

GÉNIUSZ MŰHELY 2.

TANÓRÁN KÍVÜLI ISKOLAI ÉS
ISKOLÁN KÍVÜLI PROGRAMOK
A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

(The Role of Extracurricular and Outside-of-School
Activities in the Talent Development)

Páskuné Kiss Judit

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Levelezési cím: 4010 Debrecen, Pf.: 28.

E-mail: jutka.kis@gmail.com

Tartalom

Absztrakt.....	3
A tanórán és iskolán kívüli oktatási alkalmak fogalmi megközelítései	4
Az iskolai, a tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli oktatás kontextuális különbségei	7
A gazdagító programok és a tanórán kívüli oktatási programok	9
A tanórán kívüli oktatási programok szerepének pszichológiai megközelítése	12
Összefoglalás	20
Irodalom	21

Absztrakt

Mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban igen változatos a kép arra vonatkozóan, hogyan ítélik meg az iskolán/tanórán kívüli oktatás funkcióját és lehetőségeit a gyermekek életében. Ez okozza a jelenség sokféle elnevezését, és nehezíti meg a tájékozódást. A tanulók szabadidejére vonatkozó kutatások nagy része például a gyerekek életmódját feltérképezni hivatott időmérlegekre korlátozódik. Más szerzők oktatásszociológiai elemzésekben, valamint az oktatás piacosodásával, minőségbiztosításával kapcsolatban térnek ki az iskolán kívüli oktatás világára. Jelen tanulmány a tehetséggondozás és -fejlesztő programok nélkülözhetetlen eszközeként veszi számba az iskolán/tanórán kívüli oktatás különböző formáit, arra keresve a választ, hogy az mikor és mitől válik tehetséggondozóvá.

A tanórán kívüli oktatási programok két nagy csoportját szokás megkülönböztetni a szolgáltatás helyszíne, illetve működtetője szerint: az iskolai tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli programokat (BÁTHORY, 1992; Páskuné, 2000; Olszewski-Kubilius, Lee, 2004). Az előzőt nevezik általában extrakurrikuláris programoknak, utalva az iskola által nyújtott, de a tanterv szerint nem kötelező (sem az iskola, sem a résztvevők számára) extra tevékenységi lehetőségekre, míg az utóbbi magában foglalja az összes, legtöbbször az iskolától független olyan oktatási-nevelési szolgáltatást, amelyek elsősorban a kereslet-kínálat viszonyát fürkésző piaci szemléletnek engednek teret. Ezek a kiegészítő tevékenységek számos keretben és finanszírozással működhetnek: közösségi szervezetekben, civil szervezetekben, egyházi szervezetekben vagy akár állami fenntartású intézményekben, szabadidőközpontokban, művelődési központokban, ifjúsági házakban, oktatási vállalkozások keretében. Ez utóbbiaknak sokkal színesebb a palettája, már csak a felsorolásban tükröződő formális kereteket illetően is, nem beszélve a célokról, az oktatási szolgáltatások filozófiájáról, az alkalmazott módszerekről, és tegyük hozzá, a szakmai színvonalról. Emiatt nehéz a közös nevezőt megtalálni, már az elnevezés szintjén is. Egy azonban biztos: mindegyik valamilyen többletet kíván nyújtani, amely a helyi adottságoktól és a személyi feltételektől függően kialakítja a szolgáltatás egyéni arculatát.

Az alábbiakban, megfelelő fogalmi áttekintés után, a jelzett sokszínűség dacára mégis megpróbáljuk azokat az empirikus adatokat felsorakoztatni, amelyek megerősítik a kötelező iskolai tanításon túli iskolarendszerű, szervezett programok létjogosultságát a tehetséggondozás területén.

Kulcsszavak: tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli oktatás, gazdagítás, a részvétel motívumai, szülői szerep

A tanórán és iskolán kívüli oktatási alkalmak fogalmi megközelítései

A tanítás utáni idő, a szabadidő képzéssel, önképzéssel való eltöltésének igen sokféle formája, funkciója s megítélése alakult ki, melynek következtében sokféle elnevezéssel illetik ezeket az aktivitásokat. A skála az iskolán kívüli „független tanulási tevékenységektől” („independent learning outside of school”, [Olszewski-Kubilius, Lee, 2004]) – tudományos folyóiratok, szakkönyvek olvasása, tudományos oldalak látogatása az interneten, valamilyen számítógépes programnyelv ismerete és alkalmazása (HTML, Basic, Java, C++), kreatív írás, olvasás – az erősen strukturált, szervezett, rendszeres elfoglaltságot jelentő iskolarendszerű tanulási alkalmakig terjed. Ez utóbbiaknak számos elnevezése létezik, amelyekből a legfontosabbakat mutatjuk be.

Második iskola

Magyarországon az elsősorban *második iskolának* nevezett jelenség kívánatosságáról különbözőképpen vélekednek a szakemberek. A második iskolát a második gazdaság analógiájára nevezték el az oktatási szakemberek, utalva arra, hogy e területen is lábra kapott a másodlagos elosztás, vagyis az oktatási javakkal folytatott szabad kereskedelem. Ami a szolgáltatók (jelen esetben tanárok, tutorok, edzők stb.) számára második gazdaság, az a gyerekek számára második iskola. A szolgáltatásoknak ez a rendszere sokak szerint tovább növeli az amúgy is meglévő egyenlőtlenségeket a különböző társadalmi háttérű családok gyermekei között. Ez az iskolán kívüli oktatási-nevelési szolgáltatásokat érő legsúlyosabb és egyben legelterjedtebb vád, amely szerint a piaci közegben hozzáférhető oktatási szolgáltatások szembe mennek a „tömegoktatás demokratikus és kiegyenlítő mechanizmusainak elképzeléseivel” (GORDON GYŐRI, 2008, 269. o.). A felismerés azért is tölti el félelemmel az oktatás irányítóit, mert a szociológiai kutatások a '80-as években már láthatóvá tették, hogy az iskola kompenzációs lehetőségei nagyon is korlátozottak. Néhány évtized alatt kiderült, hogy a szociokulturális meghatározottság erősen ellenáll a pedagógiai beavatkozásoknak (PAPP, 1997, LISKÓ, 1997, RADÓ, 2000). A szociokulturális háttér iskolai teljesítményre gyakorolt hatását számos nemzetközi kutatás is megerősítette, többek között a sokat emlegetett PISA-vizsgálatok (2000, 2003), amelyek alapján megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő országok közül nálunk hat legerősebben a család szociális, kulturális háttere a tanulók iskolai haladására.

