

GÉNIUSZ MŰHELY 15.

15/1.

Révész György:

SZÜLŐI SZEREPEK
A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN
KORAI HATÁSOK

15/2.

Molnár Gyöngyvér:

A KÉPESSÉGMÉRÉS DILEMMÁI:
A DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK (eDia)
SZEREPE ÉS HELYE
A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

15/3.

Fuszek Csilla:

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK
TEHETSÉGGONDOZÁSÁNAK
ELMÉLETI PROBLÉMÁI

Tartalom

Révész György: Szülői szerepek a tehetséggondozásban	3
Absztrakt	4
A gyökerek	5
Az anya (gondozó)–gyermek kapcsolat: kötődés és kognitív képességek.....	7
Apa–gyermek kapcsolat és a kognitív képességek összefüggései.....	10
A rossz bánásmód okozta tartós stressz, sérülékenység és a kognitív képességek	11
Tehetségmodellek – mediátor tényezők.....	12
Irodalom.....	14
Molnár Gyöngyvér: A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban	16
Absztrakt	17
Oktatási rendszerünk sikeressége nemzetközi összehasonlításban.	18
A képességek fejlődésének menete és a kapcsolatos téves elkép- zelések.....	21
A számítógép alapú tesztek kisiskolás korban történő alkal- mazhatósága és az eDia rendszer.....	23
Irodalom.....	28
Fuszek Csilla: Hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozásának elméleti problémái	30
Absztrakt	31
Ajánlott vagy hivatkozott szakirodalom	49

GÉNIUSZ MŰHELY 15/1.

SZÜLŐI SZEREPEK A
TEHETSÉGGONDOZÁSBAN
KORAI HATÁSOK¹

Révész György

PTE BTK, Pszichológiai Intézet,
Általános- és Evolúciós Pszichológia Tanszék
Levelezési cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6/B
E-mail: revesz.gyorgy@pte.hu

¹ A II. „Ez is tehetséggondozás!” vándorkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata. Szeged, 2014. november 29.

„A gyerekek előmenetelének gyökere minden szempontból messze az iskolakezdés előtti időkből ered.”

(Freeman 1991, 15)

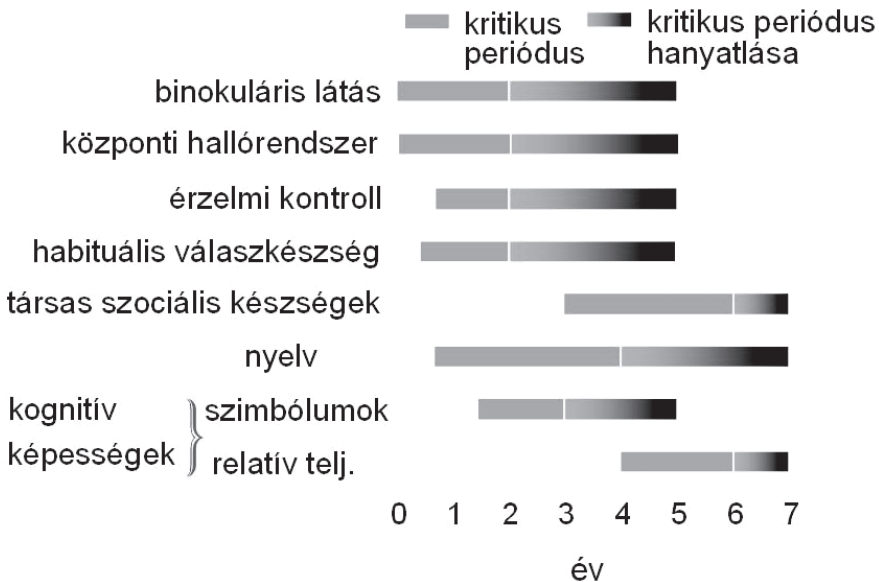
Absztrakt

Amikor egy csecsemő önfeledten rázza a csörgőjét a *pszichológiai okság* tapasztalatait gyűjti: hallhatja, láthatja *saját cselekvésének* következményeit. Az „én csinálom” a létezés ősforrása, megélt gyönyörűség, s amikor ez önmagában már kevés lesz, átveszi helyét a határtalan képzelet: az alkotás, teremtés. Ez az emberi lét essenciája, a személyes létezés és a társas elfogadás alapja, mely végigkíséri egész életünket. A kreativitás, majd a tehetség pszichológiai kutatása a múlt század közepétől kezd felértékelődni, ma pedig az európai és a nemzeti stratégia fókuszában áll. (lásd pl. European Council for High Ability; MATEHETSZ; a Génusz, majd a Tehetséghidak s a várható TALENTUM programjai). Az iskolai tehetséggondozásnak világszerte hatalmas irodalma van, nálunk a Tehetségpontok térképe szinte napról napra növekszik. A kérdés stratégiai fontosságát jelzi, hogy az agyelszívás („brain-drain”) bizonyos területeken már-már veszélyes, a tehetségmenedzsmentben pedig a 2000-es évek elejétől háborúról beszélnek – „War for talent” (MICHAELS és MTSAI, 2001), s megjelent már a globális meritokrácia víziója is (NG, 2011). Érdemes egybevetni ezekkel a kreativitás történeti szemléletét is. Ebben az első a „He-paradigma” hőse, az ókori isteni sugallat magányos zsenije, ezt követte az 1950-es években az „I-paradigma” némileg individuálisabb megközelítése, mely általában egybeesik a pszichológiában a kreativitás iránti érdeklődéssel (vö. „Szputnyik-sokk, OLÁH, 210), ebben a kreativitás valamilyen szinten minden ember képessége. A harmadik, a „We-paradigma” a kreativitás szociálpszichológiai paradigmája, melynek fókuszában a kreatív *teljesítmény*, valamint annak külső és belső motivációs, kulturális pszichológiai aspektusa áll (GLAVEANU, 2010). A kreativitás, tágabb értelemben a tehetség, valamilyen produkcióként jelenik meg – legyen az óvodáskori szerepjáték, egy szokatlan tanórai kérdés vagy egy tudományos felfedezés csírája –, ezek az azonosítás, felismerés feltételei, s ez akkor is igaz, ha Kaufman szóhasználatával élve az aktuális produkció csak Mini-C... (vö. KAUFMAN és M TSA, 2009, magyarul lásd PLÉH, 2010A).

A gyökerek

Ha feltesszük a kérdést, hogy miért különböznek annyira a gyerekek iskolai teljesítményükben, akkor meg kell haladni az elmúlt évtizedek terméketlen öröklés- vagy környezetvitáit. Az elmúlt fél évszázadban, a környezeti tényezőkre összpontosítottak, mint például iskolák jellemzői (pl. fizikai eszközök, tanárképzés), a családok szociális helyzetéből fakadó előnyök vagy hátrányok (pl. a korlátozott vs. kidolgozott nyelvi kód). Ezzel párhuzamosan sokkal kisebb figyelmet kaptak azok a kutatások, melyek a genetikai hatások és környezeti tényezők kölcsönhatásait vizsgálták a kognitív képességek kialakulásában (PLÉH, 2010B). Ez ma már nem így van (lásd pl. PLOMIN, 2004), s a kölcsönhatás akár transzgenerációs következményekkel is járhat, gondoljunk az epigenetikus kutatások olykor döbbenetes eredményeire! Az aktuális viselkedés hátterében az evolúciós fejlődés eredményeként kialakult gének által meghatározott szervezeti biológiai (idegrendszeri) funkciók és a környezeti tapasztalatok *együttesen* alakítanak ki egy képességet.

E folyamatban fontos idői tényezők ismertek, azok a szenzitív periódusok, melyek az adott életkori szakaszban különösen érzékenyek a nekik megfelelő környezeti ingerekre (1. ábra). Amennyiben e szervezeti „készenléti állapot” nem találkozik optimális környezeti ingerekkel, a fejlődési lehetőség elmúlik, s bár fejlődésre ugyan később is van lehetőség, de a teljesítmény nem éri el azt a szintet, ami az optimális feltételek esetén adódna (vö. EDELMAN [1987] neurális darwinizmusa: „use it or lose it”). Ezért (is) szinte közhely, hogy „*minél összetettebbek a tapasztalatok, gazdagabb a környezet, annál összetettebb az agy*”. Döntő jelentőségű az ún. *tapasztalatfüggő agyfejlődés* az első 5 évben – ez mutatja a gyerekek „szellemi erejét”. A felnőtt világ fejlesztő potenciálja és persze felelőssége tehát óriási: könnyű belátni, hogy ugyanannyi pedagógiai befektetés a már eleve magasabb fejlettségi szinten lévő gyerekek esetében képes a kiválóságot produkálni! Van azonban ennél korábbi tapasztalat is: pl. a babák a prenatális időszak alatt megtanulják édesanyjuk hangját, énekét, majd „felismerik” születésük után. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az anyai beszéd és ének nagyon rövid idő alatt csökkenti a stressz következtében megemelkedett kortizolszintet.



1. ábra. A korai fejlődés szenzitív periódusai

A szinte az egész világon elterjedt anyai ének hangulatszabályozó, figyelemfelkeltő hatású, facilitálja a szopást, segít elaludni, stb. A korai zenei hatások extrém példája, hogy a két agyféltekét összekötő kérges test zenészeknél jelentősen nagyobb, mint a nem zenészeknél. Ennek oka, hogy a gyakorlás miatt fellépő intenzív használat rostnövekedést idézhet elő ezen a területen, s ez a két agyfélteke integrált működésében nem csak zenei ingerek feldolgozásában jelent előnyt! A különbség azonban csak azoknál jelentkezik, akik *hétéves koruk előtt* kezdtek zenélni. A zenetanulás, intenzív gyakorlás – mozgáskoordináció – tehát jelentős és egész életen át megmaradó rostnövekedést képes előidézni.

Jelen dolgozat témája nem a korai zenei hatások taglalása, nem véletlen azonban, hogy a téma nemzetközileg elismert kutatója Zatorre a *Nature*-ben megjelent tanulmányának a következő címet adta: *Music, the food of neuroscience?* (ZATORRE, 2005). Tanulmányok sokasága taglalja a zenei tréning és a kognitív képességek közötti összefüggéseket (lásd pl. SCHELLENBERG, 2011, SCHELLENBERG, ÉS MTSÁ, 2013). Van egy további fontos, a korai fejlődésben szerepet kapó tényező is, a szülők szocioökonómiai státusza – a *SES*. Egy vizsgálatban a SES és a szókincs fejlettségének drámai különbségét írták le az első 36 hónapban: a közepes SES esetében kb. 600, míg a magas SES esetében a szókincs ennek közel kétszerese volt. Egy tanulmányban az anya iskolai végzettsége, valamint a figyelt és nem figyelt ingerekre adott kiváltott válaszok amplitúdója között találtak szignifikáns különbséget, mely eredmény a későbbi kog-

nitív folyamatok (figyelem, memória [késleltetett felidézés], végrehajtó funkciók) színvonalára gyakorol jelentős hatást (HACKMAN, FARAH, 2008.). Nézzük meg ennek hátterét. Mint ismert, három figyelmi rendszerünk van: 1. a születéskor kezdődő, a figyelem alapaspektusát – *éberséget*, alvási szakaszokat, arousalt magában foglaló rendszer; 2. a második periódus megfigyelhető már a születéstől, ez az *orientáció* képessége, ami az első hat hónap alatt nagyon gyorsan fejlődik. Ez a feltétele a szenzoros ingerek környezetből való kiemelésének, szelekciójának. Jelentősége, hogy általa orientálódik a csecsemő a környezetére, s ezzel mintegy „bejáródnak” a szenzoros pályák; 3. a harmadik szakasz a második év vége felé fejlődik ki, a kontrollált figyelem, a figyelmi ellenőrzés. A tartós figyelem, az egyén azon képessége, hogy fenntartsa összpontosítását egy adott ingerre, ez egyben szükséges feltétele a megismerési folyamatoknak (észlelés, emlékezet, gondolkodás stb.). Mindezek egyébként a szülő–gyermek kapcsolat szokásos és teljesen természetes tevékenységében történnek, amikor a szülő egy leporelló színes lapjain mutatja gyermekének pl. állatok testrészeit, közben gyakran mondogatja is, hogy *Figyelj ide!*, majd megkéri gyermekét, hogy most ő mutassa meg ezeket *akkor*; aztán majd *késleltetve*... Evidens tehát, hogy az anyai viselkedés, a gyermek arousal- és érzelemregulációja, valamint a tartós figyelmi teljesítmény szoros összefüggést mutat. GRAZIANO ÉS MUNKATÁRSAI (2011) ezt igazolták vizsgálatukban: a magas szintű anyai melegség/érzékenység és a tartós figyelmi teljesítmény között kaptak összefüggést 2–4,5 év között, egészen pontosan ilyen helyzetekben sokkal *kevesebb* volt az eltérések száma! Igaz ez a gyerekek és tanáraik közötti kapcsolatra is! A pozitív kötelék gyerekek és tanáraik között bátorítja a nyelvi kommunikációt, így segít megszerezni a nyelvi képességeket.

Az anya (gondozó)–gyermek kapcsolat: kötődés és kognitív képességek

Témánkban nem kerülhető meg a fejlődéslélektan eminens kutatási területe a szülő (gondozó)–gyermek kapcsolat, a kötődés minősége sem! Az anya–gyermek interakció neuronok ezreit aktiválja, új agyi pályákat alakítva. Oxytocin hormon szabadul fel ilyenkor a kommunikációs helyzetben – kiváltva a *nyugalom*, *biztonság* és elégedettség érzését, csökkentve a szorongást, egyedülállóan megerősítve az anya–gyermek kapcsolatot, a kötődést. A kötődés másfelől *interaktív, kölcsönös társas aktus*, amely megfelelő keretnek tűnik számos későbbi társas viselkedés megértésére is. A kötődéselmélet BOWLBY (1969/1982) szerint a belső munkamodell a másokkal való kapcsolat során megélt tapasztalatok és

kölcsönhatások nyomán alakul ki, mely kezdetleges fogalmi reprezentációk alapja önmaga és mások elkülönítésének, és döntő szerepet játszik a későbbi pszicho-szociális működésben is. A belső munkamodell általában stabil, részben azért, mert szociális hátere ugyanaz, másrészt azért, mert szelektív módon értelmezi az újabb élményeket, tapasztalatokat, hogy azok megfelelnek-e a korábbi képviseleteknek. Ugyanakkor dinamikus rendszer is, mely „frissíthető”: a csecsemő- és kisgyermekkor egyre összetettebb és kifinomultabb absztrakt kognitív képességei az interakciók szélesebb körére reflektálnak, mint a szülő-gyermek kapcsolat. Prospektív longitudinális vizsgálatok szerint a biztonságos kötődésű gyermek sokkal függetlenebb, rugalmasabb, nagyobb az önbizalma, szociális érdeklődésű, mély kapcsolatokkal rendelkezik (FONAGY, 1999). A „kötődő nevelés” előnyei: a gyerekek kevesebbet sírnak, jobban bíznak szüleikben és magukban, jobban fejlődnek testileg, érzelmileg, intellektuálisan, függetlenebbek, felfedezőbbek, őszintén érdeklődnek mások iránt, képesek intimitásra, emberekhez kötődnek, megtanulnak adni és kapni, könnyebben fegyelmezhetőek, nyelvfejlődésük gyorsabb, végül a speciális igényű, koraszülött vagy „nehezen kezelhető” gyerekeknél különösen hasznos. Mivel a kötődés interaktív folyamat, így a „kötődő nevelés” szülői érzékenyebbek, jobban értik a gyerekek jelzéseit, jobban követik a gyerek temperamentumát, hatékonyabban fegyelmeznek, stb. Általában igaz, hogy a biztonságosan kötődő gyerekek figyelmi, nyelvi, pszichomotoros, továbbá metakognitív készségei jobbak, mint a bizonytalan kötődésű gyerekékéi. A kötődés és a kognitív/társas készségek közötti kapcsolat kétirányú: felnőttekkel és kortársakkal való kapcsolatban megnyilvánuló nyelvi és társas készség megkönnyíti a társas helyzetek kezelését, ezért a tanárok is könnyebben és érzékenyebben reagálnak a gyerekekre, ami ismét növeli az interakciók számát. Ezzel szemben a bizonytalanul kötődő gyerekek kevésbé vizsgálják környezetüket (ehhez már korábban is alacsonyabb szintű anyai útbaigazítás társult!), kevésbé támogató a társas környezet, szegényesebb a helyzetkezelő készségük, mint a biztonságosan kötődő gyerekeknek. Más szóval a bizonytalan gyerek – akár egyedül, akár társas helyzetben – híján van számos, a kognitív fejlődést segítő viselkedésnek, egyszerűen azért, mert kevésbé tudnak élni a társas és fizikai környezet által kínált spontán tanulási lehetőségekkel (O’CONNOR, MCCARTNEY, 2007). Ambivalens kötődésű gyerekek alacsonyabb szintű kommunikációs készséget mutatnak, tartós figyelmük szegényesebb a strukturált és feszültségekkel telt feladathelyzetekben. A korai tapasztalatok fontos szerepét erősíti meg a Sroufe és munkatársai által jegyzett nagy ívű munka is (SROUFE ÉS MTSAI, 2005.) A korai szülő (gondozó)–gyermek kapcsolat – kötődés – minősége szignifikáns indikátora az általános iskolai teljesítménynek, a kognitív rugalmasságnak a serdülőkorig, de ugyanez éppúgy hatást gyakorol a társas kapcsolatok minőségére is. Ugyanők a korai tapasztalatok szerepét

hangsúlyozzák a diploma megszerzéséhez vezető úton: a korai tapasztalatok – otthoni környezet minősége, a gyermek kitartása, a gyermek teljesítményére vonatkozó szülői elvárások, a tanár minősítése a gyermek érzelmi egészségéről, a szülő–gyermek együttműködés – szignifikáns szerepet kap e folyamatban! A kötődés és a kognitív képességek különböző közvetítő mechanizmusát írták le.

