minden délután. Sokszor edzésen kívül is szoktam próbálni, futni, új elemeket kitalálni. Emellett nagyon jó a közösség. Versenyszinten csinálom, s ha évente három versenyen részt veszünk, az mindig feldob minket, ha jó eredményt érünk el, s már harmadjára jutottunk ki a világbajnokságra."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Komp 0 | Érd 1 | Siker 1 | Aff 1 | Ident 0 |
| Én 0 | Instr 0 | Hat 0 | Szór 0 | Egyéb 0 |

„Szeretem az edzőmet, mert nagyon kedves, megértő. Szeretek futni és imádom a labdát. Szeretek mecscsekre járni, mert hatalmas öröm nekem, amikor bedobok egy kosarat. Szeretek drukkolni a csapattársaimank is. Jókat nevetünk, viccelődünk egymással."

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Komp 0 | Érd 1 | Siker 1 | Aff 1 | Ident 1 |
| Én 0 | Instr 0 | Hat 0 | Szór 1 | Egyéb 0 |

„A magyar blokkot azért szertem, mert érdekel a magyar nyelv, helyesírásból is jó vagyok. Ezeken az alkalmakon nem a tananyagot tanuljuk, hanem nyelvi játékokat játszunk, színdarabokat adunk elő. Ezek az órák sokkal szabadabbak, sokkal jobban érvényesülnek saját gondolataink. Nagyon szeretm, csak az a baj, hogy kéthetente van, nem minden nap!"

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Komp 0 | Érd 1 | Siker 0 | Aff 0 | Ident 0 |
| Én 0 | Instr 0 | Hat 0 | Szór 1 | Egyéb 0 |

A független ítélők által a válaszok kategóriákba sorolása nagymértékű egyezést mutatott: a Cohen-féle Kappa értékek a tíz kategóriára vonatkozóan 0,853-tól 0,973-ig terjedtek.

## 6.5. Vizsgálati eredmények

### *6.5.1. Az extrakurrikulumban való részvétel arányai*

A táblázatból nagyon hasonló eredmények olvashatók ki, mint amit az első vizsgálatunk alkalmával tapasztaltunk (13. táblázat). Alig találkozunk olyan gyerekkel (6,8%, az első vizsgálatban 8,3%), aki az iskolai tanulási tapasztalatait ne egészítené ki valamilyen extrakurrikuláris elfoglaltsággal. Sőt, az összes kategória közül a legnagyobb számban azok a gyerekek fordulnak elő, akik kettő, vagy több helyre járnak rendszeresen. S a táblázat még nem is tartalmazza azokat, akik esetében ez az egynél több elfoglaltság azonos kategóriába esik (például két szakkörre is járnak az iskolában, vagy két különböző iskolán kívüli képzést is látogatnak). A köztudat talán túlbecsüli a magánórák számát ebben a korban a többi különórához viszonyítva, hiszen vizsgálatunk alapján elenyésző volt azok száma, akik csak magánórára járnak (2,7%). De kétségkívül a gyermekek ¼-de veszi igénybe ezt a szolgáltatást. Azonban már most előre kell jeleznem, hogy a magánórák divatja iskolánként nagyon különböző: van, ahol a gyerekek mindössze tizede, máshol fele jár magánórára az iskola mellett. A későbbiekben ez az eredmény érdekes konstellációt ad a tanulmányi eredménnyel és az iskolák „rangsorában" elfoglalt hellyel.

| Különórák | N | % |
|---|---|---|
| Nincs | 37 | **6,8** |
| Csak iskolán kívül | 83 | 15,1 |
| Csak iskolán belül | 154 | 28,1 |
| Csak magán | 15 | 2,7 |
| Legalább kétféle | 259 | **47,3** |
| Összesen | 548 | 100 |
| Van iskolán kívül | 296 | 54 |
| Van iskolán belül | 397 | 72,4 |
| Van magán | 136 | 24,8 |

*13. táblázat. Az iskolai és iskolán kívüli különórán résztvettek aránya*

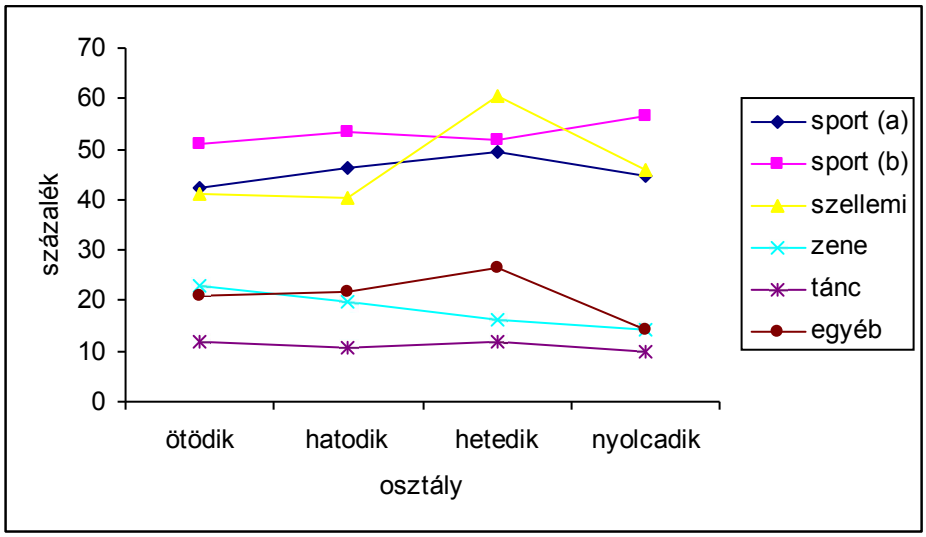
Ha a különórák tartalom szerinti megoszlását vizsgáljuk, kiderül, hogy a gyerekek jellemzően sportolással (53,1%) és valamilyen szellemi tréninggel (46,9%) töltik idejüket az extrakurrikulumban. Míg a többi elfoglaltságnál nem mutatkozik nagy különbség az iskolai és az iskolán kívüli keretek biztosításában, addig a szellemi tevékenységek kifejezetten az iskola territórumába tartoznak (14. táblázat).

| | Iskolán kívül | | Iskolán belül | | Összesen | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| Zene | 46 | 9 | 63 | 12,3 | 101 | 18,4 |
| Sport | 184 | 36 | 157 | 30,7 | 291 | 53,1 |
| Tánc | 53 | 10,4 | 10 | 2 | 61 | 11,1 |
| Egyéb | 27 | 5,3 | 92 | 18 | 115 | 21 |
| Szellemi | 30 | **5,9** | 248 | **48,5** | 257 | 46,9 |

*14. táblázat. A különórák tartalom szerinti megoszlása (N=511)*

A hipotézisek felvetésénél már volt szó arról, hogy az iskolai tananyag zöme a nyelvi és logikai-matematikai területen összpontosul. Nincs ez másképp a továbbtanulást elsődlegesen meghatározó tantárgyak hierarchiájában sem. Ezért az elemzés során azt is megvizsgáltuk, hogyan változik az egyes tartalmi területek gyakorisága 5-8. osztályig (6. ábra). Az ábra jól szemlélteti, hogy míg a zene, a tánc és egyéb elfoglaltságok gyakorisága fokozatosan csökken (ennyiben feltevésünk igazolva látszik), addig a szellemi pluszaktivitásokban a nyolcadik osztály végére rohamos zuhanás következik be. Ezt az eredményt azzal magyarázhatjuk, hogy a felmérésünk egy helyzetképet adott: március hónapban, a felvételik befejeztével került rá sor, vagyis a nyolcadikosok már túl voltak a szellemi megmérettetéseken, számukra befejeződtek az elsősorban az iskola territóriumába tartozó szakkörök, felvételi előkészítők. Ugyanakkor érdekes, hogy a sport prioritása mit sem változik nyolcadik osztályra, sőt a sporttagozatosok miatt százalékos aránya a nem járókhoz képest nyolcadikra megemelkedik [sport (b)]. Ez az eredmény valószínűleg azzal van kapcsolatban, hogy többen ebből az iskolából a sporttal kapcsolatos pályára készülnek. Ha a sporttagozatosokat kihagyjuk, az emelkedés megszűnik [sport (a)].

Mivel a gyerekek zöme több, mint egy extrakurrikuláris elfoglaltságot vesz igénybe, indokoltnak látszott a kérdésfelvetés, hogy a különórákra járás mutat-e valamilyen jellegzetes mintázatot. Mind manifeszt, mind látens szinten elemezhetők az együttjárások, s közel azonos eredményre jutottunk bármelyikkel.




*6. ábra. A különórák arányainak változása a különböző évfolyamokon*

A loglineáris elemzéssel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy *manifeszt szinten* van-e valamilyen jellegzetes együttjárás bizonyos pluszórák igénybevétele között. Ezzel egy olyan modell bizonyult a legjobban illeszkedőnek (p=0,756*), amelyben a „sport" minden mással interakcióba lép, azok viszont egymással csak a sporton keresztül. Ezt jól érzékekelteti az a 15.a. táblázat, amelyben a sportolás mellett a többi elfogaltság valószínűségének alakulását láthatjuk. Eszerint ha valaki sportolásra adja a fejét, az minden egyéb elfoglaltságnak a valószínűségét csökkenti. Ha ugyanezt az összefüggést más tartalmakra is vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy ilyen markáns és általános „kizárás" egyetlen további kategóriánál sem tapasztalható (15.b-c-d. táblázat). A tánc és a szellemi elfoglaltságok némileg, a zenélés drasztikusan csökkenti a sportolás valószínűségét, azonban az összes többit nem befolyásolja.

| | **Más elfoglaltságok valószínűsége** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Egyéb | Zene | Tánc | Szellemi |
| Nem sportol | 0,226 | 0,265 | 0,144 | **0,556** |
| Sportol | 0,196 | 0,113 | 0,008 | **0,391** |
| Összesen | 0,210 | 0,184 | 0,111[1] | 0,469 |

*15.a. táblázat. A sportolás más elfoglaltságokkal való együttjárása*

| **Szellemi pluszóra** | **Más elfoglaltságok valószínűsége** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Sport | Zene | Tánc | Egyéb |
| Nincs | **0,608** | 0,192 | 0,110 | 0,196 |
| Van | **0,444** | 0,175 | 0,113 | 0,226 |
| Összesen | 0,531 | 0,184 | 0,111 | 0,210 |

*15.b. táblázat. A szellemi pluszórák más elfoglaltságokkal való együttjárása*

*A δ3 statisztika szignifikanciaszintje minél nagyobb, annál pontosabb illeszkedését jelzi az adott modellnek az adatokra.

| | Más elfoglaltságok valószínűsége | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Szellemi | Tánc | Sport | Egyéb |
| Nem zenél | 0,474 | 0,101 | **0,577** | 0,195 |
| Zenél | 0,445 | 0,158 | **0,327** | 0,277 |
| Összesen | 0,469 | 0,111 | 0,531 | 0,210 |

*15.c. táblázat. A zenélés más elfoglaltságokkal való együttjárása*

| | Más elfoglaltságok valószínűsége | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Zene | Sport | Szellemi | Egyéb |
| Nem táncol | 0,177 | **0,619** | 0,432 | 0,212 |
| Táncol | 0,250 | **0,438** | 0,479 | 0,197 |
| Összesen | 0,184 | 0,559 | 0,437 | 0,210 |

*15.d. táblázat. A tánc más elfoglaltságokkal való együttjárása*

| | Más elfoglaltságok valószínűsége | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Egyéb** | Zene | Sport | Szellemi | Tánc |
| Nincs | 0,169 | 0,540 | 0,460 | 0,113 |
| Van | 0,244 | 0,496 | 0,504 | 0,104 |
| Összesen | 0,184 | 0,531 | 0,469 | 0,111 |

*15.e. táblázat. Az egyéb elfoglaltságok más extrakurrikuláris tevékenységekkel való együttjárása*

*Latens osztályelemzéssel* az derült ki, hogy ha minden gyereket figyelembe veszünk, és az iskolán belüli, illetve kívüli tartalmi kategóriákat összevonjuk, akkor az öt változóra (zene, sport, tánc, egyéb, szellemi) három látens osztály különül el, amely hátteréül szolgál a manifeszt változók közötti összefüggéseknek (p=0,302, ez tűrhető illeszkedést mutat). Elméletileg ez annak a statisztikai elvnek az érvényesülését jelenti, miszerint a modell megmagyarázza az összes együttjárást, vagyis a látens osztályokon belül az egyes változók már egymástól függetlenek. Az osztályoknak külön arculata van: az, hogy azon belül egy változó milyen értéket vesz fel, nem függ a többi változó értékétől. Így az mondja egy gyerekről a legtöbbet, hogy melyik osztályba tartozik.

Hogy a modell paramétereinek számát csökkentsük, az osztályok kijelölésénél egyetlen korlátozással éltünk: feltételeztünk egy „zenei analfabéta" csoportot, azzal a feltevéssel, hogy a zenei képességek azon specifikus képességek közé tartoznak, amelyek korán megmutatkoznak, s amelyben a korai képzésnek kitüntetett jelentősége van. Így az, hogy jár-e valaki zenélni vagy sem, feltehetően két valós, a zeneértők és a zenéhez nem értők osztályát jelöli.

A három latens osztályt a következőképpen jellemezhetjük. Az első osztályba olyan gyerekek tartoznak (A 38%), akik biztos, hogy nem járnak sem zenélni, sem táncolni, semmilyen rendszeres hobbijuk nincs az extra-kurrikulumban, de szinte kivétel nélkül sportolnak. Töredék részük valamilyen szellemi pluszt is végez (p=0,248). A másik látens osztályba azok tartoznak (A 24%), akik biztosan nem járnak semmilyen szellemi különórára, s nagy valószínűséggel mást se csinálnak. A harmadik látens osztály olyan gyerekekből áll (A 38%), akik szinte biztosan elfoglalják magukat valamilyen szellemi pluszórán (p=0,996), esetleg sportolnak (p=0,3431), még kevésbé valószínűen más

elfoglaltságot is űznek. Tehát nevezhetjük a három csoportot (1) „tipikus sportolóknak" – akik biztosan nem zenélnek, (2) tipikus „nem szellemieknek" – akik az összes többit is igen kis valószínűséggel űzik, és (3) „tipikus szellemieknek" – akik a szellemi elfoglaltságukat esetleg kiegészítik valami mással, leginkább sportolással. A szellemi pluszórákon résztvevők így pl. a következőképpen néznek ki: ha valaki szellemi pluszt végez, az 19%-os valószínűséggel tartozik a „tipikus sportolók" táborába és 91%-os eséllyel a „tipikus szellemiek" táborába.

A látens osztályelemzést más megszorításokkal is elvégeztük, pl. kizártuk a vizsgálati személyek közül a hajdúsámsoni iskolát, hiszen ott művészeti alapképzés folyik, tehát a gyerekek – bár választhatóan, de igen nagy valószínűséggel valamilyen délutáni művészeti képzést kapnak, alig függően a képességeiktől (pl. zenélnek). Eredményeink alapján a kép annyiban módosul, hogy a legjobban illeszkedő modell most kétosztályos lett: a jellemzően nem zenélők és teljesen biztosan (p=1,000) sportolók egy kis szellemi plusszal, valamint az összes többi gyerek a másik osztályba került: ők nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be valamilyen intellektuális tevékenységbe, mint nem, míg az összes többi tartalmi kategóriánál fordított az arány, de bármilyen tevékenység lehetséges.

Ha az „egyéb" kategóriát szelektáljuk – abból a megfontolásból, hogy a másik négy tartalmi kategóriához képest ez a legdiffúzabb, sokféle teljesen különböző tevékenységet foglalhat magába –, akkor is szinte szóról szóra ugyanezt a látens struktúrát kapjuk.

*Összefoglalva*: A tanórán kívüli különórák arányait elemezve kiderült, hogy a vizsgált mintának igen kis hányadát (6,8%) képezik azok, akik nem járnak a tanórán kívül semmire. A tanulók zöme két, vagy annál több tevékenységet is művel az extrakurrikulumban. A tartalmi együttjárásokat vizsgálva láthatóvá vált, hogy aki sportol, nagyobb valószínűséggel mond le minden más elfoglaltságról, mint ahogy a többi pluszelfoglaltság esetében tapasztaltuk. A szellemi pluszelfoglaltságok valószínűsége a sport mellett a legkisebb, azonban ez fordítva nem igaz: a sportolás valószínűsége nem a szellemi elfoglaltságok mellett a legkisebb, sőt igen nagy annak az esélye, hogyha valaki szellemileg trenírozza magát a kötelezőn kívül, az sportol is valamit. Ennek a magyarázatára a 6.5.6. pontban még visszatérünk.

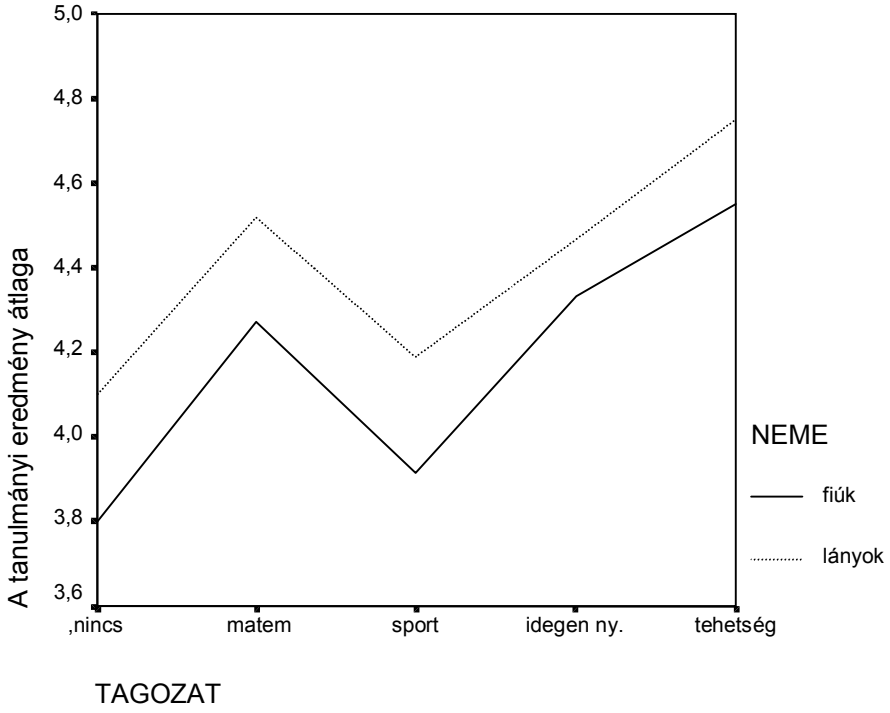
A nyolcadik osztály végéhez közeledve egyedül a szellemi pluszóráknak az aránya ingadozik jelentősen. Ez összefüggésbe hozható a tovább tanulásra való készüléssel.