Ez a kritikai megközelítés azt sejteti, hogy a különórák választása, illetve azok igénybevétele a családok anyagi helyzetétől függ. Az oktatásszociológiai

vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy ez nem egészen van így. Az iskolaválasztás és az iskolán kívüli plusz szolgáltatások igénybevétele inkább tükrözi egy család kultúrával kapcsolatos értékrendjét, mint ahogy ez a kulturális tőke határozza meg azt is, ki mennyire tud eligazodni az iskolarendszerben (iskolátípusokon belül való tájékozottság: presztízsrangsor, tagozatok, szerkezetváltó gimnáziumok, iskolán kívüli lehetőségek stb.) (ANDOR, 1998). Természetesen a kulturális tőke nem teljesen független az anyagi tőkétől, de nem véletlen, hogy a családi háttérre vonatkozó kutatások a legtöbb esetben óvatosan fogalmaznak, például így: „a fiatalok iskolán kívüli tanulási programjainak mennyiségét és minőségét egyértelműen a szülői háttér *jellege* határozza meg” (MIHÁLY, 2004). Itt a „jelleg” utal a családi aspirációkra a tanulás, továbbtanulás, kulturális tőkefelhalmozás vonatkozásában, amely nem kizárólag anyagi kérdés.

Árnyékoltatás

Az oktatásszociológiai szakirodalomnak és terminológiának viszonylag új fejleménye az a jelenség, amit árnyékoltatásnak hívnak. GORDON GYŐRI JÁNOS (2008) kiegészítő magánoktatás-iparról szóló áttekintésében az árnyékoltatást a nem-formális oktatási tevékenységeknek egy jól körülhatárolt fajtájaként írja le, amely jellemzően kiegészítő jellegű, és magánoktatási keretek között, pénzért folytatott oktatási tevékenységet jelent. Az árnyékoltatás a hivatalos oktatási rendszeren kívüli oktatási-nevelési tevékenységek olyan készlete, amely „*korrepetáló és/vagy dúszító-gazdagító oktatás biztosításával a tanulók oktatási rendszerben való előrelépésének esélyeit kívánja növelni*” (STEVENSON, BAKER, 1992, ID. GORDON GYŐRI, 2008, 265. o.). Jellemzően azokra az akadémikus oktatási tartalmakra vonatkozik a kifejezés, amelyek egy adott oktatási vizsga- és felvételi rendszerben a legfontosabbak.

A hivatalos oktatáspolitikai sok helyen még mindig nem szereti tudomásul venni az árnyékoltatás létezését, holott a társadalmi igényekre rugalmasan válaszoló szolgáltatások akár jelezhetik a formális oktatás számára a fejlődés, továbbhaladás irányát is. Ez a modernizáció magában foglalja az állami (sokszor nem ideológiamentes) elgondolásoktól való függetlenedést, az oktatás határok nélkülivé válását, nemzetköziesedését, valamint az oktatási tevékenységek módszertani, technikai megújítását is (GORDON GYŐRI, 2008). A hagyományos oktatási formákhoz képest az árnyékoltatás intézményei ideológiamentesek, kizárólag praktikumorientáltak, ebben az értelemben sok „felesleges ballaszttól mentesek” (GORDON GYŐRI, 1998). Fennmaradásuk érdekében rákényszerülnek arra, hogy kifürkésszék a formális rendszerben elkövetett hibákat, hiányosságokat, és azokat kiküszöbölve, illetve pótolva a korrekció lehetőségét kínálják a szolgáltatást igénybe vevőknek.

Az oktatás „árnyékrendszere” elnevezést a hazai szakirodalomban, már közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban, pozitív felhanggal is felleljük (BÁTHORY, 1989, 1992; ПÉЦСКАЯ, 1993): az iskolán kívüli oktatás szerepét a tehetség gondozás iránt elkötelezett szakemberek hangsúlyozzák. Szerintük ennek során olyan ismeretekhez férhet hozzá a gyermek, amelyekről úgy gondolja, szüksége lehet rá. Ezzel kapcsolatban BÁTHORY (1992) úgy fogalmaz, hogy a „*kliensi érdekek érvényesítése [...] a tanulási motiváció forrása*” (133. o.). ПÉЦСКАЯ (1993) szerint „napjaink korszerű képzésében szükségszerű követelmény az oktatás »árnyékrendszereinek« kialakítása, azok alaposan átgondolt tudatos megszervezése, működtetése” (203. o.), amelyek ha jól szerevezettek, nagy potenciált jelenthetnek a megalapozott pályaválasztásban, s jelentősen hozzájárulhatnak az egyén önmegvalósításához, kulturális gazdagodásához. Önmagukban a legelismertebb, legkiemelkedőbb eredményeket felmutató iskolák sem tudják kielégíteni a tehetséges gyerekek tudásszomját.

Extrakurrikuláris oktatás

A nevelés- és pedagógia tudomány területén illetékes szakemberek legszívesebben az *extrakurrikuláris oktatás* kifejezést hallják és használják. BÁTHORY (1992) szerint az ideális az lenne, ha az iskolai tanulás szférájában az extrakurrikulum egyenrangú szintértéként lenne jelen, mert ez az a terep, ahol a tanulást motíváló hatások felerősödhetnek és a differenciálás széleskörűen megvalósulhat. Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják. A szerző azonban az extrakurrikuláris programválasztékban csak az iskolai lehetőségekről beszél, ahogy az az angol nyelvű szakirodalomban is fellelhető. Ezek a lehetőségek 1. a szakkörök, 2. a korrekciós és kompenzáló szervezeti formák és 3. a tanfolyamok.

1990-ben Pöcze Gábor abbéli reményét fejezte ki, utalva az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások nemkívánatos voltára, hogy ha az állami iskolák is olyan szabadon választhatók, az adófizetők által befolyásolhatók, ellenőrizhetők és legitimek lesznek, mint a második iskola, akkor az utóbbiak iránti kereslet csökkenni fog. Ma mégis egyre inkább úgy tűnik, hogy sem a szabad választás, sem a differenciált oktatás, a képesség szerinti csoportbontás, az orientációs osztályok és a fakultációk, de még a tehetség gondozó iskolák/osztályok sem szoktatták le a szülőket arról, hogy a piacon megvásárolják gyermeküknek az ízlésüknek megfelelő pluszórákat. Figyelemfelhívó az a tény is, miszerint Magyarországon igen magas a különórákra járó tanulók száma; az általános iskolások háromnegyede, a gimnáziumi tanulók több mint 80 százaléka – a legmagasabb arány természetesen a 12. évfolyamokra jellemző – vesz részt különórákon. Alacsonyabb arányú ennél a szakközépiskolások részvétele, s az övékénél is kisebb hányadot

képvisel a szakiskolások iskolán kívüli elfoglaltsága (SZÉNAY, 2003). A PISA-vizsgálat adatai szerint ezzel a részvételi aránnyal hazánk tanulóifjúsága lekörözi nemcsak a német, a brit, hanem a – felmérés szerint – legjobbaknak bizonyuló *finn* tanulókat is (VÁRI, 2003).