Kötődési stílus	Szülői gondoskodás	Ahogy a kapcsolatokat észleli	Fejlődési implikációk
Biztonságos	Megbízható válaszkészség és ráhangolódás; az esetleges hibák hatékonyan javíthatók.	Értékesek; a másik figyelmét érdemes keresni és meg is lehet szerezni.	Képes kompetensen, önállóan működni és a kapcsolataiban tanulni.
Szorongó	Váltakozó válaszkészség és ráhangolódás; az esetleges hibák javítása nem kiszámítható.	Értékesek, de nem megbízhatóak; érdemes keresni a másik figyelmét, de nem biztos, hogy megszerezhető. Attól függ, mennyire tartja magát elismerésre, figyelemre méltónak.	A figyelemfelkeltő viselkedés ronthatja, míg a szorongásszint csökkenése javíthatja a tanulási képességet.
Ambivalens	Válaszkészség és ellenségesség váltakozik; az esetleges hibák javítása nem kiszámítható.	Zavarba ejtők: értékesek, ijesztők, kiszámíthatatlannak. Vágyik a kapcsolatra, de fél a közelségtől.	Sokszor jobban tanul az iskolában, mint személyes kapcsolatokon keresztül. Az elismerés és a figyelem iránti vágya ronthatja és javíthatja is a tanulási képességet.
Elkerülő	Következésképpen nem válaszkész, vagy gyakran agresszív.	Mulandó vagy ijesztő. A figyelmet vagy nem érdemes, vagy nem biztonságos keresni.	A szociális tanulás képessége károsodott. A kognitív fejlődés is érintett, amíg önálló tanulásra nem képes a gyerek. Személyes kapcsolatokat nem igénylő absztrakt készségek (pl. számítógépezés) fejlődhetnek ki szelektív módon.
Dezorganizált	Bántalmazó	Zavarba ejtő, mulandó, haszontalan.	Sem önállóan, sem kapcsolatokban nem tud hatékony lenni; nem képes beilleszkedni az iskolába.

2. ábra. Kötődési stílus és konzekvenciái (Forrás: REES, 2008, 529)

Ezek közül jelen dolgozatban a *kötődés-tanítási* hipotézis emelendő ki, mely szerint: ha a szülő(k) jobban hangolódnak gyermekeikre, a biztonságosan kötődő gyermekek jobbak a kognitív tesztekben. A közvetítő kapocs a magas szintű anyai odafigyelés, törődés, a világ megismerésére irányuló bátorítás, mely végigkíséri az iskolai karrier egészét. Elemzésként nézzük meg a 2. ábrán a kötődés–társas kapcsolatok észlelése–fejlődési implikációk összefüggéseit!

Apa–gyermek kapcsolat és a kognitív képességek összefüggései

Az apa–gyermek kapcsolat sokáig elhanyagolt területe volt a tehetség-szakirodalomnak, pedig egyre több vizsgálat igazolja, hogy az apák viselkedése erőteljes hatással van többek között a gyermekek problémamegoldó képességére. De nézzük meg először e kapcsolat általános jellemzőit. Az apai funkciók a gyermeknevelésben Lamb nyomán az alábbiak: 1. apai *elkötelezettség* – közvetlen személyes interakció a gyermekkel, mely magában foglalja a gondviselés, játék, kikapcsolódás és tanítás tevékenységeit; 2. *elérhetőség/hozzáférhetőség* – az apa olyan pozíciója, mely lehetővé teszi a gyermek számára az apával való interakció létrehozását, ha arra szükség lenne; 3. *felelősségvállalás* a gyermek gondozásáért – tervek kialakítása és cselekvések végrehajtása a gyermek ellátása érdekében (LAMB, 2002). Mint az imént láttuk: az anyák viselkedése jobban befolyásolja a babák kötődését, az apai involváció viszont abban segít, hogy a kötődés biztonságos legyen (EASTERBROOKS, GOLDBERG, 1984). Gyermekek iskolai karrierjét elősegíti az apai jelenlét, a magasan involválódó apák gyermekei nagyobb mértékű belső kontrollt tulajdonítanak maguknak, magasabb az önbecsülésük. Az apák bevonódása pozitív hatással van a gyermekek (elsősorban a fiúk) kognitív fejlődésére (PAPALIA, OLDS, 1992). Megfigyelték, hogy az apák általában több „Hol?” és „Mi?” kérdést tesznek fel gyermekeiknek, így az apák kezdeményezésére a gyerekek többet beszélnek, változatosabb szókészletet használnak, hosszabban fejezik ki magukat, többször szolgálnak magyarázattal. Mindezek azt a hipotézist valószínűsítik, mely szerint az apák nyelvi hidat képeznek a gyermek és a külvilág között (FLUORI, 2005). Ezek a hatások hosszú távon is érvényesülnek: gyermekeik nevelésébe bevonódó apák gyermekei jobb iskolai eredményeket produkálnak, és ami külön érdekes megfigyelés, hogy az apa saját végzettségétől függetlenül jobb esélyeik vannak a felsőfokú végzettség elérésére (BLANCHARD ÉS MTSÁ, ID. WILLIAMS ÉS RADIN, 1999). Összefoglalva: a kötődés lehetővé teszi a gyermeknek, hogy fizikailag és érzelmiileg is el tudjon távolodni az anyától. Így érezheti biztonságban magát

idegen környezetben, mondhatni ez a belső feltétele annak, hogy elinduljon a külvilág felfedezésére. Ez Bowlby nyomán az *exploráció biztonságos alapja*. Ahhoz, hogy a gyermek kimerészkedhessen anyja mellől, szükség van egy *másik* referenciaszemélyre, aki bevezeti őt a világba, aki megtanítja a gyereket arra, hogyan alkalmazzon különféle stratégiákat. Az apák ebben az aktív stimulálásban vesznek részt. Lamb szerint az ilyen családokban mindkét szülő igényei kielégülnek: az apának a közelség iránti vágya, az anyának pedig az, hogy karriert csináljon. Ezek a kapcsolatok gazdagabbak és mindkét fél pozitívan éli meg mind a házasságot, mind a gyerekeknevelést.

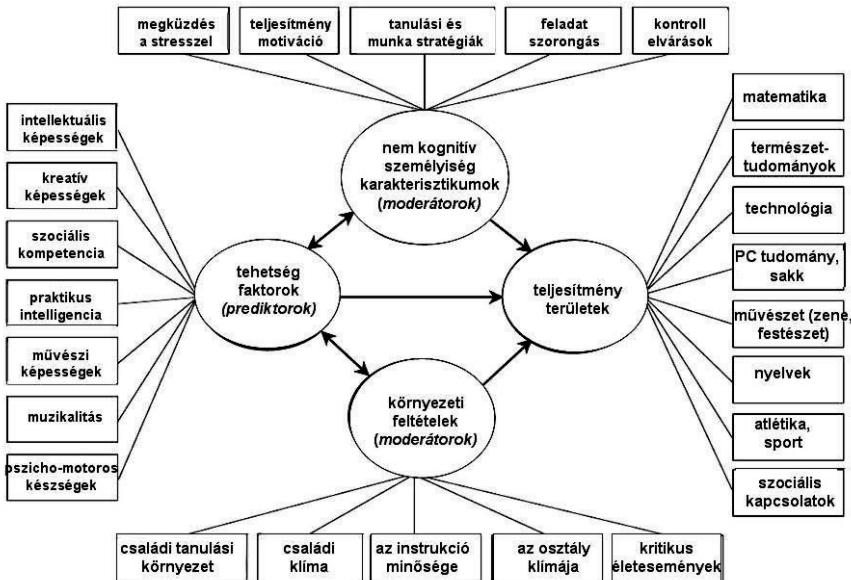
A rossz bánásmód okozta tartós stressz, sérülékenység és a kognitív képességek

Eddig a szülő–gyermek kapcsolat pozitív hatásairól volt szó, de említést kell tennünk arról is, ha mindez nem így történik. A problémás család néhány ismerte: az érzelmi kötelékek hiánya, a szülői modellek hiánya vagy torzulása, a nevelési eljárások hiánya vagy éppen túlzott alkalmazása. A gyerekek számára a családi környezet, a szociális háttér és a rossz bánásmód – elhanyagolás, bántalmazás – feszültségforrások, melyek lehetnek ugyan átmenetiek vagy tartósak, de mindenképpen stresszforrások. Ahogyan a szervezet az anya–gyermek kapcsolatban (kötődés) oxytocin, úgy stresszre a kortizol kiválasztásával reagál. Ez a szervezet adaptív válasza, ugyanakkor ismert a stresszreakció *krónikus* mobilizációjának neuronkárosító hatása is (DE BELLIS, 2001). A neuronveszélyeztetés („neuroendangerment”) mértéke, vagyis az, hogy a szteroidok sérülékennyé teszik az idegsejteket, mivel csökkentik annak egy később bekövetkező neurológiai inzultussal szembeni „túlélő” kapacitását, ezáltal folyamatosan növekszik. Állatkísérletek igazolták a glükokortikoidok direkt hatásait: a dendritek számának csökkenése, megváltozik a sejtek anyagcseréje (celluláris metabolizmus), *sejtvesztést eredményez*, megváltoztatja a szinaptikus struktúrát, gátolja a neuronális regenerációt a hippokampuszban (SAPOLSKY, 2000). Az bizonyos, hogy az akut és a krónikusan magas kortizolszint rontja a kognitív teljesítményt, amely a hippokampusz működéséhez kötött. Ebből következően különösen fontos a korai kritikus agyfejlődési időszak fizikai és érzelmi biztonsága. Fontos tapasztalat, hogy a gazdag ingerkörnyezet képes csökkenteni pl. az anyai szeparáció káros hatásait és a stresszreaktivitást. Egy kísérletben 9 hónapos gyermek kortizolszintje nem emelkedett a bébiszitter 30 perces szeparációja után, ha a gondozót arra kérték, hogy érzékenyen reagáljon a gyermek jelzéseire, míg jelentősen nőtt, amikor azt az utasítást kapta, hogy hideg, távolságtartó módon viselkedjen. Idősebb, iskolai

előkészítő gyerekek kortizolszintje alacsony érzékenységű környezetben nőtt, míg magas érzékenységű gondozási feltételek esetében nem (DETLING, 2000). Mindezek a tények a korai szülő-gyermek kapcsolat fontosságára utalnak, arra, hogy életünk általában hatalmas fejlődési lehetőségekkel indul, e lehetőségek kibontakozása a fizikai és társas környezettel való interakció terében zajlik. A rossz bánásmód következményei eltérnek aszerint, hogy az egyedfejlődés melyik periódusában történnek, mennyi ideig tartottak és mennyire voltak súlyos, károsító hatásúak. Így a korán elszenvedett bántalmazás biztosan megnehezíti egy későbbi fejlődési periódus kihívásaival való megbirkózást. A krónikus bántalmazás iskoláskorra károsítja a mentális képességeket, növeli az externalizáló problémákat, a fiatalkori bűnelkövetést, alacsony szintű rezilienciát, csökkent társas és megküzdő hatékonyságot eredményez, szemben azzal, ha a rossz bánásmód átmeneti periódusra korlátozódott.

Tehetségmodellek – mediátor tényezők

Nem kíván hosszabb magyarázatot, hogy a korai fejlődésről szóló ismereteknek nagyobb szerepet *kell* kapniuk a tehetséggondozásban. Ugyanakkor számos tényező ismert, melyek aktuálisan segíthetik vagy éppen gátolhatják a tehetség kibontakozását. Ezekről számos tehetségmodell tájékoztat bennünket (összefoglalóan lásd BALOGH, 2012).



3. ábra. A München-modell (HELLER ÉS MTSAI, 2008, 96 nyomán)

Ehhez nyújthat segítséget a 3. ábra. Az ábra bal oldalán találjuk azokat a mentális képességeket – *prediktorokat* –, melyek számos segítő és/vagy gátló személyen belüli és környezeti tényezőket – *moderátorok* –, melyek meghatározóan fontos szerepet kapnak a tehetség kibontakozásában. A feladat adott: a segítő faktorok felismerése, erősítése, a gátló tényezők hatásainak csökkentése. A tehetséggondozás elsődleges helye az iskola, egyre több, a tehetséggondozásban is képzett pedagógus segíti ezt a munkát. Ebben azonban *sokkal korábbi, sokkal nagyobb együttműködés szükséges a családdal*, hogy az egyéni erőfeszítések a legjobb eredményt hozhassák.

Irodalom

- BALOGH LÁSZLÓ (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- BOWLBY, J. (1969/1982): *Attachment and loss* (Vol. 1). Basic Books, New York.
- DETLING, A., PARKER, S.W., LANE, S., SEBANC, A., GUNNAR, M. R. (2000): Quality of care and temperament determine whether cortisol levels rise over the day for children in full-day childcare. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 819–836.
- EDELMAN, G. (1987): *Neural Darwinism*. Basic Books, New York.
- EASTERBROOKS, M. A., GOLDBERG, W. A. (1984): Toddler Development in the Family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development*, 55, 740–752.
- FLOURI, E. (2005): *Fathering and Child Outcomes*. John Wiley, New Jersey.
- FREEMAN, J. (1991): *Gifted Children Growing up*. Cassell, London.
- GLAVEANU, V. P. (2010): Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 79–93.
- HACKMAN, D. A., FARAH, M. (2008): Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science*, 13, 2. 65–72.
- HELLER, K. A., NEVILLE J. SCHOFIELD, N. J. (2008): Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. In: Pfeiffer, S. I. (ed.): *Handbook of Giftedness in children*. Springer, New York, 93–115.
- KAUFMAN, J. C., BEGHETTO, R. A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1. 1–12.
- LAMB, M. E. (2002): Infant-father attachments and their impact on child development. In: Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N. (eds): *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*.
- MICHAELS, E., HANDFIELD-JONES, H., AXELROD, B. (2001): *The war for talent*. Harvard Business School Press, Boston.