### *6.5.2. A nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban és az iskolában*

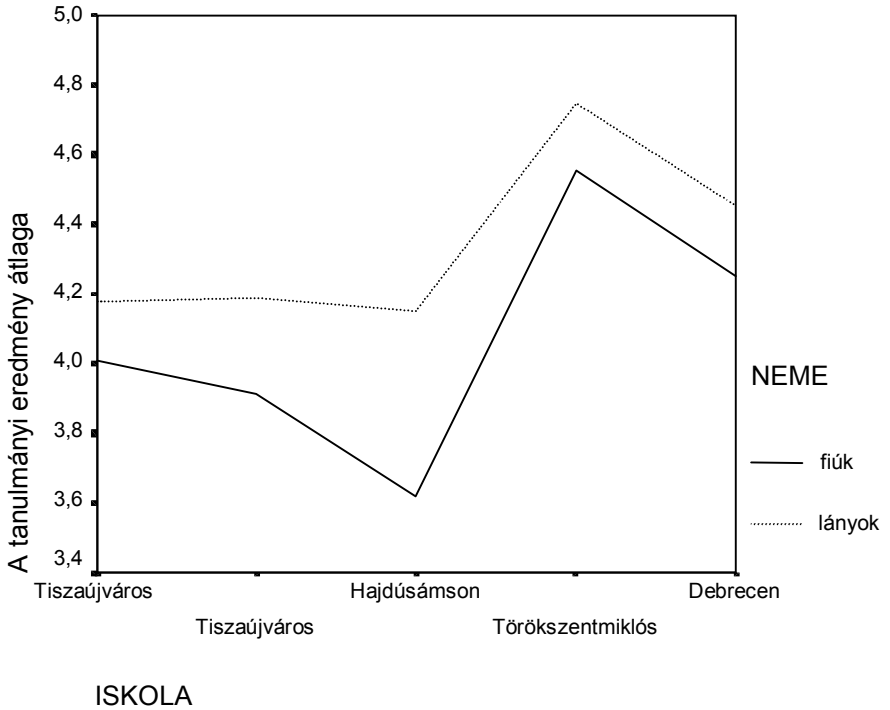
Hipotéziseim második csoportja a lányok és a fiúk közötti különbégekre vonatkozott. Ezeket a különbségeket a két nem felé irányuló, hagyományos női-férfi szerepekből táplálkozó elvárásokból vezettem le.

Kétszempontos varianciaanalízissel kimutatható volt, hogy a lányok iskolai sikeressége, amely a tanulmányi átlagokban mérhető le, fölülmúlja a fiúkét iskolától és tagozattól függetlenül (7.a. és 7.b. ábrák). Látható, hogy semmiféle interakciós hatás nem érvényesül sem a nem és az iskola (p=0,065), sem a nem és a tagozat között (p=0,725).

Ez a nem túl meglepő, sokszor megerősítést nyert eredmény tudvalevőleg nem a két nem szellemi kapacitásának különbségéből, hanem az iskolai követelményeknek való megfelelés hajlandóságában meglévő különbségből adódik. Vizsgálati mintánkban a lányok és a fiúk Raven-eredményeinek átlaga alig tért el egymástól (lányoké: 46,02; fiúké: 46,21; p=0,767).




*7.a. ábra. A nemek közötti különbség a tanulmányi átlagban a tagozatok függvényében*




*7.b. ábra. A nemek közötti különbség a tanulmányi átlagban az iskolák függvényében*

Ugyanakkor a tanulmányi eredményt meghatározó szempontok közül egyértelműen szerepet játszó hatások a nemen kívül az iskola és a tagozat ($p<0,000$). Ez a meghatározottság igen jelentős: a törökszentmiklósi iskola (és egyben a „tehetség” tagozat) messze felülmúlja a többi iskolát és tagozatot, míg a hajdúsámsoni iskola és a nem ta-

gozatosok alatta teljesítenek a többieknek. A „normál” osztályok alulteljesítését csak a sporttagozatosok közelítik meg, ami annál is érdekesebb, mivel az ő Raven eredményeik igen kimagaslóak voltak (16. táblázat). Sejthető, hogy itt ugyanaz a szellemi területek iránti érdektelenség és a sport prioritása jelenik meg, amelyről már más összefüggésben az előző részben beszéltem.

| Tagozat | N | Átlag | Szórás |
|---|---|---|---|
| Matematika | 89 | 47,35 | 6,59 |
| Sport | 90 | 47,30 | 6,94 |
| Tehetség | 84 | 49,28 | 7,84 |
| Idegen nyelv | 43 | 47,80 | 5,13 |
| Összesen | 306 | 47,55 | 6,90 |
| p⁄ 0,767 | | | |
| Nincs | 241 | 44,28 | 7,47 |

F(4,542)=7,975;  p⁄ 0,0001

*16. táblázat. Raven eredmények a tagozatok szerint*

Láthatjuk, hogy a lányok a nem tagozatos iskolában a vártnál magasabb eredményt produkálnak: jóval magasabban teljesítenek a fiúknál, vagyis itt a két nem eredményeinek együtthullámzása kissé megtörik. A görbe e sajátossága viszont jól tükrözi azt a tudományos tapasztalatot, miszerint a hagyományos nemi szerepfelfogás az iskolázatlansággal erősödik. (Andor, 1998; 2000). Az említett hajdúsámsoni iskola volt az egyetlen, amelynek nincs tagozatos osztálya és a településen – a többi településhez mérten – jellemzően alacsony szoioökonómiai státusú családok élnek.

Tovább erősíti a lányok és a fiúk iskolázatásával kapcsolatos vélekedések különbségét, hogy a lányokat inkább támogatják abban, hogy műveltségüket a kötelezőn túl is gyarapítsák (17. táblázat). (A hajdúsámsoni iskolában a helyi sajátosságok korlátozzák az iskolán kívüli extrakurrikuláris lehetőségeket.)

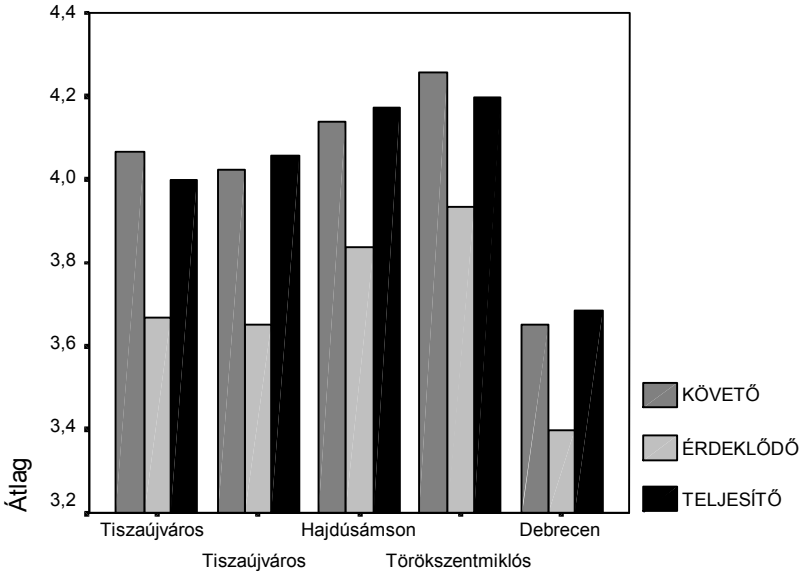
| | Iskolán kívül | | | Iskolán belül | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nem** | Nem jár | Jár | **Összesen** | Nem jár | Jár |
| Fiúk | 133 | 153 | 286 | 99 | 187 |
| Lányok | 119 | 143 | 262 | 52 | 210 |

*17. táblázat. Nemek közötti különbségek az extrakurrikulumban való részvétel gyakoriságában*

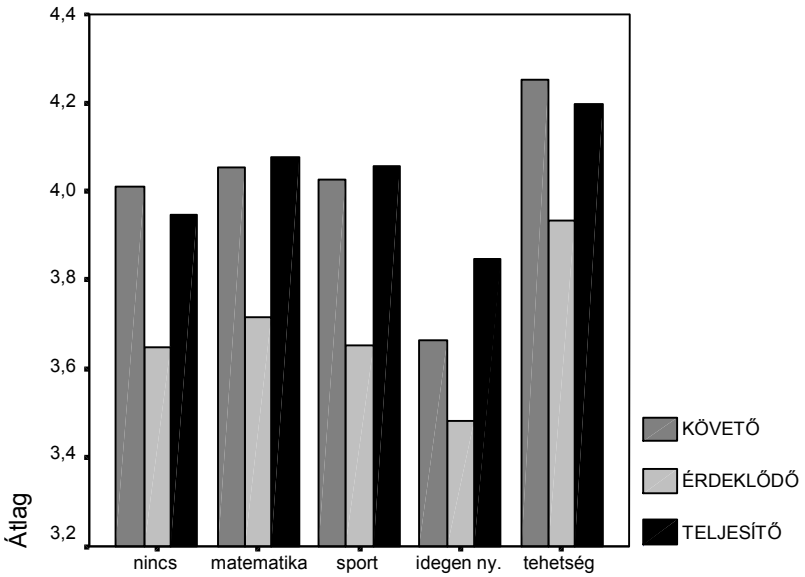
Azonban ha alaposabban szemügyre vesszük a táblázat adatait, kiderül, hogy a fiúk-lányok közötti különbség az adott szempont alapján csak az iskolán belül érvényesül igazán: az iskolai terepen a lányok közül több, mint négyszer annyian járnak délután is valamilyen órára, mint ahányan nem, míg a fiúknál alig kétszer annyian (δ3 próba, p⁄ 0,000). Ez megint csak alátámaszja az iskolának való megfelelni vágyás erősségét a lányok részéről, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, amelyre az oktatásszociológusok szintén. Nevezetesen, hogy a kulturális javakhoz való viszony, a művelődés, mint érték különbségei leginkább az olyan terepeken mutatkoznak meg, ahol az adott érték érvényesítéséért erőfeszítéseket, netán anyagi áldozatokat kell vállalni. Az iskolán kívüli extrakurrikulum pontosan ez a terep, szemben az iskolaival, ahol a pluszszolgáltatások mindenki számára ingyen, kedvük szerint elérhetők. Vagyis az látszik, hogy a

lányok művelődési lehetőségekhez való hozzájutása, illetve hozzájuttatása nem egy valós erőfeszítés, inkább egyfajta „ráhagyás”eredménye.

Végül szintén ezt a problémacsoportot járja körül egy más oldalról a *motívumok elemzése*. Mivel a lányoktól inkább elvárják azt, hogy kitartóak, szorgalmasak és kötelességtudóak legyenek, feltételeztük, hogy az iskolai motivációjuk eszerint fog alakulni. Bár igaz, hogy mind a fiúknál, mind a lányoknál az iskolai motivációban legerőteljesebb a teljesítés és a kötődés motívuma, tehát az egész vizsgálati mintára érvényes ez a mintázat az iskolákra és a tagozatokra való tekintet nélkül (8.a. és 8.b. ábra), a lányoknál ez a dominancia sokkal erősebb (p⁄ 0,000).

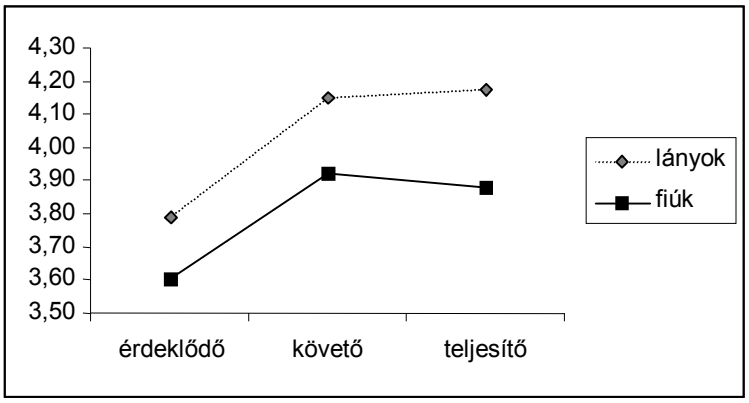



*8.a. ábra. Az iskolai motiváció az egyes iskolákban*

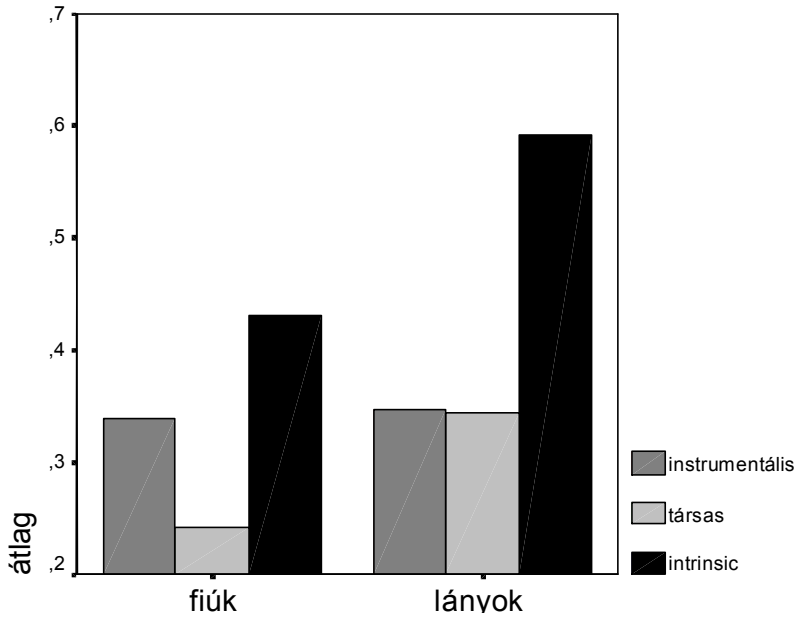



*8.b. ábra. Az iskolai motiváció az egyes tagozatokon*

Vagyis náluk az egyéni érdeklődés érvényesítése fokozottan háttérbe szorul a másokhoz való igazodásra és főleg az iskolai követelmények teljesítésére való törekvéssel szemben (9. ábra). Ez annál inkább érdekes, mert a tanórán kívüli (főleg az iskolán kívüli) tevékenységeknél a motívumok hierarchiája a lányoknál is jelentősen módosul (10.a. és 10.b. ábra).

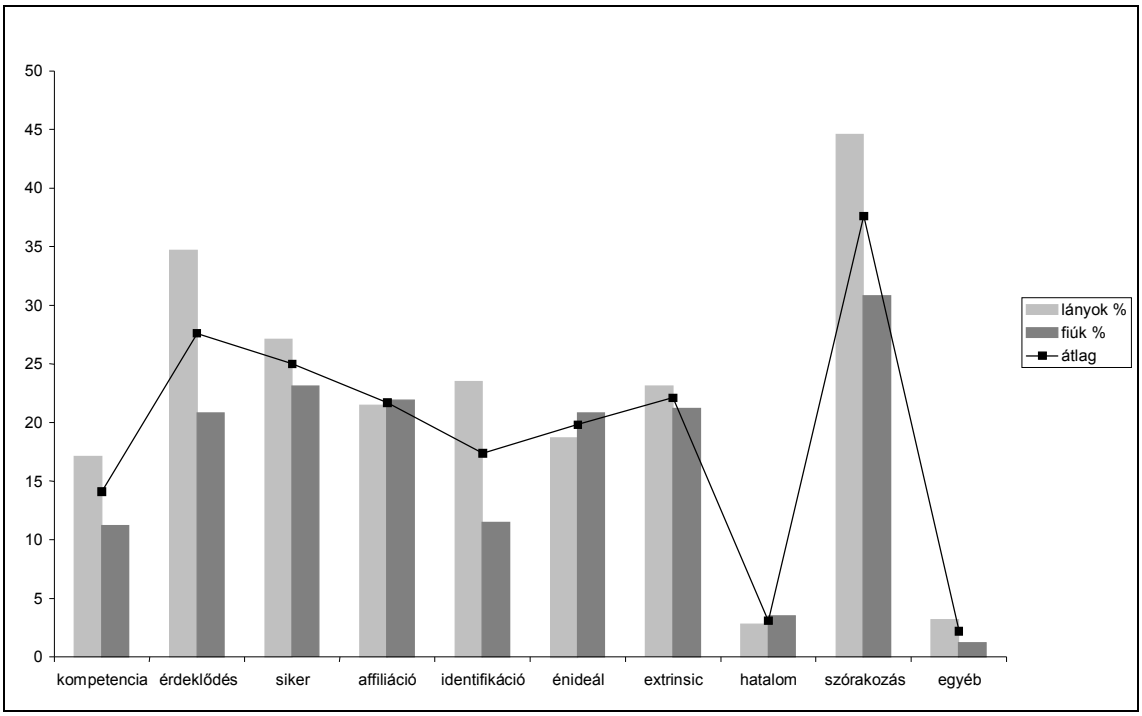



*9. ábra. Az iskolai motiváció különbségei a lányok és fiúk között*




*10.a. ábra. A lányok és a fiúk tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységének motívumai (összevont motívumcsoportok)*

Ha a tíz motívumot külön-külön tekintem, akkor kiderül, hogy a lányok tanórán kívüli tevékenységét a motívumok egész mintára jellemző eloszlásához képest jobban motiválja az érdeklődés, az identifikáció és a szórakozás (10.b. ábra). Mintha ezekkel a választásaikkal a tanórai kielégítetlenségüket kompenzálnák. Vagyis az iskolában valóban egy, az elvárásoknak való megfelelésről van szó.




*10.b. ábra. A lányok és a fiúk tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységének motívumai*

*Összefoglalva*: A lányok fiúkénál magasabb tanulmányi eredménye mögött a vizsgálataink alapján nem az eltérő képességeik, hanem az iskolai követelményeknek való megfelelés igényének különbsége húzódik meg. Ez az eredmény jól illeszkedik a „személyes befektetés" modellhez (Maehr, 1997), amely értelmében a lányok és a fiúk motivált viselkedése közötti különbség a viselkedés „percipiált alternatíváin", valamint self-érzésén keresztül érvényesül. Ezt a hatásegyüttest többen is leírták. Például Eccles és munkatársai (1982) úgy találták, hogy teljesítményhelyzetben a nőknek kisebb az önbizalma, mint a férfiaknak, továbbá a két nem eltérően válaszol a teljesítményüket értékelő visszajelzésekre: a nők hajlamosak úgy tekinteni ezeket a visszajelzéseket, mint amelyek igen informatívak a képességeikre nézve, szemben a férfiakkal. Eccles és munkatársai (1993) általános iskolás lányok és fiúk között a kompetenciájuk percepciójában is jellegzetes eltérést talált: a fiúk sokkal kompetensebbnek ítélik magukat olyan területeken, amelyek tudásának birtoklását inkább veleszületett képességeknek tekintik általában (például matematika és más természettudományos területek).

Az iskolai követelményeknek való megfelelés erősebb igénye a lányok esetében tetten érhető az iskolai teljesítés és a kötődés motívumában. E két utóbbi motívum erősen korrelál egymással (r=0,69), ami nem véletlen, hiszen az iskolai követelmények közvetítői maguk a tanárok és más tekintélyszemélyek. A leginkább felelős motívum e kettő közül is a „teljesítő" motívum, az elemzés alapján a motívumok közül ez az egyetlen megbízható prediktora (p=0,021) az iskolai teljesítménynek.