Az iskolai, a tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli oktatás kontextuális különbségei

Ha a kommunikáció felől közelítünk a kötelező tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások összehasonlításához, ki kell emelnünk a közvetlen emberi kommunikációnak azt a sajátosságát, hogy az mindig valamilyen társadalmi szituációban történik (BUDA, 1997). Ez egyben azt is jelenti, hogy a kommunikációban részt vevő felek – jelen esetben a tanár, a tanuló és társai – egymáshoz való viszonya az általuk képviselt szerepeknek, a feléjük irányuló elvárásoknak a függvényében meghatározott, egymással való érintkezésük normák által szabályozott szociális térben zajlik. Ez a *kontextus* meghatározza azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést tulajdonítunk. A számos kontextuális tényező 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.

Az *osztály nagysága* meghatározó lehet a teljesítmény és a vezetési stílus szempontjából, ahol a változatos munkaformák, az egyéni bánásmód lehetősége és a teljesítmény jelentős megnövekedése 20 fő alatt várható, míg a fegyelmezési problémák 40 fő fölött ugrásszerűen emelkednek (GLASS és MTSAI, 1982, ID. SZITÓ, 1991). Az osztálylétszám hatását tekintve látszólag ennek ellentmondó eredményekkel is találkozunk. A McKinsey & Company 2007-ben kiadott jelentése szerint az oktatás hatékonyságának növelése és az eredményes tanulás előmozdítására érdekében széles körben alkalmazott reformstratégiák közül az osztálylétszám csökkentése kevésbé váltja be a hozzá fűzött reményeket. Maga a jelentés azonban finoman fogalmaz: „Az OECD-országokban *általánosan* alkalmazott osztálylétszámok esetében a tanítás minősége teljes mértékben elnyomja a kisebb osztálylétszám okozta hatásokat” (15. o.). Az átlagos osztálylétszám az utóbbi években mind az OECD-országokban, mind Magyarországon huszonegynéhány fő körül mozgott (Education at a Glance, 2010). A jelentésben bemutatott hatékony oktatási rendszerekben pedig az átlagos osztálylétszám alig haladja meg a 30 főt (MCKINSEY, 2007), vagyis minden, itt hivatkozott osztálylétszám a Szitó által idézett 20–40 fő közé esik.

A kommunikációs helyzet céljait elemezve kiderült, hogy gördülékenyebb és egyben hatékonyabbá teszi a kommunikációt, ha a *résztvevők egyéni és társas*

céljai egybeesnek. A kötelező iskolába járás nem kedvez ennek az egybeesésnek. 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, és az összes résztvevő bevonásával a „tegyünk úgy, mintha tanulnánk” játszma működtetésére (PÁSKUNÉ, 2008).

Ezzel szemben számos szakember (FELDHUSEN, 1998; MAOZ, 1993, PÁSKUNÉ, 2002) 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: segíthetik őket abban, hogy reálisabban ítéljék meg képességeiket, amennyiben a többiek az említett hasonlóság miatt jó összehasonlítási alapot kínálnak az én beméréséhez. A tehetségesek nap mint nap unatkozva és fáradtan ülnek az iskolapadban egy átlagos képességűekre „mértéztett” osztályban, ami sok esetben a többiekkel szembeni türelmetlenséghez, magatartási problémákhoz és alulteljesítéshez vezet (GYARMATHY, 2006, ROBINSON, 2011).

Kiemelik továbbá az iskolán kívüli oktatás *kreatív produktivitásnak teret engedő* sajátosságát. A társas facilitáció és az individualizált szabadidő-eltöltés lehetősége nemcsak a területspecifikus kompetenciák fejlesztése miatt nagyon fontos, hanem az énkép és a feladat iránti elkötelezettség szempontjából is. Jó esetben a kompetencia élménye kompetenciát indukál más területeken is, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során. Ez akár a tanulmányi eredményekben is pozitív változást indít el, továbbá az interperszonális kapcsolatokban születő sikerélmények még az iskolával szembeni attitűdön is javíthatnak.

Az iskolai tanórán kívüli foglalkozásokkal (szakkör, fakultáció) kapcsolatban merül fel a tehetséggondozás szempontjából nem elhanyagolható szempont, hogy sok esetben (például a sport vagy a zene területén mindenképp) ez a képzési forma nem képes helyettesíteni a sportegyesületeket vagy a zenei képzési profilú művészeti iskolákat. A diákok ugyan részesülnek az adott területen a napi tanórán kívüli képzésben, de csak kevés tehetséges diákot képez igazán kimagasló szakember. Az iskolai délutáni különórákat, szakköröket vezető tanárok ugyanis az adott területnek jól képzett, de ritka kivételtől eltekintve nem kimagasló szakemberei, kutatói, művelői. Ily módon a szakkör mint oktatási forma sokkal inkább az átlagot (átlagos képességű diákot) támogató gazdagító prog-

ramnak tekinthető, semmint az adott területen kimagasló diákokat segítő extrakurrikuláris képzési formának (GORDON GYŐRI, 1998). Azt, hogy ezt a hiányt vagy gyengéséget a hivatalos oktatási rendszer és a szülők is érzékelik, jól mutatja, hogy már Magyarországon is működnek országos merítésű tehetséggondozó programok, iskolaközi szakkörök.

A gazdagító programok és a tanórán kívüli oktatási programok

Ahhoz, hogy lássuk, miért indokolt az iskolán, illetve a tanórán kívüliség a gazdagító programok megvalósítása során, látnunk kell, hogy maguknak a gazdagító programoknak milyen kritériumoknak kell megfelelniük.

A gazdagítás a tehetséges gyermekek fejlesztésének egyik leggyakoribb módszere a gyorsítás és az elkülönítés mellett. Célja nem a fokozottabb előrehaladás egy adott tananyag elsajátításában, hanem az ismeretek és az elsajátítási folyamat tananyagon túllépő kiszélesítése. A gazdagítást pártolók hangsúlyozzák, hogy az iskolai ismeretsajátítástól és az azt felgyorsító gyorsítástól alapvető módon különbözik ez a fejlesztési mód:

- a. Először is a szokásos iskolai tananyag *korlátozott és monoton* a tehetséges gyerekek számára. A tananyagok mellőznekjónéhány érdekes és értékes tartalmat, a tudás és a képességek relatíve szórványos készletére koncentrálva.
- b. Másodszor a gazdagítás hívei feltételezik, hogy a szokásos tananyag a tények és készségek ismétléses tanulására, *reprodukálására* épít.
- c. 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 kidolgozói számára. Elképzelése szerint maga a tananyag háromféle módon gazdagíthatja a tehetségeseknek szánt programokat: *mélységében, tempójában és tartalmában*. A negyedik irányelv a *feldolgozási képességek* fejlesztésére vonatkozik.

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

2. A második szempont az elsajátítás tempójára vonatkozik. Eszerint a tehetséges gyerekek ugyanannyi idő alatt többet képesek megtanulni társaiknál, ezért gazdagításuk *újszerű tartalmak bevonásával* is megoldható. Feltevése szerint a tananyag, amit az iskolában tanítanak, kihagy olyan témákat, és nem érint olyan képességeket, amelyek tanulásra, illetve fejlesztésre érdemesek lennének.