- NG, P. T. (2011) Singapore's response to the global war for talent: Politics and education. *International Journal of Educational Development*, 31, 262–268.
- O'CONNOR, E., MCCARTNEY, K. (2007): Attachment and cognitive skills: An investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 458–476.
- OLÁH ATTILA (2010): Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65, 189–198.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. (1992): *Human Development*. (5th ed.) McGraw-Hill, New York.
- PLÉH CSABA (2010a): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65, 2. 199–220.
- PLÉH CSABA (2010b): Öröklés- és környezetelvű érvelés az 1970-es évek fordulóján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65, 2. 39–50.
- PLOMIN, R. (2004): Genetics and developmental psychology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 341–352.
- SAPOLSKY, R. M. (2000): Glucocorticoids and Hippocampal Atrophy in Neuropsychiatric Disorders. *Archives of General Psychiatry*, 57, 925–935.
- SCHELLENBERG, E. G. (2011): Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 283–302 .
- SCHELLENBERG, E. G., WEISS, M. W. (2013): Music and cognitive abilities. In: Deutsch, D. (ed.): *The psychology of music*. (3rd ed.) Elsevier, Amsterdam, 499–550
- SROUFE, L. A., EGELAND, B., CARLSON, E., COLLINS, W. A. (2005): *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: Guilford Publications.
- WILLIAMS, E., RADIN, N. (1999): Effects of Father Participation in Child Rearing: Twenty-Year Follow-Up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 3. 328–336.
- ZATORRE, R. 2005. Music, the food of neuroscience? *Nature*, 434, 312–315.

GÉNIUSZ MŰHELY 15/2.

A KÉPESSÉGMÉRÉS DILEMMÁI:
A DIAGNOSZTIKUS MÉRÉSEK (eDia)
SZEREPE ÉS HELYE A MAGYAR
KÖZOKTATÁSBAN

Molnár Gyöngyvér

SZTE Neveléstudományi Intézet, Oktatáselméleti Kutatócsoport

Levelezési cím: 6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30-34.

E-mail: gymolnar@edpsy.u-szeged.hu

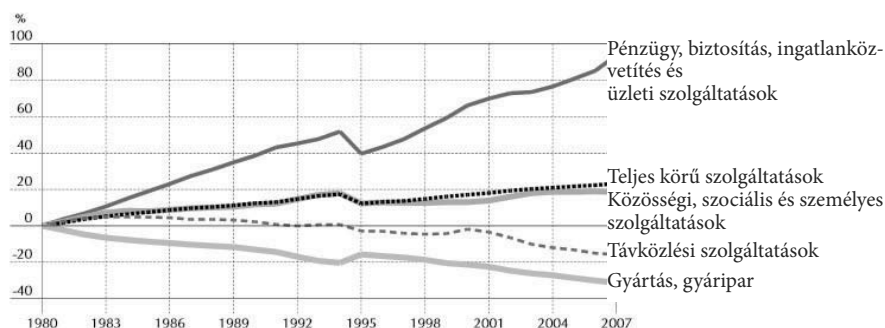
„Amit nem tudunk megmérni,
azon nem tudunk javítani.”

(Kelvin)

Absztrakt

Egy oktatási rendszer sikeressége, az oktatási rendszerből kilépő diákok képesség- és tudásszintje alapvetően meghatározza az adott társadalom jövőjét, életminőségét, a munkanélküliségi rátákat és a nemzetközileg is versenyképes munkaerő arányát, azaz az adott társadalom gazdaságának fejlődését, fejlődési potenciáját. A 21. századra már empirikusan bizonyított tény, hogy nemzetközi szinten minden egyes eddig megfigyelt és jelen pillanatban is folyamatban lévő jelentős mértékű gazdasági fejlődés alapja az oktatás megváltozott minőségében keresendő (lásd pl. OECD, 2010a). Az oktatás minőségi fejlesztése és fejlődése nélkül nem valósítható meg jelentős mértékű, tartósnak nevezhető gazdasági növekedés se közép, se hosszú távon.

A tudás társadalmában egyre kevesebb olyan munkakör van, amely megfelelő szintű írástudás, kommunikációs készség és infokommunikációs műveltség nélkül végezhető. Az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) 2013-as elemzése számszerűsítette az elmúlt négy évtizedben végbenemő munkaerő-piaci struktúraváltást, miszerint az ezredforduló után tíz évvel egyértelműen túlsúlyba kerültek a befektetési, ingatlan-, biztosítási, üzleti jellegű szolgáltatást biztosító munkahelyek száma, amelyek kivétel nélkül magasabb képességszintű emberek foglalkoztatására alapoznak (1. ábra; OECD, 2013b). A hatékony szolgáltatást nyújtó munkavégzés alapeleme az információhoz való gyors hozzáférés, azok hatékony elemzése és továbbítása, amely tevékenységek a 21. században elképzelhetetlenek technológiai eszközök és vonatkozó képességek (pl. megfelelő szintű információs és kommunikációs technológiai képesség, kritikai gondolkodás, problémamegoldó képesség, kommunikációs képesség) birtoklása nélkül. A modern munkavállaló egyik legfontosabb képességévé a tanulás és a megtanult ismeretek, elsajátított készségek alkalmazásának képessége lett (OECD, 2013a). A munkafolyamatok gyors változása következtében fokozatosan háttérbe szorultak az alacsony képzettséggel is ellátható mechanikus munkafolyamatok (TRILLING ÉS FADEL, 2009), azok szerepét átvették a gépek, átvette a technológia.



1. ábra. Az ipari szektorban történő foglalkoztatás jellegének változása 1980 és 2007 között (forrás: OECD, 2013b 48)

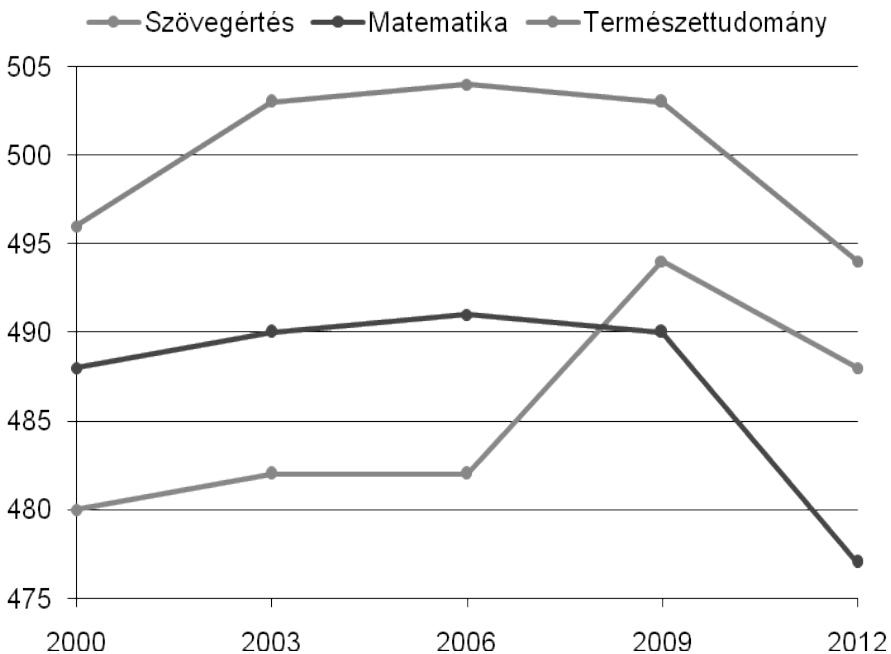
A tanulmány három nagy tematikus egységbe szerveződik. Az első részben áttekintjük, mit mutatnak a nemzetközi oktatási vonatkozású felmérések adatai, hogyan jellemezhető a magyar iskolarendszer eredményessége. A második egységben a képességek fejlődésének főbb tulajdonságait figyelembe véve felvázoljuk a tudományos alapokra helyezett változtatások főbb irányvonalait, ismertetjük az új pályára állítás egyik lehetőségét. A tanulmány harmadik részében a számítógép alapú tesztek kisiskoláskorban történő alkalmazhatóságát, az eDia rendszer főbb ismérveit és a magyar közoktatás értékelési rendszerében elfoglalt helyét ismertetjük.

Oktatási rendszerünk sikeressége nemzetközi összehasonlításban

Az 1970-es és 80-as években végzett nemzetközi tudásszintmérő vizsgálatokon, az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) szervezet által szervezett TIMSS-kutatásokon a magyar 8. évfolyamos diákok világszinten is kiemelkedő eredményt értek el, mindenkit megelőzve, a világ élvonalában voltak. Az alapvetően kurrikulumorientált, tantervi tartalmakhoz közel álló feladatokat tartalmazó vizsgálat sorozat eredménye mindenkit megnyugtatott, hogy rendben van a magyar közoktatás, diákjaink a világ legjobbjai közé tartoznak. Ezek után mindenkit sokkoltak az ezredforduló OECD PISA- (*Programme for International Student Assessment*) eredményei, miszerint 15 éves diákjaink már nincsenek a világ élvonalában, a tudás iskolán kívüli hasznosíthatósága tekintetében a fejlett országok átlagos képességszintjén teljesítettek. E felismerés ellenére jelentős mértékű, minőségi javulást generáló változtatás

nem történt oktatási rendszerünkben, ehelyett az eredmények különböző interpretációjával: a tudás alkalmazhatósága fontosságának megkérdőjelezésével és a diszciplináris tudás előtérbe helyezésével találkozhattunk.

Az országok egy részében a PISA-eredmények hatására jelentős mértékű, tudományos alapokra helyezett beavatkozássorozat indult el (pl. Németország, Lengyelország), aminek következtében ma, 14 évvel a PISA-vizsgálatsorozat indulása után már jelentős mértékű teljesítménybeli különbség alakult ki a német, a lengyel és a magyar diákok teljesítménye között (az ezredfordulón még azonos volt átlagos képességszintjük). Mindeközben diákjaink teljesítményváltozása nem kedvező oktatási rendszerünk sikerességének megítélése szempontjából (OECD, 2010c, lásd 2. ábra).



2. ábra. A magyar diákok OECD PISA-teszteken nyújtott teljesítményének változása 2000 és 2012 között (forrás: CSAPÓ, 2014)

A helyzetkép teljessége érdekében nézzük meg ugyanezen időintervallumban a tantervek tartalmához közelebb álló feladatokat kiközvetítő TIMSS-*(Trends in International Mathematics and Science Study)* kutatások eredményeit, vajon e területen még mindig a világ élvonalában teljesítenek diákjaink? A PISA-vizsgálatsorozat eredményei kapcsán megismert ábrához hasonló grafikonnal szembesülhetünk, azaz nemcsak a nemzetközi szinten értékesnek szá-

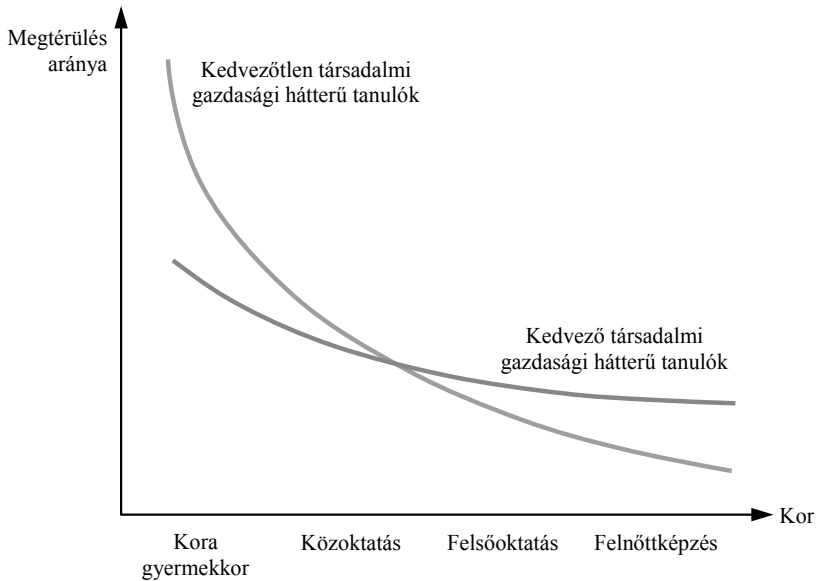
mító tudás változott meg, hanem már a '70-es, '80-as években értékesnek számító diszciplináris tudás vonatkozásában sem vagyunk az élvonalban. A változás iránya pedig társadalmi-gazdasági fejlődésünk szempontjából sem kedvező.

Az eredmények még aggasztóbbak, ha megnézzük a legalacsonyabban teljesítő 15 éves diákok arányát, ők azok, akik olvasásból funkcionális analfabéták, matematikából pedig még az alapműveletek elvégzésével is problémáik vannak. A 2012-es PISA-vizsgálatok eredményei alapján diákjaink közel 19,7%-a funkcionális analfabéta. Ők azok a diákok, akik lehet, hogy felismerik a betűket, kiolvassák a szavakat, de értő olvasási képességük nincs olyan szinten, ami elegendő lenne a sikeres életvezetéshez, a munkavállaláshoz. Ez az arány a matematika esetén még magasabb, 28,1%, és növekedő tendenciát mutat (2003-ban még 23% volt). Ezzel szemben nagyon alacsony a legmagasabban teljesítők aránya a populációban, matematikából a diákok 2,1%-a, természettudományokból 0,5%-a tartozik a világ élvonalához.

Az eredmények és a tendenciák alapján egyértelműen levonható az a következtetés, hogy változtatásra van szükség. A nemzetközi elemzések eredményei alapján egy jól irányzott oktatáspolitikával van remény a változtatásra. Számos országnak sikerült már új pályára állítani oktatási rendszere sikerességét. Mit tegyünk, mit tehetünk? Hova koncentráljuk energiáinkat?

A nemzetközi tudásszintmérő programok és a nemzetközi összehasonlító elemzések hatására az elmúlt évtizedben sok elemzés fókuszált arra, hogy ha új pályára szeretnénk állítani egy ország oktatási rendszerének sikerességét, jelentős mértékben növelve a kimenetkor diagnosztizálható átlagos képességszintet, akkor hova koncentráljuk a rendelkezésre álló forrásokat (lásd pl. OECD, 2010a,b; 2013a). Az elemzések egyértelműen a kora gyermekkor kiemelkedő szerepét mutatják (3. ábra), a kora gyermekkorban történő fejlesztések, beruházások később hatványozottan kamatoznak, a hátrányok kiegyenlítésével pedig nagy hozamot lehet elérni (CSAPÓ, NIKOLOV ÉS MOLNÁR, 2011).

Az OECD elemzései szerint a magyar közoktatásban a reziliens diákok aránya 4% (OECD, 2013a), ők azok, akik az oktatás során a bemenetkor legalacsonyabban teljesítők közül az oktatási rendszerből kilépve már a legmagasabban teljesítő diákok közé tartoznak, náluk érvényesül igazán a kiegyenlítő hatás. Ez az arány nagyon csekély, van ország, ahol ez 30%-os. A közoktatás végén fordított helyzet bontakozik ki, akkor a már kialakult lemaradásokat csak jelentősebb erőfeszítéssel lehet behozni, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben pedig egyértelműen a legkiválóbbak támogatásával lehet elérni a legnagyobb eredményt.

