

TEHETSÉGMŰHELY 11.

# TEHETSÉGES DIÁKOK MOTIVÁCIÓS ÁLLAPOTA

**SZÉCHENYI** 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**





Tehetségműhely 11.

Tehetséges diákok motivációs állapota



Tehetségműhely

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

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



Tehetségműhely 11.

# Tehetséges diákok motivációs állapota



Felelős szerkesztő: Sinka Edit  
Szerzők: Gaskó Krisztina és Pajor Gabriella  
Lektor: Páskuné Kiss Judit

© Gaskó Krisztina, 2021  
© Pajor Gabriella, 2021  
© Nemzeti Tehetség Központ, 2021

A kötet szakmai tartalmának összeállítása az EFOP 3.2.1-15-2016-00001 Tehetségek Magyarországa című projektben, a Nemzeti Tehetség Központ és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar között fennálló szakmai együttműködés keretében történt.

ISBN: 978-615-6198-04-4

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

# TARTALOM

ELŐSZÓ . . . . .	13
ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS. . . . .	15
Motiváció a tehetségmodellekben . . . . .	16
Motiváció és tehetség kapcsolata . . . . .	17
Tehetséges tanulók intrinzik és extrinzik motivációja . . . . .	18
Siker–kudarcc attribúció és a tehetség . . . . .	20
Tehetséges tanulók és céljaik . . . . .	21
Motiváció és a flow-élmény . . . . .	23
A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI. . . . .	25
A kutatás célkitűzései . . . . .	25
Hipotézisek . . . . .	25
A KUTATÁS MÓDSZERTANA. . . . .	27
A kutatás résztvevői. . . . .	27
A kérdőíves felmérés résztvevői . . . . .	27
Az interjúk résztvevői . . . . .	31
A kutatás mérőeszközei . . . . .	32
A tanulói kérdőív . . . . .	32
Tanulói interjú . . . . .	35
Szülői kérdőív . . . . .	35
A kutatás lebonyolítása. . . . .	36
A kérdőíves vizsgálat lebonyolítása . . . . .	36
A tanulói interjúk lebonyolítása . . . . .	37
Az alkalmazott statisztikai módszerek . . . . .	37
A KUTATÁS EREDMÉNYEI . . . . .	38
A kérdőíves felmérésben részt vett diákok demográfiai adatai . . . . .	38
A kérdőíves felméréssel vizsgált változók leíró statisztikai elemzése . . . . .	43
A kérdőíves felmérésben vizsgált változók közötti együttjárások . . . . .	45
A hipotézisek tesztelése a kérdőíves felmérés eredményei alapján . . . . .	47
Különbségek a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók között . . . . .	47
Az alulteljesítő és nem alulteljesítő tanulók összehasonlítása . . . . .	52
Motivációs mintázatok . . . . .	55
Különbségek a motivációs mintázat alapján megkülönböztetett csoportok között . . . . .	60

A tanulók kitartását, iskola és tanulás iránti attitűdjét, a flow-élményeket, valamint a siker erőfeszítésnek való tulajdonítását meghatározó tényezők . . . . .	72
A változások vizsgálata . . . . .	76
A változások szubjektív megítélése . . . . .	76
A teljesítménycélok változásai . . . . .	78
Az extrinzik, intrinzik és belsővé vált motivációk változásai . . . . .	79
A flow, az énhatékonyság, a kitartás és a kihívás változásai . . . . .	79
Változások az iskola és tanulás iránti attitűdben . . . . .	81
Az interjúk kutatás eredményei . . . . .	82
Az interjúk kutatásban részt vevő intézmények . . . . .	82
Az interjúban részt vevő diákok . . . . .	91
A tanulás és tanítás szerepe a tanulók motivációjában . . . . .	91
Sikerek és kudarcok . . . . .	93
Társas támogatás hatása a motivációra . . . . .	94
Intézményi eltérések és longitudinális változások . . . . .	95
A szülői kérdőív eredményei . . . . .	96
A tanulással kapcsolatos legfontosabb szempontok . . . . .	97
Az iskolai sikerességgel kapcsolatos legfontosabb szempontok . . . . .	98
Jutalmazás és büntetés . . . . .	100
A tanulás támogatása . . . . .	100
AZ EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA . . . . .	101
JAVASLAT A MINŐSÉGI TEHETSÉGMENTORÁLÁS MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSÉRE . . . . .	109
KUTATÁSMÓDSZERTANI REFLEXIÓK . . . . .	111
HIVATKOZOTT IRODALOM . . . . .	113
MELLÉKLETEK . . . . .	116
1. melléklet: A kutatás első szakaszában használt tanulói kérdőív . . . . .	116
2. melléklet: A kutatás második szakaszában használt tanulói kérdőív . . . . .	122
3. melléklet: A kutatás első szakaszában használt, félig strukturált tanulói interjú kérdéssora . . . . .	128
4. melléklet: A kutatás második szakaszában használt, félig strukturált tanulói interjú kérdéssora . . . . .	130
5. melléklet: A kutatás második szakaszában használt szülői kérdőív . . . . .	131



# TÁBLÁZATOK

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók száma az intézményükben folyó tehetséggondozó program típusa szerint (kérdőíves felmérés, első kutatási szakasz) . . . . .	29
2. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók száma évfolyamonként (kérdőíves felmérés, első kutatási szakasz) . . . . .	29
3. táblázat. A kérdőíves felmérésben részt vevő tanulók megoszlása az első és második szakaszban az intézményükben folyó tehetséggondozó program típusa szerint . . . . .	30
4. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók száma a kérdőíves felmérés második szakaszában . . . . .	30
5. táblázat. Az interjúkon részt vett diákok intézmények, nemek és évfolyamok szerinti abszolút gyakorisági megoszlása a kutatás első szakaszában . . . . .	31
6. táblázat. Az interjúkon részt vett diákok intézmények, nemek és évfolyamok szerinti abszolút gyakorisági megoszlása a kutatás második szakaszában . . . . .	32
7. táblázat. A szülői kérdőívet kitöltők száma iskolánként. . . . .	36
8. táblázat. A kutatás során használt skálák paraméterei . . . . .	44
9. táblázat. Az attitűdre és siker–kudarccal kapcsolatos attribúcióra vonatkozó tételek paraméterei . . . . .	44
10. táblázat. Korrelációs eredmények a vizsgált skálák között, valamint a skálák és attitűdtételek között (T1/T2 időben) ( $p < 0,01$ ) . . . . .	46
11. táblázat. Korrelációs eredmények a vizsgált skálák, attitűd tételek és attribúciós változók között ( $p < 0,01$ ) . . . . .	47
12. táblázat. A teljesítő és az aluteljesítő csoportokba sorolt tanulók létszáma a vizsgálati és a kontrollcsoportban a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában . . . . .	52
13. táblázat. A kitartás változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában . . . . .	73
14. táblázat. A kitartás változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában . . . . .	73
15. táblázat. A tanulás iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában . . . . .	73

16. táblázat. A tanulás iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában . . . . .	74
17. táblázat. Az iskola iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában . . . . .	74
18. táblázat. Az iskola iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában . . . . .	75
19. táblázat. A flow változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában . . . . .	75
20. táblázat. A flow változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában . . . . .	76
21. táblázat. A szülői kérdőívet kitöltők száma a gyermekük intézménye szerinti bontásban. . . . .	96

# ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók intézményi megoszlása a kérdőíves felmérés első szakaszában . . . .	29
2. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók intézményi megoszlása a kérdőíves felmérés második szakaszában. . . . .	31
3. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoport összetétele nemek szerinti bontásban a résztvevők száma alapján. . . . .	39
4. ábra. Az iskolai különórákon való részvétel aránya (százalékban kifejezve) a vizsgálati és kontrollcsoportban a kutatás első és második szakaszában (1* = művészeti foglalkozás, 2* = sport, 3* = versenyre felkészítő foglalkozás, 4* = tantárgyi szakkör, 5* = fejlesztő jellegű foglalkozás). . . . .	40
5. ábra. Iskolán belüli és kívüli (nem tanórai) tevékenységek választása a vizsgálati és kontrollcsoportban (fő). . . . .	41
6. ábra. Iskolán kívüli tevékenységek részvételi aránya (százalékban kifejezve) a vizsgálati és kontrollcsoportban T1 és T2 időben (1* = művészeti, 2* = sport, 3* = egyéni magánóra, 4* = csoportos magánóra). . . . .	42
7. ábra. Utolsó félévi átlag megítélése a vizsgálati és kontrollcsoportban az első (T1) és a második (T2) mérés alkalmával . . . . .	43
8. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő tanulók (n=428) motivációs klaszterei a kutatás első szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció) . . . . .	56
9. ábra. A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók (n=519) motivációs klaszterei a kutatás első szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció) . . . . .	57
10. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő tanulók motivációs klaszterei a kutatás második szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció) . . . . .	58
11. ábra. A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók motivációs klaszterei a kutatás második szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció) . . . . .	59

12. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlagai a kitartás skálán a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	60
13. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlagai a kitartás skálán a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intraperszonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	61
14. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei a kihívás skálán az első mérés (T1) időpontjában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	62
15. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei a kihívás skálán a második mérés (T2) időpontjában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intraperszonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	62
16. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei az éhhatékonyság skálán az első mérés (T1) időpontjában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	63
17. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei az éhhatékonyság skálán a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intraperszonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	64
18. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei az iskola és tanulás iránti attitűd tételein a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	65
19. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei az iskola és tanulás iránti attitűd tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intraperszonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	67
20. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a siker attribúció tételein a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	68

21. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a siker attribúció tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	69
22. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a kudarc attribúció tételein a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	70
23. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a kudarc attribúció tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	70
24. ábra. A teljesítő és alulteljesítő tanulók relatív gyakorisági megoszlása a különböző motivációs klaszterekben a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	71
25. ábra. A teljesítő és alulteljesítő tanulók relatív gyakorisági megoszlása a különböző motivációs klaszterekben a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll) . . . . .	72
26. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok célorientációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában . . . . .	78
27. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok öndeterminációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában . . . . .	79
28. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok öndeterminációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában . . . . .	80
29. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok iskola és tanulás iránti attitűd kérdésen elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában . . . . .	81
30. ábra. A tanulással kapcsolatos szempontok rangsorolása a szülők értékelése alapján (a szülők megoszlása az általuk adott rangsorszámok szerint). . . . .	98
31. ábra. Az iskolai sikerességgel kapcsolatos szempontok rangsorolása a szülők értékelése alapján (a szülők megoszlása az általuk adott rangsorszámok szerint) . . . . .	99



# ELŐSZÓ



Kedves Olvasó!

A tehetséges magyar fiatalok támogatása nemzeti ügy, befektetés a jövőbe. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen hazánk bővelkedik a fiatal tehetségekben az élet minden területén: tudományokban, művészetekben, sportban egyaránt. Magyarország kormánya elkötelezett a fiatal tehetségek támogatása mellett: évről évre egyre nagyobb összeget fordít a Nemzeti Tehetség Program támogatására. Azért, hogy a tehetséges gyermekek tanulhassanak és értékes tapasztalatokat szerezhessenek, nekünk is nap mint nap tennünk kell. Egy fiatal életében meghatározó, hogy mit lát otthon, mit hoz otthonról, hiszen a család támogató szerepét senki nem tudja pótolni. A családi támogatáson túl azonban fontos, hogy a fiatalok további segítséget is kapjanak szakemberektől, mentoroktól. Ne engedjük elkallódni tehetségeinket, kutassuk fel őket, fogjuk a kezüket, és kíséreljük őket a céljukig vezető úton! Évente több mint 300 ezer adózó ajánlja fel a személyi jövedelemadója 1%-át a tehetségek támogatására. Ezt a költségvetésből megduplázzuk, így évente 3 milliárd forintból támogatunk kb. 350 ezer fiatal magyar tehetséget.

A *Tehetségműhely* kiadványsorozat, amelynek tizenegyedik kötetét tartja most kezében, arra vállalkozik, hogy korszerű szakmai tudásra alapozva kísérelje végig a fiatalokat tehetségük azonosításától a tehetséggondozáson át egészen a munkaerőpiacra lépésig. A sorozattal a Nemzeti Tehetség Központ támogatni kívánja a tehetséggondozó szakemberek és döntéshozók munkáját, a tehetséges fiatalok és szüleik tájékozódását, a tehetségtámogató közeg megerősítését, a tehetségbarát szemlélet elterjedését.

A tehetséges fiataloknak odafigyelésre, biztatásra, szakmai támogatásra van szükségük – ezt adja meg a Nemzeti Tehetség Program. Sokféle lehetőséget kínálunk egészen óvodás kortól, a fiatal felnőttkorig, hogy a tehetséges fiatalok érezzék, nincsenek egyedül. A kiadványsorozattal közös gondolkodásra hívom most Önt is! Tegyük együtt a még tehetségesebb Magyarországot!

Novák Katalin  
családokért felelős tárca nélküli miniszter





# ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

A motiváció tehetséggondozásban betöltött szerepét évtizedek óta mind az elmélet, mind a gyakorlat felismeri és elismeri. Számptalan, a tudomány által széles körben elismert tehetségmodell született az elmúlt évtizedekben, és ezek mindegyike integrálta a motivációt a tehetséget meghatározó tényezők közé. GYARMATHY (2006, p. 95.) szerint: „a legkevésbé mérhető, de bizonyosan a legmeghatározóbb és valószínűleg koroktól és kultúráktól független eleme a tehetségnek a motiváció”. A jelen kutatás éppen azt célozza meg, hogy a különféle motivációs elméleteket felhasználva, azokat megmérve azonosítsuk azokat a motivációs változókat, amelyek segíthetnek a tehetségdiagnosztikában és -fejlesztésben.

Ma már nem az a fő kérdés a tudomány számára, hogy a motiváció szerepet játszik-e a tehetség kibontakozásában, hanem az, hogy a motiváció milyen módon vesz részt a folyamatban. A kérdés megválaszolása azért bonyolult, mert ahogyan számos tehetségmodell született az elmúlt évtizedekben, úgy számos motivációs elmélet is a rendelkezésünkre áll a tanulás és fejlődés értelmezéséhez, és ezek mindegyike a motivációs folyamatok valamely fontos aspektusát helyezi a középpontba. A motiváció és a tehetség kapcsolatának megértésében fontos feladat annak meghatározása is, hogy **vajon a motiváció feltétele-e a tehetséggondozásban való részvételnek, vagy pedig a motiváció alakítása, formálása a tehetséggondozás feladata.**

A hazai közoktatási törvény tehetségekre vonatkozó passzusában is megjelenik a motiváció, de a szöveg motivációra vonatkozó része megengedő, vagyis a tehetséges gyermeket motiválhatónak tartja, hiszen ha nincs meg benne a fejlődését szolgáló elégséges motiváció – ennek azonosítását tűzte ki célul jelen kutatás –, akkor azt elő lehet hívni, meg lehet teremteni. A törvény alapján ugyanis a „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkeltendő benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség...” (2011. évi CXCV., 4. §, 14.).

Amennyiben iskolai környezetben részt vevő diákok motivációjáról szeretnénk információkat gyűjteni, olyan elméletekkel kell dolgoznunk, amelyek egyrészt kifejezetten az iskolai motiváció értelmezési kereteit használják, másrészt jól illeszkednek a nemzetközi kutatások eredményeihez is. Olyan elméleti keretekre van tehát szükség, amelyekkel előn árnyaltak, fogalmi világosan definiáltak, és a teljesítménnyel összefüggő motiváció természetének lényegét ragadják meg.

## Motiváció a tehetségmodellekben

Az első meghatározó tehetségmodellt RENZULLI (1984) alkotta meg a 70-es évek végén: ún. „háromkörös” modelljében három fő tényező integrációjaként írta le a tehetség megjelenését. Ezek (1) az átlag feletti képesség, (2) a feladat iránti elkötelezettség és (3) a kreativitás. Elméletében a három tényező ugyanolyan fontos szerepet tölt be a tehetség kibontakozásában. A feladat iránti elkötelezettség később fogalmi változáson ment keresztül MÖNKES (1992) modelljében, aki a szociális háttérre is hangsúlyt kívánt helyezni, így egyfajta társas keretbe foglalta a háromkörös modellt. Modelljében bővült a feladat iránti elkötelezettség jelentése, a motiváció tágabb fogalma alá került, olyan összetevők mellé, mint a kitartás, önbizalom, érdeklődés, énerő és kritikus gondolkodás.

A környezet hatásának TANNENBAUM (1986) pszichoszociális modelljében szánt először fontos szerepet. Modelljének öt faktora a következő: (1) általános képesség, (2) nem intellektuális facilitátorok, (3) speciális képességek, (4) környezeti tényezők és (5) véletlen tényezők. Elméletében a motiváció a nem intellektuális facilitátorok között szerepel, amelyek szükségesek egy problémával való szembenézéshez. CZEIZEL Endre (1997) összetett, többtényezős talentummodellt alkotott, amelynek fontos része a genetikai adottságok és a környezeti hatások interakciója, így nagymértékben hasonlít TANNENBAUM elképzeléséhez. A négy faktor, amelyet a genetikai adottsághoz sorolt a szerző: (1) általános mentális értelmesség, (2) motivációs adottságok, (3) kreativitás adottság és (4) specifikus mentális adottságok. A négy környezeti faktort (1) a család, (2) a kortárs csoportok, (3) az iskola és (4) a társadalom jelenti, a plusz faktor pedig a sorsfaktor, vagyis az, hogy meg kell érní azt az időt, amikor a tehetség képes kibontakozni. CZEIZEL modelljében fontos kiemelni, hogy a motivációra adottságként tekint, genetikailag meghatározottnak véli, ami szemben áll azzal a koncepcióval, miszerint a motiváció rugalmasan változtatható.

GAGNÉ (2013) tehetségmodelljét „megkülönböztető modellnek” (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*, DMGT) nevezi, amelyben a tehetségeknél a képességek szerepére helyezi a hangsúlyt. Tehetségpotenciálról szóló tanulmányában arról beszél, hogy az nem feltétlenül nyilvánul meg teljesítményben, hacsak nincsenek külső és belső katalizátorok, amelyek hozzásegítik az egyént, hogy a benne lévő tehetségcsírát ápolja és kivirágoztassa, tehát a kompetenciát személyes és környezeti katalizátorok segítségével teljesítménnyé tudja változtatni. Elkülöníti a természetes és módszeresen fejlesztett képességeket, de mindkét csoportot tehetségesnek nevezi. Elmélete szerint egy adott képesség nemcsak egy, hanem több különböző tehetség kifejlődéséhez is vezethet, és fordítva is, egy tehetség több képességből is eredhet. Fontos megállapítása még a képességekről, hogy nincs olyan meghatározott képesség, amely minden tehetség előfeltételeként megnevezhető, vagyis nem lehet egy képességet kiemelni a többi közül, mint a tehetség biztos előre jelzőjét. Későbbi tanulmányaiban kiemeli, hogy akik valami egyedit, kiemelkedőt alkotnak, egy vagy több kiemelkedő képességgel rendelkeznek, de egy kiemelkedő képesség nem predesztinálja arra az embert, hogy a jövőben egyedit fog alkotni (GAGNÉ, 1985). Vagyis a kiemelkedő képességek szükséges, de nem elégséges feltételei a kiemelkedő teljesítménynek. További fontos megállapítása, hogy nincs direkt kétoldalú kapcsolat tehetségterületek és képességek között, amin azt érti, hogy egy ter-

mészetes képesség, ami egyfajta nyers alapanyagként van jelen a tehetséges egyénben, az adott területtől függően nagyon sokféle módon megnyilvánulhat (GAGNÉ, 2013).

SUBOTNIK, OLSZEWSKI-KUBILIUS és WORRELL (2011) szerint a tehetséget lehet olyan fejlődési folyamatnak tekinteni, amelynek kezdő szakaszában a potenciál a kulcsváltozó, a későbbi szakaszokban a teljesítmény mutatja a tehetséget, majd a talentumoknál a kiválóság elérése a fontos. Az első szakaszban a pszichoszociális változók alapvető szerepet játszanak a tehetség kibontakozásában, és mind a kognitív, mind a pszichoszociális tényezők formálhatók, sőt szükséges is célzott fejlesztésük. A kiemelkedő teljesítményhez a következő faktorokat társítják: (1) általános és területspecifikus képesség, (2) kreativitás, (3) motiváció és fejlődési szemlélet, (4) feladat iránti elkötelezettség, (5) szenvedély, (6) érdeklődés, (7) lehetőségek és (8) a véletlen. Az általános képesség szükséges, de nem elégséges ahhoz, hogy megmagyarázza az optimális teljesítményt vagy a kreatív produktivitást, inkább egy komponense marad a tehetségfejlődésnek, mint a többi is. A legsikeresebb tehetségeket olyan adottságok különböztetik meg másoktól, mint a hajlandóság, a stratégiai kockázatvállalás, a kihívásokkal való megküzdés képessége, a kritikák kezelése, a versengés, a motiváció és a feladat iránti elkötelezettség (SUBOTNIK és mtsai., 2011).

## Motiváció és tehetség kapcsolata

A motiváció és a tehetség kibontakozása kapcsán egyes kutatók – mind saját, mind mások kutatásaira hivatkozva – sarkalatos következtetéseket vonnak le. CSÍKSZENTMIHÁLYI és munkatársai (1997) egyenesen azt állítják, hogy a legjobb oktatási környezet is haszontalan tanulási motiváció nélkül, STERNBERG (2000) szerint pedig az iskolai siker nélkülözhetetlen eleme a motiváció. CSÍKSZENTMIHÁLYI (1985) szerint **a tehetséges diákoknál a tehetségből talentummá válás szempontjából a motiváció belsővé válásának szerepét érdemes kiemelni.**

Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a motiváció definíciója nagyban függ attól az elméleti paradigmától, amelyben vizsgáljuk. CLINKENBEARD (1996) szerint a tehetségek motivációs szempontú kutatásában két irányvonal különböztethető meg; az egyik a motivációt stabil jellemzőnek vagy személyiségvonásnak tekinti, a másik pedig környezetileg indukált átmeneti állapotnak. GOTTFRIED és GOTTFRIED (2004) 1979-ben indult longitudinális vizsgálatuk egyik eredményeként megalkották a **tehetségmotiváció** konstrukcióját, amelyet külön tehetségterületnek tekintenek. Meghatározásuk szerint idetartoznak azok, akik törekvéseikben és erőfeszítéseikben is kiválóak, következtetésképpen a tanulmányuk fejlesztése ugyanolyan fontos számukra, mint az iskolai teljesítmény szempontjából legfontosabb képességek fejlesztése (GOTTFRIED és GOTTFRIED, 2004). David McCLELLAND és kollégái a ma már pszichológiatörténeti klasszikusnak számító munkájukban (*Talent and Society*, McCLELLAND, BALDWIN, BRONFENBRENNER, STRODTBECK, 1958) azt javasolják, hogy ne intellektuális tényezőkben keressük a tehetség kibontakozásának akadályait, hanem egyéb tényezőkben, különösen a teljesítménymotivációban. Ez alapján számos kérdés merülhet fel: hogyan függ össze a motiváció a tehetségesek kimagasló teljesítményével; hogyan jellemezhetőek a tehetséges tanulók a motiváció szempontjából; illetve a motiváció mely aspektusai akadályozzák, illetve támogatják a potenciális tehetségek kibontakozását?

Egyelőre nem létezik a motiváció minden aspektusát átfogó motivációs modell, ugyanakkor néhány elmélet lényegesen több kutatást generált másoknál, és a gyakorlatban is hasznos információval szolgált nemcsak általában a tanulók, de a tehetséges tanulók motivációjának megismerésére vonatkozóan is. A nevelési-oktatási folyamat jelenségeinek magyarázatában négy elmélet vált uralkodó paradigmává ezek közül, elsősorban annak köszönhetően, hogy fogalmaik és modelljeik koherensen, a teljesség igényével magyarázzák a motiváció egy adott aspektusát. A következőkben ezek áttekintésére vállalkozunk.

## Tehetséges tanulók intrinzik és extrinzik motivációja

Az Amerikai Pszichológiai Társaság 2017-es kiadványa<sup>1</sup> húsz, a kreatív és tehetséges tanulók tanítása és tanulása szempontjából fontosnak tartott alapelvet fogalmaz meg. A 9. elv kimondja: „a tanulók jobban élvezik a tanulást és jobban teljesítenek, amikor intrinzik módon motiváltak, szemben azzal, amikor a motivációjuk elsősorban extrinzik jellegű”. Magyarázatukban az **önmeghatározási elméletre** (DECI és RYAN, 1985) támaszkodnak, amely szerint három szükséglet tekinthető a legmagasabb szintű, emberekre jellemző motivációknak: autonómia-, kompetencia- és kapcsolati szükséglet.

Az **autonómiaszükséglet** kielégülése olyan állapotokra jellemző, amikor az egyén azt éli meg, hogy amit tesz, az saját akaratából következik, kifejezheti érzéseit, gondolatait, tevékenységébe szabadon beillesztheti ötleteit, vágyait. Amikor például a tanuló eljár egy önmaga választotta edzésre, szakkörre, nem feltétlenül elégül ki az autonómiaszükséglete, csakis akkor, ha maga a tevékenység olyan, ami az ő egyéniségéhez illeszkedik, élvezetet, örömet jelent. Amíg a tevékenység kötődik a szülők vagy tanárok elvárásaihoz, nem beszélhetünk átélt autonómiáról. A **kompetenciaszükséglet** kielégülése olyan helyzetekben jelenhet meg, amikor az egyén képességeit gyakorolhatja, kibontakoztathatja, fejlesztheti, teljesen függetlenül egy eredmény vagy cél elérésétől. A kompetenciaszükséglet kielégülését fedezhetjük fel akkor például, amikor a tanuló leül gyakorolni (akár azért, mert kötelező, akár azért, mert maga választotta), és nem pusztán a végére akar érné a feladatsornak, hanem minden egyes feladattal magabiztosabb, boldogabb, mert **képes** arra, hogy megcsinálja. A **kapcsolati szükséglet** (másokhoz tartozni, egy kisebb vagy nagyobb közösség részének lenni) – bár az előző kettőhöz hasonlóan feltétele a pszichés jóllétnek – az intrinzik motivációnak nem feltétele (KÓ, PAJOR, SZABÓ, 2017).

Az intrinzik motiváció a motiváció azon típusát jelenti, amikor az egyén azért vesz részt egy tevékenységben, mert maga a tevékenység jelent örömforrást a számára. Az intrinzik motiváció az önmeghatározási elmélet alapján azt jelenti, hogy az egyén kompetensnek és autonóm módon szabályozottnak éli meg a tevékenységet. Extrinzik motivációnak nevezi a szakirodalom azt, amikor az egyén azért végez egy tevékenységet, mert egy számára fontos cél eszközét látja benne. Az intrinzik és extrinzik motiváció egyik értelmezése szerint a kétféle motiváció egy kontinuum két végpontját jelenti, míg egyes kutatások szerint ezt a két motivációt inkább függetlenként érdemes kezelni, hi-

---

<sup>1</sup> American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (2017). *Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning*. Retrieved from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

szen lehet valaki egy adott helyzetben egyszerre nagymértékben intrinzik és extrinzik motivált vagy mindkét szempontból alulmotivált (LEPPER és mtsai., 2005).

A kutatások alapján az intrinzik motivált tevékenységek nem pusztán élvezetesebbek, hanem jobb teljesítménnyel, kitartóbb munkával és alacsonyabb szintű szorongással kapcsolhatóak össze. Annak ellenére, hogy az extrinzik motivációval kapcsolatban olyan negatív kimeneteket társítottak a kutatások, mint a felszínes tanulási stratégiák, jutalomtól való függés, a célok elérését követő motiválatlanság, mind az elmélet, mind a gyakorlat egyértelműen állítja, hogy a jól használt extrinzik motiváció is pozitív kimenetekhez vezethet. Különösen fontos a megfelelő megerősítés, jutalmazás azon tanulóknak esetében, akik tudása vagy képességei elmaradnak a feladatok teljesítéséhez szükséges szinttől. Amíg ők eljutnak arra a szintre, hogy a kompetenciájuk növekedése következményeként egyre jobban élvezik a feladatok megoldását, addig szükséges a jól kiválasztott, személyre szabott külső megerősítés.

Több kutatás is feltárta, hogy a **tehetséges tanulók magasabb szintű intrinzik motivációval rendelkeznek, mint más tanulók.** OLSZEWSKI-KUBILIUS és munkatársai (1988) számos kutatás vizsgálata alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a potenciális tehetségek az iskolában magasabb pontszámot érnek el többek között az intrinzik motivációt mérő eszközökön. CSÍKSZENTMIHÁLYI és munkatársai (1997) tehetséges serdülőkkel folytatott longitudinális vizsgálatukban pedig azt találták, hogy ezek a fiatalok az átlagos serdülőkhez képest az olvasás, a gondolkodás és az egyedüllet iránt is magasabb intrinzik motivációt mutatnak.

Az intrinzik motiváció az alulteljesítő tehetséges tanulókkal kapcsolatban is releváns magyarázatokkal szolgál. EMERICK (1992) alulteljesítő tehetséges serdülőkkel készített esettanulmányában számos motivációs tényezőt azonosított, amelyek szerepet játszanak a teljesítmény növelésében. Az intrinzik motivációhoz tartozó tényezőnek tekintette (1) az iskolán kívüli intellektuális vagy kreatív tevékenység iránti erőteljes érdeklődést, (2) az olyan tanítási órákat, ahol lehetőséget kaptak a diákok független, magas szintű tanulásra és (3) azt a képességet, hogy az iskolai sikert saját személyes céljaikhoz kössék. Ezek a kutatási eredmények azért is fontosak, mert a tanárok és a szülők gyakran úgy vélik, hogy extrinzik motívumokkal (jutalmakkal és büntetésekkel) kell a teljesítményt ösztönözni, miközben a jó gyakorlat ennek éppen az ellenkezője. Az intrinzik motivációval foglalkozó kutatók (például CSÍKSZENTMIHÁLYI, DECI) már 40 évvel ezelőtt felhívták a figyelmet arra, hogy **az intrinzik motiváló tevékenységek egyik fő jellemzője, hogy optimális kihívást jelentenek az egyén képességeihez mérten.** Vagyis a pedagógusoknak és a szülőknek nem egy abszolút tevékenységlistát kell keresniük, **ha a tanulókat (tehetségesek vagy sem) motiválni szeretnék, hanem elsősorban a tanuló kompetencia-szintjét kell meghatározniuk, és ehhez igazítaniuk a tevékenységek nehézségét** (DECI és MOLLER, 2005).

Mind az intrinzik, mind az extrinzik motiváció idő- és kontextusfüggő, vagyis adott időben, adott tevékenységi körben jellemzik az egyént. **Bármekkora intrinzik motivációval lép is be a tehetséggondozó programba egy tanuló, annak mértéke változhat:** nőhet és csökkenhet egyaránt. Egy kérdőíves vizsgálatban LEPPER és munkatársai (2005) 797 3–8. osztályos tanuló motivációjának változását vizsgálták úgy, hogy évfolyamonként figyelték, hogyan alakul a diákok extrinzik és intrinzik motivációjának mértéke. Eredményeik azt jelzik, hogy **az intrinzik motiváció egyenletesen és folyamatosan csökken, az extrinzik motiváció harmadik és negyedik osztály között drasztikusan**

**csökken, utána stagnál, majd nyolcadik évfolyamon újra növekedésnek indul.** A teljesítménnyel összefüggésben azt találták, hogy az intrinzik motiváció és teljesítmény között szignifikáns pozitív, az extrinzik motiváció és teljesítmény között negatív korreláció van. Ez az eredmény azért is érdekes, mert azt a nézetet támogatja, hogy a tanulók eredményességét elsősorban az szolgálja, ha belülről motiváltak a tanulásra, ha a tudás megszerzése a fő cél.

## Siker–kudarcc attribúció és a tehetség

Az iskolai teljesítménnyel, eredményekkel kapcsolatban gyakran felvetődik a kérdés, vajon miért sikerült vagy éppen nem sikerült olyan jól a felmérő, a felelet, a dolgozat, vagy miért kapott az osztálytárs jobb jegyet. Az attribúciós irodalom legtöbbet idézett szerzője, Bernard WEINER (1979) attribúciós elmélete szerint az egyének keresik az események okait (többnyire nem is tudatosan), legjellemzőbben akkor, ha az események váratlanok, vagy ha a vágyuk nem teljesült (az iskolában ez többnyire a gyenge eredményeket jelenti). A teljesítményre vonatkozó attribúciókkal foglalkozó kutatások alapján (ELIG és FRIEZE, 1975; FRIEZE, 1976; BAR-TAL és DAROM, 1977; COOPER és BURGER, 1978; idézi WEINER, 1979) a szerző azt találta, hogy teljesítménnyel összefüggő helyzetekben a kudarcok és sikerek leggyakrabban vélelmezett oka a képesség, az erőfeszítés, a feladat nehézsége és a szerencse. WHITLEY és FRIEZE (1985) független kutatások metaanalíziséből azt a következtetést vonták le, hogy **a sikeres tanulók nagyobb felelősséget tulajdonítanak a képességeiknek és erőfeszítéseiknek**, míg a kevésbé sikeresek hajlamosabbak a feladat nehézségének tulajdonítani a kudarcot. WEINER ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy ezek a kiemelt okok nem kizárólagosak, hiszen az érdeklődés hiánya, a rossz hangulat, a fáradtság is szerepelnek a lehetséges okok között. Mindazonáltal a kauzális ítéletek hatnak a jövőbeni viselkedésre, így többek között a motivációt is meghatározzák. Az okok keresésének egyik funkciója a meglepetés mérséklése, valamint a jövőbeni célélérés segítése. WEINER (1979), hogy rendet teremtsen az oktulajdonítás némileg ad hoc jellegű tárházában, elméletével tudományos taxonómiába szervezte a fogalmakat, és az oktulajdonításon belül háromféle oksági dimenziót azonosított: az okság észlelt helyét, állandóságát és kontrollálhatóságát. Korábbi kutatásokra hivatkozva ugyanakkor kiemelte azt is, hogy az oktatási környezetben négy okot észlelnek leginkább felelősnek a sikerekért és kudarcokért: a képességeket, az erőfeszítést, a feladat nehézségét és a szerencsét.

A tehetséges tanulók siker–kudarcc attribúciójával foglalkozó szakirodalom ellentmondásos mind az elméletet, mind a kutatási eredményeket tekintve. Az egyik legkézenfekvőbb elmélet alapján (McNABB, 2003, idézi ASSOULINE és mtsai., 2006) a tehetségesnek tartott gyerekek identitásának része a „tehetségesség” mint képesség, így ők magas teljesítményt várnak el maguktól, és a teljesítményre vonatkozó attribúcióik – akár sikerről, akár kudacról legyen szó – a képességre vonatkoznak. Kudarc esetén azonban ez a típusú attribúció („nem vagyok elég okos/jó”) ahhoz vezethet, hogy a tanuló feladja az erőfeszítéseket, mert a képesség hiánya vagy elégtelensége miatt nem tartja elképzelhetőnek a jó teljesítményt. OLSZEWSKI–KUBILIUS és munkatársai (1988) kutatások áttekintésével azt állapították meg, hogy **a tehetséges tanulók siker–kudarcc attribúciója adaptív, vagyis a sikereket jellemzően az erőfeszítésnek és a képességeknek, a**

**kudarcot a rossz szerencsének és a nem megfelelő stratégiáknak tulajdonítják.** DAI és munkatársai (1998) „attribúciós aszimmetriának” hívják azt a jelenséget, hogy **a tehetséges tanulók a sikert mind a képességnek, mind az erőfeszítésnek tulajdonítják, a kudarcot pedig – McNABB elképzelésével ellentétben – az erőfeszítések hiányának.** Ez egyben azt is jelentheti, hogy a tehetséges tanulók a képességeikben megingathatatlanul hisznek, így kudarc esetén fel sem merül a képességek hiányának való oktulajdonítás.

A képlet azonban nem ennyire egyszerű, mert a kutatások alapján úgy tűnik, az attribúciók nemek és tantárgyi területek szerint is különböznek. STIPEK és GRALINSKI (1991) azt találták, hogy azokon a területeken, ahol hagyományosan a fiúk teljesítenek jól (például természettudományok), a fiúk a sikert a képességnek, a kudarcot az erőfeszítés hiányának tulajdonítják, míg a lányok éppen fordítva. DWECK (1986) már évtizedekkel ezelőtt felhívta a figyelmet arra, hogy a tehetséges, magas teljesítménymotivációjú lányok esetén ez a maladaptív oktulajdonítási mintázat hosszú távon a teljesítmény hanyatlásához vezethet. Reménykeltő ugyanakkor, hogy a szakma felismerte ennek jelentőségét, és a célzott attribúciós tréningek magasabb éhatékonysághoz vezettek mind lányok, mind fiúk esetén (HELLER és ZIEGLER, 2001).

ASSOULINE és munkatársai (2006) igen figyelemreméltó mintán (4091 3–11. évfolyamos tanuló) vizsgálták a tehetségesként azonosított tanulók attribúciós választásait négy különböző területen: általában a tanulással kapcsolatban, illetve a matematika, a természettudományok és az idegen nyelv tanulása terén. A sikerre vonatkozó attribúciók közül minden területen a hosszú távú erőfeszítés és a képesség volt a legjellemzőbb (összhangban a szakirodalommal), míg a kudarcra vonatkozó attribúciók közül a hosszú és rövid távú erőfeszítések. Vagyis **míg a siker egyértelműen a képességeken múlik, addig a kudarcért már nem a képességeket, hanem a befektetett munka hiányát okolják.** Ez az eredmény összhangban van azzal, amit a tehetségelméletek is állítanak, hogy bár a tehetséggondozás alapja az egyéni kiemelkedő képességek, **erőfeszítések nélkül a tehetség nem tud kibontakozni.** Az erőfeszítések pedig éppen kudarchelyzetekben válnak kiemelkedően fontos tényezőkké.

## Tehetséges tanulók és céljaik

A célorientációs elmélet (ELLIOT és CHURCH, 1997) a motivációt abból a kiindulópontból közelíti meg, hogy a tanulók különböző módokon határozzák meg a saját kompetenciájukat, és ennek függvényében állítanak maguk elé célokat az iskolában, a tanulás során. A jelenleg uralkodó paradigma (2x2 célorientációs elméletet) a teljesítménycélokat két, kompetenciával összefüggő motívum (a kudarcok elkerülése és a teljesítmény szükségletei) kognitív–dinamikus manifesztációinak tekintik. Ennek értelmében (ELLIOT és MURAYAMA, 2008; CURY és mtsai., 2006) két dimenzió segítségével négy különböző teljesítménycél azonosíthatunk. (1) A viszonyító–elsajátítás dimenzió azt reprezentálja, hogy a képességeit, kompetenciáit minek függvényében definiálja az egyén. Viszonyító célok esetében a képességet normatív standardok határozzák meg, vagyis másokhoz képest tudja a személy értelmezni a saját teljesítményét, képességeit. Elsajátítási célok esetében a kompetenciát intraperszonális standardok határozzák meg, azaz a személy saját belső mércéje a mérvadó, nincs szükség a társas összehasonlításra a képességek meghatározásához. (2) Az elkerülés–közelítés dimenzió azt mutatja meg, hogy a kom-



petencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén történik-e. Közelítő célok esetén a cél a pozitív kimenet (siker) elérése, vagyis akkor tekinti magát kompetensnek az egyén, ha megoldott egy feladatot, illetve jobb teljesítményt nyújtott, mint a társai. Elkerülő célok esetén a cél a negatív kimenet (kudarcc) elkerülése, vagyis akkor tekinti kompetensnek magát a tanuló, ha nem hibázott, illetve ha nem teljesített gyengébben, mint a társai. Következésképpen a paradigma négyféle teljesítménycélt foglal magában: közelítő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált kompetencia megszerzése), közelítő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált kompetencia demonstrálása), elkerülő-elsajátítási célok (cél az intraperszonális standardok által definiált inkompetencia elkerülése), elkerülő-viszonyító célok (cél a normatív standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése).

A 3D célorientációs elmélet keretében (PAJOR, 2013) egy harmadik dimenzió – az eredmény célorientáció koncepciója – került be a célorientációs elmélet 2×2-es modelljébe. Az eredeti koncepció úgy változott meg, hogy a normához viszonyítás és a belső standardokhoz való viszonyítás mellett az abszolút standardokhoz való viszonyítás is megjelenik a célok definíciójában: a közelítő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált kompetencia elérése (a jó jegy, eredmény megszerzése), az elkerülő-eredmény célorientáció esetén pedig a cél egy abszolút standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése (elkerülni a gyenge eredményt, rossz jegyet).

A tehetséges tanulók esetében a célorientációs dimenziókat számos kutatás vizsgálta. LÜFTENEGGER és munkatársai (2015) matematikai tehetségeket hasonlítottak össze nem tehetséges diákokkal. Az elsajátító célorientáció a tehetségesek esetében magasabb volt, a viszonyító célorientáció esetén azonban hasonló eredményeket értek el a tanulók, ennek értelmében **a tehetségesek motivációjára erőteljesebb tanulás, tudás iránti vágy a jellemző**, de a társas összehasonlítás nem nagyobb mértékű, mint a nem tehetséges diákoknál. ALBAILI (2003) eredményei szerint is a teljesítő tehetségek esetében az elsajátító célorientáció volt a legkiemelkedőbb, az alulteljesítőknél viszont a verbális visszajelzés, a társakhoz való hasonlítás, vagyis a viszonyító célorientáció dominált. CASTEJÓN és munkatársai (2016), illetve PRECKEL és BRUNNER (2015) teljesítő és alulteljesítő tehetségeket, valamint nem tehetséges tanulókat hasonlított össze a célorientációk figyelembevételével, és a LÜFTENEGGER és munkatársai (2015) által azonosítottához hasonló mintázatot találtak: a teljesítő tehetségeket jellemezte leginkább az elsajátító célorientáció, a viszonyító célorientáció esetén viszont nem volt különbség a csoportok között. Összességében ez arra utal, hogy **a teljesítő tehetséges tanulók belső mércét használnak kompetenciájuk megítélésében, céljaik meghatározásában, míg a nem tehetségesek vagy az alulteljesítő tehetségesek céljaikat és kompetenciájukat tekintve inkább támaszkodnak külső forrásokra.**

Az eredmény célorientációval kapcsolatosan eddig kevés kutatást végeztek. ALBAILI (2003) a viszonyító célorientáció keretében vizsgálta a jobb eredményekre való törekvést az egymással való versengés során, és a teljesítő tehetségek előnyét mutatta ki az alulteljesítő társaikkal szemben. PARAJES (1996) azonban az énhatékonyság vizsgálata kapcsán a nem tehetséges tanulók esetében eredményfókuszú gondolkodást talált: bár az énhatékonyság sokszor a társas összehasonlítás folyamán jön létre, a tehetségek a kognitív képességeik alapján határozták meg énhatékonyságukat. ALTUN és Yazici (2015) kutatásában szintén a jó eredmények elérésére irányuló motiváció volt a legmagasabb a tehetségek esetében. Emellett az általános iskolai motiváció a nem tehetséges tanulók-



nál volt a legmagasabb, mert a tehetségek sokszor unatkoznak, nem éri őket elég kihívás a tanórákon.

A célorientációs mintázatról szóló eredmények kapcsán a teljesítő, illetve nem teljesítő tehetségek esetében ellentmondó eredményeket tapasztalunk, abban azonban a kutatók egyetértenek, hogy a teljesítményt és a tehetség fejlődését a motivációs mintázat nagyban befolyásolja (REA, 2000; PÉREZ és mtsai., 2012).

## Motiváció és a flow-élmény

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály flow-elméletének (1997) középpontjában annak megismerése áll, hogy milyen tényezők megléte esetén, milyen helyzetekben élhetünk át örömteli élményt tevékenységünk végzése közben. A flow olyan tökéletes, optimális élmény, a boldogság élménye, amely személyiségünk kiteljesedésének és képességeink fejlődésének egyik központi mozgatója. Flow-élményt akkor élünk át, amikor benne vagyunk valamilyen tevékenységben, amelynek teljes mértékben szenteljük magunkat. Flow-élmény átélése közben úgy érezzük, képesek vagyunk megbirkózni minden feladattal és problémával, és ilyenkor olyan erősen összpontosítunk arra, amit csinálunk, hogy semmi másra nem tudunk figyelni, így nem is aggodalmaskodunk a problémáink miatt. A flow-elmélet jelentősége a motivációk működésének megértése szempontjából az, hogy rávilágít az intrinzik, tehát teljes mértékben belső oksággal és magas fokú öndeterminációval jellemezhető motiváció létrejöttének körülményeire – amelyek iskolai kontextus esetén az érdeklődés lehetőségét megteremtő pedagógiai tevékenységek kiválasztását, tervezését segíthetik elő.

Flow-élményt csak akkor élhetünk át, ha az adott cselekvés optimális kihívást jelent számunkra, vagyis amikor a helyzet támasztotta elvárások kellően magasak és egyúttal azt várják el, hogy képességeinket is magas szinten kelljen alkalmaznunk. Amikor a kihívás magas szintű, de úgy érezzük, hogy meghaladja a képességeinket, szorongunk; amikor pedig a kihívás olyan alacsony szintű, hogy a teljesítmény érdekében nem is kell mozgósítanunk a képességeinket, unatkozunk. Abban az esetben, amikor mind a kihívás, mind a képességek szintje alacsony, egyszerűen érdektelenné (apatikussá) válunk az adott helyzetben.

A flow-élmény természetéből adódóan önjutalmazó jellegű, ami az élményhez vezető helyzet ismételt átélésére ösztönzi az egyént. Az adott tevékenységben való részvétel ugyanakkor az ismétlődés („gyakorlás”) következtében egyre csekélyebb kihívást jelent az egyénnek, miközben a helyzet megoldásához szükséges készségei, képességei folyamatosan fejlődnek. Annak érdekében, hogy flow-élményt élhessen át, új és egyre komplexebb kihívásokat kell találnia önmagának, amelyek ennek következtében folyamatos fejlesztő hatást eredményeznek. A flow-élmény megélésének feltétele azonban, hogy érdekelje is az egyént az adott kihívás, hiszen csak így irányítja tudatát a cselekvése eredményeként létrejövő tapasztalatokra, benyomásokra, csak így tudja átélni teljesen a flow-élményt (OLÁH, 2005).

A tehetséges gyermekek esetében számos kutatás vizsgálta a flow-élményt, illetve a kihívást nyújtó környezetet és az unalom jelenségét. GOO és YANG (2013), illetve LEE és PAK (2014) vizsgálataiban **a tehetséges gyermekek esetében magasabb fokú tanulási flow-t tapasztaltak, mint a nem tehetséges diákoknál.** REA (2000) a flow-élményt

egyenesen optimális teljesítménymotivációnak nevezte, mivel a tehetséges gyermekek esetében a megfelelő kihívás, a teljes érdeklődés és a megfelelő arousal hozza létre a minőségében és felhasználhatóságában legmegfelelőbb erőfeszítést. Mégis van olyan kutatás (például KRIEGEL és KRIEGEL, 1984; VAN DER MOLEN, 1985; idézi REA, 2000, p. 204.), amelynek eredményei arra engednek következtetni, hogy a tehetségek igazából nem élnek át gyakrabban flow-élményt, csupán kitartóbbak és az olykor-olykor átélt öröm további, ehhez hasonló helyzetek, feladatok keresésére sarkallja őket.