A kínálkozó témák megszámlálhatatlan sorát tekintve a szerzők általában osztják azt a véleményt, miszerint azok választásánál, a hangsúlyok meghatározásánál és az idői tervezésnél érdemes a gyerekek érdeklődését a szelekció szempontjaként felhasználni. KAPLAN (1979) ezt a formát vertikális gazdagításnak nevezi.

3. A harmadik szempont szerint a tananyagot a *tanulókra érzékenyen* kell megszerkeszteni. RENZULLI (1977) is hangsúlyozza, hogy a gazdagítás abban különbözik a gyorsítástól, hogy megpróbálja kihasználni a tanulók kivételes/egyedi természetét és szükségleteit. A gyakorlatban a gazdagítás eme szempontja sokszor messze elmarad az ideálistól. Míg a szakemberek szerint a programtervezés fő szempontjának a tanuló érdeklődésének kellene lennie, a programok zöme az érdeklődés azonosítása után figyelmen kívül hagyja azt. Könnyen előfordul például, hogy egy gyerektől, aki lelkesen érdeklődik a matematika iránt, azt kívánják, hogy ötleteket mozgósítson az energiakrizissel vagy az abortusszal kapcsolatosan, vitatkozzon róla, egyszerűen azért, mert a tanár vagy a gazdagítást szervező, tervező team hisz abban, hogy a gyereknek fontos ilyen társadalmi témákon elgondolkodnia. Ezt a fajta hibát „*irreleváns gazdagításnak*” nevezi a szakirodalom. Tehát a valóságban a választás elemei gyakran hiányoznak vagy korlátozottak, igazából az előre megtervezett programot kényszerűen viszik végig a csoportos fejlesztés során.

4. A gazdagítás negyedik tétele a *feldolgozási képességekre* vonatkozik. Ezek magukban foglalják a kreatív és kritikai gondolkodást, az érzelmi intelligenciát, az intra-, valamint az interperszonális készségeket, de célozhatják valamilyen művészeti ágban vagy tudományban lényeges technikák elsajátítását (GYARMATHY, 2006). 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.

RENZULLI (2008) szerint a tehetség megnyilvánulása akkor várható, ha lehetővé tesszük 1. a kimagasló teljesítménypotenciállal rendelkezők számára a korlátozás nélküli haladást, eljuttatva őket 2. az önálló kreatív, alkotó munkáig 3. egy érdeklődésüknek megfelelő területen. Renzulli, akit bár – többek között – az *egész iskolára kiterjedő gazdagító modellről* (Schoolwide Enrichment Model) (RENZULLI, REIS, 1985) ismerhetünk, a gazdagító programok kritériumait olyan tényezőkben jelöli meg, amelyeknek leginkább az iskolán kívüli oktatási formák felelnek meg ma Magyarországon.

Nézzük meg, miért:

1. A tanórán kívüli 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 a tehetség gazdagítását biztosító tapasztalatszerzés egyik feltétele, nevezetesen a *speciális érdeklődés*.

2. A második feltétel az adott tevékenységgel eltöltött idő mennyiségével kapcsolatos, ez a *korlátozás nélküli elmélyedés lehetőségének a megteremtése*. Retrospektív elemzések (ERICSSON, 1998; HASSLER, GUPTA, 1993) és más kutatások (CSÍKSZENTMIHÁLYI, ROBINSON, 1986; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1990) különféle szakterületeket vizsgálva 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). A tehetséges teljesítményhez szükséges időráfordítás azonban az iskolai tanulási időben nem oldható meg.
3. Ha egy gyereknek jó érzéke van valamihez, és érdeklődik is a tárgy iránt, ez eleinte elég ahhoz, hogy relatíve gyors, látványos fejlődést, a durva hibák kiküszöbölését eredményezze, amivel a teljesítmény kielégítő, az átlagot meghaladó szintjére jut el. A továbblépés feltétele azonban az apróbb hibákkal való szembesülés, az elmélyültebb tevékenység. A kívülállók számára jelentéktelen módosításokkal, olykor megtorpanásokkal együtt járó felfelé araszolás már rendkívül időigényes elfoglaltság. A tanár vagy mentor jelenléte innentől nélkülözhetetlen. Szerepe olyan helyzetek teremtése, amely kihívás az illető számára, megoldása sokkal inkább erőfeszítést igénylő, mint a szokásos kikapcsolódás. A differenciált, egyénre szabott feladatok sorozatával a tanulók képesekké válnak az aktuális repertoárjukon kívül eső teljesítmények elérésére. Az ilyen teljesítményeket azonban a normatantervhez és követelményekhez igazodó, jellemzően akadémikus jellegű iskola csak részben tolerálja. A kimagasló teljesítményt sokszor az antiintellektuális társas légkör hátráltatja (GYARMATHY, 2006).
4. A kis lépésekben való haladás érdekében igazodni kell a tanuló *aktuális tudásszintjéhez és az általa preferált tanulási stílushoz*. A tanórán, illetve iskolán kívül a tanár–diák viszony sokszor jellemzően mentor és védence kapcsolattá alakul. Ebben a kapcsolatban a felek a közös érdeklődésre és a közös tapasztalatokra építve megosztják egymással a megismerés örömét. A háttérben kölcsönös tisztelet, szeretet és a megismerés tárgyával szembeni alázat fejeződik ki. Csak ebben a légkörben, interakciós spirálban van lehetőség arra, hogy a tanulónak megfelelő tanulási stílus rátaláljon a mentor tanítási stílusára, és fordítva.

„A mai napig Perényi Eszter növendéke vagyok... Én már nem is tanárként nézek rá, hanem tanácsadóként, aki bármikor segít, amikor valamilyen zenei vagy technikai nehézségbe ütközöm. Sokszor együtt kutatjuk a darabot, hogy miről is szól valójában. Én úgy érzem már

évek óta, hogy ő azt látja rajtam, amit én is látnék magamon, ha kívülről tudnám szemlélni magam... A tanárnőnek mindig az az első, amit én szeretnék, amit én gondolok a darabról, nem erőlteti rám a saját koncepcióit. Amit elképzelek, annak megvalósításában segít engem, de hagy nekem szabadságot, bízik bennem és ez nagyon fontos.” (Banda Ádám)