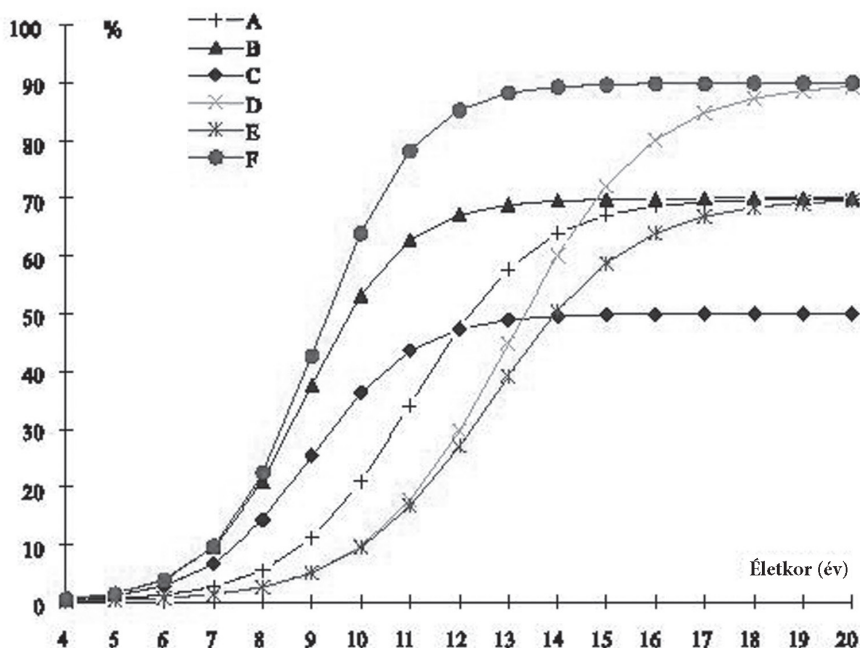


3. ábra. Az oktatási befektetések megtérülési rátája az életkor függvényében az alacsony és a magas társadalmi státuszú tanulók esetében (forrás: CSAPÓ, NIKOLOV ÉS MOLNÁR, 2011, 61)

A képességek fejlődésének menete és a kapcsolatos téves elképzelések

A sikeres változtatás egyik feltétele, hogy figyelembe vesszük a képességek fejlődésének két főbb jellemzőjét, miszerint egyrészt a köznapi felfogással ellentétben a fejlődés menete nem lineáris, hanem logisztikus, egy elnyújtott S alakú görbével jellemezhető (4. ábra). Ennek következtében, ha valaki gyermekkorában „csodagyerek”, nem feltétlen lesz belőle „csodafelnőtt” (lásd pl. a 4. ábra B vagy C diákja), illetve fordítva, nem feltétlen „csodagyerek” az, aki később „csodafelnőtt” lesz (lásd a 4. ábra D diákja). A fejlettség pillanatnyi fokából nem jósolható meg egyértelműen a későbbi fejlettségi szint – a diákok fejlettségük szintjének tekintetében akár kétszer is helyet cserélhetnek –, holott oktatási rendszerünk szelektációs mechanizmusa (CSAPÓ, MOLNÁR ÉS KINYÓ, 2009) épp erre épít, tévesen feltételezi, hogy a képességek fejlődése lineáris. Másrészt a diákok fejlődés szempontjából nem homogének, miközben iskolarendszerünk ezt feltételezi, amikor mindenkinek ugyanakkor ugyanazt, ugyanannyi ideig tanítja, és nem veszi figyelembe a diákok fejlődésében rejlő fáziskülönbségeket.

E két helytelen megközelítés, elképzelés kapcsán egy mindennapi példával élnek, ami kapcsán még nem lépnek működésbe e tévképzetek, téves elképzelések. Különböző életkorban kezdünk járni tanulni és nem állnak elénk egyéves születésnapunkon szüleink, hogy ma van a napja, hogy elkezdjünk megtanulni járni. Végül ezek egyike sem határozza meg azt, hogy megtanulunk-e járni, és független ezektől a tényezőktől az is, hogy esetleg később olimpiai futók leszünk-e. Ezt a filozófiát természetesen csak akkor lehet alkalmazni a mai oktatásban, ha el tudjuk egymástól különíteni a lényegest a lényegteltől, és a diákok közti különbséget egyféle fejlődésbeli fáziskülönbségnek fogjuk fel. A lényeges képességek tekintetében pedig mindenkit a sikeres továbblépéshez szükséges kritériumszintig fejlesztünk.



4. ábra. A fejlődés logisztikus görbéi (forrás: MOLNÁR ÉS CSAPÓ, 2003)

Mindezek fényében az oktatás megújításának, új pályára állításának feltétele a kora gyermekkori nevelés (óvoda és elemi osztályok) fontosságának felértékelése, minőségének javítása. Nélkülözhetetlen a tananyagot közvetítő iskola meghaladása, a lényeges és a lényegtelen tananyagelemek szétválasztása. Például alsó tagozatban minden egyes diák esetében az alapvető, lényeges készségek, képességek kritériumszintig történő fejlesztése, azaz ne fordulhasson elő,

hogy megfelelő olvasási és számolási készségek nélkül lép valaki felső tagozatba, mert akkor eleve kudarcra van ítélve tanulása, iskolai sikeressége, későbbi munkaerő-piaci elhelyezkedése. Mindennek alapvető feltétele annak megállapítása, hogy hol tart a diák a legfontosabb képességek, készségek fejlődése tekintetében. Ehhez egy kis tételt bíró, gyors visszacsatolást biztosító, azaz lehetőség szerint technológia alapú, sok feladatot, tesztet tartalmazó diagnosztikus mérés-értékelési rendszer szükséges.

A számítógép alapú tesztek kisiskolás korban történő alkalmazhatósága és az eDia rendszer

Egy technológiaalapú diagnosztikus értékelési rendszer kisiskolás korban történő alkalmazása esetén felmerülő első kérdés, hogy egyáltalán kivitelezhető-e, megvalósítható-e, a diákok tudják-e már az iskolába lépéskor használni a számítógépet (egeret és billentyűzetet) olyan szinten, ami szükséges az online tesztek megoldásához? E kérdés megválaszolása érdekében két kutatást indítottunk. Az első adatfelvétel mintáját 1–4. évfolyamos diákok ($n=1195$), míg a második adatfelvételét kizárólag első évfolyamos diákok alkották ($n=4952$). Az 5. ábra a teszt egyik feladatát mutatja (további feladatokat lásd edia.hu/ok). A tesztek megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (1. évf.: Cronbach- $\alpha=0,79$ és $0,87$).

Segíts befejezni Kippkoppnak a Karácsonyfa díszítését!
Húzd a gömböket a fára, hogy mindegyik színes legyen!



5. ábra. Egérkezelést mérő példafeladat (vonszolás pontossága)

A kutatások eredménye megerősítette azt a hipotézisünket, hogy az első évfolyamos diákoknak általánosságban nem jelent problémát az egér és a billentyűzet használata. A billentyűzet használatában egyedül a ritka karakterek, mondatok begépelése vagy időkorlátos feladatok esetén támadt nehézségük (részletesen lásd MOLNÁR, TONGORI ÉS PLUHÁR, 2015). Ennek értelmében már kisiskolás korban is alkalmazhatóak számítógép alapú tesztek a diákok képességfejlettségi szintjének diagnosztizálása céljából, a fenti kutatási eredmények figyelembevételével.

A tanulmány további részében áttekintjük a digitális feladatokat tartalmazó és kiközvetítő eDia rendszer főbb ismertetőjegyeit, illetve a rendszer helyét a magyar közoktatás értékelési rendszerében. Az eDia egy online segítő-fejlesztő, diagnosztikus mérésértékelési rendszer (MOLNÁR ÉS CSAPÓ, 2013), ami integrálja mindazon ismeretünket, amit a Szegedi Műhely papíralapú kutatásai kapcsán összegyűjtöttünk, valamint ami lehetőségeket és előnyöket a technológia a mérés-értékelés terén nyújtani tud.

Az eDia nemcsak egy mérésértékelési platform, hanem egy tartalommal felöltött rendszer. A közel 10 000 online feladat elsősorban elsőtől hatodik évfolyamos diákok részére készül, olvasás-szövegértés, matematika és természettudomány területeken. A feladatfejlesztés az oktatás legfőbb céljait tükröző tartalmi kereteken nyugszik (CSAPÓ ÉS SZABÓ, 2012; CSAPÓ ÉS SZENDREI, 2011; CSAPÓ ÉS CSÉPE, 2012) és egy háromdimenziós modellen alapul. Ennek értelmében területenként a feladatok egyharmada (1) a fejlődés pszichológiai sajátosságait figyelembe vevő értelmi, gondolkodási képességek fejlettségi szintjének mérését célozzák, azaz például a matematika vagy a természettudományok megfelelő mértékben fejlesztik-e a diákok gondolkodását. (2) A feladatok egy másik harmada az iskolában elsajátított tudás széles körben történő alkalmazhatóságának vizsgálatát veszi górcső alá, azaz e feladatok azt diagnosztizálják, hogy tudják-e a diákok új kontextusban, más tantárgyakon belül vagy akár az iskolán kívüli helyzetekben alkalmazni ismereteiket, amit például matematikaórán tanultak (a PISA-, illetve az Országos kompetenciamérés feladataihoz közel álló feladatok). Végül, a feladatok harmadik része (3) az egyes szaktudományok által igazolt, diszciplináris tudás mérését valósítják meg, azaz segítségükkel meghatározható, hogy elsajátították-e a diákok mindazt a tudást, amit az adott terület mint tudományos diszciplína felkínál számukra, amelyek az adott életkorban szerepelnek a tantervekben, tankönyvekben (a TIMSS-kutatások feladataihoz közel álló feladatok).

A matematika és természettudományos feladatok instrukciói első, második és harmadik évfolyamon meghallgathatóak. Ezzel – legújabb kutatási eredményeink szerint – sikerült kiküszöbölni azt, hogy e területek vonatkozásában a diákok olvasási képességének fejlettségi szintjének mérésére kerüljön sor.

A feladatok, tesztek megoldása során változatos, 21. századi feladatformákkal és válaszadási lehetőségekkel találkozhatnak a diákok, többek között olyan feladatokkal is, melyek papíralapú kivitelezése nem megvalósítható (pl. egy madár felismerése annak hangja alapján). A 6. ábra az eDia rendszer egy matematika-feladatát mutatja.

A kosaradban van 6 gomba. Egészítsd ki 10-re!



Vissza

Tovább

6. ábra. Egy matematikaalkalmazás első évfolyamos eDia feladat

Az eDia rendszerben futó feladatok összességükben a korábbiaknál változatosabb feladatformák alkalmazását teszik lehetővé. Miután a feladatok utasításait nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják a gyerekek, így a tesztek a még olvasni nem tudó vagy olvasási nehézségekkel küzdő diákok körében is használhatók. A hangok mellett képek, animációk, videók teszik még színesebbé, életszerűbbé a feladatokat. A tanulók feladatokra adott válaszaikat változatos formában adhatják meg, például kijelöléssel (szövegben szavak, mondatok kijelölése), kattintással, kattintással átszínezéssel, objektumok mozgatásával, átrendezésével (drag-and-drop típusú feladatok), összekötéssel (nyilak, egyenesek rajzolása két objektum közé) stb.

Az eDia így nemcsak egyszerű feleletválasztós feladatok, hanem multimédiás elemek (pl. hang, videó, animáció) és a technológia új lehetőségeit maximálisan kihasználó feladattípusok (pl. dinamikusan változó feladatkörnyezet) közvetítésére is alkalmas. Mindezzel lehetőség nyílik egyrészt a már korábban

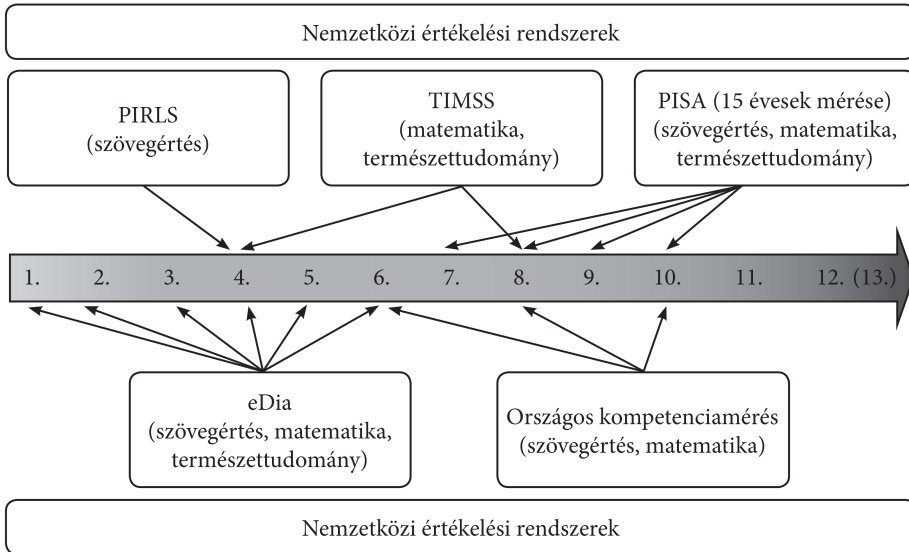
is vizsgált tudás- és képességterületek új, innovatív és a diákok számára motiválóbb környezetben történő vizsgálatára. Ezért az eDia rendszer fejlesztését megvalósító Diagnosztikus mérések fejlesztése című projekt keretein belül nemcsak a három fő területre, de 16 további területre is dolgoznak ki számítógép alapú tesztek az SZTE OK munkatársai (pl. iskolakészültség, gazdasági műveltség, zenei képességek, induktív gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, IKT műveltség, motiváció, egészségműveltség, vizuális képességek; lásd ZSOLNAI ÉS CSAPÓ, 2015). Az edia.hu/ok internetes oldalon regisztráció után hozzáférhetőek és megoldhatóak a projekt demótesztjei.

Az eDia rendszer alkalmazásával megvalósítható a diákok fejlődésének nyomon követése. Ha elnyeri a rendszer végleges állapotát, azaz, ismerjük a feladatok viselkedését, nehézségét, akkor kivitelezhetővé válik az objektív viszonyítási pontokkal ellátott visszajelzés mellett történő személyre szabott tesztelés. Ennek alapvető feltétele a feladatok nehézségének, viselkedésének ismerete, ezért a projekt jelenlegi fázisában véletlenszerűen kerülnek kiosztásra a rendszer feladatai.

Jelenleg a diákok a számukra kikövetített teszt utolsó feladatának megoldása után egy százalékos visszajelzést kapnak, amit különböző viszonyítási pontokkal (osztály-, évfolyam-, iskolaszintű, regionális, országos adatok) együtt a pedagógusok másnap elérhetnek a rendszerben. A rendszer teljes mértékű kiépítése után a partneriskolai hálózatunkban lévő és a rendszert használó pedagógusok a tesztelés után nemcsak a diákok százalékos teljesítményét fogják látni, hanem azt is, hogy például ötödikes tanítványaik az adatfelvételi periódusban nyújtott teljesítménnyel hol helyezkednek el az országban lévő többi ötödikes diák teljesítménye között, és mindez hogyan viszonyul a továbblépéshez szükséges kritériumszinthez. Ez egy kulcsfontosságú, ugyanakkor az oktatási rendszerünkben jelen pillanatban hiányzó információ. (Az intézményi és nem diákszintű értékelésre fókuszáló Országos kompetenciamérés csak néhány évfolyam kapcsán és hét hónapos visszacsatolási idővel ad hasonló információt a pedagógusok számára.) A gyors és objektív viszonyítási pontokkal ellátott, bármilyen gyakran alkalmazható online diagnosztikus értékelési rendszer segíteni fogja a tanulási nehézségek korai azonosítását is, és ezáltal segíti az oktatás minőségének javítását.