### *6.5.3. Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők – különös tekintettel az érdeklődés szerepére*

Ahogy az elméleti bevezetőben és a hipotézisek felvetésénél is írtam, a kognitív teljesítmények magyarázatában egyre inkább kiemelt szerepet kapnak az energetikai tényе-

zők (Gagné, 1993). Ezek között is megkülönböztetett figyelem övezi az érdeklődést, amelyet a többi energetikai tényezővel együtt nem specifikus feltételnek tekintenek az értelmi műveletek kivitelezésénél, és olyan fogalmakkal közelítenek meg, mint a kapacitás, erőfeszítés, figyelem. Az érdeklődést Csíkszentmihályi (1990), mint szokatlanul erős kíváncsiságot jelöli meg, amelynek az alapja egy fokozott érzékenység és válaszkészség bizonyos területek vagy ingerek iránt. S míg másoknak a pszichikus energiája fellazul, addig az övéké koncentrálódik, s az átlagosnál erősebb figyelemben mutatkozik meg. Talán ennek a következménye, hogy a tehetséges gyerekek ritkábban unatkoznak, tudják, hogy bármilyen tevékenységgel is találkozva hogyan juttassák magukat pozitív élményekhez a kognitív tevékenységeik strukturálása során. Tehát jobbak abban, hogy kinyerjék a tevékenységekből az örömre szolgáló aspektusokat. Ezért nem véletlen, hogy náluk a szabadidő strukturált eltöltése sokkal jellemzőbb (Csíkszentmihályi és Robinson, 1985). Vagyis fokozott érdeklődésük nem csak az adott specifikus terület iránt, hanem más területek irányában is megnyilvánul (Maoz, 1993; Ziv és Shailovsky, 1987; Freeman, 1985), ritkább náluk a tengés-lengés, lógás a haverokkal, vagy a semmittevés. Ehhez hasonló eredményekre jutott Gruson (1988), aki zenészek gyakorlási szokásait vizsgálva jelentős különbségeket talált a tehetségesek és a nem tehetségesek között. A tehetséges gyerekek viselkedésének az egyik sajátossága éppen az volt, hogy a gyakorlási idő alatt az aktuálisan gyakorlással töltött idő aránya a kiegészítő viselkedésekhez képest nőtt, s csökkent a szünetek tartása és hossza.

A tanulmányi eredményesség meghatározásában természetesen nem csak az érdeklődés játszik szerepet, még az energetikai tényezők küzül sem (lásd az iskolai motivációkat, ahol a három iskolai motiváció közül az érdeklődésnél találtuk a legalacsonyabb átlagos skálaértékeket, iskoláktól és tagozattól függetlenül).

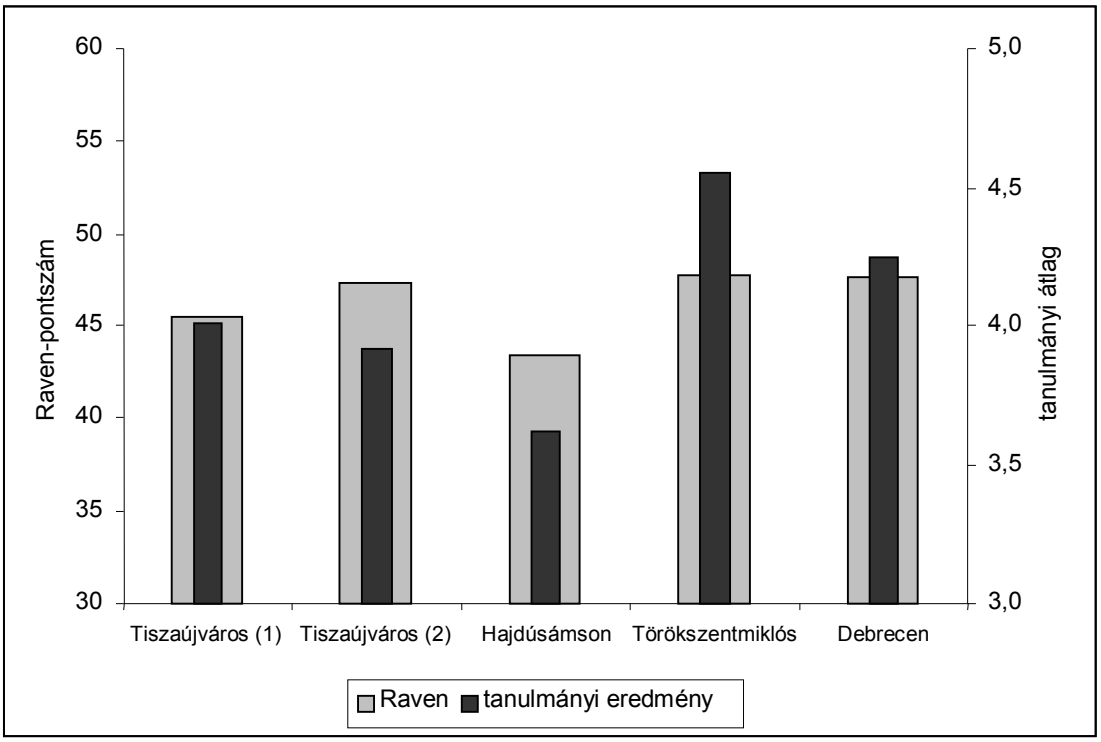
Disszertációm központi témája a tanórán kívüli strukturált elfoglaltságok szerepének tisztázása a gyermekek életében, ezért kíváncsi voltam arra, hogy a tanulmányi eredményességre nézve lehet-e ezeknek valamilyen hatása. Így először ezt a kérdést, majd pedig az érdeklődés szerepét járom körül.

Mivel vizsgálatunkban nem különültek el a tehetséges és nem tehetséges gyerekek, vagyis nem tudjuk, hogy az extrakurrikulumban résztvevők milyen teljesítményeket érnek el az adott területen, csak elég korlátozott mértékben volt lehetőségünk ennek a kérdésnek (ti. az érdeklődés és a teljesítmény, valamint a tanítási órán kívüli elfoglaltságok és teljesítmény kapcsolata) tanulmányozására. Egy csoport adódott, akik már a programba való bekerülésükkor tehetségesnek minősültek: a speciális „tehetségosztályba" járóké. Ezért őket használjuk fel vizsgálati csoportként hipotéziseink ellenőrzésére.

Célváltozónak tehát a tanulmányi eredményt jelöltem meg, amelyet a különböző tanórán kívüli aktivitásfajták meglétével (iskolán kívüli, iskolai, magán) vetettem össze – iskolánként. A Raven eredmények kovariánsként szerepeltek, azonban csak a kétszempontos interakciós hatásokat vizsgáltam. (A három, illetve négyszeres interakciós hatásokat ellenőriztük, de a minta elemszáma nem tette lehetővé a statisztikai szignifikancia számításokat.) Eszerint tehát az ANOVA-modell a következőképp nézett ki:

Tanulmányi eredmény = konstans + iskola + aktkiv + aktbel + magán
+ iskola*aktkiv + iskola*aktbel + iskola*aktmag
+ Raven*iskola + Raven*aktkiv + Raven*aktbel
+ Raven*aktmag + Raven (kovariáns)

Az eredmények szerint a Raven-pontszámok igen megbízható prediktorai a tanulmányi eredménynek, azonban az iskolák eltérnek egymástól a Raven előrejelző értékében, tehát az iskola és a Raven interakciós hatása erős, p= 0,005 (11. ábra).




*11. ábra. Tanulmányi eredmények a Raven pontszámok tükrében*

Fontos megjegyezni, hogy a 11. ábra az iskolákat szemlélteti, s a két tiszaújvárosi iskolában tagozatosokat és normál osztályokat is vizsgáltunk. Ha azonban csak a tagozatos osztályokkal számolunk, az ábra mindössze annyiban módosul, hogy a két jelzett iskola mindkét értéke megemelkedik, azonban az iskolák közötti különbség a „hozzáadott értékben" változatlanul megmarad (18. táblázat). Tehát míg a négy tagozatos osztály Raven eredményei nem különböznek szignifikánsan egymástól, addig a gyerekek eredményességében jelentős eltéréseket találunk, $F(4,546)=24,048$; $p\leq 0,000$.

| | **Tagozatok** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Matematika | Sport | Tehetség | Idegen nyelv | Nincs |
| Raven | 46,75 | 47,30 | 47,80 | 47,56 | 44,28 |
| Tan. átlag | 4,38 | 4,03 | 4,65 | 4,41 | 3,91 |

*18. táblázat. A Raven eredmények és a tanulmányi átlagok a különböző tagozatokon*

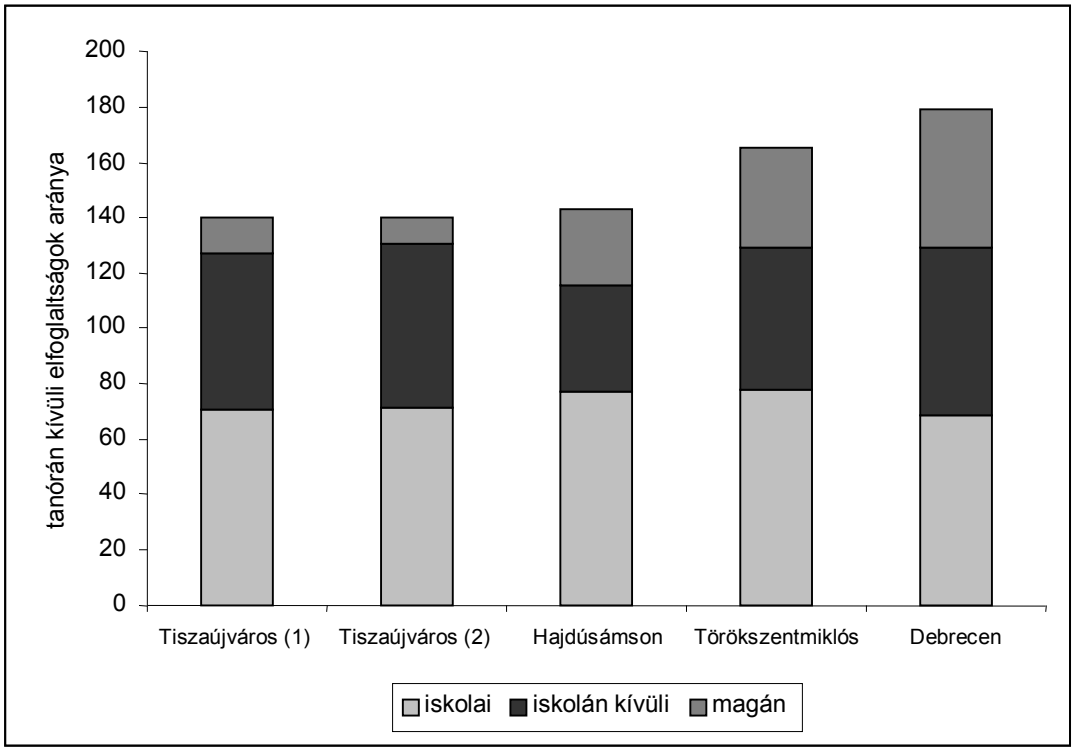
Vajon minek köszönhető ez a különbség? Sok mindenre gondolhatnánk. Például arra, hogy az egyes iskolákban más-más igényszint alapján osztályoznak, tehát valahol könnyebb, máshol nehezebb „ötösnek lenni". Az érdemjegyek mögött meghúzódó eltérő tudás települési sajátosságokkal és „gyerekanyaggal" összefüggő sztereotípiája azonban a 11. ábra alapján nem látszik igazolódni: a hajdúsámsoni iskolában a képességeikhez mérten rosszabb tanulmányi eredményt mutatnak a gyerekek. Persze ezek az eredmények mást is jelezhetnek, nevezetesen azt, hogy vannak iskolák, amelyek a meglévő képességekből a lehető legtöbbet kihozzák, mások pedig még annyit se,

amennyit lehetne. A törökszentmiklósi speciális tehetségtagozat e feltevés első részét látszik alátámasztani: a nem kiugró Raven-eredmények mellett a legmagasabb tanulmányi átlagot találjuk, s hogy ezek nem könnyen szerzett osztályzatok, mutatják ennek az iskolának a továbbtanulási és verseny eredményei (Balogh és Nagy, 1995). További kérdés, amelyre a válasz színesítheti a magyarázatok palettáját, hogy vajon ez az iskolai eredményesség a jól felkészült tanároknak és tanítási, fejlesztési programoknak, vagy a gyerekek tanuláshoz kapcsolódó affinitásának, érdeklődésének, esetleg mind a kettőnek köszönhető.

A válaszhoz érdemes számításba venni a tanulmányi eredmény hatótényezői között a tanórán kívüli elfoglaltságokat.

*A tanórán kívüli elfoglaltságok, mint a tanulmányi eredményesség hatótényezői*

A szakirodalmi adatok alapján a tehetséges gyerekek sajátja, hogy igen széles érdeklődési körrel rendelkeznek, s érdeklődésük mélységében és a hozzá kapcsolódó viselkedés intenzitásában is különböznek társaiktól (Ziv és Shailovsky, 1987; Freeman, 1985; Csíkszentmihályi, 1990). Ezért megnéztük, mennyire jósolja be a tanulmányi eredményességet a tanórán kívüli különböző elfoglaltságok megléte, és száma. Kiderült, hogy az extrakurrikuláris elfoglaltság megléte önmagában nem jó prediktora a tanulmányi eredményességnek, még a „tehetséges" iskolában sem. S bár nem kaptunk szignifikáns eredményeket, érdemes szemügyre venni az egyes iskolák „eredményessége" (11. ábra) és az iskolán kívüli elfoglaltságok arányainak (12. ábra) viszonyát. Ezek közül talán az utolsó két iskola érdekes, hiszen ez a kettő az, amelyek tanulmányi eredményeikben túlszárnyalják a képességek alapján várhatót, s mindkettőben a magánórák igen nagy számával találkozunk, különösen a debreceni iskola esetében.




*12. ábra. A tanórán kívüli elfoglaltságok (iskolai, iskolán kívüli, magán) aránya a különböző iskolákban*

(Itt a gyerekek 49,5%-a, a speciális „tehetséges” tagozatról pedig a gyerekek 35,7%-a jár különtanárhoz egy vagy több tárgyból, lásd 19. táblázat). Az persze megint kérdés marad, hogy ezeket a pluszaktivitásokat a gyerekek érdeklődése vezérli-e, avagy az iskola követelményei kényszerítik a gyerekeket pluszszolgáltatások igénybevételére.

| | **Iskolák** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Magánóra** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Nincs | 153 (87,4%) | 82 (91,1%) | 75 (72,1%) | 54 (64,3%) | 48 (50,5%) |
| Van | 22 (12,6%) | 8 (8,9%) | 29 (27,9%) | 30 (35,7%) | **47 (49,5%)** |
| Összesen | 175 | 90 | 104 | 84 | 95 |

$\chi^2$ –próba alapján ez az eltérés az iskolák között szignifikáns volt (p⁄ 0,0001)

*19. táblázat. A magánórákra járók aránya a különböző iskolákban*

Mielőtt megválaszolnánk a kérdést, vessünk egy pillantást a tanítás utáni pluszfoglalkozások számának és a tanulmányi eredményességnek összefüggésére. A kovarianciaanalízis alapján kiderül, hogy mind a belső aktivitásoknak, mind a külső aktivitásoknak a *száma* jó prediktora a magas tanulmányi átlagnak ($F(2,544)=20,236$; $p\leq0,0001$), különösen akkor, ha a Ravennel kombináljuk ($F(3,542)=44,182$; $p\leq0,0001$). Így elmondható, hogy annál biztosabbak lehetünk valakinek az iskolai sikerességében, minél jobb képességű, és minél több tevékenységgel egészíti ki tudását az extrakurrikulumban. A hatás az iskolán kívüli foglalkozások esetében erősebb (Beta=0,221, az iskolai pluszfoglalkozásoknál Beta=0,161).

Egyébként ugyanezt az eredmény támasztják alá a mintában kapott Raven eredmények és a plusztevékenységek tartalma közötti összefüggések (20.a. és 20.b. táblázat).

| | **Zene** | | **Sport** | | **Tánc** | | **Egyéb** | | **Szellemi** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag |
| Ezt az egy tevékenységet műveli | 13 | 44,54 | 42 | 45,86 | – | – | 7 | 46,14 | 67 | 44,73 |
| Mást is csinál | 50 | 46,14 | 115 | 47,29 | 10 | 47,20 | 85 | 46,28 | 181 | **47,50** |
| Az adott tevékenységet nem műveli | 484 | 46,16 | 390 | 45,80 | 537 | 46,10 | 455 | 46,08 | 299 | 45,59 |

$F(2,544)=5,282$;  p⁄ 0,005

*20.a. táblázat. Raven eredmények az iskolán belüli pluszfoglalkozások tartalma szerint*

A táblázatból leolvasható, hogy a főleg az iskola kompetenciájába sorolható intellektuális pluszszolgáltatásokat a jobb képességű gyerekek az iskolában veszik inkább igénybe, míg az iskolán kívül pont fordított a helyzet: a jobb képességű gyerekek az iskola által kevésbé értékelt, a fejlesztésre kisebb súlyt helyező tevékenységeket iskolán kívül művelik. A táblázat jelen témánk szempontjából érdekes eredménye azonban, hogy bármilyen tartalmi területen lévő aktivitás előnye csak azoknál a gyerekeknél mutatkozik meg, akik legalább két plusztevékenységet is végeznek. Egyébként ehhez az eredményhez tartalmi bontás nélküli is eljutottunk, egyrészt az első vizsgálatunkban (7.

táblázat), másrészt jelen mintát vizsgálva is. Vagyis a Raven pontszámok átlaga azok között a gyerekek között a legmagasabb, akik legalább kétféle tanórán kívüli strukturált tevékenységben vesznek részt (F(4,542)=7,165; p≤0,0001).

| | **Zene** | | **Sport** | | **Tánc** | | **Egyéb** | | **Szellemi** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag | N | Átlag |
| Ezt az egy tevékenységet műveli | 9 | 46,22 | 62 | 46,03 | 7 | 46,00 | 5 | 49,60 | 2 | 42,00 |
| Mást is csinál | 37 | **50,13** | 121 | **47,50** | 46 | **49,13** | 22 | 48,77 | 28 | 47,57 |
| Az adott tevékenységet nem műveli | 501 | 45,82 | 364 | 45,67 | 494 | 45,84 | 520 | 46,00 | 517 | 46,05 |
| | F(2,544)=6,078 p⁄ 0,002 | | F(2,544)=2,827 p⁄ 0,06 | | | | F(2,544)=4,291 p⁄ 0,014 | | | |

*20.b. táblázat. Raven eredmények az iskolán kívüli pluszfoglalkozások tartalma szerint*

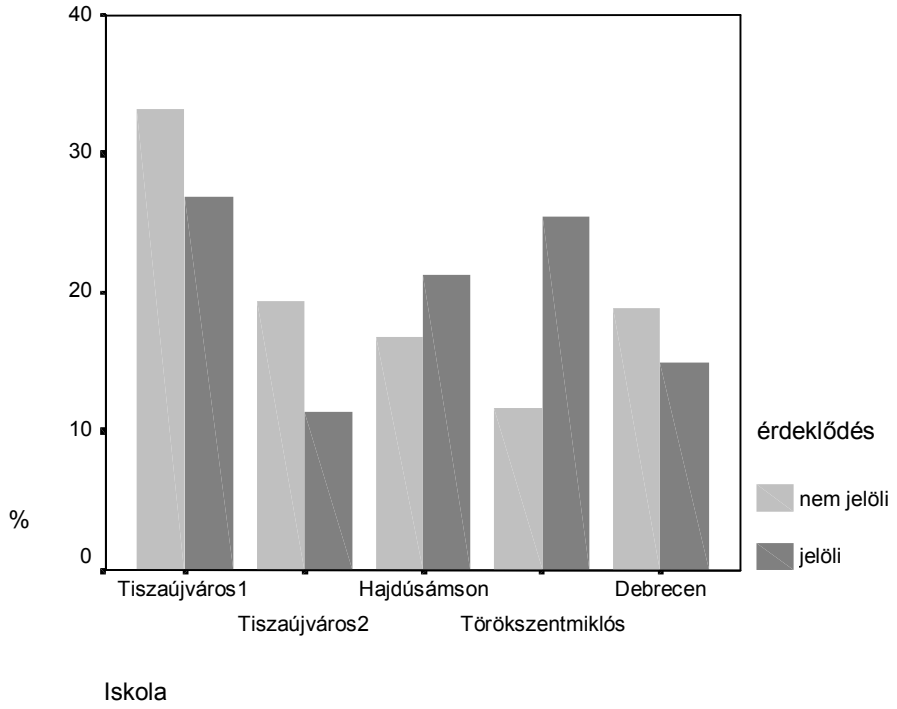
A tanulmányi eredményességet, illetve a tehetséges teljesítmény hatótényezőit vizsgálva már csak egy kérdés maradt hátra, az érdeklődés szerepének tisztázása.