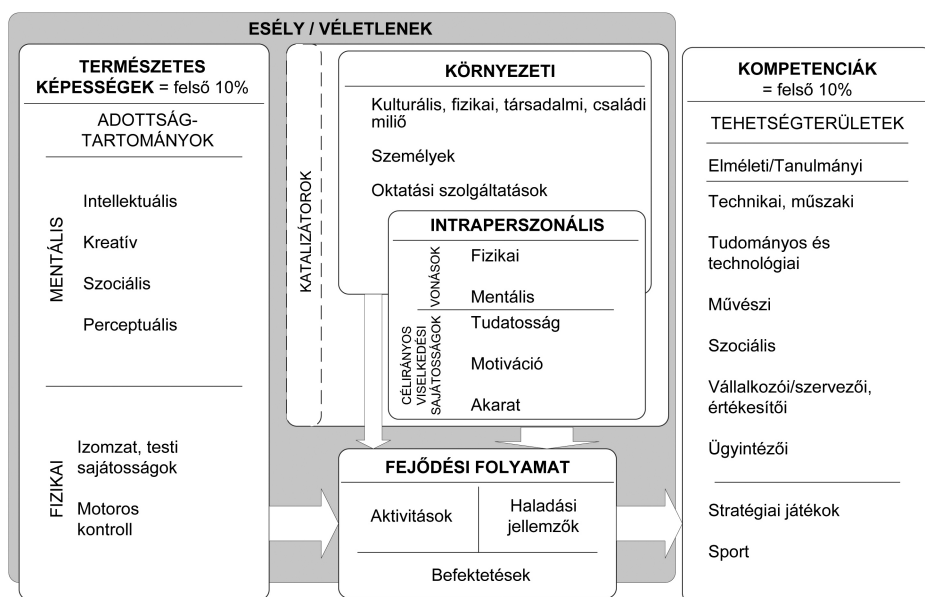
„Meghatározó, hogy milyen tanárhoz kerül az ember... Ha egy órán csak annyira futja, hogy két hangot tudunk helyretenni-tisztázni, akkor annyit. A foglalkozás mindenkivel személyre szabott. Kell az empátia; mert ha például egy darab formálását a növendék máshogyan képzelel el, mint én, mégis meggyőző, akkor elfogadom. Az ő elképzelését kidolgozni mindenesetre sokkal nagyobb feladat, mint a sajátomat – ilyenkor én is tanulok. A szigorúságomat hamar megszokják. Végére is a bizalmukat belém helyezték, én pedig azért tanítom őket, hogy mind jobbak legyenek...” (Perényi Eszter)

A tehetséggondozással foglalkozó szakemberek közül többen sürgetik az iskola és az iskolán kívüli oktatás különböző formái közötti munkamegosztás kialakítását, a tehetséggondozásban érdekelt szakemberek összehangolt csapatmunkáját (BALOGH, 2004; SZVETELSZKY, 2010).

A tanórán kívüli oktatási programok szerepének pszichológiai megközelítése

„A legtöbb kiemelkedő személyiség az iskola rendszerén kívül jutott azokhoz a hatásokhoz, amelyek érdeklődési körébe vágtak” (GYARMATHY, 2006, 216. o.). Ezen elgondolkodtató megállapítás a szerző idézett könyvében azon fejezetnek az elején szerepel, amely a szülői hatások jelentőségét bontja ki a tehetség alakulásában. Ha nem olvasnánk tovább a fejezetet, akkor azonban gondolhatnánk azokra az egyéb befolyásoló tényezőkre is, amelyekre számos tehetségmodell rámutat (CZEIZEL, 1997; MÖNKES, 1992; GAGNÉ, 1993, 2004). Ezekből tudjuk, hogy bármilyen tehetség fejlődése jelentékeny mennyiségű külső és belső támogató feltételt igényel, beleértve a szerencse és véletlen dolgát is, amelyek táplálják, erősítik a tehetséget, (CZEIZEL, 1997, GAGNÉ, 2004, 2008; GLADWELL, 2010). A támogató tapasztalatokat, akárhonnán is érkezzenek, olyan szignifikáns katalizátoroknak lehet tekinteni, amelyek a hajlamok, természetes képességek felől a specifikus tehetségterületek felé tartó progresszív transzformáció folyamatát előremozdítják, illetve módosítják (GAGNÉ, 1993, 2004, 2008). Az 1. ábrán

bemutatott, a szerző által többször módosított modell szerint a fejlődési folyamat lényegi összetevőjét jelentő *aktivitásokhoz* való hozzáférést többek között az ábrán jelzett *oktatási szolgáltatások* határozzák meg. E tevékenységek jelentősége kimutatható mind a rövid távú pozitív tapasztalatok, élmények szempontjából, mind a hosszú távú célok szempontjából, amennyiben segítenek elköteleződni és hűnek maradni – főleg a kritikus fejlődési periódusokban, például serdülőkorban – a fiataloknak a saját tehetségük mellett (CsÍKSZENTMIHÁLYI ÉS MTSAI, 1997, ID. OLSZEWSZKI-KUBILIUS, LEE, 2004). Többen úgy tartják, hogy az átmenet során változatlanul maradt szabadidős viselkedésmódo rámutatnak a személyiség stabil pontjaira.



1. ábra. Gagné Megkülönböztető Modellje (GAGNÉ, 2008 alapján PÁSKU, 2011)

Ennek az evidenciának az ellenére, ha a tanórán kívüli oktatási programok szerepére vonatkozó kutatásokat a tehetségkutatások egyéb területeivel vetjük össze, kiderül, hogy az előbbieket száma viszonylag csekély. Mi lehet ennek az oka?

- Az egyik lehetséges magyarázat, hogy a legtöbb ilyen programot nem kifejezetten a tehetségeseknek, hanem az érdeklődőknek hirdetik meg, és elsősorban piaci érdekek működtetik, és kiesik a hivatalos oktatásirányítás kontrollja alól.
- Másodszor a legtöbb iskolán kívüli program nem köti magát a teljesítmény mennyiségi meghatározásához. Ez nehézkessé teszi a hatékonysá-

guk becslését, hiszen nehéz például a *tevékenység és a kognitív bevonódás intenzitásának*, a gyerekek számára való *fontosságának* vagy az *abban lelt örömmnek* a mérése – amelyekről persze tudjuk, hogy hosszú távon meghatározzák az eredményességet.

- Harmadszor pedig a másodoktatás szolgáltatásainak igénybevétele az iskolai tantervhez illesztve az iskolai keretek között működőkhöz képest kis számban fordul elő. Az együttműködés felismerése vezetett talán többek között ahhoz, hogy a tehetséggondozás területén a másodoktatás, az iskolán kívüli oktatási pluszok mintha kezdenének kilépni az árnyékból azáltal, hogy *intézményesülnek*. Erre példa Magyarországon a tehetségcentrumoknak, tanulóközpontoknak, és az utóbbi pár évben a Tehetségpontoknak (magukban foglalva a civil szervezeteket is) a létrejötté, illetve akkreditációja, amelyekben könnyebb ellenőrizni a tehetségfejlesztő munka minőségét, jobban lehet biztosítani a legkülönbébb igények megfelelő színvonalú kielégítését, és talán jobban meg lehet teremteni a finanszírozás lehetőségét – ezáltal az esélyek egyenlőségét is.