Az eDia rendszer szervesen illeszkedik a magyar értékelési rendszerbe, valamint hiánypótlónak tekinthető a főképp idősebb diákok mérésére fókuszáló hazai és nemzetközi kutatási projektek vonatkozásában (7. ábra). A rendszer nagy előnye, hogy mind a diákok, mind a pedagógusok, mind az iskolák szintjén tét nélkül alkalmazható. A rendszer használatával a diákok gyakorolhatják a számítógép alapú tesztkörnyezetben történő feladatmegoldást, miközben a diagnosztikus rendszer sokkal átfogóbb képet ad a diákok fejlődéséről, mint az

iskolai számonkérések, megfigyelések. Utóbbiak főként a tudás egy szeletére, egy dimenziójára fókuszálnak, arra, hogy a diákok megtanulták-e a tanórán feldolgozott tananyagot, a tankönyvekben szereplő ismereteket. A három fő terület három dimenziójában történő rendszeres visszajelzés hozzásegítheti a tanulókat ahhoz, hogy a tanulás hatékonyabban fejlessze képességeiket, és szélesebb körben tudják a tanultakat alkalmazni.



7. ábra. A pedagógiai értékelés Magyarországon (BALÁZSI ÉS MTSAI, 2010 ábrázolása alapján)

Az eDia rendszert rendszeresen használó diákok képességszintje e három fő terület vonatkozásában várhatóan magasabb lesz, mint a kontrollcsoport azonos helyzetű diákjainak képességszintje. Jelen pillanatban több mint 800 általános iskola (és a minorterületek kapcsán több mint 100 középiskola) csatlakozott az SZTE OK eDia Partneriskolai hálózatához, azaz az eDia rendszeres használatához. A 8. ábra a csatlakozott általános iskolákat mutatja, de várjuk további iskolák jelentkezését is (edia.hu honlapon elérhető regisztrációs űrlap segítségével).



8. ábra. Az eDia rendszerhez csatlakozott több mint 800 általános iskola 2014-ben (forrás: edia.hu)

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását az SZTE OK „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című TÁMOP-3.1.9-11/1-2012-0001 számú projektje támogatta.

Irodalom

- BALÁZSI ILDIKÓ, OSTORICS LÁSZLÓ, SCHUMANN RÓBERT, SZALAY BALÁZS, SZEPESI ILDIKÓ (2010): *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz évtávlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2014): Értelmezési keretek a PISA 2012 eredményeihez. Előadás. Rendszerszintű mérések az oktatásban. PISA 2012. Szeged, 2014. január 25.
- CSAPÓ BENŐ, CSÉPE VALÉRIA (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ, SZABÓ GÁBOR (2012, szerk.): *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ, SZENDREI MÁRIA (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- CSAPÓ BENŐ, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, KINYÓ LÁSZLÓ (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4, 3–13.
- CSAPÓ BENŐ, NIKOLOV MARIANNE, MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2011): Az oktatás szerepe a nemzeti erőforrások fejlesztésében. Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia. Háttér tanulmány.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR, CSAPÓ BENŐ (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2, 57–69.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR, CSAPÓ BENŐ (2013): Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2012. április 11–13. 82. o.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR, TONGORI ÁGOTA, PLUHÁR ZSUZSA (2015): Az informatikai műveltség online mérése. In: ZSOLNAI ANIKÓ, CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Megjelenés alatt.
- OECD (2010a): *The high costs of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OECD, Paris.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results, Vol. IV.: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. OECD, Paris.
- OECD (2010c): *PISA 2009 Results Vol. V.: Learning trends. Changes in student performance since 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2013a): *PISA 2012 Results. What 15-year-olds know and what they can do with what they know (Volume I)*. OECD, Paris.
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*. OECD, Paris.
- TRILLING B., FADEL. C. (2009): *21st Century skills. Learning for life in our time*. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco.
- ZSOLNAI ANIKÓ, CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Megjelenés alatt.

GÉNIUSZ MŰHELY 15/3.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK
TEHETSÉGGONDOZÁSÁNAK
ELMÉLETI PROBLÉMÁI
A 2014. NOVEMBER 29-I KERÉKASZTAL-
BESZÉLGETÉS ÖSSZEFOGLALÓJA

Fuszek Csilla

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
Levelezési cím: 1119 Budapest, Mérnök utca 39.
E-mail: fuszekcs@gmail.com

Absztrakt

A konferencia szervezői a kerekasztal témájául a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásának elméleti kérdéseit választották. A témával számos tudomány foglalkozik: pl. szociológia, nevelésszociológia, pszichológia, neveléstudomány, neurobiológia. A szervezők célja is egyértelműen az volt, hogy ezt a sokszínűséget, a téma többféle megközelítési lehetőségét tükrözze a kerekasztal-beszélgetésre meghívott szakemberek összetétele.

Így nem véletlen, hogy a beszélgetés résztvevői a hátrányos helyzet értelmezését is különbözőképpen közelítették meg, nem csupán a szociológiai értelmezéshez legközelebb álló jelenlegi törvényi definícióból indultak ki.²

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

67/A. §⁴⁴⁶(1) Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

- a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,
- b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,
- c) ⁴⁴⁷ a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

(2) **Halmazottan hátrányos helyzetű**

- a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)-c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll,
- b) a nevelésbe vett gyermek,
- c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

Az is a tudományterületek sokszínűségéből fakad, hogy vita viszonylag ritkán alakult ki a beszélgetők közt, sőt a hozzászólásokat végigolvasva lehet, hogy úgy tűnik, hogy sokszor a válaszok között nincs minden esetben találkozási pont. Ez egyrészt – ahogy ez a szerkesztett szövegből is kiderül – rámutat arra, hogy erről a kérdéskörrel különböző érvényes narratívákban gondolkodunk, másrészt megmutatja a probléma összetettségét is.

A válaszadó szakembereket (egy kivételtől eltekintve) azonban összekötötte, hogy életpályájuk folyamán a hátrányos helyzetű diákok oktatása, illetve többségében hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó oktatási intézmények vezetése során számos gyakorlati tapasztalatot is szereztek.

A kerekasztal-beszélgetés tartalmát összefoglaló cikk a részt vevő szakértőknek a konferencián elhangzott kérdésekre adott írásbeli válaszai alapján született.

A kerekasztal-beszélgetésen részt vett:

Fehérvári Anikó – szociológus, OFI tudományos főmunkatárs, a Kutatási Központ vezetője. Kutatási területei: egyenlőtlenségek, méltányosság, hátrányos helyzet, Arany János Programok.

K. Nagy Emese – agrármérnök, mérnök tanár, angol nyelvtanár, a neveléstudomány doktora. A Miskolci Egyetem docense és a hejőkeresztúri iskola vezetője. Kutatási területe a hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezelése, valamint annak feltárása, hogy a pedagógusképzésben milyen lehetőség adódik a hallgatók felkészítésére a szocializáltságban és tudásban heterogén tanuló csoport nevelésére.

Orosz Lajos – ASHOKA- és Solt Ottilia-díjas gyógypedagógus, festőművész, nevelésszociológiai doktoranduszjelölt (PTE). Kutatási területe program- és technológiafejlesztés, Hétszínvirág Általános Iskola, később Egységes Gyógypedagógiai Módszertani intézmény egykori igazgatója, jelenleg a Nemzeti Közszerkeleti Egyetem Közigazgatás Tudományi Kara mellett működő Vezető és Továbbképző Intézet minőségirányítási vezetője.

Péter-Szarka Szilvia – pszichológus, a Debreceni Egyetem adjunktusa, a pszichológiai tudományok doktora. Kutatási területei: motiváció, az iskolai teljesítmény nem kognitív meghatározói, pozitív pszichológia és a tehetséggondozás, a kreatív klíma az iskolában és a munkahelyen, hátrányos helyzetű tehetségekkel kapcsolatos vizsgálatok

Varga Aranka – Solt Ottilia-díjas pedagógus, a Pécsi Egyetem adjunktusa, nevelésszociológiai doktor, a Wlilocki Henrik szakkollégium vezető tanára. Kutatási területei: nevelésszociológia tudományterületen: a szociálisan hátrányos helyzetű, a roma/cigány tanulók, a gyermekvédelemben élők szocializációja, nyelvi szocializációja és iskolázottsága, valamint ezzel összefüggő szakpolitikák és intézményi szintű cselekvések; pedagógia tudományterületen: interkul-

turális nevelés, kooperatív tanulásszervezés és az inkluzív iskolai környezet ismérvei az esélyegyenlőséggel és méltányossággal összefüggésben.

A kerekasztal-beszélgetés moderátora és a beszélgetésből készült cikk szerkesztője **Fuszek Csilla** – pedagógus, a Budapesti Európai Tehetségközpont igazgatója, ELTE PPK óraadó tanára.

A tehetségfejlesztés/kibontakoztatás lehetősége szempontjából kiindulva az Ön kutatásai/gyakorlata szerint kit tekint hátrányos helyzetűnek?

Varga Aranka:

Több mint húsz esztendővel ezelőtt, amikor az akkor induló Gandhi (roma/cigány nemzetiségi) Gimnáziumba kerestük a diákokat, úgy jártuk a Dél-Dunántúl falvainak kisiskoláit, hogy olyan tehetséges diákokat keresünk, akik támogatás nélkül nem tudnának érettségijhez jutni. Elsősorban roma/cigány általános iskolásokat kerestünk, de akadtak olyan diákok is, akik nem cigány családban éltek, de rendkívül nagy szegénységben. Az általános iskolában dolgozó pedagógusok főként olyan diákjukat ajánlották figyelmünkbe, akikben felfedezni vélték a tehetséget valamely területen, még ha iskolai osztályzataik ezt nem is mindig tükrözték. Az első „gandhis” felvételre (1993 őszén) behívott több mint 100 diáknak éppen ezért nem a bizonyítványát néztük, hanem olyan interaktív feladatokban vettek részt, amelyek a személyes és társas kompetenciáikat tárták fel. Ez a példa egész pályafutásom alatt meghatározóan van jelen, hiszen az azóta már felnőtt első évfolyamos gandhisok, illetve további több száz hátrányos helyzetű diák sikerességének, esetleges kudarcainak lehettem tanúja. Láthattam a személyes életutakat kísérő támogató háttér mi-
benlétét, amelyben a pedagógusok, a kortárscsoporthoz és a családok összefogva segítettek a diákokat azon a nehéz úton, ahol hátrányaik ellenére legtöbbször ki tudták bontakoztatni tehetségük legjavát. A szakirodalom ma már a reziliencia fogalmát használja többek közt arra is, ha valaki nehéz körülményei ellenére képes sikereket elérni. E fogalom mögé nézve nemcsak a sikeres személy egyéni adottságait kell figyelembe vennünk – esetünkben pl. többek közt a tehetségét is –, hanem ezzel együtt azt a támogató környezetet, amely mint közösség segít a megküzdés folyamatában. Ehhez a témához kapcsolódik a PTE Roma Szakkollégiumában éppen most zajló kutatás, amely azt tárja fel, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű egyetemisták között az iskolai pályafutás tekintetében milyen különbségek vannak. Szeretnénk látni, hogy melyek az óhatatlan buktatók, és milyen módon, kiknek a segítségével sikerült azokat elhárítani. Úgy véljük, ez segít majd annak a megértésében, hogy a hátrányos

helyzetből érkező egyetemisták számára milyen támogatás szükséges tehetségük kibontakoztatásához.

Péter-Szarka Szilvia:

A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek meghatározása során a 2011-es Köznevelési Törvényben használt felsorolás direkt és explicit módon nem zárja ki a tehetség és a hátrányos helyzet egyidejű megjelenését. Ugyanakkor a felsorolás jellege³, azaz a hátrányos helyzetű tanuló és a tehetség külön pontba való sorolása némiképp tükrözi a közgondolkodásnak azt a jellegzetességét, miszerint az átlagtól lefelé vagy felfelé való eltérés egy kétpólusú rendszer két szélső értékét jelenti, és ami szerint nem lehet valaki egyidejűleg mindkét csoport tagja: vagy felzárkóztatni kell, vagy a tehetségét gondozni. Ez a gondolatmenet nyilvánvalóan nem helytálló, hiszen ezek a kategóriák nem ugyanolyan attribútumok mentén szerveződnek, más-más jellemzők mentén definiálhatóak, így könnyen lehetséges, hogy valaki mindkét csoport tagja. Éppen ezért a törvény szövegében is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy ezek a kategóriák egyidejűleg vagy egymással interakcióban is megjelenhetnek.

A hátrányos helyzet törvénybeli meghatározása elsősorban a viszonylag könnyen megragadható szociológiai (jövedelem, foglalkoztatottság, iskolázottság) mutatók mentén írja le a hátrányos helyzet fogalmát. Ugyanakkor tudjuk, hogy még ezeket az objektív jellemzőket is időnként újra kell definiálni az adott ország változó gazdasági, társadalmi viszonyai mentén, mert a társadalmi változásokkal együtt az is változik, hogy ki tekinthető hátrányos helyzetűnek. A hátrányos helyzet tehát szociológiai szempontból is értelmezhető, de a tehetségkibontakoztatás szempontjából az egyén szintjén való értelmezése lényegében kikerülhetetlen. Érdemes és szükséges tehát túllépnünk az objektív, könnyen beazonosítható, szociológiai jellegű mutatókon, és szubjektív módon

³ 13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,

kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) **kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,**

is értelmezni a hátrányos helyzet fogalmát. A szubjektív helyzetértelmezés egyszerű lehetősége, ha arra kérdezzük rá, hogy maga a személy milyen társadalmi osztályba tartozónak érzi magát.

Újabb kutatások (RUBIN ÉS MTSI, 2014) még ennél is tovább mennek, és a szubjektív, relatív helyzetértékelés mellett az árnyaltabb öndefiníció fontosságára, valamint az egyéni és a társas identitás hasonlóságára vagy különbségére is felhívják a figyelmet. Ha az egyén személyes öndefiníciójában nincs benne az, hogy ő kiemelkedő, tehetséges, kiváló lehet valamiben, akkor ez a képesség kibontakoztatása szempontjából mindenképp hátrány. Ha nem hisz a képességek fejleszthetőségében, ha a környezettől azt az üzenetet kapja, hogy ő a veleszületett intelligenciája alapján sosem lesz képes kiemelkedő szintű tevékenységre, akkor ez szintén hátrány, mégpedig olyan, amit a környezet, sőt gyakran az iskola is közvetít a gyermek felé. A személyes és a közösségi identitás közötti túl nagy különbség is hátrányt jelenthet a képességek kibontakoztatása szempontjából. Ha a tanuló úgy érzi, hogy van benne valami kiemelkedő, vagy egy komoly érdeklődés, elkötelezettség egy terület iránt, de ezt a környezete nem értékeli, vagy nem ismeri föl, akkor a környezet támogatása híján a potenciál nagy valószínűséggel nem realizálódik valódi teljesítményben. Ha a személyes énkép komoly ellentétbe kerül a társas énképpel és társas támogatással (pl. „Ha tanultabb leszek, kilógok a közösségből”), akkor ez olyan belső értékkonfliktust eredményez, amely komoly nehézséget, akadályt jelent a tanulásban.

K. Nagy Emese:

Amennyiben a hátrányos helyzetre nem jogi megfogalmazás szempontjából gondolunk, úgy minden olyan személyt – a mi esetünkben tanulót – hátrányos helyzetűnek tekinthetünk, aki valamilyen szempontból támogatásra szorul. A hátrányos helyzetet meghatározhatja például az is, hogy ki milyen családba születik, különösen a tekintetben, hogy képzettek-e a szülei, avagy iskolázatlanok. Az sem mindegy, hogy valakinek hol van a lakóhelye. Hátrányt jelenthet, ha nem a fővárosba, hanem vidékre születik, de hátrány az is, ha az ország bizonyos régiójában, pl. határterületén nő fel. És hátrányt jelenthet valamelyik kisebbséghez, például a romákhoz való tartozás is. De hátrányos helyzetként tarthatjuk számon a szülők deviáns viselkedését (például az alkoholizálást) vagy a szülők betegségét is. Ezek a körülmények jelentősen befolyásolhatják egy-egy fiatal iskolai teljesítményét, képességeinek kibontakoztatását. Így a tehetséggondozás feladata sokszor eltöprel ezeknek a hátrányt jelentő körülményeknek a kezelése, leküzdése, hatásuk gyengítése mellett. Ez azt is jelenti, hogy egy hátrányos helyzetű tanuló tehetséggondozásához lényegesen nagyobb időráfordítás, energia, adott esetben anyagi forrás szükséges, mint nem hátrányos helyzetű társa esetében.