*Az intrinsic motiváció és az iskolai teljesítmény*

A nemek összehasonlításánál közöltük azt a két ábrát (8.a. és 8.b.), miszerint a tagozatoktól és az iskoláktól függetlenül az iskolai motivációban az ÉRDEKLŐDÉSnek van a legkisebb szerepe. Az egyes iskolák és tagozatok között azonban jelentős eltéréseket tapasztalunk az összmotiváltság mértékében (F(4,543)=17,697; p⁄ 0,0001) és az egyes motívumok szintjén is; az iskolák esetében mindhárom motivációs dimenzióban, a tagozatosok esetében pedig a teljesítő dimenzióban.

A páronkénti összehasonlítás (Post Hoc Test, Tukey HSD) során kiderül, hogy a törökszentmiklósi iskola tehetségtagozata minden motivációs dimenzióban kiemelkedik (bár az eltérés nem minden esetben szignifikáns), míg a debreceni iskola idegennyelv tagozata az összes többi iskolához képest alacsonyabb értékeket mutat. Ezt a fajta felül-, illetve alulmotiváltságot támogatja meg a PRESSZIÓ érzésben mutatott eltérés [iskolák között F(4,543)=11,212, p≤0,0001; tagozatok között F(4,543)=8,048, p≤0,0001], mely szerint az idegennyelvi tagozaton érzik a gyerekek leginkább tehernek a tanulást, s őket követik a sporttagozatosok. Ezzel szemben a tehetségtagozaton kaptuk a legalacsonyabb értékeket a PRESSZIÓ érzésre vontakozóan.

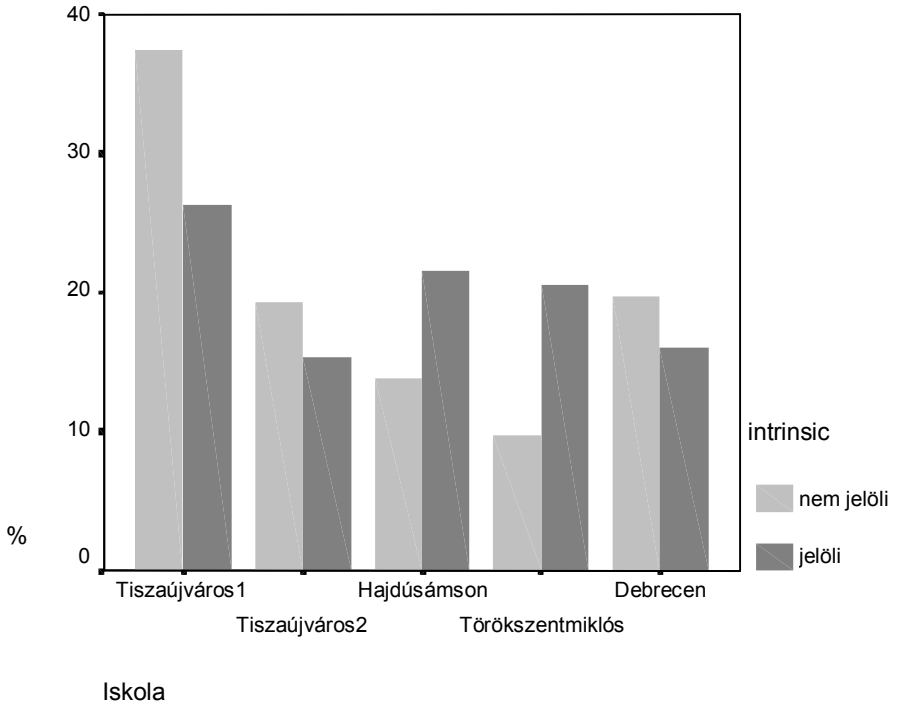
Még látványosabb különbségeket kapunk, ha a gyerekek iskolán kívüli elfoglaltságainak motívumai között keressük az érdeklődést.




*13. ábra. Az „érdeklődés” szempontját megjelölők aránya az egyes iskolákban*

| | Iskolák | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Érdeklődés** | T.újváros 1 | T.újváros 2 | H.sámson | T.szentmiklós | Debrecen | Összesen |
| Nem jelzi | 33,2% | 19,5% | 16,8% | 11,6% | 18,9% | 100% |
| Jelzi | 27,0% | 11,3% | 21,3% | 25,5% | 14,9% | 100% |

$\chi^2$ –próba szignifikancia szintje: (p⁄ 0,0001)




*14. ábra. Az „intrinsic” motívumcsoport aránya az egyes iskolákban*

| Intrinsic m. | Iskolák | | | | | Összesen |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | T.újváros 1 | T.újváros 2 | H.sámson | T.szentmiklós | Debrecen | |
| Nem jelzi | 37,4% | 19,3% | 13,9% | 9,7% | 19,7% | 100% |
| jelzi | 26,4% | 15,4% | 21,6% | 20,5% | 16,1% | 100% |

$\chi^2$ –próba szignifikancia szintje: (p⁄ 0,0001)

A 13. és a 14. ábra, valamint a hozzájuk tartozó táblázatok alapján látható, hogy mindössze két iskola van, ahol az érdeklődés, illetve az istrinsic motívum-csoport meghaladja a várt értéket, míg az azt nem megjelölők ebben az iskolában a várt érték alatt jeleznek. Ez különösen a törökszentmiklósi iskolára igaz, ahol a legnagyobb a két, százalékos érték közti különbség. Az iskolán belüli összehasonlításban ez például náluk azt jelenti, hogy 71%-uk megjelöli az érdeklődést a kedvenc tevékenységekkel kapcsolatban. Ez az eredmény akkor válik értelmezhetővé, ha tisztában vagyunk azzal, hogy az adott iskolákban/tagozatokon milyen tartalmú plusztevékenységeket művelnek a gyerekek.

| | Iskolák | | | | | Átlagosan |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | T.újváros 1 | T.újváros 2 | H.sámson | T.szentmiklós | Debrecen | |
| Zene | 25,1 | 5,6 | 18,3 | 31,0 | 7,4 | 18,4 |
| Sport | 59,4 | **90,0** | 24,0 | **22,6** | 65,3 | 53,1 |
| Tánc | 8,0 | 10,0 | 12,0 | 19,0 | 9,5 | 11,1 |
| Egyéb | 11,4 | 24,4 | 17,3 | 32,1 | 29,5 | 21,0 |
| Szellemi | 42,3 | **22,2** | 60,6 | **65,5** | 47,4 | 46,9 |

$\chi^2$ –próba szignifikancia szintje (a „tánc” kivételével): (p⁄ 0,0001)

*21.a. táblázat. A különböző tartalmi területek megjelenése az extrakurrikulumban –*
*– az iskolák függvényében (%-ban)*

| | Tagozatok | | | | | Összesen |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nincs | Matematika | Sport | Idegen nyelv | Tehetség | |
| Zene | 19,9 | 23,3 | 5,6 | 2,3 | 31,0 | 18,4 |
| Sport | 43,6 | 66,7 | 90,0 | 60,5 | 22,6 | 53,1 |
| Tánc | 7,5 | 14,4 | 10,0 | 11,6 | 19,0 | 11,1 |
| Egyéb | 22,8 | 5,6 | 24,4 | 14,0 | 32,1 | 21,0 |
| Szellemi | 49,0 | 47,8 | 22,2 | 48,8 | 65,5 | 46,9 |

$\chi^2$ –próba szignifikancia szintje: (p⁄ 0,0001)

*21.b. táblázat. A különböző tartalmi területek megjelenése az extrakurrikulumban –*
*– a tagozatok függvényében (%-ban)*

A két táblázatból (21.a. és 21.b.) leolvasható, hogy a gyerekek az extrakurrikulumban a tagozat/iskola profiljának megfelelő tevékenységeket művelnek elsősorban. Ez azt mutatja, hogy a magas teljesítmény eléréséhez a tanórai keret önmagában nem tudja biztosítani a feltételeket, a tanórán és iskolán kívüli gazdagító programokat nem nélkülözhetik a tehetséggondozásban. A táblázat ugyanakkor láthatóvá teszi azt is, hogy amíg sport és az intellektuális tehetség-tagozaton tanórán kívüli elfoglaltságaiknak arányai megfordulnak, addig a sportnál minden más tevékenység irányába egy erőteljes kizárólagosságot tapasztalhatunk. Ugyanez azonban a speciális tehetségtagozatra nem

igaz: az átlagosnál szignifikánsan többen zenélnek, táncolnak, űznek valamilyen hobbyt. Ez az eredmény bizonyítja érdeklődésük szerteágazását, és meghazudtolja azt a hiedelmet, miszerint az intellektuális tehetséget semmi más nem érdekli, csak a könyvek bújása.

*Összefoglalva:* Az iskolai leterheltség nem kedvez az elmélyült munkának, ezért az iskolai motívumok között az Érdeklődés relatív hiányát tapasztaljuk. Ezt támogatja meg az is, hogy a tanulmányi eredményt leginkább a Teljesítő motivációs dimenzió pontértékei jósolják be, valamint olyan tényezők, mint az előző részben említett nemi hovatartozás, vagy a Raven-pontszámok. Az iskolák között azonban jelentős eltéréseket tapasztalunk mind motiváltságban, mind az iskola „hozzáadott értékében". Ezzel mutat összefüggést a tanórán kívüli elfoglaltságoknak a száma és formáinak (iskolai, iskolán kívüli, magán) aránya. Azok a gyerekek, akik kimagasló eredményeiket nagyrészben magántanáraiknak köszönhetik, igen alulmotiváltak az iskolai munkára (debreceni iskola, idegennyelvi tagozat), és csak a szükséges „minimális teljesítés" mozgatja őket, miközben kényszernek érzik az iskolai tanulást, s a Presszió érzésben az iskolával szembeni negatív attitűdjüket fejezik ki.

Elemzésünk mintegy „melléktermékként" megerősíti a jól tervezett és felkészült szakemberekkel megvalósított tehetségfejlesztés létjogosultságát, amennyiben ebben az iskolában/tagozaton a hozzáadott érték alapján kimagasló eredményeket érnek el a gyerekek. Mindemellett ezt igen erős belső motiváltságuknak köszönhetik, amit az bizonyít a legjobban, hogy tanórán kívüli elfoglaltságaikban is vezető motívumuk az érdeklődés, illetve az intrinsic motívumok csoportja. További értékes tapasztalat, hogy ezeknek a gyerekeknek az érdeklődése igen szerteágazó, és nem csak az intellektuális tevékenységeket művelik szabadidejükben. Erre még a hatodik hipotézis vizsgálatakor visszatérünk.

### *6.5.4. Elmélyült munka és időráfordítás*

Tartalmilag az előző hipotéziscsoport eredményeinek sorába kívánkozik a MÉLYREHATOLÓ tanulási orientáció tanulmányi eredményességgel való összefüggése. Az érdeklődés által fenntartható és időigényes elmélyülés, az anyagon való alaposabb elgondolkodás, a szükséges mentális reprezentációk megszilárdulása és alkalmazásra való felkészítése időigényes folyamat. Csíkszentmihályi (1990) is kiemeli az *érdeklődés* mellett a *kitartás* és *állhatatosság* idő- és energiaigényes szempontját, s példának hozza fel Newtont, akit megkérdeztek arról, hogyan fedezte fel az általános gravitáció törvényét, mire ő így válaszolt: „Úgy, hogy állandóan gondolkodtam rajta." Ericsson (1998) a Csíkszentmihályi által említettekből egyet emel ki, nem mint meghatározó, de mint nélkülözhetetlen elemét a kimagasló eredmények elérésének. Ez pedig az adott területen való mindennapi aktív tevékenykedés, amit ráadásul fejlesztési/fejlődési céllal, „gondolkodva" (*deliberate practice)* művelnek, türelmesen, kis lépésekben haladva előre, az egyén adottságainak és képességeinek pontos ismeretében. Ezt az állhatatosságot és kitartást táplálja a belső motiváció, ami segíti az embert abban, hogy az egymással versengő, feléje irányuló hívások és követelmények keresztüzében egy területnek szentelje pszichés energiájának nagy részét. Ezt a bevonódást nagyon nehéz mérni: az idő önmagában nem oka a teljesítménynek, de az időtöltés minősége és a személy bevonódása már igen. Ehhez pedig meghatározott időinterval-

lumok tartoznak. Ericsson (1998) alkalmazza a jéghegy analógiáját erre a gondolatra: amikor egy koncert közönsége hallgatja a művésznek az előadását, nem látja azt a 10.000 órát, ami ehhez az egyórás előadáshoz elvezetett. A megfigyelők hajlamosak a művész veleszületett tehetségének tulajdonítani a produkciót, míg maga a művész hajlamosabb a befektetett munkát látni, ami ennek a teljesítménynek az eléréséhez vezetett. Ez a fajta attribúciós különbség általánosan igaz a tehetség megítélésében. Czeizel (1992) más összefüggésben idézi Bachot, aki egy helyütt így írt: „Szorgalmasnak kellett lennem, aki hasonlóan szorgalmas, épp ennyire viheti." Másutt viszont gyermekeiről így vélekedik: „Valamennyien született muzsikusok..." (79. o.)

A 6.5.3. pontban a háromféle iskolai motivációnak a tanulmányi eredmény bejóslásában betöltött szerepénél kiderült, hogy az érdeklődésnek van ebben a legkisebb szerepe. Ehhez illeszkedik az az eredmény is, miszerint a MÉLYREHATOLÓ és egyben jól szervezett, lelkiismeretes munka bejósló ereje a tanulmányi eredményességre egyáltalán nem működik (p=0,364). A tanulmányi eredmény és a mélyrehatoló orientáció korrelációja pedig r= 0,198. Vagyis nem szükséges nekem ahhoz mélyrehatolóan gondolkodni, hogy jól teljesítsek az iskolában. Többre megyek azzal, ha a követelmények teljesítésére koncentrálok.

Ahogy korábban is írtam, a teljesítménymérés nem szerepelt a vizsgálat céljai és eszközei között, ezért az eredményesség és az energetikai tényezők összevetésére az iskolán kívül nem volt lehetőség. Azonban azt a hipotézisünket leellenőrizhettük, miszerint a hosszú távú elköteleződés bármilyen tevékenységnek csak az intrinsic motívumok által lehetséges. Az eredményeket a 22.a. és 22.b. táblázat szemlélteti.

| | **A tanórán kívüli aktivitás (1/4 években)** | |
|---|---|---|
| **Érdeklődés** | Átlag | Szórás |
| Nem jelöli | 9,16 | 8,57 |
| Jelöli | 11,26 | 8,08 |

*22.a. táblázat. A legrégebb óta művelt tanórán kívüli tevékenységnek való elköteleződés ideje és az érdeklődés motivációjának az összefüggése*

| | **A tanórán kívüli aktivitás (1/4 években)** | |
|---|---|---|
| **Intrinsic** | Átlag | Szórás |
| Nem jelöli | 9,15 | 8,16 |
| Jelöli | 12,32 | 8,66 |

F(1,546)=7,234 (p⁄ 0,007)

*22.b. táblázat. A legrégebb óta művelt tanórán kívüli tevékenységnek való elköteleződés ideje és az intrinsic motívumok összefüggése*

Feltevésünk az érdeklődésre vontakozóan nem igazolódott, legalábbis a két csoport között a különbség nem volt szignifikáns. Vagyis a kompetenciakésztetés és a siker vágya legalább olyan fontos intrinsic motívum lehet egy terület hosszú távon való műveléséhez, mint az érdeklődés, ha nem fontosabb. Egyszempontos varianciaanalízissel

az intrinsic motivációt megjelölők között szignifikánsan hosszabb idejű elköteleződéseket találtunk. Ezt az összefüggést erősíti meg az az eredmény is, miszerint az idő dimenziója elég jó prediktora az intrinsic motívumok megjelenésének: minél régebb óta művel valaki egy adott tevékenységet, annál inkább valószínű, hogy az intrinsic motívumok előtérbe kerülnek [Az iskolán belüli plusztevékenységek esetében $F(1,543)=11,840$; $p < 0,001$, az iskolán kívüli plusztevékenységek esetében $F(1,543)=7,310$; $p < 0,007$)].

Ez az eredmény akkor válik igazán értékelhetővé, ha az intrinsic motívumoknak az összes többi motívumhoz hasonlítva mérlegeljük az időbefektetéshez való viszonyát. Elmondhatjuk, hogy a többi, vagyis a társas és az instrumentális motívumcsoporttal kapcsolatban nem találtunk ilyen összefüggést.