Nézzünk néhány vizsgálati tapasztalatot a másodoktatás pszichológiai szakirodalmából.

A szülők szerepe a tanórán kívüli programokhoz való hozzáférésben

Az, hogy milyen szülői viselkedés biztosítja leginkább a tehetség kifejlődését, reménytelenül megválaszolhatatlan kérdés, amennyiben olyan választ várunk, amely a „szülői viselkedés egy helyes” módját jelöli ki kultúrától függetlenül. Érdemesebb talán azt mondani, hogy a szülői viselkedésnek vannak olyan általános mintázatai, amelyek előnyösek a fejlődés szempontjából. Ezek között szokás említeni a *szülők válaszkészségét* a gyermek igényeire, a *szülők elérhetőségét*, beleértve a fizikai rendelkezésre állást, megközelíthetőséget és a kommunikációs nyitottságot is. Ide tartoznak a *szülői nézetek* a gyermekek fejlődésének irányíthatóságáról és a szülői szerepekről, valamint a *közvetlen, közös tevékenységek*, illetve a *közvetett szülői részvétel* az iskolai és iskolán kívüli szervezett tanulási tevékenységekben.

A közvetlen szülő–gyerek közös tevékenység

A szülő–gyerek kapcsolat minősége kisgyermek korban meghatározó abból a szempontból, hogy később a fiatal fogékony lesz-e az iskolán kívüli tanulási lehetőségekre. Általában véve is igaz, hogy a szülő–gyerek közös tevékenységek kisiskolás korban nagyon fontos alapotként szolgálnak a jövőbeli szakmai

explorációhoz. A szülők egyrészt modellálják az időtöltés módjait, másrészt azt is, hogyan kell felfedezni a „szeretem” és a „nem szeretem” dolgokat (MILARDO ÉS MTSAI, 2005, SCHMITT-RODERMUND, VONDRACEK, 1999). Ez a típusa a szülői hatásnak nagyon gyakran együtt jelenik meg a meleg-irányító szülői viselkedéssel. A szülők erőfeszítése a támogató-fejlesztő környezet biztosítására, az azonosulási minta nyújtása, az értékek és attitűdök direkt vagy indirekt közvetítése, az elvárások és a bátorítás együttes megjelenése, a szülők egyértelmű és következetes üzenetei csodákra képesek kiemelkedő, átlagos vagy kevésbé jó képességű gyermekek potenciáljainak kifejlesztésében is (DAVIS, RIMM, 1985). Az ilyen családi milióban a gyermek nyitott az érdekességekre, fogékony a szülői buzdításra és egyben stimuláló a szülő számára, hogy azok megteremtsék számukra azokat a körülményeket, amelyekkel a legjobban ki tudják bontakoztatni képességeiket (WINNER, 1996).

További nyereséget jelent a tehetség kibontakozása szempontjából a szülők tevékenységébe való bekapcsolódás azáltal, hogy a szülők tagjai különböző szakmai szervezeteknek, önkéntes csoportosulásoknak, bizonyos köröknek, hobbit űzők baráti társaságának. Ez kifejezett előnyhöz juttathatja a gyermeket a közösségi és szakmai források, lehetőségek explorációjában (FLOURI, BUCHANAN, 2004). A társas tőke perspektívájából a kérdés tehát az, hogy milyen társas forrásokat kapcsolnak be a szülők a saját szülői szerepükbe, és ez hogyan befolyásolja a gyerek szakmai fejlődését.

Közvetett szülői részvétel a gyermek iskolán kívüli aktivitásában

Ahogy a szülő és gyermek kölcsönös részvételével jellemezhető tevékenységek felfedik a gyerek számára a világ számtalan érdekes tartományát, és egyben fejlesztik a kompetenciáit, a szülők indirekt módon is részt vehetnek a gyermek tanórán kívüli tanulási tevékenységeiben. Ebben az esetben a szülők menedzsernek tekinthetők, akik a gyermek társas környezetét szabályozzák azáltal, hogy a családon és iskolán kívüli különböző tárgyi és társas forrásokat biztosítanak gyermekeik számára. Való igaz, hogy a szülők társadalmi státusza azon felül, hogy korlátozza vagy növeli idejüket és anyagi kapacitásukat arra, hogy elkötelezzék magukat a gyerekekkel valamilyen közös aktivitásnak, befolyásolja a szülők indirekt támogatását is az iskolán kívüli aktivitásokra.

LAREAU (2003) azt találta, hogy a kedvezményezettebb társadalmi pozícióban lévő szülők, szemben az alacsonyabb foglalkozási presztízsű szülőkkel, a 8-10 éves gyerekeik számára jóval több extra tanulási tevékenységet kínálnak, amelyből a gyerekek választhatnak érdeklődésüknek és tehetségüknek megfelelően. Ezek a strukturált/extra aktivitások lehetőséget nyújthatnak a gyerek számára, hogy explorálja és fejlessze az érdeklődését és kompetenciáit, vagyis

hogy érdeklődése és tehetsége irányt találjon. Ily módon az extrakurrikuláris és iskolán kívüli oktatási programokban való részvétel további szociális tőkegyarapodáshoz vezet.

Bár igaz, hogy az alsóközéposztály-beliek elszegényesedésével megnő a hátrányos helyzetű gyerekek száma, nem feltétlenül jár azonban együtt a hátrányos helyzettel az a sokszor – és tegyük hozzá, nem indokolatlanul – társított tény, hogy ezekben a családokban nem sokat törődnek a gyermek iskolai előmenetelével, nem motiválják a teljesítményre és nem érték ezekben a családokban a tudás, a tudásszerzés. FREEMAN (1993) tehetségességüket teljesítményben is manifesztáló gyerekek családját vizsgálva kimutatta, hogy azonos intelligencia és szociokulturális háttér esetén a jól teljesítő gyerekek szülei nemcsak a viselkedési minta és *érzelmi támogatás* területén biztosítanak megtermékenyítő kulturális miliőt, hanem a *tanulás anyagi, tárgyi feltételeit* is jobban biztosították.

Az érdeklődés szerepe

EYLON ÉS MUNKATÁRSAI (1985) arra keresve a választ, hogy a gyerekek miért és milyen elvárásokkal csatlakoznak az egyetemeken által meghirdetett tudományos kurzusokhoz, a következő válaszokat találták:

- 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.
- 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.
- A tanulók úgy értékelték az extrakurrikuláris tudományos kurzusokat mint „*valóságos tudományok*”, amelyek különböznek az iskolai tanulmányaiktól.

Egy másik vizsgálatban ZIV ÉS SHAILOVSKY (1987) ugyancsak az *érdeklődés* szerepére hívta fel a figyelmet, amikor összehasonlította a tudományos klubokban járó 7–11 éves gyerekeket az oda nem járó társaikkal. A két csoport közötti legszembevetőbb különbség az *érdeklődésük szerteágazásában* volt. A tudományos klub csoportjának tagjai 64 különböző érdeklődési területet neveztek meg az asztronómiától, kozmológiától kezdve a matematikán, a kémian, elektronikán keresztül a történelemig, a zenéig vagy akár a kígyótenyésztésig, szemben a másik csoport 23 érdeklődési területével.

FREEMAN (1993) szintén a *széles körű érdeklődés* meglétére, valamint az elfoglaltságok kapcsán intenzívebb bevonódásra utal a tehetséges gyerekek jellemzésénél. A gyerekek szabadidős érdeklődési és tevékenységi területe ugyancsak

figyelemre méltó. Szabadidejükben is hajlamosak 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. Az eredményeket más vizsgálatok is megerősítették (OLSZEWSZKI-KUBILIUS, LEE, 2004). A legnagyobb különbséget azonban a kreatív szabadidős tevékenység terén tapasztalták.

A részvétel motivációi és összefüggése más személyiségjellemzőkkel

A '90-es évek második felétől végzett vizsgálatainkban (PÁSKU, MÜNNICH, 1997; PÁSKUNÉ, 2002) egyrészt arra kerestük a választ, milyen pszichológiai szempontból is értékelhető sajátosságokkal rendelkeznek azok a gyerekek, akik részt vesznek az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatásban, szemben azokkal, akik nem vesznek igénybe ilyen szolgáltatásokat. Másrészt a „miért”-ről gondolkodva két további kérdést próbáltunk megválaszolni: 1. mi motiválhat gyerekeket, szülőket arra, hogy az amúgy is túlterhelőnek minősített kötelező iskolai elfoglaltságok mellett még plusz oktatási szolgáltatásokat is igénybe vegyenek, 2. milyen nyereségekhez jutnak ezen szolgáltatások által a tanulók.

A két vizsgálatban összesen több mint 800 tanuló vett részt, így lehetőség volt több alcsoportot is megvizsgálni: különböző tagozatokat (matematika, idegen nyelv, sport, speciális tehetségfejlesztő osztályok), évfolyamokat (általános iskola 5–8. osztály), valamint különböző települések tanulóit. További összehasonlítási alapot jelentett a különórai tevékenység jellege: egyéni, csoportos, csapat, illetve „vegyes” csoport (az előző háromból legalább kétféle megléte).

Témánk szempontjából a legfontosabb eredményeket az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A különóra járás hazai divatját megerősítették eredményeink: az általunk vizsgált mintának (felső tagozatosok) 44–47 százaléka iskolán kívül és belül is választ egy vagy több plusz tevékenységet.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és az énkép

- Az énkép alakulása szempontjából az iskolán kívüli elfoglaltságoknak nagyobb szerepe van, mint az iskolán belülieknek. Az iskolán kívüli elfoglaltságok esetében inkább megvan a gyermekeknek az esélye arra, hogy az iskolai értékrendtől, a tanulmányi előmeneteltől függetlenül megmérettessenek valamely speciális képesség tekintetében, vagy akár a teljesítménytől függetlenül találjanak elfogadásra egy közösségben. Az iskolán kívül egy másik

közösséghez való tartozás – különösen serdülőkorban – növelheti a társas biztonságot.

- Másfelől azonban a pluszfoglalkozásokon 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. Ezáltal azonban további lehetőségek nyílnak előttük önmaguk kipróbálására olyan területeken is, amelyeket az iskola nem preferál. Ilyen értelemben az extrakurrikulum felfogható az énkép korrekációs terepének, amelyben azonban tipikusan a jobb énképpel rendelkező gyerekek vesznek részt. Így ez egy ördögi kör, amely hangsúlyozza a tehetséggondozó szakemberek felelősségét is a gyermekek énképének alakításában.
- Amikor az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitások jellege mentén hasonlítottuk össze a tanulók énképét, a csapatban tevékenykedő vizsgálati személyek énképe messze a legpozitívabbnak bizonyult az összes alcsoport között. Valamilyen csapathoz tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez, ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.
- A vizsgálat eredményeinek alapján kitűnt, hogy bizonyos iskolákba, illetve tagozatokra való járás ténye sokkal inkább befolyásolja a kognitív képességekkel kapcsolatos énképet, mint a tényleges teljesítmény, vagy akár az, hogy műveli-e rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és a sikerattribúció

- Ha az *erőfeszítés-siker asszociációjára* (sikerattribúció) 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. Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés-siker asszociációjának az erőssége meghaladja társaikét.
- Azok, akik semmilyen rendszeres elfoglaltságnak nem kötelezték el magukat (kontrollcsoport), alacsonyabb az erőfeszítés-siker indexük, vagyis hajlamosabbak azt gondolni a többiekről, hogy „Könnyű nekik jól teljesíteni! Ők okosnak, ügyesnek születtek!”.
- 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 felelős-

séget a csoporton belül egy bizonyos eredmény elérésekor, hanem épphogy növeli a felelősség érzését, így az erőfeszítés mértékét is a siker érdekében.

A tanórán kívüli elfoglaltságok mintázatai

- A *tartalmi* (zene, sport, tánc, szellemi, egyéb) együttjárásokat vizsgálva láthatóvá vált, hogy aki sportol, nagyobb valószínűséggel mond le minden más elfoglaltságról, mint ahogy a többi pluszelfoglaltság esetében tapasztaltuk. Ezen belül 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 túl, az sportol is valamit a tanórán kívül.

A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek motívumai

- Az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok *motívumainak* elemzésénél kiderült, hogy a köztudatban élő szemlélet, miszerint a különóra funkciója elsősorban instrumentális, nem állja meg a helyét. Ugyanígy a szakirodalom által sokszor favorizált belső motiváltság kizárólagossága is megkérdőjeleződött. A kép sokkal változatosabb, tanulóink a kielégülést nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Így az intrinzik motívumok (*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 is.
- Egyértelműen kiderült, hogy az extrakurrikulum az iskolával szemben az a terep, ahol az érdeklődés vezérelte aktivitásnak igazán tere van.
- A tanórán kívüli különböző tartalmú tevékenységek (zene, sport, tánc, intellektuális, egyéb hobby) különböző felszólító jelleggel rendelkeznek, és ezáltal más-más motívumok kielégítésére adnak lehetőséget. Így az egyes tartalmi területeken eltérő motivációs profilok rajzolódtak ki. A jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált *zenetanulás* elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció. A *sport* bizonyult a legmarkánsabb sajátosságokkal jellemezhető területnek: ahogy egy előző pontban is írtuk, művelése sok esetben kizárja más tevékenységek megjelenését az extrakurrikulumban, miközben egyeduralma az iskolai előmenetelben is nyomot hagy: a gyermekek jó része, akiknek életében központi helyet foglal el a sportolás, átlagos vagy akár kiemelkedő intellektuális képességei ellenére sem hozza az annak megfelelő teljesítményt az iskolában. Ugyanakkor a sportot úzik a legtöbben a tanórán kívül, ami azzal magyarázható, hogy mindenki számára kínálkozik és elérhető valamilyen

„testhezálló” sport, amely ennél fogva a motívumok sokféleségének kedvez. 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 párhuzamos megléte igazol. Az *egyéb*, hobbijellegű aktivitások esetében kevésbé markáns profil rajzolódott ki, aminek az oka a hobbiúzés tartalmi és formai sokfélesége.

A motivációs profilok egyfelől illeszthetők magukhoz a tevékenységekhez, másfelől illeszthetők azokhoz a személyekhez, akik az adott tevékenységet művelik, amennyiben elfogadjuk, hogy az emberek keresik azokat a helyzeteket, amelyekben mozgósíthatják domináns motívumaikat és konzisztensen viselkedhetnek.

Összefoglalás

Eredményeink rámutatnak arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a munkához/tanuláshoz való hozzáállással és az általános kognitív képességekkel. Bár az együttjárások nem adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy ok-okozati összefüggéssel van-e dolgunk, érdemes ezek lehetőségén elgondolkoznunk. Az énkép (az önmagunkra vonatkozó észleletek összessége) szoros kapcsolata például 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 elégedettséget.

A tanórán kívüli gazdagító programokról végezetül meg kell jegyezni, hogy az azokat szervező intézmények Magyarországon sokszor 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, egyéni fejlesztésre gondot fordító terv részeként szerepel, s ezáltal több és hatékonyabb lehet egy pusztán befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál. Vizsgálatainkban beigazolódott az a feltevés, hogy a kiemelkedő teljesítményhez elengedhetetlenek az oktatás „árnyékrendszerei”, akár iskolán belül, akár iskolán kívül. A tehetséggondozás sikere nagyban függhet tehát attól, hogy ezeket mennyire teszik a tehetséggondozó program részévé.

Irodalom

- ANDOR MIHÁLY (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra*, 9, (8).
- BALOGH LÁSZLÓ (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDA BÉLA (1997): Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös 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*, Cambridge University Press, New York, 264–284. o.
- DAVIS, RIMM (1985): Az értékes dúsító tevékenységek kiválasztása. In: Balogh László és Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Egyetemi Kiadó (1993), Debrecen.
- DURANTI, A. (1985): A beszéd szociokulturális dimenziói. In: Síklaki István (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990, 139–169. o.
- 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. o.
- FELDHUSEN, J. F. (1998): A szülő és az iskola szerepe. *Tehetség*, 6, (4).
- FLOURI, E., BUCHANAN, A. (2004): Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 293–314.
- 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. o.
- GAGNÉ F. (1993) Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. In: Heller, Mönks, Passow A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 69–88. o.
- GAGNÉ, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 2.
- GAGNÉ, F. (2008): Building gifts into talents: Overview of the DMGT. <http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf> Letöltés ideje: 2011. 01. 10.
- GALLAGHER (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*, Trillium Press, New York, 136–154. o.

- GÁSPÁR LÁSZLÓ (1988): Iskola és szabad művelődés. *Köznevelés*, 44, (7).
- GLADWELL, M. (2009): *Kivételesek – A siker másik oldala*. HVG Kiadó, Budapest.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, (98), 4.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2, 263–274. o.
- GYARMATHY ÉVA (2006): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HASSLER, M., GUPTA, D. (1993): Functional brain organization, handedness, and immune vulnerability in musicians and non-musicians. *Neuropsychology*, 1993, 31, (7), 655–660. o.
- KAPLAN (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. University of Chicago Press, Chicago, 155–168. o.
- LAREAU, A. (2003): *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press, Berkeley, CA.
- LISKÓ ILONA (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1, 8–23. o.
- MAOZ (1993): Nurturing giftedness in non-school educative settings – using the personal and material resources of the community. In: Heller, Mönks, Passow A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 743–752. o.
- MILARDO, R. H., HELMS, H. M., MARKS, S. R. (2005): Social capitalization in personal relationships. *Paper presented at the theory construction and research methodology*, National Council on Family Relations, Phoenix, AZ.
- McKinsey-jelentés (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company. 2007. szeptember. http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf
- OLSZEWSZKI-KUBILIUS, P., LEE, S. Y. (2004): The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *The Journal of Secondary Education*, 15, (3), 107–123. o.
- PAPP JÁNOS (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997. 1.
- 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. University of Chicago Press, Chicago, 193–221. o.
- PÁSKU JUDIT, MÜNNICH ÁKOS (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100, (1), 59–77. o.
- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében.

- tésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2008): Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban. „Valóságtérkép” c. tanulmánykötet. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 97–116. o.
- PÁSKU JUDIT (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont, XIII. 1.* 51. Pont Kiadó, Budapest, 1585–2474. o.
- PŐCZE GÁBOR (1990): Második iskola – ma. *Magyar Hírlap*, 23, 208. o.
- RADÓ PÉTER (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- RENZULLI, J. S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (1985): *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- RENZULLI, J. S. (2008): *Enriching Curriculum for All Students*. Corwin Press.
- ROBINSON, K. (2011): *Az alkotó tér*. HVG Kiadó, Budapest.
- SCHMITT-RODERMUND, E., VONDRACEK, F. W. (1999): Breadth of interests, exploration, and identity development. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129–143. o.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1985): hogyan működik a rejtett tanterv? Egy iskolai terepvizsgálat néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 117–125. o.
- SZÉNAY MÁRTA (2003): A diákok „munkaideje”. In: *A tanulók munkaterhei Magyarországon. Tények és érvek*. OKI, Budapest.
- SZITÓ IMRE (1991): Az ökológiai megközelítés a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 49, (2), 215–231. o.
- VÁRI PÉTER (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- WINNER, E. (1996): *Gifted children: Myths and realities*. Basic books.
- ZIV, A., SHAILOVSKY, T. (1987): *Fields of interests and personal characteristics of students in the extracurricular science club in Tel-Aviv University*.
- Mindig egyensúlyban – Perényi Eszterrel beszélget Kálmán Gyöngyi* <http://www.parlando.hu/Perenyi2.htm>. (Letöltés ideje: 2010. május 8.)
- „Szeretném bejárni a világot a hegedűmmel” (2007. november 5.) – Interjú Banda Ádámmal.
http://www.fidelio.hu/klasszikus/interju/szeretnem_bejarni_a_vilagot_a_hegedummal (Letöltés ideje: 2010. augusztus 29.)
- SZVETELSZKY ZSUSZANNA (2010): *A BTNS Bt. és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége között 2010/1609-es iktatószámom létrejött megbízási szerződés szerint elvégzett kvalitatív kutatásról szóló összefoglaló a Tehetségpontok részére*.
<http://geniuszportal.hu/sites/default/files/szvetelszky.pdf>
- Education at a Glance 2010. Letöltés ideje: 2013. 09. 11.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010>