Fehérvári Anikó:

A hátrányos vagy éppen halmozottan hátrányos helyzet jogszabályi definíciója állandóan változik, bár sokkal konkrétabb, mint a tehetség definíció. Nehéz mit kezdeni a fogalommal, mert nagyon eltérő tartalmak tartoznak bele. A problémát inkább a tanulói teljesítmények eredményeivel közelíteném meg: alulteljesítők és kiválóan teljesítők vizsgálata alapján.⁴

Sajnos Magyarországon a PISA2012 adatok szerint magas az alulteljesítők aránya, főleg matematikából (28%), a kiválóan teljesítők aránya viszont alacsony (6–9%). A környező közép-európai országokhoz képest mind a kiválóan, mind az alulteljesítők arányában rosszabbul állunk. Például Csehországban 6–13% a kiválóan teljesítők aránya, Lengyelországban 11–17%, az alulteljesítők aránya viszont csak 9–14%. Egyébként az alulteljesítők arányának csökkentése kiemelt EU-s cél, 2020-ig 15% alá kellene jutnunk. (OECD, 2013).

Orosz Lajos:

Az a véleményem, hogy a jogszabályi meghatározások – esetünkben a hátrányos helyzet – kizárólag oktatásszervezési és finanszírozási szempontok és szolgáltatási kényszerek mentén igyekszik csoportokba rendezni az iskoláskorú populációt. Mindezek után jönnek a formális továbbosztó szintek: az életkorok és bizonyos nem validált teljesítménymérések alapján történő osztályozás/osztályokba sorolás, ideértve akár az iskolaérettségi, illetve a tanulási képességvizsgálatot is.

Majd következik az iskolaszervezés: például a párhuzamos osztályok esetén történő ki- és szétválogatás vagy már előtte az iskolák közötti szétválogatás, ezekben a felnőttek szülők és pedagógusok érdekvégyesítési csatái eredményeképpen kerülnek a gyermekek újabb és újabb csoportokba. A külső, akár EU-s vagy hazai forrásokon keresztüli oktatási vagy azt támogató szolgáltatások megjelenése, újabb csoportba sorolási kényszereket indít be a rendszerekben; ilyen például a tehetséggondozás is napjainkban. Ezek a mechanizmusok gyakorlatilag szolgáltatási gyengeségből vezéreltek.

Másképpen fogalmazva: a gyermekekkel érintkező intézményrendszer már az óvodától kezdődően nevelés- és tanításvezérelt és -szervezett, és nem érték/magatartás- és különösen nem tanulásvezérelt és -szervezett. Az intézményrendszer formálódását és működését a gyermeki és tanulói igények – amelyeket a gyermekek rejtetten vagy nyíltan a tudomásunkra hoznak – irányítják a legkevésbé. A nevelésoktatást kiszolgáló „tartalomipar”: a tankönyvkiadók, szolgáltatók és szakszolgáltatást ellátók sem a tanulói igényeket szolgálják ki.

⁴ A PISA-mérésben a képességskálát képességszintekre osztják. Ebben a 2. szint alatt teljesítőket tekintik alulteljesítőknak.

Mindezen tényezők összessége olyan mértékű korlátokat és kereteket hoz létre a gyermekek és tanulók számára, hogy a gyermeki és tanulói önmegvalósítást csak külső, az intézményrendszeren kívülről érkező, kiegészítő tanulástámogató eszközökkel lehet biztosítani. Ám ezekhez az eszközökhöz való hozzáférés korlátozott. Így bizonyos értelemben én minden gyermeket hátrányos helyzetűnek tekintek.

A fentebb leírt korlátok hatásai különösen felerősödnek az elszegényedő társadalmi rétegek esetében, ahol az eszközökhöz való hozzáférés korlátai mellett a lakosság fizikai környezetének fokozatos romlása, azaz a gyermekek és tanulók tanulási ingereinek folyamatos szűkülése révén még mélyebb hátrányokról beszélhetünk.

A tehetségfejlesztők körében általános nézet (és nemzetközi konferenciákon is elvéve találkozunk ezzel a témával), hogy nagyon kevés a hátrányos helyzetű tanulók tehetségfejlesztésével kapcsolatos kutatás. Ön hogyan vélekedik a magyarországi kutatási helyzetről akár a pedagógia-pszichológia, neurobiológia, akár a nevelésszociológia szemszögéből?

Péter-Szarka Szilvia:

A hazai tudományos, pedagógiai és pszichológiai szakfolyóiratokban csak elenyésző mennyiségben találkozunk a tehetség témájával foglalkozó kutatásokkal, a speciális tanulói csoportok vagy az alulreprezentált, ezen belül is a hátrányos helyzetű tehetségcsoportok problémáival (MEZŐ, HARMATINÉ, 2013). Ez nemcsak az alulreprezentált csoportoknak, hanem magának a témának is az alulreprezentált jellegére hívja fel a figyelmünket. Ennek egyik okát abban láthatjuk, hogy a gyakorlat és a kutatás sokszor eltávolodik egymástól, mivel gyakran nem ugyanazok a szereplők az oktatásban és a kutatásban, így aki igazán ismeri a gyakorlatot, az nem kutat, aki pedig kutat, az nincs benne a hétköznapi gyakorlatban. Ez felveti a szorosabb együttműködés szükségességét vagy a kutató tanári attitűd kialakításának fontosságát. A tehetség definiálásának dilemmái (FUSZEK ÉS MTSAI, 2014) szintén nehezé teszik az ilyen irányú kutatásokat.

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy több kutatás, bár nem kifejezetten a hátrányos helyzetről szól, mégis illeszkedik a témához és használható eredményeket prezentál. Ilyen téma lehet például az alulteljesítés, a különböző programok hatásvizsgálata, a tehetségazonosítás eredményei, problémái, a genetika-környezet kölcsönhatásának vizsgálata, a motiváció kérdése és más egyebek. Ez már előrevetíti azt a későbbi kérdések során is felvetődő gondolatot, miszerint nem biztos, hogy lehet és szükséges a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók ilyen szintű megkülönböztetése az oktatási, kutatási folyamatban, hi-

szen ami jól működik az egyik csoportban, az valószínűleg hasonlóan jelenik meg a másikban.

Ezen túl fontos megemlíteni, hogy ha nem is túl sok, de van néhány friss hazai kutatás és szakirodalom a témában: említhetjük az Arany János-programok évek óta dokumentált eredményeit és hatásvizsgálatát (BALOGH ÉS MTSAI, 2004; FEHÉRVÁRI, LISKÓ, 2006), a MATEHETSZ kiadványait (KREDENITS, PÁSZTOR, 2010; GYARMATHY, 2010) vagy az OFI egyik kutatási beszámolóját (PÁSKUNKÉ, 2013). Ezek azt mutatják, hogy elindult egy törekvés a téma alaposabb megismerésére, feltárására, mely még sok munkát adhat a jövő kutatójának.

K. Nagy Emese:

Szerencsére léteznek már figyelemre méltó hazai kutatások (GYARMATHY, HARMATINÉ, PATAKY). A nevelésszociológia területén viszont úgy látom, hogy valóban kevés azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek értőn fordulnak a hátrányos helyzetet befolyásoló tényezők kezelése és a tehetségkibontakoztatás egyidejű megvalósításának lehetősége felé. A kutatás azért is nehéz, mert külső segítség nélkül (szociális gondozó, családsegítő, pedagógus stb.) olyan akadályokba ütközhetünk, amelyek az érdemi munkát megnehezítik, illetve lehetetlenné teszik.

Varga Aranka:

Valóban elmondható, hogy a tehetségfejlesztéssel foglalkozó kutatók kevésbé fókuszálnak a hátrányos helyzetűek tehetségfejlesztésére, annak sajátos voltára. A kérdést más oldalról vizsgálva azonban már találhatunk olyan – elsősorban a gyakorlatból kiinduló – írásokat, amelyek azt vizsgálják, hogy a hátrányos helyzetűek hátránykompenzációja mellett miként érhető el a tehetséggondozásuk. „Tehetséggondozó kollégium itt és most” címmel Derdák Tiborral és Keczer Zoltánnal megkíséreltük röviden leírni még 1995-ben, hogy egy támogató környezet miként hat azokra a fiatalokra, akik szociális hátrányokkal indulva vágnak bele a középfokú iskoláztatásba. Ma sem gondolom ezt másként; elegendhetlen egy olyan befogadó (inkluzív) környezet, ahol az egyéni adottságokhoz, háttérhez maximálisan igazodóan történik mindenki személyre szabott fejlesztése, így a tehetséggondozása is. Erre vonatkozóan ez elmúlt évtizedben olvashattunk más kutatásokat. Példaként említhető a 2003-ban a köznevelés rendszerében elindított Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR), mely a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikereit célzottan a környezetük befogadóvá alakításával kívánta elérni. Országos szinten az IPR mellett elsősorban az Arany János-programok vizsgálatai térnek ki a hátrányos helyzetű tanulók pedagógiai támogatására, illetve a Tanoda-hálózattal kapcsolatos kutatások. Jómagam az elmúlt két évben a felsőoktatásban működő Roma Szakkollégiumi Hálózat Pécsen működő intézményét vizsgáltam az inkluzivitás szempontjából, arra fóku-

szálva, hogy az ott nyújtott támogatások miként hatnak a diákok sikerességére. Azt tapasztaltam, hogy a legfontosabb támogatási elem egy olyan közösség, ahol a diák „otthonosan” érzi magát, és amely biztos alapot jelent ahhoz, hogy a számára ismeretlen helyzetekben is jól teljesítsen. A felsőoktatásban ez például azt jelenti, hogy nem a diplomaszerezés a kizárólagos cél, hanem az érdeklődésnek megfelelő sokféle tudás megszerzése, az önálló kutatás, publikálás stb. – összefoglalóan: felkészülés az értelmiségi életformára.

Fehérvári Anikó:

A nevelésszociológiában nem így jelenik meg a téma (hátrányos helyzetű tanulók tehetségfejlesztése), hanem úgy van jelen, mint családi háttér és tanulói teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata. Ebben a témakörben már elég széles a kutatások spektruma: van számos úgynevezett egyenlőtlenségi, méltányossági kutatás, ami azzal foglalkozik, hogy a családi háttérnek mekkora a szerepe a tanulói teljesítményekben. Ez országonként igen változó képet mutat. Magyarországon különösen nagy szerepet gyakorol a háttér.

Az eredmények egyértelműen azt jelzik, hogy a mért tanulói képességek mellett abban is különböznek a felmérésben részt vevő országok, hogy mennyire tudják kompenzálni a szociokulturális és anyagi háttér okozta esélykülönbségeket. Hazánkban kimagaslóan erős a családi háttér és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat: a matematikai tesztpontszámokban a társadalmi háttérrel mérő ESCS-index egységnyi változása átlagosan 47 pontnyi eltérést okoz – szemben az OECD-országok 39 pontnyi átlagával –, vagyis ennyivel jobb eredményt érhetnek volna el a hátrányos helyzetű magyar gyerekek, ha családi háttérük nem befolyásolta volna eredményeiket. Az OECD-országok közül csak Franciaországban, Szlovákiában, Új-Zélandon, Csehországban, Izraelben és Belgiumban erősebb a társadalmi háttér hatása. A kapcsolat szorosságát az is jól mutatja, hogy a magyar tanulók teljesítményének 23%-át magyarázza a családi háttér, vagyis a teljesítmények szórásnégyzetének csaknem negyede az ESCS-index eltéréseiből származik. E tekintetben az OECD-átlag jelentősen eltér (14,8%), továbbá a mérésben részt vevő OECD-országok közül csak Szlovákiában rendelkezik a családi háttér még ennél is magasabb magyarázó erővel (24,6%) (FEHÉRVÁRI, SZÉLL, 2014; BALÁZSI, 2013).

A 2003-as és a 2012-es eredményeket összehasonlítva elmondható, hogy az OECD-országok átlagában lényegében nem változott az ESCS-index hatása, a hatás csak annyiban módosult egy kicsit, hogy a családi háttér magyarázó ereje 2%-kal – 17-ről 15%-ra – csökkent.

Az Országos kompetenciamérés adatai szerint a tanulók közötti teljesítménykülönbség 22–27%-át magyarázza a családi háttér (BALÁZSI, HORVÁTH, 2011), további aggasztó tény, hogy ez a magyarázó erő a magasabb évfolyamo-

kon növekszik. Vagyis az iskola nem csökkenti, hanem növeli a családi háttérből fakadó különbségeket, és az iskolaválasztás (az iskolák közötti különbségek), a képzési program kiválasztása erősen determinálja az egyén későbbi életútját. Összességében tehát, Magyarország iskolarendszere rendkívül szelektív, vagyis ahelyett, hogy mérsékelné, újratermeli, sőt számos esetben még erősíti is a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Tudjuk, hogy a hagyományos tehetségfejlesztési gyakorlat (azonosítás, majd fejlesztés) és tesztekkel történő tehetségazonosítás néhány kivételtől eltekintve nem működik a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Milyen megoldásokat javasolna/ismer a hátrányos helyzetű tanulók tehetségazonosítására, azonosítására? Egyáltalán szükség van-e azonosításra, lehet-e azonosítani a hátrányos helyzetű tanulókat?

K. Nagy Emese:

A hátrányos helyzetű tanulók azonosításában a pedagógusokra nagy feladat hárul, hiszen a hátrányos helyzetű gyerekek jelentős hányadában a szülő nem partner, illetve nagyon fals képzete lehet arról, hogy mennyire tehetséges a gyermeke. A pedagógusnak viszont rendkívül alaposan kell ismernie tanítványát ahhoz, hogy a hátrányok leküzdése mellett megtalálja azokat az eszközöket, amelyek felszínre hozzák a rejtett képességeket. Szakítani kell a csak számolás–olvasás–írásképeség elsődlegességének hangsúlyozásával. Építeni kell Gardner többszörös intelligenciaelméletére. A hátrányos helyzetű gyerekek többségét a jobb agyféltekének a fejlesztésén keresztül tudjuk eljuttatni a szekvenciális gondolkodásig. Erre szeretnék egy példát is mondani: Egy kislány rendkívül szegény körülmények közül került hozzánk, az iskolába, családi háttere miatt visszahúzódó maradt, és nem tartotta magát kompetensnek semmilyen területen. A táblajátékok viszont csodát tettek vele. Országos aranyérme után hamar belátta, hogy a táblajáték szoros kapcsolatban van a matematikával, majd a matematikán keresztül jutott el az olvasásig és az írásig. Ma már kiválóan teljesít szinte minden területen.

Orosz Lajos:

A tehetségazonosításra a projektmódszert javaslom, azaz nem személyeket gondozni, hanem ötleteket megvalósító csoportokat, így nem is tudom megérteni, hogy miért is kellene „tehetséges hátrányos helyzetűek” megkülönböztető csoportját létrehozni.

Persze az is kérdés, miért kell óvodás és kisiskolás korban külön tehetséggondozó szegregátumokat és szolgáltatási hálót létrehozni. Szerintem ennek a korosztálynak a fejlesztése során nincsenek a tanulási utak között akkora szó-

rások, hogy az elkülönítés –bármennyire is csak a szolgáltatások szintjén jelenik meg – ne növelné a tanulási utak közötti, a korral amúgy is növekvő eltéréseket. Ezek az eltérések részben a képességstruktúra és részben a személyes érdeklődés miatt úgyis kialakulnak a maguk természetes vagy az intézményrendszer mesterségesen létrehozott útján.