*Összefoglalva:* Az iskola, méginkább a tanóra nem az a hely, amely időt hagy az elmélyülésnek teret engedő gondolkodásnak és aktivitásnak. Az intrinsic motiváció azonban épp az ilyen munkamódra predesztinál, hiszen nem a cél elérése, hanem maga a tevékenység, a felfedezés folyamata jelenti az örömforrást. Vagyis a tanóra nem kedvez annak a tanulással kapcsolatos attitűdnek, miszerint a minőségibb eredmény eléréséhez kreatív, kerülő utas megoldásokat keres valaki. A tanórai kontextus általában a gyors és pontos, elvárásoknak megfelelő munkamódot kívánja meg, így az „igényesebb" tehetségesek akár alulteljesíthetnek ott (Siegler, 1988; Campbell, 1989). Az iskolán kívüli tevékenységeket elemezve az érdeklődés, mint a hosszútávú elköteleződés prediktora szerepelt a kérdésfelvetésünkben. A vizsgálat során igazolódott, hogy az érdeklődés szempontját jelölők között inkább találunk olyanokat, akik több év óta művelik az adott területet, igazán jelentős különbségeket azonban csak az intrinsic motívumok csoportjával kapcsolatban találtunk. Vagyis a hosszú távú kitartást az intrinsic motívumok tartják fenn, amelyekbe legalább annyira beletartozik a siker, önmagam meghaladásának a vágya, valamint a kompetenciakésztetés vagy egyfajta teljesítménykésztetés, mint az érdeklődés.

### *6.5.5. Az énkép és a gyermek iskolai, valamint iskolán kívüli tevékenységei*

Ötödik vizsgálati szempontunk a saját adottságokra, képességekre vonatkozó, az önbizalommal, akaraterővel, kitartással kapcsolatos megelégedettséget kifejező énkép és a gyermek iskolai és iskolán kívüli tevékenységeinek összefüggése volt. A Tenessee énképskálának csak ezt az egy alskáláját alkalmaztuk, mert a szakirodalmi adatok alapján az iskolai teljesítménnyel ez áll legszorosabb kapcsolatban (Brookover, Thomas, Patterson, 1961; Kőrössy, 1997).

Az énkép viselkedésszervező sajátossága többek között abban mutatkozik meg, hogy törekszünk az önbecsülésünk pozitivitásának fenntartására. Emiatt olyan viselkedéseket választunk, amelyek énképünk pozitív jellegét megóvják (McCandless, 1961). Ez a törekvésünk magyarázza, hogy miért végzünk olyan tevékenységeket szívesebben, amelyekben sikeresnek érezhetjük magunkat, amelyeket jól csináljuk. Épp ezért tartja fontosnak Dévai (1988) az énkép fejlesztésében a speciális területek felfedezését: „Az énkép korrekcióban igen sokat jelentene, ha tanulóinknak több alkalma lenne az iskolán kívüli megmérettetésre, ...ha lépéseket tennének a csak rájuk jellemző speciális képességek felfedezésére és fejlesztésére, s megkísérelnék a kiugró teljesítmény elérését

valamely területen. Ezek a helyzetek az énkép emelésére és az egészséges önelfogadásra jótékony hatással lennének" (568. o.).

Mások felhívják arra a figyelmet, hogy iskolán belül is van arra lehetőség, hogy a gyerekek énképét karban tartsuk a gyengébb tanulmányi teljesítmény mellett is. Vagyis a tanulókat nemcsak az intellektuális képességeik mentén lehet megítélni és énképüket erősíteni, hanem „olyan tulajdonságok mentén is, melyek a gyerekek személyiségére, ügyességére, társas kapcsolataira vonatkoznak" (Kőrössy, 1997, 84. o.).

Az énkép lehetséges determinánsait az extrakurrikulum vonatkozásában kétféleképpen csoportosítottuk: formai és tartalmi szempontok alapján. A *formai* szempontok a másodoktatás helyének és szervezeti sajátosságainak (iskolán belül, iskolán kívül, magánúton) alapján különültek el. A *tartalmi* szempontokat a zene, sport, tánc, egyéb és szellemi tevékenységek jelentették.

| | **Énkép** | | |
|---|---|---|---|
| **Különóra** | **N** | **Átlag** | **Szórás** |
| Nincs | 37 | 68,38 | 9,84 |
| Csak iskolán kívül | 83 | **72,73** | 7,19 |
| Csak iskolán belül | 154 | **68,24** | 9,37 |
| Csak magán | 15 | 72,66 | 7,39 |
| Vegyes | 259 | **71,53** | 9,66 |
| **Összesen** | 548 | 70,61 | 9,34 |
| Van iskolán kívül | 296 | 72,15 | 9,02 |
| Van iskolán belül | 397 | 70,29 | 9,77 |
| Van magán | 136 | 70, 73 | 9,22 |

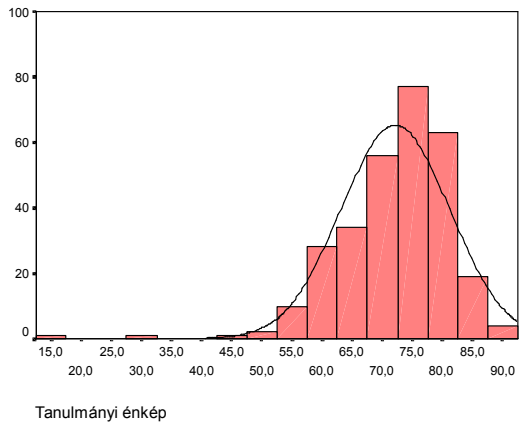
*23. táblázat. Az „individuális" énkép a másodoktatás formai sajátosságainak függvényében*

Az alcsoportok közötti eltérés az egyszempontos varianciaanalízis alapján szignifikánsnak bizonyult, $F(4,543)=5,041$; $p<0,001$. A táblázat alapján az individuális énkép a strukturált szabadidejüket iskolán kívül töltők között a legmagasabb, majd pedig a vegyes csoportban, tehát azoknál, akiknek két vagy több pluszelfoglaltsága van. A táblázat három alsó sorában megjelenített énkép értékek közül csak a külső tevékenységek esetében szignifikáns az eltérés (azokhoz képest, akik nem járnak az iskolán kívül sehova), $F(1,546)=18,01$, $p<0,001$.

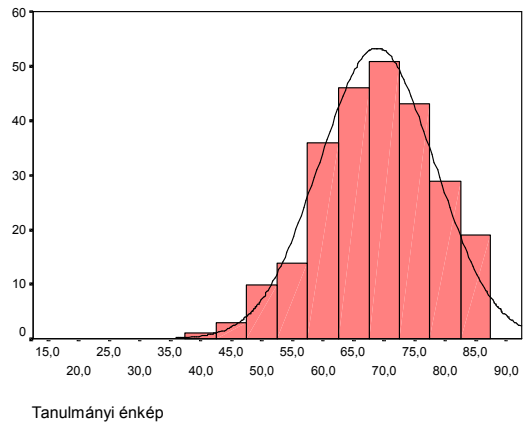
Más úton is ellenőriztük, hogy a különböző formai vonatkozású másodoktatásbeli lehetőségeket igénybe vevő gyerekek milyen tanulmányi énképpel rendelkeznek.

1. Az énkép a vizsgált mintánkon a várt normális eloszlású görbét mutatja. Attól függően azonban, hogy a gyerekek iskolán kívül, iskolán belül vagy esetleg vegyesen több helyre járva strukturálják a szabadidejüket, a görbe sajátosságai megváltoznak: a külső aktivitásban résztvettek esetében a görbe jobbra tolódik (átlag=68,8 → 72,2). A két átlagérték között a különbség szignifikáns ($p<0,004$).

ha aktkiv=0 ha aktkiv=1




Szórás=9,02
Átlag=72,1
N=296




Szórás=9,41
Átlag=68,8
N=252

2. A következő táblázat szintén azt mutatja, hogy az iskolán kívüli tevékenységek hatása az énképre sokkal markánsabb, mint az iskolán belülieknek. A táblázatba beírt értékek azt mutatják, hogy a gyerekek hány százaléka esik az egyszeres szórásértékek közé, az alá, illetve a fölé – attól függően, hogy a strukturált szabadidejét milyen keretek között töltik.

| | **Különórák** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Énkép** | Csak belső | Van belső | Van külső | Csak külső | Mindkettő |
| 1x szórás alatt | 22,1 | 16,1 | 9,8 | 4,8 | 12,4 |
| 1x szóráson belül | 64,3 | 66,5 | **72,6** | **84,3** | 69,1 |
| 1x szórás felett | 13,6 | 17,4 | 17,6 | 10,8 | **18,5** |

*24. táblázat. A tanulmányi énkép és a különórás elfoglaltságok formai sajátosságainak összefüggése – a tanulók eloszlása alapján*

Ahogy haladunk az egyre biztosabb külső elfoglaltságok felé, egyre többen kerülnek énképüket tekintve az átlag alatti övezetből az átlagos övezetbe, s a legtöbben akkor kerülnek az egyszeres szórásérték fölé, amikor legalább két tanórán kívüli elfoglaltságot űznek.

*Az „individuális" énkép a tartalmi sajátosságok függvényében*

A tartalmi elemzéssel kapcsolatban az eredményeket nagyon óvatosan kell kezelnünk. Miután kiderült, hogy a gyerekek csaknem 50%-a két vagy több tevékenységet is művel az extrakurrikulumban, ezért az *egyes* tartalmi területek énképre gyakorolt hatását náluk lehetetlen különválasztani. A zenét tanulók énképének összehasonlítása például azokkal, akik nem járnak zenélni, elég nehéz, hiszen bárki bármi mást is művelhet még a kérdéses területen kívül. A kettejük közötti különbségért így nem biztos, hogy az épp aktuális szempont a felelős.

A többszörös varianciaanalízis alapján (ANOVA, Type IV) a zenének [$F(1,542)=4,382$; $p\leq0,037$], valamint a sportnak [$F(1,542)=13,460$); $p\leq0,003$] volt hatása az énképre. Ez azzal magyarázható, hogy a sportolók és a zenészek tudásukat és ügyességüket közönség előtt teszik próbára. Az én így nap mint nap terítékre kerül, s a siker igen látványos visszajelzésekkel (versenyek, koncertek) párosul. A következő

részben (6.5.6.) erre még visszatérünk.Ez a hatás azonban megint csak az *iskolán kívüli* sportolóknál és zenélőknél érvényesül.

*Énkép és tanulmányi eredmény*

Az individuális énkép és a tanulmányi eredményesség a vártnak megfelelően korrelálnak egymással (r=0,214). S bár ez nem túl erős korreláció, a többszempontos varianciaanalízis alapján a tanulmányi énképből elég megbízhatóan következtethetünk a tanulmányi eredményességre, $F(1,545)=4,862$, $p\leq 0,028$.

*Összefoglalva:* Eredményeink megerősítették az első vizsgálatban kapottakat, miszerint az énkép alakulása szempontjából az iskolán kívüli, valamint a „vegyes" (egyben több) elfoglaltságoknak nagyobb szerepe van, mint az iskolán belülieknek. Ennek az állhat a hátterében, hogy az iskolán belüli szakkörök, délutáni elfoglaltságok mindenféle gyerek számára kínálnak lehetőségeket, a felzárkóztatásra és korrepetálásra éppúgy, mint a gazdagításra: az iskolán belüli elfoglaltságok esetében az énkép normál eloszlású görbéje ellaposodik, míg az iskolán kívüliek esetében csúcsosabbá válik és jobbra tolódik. Az iskolán kívüli elfoglaltságok esetében azonban megvan a gyerekeknek az esélye arra, hogy az iskolai értékrendtől (a tanulmányi előmenetel prioritása) függetlenül megmérettessen valamely speciális képesség tekintetében, vagy akár a teljesítménytől függetlenül találjon elfogadásra egy közösségben. Az iskolán kívül egy másik közösséghez való tartozás – különösen serdülőkorban – a társas biztonságot növelheti. Másfelől azonban az extrakurrikulumban való részvétel aránya a tanulmányi eredményességgel és a tanulmányi énképpel növekszik, ami azt bizonyítja, hogy a magasabb énképű tanulók énképükkel konzisztens módon nagyobb biztonsággal próbálkoznak és állnak helyt az iskolától független terepeken is.

### *6.5.6. Tevékenységtartalmak és -formák, mint a humán motívumok ösztönzői*

| **Motívumok** | **Tevékenységtartalmak** | | | | | Átlag |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Zene | Sport | Tánc | Egyéb | Szellemi | |
| kompetencia | 12,7 | 2,4 | 2,5 | 15,0 | 10,7 | 7,1 |
| érdeklődés | 14,7 | 5,3 | 8,5 | 23,6 | 29,9 | 15,1 |
| siker | 20,6 | 17,6 | 16,1 | 7,9 | 5,9 | 13,5 |
| affiliáció | 7,8 | 16,7 | 15,3 | 8,6 | 3,7 | 11,4 |
| identifikáció | 13,7 | 8,4 | 7,6 | 6,4 | 7,4 | 8,3 |
| énideál | 4,9 | 14,9 | 10,2 | 9,3 | 4,8 | 10,2 |
| extrinsic | 5,9 | 8,2 | 11,0 | 5,0 | 21,0 | 11,1 |
| hatalom | 0 | 1,3 | 1,7 | 1,4 | 0,7 | 1,1 |
| szórakozás | 18,6 | 23,6 | 25,4 | 22,1 | 15,1 | 21,0 |
| egyéb | 1,0 | 1,6 | 1,7 | 0,7 | 0,7 | 1,2 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

A táblázatban lévő számok az adott motívum adott tevékenységen belüli arányát mutatja %-ban.
A satírozás – erősebb vagy gyengébb – az átlagtól felfelé való értelmezhető eltéréseket mutatja. A *hatalom*, a *szórakozás* és az *egyéb* tekintetében nem találtunk szignifikáns eltéréseket a $\chi^2$ statisztika alapján.

*25. táblázat. A motívumok és a különböző tartalmú tanórán kívüli strukturált elfoglaltságok kontingenciatáblázata*

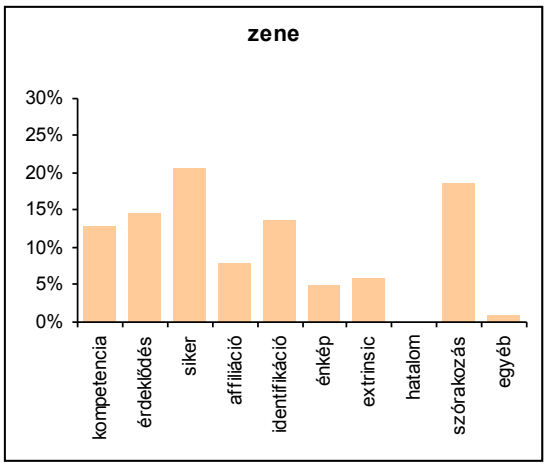
Feltételeztük, hogy a különböző tartalmú tanórán kívüli strukturált szabadidős elfoglaltságok tartalmukból és a megkívánt munka jellegéből adódóan bizonyos motívumok ösztönzőjeként funkcionálnak. Ezért a tanítási időn túli pluszfoglalkozások ugyanezen okoknál fogva eltérő pszichológiai sajátosságokkal jellemezhető gyermekek által preferáltak.

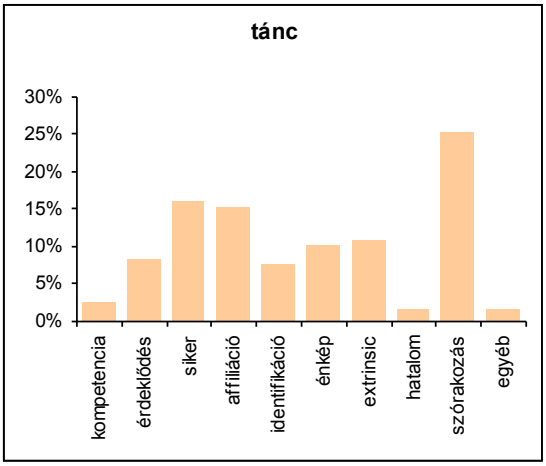
A *zenei* aktivitások esetében a *kompetencia*, a *siker* és az *identifikáció* motívumai emelkednek ki.

Az *identifikáció*val kapcsolatban több longitudinális és retrospektív elemzés során a zenei tehetségek életútjait követve arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárok, mesterek szerepe az egész fejlődés során központi kérdés (Hassler, 1996; Sosniak, 1985, 1990). Sosniak (1990) a hatékony tehetségfejlesztést a tanár részéről a következőkben jelöli meg: Az első szakaszban a gyerek még nem kap módszeres oktatást, a zenével való találkozás játékosan, az érdeklődésre és a tapasztalatokra épülően indul. A tanár barátságos, meleg, elfogadó légkört kell tudjon teremteni. Hassler (1996) ugyanezt támasztja alá longitudinális vizsglatában, ahol a korán azonosított zenei tehetségek felnőtt korukban (függetlenül attól, hogy professzionális zenészek lettek-e vagy sem) mind úgy nyilatkoztak korai képzésükről, hogy a zene szeretete mindig attól függött, hogy éppen ki tanította őket. Az értékelt szempontok pedig a játékosság, improvizálás szabadsága – akár a pontosság és a precizitás rovására. A második szakaszban az oktatás rendszerezettebbé válik, itt a tanár szerepe megváltozik: tanítványával való kapcsolata már nem a kölcsönös szereteten, hanem a kölcsönös tiszteleten alapul. Ebben a fázisban különösen nagy a tanár felelőssége, hiszen a pubertáskor nagy veszélyt jelent az adottságok ébren tartására. Sokan ekkor hagyják abba a zenélést, hiszen már nem tudnak gyermeki spontaneitással játszani, zavarják őket saját hibáik és korlátaik. Magyar muzsikusokkal készített interjúk alapján (Batta és Banda, 1992) ebben a korban még nem létezik autodidakszis – bár nyilván a tehetséges és nem tehetséges gyerekek különböznek abban, hogy mit tudnak kinyerni a tanárral való közös munkából. A tanár feladata, hogy megragadja azokat a pillanatokat, amikor a gyermek jól érzi magát muzsikálás közben, ezt az állapotot tudatosítsa, és állandósítsa. A tanár szerepe a későbbiekben megint változik, de továbbra is nélkülözhetetlen: elérkezik az a pont, ahol a mester és tanítványa a zenéhez való viszonyukon keresztül találkozik. A beszámolók alapján már nem csak a szó hagyományos értelmében tanár, hanem inspiratív beszélgetőtárs.

Az *identifikáció* szempontjának kiugró jelenlétét indokolhatja az a tény is, miszerint a zenei érzék igen korán megmutatkozik. A szülők felelőssége sokoldalú: életformájukból adódóan (pl. maguk is zenélnek) a zene természetesen épülhet be a gyerek életébe, korán találkozik zenei élményekkel, esetleg hangszerekkel és azzal, hogy a zene szeretete vagy művelése fontos dolog a szülei életében. Szerepük van gyermekük korai zenei taníttatásában, ami, mint tudjuk, nélkülözhetetlen a későbbi sikerek szempontjából, hiszen a muzikalitás kialakulásának szenzitív periódusa 9 éves kor körül lezárul.

A másik kiugró motivációs szempont a zenélésnél és ugyanígy a táncnál is a *siker*. Mind a tánc, mind a zene előadóművészet, amely megkívánja a más emberek előtt való önkifejezést, sőt kritériuma a mások (akár szakemberek, akár nem) tetszésének az elnyerése, vagyis mindkettő olyan műfaj, amely nem működik a siker ösztönző ereje nélkül. Az előadóművészet mindig kockázatos. Csak a pódiumon derül ki, hogy tudja-e valaki hozni azt a formát, amire hosszú hónapokig készült. A siker vágya és ösztönzőereje nélkül nem lenne, mi táplálja azt az energiát, amivel ezt a félelmet le lehet küzdeni.