CsÍKSZENTMIHÁLYI (2010) a tehetség alakulásával kapcsolatban az erőfeszítésre készítő feladatokhoz szükséges figyelem-összpontosítás (komplex figyelmi állapot) szerepét hangsúlyozza. Nézete szerint a tanulási tapasztalatok összeadódva határozzák meg, hogy az adott tanulási helyzethez öröm, unalom vagy szorongás társul-e. **Valójában a tehetségesnek ígérkező serdülők nem gyakrabban kerülnek ilyen, erőfeszítést igénylő helyzetekbe, hanem kitartóbbak az ilyen nehéz helyzetekben, s mivel időnként örömet élnek meg, ez az élmény megerősíti őket abban, hogy érdemes máskor is ilyen kihívást jelentő feladatokban részt venniük.** A flow-élmény ugyanis, ahogy fentebb írtuk, az egyént új és egyre nehezebb feladatok keresésére ösztönzi, ezek megoldásához pedig a képességeit kell fejlesztenie. CsÍKSZENTMIHÁLYI 9–10. osztályos tanulókat az ún. élmény-mintavétel módszerére épülő kérdőívvel (*Experience Sampling Method*, azaz ESM-kérdőív) vizsgált, majd két évvel később a diákok érdeklődésének, teljesítményének, elkötelezettségének és flow-élményeinek változását elemezte. Eredményei szerint azoknak a tanulóknak, akik a két év alatt jelentős fejlődést mutattak, sok mindentről le kellett mondaniuk – például több időt fordítottak a tanulásra vagy a kreatív hobbiakra és kevesebbet szociális tevékenységekre. Ezen túlmenően vizsgálata eredményei néhány markáns különbségre is felhívják a figyelmet a művészeti és természettudományos területeken tehetségesnek ígérkező fiatalok motivációi között: **a művészeti tehetségeket elsősorban magas szintű belső hajtóerők és alacsonyabb szintű hosszú távú külső motivációk (például elhelyezkedési lehetőségek) jellemzik, míg a természettudományos tehetségek épp ellenkezőleg, alacsonyabb szintű belső motivációkat és magasabb szintű hosszú távú külső hajtóerőket mutatnak.**

# A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

## A kutatás célkitűzései

Keresztmetszeti és longitudinális kutatásunk célja a tehetséges diákok képesség-kibontakozását eredményező motivációs bázis feltárása és az annak változását indukáló tényezők azonosítása. A kutatás azt vizsgálja, hogy a tehetséggondozó programokba belépő tanulókra milyen motivációk jellemzők, és ezek hogyan változnak a programban eltöltött idő alatt (az első és a második évben). A kutatás során a következő kérdésekre keressük a válaszokat:

1. Melyek azok a motivációs sajátosságok, amelyek a tehetséggondozó programokban részt vevő diákokat jellemzik?
2. Milyen tehetséges motivációs mintázatok azonosíthatóak a tehetséggondozó programokban részt vevő diákok körében?
3. Milyen az a támogató környezet, amelyben a tehetséges diákok fejlődhetnek, kibontakozhatnak?
4. Milyen motivációs különbségeket azonosíthatunk a tehetséggondozó programokban részt vevő jól teljesítő és alulteljesítő tanulók között?
5. Milyen különbségeket találunk a tehetséggondozó programokban részt vevő és a tehetséggondozásban nem részesülő tanulók között?

## Hipotézisek

### **1. A tehetséggondozó programokban részt vevő tanulók motivációja minőségében tér el a tehetséggondozásban nem részesülő tanulókétól.**

- 1.1 Nagyobb mértékben jellemzi őket a közelítő-elsajátítási motiváció.
- 1.2 Magasabb szintű öndetermináció jellemzi őket, motivációjuk inkább intrinzik jellegű.
- 1.3 A kudarcokat inkább tulajdonítják saját maguknak, a saját erőfeszítéseik hiányának, kitartásuk magasabb szintű.
- 1.4 A tanulásban több szabadságot kapnak, nagyobb autonómiát élnek át a tehetséggondozásban részt vevő diákok.
- 1.5 A tehetséggondozó programokban részt vevő diákok több flow-élményt élnek át a tanulás során.

## **2. Azok a tanulók, akik úgy érzik, a tehetségük nem képes kibontakozni (alulteljesítő tehetségesek), motivációs mintázatukban eltérnek azoktól, akik tehetségük fejlődését, kibontakozását megélik.**

- 2.1 Jellemzőbb rájuk a viszonyító célorientáció (másokhoz viszonyítva határozzák meg saját kompetenciájukat).
- 2.2 Kudarcaikat olyan tényezőknek tulajdonítják, melyek kontrollálhatatlanok, erőfeszítéseiket gyakrabban látják eredménytelennek, hajlamosabbak feladni a küzdelmet.
- 2.3 Tanulásukat inkább extrinzik tényezők határozzák meg, az öndetermináció magas szintje kevésbé jellemző rájuk.

## **3. A tanulók motivációja időben változik.**

- 3.1 A vizsgálati csoportban – a tehetséggondozó programokban deklaráltan megjelenő, a fejlesztési folyamatok alapfeltételét jelentő adaptív tanulás támogatás eredményeképpen – növekedni fog a tanulók:
  - közelítő-elsajátítási célorientációjának szintje,
  - eredmény célorientációjának szintje,
  - intrinzik motivációjának szintje,
  - énhatékonysága és
  - kitartása.

## **4. A tanulók motivációja összefügg a szülők motivációs támogatásával.**

- 4.1 A szülő magas elvárásai tükröződnek a tanulók tanulási motivációjában.
- 4.2 A szülők eredményekre fókuszálása megjelenik a tanulói motivációban.

# A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatásunk első és második szakaszában kérdőíves felmérést és interjúk készítését végeztük különböző tehetséggondozó programokban részt vevő és részt nem vevő diákok körében. Kutatási céljaink szempontjából a tanulói kérdőíves felmérés szerepét tekintettük elsődlegesnek, mert ettől a módszertől vártuk azt, hogy a bevont minta számossága miatt pontos adatokkal szolgálhat arról, hogy milyen motivációs mintázatokat és fejlődési tendenciákat lehetséges azonosítani a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő diákok körében. Az interjú módszerének alkalmazásától azt vártuk, hogy az egyedi esetek segítségével példákkal tud szolgálni a kérdőívvel feltárt mintázatok és tendenciák személyes megéléséről. Kutatásunk második szakaszában a tanulói kérdőívet bővítettük, valamint a szülőknek is készítettünk kérdőíves felmérést.

## A kutatás résztvevői

### A kérdőíves felmérés résztvevői

A kutatásba olyan intézmények diákjait kívántunk bevonni, amelyek a hazai tehetséggondozás szempontjából a legfontosabb intézményi csoportokat reprezentálják, így:

- a) **az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő intézményeket;**
- b) **az Akkreditált Tehetségpontként működő intézményeket;**
- c) **az alapfokú művészetoktatási intézményeket; valamint**
- d) **egyéb, speciális tehetséggondozó programot megvalósító intézményeket, elsősorban sporttagozatos iskolákat.**

A kutatásban olyan **5., 7., 9. osztályos tanulók** vettek részt, akik a 2017/2018-as tanév őszi félévében kezdték meg tanulmányaikat olyan köznevelési intézményben, amelynek képzési kínálatában valamilyen tehetséggondozó program is megjelenik. A **vizsgálati csoportot** a tehetséggondozó programban részt vevő diákok, a **kontrollcsoportot** ugyanabba az intézménybe és azonos évfolyamra járó, de tehetséggondozó programban részt nem vevő diákok alkották. A vizsgálati és kontrollcsoportok kialakításának lényeges szempontja volt, hogy bár a kutatásban szándékolatlan tehetséggondozást végző intézmények vettek részt, a vizsgálati és kontrollcsoportba az alapján kerültek be az egyes tanulók, hogy magukat miként definiálták. A kérdőív bevezető kérdésére – „Részt

veszel tehetséggondozó programban az iskolában? Ha igen, milyen területen?” – adott válaszok alapján soroltuk be a tanulókat a vizsgálati és kontrollcsoportba. Fontos kiemelnünk, hogy a kérdés nem arra vonatkozott, hogy a tanuló tehetségesnek véli-e magát, hanem arra, hogy részt vesz-e valamilyen tehetséggondozó programban.

### *A kutatás első szakaszának vizsgálati személyei*

**Online kérdőívünket a kutatás első szakaszában (2017. szeptember–2018. április) összesen 19 intézmény 947 tanulója töltötte ki**, 439 lány (46,4%) és 508 fiú (53,6%). Összesen három évfolyam vett részt a kutatásban (minden esetben olyan tanulókról van szó, akik abban a tanévben kezdték meg a tanulmányaikat az intézményben): az ötödikesek 86 fővel (9,1%), a hetedikesek 65 fővel (6,9%), a kilencedikesek pedig 796 fővel (84,1%) képviselték magukat. A részt vevő intézmények közül 16 vidéki, 3 pedig fővárosi középiskola. Az iskolák képzési formáját tekintve 7 intézmény gimnázium, 5 intézmény gimnázium és szakgimnázium, 4 intézmény kollégium, 3 intézmény pedig szakgimnázium. Kérdőíves felmérésünkben a következő intézmények vettek részt:

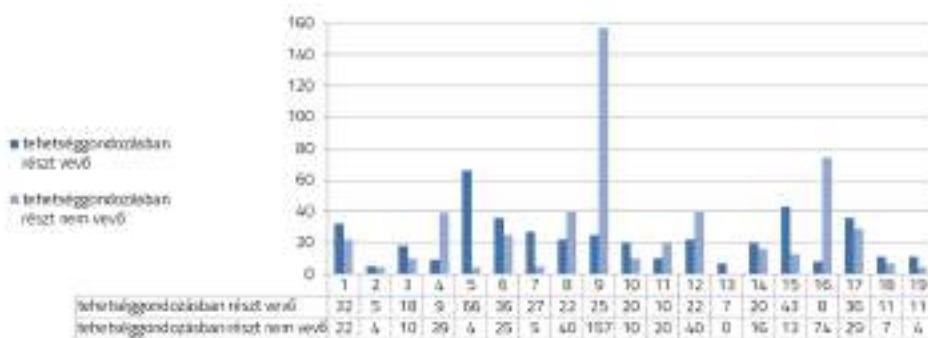
- Árpád Gimnázium (Budapest)
- Avasi Gimnázium (Miskolc)
- Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest)
- Dunaújvárosi SZC Rudas Közgazdasági Szakgimnáziuma és Kollégiuma
- Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium
- Jedlik Ányos Gimnázium (Budapest)
- Jurisich Miklós Gimnázium és Kollégium (Kőszeg)
- Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium
- Kaposvári SZC Eötvös Loránd Műszaki Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma
- Kecskeméti Tánicsics Mihály Középiskolai Kollégium
- Miskolci SZC Mezőkövesdi Szent László Gimnáziuma, Közgazdasági Szakgimnáziuma és Kollégiuma
- Orosházi Tánicsics Mihály Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium
- Pécsi Hajnóczy József Kollégium
- Pécsi Kodály Zoltán Kollégium
- Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium (Gödöllő)
- Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola
- Szolnok Városi Kollégium
- Szolnoki Műszaki SZC Pálffy-Vízügyi Szakgimnáziuma
- Váci SZC Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók száma az intézményükben folyó tehetséggondozó program típusa szerint (kérdőíves felmérés, első kutatási szakasz)

Tehetséggondozó program típusa	Évfolyam	Fő
Arany János Tehetséggondozó Program	9.	116
Akkreditált Tehetségpont	5.	86
	7.	65
	9.	603
Művészeti középiskola	9.	15
Sporttagozatos intézmény	9.	62

2. táblázat. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók száma évfolyamonként (kérdőíves felmérés, első kutatási szakasz)

Évfolyam	Tehetséggondozásban részt vevők (fő)	Tehetséggondozásban részt nem vevők (fő)
5.	64	22
7.	37	28
9.	327	469
<b>Összesen</b>	<b>428</b>	<b>519</b>



1. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók intézményi megoszlása a kérdőíves felmérés első szakaszában

A kutatás második szakaszában részt vevő vizsgálati személyek

**Online kérdőívünket a kutatás második szakaszában (2019. január–2019. április) összesen 18 intézmény 712 tanulója töltötte ki, 360 lány (50,6%) és 352 fiú (49,4%).**

A kutatás ezen szakaszában zömében hatodik és tizedik évfolyamon tanuló diákok vettek részt a felmérésben, az évfolyamok szerinti pontos adatokat az 3. táblázat szemlélteti. Az első szakaszban részt vevő intézmények közül két intézmény (a miskolci Avasi Gimnázium és a Dunaújvárosi SZC Rudas Közgazdasági Szakgimnáziuma és Kollégiuma) nem vett részt a kutatás második szakaszában.

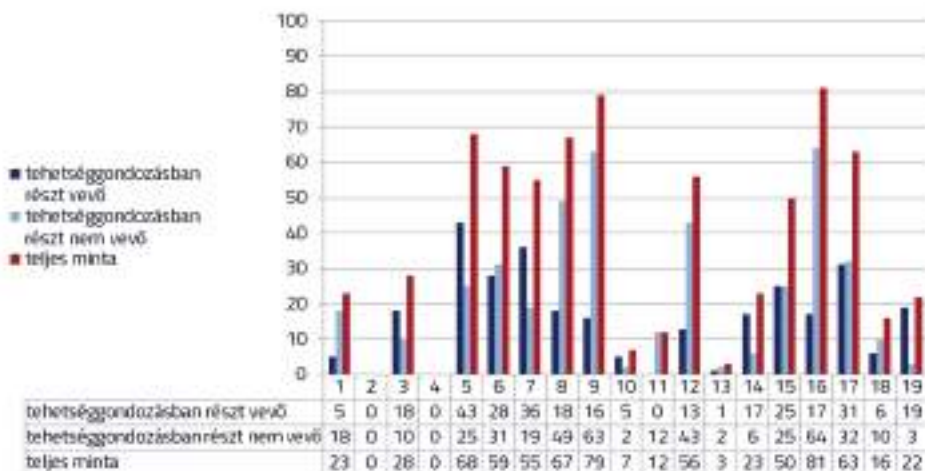
3. táblázat. **A kérdőíves felmérésben részt vevő tanulók megoszlása az első és második szakaszban az intézményükben folyó tehetséggondozó program típusa szerint**

Tehetséggondozó program típusa	Évfolyam	Első szakasz (fő)	Második szakasz (fő)
Arany János Tehetséggondozó Program	0./9.	116	50
	10.	–	25
	11.	–	9
	12., 13.	–	17
Akkreditált Tehetségpont	5.	86	1
	6.	–	81
	7.	65	–
	8.	–	34
	0./9.	599	37
	10.	3	378
	11.	3	–
Művészeti középiskola	9.	15	12
	10.	–	10
Sporttagozatos intézmény	9.	62	–
	10.	–	56

4. táblázat. **A tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók száma a kérdőíves felmérés második szakaszában**

Tehetséggondozásban részt vevők (fő)	Tehetséggondozásban részt nem vevők (fő)
298	414





2. ábra. A tehetség gondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók intézményi megoszlása a kérdőíves felmérés második szakaszában

A kérdőíves felmérés második szakaszában 712 tanulót kérdeztünk, ezeknek a tanulóknak azonban csak kétharmada vett részt az első szakaszban is, így összesen 462 tanuló adatait tudtuk összehasonlítani a longitudinális változások statisztikai elemzésekor.

## Az interjúk résztvevői

**Az interjúk kutatás lebonyolításához 7 intézményt választottunk ki.<sup>2</sup> A kutatás első szakaszában összesen 45 diákot kérdeztünk meg:** 26 lányt (57,8%) és 19 fiút (42,2%). A 45 diák közül 11-en ötödik évfolyamra (24,4%), 12-en hetedik évfolyamra (26,7%), 22-en pedig kilencedik évfolyamra (48,9%) jártak az interjú felvételének időpontjában.

5. táblázat. Az interjúkon részt vett diákok intézmények, nemek és évfolyamok szerinti abszolút gyakorisági megoszlása a kutatás első szakaszában

Intézmény	Lány	Fiú	5. évf.	7. évf.	9. évf.	Összesen
Árpád Gimnázium (Budapest)	2	4	–	–	6	6
Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest)	2	2	–	–	4	4
Jedlik Ányos Gimnázium (Budapest)	2	4	–	6	–	6
Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium	5	1	–	6	–	6
Pécsi Kodály Zoltán Kollégium	5	1	–	–	6	6

<sup>2</sup> Az intézmények kiválasztásáról *A tanulói interjúk lebonyolítása* című fejezetben írunk.

Intézmény	Lány	Fiú	5. évf.	7. évf.	9. évf.	Összesen
Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium (Gödöllő)	6	5	11	–	–	11
Váci SZC Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma	4	2	–	–	6	6
<b>Összesen (nemek szerint)</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>45</b>
<b>Összesen (évfolyamok szerint)</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>45</b>

**A kutatás második szakaszában összesen 37 diákot kérdeztünk:** 23 lányt (62,2%) és 14 fiút (37,8%). A 45 diák közül hatan hatodik évfolyamra (16,2%), 12-en nyolcadik évfolyamra (32,4%), 19-en pedig tizedik évfolyamra (51,4%) jártak az interjú felvételének időpontjában.

6. táblázat. **Az interjúkon részt vett diákok intézmények, nemek és évfolyamok szerinti abszolút gyakorisági megoszlása a kutatás második szakaszában**

Intézmény	Lány	Fiú	6. évf.	8. évf.	10. évf.	Összesen
Árpád Gimnázium (Budapest)	2	3	–	–	5	5
Berzsenyi Dániel Gimnázium (Budapest)	3	1	–	–	4	4
Jedlik Ányos Gimnázium (Budapest)	2	4	–	6	–	6
Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium	5	1	–	6	–	6
Pécsi Kodály Zoltán Kollégium	4	1	–	–	5	5
Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium (Gödöllő)	3	3	6	–	–	6
Váci SZC Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma	4	1	–	–	5	5
<b>Összesen (nemek szerint)</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>37</b>
<b>Összesen (évfolyamok szerint)</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>37</b>

## A kutatás mérőeszközei

### A tanulói kérdőív

A kutatásban felhasznált tanulói kérdőív (1. melléklet) nyolc kérdőív adaptálásával alakult ki. Ezek mellett megtalálhatóak benne a demográfiai adatokra vonatkozó kérdések, illetve rákérdeztünk arra is, hogy a tanulók milyen szakkörökön vesznek részt, kik segítik őket a tanulásban, milyen területen tehetségesek. Egy-egy tétel további tétel pedig a tanulás és az iskola iránti attitűd megítéléséről szól. Kérdőívünk az alábbi nyolc kérdőív kérdéseit tartalmazza:

**1. A 3D célorientációs kérdőív** (PAJOR, 2013): a 3D célorientációs elmélet alapján a kérdőív hatféle célorientáció mérésére alkalmas:

- a közelítő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív kompetencia elérése (másokhoz képest jól teljesíteni);
- a közelítő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális kompetencia elérése (saját belső mérce alapján tudás megszerzése, fejlődés);
- az elkerülő-viszonyító célorientáció esetén a cél a normatív inkompetencia elkerülése (másokhoz képest nem gyengébben teljesíteni);
- az elkerülő-elsajátítási célorientáció esetén a cél az intraperszonális inkompetencia elkerülése (saját standardjai alapján elkerülni a megértés hiányát, a felkészületlenséget);
- a közelítő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált kompetencia elérése (a jó jegy, eredmény megszerzése);
- az elkerülő-eredmény célorientáció esetén a cél egy abszolút standardok alapján definiált inkompetencia elkerülése (elkerülni a gyenge eredményt, rossz jegyet).

A kérdőív az egyén teljesítménymotivációs mintázatát vizsgálja, validálása serdülőkön történt, és ahhoz hasonló eredményeket kaptunk ezen a mintán is. Az eredeti 24 tételből 2 tételt (4-es és 5-ös) a kedvezőtlen faktorstruktúra miatt kiszórtunk, így a maradék 22 rendeződött négy skálába, amelyek a következők (az eredeti kérdőív sorszámával jelölve):

- 1) közelítő-elsajátítási célorientáció: 2, 6, 10, 17 ( $\alpha_{T1} = 0,814$ );
- 2) elkerülő-elsajátítási célorientáció: 1, 8, 12 ( $\alpha_{T1} = 0,743$ );
- 3) viszonyító célorientáció: 7, 11, 14, 15, 16, 22, 23, 24 ( $\alpha_{T1} = 0,883$ );
- 4) eredmény célorientáció: 3, 9, 13, 18, 19, 20, 21 ( $\alpha_{T1} = 0,869$ ).

**2. OLÁH Attila Flow-kérdőívének** (2005) **flow-skálája**: ez a skála az iskolában általánosan észlelt flow-élményre kérdez rá. Ebből a 10 tételből az időre vonatkozó (az idő múlását nagyon lassúnak érzem) kikerült a faktoranalízis eredményeként, így az elemzéshez összesen kilenc tételt használtunk fel, az eredeti kérdőív 1., 2., 3., 4., 10., 12., 17., 20., 21. tételét ( $\alpha_{T1} = 0,845$ ).

**3. Az Énhatékonyság kérdőív** (KOPP, SCHARZER és JERUSALEM, 1993 alapján KOPP, 1995) **rövidített változata**: KOPP, SCHWARZER és JERUSALEM (1993) énhatékonyság skálájának rövidített változatát KOPP Mária fordította magyarra 1995-ben. Kérdőívünkben terjedelmi okokból öt tételt használtunk fel az énhatékonyság mérésére, amelyek közül a megbízhatóság biztosítása érdekében a statisztikai elemzés során kivettünk egy tételt (a 2-es tételt). A rövidített skála így a nehéz helyzetekben való megküzdést, az ezekben a helyzetekben tanúsított magabiztosságot méri. A skálába tartozó tételek az eredeti kérdőívből: 1., 3., 4., 5. ( $\alpha_{T1} = 0,752$ ).

**4. A KATT-kérdőív** (TASKÓ, 2015) **Alulteljesítés skála rövidített változata**: a KATT-kérdőív eredetileg nyolc tételből álló Alulteljesítés alszkaláját terjedelmi okokból három tételre rövidítettük ( $\alpha_{T1} = 0,789$ ). A skála ebben a formában nem az alulteljesítés

prediktoraként funkcionál, hanem a tanulói teljesítmény megítélését méri a tanuló, a szülő és a tanár szemszögéből is. A skálán elért magasabb pontszámok jelentik az alulteljesítést.

5. A **Kreatív klíma kérdőív** (PÉTER-SZARKA és mtsai., 2015) Kihívás, **Korlátok és Autonomia alskálája**: kérdőívünk kialakításához a teljes Kreatív Klíma Kérdőív három alskálájának 4-4 itemét használtuk fel. A három skálából végül csupán a kihívás, érdekesség alskála bizonyult statisztikailag megbízhatónak, amelynek itemei az eredeti kérdőívben: 26, 34, 37, 44 ( $\alpha_{T1} = 0,800$ ).
6. **Kitartás skála** (saját fejlesztés): Ebben a skálában három tételt fogalmaztunk meg ( $\alpha_{T1} = 0,726$ ), amelyek a kudarc utáni továbblépés mellett a megküzdési stratégiák mozgósítását is mérik.
7. **Siker- és kudarcorientációs kérdőív** (saját fejlesztés): A kérdőív minden tétele más-más attribúciót fed le. Négy tétel a sikerek, négy tétel a kudarcok oktulajdonítására vonatkozik. A kérdőív nem értelmezendő skálaként, minden egyes tétel mást jelent, jól elkülöníthető mintázatot alkot az attribúciós elmélet paradigmáján belül.
8. Az **Önszabályozott tanulási kérdőív** (RYAN és CONNELL, 1989 alapján GASKÓ, 2005) rövidített és adaptált változata: A kérdőív eredetileg 32 tételű, amelyben négy kérdésre kell a válaszadónak 8 állításnál megjelölnie, hogy a megadott válaszok mennyire jellemzik őt. Jelen kutatásban a négy kérdésből kettőt használtunk fel („Miért próbálsz válaszolni az órán feltett nehéz kérdésekre?” és „Miért próbálsz jól szerepelni az iskolában?”), így az eredeti 32 tételű kérdőív 16 tételű változatát használtuk. A változók korrelációjából főtengeley módszerrel faktoranalízist végeztünk ( $KMO=0,879$ ), amely alapján három faktort lehet elkülöníteni, a három a faktor a variancia 52%-át magyarázza:
  - 1) extrinzik szabályozás (17., 18., 20., 24., 25., 26., 28., 32. tételek,  $\alpha_{T1}=0,810$ );
  - 2) belsővé vált szabályozás (27., 29., 30., 31. tételek,  $\alpha_{T1}=0,754$ );
  - 3) intrinzik szabályozás (19., 21., 22., 23. tételek,  $\alpha_{T1}=0,744$ ).

A nyolc kérdőív adaptálásával összeállított kérdőívünkben minden kérdést egységesítettünk abból a szempontból, hogy a kitöltők **azonos, ötfokú LIKERT-skálán** válaszolhattak rájuk: az 1-es válasz az egyáltalán nem jellemzőt, az 5-ös pedig a teljes mértékben jellemzőt jelentette. Ez az Énhatékonyság-, a Flow- és az Önszabályozott tanulási kérdőív esetén jelentett eltérést az eredeti, négyfokú LIKERT-skálás válaszadási lehetőséghez képest.

A tanulói kérdőív a kutatás második szakaszában (2. melléklet) kiegészült egy 10 állítást tartalmazó kérdéssorral (16. kérdés), amelyben az állítások egyenként a tanulmányok megkezdése óta átélt változásokra vonatkoznak. Ez a kérdéssor abban különbözik az összes többitől, hogy itt nem egy ötfokú LIKERT-skálán kellett a válaszokat megjelölni, hanem három válaszlehetőség közül választhattak a kitöltők („Kérünk, gondold végig, hogy az előző tanévhez képest miben tapasztalsz változást az alábbiak közül! Ha az idei tanévet jobbnak érzed, akkor »igennek« válaszolj, ha az előző tanévet érzed jobbat, akkor »nemmel«, és ha nem tapasztalsz változást, akkor a »nincs változás« választ jelöld meg!”).

---

## Tanulói interjú

Kutatásunk első szakaszában félig strukturált tanulói interjút (3. melléklet) állítottunk össze, amelyben a szakirodalom áttekintésével három kérdésblokkot alakítottunk ki.

A *tanulás és tanítás szerepe a tanulók motivációjában* elnevezésű blokkban olyan kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek a tanórai és tanórán kívüli tevékenységeket, az azokban rejlő motivációs lehetőségeket, kihívásokat rejtő és a kreativitás kibontakoztatását lehetővé tévő feladathelyzeteket igyekeztek feltárni. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi az, amit élvezettel csinálnak a diákok az iskolai vagy az otthoni tanulás során, illetve mikor unatkoznak, és miben térnek el ezek a tevékenységek az élvezettel végzett tevékenységektől. Kérdéseinkkel arra is szerettünk volna választ kapni, hogy milyen esetekben élnek meg autonómiát, és milyen lehetőségeik vannak a választásra a tanulás során. Törekedtünk továbbá arra, hogy a tanulók által megélt flow-élményeket is azonosítsuk a beszélgetésor.

A *Sikerek és kudarcok* blokkban arról kérdeztük a diákokat, hogy mi jelent számukra siker vagy kudarc, azokat hogyan élik meg, kérnek-e és ha igen, kitől kérnek segítséget. Arra is kíváncsiak voltunk, minek tulajdonítják sikereiket és kudarcaikat, és változott-e erről a véleményük, mióta az adott iskolába járnak. Kérdéseinkkel azt is igyekeztünk feltárni, hogy hogyan reagálnak tanáraik és szüleik a sikereikre és a kudarcaikra, milyen elvárásokat fogalmaznak meg irányukban, illetve milyen támogatást nyújtanak számukra a sikerek elérése és a kudarcok elkerülése érdekében.

A *Társas támogatás hatása a motivációra* elnevezésű blokkban megfogalmazott kérdésekkel azt szerettük volna megismerni, hogy milyen az a társas környezet, amely motiválón hat a diákokra, illetve amely hozzásegíti őket saját motivációik alkalmazásához. Ennek érdekében olyan kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyek az otthoni és az iskolai környezetet alkotó személyek szerepére irányultak, és arra törekedtünk, hogy a diákok által igénybe vett lehető legtöbb támogatási lehetőséget azonosítsuk. Kitértünk arra is, hogyan érzik magukat az osztályukban, milyennek látják magukat a közösségben, és milyen tulajdonsága miatt tartják jó tanárnak kedvenc pedagógusukat. A beszélgetés zárásaként azt szerettük volna megtudni, hogy ki az a környezetükben, aki a leginkább inspirálja őket a tanulásra, és ki az, akitől a legtöbb támogatást kapják a tanuláshoz.

A kutatás második szakaszában használt interjúban (4. melléklet) az első szakasz kérdéseinek túlnyomó többségét megőriztük vagy adaptáltuk, néhány olyan kérdést elhagytunk belőle, amelyeknek a második szakaszban már nem volt relevanciájuk (például az előző iskolával való összevetésnek), illetve kiegészítettük olyan kérdésekkel, amelyek szándékaink az előző tanévvel való összehasonlítást ösztönözték.

---

## Szülői kérdőív

A kutatás második szakaszában online szülői kérdőívet (5. melléklet) készítettünk, amelynek elérhetőségét mindazon intézményekbe elküldtük, amelyek a kutatás első szakaszában részt vettek a tanulói kérdőíves felmérésben. A szülői kérdőívet összesen 168 szülő töltötte ki, a megkérdezett 19 intézmény közül 11-ből érkeztek szülői válaszok.

## 7. táblázat: A szülői kérdőívet kitöltők száma iskolánként

Részt vevő intézmény azonosítószáma <sup>3</sup>	Szülői kitöltések száma
1.	3
3.	24
5.	17
6.	24
8.	23
10.	5
11.	19
12.	33
14.	1
15.	14
17.	2
<b>Összesen</b>	<b>168</b>

## A kutatás lebonyolítása

### A kérdőíves vizsgálat lebonyolítása

A kutatás első szakasza 2017 novembere és 2018 májusa, második szakasza 2019 januárja és májusa között zajlott, ez idő alatt került sor a tanulói kérdőívek kitöltésére és a tanulói interjúk felvételére. A kutatás kezdetén 203 középiskolai képzést nyújtó intézménybe küldtük el toborzó levelünket, amelyben megjelöltük a kutatás célját, tervezett szakaszait és a kérdőív kitöltésének határidejét. A megkeresett 203 intézmény közül 94 Akkreditált Kiváló Tehetségpontként működő intézmény, 62 Arany János Tehetségprogramban részt vevő intézmény, 55 művészeti középiskola és 17 sportiskola volt.<sup>4</sup> A kutatás első szakaszában végül 19 intézmény vállalta a részvételt, amelyek vezetőinek és/vagy kapcsolattartóinak részletes tájékoztatót küldtünk a kérdőíves felmérés lebonyolításának módjáról, valamint megküldtük az online kérdőív linkjét, illetve a szükséges szülői és tanulói beleegyező nyilatkozatokat.<sup>5</sup> A kérdőív kitöltését a 14 év alatti tanulók csak beleegyező szülői engedéllyel kezdhették meg, a 14 év feletti tanulók a tájékoztatót beleegyező nyilatkozat aláírása után tölthették ki a kérdőívet, kivéve azokat, akiknek szülei írásban jelezték, hogy nem járulnak hozzá a kutatásban való részvételhez. A kutatás második szakaszában ugyanazokat az intézményeket kerestük meg, mint amelyekkel az első szakaszban is együttműködtünk. A 19 intézményből 17 iskola tanulói töltötték ki a kérdőívet.

<sup>3</sup> A számozás az 1. és 2. ábrákban szereplő adatokkal azonos.

<sup>4</sup> A 203 megkeresett intézmény közül néhány intézmény két csoportba is tartozik.

<sup>5</sup> A kutatást jóváhagyta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Etika Bizottsága.

## A tanulói interjúk lebonyolítása

Azt, hogy mely intézmények diákjai vegyenek részt az interjúkon, az első szakaszban lebonyolított tanulói kérdőíves felmérés eredményei határozták meg oly módon, hogy olyan intézményeket választottunk ki, amelyekben a tanulók az adatok alapján a motivációs változók tekintetében kiemelkedtek a többi intézmény diákjai közül. További szempont volt, hogy többféle tehetséggondozó programban részt vevő diákok, valamint budapesti és vidéki iskolák tanulói is szerepeljenek a mintában. Az interjúk kutatásnak mindkét szakaszába legalább 36 diákot terveztünk bevonni, így az intézményeknek azt jeleztük, hogy hat tanulóval szeretnénk interjút készíteni, a tanulók kiválasztását a pedagógusokra bíztuk. Csak azt kötöttük ki, hogy a kérdőívet kitöltő diákok közül válasszanak, de a kérdőívek anonimitása miatt és a kutatás etikai elveihez igazodva nem használtuk a tanulók kérdőíves válaszait az interjúk alanyainak meghatározásakor. Hangsúlyoztuk itt is az önkéntesség fontosságát, és azt, hogy minden diák maga döntse el, hogy részt vesz-e a beszélgetésben, és minden egyes tanuló esetében kértük az írásos szülői engedélyt is. A kiválasztással kapcsolatban általánosságban elmondható, hogy a pedagógusok nagymértékben támaszkodtak a diákok önkéntességére, s a vállalkozó tanulók közül válogattak ki néhányat saját szempontjaik alapján.

Az interjúkat a tanulókkal az előre egyeztetett időpontban, négy szemközti helyzetben bonyolítottuk le, az interjúk 20 és 45 percig tartottak. Az interjúkról hangfelvételt készítettünk. A hangfelvétel engedélyezését a szülőktől a szülői engedélyben külön kértük, ugyanakkor szóban a tanulóktól is kértünk beleegyezést. Az anonimitás megőrzése érdekében a tanulók teljes nevét sem írásban, sem a felvételen nem rögzítettük.

## Az alkalmazott statisztikai módszerek

A kérdőívekre adott válaszokon statisztikai elemzést végeztünk az SPSS 25-ös verziójával. A skálák létrehozását minden esetben a reliabilitásvizsgálat, illetve egyes skálák esetén faktoranalízis előzte meg. A normalitás- és szóráshomogenitás vizsgálatok alapján választottuk ki a megfelelő statisztikai próbákat a hipotézisek ellenőrzésére.

# A KUTATÁS EREDMÉNYEI

## A kérdőíves felmérésben rész vett diákok demográfiai adatai

A kérdőívet a kutatás **első szakaszában** (T1) összesen **947 diák** töltötte ki; közülük saját bevallása szerint 428 fő vesz részt az adott iskolában működő tehetséggondozó programban (a továbbiakban: T1 vizsgálati csoport), 519 fő pedig nem vesz részt abban (a továbbiakban: T1 kontrollcsoport).

A teljes minta nemi aránya kiegyensúlyozottnak mondható (53,6%-uk fiú, 46,4%-uk lány), a két csoportban ugyanakkor eltérőek a nemi arányok (3. ábra), míg a vizsgálati csoportban a tanulók 40,9%-a fiú és 59,1%-a lány, addig a kontrollcsoportban a tanulók 64,2%-a fiú és 35,8%-a lány.

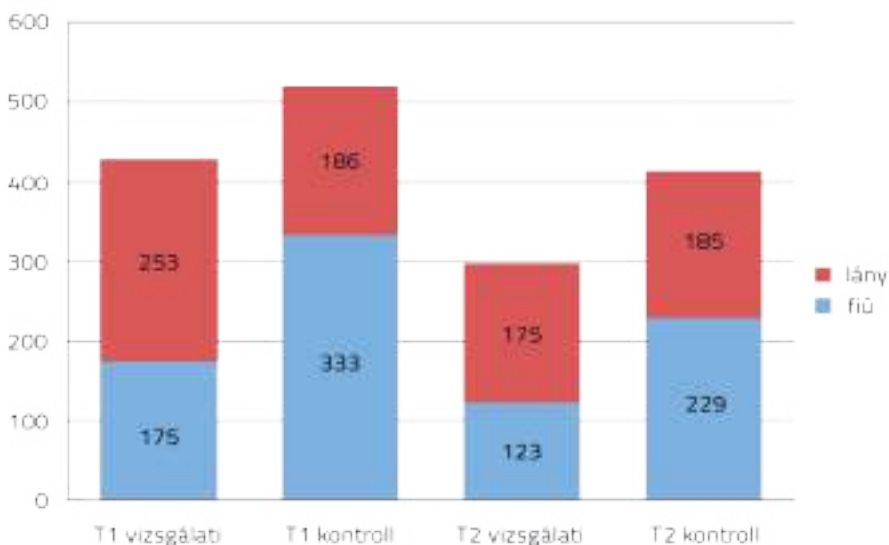
Ezt a két csoport közötti különbséget az befolyásolja, hogy az egyik szakképző centrum tanulói közül 157-en tartoznak a kontrollcsoportba (az iskolából 183 tanuló vett részt a kutatásban, akik közül 143 fő fiú, 39 fő lány).

A kutatás **második szakaszában** (T2) összesen **712 tanuló** töltötte ki a kérdőívet, közülük 298 fő vesz részt valamilyen tehetséggondozó programban (a továbbiakban: T2 vizsgálati csoport), és 414 tanuló nem részesül tehetséggondozásban saját megítélése szerint.

A teljes minta nemek tekintetében az előző kutatási szakaszhoz hasonlóan kiegyensúlyozott, a vizsgálati csoportban azonban több a lány tanuló (58,7%), míg a kontrollcsoportban valamennyivel több a fiú (55,3%).

A nemi arányok kiegyenlítődségét a második szakaszban az okozta, hogy a fentebb említett szakképző centrum tanulói közül csupán 63 tartozik a kontrollcsoportba.





3. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoport összetétele nemek szerinti bontásban a résztvevők száma alapján

A magukat a tehetséggyondozott csoportba (vizsgálati csoportba) sorolóknak azt is meg kellett határozniuk, hogy mely területen vesznek részt tehetséggyondozásban. Az **első kutatási szakaszban** a sport területét jelölte meg 119 fő (27,8%), a természettudományokat 118 fő (27,5%), az idegen nyelveket 86 fő (20%), a művészetet 83 fő (19,3%), az informatikát 59 fő (13,7%), a humán területet pedig 20 fő (4,6%). A **második kutatási szakaszban** a sport területét 90 fő (30,2%), a természettudományokat 60 fő (20,1%), a művészetet 59 fő (19,8%), az idegen nyelveket 38 fő (12,8%), a humán területet pedig 26 fő (8,7%) jelölte meg. Az Arany János Tehetséggyondozó Programban résztvevőkről általában elmondható, hogy nem neveztek meg konkrét területet a tehetséggyondozással kapcsolatban.

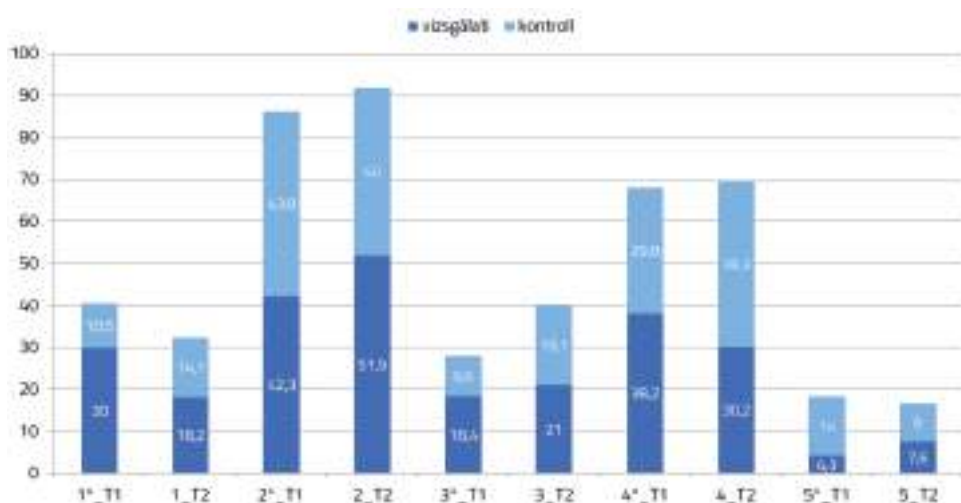
**A kutatás első és második szakaszában részt vevő tanulók közel fele (T1: 433 fő, 45,7%, T2: 307 fő, 43,1%) állítja azt, hogy részt vesz valamilyen iskolai szakkörön, különórán.** Különbség mutatkozik e téren a tehetséggyondozásban részt vevők és részt nem vevők között: a vizsgálati csoportban a tanulók 74,5%-a (T1) és 69,7%-a (T2), a kontrollcsoportban 22%-uk (T1), illetve 23,9%-uk (T2) jár iskolai különórára. A szakköri tevékenységek mintázata a két mérés között egyes csoportoknál különbségeket mutat.

A legtöbbször által végzett szabadidős tevékenység az iskolában a **sportolás**: a tehetséggyondozásban részesülők esetén az első mérésnél a válaszadók 31,5%-a, a második mérésnél a válaszadók 51,9%-a jelölte meg a sportot mint iskolai tevékenységet. A tehetséggyondozásban nem részesülő tanulóknál csekély mértékben, de csökkent az iskolában sportolók aránya a második kutatási szakasz mérései szerint (T1: 43,8%, T2: 40%).

A **művészeti jellegű foglalkozásokon** részt vevők aránya az első és második kutatási szakasz mérései szerint a vizsgálati csoportban csökken, míg a kontrollcsoportban nő, de csak csekély mértékben (22,4%-ról 18,2%-ra a vizsgálati, 10,5%-ról 14,1%-ra a kontrollcsoportban).

A **versenyfelkészítésen** részt vevők aránya a tehetséggondozásban nem részesülő csoportban több mint a duplájára nő (9-ről 19,1-ra) a második mérés időpontjára. Valamilyen **tantárgyi szakkörön** is többen vesznek részt a második mérés eredményei alapján a kontrollcsoportban (T1: 29,8%, T2: 39,3%), míg e téren a vizsgálati csoportban csökkenő tendencia figyelhető meg (T1: 38,2%, T2: 30,2%).

**Fejlesztő jellegű foglalkozáson** a kontrollcsoport tagjai közül kevesebben vesznek részt a második mérés időpontjában (T1: 14%; T2: 9%), míg a vizsgálati csoportban többen (T1: 4,3%, T2: 7,6%).



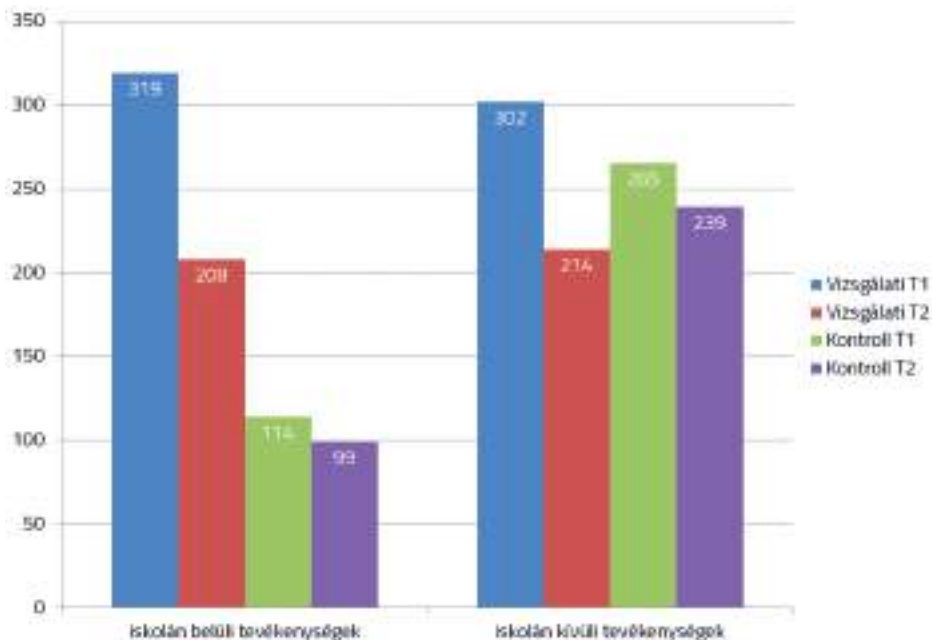
4. ábra. Az iskolai különórákon való részvétel aránya (százalékban kifejezve) a vizsgálati és kontrollcsoportban a kutatás első és második szakaszában

(1\* = művészeti foglalkozás, 2\* = sport, 3\* = versenyre felkészítő foglalkozás, 4\* = tantárgyi szakkör, 5\* = fejlesztő jellegű foglalkozás)

Az **iskolán kívüli különórák** (szakkörök, edzések stb.) tekintetében is különbség mutatkozik a tehetséggondozásban részt vevők és részt nem vevők között.

Egyrészt az iskolán belüli és kívüli tevékenységekben való részvétel aránya különbözik a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő csoportban: míg a vizsgálati

csoportban közel azonos számban jelöltek iskolai (T1: 69,7%, T2: 71,8%) és iskolán kívüli szakköröket (T1: 70,6%, T2: 71,8%), addig a kontrollcsoportban az iskolán kívüli tevékenységek választása mindkét mérési időben megduplázódik az iskolán belüli tevékenységekhez képest (5. ábra).

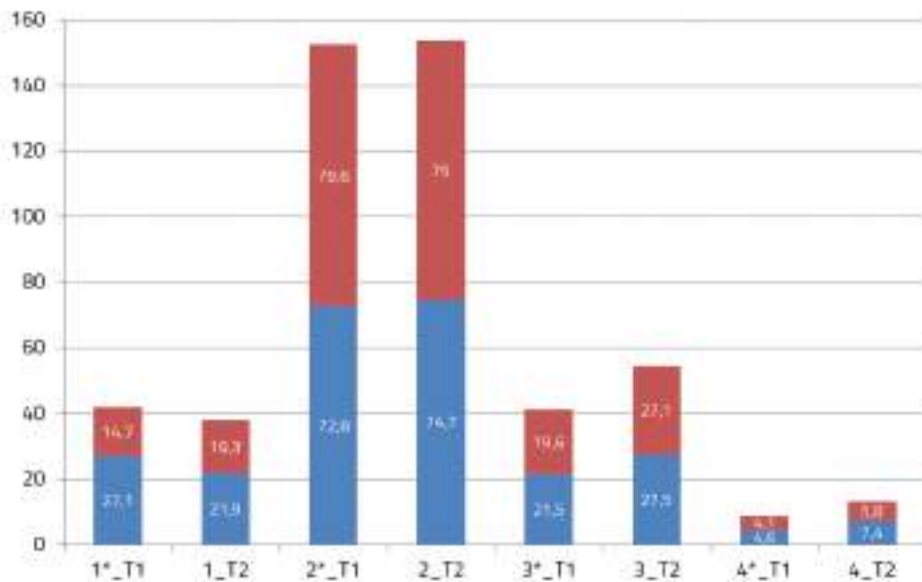


**5. ábra. Iskolán belüli és kívüli (nem tanórai) tevékenységek választása a vizsgálati és kontrollcsoportban (fő)**

Az iskolán kívüli tevékenységeket illetően másrészt az is megállapítható, hogy mind az első, mind a második méréskor a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók közel azonos arányban járnak iskolán kívül sportolni, egyéni vagy csoportos magánórára, illetve folytatnak művészeti tevékenységet (6. ábra).

A két mérés között a magánórák választásában a leginkább szembetűnő a különbség, hiszen mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban növekedett a magánórákra járók aránya.

Ezzel együtt a vizsgálati csoportban csökkent a művészeti tevékenységet folytatók aránya.

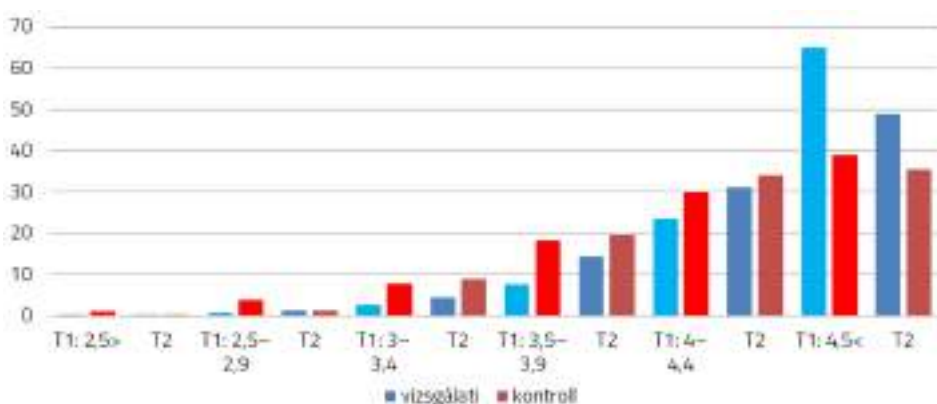


6. ábra. Iskolán kívüli tevékenységek részvételi aránya (százalékban kifejezve) a vizsgálati és kontrollcsoportban T1 és T2 időben (1\* = művészeti, 2\* = sport, 3\* = egyéni magánóra, 4\* = csoportos magánóra)

A **tanulók iskolai teljesítményével** kapcsolatban két kérdést tartalmazott a kérdőívünk. Az egyik kérdés arra vonatkozott, hogy milyen volt a diák tavaly év végi eredménye. A tanulóknak hat kategóriából kellett kiválasztaniuk a saját magukra vonatkozót. Az első mérés során nyert adatok szerint **a tehetséggondozásban részt vevő tanulók 65%-a saját beszámolója alapján 4,5-ös átlag felett teljesített az előző évben, a tehetséggondozásban részt nem vevőknek pedig csak 38,5%-a állította ugyanezt. Mindez azt jelzi, hogy a tehetséggondozásban részt vevő tanulók eleve úgy léptek be a tehetséggondozó programba, hogy teljesítményük az előző iskolájukban kiváló volt** (7. ábra). A második mérés során a legnagyobb változás a vizsgálati csoport átlagainak eloszlásában mutatkozik: 65%-ról 48%-ra csökkent azoknak az aránya, akik az előző év végi bizonyítványukban 4,5-nél jobb átlagot szereztek. Ezzel együtt megduplázódott azok aránya, akik 3,5 és 3,9 közötti átlaggal végeztek, és azoké is emelkedett harmadával, akik 4 és 4,4 közötti átlaggal végeztek. A tehetséggondozásban nem részesülőknél ugyanakkor csökkent a legalacsonyabb átlagúak aránya.

Ezt egészítik ki a másik kérdésre adott válaszok, amelyben a diákoknak azt kellett megítélniük, hogy a többiekkel összehasonlítva milyennek ítélik az eredményeiket. Ebben a tekintetben nem találtunk számottevő különbséget a vizsgálati és a kontrollcsoport válaszai között. A tanulóknak majdnem negyede értékelte a saját eredményeit jobbnak a többiekénél az első mérések alakalmával (vizsgálati csoport: 95 fő, 22,2%, kontrollcsoport: 116 fő, 22,4%). A második mérésnél a vizsgálati csoportban megnőtt azok aránya,

akik a többiekénél jobbnak ítélték teljesítményüket (31,5%), a kontrollcsoportban a növekedés csekély mértékű volt (26,6%). A tanulók mintegy háromnegyede hasonlóan ítélte saját teljesítményét az első mérésnél (vizsgálati csoport: 322 fő, 75,2%, kontrollcsoport: 377 fő, 72,6%), míg a második mérésnél ez az arány csökkent (vizsgálati csoport: 63,8%, kontrollcsoport: 68,8%). A tanulók kis része ítélte úgy, hogy teljesítménye gyengébb a társaiénál (vizsgálati csoport: 11 fő, 2,5%, kontrollcsoport: 26 fő, 5%), ez az arány csekély mértékben, de nőtt a vizsgálati csoportban (T2: 4,7%), és gyakorlatilag nem változott a kontrollcsoportban (T2: 4,6%) a második mérés idejére. **Az adatok azt jelzik, hogy mind a tehetséggondozó programban részt vevő és részt nem vevő diákok olyan tanulási környezetbe kerülnek az iskolaváltást követően, ahol a teljesítményük saját megítélésük szerint hasonlít az osztálytársaikéhoz.**



7. ábra. Utolsó félévi átlag megítélése a vizsgálati és kontrollcsoportban az első (T1) és a második (T2) mérés alkalmával

## A kérdőíves felméréssel vizsgált változók leíró statisztikai elemzése

A teljes mintán ( $n_{T1}=947$ ;  $n_{T2}=712$ ) megvizsgáltuk az általunk használt kérdőívek, skálák megbízhatóságát. A skálák normalitását a ferdeség és csúcsosság, valamint a szórás alapján vizsgáltuk. Az eredmények alapján az összes skála és kérdőív megbízhatónak bizonyult, a Cronbach  $\alpha$  értékek minden skála esetében meghaladták a 0,7 értéket. A célorientációs skála esetén az első mérés során (T1) oly mértékben sérült a skála normalitása, hogy a további statisztikai vizsgálatoknál a non-parametrikus eljárásokat alkalmaztuk ennél a skálánál (8. táblázat).

8. táblázat. A kutatás során használt skálák paramétereit

Skála neve	Íte- mek száma	Min- max	Átlag T1	Átlag T2	Szórás T1	Szórás T2	Ferde- ség T1/T2	Csú- csosság T1/T2	Cron- bach T1/T2
közelítő- elsajátítási	4	4–20	15,72	15,24	2,99	2,93	-0,808/ -0,618	0,671/ 0,472	0,81/ 0,797
viszonyító	8	8–40	23,03	21,87	7,40	7,90	0,100/ 0,062	-0,524/ -0,605	0,88/ 0,917
eredmény	7	7–35	28,70	28,44	5,18	5,53	-1,037/ -0,916	1,138/ 0,633	0,87/ 0,891
elkerülő- elsajátítási	3	3–15	10,55	10,57	2,87	2,92	-0,380/ -0,380	-0,393/ -0,523	0,74/ 0,765
flow	9	9–45	29,69	28,44	5,62	5,53	-0,336/ -0,335	0,300/ 0,871	0,84/ 0,848
énhatékony	4	4–20	14,96	14,99	2,69	2,7	-0,401/ -0,392	0,311/ 0,614	0,75/ 0,762
alulteljesítés	3	3–15	11,31	11,34	3,03	3,11	-0,664/ 0,719	-0,440/ -0,319	0,79/ 0,806
kitartás	3	3–15	11,45	11,00	2,41	2,31	-0,558/ -0,308	-0,035/ -0,134	0,726/ 0,696
kihívás, érdekes	4	4–20	13,63	12,72	3,37	3,30	-0,450/ -0,355	-0,076/ -0,159	0,800/ 0,805
intrinrik motiváció	4	4–20	11,50	10,78	3,50	3,50	-0,016/ 0,075	-0,430/ -0,368	0,750/ 0,762
belsővé vált motiváció	4	4–20	13,00	12,35	3,52	3,51	-0,277/ -0,221	-0,342/ -0,308	0,754/ 0,765
extrinrik motiváció	8	8–40	18,96	17,29	6,25	6,16	0,300/ 0,465	-0,529/ -0,334	0,811/ 0,840

A kutatás során használt kérdőív olyan változókat is tartalmazott, amelyeket nem skálával, hanem egy-egy tétellel mértünk. A skálákhoz hasonlóan ezek esetében is ötfokozatú LIKERT-skálán kellett a válaszokat megjelölni (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = teljes mértékben jellemző). Két állítás mérte az iskola és a tanulás iránti attitűdöt („Szeretek tanulni”, „Szeretek iskolába járni”), és nyolc állítás a siker–kudarccal kapcsolatos attribúció különböző mintázatait. A 9. táblázat foglalja össze ezeknek az itemeknek átlagát, mediánját, szórását a kutatás két mérési időpontjában.

9. táblázat. Az attitűdre és siker–kudarccal kapcsolatos attribúcióra vonatkozó tételek paramétereit

Tétel	Elér- hető pontok	Átlag T1	Átlag T2	Szórás T1	Szórás T2	Ferdeség	Csúcsos- ság
tanulás iránti attitűd	1–5	2,82	2,68	1,08	1,05	-0,149/ -0,014	-0,741/ -0,720
iskola iránti attitűd	1–5	3,20	2,96	1,17	1,14	-0,406/ -0,195	-0,643/ -0,750

Tétel	Elérhető pontok	Átlag T1	Átlag T2	Szórás T1	Szórás T2	Ferdeség	Csúcsosság
SK7: kudarc oka az erőfeszítés hiánya	1–5	3,60	3,46	1,070	1,140	−0,570/ −0,479	−0,254/ −0,480
SK8: kudarc oka kontrollálhatatlan	1–5	2,65	2,75	1,060	1,000	0,285/ 0,301	−0,434/ −0,155
SK6: kudarc oka a feladat nehézsége	1–5	2,41	2,37	0,987	0,966	0,416/ 0,456	−0,173/ 0,011
SK5: kudarc oka a képesség hiánya	1–5	1,81	1,80	0,988	0,981	1,185/ 1,197	0,875/ 0,947
SK4: siker oka kontrollálhatatlan	1–5	2,69	2,71	1,030	1,030	0,267/ 0,211	−0,273/ −0,276
SK1: siker oka a jó képesség	1–5	3,77	3,72	0,912	0,889	−0,615/ −0,547	0,359/ 0,339
SK2: siker oka a feladat könnyűsége	1–5	3,00	2,95	0,871	0,845	−0,014/ −0,098	0,289/ 0,501
SK3: siker oka a befektetett munka	1–5	3,41	3,29	1,110	1,190	−0,360/ −0,427	−0,579/ −0,672

## A kérdőíves felmérésben vizsgált változók közötti együttjárások

A kutatásban használt változók között korrelációval vizsgáltuk az együttjárást. Mivel a változók egy részénél sérült a normalitás, ezért nem-parametrikus eljárást alkalmaztunk (SPEARMAN-féle rangkorreláció). Külön táblázat mutatja be a skálák, attitűdtételek közötti korrelációkat (10. táblázat) és a siker–kudarc attribúciós tételek és skálák, attitűdtételek közötti korrelációkat (11. táblázat).

10. táblázat: Korrelációs eredmények a vizsgált skálák között, valamint a skálák és attitűdtetelek között (T1/T2 időben) ( $p < 0,01$ )

	KH	AL	KT	ÉH	CO-KE	CO-EE	CO-ER	CO-V	ÖD-IN	ÖD-EX	ÖD-BV	AT	AI
flow	<b>0,534/</b> <b>,560</b>	-0,112/ -0,089	<b>0,521/</b> <b>0,491</b>	<b>0,334/</b> <b>0,368</b>	<b>0,651/</b> <b>0,580</b>	0,250/ 0,235	<b>0,409/</b> <b>0,375</b>	<b>0,322/</b> 0,284	<b>0,601/</b> <b>0,533</b>	0,178/ 0,161	<b>0,524/</b> <b>0,496</b>	<b>0,565/</b> <b>0,570</b>	<b>0,525/</b> <b>0,513</b>
kihívás (KH)		-0,129/ -0,159	<b>0,415/</b> <b>0,402</b>	0,191/ 0,111	<b>0,556/</b> <b>0,513</b>	0,195/ 0,189	<b>0,362/</b> <b>0,334</b>	0,085/ 0,189	n.sz./ 0,205	n.sz./ n.sz.	<b>0,369</b> <b>0,485</b>	<b>0,488/</b> <b>0,485</b>	<b>0,519/</b> <b>0,509</b>
alulteljesítés (AL)			-0,096/ -0,116	0,104/ 0,141	-0,086/ -0,077	n.sz./ n.sz.	-0,090/ -0,096	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	0,093/ n.sz.	-0,112/ -0,100	-0,143	n.sz.
kitartás (KT)				<b>0,413/</b> <b>0,329</b>	<b>0,619/</b> <b>0,630</b>	0,239/ 0,254	<b>0,533/</b> <b>0,596</b>	0,204/ 0,144	0,252/ 0,213	n.sz./ n.sz.	<b>0,369/</b> <b>0,391</b>	<b>0,440/</b> <b>0,392</b>	<b>0,348/</b> <b>0,372</b>
énhatékonyság (ÉH)					<b>0,369/</b> 0,299	0,100/ n.sz.	0,226/ 0,169	0,134/ n.sz.	<b>0,334/</b> 0,213	n.sz./ n.sz.	0,222/ 0,151	0,239/ 0,136	0,236/ 0,203
CO-közelítő-elsajátítási (CO-KE)						<b>0,365/</b> <b>0,385</b>	<b>0,606/</b> <b>0,595</b>	0,227/ 0,170	<b>0,342/</b> 0,278	n.sz./ n.sz.	<b>0,505/</b> <b>0,444</b>	<b>0,500/</b> <b>0,458</b>	<b>0,439/</b> <b>0,415</b>
CO-elkerülő-elsajátítási (CO-EE)							<b>0,378/</b> <b>0,432</b>	<b>0,307/</b> <b>0,327</b>	0,208/ 0,278	0,235/ 0,228	<b>0,481/</b> <b>0,496</b>	0,225/ 0,175	0,239/ 0,180
CO-eredmény (CO-ER)								<b>0,416/</b> <b>0,382</b>	0,206/ 0,149	0,198/ 0,159	<b>0,578/</b> <b>0,564</b>	<b>0,334/</b> 0,281	0,278/ 0,275
CO-viszonyító (CO-V)									<b>0,318/</b> <b>0,330</b>	<b>0,556/</b> <b>0,574</b>	<b>0,496/</b> <b>0,556</b>	0,282/ 0,205	0,211/ 0,166
ÖD intrinzik (ÖD-IN)										<b>0,351/</b> <b>0,373</b>	<b>0,436/</b> <b>0,420</b>	<b>0,328/</b> <b>0,308</b>	0,267/ <b>0,307</b>
ÖD extrinzik (ÖD-EX)											<b>0,417/</b> <b>0,451</b>	0,129/ 0,116	n.sz./ n.sz.
ÖD belsővé tett (ÖD-BV)												<b>0,399/</b> <b>0,347</b>	<b>0,337/</b> <b>0,322</b>
tanulás iránti attitűd (AT)													<b>0,537/</b> <b>0,558</b>



11. táblázat. Korrelációs eredmények a vizsgált skálák, attitűd tételek és attribúciós változók között ( $p < 0,01$ )

	Siker attribúció				Kudarcc attribúció			
	jó képesség	feladat	erő- feszítés	kontrol- lálhatat- lan	gyenge képesség	feladat	erő- feszítés hiánya	kontrol- lálha- tatlan
flow	0,274/ 0,200	<b>0,372/</b> 0,265	<b>0,407/</b> 0,327	-0,087/ n.sz.	-0,108/ n.sz.	-0,120/ -0,113	n.sz./ 0,102	-0,142/ -0,088
kihívás	n.sz./ /n.sz.	n.sz./ n.sz.	<b>0,342/</b> <b>0,319</b>	-0,220/ -0,239	-0,091/ n.sz.	-0,180/ n.sz.	n.sz./ n.sz.	-0,275/ -0,176
alulteljesítés	0,114/ 0,144	-0,09/ n.sz.	-0,212/ <b>-0,326</b>	0,123/ n.sz.	n.sz./ /n.sz.	n.sz./ n.sz.	0,279/ 0,218	n.sz./ n.sz.
kitartás	0,166/ 0,079	0,234/ 0,102	<b>0,526/</b> <b>0,506</b>	n.sz./ n.sz.	-0,165/ -0,099	-0,152/ n.sz.	n.sz./ 0,147	-0,146/ n.sz.
énhatékony- ság	<b>0,346/</b> <b>0,303</b>	<b>0,319/</b> 0,237	0,164/ n.sz.	n.sz./ n.sz.	-0,277/ -0,276	-0,240/ -0,224	n.sz./ n.sz.	-0,106/ -0,091
CO-KE	0,178/ 0,106	0,168/ 0,094	<b>0,461/</b> <b>0,434</b>	-0,103/ n.sz.	-0,128/ n.sz.	-0,134/ n.sz.	n.sz./ n.sz.	-0,195/ n.sz.
CO-EE	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	0,201/ 0,196	n.sz./ n.sz.	0,096/ 0,123	n.sz./ n.sz.	0,181/ 0,127	n.sz./ n.sz.
CO-ER	0,241/ 0,156	0,123/ n.sz.	<b>0,475/</b> <b>0,475</b>	n.sz./ n.sz.	-0,086/ n.sz.	n.sz./ n.sz.	0,114/ 0,106	n.sz./ n.sz.
CO-V	0,195/ 0,156	0,216/ 0,246	0,235/ 0,215	0,137/ 0,122	0,099/ 0,147	0,144/ 0,202	n.sz./ n.sz.	0,104/ /0,151
ÖD-intrinzik	0,212/ 0,129	0,255 /0,242	0,166/ 0,143	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.
ÖD-extrinzik	n.sz./ n.sz.	0,113/ 0,113	0,097/ 0,118	<b>0,321/</b> 0,240	0,270/ <b>0,314</b>	<b>0,334/</b> <b>0,337</b>	0,109/ n.sz.	<b>0,329/</b> 0,243
ÖD-belső tett	0,191/ 0,092	0,145/ 0,146	<b>0,364/</b> <b>0,318</b>	n.sz./ n.sz.	n.sz.	n.sz.	0,114/ 0,100	n.sz./ n.sz.
tanulás iránti attitűd	n.sz./ n.sz.	0,158/ 0,101	<b>0,443/</b> <b>0,419</b>	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	-0,119/ n.sz.
iskola iránti attitűd	n.sz./ n.sz.	0,160/ 0,143	<b>0,330/</b> 0,274	n.sz./ -0,145	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	n.sz./ n.sz.	-0,147/ -0,138

## A hipotézisek tesztelése a kérdőíves felmérés eredményei alapján

### Különbségek a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók között

A vizsgálati és kontrollcsoport közötti eltérések tesztelésére független mintás t-próbát alkalmaztunk. Kivételt jelentett ez alól az első mérési adatok esetén az Eredmény célorientációs skála, ahol a normalitás sérülése miatt nem-parametrikus eljárást, azaz MANN-WHITNEY-próbát alkalmaztunk.

Feltételeztük, hogy a tehetséggondozásban részt vevő csoportnak szignifikánsan nagyobb mértékű a közelítő-elsajátítási célorientációja, mint a kontrollcsoporté. A két csoport közti közelítő-elsajátítási motiváció mértékét független két mintás t-próbával vizsgáltuk a kutatás két szakaszában (T1 és T2 időpontokban).

A kutatás első szakaszában mért adatok alapján **közéltő-elsajátítási célorientáció** átlagos pontszáma a mintában 15,72 (SD=2,99). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 16,23 (SD=2,81), míg azoknak, akik nem, 15,31 (SD=3,08). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=4,809$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,312$ ), ami közepes hatásfokot jelent. A kutatás második szakaszában mért adatok szerint közelítő-elsajátítási célorientáció átlagos pontszáma a mintában 15,24 (SD=2,93). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 15,05 (SD=2,98), míg azoknak, akik nem, 15,31 (SD=3,08). A különbség az átlagpontszámokban nem szignifikáns ( $t(712)=2,027$ ;  $p=0,043$ ), nincs különbség a két csoport között.

Az **elkerülő-elsajátítási skála** átlagos pontszáma a teljes mintán az első mérési időpontban 10,55 (SD=2,87). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 10,93 (SD=2,93), míg azoknak, akik nem, 10,25 (SD=2,78). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=3,644$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,238$ ), a hatás mérete azonban csekély. Az elkerülő-elsajátítási skála átlagos pontszáma a második mérési időpontban a teljes mintán 10,57 (SD=2,92). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt: 10,77 (SD=2,93), míg azoknak, akik nem: 10,42 (SD=2,78). A különbség az átlagpontszámokban nem szignifikáns ( $t(712)=1,626$ ;  $p=0,104$ ).

A **viszonyító skála** átlagos pontszáma a teljes mintán a kutatás elsőszakaszában 23,03 (SD=7,04). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 22,92 (SD=7,42), míg azoknak, akik nem, 23,12 (SD=7,38). A különbség az átlagpontszámokban nem szignifikáns ( $t(945) = -0,427$ ;  $p=0,669$ ). A kutatás második szakaszában sincs szignifikáns különbség a két csoport között. A vizsgálati csoport átlaga 22,34 (SD=8,15), a kontrollcsoport átlaga 21,53 (SD=7,71;  $t(712)=1,351$ ;  $p=0,177$ ).

Az **eredmény célorientáció** különbségét az első méréskor MANN-WHITNEY-próbával teszteltük. Az eredmény célorientációs skála átlagos pontszáma a teljes mintán 28,07 (SD=5,18). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 29,32 (SD=4,63), míg azoknak, akik nem, 28,20 (SD=5,55), a különbség szignifikáns ( $U(945) = 99631,5$ ;  $Z = -2,737$ ;  $p < 0,05$ ;  $r=0,089$ ), ami kicsi hatásméretnek felel meg. A második méréskor a két csoportnál nem találtunk szignifikáns eltérést az átlagok között ( $M_{vizsg}=27,68$ ;  $SD=5,77$ ;  $M_{kont}=27,28$ ;  $SD=5,77$ ;  $t(712)=0,900$ ;  $p=0,368$ ).

Összességében elmondhatjuk, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő csoport a közelítő-elsajátítási, az elkerülő-elsajátítási és eredmény célorientációs skálákon magasabb átlagot mutat** (a viszonyító skálán nincs különbség), a különbség azonban a szignifikancia ellenére csekély mértékű. **A második mérés alkalmával a csekély mértékű különbségek sem mutathatók ki, kivéve az elkerülő-elsajátítási célorientációt**, de a különbség e motiváció szempontjából is elhanyagolható.

## Öndetermináció szintje

Feltételeztük, hogy a tehetséggondozásban részt vevő csoportot alkotó diákok szignifikánsan nagyobb mértékű intrinzik motivációval jellemezhetők, mint a kontrollcsoport tagjai. A két csoport közötti intrinzik motiváció mértékét független két mintás t-próbával vizsgáltuk. Az intrinzik motiváció mellett megvizsgáltuk azt is, hogy az extrinzik és belsővé vált motívumok között van-e különbség a két csoport között.

Az **első mérési időpontban**, vagyis a középiskolai képzésbe való belépés évében a következő különbségek mutathatóak ki az adatok alapján:

- Az **intrinzik motiváció** átlagos pontszáma a mintában 11,5 (SD=3,5). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 11,93 (SD=3,45), míg azoknak, akik nem, 11,15 (SD=3,51). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=3,421$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,224$ ), a hatásméret azonban kismértékű.
- Az **extrinzik motiváció** átlagos pontszáma a mintában 18,96 (SD=6,25). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 18,99 (SD=6,11), míg azoknak, akik nem, 18,96 (SD=6,37). A különbség az átlagpontszámokban nem szignifikáns ( $t(945)=0,135$ ,  $p=0,893$ ).
- A **belsővé vált motiváció** átlagos pontszáma a mintában 13,00 (SD=3,52). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 13,39 (SD=3,46), míg azoknak, akik nem, 12,68 (SD=3,54). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=3,121$ ;  $p<0,005$ ; Cohen  $d=0,203$ ), a hatásméret azonban kismértékű.

A **második mérési időpontban** a következőképpen alakult a különbség a két tanulói csoport között:

- Az **intrinzik motiváció** átlagos pontszáma a mintában 10,78 (SD=3,5). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 11,19 (SD=3,45), míg azoknak, akik nem, 10,48 (SD=3,51). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(712)=2,685$ ;  $p<0,01$ ; Cohen  $d=0,204$ ). A hatásméret alacsony.
- Az **extrinzik motiváció** átlagos pontszáma a mintában 17,29 (SD=6,16). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 17,31 (SD=6,12), míg azoknak, akik nem, 17,28 (SD=6,19). A különbség az átlagpontszámokban nem szignifikáns ( $t(712)=0,082$ ;  $p=0,934$ ).
- A **belsővé vált motiváció** átlagos pontszáma a mintában 13,00 (SD=3,52). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 12,84 (SD=3,66), míg azoknak, akik nem, 12,00 (SD=3,37). A különbség az átlagpontszámokban alacsony hatásfok mellett szignifikáns ( $t(712)=3,132$ ;  $p<0,01$ ; Cohen  $d=0,238$ ).

Összességében megállapíthatjuk, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő tanulók (a vizsgálati csoport tagjai) az öndeterminációs skálák közül az intrinzik és belsővé vált skálákon mutattak magasabb átlagot mindkét mérés során, az extrinzik motiváció szintje pedig nem különbözik a csoportok között sem a képzésük kezdetekor, sem egy év múlva.**

## Énhatékonyság, kitartás, flow-élmények

Feltételeztük, hogy a tehetséggondozásban részt vevő csoportot alkotó diákokat szignifikánsan nagyobb mértékű énhatékonyság, kitartás és több flow-élmény jellemzi, mint a kontrollcsoport tagjait. A két csoport közti különbségeket független két mintás t-próbával vizsgáltuk.

Az **első mérési időpontban**, vagyis a középiskolai képzésre való belépés évében a következő különbségek mutathatóak ki az adatok alapján:

- Az **énhatékonyság** tekintetében a teljes minta átlagos pontszáma 14,96 (SD=2,69). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 15,24 (SD=2,61), míg azoknak, akik nem, 14,73 (SD=2,74). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=2,853$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,191$ ), a hatás méret azonban csekély mértékű.
- A **kitartás** skálán a teljes minta átlagos pontszáma 11,45 (SD=2,41). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 11,79 (SD=2,24), míg azoknak, akik nem, 11,18 (SD=2,51). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=3,910$ ;  $p<0,005$ ; Cohen  $d=0,257$ ), a hatás méret azonban alacsony.
- A **flow-skálán** a teljes minta átlagos pontszáma 29,69 (SD=5,62). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 30,54 (SD=5,43), míg azoknak, akik nem, 28,99 (SD=5,69). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=4,256$ ;  $p<0,005$ ; Cohen  $d=0,279$ ), a hatás azonban csekély mértékű.

A **második mérési időpontban** a következőképpen alakult a különbség a két tanulói csoport között:

- Az **énhatékonyság** tekintetében a teljes minta átlagos pontszáma 14,9 (SD=2,77). A vizsgálati csoport átlagos pontszáma 15,48 (SD=2,5), míg a kontrollcsoporté 14,64 (SD=2,78). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(712)=4,177$ ;  $p<0,001$ ; Cohen  $d=0,42$ ).
- A **kitartás** skálán a teljes minta átlagos pontszáma 11,00 (SD=2,31). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 11,29 (SD=2,27), a kontrollcsoporté 10,79 (SD=2,32). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(712)=2,876$ ;  $p<0,01$ ; Cohen  $d=0,21$ ).
- A **flow-skálán** a teljes minta átlagos pontszáma 28,44 (SD=5,53). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 29,25 (SD=5,29), míg azoknak, akik nem, 27,85 (SD=5,63). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(712)=3,343$ ;  $p<0,001$ ; Cohen  $d=0,24$ ).

Összességében megállapíthatjuk, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő csoport tagjai az énhatékonyság, a kitartás és a flow-skálákon szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el, mint a kontrollcsoport tagjai mindkét mérési időpontban, azonban a különbségek mértéke a szignifikancia ellenére alacsony.**

## *Az iskolában észlelt kihívás*

A **kihívás** skálán a teljes minta átlagos pontszáma a **kutatás első szakaszában** 13,63 (SD=3,37). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 14,17 (SD=3,29), míg azoknak, akik nem, 13,18 (SD=3,37). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(945)=4,559$ ;  $p<0,005$ ; Cohen  $d=0,297$ ), a hatásméret azonban alacsonynak mondható.

A teljes vizsgálati minta átlaga a **második mérés idején** 12,72 (SD=3,3), a vizsgálati csoporté 13 (SD=3,1), a kontrollcsoporté 12,53 (SD= 3,38). A különbség nem szignifikáns ( $t(712)=1,867$ ;  $p>0,05$ ).

Mindez arra enged következtetni, hogy a **tehetséggondozásban részt vevők csoportjába tartozó diákok valamelyest nagyobb kihívást tapasztalnak az iskolában, mint a kontrollcsoport tagjai, a statisztikailag szignifikáns különbség azonban a két csoport között a második mérés idejére eltűnt.**

## *Tanulás és iskola iránti attitűd*

A tanulás és iskola iránti attitűd esetén nem-parametrikus eljárást (MANN–WHITNEY-próbát) alkalmaztunk a vizsgálati és kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítására.

Az **első mérés** eredményei alapján a **tanulás iránti attitűd** tétel átlagpontszáma a teljes mintán 2,82 (SD=1,08). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 2,99 (SD=1,03), míg azoknak, akik nem, 2,68 (SD=1,09), a különbség szignifikáns ( $U(947)=92983$ ;  $Z = -4,486$ ;  $p<0,005$ ;  $r=0,145$ ), ami azonban alacsony hatásméretnek felel meg. A **második mérés** alkalmával mind a teljes minta ( $M=2,68$ ;  $SD=1,05$ ), mind a vizsgálati csoport ( $M=2,78$ ;  $SD=1,02$ ), mind a kontrollcsoport ( $M=2,61$ ;  $SD=1,07$ ) átlaga csökkent, a két csoport között a különbség szignifikánsnak mutatkozott ( $U(712)=55664$ ;  $Z = -2,313$ ;  $p<0,05$ ;  $r=0,086$ ), a hatásméret azonban e téren is elhanyagolható.

Az **iskola iránti attitűd** tétel átlagpontszáma a **kutatás első szakaszában** a teljes mintán 3,20 (SD=1,17). Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 3,34 (SD=1,12), míg azoknak, akik nem, 3,08 (SD=1,19), a különbség szignifikáns ( $U(947)=97223$ ;  $Z = -3,426$ ;  $p<0,05$ ;  $r=0,111$ ), a hatás mérete azonban alacsony. A **kutatás második szakaszában** mind a teljes minta ( $M=2,96$ ,  $SD=1,14$ ), mind a vizsgálati csoport ( $M=3,15$ ;  $SD=1,11$ ), mind a kontrollcsoport ( $M=2,82$ ;  $SD=1,15$ ) átlaga csökkent, a két csoport között a különbség szignifikáns ( $U(712)=51808$ ;  $Z = -3,778$ ;  $p<0,001$ ;  $r=0,14$ ), de a hatásméret csekély mértékű.

A **siker–kudarccs attribúciós** tételek közül az **első mérés alkalmával** egyetlen tétel (**a siker oka a befektetett munka**) esetén tapasztaltunk különbséget a vizsgálati és kontrollcsoport eredményei között. Azoknak a tanulóknak az átlagos pontszáma, akik tehetséggondozó programban vesznek részt, 3,56 (SD=1,06), míg azoknak, akik nem, 3,28 (SD=1,14), a különbség szignifikáns ( $U(947)=95322,5$ ;  $Z = -3,893$ ;  $p<0,005$ ;  $r=0,121$ ), a hatásméret azonban alacsonynak mondható. A **második mérés során** szintén egyetlen, de egy másik tétel (**a siker oka a feladat könnyűsége**) esetén találtunk szignifikáns különbséget a vizsgálati ( $M=3,06$ ;  $SD=0,810$ ) és kontrollcsoport ( $M=2,87$ ;  $SD=0,860$ ) között ( $U(53804)=139709$ ;  $Z = -3,219$ ;  $p<0,01$ ;  $r=0,12$ ), a hatásméret azonban e téren is alacsonynak mondható.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a kontrollcsoporttal összehasonlítva a **vizsgálati csoportot alkotó diákok valamivel pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a tanulással és az iskolával kapcsolatban, idővel csökkenő tendencia mellett is. A kis különbség, amely a képzés elején a tehetséggondozásban részesülő és nem részesülő diákok között a siker erőfeszítésnek tulajdonítása kapcsán mutatkozott, eltűnik, ugyanakkor megjelenik egy különbség a tehetséggondozásban részt vevő diákok javára abban, hogy sikereiket inkább tulajdonítják a könnyű feladatoknak.**

## Az alulteljesítő és nem alulteljesítő tanulók összehasonlítása

Hipotéziseink szerint az alulteljesítő tehetséges tanulókra inkább jellemző a viszonyító célorientáció (másokhoz viszonyítva határozzák meg saját kompetenciájukat), kudarcikat inkább tulajdonítják olyan tényezőknek, amelyek kontrollálhatatlanok, erőfeszítéseiket gyakrabban látják eredménytelennek, hajlamosabbak feladni a küzdelmet, illetve tanulásukat inkább extrinzik tényezők határozzák meg, továbbá az öndetermináció magas szintje kevésbé jellemző rájuk.

A hipotézisek teszteléséhez először csoportokat képeztünk mind a tehetséggondozásban részt vevő, mind a részt nem vevő tanulók esetében. Ezt úgy hajtottuk végre, hogy az alulteljesítés skálán az alsó, illetve felső 25%-ba tartozó tanulók képezték a teljesítő, illetve az alulteljesítő tanulók csoportját (12. táblázat). Az alulteljesítés skálát három tétel alkotta; a magas értékek jelölték azt, ha a tanuló úgy ítélte meg, hogy saját maga, tanárai és/vagy szülei szerint teljesíthetne jobban a jelenlegi teljesítményénél. A vizsgálati és a kontrollcsoportban egyaránt a 8 pontot vagy kevesebbet értek kerültek a teljesítő csoportba, a 14 pontot vagy többet értek pedig az alulteljesítő csoportba. Külön jelöltük azoknak a tanulóknak a számát, akik maximum pontot értek el az alulteljesítés skálán, tehát teljes mértékben jellemzőnek vélték, hogy nem teljesítenek megfelelően sem a maguk, sem tanáraik, sem szüleik elvárásaihoz képest. Ezek a tanulók a teljes minta 16,2%-át teszik ki.

12. táblázat. **A teljesítő és az alulteljesítő csoportokba sorolt tanulók létszáma a vizsgálati és a kontrollcsoportban a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában**

	Vizsgálati csoport T1	Vizsgálati csoport T2	Kontrollcsoport T1	Kontrollcsoport T2
teljesítő (8≥)	99	81	95	110
alulteljesítő (14≤)	123	89	132	134

A csoportok kialakítása után független mintás t-próbát, illetve MANN-WHITNEY-próbát alkalmaztunk a csoportok skálákon elért értékeinek az összehasonlítására. A **kutatás első szakaszában** a csoportok összehasonlítása alapján a **flow-skálán elért eredményekben találtunk szignifikáns különbséget**. A tehetséggondozásban részt vevő tanulók esetén a **flow-skálán** az alulteljesítő csoport átlaga 29,84 (SD=5,84), a teljesítő csoport átlaga pedig 31,86 (SD=5,61). A különbség az átlagpontoszámokban szignifikáns ( $t(220)=2,588$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,353$ ), a hatásméret azonban gyengének mondható.

A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók esetén is van különbség a két csoport átlaga között: az alulteljesítő csoport átlaga 28,98 (SD=5,65), a teljesítő csoport átlaga 30,46 (SD=5,75). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(251)=1,996$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,260$ ), a hatásméret azonban itt is gyenge. A **második mérés során** a flow-skála átlagai kizárólag a tehetséggondozásban nem részesülő csoportban különböztek szignifikánsan a teljesítők ( $M=28,47$ ;  $SD=5,5$ ) és alulteljesítők ( $M=26,96$ ;  $SD=5,39$ ) között ( $t(242)=1,51$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,39$ ).

A hipotézisünkkel ellentétben **nem találtunk különbséget a Célorientációs kérdőív viszonyító skáláján a tehetséggondozásban részt vevő csoportok között és a többi skálán sem**. A kontrollcsoportban azonban az **első mérésnél** a közelítő-elsajátítási skálán elért eredményekben mutatkozik különbség az alulteljesítő és teljesítő csoport között. Az alulteljesítő csoport átlaga 15,30 (SD=3,00), a teljesítő csoport átlaga 16,28 (SD=3,21). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(251)=2,451$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,316$ ), a hatásméret gyenge erősségűnek mondható.

A **kitartás** skálán az **első mérés időpontjában** a tehetséggondozásban részt vevők eredményeiben mutatkozik szignifikáns különbség, a tehetséggondozásban részt nem vevők között ezen a skálán nem találtunk különbséget. **A kitartás skálán a vizsgálati csoport teljesítő csoportjának tagjai magasabb pontszámokat értek el** ( $M=12,36$ ;  $SD=2,10$ ), mint az vizsgálati csoport alulteljesítő csoportjába tartozó diákok ( $M=11,61$ ;  $SD=2,23$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(220)=2,451$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,343$ ), a hatásméret gyenge. A második mérés során nem találtunk szignifikáns különbséget sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoport eredményeiben a kitartás skálán.

Az **énhatékonyság** skálán a tehetséggondozásban részt nem vevők eredményeiben tapasztaltunk szignifikáns különbséget, **a tehetséggondozásban részt vevők között ezen a skálán nem mutatkozott különbség sem az első, sem a második mérés alkalmával**. A kontrollcsoport alulteljesítő csoportjának tagjai az **első mérés alkalmával** magasabb értéket értek el ( $M=15,55$ ;  $SD=2,55$ ), mint a vizsgálati csoport teljesítő csoportjába tartozó diákok ( $M=14,56$ ;  $SD=2,89$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(251) = -2,834$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,381$ ), a hatásméret azonban alacsony. **A második mérésnél** a teljesítők és alulteljesítők között megmaradt ez az eltérés ( $M_{telj}=14,2$ ,  $SD=3,08$ ;  $M_{alultelj}=15,35$ ,  $SD=2,64$ ;  $t(242) = -3,139$ ; Cohen  $d=0,400$ ).

Az **extrinrik motivációs** skálán a **kutatás első szakaszában** mind a tehetséggondozásban részt vevő, mind a részt nem vevő csoportoknál különbséget tapasztaltunk. **A vizsgálati csoportban az alulteljesítők átlaga magasabb** ( $M=19,60$ ;  $SD=6,24$ ), mint a teljesítőké ( $M=16,96$ ;  $SD=5,11$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(219,9) = -3,45$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,465$ ), **a hatásméret közepesnek mondható**. A kontrollcsoportban az alulteljesítők átlaga szintén magasabb ( $M=18,77$ ;  $SD=6,87$ ), mint a teljesítőké ( $M=16,9$ ;  $SD=6,18$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $t(251) = -2,169$ ;  $p<0,05$ ; Cohen  $d=0,287$ ), a hatásméret azonban csekély. **A második mérés során** sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban nem találtunk különbséget az extrinrik motiváció mértékében az alulteljesítők és teljesítők csoportjai között.

Az **oktulatdonításban** a kontrollálhatatlanság és alulteljesítés kapcsolatát részben igazoló, részben cáfoló eredményeket kaptunk **az első méréskor**. **A tehetséggondozásban részt vevő alulteljesítők átlaga alacsonyabb** ( $M=3,02$ ;  $SD=0,914$ ), mint a teljesítőké ( $M=3,35$ ;  $SD=0,929$ ) abban, hogy sikereiket mennyire tulajdonítják a feladat könnyűségének. A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(222)=4920,5$ ;  $Z = -2,62$ ;



$p < 0,05$ ;  $r = 0,17$ ), a hatásméret azonban alacsony. A tehetséggondozásban részt nem vevő csoportokban a különbség nem volt szignifikáns. A második mérés alkalmával nem kaptunk szignifikáns különbséget a csoportok között sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban.

Az **első mérés szerint a tehetséggondozásban részt vevő alulteljesítők átlaga alacsonyabb** ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,1$ ) **mint a teljesítőké** ( $M = 3,90$ ;  $SD = 0,99$ ), **abban, hogy sikereiket mennyire tulajdonítják a befektetett munkának.** A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(222) = 4457,5$ ;  $Z = -3,557$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,24$ ), a hatásméret azonban gyenge. A kontrollcsoportban szintén az alulteljesítők átlaga alacsonyabb ( $M = 3,01$ ;  $SD = 1,13$ ), mint a teljesítőké ( $M = 3,71$ ;  $SD = 1,19$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(253) = 4889$ ;  $Z = -4,774$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,300$ ), a hatásméret közepes. Ezek a különbségek a **második mérés**kor is szignifikánsnak bizonyultak. A vizsgálati csoportban ( $M_{\text{telj}} = 3,98$ ;  $SD = 0,880$ ;  $M_{\text{alultelj}} = 2,99$ ;  $SD = 1,27$ ;  $U(170) = 2008,5$ ;  $Z = -5,168$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = 0,396$ ) közepes hatásméret mellett, a kontrollcsoportban ( $M_{\text{telj}} = 3,67$ ;  $SD = 1,11$ ;  $M_{\text{alultelj}} = 2,78$ ;  $SD = 1,14$ ;  $U(244) = 4244,5$ ;  $Z = -5,863$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = 0,375$ ) szintén közepes hatásméret mellett jellemzi az teljesítőket a sikerek erőfeszítésnek tulajdonítása.

Az **első mérés adatai szerint a siker kontrollálhatatlan okoknak való tulajdonításában a tehetséggondozásban részt vevő vizsgálati csoportban mutatkozik különbség.** Az **alulteljesítők átlaga szignifikánsan magasabb** ( $M = 2,83$ ;  $SD = 0,981$ ), **mint a teljesítőké** ( $M = 2,20$ ;  $SD = 0,958$ ),  $U(222) = 3927,5$ ;  $Z = -4,766$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,322$ ), a hatásméret alacsonynak mondható. A **második mérés során** sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban nem mutatkozott szignifikáns különbség az alulteljesítők és teljesítők átlagai között.

A **kutatás első szakaszának** eredményei azt jelzik, hogy a **kudarok erőfeszítés hiányának történő tulajdonításában mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban különbség van alulteljesítők és teljesítők között.** A tehetséggondozásban részt vevő alulteljesítők magasabb átlagot értek el ( $M = 4,07$ ;  $SD = 0,964$ ), mint a teljesítők ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,21$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(222) = 4079$ ;  $Z = -4,410$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,297$ ), a hatásméret alacsony. A tehetséggondozásban részt nem vevők-nél hasonlóképpen alakulnak a különbségek; az alulteljesítők magasabb átlagot értek el ( $M = 3,86$ ;  $SD = 1,07$ ), mint a teljesítők ( $M = 3,09$ ;  $SD = 1,12$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(253) = 4597,5$ ;  $Z = -5,364$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,337$ ), a hatásméret azonban itt is alacsonynak mondható. Ezek a különbségek a **második mérés során** is szignifikánsnak bizonyultak. A vizsgálati csoportban ( $M_{\text{telj}} = 3,09$ ;  $SD = 1,01$ ;  $M_{\text{alultelj}} = 3,56$ ;  $SD = 1,32$ ;  $U(170) = 2647,5$ ;  $Z = -3,084$ ;  $p < 0,01$ ;  $r = 0,236$ ) alacsony hatásméret mellett, a kontrollcsoportban ( $M_{\text{telj}} = 3,00$ ;  $SD = 1,14$ ;  $M_{\text{alultelj}} = 3,73$ ;  $SD = 1,20$ ;  $U(244) = 4770$ ;  $Z = -4,876$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = 0,312$ ) közepes hatásméret mellett jellemzi az alulteljesítőket a kudarcok erőfeszítésnek tulajdonítása.

Az **első mérés** eredményei azt jelzik, hogy a **kudarc kontrollálhatatlan tényezőnek való tulajdonításában mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban különbség van alulteljesítők és teljesítők között.** A tehetséggondozásban részt vevő alulteljesítők magasabb átlagot értek el ( $M = 2,67$ ;  $SD = 1,11$ ), mint a teljesítők csoportjának tagjai ( $M = 2,37$ ;  $SD = 0,921$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(222) = 5161$ ;  $Z = -2,046$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = 0,138$ ), de a hatásméret csekély. A tehetséggondozásban részt nem vevők-nél hasonlóképpen alakultak a különbségek: az alulteljesítők magasabb át-



lagot értek el ( $M=2,70$ ;  $SD=1,13$ ), mint a teljesítők ( $M=2,41$ ;  $SD=0,928$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(253)=6417$ ;  $Z = -2,006$ ;  $p<0,05$ ;  $r=0,126$ ), a hatásméret azonban alacsonynak mondható. A **kutatás második szakaszában** mért adatok alapján kizárólag a vizsgálati csoportban van különbség a kudarcok kontrollálhatatlan tényezőknél történő tulajdonításában: a teljesítők ( $M_{telj}=2,48$ ;  $SD_{telj}=0,896$ ) szignifikánsan alacsonyabb átlagot értek el, mint az alulteljesítők ( $M_{alultelj}=2,90$ ;  $SD_{alultelj}=1,00$ ), a különbség hatásfoka alacsony ( $U(170)=2739,5$ ;  $Z = -2,852$ ;  $p<0,01$ ;  $r=0,218$ ).

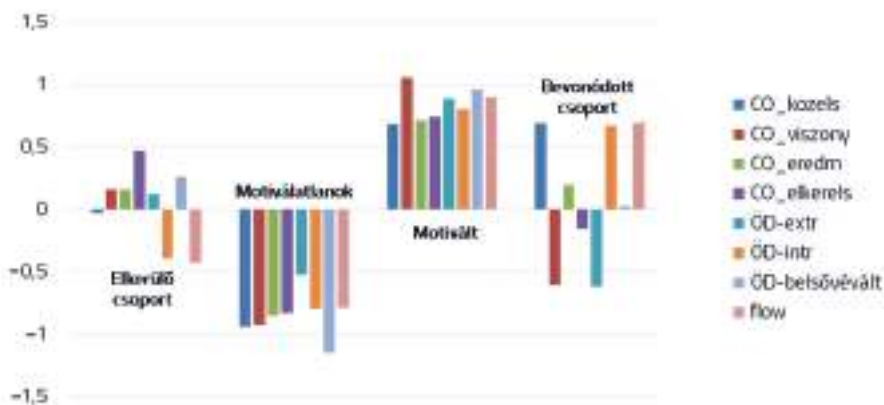
A **kutatás első szakaszának** eredményei azt jelzik, hogy **az alulteljesítés az iskola iránti attitűdben nem eredményez különbséget, szignifikáns különbséget találtunk azonban az alulteljesítők és teljesítők között a tanulás iránti attitűdben, a vizsgálati és a kontrollcsoportban egyaránt**. A tehetséggondozásban részt vevő teljesítők az első mérés során magasabb átlagot értek el ( $M=3,27$ ;  $SD=0,879$ ), mint az alulteljesítők ( $M=2,80$ ;  $SD=1,12$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(222)=4687,5$ ;  $Z = -3,074$ ;  $p<0,005$ ;  $r=0,207$ ), a hatásméret azonban alacsony. A tehetséggondozásban részt nem vevőknél hasonlóképpen alakulnak a különbségek: a teljesítők magasabb átlagot értek el ( $M=2,97$ ;  $SD=1,13$ ), mint az alulteljesítők ( $M=2,61$ ;  $SD=0,928$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(253)=6122$ ;  $Z = -2,544$ ;  $p<0,05$ ;  $r=0,167$ ), a hatásméret itt is alacsonynak mondható. A **második mérés során a kontrollcsoportban szignifikáns különbség mutatkozik az alulteljesítők ( $M_{telj}=2,62$ ;  $SD_{telj}=1,20$ ) és a teljesítők ( $M_{telj}=3,04$ ;  $SD_{telj}=0,98$ ) között az iskola iránti attitűdben** ( $U(244)=5973$ ;  $Z = -2,638$ ;  $p<0,01$ ;  $r=0,168$ ), a különbség hatásfoka alacsony. **Szignifikáns különbséget találtunk az alulteljesítők és a teljesítők között a tanulás iránti attitűdben, a vizsgálati és a kontrollcsoportban egyaránt**. A tehetséggondozásban részt vevő teljesítők magasabb átlagot értek el ( $M_{telj}=2,96$ ;  $SD_{telj}=1,0$ ), mint az alulteljesítők ( $M_{alultelj}=2,55$ ;  $SD_{alultelj}=1,08$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(170)=2872,5$ ;  $Z = -2,376$ ;  $p<0,05$ ;  $r=0,182$ ), a hatásméret azonban alacsony. A tehetséggondozásban részt nem vevőknél hasonlóképpen alakulnak a különbségek: a teljesítők magasabb átlagot értek el ( $M=2,83$ ;  $SD=1,06$ ), mint az alulteljesítők ( $M=2,47$ ;  $SD=1,00$ ). A különbség az átlagpontszámokban szignifikáns ( $U(244)=6000$ ;  $Z = -2,602$ ;  $p<0,01$ ;  $r=0,166$ ), a hatásméret itt is alacsonynak mondható.

---

## Motivációs mintázatok

Kutatásunk egyik fő célja annak meghatározása, hogy milyen motivációs mintázattal jellemezhetőek a tehetséggondozó programokban részt vevő diákok. Ennek vizsgálatára a nem hierarchikus klaszterezés módszerét (K-Means) alkalmaztuk mindkét mérési időpontban a teljes mintára vonatkoztatva ( $NT1=947$ ;  $NT2=712$ ). Mind a tehetséggondozásban részt vevők csoportjából, mind a tehetséggondozásban részt nem vevők csoportjából négy klasztert képeztünk. A klaszterezést a motivációs változók alapján végeztük el, a négy célorientációs skála, a három öndeterminációs skála és a flow-skála került a bemeneti változók közé.

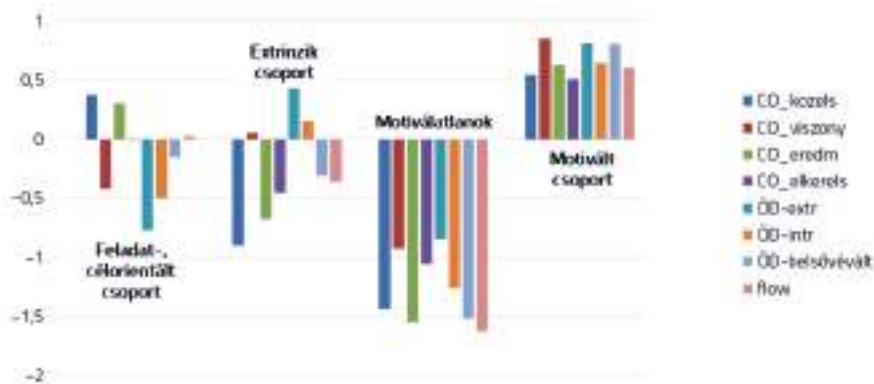
A tehetséggondozásban részt vevő tanulók ( $n=428$ ) klasztereit a kutatás első szakaszában a *8. ábra* mutatja be.



8. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő tanulók (n=428) motivációs klaszterei a kutatás első szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció)

- 1) Elkerülő csoport:** erre a csoportra az a jellemző, hogy arra motiváltak, nehogy valamit eltévessenek, félreértsenek, az átlaggal összehasonlítva kevesebb flow-élményük van az iskolában, és kevésbé intrinzik motiváltak. Ebben a klaszterbe 124 tanuló tartozik.
- 2) Bevonódott csoport:** az átlagnál nagyobb intrinzik motiváció, több flow-élmény és magasabb szintű közelítő-elsajátítási célorientáció jellemzi őket, az átlagnál kevésbé motiválhatók külső eszközökkel, és kevésbé mérik magukat másokhoz. Ebben a klaszterbe 111 tanuló tartozik.
- 3) Motiválatlanok:** erre a csoportra az jellemző, hogy minden motivációs skálán az átlagnál alacsonyabb pontszámokkal rendelkeznek. Ebben a klaszterbe 82 tanuló tartozik.
- 4) Motivált csoport:** ez a csoport a motiválatlanokkal ellentétben minden skálán az átlagtól pozitív irányban tér el, különösképpen a viszonyító skálán, vagyis nagymértékben jellemzi őket, hogy saját kompetenciájuk meghatározásában nagy szerepe van a többiek teljesítményének. Ebben a klaszterbe 111 tanuló tartozik.

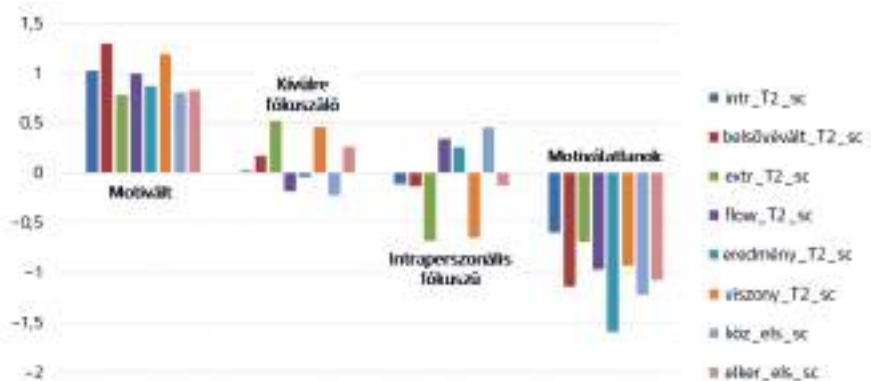
A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók (n=519) mintázata a kutatás első szakaszában némileg eltérő képet mutat a vizsgálati csoport tagjaitól (9. ábra).



9. ábra. A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók (n=519) motivációs klaszterei a kutatás első szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció)

- 5) **Feladat-, célorientált csoport:** az átlagnál magasabb célorientáció jellemzi őket, az eredmények az átlagnál magasabb elsajátítási célorientációt és az átlagnál alacsonyabb intrinzik motivációt mutatnak náluk. Extrinzik motivációjuk az átlagnál alacsonyabb, kompetenciájuk megítélésében a társak nem játszanak szerepet. Ebbe a klaszterbe 160 tanuló tartozik.
- 6) **Extrinzik csoport:** az átlagnál magasabb extrinzik motiváció jellemző rájuk, saját fejlődésük és az eredmények iránt kevésbé motiváltak, az átlagnál kevesebb flow-élményt élnek át az iskolában. Ebbe a klaszterbe 124 tanuló tartozik.
- 7) **Motiválatlanok:** erre a csoportra az a jellemző, hogy minden motivációs skálán az átlagnál jóval kisebb mértékű a motivációjuk. Ebbe a klaszterbe 75 tanuló tartozik.
- 8) **Motivált csoport:** a tehetséggondozásban részt vevő, ugyanilyen mintázattal jellemezhető csoporthoz hasonlóan, ez a csoport a motiválatlanokkal ellentétben minden skálán az átlagtól pozitív irányban tér el, különösképpen a viszonyító skálán, vagyis az jellemzi őket, hogy saját kompetenciájuk meghatározásában nagy szerepe van a többiek teljesítményének. Ebbe a klaszterbe 160 tanuló tartozik.

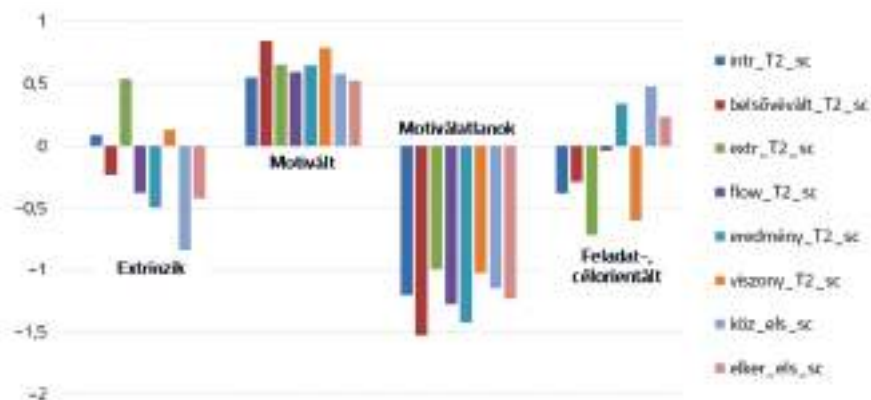
A **kutatás második szakaszában** összegyűjtött adatokon is elvégeztük a klaszterelemzést, amelynek eredményeképpen az első szakaszban mért adatoktól eltérő mintázatot azonosítottunk. A tehetséggondozásban részesülő tanulók csoportja a következőképpen klasszifikálódott a második szakaszban (10. ábra).



10. ábra. A tehetséggondozásban részt vevő tanulók motivációs klaszterei a kutatás második szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció)

- 1) **Motivált csoport:** leginkább a belsővé vált és a viszonyító célorientáció jellemzi őket, de általában minden típusú motívum az átlagnál jóval magasabb szinten jelenik meg náluk. Ebbe a klaszterbe 68 diák tartozik.
- 2) **Kívülrre fókuszáló csoport:** az extrinzik, viszonyító és elkerülő elsajátítási motívumok az átlagnál némileg jobban jellemzik őket. Ebbe a csoportba 88 tanuló került.
- 3) **Intrapersonális fókuszú csoport:** olyan motívumok jellemzik őket az átlagnál jobban, amelyek a belső fejlődést, bevonódást, illetve az eredményességet érintik (flow, eredménycélok, közelítő-elsajátítási célok). Ebbe a klaszterbe 99 diákot tudtunk besorolni.
- 4) **Motiválatlanok:** erre a csoportra az jellemző, hogy minden motivációs skálán az átlagnál jóval kisebb mértékű a motivációjuk. Ebbe a csoportba 43 diák tartozik.

A tehetséggondozásban nem részesülő tanulók csoportjai lényegében ugyanazt a mintázatot mutatják, mint az első mérésnél (11. ábra).



11. ábra. A tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók motivációs klaszterei a kutatás második szakaszában (CO=célorientáció, ÖD=öndetermináció)

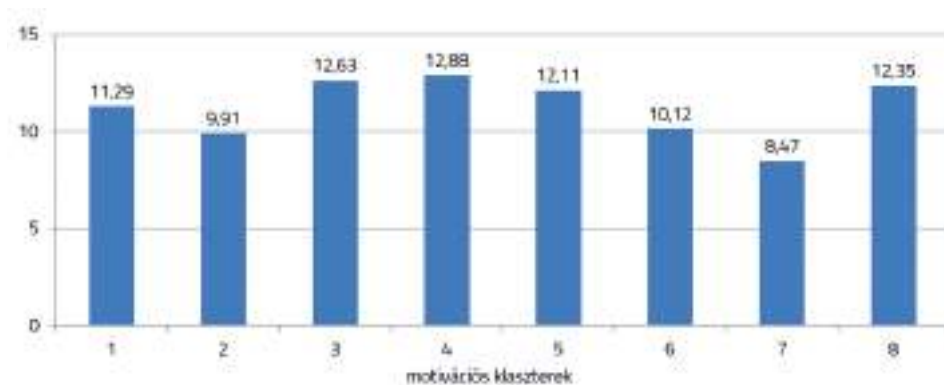
- 5) Extrinzik csoport:** az átlagnál magasabb extrinzik motiváció jellemző rájuk, saját fejlődésük és az eredmények iránt kevésbé motiváltak, és az átlagnál kevesebb flow-élményt élnek át az iskolában. Ebbe a klaszterbe 112 diák tartozik.
- 6) Motivált csoport:** a tehetséggondozásban részt vevő, ugyanilyen mintázattal jellemezhető csoporthoz hasonlóan, ez a csoport a motiválatlanokkal ellentétben minden skálán az átlagtól pozitív irányban tér el, különösképpen a viszonyító skálán, vagyis az jellemzi őket, hogy saját kompetenciájuk meghatározásában nagy szerepe van a többiek teljesítményének. Ebbe a klaszterbe 124 diákot tudunk besorolni.
- 7) Motiválatlanok:** erre a csoportra az jellemző, hogy minden motivációs skálán az átlagnál jóval kisebb mértékű a motivációjuk. Ebbe a klaszterbe 55 tanuló tartozik.
- 8) Feladat-, célorientált csoport:** az átlagnál magasabb eredmény célorientáció jellemzi őket, az eredmények az átlagnál magasabb elsajátítási célorientációt és az átlagnál alacsonyabb intrinzik motivációt mutatnak náluk. Extrinzik motivációjuk az átlagnál alacsonyabb, kompetenciájuk megítélésében a társak nem játszanak szerepet. Ebbe a csoportba az eredmények alapján 123 diák került.

## Különbségek a motivációs mintázat alapján megkülönböztetett csoportok között

### *Kitartás, kihívás és énhatékonyság*

Egyszempontos független mintás varianciaanalízis alkalmazásával összehasonlítottuk a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő diákok adatait a kitartás, a kihívás és az énhatékonyság skálákon. Mivel az énhatékonyság skálák esetében a szórás-homogenitás sérült (mindkét skála esetén  $p < 0,005$ ), így ezeknél a non-parametrikus KRUSKAL–WALLIS-próbát alkalmaztuk az összehasonlításhoz.

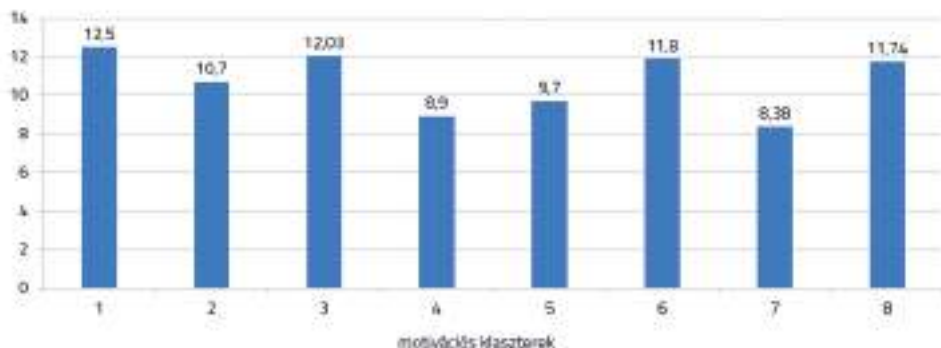
A **kitartás skálán az első mérés idején** a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,939)=58,448$ );  $p < 0,005$ ;  $h^2 = 0,303$ ), a hatásméret jelentősnek mondható (12. ábra). A csoportok közötti különbségeket tekintve nincs szignifikáns különbség a motiválatlan tehetséggondozásban részt vevők, valamint az extrinzik motivációval jellemezhető tehetséggondozásban részt vevők alkotta csoportok között, ahogyan a tehetséggondozásban részt vevő motivált és bevonódott, valamint a tehetséggondozásban részt nem vevő motivált és feladat-, célorientált csoportok között sem. A motiválatlan tehetséggondozásban részt nem vevő diákok csoportja (7.) minden másik típusnál kevésbé kitartó, a különbségek minden összehasonlításban szignifikánsak. Az elkerülő motivációval jellemezhető és tehetséggondozásban részt vevő diákok csoportja (1.) szignifikánsan alacsonyabb értéket ért el a kitartás skálán, mint a 3., 4. ( $p < 0,005$ ), 5. ( $p < 0,05$ ) és 8. ( $p < 0,005$ ) csoportok, és szignifikánsan ( $p < 0,005$ ) magasabb értéket ért el, mint a tehetséggondozásban részt nem vevők extrinzik motivációs (6.) és motiválatlan (7.) klasztereibe tartozó diákok.



12. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlagai a kitartás skálán a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

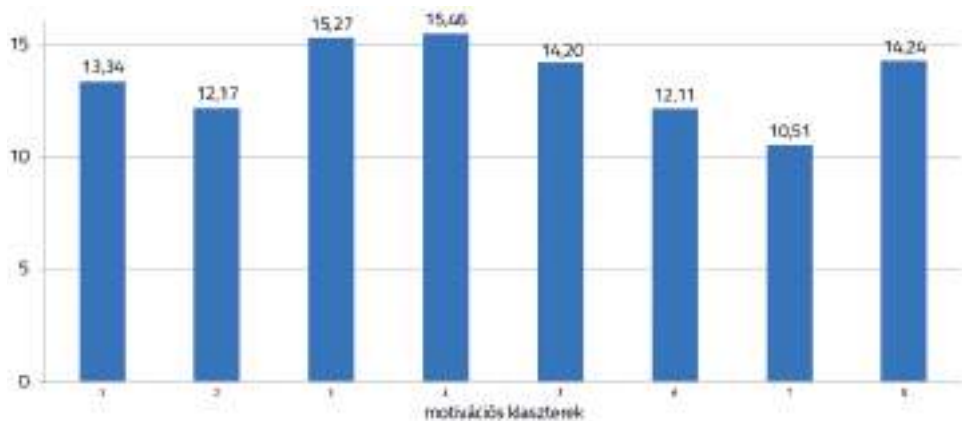
A kitartás skálán a **kutatás második szakaszában** a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,704)=44,935$ );  $p < 0,005$ ;  $h^2 = 0,308$ ), a hatásméret nagy (13. ábra). A cso-

portok közötti különbségeket tekintve nincs szignifikáns különbség az 1. (motivált vizsgálati), 3. (intrapersonális fókuszú vizsgálati), 6. (motivált kontroll-) és a 8. (feladat-, célorientált kontroll-) csoportok között. E négy csoport mindegyike szignifikánsan kitartóbb, mint a 2., 4., 5. és 7. csoportok. A 2. (külső fókuszú vizsgálati) csoport mindegyik csoporttól szignifikánsan ( $p < 0,01$ ) eltér, kevésbé kitartó, mint az 1., 3., 6. és 8. csoportok, és kitartóbb, mint a 4. (motiválatlan vizsgálati), 5. (extrinzik kontroll-) és 7. (motiválatlan kontroll-) csoportok.



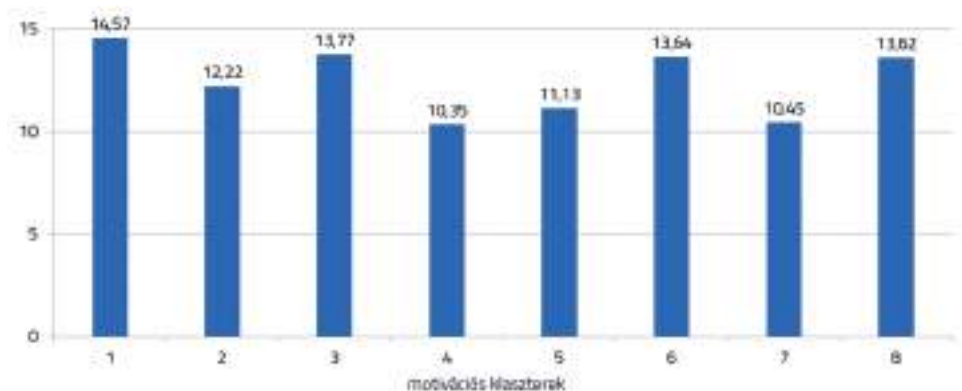
**13. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlagai a kitartás skálán a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)**

A **kihívás skálán az első mérés alkalmával** a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,939)=30,427$ ;  $p < 0,005$ ;  $h^2=0,148$ ), a hatásméret nagynak mondható (14. ábra). A csoportok közötti különbségeket tekintve a BONFERRONI post-hoc teszt alapján a tehetséggondozásban részt vevő és elkerülő motivációval jellemezhető csoport (1.) tagjai szignifikánsan alacsonyabb ( $p < 0,005$ ) értéket ért el, mint a tehetséggondozásban részt vevő, motiválatlannak nevezett (3.) és a motivált (4.) klaszterbe tartozó diákok, de szignifikánsan magasabb ( $p < 0,005$ ) értéket értek el, mint tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlannak nevezett (7.) klaszterébe tartozó tanulók. Az eredmények szerint a tehetséggondozásban részt vevők bevonódottnak nevezett (2.) csoportjának tagjai nem különböznek szignifikánsan a tehetséggondozásban részt nem vevő, extrinzik motivációval jellemezhető (6.) csoport tagjaitól, a többi csoporthoz képest azonban szignifikánsan ( $p < 0,005$ ) alacsonyabb értéket értek el. Kivételt képez ez alól a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlannak nevezett (7.) csoportja, ennél a csoportnál ugyanis szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) magasabb pontszámokkal rendelkeznek. Nincs szignifikáns különbség a tehetséggondozásban részt vevők motivált (3.) és bevonódott (4.), valamint a tehetséggondozásban részt nem vevők motivált (8.) és feladat-, célorientált (5.) csoportjainak eredményei között ( $p < 0,005$ ).



14. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei a kihívás skálán az első mérés (T1) időpontjában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált V, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A kihívás skálán a második méréskor a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7, 704)=21,551$ ;  $p<0,005$ ;  $h^2=0,176$ ), a hatásméret nagyknak mondható (15. ábra).



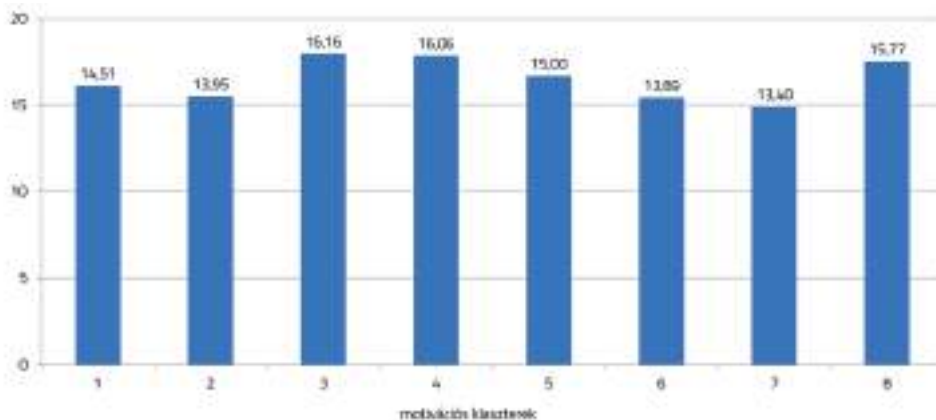
15. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei a kihívás skálán a második mérés (T2) időpontjában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A csoportok közötti különbségeket tekintve nincs szignifikáns különbség az 1. (motivált vizsgálati), 3. (intrapersonális fókuszú vizsgálati), 6. (motivált kontroll-) és a 8. (feladat-, célorientált kontroll-) csoportok között, illetve a 4. (motiválatlan vizsgálati), 5. (extrinzik kontroll) és 7. (motiválatlan kontroll) csoportok között. Az előbbi négy csoport mindegyike szignifikánsan kitartóbb, mint a 2., 4., 5. és 7. csoportok. A 2. (külső fókuszú vizsgálati) csoport az 5. (extrinzik kontroll-) csoport kivételével mindegyik csoporttól szignifikán-



san ( $p < 0,01$ ) eltér, kevésbé kitartó, mint az 1., 3., 6. és 8. csoportok, és kitartóbb mint a 4. (motiválatlan vizsgálati), és 7. (motiválatlan kontroll-) csoportok.

A KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye szerint a **kutatás első szakaszában az énhatékonyság skálán** szignifikáns eltérés figyelhető meg a csoportok között ( $\chi^2(7)=112,124$ ;  $p < 0,005$ ;  $\eta^2=0,121$ ), a hatásméret közepesnek mondható (16. ábra).

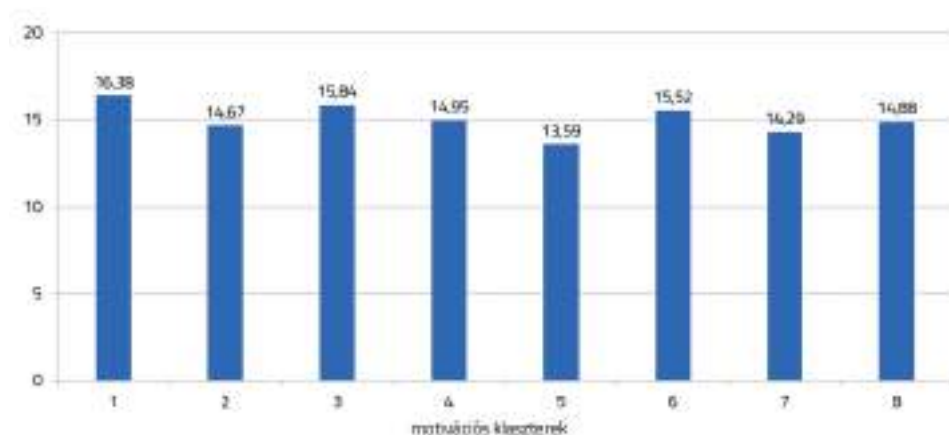


16. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei az énhatékonyság skálán az első mérés (T1) időpontjában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

Az utóelemzéseket a nem-paraméteres eljárás értelmében MANN–WHITNEY-teszttel végeztük. Párosával összehasonlítva a csoportokat egyes csoportok esetén nem kaptunk szignifikáns eltérést. Egyrészt a tehetséggondozásban részt vevők bevonódott (2.) és motivált (4.) csoportjainak eredményei nem mutatnak szignifikáns eltérést a tehetséggondozásban részt nem vevők motivált (8.) csoportjának eredményeihez képest. A tehetséggondozásban részt vevők elkerülőnek (1.) és motiválatlannak (3.) nevezett csoportjainak eredményei nem különböznek szignifikánsan a tehetséggondozásban részt nem vevők extrinzik motivációval jellemzett (6.) csoportjának eredményeitől. A tehetséggondozásban részt vevők motiválatlannak nevezett (3.) és motivált (4.) csoportjainak eredményei között a különbség szignifikáns, hatásmérete közepes ( $U(194)=2551,50$ ;  $Z = -5,325$ ;  $p < 0,001$ ;  $r=0,383$ ). A tehetséggondozásban részt vevők bevonódott motivációval jellemzett (2.) és a tehetséggondozásban részt nem vevők feladat-, célorientált (5.) csoportjainak eredményei között a különbség szignifikáns, a hatásmérete azonban csekélynek mondható ( $U(272)=6553,00$ ;  $Z = -3,801$ ;  $p < 0,001$ ;  $r=0,23$ ). A tehetséggondozásban részt vevők elkerülőnek nevezett (1.) és a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (7.) csoportjainak eredményei között a különbség szignifikáns, a hatásméret azonban itt is alacsony ( $U(197)=3674$ ;  $Z = -2,335$ ;  $p < 0,05$ ;  $r=0,166$ ). A tehetséggondozásban részt vevők elkerülőnek nevezett (1.) csoportjának tagjai alacsonyabb értéket ( $M=14,51$ ) értek el az énhatékonyság skálán, mint a 3., 4., 8. csoportok. Utóbbi-

nál (a tehetséggondozásban részt nem vevők motivált csoportjánál) tapasztaltuk a legkisebb értéket ( $M=15,77$ ), és ezzel a csoporttal összehasonlítva a MANN–WHITNEY-próba alapján a két csoport közti különbség szignifikáns, a hatásméret azonban csekély ( $U(282)=6891$ ;  $Z = -4,266$ ;  $p<0,001$ ;  $r=0,254$ ).

A **kutatás második szakaszában** az énhatékonyság skálán nem sérült a szóráshomogenitás, így egyszempontos varianciaanalízis alkalmazásával hasonlítottuk össze a csoportokat. A csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,704)=10,598$ ;  $p<0,005$ ;  $h^2=0,09$ ), a hatásméret közepesnek mondható (17. ábra). A BONFERRONI post-hoc teszt alapján az 1. csoport (motivált vizsgálati) szignifikánsan magasabb szintű énhatékonyságú, mint a 2. (külső fókuszú vizsgálati), 5. (extrinzik kontroll-), 7. (motiválatlan kontroll-), 8. csoportok (feladat-, cél kontroll-), és nem különbözik szignifikánsan a 3. (intrapersonális), 4. (motiválatlan vizsgálati) és 6. (motivált kontroll-) csoportoktól. A legkevésbé énhatékonny csoport (5.) szignifikánsan az 1., 3., 6. és 8. csoportoktól tér el.



17. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok eredményei az énhatékonyság skálán a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

### Iskola és tanulás iránti attitűd

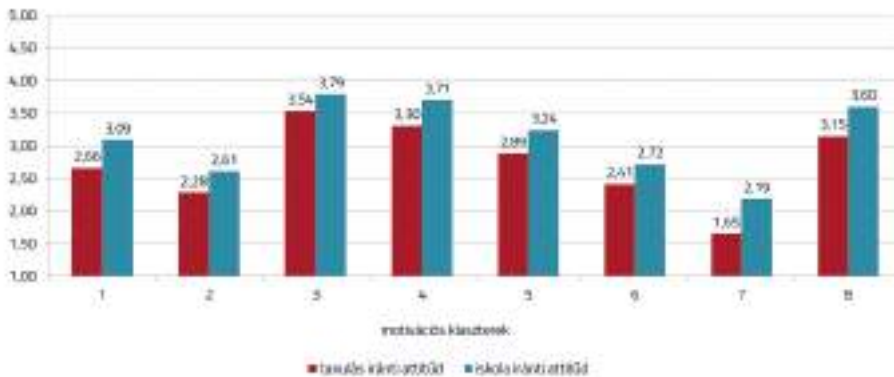
A tanulás iránti attitűd különbségeit az első és a második mérés alkalmával, valamint az iskola iránti attitűd különbségeit a kutatás második szakaszában az egyes motivációs típusokban egyszempontos független mintás varianciaanalízis segítségével teszteltük. A szóráshomogenitás sérülése miatt az iskola iránti attitűd különbségeit az első mérés alkalmával nem-parametrikus próbával teszteltük.

A **tanulás iránti attitűd** esetén a **kutatás első szakaszában** a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,939)=39,540$ ;  $p<0,005$ ;  $h^2=0,227$ ), a hatásméret nagynak mondható (18. ábra). A csoportok közötti különbségeket tekintve a BONFERRONI post-hoc teszt alapján a tehetséggondozásban részt vevők elkerülőnek nevezett (1.) csoport-

jába tartozók szignifikánsan alacsonyabb ( $p < 0,005$ ) értéket értek el, mint a 3., 4. és 8. csoportba tartozó diákok, és szignifikánsan magasabb ( $p < 0,005$ ) értéket ért el, mint a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (7.) csoportjába tartozó tanulók. A tehetséggondozásban részt vevők motiválatlan (3.) csoportjának eredményei nem különböznek szignifikánsan a tehetséggondozásban részt vevők elkerülő (1.) és a tehetséggondozásban részt nem vevők extrinzik (6.) csoportjának eredményeitől, a többi csoporthoz képest szignifikánsan ( $p < 0,005$ ) alacsonyabb értéket értek el – kivételt képeznek ez alól a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (7.) csoportja, amelyiknél pedig szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) magasabb értéket értek el. Nincs szignifikáns különbség a tehetséggondozásban részt vevő motiváltak (4.) és bevonódottnak (2.) nevezett csoportok eredményei között ( $p > 0,01$ ); ennek a két csoportnak a tagjai minden csoportnál szignifikánsan magasabb értéket értek el ( $p < 0,005$ ). A tehetséggondozásban részt nem vevők feladat-, célorientált (5.) csoportjába tartozó diákjai szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a 2., 6. és 7. csoport ( $p < 0,005$ ), és nem különböznek szignifikánsan a tehetséggondozásban részt vevők elkerülő motivációval jellemezhető (1.) és a tehetséggondozásban nem részesülők motivált csoportjának eredményeitől ( $p > 0,01$ ). A tehetséggondozásban részt vevők motivált (4.) és a tehetséggondozásban részt nem vevők motivált (8.) csoportjainak eredményei nem különböznek egymástól szignifikánsan a tanulás iránti attitűdjükben ( $p > 0,01$ ).

A **kutatás második szakaszában** a tanulás iránti attitűd terén a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,704) = 19,291$ ;  $p < 0,005$ ;  $\eta^2 = 0,16$ ), a hatásméret nagy. A BONFERRONI post-hoc teszt alapján a tanulás iránt a legpozitívabb attitűddel a motivált vizsgálati (1) csoport jellemezhető, átlaguk nem különbözik szignifikánsan a motivált kontroll- (6.) és intraperszonális fókuszú (3.) csoportokétól. A tanulást legkevésbé kedvelő csoportok a 4. és 7. csoport, a motiválatlan vizsgálati és kontrollcsoport. Az extrinzik kontroll- (5.) csoport átlaga – bár magasabb – nem különbözik szignifikánsan e kettőtől. Mind a 2. (külső fókuszú vizsgálati), mind a 8. (feladat-cél kontroll-) csoport tagjai szignifikánsan kevésbé szeretnek tanulni, mint a motivált (1., 6.) csoportokba tartozó diákok, és szignifikánsan jobban, mint a motiválatlan (4., 7.) csoportok tagjai.

A KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye szerint **a kutatás első szakaszában az iskola iránti attitűd** esetén szignifikáns eltérés van a csoportok között (iskola:  $\chi^2(7) = 166,902$ ;  $p < 0,005$ ;  $\eta^2 = 0,176$ ), a hatásméret ez esetben is nagynak mondható (18. ábra). Az utóelemzéseket a nem-paraméteres eljárás értelmében MANN–WHITNEY-teszttel végeztük. Párosával összehasonlítva a csoportokat az eredmények azt mutatják, hogy nincs szignifikáns különbség a tehetséggondozásban részt vevők bevonódottnak nevezett (2.) és motivált (4.) csoportjai, és a tehetséggondozásban részt nem vevők motivált (8.) csoportjának tagjai között. Utóbbi (8.) csoport tagjai szignifikánsan magasabb tanulás iránti attitűddel rendelkeznek, mint a tehetséggondozásban részt nem vevők feladat-, célorientált (5.) csoportjába tartozók ( $U(320) = 10497$ ;  $Z = -2,920$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,164$ ), de a hatásméret a különbségben alacsonynak mondható. A tehetséggondozásban részt nem vevők feladat-, célorientált (5.) csoportjának tagjai ugyanakkor szignifikánsan magasabb értéket értek el ezen a skálán, mint az extrinzik motivációval jellemezhető (6.) csoportba tartozó diákok ( $U(320) = 7298,50$ ;  $Z = -3,965$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,23$ ), a hatásméret a különbségek között azonban csekély.



18. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei az iskola és tanulás iránti attitűd tétélein a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

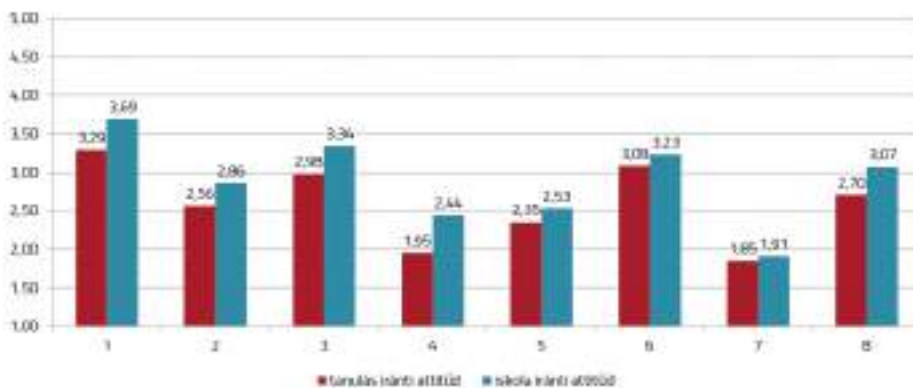
A tehetséggondozásban részt vevők motiválatlan (3.) és a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (7.) csoportjának eredményei között nincs szignifikáns különbség ( $p > 0,01$ ). A tehetséggondozásban részt nem vevők extrinzik motivációval jellemezhető diákjai (6.) szignifikánsan magasabb értéket értek el a tanulás iránti attitűd tételen, mint a tehetséggondozásban részt nem vevő motiválatlannak nevezett csoport (7.) tanulói ( $U(199)=3420,50$ ;  $Z = -3,233$ ;  $p < 0,005$ ;  $r = 0,229$ ), a hatásméret azonban a különbségek között ez esetben sem jelentős.

A tehetséggondozásban részt vevők motiválatlan csoportjába (3.) tartozók szignifikánsan magasabb eredményt értek el a tanulás iránti attitűd tételen, mint a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan csoportjának (7.) tagjai ( $U(199)=2475$ ;  $Z = -2,178$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = 0,17$ ), a hatásméret a különbségek között ez esetben is alacsonynak mondható.

A kutatás második szakaszában az iskola iránti attitűd a csoportok között a különbség szignifikáns ( $F(7,704)=20,074$ ;  $p < 0,005$ ;  $h^2 = 0,16$ ), a hatásméret nagy (19. ábra).

A BONFERRONI post-hoc teszt alapján az iskola iránt a legpozitívabb attitűddel a motivált vizsgálati (1) csoport jellemezhető, átlaguk nem különbözik szignifikánsan a motivált kontroll (6.) és intraperszonális fókuszú (3.) csoportokétól.

Az iskolát legkevésbé kedvelő csoport a 7. csoport (motiválatlan kontroll), átlaga minden csoporténál szignifikánsan alacsonyabb, kivéve a motiválatlan vizsgálati (4). A 2., 3., 6. és 8. csoportok átlagai között nincs szignifikáns eltérés.



19. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei az iskola és tanulás iránti attitűd tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

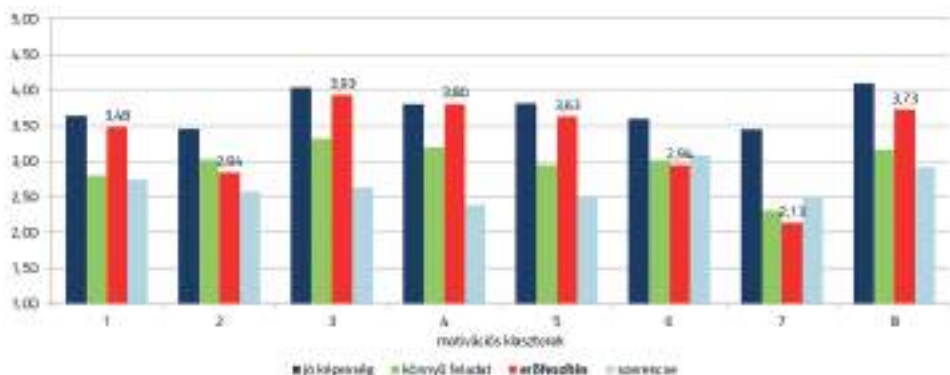
### Siker–kudarcc attribúció

A siker–kudarcc attribúció különbségeit az egyes tételeken a szóráshomogenitások sérülése miatt nem-parametrikus KRUSKAL–WALLIS-próbával teszteltük. A KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye szerint mind a négy **siker** attribúciós tétel esetén szignifikáns eltérés mutatkozik az egyes csoportok között (20. ábra) a kutatás első és második szakaszában egyaránt. **Az első mérés alkalmával** az alábbi eredmények születtek:

- Jó képességnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=59,002$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ), a hatásméret csekély.
- Könnyű feladatnak tulajdonítás:  $\chi^2(7)=76,968$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,08$ ), a hatásméret közepes.
- Erőfeszítésnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=190,571$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,209$ ), a hatásméret nagy.
- Kontrollálhatatlan tényezőnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=45,895$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ), a hatásméret csekély.

Az utóelemzéseket a KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye alapján, kizárólag az **erőfeszítésnek tulajdonítás** tétele esetében MANN–WHITNEY-teszttel végeztük. A motivációs típusok közül a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlannak nevezett (7.) csoportjának tagjai tulajdonítják sikereiket legkevésbé az erőfeszítéseiknek, hiszen mindegyik típusal összehasonlításban szignifikánsabban alacsonyabb átlagot értek el ezen a tételre ( $p<0,001$ ). A legmagasabb átlagot ( $M=3,93$ ) a tehetséggondozásban részt vevők motivált (4.) csoportjának tagjai szereztek, és bár a tehetséggondozásban részt vevők bevonódottnak nevezett (2.) csoportjának átlaga ( $M=3,80$ ) kisebb, a különbség nem szignifikáns ( $p>0,01$ ). A tehetséggondozásban részt vevők motiváltak (4.) nevezett csoportjának tagjai a többi csoportnál szignifikánsan magasabb értéket kaptak ( $p<0,05$ ). A tehetséggondozásban részt vevők elkerülő motivációval jellemzett (1.) csoportjába

tartozó tanulók szignifikánsan magasabb átlagot értek el a siker erőfeszítésnek történő tulajdonítására vonatkozó tételén, mint a tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (3.) csoportjába tartozók ( $U(204)=3418$ ;  $Z = -3,976$ ;  $p<0,005$ ;  $r=0,27$ ), a hatásméret a különbségek között csekélynek mondható. A tehetséggondozásban részt nem vevők motiválatlan (3.) csoportjába tartozók szignifikánsan magasabb átlagot ( $M=2,84$ ) értek el ezen a tételén, mint a tehetséggondozásban részt nem vevő motiválatlan (7.) tanulók ( $M=2,13$ ;  $U(157)=1987$ ;  $Z = -3,961$ ;  $p<0,005$ ;  $r=0,31$ ), a hatásméret a különbségek között közepes.



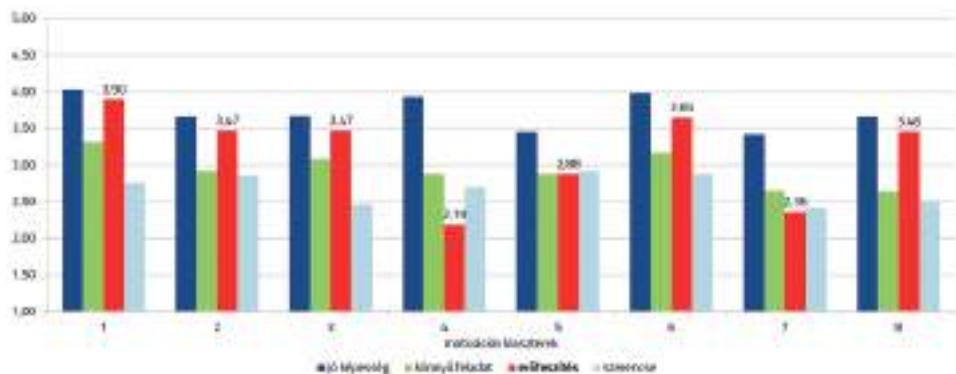
20. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a siker attribúció tételén a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

#### A kutatás második szakaszában a következő eredmények születtek:

- Jó képességnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=38,545$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ), a hatásméret csekély.
- Könnyű feladatnak tulajdonítás:  $\chi^2(7)=49,643$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,06$ ), a hatásméret közepes.
- Erőfeszítésnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=115,829$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,16$ ), a hatásméret nagy.
- Kontrollálhatatlan tényezőnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=27,607$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,03$ ), a hatásméret csekély.

Az utóelemzéseket a KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye alapján, kizárólag az **erőfeszítésnek tulajdonítás** tételén esetében MANN–WHITNEY-teszttel végeztük. A sikert leginkább erőfeszítésnek tulajdonító 1., 2., 3., 6., 8. csoportok átlagai hasonlóan alakulnak. Megvizsgáltuk, hogy a legnagyobb különbséggel jellemezhető két csoport között (1. és 8.) mutatkozik-e szignifikáns különbség. Az elemzés alapján a különbség a motivált vizsgálati és a feladat–cél kontrollcsoport között szignifikáns, de a különbség hatásfoka alacsony ( $U(191)=3318,50$ ;  $Z = -2,458$ ;  $p<,05$ ;  $r=0,17$ ). A 4., 5., 7. csoportok kevésbé tulajdonítják a sikereiket az erőfeszítésnek. Megvizsgáltuk, hogy a sikert átlagnál magasabb szinten erőfeszítésnek tulajdonító csoportok között a legalacsonyabb átlagú (8.), illetve

a sikert az átlagnál alacsonyabb szinten erőfeszítésnek tulajdonító csoportok között a legmagasabb átlagú (5.) két csoport között van-e szignifikáns különbség. Az eredmények szerint a két csoport közötti különbség az átlagokban közepes határfok mellett szignifikáns ( $U(235)=4814,5$ ;  $Z = -4,120$ ;  $p<,001$ ;  $r=0,26$ ).



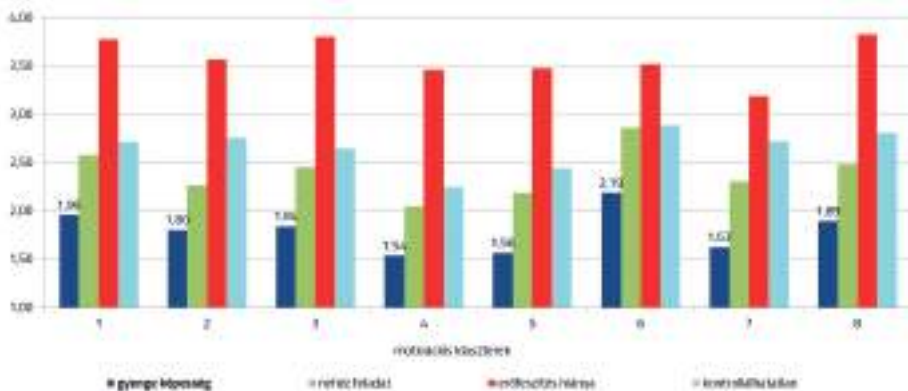
21. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a siker attribúció tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye szerint a **kutatás első szakaszában** mind a négy kudarc attribúciós tétel esetén szignifikáns eltérés mutatkozik a csoportok között, az eltérések azonban csekély mértékűek és határfokúak (22. ábra):

- Gyenge képességnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=48,555$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,04$ ), a hatásméret csekély.
- Nehéz feladatnak tulajdonítás:  $\chi^2(7)=60,514$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,05$ ), a hatásméret alacsony.
- Erőfeszítésnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=27,735$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,032$ ), a hatásméret csekély.
- Kontrollálhatatlan tényezőnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=35,155$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,03$ ), a hatásméret alacsony.

A kismértékű hatás miatt nem elemeztük az egyes tételek esetén a csoportok közötti különbségeket. Az alábbi diagramon is látható, hogy a kudarc attribúció tekintetében a különböző motivációs típusok nagyon hasonló mintázatot mutatnak. Ez alól a **kudarc gyenge képességnek való tulajdonítása** a kivétel, ahol a 4. (bevonódott vizsgálati), az 5. (feladat-, célorientált kontroll) és a 7. (motiválatlan kontroll) tulajdonítják legkevésbé a kudarcukat a gyenge képességeiknek, míg a 6. (extrinzik kontroll) a leginkább. Az 5. és 6. csoportok között a különbség közepes határfok mellett szignifikáns ( $U(127)=1214,0$ ;  $Z = -3,562$ ;  $p<,001$ ;  $r=0,31$ ).

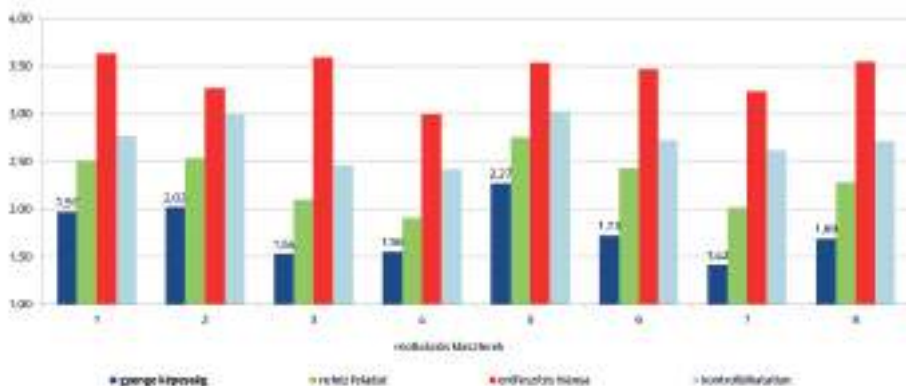




22. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a kudarc attribúció tételein a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A KRUSKAL–WALLIS-teszt eredménye szerint a **kutatás második szakaszában** mind a négy kudarc attribúciós tétel esetén szignifikáns eltérés van a csoportok között, azonban az eltérések csekély mértékűek és hatásfokúak (23. ábra):

- Gyenge képességnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=52,683$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,07$ , a hatásméret alig közepes.
- Nehéz feladatnak tulajdonítás:  $\chi^2(7)=54,450$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,06$ , a hatásméret alacsony.
- Erőfeszítésnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=14,482$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,02$ , a hatásméret alacsony.
- Kontrollálhatatlan tényezőnek tulajdonítás:  $\chi^2(7)=30,304$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,04$ , a hatásméret alacsony.



23. ábra. A különböző motivációs klaszterekbe tartozó diákok átlageredményei a kudarc attribúció tételein a kutatás második (T2) szakaszában (Klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

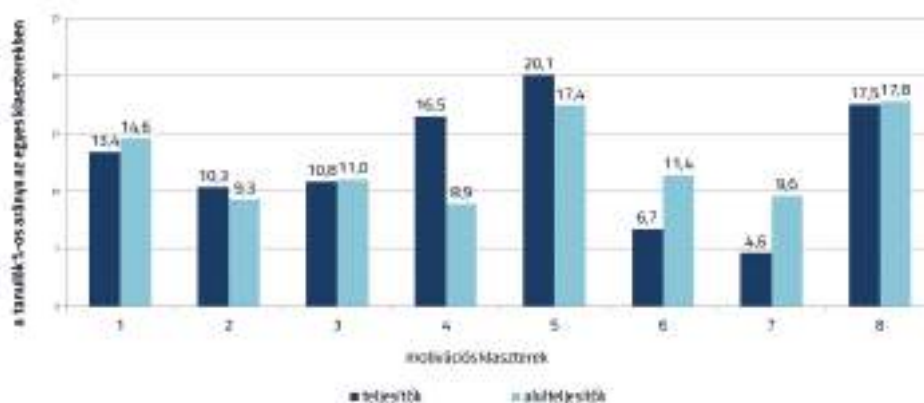


Az előző diagramon (23. ábra) is látható, hogy a kudarc attribúció tekintetében a különböző motivációs típusok nagyon hasonló mintázatot mutatnak. A második mérés során is azt tapasztaltuk, hogy a kudarc képességnek tulajdonítása tekintetében jelennek meg nagyobb hatásfokú különbségek. A 3. (intrapersonális fókuszú vizsgálati), 4. (motiválatlan vizsgálati) és 7. (motiválatlan kontroll) tulajdonítják legkevésbé a kudarcaikat a képességeiknek, míg leginkább az 5. (extrinzik kontroll) csoportba tartozó diákok társítják kudarcaikat a gyenge képességhez. Az 5. és 7. csoportok között a különbség közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $U(167)=1726$ ;  $Z = -4,891$ ;  $p<,001$ ;  $r=0,37$ ).

### *Alulteljesítők és teljesítők a motivációs típusokban*

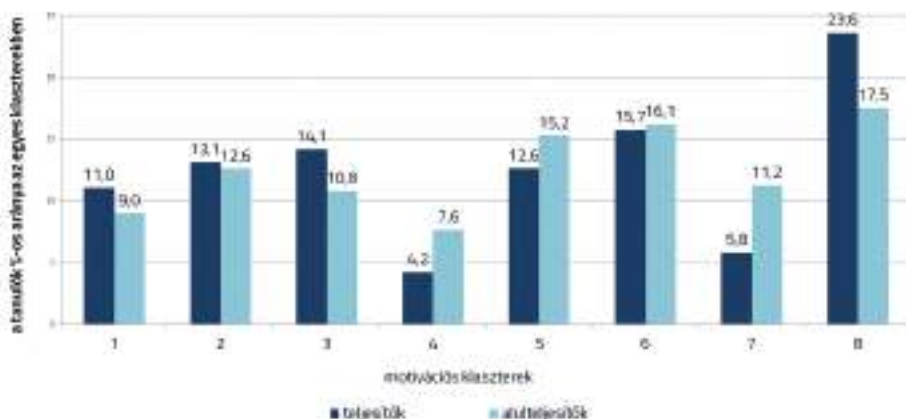
Megvizsgáltuk, hogy az alulteljesítő és teljesítő csoportokba tartozó tanulók között milyen arányban találhatóak meg az egyes motivációs típusok. Az összehasonlíthatóság miatt a teljes csoporthoz viszonyított százalékos arányokat vizsgáltuk. Minden klaszterben találhatóak teljesítő és alulteljesítő tanulók.

Az **első mérés** eredményei (24. ábra) azt jelzik, hogy az alulteljesítők ( $n=281$ ) 17,8%-a a tehetséggondozásban részt nem vevő és motivált (8.) csoportba tartozik, 17,4%-ukat pedig a tehetséggondozásban részt nem vevő, feladat-, célorientált (5.) csoportban találjuk. Ugyanebben a két csoportban találjuk a teljesítőket is a legnagyobb arányban (17,5%-ukat a 8., 20,1%-ukat az 5. csoportban). A teljesítők aránya az alulteljesítőkhöz képest a tehetséggondozásban részt vevő és bevonódott (2.) csoportban a legnagyobb (16,5% szemben a 8,9%-kal). Az alulteljesítők aránya a teljesítőkhöz képest pedig a tehetséggondozásban részt nem vevő, motiválatlan (7.) csoportban a legnagyobb (9,6% szemben a 4,6%-kal). A tehetséggondozásban részt vevők bevonódottnak (2.) nevezett, valamint tehetséggondozásban részt nem vevők feladat-, cél orientációval jellemezhető (5.) és motivált (8.) csoportjai között a különbség abban mutatkozik meg, hogy az előbbiben (2.) megfeleződik az alulteljesítők aránya a másik két (5. és 8.) csoporthoz képest, miközben a teljesítők között nincs különbség.



24. ábra. A teljesítő és alulteljesítő tanulók relatív gyakorisági megoszlása a különböző motivációs klaszterekben a kutatás első (T1) szakaszában (Klaszterek: 1. Elkerülő V, 2. Motiválatlan V, 3. Motivált V, 4. Bevonódott V, 5. Feladat-, célorientált K, 6. Motiválatlan K, 7. Extrinzik K, 8. Motivált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A **kutatás második szakaszának** eredményei (25. ábra) szerint az alulteljesítők (n=223) többsége a kontrollcsoportba tartozik (134 fő, 60%), legtöbben a feladat-, célorientált (17,5%), a motivált kontroll (16,1%) és az extrinzik (15,2%) csoportokba, összhangban az első hullámban mért eredményekkel. Hasonlóan a kutatás első szakaszában mért eredményekhez, a motivált kontroll és feladat-, célorientált csoportokban találjuk a legtöbb teljesítőt is. A teljesítők aránya az alulteljesítőkhöz képest a két motiválatlan csoportban a legalacsonyabb. Ha összehasonlítjuk a kutatás első és második szakaszában mért adatokat, azt tapasztalhatjuk, hogy nincs olyan klaszter, amelyben a teljesítők aránya nőtt volna az alulteljesítőkéhez képest. A chí-négyzet próba alapján a különbségek azonban sem a kutatás első, sem a második szakaszában nem szignifikánsak.



25. ábra. A teljesítő és alulteljesítő tanulók relatív gyakorisági megoszlása a különböző motivációs klaszterekben a kutatás második (T2) szakaszában (klaszterek: 1. Motivált V, 2. Külső fókuszú V, 3. Intrapersonális V, 4. Motiválatlan V, 5. Extrinzik K, 6. Motivált K, 7. Motiválatlan K, 8. Feladat-, célorientált K; V=vizsgálati, K=kontroll)

A tanulók kitartását, iskola és tanulás iránti attitűdjét, a flow-élményeket, valamint a siker erőfeszítésnek való tulajdonítását meghatározó tényezők

A tanulók kitartását, iskola és tanulás iránti attitűdjét, a flow-élményeket, valamint a siker erőfeszítésnek való tulajdonítását meghatározó tényezőkkel kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy mely mért változók képesek jól bejósolni azokat – ennek érdekében az eredményeket lineáris regresszió enter módszerrel teszteltük. A regresszióanalízis eredménye az **első mérési időpontban** azt jelzi, hogy öt változó 50,5%-ban magyarázza szignifikánsan a **kitartás** értékének varianciáját ( $F(10,946)=96,640$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $R^2=0,500$ ): ezek az eredmény célorientáció, a közelítő-elsajátítási orientáció, a flow, az énhatékonyság és az extrinzik motiváció (13. táblázat).

13. táblázat. A kitartás változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
CO_eredmény	0,280	8,332	<0,001
CO_közelítő-elsajátítási	0,248	6,442	<0,001
flow	0,190	4,587	<0,001
énhatékonyság	0,193	7,627	<0,001
ÖD_extrinzik	-0,078	-2,532	<0,05

### Függő változó: kitartás

A **második mérés alkalmával** a teljes mintán megismételt regresszioelemzést végeztünk. Öt változó 53,4%-ban magyarázza szignifikánsan a kitartás értékének varianciáját ( $F(11,700)=74,978$ ;  $p<0,001$ ;  $R^2=0,534$ ): ezek az eredmény célorientáció, a közelítő-elsajátítási orientáció, a flow, az énhatékonyság és a viszonyító célorientáció (14. táblázat).

14. táblázat. A kitartás változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
CO_eredmény	0,356	9,654	<0,001
CO_közelítő-elsajátítási	0,307	7,778	<0,001
flow	0,178	4,081	<0,001
énhatékonyság	0,157	5,277	<0,001
CO_viszonyító	-0,107	-3,028	<0,01

### Függő változó: kitartás

A **tanulás iránti attitűd** esetében a **kutatás első szakaszában** elvégzett regresszióanalízis eredménye alapján megállapíthatjuk, hogy négy változó 36,5%-ban magyarázza szignifikánsan a változó értékének varianciáját ( $F(4,946)=158,240$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $R^2=0,365$ ): a flow, a kihívás, a viszonyító orientáció és a kitartás (15. táblázat).

15. táblázat. A tanulás iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
flow	0,306	8,783	<0,001
kihívás	0,270	8,764	<0,001
CO_viszonyító	0,120	4,443	<0,001
kitartás	0,132	4,324	<0,001

### Függő változó: tanulás iránti attitűd

A **tanulás iránti attitűd** esetében a **kutatás második szakaszában** elvégzett regresszióanalízis eredménye alapján megállapíthatjuk, hogy négy változó 40,2%-ban magyarázza szignifikánsan a változó értékének varianciáját ( $F(11,700)=44,504$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $R^2=0,402$ ): a flow, a kihívás, a közelítő-elsajátítási célorientáció esetében, valamint csekély mértékben a kitartás és az énhatékonyság tekintetében (utóbbi esetében negatív irányban; 16. táblázat).

16. táblázat. A tanulás iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
flow	0,364	7,301	<0,001
kihívás	0,217	5,585	<0,001
CO_elsajátítási	0,139	2,997	<0,01
kitartás	0,094	2,210	<0,05
énhatékonyság	-0,074	-2,202	<0,05

### Függő változó: tanulás iránti attitűd

Az **iskola iránti attitűd** esetében **az első mérés alkalmával** elvégzett regresszióanalízis eredménye azt jelzi, hogy három változó 38,6%-ban magyarázza szignifikánsan a változó értékének varianciáját ( $F(3,946)=197,344$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $R^2=0,386$ ): a kihívás, a flow és az elkerülő-elsajátító orientáció (17. táblázat).

17. táblázat. Az iskola iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
kihívás	0,350	11,441	<0,001
flow	0,315	10,047	<0,001
CO_elkerülő-elsajátító	0,099	3,699	<0,001

### Függő változó: iskola iránti attitűd

Az **iskola iránti attitűd** esetében **a második mérés alkalmával** elvégzett regresszióanalízis eredménye azt jelzi, hogy három változó 38,6%-ban magyarázza szignifikánsan a változó értékének varianciáját ( $F(12,699)=35,950$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $R^2=0,371$ ): a kihívás, a flow, az intrinzik és extrinzik motiváció (18. táblázat).

18. táblázat. Az iskola iránti attitűd változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
kihívás	0,318	7,970	<0,001
flow	0,233	4,543	<0,001
ÖD_intrinzik	0,013	2,212	<0,05
ÖD_extrinzik	-0,098	-2,428	<0,05

### Függő változó: iskola iránti attitűd

A **flow** változó esetében a **kutatás első szakaszában** elvégzett regresszióanalízis eredménye alapján megállapíthatjuk, hogy nyolc változó 69,7%-ban magyarázza szignifikánsan változó értékének varianciáját ( $F(8,946)=270,194$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $R^2=0,697$ ): a közelítő-elsajátítási orientáció, az intrinzik motiváció, a kihívás, az énhatékonyság, a belsővé vált motiváció, a kitartás, az eredmény célorientáció és a viszonyító célorientáció (19. táblázat).

19. táblázat. A flow változó regressziós modellje a kutatás első szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
CO_közelítő-elsajátítási	0,265	9,201	<0,001
ÖD_intrinzik	0,325	15,016	<0,001
kihívás	0,238	10,946	<0,001
énhatékonyság	0,142	6,761	<0,001
ÖD_belsővé vált	0,136	5,319	<0,001
kitartás	0,114	4,518	<0,001
CO_eredmény	-0,099	-3,672	<0,001
CO_vizonyító	0,074	3,393	<0,001

### Függő változó: flow

A **flow** változó esetében a **kutatás második szakaszában** elvégzett regresszióanalízis eredménye alapján megállapíthatjuk, hogy hét változó 65,7%-ban magyarázza szignifikánsan változó értékének varianciáját ( $F(11,700)=124,904$ ;  $p \leq 0,001$ ;  $R^2=0,697$ ): a közelítő-elsajátítási orientáció, az intrinzik motiváció, a kihívás, az énhatékonyság, a belsővé vált motiváció, a kitartás, az elkerülő-elsajátítási célorientáció (20. táblázat).

20. táblázat. A flow változó regressziós modellje a kutatás második szakaszában

	$\beta$ (Std. regr. eh.)	t	Szignifikancia (p)
CO_közéltítő-elsajátítási	0,183	5,283	<0,001
ÖD_intrinzik	0,296	11,062	<0,001
kihívás	0,340	12,792	<0,001
énhatékonyság	0,183	7,285	<0,001
ÖD_belsővé vált	0,119	3,366	<0,01
kitartás	0,131	4,081	<0,001
CO_elkerülő-elsajátítási	-0,061	-2,243	<0,05

Függő változó: flow

## A változások vizsgálata

### A változások szubjektív megítélése

Kutatásunk második szakaszában a tanulói kérdőívben olyan kérdéseket tettünk fel a válaszadóknak, amelyek arra vonatkoztak, hogy **miben észleltek változásokat az előző évhez képest**. A változásokat három kategóriában jelölhették meg: (1) a tavalyi évet ítélték jobbnak, (2) az idei évet ítélték jobbnak vagy (3) nem észleltek változást.

Az első kérdés arról szólt, hogy a tanulók **érdekesebbnek találták-e a tanórai foglalkozásokat, mint tavaly**. A vizsgálati csoport (n=298) többsége nem észlelt változást (n=153, 51,3%), 34,6%-uk javulást, 14,1%-uk romló tendenciát észlelt. A kontrollcsoportban (n=414) az arányok hasonlóan alakultak: a tanulók 56,3%-a a tanulóknak tapasztalt változást, a maradék pedig fele-fele arányban látta a tavalyi (21,7%) és idei (22%) évet jobbnak. A chí-négyzet próba alapján a különbség a vizsgálati és kontrollcsoportok között szignifikáns ( $\chi^2=16,311$ ;  $p<0,001$ ).

A következő kérdés azt vizsgálta, hogy **a kapott feladatokat érdekesebbnek tartják-e az előző évhez képest**. A vizsgálati csoport többsége nem észlelt változást (50,7%), 30,9%-uk érdekesebbnek ítélte az ez évi feladatokat, míg 18,5%-uk az előző évi feladatokat tartotta érdekesebbnek. A kontrollcsoportban némileg többen (56,3%) gondolták úgy, hogy nincs változás e tekintetben, ugyanakkor 25,6%-uk javulást észlelt a feladatok érdekességében, míg 18,1%-uk romló tendenciát. A chí-négyzet próba alapján a különbség a vizsgálati és kontrollcsoportok között nem szignifikáns ( $\chi^2=2,751$ ;  $p=0,253$ ).

A harmadik kérdéssel **a tanároktól kapott támogatás észlelt mértékének változását** mértük. A vizsgálati csoportban a tanulók 54,7%-a nem észlelt változást, 25,2%-uk igen, 20,1%-uk pedig az első évben kapott támogatást ítélte többnek. A kontrollcsoportban a diákok 62,6%-a nem észlelt változást, 15,9%-uk javuló tendenciát, 21,5%-uk romló tendenciát tapasztalt. A chí-négyzet próba alapján a két csoport közt a különbség szignifikáns ( $\chi^2=9,408$ ;  $p=0,009$ ).

**A szülőktől kapott észlelt támogatás** a vizsgálati és kontrollcsoportokban nagyon hasonló. Előbbinél a diákok 67,1%-a nem tapasztalt változást, míg 22,8%-uk az idei,

10,1%-uk az előző évi szülői támogatást ítélte többnek. A kontrollcsoportban a tanulók 61,6%-a nem tapasztalt változást, 27,5%-uk erősödő, 10,9%-uk gyengülő szülői támogatást észlelt. A két csoport között a különbség a választásokban nem szignifikáns ( $\chi^2=2,441$ ;  $p=0,295$ ).

**Az osztálytársaktól kapott támogatás** észlelése a vizsgálati csoportban eltér a kontrollcsoportéhoz képest ( $\chi^2=6,870$ ;  $p=0,032$ ). A tehetséggondozásban részt vevők 49,7%-a nem észlelt változást, míg 36,6%-uk az előző évihez képest nagyobb, 13,8%-uk kisebb támogatást észlelt. A kontrollcsoportban a diákok 58,2%-a nem észlelt változást, míg 27,5%-uk úgy éli meg, hogy idén jobban támogatják őt a társai, 14,3%-uk pedig gyengébb támogatást észlel e téren.

**Az átélt sikerélményeket** tekintve a kontrollcsoportban közel ugyanannyian jelölték meg a háromféle választ (35,5%: nincs változás, 32,1% több sikerélmény, 32,4%: kevesebb sikerélmény). A vizsgálati csoportban a többség (42,3%) több sikerélményt élt meg a kérdőív felvételének az évében (a kutatás második szakaszában), mint az azt megelőző évben (25,8%). A két csoport között a különbség a választásokban szignifikáns ( $\chi^2=6,872$ ;  $p=0,032$ ).

Külön kérdés vonatkozott arra, hogy **gyakoribbá vált-e az előző tanévhez képest, hogy a tanulók élvezik az iskolai feladatokat**. A vizsgálati csoportban a tanulók 44,6%-a nem észlelt változást, 32,2%-uk több élvezetet, 23,2%-uk kevesebb élvezetet talált a feladatokban a második évben. A kontrollcsoportban a diákok 46,1%-a nem tapasztalt változást, 30,2%-uk az előző évet találta élvezetesebbnek, míg 23,7%-uk a jelenlegi tanévet. A két csoport között a különbség a választásokban szignifikáns ( $\chi^2=7,879$ ;  $p=0,019$ ).

Nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között a tekintetben, hogy **több önállóságot észleltek volna az előző évhez képest** ( $\chi^2=5,143$ ;  $p=0,076$ ). A vizsgálati csoportban a tanulók 44%-a nem észlelt változást, 42,6%-uk több önállóságot, 13,4%-uk kevesebb önálló feladatot észlelt a második évben. A kontrollcsoportban a tanulók 49,8%-a nem tapasztalt változást, 15,9%-uk az előző évben élt meg több önállóságot, míg 34,3%-uk a jelenlegi tanévben.

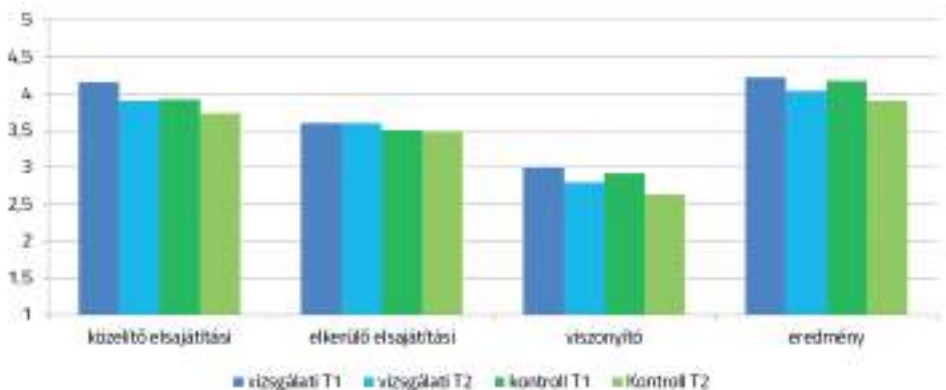
**A tanári elvárások növekedésének észlelése** elsősorban a vizsgálati csoportban jelenik meg markánsan, hiszen a tanulók 67,1%-a szerint az előző évhez képest növekedtek a tanári elvárások. Összesen 10 tanuló (3,4%) gondolja úgy, hogy az első évben voltak magasabbak a tanári elvárások, és 29,5%-uk nem észlelt változást e téren. A kontrollcsoportban is többségben vannak a megnövekedett tanári elvárásokat észlelők (54,6%). A kontrollcsoportba tartozó diákok 37,9%-a nem tapasztalt változást, és csupán 7,5%-uk jelzett csökkenő tanári elvárásokat. Az összefüggés a tehetséggondozásban való részvétel és a tanári elvárások észlelése között szignifikánsnak mutatkozik ( $\chi^2=13,228$ ;  $p=0,001$ ).

**A szülői elvárások észlelése** és a tehetséggondozásban való részvétel között nem találtuk szignifikáns összefüggést. Mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban a tanulók közel kétharmada (vizsgálati: 62,4%, kontroll: 57%) nem észlelt e tekintetben változást, míg a diákok közel egyharmada növekvő elvárásokat (vizsgálati: 27,5%, kontroll: 30%) és maradékok (vizsgálati: 10,1%, kontroll: 13%) gyengülő elvárásokat tapasztalt. Az összefüggés a tehetséggondozásban való részvétel és a szülői elvárások észlelése között nem szignifikáns ( $\chi^2=2,512$ ;  $p=0,285$ ).

## A teljesítménycélok változásai

Mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportok esetében megvizsgáltuk, hogy a két kutatási szakasz között eltelt időben hogyan változtak csoportonként az egyes motivációk. A statisztikai számításokat összetartozó mintás T-próbával végeztük.

A **közelítő elsajátítási** célorientáció tekintetében a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszának eredményeihez képest ( $M=16,66$ ;  $SD=2,45$ ) csökkent a motiváció szintje a második szakaszban ( $M=15,94$ ;  $SD=2,61$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=3,73$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,06$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent a két mérés között a motiváció szintje ( $M=15,68$ ;  $SD=3,13$ ) és T2 ( $M=14,97$ ;  $SD=2,92$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony hatásfok mellett szignifikáns ( $t(1271)=3,808$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,05$ ) (26. ábra).



26. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok célorientációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában

Az **elkerülő elsajátítási** motiváció szintje csökkent a két vizsgálati időpont között, a csökkenés azonban sem a vizsgálati csoportban ( $M_{T1}=10,99$ ;  $SD_{T1}=2,81$ ;  $M_{T2}=10,96$ ;  $SD_{T2}=2,8$ ;  $t(189)=0,13$ ,  $P>0,05$ ), sem a kontrollcsoportban nem szignifikáns ( $M_{T1}=10,54$ ;  $SD_{T1}=2,9$ ;  $M_{T2}=10,44$ ;  $t(271)=,576$ ;  $p>0,05$ ).

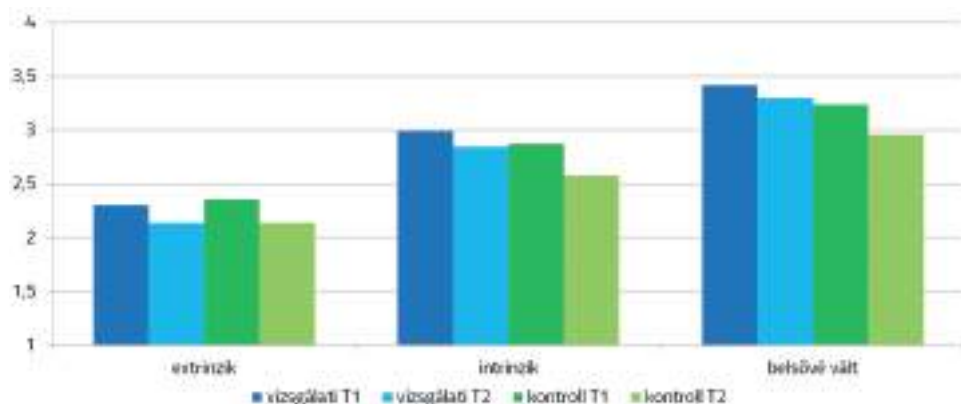
A **viszonyító** célorientáció tekintetében a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszának eredményeihez képest ( $M=24,06$ ;  $SD=7,35$ ) csökkent a motiváció szintje a második mérés időpontjában ( $M=22,54$ ;  $SD=8,48$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=2,719$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,03$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent a két mérés között a motiváció szintje ( $M_{T1}=23,41$ ;  $SD_{T1}=7,32$ ;  $M_{T2}=21,15$ ;  $SD_{T2}=7,57$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=5,040$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,08$ ).

Az **eredmény** célorientáció tekintetében a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszában mért eredményekhez képest ( $M=29,58$ ;  $SD=4,48$ ) csökkent a motiváció szintje a második mérési időpontban ( $M=28,30$ ;  $SD=5,6$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=3,73$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,06$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent a motiváció szintje ( $M_{T1}=15,68$ ;  $SD_{T1}=3,13$ ;  $M_{T2}=14,97$ ;  $SD_{T2}=2,92$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=5,944$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,11$ ).



## Az extrinzik, intrinzik és belsővé vált motivációk változásai

Az **extrinzik motiváció** tekintetében a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszában mért eredményekhez képest ( $M=18,78$ ;  $SD=6,11$ ) csökkent a motiváció szintje a második mérési időpontban ( $M=17,17$ ;  $SD=6,21$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=3,514$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2=0,06$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=18,9$ ;  $SD=6,31$ ) és második ( $M=17,19$ ;  $SD=6,4$ ) mérés között a motiváció szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=4,459$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,068$ ) (27. ábra).



27. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok öndeterminációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában

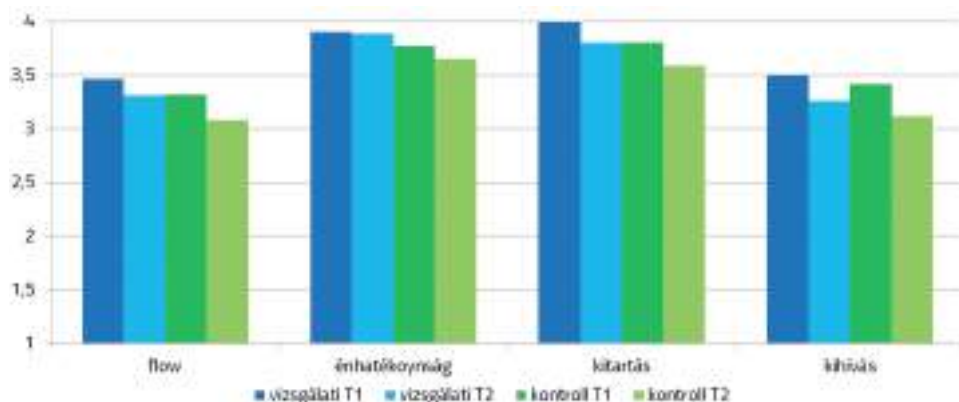
Az **intrinzik motiváció** tekintetében a vizsgálati csoportban az első mérés eredményeihez képest ( $M=11,98$ ;  $SD=3,29$ ) csökkent a motiváció szintje a kutatás második szakaszában ( $M=11,42$ ;  $SD=3,5$ ), a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=2,126$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,02$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=11,51$ ;  $SD=3,44$ ) és a második ( $M=10,35$ ;  $SD=3,56$ ) mérés között a motiváció szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=4,853$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,079$ ).

A **belsővé vált motiváció** tekintetében a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszában mért eredményekhez viszonyítva ( $M=13,71$ ;  $SD=3,43$ ) csökkent a motiváció szintje a második mérés idejére ( $M=13,21$ ;  $SD=3,62$ ), a különbség a két időpont között azonban nem szignifikáns ( $t(189)=1,894$ ;  $p>0,05$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=12,96$ ;  $SD=3,46$ ) és a második ( $M=11,85$ ;  $SD=3,38$ ) mérés között a motiváció szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=4,809$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,07$ ).

## A flow, az énhatékonyság, a kitartás és a kihívás változásai

A **flow** tekintetében a vizsgálati csoportban az első mérési időponthoz képest ( $M=31,22$ ;  $SD=4,93$ ) csökkent a motiváció szintje a második mérés idejére ( $M=29,82$ ;  $SD=5,11$ ),

a különbség a két időpont között közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=3,568$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,06$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=29,88$ ;  $SD=5,17$ ) és a második ( $M=27,75$ ;  $SD=5,42$ ) mérés között a motiváció szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=6,545$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,13$ ) (28. ábra).



28. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok öndeterminációs skálákon elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában

Az **énerhatékonyság** szintje a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszának eredményeihez viszonyítva ( $M=15,6$ ;  $SD=2,4$ ) nem változott a második mérés idejére ( $M=15,59$ ;  $SD=2,47$ ), a különbség a két időpont között tehát nem szignifikáns ( $t(189)=0,029$ ;  $p>0,05$ ). A kontrollcsoportnál némiképp csökkent az első ( $M=15,11$ ;  $SD=2,47$ ) és a második ( $M=14,62$ ;  $SD=2,79$ ) mérés között az énerhatékonyság szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=2,708$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,02$ ).

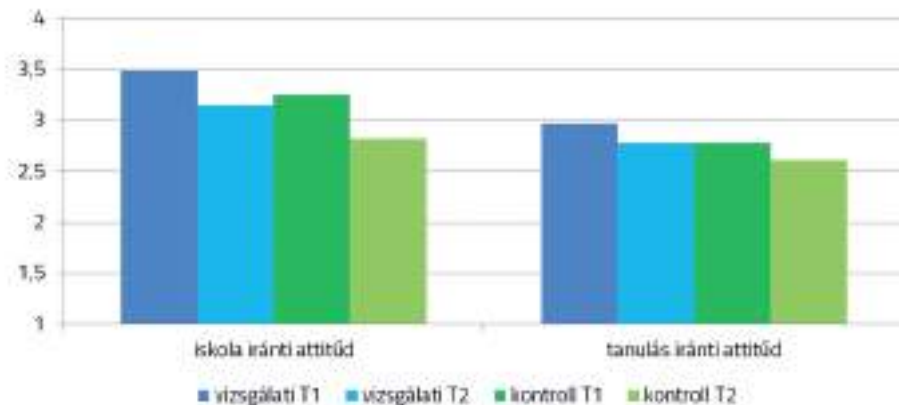
A **kítartás** a vizsgálati csoportban az első mérés eredményeihez képest ( $M=12,02$ ;  $SD=2,27$ ) csökkent a második mérés idejére ( $M=11,40$ ;  $SD=2,35$ ), a különbség a két időpont között közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=3,556$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,06$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=11,54$ ;  $SD=2,33$ ) és a második ( $M=10,79$ ;  $SD=2,25$ ) mérés között a kítartás szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=5,084$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,08$ ).

Az észlelt **kihívás** szintje a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszában mért eredményekhez viszonyítva ( $M=14,34$ ;  $SD=3,22$ ) csökkent a második mérés idejére ( $M=13,07$ ;  $SD=3,05$ ), a különbség a két időpont között közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(189)=5,323$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,13$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=13,07$ ;  $SD=3,37$ ) és a második ( $M=12,49$ ;  $SD=3,33$ ) mérés között az észlelt kihívás szintje, a különbség a két időpont közötti átlagokban közepes hatásfok mellett szignifikáns ( $t(271)=5,710$ ;  $p<0,0005$ ;  $\eta^2=0,10$ ).

## Változások az iskola és tanulás iránti attitűdben

Az iskola és a tanulás iránti attitűd statisztikai vizsgálatát a nem parametrikus WILCOXON-tesztrel végeztük. Az **iskola iránti attitűd** szintje a vizsgálati csoportban a kutatás első szakaszában mért eredményekhez viszonyítva ( $M=3,49$ ;  $SD=1,06$ ) csökkenő pozitívítást mutat a második mérés idejére ( $M=3,15$ ;  $SD=1,11$ ), a különbség a két időpont között alacsony határfok mellett szignifikáns ( $Z = -3,53$ ;  $p<0,0005$ ;  $r=0,25$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=3,25$ ;  $SD=1,1$ ) és a második ( $M=2,82$ ;  $SD=1,1$ ) mérés között az iskola iránti attitűd pozitívítása, a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony határfok mellett szignifikáns ( $Z = -4,79$ ;  $p<0,0005$ ;  $r=0,29$ ) (29. ábra).

A **tanulás iránti attitűd** pozitívítása a vizsgálati csoportban az első mérés eredményeihez képest ( $M=2,97$ ;  $SD=1,1$ ) csökkent a második mérés idejére ( $M=2,78$ ;  $SD=1,02$ ), a különbség a két időpont között nem szignifikáns ( $Z = -1,592$ ;  $p>0,05$ ). A kontrollcsoportnál szintén csökkent az első ( $M=2,78$ ;  $SD=1,08$ ) és a második ( $M=2,61$ ;  $SD=1,07$ ) mérés között a tanulás iránti attitűd pozitívítása, a különbség a két időpont közötti átlagokban alacsony határfok mellett szignifikáns ( $Z = -2,809$ ;  $p<0,01$ ;  $r=0,17$ ).



29. ábra. A vizsgálati és kontrollcsoportok iskola és tanulás iránti attitűd kérdésen elért átlagai a kutatás első (T1) és második (T2) szakaszában

## Az interjúk kutatás eredményei

### Az interjúk kutatásban részt vevő intézmények

#### *Berzsényi Dániel Gimnázium (Budapest)*

A budapesti Berzsényi Dániel Gimnázium<sup>6</sup> évtizedek óta a budapesti gimnáziumok élmezőnyében szerepel a nemzetközi és országos versenyek, valamint az egyetemi és főiskolai felvételik eredményét tekintve. Az intézmény büszke arra, hogy az iskolában végzett diákok mintegy 90%-át az érettségi évében felvették valamilyen felsőoktatási képzést nyújtó intézménybe, ahogy arra is, hogy minden évben sok tanulójuk ér el kiváló helyezést az Országos Tanulmányi Verseny országos döntőin különféle tantárgyakból, és más országos, illetve nemzetközi versenyeken is kitűnően szerepelnek, elsősorban matematikából, fizikából, informatikából és idegen nyelvekből. Az intézmény **négy- és hat évfolyamos képzést kínál**, nyelvi és természettudományos specializációt nyújtó képzéseket biztosít a diákoknak:

- **klasszikus humán tantervű osztály;**
- **komplex természettudományi osztály: biológia–kémia;**
- **komplex természettudományi osztály: fizika;**
- **idegen nyelvi osztály: olasz–angol szak;**
- **idegen nyelvi osztály: francia–angol szak;**
- **idegen nyelvi osztály: német–angol szak;**
- **négyosztályos matematika osztály;**
- **speciális tantervű hatosztályos matematika osztály.**

Kiemelt feladatuknak tekintik az **idegen nyelvek** oktatását. A nyelvi képzéseikben francia–angol, német–angol és olasz–angol speciális tantervű osztályokat indítanak emelt nyelvi óraszámmal. A többi, nem nyelvi osztályban az első idegen nyelvet, az angolt sávos rendszerben tanítják, ami lehetővé teszi, hogy minden tanuló a megfelelő szinten tanulhassa az első, de akár a második nyelvet is. A második idegen nyelv tanulására a 10. évfolyamtól nyílik lehetőség: a diákok a francia, a német, az olasz, az orosz és a latin közül választhatnak. Minden osztályban csoportbontásban zajlik az informatika, a matematika, az idegen nyelvek, valamint a tagozatos tárgyak tanulása.

Az intézmény pedagógiai programjában<sup>7</sup> külön fejezet foglalkozik **a tehetség kibontakoztatását segítő tevékenységekkel**. Ebben a részben kiemelik, hogy pedagógiai célkitűzésük a diákok kiváló adottságainak felismerése és megfelelő tennivalók révén tehetségük kibontakoztatása, sokoldalú fejlesztése. Ennek megvalósítását szolgálhatják a következő tevékenységek:

<sup>6</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: [https://www.berzsényi.hu/felveteli/kepzesi\\_rendszerunk2018.pdf](https://www.berzsényi.hu/felveteli/kepzesi_rendszerunk2018.pdf) (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

<sup>7</sup> A pedagógiai program itt található: [https://www.berzsényi.hu/dokument/szabalyzat/PEDAGOGIAI%20PROGRAM%202018\\_VEGSO.pdf](https://www.berzsényi.hu/dokument/szabalyzat/PEDAGOGIAI%20PROGRAM%202018_VEGSO.pdf) (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

- a tehetséggondozást tanrendbe illesztő képzési modell és az ehhez kialakított oktatási szerkeze (az egyes osztálytípusokban a tagozatos tárgyakat emelt szinten és emelt óraszámban oktatják);
- az idegen nyelvek, a matematika, az informatika és az emelt szintű oktatásban megjelenő tárgyak (latin, biológia, kémia, fizika) csoportbontásban történő tanítása;
- az új tanulásszervezési módszerek és eljárások (például projektoktatás, témahét, esszéíratás) integrálása a pedagógiai folyamatokba;
- az idegen nyelvek sávos oktatása;
- a tehetséges tanulók érdeklődéséhez igazodó szakkörök;
- a legérdeklődőbb, legtehetségesebb diákok számára szervezett szakmai táborok;
- a tehetséges diák ösztönzése a tanulmányi versenyeken való részvétellel;
- a nyelvvizsga megszerzésének ösztönzése;
- 11–12. évfolyamon az emelt szintű vizsgára való eredményes felkészüléshez szervezett tanórán kívüli fakultatív foglalkozások;
- azokból a tantárgyakból, amelyekből emelt szinten folyik az oktatás, elvárják a diákoktól, hogy önálló vagy csoportos pályamunkával bizonyítsák a kutatómunka alapjainak elsajátítását (a pályamunka elkészítéséhez egyéni foglalkozás keretében tanári segítséget kapnak);
- a tanórán kívül végzett művészeti és sporttevékenységek, valamint az önkéntes munka elismerése;
- a diákok által létrehozott önképzőkörök támogatása;
- énekkari lehetőség biztosítása;
- iskolai sportkörön való részvétel lehetőségének biztosítása;
- a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók támogatása a „BDG Tudásért Ösztöndíj Alapítvány” egyéni tanulmányi ösztöndíjaival.

### *Jedlik Ányos Gimnázium (Budapest)*

A budapesti Jedlik Ányos Gimnázium,<sup>8</sup> ahogy erről a honlapjukon is olvashatunk, mindig fontosnak tartotta a tehetséggondozást, ez volt az oka annak, hogy 1990-ben elindították a nyolc évfolyamos képzésüket, amelyet azóta is a legsikeresebb és legnépszerűbb képzési formának tekintenek a gimnáziumban. Az intézmény büszke arra, hogy tanulóinak többsége egyetemen, főiskolán folytatja tanulmányait: a felsőoktatásba sikeresen felvételizők aránya a négy évfolyamos képzés esetén 80%, a nyolc évfolyamos képzés esetén pedig 95% feletti. Képzési kínálatukban az általános tanterv szerint haladó ún. **tehetséggondozó nyolc évfolyamos** képzési program mellett az **angol és német nyelvi, informatika, matematika és természettudományos tagozaton**, valamint az **élsportolói osztályban** biztosítják a tanulás lehetőségét a diákoknak. Minden diáknak két nyelvet kell tanulnia: első idegen nyelvként az angol vagy német nyelvet, másodikként a német, az angol, a spanyol, az olasz, a francia vagy az orosz nyelvet választhatják. A nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése érdekében a 11–12. évfolyamon az első idegen nyelvet emelt óraszámban (heti öt órában) tanulják a diákok.

<sup>8</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: <https://www.jedlik.hu/oktatas/felveteli/beiskolazasi-tajekoztato> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

Az intézmény Akkreditált Kiváló Tehetségpontként működik, s ennek megfelelően elsődleges feladatának tekinti a tanácsadást és a pályorientációt. Az intézmény pedagógiai programjában<sup>9</sup> „*Tehetség, képesség kibontakoztatása*” címmel foglalkoznak a **tehetséggondozás** témakörével, itt azonban elsősorban a nyolc évfolyamos képzést mutatják be. Ebből megtudható, hogy a nyolc évfolyamos képzés indításának célja az volt, hogy a jól tanuló, az átlagosnál lényegesen jobban terhelhető tanulóknak biztosítsák a gyorsabb haladás lehetőségét egy egységes tantervi elképzelés alapján. Itt fejtik ki továbbá azt is, hogy a tanulásszervezés során kiemelt figyelmet fordítanak a tehetséggondozásra, a készségek, képességek további fejlesztésére, és a kompetenciafejlesztés leginkább a magyar nyelv és irodalom és matematika műveltségi területeken valósul meg. A tanulók szempontjából fontosnak tartják az önálló tanulás, a jegyzetelési technikák, az információszerezés és -feldolgozás, valamint a kommunikációs képességek erősítését. A pedagógiai programban a tehetséggondozás kiemelt terepeként jelenik meg a könyvtár és a könyvtárhasználati szokások fejlesztése, ennek érdekében minden új osztály számára a tanév elején könyvtárhasználati foglalkozást is szerveznek.

### *Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium*

A Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium **hat- és négy évfolyamos gimnáziumi képzést** nyújt diákjai számára.<sup>10</sup> A hat évfolyamos gimnáziumi képzést az 1992/1993-as tanévben indították először, majd a képzés megújítását követően a 2014/2015-ös tanévtől új formában kínálták ezt a képzési lehetőséget a jelentkezőknek. Az intézmény büszke arra, hogy a tanulmányi versenyeken a hatosztályos képzésben részt vevő diákjaik kiváló eredményeket értek és érnek el, továbbá a megszerzett nyelvvizsgák számában is kiemelkedő a hatosztályos képzés diákjainak teljesítménye, valamint közel 100 százalékos arányban nyernek felvételt felsőoktatási képzésekre. A hatosztályos képzésben az érettségi vizsgatárgyak és az idegen nyelvek óraszámja is magasabb az általános tagozat kerettantervi előírásaihoz viszonyítva. Az ebben a képzésben tanuló diákok az angol nyelv mellett egy második idegen nyelvet szabadon választhatnak a német, a francia, az orosz, a spanyol és a latin nyelv közül. Az érettségire való felkészülés érdekében az intézmény a 11. és 12. évfolyamon lehetőséget biztosít magyar, matematika, történelem, idegen nyelv, fizika, biológia, földrajz, kémia, informatika, testnevelés tantárgyakból plusz órák felvételére is.

A **négy évfolyamos gimnáziumi tagozaton** igen széles képzési kínálatot nyújt az intézmény. A **magyar–angol két tanítási nyelvű képzés** kétféle formában, **célnyelvi előkészítéssel és anélkül is** elérhető a diákok számára, amelyen a történelem, a földrajz, a civilizáció és a biológia tantárgyak angol nyelven történő tanítását biztosítják. A célnyelvi előkészítéssel kiegészített képzési formában a kilencedik alapozó évfolyamként működik, amelynek keretében heti 18 angolóra mellett a matematika, a magyar nyelv és irodalom, a testnevelés, a rajz és vizuális kultúra, az ének-zene és a társadalomismeretek

<sup>9</sup> A pedagógiai program itt található: [https://www.jedlik.hu/sites/default/files/oldal-csatolmany/pedellus/kotelezo-kozvetetel/pedagogiai\\_program.pdf](https://www.jedlik.hu/sites/default/files/oldal-csatolmany/pedellus/kotelezo-kozvetetel/pedagogiai_program.pdf) (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

<sup>10</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: <http://www.mmgsz.sulinet.hu/beiskola/kepzes.html> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

tantárgyakat tanulják a diákok angol nyelven. A 9–12. évfolyamokon mindkét képzéstípusban félévenként kell vizsgáznuk a tanulóknak, és a második félévtől próbanyelvvizsgákat szerveznek számukra. Ezen túlmenően a diákokat arra ösztönzik és készítik fel, hogy részt vegyenek nyelvi és civilizációs versenyeken, regionális angolversenyen, valamint az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen.

A négy évfolyamos képzés egy másik formája az ún. **angol emelt szintű képzés**, amelynek célja az idegen nyelv magas szintű elsajátítása és a felsőfokú tanulmányok folytatására való felkészítés. Az ebben a képzésben részt vevő diákok második idegen nyelvként a franciát, a németet vagy az oroszot választhatják, amelyet heti 5 órában tanulhatnak képzésük során. A 11. és 12. évfolyamon a magyar, a matematika, a történelem, idegen nyelv, a fizika, a biológia, a földrajz, a kémia, az informatika és a testnevelés tantárgyakból van lehetőségük plusz órák felvételére az emelt szintű érettségire való felkészüléshez.

A négy évfolyamos képzési kínálat másik részét az ún. **reál tehetséggondozó képzések** teszik ki. A **matematika–fizika–informatika szakirányú képzésre** a tudományos, műszaki, orvosi, kutató pályára készülő diákokat, míg a **biológia–kémia szakirányú képzésre** a természettudományi tantárgyak iránt érdeklődő, tudományos, műszaki, orvosi, kutató pályára készülő diákokat várják. A képzés során a matematika, a fizika és az informatika, illetve a biológia és kémia tantárgyak magas szintű elsajátítását csoportbontással, kísérletező gyakorlati képzéssel, a tanulók egyéni kutatási tevékenységének mentorálásával megújult módszertani eszközökkel (projekt módszer) igyekeznek elősegíteni. Az ezekben a képzésekben tanuló diákok francia, német, orosz, spanyol, latin nyelvből választhatnak második idegen nyelvet. A 11. és 12. évfolyamon a fenti tárgyak emelt szintű érettségijére külön csoportban készülhetnek fel a tanulók.

A négy évfolyamos **humán tehetséggondozó képzés** az érettségi után felsőfokú tanulmányokat tervező (például gazdasági, pénzügyi vagy más – a matematika, a történelem és az idegen nyelv tárgyakat felvételi követelményként megjelölő – szakirányt választó) diákoknak szól. Ebben a képzésben a diákok a kerettantervi ajánlásokhoz képest magasabb óraszámokban tanulnak történelmet, magyar nyelv és irodalmat, matematikát és idegen nyelvet.

A művészeti nevelésben kiemelt hangsúlyt kap az irodalom, a dráma, az ének, a rajz és a művészetek tanítása. A tanulók az angol mellé a második idegen nyelvet szabadon választhatják a német, francia, orosz, spanyol, latin nyelv közül, és a 11. és 12. évfolyamon lehetőségük van plusz órák felvételére magyar, matematika, történelem, idegen nyelv, fizika, biológia, földrajz, kémia, informatika, testnevelés tantárgyakból.

Az intézmény úgynevezett **sportakadémiai osztályt** is indít minden tanévben, amelyre a labdajátékokban kiemelkedően tehetséges, akadémiai tagsággal rendelkező tanulók jelentkezhetnek. Az ebben az osztályban tanuló diákok első idegen nyelvként angol nyelvet, második nyelvként német nyelvet tanulhatnak, testnevelésből és angoltól pedig a kötelezően előírt óraszámoknál magasabb óraszámot biztosítanak számukra. A képzés során sporteredményekhez kötődően egyéni tanrend kialakítására is lehetőség van.

Az **informatika–angol tagozatos négy évfolyamos képzés** azoknak a tanulóknak szól, akikhez közel áll az informatika, és leendő életpályájukon magas szintű informatikai és angol nyelvtudásra lesz szükségük. Ezen a tagozaton az informatika és az angol nyelv tantárgyak magas szintű elsajátítását emelt órásszámmal, csoportbontással, gya-

korlatorientált foglalkozásokkal segítik elő az intézmény pedagógusai, továbbá biztosítják a diákok számára az ECDL bizonyítvány megszerzésének lehetőségét is. A diákok első idegen nyelvként angol, második nyelvként német nyelvet tanulhatnak, de a képzés megkezdéséhez angol nyelvből előképzettséget határoznak meg belépési feltételként.

Az intézmény képzéseinek sajátossága az ún. **belső vizsgarendszer**, amelynek részét képezik a belépő tanulók számára szervezett bemeneti mérések, valamint a 8. és 10. évfolyamon a kompetenciamérésekhez igazodó szintvizsgák, a 10. és 11. évfolyamon biztosított próbanyelvvizsgák lehetősége, valamint a végzős évfolyamokon szervezett szintfelmérő vizsga történelem tantárgyból.

A tehetséggondozás keretében változatos **tanórán kívüli lehetőségeket** is kínál az intézmény: a diákok tehetséggondozó foglalkozásokon, szakkörökön vehetnek részt, támogatják a Tudományos Diákköri Konferenciákon junior és senior kategóriában történő indulásukat, érdeklődési körükhöz igazodó programokon (turisztika, honismeret, diákszínjátszó kör, énekar, zenei műhely, idegen nyelvi klubok és rendezvények stb.) vehetnek részt. Ezekon túlmenően az intézmény változatos sportolási lehetőségeket és a művészeti érdeklődésű diákok számára fejlesztő csoportokat is biztosít.

### *Óbudai Árpád Gimnázium*

Az Óbudai Árpád Gimnázium<sup>11</sup> négy és hat évfolyamos gimnáziumi képzést kínál a diákok számára, ezek a képzések elsősorban idegen nyelvi, matematikai vagy természettudományos specializációval rendelkeznek:

- **emelt óraszámú angol tantervű hat évfolyamos gimnáziumi oktatás;**
- **emelt óraszámú német tantervű hat évfolyamos gimnáziumi oktatás;**
- **speciális matematika tantervű hat évfolyamos gimnáziumi oktatás;**
- **emelt óraszámú természettudományi hat évfolyamos gimnáziumi oktatás;**
- **speciális angol tantervű négy évfolyamos gimnáziumi oktatás;**
- **német nemzetiségi négy évfolyamos gimnáziumi oktatás.**

Minden diáknak két idegen nyelvet kell tanulnia a képzése során: első nyelvként az angol vagy a német nyelvet, második nyelvként angol, német, francia, spanyol vagy orosz nyelvet választhatnak (a hat évfolyamos képzésben az első két évben csak az első idegen nyelvet tanulják a diákok).

Az intézmény Kiválóan Akkreditált Tehetségpontként működik a logikai-matematikai, a természeti, a nyelvészeti és a zenei tehetségterületeken. A **tehetséggondozás** jellemzően szakköri formában valósul meg, már az általános iskola ötödik évfolyamos tanulói számára is szerveznek ilyen szakköröket. A szakkörök keretében történik a tehetséges tanulók versenyekre való felkészítése is: ez szinte minden tantárgyból működik, és nagy hagyománya van az iskolában. Az iskola falain kívüli tehetséggondozás fontos terepének tekintik az erdei iskolát, amely elsősorban a természettudományos érdeklődésű gyerekeket segíti hozzá az élményen, tapasztalaton alapuló tudás meg-

---

<sup>11</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: <http://www.arpadgimnazium.hu/az-obudai-arpad-gimnazium-felveteli-tajekoztatoja-3/> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)



szerzéséhez. Az intézmény pedagógiai programjában<sup>12</sup> önálló fejezetben jelenik meg a tehetséggondozás témaköre. Ebben kifejtik, hogy már a felvételi vizsgák és a gimnáziumi előkészítő foglalkozások is a különféle tehetségek felismerésének eszközeit jelentik. Ezt erősíti meg a képzésekbe belépő tanulók kreativitásának felmérése, amelyet az iskola pszichológus végez el. Kiemelik továbbá, hogy tanórai keretek között a csoportbontások, a differenciált foglalkoztatás szolgálják a tehetségek kibontakoztatását, ezen túl pedig a tantárgyfelosztásban tervezett tevékenységek: az érettségire, felvételre való felkészítés; az idegen nyelvekből szintfenntartó foglalkozások; a szakkörök, diákkörök; a versenyekre előkészítő foglalkozások; az énekkar és a tömegsport-foglalkozások. Természetesen a tehetséggondozás részének tekintik azt, hogy a pedagógusok ösztönzik a diákok tanulmányi versenyeken való részvételét.

### *Pécsi Kodály Zoltán Kollégium*

A Pécsi Kodály Zoltán Kollégium<sup>13</sup> azokat a diákokat fogadja, akik számára időigényes a középiskolába való mindennapos bejárás. Az ide járó diákok különböző képzésekben vesznek részt, köztük vannak az **Arany János Tehetséggondozó Program** tanulói is. A diákok mindennapjaik nagy részét a kollégium falai között töltik, ezért a kollégium nevelői arra törekednek, hogy az itt töltött évek alatt a fiatalok megtanulják az alapvető társadalmi szerepeket, tevékenységeket, formálják személyiségüket és fejlesszék a konstruktív életvezetéshez szükséges képességeiket. A tanulás támogatása érdekében a tanulóidőn belül biztosítják a diákok számára szükséges korrepetálást, felzárkóztatást minden érettségi tantárgyból. A fiatalok a szabadidő hasznos eltöltésére a legkülönbözőbb szakkörökön vehetnek részt, valamint sokszínű kulturális lehetőségekből is választhatnak, mint például rendszeres színházlátogatás, különböző zenei és sportprogramok.

A Pécsi Kodály Zoltán Kollégium a Leőwey Klára Gimnáziummal együttműködve a kezdetektől részt vesz az Arany János Tehetséggondozó Programban. Olyan tehetséges diákok számára biztosítják a kollégiumi ellátás feltételeit, aki valamilyen szempontból hátrányos helyzetűek, de átlagon felüli képességeket szeretnének kibontakoztatni. A gimnázium és a kollégium együttműködve speciális programot nyújt a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés érdekében. A képzés ötéves, amelyből az első év előkészítő-gazdagító funkciót tölt be, magas óraszámú idegennyelv- és informatikatanulással, amelyet a hagyományos gimnáziumi oktatás követ. A diákoknak térítésmentesen biztosítják az ECDL tanúsítvány, a középfokú nyelvvizsga és a B kategóriás jogosítvány megszerzésének lehetőségét. Tekintettel arra, hogy a kollégiumi és a gimnáziumi nevelő-oktató munka szerves egységet alkot, a programban tanulók számára a kollégiumi tartózkodás kötelező. A program fontos része havonta egy kollégiumi programhétvége, amelynek keretében a diákok különböző rendezvényeken, foglalkozásokon, hazai és külföldi kirándulásokon vesznek részt. A kollégium saját támogatási és ösztönző rendszere alapján az

<sup>12</sup> A pedagógiai program itt található: <http://www.arpadgimnazium.hu/wp-content/uploads/2015/02/Pedagogiai-program.pdf> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

<sup>13</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: <http://www.kodaly-pecs.sulinet.hu/weboldal/index.php> és <http://www.kodaly-pecs.sulinet.hu/weboldal/doc/pedprog.pdf> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

intézmény minden, a programban részt vevő tanuló étkezési költségeihez 50 százalékos kedvezményt nyújt, a kiemelkedő teljesítményt elért diákokat félévente anyagi elismerésben részesíti, az esetenként nehéz helyzetbe kerülőket pedig anyagilag támogatja.

*Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium,  
Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium (Gödöllő)*

A Gödöllőn található Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium<sup>14</sup> egy keresztény szellemiségben működő iskolaközpont, amely a premontrei szerzetesi közösséghez tartozik. Az intézmény képzési kínálatát nyolc és négy évfolyamos gimnáziumi képzések alkotják:

- **nyolc évfolyamos képzés – első idegen nyelv: angol;**
- **nyolc évfolyamos képzés – első idegen nyelv: német;**
- **négy évfolyamos általános tantervű osztály – első idegen nyelv: angol;**
- **négy évfolyamos általános tantervű osztály – első idegen nyelv: német;**
- **négy évfolyamos általános tantervű osztály – biológia–kémia specializáció.**

Az intézmény Minősített Tehetséggondozó Műhelyként működik. A **tehetséggondozás** érdekében mentorprogramot indítottak, amelynek keretében a diákok saját mentortanárukkal közösen dolgozhatnak azon, hogyan oldják meg a diák számára fontos problémákat, hogyan találhatnak utat az őt érdeklő szakterület legkiválóbb szakembereihez, hogyan találják meg az előrehaladást leginkább segítő tevékenységi formákat, tanulási stratégiákat, valamint azon, hogy megtanuljon a céljai elérése érdekében rövid és hosszú távú terveket kialakítani. A tehetséggondozás része, hogy kilencedik évfolyamon a tanulók az ún. tehetségsáv kínálatából választhatnak érdeklődésüknek megfelelő tanórán kívüli foglalkozást, ahogy az is, az intézmény biztosítja minél több tantárgyból a differenciált, kis létszámú csoportokban történő tanulást a diákok számára.

Az intézmény pedagógiai programjában<sup>15</sup> külön fejezet foglalkozik a tehetséggondozással, amelyben kiemelik, hogy a tehetséggondozás és fejlesztés az intézmény egyik legfontosabb pedagógiai célkitűzése. Ennek keretében segítik az általánosan vagy egy-egy területen kiemelkedő képességeket mutató diákokat fejlődésükben, illetve törekednek arra, hogy minden tanulónál megtalálják a fejlesztési lehetőségeket. Fontos alapelveként azonosítják a tanulók túlterhelésének elkerülését, amelynek biztosítása az osztályfőnökök és a diákokat mentoráló tanárok feladata, és ők azok, akik a tehetséges tanulók verseny- és egyéb programokban való részvételét is koordinálják. Az 5. és a 9. évfolyamon tehetségazonosítást végeznek (általános és specifikus mentális adottságok felmérésével), erre szükség esetén vagy szülői kérésre a többi évfolyamon is lehetőséget biztosítanak. A tehetséggondozással kapcsolatos feladatokat az illetékes szakszolgálat munkatársaival együttműködve látják el.

<sup>14</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: <http://www.szent-norbert.hu/index.html> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

<sup>15</sup> A pedagógiai program itt található: <https://iskola.premontrei.hu/uploads/content/1061/fajlok/pedagogiai-program.pdf> (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

A tehetséggondozáshoz tartoznak a tanulásmódszertani, kreativitásfejlesztő és differenciáláson alapuló foglalkozások, a diákoknak szervezett gazdagító programok, projektmunkák, kutatáson alapuló tanulási lehetőségek. Hangsúlyozzák, hogy a diákok motivációjának fenntartásáért a szaktanárok és a kijelölt mentortanárok felelnek, illetve ebben elengedhetetlenek tartják a szülői együttműködést és szerepvállalást is. Az 5–8. évfolyamokon minden diák emelt óraszámú művészeti képzésben részesül, amelynek kötelező részét jelentik a drámapedagógiai foglalkozások, a rajz és vizuális kultúra, a néptánc és az énekórák, valamint lehetőségük van az énekarban való szereplésre is. A 9–10. évfolyamon a szabadon választható órakeret terhére különböző tantárgyakból kötelezően választandó tehetséggondozó, fejlesztő foglalkozásokat szerveznek. A kiemelten tehetséges diákok részére a 9–12. évfolyamon lehetőséget biztosítanak egyéni tanrend megvalósítására, amennyiben tehetségük kibontakoztatásához ez szükségesé válik.

A tehetséggondozás legfontosabb eszközének a színvonalas tanítási órát nevezik meg a pedagógiai programban, de fontosnak tartják ezzel kapcsolatban a kötelező nyelv-órák számának kiegészítését a szabadon tervezhető és a nem kötelező órakeretből, a matematika több éven keresztül csoportbontásban való oktatását és néhány évfolyamon heti óraszámának egy órával történő megnövelését, valamint a természettudományos tárgyak óraszámának növelését a szabadon tervezhető órakeretből. Kiemelik továbbá, hogy a napközi és tanulószobai órakeret egy része szakköri, versenyfelkészítési célokat is szolgál, illetve a 11–12. évfolyamon fakultációs foglalkozásokat szerveznek az emelt szintű érettségire való felkészüléshez.

### *Váci Szakképzési Centrum Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma*

A Váci Szakképzési Centrum Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma<sup>16</sup> széles képzési kínálatot biztosít az érdeklődő diákok számára, hiszen a tanulók érettségi és technikus vizsgára, felsőoktatási felvételtelire, valamint nyelvvizsgára való felkészítésére is vállalkozik. A **nyelvi előkészítő képzési programok** zöme angol nyelvi előkészítésre épül, illetve egy képzés esetében német haladó és angol kezdő szintű felkészítést biztosítanak:

- **angol haladó–német kezdő, nyelvi előkészítőre épülő gimnáziumi képzés;**
- **német haladó–angol kezdő, nyelvi előkészítőre épülő gimnáziumi képzés;**
- **nyelvi előkészítőre épülő általános tantervű gimnáziumi képzés;**
- **angol nyelvi előkészítőre épülő környezetvédelem szakgimnáziumi folytatású képzés;**
- **angol nyelvi előkészítőre épülő vegyészet szakgimnáziumi folytatású képzés;**
- **angol nyelvi előkészítőre épülő informatika szakgimnáziumi folytatású képzés;**
- **angol nyelvi előkészítőre épülő gépészet szakgimnáziumi folytatású képzés;**
- **angol nyelvi előkészítőre épülő elektronika szakgimnáziumi folytatású képzés.**

<sup>16</sup> Az információk forrása az intézmény honlapja: [http://boronkay.hu/storage/upload/2017-2018/Dokumentum/Altalanos\\_tajekozato-2019.pdf](http://boronkay.hu/storage/upload/2017-2018/Dokumentum/Altalanos_tajekozato-2019.pdf) (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

A négy évfolyamos gimnáziumi képzés keretében ún. **általános tantervű gimnáziumi osztály** és a **sportolók gimnáziumi osztályát** indítják rendszeresen. A képzési kínálatot gazdagítják továbbá a szakgimnáziumi képzések is:

- **informatika szakgimnáziumi képzés;**
- **sportolók informatikai osztálya (szakgimnáziumi képzés);**
- **gépész szakgimnáziumi képzés;**
- **elektronika szakgimnáziumi képzés;**
- **környezetvédelem szakgimnáziumi képzés;**
- **vegyészeti szakgimnáziumi képzés.**

Az intézmény büszke arra, hogy az elmúlt öt évben háromszor is országos ranglista-vezető volt a szakgimnáziumok sorrendjében, és arra is, hogy a végzős diákok mintegy 90%-a bejut a felsőoktatásba, és körülbelül 80%-uk legalább egy, legalább középfokú nyelvvizsgát szerez. Az intézmény erősségei között tartja nyilván azt is, hogy a sportversenyek rangsorában 2005 óta minden évben (egyetlen Pest megyei iskolaként) az első 10 iskola között végeznek országos szinten, valamint a szakmai és tanulmányi versenyek rangsorában is a legjobb tíz közé kerültek az elmúlt években. Hitvallásuk szerint **a versenyzés nem cél, hanem eszköz, mert „mindenki tehetséges valamiben”.**

Az intézményben folyó oktató-nevelő munkának fontos eleme a szabadidő hasznos eltöltése, ezért a diákoknak különböző programokat is kínálnak: sportfoglalkozásokat (atlétika, labdarúgás, kosárlabda, röplabda, torna, sakk, testépítés, gyalog- és kerékpártúrák, sítábor, vízi tábor), kulturális foglalkozásokat (fotó, újságíró, színjátszó, énekar, filmklub, rajz, iskolánkba kihelyezett zeneiskolai oktatás) és tantárgyi szakköröket is.

Az intézmény Minősített Tehetség gondozó Műhely és Kiváló Tehetség gondozó Központ is. Célként fogalmazzák meg, hogy az érdeklődő diákokat speciális felkészítésben részesítsék, amelynek része a versenyekre való felkészítés, a tudományos igényű és szintű kutatómunkával való ismerkedés. Az intézmény pedagógusai rendszeresen viszik a diákokat tudományos előadásokra és konferenciákra, ahol akár előadóként is szerepelhetnek, segítve ezzel a továbbtanulási irány megválasztását és a felsőfokú képzésbe való belépés esélyeit. A **tehetség gondozással** kapcsolatban úgy vallanak, hogy a tehetség kutatás célja, hogy kiderítsék, melyik diák miben tehetséges, és a tehetség gondozás lényege, hogy segítsenek kibontakoztatni az adott tanuló tehetségét.

Az intézmény pedagógiai programjában<sup>17</sup> önálló fejezet a tehetség gondozó program, amelyben világosan rögzítik a tehetség gondozás kiemelt (matematika; idegen nyelvek; szakmai területek, azaz gépészet, elektronika, informatika, környezetvédelem, vegyészet; sport) és egyéb területeit (természettudomány, művészetek) is. Érdemes megemlíteni, hogy az intézményben a tehetség gondozás szerves része az általános iskolás diákok tehetség kutatása a sport, a művészetek, az idegen nyelvek és a matematika területén. Programjukban azonosítják a tehetség gondozás intézményi színtereit – eszerint a tehetség gondozás elsődleges terepének a differenciálásra lehetőséget teremtő tanórákat, az érdeklődési körhöz igazodó szakköröket, a tanárok által vezetett kutatómunkát és egyéni mentorálást, valamint a különböző tematikus napokat és táborokat tekintik. Kiemelik továbbá, hogy a folyamat fontos, de nem nélkülözhetetlen eleme a

---

<sup>17</sup> A pedagógiai program itt található: [http://boronkay.hu/storage/upload/2018\\_2019/Dokumentum/pedagogia\\_program\\_2018.pdf](http://boronkay.hu/storage/upload/2018_2019/Dokumentum/pedagogia_program_2018.pdf) (Letöltés ideje: 2019. 08. 24.)

versenyeken való részvétel, amely egyrészt a sikerélmény forrását, másrészt ismerkedési lehetőséget jelenthet a részt vevő diákoknak. Figyelemre méltó továbbá az is, hogy olyan eszközöket és módszereket is bevetnek a tehetséggondozás során, mint a szülősegítő konzultáció, a tehetségűzés és -azonosítás, a tanulói tehetséggondozó tréningek és komplex (fejlesztő) programok.

---

## Az interjúban részt vevő diákok

Az interjúk kutatásba hét intézmény diákjait vontuk be: az első szakaszban 45, a második szakaszban 37 diákkal beszélgettünk. A diákok mindegyike az első felvétel idején kezdte meg a tanulmányait az adott intézményben, 5., 7. vagy 9. évfolyamon. Az interjúkon ugyanazok a diákok vettek részt mindkét alkalommal; a második interjú időpontjában nyolc, korábban meginterjúvolt diákkal nem tudtunk beszélgetni. A diákok kiválasztását rájuk és pedagógusainkra bíztuk, tekintettel arra, hogy a kérdőívek anonimitása miatt és a kutatás etikai elveihez igazodva nem használhattuk a tanulók kérdőíves válaszait az interjúk alanyainak meghatározásához. A kiválasztással kapcsolatban általánosságban elmondható, hogy a pedagógusok nagymértékben támaszkodtak a diákok önkéntességére, s a vállalkozó tanulók közül válogattak ki néhányat saját szempontjaik alapján. A pedagógusok saját elmondásuk szerint általában olyan diákokat választottak ki, akik egy adott területen kiemelkedőnek, különlegesnek számítanak. Ezek a diákok jellemzően az iskolában sikeres, valamilyen területen tehetséges, szorgalmas tanulók köréből kerültek ki, és kisebb arányban, de voltak közöttük olyanok is, akik iskolai eredményeiket tekintve kevésbé mondhatók sikeresnek, pedagógusai szerint azonban kiemelkedő képességekkel rendelkeznek valamely területen.

Ahogy arra előzetesen számítottunk, a diákok életkorából fakadó metakognitív tudatosság befolyásolta a beszélgetések időtartamát és a válaszokban megjelenő önreflexió mélységét, komplexitását is. A kutatás első és második szakaszának tapasztalatai alapján nem láttuk célravezetőnek kvantifikálni a diákok válaszait, mivel azok jellemzően (az interjúalanyok legalább 80 százalékanak hasonló válaszai alapján) azonos tendenciákra mutattak. A következőkben ezeket elemezzük, kiemelve az eltérő vagy egyedi eseteket is. Tekintettel arra, hogy a megismételt interjúfelvétel a legtöbbször nem hozott új eredményeket (az előző felvétel eredményeit erősítette meg), a második felvétel tapasztalatait csak akkor emeljük ki, ha az eltér az első felvétel eredményeihez képest.

---

## A tanulás és tanítás szerepe a tanulók motivációjában

Az interjúban részt vevő diákoktól **a kutatás első szakaszában** azt kérdeztük, **miért épp azt az iskolát választották**, ahova járnak. Válaszaik meglehetősen egyöntetűek voltak abban, hogy **az intézmény hírneve alapján döntöttek** így, mivel testvéreik, barátai, szüleik szerint az adott iskola nagyon jó. Választásukban tehát fontos elvárás jelent meg: olyan intézményre van szükségük, **amelyben megfelelően fejlődhetnek, eredményesek lehetnek, elérhetik az általuk fontosnak tartott célokat, sikereket**. A diákok nagyobb része hasonlóan jó színvonalúnak ítélte meg előző iskoláját is, ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a diákok egy kisebb, mégis markáns hányada egyfajta **„megváltásként” élte meg az iskolaváltást** amiatt, hogy az új intézményben végre tudnak a tanulásra összpontosítani, nem zavarják őket a többiek, illetve hozzájuk hasonlóan az osztálytársaik

számára is fontos a tanulás. Arra a kérdésünkre, hogyan érzik magukat az iskolában, a diákok túlnyomó része nagyon pozitívan válaszolt: **az iskolával kapcsolatos jó érzések döntően a támogató tanári és diákközösségből fakadnak, valamint abból, hogy az intézmény olyan légkört és feltételeket teremt számukra, amelyekben fejlődhetnek, eredményesek lehetnek.** Az iskolával kapcsolatos pozitív vélekedésekben nem tapasztaltunk érdemi változást a kutatás második szakaszában sem. Néhány esetben azonban a kutatás mindkét szakaszában az volt a benyomásunk, hogy az adott intézmény inkább „szabad” légkört teremt a diákjai számára, amelyben minden diák szabadon választhat, ugyanakkor a meginterjúvolt diákok nem érzik a tudatos odafigyelést vagy a tehetségek célzott felkutatásának szándékát a tanárok részéről. Itt érdemes megjegyeznünk azt is, hogy nemcsak a tanórákhoz kötődő légkör szerepét emelték ki interjúalanyaink, hanem abban is egyetértettek, hogy iskolájuk olyan programokat, szakköröket, tanórán kívüli foglalkozásokat és rendezvényeket kínál, amelyek miatt nagyon szeretnek az adott intézménybe járni. E tekintetben **a kutatás második szakaszában** a tanulók nagyobb részénél azt tapasztaltuk, hogy az iskola által szervezett programok, szakkörök kínálatát szűkülőnek élték meg, és/vagy kevésbé éltek a felkínált lehetőségekkel – sok esetben ez együtt járt azzal, hogy a diákok több időt fordítottak a tanulásra, vagy azért, mert növekvőnek érezték a tanúlással összefüggő terhelést, vagy azért, mert eleve fontosabbnak tartották a tanulást a szabadidős tevékenységeknél.

Az interjúk tapasztalatai azt jelzik, hogy **a tehetséggondozás elsődleges színtereinek a szakköröket és a tanulmányi versenyeken való részvételt (és az azokra való felkészülést) tekintik az intézményekben.** Jellemzőnek mondhatjuk továbbá, hogy minden intézményben megjelennek azok az (inkább egyéni, mint szervezeti szintű) törekvések, amelyek **a diákok pedagógus által történő támogatására, személyre szabott fejlesztésére irányulnak.** Ki kell emelnünk, hogy szinte minden diák tudott említeni legalább egy olyan pedagógust, akitől személyes odafigyelést kap, aki támogatja személyes fejlődésében. Ezek a benyomások azokban az esetekben még inkább tudatosultak a diákokban, amikor valamilyen veszteségélmény kötődött az adott tanárral való kapcsolatukhoz (időközben elhagyta az iskolát az adott pedagógus).

A diákok **tanulási motivációjára** direkt módon („Meg tudnád fogalmazni, hogy miért tanulsz? Miért fontos neked a tanulás?”) is rákérdeztünk, tudva, hogy életkoruk, metakognitív érettségük függvényében eltérő mélységű válaszokra számíthatunk. **A tanulók többsége a jó eredmények elérését nevezte meg, de többségük válaszaiban az érdeklődésre épülő tanulás mint igény is megjelent,** elsősorban abban a kontextusban, hogy mi az, amit könnyebben, szívesebben tanulnak. Interjúalanyaink viszonylag kis részénél fogalmazódott meg a szülők vagy tanárok elvárásainak való megfelelés, az általuk támasztott célok elérése. **A társas összehasonlítással** kapcsolatban a diákok **alig tartották fontosnak, hogy társaikhoz képest értékeljék magukat,** de vagy a „jobbak” közé sorolták magukat, vagy eleve homogénnek érezték saját osztályuk közösségét e tekintetben (mindenkit hasonlóan jónak látnak). Itt érdemes kiemelni a versenyeken való részvételhez való viszonyulásukat is: interjúalanyaink ugyanis inkább lehetőségként vagy elismerésként gondolnak arra, ha tanulmányaikhoz vagy iskolán kívüli tevékenységükhöz (például sport) kötődően részt vehetnek versenyeken, és nem érzik azt, hogy azok kötelezők lennének számukra, vagy elvárnák tőlük a részvételt. A hosszabb távú **tanulási célok** azonosítása a diákok kisebb részénél jelenik meg, így csak néhányan tudtak arról nyilatkozni, hogy az iskola elvégzése milyen távlati céljaihoz járulhat hozzá.

Többen megfogalmazták ugyanakkor, hogy **szerintük jelenlegi intézményük bármilyen későbbi céljuk eléréséhez hozzá tudja segíteni őket**. Törekedtünk arra, hogy az interjúk során kiderüljön az is, vajon élnek-e át a diákok **flow**-élményeket a tanuláshoz kötődően, és ha igen, milyen gyakran, milyen helyzetekben. Interjúalanyaink válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy ez a sajátos tanulási motiváció **nehezen értelmezhető számukra**, leginkább mint elmélyült, élvezettel végzett tanulást tudták azonosítani, és ezt is inkább a kilencedik évfolyamos tanulók (a náluk fiatalabbak alig). Azok a diákok, akik beszámoltak ilyen élményekről, elsősorban azokhoz a (jellemzően otthoni) feladatokhoz társították a flow-szerű tapasztalataikat, amelyekben önállóan tudnak tevékenykedni, és valamilyen kreatív, alkotó és/vagy információkereső tevékenységet végezhetnek (ezek általában azok a házi feladatok, amelyekben saját választási lehetőségeik is vannak – lásd a következő bekezdést).

Az **iskolai órákkal** kapcsolatban minden esetben változatos képet kaptunk, azaz minden diák beszámolt unalmas és élvezetes tevékenységekről saját intézményében. Az unalmas órák legfőbb jellemzője (és ebben a diákok szinte egyöntetűen válaszoltak), hogy a **tanár unalmasan magyaráz**, csak „**leadja az anyagot**”. Fontos kiemelnünk, hogy nem önmagában a tanári magyarázat mint oktatási módszer teszi élvezhetetlenné az órákat a meginterjúvult diákok számára, hanem annak stílusa és tartalma, hiszen a tanulók közül többen is beszámoltak olyan (egyébként kedvencnek nevezett) tanárukról, akinek előadását élvezettel hallgatják, mert érthetően és érdekesen magyaráz. Interjúalanyaink szerint **azok az órák az érdekesek, amelyeken projekt jellegű feladatokon, kísérletekben vagy egyéb csoportos tevékenységekben dolgozhatnak**. Önmagában a csoportmunka mint szervezési mód preferálása nem jelent meg markánsan a diákok válaszaiban, ugyanakkor többségük azt is jelezte számunkra, hogy ritkán van ilyesmi-ben része. Hasonlóképp alig kaptunk megerősítő választ arról, hogy a diákoknak gyakran lenne lehetőségük **autonóm** döntéshozatalra a tanulási feladatokkal kapcsolatban (igaz, nem is nagyon igénylik), mivel **ritka az olyan feladat vagy helyzet, amikor választásra van lehetőségük**. Példaként elsősorban a kiselőadásokat vagy a fogalmazások írását említették, amikor többféle témakörből volt lehetőségük választani. Az autonómiát sokkal inkább az iskolai rendezvények, programok szervezésében, az azokon való részvételben élük át interjúalanyaink. Ami a **házi feladatokat** illeti, a legtöbb diák azokat kedveli, amelyekben valamilyen keresést, gyűjtőmunkát kell végeznie, és/vagy kreatív megoldást tesz lehetővé vagy vár el a tanár.

---

## Sikerek és kudarcok

Interjúalanyaink **sikerélményként** – nem meglepő módon – elsősorban az iskolai eredményeket, jegyeket emelték ki, a versenyeken elért helyezéseket lényegesen ritkábban említették. A diákok többsége kifejezetten örül annak, ha sikerei miatt valamilyen formában kiemelik őt a társai előtt, ennek az élménynek azonban inkább a „közönség előtti” elismerés és nem a társas összehasonlítás a fő komponense. **A sikereik okán elsősorban képességeiket és erőfeszítéseiket, kitartásukat tulajdonítják**. A meginterjúvult diákok **kudarcélményként** általában olyan egyedi eseteket (főként dolgozatokat, feleléseket) azonosítottak, amelyek arra világítottak rá, hogy nem készültek fel eléggé, nem tettek meg mindent az adott feladat, dolgozat, felelés sikeres teljesítéséért. A válaszok tehát azt jelzik, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákok **kudarcaikért az erőfeszítés hiányát teszik felelőssé**.



A tanulók pozitív válaszokat adtak **a sikerek és kudarcok fogadtatásával** kapcsolatban. Állításuk szerint gyakori, hogy **tanáraik ki is emelik az elért sikereket** az iskolában, az osztálytársak előtt, de sokan azt is megfogalmazzák, hogy **akkor is tudják, érzik tanáraik elismerését, ha azt nem nyilvánítják ki mások előtt**. Tapasztalataik szerint **szüleik büszkék rájuk**, amikor sikert érnek el, s ahogy a tanárok esetében, szüleiktől sem várják el, hogy ezt mindig kifejezésre juttassák, enélkül is tudják. A kudarcok esetén, ha nem is kérnek, de **tudják, hogy kérhetnének segítséget akár szüleiktől, akár tanáraiktól, de alapvetően önállóan, saját erőfeszítéseikkel (például gyakorlással) igyekeznek változtatni a kudarcélményen**. Mindazonáltal kudarcuk esetén sem tanáraik, sem szüleik, sem osztálytársaik részéről nem érzékelnek negatív reakciókat, mivel biztosak benne, hogy mindannyian tudják, maguk is képesek változtatni az adott helyzeten. Interjúalanyaink többsége nem tudott olyan **elvárást** megfogalmazni szülei vagy tanárai részéről, amely valamilyen teljesítmény megvalósítására, cél elérésére irányult volna, mivel érzékelik a szülők és tanárok beléjük vetett bizalmát, hogy **tudják, ők maguk is elég magas elvárásokkal rendelkeznek saját teljesítményükkel kapcsolatban**.

---

## Társas támogatás hatása a motivációra

Interjúalanyaink válaszai azt jelzik, hogy **családjuk** olyan támogató környezetet jelent számukra, amely minden feltételt biztosít a tanuláshoz. A megkérdezett diákok válaszáinak ismeretében megállapíthatjuk, hogy a tanulók szerint **a legtöbb támogatást a tanuláshoz a szüleiktől kapják**. Ez a segítség elsősorban a tanuláshoz szükséges feltételek biztosításában nyilvánul meg (például elviszik őket a különórákra, biztosítják ennek költségeit), illetve a tanulási feladatok elkészítésében is segítik őket azokon a területeken, amelyekhez értenek – de jellemzően csak akkor, ha a diákok maguk kérik ezt.

Az iskolai környezetben megjelenő támogatás legfontosabb szereplői a **pedagógusok**, akik interjúalanyaink többsége szerint odafigyelnek rájuk, fontos nekik a diákok fejlődése. Ez azt jelzi, hogy **a tehetséggondozó programokat megvalósító intézményekben olyan személyre szabott pedagógiai gyakorlat működik**, amely nemcsak hogy eredményes, de a diákok számára kézzel fogható és biztonságot nyújtó is. Ahogy a megkérdezett diákok elmondták, elsősorban azokat a pedagógusokat szeretik, akiktől ezt a személyes odafigyelést megtapasztalják, valamint ezek a tanárok a tanulók szerint sokat készülnek az óráikra, mi több, a tudásukat is folyamatosan frissítik, és mindent megtesznek, hogy minél érdekesebb órákat tartsanak. Több esetben talákoztunk olyan történetekkel, amelyek arról szóltak, hogy a diákok épp egy olyan tanárt tekintenek jó pedagógusnak (és ezáltal motiválónak saját tanuláshoz vonatkozóan), aki nem a kedvenc tantárgyukat, illetve nem azt a tantárgyat tanítja, amelyben az adott diák erősnek érzi magát. Ezek a beszámolók alapvetően megerősítették, hogy a tanulói motiváció növelésének kulcsfontosságú tényezője a meglévő érdeklődés mellett a pedagógus hozzáállása és pedagógiai módszerei.

Az **osztálytársak, iskolatársak** szerepe, úgy tűnik, **elsősorban társas facilitációt jelent** a megkérdezettek számára, **a versengés, a velük való összehasonlítás igénye alig jelenik meg** a kapott válaszokban. A diákok társaik többségét jellemzően magukhoz hasonlítanak észlelik abból a szempontból, hogy a tanulás közös érték, ezért érthető, hogy ebben a légkörben nem a versengés válik elsődlegessé.



Arra a kérdésre, hogy kitől kapják a **legnagyobb ösztönzést** a tanulásukhoz, a diákok nagy része azt válaszolta, hogy **saját magától**, csak néhányan említették barátaikat, tanáraikat vagy szüleiket. Ez arra enged következtetni, hogy a **tehetség gondozásban részt vevő diákok kompetenciaérzete és éhatékonysága magas szintű, és tanulási motivációik egyértelműen belülről fakadnak**. Interjúalanyaink többségéről egyértelműen kiderült, hogy **tanulását autonóm módon szabályozza** azzal, ahogyan a tanulásba befektetett erőfeszítéseiről nyilatkozott: a legtöbb diák ugyanis azt állította, hogy nem az a célja, hogy mindenből ugyanolyan „jó” legyen, hanem arra törekszik, hogy ami számára, vagyis a hosszabb távú céljai eléréséhez fontos, azon a területen érjen el jobb eredményeket, több sikert. Az interjúk során ugyanakkor az volt a benyomásunk, hogy **a meginterjúvott diákok nem tekintik magukat különösebben tehetségesnek, nincs „tehetségtudatuk”,** inkább azt érzik, hogy az intézményben sok tehetséges (különleges, jó képességű stb.) diák van, és akár ők is közéjük tartozhatnak.

---

## Intézményi eltérések és longitudinális változások

**A kutatásba bevont hét intézmény esetében a tehetség gondozás megvalósulása és a tanulási motivációk típusai vagy mértéke szempontjából markáns különbségeket nem tudtunk azonosítani.** Ahogy fentebb is kifejtettük, az intézményekben működő tehetség gondozási gyakorlat jellemzően a szakkörökre és a versenyeken való részvétellel, az azokra történő felkészülésre fókuszál, a képzési kínálat szintjén pedig a különböző tagozatokban (jellemzően nyelvi és természettudományos) jelenik meg. A diákok a tehetség gondozást inkább egy személyre szabott pedagógiai támogatásként élik meg, amelynek legfontosabb szereplője természetesen a pedagógus. Van olyan intézmény, amelynek pedagógiai programjában megjelenik a pályaeorientáció mint tevékenység, más intézményben mentorálásként érhető tetten ez a pedagógiai gyakorlat. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy **a diákok által megélt tehetség gondozás nem szervezeti szinten megnyilvánuló intézményi pedagógiai tevékenység, hanem a pedagógusoktól kapott személyre szabott támogatás.**

Az interjúk megismételt felvétele a tanulási motivációk változása szempontjából a legtöbb esetben nem mutatott rá érdemi változásokra. **Az időbeli változás a tanulók esetében elsősorban abban érhető tetten, hogy valamivel jobban fókuszálnak a tanulásra, kevesebb (féle) tanórán kívüli foglalkozásra vagy szakkörre járnak annak érdekében, hogy a tanulásra jobban tudjanak összpontosítani.** Sokuk esetében a tanúlással kapcsolatos tudatosság növekedése a hosszabb távú (főként továbbtanulási) céljaiknak köszönhető.

A kutatás második szakaszában felvett interjúk közül egy intézményt (a Pécsi Kodály Zoltán Kollégiumot) ki kell emelnünk, de a feltárt eltérések nem az intézmény, hanem az **Arany János Tehetség gondozó Program** szempontjából fontosak. Külső körülmények miatt a kutatás második szakaszában nem egyéni, hanem az érintett diákok részvételével zajló fókusz csoportos interjút vettünk fel. Ennek során azt tapasztaltuk, hogy a diákok előző évi lelkesedése jelentős mértékben csökkent a kutatás második szakaszára. Míg a programba való belépés évében pozitívan élték meg a kollégium által kínált támogatást és lehetőségeket, úgy érezték, hogy „felölttként” kezelik őket, addig a második év végére mindannyiuk véleménye megváltozott: úgy érezték, nem számít a véleményük, és nem dönthetnek semmiről. Ez nemcsak a kollégiumi programokkal kap-

csolatban fogalmazódott meg bennük, hanem például az ösztöndíjak felhasználásával kapcsolatban is. Mint a diákoktól megtudtuk, a tanulmányi eredményükért járó ösztöndíjat több hónapos csúszással és egy összegben kapják meg, amelyet nagyon rövid időn belül, konkrét szabályok alapján kell felhasználniuk (és számlával igazolniuk). A tanulási motiváció szempontjából fontos a külső ösztönzők szerepének elemzése is, így a tanulmányi eredményért járó ösztöndíj ebből a szempontból kulcsfontosságú lehetőség.

**A motiváció szintjére egyértelműen negatív hatást gyakorol, ha azt a tanulón kívül álló tényezők határozzák meg, jelen esetben az, hogy a diákok igen kevés önálló döntést hozhatnak az ösztöndíjuk felhasználásáról.** Tovább árnyalja a programban részt vevő diákok motivációjáról kialakult képet az, hogy az előző tanévben a gimnáziumi képzésükben előkészítő évfolyamon tanultak, amely felkészítő jellegéből adódóan lazább elvárásokat jelentett számukra, míg a második évben már több tantárgyat kellett tanulniuk, és több iskolai megmérettetésen is kellett részt venniük. Ennek ellenére markáns vágyként fogalmazták meg azt, hogy több időt szeretnének a tanulásra fordítani, de nem tudják megtenni a kollégiumi kötelező programok miatt – vagyis **úgy élik meg, hogy a tehetséggondozó programban való részvételük akadályozza őket a tanulásban.**

## A szülői kérdőív eredményei

A kutatás második szakaszában online szülői kérdőívet (5. melléklet) készítettünk, amelynek elérhetőségét mindazon intézményekbe elküldtük, amelyek a kutatás első szakaszában részt vettek a tanulói kérdőíves felmérésben. A kérdőívek kitöltését 253 fő kezdte meg, de csak 191 fő fejezte be. Mivel a válaszadás az egyes kérdésekre nem volt kötelező, így a kitöltők száma kérdésenként változó.

A kitöltők 11 különböző intézmény tanulóinak szülei (21. táblázat). A kitöltők közül 37-en válaszolták azt, hogy gyermekük részt vesz tehetséggondozó programban, 151-en pedig úgy nyilatkoztak, hogy gyermekük nem vesz részt ilyenben. A 37 válaszadó közül a tehetséggondozó program profilja szerint 3 fő jelölte meg a sportot, 5 a művészeti tevékenységet, 16 fő a természettudományokat (1 fő külön a matematikát), 5 fő a humán területet, 6 fő a nyelvi területet. Az egyéb kategóriában 5 szülő jelezte, hogy gyermeke az Arany János Tehetséggondozó Programban vesz részt, 2 fő a 8 évfolyamos képzést jelölte meg, mint a tehetséggondozás területét, és egy szülő a Csányi Alapítvány általi támogatást említette erre a kérdésre.

21. táblázat. A szülői kérdőívet kitöltők száma a gyermekük intézménye szerinti bontásban

A gyermek intézménye	Szülők száma
Orosházi Tancsics Mihály Gimnázium, Szakgimnázium és Kollégium	37
Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium	28
Berzsenyi Dániel Gimnázium	27
Jedlik Ányos Gimnázium	26
Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium	22

A gyermek intézménye	Szülők száma
Miskolci SZC Mezőkövesdi Szent László Gimnáziuma, Közgazdasági Szakgimnáziuma és Kollégiuma	21
Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Egyházzenei Szakgimnázium és Kollégium (Gödöllő)	17
Kecskeméti Táncsics Mihály Középiskolai Kollégium	5
Árpád Gimnázium	4
Pécsi Kodály Zoltán Kollégium	2
Váci SZC Boronkay György Műszaki Szakgimnáziuma és Gimnáziuma	2

Évfolyamonkénti bontásban a szülők többségének gyermeke a 10. évfolyamon tanul (117 fő), 36 kitöltő gyermeke (vagy valamelyik gyermeke) 6. osztályos, 3 fő gyermeke 7. osztályos, 16 fő gyermeke 8. osztályos, 11 fő gyermeke 9. évfolyamra, 13 fő gyermeke 11. évfolyamra jár, 12 kitöltő gyermeke a 12. évfolyamon és egyetlen szülő gyermeke a 13. évfolyamon tanul.

## A tanulóval kapcsolatos legfontosabb szempontok

A kitöltőknek a 4. számú kérdésnél az volt a feladatuk, hogy rangsorolják, a hat szempont közül melyiket tartják a legfontosabbnak és a legkevésbé fontosnak gyermekük tanulásával kapcsolatban. Az első szempontot, a **jó iskolai teljesítményt** („gyermekem az iskolában jó teljesítményt nyújtson”) arányaiban a legtöbb szülő (53 fő, 32,7%) a negyedik helyre sorolta, 40 fő (24,6%) az ötödik helyre, 27 fő (16,6%) a harmadik helyre, 22 fő (13,5%) a második helyre, 14 fő (8,6%) az első helyre és 6 fő (3,7%) az utolsó helyre (30. ábra).

A második szempontot, a **tanulást és iskolai időtöltést mint örömforrást** („gyermekem számára öröm legyen a tanulás és az iskolában eltöltött idő”) a **legtöbb szülő az első helyre sorolta** (61 fő, 37,6%), 40 fő (24,3%) a második, 39 fő (23,7%) a harmadik, 14 fő (8,5%) a negyedik, 9 fő (5,4%) az ötödik és csupán 1 fő az utolsó helyre.

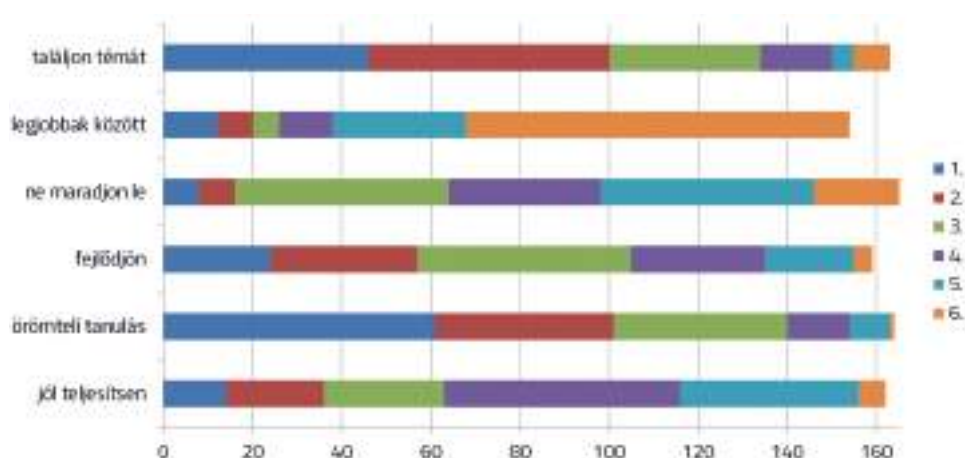
A harmadik szempont, a **gyermek fejlődése** („gyermekem magához képest fejlődjön az iskolában”) tekintetében nagyon egyenletesen oszlottak el a szülői válaszok. A szülők 15%-a az első helyre sorolta (24 fő), 33 fő (20,7%) a második, 48 fő (23,7%) a harmadik, 30 fő (18,8%) a negyedik, 20 fő (12,5%) az ötödik és csupán 4 fő (2,5%) az utolsó helyre.

A negyedik szempontot, a **tanulásban való lemaradás megakadályozását** („gyermekem ne maradjon le a tanulásban”) a legtöbb szülő (közel azonos számban) az utolsó négy helyre sorolta: 48 fő (31,1%) a harmadik, 34 fő (22%) a második, 48 fő (31,1%) az ötödik, 42 fő (27,2%) a negyedik helyre. A kapott válaszok szerint nyolc fő (5,1%) számára elsődleges, 8 fő (5,4%) számára másodlagos fontosságú, hogy gyermeke ne maradjon le a tanulásban.

Az ötödik szempontot, a **legjobbak közé tartozást** („a legjobbak között legyen az osztályában, az évfolyamában”) a legtöbb szülő (86 fő, 55,8%) az utolsó, 30 fő (19,4%) az utolsó előtti helyre sorolta, ami összesen a szülők háromnegyedét jelenti. A szülők közül csak 12 fő (7,7%) tekinti ezt a szempontot elsődleges fontosságúnak, 8 fő (5,1%) a második, 6 fő (3,8%) a harmadik, 12 fő (7,7%) a negyedik helyre sorolja.

A hatodik szempontot, **az örömet szerző téma megtalálását a tanulásban** („gyermekem találjon olyan feladatot, témát az iskolában, amellyel örömmel, élvezettel foglalkozik”) a legtöbb szülő az első (46 fő, 28,2%), második (54 fő, 33,1%) és harmadik (34 fő, 20,8%) helyre sorolta, ami az összes válaszadó 82,1%-át jelenti. 16 fő (9,8%) a negyedik, 5 fő (3%) az ötödik, 6 fő (3,6%) az utolsó helyre sorolta ezt a szempontot.

Annak ellenére, hogy csupán 37 szülő vallotta azt, hogy a gyermeke tehetséggondozásban vesz részt, megvizsgáltuk, hogy ezen szülők a fenti szempontok közül melyiket tartják a legfontosabbnak. A 37 szülőből 12 (32,4%) a hatodik (örömet szerző téma megtalálását a tanulásban) és 10 fő (27%) a második szempontot (a tanulást és iskolai időtöltést mint örömforrást) sorolta az első helyre, vagyis **azoknak a szülőknek, akiknek gyermeke tehetséggondozó programban vesz részt, 59,4%-a számára az a fontos, hogy gyermeke örömét lelje valamilyen formában a tanulásban.** Az ötödik szempontot, ami magas elvárásokra, versengő tendenciára utal, a tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szülei közül csupán egy fő sorolta az első, három szülő a második helyre, 21 szülő (56,7%) pedig a legutolsó helyre tette.



30. ábra. A tanulással kapcsolatos szempontok rangsorolása a szülők értékelése alapján (a szülők megoszlása az általuk adott rangsorszámok szerint)

### Az iskolai sikerességgel kapcsolatos legfontosabb szempontok

A szülői kérdőív 5. kérdésében azt kértük a szülőktől, hogy rangsorolják, a hat szempont közül melyiket tartják a legfontosabbnak és a legkevésbé fontosnak azzal kapcsolatban, hogy az iskolában miért lehet sikeres gyermekük. Az első szempontot, **az iskolai légkör által teremtett kihívást** („az iskola olyan légkört teremt számára, amelyben ki tudja hozni magából a maximumot”) 38 fő (23,6%) az első, 31 fő (19,25%) a második, 34 fő (21,1%) a harmadik, 21 fő (13%) a negyedik, 23 fő (14,2%) az ötödik és 13 fő (8%) az utolsó helyre sorolta (31. ábra).

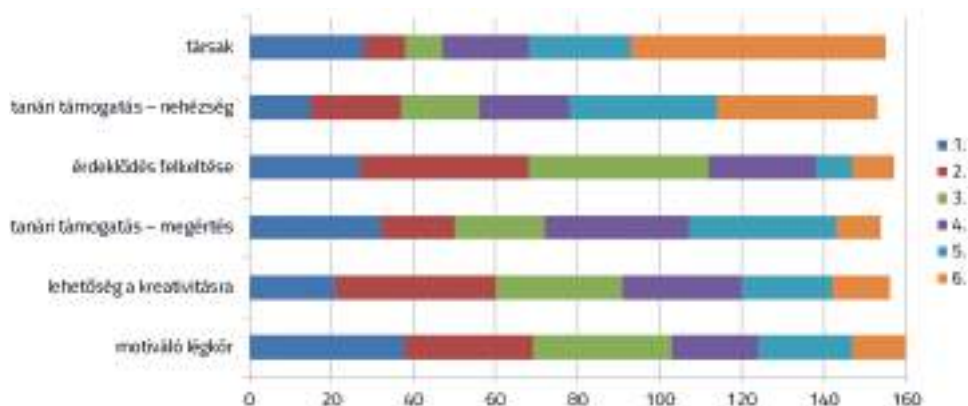
A második szempontot, **a kreativitásra, egyéni ötletkre ösztönző feladatokat** („olyan feladatokat kap, amelyben meg tudja mutatni kreativitását, egyéni ötleteit”) 21 fő (13,4%) az első, 39 fő (25%) a második, 31 fő (19,8%) a harmadik, 29 fő (18,5%) a negyedik, 22 fő (14,1%) az ötödik, és 14 fő (8,9%) az utolsó helyre sorolta.

A harmadik szempontot, **a pedagógusok megértésre való törekvését** („a tanárok mindent megtesznek azért, hogy gyermekem megértse a tananyagot”) 32 fő (20,7%) az első, 18 fő (11,6%) a második, 22 fő (14,2%) a harmadik, 35 fő (22,7%) a negyedik, 36 fő (23,3%) az ötödik és 11 fő (7,1%) az utolsó helyre tette.

A negyedik szempontot, **az érdeklődést keltő tanórákat** („a tanórákon felkeltik az érdeklődését, így szívesebben foglalkozik a tanulással”) 27 fő (17,1%) az első, 41 fő (26,1%) a második, 44 fő (28%) a harmadik, 26 fő (16,5%) a negyedik, 9 fő (5,7%) az ötödik és 10 fő (6,3%) az utolsó helyre sorolta.

Az ötödik szempontot, **a pedagógusok támogatását** („a tanárok segítenek neki a tanulással kapcsolatos nehézségek leküzdésében”) 15 fő (9,8%) az első, 22 fő (14,3%) a második, 19 fő (12,4%) a harmadik, 22 fő (14,3%) a negyedik, 36 fő (23,5%) az ötödik, és 39 fő (25,4%) az utolsó helyre sorolta.

Az hatodik szempontot, **a társak ösztönző szerepét** („a társai jobb teljesítményre sarkallják”) 28 fő (18%) az első, 10 fő (6,4%) a második, 9 fő (5,8%) a harmadik, 21 fő (13,5%) a negyedik, 25 fő (16,1%) az ötödik, és 62 fő (40%) az utolsó helyre sorolta.



31. ábra. Az iskolai sikerességgel kapcsolatos szempontok rangsorolása a szülők értékelése alapján (a szülők megoszlása az általuk adott rangszámszámok szerint)

Annak ellenére, hogy csupán 37 szülő vallotta azt, hogy a gyermeke tehetséggondozásban vesz részt, megvizsgáltuk, hogy ezen szülők a fenti szempontok közül melyeket tartják a legfontosabbaknak. A 37 szülőből 10 fő (27%) a megfelelő iskolai légkört rangsorolta első helyre, 11 fő (29,8%) pedig a kreatív feladatokat tette a második helyre a sikeresség szempontjából. 13 fő (35%) az utolsó helyre a társak szerepét rangsorolta. Mindez arra enged következtetni, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő diákok szülei szerint elsősorban a kihívást teremtő légkör és feladatok jelentik gyermekeik sikerességének zálogát.**

---

## Jutalmazás és büntetés

A kérdőív négy kérdése (6–9. számú kérdések) a jó teljesítmény érdekében történő szülői jutalmazásra és büntetésre vonatkozik. A kapott válaszok azt jelzik, hogy a 165 kitöltőből **103 (62,4%) jutalmazza gyermekét a jó teljesítményéért. A szülők többsége (100 fő; 60,6%) szóban dicsér**, 38 fő (23%) a gyermeke által választható program biztosításával, 24 fő (14,6%) a gyermeke által választott ajándékkal, és csupán 9 szülő (5,5%) állította azt, hogy pénzzel jutalmazza gyermekét. Saját bevallása szerint **büntetést a válaszadó szülők ötöde, 33 fő alkalmaz, közülük a legtöbben, 31 fő (18,8%) szóban jelzi gyermeke számára elégedetlenségét.** Csak egy szülő (0,6%) von el gyermeke zsebpénzéből büntetésként, 14 szülő (8,5%) megvonó büntetést alkalmaz, vagyis eltiltja gyermekét valamilyen kedvelt tevékenységétől, de egyetlen válaszadó szülő sem tiltja el gyermekét a barátaitól.

---

## A tanulás támogatása

A tanulás otthoni támogatásával kapcsolatban két kérdést tartalmazott a kérdőívünk. Az első (10. kérdés) arra kérdezett rá, hogy a szülők **milyen tevékenységeket tartanak hatékonynak** a gyermekük tanulásának támogatásában. A szülők közül összesen 115 fő (69,7%) válaszolt a kérdésre. **A legtöbb szülő (91 fő, 79,1%) nem tartja hatékonynak a tanultak rendszeres kikérdezését**, míg 24 fő (20,9%) ezzel ellentétes álláspontot képvisel. Azt ugyanakkor, amikor a tanuló kéri, hogy felmondhassa a tanultakat, a szülők több mint fele (68 fő, 59,1%) tartja hatékonynak. **A legtöbb szülő (93 fő, 80%) szerint célravezető, ha magyarázattal segíti gyermekét, amikor az nem érti a tanulnivalókat.** A különórákat csak a szülők 38%-a (44 fő) véli hatékonynak. A logisztikai segítségnyújtást (hoznivinni az iskolából, hogy több ideje maradjon a tanulásra) csupán 9 fő (7,8%) gondolja hatékony tanulást támogató módszernek. Érdeemes kiemelni továbbá, hogy **59 szülő (51,3%) úgy nyilatkozott, hogy gyermekének nincs szüksége támogatásra, teljesen önállóan tanul.**

A második (11.) kérdéssel arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülők **milyen tevékenységeket alkalmaznak** gyermekük tanulása támogatásához. Erre a kérdésre összesen 126 szülő (76,4%) válaszolt. **A szülők túlnyomó többsége nem kérdezi ki rendszeresen a gyermekét (109 fő, 86,5%), de többségük (104 fő, 82,5%) kérésre segít elmagyarázni a tananyagot. 68,5% kérésre kikérdezi a tanultakat.** A válaszok egyúttal azt is jelzik, hogy a szülők 32,5%-a (41 fő) járattja különórára a gyermekét, 11,1%-uk (14 fő) hozza és viszi gyermekét az iskolába, és **26,7%-uk (34 fő) nyilatkozott úgy, hogy gyermekének nincs szüksége támogatásra, önállóan is boldogul.**

# AZ EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

Kutatásunk mindkét szakaszában a kérdőíves felmérést az interjúkutatással ötvöztük. Már a módszertani koncepció kialakításánál azt feltételeztük, hogy a kérdőíves felmérés eredményei hasznosabbak lesznek számunkra az interjúknál, hiszen a többféle motívációs sajátosság nagyobb mintán történő megismerése részletesebb eredményekkel szolgálhat számunkra, mint a kisebb mintán megvalósuló interjúkutatás. Feltevésünk beigazolódnia látszott, ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy a meginterjúvált diákok válaszai jól illusztrálták a kérdőíves felmérés eredményeit. Kutatásunk első szakaszának végén úgy véltük, a megismételt kérdőíves felmérés és interjúfelvétel a részt vevő intézmények tehetséggondozó gyakorlatának különbségeit is feltárhatja, ez azonban nem teljesült.

Kutatásunk első szakaszában bemeneti mérést végeztünk olyan diákokkal, akik az adott tanévben kezdték meg tanulmányaikat iskolájukban, így a kérdőív felvételének idején maximum négy hónapja voltak az adott intézmény tanulói. Egy részük valamilyen tehetséggondozó osztályba nyert felvételt, más részük a párhuzamos osztályokba. Azok a tanulók, akiket a tehetséggondozó programokba vettek fel, nemcsak abban különböznek a többi tanulótól, hogy azon a speciális területen jobban teljesítenek az átlagnál, hanem abban is, hogy a teljesítésük területe egyben az érdeklődésük területe is, ezért elkötelezettek az adott területen való tanulás iránt. Emiatt is feltételeztük azt, hogy már a bemenetnél találunk különbségeket a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő tanulók között. A kutatásban tudatosan döntöttünk a mellett, hogy a kontrollcsoport tagjait az egyes intézmények párhuzamos osztályaiba járó diákok alkossák, mert ezzel tudtuk leginkább biztosítani az azonos tanulási környezetet. Ez a mintaválasztás alkalmas arra – különösen, ha adott intézményen belül hasonlítjuk össze a tanulók adatait –, hogy megtudjuk, miben különböznek a tehetséggondozó programokban részt vevő és részt nem vevő tanulók motivációs sajátosságai egymástól, és milyen eltérések azonosíthatók a fejlődésük alakulásában a különböző vizsgálati időpontok között.

Amikor **a kutatás első szakaszában** a vizsgálati és kontrollcsoportot homogén csoportként kezeltük, azaz összehasonlításokat végeztünk közöttük, kimutattuk, hogy szinten **az összes mért változóban magasabb értéket értek el a vizsgálati csoport tanulói.** Megállapíthattuk tehát, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákokra a képzésbe való belépésük évében jellemzőbb a közelítő-elsajátítási, az elkerülő-elsajátítási és az eredmény célorientáció, kitartóbbak, öndeterminációjuk (vagyis intrinzik és belsővé vált motivációjuk) magasabb szintű, több flow-élményt élnek át a tanulás során, pozitívabban viszonyulnak mind a tanuláshoz, mind az iskolához, éhhatékonyaságuk magasabb és az iskolát inkább észlelik kihívásokat támaztó környezetként. Nem találtunk azonban



különbséget a viszonyító célorientációban és az extrinzik motiváció szintjében a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő diákok között. Az oktulajdonítás különböző mintázatai közül pedig egyedül a siker erőfeszítésnek való tulajdonításában értek el szignifikánsan magasabb átlagot a vizsgálati csoport tagjai. A tehetséggondozásban részt vevő diákok kérdőívekkel feltárt motivációs sajátosságai összhangban voltak az általunk felvett interjúk tapasztalataival is, mivel a meginterjúvolt diákoknál a magas szintű intrinzik motiváltságot, az eredmény célorientációt, a kitartást és öndeterminációt egyaránt tetten érhattük. Fontos ugyanakkor felhívni a figyelmet arra, hogy a csoportok közötti különbségek a szignifikanciával együtt is csekély mértékűek.

Ezeket az eredményeket megerősíti a szakirodalom. CASTEJÓN és munkatársai (2016), PRECKEL és BRUNNER (2015), illetve LÜFTENEGGER és munkatársai (2015) is azt találták, hogy különösen a teljesítő tehetségeket jellemzi leginkább az elsajátító célorientáció, a viszonyító célorientáció esetén azonban ők nem találtak különbséget a tanulócsoporthoz között. Az öndetermináció szintjével kapcsolatban többek között OLSZEWSKI-KUBILIUS és munkatársai (1988) jutottak arra következtetésre, hogy a potenciális tehetségek az iskolában magasabb pontszámot érnek el többek között az intrinzik motivációt mérő eszközökön. Az extrinzik motivációval kapcsolatban ki kell emelnünk, hogy a kutatások szerint az extrinzik motiváció negatív kapcsolatban áll a teljesítménnyel (lásd például LEPPER és mtsai., 2005). Regressziós vizsgálataink ezt megerősítik, ugyanis a kutatásunkban részt vevő diákok tanulmányi átlaga és az extrinzik motiváció negatív irányú összefüggést mutat.

A mérések megismétlése **a kutatás második szakaszában javarészt megerősítették az első kutatási szakaszban mért eredményeket, azaz a különbségek a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő csoportok között a mért változók többségénél fennmaradtak. A teljesítménycélokkal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy azok a különbségek, amelyek jellemezték a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő csoportokat, minden egyes motívum esetében eltűntek**, vagyis a második mérésnél már a vizsgálati csoport a célok tekintetében nem különbözött a kontrollcsoporttól. Ezenkívül minden egyes csoportban csökkentek a motivációk, tehát **hipotézisünkkel ellentétben nem nőtt, hanem csökkent a vizsgálati csoport elsajátítási motivációja, eredmény célorientációja és viszonyító célorientációja is. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban nem csökkent szignifikánsan.** Ugyanezek a tendenciák tapasztalhatók a különböző célorientációkra vonatkozóan a kontrollcsoportban is.

Az önmeghatározási/öndeterminációs elméletre épülve **az intrinzik, extrinzik és belsővé vált motivációkat** mértük, és **a két mérés között ezek esetében is szignifikáns csökkenést azonosítottunk.** Az intrinzik motiváció kapcsán megmaradt a vizsgálati és kontrollcsoport közötti különbség a tehetséggondozásban részt vevő tanulók javára, valamint elmondhatjuk, hogy **az intrinzik motiváció csökkenése csak gyenge mértékben csökkent a tehetséggondozásban részt vevők között, ezzel együtt a hipotézisünkkel ellentétben nem növekedést, hanem csökkenést mértünk.**

**A csökkenő tendencia majdnem az összes mért változót érinti, növekedést semelyik csoportnál, semelyik változó mentén nem mértünk. A különböző motivációk mellett csökkent mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoport által átélt flow-élmények szintje, a tanulók kitartása, a tanórák észlelt kihívási szintje, az iskola és a tanulás iránti attitűdjük szintje. Az egyetlen változó (az elkerülő-elsajátítási célorientáció**



mellett), ahol nem történt szignifikáns változás a két mérés között eltelt időben, a vizsgálati csoport énhatékonysága. Ez azt jelenti, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákok megőrzik saját magukba vetett hitüket, bíznak abban, hogy a felmerülő kihívásokkal a csökkenő motivációik ellenére is megküzdenek. Ezzel összhangban voltak az interjúk tapasztalatai is, hiszen a diákok mind az első, mind a második felvétel során magas szintű tudatosságról és a saját hatékonyságukba vetett hitről tettek tanúbizonyítást: hisznek és bíznak saját teljesítményükben, kudarcok esetén a befektetett erőfeszítésnek tulajdonítják az okokat, és tudatosan fordítanak több energiát a számukra hosszú távon fontosabb tantárgyak tanulására.

Az első lépés abban a folyamatban, hogy a tanulói csoportok homogenitását feloldjuk, az volt, hogy mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban kiválasztottuk az alulteljesítők és a teljesítők csoportjait, és az ő sajátosságaikat elemeztük a továbbiakban. A kutatás első szakaszában az alulteljesítő és teljesítő csoportok összehasonlítása során az eredmények hasonló mintázatot mutattak, mint a tehetséggondozásban részt vevők és részt nem vevők összehasonlítása. **Az első mérés alkalmával a motivációs skálák közül mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban egyedül az extrinzik skálán találtunk különbséget az alulteljesítők és teljesítők között, az előbbieik javára,** vagyis az alulteljesítőkre inkább jellemző az extrinzik motiváció, ami a kutatások alapján összefügg a gyengébb iskolai teljesítménnyel. Az extrinzik motivációban ugyanakkor a második mérés során már nem mutatkozott szignifikáns különbség az alulteljesítő és teljesítő csoportok között, sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban. Ezzel együtt a regressziós vizsgálatok azt mutatták, hogy a tanulmányi átlagot negatívan befolyásolja az extrinzik motiváció, tehát annak ellenére, hogy ez a típusú motiváció nem differenciál alulteljesítők és teljesítők között, a tanulmányi eredményességet befolyásolja.

Az alulteljesítők és teljesítők összehasonlításában a siker–kudarc attribúcióról egy jóval árnyaltabb kép bontakozott ki. Ez az árnyaltság már jelezte, hogy differenciáltabban érdemes a tehetséges tanulók csoportjait vizsgálni. **Az eredmények alapján az alulteljesítők esetén (akár a vizsgálati, akár a kontrollcsoportról van szó) az látható, hogy a teljesítőkhöz képest inkább tulajdonítják kontrollálhatatlan tényezőknek a kudarcaikat: a sikert a feladatnak (csak a vizsgálati csoport alulteljesítő diákjai az első mérés alkalmával), a sikert és kudarcot a szerencsének.** Az erőfeszítésnek tulajdonítás érdekes eredményt hozott. **Míg a siker erőfeszítésnek tulajdonítása tekintetében a teljesítők átlaga magasabb** (a vizsgálati és kontrollcsoportban is, a kutatás első és második szakaszában egyaránt), **addig a kudarc erőfeszítésnek tulajdonítása tekintetében az alulteljesítők átlaga magasabb** (a vizsgálati és kontrollcsoportban is, a kutatás első és második szakaszában egyaránt). Vagyis az erőfeszítést sokféleképpen értelmezhetjük. Siker esetén hatékony erőfeszítésről beszélhetünk, a befektetett munka gyümölcse beérett. Sikertelenség esetén valószínűleg az alulteljesítők arra gondolnak, hogy mennie kellene, de nem jól csinálják, az erőfeszítéseik hiábavalók. Emiatt rendkívül fontos, amit Weiner is hangsúlyoz, hogy **a pusztá gyakorlásra buzdítás kontraproduktív lehet, amennyiben nem hatékonyan végzi a tanuló.** Márpedig az alulteljesítő tanulók sem a maguk, sem szüleik, sem tanáraik elvárásainak nem tudnak megfelelni, olyan mintha szélmalomharcot vívnának: küzdenek, de nincs meg az eredménye, emiatt újra és újra alulteljesítőnek címkézik magukat.

Az alulteljesítés rányomja a bélyegét a tanulás iránti attitűdökre is: eredményeink tanúsága szerint ugyanis (mérési időponttól függetlenül) **mind a vizsgálati, mind a kont-**

**rolcsoportba tartozó diákok közül az alulteljesítők kevésbé szeretnek tanulni, mint a teljesítők.** Mindez egy negatív spirál kialakulásához vezet, hiszen a tanuló úgy érzi, nem tud saját maga és mások elvárásainak megfelelni, ezért egyre inkább a jutalmak és külső szabályozók miatt tanul, így a tanulás iránt is elveszíti a lelkesedését. Ennek hatására csak tovább romlanak az eredményei, ami a tehetséggondozásban részt vevő tanulóknál saját tehetségessége megkérdőjelezésének is egyik mutatója lehet. Az iskola iránti attitűdben csak a második mérés során találtunk szignifikáns különbséget a kontrollcsoportnál: az alulteljesítők nemcsak tanulni, de iskolába is kevésbé szeretnek járni.

A vizsgálati mintánk még differenciáltabb elemzéséhez **motivációs klasztereket** képeztünk a vizsgálati és kontrollcsoport tanulóiból. **A kutatás első szakaszának eredményei** jól tükrözik, hogy mi az, ami a tehetséggondozásba bekerülő tanulókat megkülönbözteti a többiektől. A motivációs klaszterekből láthatjuk, hogy **a tanulóknak két olyan csoportja van (függetlenül attól, hogy részt vesznek-e tehetséggondozásban vagy sem),** amely minden iskolára jellemző: (1) a **motiválatlanok**, akik minden motivációs skálán átlag alatti értéket érnek el és (2) az általunk motiváltaknak nevezett diákok, akik **minden motivációs skálán kisebb vagy nagyobb mértékben átlag feletti értéket mutatnak, különösen a viszonyító célorientáció területén,** ami arra utal, hogy kompetenciájukat a társas közeg függvényében értelmezik. Ez a két csoport mindkét mérési időpontban azonosítható volt. Vagyis a tehetséggondozással kapcsolatban nem lehetnek illúzióink abban a tekintetben, hogy a tanulók mind erősen és elsősorban intrinzik motiváltak, saját tanulási célokkal rendelkező diákok. **A tehetséggondozásban részt vevő diákok között is vannak motiválatlanok,** és az ő fejlesztésük biztosan nagyobb kihívásokat támaszt az iskolával szemben, mint a motiváltak vagy bevonódott motivációval jellemezhető tanulók esetében.

Ki kell emelnünk továbbá azt is, hogy két-két motivációs klaszter a vizsgálati és kontrollcsoportban eltérő mintázatot mutat. **A tehetséggondozásban részt vevő tanulók** egyik motivációs klaszterének (amelyet **bevonódott típusnak** nevezünk) tagjaira **az átlagnál magasabb flow-pontszámok, magasabb intrinzik motiváció és magasabb közelítő-elsajátítási célorientáció mellett az átlagnál alacsonyabb extrinzik motiváció és viszonyító célorientáció a jellemző.** A tehetséggondozás modelljei, elméletei és gyakorlata alapján ők azok a tanulók, akiket tehetségesnek tekinthetünk, GOTTFRIED és GOTTFRIED (2004) tehetségmotiváció fogalma tulajdonképpen megfeleltethető ennek a motivációs mintázatnak. A másik klaszter, amelyet **elkerülő típusnak** nevezünk, sajátos mintázatot mutat, **hiszen tagjainak eredményei nem nagyon térnek el az átlagtól kizárólag abban, hogy az elkerülő-elsajátítási célorientációjuk magasabb, a flow-élményeik mértéke és intrinzik motivációjuk viszont alacsonyabb.** Feltételezésünk szerint ennél a csoportnál az elkerülő tendenciával járó szorongás akadályozza a bevonódást az iskolai feladatokba, így nehezíti tehetségük kibontakozását is.

**A tehetséggondozásban részt nem vevők** egyik motivációs klaszterének (az **extrinzik típusra**) tagjaira az jellemző, hogy **az átlagnál magasabb az extrinzik motivációjuk, ezzel szemben átlag alatti az elsajátítási (közelítő és elkerülő) célorientációjuk, és az eredmény célok sem motiválják őket.** Mintha a túlélés lenne a cél náluk, és néha egy-egy feladat kiváltja az érdeklődésüket (intrinzik motivációjuk valamelyest átlag feletti). Ilyen típust a tehetséggondozásban részt vevők csoportjában nem találtunk. A tehetséggondozásban részt nem vevők másik, sajátos mintázatot mutató klaszterére (**a feladat-, célorientált típus**) mintha ennek épp az ellenkezője lenne a jellemző: **átlag felet-**

ti a közelítő-elsajátítási és az eredmény célorientációjuk, ugyanakkor átlag alatti az extrinzik és intrinzik motivációjuk, valamint a viszonyító célorientációjuk is. Úgy tűnik, mintha ezek a diákok csak a saját feladataikra koncentrálnának, abban szeretnének fejlődni és eredményeket elérni, de más ezenkívül nem érdekli őket.

A kutatás második szakaszában a klaszterelemzés a kontrollcsoportban nem mutatott változást, ugyanazok a motivációs kategóriák jelentek meg, mint az első mérés során: motivált, motiválatlan, feladat-, célorientált és extrinzik típusok. **A tehetséggondozásban részt vevők között** ugyanakkor némi átrendeződés történt a kategóriákban. **Megjelent egy általunk külső fókuszúnak nevezett csoport, amelynek tagjaira leginkább az extrinzik, elkerülő-elsajátítási és viszonyító motívumok jellemzők, vagyis a környezetük erősen befolyásolja őket.** Velük ellentétes motivációjú az intraperszonális fókuszú csoport, amelynek tagjait a tudásvágy, az eredmények hajtának, és a tanulás során az átlagnál gyakrabban élnek át flow-élményt. Ez a csoport annyiban különbözik az első mérés során azonosított bevonódott csoporttól, hogy náluk megjelenik az eredmény célorientáció, vagyis **nem pusztán bevonódnak a tanulásba, de céljuk az is, hogy ez a jegyeikben, eredményeikben is megjelenjen.** Valószínűsíthető, hogy az eredményekre fókuszálás összefügg a tehetséggondozó programok sajátosságaival, vagyis azzal, hogy a tehetségéretekből a tehetségpotenciál kibontakozását várják, ezt támogatják.

A **motivációs típusok** összehasonlításakor számos különbséget sikerült feltárunk, ezek a különbségek **a második mérés során megerősítést nyertek.** A motivációs típusok közül az összes mért változó összefüggésében a motiválatlan nevezett csoportok (a tehetséggondozásban részt vevők és részt nem vevők esetében egyaránt), a bevonódott/intrapersonális fókuszúnak nevezett (tehetséggondozásban részt vevők) és a feladat-, célorientációval jellemezhető (tehetséggondozásban részt nem vevő) csoportok működése a legadaptívabb. Odafigyelést igényelnek a motiválatlan nevezett (a tehetséggondozásban részt vevők és részt nem vevők esetében egyaránt), valamint az elkerülő (tehetséggondozásban részt vevő) és az extrinzik (tehetséggondozásban részt nem vevő) csoportok tagjai is. Az elkerülőnek nevezett csoport esetében érdemes kiemelni a tanulás iránti attitűdjük szintjét, amely a többi, tehetséggondozásban részt vevő motivációs klaszter tagjaiéhoz képest szignifikánsan alacsonyabb, és már negatív tartalmú (vagyis inkább nem szeretik a tanulást).

Az egyetlen kérdéskör, amelyben a nyolc motivációs klaszter szinte teljesen azonos mintázatot mutat, **a kudarcok oktulajdonítása.** Úgy tűnik, hogy azt az attribúciós aszimmetriát, amit Dai és munkatársai (1998) leírtak, jelen vizsgálat eredményei is megerősítik. A siker esetén a motiválatlan és extrinzik motiválatlan nevezett klasztereken kívül minden más csoport esetében egyformán jellemző mind a képességeknek, mind az erőfeszítésnek tulajdonítás, **kudarc esetén azonban mindegyik csoportnál egyértelműen az erőfeszítésnek tulajdonítás a legjellemzőbb** (ezeket az attribúciós mintázatokat tapasztaltuk az interjúk során is). Kérdés, hogy ez utóbbi vajon egy rögzült szemléletmódot tükröz-e, vagyis azt a hitet, hogy az erőfeszítésnek tulajdonítás esetén megőrizhető a jó képességekben való bizalom, vagy inkább fejlődésszemléletet tükröz (Dweck, 2015), tehát azt a hitet, hogy az erőfeszítésekkel fejleszthetők képességek, amelyek aztán garantálják a sikert is.

Annak érdekében, hogy értelmezni lehessen, a csoportok közti különbségek a mért változókban egyáltalán számítanak-e az adaptív működésben, megvizsgáltuk, hogy mi-

Ilyen összefüggések mutatkoznak változóink között. Azt találtuk, hogy a **kitartást olyan változók befolyásolják elsősorban, mint az eredmény célorientáció, extrinzik motiváció (negatív hatással), a közelítő-elsajátítási célorientáció, a flow és az énhatékonyság.** Az énhatékonyság szerepe ugyanakkor nem egyértelműen kedvező, mert míg a kitartáshoz pozitívan járul hozzá, a második kutatási szakasz mérési adatai alapján a tanulás iránti attitűdöt negatívan jelzi előre. Ez a konstruktum tartalmára vezethető vissza, hiszen az általunk összeállított skála a nehéz helyzetekben való megküzdést, az ezekben a helyzetekben tanúsított magabiztosságot méri. Ily módon a magabiztosság az erőfeszítések gátja lehet, mert ez bizonyos szempontból feleslegessé teszi a tanulást, ami a tanulás iránti attitűdben is megmutatkozhat.

Eredményeink szerint **az iskola és tanulás iránti attitűd** bejósolásában **közös tényező a kihívás észlelése és a flow,** ezekhez képest a többi változó hatása elhanyagolható. Sajnálatos, hogy a longitudinális mérések alapján mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban csökken e két változó észlelt mértéke, a kihívás skálán a csökkenés minden egyéb változóhoz képest nagyobb fokú. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók (mind a tehetséggondozásban részt vevők, mind a tehetséggondozásban nem részesülők) az új oktatási környezetet érdekesnek találják, figyelmüket még lekötik az órai történések, azonban idővel az újdonság hatása elvész, az iskola nem nyújt már kihívást, kezd unalmassá válni. Ezt a csökkenést az attitűdök terén a kutatás második szakaszában lebonyolított interjúkban is tapasztaltuk. Kérdés, hogy ez a tendencia a képzés további éveiben folytatódik-e; ezt a longitudinális vizsgálatok folytatásával lehetne kideríteni.

Az iskolában átélt **flow-élmény** gyakoriságát az általunk mért változók igen magas százalékban magyarázzák. Nem meglepő, hogy **elsősorban az intrinzik motiváció, a közelítő-elsajátítási célorientáció és az észlelt kihívás magyarázzák a varianciát,** hiszen ezek a konstruktumok szoros kapcsolatban állnak a flow jelenségével és fogalmával. Az eredmény célorientáció negatív hatása a flow-ra azt sejteti, hogy az eredményekre fókuszálás nehezíti a bevonódást. A korrelációs vizsgálatok is azt mutatták, hogy a flow és az eredmény célorientáció közötti korreláció ( $r=0,409$ ;  $p<0,001$ ) eltűnik, ha a közelítő elsajátítási célorientáció hatását kontrolláljuk ( $r=0,038$ ;  $p=0,246$ ).

A tehetséggondozásban részt vevő diákok **tanulását támogató környezetről** az interjúk tapasztalatai alapján kaphattunk bővebb információkat. Interjúalanyaink válaszai azt jelzik, hogy a tehetséggondozást megvalósító **intézmények** egyrészt sokféle lehetőséget kínálnak diákjaik számára erősségeik kibontakoztatásához, másrészt olyan **személyre szabott pedagógiai támogatást nyújtanak,** amely feltétele minden diák, így a tehetséges diákok fejlődésének is. Ennek **a támogató iskolai környezetnek a legfontosabb szereplői, ahogy interjúalanyaink válaszaiból kiderül, maguk a pedagógusok,** akik a diákok érdeklődésére építő módszerekkel és feladatokkal igyekeznek ösztönözni őket a tanulásra, másrészt egyéni sajátosságaikat megismerve személyes támogatást is nyújtanak. Az osztálytársak, iskolatársak szerepe is fontos tényezőnek tűnik a diákok motivációja szempontjából: interjúalanyaink többsége egyértelműen az intézmény erősségeként emelte ki az iskola és az osztály közösségét, és megállapíthatjuk azt is, hogy a társak nem elsősorban a társas összehasonlítás vagy a versengés lehetőségét jelentik a tanulók számára, hanem ösztönző és egységes érték-közösséget. A diákok szerint **a legtöbb támogatást szüleiktől, családjuktól kapják, mert ők biztosítják a tanuláshoz szükséges feltételeket,** illetve tőlük kérnek konkrét segítséget is az iskolai feladatok megoldásában.

A kutatás második szakaszában felvett szülői kérdőívünk eredményei részben összhangban voltak a tanulói kérdőívek és interjúk tapasztalataival. A tehetséggondozásban részt vevő diákok szülei az iskola által nyújtott tanulási környezettől elsősorban azt várják, hogy az kihívást és az örömteli tanulás élményét nyújtsa gyermekük számára. Többségük úgy nyilatkozott, hogy rendszeresen jutalmazza gyermekét tanulási eredményeiért, és csak kis százalékuk alkalmaz büntetést a nemkívánatos teljesítmény esetén. Akár büntetésről, akár jutalmazásról legyen szó, a szülők eszköztárában saját bevallásuk szerint a szóbeli visszajelzések a leggyakoribbak. A tanulás támogatása szempontjából **a válaszadók többsége a magyarázatot tartotta a leghatékonyabbnak, de elsősorban akkor alkalmazzák, amikor gyermekük maga kéri ezt.** Érdeemes kiemelni ugyanakkor, hogy a szülők több mint fele úgy nyilatkozott, hogy **gyermekének valójában nincs szüksége támogatásra a tanulás terén.** Bár a diákok az interjúkban kiemelték, hogy szüleik nagyon sokat segítenek nekik azzal, hogy hozzák és viszik őket az iskolába és a különböző foglalkozásokra, hiszen így több idejük marad a tanulásra, de **a szülők ezt a logisztikai támogatást nem érzik valódi támogatásnak** a tanulás szempontjából, hiszen csak kis százalékban jelölték meg ezt, mint hatékony és gyakran alkalmazott tevékenységet.

Összegezve: kutatásunk első **hipotézisében** azt feltételeztük, hogy a tehetséggondozó programokban részt vevő tanulók motivációja minőségében tér el a tehetséggondozásban nem részesülő tanulókétól. Eredményeink a kutatás mindkét szakaszában arra utalnak, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákok minden mért motivációs tényezően magasabb pontszámot értek el, mint a tehetséggondozásban részt nem vevő tanulók. Azaz többek között nagyobb mértékben jellemzi őket a közelítő-elsajátítási motiváció és magasabb szintű öndeterminációt is találtunk náluk. A motivációk minőségi eltérései is igazolódtak, hiszen a tehetséggondozásban részt vevő diákok motivációja inkább intrinzik jellegű, a kudarcokat pedig inkább tulajdonítják saját maguknak, a saját erőfeszítéseik hiányának, kintartásuk is magasabb szintű a tehetséggondozásban nem részesülő társaikhoz viszonyítva. Kutatásunk egyik fontos eredményének tekintjük, hogy bebizonyosodott, a tehetséggondozásban részt vevő diákok között is vannak motiválatlan tanulók, így az ő fejlesztésük, támogatásuk eltérő stratégiákat igényelhet a tehetséggondozás szempontjából. A tanulói interjúk tapasztalatai azt jelzik, hogy a tanulók által érdekesnek talált tanóra (akár a pedagógus által alkalmazott módszerek, akár a feladatok jellege miatt) pozitív hatást gyakorol az intrinzik motivációra és a kintartásra egyaránt – még abban az esetben is, ha olyan tanórákról van szó, amelyek nem tartoznak a diákok kedvencei közé vagy a tehetségük területéhez. Bár az interjúk során a diákok nehezen tudták értelmezni a flow-élmény mibenlétét, a kérdőíves felmérés eredményei megerősítették, hogy a tehetséggondozásban részt vevő tanulók gyakrabban élnek át flow-élményt is. Az észlelt autonómia szempontjából az interjúk során azt próbáltuk feltárni, hogy milyen szabadsága, döntési lehetősége van a diákoknak a tanulás során, ennek gyakorlati megvalósulásáról azonban csak ritka esetben (például választható feladatokról néhány tantárgyban) számoltak be a diákok, a kutatás második szakaszának kérdőíves eredményei pedig alátámasztották, hogy a tanulók nem érzékelnek e téren pozitív változást egy év elteltével sem. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a tanulói autonómia biztosítása nem jelenti a pedagógiai gyakorlat és tehetséggondozás szerves részét a vizsgált intézményekben.

Kutatásunk **második hipotézisében** az alulteljesítő és teljesítő tehetségesek közötti különbségeket igyekeztünk feltárni. Feltételeztük ugyanis, hogy azok a tanulók, akik úgy érzik, a tehetségük nem képes kibontakozni (alulteljesítő tehetségesek), motivációs szintjükben eltérnek azoktól, akik tehetségük fejlődését, kibontakozását megélik. Kutatásunk első szakaszában az alulteljesítők és teljesítők között a motivációs skálák közül mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban egyedül az extrinzik skálán találtunk különbséget; az eredmények azt jelzik, hogy az alulteljesítőkre inkább jellemző az extrinzik motiváció, ami a kutatások alapján összefügg a gyengébb iskolai teljesítménnyel. Bár a második mérés során már nem mutatkozott szignifikáns különbség az extrinzik motivációban az alulteljesítők és a teljesítők között (sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban), de a regressziós vizsgálatok eredményei azt jelzik, hogy a tanulmányi átlagot negatívan befolyásolja az extrinzik motiváció. Annak ellenére tehát, hogy ez a típusú motiváció nem differenciál alulteljesítők és teljesítők között, a tanulmányi eredményességet befolyásolja. Összességében azt mondhatjuk, hogy az alulteljesítők (akár a vizsgálati, akár a kontrollcsoportról van szó) a teljesítőkhez képest inkább tulajdonítják kontrollálhatatlan tényezőknek a kudarcaikat, jellemzőbb rájuk a viszonyító célorientáció, vagyis másokhoz viszonyítva határozzák meg saját kompetenciájukat, és tanulásukat inkább extrinzik tényezők befolyásolják, az öndetermináció magas szintje pedig kevésbé jellemző rájuk.

**Harmadik hipotézisünkben** a tanulási motivációk időbeli változását igyekeztünk feltárni, és abban bízunk, hogy a motivációk szintje növekvő tendenciát mutat majd a két mérés között eltelt időben. Az eredmények azt jelzik, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákok az összes mért változóban magasabb értéket értek el, és a különbség a kutatás második szakaszában is megmaradt (kivéve a teljesítménycélok esetében), de a különbségek mértéke csökkent. Hipotézisünk azonban nem igazolódott be, hiszen a tehetséggondozásban részt vevő diákok elsajátítási motivációja, eredmény célorientációja és viszonyító célorientációja is csökkent a második mérés idejére. Az elkerülő-elsajátítási célorientáció mértéke azonban sem a vizsgálati, sem a kontrollcsoportban nem csökkent szignifikánsan, illetve a tehetséggondozásban részt vevő diákok esetében az énhatékonyság terén sem mutatkozott szignifikáns változás. A csökkenő tendencia tehát szinte az összes mért változót érinti, növekedés egyetlen területen sem jelent meg. Csökkent továbbá az átélt flow-élmények szintje, a tanulók kitaratása, a tanórák észlelt kihívási szintje, az iskola és a tanulás iránti attitűdjük szintje a vizsgálati és a kontrollcsoportban egyaránt.

A kutatás **negyedik hipotézisében** a szülői támogatás jellegét és hatásait igyekeztünk megismerni a tanulási motivációkkal összefüggésben. A tanulói interjúk tanúsága szerint a diákok úgy vélik, a szüleik nyújtják a legtöbb támogatást számukra a tanulóshoz, de a szülők elvárásait kevésbé tartják meghatározónak, mivel elsősorban saját magukkal szemben támasztanak elvárásokat, önmaguk miatt és saját céljaik elérése érdekében tanulnak. Úgy tűnik, hogy a tehetséggondozásban részt vevő diákok szülei bíznak gyermekeikben a tanulás terén, mivel úgy élik meg, hogy nem igénylik a támogatásukat, és inkább akkor nyújtanak számukra segítséget, amikor gyermekük igényli azt. Sem a tanulói interjúk, sem a szülői kérdőívek eredményei nem támasztották alá, hogy a szülők az eredményekre fókuszálnának gyermekeikkel kapcsolatban, ráadásul sokkal inkább jutalmazták őket a jó eredményekért, semmint büntetik őket egy esetleges gyengébb teljesítményért, jutalmazási és büntetési stratégiájuknak pedig a szóbeliség a legjellemzőbb formája. Az eredmények tehát arra engednek következtetni, hogy a szülők nagyfokú autonómiát engednek gyermekeik számára, és gyermekeik ezt többnyire pontosan észlelik is.



# JAVASLAT A MINŐSÉGI TEHETSÉGMENTORÁLÁS MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSÉRE

Kutatásunk eredményei lehetővé teszik, hogy néhány javaslatot fogalmazzunk meg a tehetségmentorálás módszertani fejlesztéséhez is. A Minősített Tehetséggondozó Műhelyekben megvalósuló mentorprogram célja, hogy egyéni, személyes igényekhez illeszkedő mentori támogatásban részesítse azokat a kiemelkedő tehetségeket, akiknek tehetségük kibontakoztatásához speciális segítségre van szükségük.

Ennek keretében a tanulók egy tanéven át mentori segítséget kapnak tehetségük kibontakoztatásához a szaktárgyi tudás bővítése, a mentálhigiénié és a személyiségfejlesztés terén. A mentorprogram folyamatos, jól megtervezett, az egyén fejlődését a középpontba állító tehetséggondozó tevékenységet jelent, amellyel kapcsolatban érdemes kiemelni, hogy formájában, módszereiben eltér a versenyfelkészítéstől vagy a szakköri tevékenységtől a felkészítés jellege, időtartama és megvalósulási formája tekintetében.

Kutatásunk eredményei megerősítették, hogy **a pedagógusok által biztosított, személyre szabott támogatás kulcsfontosságú a tehetséggondozásban részt vevő tanulók fejlődése szempontjából**, ezt az egyéni bánásmódot igénylik és hasznosnak is tartják az érintettek. Interjúalanyaink szinte mindegyike pozitív kontextusban említett egy vagy több olyan pedagógust, akiről úgy véli, odafigyel rá, és támogatja őt a tanulásban.

A kérdőíves felmérés eredményei továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy nem minden tehetséggondozásban részt vevő diák rendelkezik magas szintű intrinzik motivációval (sőt, sokan közülük motiválatlanok), amelynek növelése, de legalábbis szinten tartása elvárható a tehetséggondozó programoktól. **Javasoljuk ezért, hogy a tehetségmentorálás céljai közé kerüljön be a motiváció növelése, az intrinzik motiváció erősítése – ennek érdekében célszerűnek tartjuk a tanulási motiváció folyamatba ágyazott mérését, önértékelését.**

Mindez sikeresen épülhetne azokra az (eltérő) intézményi gyakorlatokra, amelyek már a képzésbe való belépéskor a tanulók sajátosságainak megismerésére, tehetségük diagnosztizálására irányulnak. A kutatás eredményei rávilágítottak arra is, hogy **a tehetséggondozásban részt vevő diákok magas szintű önszabályozással jellemezhetők**, azaz önmagukat motiválják a tanulás során, és e téren meglehetősen tudatosak. **Erre a magas szintű önrányításra eredményesen lehet támaszkodni a tehetségmentorálás során, és tovább fokozható a diákok éhatékonysága is saját fejlődésük alakításában.**

Kutatásunk egyúttal azt is megerősítette, hogy a diákok a szakköri foglalkozásokban és a versenyekre való felkészítésben nem látják azt a motivációs lehetőséget, amelyet a tehetséggondozó programok szeretnének meg célozni.

A tanulók nem élik meg tehetséggondozásként az adott tehetséggondozó programban való részvételüket, így **minden olyan tehetségtámogató tevékenység, amely többet kínál a szakkörök és versenyfelkészítések formájában megvalósuló jelenlegi gyakorlatnál, növelheti éntudatosságukat, saját fejlődésükbe vetett hitüket és a tehetséggondozó programba való fokozottabb involválódásukat** – ehhez járulhat hozzá például a tehetségmentorálás is.

Egyúttal hangsúlyoznunk kell, hogy **az intrinzik tanulási motiváció növelése és magas szinten tartása érdekében nagyobb eredmény várható az egy évnél hosszabb időtartamra kiterjedő mentorálástól.**



# KUTATÁSMÓDSZERTANI REFLEXIÓK

Kutatásunk fő célja a tanulási motivációk alakulásának longitudinális vizsgálata volt, amelyet főként a tanulók megszólításával igyekeztünk teljesíteni. Ennek érdekében kvantitatív és kvalitatív elemzésre alkalmas módszereket, tanulói kérdőívet és interjút alkalmaztunk. A kutatás lebonyolítása mindezek segítségével olyan eredményekkel is járt, amelyek a kutatómódszertani szempontú módosítási lehetőségekre világítanak rá a kutatás folytatása vagy újragondolása során.

Tapasztalataink szerint **a tanulók fejlődésének nyomon követésére rövid periódusnak bizonyult az egy év.** Ahogy eredményeink rávilágítanak, a vizsgált diákok tanulási motivációjában több területen csökkenés mutatkozott az eltelt egy év során, illetve olyan változásokat tapasztaltunk, amelyekre nem számíthattunk a kutatás elején. Ezek a változások nagy valószínűséggel egy fejlődési folyamat aktuális állapotára tudnak csak rámutatni, és könnyen lehetséges, hogy a negatív vagy csökkenő tendenciájú eredmények további két-három év elteltével átcsapnak pozitív tendenciába.

Ennélfogva elhamarkodott lenne az a megállapítás, hogy a vizsgálatban részt vevő (akár a kontroll-, akár a vizsgálati csoportba tartozó) tanulók motivációinak valós fejlődési ívét sikerült feltárnunk, és nem mondhatjuk ki azt sem, hogy az intézményekben folyó pedagógiai gyakorlat (így akár a tehetséggondozó tevékenység) kedvezőtlen hatást gyakorol a tanulók motivációjának bizonyos területeire.

**Azt javasoljuk ezért, hogy a kutatás folytatásakor vagy újragondolásakor a teljes képzési időszak (4–6 év) vizsgálatára, évenkénti vagy nagyobb intervallumot felölelő mérésekkel kerüljön sor. A kutatás tapasztalatai alapján úgy véljük, az alkalmazott tanulói kérdőív alkalmas arra, hogy a vizsgált célcsoport minden évben ismételten kitöltse** – ez hozzásegíthetne minket ahhoz, hogy a tanulási motivációk változásának dinamikáját pontosabban is megismerjük.

Az általunk alkalmazott tanulói interjúk főként a kutatás első szakaszában hoztak érdekes eredményeket, a második felvételben kapott válaszok túlnyomórészt csak megerősítették az első felvétel eredményeit. **Nézetünk szerint az interjúk megismételt alkalmazása érdemi eredményekhez akkor vezethetne, ha legalább két-három év telne el a mérések között.**

Az alkalmazott mérőeszközök csak részben segítették elő az intézményi sajátosságok, az eltérő tehetséggondozó programok hatásainak feltárását. A kutatás tapasztalatai alapján azt javasoljuk, hogy **amennyiben a tehetséggondozó programok intézményi megvalósulásának elemzése is cél, intézményi esettanulmányokkal lehetne kiegészíteni a kutatási dizájnt: az esettanulmányok elkészítéséhez célszerűnek tartanánk**

**a tanulók és a szülők részvételével megvalósuló fókuszcsoporthoz tartozó interjúk lebonyolítását, valamint az intézmény vezetőjével és a tehetséggondozásba bevont pedagógusokkal történő egyéni interjúk felvételét.**


Kutatásunk tervezésekor a legnagyobb nehézséget **a tanulói célcsoportok meghatározása** jelentette, mivel nem állt rendelkezésünkre olyan elfogadott szempontrendszer, amelynek segítségével a „tehetséges” és „nem tehetséges” diákok csoportjai azonosíthatók, egymástól elkülöníthetők lennének. Ezért hoztuk meg azt a döntést, hogy a tehetséggondozásban részt vevő és részt nem vevő diákokat vizsgáljuk, de még ez a meghatározás is problémákat vethet fel, mivel korántsem biztos, hogy csak abban a 203 intézményben folyik valamilyen tehetséggondozó program, amelyeket a kutatás kezdetén megszólítottunk.

**A kutatás esetleges kiterjesztése során ezért szükségesnek tartjuk a tehetséggondozás szempontjából releváns tanulói célcsoportok és/vagy tehetséggondozó intézmények pontos azonosítását és kiválasztásuk egyértelmű indoklását.**

# HIVATKOZOTT IRODALOM

- ALBAILI, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving an underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 31, (2), pp. 107–120.
- ALTUN, F., YAZICI, H. (2015). Gifted and Nongifted Students' Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement. *Croatian Journal of Education*, 16, (4), pp. 1031–1054.
- American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education (2017). *Top 20 Principles from psychology for Pre-K to 12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning*. Retrieved from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 07. 29.)
- ASSOULINE, S. G., COLANGELO, N., IHRIG, D., FORSTADT, L. (2006). Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 50, (4), pp. 283–294.
- CASTEJÓN, J. L., GILAR, R., VEAS, A., MIÑANO, P. (2016). Differences in Learning Strategies, Goal Orientations, and Self-Concept between Overachieving, Normal-Achieving, and Underachieving Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 7.
- CLINKENBEARD, P. R. (1996). Research on motivation and the gifted: Implications for identification, programming, and evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 40, (4), pp. 220–221.
- CURY, F., ELLIOT, A. J., DA FONSECA, D., MOLLER, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 4, pp. 666–679.
- CZEIZEL Endre (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1985). Emergent motivation and the evolution of the self. *Advances in motivation and achievement*, 4, pp. 93–119.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, RATHUNDE, K., WHALEN, S. (1997). *Talented teenagers – the roots of success and failure*, Cambridge, Cambridge University Press
- DECI, E. L., MOLLER, A. C. (2005). The concept of competence: A strating place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. ELLIOT, C. S. DWECK (eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, Guilford Press, pp. 579–597.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N. Y.: Plenum Press

- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- DWECK, C. S. (2015). *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*, Budapest, HVG könyvek
- ELLIOT, A. J., CHURCH, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 218–232.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration and Application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 3. pp. 613–628.
- EMERICK, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, (3), pp. 140–146.
- GAGNÉ, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29, (3), pp. 102–113.
- GAGNÉ, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5, (1), pp. 5–19.
- GOO, Y., YANG, Y. (2013). A Comparison Study of Learning Style, Self-regulated Learning and Learning Flow between Gifted and Normal Student. *Journal of Gifted/Talented Education*, 23, (2), pp. 177–191.
- GOTTFRIED, A. E., GOTTFRIED, A. W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation. *Gifted Child Quarterly*, 48, (2), pp. 121–132.
- GYARMATHY ÉVA (2006). *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest
- HELLER, K. A., ZIEGLER, A. (1996). Gender Differences in Mathematics and the Sciences: Can Attributional Retraining Improve the Performance of Gifted Females? *Gifted Child Quarterly*, 40, pp. 200–210.
- KÓ NATASA, PAJOR Gabriella, SZABÓ MÓNKA (2017). Motiváció. In N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ ÉVA (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, Osiris Kiadó, Budapest, pp. 303–346.
- LEE, N., PAIK, S. (2014). Research on 'Flow' and Creativity as Observed in the Daily Lives of Science-Gifted Students. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 34, (2), pp. 147–153.
- LEPPER, M. R., CORPUS, J. H., IYENGAR, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations In The Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, pp. 184–196.
- LÜFTENEGGER, M., KOLLMAYER, M., BERGSMANN, E., JÖSTL, G., SPIEL, C., SCHÖBER, B. (2015). Mathematically gifted students and high achievement: The role of motivation and classroom structure. *High Ability Studies*, 26, (2), pp. 227–243.
- MÖNKES, F. J., MASON, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. In HELLER, K. A., MÖNKES, F. J., STERNBERG, R. J., SUBORÓTNIK, R. F. (eds.) *International handbook of giftedness and talent*, Oxford, Elsevier Science, pp. 587–594.
- OLÁH Attila (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*, Trefort Kiadó, Budapest
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. M., KULIEKE, M. J., KRASNEY, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, pp. 347–352.
- PAJOR Gabriella (2013). *Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs elmélet tükrében*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- PARAJES, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 325–344.

- 
- PÉREZ, P. M., COSTA, J. C., CORBÍ, R. G. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, (1), pp. 48–60.
- PRECKEL, F., BRUNNER, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted Talented Int.*, 30, pp. 68–84.
- REA, D. (2000). Optimal motivation for Talent Development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, (2), pp. 187–216.
- RENZULLI, J. S. (1984). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge
- STERNBERG, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*, Oxford, Elsevier Science, pp. 55–66.
- STIPEK, D., GRALINSKI, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, pp. 361–371.
- SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., WORRELL, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12, (1), pp. 3–54.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. In STERNBERG, DAVIDSON (eds.): *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 21–52.
- WEINER. B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1. pp. 3–25.

# MELLÉKLETEK

## 1. melléklet: A kutatás első szakaszában használt tanulói kérdőív

### **Kedves Diák!**

Az alábbi kérdőív segítségével szeretnénk többet megtudni a motivációról, vagyis arról, mi miatt tanulsz szívesebben, mi segít Neked az iskolai feladatok teljesítésében, és általában hogyan éled meg az iskolai feladatokat. Arra kérünk, olvasd el figyelmesen az összes állítást, és a megadott válaszlehetőségek segítségével jelöld meg, mennyire tartod azokat jellemzőnek önmagadra! Fontos, hogy tudd, nincsenek jó vagy rossz válaszok, a Te érzéseidre, benyomásaidra vagyunk csak kíváncsiak. A kérdőív kitöltése név nélkül történik, de arra fogunk kérni, hogy adj meg számunkra egy speciális kódot, amellyel egy későbbi időpontban történő ismételt kitöltésre szeretnénk majd megkérni. Ezzel a kóddal lehetővé válik, hogy a két különböző időpontban kitöltött kérdőívedet össze tudjuk hasonlítani, ugyanakkor a kódod alapján mi nem fogjuk tudni a nevedhez kötni a válaszaidat.

A kérdőív kitöltése körülbelül 45 percet vesz igénybe. Amennyiben valamelyik állítást nem érted, kérj segítséget a kitöltésben segítő tanárodtól!

Válaszaidat előre is köszönjük:

*Dr. Gaskó Krisztina és Dr. Pajor Gabriella kutatók*

\* \* \*

**1. Most egy kódot szeretnénk kérni Tőled,** amelyet a következő adataidból kell létrehoznod:

- 1) *édesanyád születési (leánykori) családnevének utolsó két betűje,*
- 2) *a Te születési helyed utolsó két betűje,*
- 3) *a Te születésnapod két számjeggyel* (amennyiben egyjegyű ez a szám, abban az esetben 0-t írj elé, tehát ha például 2-án születted, akkor a kódodban a „02” fog szerepelni).  
Például, ha édesanyád leánykori családneve Kovács volt, Te Budapesten és március 2-án születted, akkor a Te kódod: CSST02.

Kódom:

\* \* \*

Először arra kérünk, válaszolj az alábbi kérdésekre!

**2. Mi az iskolád neve?** Kérünk, válaszd ki az alábbiak közül (az intézmények nevét ábécésorrendben találod)! [Intézménylista a legördülő menüben.] **Ha nem találsz az iskoládat a felsorolásban, kérünk, add meg itt szövegesen!**

**3. Mikor kezdted meg a tanulmányaidat az iskolában?**

- 2017 szeptemberében
- 2017 szeptembere előtt

**4. Mi a nemed?**

- fiú
- lány

**5. Hányadik évfolyamra jársz?** Kérünk, az évfolyamodnak megfelelő számmal válaszolj!

**6. Részt veszel valamilyen tehetségdonozó programban az iskolában? Ha igen, milyen területen?** (Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyenben
- Sport
- Művészeti
- Természettudományos
- Humán tudományterületi (magyar nyelv és irodalom, történelem)
- Idegen nyelvi
- Egyéb: .....

**7. Az alábbi, tanórán kívüli foglalkozások közül melyeken veszel részt rendszeresen az iskolában?** (Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyenben
- Művészeti szakkör, foglalkozás
- Sportfoglalkozás, edzés

- Tanulmányi versenyre felkészítő foglalkozás
- Tantárgyi fakultációs foglalkozás
- Tantárgyhoz kapcsolódó szakköri foglalkozás
- Egyéni fejlesztés
- Egyéb: .....

**8. Az alábbi, iskolán kívüli foglalkozások közül melyeken veszel részt rendszeresen?**

(Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyeneken
- Művészeti szakkör, foglalkozás
- Sportfoglalkozás, edzés
- Egyéni különóra magántanárnál
- Csoportos különóra magántanárnál
- Egyéb: .....

**9. Kérjük, értékeld, hogy tanulmányi eredményeid alapján hova tartozónak gondold magad!**

- a diákok többségénél jobbak az eredményeim
- a diákok többségéhez hasonlóak az eredményeim
- a diákok többségénél rosszabbak az eredményeim

**10. Tavaly év végén milyen volt a tanulmányi átlagod?**

- 4,5 vagy annál jobb
- 4,0 és 4,4 közötti
- 3,5 és 3,9 közötti
- 3,0 és 3,4 közötti
- 2,5 és 2,9 közötti
- 2,5-nél gyengébb

**11. Ki segít vagy kik segítenek Neked a tanulásban, az iskolai vagy iskolán kívüli feladatokra, szakkörökre, foglalkozásokra, különórákra való felkészülésben?**

(Többet is megjelölhetsz.)

- Nem segít senki
- Egyik vagy mindkét szülőm
- Más felnőtt családtagom vagy családtagjaim
- Testvérem vagy testvéreim
- Barátom vagy barátaim az osztályomból
- Barátom vagy barátaim az osztályomon kívülről
- Magántanár vagy magántanárok
- Egyéb: .....

\* \* \*



Az alábbiakban több mondatot fogsz olvasni, és azt kell eldöntened, hogy azok mennyire igazak Rád. Kérünk, hogy mindegyikre őszintén válaszolj, mert a kutatásunk szempontjából mindegyik fontos!

## 12. Kérünk, válaszolj az alábbi állításokra a szerint, hogy azok mennyire jellemzők Rád!

- 1 = Egyáltalán nem jellemző
- 2 = Többnyire nem jellemző
- 3 = Néha jellemző
- 4 = Többnyire jellemző
- 5 = Teljes mértékben jellemző

1.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy belemerülök abba, amit csinálok.	
2.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	
3.	A sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok, gyakorolok.	
4.	A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	
5.	Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	
6.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, hogy megtudjam, helyesen gondolom-e vagy sem.	
7.	Pontosan úgy kell végrehajtanunk a feladatokat, ahogyan azt a tanár akarja.	
8.	Kudarccok után elmegy a kedvem a tanulástól, gyakorlástól.	
9.	Szeretek tanulni, az iskolai feladatokkal foglalkozni.	
10.	Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	
11.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert így a tanáraink jó tanulónak tartanak engem.	
12.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy világosan tudom, mit kell tennem.	
13.	Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	
14.	Azért tanulok, hogy elkerüljem az osztálytársaiménál gyengébb teljesítményt.	
15.	Az órákon gyakran unatkozom.	
16.	Ha gyengén teljesítek, annak általában az az oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	
17.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert ezt várják el tőlem.	
18.	Jó jegyek szerzésére törekszem.	
19.	Képes lennék jobb tanulmányi eredmény elérésére.	
20.	Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.	
21.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert szégyellem magam, ha nem próbálok meg.	
22.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy izgalmas próbatétel számomra, és élvezem, hogy tudom csinálni, amit kell.	
23.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.	
24.	Szabadon felszólalhatok, vitába bonyolódhatok, ha valamivel nem értek egyet.	
25.	Az iskolában nem tanulunk semmi érdekeset.	
26.	A kudarcaimnak az az oka, hogy nem elég jók a képességeim.	
27.	Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	

28.	Szeretek iskolába járni.	
29.	Szüleim szerint képes lennék jobban tanulni.	
30.	Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	
31.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert szeretném, ha a tanárom szép dolgokat mondana rólam.	
32.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	
33.	Az iskolában bátorítanak arra, hogy önállóan gondolkodjunk.	
34.	A sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	
35.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy úgy érzem, meg tudok felelni a helyzet követelményeinek.	
36.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert igazán rosszul érzem magam a bőrömben, ha rosszul szerepelek.	
37.	Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	
38.	Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban.	
39.	Van lehetőségünk arra, hogy az órai munka során önálló döntéseket hozzunk.	
40.	Úgy érzem, a sikereim gyakran olyan dolgokon múlnak, amelyekre nincs befolyásom.	
41.	Ha valami nem sikerül, megteszek mindent azért, hogy legközelebb sikerüljön.	
42.	Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk.	
43.	Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	
44.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert ezt várják el tőlem.	
45.	Az iskolában igyekszem minél nagyobb tudásra szert tenni.	
46.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert igazán büszke vagyok magamra, ha jól végzem az iskolai munkámat.	
47.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy élvezem az élményt és képességeim használatát.	
48.	Gyakran vagyunk lemaradva a tanulásban, ezért sietnünk kell az anyaggal.	
49.	Sokszor érzem úgy, hogy nem tehetek arról, ha egy feladatot nem sikerül teljesítenem.	
50.	A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.	
51.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert különben bajba kerülök.	
52.	Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	
53.	Amikor az iskolában vagyok és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy amit a legtöbb esetben csinálnom kell, az izgalmas kihívást jelent a számomra.	
54.	Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet.	
55.	Jól teljesítek, mert számomra könnyűek a feladatok.	
56.	Ha rosszul teljesítek, összeszedem magam és többet tanulok, gyakorolok.	
57.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert azt szeretném, hogy a többi diák okosnak tartson.	
58.	Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	
59.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert fontos számomra, hogy jól szerepeljek az iskolában.	
60.	Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.	

61.	Ötletességemnek köszönhetően tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	
62.	Az órákon nincs időnk a feladatokat saját tempónkban megoldani.	
63.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy akkor is csinálnám, ha nem kellene.	
64.	Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	
65.	Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	
66.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert nehéz kérdésekre felelni, szórakoztató.	
67.	Csak azt csinálhatjuk az órán, amit a tanárunk mond.	
68.	Ha nem sikerül az, amit terveztem, nem esek kétségbe, és újra próbálkozom.	
69.	Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el.	
70.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert élvezem, hogy jól végzem az iskolai feladataimat.	
71.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy az idő múlását nagyon lassúnak érzem.	
72.	A kudarcainak az az oka, hogy a feladatok túl nehezek számomra.	
73.	Azért tanulok, hogy fejlődjek.	
74.	El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	
75.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert fontos számomra, hogy megpróbáljak válaszolni az órán feltett nehéz kérdésekre.	
76.	Az órai feladatok nem kötik le a figyelmemet.	
77.	Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.	
78.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok.	
79.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert lehet, hogy jutalmat kapok ezért.	
80.	Azért tanulok, hogy fejlődjek.	
81.	El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	
82.	Igyekszem elkerülni a helytelen feladatmegoldást.	
83.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert élvezem, hogy nehéz kérdésekre válaszolhatok.	
84.	Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.	
85.	Tanáraim szerint képes lennék jobban tanulni.	
86.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, szeretem az ilyen alkalmakat.	
87.	Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	
88.	Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.	

*Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet, és minden kérdésünkre őszintén válaszoltál!*

## 2. melléklet: A kutatás második szakaszában használt tanulói kérdőív

### Kedves Diák!

Tavaly ősszel egy olyan kérdőív kitöltésében vettél részt, amellyel a motivációról szeretnénk volna többet megtudni, vagyis arról, mi miatt tanulsz szívesebben, mi segít Neked az iskolai feladatok teljesítésében, és általában hogyan éled meg az iskolai feladatokat. Ez a kérdőív a tavalyi kérdőív megismétlése, amely egyetlen kérdéssel egészült ki az előzőhöz képest. A kérdőív mostani kitöltése abban segíti a kutatásunkat, hogy a kitöltő diákok válaszainak összehasonlításával pontosabb képet kapjunk arról, hogy a felmérésben részt vevő iskolák milyen hatást gyakorolnak a tanulók motivációjára, a tanuláshoz, a feladatokhoz való hozzáállásukra.

Arra kérünk, olvasd el figyelmesen az összes állítást, és a megadott válaszlehetőségek segítségével jelöld meg, mennyire tartod azokat jellemzőnek önmagadra! Fontos, hogy tudd, nincsenek jó vagy rossz válaszok, a Te érzéseidre, benyomásaidra vagyunk csak kíváncsiak. A kérdőív kitöltése név nélkül történik, de ezúttal is arra fogunk kérni, hogy add meg számunkra azt a speciális kódot; ezzel lehetővé válik, hogy a két különböző időpontban kitöltött kérdőívedet össze tudjuk hasonlítani, ugyanakkor a kódod alapján mi nem fogjuk tudni a nevedhez kötni a válaszaidat.

A kérdőív kitöltése körülbelül 45 percet vesz igénybe. Amennyiben valamelyik állítást nem érted, kérj segítséget a kitöltésben segítő tanárodtól!

Válaszaidat előre is köszönjük:

*Dr. Gaskó Krisztina és Dr. Pajor Gabriella kutatók*

\* \* \*

### 1. **Most egy kódot szeretnénk kérni Tőled, amelyet a következő adataidból kell létrehoznod:**

- 1) *édesanyád születési (leánykori) családnevének utolsó két betűje,*
- 2) *a Te születési helyed utolsó két betűje,*
- 3) *a Te születésnapod két számjeggyel* (amennyiben egyjegyű ez a szám, abban az esetben 0-t írsz elé, tehát ha például 2-án születtél, akkor a kódodban a „02” fog szerepelni).

Például, ha édesanyád leánykori családneve Kovács volt, Te Budapesten és március 2-án születtél, akkor a Te kódod: CSST02.

Kódom:

\* \* \*

Először arra kérünk, válaszolj az alábbi kérdésekre!

**1. Mi az iskolád neve?** Kérünk, válaszd ki az alábbiak közül (az intézmények nevét ábécé-sorrendben találod)! [Intézménylista legördülő menüben] **Ha nem találsz az iskoládat a felsorolásban, kérünk, add meg itt szövegesen!**

**2. Mikor kezdted meg a tanulmányaidat az iskolában?**

- 2017 szeptemberében
- 2017 szeptembere előtt

**3. Mi a nemed?**

- fiú
- lány

**4. Hányadik évfolyamra jársz?** Kérünk, az évfolyamodnak megfelelő számmal válaszolj!

**5. Részt veszel valamilyen tehetséggondozó programban az iskolában? Ha igen, milyen területen?** (Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyenben
- Sport
- Művészeti
- Természettudományos
- Humán tudományterületi (magyar nyelv és irodalom, történelem)
- Idegen nyelvi
- Egyéb: .....

**7. Az alábbi, tanórán kívüli foglalkozások közül melyeken veszel részt rendszeresen az iskolában?** (Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyenben
- Művészeti szakkör, foglalkozás
- Sportfoglalkozás, edzés
- Tanulmányi versenyre felkészítő foglalkozás
- Tantárgyi fakultációs foglalkozás
- Tantárgyhoz kapcsolódó szakköri foglalkozás
- Egyéni fejlesztés
- Egyéb: .....

**8. Az alábbi, iskolán kívüli foglalkozások közül melyeken veszel részt rendszeresen?** (Többet is megjelölhetsz.)

- Nem veszek részt ilyenben
- Művészeti szakkör, foglalkozás
- Sportfoglalkozás, edzés
- Egyéni különóra magántanárnál
- Csoportos különóra magántanárnál
- Egyéb: .....

**9. Kérjük, értékelj, hogy tanulmányi eredményeid alapján hova tartozónak gondold magad!**

- a diákok többségénél jobbak az eredményeim
- a diákok többségéhez hasonlóak az eredményeim
- a diákok többségénél rosszabbak az eredményeim

**10. Tavaly év végén milyen volt a tanulmányi átlagod?**

- 4,5 vagy annál jobb
- 4,0 és 4,4 közötti
- 3,5 és 3,9 közötti
- 3,0 és 3,4 közötti
- 2,5 és 2,9 közötti
- 2,5-nél gyengébb

**11. Ki segít vagy kik segítenek Neked a tanulásban, az iskolai vagy iskolán kívüli feladatokra, szakkörökre, foglalkozásokra, különórákra való felkészülésben?**

(Többet is megjelölhetsz.)

- Nem segít senki
- Egyik vagy mindkét szülőm
- Más felnőtt családtagom vagy családtagjaim
- Testvérem vagy testvéreim
- Barátom vagy barátaim az osztályomból
- Barátom vagy barátaim az osztályomon kívülről
- Magántanár vagy magántanárok
- Egyéb: .....

**12. Kérünk, gondold végig, hogy az előző tanévhez képest miben tapasztalsz változást az alábbiak közül!** Ha az idei tanévet jobbnak érzed, akkor „igennel” válaszolj, ha az előző tanévet érzed jobbat, akkor „nemmel”, és ha nem tapasztalsz változást, akkor a „nincs változás” választ jelöld meg!

1.	Ebben a tanévben érdekesebbek az órák és az iskolai foglalkozások, mint az előző tanévben.	
2.	Ebben a tanévben érdekesebb feladatokat kapok, mint az előző tanévben.	
3.	Ebben a tanévben több támogatást kapok a tanáraimtól, mint az előző tanévben.	
4.	Ebben a tanévben több támogatást kapok a szüleimtől, mint az előző tanévben.	
5.	Ebben a tanévben több támogatást kapok az osztálytársaimtól/iskolátársaimtól, mint az előző tanévben.	
6.	Ebben a tanévben több sikerélmény ért, mint az előző tanévben.	
7.	Ebben a tanévben gyakrabban tapasztalom, hogy élvezem a feladatokat, mint az előző tanévben.	
8.	Ebben a tanévben több önálló feladatot kapok, mint az előző tanévben.	
9.	Ebben a tanévben nagyobb elvárásokat tapasztalok a tanárain részéről, mint az előző tanévben.	
10.	Ebben a tanévben nagyobb elvárásokat tapasztalok a szüleim részéről, mint az előző tanévben.	

Az alábbiakban több mondatot fogsz olvasni, és azt kell eldöntened, hogy azok mennyire igazak Rád. Kérünk, hogy mindegyikre őszintén válaszolj, mert a kutatásunk szempontjából mindegyik fontos!

Kérünk, válaszolj az alábbi állításokra a szerint, hogy azok mennyire jellemzőek Rád!

1 = Egyáltalán nem jellemző

2 = Többnyire nem jellemző

3 = Néha jellemző

4 = Többnyire jellemző

5 = Teljes mértékben jellemző

1.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy belemerülök abba, amit csinálok.	
2.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	
3.	A sikereimet annak köszönhetem, hogy sokat tanulok, gyakorolok.	
4.	A jó teljesítmény a legfontosabb a számomra.	
5.	Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	
6.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, hogy megtudjam, helyesen gondolom-e vagy sem.	
7.	Pontosan úgy kell végrehajtanunk a feladatokat, ahogyan azt a tanár akarja.	
8.	Kudarok után elmegy a kedvem a tanulástól, gyakorlástól.	
9.	Szeretek tanulni, az iskolai feladatokkal foglalkozni.	
10.	Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem.	
11.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert így a tanárim jó tanulónak tartanak engem.	
12.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy világosan tudom, mit kell tennem.	
13.	Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	
14.	Azért tanulok, hogy elkerüljem az osztálytársaiménál gyengébb teljesítményt.	
15.	Az órákon gyakran unatkozom.	
16.	Ha gyengén teljesítek, annak általában az az oka, hogy nem gyakoroltam eleget.	
17.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert ezt várják el tőlem.	
18.	Jó jegyek szerzésére törekszem.	
19.	Képes lennék jobb tanulmányi eredmény elérésére.	
20.	Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.	
21.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert szégyellem magam, ha nem próbálok meg.	
22.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy izgalmas próbatétel számomra, és élvezem, hogy tudom csinálni, amit kell.	
23.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.	

24.	Szabadon felszólalhatok, vitába bonyolódhatok, ha valamivel nem értek egyet.	
25.	Az iskolában nem tanulunk semmi érdekeset.	
26.	A kudarcaimnak az az oka, hogy nem elég jók a képességeim.	
27.	Bosszant, ha valamit nem vagyok képes megérteni.	
28.	Szeretek iskolába járni.	
29.	Szüleim szerint képes lennék jobban tanulni.	
30.	Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	
31.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, Mert szeretném, ha a tanárom szép dolgokat mondana rólam.	
32.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	
33.	Az iskolában bátorítanak arra, hogy önállóan gondolkodjunk.	
34.	A sikereimet a jó képességeimnek köszönhetem.	
35.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy úgy érzem, meg tudok felelni a helyzet követelményeinek.	
36.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert igazán rosszul érzem magam a bőrömben, ha rosszul szerepelek.	
37.	Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	
38.	Rossz érzés, ha nem tudok válaszolni egy kérdésre a dolgozatban.	
39.	Van lehetőségünk arra, hogy az órai munka során önálló döntéseket hozzunk.	
40.	Úgy érzem, a sikereim gyakran olyan dolgokon múlnak, amelyekre nincs befolyásom.	
41.	Ha valami nem sikerül, megteszek mindent azért, hogy legközelebb sikerüljön.	
42.	Az iskolában érdekes dolgokat tanulunk.	
43.	Az a célom, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	
44.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert ezt várják el tőlem.	
45.	Az iskolában igyekszem minél nagyobb tudásra szert tenni.	
46.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert igazán büszke vagyok magamra, ha jól végzem az iskolai munkámat.	
47.	Amikor az iskolában vagyok és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy élvezem az élményt és képességeim használatát.	
48.	Gyakran vagyunk lemaradva a tanulásban, ezért sietnünk kell az anyaggal.	
49.	Sokszor érzem úgy, hogy nem tehetek arról, ha egy feladatot nem sikerül teljesítenem.	
50.	A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.	
51.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert különben bajba kerülök.	
52.	Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	



53.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy amit a legtöbb esetben csinálnom kell, az izgalmas kihívást jelent a számomra.	
54.	Van lehetőségem arra, hogy elmondjam az órán a véleményemet.	
55.	Jól teljesítek, mert számomra könnyűek a feladatok.	
56.	Ha rosszul teljesítek, összeszedem magam, és többet tanulok, gyakorolok.	
57.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert azt szeretném, hogy a többi diák okosnak tartson.	
58.	Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	
59.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert fontos számomra, hogy jól szerepeljek az iskolában.	
60.	Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.	
61.	Ötletességemnek köszönhetően, tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	
62.	Az órákon nincs időnk a feladatokat saját tempónkban megoldani.	
63.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy akkor is csinálnám, ha nem kellene.	
64.	Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	
65.	Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	
66.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert nehéz kérdésekre felelni, szórakoztató.	
67.	Csak azt csinálhatjuk az órán, amit a tanárunk mond.	
68.	Ha nem sikerül az, amit terveztem, nem esek kétségbe, és újra próbálkozom.	
69.	Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el.	
70.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert élvezem, hogy jól végzem az iskolai feladataimat.	
71.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy az idő múlását nagyon lassúnak érzem.	
72.	A kudarcaimnak az az oka, hogy a feladatok túl nehezek számomra.	
73.	Azért tanulok, hogy fejlődjek.	
74.	El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	
75.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert fontos számomra, hogy megpróbáljak válaszolni az órán feltett nehéz kérdésekre.	
76.	Az órai feladatok nem kötik le a figyelmemet.	
77.	Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.	
78.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, hogy folyamatosan érzem, hogy jól mennek a dolgok.	
79.	Azért próbálok meg jól szerepelni az iskolában, mert lehet, hogy jutalmat kapok ezért.	

80.	Azért tanulok, hogy fejlődjek.	
81.	El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	
82.	Igyekszem elkerülni a helytelen feladatmegoldást.	
83.	Az órán feltett nehéz kérdésre azért próbálok válaszolni, mert élvezem, hogy nehéz kérdésekre válaszolhatok.	
84.	Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.	
85.	Tanáraim szerint képes lennék jobban tanulni.	
86.	Amikor az iskolában vagyok, és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor általában véve azt mondhatom, szeretem az ilyen alkalmakat.	
87.	Igyekszem minél jobban belemélyedni a tananyagba.	
88.	Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.	

*Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet, és minden kérdésünkre őszintén válaszoltál!*

### 3. melléklet: A kutatás első szakaszában használt, félig strukturált tanulói interjú kérdéssora

#### Szóbeli tájékoztatás szövege

Szervusz!

Pajor Gabriella/Gaskó Krisztina vagyok, annak a kutatócsoportnak az egyik tagja, amelyik azt a tanulási motivációval kapcsolatos kutatást irányítja, amelyikben a te osztályod is részt vett. Biztosan emlékszel arra a kérdőívre, amit januárban töltöttél ki. Most hasonló témákban szeretnék beszélgetni veled. A beszélgetés legfeljebb 60 percig fog tartani. A beszélgetésről jegyzeteket és – amennyiben szüleid beleegyeztek – hangfelvételt fogok készíteni, ezeket a kutatás során felhasználjuk anélkül, hogy a Te nevedet megemlítenénk. A beszélgetés során bármikor dönthetsz úgy, hogy nem szeretnéd tovább folytatni. Jelezd, és akkor abbahagyjuk az interjút. Ha szünetet szeretnél tartani, akkor is szólj nyugodtan. Ha van valami kérdésed, tedd fel nyugodtan.

#### 1. A tanulás és tanítás szerepe a tanulók motivációjában

- kihívások és kreatív feladatok a tanítási órán és azon kívül
  - unalom a tanulás alatt
  - autonómia iránti igény megjelenése
  - tanórán kívüli tevékenységek köre
- Miért pont ebbe az iskolába jelentkeztél? (érinteni: kinek a döntése volt a jelentkezés)
  - Hogy érzed magad ebben az iskolában? Miben más, mint az általános/előző iskolád?
  - Meg tudnád fogalmazni, hogy miért tanulsz? Miért fontos neked a tanulás?

- Az iskolai feladatokat (órai) milyennek találod? (érinteni: nehéz/könnyű, érdekes/unalmas, egyszerű/komplex, segít a fejlődésben)
- Előfordul, hogy unatkozol az órákon? Melyiken? Melyiken nem? Miért?
- Az órán kívüli feladatokat (például házi) milyenek? Milyen házi feladatokkal foglalkozol szívesen?
- Mennyire van választási lehetőség abban, mit és hogyan akarsz tanulni? (példákat kérni) Számodra mennyire fontos, hogy választhatsz ezekben?
- Milyen gyakran fordul elő, hogy teljesen belemélyedsz egy iskolai feladatba (mert annyira magával ragad)? Például...
- A tanáraitok bátorítanak arra, hogy önállóan dolgozzatok, oldjatok meg feladatokat? (példákat kérni)
- Milyen feladatokkal foglalkozol szívesen egyedül, akár órákon át? (példákat kérni)
- Az iskolán kívül mivel foglalkozol szívesen, jársz különóra, szakkörre stb.?

## 2. Sikerek és kudarcok

- mit jelentenek számukra
- kudarcot hogyan élik meg, kérnek-e és kitől segítséget
- minek tulajdonítják a sikereket, kudarcokat
- Számodra mi jelenti a sikert az iskolában? Tudnál konkrét példát mondani?
- ...és a kudarcot? Tudnál erre is egy konkrét példát mondani?
- Mit gondolsz, min múlik az iskolai sikered, min a kudarcod?
- Ezt mindig így gondoltad, vagy változott a véleményed? (ennek a kérdésnek a célja, hogy azt megtudjuk, vajon az iskola változtatott-e a sikerek, kudarcok megítélésén)
- A tanárok hogyan reagálnak a sikereidre? És a kudarcaidra? (kudarccal kapcsolatban a támogatás, segítség formájára kérdezni)
- Szüleid hogyan reagálnak a sikereidre? És a kudarcaidra? Ők mit várnak el Tőled elsősorban?

## 3. Társas támogatás hatása a motivációra

- otthoni környezet: szülők, testvérek, egyéb rokonok hatása
- iskolai környezet: tanárok és iskolatársak hatása
- a közösségben való helyzetük, ennek hatása a motivációjukra
- kedvenc tanárok: miért?
- Szüleid hogyan támogatják a tanulásodat? (érinteni: jegyek iránt vagy fejlődés iránt érdeklődnek, ha éppen nem megy valami, hogyan segítik, mivel biztatják)
- Testvérek hogyan támogatják a tanulásodat? (érinteni: ha idősebbek, ugyanoda járnak/jártak-e, szoktak-e együtt tanulni)
- A tanáraid hogyan igyekeznek ösztönözni a tanulásban? Milyen célokat tartanak fontosnak? Hogyan (milyen formában, eszközökkel) értékelik a teljesítményedet? (érinteni: jegyek, versenyek, egyéni fejlődés, a feladatokba való elmélyedés, nem lemaradni) Indoklást kérünk mindenhez. (miből gondolja)
- Hogy érzed magad az osztályodban? Hogyan jellemeznéd a jelenlegi helyzetet az osztályodban? (érinteni: kik a barátai, ők hasonlóan gondolkodnak-e a tanulásról)

- Gondolj a kedvenc tanárodra/tanáraidra! Miért kedveled őket? (érinteni: hogyan segíti az adott tanár az ő fejlődését/tanulását)
- Ki az, aki a környezetben leginkább ösztönöz, inspirál a tanulásra? Hogyan teszi ezt?
- Ki az, aki a környezetben a legtöbb támogatást nyújtja Neked a tanuláshoz? Hogyan teszi ezt?

## 4. melléklet: A kutatás második szakaszában használt, félig strukturált tanulói interjú kérdéssora

Szervusz!

Pajor Gabriella/Gaskó Krisztina vagyok, annak a kutatócsoportnak az egyik tagja, amelyik azt a tanulási motivációval kapcsolatos kutatást irányítja, amelyikben a te osztályod is részt vett. Biztosan emlékszel arra a kérdőívre, amit januárban töltöttél ki. Most hasonló témákban szeretnék beszélgetni veled. A beszélgetés legfeljebb 40 percig fog tartani. A beszélgetésről hangfelvételt fogok készíteni, ezeket a kutatás során felhasználjuk anélkül, hogy a Te nevedet megemlítenénk. A beszélgetés során bármikor dönthetsz úgy, hogy nem szeretnéd tovább folytatni. Jelezd, és akkor abbahagyjuk az interjút. Ha szünetet szeretnél tartani, akkor is szólj nyugodtan. Ha van valami kérdésed, tedd fel nyugodtan.

### 1. A tanulás és tanítás szerepe a tanulók motivációjában

- Hogy érzed magad ebben az iskolában? Miben más, mint az általános/előző iskolád? Az előző tanévhez képest az ide tanévedet milyennek látod?
- Meg tudnád fogalmazni, hogy miért tanulsz? Miért fontos neked a tanulás?
- Az iskolai feladatokat (órai) milyennek találod? (érinteni: nehéz/könnyű, érdekes/unalmas, egyszerű/komplex, segít a fejlődésben)
- Előfordul, hogy unatkozol az órákon? Melyiken? Melyiken nem? Miért?
- Az órán kívüli feladatokat (például házi) milyenek? Milyen házi feladatokat szeretsz?
- Mennyire van választási lehetőség abban, mit és hogyan akarsz tanulni? (példákat kérni) Számodra mennyire fontos, hogy választhatsz ezekben?
- Milyen gyakran fordul elő, hogy teljesen belemélyedsz egy iskolai feladatba (mert annyira magával ragad)? Például...
- A tanáraitok bátorítanak arra, hogy önállóan dolgozzatok, oldjatok meg feladatokat? (példákat kérni)
- Az iskolán kívül mivel foglalkozol szívesen, jársz különóra, szakköre stb.?

### 2. Sikerek és kudarcok

- Számodra mi jelenti a sikert? Tudnál konkrét példát mondani?
- ...és a kudarcot? Tudnál erre is konkrét példát mondani?

- Ebben a suliban több sikert/kudarcot élsz át, mint az általános iskolában? Mások ezek, mint régebben? Ha igen, miben?
- Ebben a tanévben több sikert/kudarcot élsz át, mint az előző tanévben? Mások ezek, mint tavaly? Ha igen, miben?
- Mit gondolsz, min múlik a sikered, min a kudarcod?
- Ebben változott a véleményed azóta, amióta ide jársz? (ennek a kérdésnek a célja, hogy azt megtudjuk, vajon az iskola változtatott-e a sikerek, kudarcok megítélésén)
- A tanárok hogyan reagálnak a sikereidre? És a kudarcaidra?
- Szüleid hogyan reagálnak a sikereidre? És a kudarcaidra?

### 3. Társas támogatás hatása a motivációra

- Szüleid hogyan támogatják a tanulásodat? (érinteni: jegyek iránt vagy fejlődés iránt érdeklődnek, ha éppen nem megy valami, hogyan segítik, mivel biztatják)
- A tanáraid hogyan igyekeznek motiválni? Milyen célokat tartanak fontosnak? (érinteni: jegyek, versenyek, egyéni fejlődés, a feladatokban való elmélyedés, nem lemaradni) Indoklást kérjünk mindenhez! (miből gondolja)
- Hogyan jellemeznéd a jelenlegi helyzetet az osztályodban? (érinteni: az eredményeket tekintve hova sorolná magát az osztályban, ebben változás azóta, amióta ide jár)
- Gondolj a kedvenc tanárodra/tanáraidra! Miért kedveled őket? (érinteni: hogyan segíti az adott tanár az ő fejlődését/tanulását)
- Ki az, aki a környezetemben leginkább motivál, inspirál a tanulásra? Hogyan teszi ezt?
- Van-e olyan dolog, ami nehézséget/problémát okoz számodra ebben az iskolában, közösségben? (tanulás, barátok, elvárások, kihívások)
- Mi az az iskolai élményed, amelyre a legszívesebben emlékszel vissza ebből a tanévből?

## 5. melléklet: A kutatás második szakaszában használt szülői kérdőív

### Tisztelt Szülő!

Az Ön gyermekének, gyermekeinek intézménye csatlakozott az Új Nemzedék Központ kutatásához, amelynek célja **a tehetséges diákok motivációs sajátosságainak feltárása**, azok változásainak megismerése és a változások hátterében álló tényezők azonosítása. Kutatásunk az alábbi szakaszból épül fel:

1. A diákok motivációinak feltárása online kérdőív segítségével (2017. december–2018. január).
2. A kérdőíves felmérés eredményei alapján kiválasztott intézményekben egyéni tanulói interjúk lebonyolítása (2018. február–március).
3. A tanulói online kérdőív ismételt felvétele ugyanazokkal a diákokkal (2019. január–február).

4. Online kérdőíves felmérés a kutatásban részt vevő diákok szüleinek körében, önkéntes részvétellel (2019. január–2019. március).
5. Az előző évben meginterjúvolt diákok ismételt megkérdezése egyéni interjúk formájában (2019. március–április).

Az alábbi kérdőívet az adott intézménybe járó diákok szüleinek készítettük, és a válaszok alapján azt szeretnénk megtudni, hogyan látják a szülők gyermekeik tanulásának támogatását, és ők maguk hogyan támogatják gyermekeiket a tanulásban. Kérjük, szánjon 10 percet a kérdőív kitöltésére! A kitöltés név nélkül történik, az Ön válasza alapján sem Önt, sem gyermekét, gyermekeit nem fogjuk tudni beazonosítani.

Köszönettel:

*Dr. Gaskó Krisztina és Dr. Pajor Gabriella kutatók*

\* \* \*

**Melyik intézménybe jár(nak) az Ön gyermeke(i)?** Kérjük, válassza ki az alábbiak közül a megfelelőt (az intézmények nevét ábécésorrendben találja)!

**1. Az intézménybe járó (valamelyik) gyermeke részt vesz tehetséggondozó programban?**

- Igen
- Nem

**2. Ha igen, milyen területen vagy területeken?**

- Sport
- Művészeti
- Természettudományos
- Humán tudományterület
- Nyelvi
- Egyéb; éspedig:.....

**3. Hányadik évfolyamon tanul jelenleg a gyermeke?** Ha több gyermeke is tanul az intézményben, kérjük, jelölje meg mindegyikük évfolyamát!

- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.

\* \* \*

**4. Kérjük, rangsorolja 1-től 6-ig az alábbi szempontokat a szerint, hogy azok az Ön számára mennyire fontosak gyermeke(i) tanulásával kapcsolatban!** 1-essel jelölje az Ön számára legfontosabbat, 6-ossal a legkevésbé fontosat, és egy számot csak egyszer használjon fel!

*Számomra fontos, hogy...*

- gyermekem az iskolában jó teljesítményt nyújtson.
- gyermekem számára öröm legyen a tanulás és az iskolában eltöltött idő.
- gyermekem magához képest fejlődjön az iskolában.
- gyermekem ne maradjon le a tanulásban.
- a legjobbak között legyen az osztályában, az évfolyamában.
- gyermekem találjon olyan feladatot, témát az iskolában, amellyel örömmel, élvezettel foglalkozik.

**5. Kérjük, rangsorolja 1-től 6-ig az alábbi okokat az alapján, hogy Ön szerint miért lehet sikeres, illetve lehetne sikeresebb gyermeke az iskolában!** 1-essel jelölje az Ön számára legfontosabbat, 6-ossal a legkevésbé fontosat, és egy számot csak egyszer használjon fel!

*Szerintem gyermekem azért lehet(ne) sikeres(ebb) az iskolában, mert...*

- az iskola olyan légkört teremt számára, amelyben ki tudja hozni magából a maximumot.
- olyan feladatokat kap, amelyben meg tudja mutatni kreativitását, egyéni ötleteit.
- a tanárok mindent megtesznek azért, hogy gyermekem megértse a tananyagot.
- a tanórákon felkeltik az érdeklődését, így szívesebben foglalkozik a tanulással.
- a tanárok segítenek neki a tanulással kapcsolatos nehézségek leküzdésében.
- a társai jobb teljesítményre sarkallják.

**6. Ön szokta jutalmazni gyermekét azért, ha jól teljesít?**

- Igen
- Nem

**7. Ha szokta jutalmazni gyermekét a jó teljesítményéért, kérjük, válassza ki az alábbiak közül az Ön által alkalmazott módszer(eke)t!**

- Szóban dicsérem.
- Pénzt kap.
- Egy általa választott ajándékot (tárgyat) kaphat.
- Egy általa választott programon vehet részt (kirándulás, buli, mozi stb.).
- Egyéb, és pedig:.....

**8. Szokta büntetni gyermekét, ha gyengén teljesít?**

- Igen
- Nem

**9. Ha szokta büntetni gyermekét a gyenge teljesítményéért, kérjük, válassza ki az alábbiak közül az Ön által alkalmazott módszer(eke)t!**

- Szóban jelzem az elégedetlenségem.
- Zsebpénzéből vonok le.
- Kedvelt szabadidős tevékenységétől tiltom el (például nem használhatja a számítógépet vagy a telefonját, nem mehet moziba, edzésre).
- Eltiltom egy időre a barátaitól.
- Egyéb, éspedig:.....

**10. Az alábbiak közül mely tevékenységeket tartja Ön hatékonynak a saját gyermeke tanulásának támogatásában? Több választ is megjelölhet.**

- A tanultak kikérdezése (amikor csak lehetőségem van rá).
- Magyarázat, ha nem ért valamit.
- A tanultak kikérdezése (amikor ő kéri).
- Különórákra járattni/magántanárt hívni hozzá.
- Hozni és/vagy vinni az iskolába, hogy több ideje maradjon a tanulásra vagy a pihenésre.
- Nincs szüksége a támogatásomra, teljesen önállóan tanul.

**11. Az alábbiak közül mely tevékenységeket alkalmazza Ön azért, hogy támogassa gyermekét a tanulásban? Több választ is megjelölhet.**

- Amikor csak lehetőségem van rá, kikérdezem tőle a tanultakat.
- Ha segítséget kér tőlem, segítek neki megérteni a tanultakat.
- Ha kéri, kikérdezem tőle a tanultakat.
- Különórákra járatom/magántanárt hívok hozzá.
- Hozom és/vagy viszem az iskolába, így több ideje marad a tanulásra vagy a pihenésre.
- Nincs szüksége a támogatásomra, teljesen önállóan tanul.