Gyógypedagógusként sosem értettem a saját szakmám elnevezését, ahogy nem értem és nem szeretném érteni a fejlesztő és tehetséggondozó jelzőkkel felszerelt szakmai szerepeket sem, melyeket szakmapolitikai kurzusok cselekvéskényszere alkot meg az iskola világának átfogó és mindenre kiterjedő újra-konstruálása helyett.

Varga Aranka:

Véleményem szerint, ha egy iskolában ki tud alakulni az a pedagógiai környezet, amelyet ma összefoglalóan „befogadónak” (inkluzívna) hív a szakirodalom, akkor ott számtalan, közvetlen lehetőség nyílik arra, hogy a közös térben lévő gyerekek, diákok megmutathassák „magukat”.

Egy kölcsönösen befogadó környezetben hamar megmutatkozik, hogy a benne részt vevők miben szorulnak egyéni segítségre, miben kiugró a képességük, motivációjuk. Ebben a környezetben – ami sok mindenben hasonlít egy családra – vannak olyan személyek (szülők, diáktársak, pedagógusok), akik megismerve egymást akár „laikusan” is be tudják azonosítani a „tehetséget”. A további lépésekhez (esetleg más eszközökkel történő azonosítás, speciális fejlesztés) pedig mindig az adott helyzet kínálja a megoldást. Ha van olyan személy, aki tudásánál fogva fel tudja vállalni a fejlesztést, akkor az történhet helyben, ha pedig valami további támogatásra van szükség, akkor nincs más feladat, mint a partnereken keresztül megtalálni a legalkalmasabb segítőt. A pécsi Roma Szakkollégium példáját tudom ismételtelen hozni, ahol a tehetségazonosítás első lépése a szakkollégisták közösségében történik, ahol jelen vannak egyetemi oktatók (tutorok) és más segítők. Itt a kialakuló kölcsönös bizalom, az egyéni szerep és feladatvállalások segítségével láthatóvá válik, hogy milyen lehetőségek felajánlásával fejleszthetők az esetleges lemaradások, illetve a felismert tehetség. A kortárs-segítés mellett az egyetemi oktatók mint tutorok személyre szabottan tudják az egyéni fejlődést támogatni

Fehérvári Anikó:

HANUSHEK ÉS WOESSMANN (2012) azt találták, hogy majdnem minden olyan országban, ahol sokáig együtt tartják a gyerekeket, a teljesítményekben megmutatkozó egyenlőtlenség a PIRLS-adatokhoz képest a PISA-adatokban kisebb, a korán szerkezetet váltó országokban pedig a különbségek nagyobbak. Úgy tűnik tehát, hogy a korai szelekció szisztematikusan növeli a tanulói teljesítmé-

nyekben megmutatkozó egyenlőtlenséget. Így több ország oktatási reformjában is kiemelt szerepet kapott az iskolaszervezet átalakítása, pl. Lengyelországban is. Ott 1999-ben indult átfogó reform, ez érintette a nemzeti alaptantervet, az oktatásirányítást és a pedagógusmunka minőségének javítását. A reform legfontosabb eleme az oktatási rendszer struktúrájának átalakítása volt, ennek keretében a korábban 8 évfolyamos általános iskola utolsó két (7. és 8.), valamint a korábbi középiskola első évfolyamából létrehozták az egységes, komprehenzív alsó középiskolát. A korábbi 4+4 éves rendszert 6+3+3 éves rendszerre cserélték, megemelték az általános képzést azok számára, akik így később kerültek szakiskolába. Ez a struktúraátalakítás a legjelentősebb változást a szakképzésben tanulóknál hozta, egy erőteljes felzárkózás történt az esetükben (OECD, 2011).

Péter-Szarka Szilvia:

A tehetségazonosítás során a tanulók vizsgálata, mérése alapvetően nem problémás, ha az eredményeket megfelelően értelmezzük és a további fejlődés, fejlesztés szolgálatába állítjuk (FUSZEK ÉS MTSAI, 2014). Az azonosítás folyamata ugyanakkor elég sok kritikus pontot tartalmaz, melyek a hátrányos helyzetű tanulók esetében tovább bővülnek. Sok méréshez, azonosításhoz használt eljárás ugyanis nagymértékben támaszkodik a korábban megszerzett tudásra, ismeretekre, illetve azokra a képességekre (pl. verbális kifejezőképesség), melyben a hátrányos helyzetű tanulók többségének a környezeti hátrányok miatt elmaradásai vannak, így a hagyományosan alkalmazott módszerekkel történő azonosításból gyakorlatilag kimaradnak (PÉTER-SZARKA, 2011). Ez mindenképp felveti az alternatív eljárások bevezetésének szükségességét.

Az egyik legegyszerűbb és leghatékonyabb módszer a tanári megfigyelés. A tehetségazonosítás további alternatív eszköze lehet maga a tevékenység, azaz ha a tanulóknak több területen lehetőséget biztosítunk különböző, nem csak iskolai jellegű tevékenységek végzésére. Az ebben megnyilvánuló teljesítmény, érdeklődés és elkötelezettség alapján választhatóak ki a komplex tehetséggondozásba bevonható fiatalok. A viselkedés, a tevékenység tanári megfigyelésén alapul a *Nebraska Starry Night Observation Protocol* (GRIFFIN, MCKENZIE, 1993) módszere is, melynek fordítását, adaptálását a következő hónapokban kezdjük.

További, alaposabb megismerés lehetővé tevő eljárás a dinamikus becslő-módszerek alkalmazása. Ez a vizsgálati eljárás egy mediatizált tanulási eljárás sikerességének meghatározásán keresztül vizsgálja a képességeket, azaz egy kiindulási mérést követő sztenderd tanítási-tanulási folyamat után újra vizsgálja a kezdetben bemért változókat, így tulajdonképpen megmutatja, hogy a tanuló mennyit profitál a tanítási-tanulási folyamatból. Mivel nem a mérések abszolút értékét értelmezi, hanem a köztük levő különbséget, így képes megragadni a tanulási potenciált, a változásra való fogékonyságot. A FEUERSTEIN ÉS MUNK-

TÁRSAI (1979) által elsőként leírt vizsgálati módszer egy teljesítményvizsgálatot követően olyan helyzetbe hozza a tanulót, ahol lehetősége nyílik az adott feladat megoldásához szükséges gondolkodásmód elsajátítására. A vizsgálat végén újra megtörténő tesztelés eredménye a „tanítási folyamat” sikerességének, azaz a tanításra való fogékonyság mértékének megállapítására alkalmas.

Szintén sok támpontot nyújt a tanulói jellemzőkről a profil-jellegű tesztek alkalmazása, melyek nemcsak egy-egy dimenzió mentén mérnek és értelmeznek, hanem több terület egyidejű vizsgálatán és leírásán keresztül jellemzik a tanuló egész, de legalábbis sokrétű személyiségét, képességét. Ezek lehetővé teszi, hogy ne csak egy szempont alapján történjen a döntés, a további lépések meghatározása.

Mennyire látja hatékonynak az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiára (pl. Zalabér, Hétszínvirág) vagy a hejőkeresztúri modellre épülő iskolai programokat hátrányos helyzetű tanulók esetében? Mennyire látja hatékonynak a kimondottan hhs tanulók számára kidolgozott magyar iskolai tehetségfejlesztő programokat (pl. Arany János Tehetséggondozó Program), hol érzékel megtorpanási pontokat?

K. Nagy Emese:

Ma Magyarországon kevés azon tanítási-tanulási eljárásoknak a száma, amelyek egy időben képesek kezelni a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportokat. A hejőkeresztúri modell viszont ilyen. Építve a tanulók többféle intelligenciájára olyan nyitott végű feladatokon dolgoznak a tanulók, amely a képességük felszínre hozása mellett erősen támogatja a csoporton belül végbemenő szocializációt. Ugyanakkor a tanulók képességeikhez mért egyéni fejlesztése elszámoltathatóvá teszi a személyre szabott tehetséggondozást. Fontos figyelembe venni, hogy ha egy tantestület elkötelezi magát a program alkalmazása mellett, akkor azt folyamatosan fent kell tartania, mert felfüggesztése esetén visszaáll az eredeti, kezdeti állapot, amely leginkább a tanulók magatartásának változásában jelentkezik. A program szakmai hozzáértést és kitartást kíván a pedagógusoktól. Akkor hatékony, ha a gyerekek a tanítási órák kb. 15-20%-ában találkoznak a módszerrel, amely azt is jelenti, hogy egy tantestületből minden pedagógusnak részt kell vennie az eredmény elérése céljából. Mint a hejőkeresztúri program megvalósítói nagyon fontosnak tartjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket elsődlegesen és folyamatosan a tanítási órákon fejlesszük, mivel valljuk, hogy az ő esetükben nem elég csak a tanítási órákon kívül történő fejlesztés, az már csak plusz, de természetesen nem nélkülözhető lehetőség.

Fontosnak tartom megemlíteni az Arany János Tehetséggondozó Programmal kapcsolatban, hogy vannak iskolák, ahol – bár a Program működik – a pe-

dagógiai attitűdváltás nem vagy nem maradék nélkül következett be. A programban részt vevő tanulókat gyakran veti vissza, hogy a Programban nem részt vevő iskolatársaik nehezen fogadják be őket, és ez befolyásolja önbecsülésüket, teljesítményüket.

Fehérvári Anikó:

Az Arany János Tehetséggondozó Programban (AJTP) a hátrányos helyzet szempontjából az alábbi feltételek közül legalább egynek kell teljesülnie: hátrányos helyzetű (a törvényi feltételeknek megfelelően) vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül (átmeneti nevelésbe vett vagy ideiglenes hatállyal elhelyezett), vagy a gyerekjóléti szolgálat javaslata alapján rászorult (ebben az esetben is a gyermekvédelmi törvény az iránymutató). A családi státusz vizsgálata mellett minden pályázónak felvételi eljáráson is keresztül kell esnie. A Kollégiumi Programba (AJKP) már csak az a középiskolába jelentkező tanuló kerülhet be, aki az alábbi négy szempont közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű; vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül; vagy alacsony iskolázottak (8 általános) a szülei; vagy olyan, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő családban él, ahol az egyik szülő alacsony iskolázott, de a másik is legfeljebb szakképesítéssel rendelkezik. A kollégiumi szakiskolai programba (AJKSZP) az a szakiskolában továbbtanulni szándékozó tanuló jelentkezhet, aki felzárkóztató oktatásban kíván részt venni, vagy az alábbi feltételek közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű, vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül.

A 2014-es friss mérések alapján azt tapasztaljuk,⁵ hogy mindhárom programban nagyon motiváltak a szülők és a gyerekek is; a diákok látják, érzik a tanulás hasznát. A szülők aktívan nyomon követik a gyerek tanulmányait. AJTP nyomon követés vizsgálat eredményei is jó eredményeket mutatnak: a diákok 87%-a kap jogosítványt, 98%-a szerez ecdl vizsgát, 65%-a középfokú, 4%-a felsőfokú nyelvvizsgát. 89%-uk tanul tovább a felsőoktatásban és csupán 6%-uk morzsolódik le a felsőoktatásban.

A diákok közül az AJKSZP-ban a diákok 28%-a, AJKP-ban 22%-a, AJTP-ban 11%-a érzi úgy, hogy a program nélkül nem tanulhatott volna tovább; ugyanakkor az AJKSZP-ban 51%, az AJKP-ban 49%, az AJTP-ban pedig a diákok 58%-a gondolja úgy, hogy a program javította a továbbtanulási esélyeiket. Összefoglalva úgy tűnik, hogy az AJ-programok sikeres csoportos mobilitás esélyét kínálják.

⁵ A mérések az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001. kiemelt fejlesztési programban valósultak meg.

Azonban számos probléma is felmerül. A finanszírozás mára lehetetlenné teszi a program céljainak, terveinek megvalósítását. A program lényegében utófinanszírozottá vált, az intézmény nem tud fizetni. Nem tudják teljesíteni a diákoknak megígért dolgokat. Nem tudtak elmenni pl. az országos AJKP kulturális fesztiválra, mert nem tudták kifizetni az utazást. A KLIKK megjelenésével a nehézkes finanszírozás végletessé vált. A KLIKK a program támogatásának teljes összegét több helyen visszatartotta, hiszen a támogatás nincs megcímezve, a KLIKK beleteszi a közös kalapba és csak korlátozottan engedélyezi használni, az engedélyezési eljárás hosszadalmas és nem igazodik a program leírt terveihez, céljaihoz.

Ugyanakkor mindenképpen fontos lenne a programok tartalmát több ponton is újragondolni, hiszen egyes elemei alig változtak az évek során, pl. az AJTP-ban az előkészítő évfolyam tananyagának és követelményszintjének átgondolása elengedhetetlennek tűnik, de jó lenne a 3 program közötti átjárhatóságot is rugalmasabbá tenni.

Orosz Lajos:

Véleményem szerint ezeknek az oktatási programcsomagoknak a bírálata hazai mind piaci, mind pedig szakmai okokból nem történhet meg. Azt is fontosnak tartom leszögezni, hogy még talán azt sem jelenthetjük ki, hogy egy-egy program jó vagy rossz, vagy hogy drága vagy olcsó, tehát értékduálokban nem vizsgálhatóak.

Egy-egy program eredetiségét, hajlékonyságát, minőségét, azaz kreatív megoldásként való megítélését csak akkor tudnánk vizsgálni, ha a pedagógiai eljárásoknak rendszerezett, védett adatbázisa volna, de ilyen hazánkban még a szoftvertechnológiáknak sincs. Sajnos a programok hasznosságát megítélendő empíriák sem állnak rendelkezésünkre. Talán a közeli jövőben lehet majd vizsgálni, ha nem is közvetlen, de közvetett hatásokat.

A pedagógiai programcsomagokat leggyakrabban nem eredményoldalról vizsgálják és minősítik. Általában azt vizsgálják, hogy mi az, ami egy-egy program fejlesztési folyamatát jellemzi (és minősíti), azt, hogy a gyakorlatban történő kipróbálás (a tanulhatóság-taníthatóság vizsgálata) a fejlesztés integráns részévé, azaz a minőségbiztosítás egyik pillérévé válik-e.

Zsolnai József „realizált társadalomkutatásnak” nevezi azt a rendszerfejlesztést, amely a pedagógiai innovációt az akciókutatási folyamatra építi. Ilyen jellegű akciókutatás zajlott a Hétszínvirág iskolában is, azonban adósok vagyunk a kutatási adatok tömegének feldolgozásában, közel 10 évig tartó évente 3 területen standard vizsgálóeljárással közel 100–130 gyermek területenként közel 30–50 kérdésre adott válasza áll adatbázisban és várja a feldolgozást.

Azonban gondoljunk bele az iskolába, valami olyasmi fogalmazódott meg bennem, hogy az iskola tulajdonképpen egy élőlény. Egy élőlény, amely más élő-

lények, által jön létre. Egy olyan térben – nevezhető divatos szóval holisztikus térben – létezik ez az élőlény, amely tér valószínűleg a világ egészét átfogja, és ugyanebben a térben idejét is tölti, ezt, mármint a holisztikus térben töltött időt kontextusok teszik valóságossá. Hogy ha az iskola élőlény, akkor vajon lehet-e úgy nevezni, hogy az iskola állat, az iskola ember, netán növény? Ne legyen se állat, se növény, se ember, legyen az iskola: iskolalény.