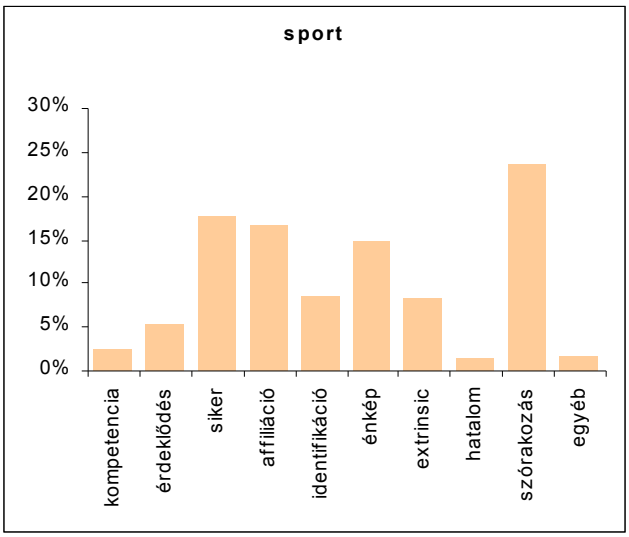

A siker feltétele azonban a biztos tudás, amelynek megszerzése a zene esetében nem automatikus drillek begyakorlását jelenti, hanem tudatos, stratégikus fejlesztést. Nem véletlen, hogy az intellektus szerepét mind a művészek maguk (Batta és Banda, 1992), mind a tudományos kutatások megerősítik. Általános az egyetértés abban, hogy a zenei adottságok nem szükségszerűen járnak magas általános intelligenciával, azonban az adottságok képességekké alakításában nélkülözhetetlenek más kognitív képességek. A zene és az intelligencia kapcsolatát neurobiológiai kutatások (Petsche és mtsai, 1993; Geschwind és Galaburda, 1985; Hassler, 1990; Rauscher et al., 1995) is alátámasztani látszanak. Hivatkoznak arra, hogy a zenei aktivitás ugyanolyan tüzelési mintázatokat erősít, mint amilyeneket egyéb téri-idői viszonyok idegrendszeri leképeződése esetén tapasztalhatunk a kéreg kiterjedt területén (Sarnthein et al., 1997; Rauscher et al., 1995). Ezek a közös mintázatok teszik lehetővé, hogy a zenei képzés javítsa a téri, logikai, matematikai gondolkodást (Páskuné és mtsai, 1994; Páskuné, 1995).

A tudományos adatok ismerete nélkül is él a köztudatban az a gondolat, miszerint a szellemi képességek növeléséhez „jól jön" a zenetanulás. Mindkét vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy a legjobb tanulmányi eredményűek a zenei csoport tanulói voltak (5. és 20.b. táblázat). Látens osztályelemzésünk is megerősítette a zenetanulás és a szellemi elfoglaltságok együttjárását. Andor (1998) ugyanezt az együttjárást kulturális tényezőkkel magyarázza: a jó demográfiai mutatókkal rendelkező családok gyermekeinek a zenetanulása az átlagosnál jobb iskolai előmenetelük mellett egy „műveltségeszmény (romjainak?)" a visszatükröződése.

A sport esetében a *siker*, az *identifikáció* és az *énideál* motivációs elemeinek a kiugrását tapasztaltuk a motívumok általános eloszlásához képest.

A sporttehetségekről szóló kutatások és azok gondozása mind a mai napig elhanyagolt része a sporttudományoknak, a sportszakmai gyakorlatnak és a tehetségkutatásnak is. Több kutató szerint a sporttehetség kibontakozásában – bármily meglepő – az örökölött fizikai adottságoknak kisebb szerepe van, mint azt sokan gondolnák (Czeizel, 1992). Vagyis bárki, aki bizonyos – elsősorban a személyiség energetikai sajátosságaihoz tartozó – tulajdonságokkal rendelkezik, komoly eredményeket érhet el a sport területén. Harsányi (1996) szerint a sporttehetség négy feltétel interakciójának eredményeképpen jelenik meg: edzhetőség és terhelhetőség, ésszerű sportbeli felkészülés, sajátos állhatatos érdeklődés, valamint versenysport-barát társadalmi és tárgyi környezet. Ez

lehet az oka annak, hogy az adottságok feltárása nem központi kérdése a sporttehetséggel foglalkozó kutatásoknak (bár vannak ilyen próbálkozások), ugyanakkor az „adottságok képességgé nemesítésének” (Czeizel, 1992) irodalma és gyakorlata igen gazdag.




Ezáltal érthetővé válik az is, hogy a sporttehetségeknél a szerzők kiemelik a személyiség olyan energetikei tényezőit, mint amilyen a törekvés, az előbb említett állhatatosság, teljesítménymotiváltság, kockázatvállaló magatartás, küzdőképesség (Rókusfalvi, 1986). A fejlesztéshangsúlyosság magyarázza azt a tényt is, miszerint a sporttehetség egy-két évi edzésmunkában mutatkozik meg (Nagy, 1973, 1978; Jakabházy, 1978), s a felismerés legjobb helyszíne az edzéshely.

A trenírozás, edzés nélkülözhetetlen és mondhatjuk, más tehetségterületekhez képest egyedülálló fontossága magyarázza azt a tényt is, miszerint az edzők/mesterek/trénerek szerepe végtelenül felerősődök a sportolóknál. Egyben ez vezethet az érdeklődésük beszűküléséhez, s a szellemi elfoglaltságokkal szembeni érdektelenséghez. S míg tudható, hogy az intellektuális területen működő gazdagító programok egy szélesebb érdeklődésre, „témafüggetlen anyagokra” épülhetnek, amely által a kreativitás és a gondolkodás stb. fejlődik, addig a sportnál az edzéstervek szigorú betartása inkább egy beszűkítő gondolkodást és tevékenységet kíván meg. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy vizsgálati mintánk „sportolói” nagyrészt egy sporttagozatos iskola tanulói voltak, ahol a versenyszerű sport felerősíti a fent bemutatott hatásokat. Nyilvánvaló, hogy a regenerálódást és szórakozást biztosító sportolás nem jár ekkora áldozatokkal, mint ahogy a fenti eredményekből arra következtethetünk. Ennek ellenére a sportolás melletti szellemi elfoglaltságok valószínűségének visszaesése a sporttagozatot kihagyó számítás során is igen nagy volt: (0,565-ről 0,462-re, vö. a 15.a. táblázattal). Ezt a negatív együttjárást támasztja alá az a kutatási eredmény (Andor, 1998), miszerint a különórás sportra járók aránya az apa iskolai végzettségének a csökkenésével nő. Ez azt mutatja, hogy a szellemi javak halmozása nem érték a családban, s a gyerek esetlegesen magas intellektuális képességei mellett is alacsony tanulmányi eredményt produkál az iskolában.

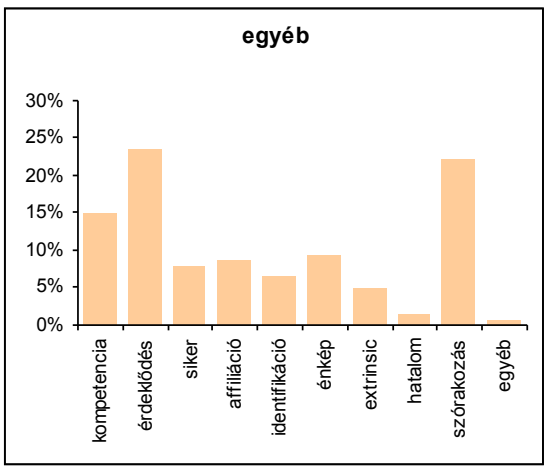
A sportolóknál a siker, az affiliáció, valamint az ideális én elérésének a vágya együttesen értelmezhető. A *siker* esetében hasonló a helyzet a zenéhez és a tánchoz: a zené-

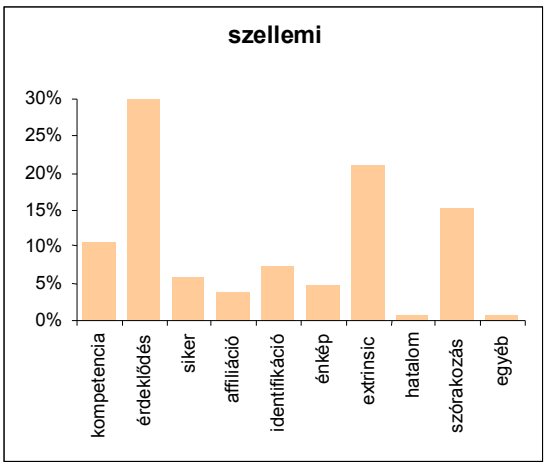
szek és a táncosok nagyközönség előtt szoktak előadni, egy sportolónak több százan tapsolnak egy versenyen, ha jól produkál (szemben a szellemi olimpiákkal, ahol kisebb a közönség, s a versenyzés intimebb formában, sokszor névtelenül zajlik). Az én, különösen a testi sajátosságok (erő, ügyesség, teherbíró képesség, testsúly) nap mint nap terítékre kerül a sportolóknál. Ezt támasztja alá a sportolók énképéről szóló vizsgálat, miszerint az átlagosnál kedvezőbbnek, egészségesebbnek, csinosabbnak ítélik meg fizikai állapotukat (Bozsik, 2000). A sportolók „munkaeszköze" a testük, amit állandóan karban kell tartani ahhoz, hogy sikereket érjenek el.

Az *affiliáció* erőteljes jelenlétének magyarázatát keresve a csapatsportok nagy száma, valamint az akaraterőt és kitartást igénylő közös edzések, a sportversenyek embert próbáló légköre indokolhatják a társak szerepének felértékelődését.

Összességében a tanórán kívüli elfoglaltságok között a sport szerepelt a legnagyobb arányban (53,1%). Ennek az lehet a magyarázata, hogy a sport szinte minden motívum kielégítéséhez kínál eszközöket. A fent említetteken kívül alkalmas a szellemi kifáradás ellensúlyozására, regenerálódásra stb. Ez alól csak az érdeklődés és a kompetencia motívuma képeznek kivételt, ami megint csak alátámasztja a szellemi és a sporttevékenységek komplementaritását: épp ez a két motívum az, amely a szellemi elfoglaltságoknál kiemelkedik.

A tanórán kívüli intellektuális elfoglaltságok gyakorlatilag ugyanolyan jellegű igénybevételt kívánnak meg, mint az iskolai munka. A sporttal, a zenével és a tánccal összehasonlítva a szellemi gyarapodás nem mérhető le a mindennapokban úgy, mint sportteljesítmények az edzőteremben, vagy egy zenedarab tanulásában való előrehaladás. A saját teljesítmény sikere átélésének hiányában szükség van az *érdeklődés*, a *kíváncsiság* intrinsic motívumaira.

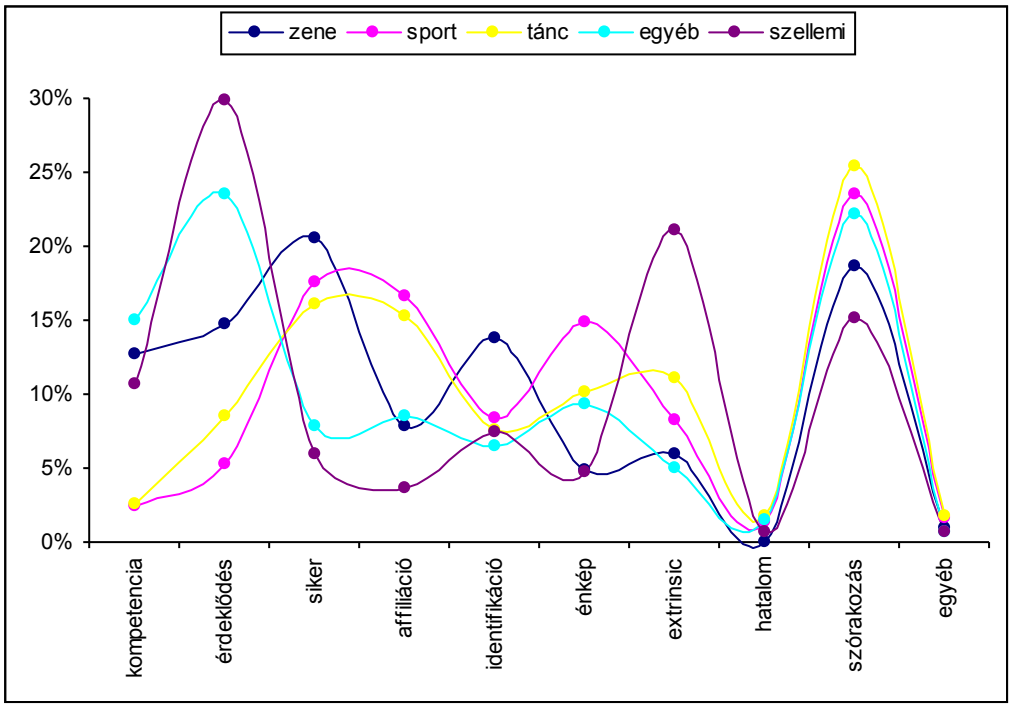



Korábban írtunk arról, hogy a szellemi plusz nyújtása hagyományosan az iskola kompetenciájába tartozik. Visszakeresve az adatlapon a válaszokat kiderült, hogy az iskolán kívüli intellektuális kategóriába sorolt extra órákat nagyrészt a nyelvtanulás teszi ki. Andor (1998) szerint a nyelvtanulásnál a ma leginkább konvertálható tudásfajtához való viszonyt érzékelhetjük – a matematikai és az informatikai tudás mellett, amelyek azonban alapvetően az iskolában is megszerezhetők, esetleg némi szülői segítséggel. Ugyanennek a vizsgálatnak az eredményei azt mutatják, hogy – szemben a sporttal – a nyelvtanulás, akárcsak a zene, a szülők iskolázottságával párhuzamosan növekszik.

Az *egyéb* kategóriának az értelmezése igen nehéz, hiszen nagyon különböző tevékenységformák és -tartalmak tartoznak ide, kezdve a kismesterségek szakkörétől a virágkötészeten és a gyöngyfűzésen át az ornitológiáig vagy a modellező szakkörig. Az érdeklődés és a képességek kapcsolatának elemzésénél beszéltünk ennek a kettőnek az együttjárásáról: a gyerekek azt szeretik csinálni, amihez értenek. Az *érdeklődés* és a *kompetencia* együttes megjelenését magyarázza, hogy ami érdekel bennünket, arról annál többet szeretnénk tudni, és azt annál hatékonyabban kívánjuk művelni.

*Összefoglalás:* Láthatjuk, hogy a szórakozás és kikapcsolódás, a „jól érzem magam" szempontja gyakorlatilag minden tevékenységfajtánál egyformán kiemelkedett. Ez nem véletlen, hiszen az Adatlap 5. kérdése így hangzott: „Az előző lapon megjelölt különórák közül melyiket szereted a legjobban?". Ami elgondolkodtató azonban, hogy a különböző formai és tartalmi sajátosságokkal bíró tevékenységek különböző felszólító jelleggel bírnak, s ezáltal más-más motívumok kielégítésére adnak lehetőséget. Maehr és munkatársai (1997) felhívják a figyelmet arra, hogy az ego- és feladatcélokat olyan konstrukcióknak kell tekinteni, amelyeket a személy bizonyos kontextusban, a kontextusra való válaszként hoz létre. Ebben az értelemben a kapott motivációs profilok az adott tartalmi területhez illeszthetők. Másfelől számolnunk kell a proaktív interakcióval is, mely szerint a helyzetek jellegzetes interakciók révén válnak a személyiség függvényévé.




Vagyis az emberek keresik azokat a helyzeteket, melyekben konzisztens módon viselkedhetnek és kerülik azokat, melyekben teljesen másként viselkednének (Atkinson et al., 1997). Így a motivációs profilok az adott tevékenységet művelő egyénekhez is illeszthetők.

Az igazság valószínűleg félúton van. Bármi is legyen azonban, vizsgálatunk tapasztalatai jelentős implikációkkal szolgálnak a nevelési gyakorlat, ti. a tevékenységek megszervezésének módjára és arányaira.

# Összefoglalás

Dolgozatomban az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatás jelenségét járom körül: milyen funkciót töltenek be ezek a tevékenységek a gyerekek életében, milyen motívumok vezérlik őket akkor, amikor választanak, és együttjárnak-e ezekkel a választásokkal a személyiség bizonyos jellemzői.

Ezeknek az aktivitásoknak rögtön az elnevezése jelentett problémát, hiszen az iskolarendszerű elfoglaltságoknak a közös nevezőjét megtalálni igen nehéz. Így találkozhatunk a *másodoktatás* vagy *második iskola*, az *extrakurrikulum*, az *árnyékoktatás* vagy az *oktatás árnyákrendszerei* kifejezésekkel, amelyek egy kicsit mind mást jelentenek. Egy azonban közös bennük: mind hangsúlyozza a kötelező iskolai szolgáltatás mellettiséget, valamint azt, hogy *strukturált* szabadidő eltöltésről, többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési-oktatási hatásrendszerről van szó. Így jutunk el a tehetséges gyerekek számára tervezett különböző *gazdagító programok* áttekintéséhez, amelyek fontos támpontot nyújtanak a nem kötelező oktatásban való részvétel lehetséges funkcióinak, valamint az abban való részvétel motívumainak a megértéséhez.

Többen kiemelik a tanórán kívül szervezett foglalkozások *önszelektív* aspektusát, utalva arra, hogy a gyerekek választják ezeket az elfoglaltságokat, ezért erősen elkötelezettek. Másodszor itt találkozhatnak az ugyanolyan érdeklődésű és talán hasonló képességű *társaikkal*, ami segítheti őket abban, hogy reálisan ítéljék meg képességeiket. Kiemelik továbbá a tanórán kívüli oktatás *kreatív* produktivitásnak teret engedő sajátosságát, éppen az önszabályozás lehetősége, valamint a direkt teljesítménymérés hiánya miatt.

Hazánkban a tehetségfejlesztőnek deklarált programok ma még leginkább az iskola falain belül működnek. Jellemzői ezeknek a programoknak, hogy megtartva az *elkülönítés* jól bevált módszerét (tagozatos osztályok, külön iskolák, szerkezetváltó gimnáziumok) annak előnyeivel és hátrányaival, éppen a hátrányok leküzdése végett sikeresen ötvözik az elkülönítést a *gazdagítás* szemléletével és gyakorlatával. Az iskolán kívüli lehetőségeket azonban ezek az iskolák is a gyerekek magánügyének tekintik.

Dolgozatomban két vizsgálatot mutatok be, amelyek kiegészítik, illetve részben átfedik egymást. Első vizsgálatunk inkább egy feltérképezésnek fogható fel: milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok a gyerekek, akik részt vesznek az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatásban, egyáltalán a gyerekeknek mekkora tömege érintett a kérdésben, melyek azok az oktatási „szolgáltatások”, amelyek a kurrikulumon kívülre szorulnak.

A második vizsgálat már túllép annak a kérdésnek a megválaszolásán, hogy mi az a pszichológiai szempontból is értékelhető és pszichológiai eszközökkel mérhető különbség, esetleg többlet, amivel az extrakurrikuláris foglalkozásokra járó gyerekek rendelkeznek a többiekhez képest. Kutatjuk a hátteret: milyen elvárások és motívumok húzódnak meg a háttérben, amikor valaki bejelentkezik valamilyen tanfolyamra, képzésre, szakkörre vagy sportklubba, elköteleződik valamilyen rendszeres, tanórán kívüli

elfoglaltságnak. Számos motívum állhat ennek az érdeklődésnek a hátterében. A kérdés azért is izgalmas, mert a motívumokat elemező oktatásszociológiai vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy a tudástőke halmozására való „hajlam" sokkal inkább a kulturális tőke függvénye, mint pénzkérdés.

Az első vizsgálatban a mintát 264 11-12 éves korú általános iskolai tanuló alkotta, köztük 116 fiú és 148 lány. Az eredmények rámutatnak arra, hogy az extrakurrikulumban való szabadon választott részvétel a specifikus készségek fejlesztésén túl összefügg az *önértékeléssel,* a tanulás során elért, illetve elérhető *sikerek attribúciójával* és az általános *kognitív képességekkel.* Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkodnunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) szoros kapcsolata az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különórára járással arra utal, hogy valamilyen területen többet tudni, valami olyanhoz érteni, amihez mások kevésbé, valamilyen téren sikeresnek lenni, mindez növeli az önmagunkkal kapcsolatos megelégedettséget. Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra is, hogy ezeket az önmagunkkal kapcsolatos észleleteket a teljesítmény mellett nagymértékben meghatározzák a teljesítményről szóló visszajelzések és más külső támpontok.

Érdemes megfontolni a vizsgálat alapján is a *csapatmunka* előnyeit. A csapatban tevékenykedők minden általunk mért dimenzióban nyújtott magasabb pontértéke többszörösen is alátámasztja a csoporttöbblet létezését.

A legújabb kutatási elemzések a kimagasló teljesítményekkel kapcsolatban egyre inkább azt sugallják, hogy a veleszületett adottságoknak a többi tényezőhöz képest csekély szerepe van a kivételes teljesítmények elérésében. Ma már inkább az a kérdés, hogy az ilyen teljesítményekhez szükséges, sok időt igénybe vevő elmélyült munka és motiváció hogyan tartható fenn. Az elmélyülés és az ezzel törvényszerűen együttjáró *időráfordítás* értelemszerűen feltételez motivációs és attitűdbeli faktorokat, mint amilyen a siker (teljesítmény) és annak érdekében tett befektetés, erőfeszítés közötti feltételezett kapcsolat. Ezen a ponton a motivációs és kognitív elemek már átfedik egymást.

Második vizsgálatunk fő szempontja a kötelező (tanórai) és nem kötelező (tanórán kívüli) extrakurrikuláris tevékenységek motívumainak összehasonlítása volt. 548 különböző város különböző iskoláiba járó felső tagozatos tanuló vett részt a vizsgálatban, közöttük tagozatosok (matematika, idegen nyelv, sport, speciális tehetségfejlesztő osztályok) és nem tagozatosok. A *vizsgálati eszközök* között szerepelt (1) az extrakurrikuláris elfoglaltságok különböző aspektusait feltérképező Adatlap, (2) Raven „Standard Progresszív Mátrixai" (3) a Tenessee énkép skála individuális/tanulmányi énkép skálája, (4) irányított interjú kérdés a tanórán kívüli tevékenységek motívumainak feltérképezésére, (5) Kozéki-Entwistle iskolai motivációs kérdőíve, valamint (6) Entwistle-Kozéki tanulási orientációs kérdőíve.

*Eredmények*

Az eredményeket a továbbiakban a második vizsgálat problémafelvetéséhez illesztve mutatom be. A vizsgálati eredmények értékelésénél azonban már kiderült, hogy a problémafelvetésben elkülönülten megfogalmazott szempontokhoz tartozó hipotézisek sok vonatkozásban összeérnek, tartalmilag nem választhatók szét. Ezért előfordul, hogy

egy-egy szemponton belül különböző sorszámú hipotézisek, illetve az azokhoz tartozó eredmények kerülnek egymás mellé.

1. A tanórán kívüli különórák arányait elemezve mindkét vizsgálatunkban megerősítést nyert (1.a. hipotézis), hogy a tanulók igen kis hányadát képzik azok, akik nem járnak a tanórán kívül semmire, amivel kiegészíthetnék vagy elmélyíthetnék az iskolában tanultakat. A tanulók nagyobbik hányada két, vagy annál több tevékenységet is művel az extrakurrikulumban. Az a feltevésünk, miszerint a tanórán kívül lecsökken az intellektuális elfoglaltságok dominanciája, csak az iskola falain kívüli tevékenységek esetében igazolódott: az intellektuális plusz adása a kurrikulumon kívül is az iskola kompetenciájába tartozik, ahol a gyerekek elsősorban ezeket a lehetőségeket veszik igénybe (1.b. hipotézis).

2. A lányok és a fiúk közötti különbség mind az iskolai, mind az iskolán kívüli tevékenységeiket és motívumaikat elemezve kirajzolódott. A lányok a feléjük irányuló elvárásoknak való nagyobb fokú megfelelési igényük miatt jobban rá tudnak hangolódni a magyar oktatási rendszerre. Ennek köszönhető, hogy a fiúkéval azonos képességeik ellenére ők minden egyéb tényezőtől függetlenül jobban teljesítenek az iskolában (2.a. hipotézis). A társadalmi elvárások különbözőségei magyarázhatják azt a tényt is, hogy a lányok nagyobb számban vesznek részt „valamire majdcsak jó lesz" iskolán kívüli elfoglaltságokban, mint a fiúk (2.b. hipotézis). A tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységek motívumait elemezve kiderült, hogy a lányoknál különösen kiemelkedik az érdeklődés és a szórakozás, mintha ezekkel a választásaikkal a tanórai „kötelező" tanulást kompenzálnák (2.c. hipotézis).

3. Az iskola, méginkább a tanóra nem az a hely, amely időt hagy az elmélyülésnek teret engedő gondolkodásnak és aktivitásnak (4.a. hipotézis). Az *intrinsic* motiváció azonban épp az ilyen munkamódra predesztinál, hiszen nem a cél elérése, hanem maga a tevékenység, a felfedezés folyamata jelenti az örömforrást. A tanórai kontextus általában a gyors és pontos, elvárásoknak megfelelő munkamódot kívánja meg, így az „igényesebb" tehetségesek akár alulteljesíthetnek ott. A tanulmányi eredményt a motívumok közül leginkább a *teljesítő* motivációs dimenzió pontértékei, valamint a nemi hovatartozás és a Raven pontszámok jósolják be. Az iskolák között azonban jelentős eltéréseket tapasztalunk mind az összmotiváltságban, mind az iskola „hozzáadott értékében" (3.b. hipotézis). Ezzel mutat összefüggést a tanórán kívüli elfoglaltságok száma és formáinak (iskolai, iskolán kívüli, magán) aránya. Azok a gyerekek, akik kimagasló eredményeiket nagy részben magántanáraiknak köszönhetik, igen alulmotiváltak az iskolai munkára, és csak az éppen „szükséges" teljesítés mozgatja őket.

Elemzésünk megerősítette a jól tervezett és felkészült szakemberekkel megvalósított tehetségfejlesztő program létjogosultságát, amennyiben a speciális tehetségtagozaton a képességekhez „hozzáadott érték" alapján kimagasló eredményeket értek el a gyerekek, mindemellett ezt igen erős belső motiváltságuknak is köszönhették (3.a. és 6.e. hipotézis). Beigazolódott az a feltevésünk is, hogy a kiemelkedő teljesítményhez elengedhetetlenek az oktatás „árnyékrendszerei", akár iskolán belül, akár iskolán kívül (3.c. hipotézis), az iskolák közötti különbségek abból adódnak, hogy ezeket mennyire teszi az iskola a tehetséggondozó program részévé.

4. Az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok motívumainak elemzésénél kiderült, hogy a köztudatban élő szemlélet, miszerint a különórák funkciója elsősorban instrumentális, nem állja meg a helyét. Ugyanígy a szakirodalom által sokszor favorizált belső motiváltság kizárólagosságga is megkérdőjeleződött. A kép sokkal változatosabb, tanulóink a kielégülést nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Így az intrinsic motívumok, mint az érdeklődés, kompetencia, teljesítménymotiváció mellett megjelent az identifikáció és az affiliáció szükséglete, az énkonzisztenciára, valamint az ideális én elérésére való törekvés, a kikapcsolódás és regenerálódás szempontja (6.a. hipotézis). Ugyanakkor látnunk kell, hogy az extrakurrikulum az iskolával szemben az a terep, ahol az érdeklődésvezérelte aktivitásnak igazán tere van (4.b. hipotézis). Ebben a kontextusban érthetővé válik, hogy a hosszú távú elköteleződés, kitartás nem képzelhető el az intrinsic motiváltság nélkül (4.c. hipotézis).

5. A saját képességeinkkel, akaraterőnkkel, kitartásunkkal kapcsolatos megelégedettség nagymértékben hozzájárul a tanulmányi eredményességhez (5.a. hipotézis), valamint ahhoz, hogy milyen bátorsággal vágunk bele új feladatokba. Hogy ez igaz lehet, bizonyítja vizsgálati tapasztalatunk, miszerint a magasabb önértékelésű gyerekek gyakrabban és többféle tanórán kívüli aktivitást végeznek. Ezáltal azonban további lehetőségek nyílnak előttük önmaguk kipróbálására, az iskolai értékrendtől független megmérettetésre olyan területeken is, amelyeket az iskola nem preferál. Ilyen értelemben az extrakurrikulum felfogható az énkép korrekciós terepének, amelyben azonban tipikusan a jobb énképpel rendelkező gyerekek vesznek részt. Így ez egy ördögi kör, amely hangsúlyozza az iskolák felelősségét is a gyermekek énképének alakításában.

6. A tanórán kívüli tevékenységek motívumait elemezve kiderült, hogy a különböző tartalmú (zene, sport, tánc, intellektuális, hobby) tevékenységek különböző felszólító jelleggel rendelkeznek, és ez által más-más motívumok kielégítésére adnak lehetőséget. Így az egyes tartalmi területeken eltérő motivációs profilok rajzolódnak ki (6.a. hipotézis). A jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált *zenetanulás* (6.c. hipotézis) elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció. A *sport* bizonyult a legmarkánsabb sajátosságokkal jellemezhető területnek: művelése sok esetben kizárja más tevékenységek megjelenését az extrakurrikulumban, miközben egyeduralma az iskolai előmenetelben is nyomot hagy: a gyeremekek jó része, akiknek életében központi helyet foglal el a sportolás, átlagos vagy akár kiemelkedő intellektuális képességeik ellenére sem hozzák az annak megfelelő teljesítményt az iskolában. Ugyanakkor a sportot űzik a legtöbben a tanórán kívül, ami azzal magyarázható, hogy a sokféle sportolási lehetőség mindenki számára elérhető, és a sport a motívumok sokféleségének kedvez (6.d. hipotézis). Ezzel szemben az *intellektuálisan* elkötelezett gyermekek között kevésbé tapasztalható ez a fajta „beszűkülés": érdeklődésük szerteágazó, amit maga az érdeklődés motívumának a gyakorisága, valamint a sokféle szabadidős tevékenység megléte igazol (6.b. hipotézis). Az *egyéb*, hobbi jellegű aktivitások esetében kevésbé markáns profil rajzolódott ki, aminek az oka a hobbiűzés tartalmi és formai sokfélesége. A motivációs profilok egyfelől illeszthetők magukhoz a tevékenységekhez, hiszen a különböző tartalmi és formai sajátosságokkal bíró elfoglaltságok más-más motívum kielégítésére adnak lehetőséget. Másfelől illeszthetők azokhoz a személyekhez, akik az adott tevékenységet művelik, amennyiben elfogadjuk, hogy az emberek keresik azokat a helyzeteket, amelyekben

kiélhetik domináns motívumaikat, és konzisztensen viselkedhetnek. Ennek az eldöntése azonban már egy másik vizsgálat tárgya kell, hogy legyen.

## Szakirodalom


ABLARD, K. E. (1997): Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review, 20,* 110-116.

ADAMS, J. S. (1963): Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal Psychology,* Nov., 422-436.

ALEXANDER, F. G., SELESNICK, S. T. (1966): *The history of psychiatry: An evaluation of psychiatric thought and practice from prehistoric times to the present.* Harper & Row, New York.

ANDOR MIHÁLY (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra, 9.* 8.

ANDOR MIHÁLY (1999): Kétféle diploma. *Iskolakultúra, 4,* 46-54.

ANDOR MIHÁLY (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra, 3,* 45-51.

ANDREASSEN, C., SALATAS-WATER, H. (1989): Organization during studying: Relatonships between metamemory, strategy use, and performance. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 190-196.

ARONSON, E., DARLEY, J. M. (1963): The effects of expectancy on volunteering for an unpleasant experience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 3,* 336-339.

ASCH, S. (1956): Studies of independence and conformity: I. A minority of one against an unanimous majority. *Psychological Monographs, 70.*

ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. (1997): *Pszichológia.* Osiris, Budapest, 417.

BAKACSI GYULA (2000): *Szervezeti magatartás és vezetés.* Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

BALOGH LÁSZLÓ (1998): Iskolai tehetségfejlesztés: program és eredmények. In Balogh László és Herkovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

BALOGH, L., NAGY, K. (1991): Developing talented children: Problems and experiences.

BALOGH, L., NAGY, K. (1995): A follow-up study of pupils having taken part in a complex talent development program. In Katzko, M. W., Mönks, F. J. (Ed.): *Nurturing Talent – Individual Needs and Social Ability.* Van Gorcum, Assen, The Netherlands

BANDURA, A. (1977): *Social learning theory.* Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

BÁTHORY ZOLTÁN (1989): Tehetségnevelés és iskola. In Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában,* Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek.* Tankönyvkiadó, Budapest.

BATTA ANDRÁS, BANDA JUDIT (1992): A zenei tehetségről kivételes képességű magyar muzsikusokkal készült interjúk alapján. In Czeizel Endre (szerk): *A zenei tehetség gyökerei.* Arktisz Kiadó, Budapest, 129-183.

BAUMRIND, D. (1991): The influence of parenting style of adolescence competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence, 11,* 56-95.

BENBOW, C. P. (1987): Possible biological correlates of precocious mathematical reasoning ability. *Trends Neurosci. 10,* 17-20.

BENEDEK ILDIKÓ (1990): Az iskolai oktatás és az iskolán kívüli képzés helyzete – könyvismertetés. *Magyar Pedagógia, 3-4,* 192-194.

BERKOWITZ, L. (1968): Group standards, cohesiveness and productivity. *Human Relations, 7,* 509-517.

BIGGS, J. (1978): Individual and group differences in study process. In *British Journal of Educational Psychology, 48,* 266-279.

BLOOM, B. S. (1985): *Developing talent in young people.* Balantine, New York.

BLOOM, J. B. (1993): From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development, 12*(1), 73-86.
BONTICK, I. (1980): A zene szerepe az ifjúság szabadidő-mérlegében. *Magyar Zene, 4.*
BÓTA MARGIT (2000): Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. PhD disszertáció, Debreceni Egyetem.
BOZSIK MARIANN (2000): Speciális területen (matematika, rajz, sport, zene) tehetséges 10-14 éves korú gyerekek énképvizsgálata. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem.
BROOKOVER, W. B. (1959): A social-psychological conception of classroom learning. *School and Society, 87,* 84-87.
BUDA BÉLA (1997): Kommunikáció az osztályban. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
BURNS, R. B. (1982): *Self-concept development and education.* Holt, Rinehart, Winston. London, New York, Sydney, Toronto.
BURNSTEIN, J. C., SCHULTHEISS, O. C., GRASSMANN, R. (1998): Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology. 75*(2), 492-508.
BUTLER, R., NISAN, M. (1975): Who is afraid of success and why? *Journal of Youth and Adsolescence, 4.*
BUTLER-POR, N. (1993): Underachieving gifted children. In Heller, Mönks & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 69-88.
CANTOR, N., BLANTON, H. (1996): Effortful pursuit of personal goals in daily life. In P. M. Gollwitzer and J. A. Bargh (Eds.): *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior.* New York: Guilford Press. 338-359.
CZEIZEL ENDRE, SUSÁNSZKY ÉVA (1992): A zenei tehetség kultúra-specifikussága. In Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei.* Arktisz Kiadó, Budapest.
CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség.* FITT IMAGE és Minerva Kiadó, Budapest.
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia, 10,* 1.
CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., ROBINSON, R. (1986): Culture, time, and the development of talent, In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of giftedness,* New York, Cambridge University Press, 264-284.
DAVIS, G. A., RIMM, S. (1985): Az értékes dúsító tevékenységek kiválasztása. In Balogh László és Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai,* KLTE Egyetemi Kiadó (1993), Debrecen.
DEBARYSHE, B. D., PATTERSON, G. R., CAPALDIN, D. M. (1993): A performance model of academic achievement in early adolescence boys. *Developmental Psychology, 29*(5), 795-804.
DECI, E. L., RYAN, R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.
DECI, E. L., RYAN, R. (1991): A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.): *Nebraska Symposium on motivation*, *38, Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 237-288.
DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist, 74,* 852-859.
DENMARK, F., GUTTENING, M. (1967): Dissonance in the self-concepts and educational concepts of college and non-college oriented women. *Journal of Counselling Psychology, 14,* 113-115.
DÉVAI MARGIT (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9-14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia*, *8*(4), 557-573.
DÉVAI MARGIT, SÍPOS MIHÁLY (1986): A Tenessee énkép skála. *Módszertani füzetek, 36.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
DURANTI, A. (1985): A beszéd szociokulturális dimenziói. In Síklaki István (szerk): *A szóbeli befolyásolás alapjai.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1990, 139-169.
ECCLES, J. S., KACZALA, C. M., MEECE, J. (1982): Socialization of achievement attitudes and beliefes: Classroom influences. *Child Development, 53,* 322-339.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A., HAROLD, R., BLUMENFELD, P. (1993): Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64,* 830-847.
EMMONS, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. In *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1058-1068.
EMMONS, R. A. (1991): Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality, 59,* 452-472.
EMMONS, R. A. (1997): Motives and life goals. In R. Hogan, J. Johnson and S. Briggs (Eds.): *Handbook of personality psychology.* San Diego, CA: Academic Press, 485-512.
ENTWISTLE, N. J. (1970): The relationship between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 40,* 132-141.
ENTWISTLE, N. J., HANSLEY, M., HOUNSELL, D. (1979): Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education, 8,* 365-380.
ENTWISTLE, N., KOZÉKI, B. (1989a): Pupils' perceptions of school and teachers – Identifying the underlying dimensions. *British Journal of Educational Psychology, 59,* 326-339.
ENTWISTLE, N., KOZÉKI, B. (1989b): Pupils' perceptions of school and teachers – relationships with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology, 59,* 340-350.
ENTWISTLE, N., RAMSDEN, P. (1983): *Understanding student learning.* London: Croom Helm.
ERICSSON, K. A. (1998): The scientific study of expert levels of performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies, 9*(1).
ERICSSON, K. A., TESCH-ROMER, C., KRAMPE, R. (1990): The role of practice and motivation in the acquisition of expert level performance in real life. In Howe, M. J. A. (Ed.): *Encouraging the development of exeptional skills and talents.* Leicester: BPS Books.
EYLON, B. S., HOFSTEIN, A., MAOZ, N., RISHPON, M. (1985): Extracurricular science courses: Filling a gap in school science education. *Research in Science and Technological Education,* 81-89.
EYSENCK, G., KÁLMÁNCHEY, M., KOZÉKI, B. (1980): Cross-cultural comparison of personality: Hungarian children and English children. *Personal and Individual Differences*, *1*(1), 347-353.
FEGER, B. (1987): Tehetséggondozó programok. In Balogh László és Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai,* KLTE Egyetemi Kiadó (1993), Debrecen.
FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2000): Az iskolarendszeren kívüli oktatás. *Iskolakultúra, 5.*
FELDHUSEN, J. F. (1998): A szülő és az iskola szerepe. *Tehetség, 6*(4).
FELDHUSEN, J. F. (1991): Effects of programs for the gifted: A search for evidence. In Southern, W. T., Jones, E. D. (Eds.): *The academic acceleration of gifted children.* New York: Teachers College Press, 133-147.
FESTINGER, L. (1954): A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat, 1976, 259-291.
FORGAS, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája.* Gondolat, Budapest.
FORTIER, M. S., VALLERAND, R. J., GUAY, F. (1995): Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20,* 257-274.
FREEMAN, J. (1985): *The psychology of gifted children. Perspectives on development and education.* New York: Wiley and Sons.
FREEMAN, J. (1993) Parents and families in nurturing giftedness and talent. In Heller, Mönks, & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 669-683.
FÜLÖP MÁRTA (1997): Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös kiadó, Budapest, 172-197.
GAGNÉ, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, *29*(3), 102-113.
GAGNÉ, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In Colangelo & Davis (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn & Bacon. 65-80.
GAGNÉ, F. (1993) Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, Mönks & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 69-88.

GALLAGHER, J. J. (1981): Differentiating curriculum for the gifted. In Bitan, D., Butler-Por, N., Evyatar, A., Landau, E. (Eds.): *Gifted children: Challenging their potential, new perspectives and alternatives.* New York: Trillium Press, 136-154.
GAMORAN, A., NYSTRAND, M. (1991): Background and instructional effects on achievement in eighth grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence, 1,* 277-300.
GARDNER, H. (1997): *Rendkívüliek.* Kuturtrade Kiadó, Budapest.
GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books, New York.
GÁSPÁR LÁSZLÓ (1988): Iskola és szabad művelődés. *Köznevelés, 44,* 7.
GEFFERTH ÉVA, HERSKOVITS MÁRIA (1990): A szabadidős tevékenységek, mint a tehetség előrejelzői. *Pedagógiai Szemle, 40,* 12.
GESCHWIND, N., GALABURDA, A. M. (1985): Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations, and pathology. *Archs Neurol. 42,* 428-459, 521-552.
GORDON GYŐRY JÁNOS (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia, 98,* 4.
GROLNICK, W. S., GOLAN, S. (1991): Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvment and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 187-196.
GROLNICK, W. S., RYAN, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 890-898.
GROLNICK, W. S., RYAN, R. M., DECI, E. L. (1991): Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's percepcions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 508-517.
GYARMATHY ÉVA (1998): A tehetség kézikönyve, TIT, Budapest.
GYARMATHY ÉVA, HERSKOVITS MÁRIA (1999): Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. *Pszichológia, 19*(4), 437-458.
HABERMANN M. GUSZTÁV (1989): A „tehetség" értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
HAJAS ZSUZSA (2000): *Kommunikációs gyakorlatok 10-14 éveseknek.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
HARSÁNYI ISTVÁN (1994): *Tehetségvédelem.* Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
HARSÁNYI LÁSZLÓ (1996): A tehetséggondozás kérdései. *Mester Edző Módszertani Folyóirat*, OTSH Sportfőosztálya, Budapest.
HASSLER, M. (1990): Functional cerebral asymmetries and cognitive abilities in musicians, painters and controls. *Brain and Cognition, 13,* 1-17.
HASSLER, M. (1992): Creative musical behavior and sex hormones: musical talent and spatial ability in the two sexes. *Psychoneuroendocrinology, 17,* 55-70.
HASSLER, M. (1996): Exeptional musical capacities in early adolescence – Neurobiological considerations, cognitive concomitancies, and educational conclusions. Elhangzott az ECHA V. konferenciáján, Bécs, október 19-22.
HASSLER, M., GUPTA, D. (1993): Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychology, 31*(7), 655-660.
HEGYESI GÁBOR, HORVÁTH ATTILA, VÁRHEGYI GYÖRGY (1994): A nonprofit szervezetek és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle, 44,* 9.
HELLER, K. A. (1993): Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In Heller, Mönks és Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 49-68.
HERSKOVITS MÁRIA (1998): A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 129-143.
HERSKOVITS MÁRIA (1983): Az érdeklődés intenzitása és a teljesítőképesség szerepe a pályaválasztásban. *Pályaválasztás, 4,* 18-21.
HORNER, M. S. (1974): The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson and J. P. Raynor (Eds.): *Motivation and achievement.* New York: John Wiley. 138-210.
HORVÁTH ATTILA, PŐCZE GÁBOR (1995): Minőség és közoktatás. *Új Pedagógiai Szemle, 45,* 8.
HUNTER, J. E., HUNTER, R. F. (1984): Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, *96,* 72-98.

HYMES, D., CAZDEN, C. B., JOHN, V. P. (1972): *Function of language in classroom.* Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York and London.
JAKABHÁZY LÁSZLÓ (1978): *Sportpszichológia.* TF Továbbképző Intézet, Budapest.
KAPLAN, S. N. (1979): Language arts and the social studies curriculum in elementary schools. In Passow, A. H. (Ed.): *The gifted and the talented: Their education and development.* Seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 155-168.
KARNES, M. B., SHWEDEL, A. M., STEINBERG, D. (1984): Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review, 6,* 232-235.
KLINGER, E., MCNELLY, F. W. (1969): Fantasy need achievement and performance: A role analysis. *Psychological Review, 76,* 574-591.
KORCZAK, L. (1987): A fiatalok szabadidőeltöltésének módjai. *Pedagógiai Szemle, 37,* 7-8.
KORMAN, A. K. (1974): *The psychology of motivation.* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
KOZÉKI BÉLA (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia, 6*(2), 271-292.
KOZÉKI BÉLA (1990): Az iskolai motiváció. In Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 95-124.
KOZÉKI BÉLA (1989): Személyiségstruktúrák és motivációs struktúrák a nevelésben. *Magyar Pedagógiai Szemle, 29,* 3. 220-247.
KOZÉKI, B., VERMA, G. A. (1980): A comperative study of pupils' motivation in Hungary and Britain. Leipzig: IUPS Abstr.
KOZÉKI, B., HRABAL, V. (1983): Iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata. *Magyar pedagógia, 2,* 121-135.
KOZÉKI, B., ENTWISTLE, N. J. (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, *31*(3), 184-197.
KŐRÖSSY JUDIT (1986): Énkép és önértékelés az iskolai sikeresség tükrében. *Neveléselmélet és iskolakutatás*. Tudományos közlemények, *5,* 4. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 5-81.
KURTZ, J. F., COSTES, B. E., SCHNEIDER, W. (1994): Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology, 19*(2), 199-216.
LATANE, B., WILLIAMS, K., HARKINS, S. (1979): Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 37.*
MAEHR, M. L. (1984): Meaning and motivation. Toward a theory of personal investment. In Ames, R., Ames, C. (Eds.): *Research on motivation in education. 1. Student motivation.* Orlando: Academic Press.
MAEHR, M. L., BRASKAMP, L. A. (1986): *The motivation factor: A theory of personal investment.* Heath and Co, Lexington, MA
MAEHR, M. L., MEYER, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409.
MAEHR, M. L., SJORGEN, D. D. (1983): Atkinson elmélete a teljesítménymotivációról. In Oláh Attila, Pléh Csaba (szerk): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához.* Tankönyvkiadó, Budapest, 177-214.
MAOZ, N. (1993): Nurturing giftedness in non-school educative settings – using the personal and material resources of the community. In Heller, Mönks and Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 743-752.
MARLAND, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U. S. Comissioner of Education. Washington, DC: Government printing Office. In: Yewchuk and Lupart (1993) Gifted Handicapped: A desultory Dualty. In Heller, Mönks and Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 743-752.
MARSH, H. (1984): Relations among dimensions of self-attributions, dimensions of self-concept, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 76,* 1291-1236.
MCCANDLESS, B. R. (1976): Az én-kép és kialakulása. In Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia,* Gondolat, Budapest. 145-176.

MCCLELLAND, D. C. (1961): *The achievement sociaty.* Van Nostrand Reinold, Princeton, NJ
MCCLELLAND, D. C. (1987): *Human motivation.* New York: Cambridge University Press.
MCCLELLAND, D. C. (1980): Motive dispositions: The merits of operant and respondent measures. In Wheeler (Ed.): *Review of personality and social psychology, 1,* 10-41.
MCCLELLAND, D. C., KOESTNER, R. (1992): The achievement motive. In C. P. Smith (Ed.): *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis.* New York: Cambridge University Press, 143-152.
MCCLELLAND, D. C., KOESTNER, R., WEINBERGER, J. (1989): How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review, 96,* 690-702.
MCINERY, D. M., SINCLAIR, K. E. (1991): Cross cultural model testing: Inventory of school motivation. In *Educational and Psychological Measurement. 51,* 1.
MERTON, R. K. (1957): *Social theory and social structure.* Glencoe, IL: Free Press.
MILGRAM, S. (1965): Some conditions of obedience and disobedience to authority. In Steiner, I. O. and Fishbein, M. (Eds.): *Current studies in social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 243-261.
MILGRAM, R. M. (1987): Tel-Aviv Inventory of Creative Performance. In Milgram, R. M., Dunn, R., Price, G. E. (Eds., 1993): *Teaching and counceling gifted and talented*. Praeger, London.
MÖNKS. F. J. (1992): Development of gifted children. The issue of identification and programming. In Mönks and Peters (Eds.): *Talent for the future.* Van Gorcum, Assen/Maastricht.
MÖNKS. F. J. (1998): A tehetséges gyermekek társas-érzelmi fejlődése. In Herskovits Mária és Polonkai Mária (szerk.): *Tehetség és társadalom*. Debrecen, 18-34.
MURRAY, H. A. (1937): Facts wich support the concept of need or drive. *Journal of Psychology, 3,* 27-42.
NAGY GYULA (1973): Sport és pszichológia. *Sport,* Budapest, 29-33.
NAGY GYULA (1978): Az oktatás, tanulás folyamata a testnevelésben. *Sport,* Budapest, 135-207.
NAGY LÁSZLÓ (1930): A tehetség lélektani problémái. In Harsányi István (szerk., 1994): *Tehetségvédelem.* Magyar tehetséggondozó Társaság, Budapest.
NAGYKÁLDI CSABA (szerk.): *A hazai sportpszichológia aktuális kérdései III.* Tankönyvkiadó, Budapest, 58-67.
P. KISS JUDIT (1996): Transfer effects of the outside school activities. Az ECHA V. konferenciáján elhangzott előadás, Oxford, szeptember.
PARSON, J., E., ADLER, T. F., MACZALA, C. M. (1982): Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53,* 310-332.
PASSOW, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (Ed.): *Education for the gifted.* Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 193-221.
PÁSKUNÉ KISS JUDIT (1995): Nonspecific effects of musical education in childhood. IV. Fenno-Hungarian Conference on Developmental Psychology, Debrecen, október.
PÁSKUNÉ KISS JUDIT, KEREKES ILONA, FEKETE FERENC (1994): Motivation of musical talent in childhood. Az ECHA IV. konferenciáján tartott előadás, október, Nijmegen.
PÁSKUNÉ KISS JUDIT (1997): Kommunikációfejlesztés a tanítási órán. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös kiadó, Budapest, 316-326.
PÉCSKAY ZOLTÁN (1993): Az iskolán kívüli oktatásról – Kutatóintézetek szerepe a tehetséggondozásban. *Magyar Tudomány, 38,* 2.
PERLETH, C., LEHWALD, G., BROWDER, C. S. (1993) Indicators of high ability in young children. In Heller, Mönks, & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford.
PETSCHE, H., RICHTER, P., STEIN, A., ETLINGER, S. C., FILZ, O. (1993): EEG coherence and musical thinking. *Music Perception, 11*(2), 117-151.
PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
PŐCZE GÁBOR (1990): Második iskola – ma. *Magyar Hírlap, 23,* 208.
RALPH, J. B., GOLDBERG, M. L., PASSOW, A. H. (1966): *Bright underachievers.* New York: Columbia University Teachers College Bureau of Publications.

RAUSCHER, F. H., SHAW, G. L., KY, K. N. (1995): Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters, 185,* 44-47.
RENZULLI, J. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted.* Mansfield, CT: Creative Learning Press.
RENZULLI, J. (1979): In George, W. C., Cohn, S. J., Stanley, J. C. (Ed.): *Educating the gifted: Acceleration and enrichment.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 190-191.
RENZULLI, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness.* Cambridge University Press, Cambridge.
RENZULLI, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappa, *60,* 180-184.
RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Pedagógiai Közlemények.* Tankönyvkiadó, Budapest.
RÉTHY ENDRÉNÉ (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
RÉTHY ENDRÉNÉ (1995): *Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények.* ELTE Bölcsésztudományi Kara Neveléstudományi Tanszék és a Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány kiadványa. Eötvös Kiadó, Budapest.
RÉVÉSZ GÉZA (1918): *A tehetség korai felismerése.* Benkő Gyula, Budapest.
ROBINSON, N. M. (1993) Identifying and nurturing gifted young children. In Heller, Mönks & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Pergamon, Oxford. 507-524.
RÓKUSFALVY PÁL (1984): Tehetségkutatás-, kiválasztás és gondozás a sportmozgalomban. In Nagykáldi Csaba (szerk.): *A hazai sportpszichológia aktuális kérdései III.* Tankönyvkiadó, Budapest, 58-67.
RÓKUSFALVY PÁL (1986): *A sport és testnevelés pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest, 205-216.
ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968): Teacher expectations for the disadvantages. *Scientific Amer. 218,* 19-23.
ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968): Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart and Winston, New York.
ROTTER, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*(1), 1-28.
RYAN, R. M., GROLNICK, W. S. (1986): Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assesments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 550-558.
SALLAY HEDVIG, MÜNNICH ÁKOS (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia, 2,* 157-174.
SALLAY HEDVIG (1997): Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e, s miként fejti ki hatását a Pygmalion-effektus? In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Eötvös kiadó, Budapest, 102-113.
SARNTHEIN, J., STEIN, A., RAPPELSBERGER, P., PETSCHE, H., RAUSCHER, F. H., SHAW, G. L. (1997): Persistent patterns of brain activity: An EEG coherence study of the positive effect of music on spatial-temporal reasoning. *Neurogical Research, 19,* April, 107-116.
SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. (Eds.) (1990): *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance.* Springer-Verlag, New York Inc.
SEASHORE, S. E. (1954): *Group cohesiveness in the industrial work group.* Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.
SELIGMAN, M. (1975): *Helplessness.* San Francisco: Freeman.
SIEGLER, R. S. (1990): How content knowledge, strategies, and individual differences interact to produce strategy choices. In Schneider, W., Weinert, F. E. (Eds.): *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance.* Springer-Verlag, New York Inc.
SIEGLER, R. S., CAMPBELL J. (1989): Individual differences in children's strategy choices. In Ackerman, P. L., Sternberg, R. J., Glaser, R. (Eds.): *Learning and individual differences.* New York: Freeman, 218-254.

SLOBODA, J. A., HOWE, M. J. A. (1991): Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of music, 19,* 3-21.
SOSNIAK, L. (1990) The tortoise, the hare and the development of talent. In Michael J., A. Howe (Eds.): *Encouraging the development of exceptional skills and talent*. British Psychological Society, Leicester, 149-164.
SOSNIAK, L. A. (1985): One concert pianist. In Bloom, B. (Ed.): *Developing talent in young people.* Ballantine Books, New York. 90-138.
SOUTHERN, W. T., JONES, E. D., STANLEY, J. C. (1993): Acceleration and enrichment: The context and development of program options.
STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S. (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescence. *Child Development, 60,* 1266-1281.
STEVENSON, L. D., BAKER, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology, 97*(6), 1639-1657.
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985): Hogyan működik a „rejtett tanterv"? Egy iskolai terepvizsgálat néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle,* 117-125.
TANNENBAUM, A. J. (1986): Giftedness: A psychosocial approach. In Sternberg & Davidson (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge, 21-52.
TANNENBAUM, A. J. (1996): History of giftedness and „gifted education" in world perspective. In Heller, Mönks & Passow (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 3-28.
TERMAN, L. M. (1924): The physical and mental traits of gifted children. In Tannenbaum (1986): Giftedness: A psychosocial approach. In Sternberg & Davidson (Ed.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
TÓTH JÓZSEF (1993): Rendszerváltozás és tanórán kívüli tevékenység. *Budapesti Nevelő, 29,* 4.
TÓTH LÁSZLÓ (1996): *Tehetség-kalauz.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briére, N. M., Senécal, C., Valliéres, E. F. (1993): On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53,* 159-172.
VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÉRE, N. M., SENÉCAL, C., VALLIÉRES, E. F. (1992): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52,* 1003-1017.
VARRÓ MARGIT tanulmányainak gyűjteménye („Két világrész tanára", szerk. Ábrahám Mariann, Budapest, 1991.
WEBB, N. M., TROPER, J. D., FALL, R. (1995): Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal Educational Psychology*, *3,* 406-423.
WEINER, B. (1974): *Achievement motivation and attribution theory.* Morristown, NJ: General Learning Press.
WEINER, B. (1970): New conceptions in the study of achievement motivation. In Maehr, B. (Ed.): *Progress in experimental personality research:* Vol. V. New York: Academic Press, 67-109.
WEINER, B. (1972): *Theories of motivation: From mechanism to cognition.* Chicago: Markham Publishing Co.
WENTZEL, K. R. (1989): Adolescent classroom goals, standards of performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 131-142.
WENTZEL, K. R. (1993): Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357-364.
WINNER, E. (1996): *Gifted children: Myths and realities.* New York: Basic books.
ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A., MARTINEZ-PONS, M. (1992): Self-motivation for academic attainement: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
ZIV, A., SHAILOVSKY, T. (1987): Fields of interests and personal characteristics of students in the extracurricular science club in Tel-Aviv University.