Ha meg kell mutatni egy élőlényt, akkor a leghitelesebb, ha térben és időben helyezzük el, és kapcsolatait és összefüggéseit is bemutatjuk, ezáltal leírjuk. Így a megmutatás időről, térről és szövegösszefüggésről vagy pontosabban kontextusról szól. Nagyon nehéz e dolgokat szétválasztani egymástól. Azaz, ha úgy tekintünk az iskolára, mint egy bonyolult lényre, melynek egyes szervei és rendszerei végtelen érzékenységgel kapcsolódnak egymáshoz és hatnak egymásra végtelen sokszínű és tartalmú kommunikációt folytatnak,⁶ akkor „eredményességét” létfejlődésének természetes csomópontjain keresztül lehetne megragadni. A szervezeti kultúra a gazdaságban egyenesen odáig megy, hogy azt állítja egyes modellekben, például az Adizes-féle életciklus modellben, hogy a szervezetet ugyanolyan életszakaszok és életszakaszokban konfliktus vagy csomópontok mentén ragadhatjuk meg, mint az embert. Azaz a fent felsorolt modellek különböző szakaszokban másképp látszanak és másféle eredményeket produkálnak. Az is izgalmas kérdés, hogy jól megfigyelhetően ma még ezek a történetek, innovációk/modellek olyan mértékben személyfüggők, hogy növekedési szakaszokban kivételes személyiségekhez természetes módon köthetők, és e kivételes személyek – a szervezeti kultúra tudománya egyszerűen hősöknek nevezni őket – életciklusa jól megfigyelhetően az említett innovációk sorsával egybekötött.

Péter-Szarka Szilvia:

Minden iskolai program akkor lehet sikeres, ha a teljes iskola bevonódik legalább az elköteleződés és az ismeret szintjén. Ez azt jelenti, hogy tudnia kell az egyik tanárnak, hogy a másik mit és miért csinál. Ha az egyik tanár alapjaiban elutasít egy másik tanár által használt módszert vagy programot, akkor azzal aláássa a másik szakmai hitelességét, így a tanulók számára nem lesz egyértelmű, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelniük. Emiatt az iskolai életben a legtöbb energia a határok próbálgatására, feszegetésére, megkeresésére fog elmenni az érdemi tanulás és párbeszéd helyett. Ezért tehát nagyon fontosnak tűnik a törekvések összehangolása. A Renzulli által megfogalmazott Schoolwide Enrich-

⁶ A szervezet nem más, mint az egymással függőségi viszonyban álló csoportok hálózata, melyben a különböző csoportok közti kapcsolatokat az egymás közti verseny (és az ebből adódó versengő kompetitív stratégiák), illetve az együttműködés (a kooperatív stratégiák) jellemzik (MASTENBROEK, 1991).

ment Model (RENZULLI, REIS, 1997) is a teljes iskola bevonását javasolja azon egyszerű oknál fogva, hogy legyenek a lehetőségek nyitottak mindenki számára. Ez a nézőpont a teljes iskola fejlesztése mellett megengedi azt a rugalmasságot, hogy az iskolák az egyéni erőforrásaik és szükségleteik mentén tegyék a teljes tanulási folyamatot pozitívvá, kreatívvá, barátságossá és élvezhetővé.

Itt jelenik meg az iskolai klíma fontossága. Korábbi írásomban már érveltem a kreativitást bátorító iskolai légkör fontossága és motivációt erősítő jellege mellett (PÉTER-SZARKA, 2014). Ez a teljes iskolai légkör megváltozását, átalakulását jelenti, melyben fontos szerepet játszik a sokféleség elfogadása, a heterogenitás megfelelő kezelése. A kérdésben említett iskolai programok is kifejezett hangsúlyt fektetnek erre a kérdésre, elsősorban a sokféleséget értékelő és bátorító csoportos, kooperatív tanulási formák és a differenciálás, öndifferenciálás alkalmazására. Ennél a pontnál a 2. kérdésre adott válasz után újra megállapíthatjuk, hogy azok a tevékenységi formák, amelyek működőképesek és hatékonyak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában, ugyanolyan hatékonyak a nem hátrányos helyzetű tanulók számára is. Ezért itt is ki kell emelni, hogy ha a teljes iskolai légkör „kreatívvá”, azaz a sokféleséget értékelő, a heterogenitást jól kezelő, az autonómiát bátorító és az erősségekre építő jellegűvé válik, az lényegében azt jelenti, hogy nem kell külön a hátrányos helyzetű tanulók számára kialakított oktatási programokat létrehozni, hiszen egy ilyen típusú pedagógiai munka éppen a különbözőségek megfelelő kezelésén alapul. Ez abból is látszik, hogy pl. a hejőkeresztúri iskola egyre népszerűbbé válik nemcsak a hátrányos helyzetű, hanem a középosztálybeli családok gyermekei között is. Természetesen a sok hátrányos helyzetű gyermeket tanító iskoláknak sok egyéb területen kell „extra szolgáltatást” nyújtaniuk, pl. szociális ellátások, gyermekvédelem, családgondozás, de ezek túlmutatnak a szűkebb értelemben vett pedagógiai módszerek kérdésén.

Még egy érdekes nézőpontot említenék: a hátrány előnnyé kovácsolását. GYARMATHY ÉVA (2010) a *Hátrányban az előny* c. könyvének címében utal rá, MALCOLM GLADWELL (2014) *Dávid és Góliát* c. könyvében pedig izgalmas történetekkel illusztrálja, hogy a hátrányok vagy a 'mátság' jelenléte, illetve az azok kompenzálására irányuló törekvések hogyan vezethetnek sikeres teljesítményekhez. Ez szintén izgalmasan alakítja át a sokféleség „hasznáról” kialakított elképzeléseinket.

Varga Aranka:

A neveléstörténet 150 évére visszatekintve láthatjuk, hogy valahányszor valamilyen hátrány miatt kívántak egy adott gyerekcsoportra hatni, mindig eljutottak oda, hogy igazán sikeres csak az a beavatkozás lehet, amely a teljes környezetet átalakítja. Igaz ez a kérdésben felsorolt intézményi modellekre, de ugyanúgy az országos köznevelési hatókörrel elterjesztett Integrációs Pedagóg-

giai Rendszerre is. Ez utóbbit volt alkalmam több alkalommal kutatói szemmel is vizsgálni Arató Ferenc kollégámmal. Az eredményekből egyértelműen látható volt, hogy ahol a teljes intézmény elköteleződött és bevonódott az intézményfejlesztő folyamatokba, ott a diákok sikerességében is mérhető volt a pozitív változás. Ebben az évben a PTE és az OFI közös kutatásának keretében 140 olyan iskola intézményvezetőjét és pedagógusait kérdeztünk meg, ahol különböző arányban ugyan, de vannak hátrányos helyzetű diákok. Azt láttuk, hogy a diákok sikeressége alapvetően azon múlt, hogy az intézmény egésze mennyire volt képes szemléletében és gyakorlatában a diákok egyediségéhez igazodó pedagógiai környezetet kiépíteni. Gyakorlati tapasztalataim szerint ez a megállapítás igaz az Arany János-programokra is, azzal a különbséggel, hogy ott egy intézményen belül alakul ki az „aranyosok” szigete, vagyis azok a pedagógusok, akik a programműködtetés során közösen alakítják át megszokott gyakorlatukat. Az Arany János-program arra jó példa, hogy az „aranyos” körben bevált fejlesztések miként gyűrűznek át az adott intézmény más, a hátrányos helyzetű diákokat kevésbé fókuszban tartó pedagógiai területére. Láthattunk olyan esetet, ahol az egyes pedagógusok maguk alkalmazzák az elsajátítottakat más helyzetekben, de a legkívánatosabb az, amikor az intézményvezetés tudatosan segíti a sikeres „aranyos” jó gyakorlatok adaptálását az egész intézményben. Maradva ismét a saját felsőoktatási példánál, éppen arra készülünk Pécsen, hogy ne csak a Romológia Tanszék mellett egy önálló szakkollégium jó gyakorlata maradjon hátrányos helyzetű, roma/cigány egyetemisták sikeres támogatása. Szeretnénk, ha az egyetem prioritásai közé beépítené a „befogadó egyetem” szemléletét, és szélesebb körre is kiterjesztené a már kipróbált és bevált szakkollégiumi gyakorlatot.

Összességében azt látom, hogy a mai magyar oktatáspolitikai az elmúlt tíz esztendőben kiépítette azt a támogató rendszert szakmai-jogszabályi szinten, amely az egészen kisgyerekkortól (Biztos Kezdet Program) a köznevelésen keresztül (IPR, Tanoda, AJP, ösztöndíjak) egészen a felsőoktatásig (Roma Szakkollégiumi Hálózat, ösztöndíjak) képes támogató háttérrel nyújtani a hátrányos helyzetű gyerekek, diákok számára. A gyakorlatban azonban az is látható, hogy a szándék és a megvalósítás között jelenleg még elég nagy a szakadék. Szükséges lenne a folyamatos pénzügyi háttér biztosítására, a differenciált programfejlesztésre, az egyes rendszerszintek közötti párbeszéd megindítására, a zajló programok korrigáló funkciójú visszacsatolására és nem utolsósorban a gyerekek, tanulók sikeres előrehaladása mint eredmény mérésére is hangsúlyt helyezni.

Ajánlott vagy hivatkozott szakirodalom

Fehérvári Anikó

- BALÁZSI I., HORVÁTH Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: BALÁZS É., KOCSIS M., VÁGÓ I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325–362.
- BALÁZSI I. ÉS MTSAI (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ, SZÉLL KRISZTIÁN (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: SZÉLL KRISZTIÁN (szerk.): *Az OECD az oktatásról*, OFI, Budapest, 41–52.
- HANUSHEK, E. A., WOESSMANN, H. L. (2012): Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *J Econ Growth*, 17, 267–321.
- OECD (2011): *The Impact of the 1999 Reform in Poland*. OECD Education Working Papers. No. 49, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbjgkml1m9x-en>
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201132-en

K. Nagy Emese

- BAUMAN, G. L., BUSTILLOS, L. T., BENSIMON, E. M., BROWN, M. C., BARTEE, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. 3–38.
- CARO-BRUCE, C., FLESSNER R., KLEHR, M., ZEICHNER, K. (2007): *Classroom Action research With a Focus on Equity. Creating Equitable Classrooms Through Action Research*. Corwin Press. Thousand Oaks CA, 17–25.
- K. NAGY E. (2006): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- K. NAGY E. (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- LOTAN, R. (2006): Teaching teachers to build equitable classrooms. *Theory Into Practice*, 45, 1. 8.
- SHARAN, Y., SHARAN, S. (1992): *Group investigation in the cooperative classroom*. In S. Sharan (ed.): *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Greenwood Press, Westport, Connecticut, 225–236.
- SLAVIN, R. E., MADDEN, N. (1990): Team assisted individualization and cooperative integrated reading and composition. In: SHARAN, S. (ed): *Handbook of Cooperative Learning Method*. Greenwood Press, Westport, Connecticut, 206–214.

Orosz Lajos

- OROSZ Lajos (1997): *A Hétszínvirág Iskola Gyermekek Pedagógiai Programja*. Marcali.
- OROSZ Lajos (2004): *A Hétszínvirág Általános Iskola Pedagógiai Programja*. Marcali.
- OROSZ Lajos (2008): *Hét gyakorlat a Hétszínvirág Iskolából*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- OROSZ Lajos (2010): *Alternatívák az alternatívok előtt*. <http://oktataskonferencia.npssoft.hu/node/2>. [2010.05.11.]
- TRENCSENÝI László (1999): Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 5. 92–97.
- VEKERDY Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Bt., Budapest.
- ZSOLNAI József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Péter-Szarka Szilvia

- BALOGH L., BÓTA M., DÁVID I., PÁSKUNÉ K. J. (2004): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomonkövetéses vizsgálatához*. Arany János Programiroda, Budapest.
- FEHÉRVÁRI A., LISKÓ I. (2006): Az Arany János Program hatásvizsgálata. Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. B. (1979): *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, University Park Press.
- FUSZEK Cs., ARATÓ F., BALOGH L., BODNÁR G., GYARMATHY É., PÉTER-SZARKA Sz., VASS V. (2014): Ez is tehetséggondozás! *Iskolakultúra*, 4, 100–120.
- GLADWELL, M. (2014): *Dávid és Góliát*. HVG Kiadói Zrt., Budapest.
- GRIFFIN, N. S., MCKENZIE, J. (1993): *Nebraska Starry Night. Observation Protocol*. Nebraska Project, Javits Program Grant.
- GYARMATHY ÉVA (2010): *Hátrányban az előny*. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- KREDENITS S., PÁSZTOR I. (szerk.) (2010): *A szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetségekkel foglalkozó intézmények, civil szerveződések*. http://geniuszportal.hu/sites/default/files/szocio_kult.pdf
- MEZŐ FERENC, HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2013): Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetségpont kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka. In: PÁSKUNÉ K. J. (szerk.) *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló. OFI, Budapest.

- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (szerk.) (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. OFI, NTP-TSZK-M-MPA-12. Kutatási beszámoló.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2011): Hátrányos helyzetű tehetségesek. *Tehetség*, 18, 1. 7–8.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Géniusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (1997): *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- RUBIN, M., DENSON, N., KILPATRICK, S. MATTHEWS, K. E., STEHLIK, T. ZYNGIER, D. (2014): „I am working class”: Subjective self-definition as a missing measure of social class and socioeconomic status in higher education research. *Educational Researcher*, 43, 196–200.
- TZURIEL, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12, 4. 385–435.

Varga Aranka

- VARGA ARANKA (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1, 60–72.
- VARGA ARANKA (2014): Inkluzív szakkollégiumi közösség. *Iskolakultúra*, 5, 28–34.
- VARGA ARANKA (2014): A pécsi Wlislöcki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 47–59.
- RAYMAN JULIANNA, VARGA ARANKA (2015): *Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben*. Kézirat.

Géniusz Műhely 2014

1. Dávid Mária–Hatvani Andrea–Héjja-Nagy Katalin: Tehetségazonosítás a pedagógiában
2. Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban
3. Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei
4. Mező Ferenc–Kurucz Győző: Az APM-intelligenciateszttel kapcsolatos vizsgalati tapasztalatok a debreceni egyetem tehetséggondozó programjában 2002–2008 között
5. Damsa Andrei: Szabályok közt, szabadon!
6. Virágné Katona Zsuzsanna: Tehetséggondozó konferencia, 2013.05.10–11. Törökszentmiklós
7. K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével
8. Dr. Martinkó József: A tehetséggondozás halhatatlanja: Harsányi István Mező Ferenc: Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban
9. Turmezeyné Heller Erika–Máth János: A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében
10. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdynamikai kettősségei - kihívások a tehetséggondozásban
11. Máth János: A természettudományos oktatás válsága
12. Kiss Albert: Az „esély és ösztönzés” komplex tehetségségitő modell pedagógiai kutatásának részeredményei

Géniusz Műhely 2015

13. Töltszéki Gyuláné–Banáné Szőke Ilona–Sósné Kádár Marianna–Kókainé Olasz Orsolya–Vighné Lukács Mária: A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklói Bethlen Gábor Református Általános Iskolában
14. Tóth László: Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés
Bagi István–Bárány Zoltán–Lövei László–Sarka Ferenc–Tóth Ilona: Tehetséggondozás a miskolci rendészeti szakközépiskola képzési rendszerében
Katona Istvánné–Subrt Péter: Tehetséggondozás a személyiség formálásában

15. Révész György: Szülői szerepek a tehetséggondozásban. Korai hatások
Molnár Gyöngyvér: A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban
Fuszek Csilla: Hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozásának elméleti problémái
16. Mikonya György: Szempontok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez
17. Páskuné Kiss Judit–Nótin Ágnes–Mező Ferenc–Harmatiné Olajos Tímea–Bíró Zsolt–Mándy Zsuzsanna: A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata
18. Fülöp Márta–Berkics Mihály–Pinczés-Pressing Zsuzsanna: A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői