

Hozzáfértés és esélyek a tehetséggondozásban



TEHETSÉG KÖNYVEK 2

Hozzáférens és esélyek a tehetséggondozásban

A Nemzeti Tehetség Program támogatásával,
az „NTP-NHTR-M-15_0001” pályázat keretében készült



2016

TEHETSÉG KÖNYVEK 2

Hozzáférens és esélyek a tehetséggondozásban

Szerkesztette: Kállai Gabriella



2016

Szerzők: Bodó Márton, Földvári Mónika, Héra Gábor, Kállai Gabriella,
Mészáros Zoltán, Nikitscher Péter, Sági Matild, Szemerszki Marianna

Térképek: Nikitscher Péter

Szerkesztő: Kállai Gabriella

Szakmai lektor: Páskuné Kiss Judit

© Bodó Márton, Földvári Mónika, Héra Gábor, Kállai Gabriella,
Mészáros Zoltán, Nikitscher Péter, Sági Matild, Szemerszki Marianna, 2016

© Család-, Ifjúság és Népesedéspolitikai Intézet, 2016

Kiadja a



Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet
Budapest 1134, Tüzér utca 33–35.

ISBN 978-615-5558-70-2

Felelős kiadó: Farkas Péter

Nyomdai előkészítés és borító: Salt Communications
Nyomtatás: Tibuktu Bt.

Tartalomjegyzék

Előszó	
FARKAS PÉTER	4
Vezetői összefoglaló	
KÁLLAI GABRIELLA	5
Elméleti összefoglalás	
KÁLLAI GABRIELLA	16
Iskolai tehetséggondozó tevékenység a statisztikai adatok tükrében	
SZEMERSZKI MARIANNA	24
Iskolai tehetséggondozó tevékenység az online kérdőíves felmérés tükrében	
SÁGI MATILD	53
Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók a tehetséggondozásban	
KÁLLAI GABRIELLA	83
Tehetséggondozás a nonprofit és a forprofit szervezetekben	
BODÓ MÁRTON – FÖLDVÁRI MÓNICA	111
Két települési esettanulmány	
HÉRA GÁBOR – MÉSZÁROS ZOLTÁN	141

Előszó

A tehetség természeti kincs. Önmagában hordozza a fejlődést, mint egy mag, és természetes módon kifejlődik. Szükség van a megóvására, gondozására. A tehetség gondozása a nemzet kultúrájának és a tanítás általános gyakorlatának a szerves része.

A 20. század elején a tehetséggondozás fellegvárának is tekinthető volt Magyarország, mind megoldásaiban, mind eredményeiben. Utána hosszú szünet következett, mert tehetséggondozásról nem lehetett szó. Közben azonban a tehetség 21. századi nemzetközi tudományos szemlélete visszatérni látszik a mi 20. század eleji szemléletünkhöz.

A Csíkszentmihályi Mihály kreativitáselméletében szereplő három komponens: a tehetséges egyén, a megfelelő működési terület és a fogadókész szakmai közösség mindegyike szükséges ahhoz, hogy a tehetség megmutathassa magát.

A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet keretei között valósult meg a Nemzeti Tehetség Program projektje, melynek eredményeként három kötet látott napvilágot.

E kötet célja, hogy bemutassa a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés hazai szervezeti struktúráját, gyakorlatát, és ennek kapcsán részletesen ismertesse a különféle tehetséggondozó programokhoz való hozzáférés lehetőségeit. Ezen információk összegyűjtése és elemzése elsősorban a Nemzeti Tehetség Program fejlesztéséhez ad hasznos támpontokat, de ezzel egyidejűleg az oktatásirányítás számára is fontos keresztmetszeti képet mutat.

Sajátosan fogalmazza meg Joseph Rudyard Kipling a tehetség fogalmát: *„Hat becsületes szolgálóm van, mindenre, amit tudok, ők tanítottak meg. A nevük: Mit és Miért és Mikor és Hogyan és Hol és Ki.”*

Kívánjuk, hogy kötetünk is szolgálja a nemzet kincsének, a tehetségnek a megalapozott gondozását.

Farkas Péter
a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet főigazgatója

Budapest, 2016 június

Vezetői összefoglaló

KÁLLAI GABRIELLA

A tehetséggondozásnak Magyarországon évszázados, komoly hagyományai vannak. A második világháború után azonban elhanyagolt területté vált, és lényegében a hetvenes években került ismét felszínre, ami különösen a hagyományosnak tekinthető, az iskolarendszer keretein belül megvalósuló tehetséggondozási rendszer létrehozását, fejlesztését és működtetését jelentette. Ebből a szempontból fontos lépésnek tekinthető, hogy a tehetséggondozás területén a rendszer-váltás időszakában megjelentek a szerkezetváltó (6 és 8 osztályos) gimnáziumok.

Mindemellett azonban meglehetősen későn, csak az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat idején került ismét az oktatáspolitikai napirendjére a tehetséggondozás, és ebben az időszakban került törvényi szabályozás alá is. Ennek következtében – ha nem is kiemelkedően fontos kérdésként – a tehetséggondozással összefüggő kezdeményezések tovább működtek, és új kezdeményezések is megjelentek.

A tehetséggondozással kapcsolatos szabályozási alapok tekintetében erőteljes fordulat hozott a 2011. évi köznevelési törvény, melyben a tehetséggondozás kiemelt figyelmet kapott, hiszen már az első paragrafusa rögzíti, hogy a törvény kiemelt céljai között szerepel a tehetséggondozás is, és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közé felveszi a kiemelten tehetséges tanulókat is. E tanulói csoport meghatározása során a törvény egyértelműen a Renzulli-féle meghatározást alkalmazza: *„kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”*. A törvény alapvetően átszabta a tehetséggondozás szakmai szolgáltató és fejlesztő rendszerét is. A szakszolgálatok feladatai közé bekerült a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.

A fejlesztések közé tartozik az a nagy jelentőségű mozzanat, amikor a magyar országgyűlés 2008-ban elfogadta a Nemzeti Tehetség Programot. Ennek nyomán az ország egyre több pontján jöttek létre tehetségpontok, tehetségpont-hálózatok, illetve az őket támogató Nemzeti Tehetségpont, amely a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) keretében működik. A tehetséggondozás hagyományosnak tekinthető, iskolában és iskolán kívül megvalósuló formái mellett így egyre nagyobb szerepet kapnak azok a szervezeti formák, amelyek az intézményi önszerveződésre építve kívánnak könnyen elérhető, hatékony segítséget nyújtani a kíváncsi, érdeklődő, motivált fiatalok számára, tehetségük felismeréséhez és kibontakoztatá-

sához. Az elmúlt években regisztrált tehetségpontok egy része természetesen nem újonnan foglalkozik tehetséggondozással, ugyanakkor a program, tekintettel a hálózatépítésre való tudatos törekvésre, számukra is kiváló lehetőséget jelenthet arra, hogy mások munkáját megismerjék, a hálózatba való bekapcsolódás révén eredményeiket másoknak is megmutassák, és a fiatalok tehetségének kibontakozását spontán és mesterséges hálózatok támogatásával valósítsák meg. Emellett a Nemzeti Tehetség Programban 2011-től tehetséggondozással kapcsolatos témákban a magyar országgyűlés megbízásából évente több pályázatot írnak ki, a pályázati források pedig szélesebb körben elérhetőek.

Kutatásunk célja, hogy bemutassa a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés hazai szervezeti struktúráját, gyakorlatát, és ennek kapcsán részletesen ismertessük a különféle tehetséggondozó programokhoz való hozzáférés területi lehetőségeit¹. Ezen információk összegyűjtése és elemzése elsősorban a Nemzeti Tehetség Program fejlesztéséhez ad hasznos támpontokat, de ezzel egyidejűleg az oktatásirányítás számára is fontos keresztmetszeti képet mutat.

A kutatás célcsoportjának – a megrendelői igényekhez igazodva – a 6–18 éves korosztályt tekintettük, így a számukra létrehozott programokat, támogatási formákat vizsgáltuk meg. A területi jellemzőket, sajátosságokat, vagyis a járások területi fejlettségét, amely a társadalmi és demográfiai, lakás és életkörülmények, helyi gazdaság és munkaerő-piaci, valamint infrastruktúra és környezeti mutatókból (négy mutatócsoport) képzett komplex mutató segítségével számolnak, ugyancsak fontos lehet figyelembe venni (*Függelék 2. és 3. térkép*) a programok célzott fejlesztéséhez.

A tehetséget, annak kibontakoztatását elsősorban fejlődési folyamatnak tekintjük, semmint eleve adott egyéni tulajdonságnak, sajátosságnak. Így fontosnak gondoljuk a komplex életkori megközelítést, azaz az élethosszig való tanulást, képességek, készségek fejlesztését a tehetséggondozás területén is, különös tekintettel a korai, tehát iskoláskor előtti időszakra, valamint a felsőoktatás kiemelkedő szerepére, ezeknek a szektoroknak a vizsgálatára azonban a jelenlegi projekt keretei között nem tudunk kitérni.

A *tehetséggondozás* kifejezés munkánkban gyűjtőfogalomként szerepel: a különféle gyakorlatok, programok összességét jeleníti meg, a tehetségazonosítás, tehetségsegítés tevékenységét is jelenti.

Komoly nehézséget jelent a tehetséggondozást, azon belül a tehetségfejlesztést célzó tevékenységeket végző szervezetek teljeskörű feltérképezése, mivel azok egy része piaci alapon, tanfolyami jelleggel, vagy akár az iskola intézményétől független különóraként szerveződik, tehetséggazdagítási céllal. Ezek színtere, szervezője lehet például művelődési ház, sportegyesület, magánórát adó tanár, a felsorolás hosszú lenne, nem próbálkozunk meg vele. Ennek az ún. árnyékoktatásnak az igénybevevői elsősorban a magas teljesítményű, főleg középosztálybeli tanulók, akik szüleik révén fizetőképes keresletet jelentenek. Jelen elemzésben nem vállalkozunk e szegmens teljeskörű feltérására.

Munkánk során több, egymásra épülő kutatási módszer segítségével vizsgáltuk a *területi hozzáférés* lehetőségeit. A rendelkezésünkre álló különféle oktatásügyi adatbázisok segítségével a köznevelési intézmények statisztikai elemzése betekintést nyújt az intézmények, intézménytípusok által végzett tevékenységek egy-egy szeletébe. Ugyanakkor a közoktatási intézmények tehetséggondozó tevékenysége a köznevelési rendszer hivatalos statisztikai adatgyűjtéséből származó adatok segítségével csak korlátozottan vizsgálható. A tehetséggondozásnak csak bizonyos

1 A kutatás a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet keretében jött létre, a Magyar Országgyűlés által létrehozott Nemzeti Tehetség Program NTP-TSZH- M-15-0001 kódszámú pályázata keretében valósult meg.

szegmensei érhetőek tetten ilyen módon, hiszen az iskolai tehetséggondozásnak számos olyan formája létezik (például tanórai differenciálás, versenyfelkészítő foglalkozások, mentorálás, gyorsítás), amelyekről statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre. Másrészt az adatok minőségi mutatók előállításához való alkalmazhatósága is kérdéses. A pusztán létszámadatokból, a résztvevők számából nem tudunk következtetni a hozzáférési arányokra és az egyenlenségekre (lehetséges például, hogy egy tanuló egy adott iskolán belül többféle fejlesztésben, tehetséggazdagító tevékenységben vesz részt, míg más tanuló semmilyenben), s hiányoznak olyan, a tehetséggondozás minőségét és eredményességét megmutatni képes adatok is, amelyek érdemi információt adnának a tehetséggondozás különféle formáiról.

Az iskolai tantervek szintjén megjelenő tehetséggondozáshoz köthető oktatási formák (pl. 6 és 8 osztályos gimnázium, emelt szintű képzések) területi egyenlenségei viszonylag jól vizsgálhatók, s az országos adatok főleg a kisebb településeken lakók hozzáférési hátrányát mutatják. Az adatok arra is bizonyítékkal szolgálnak, hogy az emelt szintű oktatáshoz és a tehetséggazdagítást célzó extrakurrikuláris programokhoz való hozzáférés között összefüggés mutatkozik, azaz azok az intézmények teljesítenek jól ez utóbbi területen is, amelyek a tanórai tehetséggondozást tekintve is gazdagabb kínálattal rendelkeznek. Az általános iskolák közül főleg a kisebb létszámú iskolák – különösen, ha ott nincs alapfokú művészeti képzés – esetében találtuk azt, hogy tanulóik hozzáférése (a kínálati oldal hiányosságai miatt) rosszabb a szakköri szolgáltatásokhoz, délutáni iskolai szabadidős tevékenységekhez. Mindez azért is fontos, mert a kisebb iskolákban jellemzően magasabb arányban vannak hátrányos helyzetű diákok, így az ő esetükben az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatása kevésbé tud érvényesülni.

A területi egyenlenségek, elérhetőségek vizsgálatát segítette, hogy a MATEHETSZ rendelkezésünkre bocsátotta az általa regisztrált tehetségpontok adatbázisát (a tehetségpontok járási szintű megoszlását a *Függelék 4. számú térképe* mutatja).

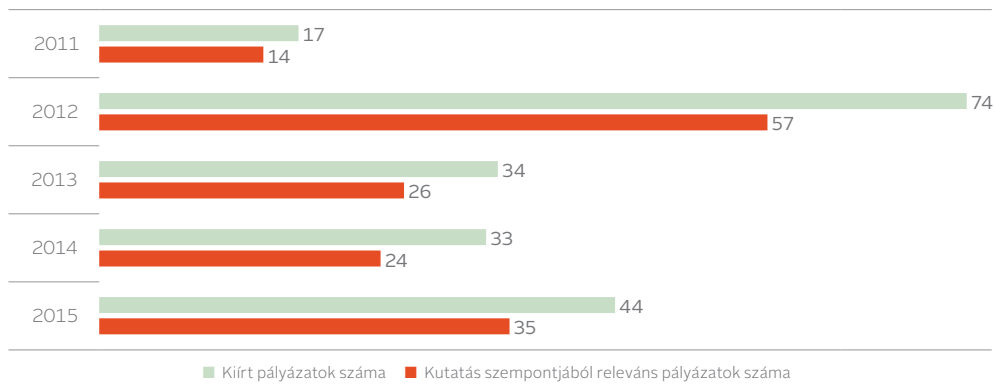
Munkánk fontos alapja volt a Nemzeti Tehetség Program keretében működtetett pályázati rendszer megjelölt korosztállyal foglalkozó nyerteseinek listája is.

A 2011–2015 között a Nemzeti Tehetség Program által kiírt 202 pályázatból azokat a támogatást nyert intézményeket, szervezeteket kerestük meg, amelyek feltételezésünk szerint a 6–18 éves korosztály számára nyújtottak támogatást tehetségük kibontakoztatásához. A tartalmi csoportosításnál jól körülhatárolhatóak a kutatás szempontjából fontos témakörök: ide tartoznak a különféle iskolaszinteknek és intézménytípusoknak, tehetségtípusoknak nyújtott támogatások, hazai és nemzetközi versenyek szervezése, lebonyolítása, a versenyekre felkészülés és az azokon való részvétel támogatása, a részben kompenzatorikus jellegű támogatások (fogycékosok, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetben élők, romák), valamint a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek, szervezetek képzése, továbbképzése, és nem utolsósorban elismerése.

Az adatelemzés és adatgyűjtés során nem vizsgáltuk azokat a pályázati programokat, amelyek a felsőoktatást, a határon túli területek támogatását, valamint az egyéni díjazásokat (öszöntődíj, díj, elismerés) tartalmazzák.

A támogatotti kör általunk vizsgált szegmense 156 pályázati kiírás nyerteseként több mint 3 611 tevékenységet valósít(ott) meg. Ezek évenkénti alakulását mutatja az *1. számú ábra*.

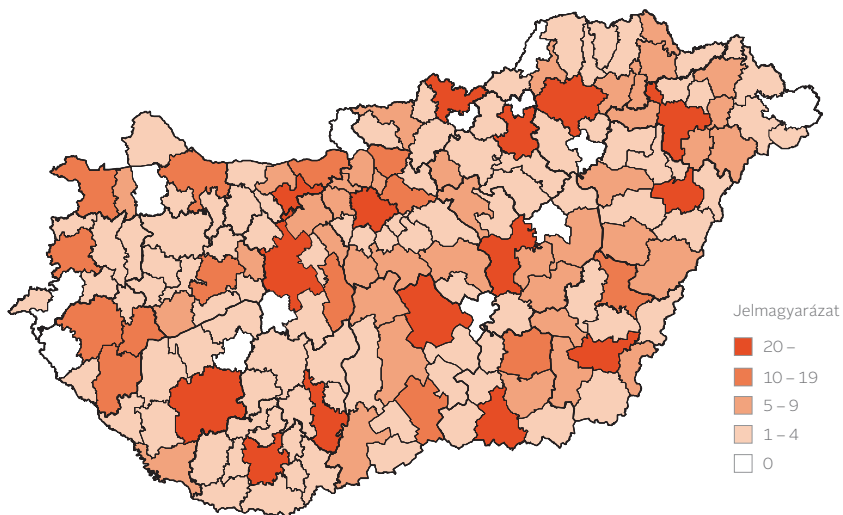
1. ábra: A Nemzeti Tehetség Program által 2011–2015 között kiírt pályázatok évenkénti eloszlása (N=202)



Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

Arra nem volt módunk, hogy a nem nyertes pályázók adatait is megismerjük, ezért munkánk egyik alapját a nyertesek adatbázisai szolgáltatták. Járási szintű területi megoszlásukat az *1. térkép* mutatja.

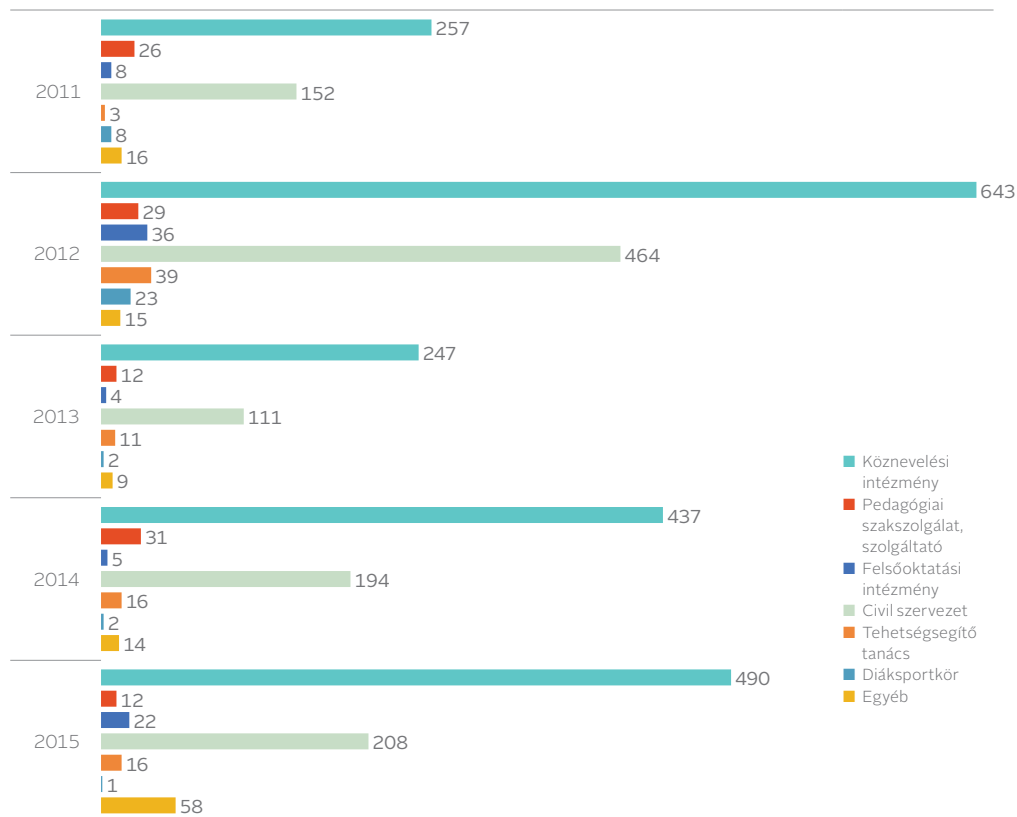
1. térkép: A Nemzeti Tehetség Program 6–18 éves korosztállyal foglalkozó nyertes pályázóinak megoszlása 2011–2015



Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

A támogatott pályázók között több csoportot különítettünk el. Ilyenek a különféle köznevelési intézmények (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakképző iskola, alapfokú művészetoktatási intézmény) mellett a pedagógiai szakszolgálatok, a pedagógiai szakmai szolgáltatók, a felsőoktatási intézmények, a különféle civil szervezetek és más szervezetek. Számuk és arányuk évről évre változó képet mutat (2. ábra).

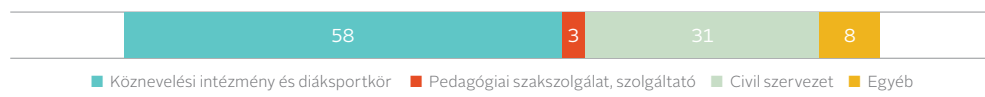
2. ábra: A vizsgált NTP-nyertes pályázatok megoszlása évenként és szervezettípusonként



Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás alapján végzett saját számítások

Összességében a nyertes pályázatok megvalósítói közt csaknem 60%-ban szerepelnek a köznevelési intézmények, több mint 30%-ban civil szervezetek, és alig több mint 10%-os a többi szervezeti forma aránya (3. ábra).

3. ábra: A vizsgált NTP-nyertes pályázatok százalékos megoszlása (N=3 611)



Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás alapján végzett saját számítások

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért három fő csoportot azonosítottunk az NTP-nyertesek között. A támogatottak legtágabb körét a köznevelési intézmények – ide tartoznak az általános iskolák, középfokú oktatási intézmények, valamint az alapfokú művészetoktatási intézmények is – alkotják. A pályázók között 771 ilyen intézményt azonosítottunk.

A Nemzeti Tehetség Program másik fő támogatott köre nem kapcsolódik szorosan a köznevelési intézményekhez, ezek olyan, oktatási azonosítóval nem rendelkező nonprofit és forprofit szervezetek, tehetségsegítő tanácsok, amelyek közvetlenül vagy közvetve tevékenykednek a tehetségek kibontakozásáért. Általuk ezt a szegmenst is megjelenítjük. 626 ilyen szervezetet találtunk.

Harmadik csoportként a köznevelési intézmények közé tartozó, de nem közvetlenül oktatás-nevelést végző intézményeket különítettük el. Ezek a pedagógiai szakszolgálatok, valamint a pedagógiai szakmai szolgáltatást nyújtó szervezetek, feladatuk az oktatás-nevelés folyamatának segítése különféle támogatási és szolgáltatási formák biztosításával. A nyertes pályázók mindössze 2%-a tartozik e kategóriába (4. ábra).

4. ábra: A vizsgált NTP-nyertes intézmények, szervezetek százalékos megoszlása (N=1 425)



Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás alapján végzett saját számítások

Adataink szerint az NTP-források pályázati úton való felosztásának gyakorlata az iskolák tehetséggondozó aktivitását többé-kevésbé jól leképezi, a legtöbb nyertes intézményt azok között találjuk, amelyek emelt szintű képzést nyújtanak és/vagy a délutáni foglalkozások terén magasabb aktivitással jellemezhetők, többféle szolgáltatást nyújtanak a tanulóiknak. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a pályázati kiírások során ne lenne fontos célzottan figyelemmel lenni más csoportok igényeire. A tehetséggondozó tevékenységben már jelenleg is aktívak mellett érdemes lenne ösztönözni azoknak az intézményeknek a bevonódását is, amelyeknek a tanulói a hozzáférés tekintetében hátrányban vannak. Ezek esetenként területi hátrányból adódnak, máskor pedig abból, hogy a kisebb tanulói létszámmal működő, sok esetben hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban oktató iskolák infrastrukturális feltételei és a rendelkezésre álló humán erőforrás, szakemberhiány nem teszi lehetővé a tehetséggondozást. Célzott programokkal és olyan pályázatokkal, amelyek például a versenyekre, vagy a közeli város tehetséggondozó foglalkoztatásaira történő utaztatás finanszírozására lehetőséget adnak, jelentősen enyhíthető lenne a kisebb településeken élők, kisebb iskolákban tanulók adatokból kirajzolódó hátránya.

Az azonosított csoportokat tehetséggondozó munkájukról, munkájuk körülményeiről, feltételeiről, nehézségeiről, tehetségről alkotott nézeteikről és jövőbeli elképzeléseik, terveik jobb megismerése érdekében egységes online kérdőívvel kerestük meg. A megkérdezettek körét a tehetséggondozó munkájuk teljesebb megismerése, valamint az eddig nem pályázók igényeinek megismerése végett a potenciális pályázókkal is bővítettük, így kérdőívünket eljuttattuk *minden köznevelési intézménybe feladatellátási hely* szinten. A köznevelési rendszerbe nem tartozó szervezetek esetében azonban csak az NTP adatbázisában szereplőket kerestük meg, mivel a lehetséges pályázókról e szegmens sokszínűsége miatt nem állt rendelkezésünkre adatbázis. Az online kérdőívet olyan weboldalon helyeztük el, amit csak az e-mail címre kiküldött felkérőlevéllel meghívott intézmények és szervezetek érthettek el, azaz a kérdőíves vizsgálat nem volt nyilvános. Ez biztosította, hogy kérdéseinkre csak a célcsoportba tartozó szervezetek kép-

viselői tudjanak válaszolni. A kérdőív önkitöltős volt. Kutatásunkban az elérhető és felkeresett válaszadók köre teljeskörűnek mondható, hiszen a KIR és az NTP adatbázisok alapján minden működő és e-mail címmel rendelkező közoktatási intézmény megkapta a kutatási felkérőlevelet. De ez igaz volt az NTP-nyertes civil szervezetekre és a pedagógiai szakmai szolgáltatókra is. Tehát a lehetségesen kutatható célcsoportjaink teljes alapsokaságához eljuttattuk a kérdőívünket, azonban a kitöltési hajlandóság okozta torzulások miatt eredményeink csak a kérdőívet kitöltők körére vonatkoztathatóak. A nem válaszolásból, illetve válaszmegtagadásból adódó torzulásokat azonban nem tudtuk korrigálni, igaz, a válaszolók főbb sajátosságai jól illeszkedtek a teljes sokaságéra.

Elemzéseink a vizsgált három csoport válaszait mutatják be.

Mindhárom csoport esetén megfigyelhető, hogy a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés területén kevés a speciális, formalizált tudással, végzettséggel rendelkező szakember. A tanulókkal foglalkozók elsősorban önképzés, különféle továbbképzések, konferenciák, műhelymunkák során szereznek információkat és ismereteket a témában.

A tehetséggondozó tevékenységek közül az iskolák esetén kiemelkedő a versenyekre való felkészítés. A gazdagító programok elsősorban a szakköri/diákköri/ önképzőköri munkára terjednek ki. Ugyanakkor iskolatípus szerint jelentős különbségek rajzolódnak ki a tehetséggondozó tevékenységek tekintetében: a legegyszerűsebb az általános iskolák szakköri tevékenysége, különösen ott, ahol alapfokú művészetoktatási intézmény is működik. Középfokon a gimnáziumokban és szakközépiskolákban is jellemző ezen formák jelenléte, míg a szakiskolákban elmaradás figyelhető meg a szakkörkínálatban.

A tehetséggondozás tevékenységét végző szervezeteknél a versenyszervezés mellett a gazdagító programok dominálnak, melyek közül a nyári táborok kiemelkedő jelentőségűek.

A pedagógiai szakszolgálatok ezzel szemben elsősorban a tehetségazonosítással, az azonosított tehetségek programokba integrálásával, valamint a pedagógusok szemléletformálásával foglalkoznak.

Az iskolák és a nonprofit vagy profitorientált szervezetek által fejlesztett tehetségterületek elsősorban a sportra, mozgásra, művészetekre (rajz, fotó, ipar- és képzőművészet, színház- és előadóművészet, zene stb.) terjednek ki, de ugyancsak népszerűek a reál területek (sakk, logika, matematika, informatika) is. Az iskolákban az inter- vagy intraperszonális területek kevés figyelmet kapnak. Ez utóbbiak elsősorban a pedagógiai szakszolgálatoknál hangsúlyosak, de a különféle civil szervezetek is igyekeznek ilyen lehetőségeket biztosítani a hozzájuk forduló fiataloknak.

Ugyanakkor az is megmutatkozik, hogy a kínálati oldal területén szükségesek még a fejlesztések, hiszen az azonosított tehetségeket nem minden esetben tudják számukra megfelelő programokba irányítani a különféle intézmények, szervezetek. Ennek oka lehet adott földrajzi területen a kínálati oldal szűkössége (szakemberek, programok, foglalkozások hiánya), a hozzáférés, elérés nehézségei, az intézmények, szereplők közötti információáramlás hiánya, vagy az intézmények, szervezetek közötti együttműködés, hálózatosodás hiánya. E hiányok egy része finansziális eredetű, más része szemléletbeli különbségekből adódik.

A kérdőívek válaszai alapján elmondható, hogy a rendelkezésre álló források a köznevelési intézmények esetében elsősorban a fenntartóktól, saját alapítványi forrásokból, önkéntes munkából és pályázati támogatásokból állnak a rendelkezésre, az önkormányzati támogatás nem jelentős, míg a szervezetek esetében alapvető a pályázati támogatások és az önkéntes munka szerepe, a fenntartói támogatás elenyésző. Ha az intézményeken, szervezeteken belül megvalósuló tehetséggondozó munkát akadályozó tényezőket vizsgáljuk, szintén hasonló megállapításra jutunk. Minden intézmény arról számolt be, hogy alapvetően forráshiánnyal küzd, melynek következtében nem áll rendelkezésre a minőségi munkához szükséges infrastruktúra és belső

vagy külső humán erőforrás. Ezek mellett a válaszadók szükségesnek érzik saját humán erőforrásuk folyamatos képzését, továbbképzését, motiválását is. Ugyanakkor az intézményeken, szervezeteken belüli együttműködések néhány egyedi esettől eltekintve jellemzően nem jelentenek problémát a válaszadók körében.

A fentebb már említett módszertani nehézségek miatt csak a köznevelési intézmények esetében tudtuk elkülöníteni a Nemzeti Tehetség Programban sikeres vagy sikertelen pályázókat (megjegyezzük, hogy a válaszok szerint a sikeresek között is többen adtak be olyan pályamunkákat, amelyekkel nem nyertek támogatást), illetve nem pályázó intézményeket. A nem pályázók elsősorban két fő ok miatt nem éltek a lehetőséggel: egyfelől nem ért el hozzájuk a megfelelő időben az információ, későn értesültek róla, másfelől nem találtak olyan kiírást, ami illeszkedett volna a szakmai munkájukhoz. Emellett gyakori panasz volt az is, hogy nem feleltek meg a pályázati feltételeknek.

A sikeres pályázók motivációja elsősorban a munkájukhoz szükséges forrás bevonása volt, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy több intézmény, szervezet esetében komoly hagyományai vannak a pályázati kultúrának.

A különféle szereplők véleményének mélyebb feltárása érdekében egyéni vagy páros interjúkat készítettünk különféle intézményeknél intézményvezetőkkel, programmegvalósítókkal. Az interjúk adatfelvétel segítségével két településről készítettünk esettanulmányt annak reményében, hogy feltárjuk a tehetséggondozás terén különféle aktivitást mutató települések jellegzetességeit. Az adott településeken működő, általunk felkeresett szervezetek változatos és sokrétű kapcsolatokat alakítottak ki egymással, de ezek az együttműködések sokszor sporadikusak, intézményekhez, valamint – helyi szinten ismert és elismert, elhivatott – személyekhez köthetők. Ugyanakkor mindkét városban az együttműködések esetiek, nem igazán épült ki formális rendszer, a tehetséggondozással kapcsolatos helyi szintű információáramlás még akadozik, az sokszor informális hálózatokon keresztül történik meg. Megállapítható, hogy a civil szervezetekre és a pályázatilag aktív, nem egyházi fenntartású iskolákra inkább jellemző, hogy egzisztenciális biztonságukat, vagy a fenntartók által szűken mért források miatt kieső szakmai munkájukat igyekeznek pályázati forrásokból megoldani, kiegészíteni. Ezzel szemben az egyházi fenntartású iskolák kevésbé pályáznak az NTP keretében meghirdetett kiírásokra, hiszen ezek az oktatási intézmények egyfelől sokszor a saját egyházuk által támogatott tehetséggondozó programokban vesznek részt, másrészt az NTP projektalapú pályázati logikája esetenként eltér az adott iskola szemléletétől, harmadrészt pedig az egyházi fenntartók az oktató-nevelő tevékenységhez szükséges személyi és infrastrukturális feltételeket maradéktalanul biztosítják. A regionális különbségek kapcsán fontos jelezni azt is, hogy a keleti országrészben kiemelt hangsúly figyelhető meg a hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozó tevékenysége területén. A kvalitatív terepmunka során feltártuk, hogy a hatékony tehetséggondozási tevékenységet a megkérdezett intézményvezetők, tehetséggondozási szakemberek szerint mindkét helyszínen több tényező akadályozza. Ezek közül elsődleges a fiatalok általános leterheltsége, másrészt a tehetség fogalmával kapcsolatos szakmai nézeteltérések is nehezítik az együttműködések, harmadrészt pedig megfigyelhető a humán erőforrás terén a kapacitáshiány, és ezzel szoros összefüggésben a pénzbeli nehézségek is. Megítélésünk szerint a tehetséggondozásban a legnagyobb problémák elsősorban ez utóbbi területen jelentkeznek, leginkább a nem egyházi fenntartású iskoláknál.

Összegző következtetések

Összességében azok tekinthetők tehetségesnek, akik átlagot meghaladó általános és speciális képességeik, kreativitásuk és a feladat iránti elkötelezettségük alapján – e négy fenti összetevő ötvözeteként – magas szintű teljesítményre képesek az élet valamely tevékenységi területén.

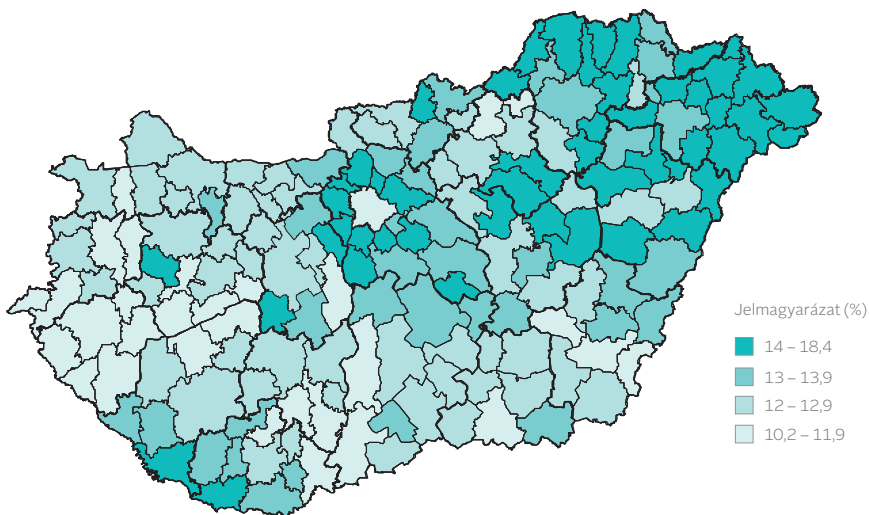
A tehetség egyfelől bizonyos kiemelkedő képességek kombinációja és összessége, ebből a szempontból nem tekinthető mindenki tehetségesnek. Másfelől azonban a pedagógiában jellemzőnek tekinthető, e témában optimista szemlélet azt is sugallja, hogy minden képesség fejleszthető valamilyen mértékben, vagyis minden gyermek, tanuló kezelhető tehetségígéretként, s a kiemelkedő képességek megfelelő oktatással és neveléssel részben vagy egészben kibontakoztathatóak, de esetenként speciális támogatási formákat is szükséges beépíteni a tevékenységbe, különösen a nehezen azonosítható csoportok esetében.

A tehetséggondozás kulcsfontosságú területei közé tartozik a tehetségek azonosítása, a tehetségfejlesztő programok céljainak meghatározása és támogatása, a tehetségfejlesztés iskolai és/vagy iskolán kívüli szervezeti formáinak, például a gazdagítás, dúsítás különféle módjainak kiválasztása és támogatása, a szakemberek közötti együttműködés, és az együttműködés a családdal.

Az ország egyes régióinak, illetve megyéinek bekapcsolódása a Nemzeti Tehetség Programba 2011 és 2015 között nem egyenletes. Budapest minden tekintetben a legaktívabb, míg a szervezetek között Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Csongrád, valamint Hajdú-Bihar megyék a legaktívabbak, míg Vas, Fejér és Somogy megye intézményei viszont alulreprzentáltak a programban. A pedagógiai szakszolgálatok esetében a legkevesebb aktivitást Bács-Kiskun, Fejér, Győr-Moson-Sopron, Pest, Vas, Veszprém és Zala megyék mutatták. A közoktatási intézmények esetében Vas, Veszprém, valamint Győr-Moson-Sopron megyék alulreprzentáltak, míg a legtöbb pályázatot Pest, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye nyerte.

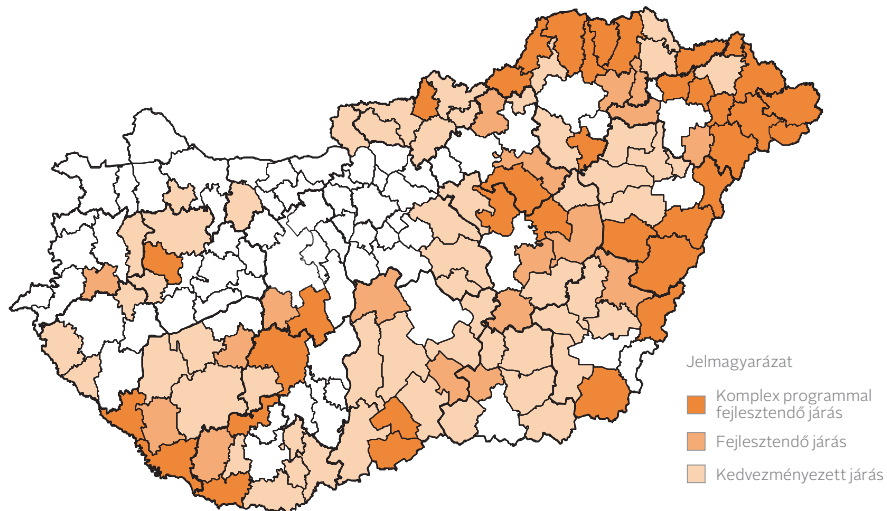
A tehetségfejlesztő programok elérhetőségének javítására több dimenzió mentén lenne szükség. Egyfelől nagy igény van a diákokat megcélzó programok palettájának bővítésére (például életpálya-építés, a diákok önismeretének fejlesztése, a sikeres életvezetéshez szükséges, tehát nem szakma-specifikus kulcskompetenciák fejlesztése, szociális kompetenciák fejlesztése, különféle tematikus kompetenciák fejlesztése); másfelől az intézmények, szervezetek tárgyi feltételeinek javítására (eszközbeszerzés, anyagbeszerzés stb.); harmadrésről az intézmények, szervezetek humán erőforrásának fejlesztésére (fejlesztési, továbbképzési lehetőség pedagógusok és más szakemberek számára, külső és belső szakemberek tevékenységének finanszírozásának lehetősége, kiemelkedő munkát végzők elismerése). Ezen belül kiemelten a szemléletformálásra, amely által az intézmények közötti információáramlás és hálózatosodás meg tud valósulni. Emellett az oktatásirányítás átszervezésével megszűnt több olyan helyi témájú, helyi fókuszú verseny, amelyek szervezése, lebonyolításának támogatása szintén szükséges volna. A sokféle célcsoport- vagy témakör-specifikus igény miatt szabadabban felhasználható, nyitottabb pályázatok iránt mutatkozik igény. Az érintettek egy része szükségesnek látná a pályázati rendszer többfokúvá fejlesztését, amelyben az egyszeri támogatások mellett lehetőség lenne egy-egy program hosszabb távú, többéves (vagy egymásra épülő) támogatására.

2. térkép: A 6–18 éves korosztály területi aránya járásonként, 2014



Forrás: KSH T Star

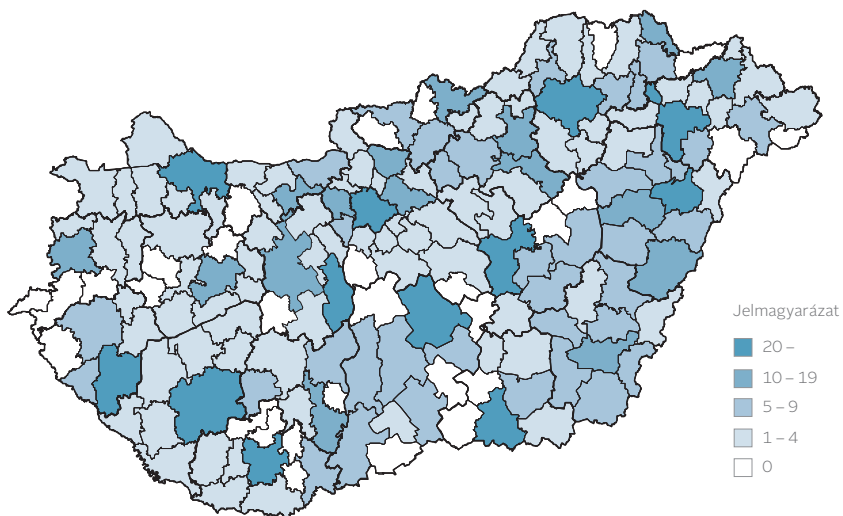
3. térkép: Kedvezményezett járások



Forrás: 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról

2 http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1400290.KOR (Letöltés dátuma: 2016. május 23.)

4. térkép: Tehetségpontok elhelyezkedése járásoként



Forrás: Tehetségpontok adatbázisa, MATEHETSZ 2016

Elméleti összefoglalás

KÁLLAI GABRIELLA

A tudásalapú társadalom létrejöttével, a tudás fókuszpontba kerülésével, annak fontos elemeként a XX. század utolsó harmadában nemzetközi tendenciaként világszerte sokasodtak a kutatások a tehetség, tehetséggondozás témakörében, és ezzel párhuzamosan egyre több fejlesztő program indult az oktatási intézményekben, valamint más, iskolán kívüli tehetséggondozó műhelyekben. A technológiai fejlődés gyors üteme okán az egyes országok (vagy vállalatok) versenyképességének, gazdasági növekedésének fontos hajtóereje a jól képzett munkaerő, és a képzett tehetségek vonzása és megtartása. E cél elérése az oktatási rendszerre is komoly feladatokat ró. Egyfelől fontos, hogy minél több magasan képzett munkaerő álljon rendelkezésre, másfelől egyre szélesebb rétegek bevonása szükséges a tehetségek fellelése érdekében (Kállai, 2015).

A tehetség iránti keresletet növelő tényezők közt találjuk a piac kihívásait, így a technológiai fejlődés felgyorsulását, a kutatási szféra kiszélesedését, a rutinszerű munkafolyamatok visszaszorulását, míg a tehetségkínálatot csökkentő tényezők közt elsődleges a társadalmak előregedése, az oktatásra fordított idő meghosszabbodása, az egyéni szükségletekhez nehezen alkalmazkodó, merev oktatási rendszer, a kormányzati stratégiák és pénzügyi források elégtelensége. Ugyancsak fontos probléma a rossz szociokulturális környezetben élő potenciális tehetségek elkallódásának veszélye, de negatív irányba befolyásoló hatású lehet a tehetségek kibontakozását akadályozó társadalmi klíma (pl. a nem érdemeken alapuló kiválasztás). A munkapiacon történt átrendeződés következtében jelenleg túlkínálat van az alacsonyan képzett munkaerőből, míg a magas képzettségűek iránt túlkéréslet alakult ki (Hámori–Szabó, 2012; 2013). Az emberi tőkeelmélet szerint a munkaerő gazdasági szerepét, termelékenységét alapvetően meghatározza az emberi tudás – így az oktatás az egyének saját termelőképességének növelését célzó beruhásként értelmezhető (Polónyi, 2002). Ez a megközelítés egyfelől makroszinten jelöli ki a tehetséggondozás fő feladatát (mint gazdasági versenyképességet), másfelől az egyéni szint fontosságára is felhívja a figyelmet (könnyebb boldogulás a munkaerőpiacon), ugyanakkor a gazdaságilag hasznot hozó tehetségterületeknek ad prioritást (vagy kizárólagosságot), a tehetséget pénzzé váltható árura cserélve. Fontos üzenete azonban, hogy – mint a későbbiekben bemutatjuk – a hangsúly a felkutatásról a létrehozásra helyeződik át (Eyre, 2011). Bár sokan az elitizmussal, elitképzés létrehozásával, erősítésével állítják párhuzamba ezt, fontos kiemelnünk, hogy a közoktatás színvonalának növelése (ami nem a követelmények emelésével, tananyag nö-

velésével egyenlő) lehetővé teheti az elkallódás veszélyének kitett tanulók képességeinek jobb kibontakozását is. Továbbá ha tehetségeket emlegetünk, számolnunk kell olyan tehetségekkel is, akik nem gazdasági hasznot hajtanak, hanem olyan új gondolatokkal, ötletekkel, megoldásokkal állnak elő, amelyek az emberiséget fenyegető problémákra jelentenek megoldást, vagy művészi teljesítményükkel fejeznek ki üzeneteket.

De mit jelent a tehetség? Hogyan ismerhető fel? Lehet-e a tehetséget fejleszteni? Lehet-e segíteni a kibontakozását?

Ha a tehetséggel kapcsolatos tudományos kutatások történetét nézzük, meghatározóak Galton (1869) genetikai kutatásai és nem mellesleg statisztikai megközelítésű szemlélete, mely szerint e kivételes egyének csak a populáció igen kis százalékát alkotják. Könyvében találékony gondolkodású személyekről írt, felhívva a figyelmet a kreativitás jelentőségére. Ugyanakkor ebben az időszakban a genetika fejlődése mellett hamarosan megjelentek az első intelligenciavizsgálatok (Binet–Simon-teszt, 1905) is, így különösen nagy hangsúlyt kaptak az intelligenciastruktúra feltárására irányuló törekvések (Spearman, 1904; Thurstone, 1938; Terman, 1954; Cattell, 1943; Guilford, 1967; idézi Balogh, 2006). Ennek nyomán száz évvel ezelőtt az intelligenciával azonosították a tehetséget. Az egyik legszélesebb körben elterjedt és alkalmazott objektív tehetségazonosítási eszköz az intelligenciamérés volt, Terman például a legmagasabb szinten teljesítő 1-2%-ot tekintette tehetségnek. Másrésztől a genotípus-elmélet (amely abból indul ki, hogy az intelligencia örökölhető) mellett megjelentek a fenotípus-elmélet hívei, akik a környezeti befolyást fontosabbnak tartották az öröklésénél. Piaget (1951) felhívta arra is a figyelmet, hogy a környezeti befolyás, azaz az ösztönző, megfelelő kihívásokat kínáló, erőfeszítéseket elismerő környezet kedvező befolyással van a gyermekek ismeretsajátító- és feldolgozó képességére, így az intelligencia fejlődésére is. Az azonosítással nem elégedtek meg, hanem olyan fejlesztést is kapcsoltak hozzá, amely a pedagógiai munkában is feladatot jelentett: a tehetségesnek kiválasztott tanulók számára fejlődésük elősegítésére létrehoztak például speciális osztályokat vagy speciális iskolákat. Ennek következménye az lett, hogy a kiválogatott tanulók fejlődése és elért eredményei időben is követhetővé és összehasonlíthatóvá váltak. A kutatások során hamarosan kiderült, hogy nem a kiválogatott, legintelligensebb gyerekekből lesznek a legnagyobb alkotók, mert a sikerhez más tényezők, így a különféle környezeti tényezők és személyiségjegyek hatása is hozzájárul (Perkins, 1981; idézi Gyarmathy, 1998), ugyanakkor a kiválogatás negatív következménnyel is jár: a teszteken rosszul teljesítőknek (például tanulási problémákkal küzdőknek) nincs esélyük bekerülni a programokba.

A pszichológiai kutatások rámutattak arra, hogy az intelligencia komplex jelenség, életünk során változhat, fejlődhet, környezetünk és életeseményeink is változtathatnak rajta. Bár az intelligencia továbbra is fontos szerepet játszik a tehetségkoncepciók többségében, a tehetség multidimenzionális megközelítése került előtérbe az 1970-es évektől. A definíciókban egyre nagyobb teret kapott a kreativitás (Guilford, 1967), illetve egyre fontosabbá váltak a képességek mellett a személyiségjegyek, ezáltal egyre inkább szélesedett a fejlesztésbe bevonható népesség köre. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a különböző tehetségterületek nemcsak az akadémiai tudás kizárólagosságát jelentik, hanem más készségek is megjelennek (művészet, sport stb.). A kutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy azokban az esetekben, amikor a tehetséget kizárólagosan az intelligenciával azonosítjuk, a tehetségek egy része felfedezetlen marad, és ha csak az intelligenciatesztekkel kiválasztott tehetségek számára fejlesztenek programokat, az beszűküléshez vezethet (Landau, 1990).

A későbbi időszakokban különböző tehetségmodellek jelentek meg, melyek az átlag feletti általános és speciális képességek mellett a személyiség más vonásait is figyelembe veszik. A teljesség igénye nélkül, ilyen lehet például a motiváció (feladatalkötelezettség) vagy a kreativi-

tás (például Renzulli „háromkörös” tehetségkonceptiója), de az elméletekben újabb és újabb elemek is megjelennek, így a környezeti hatás, beleértve a családot, iskolát és más aktorokat, valamint a sorsot és a véletlent is (Tannenbaum csillagmodellje, 1983; Mönks komplex-tehetségmodellje, 1985; Heller müncheni modellje, 1992; Czeizel Endre 2×4+1 faktoros modellje, 1997; Piirto piramismodellje, 1999; Sternberg WICS-modellje, 2005, idézi Balogh, 2006). A tehetség összetevői tehát e modellek szerint nem tekinthetők készen kapottnak és magától kibontakozónak, hanem hosszas folyamatok következtében formálódnak, melyet a környezet is befolyásol. A társadalmi-kulturális kontextus mint cselekvési tér jelentőségére hívja fel a figyelmet többek közt Gagné (2000; 2003) fejlődési modellje is, amelyben az iskola és a pedagógusok szerepe kiemelkedő. Gagné nyomatékosította azt is, hogy a tehetség és az intellektuális tehetség közé nem tehető egyenlőségjel, modelljében az intellektuális képesség csak egyike a sok képességcsoportnak (Gyarmathy, 1998).

Az intelligenciakutatásokat érő kritikák a tehetségkutatás területét is érzékenyen érintették. Számos szerző hívja fel a figyelmet arra, hogy a tehetség fogalma nem mentes annak térbeli, időbeli és kulturális kontextusától (Csíkszentmihályi, 2008; Csíkszentmihályi és mtsai, 2010), ami az egyik kultúrában tehetségként fogalmazódik meg, az közel sem biztos, hogy más kultúrákban is értéket képvisel (Borland, 2005). A tehetség társadalmi konstrukciója felfogható úgy, mint a társadalmi elvárások, igények és az egyéni képességek eredménye (Csíkszentmihályi – Robinson, 1986). A gyermekek tehetséggondozó programokba való szelekciójával kapcsolatosan pedig nem szabad megfeledkezni arról, hogy a kiválasztás mozzanata a társadalmilag elfogadott tehetségképet tükrözi (Freeman, 2005), az pedig, hogy kik számítanak tehetségesnek, így kik kerülnek be a képességekibontakoztató programokba, oktatáspolitikai, valamint szociálpolitikai érdekek, értékek mentén alakul (Borland, 2005).

A szakirodalom eddigi áttekintése alapján megállapítható, hogy a tehetség fogalma diffúz, nehezen meghatározható és igen sokféleképpen leírható, a modellek és definíciók változása pedig alapvetően meghatározza a programokba bevonható célcsoportokat. Példa erre az Amerikai Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma által kiadott Marland-jelentés (1972), amelyben azokat definiálták tehetségként, akikről szakemberek valamilyen kimagasló adottságot, tényleges vagy potenciális képességet állapítanak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, megengedve, hogy más területen átlagosak vagy gyengén teljesítők legyenek. A kijelölt területek a következők voltak: általános intellektuális készség, specifikus tanulási képesség, kreatív gondolkodás, vezetői rátermettség, művészi adottságok és pszichomotoros képességek.

Ha tehetségről beszélünk, az eddig leírtak alapján könnyen belátható, hogy meglehetősen heterogén csoportról van szó, és nem ritkán szubjektív elemek is kerülnek az egyes meghatározásokba. Hany (1987, idézi Petriné, 2003) több száz tehetségmeghatározást gyűjtött össze, amelyek alapvetően négy csoportba sorolhatók:

- a) Vonásorientált modellek: ezek lényege, hogy a tehetség kultúrától és környezettől független, viszonylag stabil és örökletes vonás.
- b) Kognitív modellek: a tehetséget az ismeretsajátítási és problémamegoldási készség területén tartják kimagasló teljesítményűnek, esetükben az információfeldolgozás minősége tér el az átlagostól.
- c) Teljesítményorientált modellek: a tehetség megfigyelhető eredménye a teljesítmény, amelynek kibontakozásához egyéni és környezeti feltételek összhangja szükséges.
- d) Szociokulturális-pszichoszociális modellek: a tehetség az adott kor és társadalom kreálmánya, ezek határozzák meg, mire van szükség, és azt keresik, fejlesztik. Így tehát egy olyan jelenségről van szó, amit nem mi fedezünk fel vagy találunk meg, hanem olyanról, amit alap-

vetően a mindenkori társadalom határoz meg, elsősorban a saját szükségleteiből kiindulva. Vagyis nem felfedezzük, mert nem valami eleve meglévőt definiálunk, amikor a tehetség fogalmát definiáljuk, hanem feltaláljuk, azaz mi magunk gondoljuk ki, hogy mi az (Sternberg és Davidson, 2005).

A fentiek alapján egyértelmű, hogy a kérdés sokkal inkább az, hogy adott intézményben, országban, általános társadalmi kontextusban melyik definíció mennyire releváns az optimális tehetségkibontakoztatáshoz, -felhasználáshoz, vagy éppen ellenkezőleg: mennyire nem.

Sternberg (2005) megállapította, hogy a következő öt területen lehet konszenzust találni a különféle álláspontok között: a) a tehetség nem azonosítható az IQ-val, annál többet jelent; b) nem kognitív elemeket is tartalmaz (például motiváció); c) a környezet szerepe alapvető fontosságú; d) több formában is megjelenhet, ezért a csupán egyfajta kiválasztás túlságosan szűkítő jellegű; és e) a tehetség mérésének módjai, eszközei külön értékelést igényelnek. Ezen pontok szem előtt tartása lehetővé teszi számunkra a tehetséggondozás sokszínű tevékenységének, a programok sokféleségének elfogadását. Fontos megállapítás, hogy a tehetség öröklött feltételeken alapul, azonban a kibontakozását környezeti hatások is befolyásolják. A környezet hatása azonban nem feltétlenül pozitív, számos példa mutatja, hogy ez a hatás lehet ösztönző vagy gátló a fejlődésre nézve.

Ugyancsak érdekes megjegyezni, hogy nincs egyetértés abban a kérdésben sem, hogy a populáció hány százaléka tekinthető bizonyos ismérvek alapján tehetségesnek. Néhányan úgy gondolják, hogy ez egy igen szűk csoport kiváltsága (1–2%, Terman, 1925), míg mások szélesebb kört, a populáció 5%-át vagy 10%-át tekintik annak, potenciális tehetségtartaléknak pedig akár lényegesen nagyobb hányadot, adott populáció 20–25%-át is (Renzulli, 1978). Landau (1990) egy munkájában három fokozatot különböztetett meg: a képességet (*talented*), a tehetséget (*gifted*), valamint a zsenialitást. A következőképpen foglalja össze ezek különbségeit: „*A képesség rendszerint egy bizonyos területen nyilvánul meg. A tehetség viszont a jó képességű ember személyiségének alapvető vonása, és ez teszi lehetővé, hogy képességeit magasabb szinten alakítsa, aminek eredményeként kifejezési lehetőségei kulturális és szociális téren egyaránt kibővülnek. A zsenialitás egészen ritka jelenség, egyetemesebb értékű megnyilvánulásokkal ölt formát, amelyben a képesség és a tehetség nemzetközi viszonylatban is rendkívül magas szinten realizálódik*”. (Landau, 1990, p 21). Rámutat arra, hogy a tehetség vagy zsenialitás létrejöttéhez a képességek fejlesztésén keresztül vezet az út.

A tehetségterületek csoportosítása, osztályozása többféle módon történhet. Ezek közül kiemeljük a képességek differenciált fejlesztéséhez gyakran használt Howard Gardner (1991) többszörös intelligenciáról szóló elméletét. Elmélete szerint mindannyian másfajta személyes adottságbeli erősségekkel (intelligenciákkal) rendelkezünk, és ugyanígy mások a fejlesztésre szoruló képességeink is. Az alábbiakban összefoglaljuk, melyek az egyes területek legfontosabb vonásai:

- a) Természeti intelligencia: élvezi a környezetet, széles látókörben szemléli a természeti világot, jó megfigyelő, szívesen csoportosítja a jelenségeket, felismeri, hogy a természet és a civilizáció miként hat kölcsönösen egymásra, és meglátja a különbséget a természetben.
- b) Zenei intelligencia: érzékeny a hangok magaságára, hangszínekre, hangok ritmusára, fogékony ezek érzelmi töltöttségére. Szeret énekelni, dúdolni, zenét hallgatni, hangokat, dallamokat, ritmust könnyen idéz fel, hangszerezen muzsikál.
- c) Logikai intelligencia: kiválóan ért a deduktív és induktív érveléshez, az absztrakt rendszerek és összefüggések felismeréséhez. Szívesen old meg problémákat, szeret kérdezni, számokkal dolgozni, kísérletezni. Erőssége a matematika és a logika, sokszor kiemelkedő teljesítményt nyújt a tudományos gondolkodás terén is.

- d) Egzisztenciális intelligencia: filozofikus alkat, szívesen gondolkodik az emberi lét mélyebb kérdéseiről, az életről, a halálról, az ember világban elfoglalt helyéről. Átlagnál erősebben törekszik elvont elméletek megismerésére, illetve ilyenek önálló megfogalmazására.
- e) Interperszonális intelligencia: hatékony együttműködő, képes mások céljainak, motivációinak, irányultságainak megértésére. Erőssége lehet a vezetés, a szervezés, a kommunikáció, a meggyőzés, a konfliktuskezelés.
- f) Testi-mozgásos intelligencia: ügyesen bánik a tárgyakkal, magas szinten kontrollálja saját mozgásait. Erőssége mindenféle mozgás, tánc, színjátszás, kézművesség és a legkülönbébb eszközök használata. Szereti megérteni a dolgokat, a dolgok működését, szeret testbeszéddel kommunikálni. Erőssége a tapasztalati tanulás – szívesebben és eredményesebben tanul tevékenységből, mint elhangzó vagy leírt útmutatások alapján.
- g) Verbális-nyelvi intelligencia: érzékeny a nyelvi finomságokra, a szórendre és a szavak dinamikájára. Erőssége az olvasás, az írás, a történetmesélés, vagy a különféle adatok memorizálása, a nyelvre épülő gondolkodás. Könnyen jegyez meg neveket, helyeket, dátumokat és mindenféle apróságot, általában sikerrel tanul idegen nyelveket is.
- h) Intrapersonális intelligencia: megérti saját érzelmeit, egyéni céljait, szándékait. Fejlett önismerettel rendelkezik, tisztában van saját erősségeivel, gyengeségeivel. Célokat tűz maga elé, szeret egyedül dolgozni és a dolgokra reflektálni.
- i) Vizuális intelligencia: képi-téri formákat alkot a világról és szívesen alakítja át azokat gondolatban és a valóságban is. Erőssége az olvasás, térképek, grafikonok értelmezése. Szórakoztatják az útvesztők és a rejtvények. Szívesen tervez, rajzol, épít, alkot és ábrándozik, szeret képeket nézegetni.

Magyar vonatkozásban Harsányi István (1988:21) klasszikusnak számító meghatározása a következő: „velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni”.

A tehetségről való gondolkodás területén megfigyelhető markáns változás, hogy az utóbbi évtizedekben a ritka és kivételes képességűek tanulmányozásáról, kizárólagos fejlesztéséről a minél szélesebb körre kiterjesztett fejlesztésre helyeződik nagyobb hangsúly (Páskuné, 2014).

A tehetséges tanulók sajátos jellemzőiről számtalan tulajdonságlista készült, melyek segítségével a szűkebb-tágabb környezet felismerheti a tehetséget, és segítheti megfelelő programok felé irányítását. Ugyanakkor a tehetséges gyerekeket kiemelkedő képességeik, esetleg sikereik ellenére illúzió lenne probléma nélküli gyermekeként, fiatalokként ábrázolni. Az őket érintő problémák különféleképpen csoportosíthatók, mi Webb (1993) csoportosítását mutatjuk most be röviden. A szerző az endogén problémák közé sorolta a társas kapcsolatok terén mutatkozó nehézségeket, a belső diszrepanciát, vagyis a tehetségek önmagukkal szemben állított maximalizmusát és a túlzott önkritikát. Ugyancsak ide sorolható a kockázatvállalás kerülése, az egzisztenciális depresszió, de nehézséget jelenthet az is, ha a tehetség valamifajta fogyatékossgal párosul, éppúgy, mint ha az egyénnek több területen is kiváló adottságai vannak, vagy túlságosan sok dolog kelti fel az érdeklődését. A problémák lehetnek exogén eredetűek is, amelyek fakadhatnak a konformitás és az individualizmus közti ellentétből, a kortárs csoport és a társadalom által felállított elvárásokból, társas kapcsolatokból, de ugyancsak gond lehet a családi kapcsolatok, családi klíma nem megfelelő hatása a tehetség kibontakoztatásához, és ugyanilyen lehet az életteret behatároló környezet viszonyulása a tehetséghez, és ide sorolható a szerencse, „szerencséség” is.

Betts és Neihart (1988) egy munkájában arra törekedett, hogy a tehetséges gyermekek/tanulók jellemző típusairól leírást készítsen. Röviden összefoglalva a következő típusokat azonosították:

- a) Sikeresek: azok a tanulók, akiket elsősorban tanulmányi teljesítményük alapján azonosítanak. Tanulmányi eredményük kimagasló, a különféle teljesítmények mérését végző teszteket magas szinten írják meg. Magatartási problémákkal jellemzően nem küzdenek, képesek arra, hogy eleget tegyenek a szülei, tanáraik által támasztott elvárásoknak. Ugyanakkor hiányzik belőlük a kreativitás és az önállóság. Az iskola mentorálással, pályaválasztási tanácsadással, önálló tanulási készségek kialakításával segítheti őket, de ugyancsak fontos időt engedni a személyes érdeklődés kibontakozására.
- b) Ellenszegülők, lázadók: magas szinten kreatívak, gyors észjárásúak, erősségük a divergens gondolkodás. Nem vagy nehezen tudnak beilleszkedni a rendszerbe, gyakran kerülnek konfliktusba környezetükkel, kevés elismerést, jutalmat kapnak. Gyakran önértékelési problémákkal küzdenek. Nem tanulnak rendszeresen, az iskolai szabályokat nem fogadják el, gyakran fegyelmezetlenek. A velük való munkában kiemelkedően fontos a tanár személyisége, az elfogadó légkör megteremtése, amelynek része az egyértelmű és világos kommunikáció a tanulóval. Jó eszköz lehet a viselkedésre vonatkozó „szerződés” megkötése, az érzések kifejezésének ösztönzése. Fontos terület a tanulási készségek, a kognitív és szociális készségek fejlesztése.
- c) Rejtőzködők: a középiskolás korosztályra jellemző viselkedésmód, a kortárs kötődések iránti vágy vagy a nemi szerepelvárások olyan erősek náluk, hogy felhagynak korábbi tevékenységeikkel, tagadják tehetségüket. Az iskolai tantárgyak iránti érdeklődésüket titkolják, emiatt gyakran kerülnek konfliktusba szüleikkel, tanáraikkal. Esetükben nagyon fontos a pályaválasztási tanácsadás, valamint az, hogy ne érezzék kényszernek a munkát.
- d) Lemorzsolódók: érdeklődési körük általában kívül esik az iskolai tantervben vagy a pedagógiai programban foglaltakon. Gyakoriak az iskolai kudarcok, az iskola irreleváns, ellenséges közegnek tűnik számukra, ezért gyakran hiányoznak, szélsőséges esetben kimaradnak. Sem a tanárok, sem a diákok nem szeretik őket. Önértékelésük alacsony. Számukra érdemes alternatív programokat kínálni, osztálytermi tanulási lehetőségeket biztosítani, de az sem ritka, hogy terápiás körülmények megteremtésével segítik őket.
- e) Kettős különlegességgel rendelkező tehetségek: azok a gyermekek/tanulók, akik tanulási zavarral vagy nehézséggel, illetve testi vagy érzelmi akadályozottsággal élnek. Máságuk miatt frusztrációt vagy haragot éreznek, előfordulhatnak beilleszkedési zavarok. Teljesítményük ingadozó. Emiatt gyakran maradnak ki a tehetségazonosításból, sőt, sok esetben fejlesztő foglalkozásokra járnak a problémás területek korrigálása végett.
- f) Autonómok, önállóan tanulók: az iskolában hatékonyan dolgoznak, ugyanakkor nem az iskolai követelményeknek szeretnének eleget tenni, hanem saját elképzeléseiknek. Belső motiváció, autonómia jellemzi őket. Erős, pozitív önértékeléssel rendelkeznek, szociális készségeik fejlettek.

Ez a tipológia segítséget nyújt ahhoz, hogy a gyakorló pedagógusok árnyaltabban gondolkodjanak általánosságban véve a tehetséges gyermekekről és fiatalokról, valamint a programok kialakításánál vegyék figyelembe azokat a speciális szociális és érzelmi szükségleteket is, amelyek a gyermekek, fiatalok sajátosságai. Hazai viszonylatban a szakirodalomban elsősorban a kettős különlegességgel rendelkező, vagy kétszeresen kivételes tanulók jelennek meg, mint a sajátos nevelési igényű, tanulási vagy magatartási zavarral küzdők azonosításának és ellátásának problémaköre, a témában azonban módszertani ajánlások is születtek már (Harmatiné–Pataky–K. Nagy, 2014).

Összességében dilemmaként jelenik meg, hogy milyen formában gondolja egy ország a tehetségeit. A mindenki számára kötelező oktatás keretei között, annak részeként, vagy attól elkülönülő szervezeti keretek közt valósítsa meg ezt a feladatot? Bizonyos típusú tehetségek minél

korábbi felfedezésére és a kiválasztottak célzott támogatására összpontosítsa erőforrásait? Vagy inkább olyan általános feltételeket teremtsen, amelyek között kibontakozhat minden tanuló erős oldala, míg a gyenge oldal is folyamatos figyelmet, fejlesztést kap? Ha iskolai tehetséggondozásról gondolkodunk, mi segíti jobban a tehetségek fejlődését: a magas színvonalú általános képzés, vagy a minél korábbi életkorban történő specializáció? A csoportos vagy az egyéni oktatás lehetne-e téren sikerre vezető?

A tehetséggondozás rendszerének kialakításához több hazai szakértő olyan programok egymásra épülését látna kívánatosnak, amelyek a széles rétegeknek nyújtott szolgáltatásokon túl megfelelő kihívást, és egyénre szabott fejlődési lehetőséget biztosítanak az érdeklődőknek, majd a kiemelkedő teljesítményt nyújtóknak, a tehetségeknek és a zseniknek (Herskovits, 2005). Ez a modell csészéhez hasonlítható, többszintű, és előnye, hogy a kiválogatás/kiválogatódás szempontja az egyéni érdeklődés (Gyarmathy, 2013a,b). Ez esetben nem szükséges a tehetségek szűrése, a foglalkoztatáson, tevékenységen alapuló kiválasztódás érvényesül. Ez a modell mindenkire potenciális tehetségként tekint, ezért nem törekszik a tehetségek azonosítására. Nem „címkézi” a gyermekeket, tanulókat tehetségesnek, kiemelkedő tehetségnek vagy tehetségigéretnek, s nem e kategorizálás alapján juttatja be őket speciális programokba. Sokkal inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy fejlődési utakat kínáljon fel számukra, amelyek sokféle cselekvési lehetőséggel szembesítik őket. A választások, a tevékenységekhez társuló rugalmas alkalmazkodás és az önzérlő, önszabályozó folyamat az, ami elősegíti a bennük lévő tehetség kibontakozását. Ez a megközelítési mód lehetővé teszi, hogy a tehetséggondozásra mint a képességfejlesztés egy sajátos formájára tekintsünk, s annak megvalósítását az oktatás általános keretei között is elérhető célnak tekintsük.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balogh László (2006): Tehetséges gyerek az iskolában, in: Balogh László (szerk.): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis Könyvkiadó, 107–246.
- Betts, George T. – Neihardt, Maureen (1988): Profiles of the gifted and talented. In: *Gifted Child Quarterly*, 32/2, 248–253.
- Binet, Alfred – Simon, Théodore: *The Development of Intelligence in Children: The Binet – Simon Scale*
- Borland, James H. (2005): Gifted Education without Gifted Children: the case for no conception of giftedness. In: Sternberg – Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 1–19.
- Cattell, Raymond Bernard (1943): The Measurement of Adult Intelligence. *Psychological Bulletin* 40, 153–193.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Budapest, Minerva Kiadó
- Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Budapest. Akadémiai Kiadó, 479.
- Csíkszentmihályi Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Budapest. Nyitott Könyvműhely, 375.
- Csíkszentmihályi Mihály – Robinson, Rick E. (1986): Culture, time, and development of talent. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. New York. Cambridge University Press, 264–284.
- Eyre, Deborah (2011): Room at the Top – Inclusive education for higher performance. *Policy Exchange*, 65.
- Freeman, Joan (2005): Permission to be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 80–97.
- Gagné, François (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In: Heller, K. A. – Monks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon. Oxford, UK. pp. 67–79.
- Gagné, François (2003): Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In: N. Colangelo & G. A. Davis (eds.): *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.). Allyn and Bacon, Boston. 60–74.
- Galton, Francis (1869): *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*, London: Macmillan and Co. and New York, 423.
- Gardner, Howard (1991): *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. London: Fontana Press
- Guilford, Joy Paul (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York. McGraw-Hill, 538.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelt képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 135–153.
- Gyarmathy Éva (2013a): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2. sz. 90–106.
- Gyarmathy Éva (2013b): A tehetséggondozás változási kényszer. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 101–109.

- Hámosi Balázs – Szabó Katalin (2013): Tehetség, tanulás, munkapiaci esélyek. TÁMOP 4.2.1 B09/1/MKR-2010.0005. Előadás. Vajdasági Magyar Közgazdász Társaság. Szabadka, 2013. december 6.
- Hámosi Balázs – Szabó Katalin (2012) (szerk.): Innovációs verseny – esélyek és korlátok. Budapest. Corvinus Egyetem, 485.
- Hany, E. A. (1987): Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra – K. Nagy Emese (2014): A kétszeresen kivételes tanuló tehetséggondozása. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 195.
- Harsányi István (1988): A tehetségvédelem kis kalauza. Budapest, Pest Megyei Pedagógiai Intézet
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdünk a tehetséggel? Iskolakultúra, 4. sz. 25–36.
- Kállai Gabriella (2015): Elméleti megközelítés, in: Kállai Gabriella (szerk): Tehetséggondozó programok, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–19.
- Landau, Erika (1990): Bátorság a tehetséghez. Budapest, Calibra Kiadó, 87.
- Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)
- Páskuné Kiss Judit (2014): A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés determinánsai – az érem két oldala, in: Knausz Imre – Lubinszki Mária – Sarka Ferenc (szerk): Tehetség: előnyök és hátrányok metszéspontján – A Nemzeti Tehetség Program és a tehetségszűrés esélyei Északkelet-Magyarországon, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete, 81–94.
- Perkins, D. (1981): *The Mind's Best Work*. Harvard University Press, Cambridge.
- Petriné Feyér Judit (2003): Különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Falus Iván (szerk): *Didaktika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Piaget, Jean (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piirto, Jane (1999): *Talented Children and Adults. Their Development and Education*. New Jersey, Prentice-Hall
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest. Osiris, 425.
- Renzulli, Joseph S. (1978): What makes giftedness? Re-examining of a re-examination of definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Spearman, Charles (1904): General Intelligence. Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Sternberg, Robert J. (2005): The WICS modell of Giftedness. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 327–342.
- Tannenbaum, Abraham J. (1983): *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan
- Terman, Lewis Madison – Oden, Melitta H. (1947): *The Gifted Child Grows Up: Twenty-five Years' Follow-up of a Superior Group*. Genetic Studies of Genius: Vol. 4. Stanford, CA, Stanford University Press, 448.
- Terman, Lewis Madison (1925): *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Genetic studies of genius: Vol. 1. Stanford, CA: Stanford University Press. 645.
- Thurstone, Louis Leon (1938): *Primary Mental Abilities*. Chicago. University of Chicago Press, 121.
- Webb, J. T. (1993): Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In: Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 525–538.

Iskolai tehetséggondozó tevékenység a statisztikai adatok tükrében

SZEMERSZKI MARIANNA

Amint azt a kötet bevezető tanulmányában is jeleztük, kutatásunk során a 6–18 éves korosztályt érintő iskolai¹ tehetséggondozó tevékenységet tágran értelmeztük, kiindulva abból, hogy a tehetséggondozás alapja a differenciált pedagógiai munka, azaz a tanulók bevonása különféle tevékenységekbe, a tanulók aktív bekapcsolódása révén elősegítve a differenciált fejlesztést, és megalapozva a tehetséggazdagítást, az emelt szintű oktatást, illetve az intenzív tehetséggondozást.

A hivatalos oktatási statisztikai rendszer gyűjt adatokat az intézményekben indított 6, illetve 8 osztályos képzésekről, az emelt szintű oktatásról, szakkörökről, délutáni foglalkozásokról, s rendelkezésre állnak a területi hozzáférés olyan jellemzői is, mint az iskolákban működő tehetségpontok, az alapfokú művészeti oktatási intézményekkel való ellátottság, vagy az egyes tehetséggondozó programokban való intézményi részvétel. A Nemzeti Tehetség Program pályázatain nyertes köznevelési intézményekről is rendelkezésre állnak olyan információk, amelyek a pályázati források e fajtájának területi és intézménytípusok szerinti eloszlásának eltéréseit mutatják. Mindezek az információk nagyon hasznosak akkor, amikor az iskolai hozzáférés területi egyenlenségeit vizsgáljuk, jóllehet az adatok nem alkalmasak az okok mélyebb megismerésére, inkább csak az aktuális helyzetkép leírására, az előforduló egyenlőtlenségek jelleg-

1 Jelen tanulmány a kifejezetten az iskolákban és az iskolákhoz közvetlenül kapcsolódó intézményekben (kollégium, alapfokú művészetoktatási intézmények) folyó tehetséggondozó tevékenységek hozzáféréseinek jellegzetességeire koncentrálnak, az óvodai tehetséggondozásra nem térünk ki. A pedagógiai szakszolgálatok ugyancsak foglalkoznak tehetséggondozással, működésükről, munkájukról a kötetben külön elemzés készül (lásd Kállai Gabriella *Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók a tehetséggondozásban* című tanulmányát). A 2015/2016-os tanévben 67 intézményben, összesen 401 telephelyen működött pedagógiai szakszolgálat, pedagógiai-szakmai szolgáltatás, közülük a legtöbb (tag)intézmény (371 db) kizárólag ehhez a tevékenységhez kapcsolódó feladatokat látott el, míg néhányan más tevékenységet (pl. fejlesztő nevelés-oktatás) is végeztek, 16 feladatellátási hely esetében a pedagógiai szakmai szolgáltatások mellett az iskolai oktatás valamilyen szintje is jelen van.

zetességeinek bemutatására. Tanulmányunk tehát csak a rendszerszintű feltételek adatolható részének bemutatására vállalkozik, az okok mélyebb elemzése ezen adatsorok alapján nyilvánvalóan nem lehetséges, a mélyebb elemzés lehetőségét az online kutatás és az interjú adatfelvételek információi adják.²

Tehetséggondozó programok

A közoktatás területén működő, a tanulókat célcsoportnak tekintő tehetséggondozó programok összesítésénél és áttekintésénél az ELTE kutatói által kidolgozott csoportosítást használjuk (Nahalka–Mózessy, 2011). E programok célja nem minden esetben a tehetséggondozás (némelek önmagukat sem definiálják így), de ettől függetlenül meglátásunk szerint segítik a tanulók képességeinek kibontakozását, személyiségük fejlődését:

- Olyan programok, oktatási formák, amelyek a tanulók „normál” tantervi oktatásán belül szerveződnek.
- Nem tantervi rendszerbe illeszkedő foglalkozások, tevékenységek rendszerei.
- Tehetséges gyermekek, fiatalok támogatására irányuló programok.

A közoktatási intézményekhez közvetlen módon leginkább az első két csoport egyes elemei kapcsolódnak, de a tevékenységek mindegyikéről nem állnak rendelkezésre adatok, különösen nem intézményi szinten. Elemzésünk így csak azokat veszi sorra, amelyekről országos adatok állnak rendelkezésre, de – amint majd látni fogjuk – ezen adatok esetében is számolnunk kell némi bizonytalansággal.

Az adatokról

A kiinduló adatbázist a 2015/2016. tanévi KIR intézményi adatsor jelenti³, ami feladatellátási hely szinten⁴ beazonosíthatóan mutatja az egyes oktatási-nevelési intézményekben folyó emelt szintű oktatási programokat, szakköröket, délutáni foglalkozásokat. Ezek elsősorban a hozzáférés területi lefedettségéről adnak információkat, lehetővé teszik ugyanakkor az intézménytípusok, fenntartók szerinti összevetést is. A feladatellátási helyek adatai elvileg arra is alkalmasak, hogy a résztvevők arányát az összes tanulóhoz viszonyítva bemutassuk, ugyanakkor – miután egy tanuló többféle emelt szintű képzésben, többféle szakköri foglalkozásban is érintett lehet – az adatok nem összeadhatóak, tehát egy összesített részvételi arány számítása nem lehetséges.⁵ A feladatellátási helyek szintjén megvalósuló elemzések a területi lefedettségnek még egy fontos dimenziójára hívják fel a figyelmet: az egyazon OM-azonosító alá tartozó iskolákon belüli heterogenitás települési illetve egyéb jellemzőinek eltéréseire. Az utóbbi évtized során ugyan-

2 Lásd a kötetben az erre vonatkozó tanulmányokat (Sági Matild: *Iskolai tehetséggondozó tevékenység az online kérdőíves felmérés tükrében*, Héja Gábor – Mészáros Zoltán: *Két települési esettanulmány*)

3 Az adatlekérés két időpontban, 2015. december 17-én és 2016. február 15-én történt, az adatokat az Oktatási Hivatal bocsátotta rendelkezésünkre. Az adatok nem hitelesítettek, a lekérés időpontjában ellenőrzés alatt álltak. Kiegészítő információként felhasználjuk a KIR hivatalosan publikált adatai közül a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzések elérhetőségi adatait, továbbá a két tanítási nyelvű képzés és az alapfokú művészetoktatási intézmények intézményi szinten rendelkezésre álló tanulói létszámaikat. Ezek forrása: <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>.

4 A tanulmányban a feladatellátási hely helyett esetenként a tagiskola illetve tagintézmény kifejezést is használjuk. Bár feladatellátási helynek az a cím számít, ahol az adott feladat ellátása történik (s ez lehet akár egy külön címen szereplő tornaterem is), de elemzésünkben csak azokat a feladatellátási helyeket vesszük figyelembe, amelyekhez rendeltek tanulólétszámot, vagy kollégiumként illetve alapfokú művészetoktatási intézmény telephelyeként működnek.

5 Ehhez egyéni szintű adatokra lenne szükség, hiszen nyilvánvalóan nem mindegy, hogy ugyanaz a tanuló vesz-e részt két vagy három szakkörön, foglalkozáson, vagy ez a létszám összeadható, hiszen kettő illetve három tanulót jelent.

is két nagyobb hullámban⁶ és számos egyedi esetben történtek olyan intézmény-összevonások, amelyek nagymértékű intézményen belüli belső differenciáltságot eredményeztek, az egy OM-azonosító alá tartozó tagintézmények sok esetben teljesen eltérő jellemzőkkel bírnak, akár a települési jellemzőket, akár a tanulói összetételt, vagy a tehetséggondozó foglalkozások jellegzetességeit, hozzáférési lehetőségeit tekintve.

A kutatás során azzal is szembesülnünk kellett, hogy nagyon sok adat nem áll rendelkezésre tagiskolai szinten, ezért elemzésünk során egyes sajátosságokat csak intézményi szinten tudunk vizsgálni. Ilyen a Tehetségpontként való működés⁷, de ilyen a Nemzeti Tehetség Program forrásaiból való részesedés is. Ezeknél az adatoknál az adatbázis készítést és az elemzést az is nehezítette, hogy a Tehetségpontként való regisztráció illetve a Nemzeti Tehetség Program pályázati forrásaiból való részesedés óta eltelt időszakban sok esetben változás következett be az egyes intézmények szervezeti jellegében (pl. fenntartóváltás, intézmény-összevonások), s az adott (tag) intézmény ma már nem bír önállósággal, vagy más fenntartó alatt működik. Minden ilyen esetben – ha a változás követhető volt – a jogutóddal, azaz a jelenlegi OM-azonosítóval láttuk el az intézményt. Esetenként az is előfordult, hogy Tehetségpontként nem az oktatási intézmény, hanem annak alapítványa került regisztrálásra, s ugyanígy NTP-nyertesnek nem az iskola, hanem az iskolai alapítvány vagy az iskolai diáksporkör mutatkozott. Emiatt az iskolai alapítványokat, diáksporköröket a megfelelő intézményekhez rendeltük, s úgy tekintettük azokat, mintha az adott iskola lenne a tehetségpont, illetve a pályázati nyertes.

Vizsgálatunkban tehát összesen 8 428 olyan feladatellátási helyet veszünk górcső alá, ahol van 6–18 éveseket érintő oktatási-nevelési tevékenység,⁸ ez összesen 3 260 intézményt jelent. Az intézmények között vannak olyanok, amelyek többféle feladatot is ellátnak, mások homogének ebben a tekintetben, ugyanakkor ilyen esetekben is előfordulhat, hogy egy iskola több tagintézménnyel rendelkezik (lásd *1. táblázat*). Van olyan iskola, amelynek 10 vagy több tagintézménye is lehet, ebben a tekintetben a szakképzés területén oktatók iskolák, vagy az alapfokú művészeti oktatást folytatók járnak az élen.

1. táblázat: Az intézményekben működő tagiskolák/feladatellátási helyek száma

	Intézmények száma	Intézmények aránya (%)
1 feladatellátási hely	1 779	54,6
2 feladatellátási hely	671	20,6
3–5 feladatellátási hely	498	15,3
6 vagy több feladatellátási hely	312	9,6
Összesen	3 260	100,0

Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

6 Az egyik hullám 2006–2009 között zajlott, s a kutatások szerint összesen 746 intézményt érintett, a leggyakoribbak az óvodai és az általános iskola összevonások voltak, de az összevonások egyes városok szakképző intézményeit is érintették (Balázs, 2009, Jelentés... 2011), a másik pedig a szakképzési rendszer tavalyi átalakulásához köthető.

7 A Tehetségpontokra vonatkozó adatokat a MATEHETSZ bocsátotta rendelkezésünkre, amelyet ezúton is köszönünk.

8 Kutatásunkban azokat az intézményeket és azokat a tagintézményeket vizsgáltuk, amelyek az alábbi köznevelési feladatok közül legalább egyet ellátnak: általános iskolai képzés, alapfokú művészetoktatás, gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, szakiskolai képzés, speciális szakiskolai képzés, kollégiumi nevelés. A vizsgált közoktatási intézmények 70,9%-a végez általános iskolai képzést, 18,1%-uk foglalkozik gimnáziumi oktatással, 13,0%-uk szakközépiskolai oktatással, 7,9%-uk szakiskolai, 3,6%-uk pedig speciális szakiskolai képzéssel. Az alapfokú művészeti oktatás terén 21,2%-uk érintett, s 8,5% lát el óvodai feladatokat is. A kollégiumi alapfeladatot önállóan vagy más képzési feladattal ellátók aránya 11,6% a vizsgált közoktatási intézmények körében. A feladatellátási helyek egy jelentős részéhez (35%) nem tartozik beírt tanuló (pl. alapfokú művészetoktatási intézmények, kollégiumok), egy másik részében (8%) pedig vagy az adott tanévben nem folyik oktatás, vagy egyébként sem, mert csupán külső épületnek (tanműhely, tornaterem) tekinthetők.

Az ezen intézményekhez tartozó tanulók létszáma összesen 1 193,3 ezer fő, vannak azonban olyan intézmények, amelyek nem rendelkeznek beírt tanulókkal. Ez részben akkor lehetséges, ha az intézmény szünetelteti tevékenységét, de olyan esetekben is, ha a tanulólétszám az adott rovatban nem jelenhet meg, mert az más intézmények nyilvántartásában szerepel. Ez a helyzet például akkor, ha az intézmény kizárólag kollégiumi ellátást nyújt, vagy kizárólag alapfokú művészeti oktatást folytat.

2. táblázat: Az intézmények tanulólétszám szerinti megoszlása

	Intézmények száma	Intézmények aránya (%)
Nincs beírt tanuló	415	12,7
1-200 tanuló	1 023	31,4
201-500 tanuló	1 105	33,9
501-800 tanuló	495	15,2
800-nál több tanuló	222	6,8
Összesen	3 260	100,0

Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

Már az eddigiekből is kiolvasható, az alábbi táblázatból pedig a feladattípusok kombinációi szerint is látszik, hogy az oktatási intézmények csaknem fele vegyes profilú, azaz többféle feladatot lát el, nem ritkán többféle képzési szinten is tevékenykedik. Az intézmény mérete és profiljának összetettsége szignifikánsan összefügg: a kifejezetten nagy létszámmal működő intézmények 39%-a vegyes tevékenységi körrel jellemezhető, míg a legfeljebb 200 tanuló magukban foglaló iskolák 61%-a kizárólag általános iskolai képzéssel, 8%-uk pedig általános iskolai képzéssel és alapfokú művészetoktatással foglalkozik, s 62%-uk községben található.

3. táblázat: Az intézményekben ellátott feladatok

	Intézmények száma	Intézmények aránya (%)
Csak általános iskolai képzés	1 493	45,8
Alapfokú művészeti oktatási intézmény	274	8,4
Általános iskola és alapfokú művészetoktatási intézmény	324	9,9
Általános iskola és egyéb alsó szint	140	4,3
Csak gimnáziumi és/vagy szakközépiskolai képzés (kollégiummal, AMI-val)	395	12,1
Általános iskolai képzés és érettség adó képzés (kollégiummal, AMI-val)	168	5,2
Szakiskolai, speciális szakiskolai képzés (szakközépiskolai képzéssel vagy alsó szintekkel)	136	4,2
Egyéb vegyes iskolatípus	255	7,8
Nem iskola	75	2,3
Összesen	3 260	100,0

Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

Érdeemes még megvizsgálunk a szóban forgó intézményeket fenntartó szerint is. A legtöbb iskola (67%) KLIK-fenntartású, a kizárólag általános iskolai képzést folytató intézményeknek pedig a 89%-a. Bár az egyházi iskolák az összes vizsgált intézmény 15%-át adják csupán, de arányuk a többfajta feladatot is ellátó intézmények, ezen belül az érettségit adó képzési formákat (is) folytató intézmények között az átlagosnál jóval magasabb. Az egyházi iskolák nagyobb aránya figyelhető meg bizonyos megyékben (elsősorban Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Jász-Nagykun-Szolnok megyékben), míg az alapítványi és magánfenntartású intézmények Budapesten és Fejér megyében felülreprezentáltak. Az oktatási intézmények 16%-ának a székhelye van a fővárosban, 19%-uk megyeszékhelyeken, 33%-uk kisebb városokban, míg 31%-uk községi székhellyel működik, ugyanakkor, amennyiben a feladatellátási helyeket vesszük alapul, az látható, hogy az összes tagintézményt tekintve 36%-uk található községekben és 33%-uk kisebb városokban. Mindez az intézmény-összevonások azon jellegzetességére utal, hogy székhelyintézményként gyakran a nagyobb településen lévő tagintézmény szerepel az adatbázisban, kivéve az általános iskolai feladatellátást, ahol gyakori az egymás közelében (pl. szomszédos településeken) lévő tagiskolák összevonása is. Ezt érdemes szem előtt tartani azokban az esetekben, amikor csak intézményi szinten állnak rendelkezésre adatok.

4. táblázat: A vizsgált intézmények székhelyének településtípusa

	Intézmények száma	Intézmények aránya (%)
Budapest	532	16,3
Megyeszékhely	627	19,2
Egyéb város	1 085	33,3
Község	1 016	31,2
Összesen	3 260	100,0

Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

A különféle emelt szintű nevelési-oktatási programokhoz való hozzáférés területi jellemzői

A továbbiakban elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy milyen területi lefedettséget találunk az egyes iskolákban elérhető központi tehetséggondozó programok, emelt szintű oktatási programok, vagy kifejezetten a tehetséggazdagításra irányuló tevékenységek kapcsán. A kiemelten vizsgált tevékenységek tehát egyrészt olyan központi vagy iskolai képzési programok, amelyek a tantervi oktatás keretein belül szerveződnek, másrészt a nem tantervi foglalkozások körébe illeszthető tevékenységrendszerek közül az iskolai helyszínekhez kötődő adatolható tehetséggondozó tevékenységek (délutáni iskolai foglalkozások, szakkörök, iskolai tehetségpontok).

Az első csoportba tartozó programok közül az alábbiakra terjed ki a bemutatás:

- Arany János Programok
- Hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzések
- Két tanítási nyelvű képzés
- Emelt szintű oktatás valamely tantárgyból
- Alapfokú művészeti oktatás

1. Arany János Programok

Az Arany János Programok⁹ területi lefedettsége jogszabályon alapul, a tehetséggondozó program az ország minden megyéjében elérhető, egyes megyékben esetenként több településen is. A területi lefedettség dimenzióira részleteiben jelen tanulmányban nem térünk ki, hiszen a program korábbi kutatások tárgyát képezte (Fehérvári–Liskó, 2006a; 2006b; Fehérvári, 2008, Kállai, 2014), amelynek során ezt a szempontot is vizsgálták, s az elérhetőségi adatokat térképen is megjelenítették.¹⁰ A lefedettség (minden megyében elérhető a program) és a részvételi sűrűség (az egyes megyékben mennyien vesznek részt a programban) azonban nyilvánvalóan nem esik egybe, hiszen a célcsoportnak tekinthető, kistelepüléseken élő hátrányos helyzetű tanulók száma az ország egyes területein eltérő. A tehetséggondozó programmal kapcsolatban a közelmúltban készült kutatások alátámasztják a program eredményeit, annak tanulói életútra gyakorolt pozitív hatását, figyelembe véve a program finanszírozásához társuló költségek megtérülését is (Bővebben lásd Fehérvári, 2015; Csengődi, 2015). Míg az Arany János Tehetséggondozó Program minden megyében elérhető a hátrányos helyzetű, nyolcadikos tanulók számára, és egy gimnázium és egy kollégium együttműködésében segíti a gimnáziumi továbbtanulást, addig a kollégiumi program és a kollégiumi szakiskolai program intézményei kifejezetten a hátrányos helyzetű tanulókkal nagy arányban rendelkező megyékben működnek. Egy közelmúltban végzett kutatás szerint esetükben is megfigyelhető, hogy a program javította esélyeiket a tanulásra, illetve növelte továbbtanulási motivációjukat (Fehérvári, 2015).

2. Hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés

A nyolc évfolyamos gimnáziumi képzési forma és a hatosztályos gimnáziumi képzés lehetőséget ad a felvételt nyert – zömében nagyon jó képességű – tanulók tehetségének korai felismerésére és fejlesztésére. Természetesen ez nem minden tehetségterületre igaz, a bekerüléshez szükséges felvételi vizsga inkább az általános kompetenciák megítélésére alkalmas, s nyilvánvalóan arra sem feltétel nélkül. Bekerülve a gimnáziumba, a tanulókkal kapcsolatban jellemzően megnövekednek az elvárások, amely a jó képességű gyerekekre inspirálóan hathat. A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokban a tehetséggondozás egy korábbi életkorban indulhat meg, a tanulókkal sok esetben olyan pedagógusok foglalkoznak, akik a gimnáziumi képzésben már tapasztalatot szereztek, s hosszabban, az érettségiig figyelemmel tudják kísélni a tanulók fejlődését.

Ugyanakkor a területi lefedettség eltérései, a hozzáférési lehetőségek hiányai bizonyos tanulói csoportokat eleve kizárhatnak a felvételtől, hiszen ebben az életkorban a szülőknek az iskola megközelíthetőségét is mérlegelniük kell, azt, hogy a tanuló képes-e egyedül is eljutni az oktatási intézménybe. Mindezen korlátokat figyelembe véve a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzések jó megközelítést adnak a tehetséggondozás bizonyos szegmenseiről, de inkább annak az általános intellektussal való összefüggéseiről, továbbá a szülői ambíciókról, amelyet a lakóhely árnyalhat.

9 Az Arany János Programok esetében három alprogramról van szó: a 2000-ben indult Arany János Tehetséggondozó Program mellé 2004-ben a kollégiumi program, 2007-ben pedig a kollégiumi szakiskolai program csatlakozott. Mindhárom alprogram célja a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó fiatalok társadalmi mobilitásának elősegítése.

10 <http://ofi.hu/en/registrier-tehetsseggondozassal-foglalkozo-intezmenyekrol-2014>

A gimnáziumi feladatot is ellátó intézmények egyharmada nyújtja a két vizsgált képzési forma valamelyikét, s jellegzetes területi eltérések rajzolódnak ki abban a tekintetben, hogy milyenek az arányok az egyes megyékben, illetve milyen a két képzési típusal való külön-külön ellátottság (lásd *I. térkép*). A hat vagy nyolc évfolyamos képzésben érintett intézmények magas aránya ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a tanulók létszámában is ilyen magas arányokat találunk, hiszen a 2014/2015. tanévben 5. osztályban a tanulók 4%-a tanult nyolcosztályos gimnáziumban, 7. évfolyamon pedig a hat évfolyamos gimnáziumi képzésben résztvevők aránya 5% volt. A 7. évfolyamos tanulók összes létszámához viszonyítva tehát összesen az adott évfolyamra járó tanulók 9%-a vesz részt ezekben a képzési formákban, s a tanulólétszámon belüli megyék szerinti arányok ugyan valamelyest tükrözik az intézményellátottság arányait, de teljes egyezés nem mutatható ki, látható, hogy vannak megyék, ahol bár viszonylag sok oktatási intézmény indít ilyen képzéseket, de azok egy-egy iskolán belül csupán átlagosan egy osztálynyi tanulót érintenek. (*5. táblázat*)

1. térkép: A 2016. évben meghirdetett hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzések



Forrás: KIFIR tanulmányi terület és felvételi tájékoztató kereső
https://w3.kir.hu/kifir_tagkod_jegyzek/tagkod_search.asp

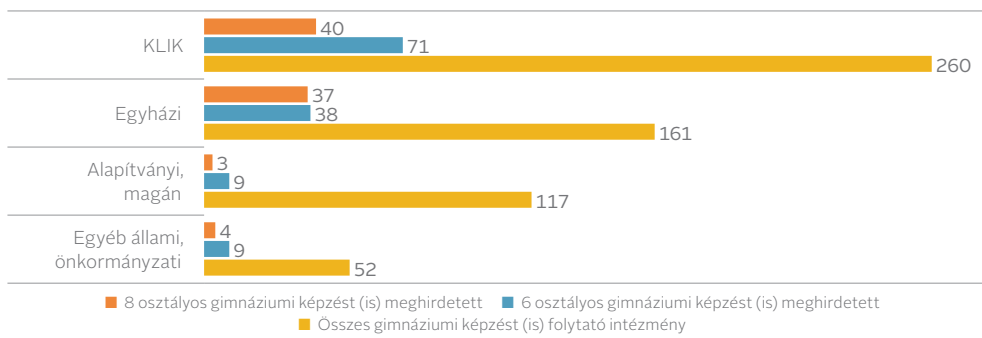
5. táblázat: A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzések megyénként¹¹

	Összes gimnáziumi feladatot (is) ellátó intézmény száma 2015/2016	6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzést meghirdető intézmények aránya 2016-ban (%)	6 és 8 évfolyamos gimnáziumi tanulók aránya 7. évfolyamon 2014/2015 (%)
Budapest	162	30,2	17,6
Baranya	22	18,2	5,9
Bács-Kiskun	25	48,0	10,9
Békés	22	22,7	6,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	35	42,9	8,2
Csongrád	22	40,9	8,2
Fejér	24	37,5	10,0
Győr-Moson-Sopron	24	50,0	11,9
Hajdú-Bihar	27	44,4	7,9
Heves	19	36,8	5,8
Jász-Nagykun-Szolnok	22	27,3	4,1
Komárom-Esztergom	16	50,0	8,4
Nógrád	10	30,0	5,3
Pest	50	46,0	8,5
Somogy	13	23,1	3,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	41	19,5	5,7
Tolna	13	76,9	13,5
Vas	13	15,4	4,9
Veszprém	18	33,3	4,8
Zala	12	41,7	6,7
Összesen	590	35,3	9,2

Általánosságban elmondható, hogy a nyolcosztályos gimnáziumok a nagyobb városokban elterjedtebbek, s az egyházi fenntartású iskolák is az átlagosnál gyakrabban indítják ezeket a képzéseket, míg a hatosztályos képzések esetében a településtípus kevésbé meghatározó, s az egyházi intézmények felülreprezentáltsága is kisebb (lásd *1. ábra*). Ugyanakkor, amint azt az előző térképen is láthatjuk, a 6 és 8 évfolyamos középiskolák nem egyenletesen oszlanak meg az országban, azaz nem minden kisdíák számára ugyanolyan eséllyel elérhetőek.

11 Az aktuálisan meghirdetett képzések alapján. A 6 és 8 évfolyammal működő gimnáziumokat a KIFIR tanulmányi terület és felvételi rájékoztató kereső felületen azonosítottuk a 2016 márciusában feltüntetett adatok szerint. (lásd: https://w3.kir.hu/kifir_tagkod_jegyzek/tagkod_search.asp) Ennél több intézményben is folyhat ugyanakkor jelenleg képzés, a KIR adatai szerint 6 évfolyamos gimnáziumi képzést 160 intézmény, 8 évfolyamos képzést 100 intézmény folytathat (lásd: <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>). A tanulólétszámok a KIRSTAT 2014/2015. évi adatgyűjtéséből Híves Tamás lekérései.

1. ábra: A 2016/2017-re meghirdetett 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzést nyújtó intézmények fenntartók szerint



3. Két tanítási nyelvű képzés

Két tanítási nyelvű képzést a 2015/2016-os tanévben 289 intézmény folytat, összesen 354 feladatellátási helyen. Meg kell ugyanakkor jegyeznünk, hogy a két tannyelvű oktatást nyújtó intézmények egy része tisztán óvodai feladatot lát el, a 6–18 éves korúak oktatásában részt vevő intézmények száma ennél alacsonyabb, de a rendelkezésünkre álló adatok nem alkalmasak sem a képzési szintek, sem a létszámok pontos elkülönítésére.¹² A képzésben érintett gyerekek, tanulók száma (figyelembe véve az óvodás korosztályt is) valamivel több mint 40 ezer fő, akik leggyakrabban angol vagy német nyelvű oktatásban vesznek részt.

6. táblázat: A két tanítási nyelvű képzés intézményi és létszámadatai, 2015/2016

	Feladatellátási helyek száma (db)	Gyerekek, tanulók száma (fő)
Angol	191	29 191
Német	160	12 662
Spanyol	7	938
Francia	9	767
Olasz	4	478
Szlovák	17	475
Kínai	1	352
Horvát	3	190
Orosz	2	71
Újgörög	1	68
Cigány-romani	1	60
Román	1	52
Szlovén	3	49
Héber	1	44
Bolgár	1	30

Forrás: Két tanítási nyelvű intézmények elérhetőségei és tanuló létszámai. KIR Intézménytörzs, Köznevelési statisztika (2016. február 29.) <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>

12 Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>.

Az alacsonyabb létszámot és kisebb intézményi kört érintő nyelvek esetében jellemző, hogy a hozzáférés területileg nagyon egyenetlenül oszlik meg. Miután a két tanítási nyelvű oktatás egy része a nemzetiségi nyelvoktatás funkcióhoz kapcsolódik, ezért itt a területi lefedettség is a nemzetiségek országon belüli elhelyezkedésének megfelelő (pl. a szlovák nyelvet oktató intézmények kettő kivételével Észak- illetve Közép-Magyarországon találhatóak, s túlnyomó többségük óvoda, míg román nyelvű két tanítási nyelvű képzés csak Békés megyében van). Az újlatin nyelvek két tanítási nyelvű oktatása a nagyobb városokban és a fővárosban jellemző és szinte kivétel nélkül iskolai szinten.

Az angol és a német nyelv két tanítási nyelvű oktatása abban a tekintetben erőteljesen eltér, hogy a német nyelv egyben nemzetiségi nyelv is. Ez jól látszik részben a területi (megyék szerinti) megoszlást vizsgálva, részben akkor, amikor az intézménytípusokat, illetve azok fenntartóit nézzük. A német nyelvű két tanítási nyelvű intézmények között az önkormányzati fenntartású óvodák igen nagy arányban jelennek meg, míg az angol nyelvre specializálódott intézmények között mindössze néhány óvodát találunk.

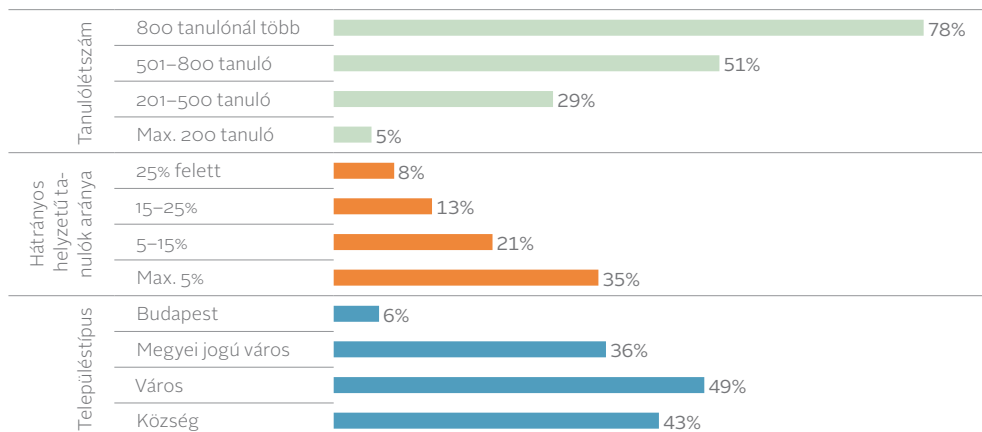
4. Emelt szintű tantárgyi oktatás

Az emelt szintű tantárgyi oktatásnak fontos szerepe van a tehetséggondozásban, hiszen a magasabb óraszámok révén egy-egy tantárgyból több idő jut az alapismeretek elsajátítására, kiegészítő ismeretek szerzésére. Ebben az esetben nem kizárólag tagozatról lehet szó – bár a tagozat az egyik leggyakoribb formája az emelt szintű képzéseknek –, hanem minden tantervi keretben tanított, az alapóraszám fölötti tanítási óráról.¹³ A beírt tanulókkal rendelkező iskolák (ezúttal tehát csak azokat az intézményeket vizsgáljuk, ahol iskolai rendben, tantárgyi keretek között folyik valamilyen képzés, N=2 845) 30%-ában van emelt szintű oktatás (is) valamilyen tantárgyból. A kizárólag érettségire adó képzéseket folytatók esetében a legmagasabb ez az arány (63%), s ugyancsak az átlagosnál magasabb arányban találunk emelt szintű képzéseket azokban az iskolákban, ahol az érettségire felkészítő képzés mellett alapfokú képzési formák is működnek (48%). Miután a 6 és 8 osztályos gimnáziumok is ebbe a körbe tartoznak, nem véletlen, hogy körükben még magasabb ez az arány (76%), ami azt jelenti, hogy ők e szempont szerint is tehetséggondozó gimnáziumoknak tekinthetők. Az emelt szintű képzéseket folytató iskolák jellemzően a nagyobb létszámú intézmények közül kerülnek ki, s gyakrabban működnek nagyobb városokban. Ez még akkor is így van, ha az iskolák homogén csoportjait vizsgáljuk. A legfeljebb általános iskolai képzést folytató intézmények negyedében van emelt szintű képzés bármilyen tantárgyból, ugyanakkor a községekben működő általános iskoláknak mindössze a 6%-a indít emelt szintű képzést bármilyen területen (lásd 2. ábra). Fenntartók szerint eltérés e körben csak annyiban mutatkozik, hogy az alapítványi, magániskolákban egyáltalán nem találunk emelt szintű képzéseket, az egyházi és az állami fenntartók között pedig minimális eltérés van az utóbbiak javára. Részben a területi eltérésekkel is összefüggésben azok között az általános iskolák között, ahol legfeljebb 200 gyerek tanul, 5%-nyi az emelt szintű képzést nyújtó iskolák aránya, s ez a tanulólétszámmal arányosan növekszik, a 800 főnél több gyereket oktatók körében már 78% oktat legalább egy tárgyat emelt szinten. Minél magasabb egy iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál kevésbé található az iskolában emelt szintű képzés, ami a területi eltérésekkel is nyilvánvalóan összefüggést mutat, hiszen a községekben jóval gyakrabban található olyan általános iskolák, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók száma az átlagos-

¹³ Meghatározott tantárgy ismeretanyagának a helyi tanterv szerinti magasabb követelményekkel történő oktatása, a Nemzeti alaptantervben meghatározott órakeret felhasználásával.

nál magasabb. A több feladatellátási hellyel működő általános iskolák esetében ráadásul az is megfigyelhető, hogy nem feltétlenül érhető el emelt szintű oktatás minden tagiskolában.

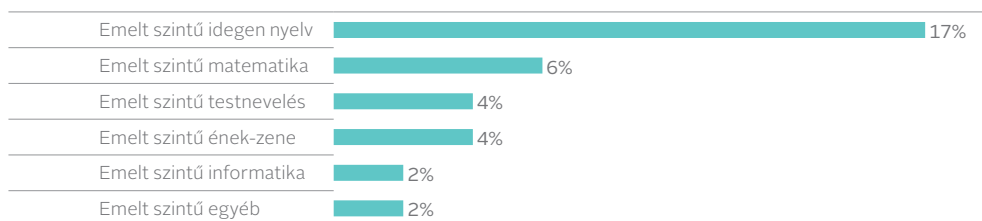
2. ábra: Bármilyen tantárgyból emelt szintű oktatást nyújtó általános iskolák¹⁴ aránya, 2015/2016 (%; N=1 955)



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

Amennyiben tantárgyak szerint vizsgáljuk az emelt szintű oktatást nyújtó általános iskolákat, azt találjuk, hogy az emelt szintű idegen nyelvi képzések nagyon népszerűek az általános iskolákban, emellett pedig még a matematikai készségek fejlesztése, továbbá a sportban és a zenei területen megmutatkozó képességek fejlesztése jelenik meg több alapfokú oktatási intézményben (lásd 3. ábra).

3. ábra: Az egyes tantárgyakból emelt szintű oktatást nyújtó általános iskolák¹⁵ aránya, 2015/2016 (%; N=1955)



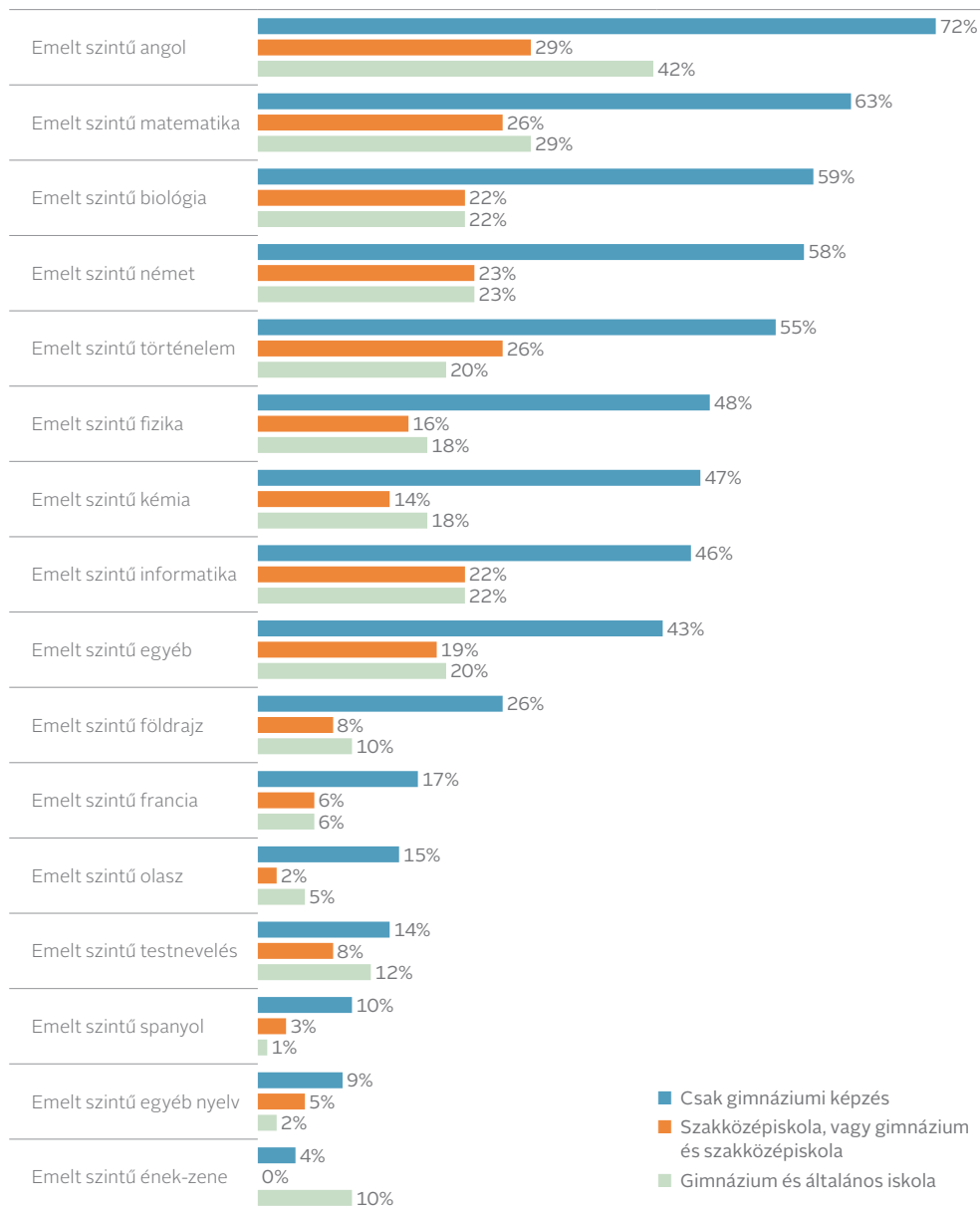
Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

Az intézmények másik jellegzetes csoportja, ahol az emelt szintű képzés nagy arányban megtalálható a vizsgált tanévben, az érettségire adó intézményeké, ezen belül is elsősorban a gimnáziumoké. Míg összességében az érettségire felkészítő intézmények 58%-ában van valamilyen emelt szintű képzés, addig a csak gimnáziumi képzést nyújtók 79%-ában, a gimnáziumi és általános iskolai képzést is nyújtók felében.

14 Csak azokat az intézményeket vizsgálva, ahol nincs ennél magasabb szintű képzés

15 Csak azokat az intézményeket vizsgálva, ahol nincs ennél magasabb szintű képzés

4. ábra: Az érettségire felkészítő intézményekben¹⁶ emelt szinten oktatott tantárgyak képzéstípus szerint, 2015/2016 (% , N=518)



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

16 Csak azokat az intézményeket vizsgálva, ahol nincs szakiskolai képzés

Fenntartó szerint vizsgálva az intézményeket, az érettségit adó intézmények között is az alapítványi és magánintézmények esetében találunk az átlagosnál ritkábban emelt szintű tantárgyi képzést, a KLIK-fenntartású intézmények 74%-ában, az egyházi fenntartásúak 61%-ában vehettek részt a tanulók valamelyik tárgyból emelt szintű oktatásban, míg az egyéb állami vagy önkormányzati középiskolák esetében az arány 59%. A fenntartó szerinti eltérés mögött azonban az eltérő intézményi profilokat is érdemes figyelembe venni, hiszen az alapítványi és magánfenntartású középiskolák között sokkal nagyobb arányban vannak a szakközépiskolai képzést (is) folytatók, mint a másik három csoport esetében. Ezúttal is azt találjuk, hogy minél nagyobb létszámmal működő középiskoláról van szó, annál valószínűbb, hogy indított valamilyen tagozatot, emelt szintű képzést, de a létszámmal való összefüggés inkább azokra az intézményekre jellemző, amelyek vegyes profilúak, azaz a gimnáziumi képzés mellett szakközépiskolai vagy általános iskolai is működtetnek, a csak gimnáziumi képzést folytatók lényegében tanulólétszámtól függetlenül igen gyakran folytatnak emelt szintű képzést.

Az általános iskolákhoz képest ebben a középfokú intézménytípusban jellegzetes eltérés van az emelt szinten oktatott tantárgyak tekintetében. Bár a leggyakrabban kínáltak közé továbbra is az emelt szintű idegen nyelvi képzések tartoznak, de a matematika és a természetismereti tárgyak is népszerűek, különösen azokban az iskolákban, ahol csak gimnáziumi képzés van (lásd 4. ábra).

Az imént vizsgált adatok csak az intézményi elérhetőségről nyújtanak információkat, s nem adnak betekintést az emelt szintű képzésben résztvevők arányaiba. Ennek egyik oka, hogy a rendelkezésünkre álló adatbázis csak összesített létszámokat tartalmaz mind az összes tanulóról, mind az emelt szintű oktatásban résztvevőkről, nem tudjuk őket képzési szintekhez kötni egy-egy intézmény esetében. A másik nehézséget az jelenti, hogy egy-egy tanuló több tantárgyból is részt vehet emelt szintű oktatásban, emiatt még azokban az esetekben is, amikor tiszta profilú intézményekről van szó (pl. az intézmény csak gimnáziumi, vagy csak általános iskolai képzést folytat) az emelt szintű képzésben résztvevők aránya nem meghatározható, csupán tantárgyanként számítható. Ezek az adatok – az intézményi elérhetőségi arányokkal összhangban – azt mutatják, hogy a gimnáziumokban a tanulók jóval magasabb hányada vesz részt emelt szintű képzésben, de mind a gimnáziumokban, mind az általános iskolákban az angol nyelvi emelt szintű oktatásban résztvevők aránya a legmagasabb. Tekintettel az intézményi komplexitásra és az emelt szintű tárgyak közötti együttjárásokra, az emelt szintű képzésben résztvevők arányának pontos meghatározása nem lehetséges, az egyéni szintű statisztikai adatgyűjtést és elemzést igényelne.

5. Alapfokú művészeti iskolák

Ugyanilyen nehézséget jelent az alapfokú művészeti iskolákba járók létszámának meghatározása a rendelkezésre álló adatokból. Vannak olyan alapfokú művészeti intézmények, amelyek egy adott (általános) iskola keretei között működnek. Itt feltételezhető, hogy a tanulók nagy hányada részt vesz művészeti képzésben, de a képzésben részt vevők pontos száma a rendelkezésre álló adatokból nem ismert. Vannak ráadásul olyan alapfokú művészeti oktatási intézmények, amelyek önállóan, iskoláktól függetlenül működnek, gyakran térségi feladatokat ellátva. Ezekre az intézményekre vonatkozóan adatbázisunk egyáltalán nem tartalmaz tanulói létszámadatokat. Mindezek miatt adatainkból ennél a témakörnél is a területi lefedettséget és hozzáférést tudjuk elsősorban vizsgálni.

Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy egy másik adatsor, a KIR oldalán közzétett „Alapfokú művészetoktatást folytató intézmények” intézményi szinten tartalmazza az egyes tanszakokon oktatott tanulók számát. Eszerint a klasszikus zene tanszakon 2015/2016-ban közel 102 ezer tanuló, táncművészeti ágon 81,5 ezer tanuló, képző- és iparművészeti ágon 41 ezer tanuló vesz részt alapfokú

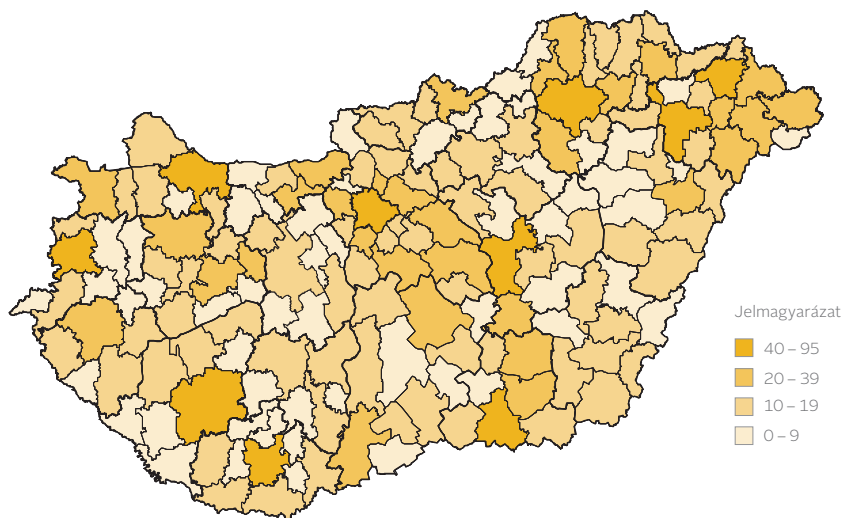
művészeti képzésben. Ugyanakkor az adatok nem kérhetők le feladatellátási hely szinten és ebből az adatbázisból sem látszik, ha egy tanuló többféle művészeti ágban is folytat tanulmányokat.¹⁷

A létszámadatokat megyei szinten összesítve azt találjuk, hogy klasszikus zenei képzés minden megyében elérhető, a résztvevők aránya viszont – az 1–8. évfolyamos tanulók létszámához viszonyítva¹⁸ – megyénként erőteljesen eltér. Vannak megyék, ahol a részvételi arány nem éri el a 10%-ot (pl. Nógrád, Békés, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok), vagy éppen csak meghaladja azt (Fejér, Bács-Kiskun, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék), míg a fővárosban, Baranya, Csongrád és Pest megyében a klasszikus zene tanszakra járók száma közel ötöde a megye 1–8. évfolyamos tanulói létszámának. A többi művészeti képzési ág esetében is látszanak területi eltérések, egy-egy művészeti ág (pl. a tánc) kapcsán erőteljesen befolyásolja a résztvevők számát például, ha van egy nagyobb létszámot megmozgató intézmény a megyében, s az is jól látszik, hogy nem minden művészeti ág elérhető az ország minden részén.

A területi hozzáférést feladatellátási hely szinten vizsgálva azt találjuk, hogy a KIR-adatbázisban összesen 3117 alapfokú művészeti oktatáshoz tartozó feladatellátási hely van, amely 690 intézményhez tartozik. E két szám egymáshoz viszonyított aránya már jól mutatja, hogy nagyon sok alapfokú művészetoktatási intézménynek több telephelye, tagintézménye is van, valamivel kevesebb mint felük (45,4%) esetében szerepel csupán egy feladatellátási hely az adatbázisban, 10%-uknál viszont több mint 10 különálló egység (épület, tagintézmény).

Amennyiben a feladatellátási helyek járások szerinti számát térképen ábrázoljuk, azt találjuk, hogy minden járásban van legalább egy ilyen intézményi feladatellátási hely, ugyanakkor vannak olyan járások (a térképen világos színnel jelölve), ahol a sűrűség nagyon alacsony. Ennek részben településszerkezeti okai is lehetnek (pl. az Alföldön a nagyobb mezővárosok körzetei), más esetekben, ahol tipikusan aprófalvas járásokról van szó, azonban tényleges hiány is kimutatható. (lásd 2. térkép)

2. térkép: Az alapfokú művészetoktatási feladatellátási helyek száma az egyes járásokban, 2015/2016



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs adatok – 2015

17 Az adatok forrása: <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>.

18 Természetesen az alapfokú művészetoktatásban nem csak általános is kolások, hanem más korosztályok is részt vehetnek, de az 1–8. évfolyamosok létszáma jó kiindulási viszonyítási alapot jelent.

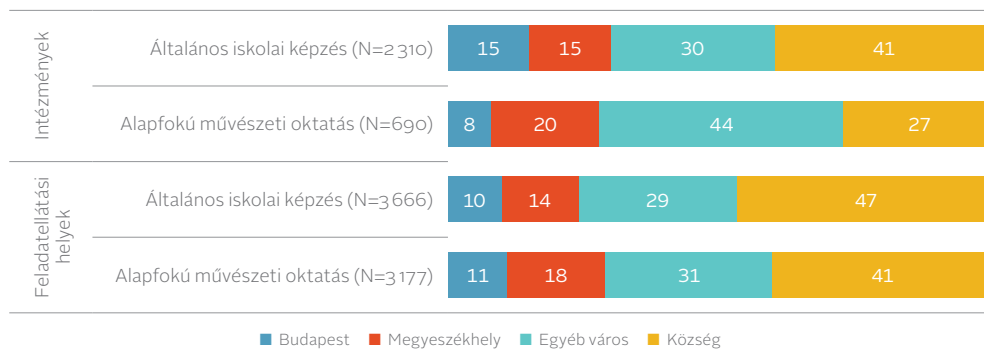
7. táblázat: Alapfokú művészeti oktatást folytató intézmények és tanulók megyénként és tanszakok szerint (2015/2016)

		Klassz- szikus zene	Népzene	Jazz- zene	Elektro- akusz- tikus zene	Tánc- művé- szeti ág	Képző- és iparmű- vészet	Szín- és bábmű- vészet	Összes tanuló az 1–8. év- folyamon
Bács- Kiskun	intézm.	23	6		7	13	17	9	40 066
	tanuló	4 010	234		367	2 458	1 510	240	
Baranya	intézm.	33	9	3	4	11	19	4	27 358
	tanuló	5 090	340	15	44	3 043	2 121	809	
Békés	intézm.	19	4		4	18	20	9	25 473
	tanuló	2 480	119		30	3 297	1 321	184	
Borsod- Abaúj- Zemplén	intézm.	37	15		13	40	35	20	57 017
	tanuló	7 126	911		609	8 230	4 518	1 233	
Budapest	intézm.	42	17	8	4	21	23	9	127 043
	tanuló	21 680	1 122	293	41	3 826	4 084	1 615	
Csongrád	intézm.	28	9		11	32	32	14	30 262
	tanuló	5 075	171		199	10 821	4 323	1 514	
Fejér	intézm.	28	13	5	11	21	17	10	33 241
	tanuló	3 220	287	88	300	2 880	1 047	389	
Győr- Moson- Sopron	intézm.	21	7	1	3	19	16	5	36 094
	tanuló	4 267	283	20	31	3 992	2 536	526	
Hajdú- Bihar	intézm.	29	11		8	26	31	10	44 617
	tanuló	4 505	240		118	4 055	2 621	589	
Heves	intézm.	16	2		5	4	6	2	23 882
	tanuló	2 152	38		80	628	633	204	
Jász- Nagykun- Szolnok	intézm.	17	6		5	16	13	1	31 407
	tanuló	2 852	81		192	2 623	1 337	600	
Komárom- Esztergom	intézm.	14	2		7	10	8	3	24 069
	tanuló	3 259	44		85	1 738	328	87	
Nógrád	intézm.	6	4	1	4	6	5	4	15 076
	tanuló	1 253	111	10	132	764	1 120	1 011	
Pest	intézm.	80	30	7	12	42	48	17	103 947
	tanuló	16 918	1 239	156	476	4 226	4 336	1 253	
Somogy	intézm.	23	5	2	2	22	11	4	23 229
	tanuló	2 510	202	31	53	2 973	913	97	
Szabolcs- Szatmár- Bereg	intézm.	38	15		7	33	36	29	49 303
	tanuló	4 940	486		573	16 893	4 060	1 517	
Tolna	intézm.	12	6	1	2	10	9	4	16 944
	tanuló	2 073	52	6	19	1 740	652	205	
Vas	intézm.	14	2		5	10	9	3	18 121
	tanuló	2 570	102		84	3 596	1 019	86	
Veszprém	intézm.	19	3		6	11	11	3	25 738
	tanuló	3 579	64		57	2 108	2 173	605	
Zala	intézm.	10	7		2	10	6	6	19 651
	tanuló	2 068	139		27	1 626	747	224	
Összesen	intézm.	509	173	28	122	375	372	166	772 538
	tanuló	101 627	6 265	619	3 517	81 517	41 399	12 988	

Forrás: Alapfokú művészetoktatást folytató intézmények c. táblázat adatainak összesítése.
<https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>

A hozzáférés területi egyenlőtlenségeit más oldalról is megvilágíthatjuk, ez pedig a településtípusok szerinti eltérő megoszlás. Ez intézményi szinten ismét a fővárosi koncentrációt és az egyéb városok túlsúlyát mutatja, feladatellátási hely szinten ugyan valamivel kiegyenlítettebb a kép, de a községek alulreprezentáltsága itt is megfigyelhető (lásd 5. ábra). Amint a 2. térkép is mutatta, vannak olyan térségek, települések, ahol a művészeti oktatást tekintve a tanulók hozzáférési lehetőségei igencsak korlátozottak.

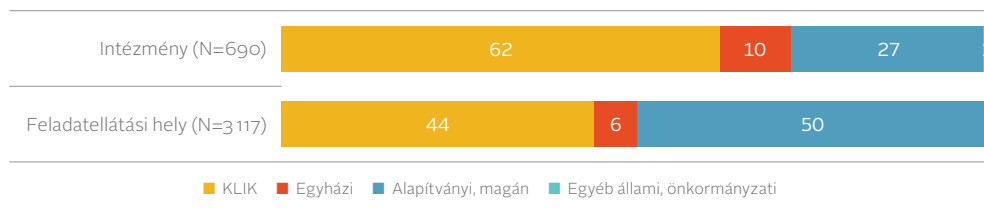
5. ábra: Az alapfokú művészeti oktatás és az általános iskolai intézmények/feladatellátási helyek településtípusok szerinti megoszlása (%), 2015/2016



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs adatok – 2015

A 6. ábra azt is megmutatja, hogy miért félrevezető a hozzáférést kizárólag intézményi szinten vizsgálni. Amikor a fenntartók szerinti megoszlást nézzük, egészen eltérő arányokat kapunk: amíg az intézmények szintjén vizsgálódva azt találjuk, hogy az AMI-k 62%-a KLIK-fenntartású, s mindössze 27%-uk alapítványi vagy magánintézmény, addig feladatellátási hely szinten azt találjuk, hogy a KLIK-hez tartozók aránya valamivel alacsonyabb, mint a magán- vagy alapítványi fenntartásúaké. Mindez amiatt lehetséges, mert az utóbbi körbe tartozók átlagosan több feladatellátási helyen működnek (8,2), mint az állami fenntartásúak (3,2). Sokszor olyan intézményekről van szó, amelyek egy-egy térség több települését is ellátják, s jellemzően nem kapcsolódnak semmilyen oktatási intézményhez, míg a KLIK fenntartásában működő, alapfokú művészeti oktatást ellátó intézmények 60%-a, az egyházi fenntartásúak 59%-a általános iskolával együtt működik, addig az alapítványi fenntartásúaknak csupán a 13%-a, a többségük kizárólag a művészeti oktatás feladatát ellátó intézmény.

6. ábra: Az alapfokú művészeti oktatást folytató intézmények/feladatellátási helyek fenntartó szerinti megoszlása, 2015/2016



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs adatok – 2015

Gazdagító és tehetséggondozó szabadidős tevékenységek

A tehetséggondozás másik szegmense a gazdagítás, amely nagyon sokféle formában valósulhat meg akár iskolai keretek között, akár iskolán kívüli tevékenységek formájában. Jelen tanulmányban kizárólag az oktatási-nevelési intézmények ilyen irányú aktivitását mutatjuk be. A gazdagítás történhet tanórai vagy tanórán kívüli keretben egyaránt, így például a tanítási órán az egyéni differenciálással, vagy délután a szakkörök, önképzőkörök, versenyekre való felkészítés keretében. Ezeknek csoportos és egyéni formái egyaránt előfordulhatnak, s bár kutatásokból az rajzolódik ki, hogy a csoportos formák elterjedtebbek, a személyre szabott fejlesztés, mentorálás, tanácsadás is előfordul, főleg bizonyos tehetségterületeken (Galántai–Szemerszki, 2015).

A tanórán kívül szervezett szabadidős foglalkozások (szakkörök, önképző körök, művészeti csoportok, énekkar, sportkör stb.) egyik előnye, hogy a tanulók egyfajta önszelekciónak épít: a foglalkozásokon való részvétel nem kötelező (bár a szülők, pedagógusok orientálhatják a gyermekeket a tanulói igények, képességek, vagy rosszabb esetben saját vágyaik, elképzeléseik szerint), így jellemzően a kijelölt téma iránt elkötelezett, érdeklődő tanulók választják az adott aktivitási formákat. Másik előnye, hogy a tanulók kapcsolatot építhetnek más kortársaikkal, akik hasonló érdeklődési körűek, és lehetőségük van arra is, hogy a saját képességeikről, teljesítményükről a társaikhoz viszonyítva is jelzéseket kapjanak (Páskuné, 2008). Ezek a programok mindenféle képességű tanuló fogadását, integrálását meg tudják valósítani, a bekapcsolódás, belépés általában nincs speciális vagy teljesítendő feltételhez kötve, és nem jellemző az sem, hogy kizárnának tanulókat azért, mert nincsenek az adott tevékenységhez megfelelő képességei. Kérdés lehet ezzel kapcsolatban, hogy mikor tekinthetjük tehetséggondozó programnak ezeket a foglalkozásokat, a szabadidő ilyen jellegű eltöltése, amely kétségtelenül fontos tanulási, tapasztalatszerzési lehetőségeket rejt magában, mikor válik a tehetségek kibontakozásának motorjává. Elnevezésük azt sugallja, hogy a céljuk nem elsősorban a tehetséggondozás, tehetségnevelés. Erre a kérdésre nem is lehet egyértelmű választ adni. Egyes felfogások szerint „egy tanórán kívüli gazdagítás akkor válik tehetséggondozóvá, ha programja a differenciált tanterv részeként szerepel, ezáltal több és hatékonyabb lehet egy puszta befogadó, érdeklődést keltő, szórakoztató elfoglaltságnál” (Páskuné, 2008:20. o). Bár a szakkörök és egyes délutáni iskolai elfoglaltságok célja lehet a kifejezetten az adott területen tehetségesnek bizonyuló tanulók speciális fejlesztése, versenyekre való felkészítése, de emellett fontos hozzáadéuk a többi tanuló esetében is a készségek fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, orientálása.

A gazdagítás körébe tartozó legkülönbözőbb tevékenységeknek a magyar oktatásban nagy hagyományai és jelentős kialakult gyakorlata van. Ezeket mutatjuk be a következőkben néhány, az oktatási adatbázisokban fellelhető adat segítségével.¹⁹

1. Délutáni iskolai foglalkozások

A tanórán kívüli foglalkozások közül a szakkörök, művészeti körök, önképzőkörök, sportkörök és énekkarok hozzáférési és részvételi arányai vizsgálhatók az adatbázisból, ez utóbbi azonban ismét csak korlátozottan, hiszen egy-egy tanuló többféle foglalkozáson is részt vehet még azonos foglalkozási kategórián belül is. Ráadásul a tanulói létszámok a tanév során is változhatnak,

¹⁹ Fontos megjegyezni, hogy számos közművelődési intézmény, piaci és civil szereplők is kínálnak szakkör-lehetőségeket különböző korosztályoknak, ezek feltárása azonban túlnyúlik a jelenlegi elemzés keretein. Ugyanez vonatkozik a sporttevékenységekre is, amelyek tanfolyami jelleggel, és/vagy egyesületi formában működnek. A civil szervezetek tehetséggondozó tevékenységéről Földvári Mónika elemzésében olvashatnak részletesen.

így nagyobb bizonyossággal csupán azt tudjuk vizsgálni, hogy 2015 októberében, amikor a statisztikai adatszolgáltatás történt, volt-e legalább egy résztvevője a különféle délutáni, tanórán túli foglalkozásoknak, s minden ilyen esetben azt feltételeztük, hogy az adott program folyamatosan a tanulók rendelkezésére áll, elérhető az adott iskolában.

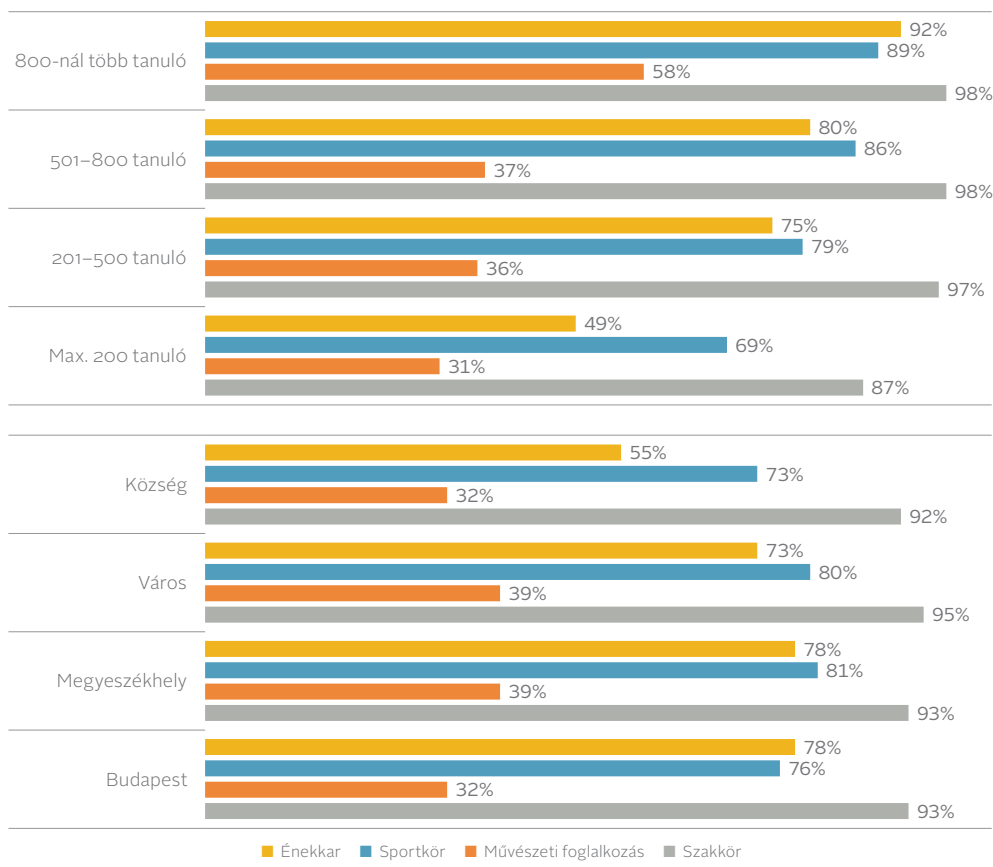
A vizsgált tanévben a köznevelési intézmények²⁰ 86%-ában van valamilyen szakkör, 36%-ában működik művészeti csoport, 5%-ában önképzőkör, 72%-ában sportkör és 61%-ában van működő énekkar. Az intézmények összetett profilja miatt nehéz pontos arányokat mondani a különböző képzéstípusok intézményeire, azt lehet látni, hogy ahol legfeljebb általános iskolai képzés van, ott a szakkörök az intézmények 94%-ában fellelhetők, míg ahol kizárólag szakiskolai képzés található, ott a szakkörök elérhetősége a legalacsonyabb, az intézmények kevesebb mint felére jellemző csupán. A délutáni művészeti képzésekben nincs ilyen nagy eltérés az intézmények között, ott leginkább az látható, hogy a tisztán gimnáziumi profilú iskolák esetében (52%), továbbá a gimnáziumi és általános iskolai képzést nyújtók esetében (50%) a leggyakoribb, hogy indítanak ilyen képzést, s a különálló szakképző intézmények (többnyire szakiskolák vagy szakiskolákkal összevont szakközépiskolák) esetében a legkevésbé jellemző ez (20%). Az önképzőkörök aránya minden intézménytípusban nagyon alacsony, egyedül a tisztán gimnáziumi profilú intézmények esetében haladja meg a 10%-ot. A sportkörök kapcsán a szakkörökhöz hasonló jellegzetességeket találunk: a legmagasabb az arányuk az általános iskolákban (76%-uknál szerepel tanulólétszám ebben a rovatban), a legrosszabb pedig a szakiskolák és a szakiskolákkal összevont szakközépiskolák helyzete (49%). Az énekkar tekintetében is ez utóbbi intézményi csoportban a legalacsonyabb a mutató, a kizárólag szakképzési profilú intézmények 15%-ában találunk énekkari résztvevőket, míg az általános iskolák 66%-ában, a gimnáziumok esetében pedig ennél valamivel nagyobb arányban.

Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes képzési típusokban tanulók számára igen eltérők a lehetőségek és feltehetően az igények is a délutáni iskolai foglalkozásokra, azok leggyakrabban az általános iskolákban és a gimnáziumokban található meg, de az általános iskolák között is vannak olyanok, amelyekben semmilyen szakkör nincs, illetve sportkör vagy énekkar sem működik. Ha csak azokat az általános iskolákat nézzük, ahol nincs ennél magasabb szintű oktatás (N=1955), akkor azt találjuk, hogy a kisebb létszámú intézményekben jóval ritkábbak a szakkörök, s ugyanígy a sportkörökre is igaz, hogy nem annyira a fenntartóval, vagy a településtípussal, hanem inkább az intézmény méretével van összefüggésben az, hogy rendelkezésre áll-e sportkör a gyerekek számára (lásd 7. ábra). Amint írtuk, mindez feltehetően részben az igényekkel is összefüggésben van, ugyanakkor mégis figyelmet érdemel, mert a kisebb iskolákban jellemzően magasabb arányban vannak hátrányos helyzetű diákok, így az ő esetükben az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatása kevésbé tud érvényesülni. Márpedig kutatási eredmények azt mutatják, hogy a tanórán túli szervezett foglalkozásokon való részvétel pozitív kapcsolatot mutat a tanulók eredményességével (Páskuné, 2015; Szemerszki, 2015). Páskuné tanulmánya a településtípusok szerinti eltérésekre is felhívja a figyelmet, a 9. és 10. évfolyamokat vizsgálva azt találta, hogy a nagyobb városokban élő tanulók vannak a legjobb helyzetben a délutáni különórákat tekintve, a szakiskolások közel fele nem jár semmilyen szakkörre, foglalkozásra a tanórán kívül, s ha mégis, akkor leginkább az iskolán belül maradnak valamilyen foglalkozáson, jellemzően valamilyen szakkörön vagy sportedzésen (Páskuné, 2015). Bár az imént említett kutatás a középfokon tanulókat vizsgálta, de az általunk rendelkezésre álló adatokból ugyanez olvasható ki: a kisebb településeken élők, a kisebb általános iskolákban

20 Csak azokat az intézményeket vizsgáljuk, ahol tanórai keretekben is folyik oktatás, azaz van feltüntetett tanulólétszám (N=2 845).

tanulók gazdagító programokon, tehetséggondozó szolgáltatásokon való részvétele alacsonyabb a többi általános iskolához képest, márpedig a szolgáltatásokhoz való iskolai hozzáférés azért is fontos, hiszen ezeken a településeken egyébként is korlátozottak a lehetőségek a szabadidő hasznos eltöltésére. Sokszor éppen a kisebb iskolákban nincs könyvtár, a kisebb falvakban nem működik közösségi ház, művelődési központ, és ráadásul itt a civil szervezetek vagy a piaci szereplők tehetséggondozó tevékenysége is kevésbé képes pótolni az iskolai hiányokat. Elképzelhető persze, hogy jelen pillanatban a tanulói, szülői igények is alacsonyabbak ezekben az iskolákban, így itt az érdeklődés felkeltése is feladat lehet.

7. ábra: Egyes tanórán túli iskolai foglalkozások megléte az általános iskolákban²¹, 2015/2016 (N=1955)



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

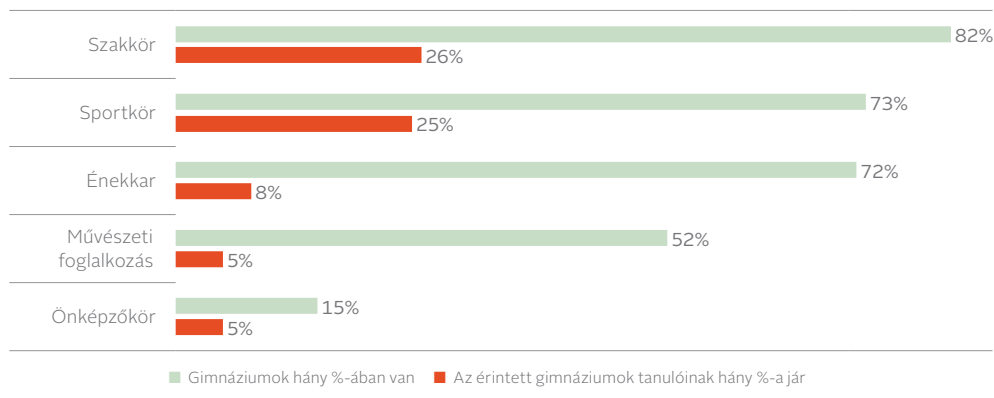
A csak gimnáziumi képzést működtető iskolák összességében minden délutáni foglalkozási forma esetén jobb elérhetőséggel jellemezhetőek, ugyanakkor még körükben is azt találjuk, hogy szakkörre és sportkörre a tanulók átlagosan egynegyede, énekkarra és egyéb művészeti foglalkozásra pedig 5–7%-uk jár (lásd 8. ábra). Azokban a gimnáziumokban, ahol tehetségpont

21 Csak azokat az intézményeket vizsgálva, ahol nincs ennél magasabb szintű képzés

is működik, érzékelhetően nagyobb a szakköri részvételi arány, de az még így sem haladja meg a tanulók egyharmadát.

Az előző körbe – az általános iskolai képzés okán – nem vettük bele a 6 és/vagy 8 évfolyamos gimnáziumként működő intézményeket. Őket külön vizsgálva azt találjuk, hogy náluk a tanórán kívüli tehetséggondozó feladatok a többi gimnáziumhoz képest is nagyobb arányban megjelennek: 89%-uk jelezte, hogy van szakköri foglalkozáson részt vevő tanulója, 77%-ukban van iskolai sportkör keretében sportoló tanuló, 83%-uk jelzett énekkari tagokat, s 59%-uk olyan tanulót, aki művészeti foglalkozáson vesz részt. Bár általában a tanulói részvételi arányok nem térnek el a „hagyományos” gimnáziumokétól, a szakköröket illetően nemcsak a hozzáférési arányok, hanem a részvételi arányok is kedvezőbbek ebben az iskolatípusban (30%).

8. ábra: Egyes tanórán túli iskolai foglalkozások elérhetősége és részvételi arányok a csak gimnáziumi képzést folytató intézményekben²², 2015/2016 (N=201)



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015

2. Versenyek

A versenyek (tanulmányi, sport, művészeti, szakmai stb.), illetve az azokon részt vevő tanulókat felkészítő pedagógusok a (tantárgyi) tehetséggondozás kiemelkedően fontos és hatékony eszközei/szereplői. Vannak arra utaló adatok, hogy a magyarországi tehetséggondozás és általában az oktatás kifejezetten versenyorientált: összehasonlítva a magyar általános iskolásokat japán illetve amerikai tanulókkal, azt találták, hogy a magyar diákok 60%-a vett részt valamilyen versenyen, míg az amerikaiak 19%-a, a japán diákok 0,5%-a (Fülöp–Berkics–Pinczés–Pressing, 2013). Egy minden bizonnyal nem teljes körű lista szerint Magyarországon a talán leginkább ismert Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken (OKTV) és a Szakmacsoportos Szakmai Előkészítő Érettségi Tárgyak Versenyén (SZÉTV) kívül még további, több mint százféle különböző helyi, regionális és országos tanulmányi verseny működik. A versenyek szervezői közt találhatunk oktatási intézményeket, szakmai szolgáltató szervezeteket, önkormányzatokat, állami és civil szervezeteket, felsőoktatási intézményeket, tudományos kutatással foglalkozó intézményeket és üzleti szervezeteket egyaránt. Hatókör tekintetében lehetnek intézményi szintű versenyek, helyi (települési) regionális (tankerületi, járási), megyei szintű, országos és nemzetközi megmérettetések is. A versenyek egy

22 A kizárólag gimnáziumi, vagy gimnáziumi és kollégiumi feladatot ellátó intézmények

részére jellemző, hogy helyi kezdeményezésből nőtte ki magát regionális vagy országos versennyé. Az alapfokú és középfokú oktatási intézményekben tanulók közül minden korosztály számára írnak ki feladatokat, a versenyek egy része levelezős, hagyományos papíralapon, vagy internet segítségével zajlik. A különböző versenyeken résztvevő tanulók számáról nem áll rendelkezésünkre információ, de a versenyek számát és sokféleségét tekintve az igen magas lehet.²³

A versenyek célja lehet a tehetségek kiválasztása mellett egy-egy tudományterület népszerűsítése, megszerettetése a tanulókkal, sikerélmény biztosítása (könnyebb és nehezebb feladatok alkalmazásával) eszközül érdekes, elgondolkodtató feladatokat használva. A versenyre való felkészülés és maga a verseny is segíti a kreativitás, problémaérzékenység, ötletgazdagság fejlesztését, a divergens gondolkodás kialakulását, az eredeti elképzeléseket, az ötletek megvalósításához szükséges kidolgozottságot, a meglévő ismeretek közötti új kapcsolatok kialakítását, kiterjesztését, transzferálását. Hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a tehetséges gyermekek szeretik a kihívásokat, azaz azokat a helyzeteket, amikor megmutathatják magukat, és bizonyos tehetségterületeken (pl. sport) a versengés elengedhetetlen. A versenyek kapcsán kiemeljük, hogy arra is fontos figyelmet fordítani a felkészítő tanároknak, szülőknek, hogy a tanulók a veszteséssel járó konstruktív megküzdést is megtanulják, valamint azok a versengő felek kompetenciáinak fejlesztését szolgálják (Fülöp–Berkics–Pinczés–Pressing, 2013).

A versenyek kapcsán a középiskolai OKTV-ről vannak idősorosan összehasonlítható információink egyéni és iskolai szinten. Ezek alapján elmondható, hogy a 2005–2015. évi időszakban országos helyezést elért tanulók 39%-a valamelyik fővárosi intézmény tanulója volt, s a nyertesek túlnyomó többsége a nagyobb megyeszékhelyek iskoláiban tanult. Jóllehet az utóbbi 11 év során összesen mintegy 700 középiskola²⁴ versenyzője jutott be a döntőbe, a nyertes diákok negyede 12 középiskolából került ki, 50%-uk pedig legfeljebb 45 iskolából. Ezt az erőteljes intézményi koncentrációt egy korábbi elemzés is megmutatta, akkor 4 év adatain vizsgálódva azt találtuk, hogy a győztes tanulók háromnegyede 73 iskolából került ki (Neuwirth–Szemerszki, 2009).

3. Iskolai Tehetségpontok

Az iskolákban fellelhető Tehetségpontok nagy arányban az iskolákban már korábban is működő tehetséggondozás bázisán jöttek létre 2009-től kezdődően. A Tehetségpontok térbeli kiterjedése kapcsán készült korábbi elemzések egyike a tehetségpont-kínálat területi összefüggéseit vizsgálta, s arra a következtetésre jutott, hogy a szolgáltatásokhoz való hozzáférés szempontjából a városokban élők előnyben vannak a falvakban élő kortársaikhoz képest, ráadásul megyénként is eltérő a lefedettség, különösen, ha figyelembe vesszük a tehetségpontok kínálatának tehetségterületek és korcsoportok szerinti eltéréseit is. A megyék szerinti eltérések összefüggést mutatnak továbbá a megyék társadalmi-gazdasági fejlettségével. (Mező–Harmatiné, 2013) Mindez azért érdemel figyelmet, mert a kínálati sűrűség összefüggésben lehet egy-egy térség tehetségháztartásának alakulásával is, azaz azzal, hogy milyen az adott térség helyzete a tehetség-kibocsátás, a tehetségmegtartás és a tehetségvonzás hármasát tekintve (Győri, 2011).

23 E sokszínűséget jól mutatja, hogy a matematika versenyeket például a következőképpen lehet tipizálni: egyéni – kifejtéses, indoklásos verseny; egyéni – teszt-verseny; levelezős verseny; csapatverseny. A teljesség igénye nélkül a nagyobb hazai versenyek: Arany Dániel Matematikai Tanulóverseny, Abacus Matematikai lapok 10–14 éveseknek, Bolyai Matematikai Csapatverseny, Gordiusz Matematika Tesztverseny, Kalmár László Matematika Verseny, Kürschák József Matematikai Tanulóverseny, Varga Tamás Matematikaverseny, Zrínyi Ilona Matematikaverseny, OKTV. Nemzetközi versenyek: Nemzetközi Magyar Matematikaverseny, Matematika Határok Nélkül, Nemzetközi Kenguru Matematikaverseny, Nemzetközi Matematikai Diákolimpia (Makó–Szilágyi–Téglási, 2011)

24 Az iskolák egy része időközben megszűnt vagy átalakult, összeolvadt más intézménnyel, de a nagyságrend e szám körül mozog.

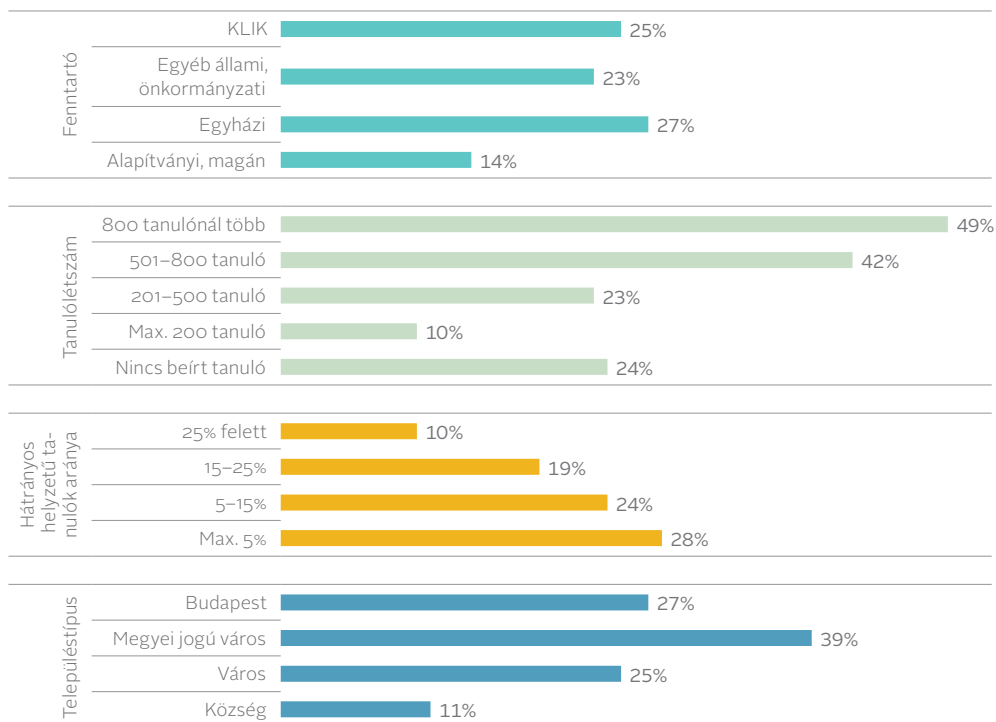
Egy 2015. évi adatelemzésünk is a tehetségpontok területi kínálatának eltéréseire mutatott rá, jóllehet az adatokból az is kiolvasható volt, hogy a területi egyenlenségek a vizsgálatot megelőző két évben valamelyest csökkentek. Ez megmutatkozott a regionális és megyék szerinti eloszlásban éppen úgy, mint a településtípusok szerinti összetételben. Az összes hazai tehetségpontot figyelembe véve azt találtuk, hogy az újonnan regisztráltak között arányaiban egyre több volt a kisebb településeken fellelhető, ugyanakkor az arányok még mindig igen messze vannak attól, amit a településszerkezeti arányok mutatnak, akár a településszámot, akár a köznevelési intézmények számát tekintjük. Ha figyelembe vesszük, hogy egy-egy tehetségpont nem csupán intézményi hatókörben, hanem települési vagy térségi hatókörben, esetleg ennél nagyobb területi lefedettséget jelentve regionálisan is nyújthat szolgáltatást az ott élőknek, akkor valamelyest kedvezőbb a kép, de korántsem kielégítő, hiszen az újonnan regisztrált intézmények jelentős része óvoda volt, amelyek jellemzően helyi, intézményi szintű tehetséggondozási tevékenységet folytatnak (Galántai–Szemerszki, 2015).

A két évvel ezelőtti elemzés bővebb adatkörrel dolgozott abban a tekintetben, hogy nem szűkítettük le az intézményeket azokra, akik kifejezetten a 6–18 éves korosztálynak kínálnak programokat, s nem különítettük el azokat a szervezeteket, amelyek oktatási-nevelési intézményekhez kötődnek. A mostani kutatás során ezt megtettük, így lehetőségünk van megvizsgálni, hogy a tehetségpontként is működő iskolák milyen területi eloszlást mutatnak és milyen intézményi és munkájukat érintő egyéb sajátosságokkal jellemezhetők. Az adatbázis kötöttségei miatt tagiskolai szinten nem tudjuk megvizsgálni az országos lefedettséget, azt azonban tudjuk, hogy esetenként egy-egy intézményhez több tehetségpont is tartozik: adataink között 57 olyan iskola van, ahol az intézményi összevonások miatt két vagy több tehetségpont is működik.

Összevetve az országos, minden tehetségpontra kiterjedő adatokat az iskolai tehetségpontok adataival, az iskolákban működő tehetségpontokra még inkább jellemző, hogy a városokban található: míg az összes vizsgált intézmény (a székhely településtípusát figyelembe véve) 31%-a található községekben, addig a tehetségpontként is működő iskolák mindössze 15%-a. Leginkább a megyeszékhelyek, megyei jogú városok iskolái felülreprezentáltak: az összes iskola 19%-a van ezeken a településtípusokon, miközben a tehetségpontokat működtető intézmények 29%-a. Nem véletlen tehát, hogy tehetségpontokat gyakrabban találunk nagyobb intézményekben, a legfeljebb 200 tanuló befogadó iskolák között például csak minden tizedik tehetségpont, míg a 201–500 fő közötti iskolák közül minden negyedik-ötödik, az 501–800 fő közöttiek 42%-a, az ennél nagyobb intézményeknek pedig csaknem a fele. (lásd 9. ábra) Mindez azért érdekes, mert azt jelzi, hogy a nagyobb településeken élőknek és a nagyobb iskolákba járóknak (a kettő között természetesen erős a korreláció) nagyobb esélyük van arra, hogy olyan iskolába járjanak, ahol van tehetségpont és feltételezhetően intenzívebb a tehetséggondozó tevékenység. Ha pedig még a minősítettséget is bevonjuk az elemzési szempontok közé, akkor ez még inkább igaz, hiszen a nagyobb létszámú iskolákban, illetve a nagyobb településeken működő tehetségpontok nagyobb eséllyel vettek részt akkreditációs eljárásban, s nyertek el akár kiváló minősítést.

A tehetségpontok között felülreprezentáltak a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzést folytató iskolák, 52%-uk egyben tehetségpont is, az Arany János Program intézményeinek pedig túlnyomó többsége (83%). A tehetségpontokként is működő intézményekben nemcsak a délutáni aktivitás nagyobb, mint a többi iskolában (nagyobb arányban van szakkör, énekkar, sportfoglalkozás stb.), hanem gyakrabban folytatnak a tanterv részeként működő emelt szintű képzést is (41%-uk esetében van ilyen).

9. ábra: A tehetségpontként is működő intézmények aránya egyes intézménycsoportokban (N=3260)

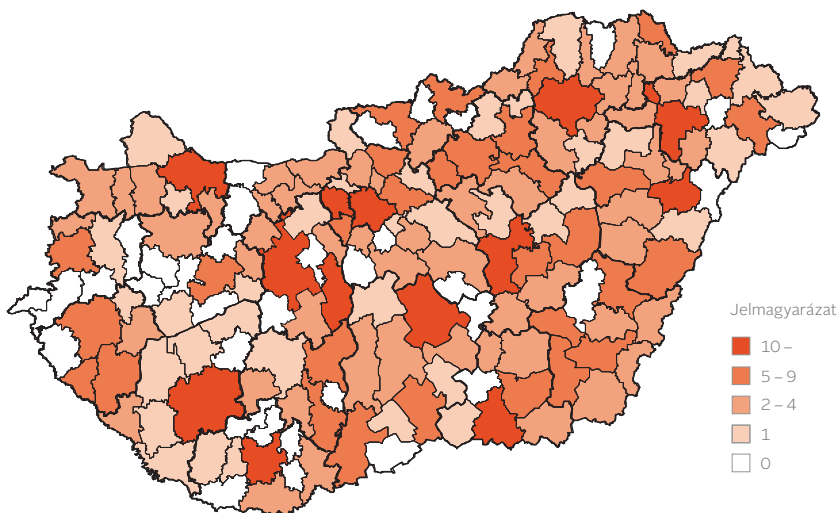


Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok – 2015 és MATEHETSZ Tehetségpont adatbázis összekapcsolt adatai

Amint azt a korábbi kutatási eredmények is mutatták, a Tehetségpontokkal való ellátottság a közoktatási intézmények szintjén is területileg eltérő arányokat mutat: az ország keleti területein, főleg Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében felülreprezentáltak ezek az intézmények, míg a Dunántúlon alacsonyabb az elterjedtségük.

Egy-egy megyén belül is vannak azonban eltérések, amint azt a 3. térkép is mutatja. Több mint 30 olyan járás van, ahol egyáltalán nincs oktatási intézményben működő tehetségpont, jellemzően azokban a megyékben, ahol egyébként is alacsonyabb a tehetségponttal való ellátottság. Akadnak azonban kivételek még az egyébként jól ellátott megyékben is. Az iskolai tehetségpontokkal kisebb számban vagy egyáltalán nem rendelkező járásokban esetenként a civil szervezetek tehetséggondozó aktivitása nagyobb lehet, máshol azonban civil szervezetet sem találunk regisztrált tehetségpontként (lásd *Vezetői összefoglaló 3. térkép*). További megfontolást érdemel, hogy a tehetségpontok nagyon sokféle tehetségterületen működhetnek, így a lefedettség szempontjából nem önmagában annak van jelentősége, hogy egy adott térségben fellelhető-e tehetségpont, hanem annak is, hogy egy adott tehetségterületre vonatkozóan van-e olyan tehetségpont, amelyik nem csupán intézményi szinten, hanem térségi vagy megyei szinten nyújt fejlesztési, gazdagítási lehetőséget a környékbeli tanulók számára. Ebben a tekintetben azonban már érdemes túllépni a közoktatási intézmények határain, s az összes tehetségpont tevékenységét vizsgálni.

3. térkép: A tehetségpontot működtető közoktatási intézmények²⁵ száma járásokonként



Forrás: Oktatási Hivatal, KIR intézménytörzs aggregált adatok –
2015 és MATEHETSZ Tehetségpont adatbázis összekapcsolt adatai

A Nemzeti Tehetség Program pályázati nyertesei

A tehetséggondozó munka minősége a megfelelő humán erőforrás és a szándékok meglétén túl erőteljesen függ a rendelkezésre álló pénzügyi forrásoktól is. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a Tehetségpontként való regisztrációnak is fontos lökést adott az uniós pályázati forrásokhoz való jobb hozzáférés, ugyanakkor a kizárólag európai uniós pályázati forrásokra épülő tehetséggondozás nem lehet cél, a kiszámítható, évről-évre stabilan rendelkezésre álló források hiánya erőteljesen nehezíti a tehetséggondozó munkát (Galántai–Szemerszki, 2015).

Az országgyűlés 2008-ban fogadta el²⁶ a húsz évre szóló Nemzeti Tehetség Programot, amelynek megvalósítása a kormány által két évente elfogadott cselekvési tervnek megfelelően történik. Adataink szerint a program keretében 2011-2015 között számos közoktatási intézmény, illetve annak alapítványa, diáksportköre kapott támogatást összesen mintegy 2,5 Mrd Ft értékben²⁷. A nyertes köznevelési intézmények²⁸ száma összesen 868 volt, amelyek közül 19 jelenleg már nem működik, jogutódját nem sikerült fellelnünk. A többiek közül 73 kizárólag óvodai feladatokat lát el, 5 pedig szakszolgálat. A jelenleg is működő iskolák között tehát 771 olyan intézmény található, amelyek legalább egy NTP-pályázaton nyert, s akikkel kapcsolatban bővebb információkkal rendelkezünk. A támogatott intézmények²⁹ fele többször is pályázott és

25 Az ábrázolás során az egy intézményben működő tehetségpontokat egynek vettük

26 Országgyűlés 126/2008-as számú határozat

27 Természetesen az NTP keretében összességében ennél nagyobb forrás állt rendelkezésre, ez a köznevelési intézményekhez közvetlenül kapcsolódó rész.

28 Ide értve az intézményhez kötődő alapítványokat, sportköröket is.

29 A további elemzésünkben csak azok az intézmények szerepelnek, amelyek oktatnak 6-18 éveseket és amelyeknek jelenleg is van jogutódja.

nyert, volt olyan intézmény, amelyik – a tagintézményeit is beszámítva – több mint 10 nyertes pályázatot adott be.

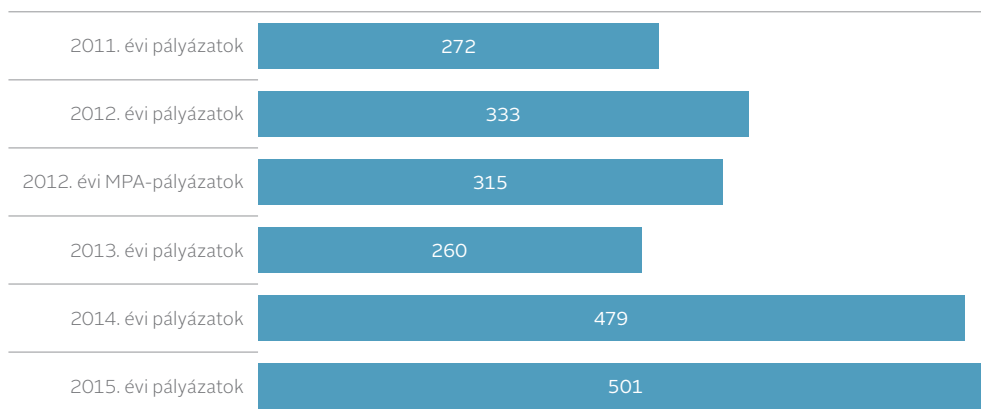
Adataink szerint összesen 2160 pályázat volt az általunk vizsgált oktatási intézményi körben az 5 év alatt³⁰, amely pályázatok azonban természetesen igen eltérő futamidővel és igen eltérő összegben valósultak meg, 45%-uk 1 millió alatti összegről szólt, de akadt néhány kiugróan nagy értékű is közöttük.

8. táblázat: A Nemzeti Tehetség Program keretében támogatott iskolák (2011–2015)

	Érintett iskolák száma	Érintett iskolák aránya
1 pályázatot nyert	351	45,5
2 pályázatot nyert	164	21,3
3–5 pályázatot nyert	165	21,4
5-nél több pályázatot nyert	91	11,8
Összesen	771	100,0

Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatszolgáltatás

10. ábra: Iskolákhoz, iskolai alapítványokhoz, sportkörökhöz kötődő NTP-nyertes pályázatok száma



Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatszolgáltatás

A nyertes pályázatok csaknem fele valamilyen konkrét intézményi kör – alapfokú művészet-oktatási intézmények, kisiskolák, 6 illetve 8 évfolyamos gimnáziumok, kollégiumok – tehetséggondozó programjainak támogatására irányult, vagy általában a köznevelési intézmények tehetségsegítő műhelyeinek munkáját támogatta. A pályázatok ötöde versenyek szervezését, megrendezését tette lehetővé, vagy a versenyekhez kapcsolódó utazási és nevezési költségek biztosítását célozta. Ugyancsak nagyobb számban voltak az elmúlt hat évben olyan pályázatok is, amelyek a természettudományos, matematikai, informatikai, esetenként a digitális kompetenciák fejlesztését támogatták az iskolákban (17%). A pályázatok kisebb része volt olyan, amelyik

30 Össességében ennél több pályázat (2 299 db) kötődött a köznevelési intézményrendszer teljes köréhez (köznevelési intézménynek tekintve minden OM-azonosítóval rendelkező szervezetet), de elemzésünkben a kizárólag óvodai, szakszolgálati feladatokat ellátó intézményeket és a már megszűnt iskolákat nem vettük figyelembe.

kifejezetten valamilyen tanulói csoport – fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűek, roma tanulók – tehetséggondozását célozta, s ugyancsak kisebb számban voltak nyertes pályázatok a közoktatási intézmények körében a tehetséges fiatalok személyiségének fejlesztését, kortárs segítővé válását, egyéni fejlesztését (pl. egyéni fejlesztési terv keretében) célozva (lásd 9. táblázat).

9. táblázat: A Nemzeti Tehetség Program keretében támogatott iskolákhoz kötődő pályázatok megoszlása főbb típusok szerint (2011–2015)

	Nyertes pályázatok száma (db)	Nyertes pályázatok aránya (%)
Intézmények tehetséggondozó programjainak támogatása	1 009	46,7
• Művészeti oktatás	249	11,5
• Kisiskolák, valamint 6 vagy 8 évfolyammal működő középiskolák tehetséggondozó programjai	166	7,7
• A magyar kulturális örökség megőrzését célzó tehetséggondozó programok	79	3,7
• Szakképzésben részt vevő fiatalok tehetséggondozása	57	2,6
• Kollégiumokban folyó tehetséggondozás	52	2,4
• Iskolai tehetségsegítő műhelyek támogatása – általában vagy több célcsoportra vonatkozóan	253	11,7
• Egyéb (pl. nyári táborok, rendezvények, óvodai programok)	153	7,1
Természettudományos, matematikai, műszaki kompetenciák fejlesztése	374	17,3
Hazai és nemzetközi versenyek szervezésének, lebonyolításának, valamint a versenyeken való részvétel támogatása	418	19,4
A tehetséges fiatalok személyiségének fejlődését, és családjuk támogatását segítő programok	93	4,3
Fogyatékkal élő tanulók, fiatalok tehetséggondozása	54	2,5
Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetben élők tehetséggondozása	39	1,8
Roma fiatalok tehetséggondozása	104	4,8
Népszerűsítés	69	3,2
Összesen	2 160	100,0

Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatszolgáltatás

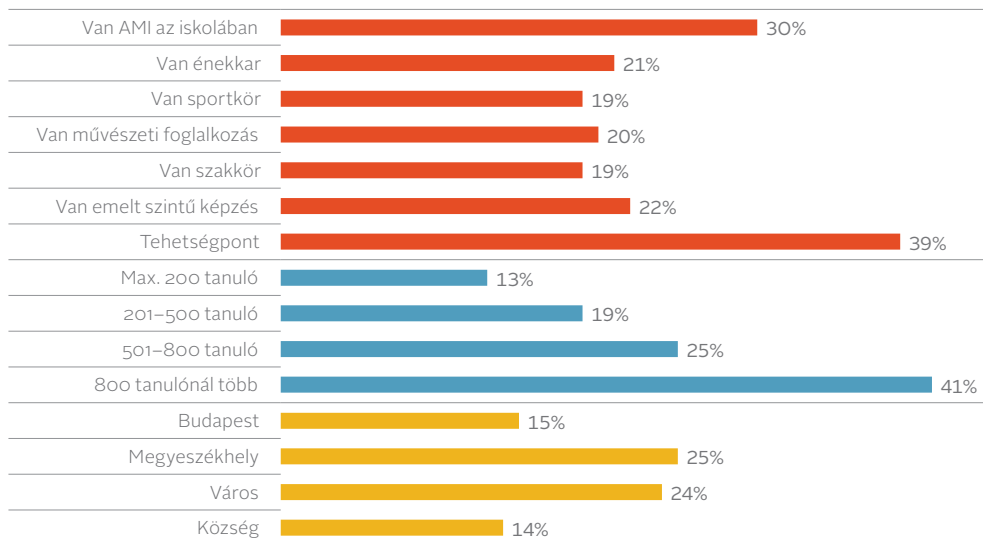
Az eltelt 6 év során átlagosan az intézmények 24%-a nyert a pályázaton, de mind földrajzi szempontból, mind a korábban bemutatott intézményi tehetséggondozó munka szempontjából kimutathatók eltérések. Az adatokból úgy tűnik, hogy a fenntartó szerint csak annyiban van eltérés a nyertesek összetételében, amennyiben a tehetséggondozó munka különböző típusait megvizsgálva is találtunk ilyen: sem a KLIK-hez tartozó, sem az egyházakhoz tartozó intézmények nem tűnnek ki a nyertesek között, viszont az alapítványi, magánfenntartású intézmények valamelyest alulreprezentáltak közöttük.

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a között, hogy valamely intézmény Tehetségpont-e és a között, hogy részesült-e a Nemzeti Tehetség Program támogatásában. Míg a Tehetségpontként regisztrált iskolák felében talákoztunk pályázati nyertessel, addig a nem regisztrált szervezetek 15%-ában. Mindez fordított irányban is összefüggést mutat, ami azt jelenti, hogy az NTP-nyertes iskolák, iskolához kötődő alapítványok, sportkörök fele a regisztrált vagy minősített iskolai Tehetségpontok közül került ki.

Intézménytípusok szerint az alapfokú művészeti intézmények (35%) és az érettségire felkészítő intézmények felülreprezentáltak a nyertesek között, ez utóbbi körön belül a gimnáziumi képzést

is folytatók 36%-a volt pályázati nyertes, a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumként működő intézményeknek pedig a 48%-a, ami összecseng azzal, hogy ezekben az intézményekben a tehetség-gondozó munka igen változatos formáit találtuk. Az általános iskolák között viszont alulreprezentáltak a nyertesek, különösen akkor, ha nem működik alapfokú művészetoktatás is az iskolában, a tisztán általános iskolai profillal működő intézményeknek mindössze 15%-a nyert az NTP keretében. Előnyösebb helyzetben vannak azok az általános iskolák, amelyek nagyobb létszámúak, működtetnek valamilyen tagozatot, emelt szintű képzést (26%), vagy tehetségpontként regisztrálták magukat (39%), s azok, amelyek városokban működnek.

11. ábra: NTP-nyertes általános iskolák aránya a kizárólag általános iskolai képzést folytató iskolák között (N=1955)³¹



Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatszolgáltatás és KIR intézményi adatok – 2015 [Oktatási Hivatal]

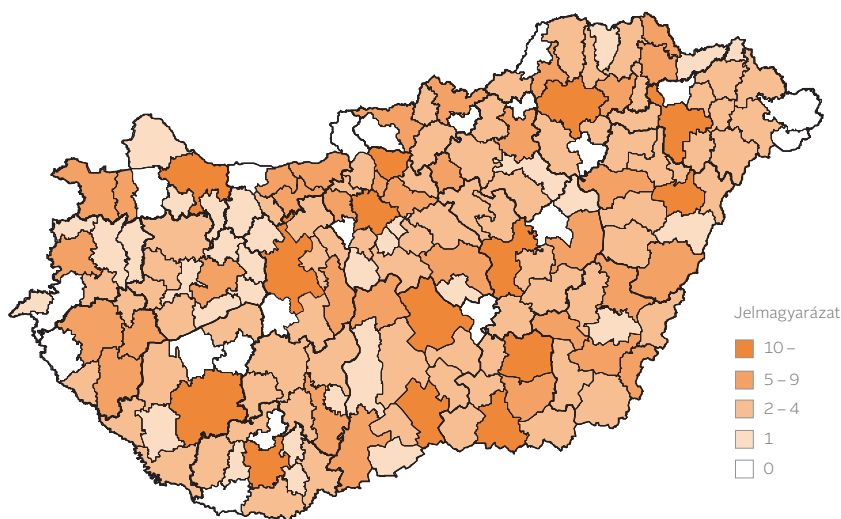
A területi eltérések mögött részben az előzőekben bemutatott intézménytípus és tehetség-gondozó aktivitás szerinti eltérést sejtjük. A 4. térkép jól mutatja, hogy a megyék és járások szerinti különbségek igen jelentősek, s azok többé-kevésbé leképezik a Tehetségpontok területi eltéréseit. A megyék közül Csongrád, Bács-Kiskun, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés és Hajdú-Bihar tűnik ki a nyertes intézmények magas arányával mind az adott megyében fellelhető intézményekhez képest, mind az országos arányokat tekintve. Ha összeadjuk a nyertes iskolák számát ezekben a megyékben, akkor az az összes nyertes iskola 29%-át teszi ki, ha Budapestet is hozzávesszük, akkor a nyertes intézmények 45%-a ebben az 5 megyében és a fővárosban koncentrálódik. Vannak viszont olyan megyék, amelyek nagyon alacsony aktivitással jellemezhetőek, Vas megyében és Győr-Moson-Sopron megyében mindössze az intézmények 16%-a volt nyertes a vizsgált időszakban.

31 Csak azokat az intézményeket vizsgálva, ahol nincs ennél magasabb szintű képzés

A 4. térképen járási szinten összesítettük a pályázati nyerteseket, ami jól érzékelteti az egy-egy megyén belüli eltéréseket is. Jellemzően a megyeszékhelyeken működő iskolák körében magas a pályázati aktivitás, különösen igaz ez pl. Somogy és Bács-Kiskun megyére, ahol a megyeszékhely iskoláinak több mint fele nyert valamely NTP-pályázaton, de csaknem ilyen magas arányt találunk Jász-Nagykun-Szolnok és Tolna megyében is a megyeszékhelyen. Ugyanezekben a megyékben azonban a községekben működő iskolák közül csupán minden tizedik nyer, ami országosan is igaz, átlagosan a falusi iskolák 14%-a volt NTP-nyertes az utóbbi 6 évben, míg összességében a megyeszékhelyeken működők egyharmada.

Mindezek fényében érdemes lenne megvizsgálni tehát a pályázati aktivitást is, hogy ez miként lenne serkenthető azokban az intézményekben, amelyek végeznek tehetséggondozó munkát, de tevékenységük sok tekintetben rejtve marad.

4. térkép: A Nemzeti Tehetség Program Pályázat nyertes iskolái járások szerint (2011–2015)



Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatszolgáltatás

Összegzés

Tanulmányunkban a közoktatási intézmények tehetséggondozó tevékenységét vizsgáltuk országos statisztikai adatok segítségével. Külön foglalkoztunk az iskolai tantervekben megjeleníthető emelt szintű képzésekkel, tehetséggondozó programokkal és a tanórákon túli tehetséggazdagító aktivitásokkal. Azt találtuk, hogy e két terület szorosan összefügg, az emelt szintű képzéseket, tehetséggondozó osztályokat (AJTP-osztályok, 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzések, tagozatok) indító intézmények nagyobb aktivitást fejtenek ki a délutáni sávba tartozó gazdagító programok terén is és sokkal gyakrabban tartoznak a tehetségpontok közé. Miután a középfokú intézmények elsősorban városokban találhatóak, az általános iskolai képzést vizsgáltuk meg részletesebben a tehetséggondozási tevékenység településtípus szerinti eltéréseit illetően. Azt találtuk, hogy a kisebb létszámú általános iskolákban – különösen, ha ott nincs alapfokú művészeti képzés – a tanulók számára kevésbé találhatóak szakköri szolgáltatások, délutáni programok. Mindez azért fontos, mert a kisebb iskolákban jellemzően magasabb arányban vannak a hát-

rányos helyzetű diákok, így az ő esetükben az extrakurrikuláris tevékenységek pozitív hatása kevésbé tud érvényesülni.

Adataink szerint az NTP-források pályázati úton való felosztásának gyakorlata az iskolák tehetséggondozó aktivitását többé-kevésbé jól leképezi, a legtöbb nyertes intézményt azok között találjuk, amelyek emelt szintű képzést nyújtanak és/vagy a délutáni foglalkozások terén magasabb aktivitással jellemezhetőek, többféle szolgáltatást nyújtanak a tanulóiknak. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a pályázati kiírások során nem lenne fontos célzottan figyelemmel lenni más csoportok igényeire, a tehetséggondozó tevékenységben már jelenleg is aktívak mellett érdemes lenne ösztönözni azoknak az intézményeknek a bevonódását is, amelyeknek a tanulói a hozzáférés tekintetében hátrányban vannak. Ezek esetenként területi hátrányból adódnak, máskor pedig abból, hogy a kisebb tanulói létszámmal működő, sok esetben hátrányos helyzetű tanulókat nagy arányban oktató iskolák infrastrukturális feltételei és a rendelkezésre álló humán erőforrás, szakemberhiány nem teszi lehetővé a tehetséggondozást. Célzott programokkal és olyan pályázatokkal, amelyek például a versenyekre, vagy a közeli város tehetséggondozó foglalkoztatásaira történő utaztatás finanszírozására lehetőséget adnak, jelentősen enyhíthető lenne a kisebb településeken élők, kisebb iskolákban tanulók adatokból kirajzolódó hátránya.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázs Éva (2009): Kistérségi vizsgálat 2009. Kutatási zárótanulmány. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csengődi Sándor (2015): A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költségvetés elemzése. In: Kállai Gabriella (szerk.): Tehetséggondozó programok. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. 49–84.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006a): Az Arany János Program hatásvizsgálata. FKI, 2006. /Kutatás Közben 275. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/275_fa_lisko_arany_j_prg.pdf
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006b): Az Arany János Program tanulói, Iskolakultúra, 7–8. sz. 63–76.
- Fehérvári Anikó (2008): Az Arany János Programban részt vevő diákok, *Educatio*, 4. sz. 512–525. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=71
- Fehérvári Anikó (2015): Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella (szerk.): Tehetséggondozó programok. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20–48.
- Fülöp Márta – Berkics Mihály – Pinczés-Pressing Zsuzsanna (2013): A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői. MTA Természettudományi Kutatóközpont. Géniusz Műhely 18.
- Galántai Júlia – Szemerszki Marianna (2015): Tehetségpontok hálózata. In: Kállai Gabriella (szerk.): Tehetséggondozó programok. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. 135–163.
- Győri Ferenc (2011): A tehetségterképektől a tehetségföldrajzig. Tér és Társadalom 25. évf. 4. sz., 38–59.
- Jelenítés a magyar közoktatásról 2010 (szerk. Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén) (2011): Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kállai Gabriella (szerk.) (2014): Regiszter a tehetséggondozással foglalkozó intézményekről, 2014. [http://ofi.hu/en/register-tehetsseggondozással-foglalkozó-intezmenyekrol-2014](http://ofi.hu/en/register-tehetsseggondozással-foglalkozo-intezmenyekrol-2014)
- Makó Zita- Szilágyi Ibolya- Téglassi Ilona (2011): Matematikai versenyfeladatok. Kempelen Farkas Hallgatói Információs Központ http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0038_matematika_Mako_Zita_Szilagyi_Ibolya_Teglassi_Ilona-Matematikai_versenyfeladatok/cho4.html
- Mező Ferenc – Harmatiné Olajos Tímea (2013): Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetséggondozó kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka. In: Páskuné Kiss Judit (szerk.): A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői. Kutatási beszámoló. http://zrinyinyh.hu/06_hirek/2013_tanev/vilagvandor/tehetsegkutatas/tehetseggondozo_szolgaltatas.pdf (Letöltés dátuma: 2016. 04. 10.)
- Nahalka István – Mózesy Rebeka Dorottya (2011): Tehetséggondozás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparisztikai kutatása. A kutatás keretei és elméleti kiindulópontjai. Budapest, ELTE.
- Neuwirth Gábor – Szemerszki Marianna (2009): Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. *Educatio* 2009/3. 204–218.
- Nótin Ágnes – Páskuné Kiss Judit (2015): A tehetséggondozási szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata In: A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata. Géniusz Műhely 17. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. <http://tehetseg.hu/konyv/tehetsseggondozo-szolgaltatasokhoz-valo-hozzaferes-kornyezeti-es-intrapsziches-tenyezoinek>
- Páskuné Kiss Judit (2008): Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. Géniusz Műhely 2.
- Szemerszki Marianna (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Marianna (szerk.): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 52–91.

Iskolai tehetséggondozó tevékenység az online kérdőíves felmérés tükrében

SÁGI MATILD

A hivatalos statisztikai adatokra épülő, korábbi fejezetben bemutatott elemzés megbízható képet nyújtott a tehetséggondozás főbb indikátorairól, de nem érinthette a részleteket. Ezért az iskolákban folyó tehetséggondozó munka, illetve az intézményi igények részletesebb feltárására online kérdőíves mérést is végeztünk az intézményvezetők körében 2016 tavaszán. Ennek során részletesebben feltérképeztük az intézmények tehetséggondozással kapcsolatos humánerőforrás-helyzetét, az intézményvezető tehetségről alkotott általános képét, koncepcióját, az iskolában, intézményben megvalósuló tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységeket, a tehetséggondozáshoz kapcsolódó munka kapcsán fellépő nehézségeket, hiányokat, igényeket, a tehetséggondozó munka finanszírozásával kapcsolatos kérdéseket, és kiemelten a Nemzeti Tehetség Programba való bekapcsolódás tényeit, lehetőségeit, korlátait és az ezzel kapcsolatos igényeket. A következőkben az iskolai online kérdőíves kutatás főbb eredményeit mutatjuk be.

Az iskolai online kérdőívre válaszolók intézményi adatai

A tehetséggondozással kapcsolatos online intézményi kérdőívünket minden feladatellátási hely vezetőjének kiküldtük, megkérve őket a kérdőív kitöltésére. Az adatok tisztítása után 684 értékelhető iskolavezetői választ kaptunk¹. Az online kérdőívre válaszolók fenntartó szerinti megoszlása kissé eltér az országos megoszlástól: az alapítványi/magániskolák vezetői alulreprezentál-

¹ A most elemzett adatbázisban a kérdőívet kitöltő intézmények közül csak azok szerepelnek, amelyek az alábbi köznevelési feladatok közül legalább egyet ellátnak: általános iskolai képzés, alapfokú művészetoktatás, gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, szakiskolai képzés, speciális szakiskolai képzés, kollégiumi nevelés.

tak a vizsgálatunkban (6,0% az országos 13,3%-os arányhoz képest), míg a KLIK-fenntartásúak és az egyéb állami/önkormányzati fenntartásúak kissé felülreprezentáltak (73,1% a 66,8%-hoz képest, illetve 9,1% az 5,4%-hoz képest). Az egyházi iskolák vezetői körében az országosnak megfelelő arányú volt a kérdőív kitöltése. A nevelési-oktatási szint szerinti megoszlást tekintve elemzésünk során figyelembe kellett venni azt, hogy még feladatellátási hely szintjén² sem ritka, hogy egy-egy (tag)iskola több szinten is végez nevelési-oktatási tevékenységet. Az online kérdőíves mérésünkben részt vevő feladatellátási helyek 72%-a egyetlen szinten tanít, 24%-uk kettő, 4%-uk pedig három-négy szinten is folytat nevelési oktatási tevékenységet. A könnyebb áttekinthetőség érdekében létrehoztunk egy, a feladatellátási helyen folyó lényegi tevékenységet mutató iskolatípus-változót is. E szerint a válaszolók 62,9%-a csak általános iskolai szinten tevékenykedő intézmény vezetője, 3,4% csak alapfokú művészeti oktatási intézményt képviselt, 9,6%-uk iskolájában az általános iskola és az alapfokú művészeti oktatási intézmény együttesen van jelen. A középfokú iskolák esetében figyelembe vettük azt, hogy a szakképző intézmények többsége a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásába került, így a szakiskolai képzést (is) nyújtó feladatellátási helyeket külön típusként kezeltük, függetlenül attól, hogy ezek folytatnak-e érettségit is biztosító képzést vagy nem, s ide soroltuk a speciális szakiskolai képzőiskolákat is. Összességében a válaszoló feladatellátási helyek 10,7%-a tartozik e típusba. A szakiskolai típusba sorolt feladatellátási helyek kétharmada szakközépiskolai képzést is végez, 12%-ukban gimnáziumi képzés is van, 26%-ukban – döntően a speciális szakiskolákban – általános iskolai képzés is folyik. A szakiskolai képzést nem végző, érettségit (is) biztosító középiskolák (gimnáziumok, szakközépiskolák, amelyek esetleg általános iskolai szintű képzést is biztosítanak) pedig önálló típusba sorolódtak, arányuk a mintában 10,7%. A gimnázium/szakközépiskola kategóriába sorolt iskolák 17,8%-ában általános iskolai szintű képzés is van, 6,7%-ukhoz intézményi szinten csatlakozik alapfokú művészeti oktatási intézmény is. A nevelési-oktatási szint és fenntartó együttes megoszlása a kérdőívre válaszolók körében lényegében azonos az országos arányokkal – ebből a szempontból tehát a kérdőíves vizsgálat adatbázisa jól reprezentálja Magyarországi iskolai szintű köznevelési intézményeit (lásd az előző fejezetben megismert országos statisztikai adatok).

Összességében a kérdőívre válaszolók intézményei 25,5%-a nyert legalább egy NTP-pályázatot, 8%-uk pályázott ugyan, de nem nyert, míg 66,5%-uk nem pályázott. Az NTP-pályázatot nyertek-nem nyertek szempont szerint is jól reprezentálja az adatbázisunk a teljes populáció iskolaszintek szerinti megoszlását (lásd *Függelék 1. táblázat*, valamint az előző fejezetben megismert országos statisztikai adatok).

Az iskolák humán erőforrása

Az iskolákban folyó tehetséggondozás humán erőforrás-igényét három fő tényező mentén érdemes vizsgálni. Egyrészt a tehetséggondozás az iskolákban folyó nevelési-oktatási tevékenység szerves részét képezi, így valamilyen szinten minden pedagógus végez tehetséggondozó tevékenységet, melynek alapjaira a pedagógusképző felsőoktatási intézmények felkészítik a hallgatókat. Ugyanakkor ez is – mint minden más területe a pedagógusmunkának – folyamatos szakmai

² Az Oktatási Hivatal KIR statisztikái szerint meghatározott feladatellátási hely alapvetően az egy címen levő intézményeket veszi egy feladatellátási helynek – tehát a KIRSTAT-tól eltérően nem tekint eltérő feladatellátási helynek az azonos iskolai épületben folyó különböző szintű (pl. szakiskola és szakközépiskola) képzéseket.

továbbfejlődést igényel, amelynek szerves része a pedagógusok egymás közötti együttműködése, a neveléstudományok tanulóközösségként való működése csakúgy, mint a pedagógusok iskoláktól független hálózatokon való társas támogatása (OECD, 2005; Mourshed et al., 2010; Sági 2011). Az iskolai pedagógiai kollektíva támogatása akkor tud jól működni, ha (egyéb feltételeken túl) a tantestület tagjai rendszeres, folyamatos, és hosszabb időintervallumot átívelő perspektívában működnek együtt. A tehetséggondozás humán erőforrásának kérdésköre tehát szoros kapcsolatban van a pedagógusok alkalmazásának kérdésével is – azzal, hogy az intézményekben dolgozó pedagógusok teljes munkaidőben, hosszú távú stabil munkaszerződéssel vannak alkalmazva, vagy sem. Szorosan kapcsolódik ehhez, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok tehetséggondozó munkája milyen mértékben korlátozódik a tanórai tevékenységekre, illetve ezen túlmutatva, mennyibe eszkalálódik a tanórán kívüli tevékenységek során. Másrészt, a tehetséggondozással kapcsolatos folyamatos szakmai továbbfejlődés fontos területe a speciális képzéseken, továbbképzéseken való részvétel. Ezek a képzések nem csupán a részt vevő pedagógusok pedagógiai kompetenciáit növelik, de az iskolai kollektív tanulási folyamat eredményeképpen az iskolai pedagógiai közösség többi tagját is. Az iskolák tehetséggondozással kapcsolatos humán erőforrás-elérhetőségének fontos indikátora lehet tehát az, hogy az ott dolgozó pedagógusok mekkora arányának van szakirányú képzettsége, végzettsége, speciális tanfolyamon szerzett jártassága. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy egyetlen iskola pedagógiai közössége sem tudja lefedni az összes, fejlesztéssel kapcsolatos speciális jártasságot belső erőforrásokkal. Még azokban az iskolákban is szükség lehet külső szakemberek igénybevételére, amelyekben a pedagógusok jártassága a potenciális fejlesztési igények széles tárházát fedi le. Ezért a humán erőforrás-igény kielégítettségének vizsgálatakor harmadik elemzési dimenzióként azt is érdemes megvizsgálni, hogy belső erőforrás hiányában mennyire érhető el az iskolában a speciális külső szakemberek.

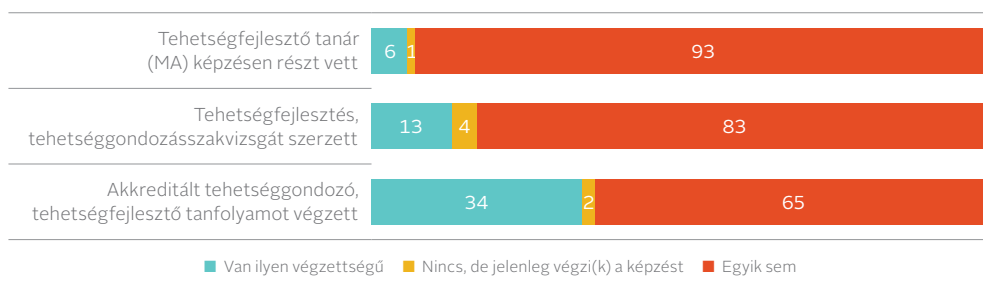
A magyar köznevelési intézményekben foglalkoztatott pedagógusok elsősorban többségét teljes munkaidőben foglalkoztatják az intézményben. Ugyanakkor adataink szerint ettől jelentősen eltér az alapfokú művészeti oktatási intézmények gyakorlata: az iskolához intézményesen nem kötődő, önálló alapfokú művészeti iskolákban, valamint az egyházi iskolákban csak minden második pedagógus dolgozik teljes állásban, a többiek rész munkaidőben, vagy óraadóként tanítanak ott. Ezekben az intézményekben feltételezhetően nehezebben valósulhat meg a pedagógusközösség segítő szakmai támogatása, amely erősíthetné az egyéni pedagógiai teljesítmény hatását.

Az intézményvezetők beszámolóit szerint a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok közel fele (46%) tanórán kívüli tehetséggondozással is foglalkozik. Ebből a szempontból igazán nagy különbség nem a fenntartótól függően, hanem az iskolák fő profilja szerint tárul elénk: míg alapfokon a pedagógusok több mint fele foglalkozik tanórán kívüli tehetséggondozással, a gimnáziumokban és szakközépiskolákban már csak tíz pedagógusból négy, a szakiskolákban pedig csupán a pedagógusok bő egynegyede (28%) foglalkozik tanórán kívüli tehetséggondozással is.

Minden harmadik iskolában van csupán olyan szakember, aki akkreditált tehetséggondozó, fejlesztő tanfolyamot végzett, az iskolák 13%-ában van olyan pedagógus, aki a tehetségfejlesztés, tehetséggondozás területével kapcsolatos szakvizsgával rendelkezik, és 6%-ukban van tehetségfejlesztő MA képzésen részt vett tanár. Az intézményvezetők közül csak néhányan számoltak be arról, hogy az iskolájukban jelenleg valaki folytat ilyen irányú tanulmányokat. Az országos átlagnál valamivel több egyházi és a KLIK által fenntartott iskolában van akkreditált tehetséggondozó végzettséggel rendelkező szakember is, míg az alapítványi/magániskolák közül az átlagnál is kevesebb ilyen szakembert alkalmaznak. A szakképző intézményekben, és az iskolához nem kapcsolódó alapfokú művészeti oktatási intézmények körében, valamint a falvakban ugyancsak átlag alatti a tehetséggondozó szakvizsgával rendelkező pedagógusok foglalkoztatása (lásd 1. ábra).

1. ábra: Tehetséggondozó szakképesítéssel rendelkezők aránya a köznevelési intézményekben.

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=645)



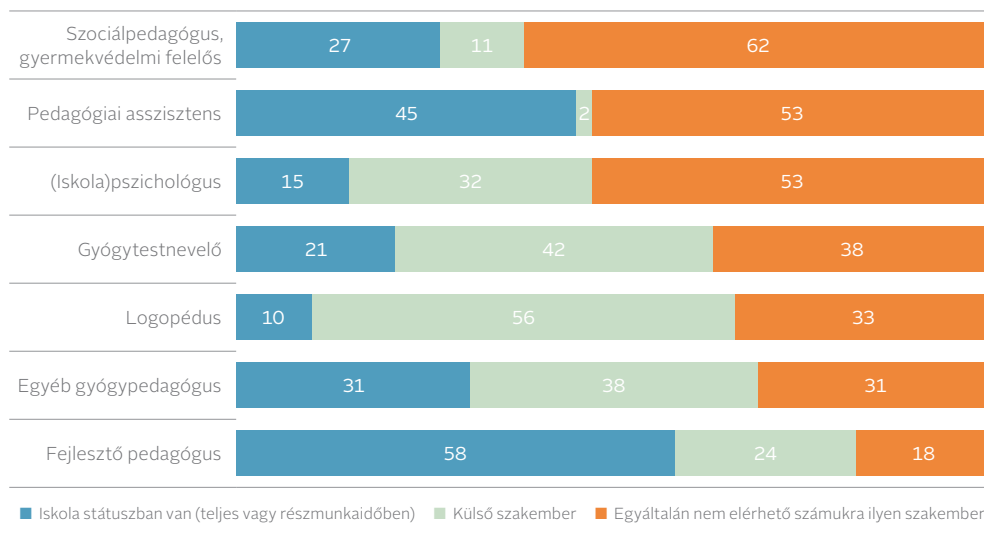
A feltett kérdés: „Van-e az Ön (tag)iskolájában az alábbi végzettséggel rendelkező pedagógus, szakember?”

Sok intézményben a különböző fejlesztő szakemberek elérése sem megoldott, igaz, ezek nem feltétlenül a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek. Az iskolavezetők kétharmada számolt be arról, hogy külső forrásból sem érhető el számukra szociálpedagógus, gyerekvédelmi felelős; az iskolák felében nem érhető el iskolapszichológus, harmadukban még külső szakértőként sem dolgozik gyógytestnevelő, gyógypedagógus, logopédus, és minden ötödik számára a fejlesztő pedagógia sem érhető el (lásd 2. ábra). Középszinten ezeknek a szakembereknek az elérése lényegesen rosszabb, mint általános iskolai szinten, és az elérésükben jelentős települési lejtő is megfigyelhető: minél kisebb egy település, annál kevésbé elérhetőek számukra ezek a fejlesztő szakemberek belső vagy külső forrásból. További részletesebb vizsgálat tudja feltárni, hogy a középfokú oktatás mely területein van szükség a külső szakemberek elérhetőségének fokozására. A kisebb települések iskolái számára a külső szakemberek elérhetőségének javítása kétségkívül kiemelt központi támogatást igényel.

Összességében, adataink szerint a magyar iskolák egy része, a szakiskolák és a kisebb települések iskolái jelentős humán erőforrást érintő problémákkal küzdenek a tehetséggondozás területén. Legnagyobb problémának a külső szakemberek elérhetősége mutatkozik általában, és speciálisan a kistélepek általános iskoláiban, de fejlesztendő terület a belső pedagógus-állomány speciális (tovább)képzése is. Külön figyelmet érdemes fordítani a középfokú iskolák tehetséggondozással kapcsolatos humán erőforrás-fejlesztésére is.

2. ábra: Fejlesztő szakemberek elérhetősége a köznevelési intézményekben.

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=645)

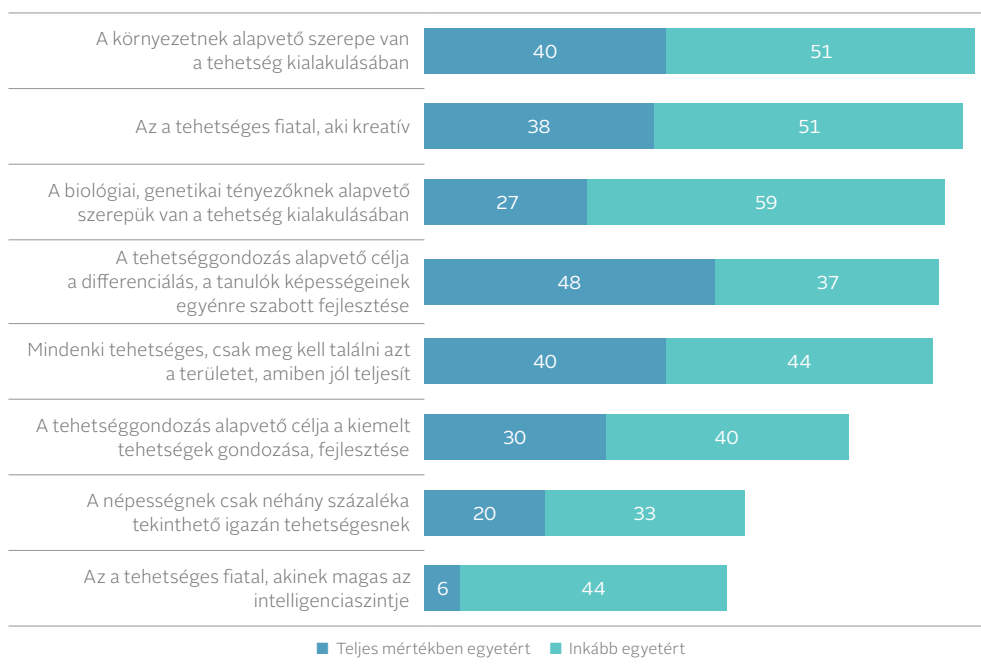


Az iskolavezetők tehetségről alkotott nézetei

Az iskolák tehetséggondozó tevékenységét nagymértékben befolyásolja az, hogy az iskolák szakmai vezetői mit gondolnak a tehetségről, kikre fókuszálják az intézményi fejlesztő tevékenységét. Ennek feltérképezése céljából online kérdőíves kutatásunkban felsoroltunk nyolc olyan állítást, amik jól körüljárják a tehetség fogalmával kapcsolatos szakmai disputák álláspontjait, s arra kértük a tagiskolák vezetőit, hogy mindegyik állítás esetében jelöljék, hogy azzal mennyire értenek egyet, vagy mennyire nem értenek vele egyet. Az felsorolt állítások a szakmai disputákban gyakran megfogalmazott ellentétpárokat tartalmaztak, de a kérdezési módunk megengedte, hogy az egymással vitázó állítások mindegyikével egyetérthessenek a válaszolók – tehát nem kényszerítettük őket arra, hogy „fekete-fehér” szigorúságú álláspontokat képviseljenek (lásd 3. ábra).

Eredményeink szerint az iskolavezetők elsőprő többsége szerint a biológiai adottságnak és a környezeti hatásoknak is alapvető szerepe van a tehetség kialakulásában. Meglátásuk szerint szinte mindenki tehetséges valamiben, csak meg kell találni azt a területet, amiben jól teljesít. Megítélésünk szerint a tehetséggondozás alapvető célja a differenciálás, a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése, valamint a kiemelkedő tehetségek gondozása, fejlesztése is. Ugyanakkor minden második iskolavezető azzal is egyetért, hogy igazán tehetségesnek csak a népesség néhány százaléka tekinthető, és a tehetség magas intelligenciaszinttel társul (lásd 3. ábra).

3. ábra: Az iskolavezetők véleménye a tehetség fogalmáról
 Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% N=595)



A feltett kérdés: „Mennyire ért egyet a tehetséggel kapcsolatos alábbi állításokkal?”
 (Soranként egy válasz adható!)

A válaszok együttes megoszlása alapján megállapítható, hogy az iskolaigazgatók semmiképpen nem tekintik a tehetséget kizárólag az intelligencia függvényének, inkább az intelligencia és a kreativitás együttes jelenlétét, vagy önmagában a kreativitást tekintik a tehetség megnyilvánulási formájának (lásd 4. ábra). Elsőprő többségük meggyőződése, hogy mind a vele született képességeknek, mind pedig a környezeti hatásoknak jelentős szerepük van a tehetség kialakulásában és kibontakozásában (lásd 5. ábra). Abban viszont már megoszlának a vélemények, hogy a népesség (és a tanulók) mekkora arányban tekinthetők tehetségesnek: tíz iskolavezetőből négy gondolja úgy, hogy minden gyerek tehetséges valamiben, de ugyanekkora arányban vannak azok is, akik szerint ugyan minden gyerek tehetséges valamiben, de a népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek, s minden tizedik igazgató gondolja úgy, hogy a tehetség csak a népesség kis százalékában van jelen, a többiek nem igazán tehetségesek bármiben is (lásd 6. ábra). Mindezek alapján nem meglepő, hogy a válaszoló iskolaigazgatók tizede szerint a tehetséggondozás alapvető, kizárólagos célja a kiemelt tehetségek gondozása, fejlesztése; közel kétharmaduk szerint mind a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése, mind pedig a kiemelt tehetségek gondozása cél, ugyanakkor minden negyedik iskolavezető nem tudott határozott álláspontot megfogalmazni ebben a kérdésben (lásd 7. ábra).

4. ábra: „Az a tehetséges fiatal, akinek magas az intelligenciaszintje.” és „Az a tehetséges fiatal, aki kreatív.” állításokkal való egyetértés együttes megoszlása.



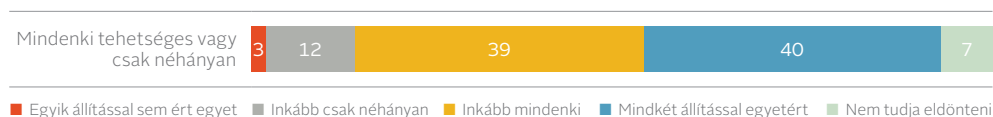
Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében, a négyfokú skálák kétfokúvá transzformálását követően (% , N=595)

5. ábra: „A környezetnek alapvető szerepe van a tehetség kialakulásában.” és „A biológiai, genetikai tényezőknek alapvető szerepük van a tehetség kialakulásában.” állításokkal való egyetértés együttes megoszlása.



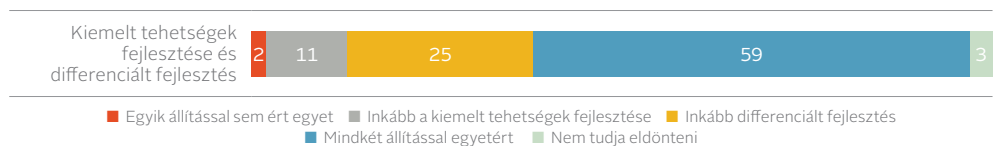
Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében, a négyfokú skálák kétfokúvá transzformálását követően (% , N=595)

6. ábra: „A népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek.” és „Mindenki tehetséges, csak meg kell találni azt a területet, amiben jól teljesít.” állításokkal való egyetértés együttes megoszlása.



Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében, a négyfokú skálák kétfokúvá transzformálását követően (% , N=595)

7. ábra: „A tehetséggondozás alapvető célja a kiemelt tehetségek gondozása, fejlesztése.” és „A tehetséggondozás alapvető célja a differenciálás, a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése.” állításokkal való egyetértés együttes megoszlása.



Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében, a négyfokú skálák kétfokúvá transzformálását követően (% , N=595)

A tehetség fogalmával, illetve a tehetséggondozás céljával kapcsolatos intézményvezetői vélemények nem mutatnak lényegi összefüggést az intézmény típusával. Az általános iskolák igazgatói közel azonos módon foglaltak állást a tehetség fogalmával kapcsolatban, mint a középiskolák vezetői, s a szakképzéssel nem foglalkozó, érettségihez vezető középiskolák igazgatóinak a véleménye is közel azonos megoszlású, mint a szakiskolák igazgatóié. Úgy tűnik tehát, hogy a tehetséggel kapcsolatos beállítódások inkább egyéni nézőpontokat mutatnak, nem pedig intézményi sajátosságból fakadnak.

A tehetséggondozás tevékenysége az iskolákban

Eredményeink szerint tehetséggondozó tevékenységek főbb dimenziói szoros kapcsolatban vannak az iskolavezetők tehetségről alkotott beállítódásával. Az iskolák nagy többségében fordítanak figyelmet a versenyekre, a felzárkóztatásra/fejlesztésre, valamint a tanulók érdeklődési körének megfelelő területeken nyújtott speciális tevékenységekre. Tíz iskolából kilencben szokták a kiemelkedő teljesítményt nyújtó diákokat versenyekre felkészíteni, s közel ennyi intézményben rendeznek-szerveznek különböző, feltehetően iskolai szintű versenyeket. Az iskolák 83-84%-ában szakkörök, diákkörök, önképző körök, tehetséggörök keretei között is fejlesztik az érdeklődő tanulókat, szerveznek szabadidős sport és kulturális programokat, és biztosítanak fejlesztő, felzárkóztató foglalkoztatásokat, korrepetálásokat azoknak a tanulóknak, akiknek erre szükségük van. Minden második iskola szokta felhívni a tanulók figyelmét a más intézmények által szervezett programokra, kurzusokra, illetve segíti elő a tanulók ezeken való részvételét. Ugyancsak minden második iskola biztosít a tanulói számára nyári programokat, táborokat, kurzusokat. Az iskolavezetők 56%-a számolt be arról, hogy intézményükben alkalmankénti intézményi csoportbontást szoktak alkalmazni a tehetséggondozó, felzárkóztató tevékenységük során, s 45%-uk intézményében van bizonyos tárgyak vonatkozásában emelt óraszámú oktatás, fakultáció is. Minden harmadik iskolában speciális tehetséggondozó programokat is működtetnek. Az intézményvezetők 8%-a számolt be képesség szerinti osztályba sorolásról (tehát intézményen belüli elkülönítésről) (lásd 8. ábra).

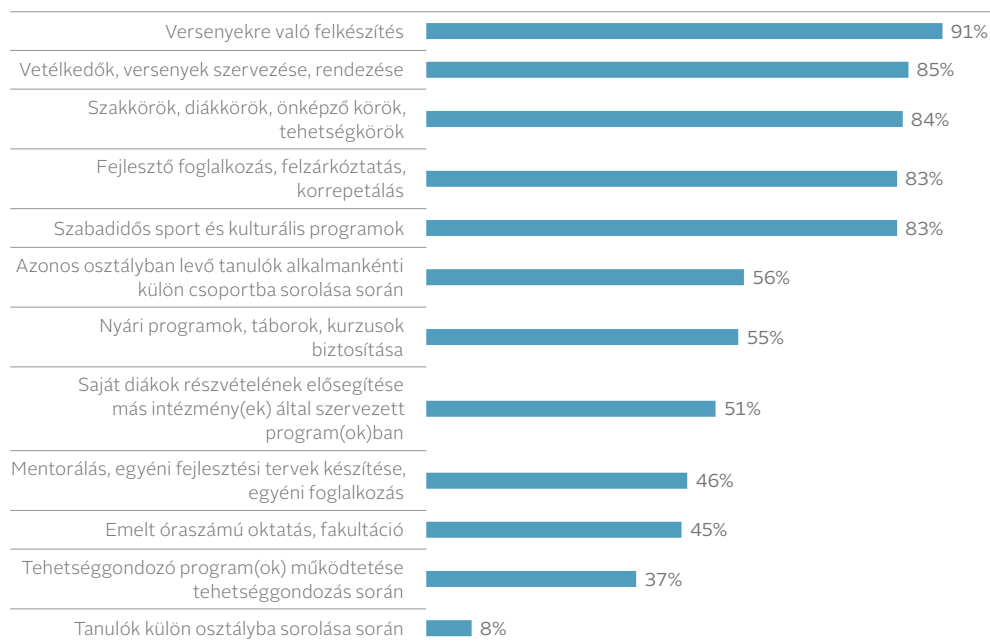
Az egyházi fenntartású iskolákban szinte minden tehetséggondozó tevékenység átlag feletti arányban fordul elő, s megfigyelhető, hogy a KLIK-fenntartású iskolák átlag fölötti arányban működtetnek szakköröket, diákköröket, fejlesztő foglalkozásokat, készítenek fel diákokat versenyekre, illetve rendeznek versenyeket és különböző szabadidős sport- és kulturális programokat. Az alapítványi/magániskoláknak pedig adataink szerint az egyénre szabott fejlesztések, egyéni szintű mentorálás az erőssége.

A különböző iskolatípusokban markánsan eltérő tehetségfejlesztési aktivitás zajlik. A válasszok alapján az alapfokú művészeti oktatással együtt üzemelő általános iskolákra jellemző legnagyobb mértékben, hogy sokféle tehetségfejlesztő tevékenységet folytatnak, kiemelkedő a vettélkedők, versenyek szervezése, a szakkörök, diákkörök, önképzőkörök működtetése, valamint az azonos osztályban levő tanulók alkalmankénti külön csoportban való foglalkoztatása. Ennek kétféle magyarázata is lehet. Egyrészt lehetséges, hogy azokban az iskolákban, ahol nagyobb figyelmet fordítanak a fejlesztő tevékenységek sokféleségére, az elmúlt időszakban kifejlesztették az alapfokú művészeti oktatással való szorosabb intézményi együttműködést is. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy az alapfokú művészeti oktatási intézményeknek az iskolával való szorosabb intézményi kapcsolata az iskolák és az alapfokú művészeti oktatási intézmények pedagógusai között a különböző tudások és beállítódások szélesebb spektrumú cseréjét eredményezi – tehát a művésztanárok és a nem művészeti tárgyak tanárai nézőpontja tágul az intézményi együtt-

működés hatására. A csak általános iskolai képzést végző iskolákban a szakkörök, diákkörök működtetése átlag feletti. Az iskolához nem kötődő alapfokú művészeti oktatási intézményekre jellemző leginkább a speciális nyári táborok, kurzusok szervezése, és a saját diákjaik részvételének elősegítése más intézmények által szervezett programokban, ugyanakkor körükben az átlagosnál lényegesen ritkábbak a szakkörök diákkörök, a fejlesztő foglalkozások, a vetélkedők, versenyek és a szabadidős programok szervezése. Adataink szerint a középfokon a tehetséggondozás területén is markánsan észlelhetők a specializáció jelei. A gimnáziumokra, szakközépiskolákra a fakultációk, a tanulók külön osztályba sorolása jellemző átlag feletti mértékben, ugyanakkor a szakiskolákban a versenyekre való felkészítés kivételével minden más területen lényegesen ritkább a tehetségfejlesztés.

8. ábra: Tehetséggondozó tevékenységek gyakorisága a köznevelési intézményekben.

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=617)

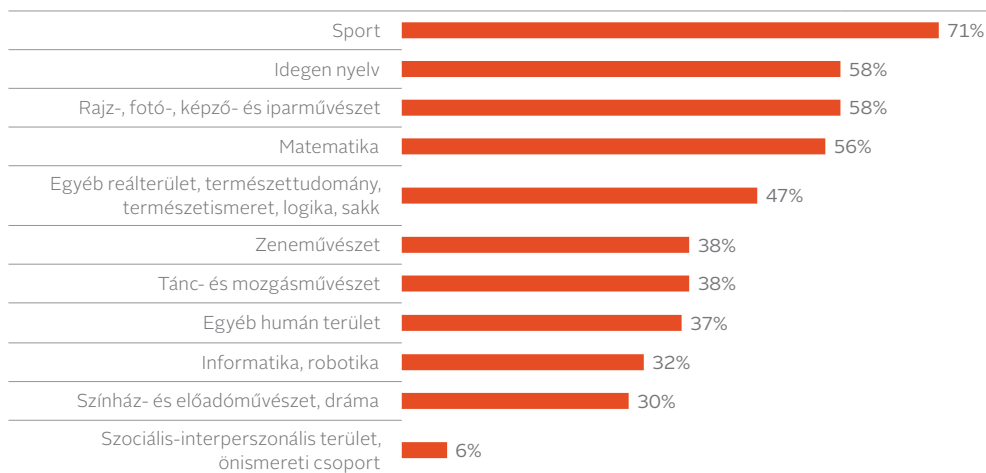


A feltett kérdés: „Kérjük, jelölje meg a felsorolt tevékenységek közül azokat, melyeket az Ön (tag)iskolájában alkalmaznak a tehetséggondozás során!”

A fejlesztett tehetségterületek közül a sport a legnépszerűbb a hazai köznevelési intézményekben, ezt követi az idegen nyelv, a rajz-, fotó-, képző- és iparművészet, a matematika, valamint az egyéb természettudományos és reál területek. Minden harmadik köznevelési intézményben külön figyelmet fordítanak a zeneművészetre, a tánc- és mozgásművészetre, a színház- és előadóművészetre, és az egyéb humán területekre, valamint az informatikára is. Jelentősen elmarad viszont a köznevelési intézményekben a szociális ismeretek és készségek direkt fejlesztése: összességében csupán az iskolák 6%-ában figyelnek kiemelten e területek fejlesztésére is. Ugyanakkor meg kívánjuk jegyezni, hogy bármelyik tehetségterület kiemelt fejlesztése magában foglalhatja a soft-skilllek fejlesztését is (lásd 9. ábra).

9. ábra: Fejlesztett tehetségterületek gyakorisága a köznevelési intézményekben

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (%; N=617)



A feltett kérdés: „Milyen tehetségterülete(ke)n folyik tehetséggondozás az alábbiak közül az Ön (tag)iskolájában?”

A fejlesztési tevékenységeknél tapasztaltakhoz hasonlóan, a fejlesztési területek tekintetében is az egyházi fenntartású iskolák mutatják a legszélesebb spektrumú tehetségfejlesztést, de a KLIK által fenntartott iskolákban is közel ilyen mértékű (átlag feletti) a legtöbb fejlesztési területen folyó aktivitás. Az alapítványi iskolákban az egyéni művészeti területek (zene, tánc, képzőművészet) fejlesztése átlag körülínek mutatkozott, de még a művészetek közül is átlag alatti a színház- és előadóművészet fejlesztése körükben. Az alapítványi/magániskolákban kifejezetten átlag alatti mind a természettudományos területek és az informatika, mind pedig az idegen nyelv és az egyéb humán területek speciális fejlesztése, és a sportra is csak csekély figyelmet fordítanak.

Képzési típus szerint is a már korábban megfigyelt tendenciák rajzolódni látszanak a fejlesztési területek vonatkozásában: az alapfokú művészeti iskolákkal együtt működő általános iskolák az átlaghoz képest tágabb spektrumon fejtenek ki fejlesztési tevékenységet, az alapfokú művészeti iskolák nélkül működő általános iskolák e tekintetben is átlagos képet mutatnak, az általános iskolai intézményi kapcsolat nélküli alapfokú művészeti oktatási intézmények tipikusan vagy a zeneművészetre, vagy a tánc- és mozgásművészetre koncentrálnak. Középszinten pedig a gimnázium és/vagy szakközépiskola és a szakiskolák között mélyülő törésvonal figyelhető meg e tekintetben is: az érettségire felkészítő középiskolákban a tánc- és mozgásművészet, valamint a zeneművészet kivételével minden más terület fejlesztése átlag feletti gyakoriságú, a szakiskolákban pedig a rajz-, fotó-, képző- és iparművészet kivételével (amire adataink szerint a szakiskolák kiemelt figyelmet fordítanak!) minden más terület fejlesztése átlag alatti.

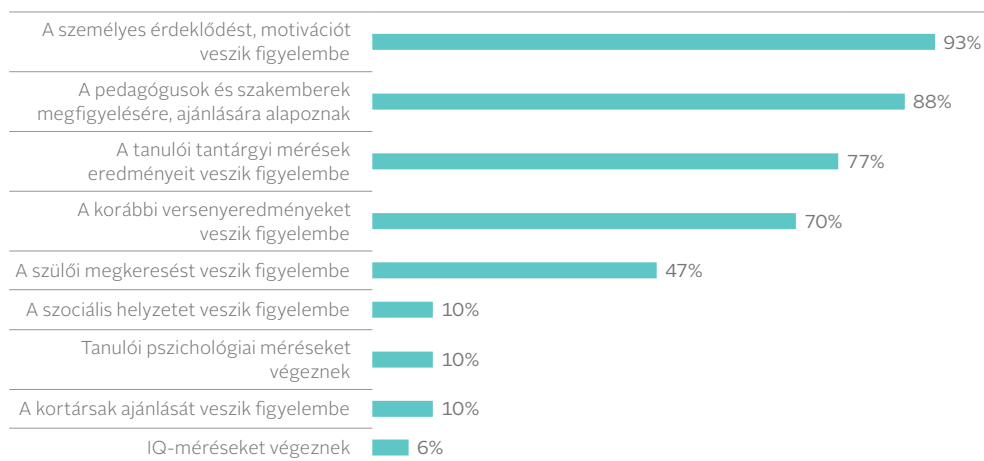
Az intézményvezetők becsült adatai szerint összességében a tanulók 42%-a vesz részt az iskolája által szervezett tanórai keretben történő tehetséggondozásban, 34%-uk pedig az iskola által szervezett, nem tanórai keretek között zajló tehetséggondozásban. Az alapítványi/magániskolákban a tanórai keretek között zajló tehetséggondozásban ennél lényegesen többen (57%), a nem tanórai keretben viszont kevesebben (28%) vesznek részt. Képzéstípus szerinti bontásban vizsgálva, a csak alapfokú művészeti iskolákban és az érettségire felkészítő középiskolákban hasonló tendencia figyelhető meg, mint általában az egyházi iskolákban: tanórai keretek között

az átlagosnál többen, ezen kívül, az átlagosnál kevesebben vesznek részt tehetséggondozásban. Az alapfokú művészeti iskolával is rendelkező általános iskolákban mind a tanórai, mind pedig a tanórán kívüli tehetséggondozásban átlag feletti arányban vesznek részt a gyerekek, a szakiskolákban pedig az átlagosnál lényegesen kevesebb diák vesz részt mindkét típusú tehetséggondozásban (lásd *Függelék 2. táblázat*).

A tehetségek felismerése és a diákoknak a különböző tehetséggondozó tevékenységekbe való bevonásának gyakorlata során az iskolák alapvetően a diákok személyes érdeklődésére, motivációira, valamint a pedagógusok és szakemberek megfigyelésére, ajánlásaira támaszkodnak. A legtöbb esetben figyelembe veszik a tantárgyi mérések és a korábbi versenyeredményeket is. Ezek figyelembe vétele iskolatípus szerint nem mutat lényeges eltérést. Fenntartó szerint erőteljes sajátosságot mutatnak az adataink: míg a KLIK fenntartásában levő, valamint az egyházi, vagy egyéb állami, önkormányzati fenntartású iskolák közel háromnegyedében a korábbi tantárgyi teljesítményeket, versenyeredményeket is figyelembe veszik a tanulók tehetséggondozási programokba való bevonása során, addig az alapítványi/magániskolákra ez kevésbé jellemző. Az alapítványi/magániskolák vezetőinek bő fele (53%) nyilatkozott úgy, hogy a tanulók tehetségfejlesztő programokban való részvételi lehetősége független a korábbi teljesítményüktől, kizárólag a személyes érdeklődés és motiváció számít náluk. Minden második iskola a szülői igényeket is figyelembe veszi akkor, amikor a tanulókat beválasztja/befogadja egy-egy tehetséggondozó programjába. Joggal feltételezhető, hogy a szülői bevonás erőteljes összefüggést mutat a tanulók életkorával, de eredményeink szerint nem csak, és nem elsősorban az oktatási-nevelési szint befolyásolja ezt. Legmagasabb arányban az alapfokú művészeti oktatási intézmények (62%), illetve az ezekkel intézményi kapcsolatban álló általános iskolák (56%) veszik figyelembe a szülői igényeket, ennél ritkábban jelenik meg ez a szempont az alapfokú oktatási intézmény nélküli általános iskolákban (50%), még ritkább a gimnáziumokban és szakközépiskolákban (42%), a szakiskolák közül pedig csupán minden negyedik (27%) szokta figyelembe venni a diákok kiválasztása során a szülői igényeket. Nem jellemző, hogy az iskolák figyelembe vennék a tanulók tehetséggondozó programokba való bevonása során a szociális helyzetet, s a kortársak ajánlásai, valamint a standardizált mérési eredmények figyelembe vétele sem igen jellemző rájuk (lásd *10. ábra*).

10. ábra: A tehetségek felismerésének iskolai gyakorlata

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők válaszainak megoszlása (%; N=559)

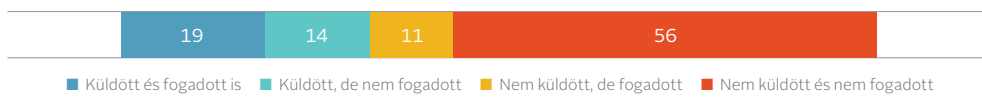


A feltett kérdés: „Milyen tehetségterülete(ke)n folyik tehetséggondozás az alábbiak közül az Ön (tag)iskolájában?”

Összességében az iskolavezetők közel harmada számolt be arról, hogy szoktak tehetséggondozás céljából más intézményhez irányítani gyerekeket akkor, ha tudomásuk van róla, hogy a gyerek számára szükséges fejlesztés valamelyik másik intézményben elérhető, s körülbelül ugyanennyien szoktak fogadni is gyerekeket más intézményből tehetséggondozás céljából. Ennek ellenére nem állíthatjuk, hogy a köznevelési intézmények harmadában jól működik a tehetséggondozással kapcsolatos hálózati munka. Az összes iskolavezető 19%-a számolt be csupán arról, hogy tehetséggondozási céllal küldeni és fogadni is szoktak gyerekeket – tehát hogy valamiféle tehetséggondozó együttműködés van az iskolája és más intézmények között. Az iskolák 11%-a csak fogadni szokott más intézményekből gyerekeket, 14%-uk csak küldeni szokott, míg az intézmények 56%-a nem szokott más intézménybe sem küldeni, sem pedig onnan fogadni más gyerekeket tehetséggondozás céljából – tehát a fejlesztési tevékenységüket másoktól elzárta valósítják meg (lásd 11. ábra). A nem KLIK-fenntartású állami, önkormányzati fenntartású iskolák ebből a szempontból az átlagnál zártabbnak mutatkoznak: 71%-uk se nem küld, se nem fogad diákokat más intézményből tehetséggondozás céljából. Az alapítványi és az egyházi iskolákban viszont az átlagnál is erőteljesebbnek hálózatosodásra utalnak az adataink, de még körükben is csak minden harmadik-negyedik intézmény (28%, illetve 25%) szokott más intézménybe küldeni diákokat tehetséggondozás céljából, és egyúttal más intézményből fogadni is diákokat e célból. Jellemző képzési típus szerinti bontású elemzésünk szerint az alapfokú művészeti oktatással is rendelkező általános iskolák és az érettségit adó középiskolák körében az átlagnál lényegesen gyakoribb az, hogy küldenek egymáshoz, és fogadnak is egymástól diákokat tehetséggondozási céllal, a szakiskolák közel háromnegyede (72%) viszont nem küldeni, sem fogadni nem szokott e célból más iskolából diákokat. Sajnos a tehetséggondozási hálózatosodás szempontjából a kisebb települések iskolái is hátrányban vannak: a falvak iskoláinak 68%-a, a kisvárosiak 56%-a nem szokott diákokat egymáshoz irányítani ebből a célból.

11. ábra: „Az utóbbi 3 évben irányított-e más intézménybe, illetve fogadott-e más intézményből az Önök intézménye tehetséggondozási céllal gyerekeket?”

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők válaszainak megoszlása (% , N=564)



Az iskolavezetők kétharmada arról számolt be, hogy esetenként előfordul, hogy egy speciális területen tehetségesnek mutakozó diájkuk számára nem tudnak megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani sem iskolán belül, sem pedig másik intézményben, s különösen problémás a helyzete annak a tízszázaléknyi iskolának, amelyeknek a vezetői arról számoltak be, hogy többször is beleütközik az iskolájuk a fejlesztési lehetőségek ilyen hiányába (lásd 12. ábra).

12. ábra: „Előfordul-e, hogy egy speciális területen tehetséges gyerek számára nem tudnak megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani?”

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők válaszainak megoszlása (% , N=566)



Nincs erőteljes összefüggés az iskola fenntartója, típusa és a tehetséggondozó programok elérhetősége között, a megfelelő fejlesztőprogramok diákok általi elérhetősége általános problémának mutatkozik. A területi hozzáférés nehézségeit jól mutatja, hogy a falvakban levő iskolák vezetőinek 13%-a arról számolt be, hogy rendszeresen nem tudnak a tehetséges gyerek számára megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani, és további 53% esetében is elő-előszokott ez fordulni.

A problémával találkozó intézményvezetőket arra kértük, hogy írják le, milyen területen, milyen esetekben szokott előfordulni, hogy egy speciális területen tehetséges gyerek számára nem tudnak megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani. Az érintett iskolavezetők többsége arról számolt be, hogy az intézményükben nincs minden területre megfelelő tehetségfejlesztő szakember. Természetesen az nem elvárható, hogy minden iskolában, minden terület fejlesztésére megfelelő, magas színvonalú belső szakember álljon igény szerint a tehetséges diákok rendelkezésére, s ezt az intézményvezetők sem tartják megvalósíthatónak – habár a belső humán erőforrások célzott fejlesztésére is érdemes törekedni. Ugyanakkor az intézményvezetők közül nagyon sokan panaszkodtak arra is, hogy nincs lehetőségük arra, hogy bizonyos tehetségtérületek fejlesztéséhez speciális külső erőforrásokat vegyenek igénybe – erre nincs finansziális lehetőségük, de gyakran a megfelelő szakemberek elérhetőségének korlátjába is ütköznek az iskolavezetők (pl. nem ismernek olyan szakembert, aki az adott szakterületen fejleszteni tudná a kiugróan tehetséges diákat). A megfelelő külső szakemberek elérhetősége tehát részben információhiányból, illetve a hálózatosodás hiányából adódik. Kisebb településeken az információhiány, illetve az iskolák közötti együttműködés hiányának problémáját erősíti az utazási költségek finanszírozásának kérdése is. Az intézményvezetők válaszaiból az derült ki, hogy még ha ismernek is olyan távolabbi (más településen levő) intézményt, ahol a tehetséges tanulójuk fejlesztése megfelelően biztosítva lenne, a szülők gyakran nem tudják kifizetni az ezzel kapcsolatos utazási költségeket, s az iskolának sincs erre forrása. Végül, de nem utolsósorban bizonyos területeken az iskolák a tehetséggondozáshoz szükséges felszereltség (kísérleti eszközök, sportszerek, tornatermek és uszodák, hangszerek stb.) hiányosságairól is beszámoltak.

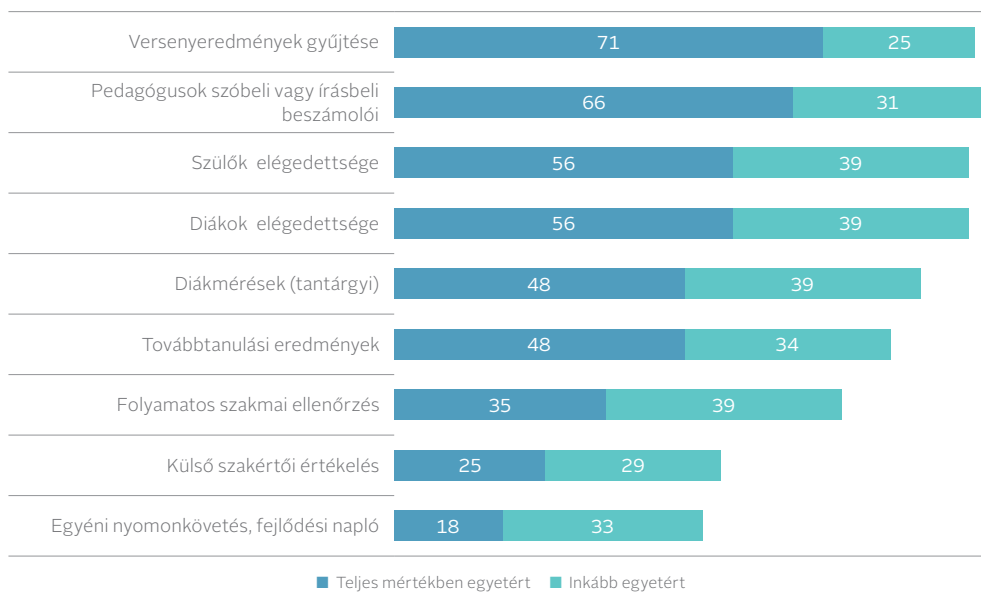
Összességében tehát a tehetséggondozás köznevelési feladatának magas szinten való megvalósításához együttesen lenne szükséges fejleszteni az iskolák belső humán erőforrását és esetenként a tárgyi feltételeket, a külső szakemberek alkalmankénti „bedolgozásának” finanszírozhatóságát, az intézmények közötti információáramlást, az intézmények közötti együttműködést, és mindezek anyagi költségeinek támogatását is.

A tehetséggondozó tevékenység eredményességének megítélése

Habár az intézményvezetők többsége szerint a tehetséggondozás alapvető célja nem elsősorban a versenyeken való minél jobb teljesítmény elérése, hanem a differenciálás, a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése, valamint a kiemelkedő tehetségek gondozása, fejlesztése; mégis a tehetséggondozó tevékenységük eredményességének megítélésénél elsősorban a versenyeredményeket veszik figyelembe. Ugyanakkor a tehetségfejlesztő tevékenység közvetlen érintettjeinek a véleményét is legalább ilyen fontosnak tartják – az eredményesség megítélésénél nagymértékben figyelembe veszik a pedagógusok beszámolóit, valamint a szülők és a gyerekek elégedettségét. A külső eredményességi mutatók közül ugyancsak fontosak számukra a továbbtanulási eredmények, valamint a tantárgyi mérések eredményei. Ugyanakkor kevésbé veszik figyelembe a szakmai ellenőrzések eredményeit, és még kevésbé az olyan egyéb külső szakértői értékeléseket, mint például a különböző fejlesztési projektek monitoring mutatói (lásd 13. ábra).

13. ábra: A tehetséggondozó tevékenység hatékonyságának és eredményességének megítélése során az intézményvezetők által figyelembe vett tényezők.

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=517)



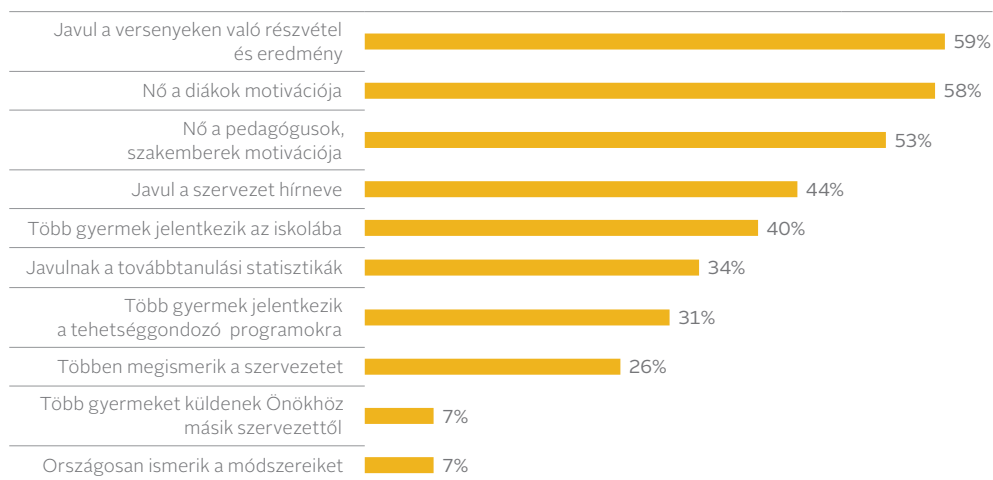
A feltett kérdés: „Mennyire veszik figyelembe a következő információkat a tehetséggondozó tevékenységük hatékonyságának és eredményességének a megítélésénél”?

4 fokú skálán a „nagymértékben” és az „inkább igen” válaszok megoszlása.

Hasonlóképpen, a tehetséggondozó tevékenységük „minőségi indikátorai” között is első helyen a versenyeredmények szerepelnek, ezt követi az említési sorrendben a közvetlen érintettek – pedagógusok és diákok – motivációs szintje. Ugyan fontos mutatónak tartják az iskola külső megítélését is, de ez is inkább a közvetlen érintettek (kollégák, testvérintézmények, illetve szülők és diákok) körében való jó hírnevet jelenti számukra. A jó hírnév szoros kapcsolatban van azzal, hogy hányan jelentkeznek az iskolába – tehát hogy mennyire tud az iskola szelektálni a jelentkezők közül. Ugyanakkor az olyan kimeneti mutatókat, mint a továbbtanulási arányok, az iskolaigazgatók közül csak minden harmadik veszi figyelembe akkor, amikor megítéli az intézménye tehetséggondozó tevékenységét. Csupán az intézményvezetők szűk harmada veszi figyelembe a saját intézménye tehetséggondozó tevékenységének megítélésekor azt, hogy a diákok mekkora aránya jelentkezik a tehetséggondozó programokra. A jelentkezési arányokon vagy továbbtanulási arányokon túlmutató általános külső ismertséget (általános jó hírnevet) csupán az intézményvezetők egynegyede veszi figyelembe a tehetséggondozó tevékenységük hatásának monitorozása során, s nagyon kevés olyan intézményvezető van, aki azt is a tehetséggondozó tevékenységük fontos mutatójának tekinti, ha más intézményekből több gyereket küldenek a tehetséggondozó programjaikra, illetve ha országosan ismerik a módszereiket (lásd 14. ábra).

14. ábra: A tehetséggondozó tevékenység hatásának megítélése során az intézményvezetők által figyelembe vett tényezők

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=517)



A feltett kérdés: „Mi alapján ítélik meg a tehetséggondozó tevékenységük hatását az Ön (tag)iskolájában?”

Több (igen/nem) válasz jelölhető.

Összességében tehát az intézményvezetők az intézmény belső világának, a közvetlen intézményi érintetteknek a visszajelzéseit és eredményességi mutatóit veszik nagy súllyal figyelembe az iskola tehetséggondozó tevékenységének önértékelése során, az intézmény falain kívül eső mutatók súlya csekélyebb jelentőségű számukra. Mindezen tények jól magyarázzák, hogy miért érzik sokszor felesleges adminisztrációs tehernek az intézményvezetők a külső monitoringmutatókat. Másrészt, ezek az eredmények ismételten felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolák közötti együttműködés jelentősége elsikkad akkor is, amikor az intézményvezetők a saját munkájuk eredményességét értékelik – s ez egyben jelentősen korlátozza is a (szükségszerűen jelen levő) belső intézményi korlátok intézmények közötti együttműködéssel való legyőzésének gyakorlatát. Valószínűleg a zárt, belső intézményi szemléletnek az intézmények szakmai együttműködés irányába való elmozdulásához, átbillenéséhez erőteljesebb szakmai támogatásra van szükségük az intézményvezetőknek (és a pedagógusoknak).

Problémák, nehézségek a tehetséggondozás terén

A megfelelő tehetséggondozó programok diákok általi elérhetőségének kérdése során már több olyan kérdést is érintettük, amely az intézményvezetők tapasztalata szerint akadályozhatja az iskolák magas szintű tehetségefejlesztő tevékenységét. Online kérdőíves kutatásunk során részletesebben rákérdeztünk arra, hogy az iskolavezetők a minőségi tehetségefejlesztő tevékenység során milyen akadályokba szoktak ütközni (lásd 15. ábra). Adataink tanúsága szerint az intézményvezetők leginkább finanszírozási problémákkal szembesülnek. Minden második intézményvezető ezt alapvető problémának tartja, és további harmaduk szerint is inkább gondot jelent. Annak ellenére, hogy az elmúlt időszakban a köznevelési intézményekben jelentős eszközfejlesztések történtek, az intézményvezetők 20%-a szerint alapvető gondot jelent a tehetséggondozást támogató segédeszközök hiánya, és további 45%-uk szerint valamelyest ez is problémát okoz. Hasonló arányban számoltak be az intézményvezetők arról, hogy a megfelelő intézményi infrastruktúra hiánya akadályozza a minőségi tehetségefejlesztő munkájukat.

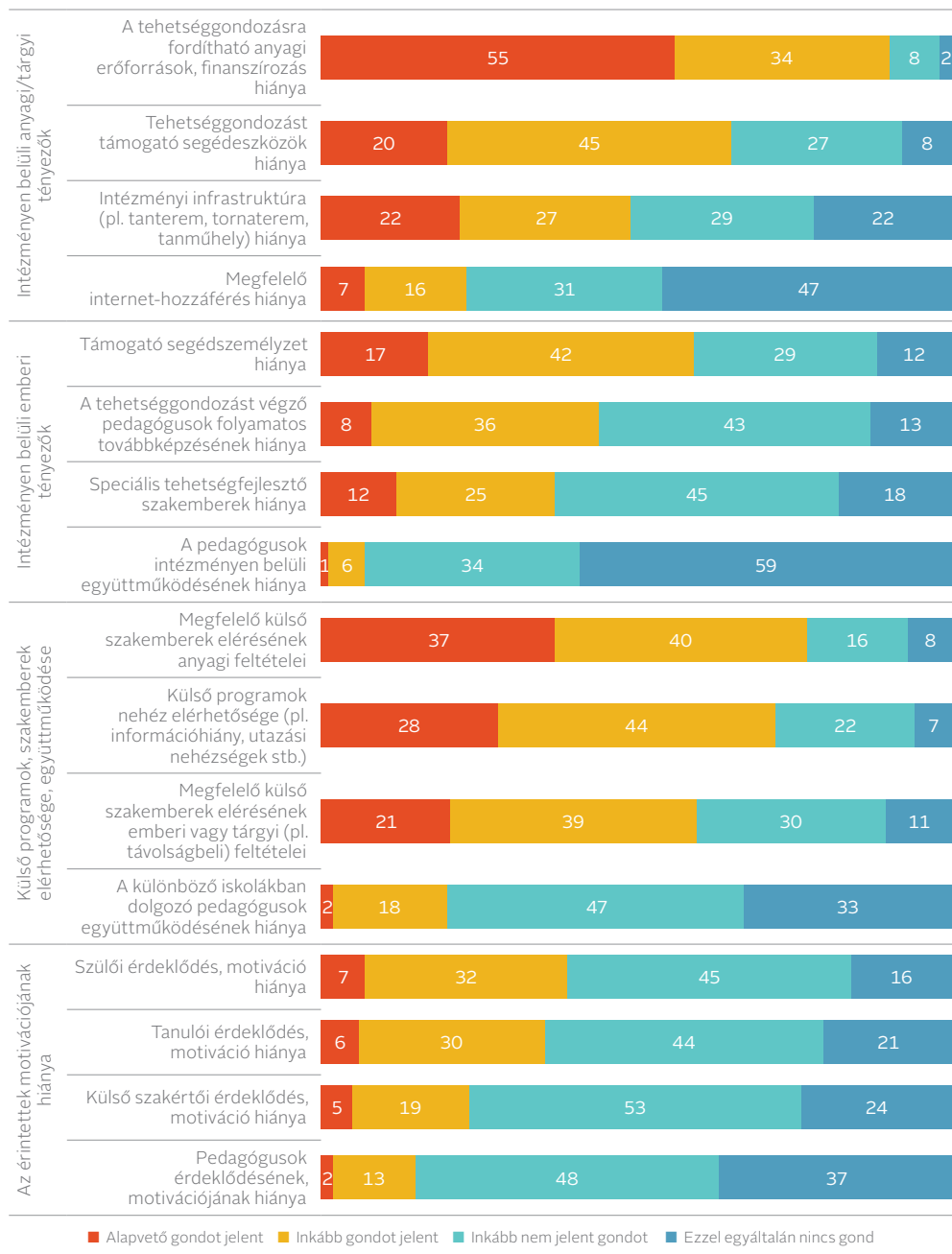
A financiális problémáknál lényegesen kisebb gondot okoz a megfelelő belső humán erőforrás elérése a köznevelési intézményekben, de minden tizedik intézményvezető ezt is alapvető problémának látja, és további 25%-uk számára szokott alkalmanként gondot jelenteni ez. Az intézményvezetők beszámolója szerint a pedagógusok közötti (belső) együttműködés, illetve a továbbképzési lehetőségek a köznevelési intézmények elsősorban többségében nem jelentenek gondot.

Az intézményvezetők a külső szakemberek elérhetősége, külső intézményekkel és szervezetekkel való együttműködés területén is jelentős arányban számoltak be olyan problémákról, amelyek akadályozzák a minőségi tehetségefejlesztő munkájukat. Részben az anyagi jellegű problémák közé sorolhatjuk azt, hogy az intézmények nem mindig tudják megfizetni azokat a külső szakembereket, akikre szükségük lenne a minőségi tehetségefejlesztéshez. Az intézményvezetők 37%-a szerint ez is alapvető gondot jelent, és további 40%-uk szerint is problematikus. Részben anyagi okokkal magyarázható az is, hogy az iskolák vezetőinek egynegyede szerint alapvető gond a külső programok elérése, és további 44%-uk szerint is vannak ezzel problémák. E problémák egy részét az információhiány okozza, de nem elhanyagolható az utazási költségek finanszírozásának nehézsége. A különböző iskolákban dolgozó pedagógusok együttműködésének hiányát kevésbé tartják problematikusnak az intézményvezetők. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján nem tudhatjuk, hogy ezt a viszonylagos problémamentességet az okozza-e, hogy az iskolák pedagógusai széles körű és kiváló szakmai hálózatokban működnek együtt más iskolákban dolgozó kollégáikkal, vagy esetleg az, hogy ugyan nem túl jelentős a pedagógusok szakmai hálózati együttműködése, de ezt az igazgatók nem is tartják problémának.

Sem a pedagógusok, sem a tanulók, sem pedig a szülők érdeklődése, motivációja nem tűnik kirívóan problematikusnak a tehetségefejlesztés szempontjából, ugyanakkor az iskolavezetők harmada jelzett kisebb-nagyobb gondokat. A kérdőívben felsoroltakon kívül viszonylag sok (8% + 14%) iskolavezető említett olyan „egyéb” tényezőt, amely akadályozza a tehetségefejlesztő munkájukat. Az „egyéb” tényezők szöveges kifejtése során szinte mindenki az időhiányra panaszkodott: az intézményvezetők meglátása szerint a diákok túlságosan leterheltek, nincs idejük kibontakoztatni a képességeiket. Emellett sokan említették azt is, hogy a pedagógusok túlságosan leterheltek, nincs idejük kellő intenzitással foglalkozni a területükön tehetségesnek mutató diákokkal (lásd 15. ábra).

15. ábra: A minőségi tehetségfejlesztést akadályozó tényezők a köznevelési intézményekben

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=631)



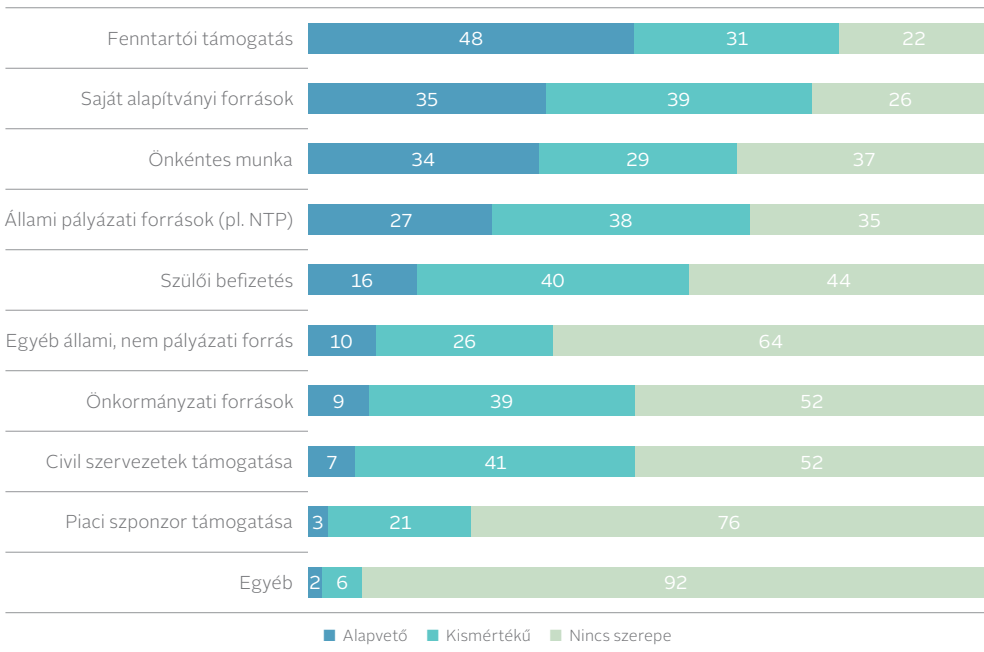
A feltett kérdés: „Az Ön (tag)iskolájában mekkora mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát a következők?”

Finanszírozás

Eredményeink szerint az iskolák tehetségfejlesztő tevékenységének finanszírozásában legnagyobb szerepe a fenntartói támogatásnak van: minden második iskolavezető alapvetőnek tartja, és további harmaduk ezt is jelentősnek tekinti. Ugyanakkor nem elhanyagolható a szerepe a saját alapítványi forrásoknak, az önkéntes munkának és az állami pályázati forrásoknak sem: az intézményvezetők harmada-negyede szerint ezek is alapvetőek, illetve van valamelyes jelentőségük a tehetségfejlesztés finanszírozásában az intézményükben. Jelentős mértékű szülői befizetésekre a köznevelési intézmények 16%-a támaszkodik, önkormányzati, illetve civil támogatásra 7–9%-uk, a piaci szponzorok támogatása pedig ezeknél is kisebb szerepet játszik az iskolák munkájában (lásd 16. ábra).

16. ábra: „Tehetséggondozási munkájuk finanszírozásában mekkora szerepük van az alábbiaknak?”

Az online kérdőív kérdésre érvényes választ adó iskolavezetők válaszainak megoszlása (%; N=550)



A fenntartói támogatást KLIK-fenntartású iskolák vezetői az átlagnál lényegesen kisebb szerepűnek ítélték meg válaszaikban, aminek az oka, hogy tapasztalatuk szerint erre kevésbé számíthatnak. Iskolatípus szerint pedig az önálló (iskolához intézményileg nem kapcsolódó) alapfokú művészeti intézmények vezetői tartják alapvető jelentőségűnek. Az állami pályázati forrásokat az egyházi intézmények és az alapfokú művészeti oktatási intézmények vezetői tartják átlag feletti mértékben fontosnak, az egyéb állami, nem pályázati források pedig ugyancsak az alapfokú művészeti oktatási intézmények, és a magán-/alapítványi iskolák számára alapvető jelentőségűek. A KLIK által fenntartott iskolák vezetői közül minden tizedik az önkormányzati támogatást is alapvetően ítéli meg – különösen az általános iskolákban, és a kisebb településeken tűnik az önkormányzati támogatás fontosnak az iskolai tehetséggondozásban. Az előzetes

várakozásokkal ellentétben, a saját alapítványi források szerepének intézményvezetői megítélése nem kiugróan magas az alapítványi/magániskolák körében. Mind a KLIK-fenntartású, mind az alapítványi/magániskolák, mind pedig az egyéb önkormányzati, állami fenntartású iskolák vezetőinek harmada szerint a saját alapítványi forrásoknak alapvető a szerepük az intézményükben folyó tehetségfejlesztő munka finanszírozásában. Azokban az általános iskolákban, ahol alapfokú művészeti oktatási intézmény is működik, valamint az érettségire felkészítő középiskolákban ennél is fontosabbnak tűnik a tehetségfejlesztés saját alapítványi támogatása: ezen intézményvezetők 46%-a, illetve 41%-a alapvetőnek tartja ezt is. Az eredmények értelmezésekor nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a jobb társadalmi státuszú családi háttérű gyerekeket képző intézmények nem csak az ad hoc alapítványi befizetésekre számíthatnak, de bátran támaszkodhatnak a szülők, illetve a volt tanítványok személyi jövedelemadójának 1%-ára is. Ez a magasabb státuszú iskolák esetében valószínűleg nem elhanyagolható nagyságrendet képvisel az iskola „szabadon elkölthető” pénzügyi keretében – különösen, ha az egyéb források erősen korlátozottak. Úgy tűnik, az önkéntes munka ugyancsak átlag alatti jelentőséggel bír az alapítványi, és a nem KLIK-es (egyéb) állami fenntartású iskolák körében. Ugyanakkor mind a KLIK fenntartásában levő, mind pedig az egyházi fenntartású iskolák harmada alapvetően támaszkodik a tehetséggondozó tevékenysége során az önkéntes munkára, s különösen fontos ez az alapfokú művészeti oktatási intézménnyel is rendelkező iskolák körében (45%). A szülői befizetéseket a KLIK által fenntartott iskolák vezetőinek 18%-a tartja alapvetően fontosnak a tehetséggondozó munkájuk támogatása során. Az alapítványi iskolák esetében ez az arány 31%, de a szülői befizetéseknél hasonlóan nagy szerepet tulajdonítanak az alapszintű művészeti iskolával rendelkező általános iskolák vezetői is (29%).

Nemzeti Tehetség Program pályázatok a köznevelési intézményekben

A hivatalos statisztikák szerint³ az érintett⁴ köznevelési intézmények 23,7%-a nyert legalább egy Nemzeti Tehetség Program pályázatot a 2011-2015 közötti időszakban. Kérdőíves kutatásunk hasonló NTP-nyertes arányt mutat az intézmények körében (25,5%). Ugyanakkor a kérdőíves kutatás arra is lehetőséget adott, hogy ne csak a nyerteseket, hanem a veszteseket és a nem pályázókat is górcső alá tudjuk venni. Eredményeink szerint az összes érintett köznevelési intézmény közül csupán 8% volt azok aránya, akik beadtak legalább egyszer NTP-pályázatot, de egyszer sem nyertek támogatást; az érintett köznevelési intézmények kétharmada pedig (67%) soha nem pályázott NTP-forrásokra.

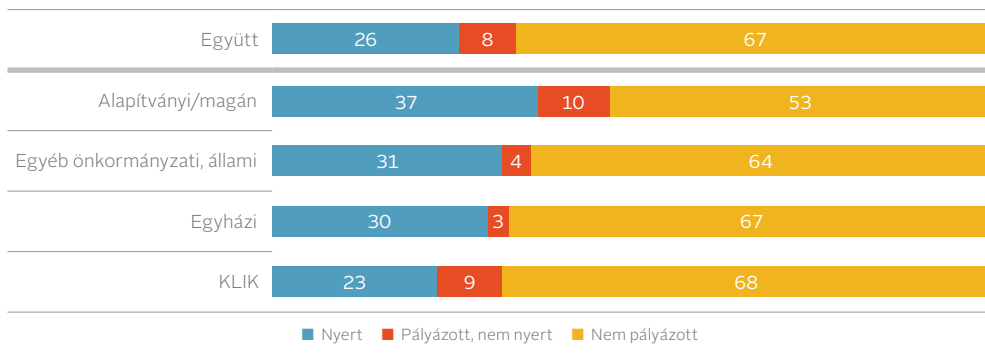
A magán/alapítványi fenntartású iskolák az átlagosnál is nagyobb arányban pályáztak, és a pályázók 79%-a nyert is legalább egyszer. Az egyházi és a KLIK fenntartásában működő iskolák kevésbé voltak aktívak a pályázatoknál, de míg az egyházi fenntartásúak általában nyertek is, ha pályáztak (91%-os sikerarányal), addig a KLIK által fenntartott pályázó iskolák körében a nyeresi arány csak 72%-os volt (lásd 17. ábra).

³ Lásd az erre vonatkozó korábbi fejezetet.

⁴ Az intézmények között csak azok szerepelnek, amelyek az alábbi köznevelési feladatok közül legalább egyet ellátnak: általános iskolai képzés, alapfokú művészetoktatás, gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, szakiskolai képzés, speciális szakiskolai képzés, kollégiumi nevelés.

17. ábra: Nemzeti Tehetség Programra beadott nyertes/nem nyertes pályázatok eloszlása a különböző fenntartású intézményekben

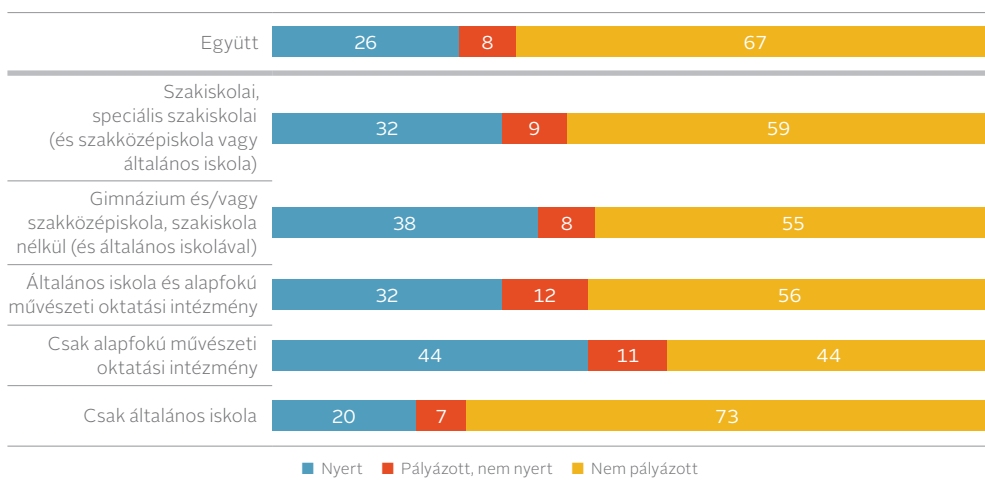
Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% N=505)



A válaszadók között legnagyobb pályázati aktivitása (56%) az alapfokú művészeti oktatási intézményeknek volt, és a pályázók 80%-a nyert is legalább egyszer. Azok az általános iskolák, amelyek intézményi kapcsolatban vannak egy alapfokú művészeti iskolával, ugyancsak átlag feletti arányban pályáztak. Ugyanakkor különösen kevés olyan általános iskola indult valamelyik NTP-pályázaton, amelyhez nem csatlakozik alapfokú művészeti oktatási intézmény, de ha indultak, akkor ugyanolyan valószínűséggel (74%) nyertek is legalább egyszer, mint a „simán” általános iskolák. A gimnáziumok és a szakiskolák is átlag feletti arányban pályáztak, és körükben 78%, illetve 83% volt a pályázók nyerési esélye. Az NTP-pályázatok esetében nemcsak hogy nem érvényesült az érettségit adó és nem adó képzések közötti, más területeken tapasztalható szakadék, de a pályázatok még valamelyest kedveztek is a szakiskoláknak (lásd 18. ábra).

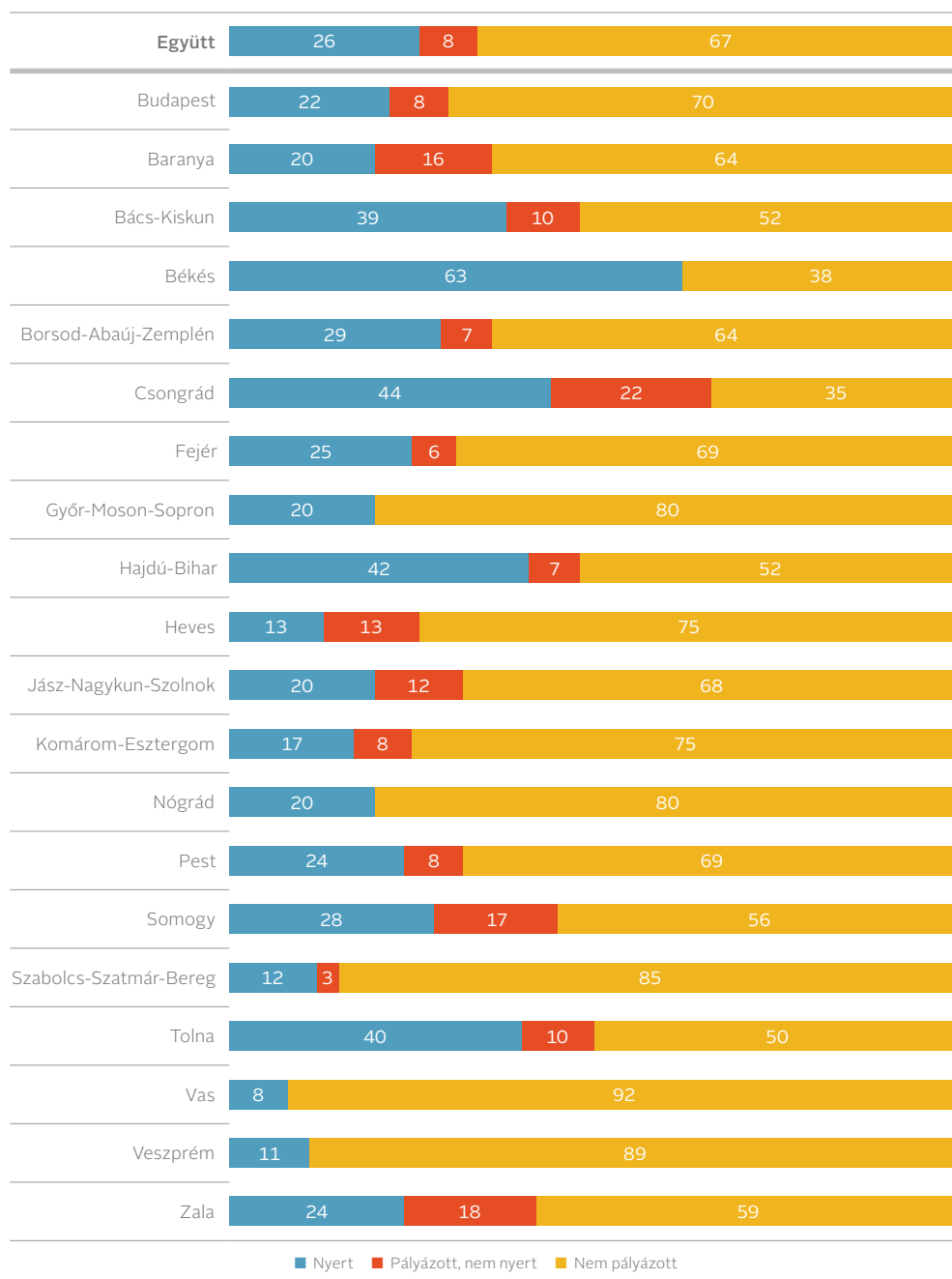
18. ábra: Nemzeti Tehetség Programra eddig beadott nyertes/nem nyertes pályázatok eloszlása képzéstípus szerint

Az online kérdőívre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% N=505)



19. ábra: NTP-pályázások gyakorisága és sikere a köznevelési intézmények körében

Az online kérdőív kérdésére érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=505)

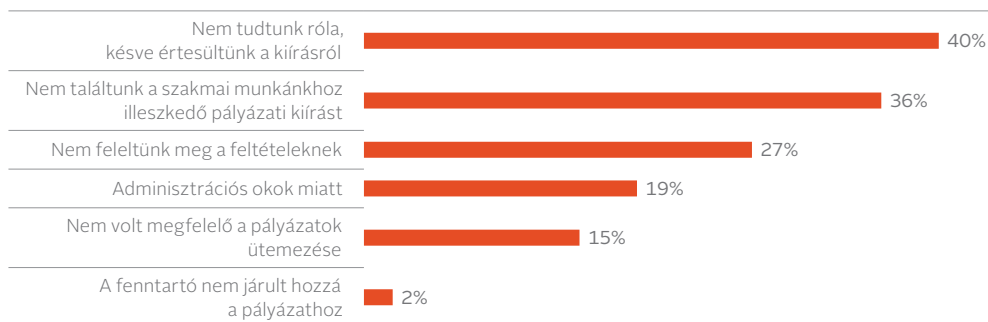


Adataink szerint megyénként is jelentősen eltér azon köznevelési intézmények aránya, akik beadtak valamikor NTP-pályázatot, és azoké is, akik nyertek. Békés megyében az ottani iskolák 63%-a adott be NTP-pályázatot, és kivétel nélkül mindegyik nyert is legalább egyszer 2011-2015 között. Csongrád megyében még ennél is több intézmény (66%) adott be pályázatot, de csak a kétharmaduk volt sikeres. Ugyancsak erőteljes pályázati aktivitást mutatnak adataink Bács-Kiskun, Hajdú-Bihar, Somogy és Tolna megye iskoláiban, ahol minden második köznevelési intézmény pályázott legalább egyszer, és kb. 80%-uk nyert is legalább egyszer. Ugyanakkor kirívóan alacsony a pályázati aktivitás Vas és Veszprém megyében – igaz, az a kevés iskola, aki pályázott, el is nyerte a támogatást (lásd 19. ábra). A megyék szerinti nagymértékű különbség a pályázati aktivitásban valószínűleg szoros kapcsolatban van a köztes támogató szervezetek információáramlásban és a pályázások technikai kivitelezésében való eltérő közreműködésével, illetve a pályázatírási szakosodott cégek, intézmények eltérő regionális aktivitásával.

Eredményeink szerint a nem pályázó iskolák 40%-a információhiány miatt nem pályázott: ők nem tudtak, vagy csak késve értesültek az NTP-kiírásokról. Ugyanakkor minden harmadik nem pályázó iskola vezetője említette azt is, hogy nem találtak a szakmai munkájukhoz illeszkedő pályázati kiírást, illetve 27%-uk válaszolta azt, hogy az iskolája egyetlen NTP-pályázati kiírás feltételének sem felelt meg. Ezek a válaszok jól magyarázhatják az NTP-pályázatok területi egyenlőtlenségeit: azokban a térségekben, ahol a szükséges információáramlás kevésbé hatékony, az iskolavezetők nem is tudnak a pályázati lehetőségekről, illetve nem veszik észre, ha számukra megfelelő kiírás jelenik meg. E kérdés esetében az „egyéb” válaszok sem bővítik az ismereteinket: a nem pályázó pedagógusok közül csak néhányan írtak egyéb választ, de ezekből is a figyelem felkeltésének hiánya került felszínre (lásd 20. ábra).

20. ábra: Az NTP-felhívásra nem pályázás leggyakoribb okai a köznevelési intézményekben

Az online kérdőív kérdésre érvényes válasz adó, nem pályázó iskolák vezetői körében (%; N=332)



A legalább egy pályázatot beadó iskolák közel harmada egyetlen alkalommal pályázott, bő harmada két-három alkalommal, minden ötödik négy-hat alkalommal, és 18% azok aránya, akik ennél többször is pályáztak. Ez utóbbiak között volt olyan, aki több mint 30 beadott pályázatról számolt be. A beadott pályázatok kb. fele volt nyertes: minél többször pályázott egy intézmény, annál nagyobb volt a sikerrátája is, és annál kisebb volt a sikerráta kategórián belüli szórása is. Ez magyarázható azzal, hogy azok, akik több pályázatot adtak be, nagyobb pályázati tapasztalatra tettek szert, de azzal is, hogy az első-második alkalommal is sikertelenül pályázók a későbbiekben már nem pályáztak. A legalább egyszer pályázók körében sem a beadott pályázatok száma, sem pedig a nyeresi arány nem mutat jelentős (statisztikailag szignifikáns) kapcsolatot sem az iskola típusával, sem a fenntartóval, vagy a település típusával. Az eltérő

pályázati aktivitást és nyeresi rátát tehát valószínűleg az intézményi karakterisztikán kívül álló okok (a vezető pedagógusok személyes ambíciói vagy sikeres pályázati tanácsadó cég aktivitása) magyarázzák (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A legalább egyszer pályázó iskolák megoszlása a beadott pályázataik száma szerint, és a pályázatok siker-rátája

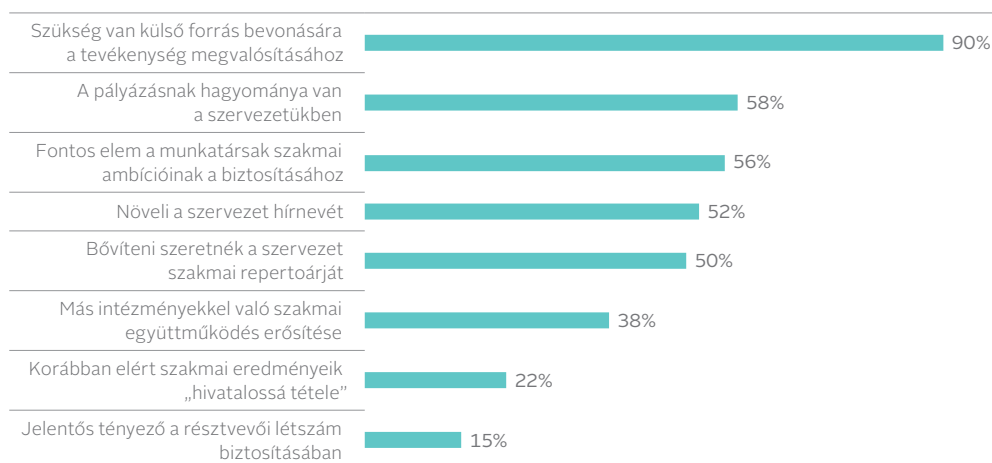
Az online kérdőívre érvényes választ adó intézményvezetők válaszai alapján

Hány alkalommal pályáztak?	N	Arányuk az összes pályázó körében (%)	Nyeresi arány átlaga kategórián belül (%)	Kategórián belüli szórás (%)
1 alkalommal	48	29,1	47,9	50,5
2 alkalommal	27	16,4	57,6	41,7
3 alkalommal	30	18,2	50,0	32,5
4-6 alkalommal	31	18,8	66,8	22,6
Több, mint 6 alkalommal	29	17,6	67,6	16,5
Összes pályázó	165	100,0	56,9	37,5

Az intézetvezetők elsősorú többsége beszámolója szerint azért pályáznak, mert a tervezett tehetséggondozó tevékenységeik megvalósításához szükség van külső forrás bevonására. Minden második iskolában nagy hagyományai vannak a pályázásnak, és gyakorlatilag ugyanezekben az iskolákban jelennek meg a (belső) munkatársak szakmai ambíciói is a pályázás indokaként. Ugyancsak fontos szempontként jelenik meg az iskola hírnevének öregbítése, szakmai repertoárjának bővítése (lásd 21. ábra).

21. ábra: A pályázás okai

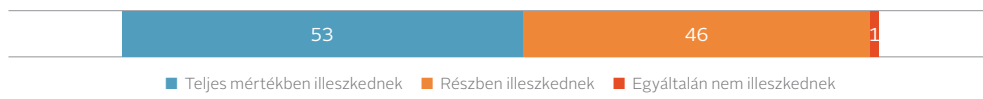
Az online kérdőívre érvényes választ adó, legalább egyszer pályázó iskolaigazgatók válaszainak megoszlása (%; N=171)



Adataink szerint a nyertes pályázók szinte kivétel nélkül úgy látják, hogy az NTP-pályázatok legalább részben illeszkednek az iskolájuk tehetségstratégiájához: a nyertes iskolák vezetőinek 54%-a teljes illeszkedésről, 46%-uk részleges illeszkedésről számolt be, és csak töredékszázalékuk nem talált illeszkedést (lásd 22. ábra).

22. ábra: „Mennyiben illeszkednek az NTP-pályázatok az Ön (tag)iskolájának tehetségstratégiájába?”

Az online kérdőív kérdésre érvényes választ adó, nyertes pályázó iskolák vezetői válaszainak megoszlása (% , N=166)

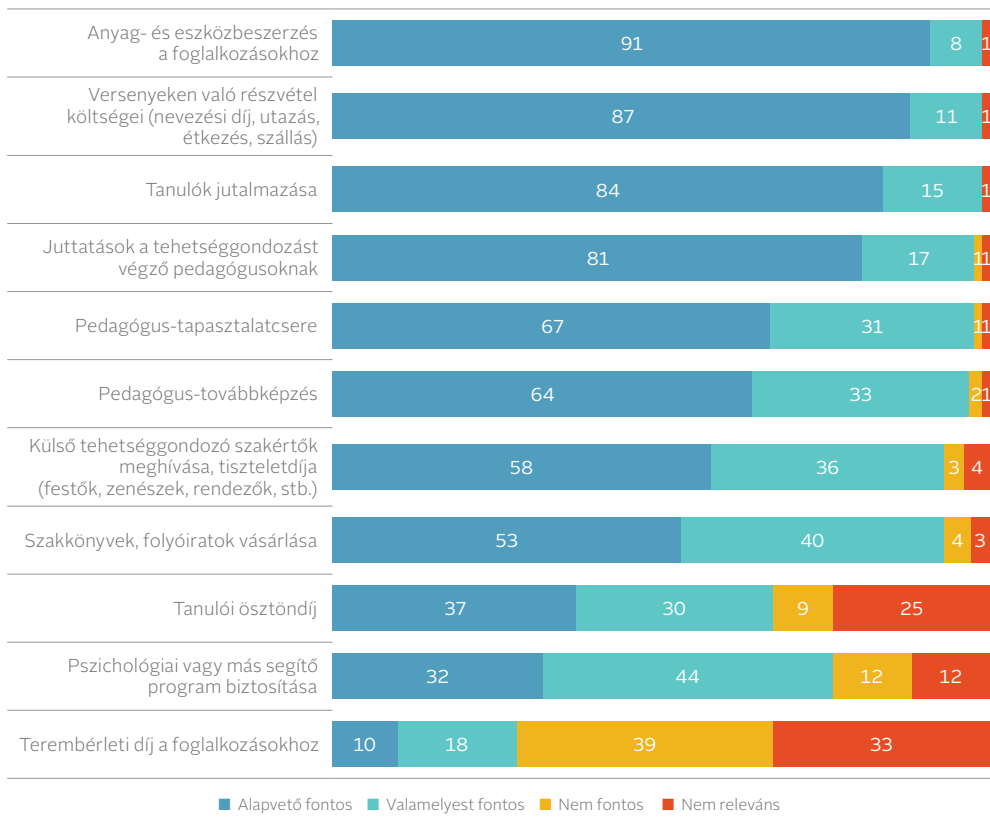


Pályázatokkal kapcsolatos igények

A (későbbi) tehetségfejlesztési pályázatokkal kapcsolatos iskolai igényeket két módon vizsgáltuk az online kérdőíves vizsgálatunk során: egyrészt felsoroltunk lehetséges támogatási területeket, és ezek fontosságáról kérdeztük a válaszoló intézményvezetőket, másrészt a kérdőív végén arra kértük az iskolavezetőket, hogy szöveges formában is fejtsék ki, hogy milyen típusú tehetséggondozó tevékenységre kiírt fejlesztési pályázatokat tartanának leghasznosabbnak az iskolájuk számára.

Eredményeink szerint az általunk előre felsorolt területek közül leginkább fontosnak a fejlesztő foglalkozásokhoz való anyag- és eszközbeszerzést, a versenyeken való részvétel költségeinek (nevezési díj, utazás, étkezés, szállás) támogatását, a tanulók és a fejlesztésben részt vevő pedagógusok jutalmazását tartják az intézményvezetők. Kétharmaduk az intézményeken átívelő hálózati tanulási tevékenység, tapasztalatcsere támogatását, illetve a pedagógusok szakmai továbbképzésének a támogatását is alapvetően fontosnak tartja, s közel ennyien (58%) jelezték azt is, hogy külső tehetséggondozó szakértők meghívásához, tiszteletdíjához is alapvetően szükséges lenne a külső finansziális forrás biztosítása. Minden második intézményvezető alapvetően tartja a szakkönyvek beszerzésének támogatását is. A tanulói ösztöndíjat a köznevelési intézmények vezetői közül csupán minden harmadik tartja alapvetően fontosnak – viszont ők éppen a hátrányos helyzetű térségekben, illetve a hátrányos családi háttérű gyerekeket képző intézményekben tevékenykednek. Az iskolaigazgatók harmada szerint pszichológiai, vagy más segítő program üzemeltetésének támogatására is alapvető szükség van. Terembérletre viszont úgy tűnik, nem igényelnek támogatást az iskolák (lásd 23. ábra).

23. ábra: Az intézményvezetők által preferált pályázati területek a köznevelési intézményekben (% , N=508)



A feltett kérdés: „Mennyire fontos Önöknek, hogy a tehetségfejlesztő munkájukhoz pályázhassanak az alábbi területeken?”

Nyitott kérdésünkre adott válaszaikban az iskolaigazgatók részletesebben is kifejtették, hogy milyen további támogatási területeket, formákat tartanának alapvetően fontosnak ahhoz, hogy magas szintű tehetségfejlesztő munkát tudjanak végezni. Ennek során a zárt kérdésben szereplő listához képest lényegesen többféle támogatási igény fogalmazódott meg. Az alábbiakban röviden összegezzük a főbb igényeket, amelyek közül külön ki szeretnénk emelni, hogy a sokféle célcsoport és témakör miatt az intézményvezetők körében fokozott igény mutatkozik a szabadban felhasználható, nyitottabb, rugalmasabb tehetségfejlesztési pályázatok iránt.

A NYITOTT KÉRDÉSRE ADOTT INTÉZMÉNYVEZETŐI VÁLASZOKBAN MEGJELENŐ FŐBB ISKOLAI TEHETSÉGFEJLESZTÉSI TÁMOGATÁSI IGÉNYEK

Utazási költségek, regisztrációs díjak – tanulóknak és pedagógusoknak egyaránt:

- a tanulók részvételének támogatása különböző tehetségfejlesztési programokon (versenyek, kulturális programok, művészeti bemutatók, illetve sport és művészeti produkciók bemutatása)
- a pedagógusok részvétele különböző, tehetségfejlesztéssel kapcsolatos programokon

Tanulmányutak, csereprogramok:

- testvérintézményekkel való kapcsolattartás (különösen az idegen nyelv fejlesztése területén, de a sport és a művészetek területén is)
- hasonló intézményekben való szakmai tapasztalatszere utazási költségeinek finanszírozása (pl. hátrányos helyzetű gyerekek nevelő intézmények tapasztalatszereje, jó gyakorlatok begyűjtése, óralátogatások más intézményekben)

Tapasztalatszere, információszere:

- műhelymunkák, versenyek, konferenciák szervezése
- intézményi és szakmai együttműködéseket elősegítő pályázatok
- pályázatok a tehetséggondozás hálózatának fejlesztéséhez

Humán- és más erőforrásfejlesztés:

- tehetséggondozással foglalkozó (belső) szakembereket támogató pályázatok
- külső szakemberek iskolai tehetséggondozó munkába való bevonásának (óradíj) finanszírozása
- pedagógusok képzésére kiírt pályázatok
- eszközök beszerzésére kiírt pályázatok. Különösen fontos eszköz-típusok: hangszerek, sporteszközök, informatikai eszközök, természettudományos kísérletekhez szükséges eszközök

Különböző szakterületeket, illetve különböző speciális célcsoportokat befogadó/támogató pályázatok:

- kisgyerekek fejlesztése
- szakképzési fejlesztések támogatása
- művészetek (zene, színjátszás, kézműveskedés stb.) és sport támogatása
- szociális integráció elősegítése
- pályázati lehetőségek a következő területeken: humán, művészeti területek, sport, természettudományos, reál tárgyak, hagyományörzés, idegen nyelvek

Programok tanulók és családjaik számára:

- tehetséggondozó nyári táborok, tematikus táborok
- tanulmányutak, csereprogramok
- kimagasló tehetségek komplex tehetséggondozása
- halmozottan hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő gyerekek tehetséggondozása
- a pályaválasztás támogatása
- lehetőség kiscsoportos, egyéni fejlesztésre
- pályázatok tehetséges tanulók ösztöndíjára
- programok családoknak, szülők bevonásával
- tehetségkutató programok megvalósítása
- kulturális rendezvényeken való részvétel elősegítése, különösen hátrányos helyzetű tanulók számára

Pályázati rendszerre vonatkozó igény:

Több nyílt pályázati lehetőség

Összegzés

Elemzésünk során az iskolákban folyó tehetséggondozó munka, illetve az intézményi igények részletesebb feltárását célzó, 2016 tavaszán 684 iskolavezető körében végzett online kérdőíves mérés főbb eredményeit mutattuk be. Az intézményi minta nevelési-oktatási szint (iskolátípus),

fenntartó, településtípus, regionális elhelyezkedés és NTP-pályázati aktivitás szempontjából is jól reprezentálja a magyar iskolákat.

Adataink szerint a magyar iskolák jelentős humánerőforrás-problémával küzdenek a tehetséggondozás területén, és különösen erőteljes ez a hiány a szakiskolákban és a kisebb településeken működő intézményekben. Az iskolák számára nemcsak a belső humánerőforrás jelent problémát, de sok intézményben a különböző fejlesztő szakemberek elérése sem megoldott.

Az egyházi fenntartású iskolák szinte minden tehetséggondozó tevékenységben átlag feletti arányban folytatnak ilyen irányú tevékenységet, és a legtöbb területen a KLIK-fenntartású iskolákban is átlag fölötti arányban folyik fejlesztő tevékenység. Az alapítványi/magániskolák kiemelkedő arányban folytatnak egyénre szabott fejlesztéseket, a többi területen átlag alatti a részvételük.

Általános iskolai képzési szinten egyenletesen erőteljes a tehetségfejlesztő tevékenység, s ezen belül is kiemelkedő azokban az általános iskolákban, ahol alapfokú művészeti oktatási intézmény is működik. Középfokon a tehetséggondozás területén is markánsan észlelhetőek az eltávolodás jelei: a gimnáziumokra, szakközépiskolákra a kiemelkedő jártasságúak fokozott tehetséggondozása a jellemző, ugyanakkor a szakiskolákban szinte minden területen lényeges elmaradást észleltünk.

A tehetségfejlesztő programok hatékonyabb működtetéséhez több szinten és területen is jelentős támogatására van szükségünk az iskoláknak. A közvetlenül a diákokat megcélzó fejlesztési támogatásokon túl szükséges fejleszteni az iskolák belső humán erőforrását és esetenként a tárgyi feltételeket, a külső szakemberek alkalmankénti „bedolgozásának” finanszírozhatóságát, az intézmények közötti információáramlást, az intézmények közötti együttműködést, hálózatosodást is. A sokféle célcsoport-specifikus és témakör-specifikus igény miatt az intézményvezetők körében fokozott igény mutatkozik a szabadabban felhasználható, nyitottabb tehetségfejlesztési pályázatok iránt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Mourshed, M. – Chijioko, C. – Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. Forrás: http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének gyakorlata nemzetközi tükörben. In: Sági Matild (szerk.): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 47–86.
- Schleicher, A. (2015): Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession, Paris, OECD Publishing. Forrás: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

FÜGGELÉK

1. táblázat: Az iskolai online kérdőívre válaszolók körében az NTP-pályázók és nyertesek aránya a főbb háttérváltozók szerint (az érvényes válaszadók körében, N=501)

		NTP pályázat (%)			N
		Nyert	Pályázott, nem nyert	Nem pályázott	
Együtt		25,5	8,0	66,5	501
Fenntartó	KLIK	23,2	9,1	67,7	362
	Alapítványi/magán	36,7	10,0	53,3	30
	Egyházi	29,7	3,1	67,2	64
	Egyéb önkormányzati, állami	31,1	4,4	64,4	45
Képzés típus	Csak általános iskola	19,6	7,1	73,4	312
	Csak alapfokú művészeti oktatási intézmény	44,4	11,1	44,4	18
	Általános iskola és alapfokú művészeti oktatási intézmény	32,0	12,0	56,0	50
	Gimnázium és/vagy szakközépiskola, szakiskola nélkül (és általános iskolával)	37,9	7,6	54,5	66
	Szakiskolai, speciális szakiskolai (és szakközépiskola vagy általános iskola)	32,1	9,4	58,5	53
Képzés típus	Egyéb	50,0	0,0	50,0	2
Helység jelleg	Megyei jogú város	38,1	7,2	54,6	97
	Város	33,1	6,7	60,1	163
	Község	13,6	9,4	77,0	191
	Budapest	22,0	8,0	70,0	50
Megye	Budapest	22,0	8,0	70,0	50
	Baranya	20,0	16,0	64,0	25
	Bács-Kiskun	38,7	9,7	51,6	31
	Békés	62,5	0,0	37,5	16
	Borsod-Abaúj-Zemplén	28,6	7,1	64,3	42
	Csongrád	43,5	21,7	34,8	23
	Fejér	25,0	6,2	68,8	16
	Győr-Moson-Sopron	20,0	0,0	80,0	30
	Hajdú-Bihar	41,9	6,5	51,6	31
	Heves	12,5	12,5	75,0	16
	Jász-Nagykun-Szolnok	20,0	12,0	68,0	25
	Komárom-Esztergom	16,7	8,3	75,0	12
	Nógrád	20,0	0,0	80,0	15
	Pest	23,5	7,8	68,6	51
	Somogy	27,8	16,7	55,6	18
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	11,8	2,9	85,3	34
	Tolna	40,0	10,0	50,0	10
	Vas	8,3	0,0	91,7	12
	Veszprém	11,1	0,0	88,9	27
	Zala	23,5	17,6	58,8	17

2. táblázat: A tehetséggondozó tevékenységekben részt vevő tanulók becsült aránya az intézményben az online kérdésre érvényes választ adó iskolavezetők körében (% , N=567)

		Iskola által szervezett tanórai keretben történő tehetséggondozásban részt vevő diákok átlagos %-os aránya		Iskola által szervezett, nem tanórai keretben történő tehetséggondozásban részt vevő diákok átlagos %-os aránya	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Együtt		41,7	29,5	33,7	21,6
Fenntartó	KLIK	41,3	28,3	36,1	21,6
	Alapítványi/magán	57,5	37,3	28,5	25,0
	Egyházi	43,5	30,1	31,2	19,2
	Egyéb önkormányzati, állami	31,8	27,8	20,9	16,5
Iskolatípus	Csak általános iskola	40,0	27,9	35,8	21,0
	Csak alapfokú művészeti oktatási intézmény	61,5	31,9	23,1	17,7
	Általános iskola és alapfokú művészeti oktatási Intézmény	47,4	28,6	42,7	25,8
	Gimnázium és/vagy szakközépiskola, szakiskola nélkül (és általános iskolával)	50,1	31,7	28,2	18,0
	Szakiskolai, speciális szakiskolai (és szakközépiskola vagy általános iskola)	29,7	29,2	23,1	19,5
	Egyéb	5,0	7,1	30,0	42,4

3. táblázat: Diákok intézmények közötti irányítása tehetséggondozás céljából
Az online kérdésre érvényes választ adó iskolavezetők körében

		Az utóbbi 3 évben irányított-e más intézménybe az Ön intézménye tehetséggondozási céllal gyerekeket?	Az utóbbi 3 évben fogadott-e más intézményből az Ön intézménye tehetséggondozási céllal gyerekeket?	Előfordul-e, hogy egy speciális területen tehetséges gyerekek számára nem tudnak megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani?			N
		Igen	Igen	Igen, több ilyen is van	Igen, előfordul ilyen, de nem ez a jellemző	Nem fordul elő	
		%	%	%	%	%	
Együtt		32,8	30,4	9,9	57,8	32,3	684
Fenntartó	KLIK	33,7	28,8	10,9	58,6	30,5	500
	Alapítványi/magán	37,1	42,9	2,9	45,7	51,4	41
	Egyházi	32,4	38,8	7,4	64,7	27,9	81
	Egyéb önkormányzati, állami	22,4	24,0	10,0	50,0	40,0	62
Képzés típus	Csak általános iskola	31,3	24,7	10,8	58,0	31,2	430
	Csak alapkú művészeti oktatási intézmény	52,4	52,4	5,0	35,0	60,0	23
	Általános iskola és alapkú művészeti oktatási intézmény	48,3	50,0	10,3	63,8	25,9	66
	Gimnázium és/vagy szakközépiskola, szakiskola nélkül (és általános iskolával)	30,7	43,2	6,7	61,3	32,0	90
	Szakiskolai, speciális szakiskolai (és szakközépiskola vagy általános iskola)	21,1	20,7	10,2	52,5	37,3	73
	Egyéb	50,0	50,0	0,0	100,0	0,0	2
Település-típus	Megyei jogú város	45,7	52,6	6,8	53,0	40,2	137
	Város	33,3	32,8	6,7	65,4	27,9	217
	Község	23,9	16,2	13,3	52,6	34,1	259
	Budapest	37,3	30,5	13,6	62,7	23,7	71

Pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók a tehetséggondozásban

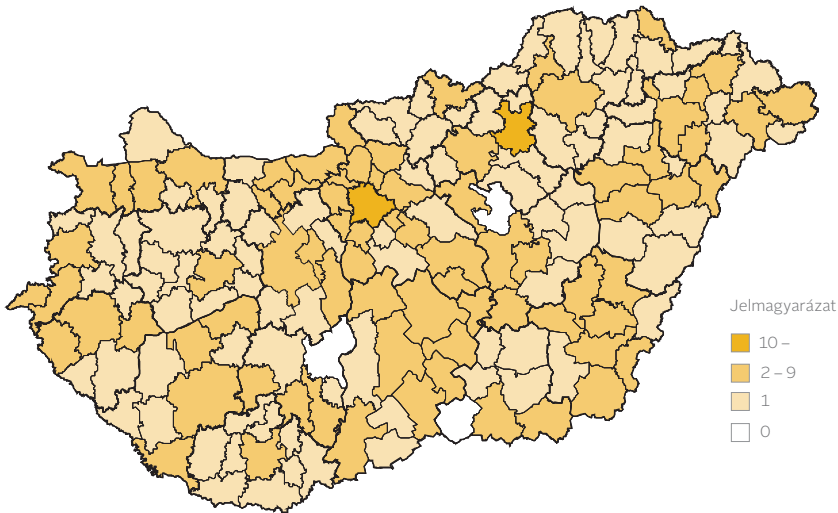
KÁLLAI GABRIELLA

A tanulmány leíró jelleggel mutatja be a pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók feladatait, valamint tevékenységüket a tehetségek azonosítása, fejlesztése, gondozása területén. Ezen intézmények e területen ellátott feladatainak egy része nem közvetlenül a gyermekekre, tanulókra irányul, hanem a velük foglalkozó pedagógusokat és/vagy szülőket célozza meg. Ez utóbbi körbe tartozik a tantárgyi tehetséggondozást végző pedagógusok munkájának támogatása különféle tevékenységek révén (képzés, tanácsadás, konferencia, műhelymunka stb.), vagy a szülők, családtagok számára biztosított tanácsadás. A gyermekek, tanulók közvetlen támogatására irányuló tehetséggondozásnak tekinthetők például a pedagógiai szakszolgálatok szűrősei, vagy a pedagógiai eszköztáron túlmutató, a személyiség egészét megcélzó programok megvalósítása. A tanulmány első részében bemutatjuk ezen intézményeket, majd a Nemzeti Tehetség Program által támogatott intézmények néhány sajátosságát, végezetül pedig kutatásunk eredményeit ismertetjük.

Pedagógiai szakszolgálatok, pedagógiai szakmai szolgáltatók

A rendelkezésünkre álló KIR-adatbázis¹ 401 feladatellátási helyen jeleníti meg a pedagógiai szakszolgálatokat és pedagógiai szakmai szolgáltatókat (1. ábra; fenntartó szerint megyei bontásban lásd *Függelék I. táblázat*). Az adatok vizsgálata során megállapítható, hogy az intézmények csaknem 90%-a állami fenntartásban működik, de a fenntartók közt egyesületek, alapítványok, felsőoktatási intézmény, egyházak stb. is szerepelnek. Az országos lefedettséget tekintve elmondható, hogy néhány járásban nem érhető el e szolgáltatások, a járások több mint felében (55%) pedig egy ilyen intézmény érhető el. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy ebben a listában még nem szerepelnek a pedagógiai oktatási központok.

1. ábra: A pedagógiai szakszolgálatok és pedagógiai szakmai szolgáltatók járási megoszlása



Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs, STAT-2015 – 2016.02.19. Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02527

Az intézmények tehetséggondozásban betöltött szerepének, feladatainak áttekintése előtt meg kell említenünk, hogy a pedagógiai szakszolgálati feladatok és a pedagógiai szakszolgálati intézmények átalakulása az elmúlt néhány év egyik legjelentősebb fejlesztése volt. Ezt mutatja az is, hogy az átszervezések több mint 300 köznevelési intézményt érintettek (nevelési tanácsadók stb.), azaz a teljes szakszolgálati rendszer átalakításon ment át². A vonatkozó rendelet értelmében minden megyében egy szakszolgálati intézmény létrehozására került sor, mely – a rendeletben foglalt esetleges kivételektől eltekintve – valamennyi, az adott megyében működő szakszolgálatot egyesítette, egységes vezetés alá rendelte. Jelenleg az intézményi struktúrában a pedagógiai szakszolgálati intézmények minden megyében kötelezően székhelyintézményből és tankerületi tagintézményekből állnak.

A szakszolgálati tevékenységek közül megyei szintű feladat a szakértői bizottsági tevékenység egy része, valamint a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás. Ezeket a tevékenységeket

1 2015. októberi adatszolgáltatás

2 Ennek jogszabályi kereteit a15/2013 (II.26.) EMMI-rendelet szabályozza a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

a székhelyintézmény, nagyobb megyék esetén a székhelyintézmény és a megyei illetékességű tagintézmény(ek) együtt látják el. Tankerületi szintű feladat a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás, a fejlesztő nevelés, a nevelési tanácsadás, a logopédiai ellátás, a konduktív pedagógiai ellátás, a gyógytestnevelés, az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás, a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása, valamint a tankerületi szintű szakértői bizottsági tevékenység.

A pedagógiai szakszolgálatok feladatkörébe tartozik tehát a tehetséges gyermekek gondozása is. Ez a tevékenység nem előzmény nélküli – de nem is volt korábban általánosan jellemző – az intézmények életében, hiszen néhány nevelési tanácsadóban már több évtizede folyik munka tehetséges gyermekekkel, tanulókkal, valamint szüleikkel, pedagógusaikkal, és néhány éve javaslatok is készültek a nevelési tanácsadók e téren ellátandó feladatairól, azok egységesítéséről (Dávid, 2013). A jogi szabályozás a köznevelési törvénnyel (és kapcsolódó rendelettel) országossá terjesztette ki ezt a tevékenységet. Ennek alapján a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása keretében a pedagógiai szakszolgálati feladatok közé tartozik a korai tehetségfelfedezés és tehetségazonosítás, tehetségsegítés, amelynek során a tehetség életkori sajátosságainak figyelembe vételével valósul meg a tehetséges gyermek személyiségfejlődésének támogatása (és szükség esetén további megsegítésére egyéni foglalkozások biztosítása, vagy önismereti csoport szervezése és vezetése). A feladat nem csupán a gyermekekre, tanulóira, fiatalra irányul, hiszen további fontos elemek a tanácsadás, támogatás a szülőnek, a pedagógus részére konzultáció, közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése, vagy speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása. A tehetségazonosítás, a tehetséggondozás feladatát ellátó szakember feladata, hogy szakmai kapcsolatot tartson fenn a feladatellátási körzetében működő tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal.

A pedagógiai szakszolgálatok mellett működő pedagógiai-szakmai szolgáltatók célja – csakúgy, mint a köznevelési rendszer valamennyi aktoré – a köznevelési rendszer eredményességének növelése, amelyet a minőségi szolgáltatásokat nyújtó pedagógiai-szakmai szolgáltató rendszer biztosít, tudás-, információ-, valamint minőségmenedzsment segítségével (Morvay, 2015).

A pedagógiai szakmai szolgáltatók korábbi rendszere (ld. pedagógiai intézetek) az elmúlt években szintén átalakuláson ment keresztül: jelenleg (a jogszabályi előírásoknak megfelelően 2015. április 1-től) e feladatot az Oktatási Hivatal biztosítja az állami fenntartású köznevelési intézmények, pedagógusok számára. A pedagógiai oktatási központok (POK) látják el a jogszabályban meghatározott, helyi (intézményi, kerületi-tankerületi) szintű feladatokat belső munkatársak, valamint szaktanácsadók (mesterpedagógusok) bevonásával, akiknek évi 25 napjával az előírások szerint a POK-ok rendelkeznek. Emellett korlátozottan ugyan, de lehetőségük van külső szakértők bevonására is, különösen olyan területeken, amelyekre a rendelkezésre álló humán kapacitás nem vagy csak korlátozottan terjed ki.

Az ország területén 15 POK működik, a POK-ok jellemzően egy vagy két megyéért felelősek, de közülük egy nem területi alapon szerveződik, hanem nemzetiségi oktatással kapcsolatos munkát végez. Minden POK feladata a szaktanácsadás, tantárgygondozás; a pedagógiai értékelés; a továbbképzések szervezése; a tanuló tájékoztató-, tanácsadó szolgálat működtetése; a tanügyigazgatási feladatok ellátása; a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatásához kapcsolódó korai jelző- és támogatórendszer működtetése; a pedagógusok minősítését és pedagógiai-szakmai ellenőrzését támogató szakmai szolgáltatók biztosítása. Feladatuk még a tanulmányi-, sport- és tehetséggondozó versenyek szervezése, valamint lebonyolítása, ezen belül külön munkacsoport koordinálja az országos, megyei és fővárosi versenyeket. A verseny-szervezés feladata az ún. államilag támogatott versenyekre terjed ki (ezek listáját minden évben a miniszter teszi közzé), és a középiskolás diákoknak szóló versenyeket jelenti.

A nem állami fenntartás alatt álló pedagógiai szolgáltató intézményeket nem érintette strukturálisan a területen történt átszervezés, bár az ellátandó feladatok módosultak.

A Nemzeti Tehetség Program által támogatott intézmények

Amint azt láttuk, egy hatékony tehetséggondozási rendszerben sokrétű és nélkülözhetetlen feladatot látnak el a pedagógiai szakmai szolgáltatók és a szakszolgálatok, s jöllehet, azok a Nemzeti Tehetség Program pályázatai által támogatott szervezeteknek csak egy kisebb csoportját alkotják, s az átalakulás óta sem telt el még hosszú idő, mégis fontosnak tartjuk munkájuk vizsgálatát. Mint tanulmányunk előző részeiben bemutattuk, tevékenységük markánsan eltér az iskolák által végzett munkától, ezért a rájuk vonatkozó kutatási eredményeinket külön mutatjuk be, annak ellenére is, hogy az e területen támogatott intézmények és programok száma az óvodákhoz, iskolákhoz, felsőoktatási intézményekhez, valamint más támogatott csoportokhoz (civil és más szervezetek) képest meglehetősen kicsi.

A területen az utóbbi években történt fenntartóváltás és átszervezések (megyei pedagógiai szakszolgálatok és tagintézmények rendszerének kiépítése, pedagógiai intézetek megszüntetése, pedagógiai oktatási központok létrehozása, feladatok átcsoportosítása) jelentősen megnehezítik, ha teljesen nem is lehetetlenítik el a területen elért eredmények megismerését. Ennek kapcsán külön felhívjuk a figyelmet arra, hogy a korábbi években támogatást nyert intézmények egy része jogutód nélkül megszünt, tapasztalataikról, az általuk kialakított jó gyakorlatokról nem tudtunk információkat gyűjteni. Másfelől az átszervezések nyomán, a megyei szervezetek létrehozásával, a tehetség-ügy terén egységesedés is várható, ami bizakodásra adhat okot a jövőt illetően, különösen a szűrés és diagnosztika, valamint az ellátás területén (Tamás, 2013).

A Nemzeti Tehetség Program támogatását elnyert intézményeket vizsgálva azt találjuk, hogy a pedagógiai szakszolgálatok, pedagógiai szakmai szolgáltatók és jogelődeik száma – a rendelkezésünkre álló adatbázisok alapján – meglehetősen alacsony a többi támogatott szervezethez képest, vagyis mindössze 28 intézmény kapott támogatást e forrásból, jöllehet az összes nyertes pályázat száma jóval magasabb, szám szerint 102, ami azt mutatja, hogy átlagosan 3,6 alkalommal kapott támogatást egy-egy intézmény. Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy ez az adat meglehetősen csalóka: egyes pályázók esetében erőteljes erőforrás-koncentráció figyelhető meg, vagyis több mint tíz alkalommal jutottak pénzeszközökhöz (két pályázó 20 vagy több alkalommal nyert támogatást), míg a többség mindössze egy-két alkalommal nyert támogatást. Területi megoszlásukat, valamint a kapcsolódó nyertes pályázatok számát a *Függelék 2. számú táblázata* mutatja. Figyelemre méltó adat, hogy bár a pályázókról összességében nem álltak rendelkezésünkre információk, tehát az intézményi kört érintő pályázási kedv mértékét nem ismerjük, hét megyében egy intézmény sem nyert pályázati támogatást (név szerint: Bács-Kiskun, Fejér, Győr-Moson-Sopron, Pest, Vas, Veszprém és Zala), tehát a források felhasználása területileg egyenlőtlenül oszlik meg. Ugyanakkor a fővárosi intézmények mellett a legtöbb támogatást Hajdú-Bihar megye pedagógiai szolgáltató intézményei nyerték.

Fenntartó szerint vizsgálva a nyertesek körét megállapíthatjuk, hogy a legnagyobb számban a korábbi önkormányzati fenntartásban működő nevelési tanácsadók, szakszolgálatok fordulnak elő a támogatottak körében (20 intézmény 53 támogatott pályázattal), vagyis egy-egy pályázó intézmény átlagosan 2,6 alkalommal részesült támogatásban. Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy összességében az egyházi fenntartású intézmények támogatási aránya ennél lényegesen magasabb: az egy pályázó intézményre jutó támogatások száma 6,5 (4 intézmény 26 támogatott

pályázattal). Az egyesületi fenntartású intézményeké ennél is magasabb, ahol a pályázó intézmények által elnyert támogatások számának az átlaga 10,5 (2 intézmény 21 támogatott pályázattal).

A fenntartó és területi eloszlás szerinti vizsgálódás (*Függelék 3. számú táblázat*) magyarázatot ad a megyék közti különbségekre: a fővárosban és Hajdú-Bihar megyében egy egyházi és egy egyesületi fenntartásban működő intézmény túlsúlya miatt alakult ki az eltérés.

A kutatás

A kutatás módszerei

Empirikus kutatásunk kvantitatív és kvalitatív elemekből tevődik össze, melyek eredményét a következőkben mutatjuk be.

A Nemzeti Tehetség Program nyertes pályázói között azonosított csoportokat munkájuk és jövőbeli elképzeléseik, terveik jobb megismerése érdekében online kérdőívvel kerestük meg. A megkérdezettek körét a tehetséggondozó munkájuk teljesebb megismerése, valamint az eddig nem pályázók igényeinek megismerése végett a potenciális pályázókkal is bővítettük, így kérdőívünket eljuttattuk *minden intézménybe feladatellátási hely* szinten. Az online kérdőívet olyan weboldalon helyeztük el, ahol csak az e-mail címre kiküldött felkérőlevéllel meghívott intézmények és szervezetek érhatték el, azaz a kérdőívés vizsgálat nem volt nyilvános. Ez biztosította, hogy kérdéseinkre csak a célcsoportba tartozó szervezetek képviselői tudjanak válaszolni. A kérdőív önkitöltős volt. Kutatásunkban az elérhető és felkeresett válaszadók köre teljessé válik mondható, hiszen a KIR 2015. októberi adatbázisában szereplő intézmény és tagintézmény, tehát minden működő és e-mail címmel rendelkező pedagógiai szakszolgálat és pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény megkapta a kutatási felkérőlevelet. Tehát a lehetségesen kutatható célcsoportjaink teljes alapsokaságához eljuttattuk a kérdőívünket, azonban a kitöltési hajlandóság okozta torzulások miatt az eredményeink csak a kérdőívet kitöltők körére vonatkoztathatóak. A nem válaszolásból, illetve válaszmegtagadásból adódó torzulásokat azonban nem tudtuk korrigálni, igaz, a válaszolók főbb sajátosságai jól illeszkedtek a teljes sokaságéra.

A kérdőív felépítése a következő témákat érintette: az intézmények szakember-ellátottságára vonatkozó információk, különös tekintettel a tehetséggondozás területére; a kérdőívet kitöltő tehetségről alkotott képe; az intézményben megvalósuló tehetségekkel kapcsolatos tevékenységek; a tehetséggondozáshoz kapcsolódó munka kapcsán fellépő nehézségek, hiányok, igények; a tehetséggondozó munka finanszírozása, források, ezen belül bekapcsolódás a pályázati munkába, ezen belül a Nemzeti Tehetség Programba.

Az interjúk során a kérdőívhez hasonlóan információkat gyűjtöttünk az intézményekben folyó munkáról, ezen belül a tehetséggondozó tevékenységről, illetve a tehetséggondozást végző pedagógusok, szakemberek támogatásáról, és hasonlóképpen a kérdőív kérdéseire, a pályázati munkáról, a Nemzeti Tehetség Programba való bekapcsolódásról, valamint a felmerülő igényekről.

Kutatási eredmények

A pedagógiai szakszolgálatok

Az online adatfelvételen alapuló kutatás lebonyolításához minden olyan intézményt megkerestünk, amely oktatási azonosítóval rendelkezik, és a KIR-ben pedagógiai szakszolgálatként vagy szakmai szolgáltatóként jelenik meg. Ezen intézmények területi, valamint fenntartó szerinti megoszlását feladatellátási hely szerint a *Függelék 1. számú táblázata* mutatja.

Összesen 67 intézmény válaszolt kérdéseinkre. Két megyéből nem kaptunk adatokat (lásd *Függelék 4. táblázata*). Fenntartói összetétel szerint vizsgálva két kivételtől eltekintve kizárólag állami fenntartású megyei pedagógiai szakszolgálatok és tagintézményeik válaszoltak, egyházi, alapítványi és más fenntartású intézmények nem reagáltak megkeresésünkre. Kutatásunk tehát nem tekinthető reprezentatívnak, az adatokat csak a válaszadókra vonatkoztatva tartjuk érvényesnek, azonban néhány alapvető jellegzetességre és problémára felhívják a figyelmet, bizonyos megszorítások mellett.

Bár az online kérdőívvel minden intézményt megkerestünk, a válaszadók közül mindössze heten jelezték, hogy adtak be NTP-pályázatot, közülük pedig csak 5 szervezet nyert támogatást (a megszűnt vagy átalakult intézményektől nem reméltünk választ, őket megkérdezni sem tudtuk, azonban a legtöbb alkalommal támogatást kapott intézmények közül egy sem szerepelt válaszadóink között). Az online kérdőív adatai tehát elsősorban az állami fenntartásban működő megyei pedagógiai szakszolgálatok és tagintézményeik véleményét tükrözik. A hiányzó információkat interjúk segítségével egészítettük ki, így megkerestük a nagy egyházak pedagógiai intézeteit, valamint pedagógiai oktatási központokat, de pedagógiai szakszolgálatokkal is készítettünk interjúkat vagy páros interjúkat, összesen nyolc helyszínen.

Válaszadóinknak az intézményvezetőket vagy tehetséggondozással foglalkozó munkatársakat kértük fel. A válaszokból kiderült, hogy harmaduk 5 évnél rövidebb ideje dolgozott az adatfelvétel időpontja szerinti munkahelyén, ami a már vázolt intézményi átalakításokat tekintve nem meglepő. Többségükben (61%) gyógypedagógus vagy fejlesztő pedagógus végzettséggel rendelkeztek, harmaduk pedig pszichológusként végzett (3 esetben pedig mindkét végzettséggel rendelkezett a válaszadó). Többen rendelkeztek különféle szakvizsgálóval, doktori fokozattal, ugyanakkor tehetséggondozás, tehetségfejlesztés szakvizsgát vagy pedagógiai képesítést (MA) mindössze öt fő szerzett.

Bár a törvényi előírás³ értelmében a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása terén számos ellátandó feladatuk van a pedagógiai szakszolgálatoknak⁴, és külön jelenik meg a tehetség-koordinátori feladat, valamint szakmai protokoll is készült ennek ellátására (Izsóné-

3 15/2013 (II. 26.) EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

4 30. § (1) Az Nkt. 18. § (2) bekezdés j) pontja szerinti, a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása keretében az Intézmény feladata: a) korai tehetségfelismerés, tehetségazonosítás, amelynek során a tehetség életkori megjelenését figyelembe kell venni, b) a tehetséges gyermek személyiségfejlődésének támogatása, szükség esetén további megsegítésre irányítás, c) önismereti csoport szervezése és vezetése a tehetséges gyermekek részére, d) tanácsadás, támogatás a szülőnek, e) konzultáció a pedagógus részére, f) közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése, g) speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása, h) a tehetségazonosítás, a tehetséggondozás feladatát ellátó pszichológus szakmai kapcsolatot tart a feladatellátási körzetében működő tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal, i) javaslatot tesz a tanuló számára a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra, j) kimeneti mérések elvégzése, k) tehetségfejlesztő műhelyek vezetői számára konzultációs lehetőség biztosítása, melyet a tehetséggondozó koordinátor lát el.

(2) A tehetséggondozó koordinátor a) kapcsolatot tart a nevelési-oktatási intézmények iskolapszichológusaival, óvodapszichológusaival, b) kapcsolatot tart a Nemzeti Tehetséggel, c) ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetségügyi Adatbázist, d) ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetség Program pályázati kiírásait, e) kapcsolatot tart az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben működő Nemzeti Tehetségfejlesztési Központtal.

Hujber, 2015), az interjúk során elhangzott, hogy az intézményekben jellemző általános szakember- és kapacitáshiány nem teszi lehetővé, hogy a feladatot függetlenített munkakörben dolgozó szakember lássa el, sőt, az interjúk azt mutatják, hogy az is ritkaságnak számít, ha félállást sikerül biztosítani, hiszen az intézmények munkatársai jellemzően több területen látnak el feladatokat munkaidejükben, több munkaközösségben is dolgoznak.

A kérdőív által feltárt kép is ezt támasztja alá: a válaszadó intézmények felében nincs olyan szakember, aki kimondottan a tehetségekkel foglalkozna, függetlenített vagy félállású munkatársként. Ha a szakemberek képzettségét is vizsgáljuk, akkor sem sokkal kedvezőbb a kép: az intézmények 45%-ában nincs a munkatársak között kifejezetten tehetséggondozó végzettségű szakember (itt az akkreditált képzések, szakvizsga, valamint a tehetséggondozó tanár jelölését kértük), míg a többi esetben vagy már rendelkeznek ilyen képesítéssel, vagy annak megszerzésére törekcsenek éppen.

Mivel három interjú készült a pedagógiai szakszolgálatoknál, a tanulmány ezen részében mutatunk be részleteket, amelyek a kérdőíves vizsgálat adatait alátámasztják, vagy éppen ellentmondanak neki.

Tehetségkép

Kötetünk bevezető, elméleti részében felvázoltunk néhány, a tehetségekről való gondolkodással kapcsolatos nézőpontot. A kérdőívben néhány állítást tettünk fel arra vonatkozóan, kiket tartanak tehetségesnek, milyennek becsülik a tehetségesek megoszlását a népességben belül, milyen tényezők határozzák meg a tehetséget, valamint mi lehet a tehetséggondozás feladata, és arra voltunk kíváncsiak, mennyire értenek egyet a válaszadók. A válaszok között különbséget abban a tekintetben nem találtunk, hogy a válaszadó rendelkezik-e valamilyen, a tehetséggondozás területére vonatkozó végzettséggel. Ugyancsak nem figyelhető meg szignifikáns véleménykülönbség abban a tekintetben, hogy az intézmény, tagintézmény végez-e tehetségekkel kapcsolatos tevékenységet, mint ahogy regionális vagy településtípus szerinti szignifikáns különbségek sem mutathatók ki, bár némi eltérés mutatkozik a válaszokban.

Összességében úgy tűnik, a szakszolgálatoknál dolgozó szakemberek fele tehetségesnek azokat a fiatalokat tartja, akik kreatívak és intelligensek egyszerre, a két tényezőt külön vizsgálva pedig inkább a kreatív, semmint intelligens fiatalot vélik tehetségesnek, azaz a magas intelligenciával rendelkező egyént bár tehetség-ígéretnek tekintik sokan, csak kevesen azonosítják egyértelműen tehetségként. Ezt mutatja az is, hogy a válaszadók közt nem volt olyan, aki kizárólag a magas intelligenciaszintet jelölte volna meg a tehetség ismérveként. A kreativitás kifejezetten nagy hangsúlyt kap, a válaszadók több mint 80%-a többé vagy kevésbé egyetért azzal, hogy ők tekinthetők tehetségnek. Hasonló eltérés figyelhető meg a válaszok között, ha a tehetségek előfordulásának gyakoriságára kérdezzük rá: bár többen bizonytalanok (amit jól mutat az inkább egyetértők és inkább egyet nem értők 50% fölötti aránya), a válaszadók inkább azzal értenek egyet, hogy nem tekinthető mindenki tehetségesnek. Ugyanakkor itt is megfigyelhető a válaszok együttjárása, vagyis a tehetségről alkotott széles körű megközelítés, vagy pedagógiai jellegű optimizmus szerint bárki lehet tehetséges, ha megtalálják azt a területet, ahol kiemelkedően tud teljesíteni, ugyanakkor a kimagasló tehetségek közé csak a népesség igen kis hányada számít.

A válaszadók körében általánosan elfogadott nézet, hogy a biológiai (vagy genetikai) és környezeti tényezőknek együttesen hatása van arra, hogy a tehetség megmutakozzon, kibontakozzon (a válaszok csaknem négyötöde értett egyet mindkét állítással). Ugyanakkor a válaszadók

nak csupán fele vélekedett úgy, hogy a tehetséggondozás célja a kiemelt tehetségek gondozása és a differenciálás segíti a képességek kibontakozását (2. ábra).

2. ábra: Tehetségfelfogások (%; N=67)

2/a. Az a tehetséges fiatal, akinek magas az intelligenciaszintje. – Az a tehetséges fiatal, aki kreatív.



2/b. A népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek. – Mindenki tehetséges, csak meg kell találni azt a területet, amiben jól teljesít.



2/c. A környezetnek alapvető szerepe van a tehetség kialakulásában. – A biológiai, genetikai tényezőknek alapvető szerepük van a tehetség kialakulásában.



2/d. A tehetséggondozás alapvető célja a kiemelt tehetségek gondozása, fejlesztése. – A tehetséggondozás alapvető célja a differenciálás, a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése.



A feltett kérdés: „Mennyire ért egyet a tehetséggel kapcsolatos alábbi állításokkal?”

(Soranként csak egy válasz adható!) Teljesen egyetért – Inkább igen – Inkább nem – Egyáltalán nem – Nem tudja

Tehetséggondozás az intézményekben

A kérdőívekre válaszadók hatoda nyílt válaszokban jelezte, hogy intézményükben nem tudnak eleget tenni a tehetségekkel kapcsolatos feladatok ellátásának, vagyis nem foglalkoznak tehetségazonosítással vagy tehetséggondozással. Indokaik között elsősorban a túlterheltség és szakemberhiány szerepelt („Alapvető feltételekkel nem rendelkezünk több szakszolgálati feladat ellátására. »Befagyasztották« az üres álláshelyek meghirdetését, jelenleg a szakértői bizottsági tevékenység, illetve a nevelési tanácsadás feladatához két gyógypedagógus szakember hiányzik, nem tudjuk a törvényi határidőket tartani. Kérdezném: miről beszélünk?”⁵). Néhány esetben jelezték azt is, hogy számukra e feladat előzmény nélküli, eddig nem foglalkoztak vele, és most a törvényi előírásoknak megfelelően igyekeznek ellátni, de a szervezéshez, a szükséges szakmai kapcsolatok kiépítéséhez még időre van szükségük.

A kérdőívben előbb egy nyitott, majd egy zárt kérdés segítségével szereztünk információkat az intézményekben folyó, tehetségekkel kapcsolatos tevékenységekről. A nyitott kérdést azért

5 Az idézetek forrásmegjelölés nélkül a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok közül kerültek kiválogatásra.

tartottuk szükségesnek, mert ezáltal adtunk lehetőséget arra, hogy az intézmények részletesebben leírassák, amit a tehetséggondozás terén végeznek.

A tehetséggondozás különféle tevékenységei közül az intézmények legnagyobb arányban a tehetségek azonosítását, a pedagógusoknak való ismeretátadást, valamint az intézmények közti koordinációt jelölték meg (lásd 3. ábra). Kifejezetten a tehetséges gyerekekkel, tanulókkal való egyéni vagy csoportos munka azonban már lényegesen kevesebb intézményben valósul meg. Az intézmények alig harmada működtetett tehetséggondozó programot, és igen ritkák azok a lehetőségek, amelyek a szabadidő eltöltésére, nyári táborok, kurzusok biztosítására irányulnak.

3. ábra: A tehetségekkel való munka területei az intézményekben (említések száma, N=67)



A feltett kérdés: „Kérjük, jelölje meg a felsorolt tevékenységek közül azokat, melyeket az Önök intézményében alkalmaznak a tehetségekkel való munka során!” (Többet is jelölhet)

A tehetségekkel foglalkozó intézmények 70%-ánál megfigyelhető, hogy nem csupán egyféle szolgáltatást biztosítanak az ellátottaknak. Ugyanakkor településtípus szerinti egyenlőtlenség is megmutatkozik: míg a fővárosi vagy megyeszékhelyeken működők esetében átlagosan 5-6 féle szolgáltatás működik, a kisebb településeken mindössze három. Meg kell jegyeznünk, hogy a különbségek a jobban ellátottnak számító településtípusokon működő (tag)intézmények esetében is meglehetősen nagyok: van, ahol legfeljebb tehetségazonosítást végeznek, míg néhány kilométerrel arrébb (de járáson belül, vagy másik kerületben) az ellátás sokszínűbb, a programkínálat bővebb.

A nyitott válaszokból azokat mutatjuk be, amelyek a tehetséggondozásban kevésbé aktívnak tűnő munkát végzők tevékenységét tükrözi, megjegyezzük ugyanakkor, hogy az általuk végzett tevé-

kenység kulcsfontosságú e területen. A válaszok szerint tehetségekkel nem foglalkozók elsősorban szakember- és kapacitáshiány miatt nem tudják ellátni a feladatot, saját megfogalmazásuk szerint azonban jellemzően nem zárkoznak el a tevékenységtől: „*Sajnos jelenleg nem foglalkozunk tehetséges gyermekkel. Véleményem szerint a pedagógiai szakszolgálatoknak a tehetségazonosításban van/lesz jelentőségük.*” Más esetekben más feladataikhoz kapcsolódóan diagnosztizálnak, amely tevékenység része lehet a tehetséges tanulók azonosítása. Néhány intézményben a diagnosztizálás után igyekeznek továbbirányítani a tanulót:

„*Nem végzünk tehetséggondozást. Diagnosztizálunk, így inkább a tehetségutató területén tudnánk tevékenykedni.*”

„*Nálunk nem működik még tehetséggondozás, »közvetítő« szerepet játszunk. Ha a szakszolgálat látóterébe kerül tehetséges gyermek, a legközelebbi tehetségpontot ajánljuk, nevet, telefonszámot adunk a szülőnek.*”

Az azonosítás célját tekintve a válaszok megegyeznek a szakértők ajánlásaival, így előfordulhat, hogy adott (működő vagy indulás előtt álló) programokhoz keresnek ilyen eszközökkel gyermekeket, de ennél optimálisabb, ha a gyermek, tanuló adottságai, képességei, személyiségjellemzői alapján keresnek számukra megfelelő programot, azaz továbbírányítják őket (Herskovits–Dávid, 2013). A továbbírányítás történhet a szakszolgálat által szervezett programba vagy szakemberhez, de más intézménybe, programba is.

Az azonosítás kérdéséhez kapcsolódva az interjúk arra is felhívják a figyelmet, hogy a pszichometriai mérések csak egy szeletét jelentik a tehetségazonosításnak: „*a másik része, és szerintem sokszor fontosabb része az, hogy amit a szülő el tud mondani a gyerekeről egészen kicsi korától, már amelyik szülő el tudja mondani, amit az óvónéni lát, meg a pedagógus lát. És egyéb plusz információk jöhetnek hozzá, az osztályzat pedig tudjuk, hogy egy bizonyos információ, mert vagy torzít, vagy nem, vannak alulteljesítő tehetségek, de mégis valamilyen szinten. Lehetnek a versenyeredményei, a szabadidős elfoglaltságai a gyerekeknek, vagy, hogy milyen iskolán kívüli egyéb foglalkozásokra vagy órákra jár. Amiről lehet, hogy az iskola nem is tud. De ő meg közben megszállottan úz valamit. Bármilyen lehet... és nem biztos, hogy tud erről az iskola. Amellett, hogy mérjük objektív mérőeszközökkel, amellett fontosnak tartanám, hogy a pedagógusok tapasztalatait, meg a szülők tapasztalatait hozzáértesszük, és ebből a háromból lehetne összerakni egy jó kis szűrést. Tehát okosan összeszedni ezeket az információkat, mert önmagában egyik sem elegendő szerintem, tehát a pszichometria is jó meg szép, de az sem tud mindent.*” Az azonosítással kapcsolatban az egyik interjúalany rámutatott arra is, hogy ő maga – több évtizedes tehetségsegítő munkával a háta mögött – elsősorban a foglalkoztatáson, tevékenységen alapuló kiválasztódást tekinti kiindulási pontnak.

A továbbírányításhoz feltétlenül szükséges az adott területen működő szereplők megismerése, kapcsolatrendszer kialakítása. Több intézmény jelezte a kérdőívben, hogy ezt tartja pillanatnyilag a legfontosabb tevékenységének: egyfelől a megyéken belül munkaközösségek jöttek létre a pedagógiai szakszolgálatoknál, másfelől folyamatosan keresik a kapcsolatot a köznevelési intézményekkel, tehetségpontokkal, képzéseket, konferenciákat szerveznek a témában:

„*Tehetség felismerése esetén jelzést adunk a gyermek nevelési-oktatási intézményének. A tehetségponttal rendelkező iskolákkal együttműködünk, programjukról tájékozottak vagyunk és tudjuk tájékoztatni az érintetteket.*”

Az ágazaton belüli együttműködések kialakítása és a tehetségdiagnosztika mellett több intézménytől arra vonatkozólag is kaptunk információkat a kérdőívből, hogy részt vállalnak ugyan a tehetséges tanulók ellátásában, kiemelten a személyiségfejlesztő és pszichológiai megsegítésben, de ez a tevékenység nem tehetséggondozásként nevesítve jelenik meg, hanem inkább más szakszolgálati feladatokhoz kapcsolódik, de vannak speciálisan tehetségekre irányuló foglalkozások is a helyi adottságoktól függően:

„Nem tartom kiemelkedőnek jelenleg az intézményünket ezen a területen. A tehetséggondozás feladata még viszonylag új a pedagógiai szakszolgálatoknál. Ha azonban a nevelési tanácsadás keretén belül, pszichés probléma miatt gondozásba vett gyerekek egy részét is ide sorolhatom, akkor régóta és jól működik az egyéni, pszichológiai megsegítés a tehetséges gyerekek, tanulók esetében is.”

„A kiemelten tehetséges tanulók azonosítása, szűrése. A tehetségazonosításban részt vett tanulók bevonása a tehetségprogramba, amely elsősorban a kognitív képességek fejlesztését célozza meg sokoldalú tevékenységekkel és emellett a kreativitásfejlesztést hangsúlyozza.”

„Az intézmény szakszolgálati feladatköréből adódóan elsősorban a tehetségazonosításban, a tanácsadásban és a tehetséggondozás koordinálásában nyújt segítséget. A rendelkezésre álló humán erőforrás lehetőséget teremt az önismeret, a tanulási motiváció, tanulási technikák fejlesztésére is.”

Van arra is példa a kérdőívek szerint, hogy egy-egy településen rendszerszintű, köznevelési intézményeket is érintő gondolkodás is megjelenik a tehetséggondozás terén: „A tanulók kiválasztása pszichológiai és tantárgyi felmérése alapján történik. A kiválogatott tanulókat az iskolák pedagógusai 5. osztálytól kötött modulok mentén gondozzák.”

A feladatok ellátását a szakszolgálatoknál nem csupán pszichológusok, hanem pedagógusok is végzik: „A tehetségek holisztikus megközelítése jellemző intézményünkre. A képességek, a személyiség és a társas kapcsolatok egységét tartjuk szem előtt a tehetséggondozó programjaink megszervezése során. Ennek megfelelően pedagógusok és pszichológusok teammunkában, többnyire csoportos formában végzik ezt a feladatot.”

Néhányan azt is jelezték, hogy fokozott figyelmet fordítanak a tehetséges gyermekek, tanulók pedagógusainak, szüleinek és családtagjainak nyújtott szolgáltatásokra, ami leggyakrabban tanácsadás formájában valósul meg.

Összességében a kérdőívek válaszai alapján megállapítható, hogy a tehetségekkel való munka több intézményben már hosszabb idejű hagyományokra tekint vissza, míg máshol még a kezdeti lépéseknél tart. A leginkább elterjedtnek tekinthető a köznevelési intézményekkel való együttműködés, valamint a szűrések lebonyolítása. Néhány helyen bizonyos életkori csoportokat részesítenek előnyben (óvodák, iskolák), néhányan speciális csoportok (tehetséges SNI/BTM/hátrányos helyzetű tanulók) fejlesztésére helyeznek nagyobb hangsúlyt. A méréseken, diagnosztikán túl több intézményben folyik intra- vagy interperszonális képességek fejlesztése, csoportos vagy egyéni pszichológiai ellátás. Bár adataink nem reprezentatívak, úgy tűnik, országosan csupán néhány intézmény végez kiemelkedő tevékenységet a tehetséggondozás területén. Ezek az interjúk tanúsága szerint elsősorban az ott dolgozó szakemberekhez, összegyűjtött tudásanyaghoz köthetők. Ezt mutatja az is, hogy a válaszadók mindössze harmada gondolja úgy, hogy intézménye rendelkezik e területen kidolgozott jó gyakorlattal, és ezeknek fele működtethető más intézménynél, vagy más szervezeti keretben problémák nélkül.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az interjúk a tehetségtámogatás kapcsán arra is felhívák a figyelmet, hogy egy-egy a gyermek, tanuló által végzett tevékenység kifejezetten fejlesztő hatású lehet más, életkori adottságok miatt még meg nem jelenő tehetségterületekre akkor is, ha a gyermek/tanuló csak egy bizonyos szintig mélyül el benne. Ilyen például a zenetanulás: „Csak az a lényeg, hogy a lehetőség legyen megadva. Tehát ez fontos, mert ha nincs is lehetőség kibontakozni, akkor legalább így felhívjuk a figyelmét. Az majd egy egyéni döntés, hogy mit kezd azzal... Ő majd máshol fogja ezt a kiemelkedő képességét kamatoztatni, mert a zenei képesség megint egy nagyon erős jobb agyféltekés működés, és ezt ő akár a nyelvben, akár a matematikában, de nagyon sokféle más területen, vagy tervezésben. A zenélés kifejlesztett olyan agyi struktúrákat, lehet, hogy ez csak egy eszköz volt, hogy megtalálja azt, amiben ő aztán működni akar. Ez a gyakorlás biztos nem lesz kárára, mert máshol ez kijön. Tehát ezek a struktúrák, amik ilyenkor fejlődnek, működnek, ezt ő fogja használni más területeken is. És ha tehetséges, ez a képessége megvan, ez fejlődik, úgyhogy

ez teljesen biztos, hogy ki fog jönni máshol. Valószínűleg azért nem választja ezt, mert nem ez az ő útja. Ha nem érdekli annyira, akkor nem ez az útja, de ez ilyen kis kockakő, ahol haladni fog, azon az úton. A tervezéssel nagyon, a téri orientáció, meg az átlátás, a holisztikus gondolkodással nagyon összefügg, tehát lehet, hogy egy jó tervező mérnök lesz belőle, akár építész, akár más téren, tehát biztos, hogy ebben lesz egy jó adottsága, de ezt majd hozza a sors.”

Intézmények közti együttműködések

Amikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tehetségügy területén milyen intézményekkel, szervezetekkel működnek együtt a pedagógiai szakszolgálatok munkatársai, elmondhatjuk, hogy a válaszadók több mint tizede (13%) jelezte, nem épített (még) kapcsolati hálót e területen a kérdés időpontjában, mivel a fentebb leírtak alapján jelenleg még nem foglalkozik tehetségekkel. A többi intézmény esetében szűkebb-tágabb kiterjedésű kapcsolati hálót figyelhetünk meg. A leggyakoribb az együttműködés az iskolákkal, az intézmények csaknem háromnegyede (73%) jelezte ezt. Más pedagógiai szakszolgálatokkal való együttműködésről 60%-uk számolt be, helyi szinten működő szervezetekkel, önkormányzatokkal felük (53,7%), míg országos szervezetekkel, mint a MATEHETSZ, vagy országos területen működő tehetségsegítő tanácsokkal áptolt kapcsolatokról, alig több mint 40%-uk számolt be. Az együttműködések intenzitásáról, tényleges tartalmáról és az esetleges nehézségekről más kérdések segítségével nyerhetünk képet.

A kiemelkedő tehetségek azonosítása és gondozása érdekében a köznevelési intézménynek vagy szülőnek lehetősége van arra, hogy a gyermekek, tanulók vizsgálatát kérjék. A válaszadó intézmények több mint fele (57%) jelezte, hogy az elmúlt években fogadott tehetségszűrés céljára gyermekeket. Ha az adatokat tanévekre lebontva vizsgáljuk, a következő képet kapjuk: 2014/2015-ös tanévben 40%-uk, 2015/2016-ban 46%-uk kapott ilyen témájú megkeresését. Ezek mennyisége az intézmények felénél éves szinten maximum 5 főre tehető.

Az intézmények közti együttműködést az adatok szintjén jól mutatja, hogy az intézmények több mint fele (58%) irányított már gyermeket, tanulót más intézménybe tehetséggondozási céllal, ugyanakkor a válaszadók 80%-a jelezte azt is, hogy egy vagy több esetben előfordult már, hogy nem tudott megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani.

Ennek okai között néhány intézmény az alapvető intézményi információk hiányát említette („A területet érintő szakszolgálati munka megvalósítása rövid ideje került fókuszba, ezért az ellátással kapcsolatos információk tehetséggondozó programok területi és országos listája nem áll rendelkezésre. Nem volt gyűjtőmunkánk.”), mások az intézményközi együttműködés nehézségeire panaszkodtak („Az intézmények közötti együttműködés – gyermek tehetséggondozása más intézményben – nem működik.”). Ugyanakkor az esetek nagyobb részében azt jelezték, hogy a látókörükbe tartozó köznevelési és más intézmények, szervezetek nem tudnak minden tehetségtípus számára megfelelő programot ajánlani, miközben megfigyelhető egy igen széles intézményi paletta az iskolák világában: „az iskolák olyan sokféle programmal próbálkoznak, nehéz ezeket teljességében megismerni, illetve rálátni a hatékonyságára.”⁶. Vagy éppen ellenkezőleg: azt tapasztalják, hogy túl kevés vagy nem megfelelő a rendelkezésre álló programkínálat. Nehézséget jelent néhány speciális területen megfelelő ellátást biztosítani, pl. az ún. átúzó tehetségek, matematikai vagy művészeti, sőt sporttehetségek, vagy a kifejezetten magas intelligenciával rendelkező gyermekek, tanulók számára. Többen jelezték azt is, hogy járási szinten nincs megfelelő program és/vagy szakember, a lehetőségek, valamint a komplex programok hiánya pedig

⁶ A közoktatási intézmények tehetséggondozó munkájáról a kötetben lásd Sági Matild, illetve Szemerszki Marianna tanulmányait.

nem ad teret a tehetségek kibontakozásához. Ugyancsak nehézséget okozhat a már működő programok „zárt” működése: visszatérő panaszként jelent meg a válaszokban, hogy az iskolák vagy tehetségpontok nem szívesen fogadnak kívülről érkezőket, sőt, arra is van példa, hogy nem szívesen engednek el más intézménybe fejlesztésre tehetségként számon tartott tanulókat. Ezen a területen többen a jogi szabályozástól várnának javulást: *„Jogharmonizációs probléma akadályozza az iskolákkal való kapcsolattartást. Míg a tehetséggondozó koordinátornak kötelező lenne tartani a kapcsolatot az iskolákkal, addig az iskoláknak nincs kötelezettségük a szakszolgáltatással való kapcsolattartásra. Ennek folyamányaként csak azokkal az iskolákkal tudunk dolgozni, ahol az iskola vezetése partner az együttműködésre.”*

Összességében elmondható, hogy az iskolákkal vagy más, a tehetségek fejlesztését segítő szereplőkkel, például a tehetségpontokkal való munka nem minden esetben zökkenőmentes, és esetenként érzékelhető problémát jelent adott térségben/településen a kínálati paletta szűkössége. Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy néhány munkatárs vagy intézmény többéves-évtizedes tudásfelhalmozás eredményeként már kiterjedt kapcsolati rendszerrel dolgozik, és országos programokban is részt vesz, így elsősorban a MATEHETSZ képzései, konferenciái, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, valamint az Educatio Kft. rendezvényei kerültek említésre. Helyi szinten a megyei vagy települési szervezésben megvalósuló koordinátori műhelyek, konferenciák, tehetségnapok segítik a munka végzését – azonban ezek a rendezvények még nem tekinthetők országosan elterjedt gyakorlatoknak.

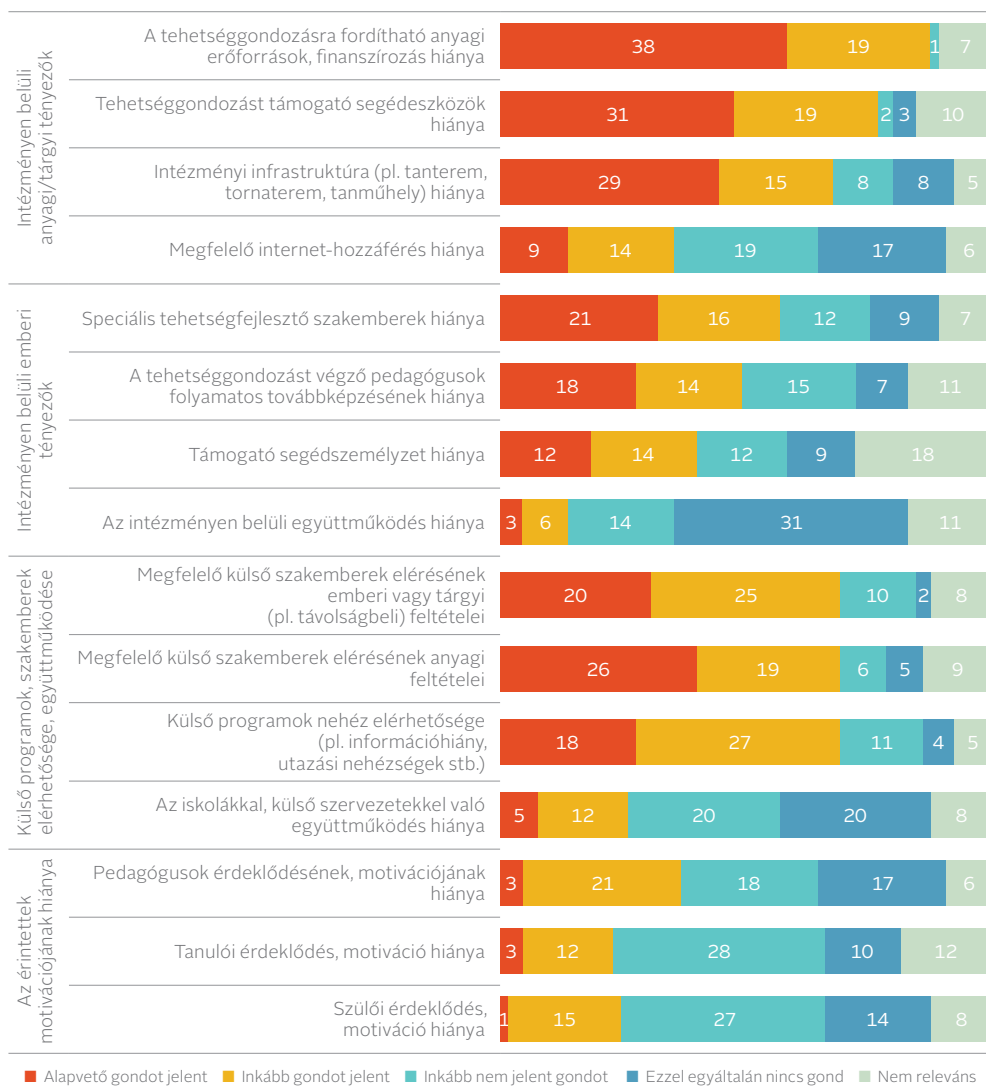
Nehézségek a tehetséggondozás terén

Az ellátás legnagyobb akadályát jelentő, már említett státuszhiány és/vagy szakemberhiány (ebből következőleg a munka elvégzéséhez szükséges idő hiánya) az intézmények több mint fele számára alapvető, vagy ennél alig kisebb mértékű gondot jelent. Emellett az intézmények más problémákat is jeleztek. Ilyen, szintén alapvető nehézség a rendelkezésre álló anyagi erőforrások szűkössége: a rendelkezésre álló források nem teszik lehetővé a megfelelő feltételek megteremtését. Ez több területen is megmutatkozik. Általánosnak tekinthető, hogy az intézményekben nem állnak rendelkezésre a méréshez és fejlesztéshez használni kívánt eszközök (46%-ban alapvető gond, míg 28%-nál valamivel kisebb mértékű probléma), nem megfelelő a szakemberek elérhetősége, és nem lehetséges számukra tiszteletdíj vagy más juttatás kifizetése. Egyes intézményekben a megfelelő helyiség hiánya (vagy a bérlet lehetőségének hiánya) akadályozza a munkát, de olyan, ma már alapvető felszereltségnek számító eszközök hiánya is akadály lehet, mint az internet-, a számítógéphiány, a nyomtatási lehetőségek szűkössége, a papírhiány. Ugyancsak a finanszírozással (is) összefüggő probléma a humán erőforrás fejlesztésének kérdése, azaz a továbbképzések finanszírozása, az intézmények csaknem fele érzékeli ezt kisebb vagy nagyobb gondnak. Néhány interjúalany jelezte, hogy szívesen részt venne (ő vagy kollégája) a tehetséggondozás területéhez kapcsolódó képzésen, továbbképzésen, azonban intézményi szinten nem tudják megoldani sem a helyettesítést, sem a képzés költségeinek finanszírozását. Itt hívjuk fel a figyelmet a tanulmányunkban már jelzett tényre, hogy a tehetséggondozás-tehetségfejlesztés területén meglehetősen sokan szakirányú képzettség nélkül tevékenykednek – ugyanakkor a formalizált tudás hiánya nem jelenti azt, hogy ne lennének képesek megfelelően ellátni feladataikat (informális vagy nem formális tudás elsajátítására többféle lehetőségük van a szakembereknek, a területen az önképzés súlya igen jelentős).

Intézményi szinten kevéssé jelent problémát, de néhány helyen érzékelhetően nehezíti a feladat ellátását a válaszadók szerint az iskolákban dolgozó pedagógusok motiválatlansága, az intézményközi együttműködések kialakításának nehézsége. Ugyanakkor a legkisebb mértékűnek észlelt problémát a szülői és tanulói együttműködés, valamint az intézményen belüli közös munka jelenti.

Az anyagi körülményeket jól jellemzi, hogy intézményekben megvalósuló programok a válaszadók szerint csak igen kis mértékben (8%) valósíthatók meg külső erőforrások bevonása nélkül, sőt, a válaszadók 44%-a szerint kizárólag külső erőforrásból valósíthatók meg, és csaknem ugyanennyien (48%) gondolják úgy, hogy több-kevesebb támogatás lenne szükséges (4. ábra).

4. ábra: A tehetségekkel való munka akadályai (N=65)



A feltett kérdés: „Az Ön intézményében mekkora mértékben akadályozzák a tehetségekkel való minőségi munkát a következők”

A megoldási javaslatok, igények között több, a mostani rendszerrel kapcsolatos észrevétel is megfogalmazódott. Alapvetően fontosnak tartják-tartaná a válaszadók, hogy a szükséges anyagi erőforrásokon túl a rendelkezésükre álljon, munkájukat segítse egy olyan országos és helyi, ellátáspecifikus intézményi lista (regiszter), amely alapján megvalósulhatna az azonosított gyermekek, tanulók adott tehetség típus alapján való programba irányítása, integrálása. Másfelől egy ilyen adatbázis lehetővé tenné azt is, hogy a helyi, regionális vagy országos szintű oktatásirányítók fejlesztéseket valósíthassanak meg azokon a területeken, ahol valós hiány érzékelhető, és kidolgozhatják azokat a lehetőségeket, amelyekkel a földrajzi-területi – többek szerint főváros kontra vidék – hozzáférés (pl. utazási távolság, utazási költségek, különösen a települések közti mozgás vonatkozásában) nehézségei leküzdhetők. A már többször említett szakember- és kapacitáshiány problémája, így a függetlenített tehetségkoordinátor mint önálló munkakör létrehozása megkezdhetetlen kérdés, mivel e fejlesztéssel lehet a törvényileg előírt rendszert működésbe hozni. Ez a feltétele annak is, hogy olyan komplex és tartós (hosszú távon fenntartható) szakmai programok valósuljanak meg, amelyek a gyermekek, tanulók teljes személyiségére koncentrálnak, a gyenge pontokat is fejlesztik, nemcsak speciális, kiemelkedő területet fejlesztenek. A szakemberek szükségesnek gondolják az ellátást segítő jogi szabályozás harmonizációját több területen is. Visszatérő javaslat a már azonosított tehetségek intézményi ellátási kötelezettségének pontos jogi szabályozása. Az alábbi, kérdőívből származó idézet áttekinthetően foglalja össze a szükséges változtatásokat:

„A szakszolgálati kötelező feladatellátás területe a kiemelten tehetséges gyermekekre vonatkozóan további törvényi szabályozást igényelne:

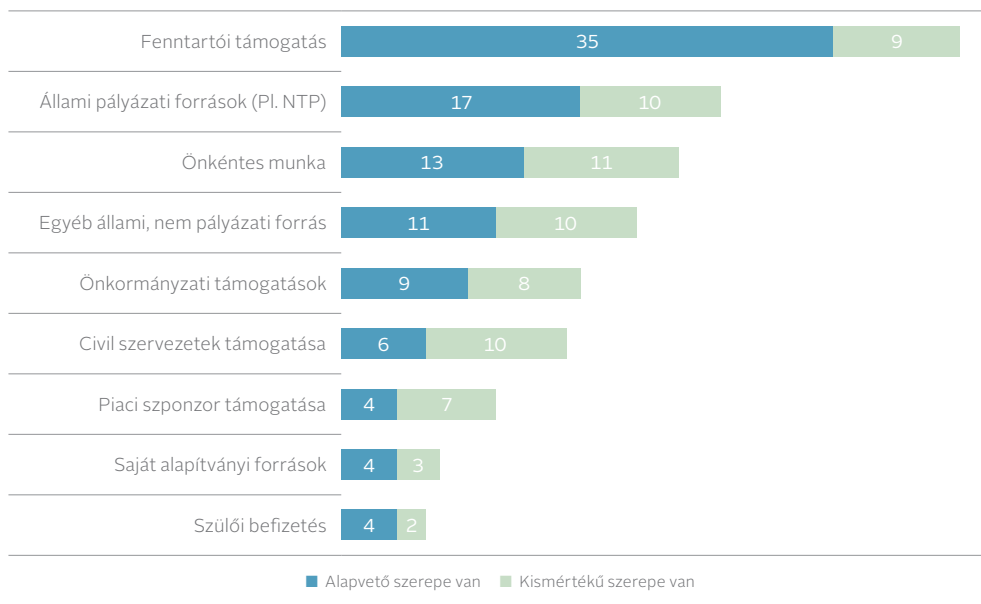
- *A szakszolgálati tehetségazonosítás-vizsgálatot követően kiadott szakvélemény vagy tehetség területre is vonatkozó szakértői vélemény javaslati része az ellátó intézmények számára egyéni differenciált ellátás kötelező biztosítását vonja maga után. A törvény tartalmazza konkrétan (számszakilag) azokat az óraszámokat, melyekben az intézményi ellátást meg kell kapnia az azonosított, kiemelkedő képességekkel bíró gyermeknek/fiataloknak.*
- *Az azonosító vizsgálat kiterhessen javaslati részében (pl. egyesület vagy egyéb információt adó szervezet kérése, javaslata mentén) a magántanulói státusz biztosítására, ezzel párhuzamosan az intézményi felelősség és segítségnyújtás szükséges területeinek és megvalósulási formáinak legoptimálisabb (egyévre szabott) meghatározására.*
- *A kiemelten tehetséges gyermekek azonosító vizsgálata kapcsolódhat szakértői kompetenciákhoz, felmerülhet a többszörös különlegesség esete. A jelenlegi, ehhez a körhöz kapcsolódó törvényi szabályozás nem rendelkezik arról, hogy ebben az esetben a szakvélemény és a szakértői vélemény együttesen irányadó, melyből a szakvéleményt külön a tankerületi, míg a szakértői véleményt a megyei szakértői bizottság állítja ki, így a két dokumentum külön formában, de lényegileg együttesen vonatkozik az ellátó intézményekre. Más megközelítésben az azonosító vizsgálaton átesett személy a szakértői protokollnak megfelelő vizsgálati résszel együtt, egy dokumentumon kap javaslatot, ahol a megye vagy a járás a tehetségre vonatkozó részt szinkronizálja szakértői véleményében.*
- *Probléma a felülvizsgálat szükségességének vagy lehetőségének kérdése is: mely bizottság által és mikor.*
- *Jelenleg a kiemelten tehetséges gyermekek/tanulók magántanulói státuszát csak intézménye igazgatója biztosíthatja, teljes szülői felelősséggel az ismeretsajátítási folyamat megszervezésére. A megfelelő előmenetelhez azonban kell a tantárgyi vázlat, konzultációs lehetőség – tömbösített forma, vizsgákhoz, beszámolókhöz, tételek, témakörök, kijelölt tankönyvi témarészek adása. Szükséges volna az ebbe a körbe tartozók számára egy központi (mentor) felelős személy kijelölése, aki a kiemelten tehetséges területen tett erőfeszítéseket szinkronizálja az intézményen belüli tanulási folyamattal (operatív munkát végez a gyermek/tanuló érdekében.)*

- *A kiemelten tehetséges területtel foglalkozó intézmények és pedagógusok minőségi megbecsülését (fokozott figyelemmel az átütő tehetségek, hátrányos helyzetű tehetségek inkluzív nevelésére, oktatására tekintettel) az átfogó ellátás biztosítását nagyban támogatná, amennyiben az SNI-ellátáshoz hasonló állami normatív támogatás rendelődhetne a többletmunkát vállaló és végző intézményi ellátáshoz. További előrelépést jelentene a többségi nevelési, tanítási rendszeren belül az alkotónap bevezetésére irányuló törvényi szabályozó rendszer megalkotása, ki-munkálása és bevezethetőségének törvényessé tétele. Kérdésként merül fel a specifikus, egyéni mentorálás, biztosíthatóság anyagi támogatás hiányában ezen alkalmakon. A kiemelt tehetségeshez hozzárendelve az intézményi nevelésben szükségessé válik az egyéni tanrend, ezen belül a projektszemlélet és a tantárgyak közötti egyéni súlypontosítás figyelembe vétele, különösen átütő tehetségek esetén. A területileg kialakítható intézményi mentorháló működtetéséhez (intézményi, szakköri átjárhatóság) a pedagógus motiválttá tétele, finanszírozás és a pedagógusi órakeretek ennek mentén történő felhasználása is szükséges.”*

A tehetséggondozás anyagi forrásai

Ha azt a kérdést vizsgáljuk, milyen források álltak-állnak az intézmények rendelkezésére a tehetségekkel való munka ellátásához, a következő kép bontakozik ki: az intézmények elsősorban fenntartói támogatásra számítanak, míg 40%-uk állami pályázati forrásokat is felhasznál e célra. Különösen fontosnak bizonyultak a helyi vagy regionális pályázati lehetőségek, a válaszadók harmada tudott ilyen forrásra szert tenni. Az Európai Unió által biztosított TÁMOP keretében megvalósuló pályázati programokból (például 3.1.15, 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4) részesült több mint negyedik (28%), Az NTP támogatásában, mint már bemutattuk, igen kevesen részesültek.

5. ábra: Az intézmények által bevonható források (N=67)



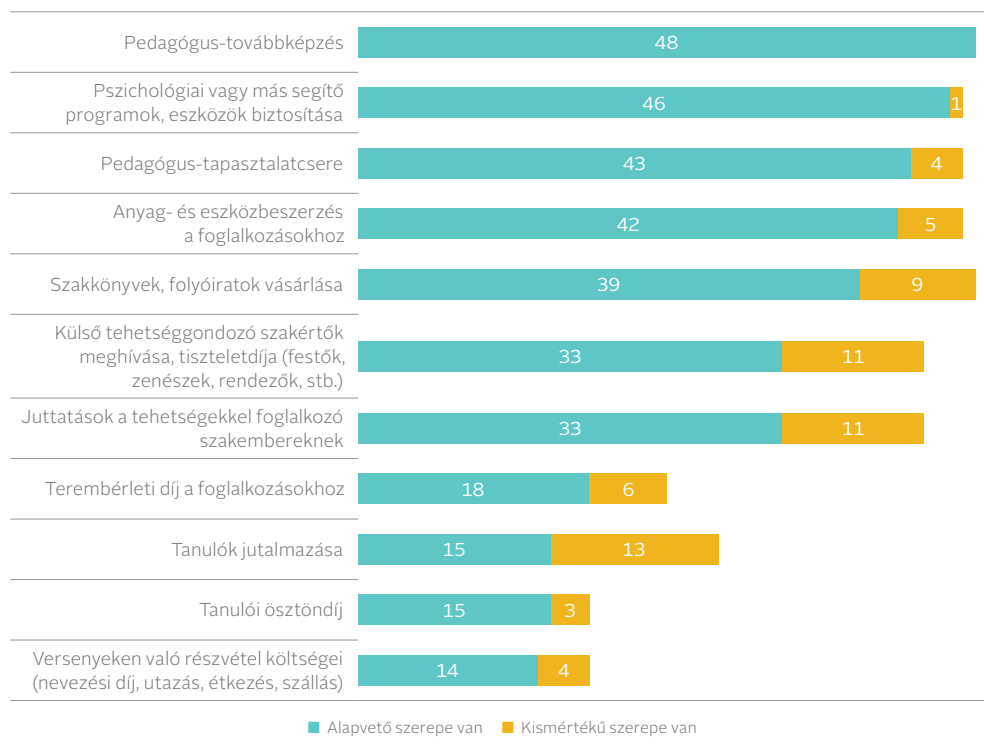
A feltett kérdés: „Tehetségekkel való munkájuk finanszírozásában mekkora szerepük van az alábbiaknak?”

E források mellett az önkéntes munka, valamint egyéb állami forrás kevésbé jelentős szerepet játszik, és néhány intézmény számíthat csupán önkormányzati támogatásra és civil szervezetek által biztosított pénzeszközökre. A szülőkre hárított teherviselés nem igazán jellemző, és saját alapítványi forrással is kevesen rendelkeznek, a piaci szponzoráció pedig szintén ritkaságnak számít ezen intézményekben (5. ábra).

Pályázati igények, elképzelések

A pályázati forrásból megvalósítható tevékenységek közül kiemelkedik a képzés és önképzés igénye: pedagógusok és belső szakemberek továbbképzési lehetőségeinek biztosítása, szakkönyvek, folyóiratok beszerzése. Emellett az eszközbeszerzések és a támogatóprogramok finanszírozásának fontosságára is felhívták válaszadóink a figyelmet. Az intézmények nagy része szívesen venné, ha ilyen forrásból lehetősége lehetne külső előadók, szakemberek meghívására (akár belső vagy külső továbbképzési céllal, akár a tanulók ellátásába való bevonáshoz). Többen a jelenlegi infrastrukturális nehézségek egy részének megoldására használnának ilyen forrásokat (például terembérllet), és néhányan a tanulókra közvetlenül fordítanak (jutalom, útiköltség, ösztöndíj stb. formájában) a pénzügyi támogatást (6. ábra).

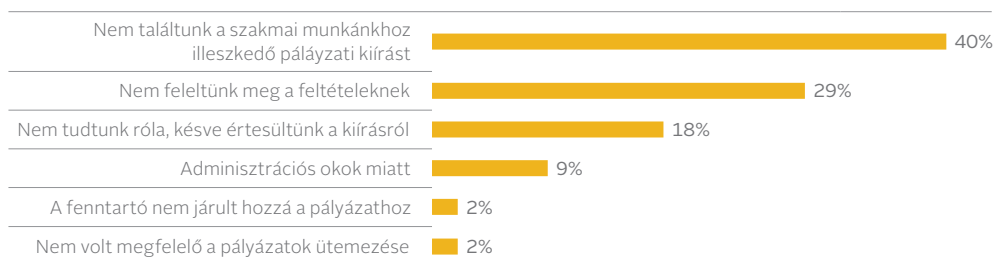
6. ábra: Pályázati területek (N=67)



A feltett kérdés: „Mennyire fontos Önöknek, hogy tehetségekkel való munkájukhoz pályázhassanak az alábbi területeken?”

A Nemzeti Tehetség Program pályázataira nem jelentkezők a kérdőív válaszaik szerint leggyakrabban (40%) azért nem tudtak élni a lehetőséggel, mert nem találtak kifejezetten a számukra kiírt, őket megszólító pályázatot. A válaszadók csaknem 30%-a jelezte azt, hogy a pályázati feltételeknek nem tudott eleget tenni, ugyanakkor az információáramlás lassúságára kevesebben (18%) hivatkoztak, és csupán néhány esetben fordultak elő adminisztratív, a fenntartói támogatással, vagy a pályázat ütemezésével kapcsolatos problémák (7. ábra).

7. ábra: A nem pályázók okai (N=67)



A feltett kérdés: „Miért nem pályáztak Önök a Nemzeti Tehetség Program (NTP) egyik pályázatára sem?”
(Több válasz adható)

Egyházi fenntartásban működő pedagógiai intézetek és a tehetséggondozás

A bevezető részben említettük, hogy a nem állami fenntartású intézetek körét nem érintették nagymértékben a változások, bár a szakmai szolgáltatások jogszabályi keretrendszerének változása miatt a köznevelési feladat hangsúlyosabbá vált, különösen ott, ahol a hangsúly inkább a hitoktatáson, annak taneszköz- és szakmai hátterének biztosításán, fejlesztésén volt. Kutatásunk során három nagy egyház pedagógiai intézetének vezetőjével (vagy kijelölt munkatársával) készítettünk interjúkat (erről részletesebben lásd a kutatást bemutató alfejezetet), ezek eredményeit a teljes anonimitás biztosítása mellett mutatjuk be. Az intézmények – hasonlóan a POK-okhoz – szakmai szolgáltatásokat biztosítanak a felekezetük alá tartozó köznevelési intézményeknek. Fontos tudni, hogy az egyházi fenntartás alatt álló köznevelési intézmények (óvodák, általános iskolák, középiskolák, szakképzők) egy része gyülekezeti fenntartású, más része pedig központi egyházi fenntartási irányítás alatt állhat, az arányok felekezetek szerint eltérőek lehetnek, ennek okait nem vizsgáltuk. A pedagógiai intézetek tevékenysége nemcsak az iskolákkal, óvodákkal kapcsolatos, hanem a fenntartókat is érinti. Ilyen a fenntartással kapcsolatos szakmai tájékoztatások, intézményátvillágítások, pedagógiai programok, stratégiák készítése, felülvizsgálata, tanácsolása. Az intézeti feladatok ellátását a POK-okhoz hasonlóan az alkalmazottak mellett mesterpedagógus szaktanácsadók is segítik. A fenntartók hagyják jóvá az intézményekben megvalósítandó programokat, így a pályázatok benyújtását és a források felhasználását is.

Közös vonásuk, hogy minden megkérdezett egyház törekszik arra, hogy minden képzési típus szerepeljen a kínálatban adott földrajzi területen, így téve lehetővé az óvodáskortól a szakmaszerzésig, érettségiig (vagy akár diplomáig) végigvivő utat a gyermekek számára. Filozófiájukat, az államilag fenntartott intézményektől való szemléletbeli eltéréseket nem mutatjuk be jelen elemzésben. Vitathatatlan, hogy a történelmi egyházak tehetséggondozó szerepe több évszázados múltra tekint vissza, s e tradíciók a mai napig élők lehetnek, például a gimnáziumok

működtetése terén, de újabb típusú útkeresésekre is találunk példákat („*Ők deklaráltan tehetség-gondozással foglalkoznak, a tehetséggondozás klasszikus értelmében, tehát a kiemelten jó képességű diákoknak a tehetségazonosításában, és kibontakoztatásában közreműködnek. És vannak olyan intézményeink akik már a szó mostani használata szempontjából tehetséggondozó intézmények, tehát az egyéni adottságokat próbálják – bármilyen szintű is az, és bármire vonatkozik az – az adott gyerekeknél kibontakoztatni.*”). Így számtalan intézményben működtetnek tehetségpontot, és iskoláik-óvodáik, valamint pedagógiai intézeteik különféle pályázati forrásokból is részesülnek (lásd Szemerszki Marianna írását).

Interjúalanyaink (szinte) kivétel nélkül arról számoltak be, hogy a tehetséggondozás területén is elindult egyfajta stratégiai gondolkodás a fejlesztések lehetséges irányairól, melynek részeként van, ahol a feladatokra bontást végzik, máshol különféle tehetségtanácsok segítségével koordinálják a munkát: „*Mi minden lehet ez? Amit eddig csináltak már ezek a szervezetek, rendeztek tehetséggondozó taborokat, versenyszervezésben vettek részt, illetve kidolgoztak gazdagító modellprogramokat különböző tantárgyakban, még a pályázat keretében. Tehát minden egyházközségben összeálltak azok a kollegák, akik most egyelőre modell jelleggel 1-2 évfolyamra a főbb tantárgyakban kidolgoztak ilyen tehetséggondozó, gazdagító modellprogramokat. A tehetségkoordinátor egyik fő feladata az lesz egyébként a következőkben, hogy megtalálja azokat az embereket, akik további évfolyamra megcsinálják ezeket, illetve bővítik, korrigálják, bevérvizsgálat után finomítják ezeket a tehetséggondozó programokat. Ezt az egész tevékenységet egy országos tanács fogja össze, amelybe szintén minden egyházközség delegál tagot, illetve itt például a mi intézetünknek is van egy delegáltja, egy kollegám, akik tulajdonképpen egy ermyőszervezetként rálátanak erre az egész tevékenységre, és próbálják megtalálni azokat a sinergiákat, amelyek a tehetséggondozás területén megtalálhatók.*” Emellett a munka részét képezi a versenyszervezés is, ugyanakkor az iskolák saját döntésük (azaz az intézményvezető és a pedagógus döntése) alapján részt vesznek az Oktatási Hivatal vagy más szervezők által szervezett eseményeken is.

E munka nem függetleníthető az iskoláktól, óvodáktól, és interjúalanyaink elsősorban a pedagógusok érzékenyítésének szükségességére hívták fel a figyelmet:

„*A tehetséggondozás megint egy ilyen megfoghatatlan történet, mert mikor gondozok én tehetséget, mi az a hozzáadott érték...? Egészen más a helyzet ott, ahol otthon minden rendelkezésre áll, csak meg kell egy kicsit lökdösní a gyereket és akkor ő megy, és más az, hogy amikor nincs otthon villany, és onnan tudok-e egy gyereket eljuttatni ahhoz, hogy mondjuk kutató-fizikus legyen, mert benne van ez, csak valahol ki kéne szedni. A pedagógusképzésben pont ezt a szemet elültetni a kollegákban, hogy legyen szemem rá, hogy igen, ott van a zenei tehetség, ott van a rajztehetség, ott van a mozgástehetség, van-e spirituális tehetség... Mindig ez érdekel, vagy az óvodában. Mit kell látni az óvónéninek, mit tud ő tenni, merre fele tudja elindítani. Számtalan óvodai műsorban lehet látni, hogy ez a gyerek meg az a gyerek már most ütemre mozog, és már most jól csinálja, és jól lép, míg ott a többi még kapálózik. Nem biztos, hogy közülük is nem lesz nagyon jó, de azt már előbbre lehet vinni.*”

Az iskolákban végzett oktató-nevelő munka napi gyakorlatát a tehetséggondozás szempontjából igen erős kritika érte:

„*De ehhez szerintem egy nagyon komoly gondolkodásbeli változás kell, egyáltalán a tanulás, tanítás folyamatának a teljes ártértékelésére lenne szükség szerintem. Addig, amíg azt mérjük egy iskolai dolgozatnál, hogy mit nem tud a gyerek, és nem azt, hogy mit tud, és mire tudok építeni, merthogy én gyógypedagógus vagyok, tehát nekem ez visszafele kell, hogy menjen, én csak arra tudok építeni, ami maradványképessége van a gyerekeknek. Addig, amíg ezt így fogjuk csinálni, hogy nem hoztál felszerelést, meg foglak buktatni fizikából, addig ez az egész dolog alapvetően értelmetlen... A tehetséggondozás az pont ez, ha van egy stabil, biztos oktatásod, akkor ott úgyis feljönnek a gyerekek. A különböző fejek a különböző helyen, ha szabad kérdezni, ha szabad önállóan gondolkozni,*

ha szabad másként viselkedni... Addig, amíg a magyar oktatásban nem lehet az, hogy egy gyerek a labdán üljön, mondjuk írásórán ne, de pl. matematikaórán vagy akármilyen másík, pl. környezetismeret-órán, elpatthoghatna ott közben, vagy nem mehet ki és futhat két kört, és visszajön, addig mit akarunk itt csinálni? Nem kap lehetőséget rá, és addig, amíg a finanszírozás is így van, hogy egyetlen kísérlet nélkül kell a fizikatanítást végigcsinálni ma Magyarországon, meg a kémiát is, akkor hol fogom én azt meglátni, hogy neki van hozzá [tehetsége]. Hogyan tudom, ha csak nézem, meg elmondom, meg majd megtanulom KJ/mól, aztán jól van. Hol fogom megtalálni azt a tehetséget? Persze a rajzot igen, az éneket igen, a zenét igen.”

Emellett többek közt a tehetségekkel való munka gátjaként jelenik meg több interjúban a pedagógusok 26 órás terhelése (32 órás benntartózkodás mellett), ami kontraproduktívnak bizonyul, mivel nehezíti az egyéni odafigyelést, a tehetségek kibontakozását és gondozását, de tágabban tekintve a minőségi oktatás megvalósulását is, és hatással van a pedagógusok képzési igényeire is. E terhelés mellett nem szívesen jelentkeznek 30 órás vagy hosszabb képzésekre, a lehetőség sem minden esetben biztosított az intézményvezetés részéről.

A pedagógiai intézetek gyakorlata, hogy a pedagógusok számára pályázati vagy más forrásból kis óraszámú, ún. nem akkreditált, vagy nagyobb óraszámú, akkreditált képzéseket, továbbképzéseket biztosítanak időről időre a pedagógusok számára, vagy konferenciák segítségével hozzák közelebb a témát. Erre annál is inkább szükség van, mert a pedagógusok e területre irányuló kompetenciái ezen intézményekben is hiányosak. A tapasztalatok azonban igen eltérőek lehetnek e képzésekről, a vélemények a MATEHETSZ programjaival kapcsolatban egyértelműen a legpozitívabbak.

Pedagógiai Oktatási Központok

Tanulmányunk elején részletesebben bemutattuk a POK-ok feladatait. Ezt egészítik ki, árnyalják kissé az itt készült interjúk, amelyekből megtudtuk, hogy az Oktatási Hivatal lehetőséget biztosít arra, hogy a POK-ok a korábbi struktúrákban létező, nagy tradícióval bíró versenyeket (vagy egy részüket) jóváhagyás után továbbra is működtessék. Ugyanakkor e téren korlátot jelenthet a rendelkezésre álló humán- és/vagy anyagi erőforrás hiánya, azaz a helyi/kerületi fordulók megszervezéséhez, koordináláshoz szükséges szervezők és az önkormányzatok (vagy más támogatók) anyagi támogatása igen eltérő lehet. A versenyek szervezése során lehetőség van a kevésbé aktív iskolák ösztönzésére, ugyanakkor a felkészítő pedagógusok elismerésére pillanatnyilag nincs lehetőség. A versenyek szervezése-lebonyolítása kapcsán kifejezetten erős szerepet tölthetnek be, és a tehetség témaköre más, a pedagógusok képzését, továbbképzését vagy támogatását megvalósító területeken is megjelenhet.

A POK-ok által ellátandó feladatok áttekintése azt mutatja, hogy bár a tehetséggondozás nevesítve nem jelenik meg, a tevékenységek közül azonban több is kapcsolódik e területhez. Mivel a POK-ok által megvalósított tevékenység egyik célja lehet a tehetséggondozás tevékenységének megerősítése a pedagógusokban, de más területekre fókuszálva is megjelenhet a tehetséggondozás vetülete, a feladatok egy része átfedésben lehet a pedagógiai szakszolgálatok feladataival, ami a megvalósítás során kiemelt figyelmet, egyeztetéseket igényel. Erre annál is inkább szükség van, mert a szakmai szolgáltatók egy része szintén tradicionális tehetséggondozó programokat működtetett, nemegyszer tehetségpontként is működött (ezek azonban az átszervezés során megszűntek). A POK-oknál az iskolákról összegyűlt adatok a mérés-értékelés során megbízható képet adhatnak egy-egy intézmény teljesítményéről, erős oldaláról és erősítendő területeiről, segítve a fejlesztési irányok kijelölését.

Pályázási igények, pályázati támogatások

Végezetül a kérdőív és az interjúk adatai alapján azt foglaljuk össze, hogy a pedagógiai szakmai szolgáltatók mely területeken látnák szükségesnek a finanszírozási források bővítését. A Nemzeti Tehetség Programból a kérdőívek válaszai szerint a következő területek finanszírozását tartanák szükségesnek a válaszadók:

Szakemberek, intézmények részére:

Szakemberek (pedagógusok, pszichológusok stb.) részére belső szakmai képzések, továbbképzések megvalósítása; szemléletformálás, tehetségműhelyek létrehozása tapasztalatcsere céljából. Fontos szem előtt tartani a tervezésnél a szakemberek munkahelyi leterheltségét, és lehetőség/igény szerint rövid, például 15 órás képzést biztosítani számukra (Dávid 2013b). A szakemberek szakmai képzésével kapcsolatban azt is jelezték az interjúkban, hogy olyan tudástökre sikerült szert tenniük, amelyet saját elképzeléseik szerint, igényeiknek megfelelően szeretnének a jövőben továbbformálni – vagyis nagyobb szabadságot és kevesebb kötelezően előírt pályázati elemet szeretnének a felhívásokban látni. Többen jelezték a képzések, továbbképzések kapcsán jó szakmai kapcsolatukat a MATEHETSZ-szel, amely szervezetre mint a tehetséggondozás tudásbázisára tekintenek – így belső képzéseiken szívesen látják előadóként e szervezet által ajánlott szakértőket.

Az interjúk és kérdőívek alapján egyértelmű, hogy kifejezetten nagy az igény a vizsgálati és fejlesztőeszközök beszerzésére.

Többen jelezték azt is, hogy nagyon nagy szükség lenne olyan programokra, amelyek lehetőséget adnak speciális igényű tanulók vagy csoportok (alulteljesítő, hátrányos helyzetű, többszörös különlegesség, kiemelten tehetséges vagy átütő tehetségű tanulók) megismerésének, el látásának javítására.

Ugyancsak fontos gondolat, hogy az intézmények erkölcsi jellegű elismerésben részesüljenek: *„Az intézményeknek, én azt gondolom, elsősorban erkölcsi elismerésre van szüksége, tehát a tehetséggondozásban elért eredmények felmutatására és annak megbecsülésére. Lokális kereteken túl, tehát akár országosan is. Tehát erre akár egy kitüntetés, akár egy ösztöndíj, akár csak egy tábla az intézmény falán, hogy ő nem tudom én hány csillagot szerzett, mint minden ilyesmi, az nagyon sokat jelenthetne.”* (pedagógiai intézet)

Gyermekek, tanulók részére:

A tanulók közvetlen ellátására csoportfoglalkozásokat (komplex fejlesztő programok, személyiségfejlesztés stb.), nyári táborokat tartanának fontosnak. Ezen belül szükség lenne különféle szakkörök támogatására, vagy olyan – akár rövidebb távú – programok finanszírozására, amelyek szélesítik a tanulók látásmódját (pl. múzeumpedagógia, témahetek), valamint versenyek szervezésére-lebonyolítására. Ugyancsak fontosnak tartanák a kollégiumok támogatását is.

Néhány általános észrevétel a pályázatokkal kapcsolatban:

Az interjúk árnyaltabb képet adnak a pályázatokkal kapcsolatban, így ebben a részben az ide vonatkozó legfontosabb kiegészítéseket mutatjuk be. Interjúalanyaink az éves periódusú pályázatok megvalósítása mellett a hosszú távú tervezés érdekében fontos szempontnak tartanák, hogy egymásra építhető programok is megvalósulhassanak, ugyanakkor többen felhívták arra

is a figyelmet, hogy a pályázati kiírások időnként irreális feltételeket szabnak meg, amelyek nem rugalmasak vagy életszerűek (pl. a kolléga, aki a programot vitte, tartósan nem elérhető – szülei szabadságra megy, felmond vagy elköltözik –, nem tudja a helyét más átvenni). Ezek a szempontok nehezítik a praktikus megvalósítást. Interjúalanyaink egybecsengő véleménye szerint olyan pályázati rendszer kialakítására lenne szükség, amely lehetővé teszi a megvalósuló programok hosszabbtávú (többéves) finanszírozását is (a rövidebb, például éves futamidejűek mellett), hiszen így az előkészítésnél és megvalósításnál összegyűjtött tapasztalatok, és a rendelkezésre álló szakértelem nem veszne kárba, másfelől a tanulók számára is hosszabb távú bekapcsolódási és fejlesztési lehetőségeket tudnának biztosítani, megfelelő monitorozás mellett. A rövid távú finanszírozással kapcsolatos problémákat így foglalta össze egyik interjúalanyunk: *„Ami szükséges lehetne, az egy ilyen hosszabb távú, kiszámítható dolog. Tehát, hogy a pályázatok ne essenek egyikből a másikba. Ha most azt tudnánk mondani, hogy különben fontos pontja a tehetséggondozásnak az, hogy induljanak el mondjuk a sakk felé az intézmények, mint stratégiai játékok, kvázi, kicsit a matematika, vagy a természettudományos dolgok felé, akkor legyen egy ötéves valami, amit el lehet indítani, aki erre hajlandó, aki ezt szeretné. Mert az, hogy esik egyik pályázatból a másik pályázatba, az mindig egy olyan bizonytalansági faktor, amit soha nem lehet végigvinni. Ha most megnézzük, picit másfelé is gondolkodunk, vagy megnézzük, hogy hogyan működik ez Nyugat-Európában... ott eleve tízéves programokat írnak, nem csinálnak ilyen rövid 1-2 éves valamiket, mert pénzkidobás kvázi. Hanem azt mondják, hogy legyen egy tízéves fejlesztés, amiben vannak kétféle nagyon szigorú elszámolási etapok és egyebek, ahol ha valaki nem teljesít, akkor beavatkoznak, ez teljesen rendben is lenne. De az, hogy egy folyamatot végig lássunk, hogy mi történik akkor, ha ezt a fejlesztést elindítjuk, hova érkezünk meg, azt nem lehet másfél év alatt, [nem lehet] az eredményeket kimutatni. Én azt látom ebben, hogy mint az összes TÁMOP-ban, estünk egyikből a másikba, képeztünk egyikből a másikba, de hogy annak milyen hozadéka van, hogy az hol hasznosult, hogy hasznosult-e egyáltalán, arra semmilyen rálátásunk nincsen. Nem biztos, hogy mondjuk, épp azt szeretnénk csinálni, de el lehetne indulni, tudva pontosan, hogy akkor tíz évig erre van finanszírozás. Erre meg lehet nyerni kollégát, erre lehet képezni, mert ez megéri erre az időre. Ha én azt mondom neki, hogy csináljál sakkot most másfél évig, erre azt fogja mondani, hogy hmm... Nem tud elindulni ez a dolog, nem tudjuk végigélni azt, hogy menetel fölfele. A tapasztalatokat hogy tudjuk visszaépíteni? Mert ez lenne a lényeg, hogy eltelik két év, ott megállunk, ott van egy kontrollíng rész, nézzük meg hol haladtunk, hol buktunk el, mit lehet változtatni, hogy lehet építkezni, hogy épül be egyáltalán a tananyagba, hogy építjük be a tantervünkbe, hogy építjük be a délutániba, a mindennapos iskolába, nem tudom, tehát valahova, hogy hogy kerül ez az egész be a folyamatba és nem egy ilyen öncélú valami, tehetséget fejlesztünk.”* (pedagógiai intézet)

Mások a tanulók szempontjaira is felhívták a figyelmünket az évenkénti vagy rövid távú projektek finanszírozásával összefüggésben: *„Annál rosszabbat nem tudok elképzelni, mintha azt mondom, hogy beindítok egy szakköri munkát, mert ebben az évben van pályázatunk, kiválasztom a tehetséges gyerekeket, és jövőre azt mondom, hogy hát akkor most menjetek haza gyerekek és rajzoljatok egy törött ceruzaheggyel, mert idén nincs festék, mert nem nyertünk a pályázaton. Mert a pályázat szép és jó dolog, egészen addig, amíg meg nem bizonyosodok arról, hogy jó helyre kerül a pénz. És onnantól kezdve viszont a tehetséggondozásban kifejezetten azt gondolom, hogy arra van szükség, hogy akkor a jó gyakorlatokat bebetonozzuk, monitorozzuk, nyilván ne kényelmesedjen el senki, ne legyen ez egy örök bérlet, de egy kiszámítható, de legalább az adott intézményre jellemző nevelési cikluson keresztül biztosított támogatás legyen. Tehát akkor tudja igazán elkötelezni magát pedagógus is, meg a résztvevő gyerek is egy munkába, ha azt tudja, hogy ez egy biztos tevékenység.”* (pedagógiai intézet)

Az igények feltérképezése mellett azt is fontos látni, hogy nem minden intézmény szeretne élni pályázati források felhasználásával, hanem hosszú távon fenntartható, külső tényezőktől nem függő rendszer kialakítására törekszik: „*A távlati tervem nekem személy szerint az, és erről beszéltem már a tehetségkoordinátorral, és ő is így gondolja, hogy kialakuljon, tehát, hogy a pályázati rendszert idővel el tudjuk hagyni, és ne eseti döntések szülessenek, hanem kialakuljon egy olyan támogatott versenystruktúra, mint amilyen az országosban is van, tehát a legminőségibb, leghasznosabb, a valóban jól beváló, nagy tradícióval rendelkező versenyek bizton számíthatnak arra, hogy a rendszer őket fenntartja. És a különböző intézményekben a kollegák is tudják ezt előre tervezni, hogy ilyen típusú versenyek lesznek. Ez egy hosszú folyamat, ezt nyilván nem lehet hatalmi szóval eldönteni, hanem ki kell alakulnia, nagyon figyelni kell arra, hogy valóban a minőséget találjuk meg és támogassuk, de a terv az, hogy legalább műveltségterületenként egy olyan versenyünk legyen, amelyik valamilyen sajátosságot hordoz. Én nagyon igyekszem arra, hogy ne essünk abba a magyar betegségbe, hogy rárepülünk minden pályázatnak látszó tárgyra és félvélenként irányt váltunk annak megfelelően, hogy milyen pályázati kiírást látunk. Tehát én azt gondolom, hogy van egy vízióink arról, hogy mi a mi felhívásunk ebben a történetben pedagógiai intézetként, és ehhez keresünk forrásokat, ha találunk.*” (pedagógiai intézet)

Összegzés

Kutatásunk, melyet a rendelkezésünkre álló oktatási és egyéb adatbázisokra alapozva, valamint empirikus adatfelvétel alapján készítettünk, arra mutat rá, hogy a pedagógiai szakszolgálatok jogszabályi előírásban megjelenő, a tehetséggondozással kapcsolatos feladatai a terepen még nem valósulnak meg maradéktalanul. Ennek oka a szakember- és kapacitáshiány, valamint a feladatra való felkészülés időigénye, hiszen nem egy esetben a tevékenység előzmény nélküli az adott intézmény életében. E tekintetben területi jellegzetesség nem bontakozott ki, hiszen ritka az a szakszolgálati intézmény vagy tagintézmény, ahol főállásban vagy félállásban dolgozik tehetséggondozással foglalkozó munkatárs. A tehetség-területen – kinevezéssel vagy anélkül – dolgozó szakemberek fontos feladata az információk megszerzése, a területen tevékenykedő különféle intézmények megismerése, kapcsolatrendszer kialakítása, az együttműködés feltételeinek kialakítása. Ugyanakkor a feladat hozzárendelése a szakszolgálatokhoz indokolt, hiszen itt érhető el az a szakemberbázis, amely a tehetségek komplex ellátásának megvalósítását biztosítani tudja – a gyakorlati problémát éppen a kapacitáshiány okozza. Annál is inkább szükség lenne e tevékenységre, mert sokan úgy látják a kutatás során megkérdezettek közül (nemcsak a pedagógiai szakszolgálatok, hanem más szereplők is), hogy a tehetséggondozásban sikeres iskolák a tapasztalatok szerint legtöbbször versengők, azaz óvják és igyekeznek megtartani maguknak az intézményben felhalmozódott tudást, akár pedagógusról, akár tanulóról van szó, így együttműködésük a gyakorlatban kevésbé (vagy egyáltalán nem) valósul meg. Bár az online kérdőív válaszai nem tekinthetők reprezentatívnak statisztikai értelemben, kutatásunk jól mutatja azokat a jelenségeket, nehézségeket, melyek e területet jellemzik a tehetséggondozás terén. Kvalitatív és kvantitatív eszközökkel gyűjtött adataink azt mutatják, hogy egy reprezentatív felmérés is hasonló eredményeket adna. A szakemberek tehetségről alkotott képe, bár eltérések megfigyelhetők, de jellemzően hasonló, tükrözik a XXI. században nemzetközileg terjedő, a tehetség fogalmát kiszélesítő felfogást (Páskuné, 2014). A végzett tevékenységek között, vagyis a tehetséges tanulók, gyermekek ellátása terén ugyanakkor a települési lejtő mentén jellegzetes sajátosságok figyelhetők meg. A legjobb ellátást a fővárosi és a megyeszékhelyeken élő gyermekek, tanulók kapják (bár a fővárosban kerületenként is nagyok lehetnek a különbségek),

míg a kisebb településeken működő tagintézmények lehetőségei szűkösebbek. Településtípustól függetlenül a (tag)intézmények számára a legnagyobb gondot az anyagi, tárgyi és személyi feltételek megteremtése okozza, ami alapvető gátja a tehetséggondozásnak. A bevonható források terén elsősorban a fenntartóra és a pályázati forrásokra számítanak a (tag)intézmények, területi különbség nem mutatkozik a kérdésben.

A nehézségek egy részének ellensúlyozását jelentheti az a kívülről érkező tudásmegosztás, amelyet a pedagógiai szakszolgálatok, POK-ok vagy más pedagógiai szolgáltatók tudnak nyújtani, akár a pedagógusok számára biztosított, többek közt szemléletformáló képzések, továbbképzések formájában, akár a gyermekeknek, tanulóknak nyújtott fejlesztési lehetőségek, átjárhatóbb határú csoportok kialakításának formájában. A tehetségek felismerésében, azonosításában függetlenül tudja a koordinációs feladatokat ellátni a szakszolgálat, vagyis abban tud segíteni, hogy adott gyermeknek, fiatalnak milyen irányban érdemes orientálódnia. E tekintetben – bár kutatásunk a 6–18 éves korosztály ellátására korlátozódott – szerepe van a kisebb gyermekekkel való munkának is. Az óvodás korosztály bevonása lehetővé tehetné komplex műhelyek kialakítását, az iskolaérettségi szűrések pedig segítséget adhatnának a gyermek számára megfelelő iskola megtalálásához is. Több interjúban fogalmazódott meg az a gondolat, hogy egy jól működő tehetséggondozó rendszer kiépítéséhez alapvető fontosságú a minőségi oktatási rendszer kialakítása, amelyben a tanítási-tanulási folyamat során a gyermekek, tanulók érdeklődése, kíváncsisága (illetve a felfedezésre való ösztönzés) nagy hangsúlyt kap. Emellett szükséges az intézményi hálózat igényeknek megfelelő, területi bővítése, elérhetővé tétele, valamint a jogi szabályozók átgondolása és végigvezetése a szektoron belüli, intézményközi együttműködések ösztönzésére, valamint a kiemelkedően tehetséges gyermekek, tanulók speciális csoportjaira vonatkozóan.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Tamás Márta (2013): Szakmai kompetencia-megosztás a tehetséggondozásban. A tehetségkoordinátor feladatai, in: H. Nagy Anna szerk.: Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2013. (pp 9–16.)
- Herskovits Mária – Dávid Imre (2013): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata, in: H. Nagy Anna szerk.: Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2013. (pp 25–34.)
- Dávid Imre (2013a): A nevelési tanácsadók javasolt feladatai a tehetséggondozásban, in: H. Nagy Anna szerk.: Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2013. (pp 77–78.)
- Dávid Imre (2013b): A megvalósítással kapcsolatos javaslatok, in: H. Nagy Anna szerk.: Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2013. (pp 79–80.)
- Morvay Zsuzsanna (2015): A pedagógiai-szakmai szolgáltatások intézményrendszerének fejlesztése – javaslatok a döntéshozók számára 2014–2015, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, (p 65)
- Izsóné Szecsődi Ildikó – Hujber Tamásné (2015): A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakaszolati protokollja, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest, (p 105)
- Páskuné Kiss Judit (2014): A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés determinánsai – az érem két oldala, in: Knausz Imre – Lubinszki Mária – Sarka Ferenc (szerk): Tehetség: előnyök és hátrányok metszéspontján – A Nemzeti Tehetség Program és a tehetségsegítés esélyei Északkelet Magyarországon, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete, (pp 81–94.)

VONATKOZÓ JOGSZABÁLYOK

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 20/2012. (VIII. 31) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és névhasználatáról
- 48/2012. (XII. 12) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről
- 121/2013. (IV. 26) Kormányrendelet az Oktatási Hivatalról

FÜGGELÉK

1. számú táblázat: Pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók intézményi adatai feladatellátási hely és fenntartó szerint, 2015. októberi állapot szerint

	Állami intézmény-fenntartó központi hivatal	Állami felső-oktatási intézmény	Alapítvány	Egyesület	Egyházi jogi személy	Egyéb	Összesen	Százalék
Budapest	49	7	2	4	3	5	70	17,5%
Baranya	12	0	0	0	0	1	13	3,2%
Bács-Kiskun	27	1	0	0	0	0	28	7,0%
Békés	20	0	1	0	0	1	22	5,5%
Borsod-Abaúj-Zemplén	20	1	0	0	0	0	21	5,2%
Csongrád	10	1	0	2	0	0	13	3,2%
Fejér	13	1	0	0	0	2	16	4,0%
Győr-Moson-Sopron	14	0	0	0	0	0	14	3,5%
Hajdú-Bihar	16	1	1	0	0	0	18	4,5%
Heves	21	0	0	0	2	0	23	5,7%
Jász-Nagykun-Szolnok	13	0	0	0	0	0	13	3,2%
Komárom-Esztergom	11	0	0	0	0	0	11	2,7%
Nógrád	7	0	0	0	0	0	7	1,7%
Pest	41	2	1	0	0	1	45	11,2%
Somogy	16	0	1	0	0	0	17	4,2%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	19	0	5	0	0	2	26	6,5%
Tolna	6	0	0	0	0	2	8	2,0%
Vas	12	0	0	0	1	0	13	3,2%
Veszprém	12	0	0	0	0	0	12	3,0%
Zala	11	0	0	0	0	0	11	2,7%
Összesen	350	14	11	6	6	14	401	100,0%

Fenntartó- és intézménycímlista statisztika adatokkal
 Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs, STAT-2015 – 2016.02.19
 Hivatkozási szám: KIRADATSZOLG-02527

2. számú táblázat: NTP-nyertes pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók megyénkénti megoszlása (2011–2015)

Megye	Pályázatot nyert pedagógus szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók		
	Száma	Megyéenkénti megoszlása (%)	Nyertes pályázatainak száma
Budapest	8	28,6	39
Baranya	1	3,6	1
Bács-Kiskun	0	0,0	0
Békés	1	3,6	1
Borsod-Abaúj-Zemplén	2	7,1	4
Csongrád	1	3,6	1
Fejér	0	0,0	0
Győr-Moson-Sopron	0	0,0	0
Hajdú-Bihar	2	7,1	22
Heves	3	10,7	7
Jász-Nagykun-Szolnok	2	7,1	7
Komárom-Esztergom	1	3,6	1
Nógrád	1	3,6	2
Pest	0	0,0	0
Somogy	3	10,7	10
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	7,1	5
Tolna	1	3,6	2
Vas	0	0,0	0
Veszprém	0	0,0	0
Zala	0	0	0
Összesen	28	100,0	102

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás.

3. számú táblázat: NTP-nyertes pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók megyénkénti és fenntartó szerinti megoszlása (2011–2015)

Megye	Fenntartó típusa	Pályázatot nyert pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók száma	Elyert pályázat száma	Elyert pályázatok átlaga
Budapest	Egyéb	1	1	1,0
	Állami/önkormányzati	5	16	3,2
	Egyházi	1	21	21,0
	Egyesület	1	1	1,0
	Összesen	8	39	4,9
Baranya	Egyházi	1	1	1,0
Bács-Kiskun	Egyházi	1	1	1,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	Állami/önkormányzati	2	4	2,0
Csongrád	Állami/önkormányzati	1	1	1,0
Hajdú-Bihar	Állami/önkormányzati	1	2	2,0
	Egyesület	1	20	20,0
	Összesen	2	22	11,0
Heves	Állami/önkormányzati	2	4	2,0
	Egyházi	1	3	3,0
	Összesen	3	7	2,3
Jász-Nagykun-Szolnok	Állami/önkormányzati	2	7	3,5
Komárom-Esztergom	Állami/önkormányzati	1	1	1,0
Nógrád	Állami/önkormányzati	1	2	2,0
Somogy	Állami/önkormányzati	2	9	4,5
	Állami felsőoktatási intézmény	1	1	1,0
	Összesen	3	10	3,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Állami/önkormányzati	2	5	2,5
Tolna	Állami/önkormányzati	1	2	2,0

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás.

4. számú táblázat: Az online kérdőívre válaszoló pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatók megyénkénti eloszlása, az intézmények és NTP-nyertesek megyénkénti arányával összevetve

Megye	Beérkezett kérdőívek száma	Válaszadók százalékos megoszlás	Intézmények százalékos megoszlása (összesen)	Nyertes pályázók százalékos megoszlása
Budapest	8	11,9	16,2	28,6
Baranya	5	7,5	3,2	3,6
Bács-Kiskun	6	9,0	7,0	0,0
Békés	4	6,0	5,7	3,6
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	0	5,7	7,1
Csongrád	2	3,0	3,5	3,6
Fejér	9	13,4	4,0	0,0
Győr-Moson-Sopron	3	4,5	3,5	0,0
Hajdú-Hihar	2	3,0	4,9	7,1
Heves	1	1,5	5,7	10,7
Jász-Nagykun-Szolnok	2	3,0	3,2	7,1
Komárom-Esztergom	2	3,0	3,0	3,6
Nógrád	3	4,5	1,9	3,6
Pest	4	6,0	11,3	0,0
Somogy	1	1,5	4,0	10,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5	7,5	5,7	7,1
Tolna	1	1,5	2,2	3,6
Vas	6	9,0	3,5	0,0
Veszprém	0	0	3,0	0,0
Zala	3	4,5	3,0	0,0
Összesen	67	100,0	100,0	100,0

Tehetséggondozás a nonprofit és a forprofit szervezetekben

BODÓ MÁRTON – FÖLDEVÁRI MÓNIKA

Bevezetés

Az oktatási környezet világszerte átalakuláson megy keresztül. A tudás átadásának letéteményese mára már nem kizárólag az iskola világa. A tehetséggondozás terén különösen nagy jelentősége van az iskolán kívüli oktatásnak, amit Magyarországon „második iskolának” vagy árnyékkutatásnak is neveznek, mert teret adnak az egyéni érdeklődésre építő, tanterven túlmutató fejlődéshez mind a tudásszint, mind a hatékony tanulási és gyakorlási stratégiák, készségek fejlesztése tekintetében.

Az iskolán kívüli nevelés-oktatás jelentős része ma a forprofit szektorhoz köthető, de nonprofit szervezetek, önkormányzati és állami intézmények is részesei (Pásku–Münnich, 2000). A civil szervezetek és a piaci szereplők számtalan módon tudják a tehetséggondozás folyamatát akár az iskolákkal való együttműködésekkel, akár intézményeken kívüli működési formákkal támogatni. Ebben jelentős szerepük van hazai viszonylatban az országos hatáskörű civil szervezeteknek (pl. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége), és olyan szervezeteknek, amelyek a különféle tudományok, művészeti ágak képviselőit fogják össze országos szinten, de megfigyelhető az is, hogy helyi kezdeményezések segítik a tehetséges fiatalok azonosítását és tehetségük kibontakozásának támogatását különféle eszközökkel, módszerekkel.

A tehetséggondozás terén működő profitorientált szervezetek jó része kifejezetten a tehetséggondozás egy-egy területének támogatására jött létre, hiszen számukra a versenyképesség biztosítását jelenti az, ha megfelelő felkészültségű, kimagasló tudású szakemberekkel dolgozhatnak együtt. Így a különféle iparágak nemcsak megrendelőként, hanem az oktatási ágazat támogatóiként is kihagyhatatlan szereplővé váltak. Az *„IT cégek oktatási ágazattal kapcsolatos aktivitása elérte azt a szintet, ahol ezek a cégek már jelentős hatást gyakorolnak az oktatás fejlődé-*

sére, és ez a hatás – elsősorban a korábban említett digitalizálódás nyomán – a jövőben várhatóan még jobban erősödni fog. Ez többek között azzal jár, hogy felértékelődik a rendszeres kommunikáció súlya az oktatásért felelős kormányzati szereplők és az oktatásipari szereplők között” – írja Halász Gábor egy tanulásiipari csúcstalálkozóról (Halász, 2016:10).

Ma már nem kell magyarázni, hogy tehetséggondozó programokra szükség van, és nem lehet egyenlő eséllyel indulni az öngondoskodás tekintetében az ország különböző adottságú területein, vagy a különböző lehetőségekkel bíró családok körében sem. Mindebből következik, hogy az államnak kiegyenlítő szerepe van abban, hogy el lehessen érni a különböző tehetséggondozó szolgáltatásokat a gyermekeknek, tanulóknak, illetve lehetősége legyen a különböző szervezeteknek programok szervezésére és felkészült szakemberek alkalmazására. E tekintetben nagyon fontos szerepet tölt be a Nemzeti Tehetség Program (továbbiakban: NTP) és az abban részt vevő szervezetek.

A tehetséggondozás feladata lehet a kiemelkedő tehetségek támogatása, de emellett nagyon fontos az is, hogy minden diák számára lehetőséget biztosítsanak arra, hogy kipróbálhassák magukat különféle területeken, és kiderülhessen, hogy milyen irányban érdemes továbbfejleszteni ismereteiket. Az iskola azonban a diákok sokféle szabadidős, gazdagító és tehetséggondozó igényének nem tud minden esetben eleget tenni (lásd erről Szemerszki Marianna és Sági Matild írását). Az NTP ennek a kettős szerepnek igyekszik egyszerre megfelelni azáltal, hogy forrást biztosít a nonprofit és forprofit szervezetek projektjeihez.

Tanulmányunkban a Nemzeti Tehetség Programban (NTP) nyertes szervezetekben zajló tehetséggondozási tevékenységet, valamint az azt megalapozó, tehetséggondozással kapcsolatos nézeteket és ezen szervezetek pályázati aktivitását vizsgáljuk, kiemelt figyelmet fordítva a tehetséggondozás tevékenységét nehezítő tényezőkre. Kutatási eredményeink fontos részét képezik a szervezetek pályázatokkal (ezen belül az NTP pályázatokkal) kapcsolatos tapasztalatai, a jövőbeli pályázatokra vonatkozó igényei, javaslatai.

NTP-nyertes civil szervezetek

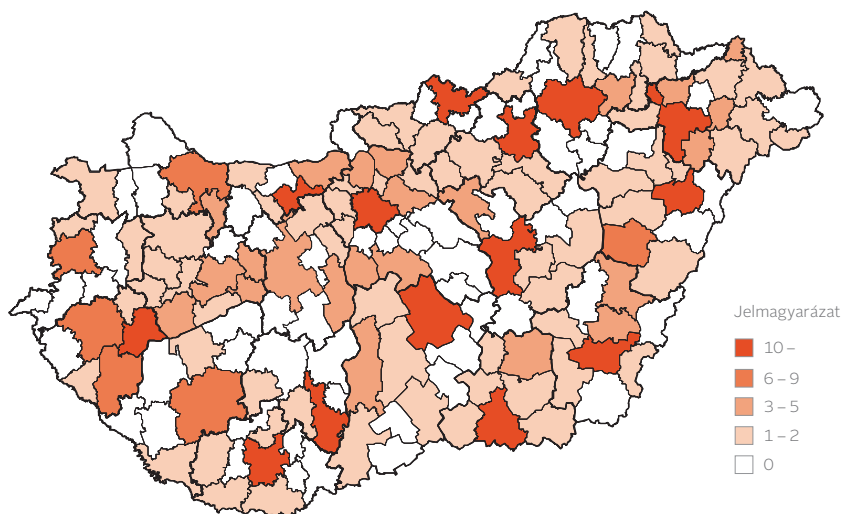
A pályázati kiírások egy része kifejezetten az iskolák világára szabott, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a témák nagy része a civil vagy profitorientált szervezetek részére is biztosít pályázati lehetőséget. Bár a nyertesek száma témától függően igen változatos, nem ritka, hogy néhány területen kifejezetten nagy aktivitást mutatnak az általunk vizsgált, nem iskolákhoz köthető szervezetek. Ilyen terület például a versenyek szervezése és lebonyolítása, a fogyatékosok, romák, hátrányos helyzetűek tehetséggondozásának támogatása különféle eszközökkel.

A vizsgált szervezetek között található alapítványok, egyesületek (az iskolák alapítványait, egyesületeit igyekeztünk kiszűrni, és az iskoláknak nyújtott támogatások között kezelni), nonprofit és forprofit vállalkozások, tehetségsegítő tanácsok. A szervezetek tevékenységei igen sokfélék, de két alapvető típust azért kiemelhetünk: vannak közöttük kifejezetten egy-egy speciális tehetségterület (pl. sport, zene, hagyományörzés) fejlesztésére létrejött, vagy kifejezetten esélyegyenlőséget szolgáló, speciális helyzetben lévő gyermekek (kiemelten tehetségesek, hátrányos helyzetűek, romák, fogyatékkal élők) támogatását megcélzó civil szervezetek vagy vállalkozások. Az NTP-nyertes szervezetek kategóriájában túlnyomó többségben civil szervezeteket találunk, vagyis részben olyan társadalmi szervezeteket, amelyek önálló jogi személynek minősülnek, nem állami fenntartásúak, és a civil jogszabályoknak megfelelően működnek, de nem iskolafenntartó szerepkörben veszik ki részüket a tehetséggondozásból (ezeket az iskolai tehetséggondozás tevékenységénél vizsgáljuk, hasonlóan az iskolákhoz kapcsolódó diáksportkörökhöz, lásd erről részletesebben Szemerszki Marianna és Sági Matild írásait).

Az NTP-nyertesek egy sajátos csoportját képezik a tehetségsegítő tanácsok is, amelyek kifejezetten a tehetséggondozás támogatására létrejött szerveződések. Helyi vagy térségi szinten fejthetik ki tevékenységüket, ugyanakkor számos olyan szervezet is létrejött, amely valamilyen célcsoport segítségének feladatát tűzte ki célul, országos szinten látva el e feladatot.

2011 és 2015 között összesen 626 szervezet nyert pályázatot a Nemzeti Tehetség Program általunk vizsgált pályázatain. A nyertes szervezetek területi koncentrációja igen jelentős, a nyertesek csaknem harmadrésze, vagyis összesen 186 szervezet budapesti székhelyű (lásd a *Függelék 1. és 2. táblázatát*). A legtöbb nyertes szervezetet ezt követően Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (44 nyertes szervezet, az összes nyertes szervezet 7%-a), Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád és Hajdú-Bihar megyék (egyenként 34 szervezet, az összes szervezet 5,4%-a) tudhatja magáénak. A legkevesebb pályázatot nyert szervezet Vas (8 szervezet, az összes nyertes szervezet 1,3%-a), Fejér (10 szervezet, 1,6%) és Somogy (12 szervezet, 1,9%) megyében volt.

1. ábra: A nyertes szervezetek száma járásonként (2011–2015)



Forrás: A Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

A nyertes szervezetek 27%-a alapítvány, 52%-a egyesület és 4%-a valamilyen vállalkozás, a tehetségsegítő tanácsok az összes nyertes szervezet 8%-át teszik ki. A fennmaradó 9% egyéb szervezet (pl. egyházi vagy önkormányzati szervezetek).

A szervezetek körülbelül kétharmada (65%-a) csupán egy pályázaton nyert, míg két pályázaton nyert a szervezetek közel egyötöde (18%), és három vagy négy pályázaton további egytizede (10%). Az öt vagy annál több pályázaton nyert szervezetek aránya pedig meglehetősen alacsony, összesen 6%-os.

Ha a nyertes pályázatok területi megoszlását vizsgáljuk, megfigyelhető, hogy a területi koncentráció még jelentősebb, mint a nyertes szervezetek esetében (*Függelék 3. és 4. táblázat*). A nyertes pályázatok több mint egyharmadát (35%-át) budapesti szervezetek nyerték, vagyis a fővárosban gyakrabban találunk többszörös nyerteseket, mint vidéken. Ugyanakkor szervezettípusok szerint nincs különbség a szervezetek és nyertes pályázatok megoszlásában, vagyis nem mondható, hogy bizonyos típusú szervezetekre a nyertes pályázatok nagyobb aránya lenne jellemző.

A válaszadó szervezetek jellemzői

Online felmérésünk keretében (a kutatás részletes bemutatását tartalmazza Kállai Gabriella írása) megkerestük az összes, Nemzeti Tehetség Program által támogatott szervezetet. A kérdőívet azonban, többszöri megkeresésünk ellenére is mindössze 181 szervezet – a teljes sokaság 29%-a – küldte vissza. Hat esetben nem sikerült azonosítani a kitöltő szervezetet, válaszaikat – tekintettel arra, hogy megválaszták a teljes kérdéssort – felhasználjuk az elemzésben, néhány alapinformációt azonban nem tudunk megadni róluk.

Szervezettípusok szerinti megoszlás

A válaszadókra vonatkozó alapadatok a következők: az egyesület és az alapítvány a két leginkább meghatározó szervezettípus. A 175 besorolható kitöltő több mint a fele (52%) valamilyen egyesülethez tartozik (92 egyesületből 20 sportegyesület), és több mint negyedük (28%) alapítvány. A válaszadók kisebb csoportja valamilyen vállalkozáshoz tartozik (4%), és a támogatott tehetségsegítő tanácsok közül összesen 5 válaszolt, a teljes minta 3%-át alkotva. Az egyéb kategóriába sorolt (pl. önkormányzati, egyházi) szervezetek aránya a válaszadó szervezetek között 13% (lásd a *Függelék 5. táblázata*).

Látható, hogy a válaszadók szervezettípusok szerinti megoszlása nem tér el markánsan a 2011-2015 közt nyertes szervezetek megoszlásától, bár némileg magasabb arányban képviseltetik magukat az egyéb kategóriába sorolható szervezetek, és alacsonyabb arányban a tehetségsegítő tanácsok.

Ami a vizsgált szervezetek tevékenységi köreit illeti, éppen olyan sokszínű a paletta, mint általában az NTP-nyertes szervezetek esetében: megtalálhatók egy-egy adott tehetségterületre (pl. sportra, zenére, hagyományőrzésre) koncentrált civil szervezetek és vállalkozások éppúgy, mint a tehetséggondozás (és azon belül az esélyegyenlőség) fejlesztését zászlójukra tűző szervezetek.

A szervezetek terület szerinti megoszlása

A válaszoló szervezetek terület szerinti megoszlásáról megállapítható, hogy valamennyi megyéből érkeztek be válaszok. Emiatt, bár reprezentatívnak nem tekinthető az adatfelvétel, mégis országos képet ad az NTP-nyertes szervezetek tehetséggondozásról alkotott véleményéről és ezen a téren kifejtett tevékenységéről. A területi aktivitást a következők jellemzik: a legaktívabbak a budapesti civil szervezetek voltak (19%), majd Bács-Kiskun (8%), Zala (7%), Szabolcs-Szatmár-Bereg (7%), Borsod-Abaúj-Zemplén (6%) és Hajdú-Bihar megye (6%) következett. Ugyanakkor Vas, Somogy és Heves megyéből csak néhány kérdőívet töltöttek ki (ld. *Függelék 5. táblázat*).

A válaszadók és a nyertes szervezetek országos megoszlása között a fő eltérés, hogy Budapestről kevesebben, ugyanakkor néhány megyéből (főképp Bács-Kiskun, Zala és Győr-Moson-Sopron) nagyobb arányban töltöttek ki a kérdőívet.

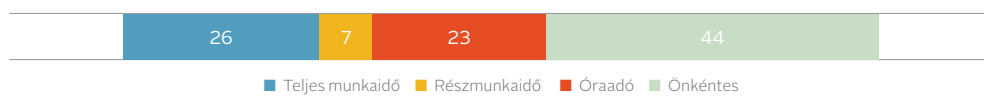
Adatbázisunk nagysága (N=181) nem teszi lehetővé az adatok területegységenkénti vagy szervezettípusok szerinti összehasonlító elemzését, így a továbbiakban egységesen vizsgáljuk a kérdőívre adott válaszokat. Ugyanakkor néhány esetben szervezeti típus vagy más jellemzők szerint mutatunk be fontosabb eltéréseket, jellemzőket.

A szervezetek humán erőforrása

A válaszadó szervezetek összesen 2 803 főt foglalkoztatnak. Közülük a legnagyobbak 100 fős létszámmal dolgoznak, de a leggyakoribb az 5 fő körüli létszám. 20 főnél több munkatársat csak a szervezetek egyötöde foglalkoztat, a magasabb létszámot foglalkoztató szervezetek pedig a nonprofit szférából, elsősorban a nagyobb alapítványok és egyesületek köréből kerülnek ki (a legalább hetven főt foglalkoztató 10 legnagyobb szervezet közt 3 alapítvány, 5 egyesület, 1 tehetőségsegítő tanács és 1 egyéb kategóriába sorolható szervezet, egy múzeum volt). A foglalkoztatottak átlagos száma 16 fő.

A munkatársak közel fele (43%) önkéntesként dolgozik a válaszadó szervezeteknél. Megfigyelhető, hogy a foglalkoztatottaknak csak negyede dolgozik teljes munkaidőben, negyede óradóként, és további 7% részmunkaidőben (lásd 2. ábra). Megállapíthatjuk tehát, hogy e szervezetek jelentős mértékben támaszkodnak az önkéntes munkára.

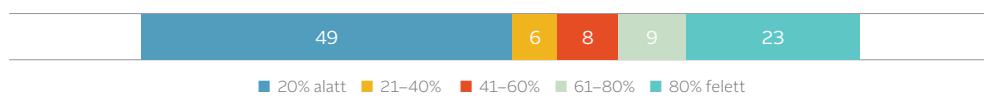
2. ábra: A szervezeteknél foglalkoztatottak megoszlása a munkakör típusa szerint (N=174)



A feltett kérdés: „Összesen hány szakember dolgozik az Ön szervezetében?”

A szervezetek közel negyedében a foglalkoztatottak több mint 80%-a foglalkozik tehetséggondozással is, ezek a szervezetek azok, ahol a tehetséggondozásnak kiemelkedő szerep jut (lásd 3. ábra). Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy a szervezetek mintegy felében a munkatársaknak kevesebb mint egyötöde foglalkozik többek közt tehetséggondozással, ami alapján azt feltételezzük, hogy a szervezetek ezen részének nem tartozik kifejezetten a legfőbb tevékenységi körébe ez a tevékenység.

3. ábra: A szervezetek megoszlása, a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek aránya szerint (N=174)



A feltett kérdés: „Az itt dolgozó szakemberek körülbelül hány %-a foglalkozik tehetséggondozással (is)?”

Ezzel összefüggésben, ha a szervezetek rendelkezésére álló humán erőforrás kifejezetten a tehetséggondozással kapcsolatos formális szakmai felkészültségét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy a szervezetek 30%-ában található akkreditált tehetséggondozó, tehetségfejlesztő tanfolyamot végzett, vagy épp végző személy, 22%-ában tehetségfejlesztés, tehetséggondozás szakvizsgával rendelkező, vagy azt épp megszerző személy, és 16%-ában dolgozik tehetségfejlesztő tanár (MA) végzettségű, vagy jelenleg ilyen képzést végző munkatárs. Ugyanakkor e területen sok az átfedés, amit az is mutat, hogy a válaszadók közel kétharmadánál (62%-ánál) nem dolgozik egyetlen felsorolt tehetséggondozási végzettséggel rendelkező szakember sem.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a válaszadó szervezetek jelentős részének tevékenységi köre nem kifejezetten a tehetséggondozásra terjed ki, és nagy részük ezzel összefüggésben tehetséggondozás területén képzett szakembereket nem alkalmazó, önkéntes munkára is nagyban építő szervezet.

Tehetségről, tehetséggondozásról való gondolkodás a vizsgált szervezetekben

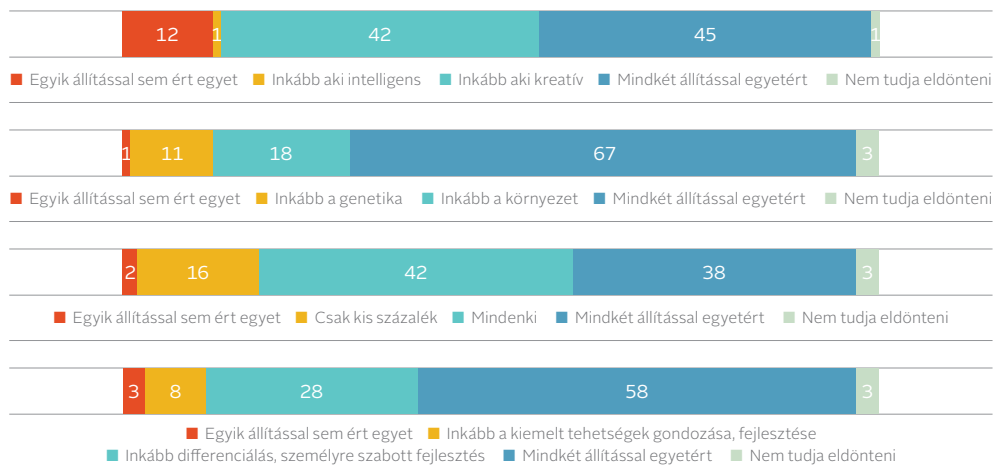
A vizsgált szervezetek körében egyértelműen jobban támogatott az a nézet, hogy mindenki lehet tehetséges, a tehetség elsősorban nem az intelligenciával, hanem inkább a kreativitással köthető össze, és a tehetséggondozás célja elsősorban az egyénre szabott fejlesztése. A válaszadók jóval kisebb arányban értettek egyet azzal az állítással, hogy csak a népesség néhány százaléka tekinthető tehetségesnek, a tehetséggondozás célja pedig kifejezetten az ő fejlesztésük. Megjegyezzük azonban, hogy ez utóbbi állításoknak a támogatottsága is jelentős, ami arra utal, hogy a két szemlélet egymás mellett, párhuzamosan, sőt, egymást kiegészítve is érvényesül: a szervezetek egy része igyekszik mind a két iránynak megfelelni, vagyis a tevékenységük iránt érdeklődők széles körének egyénre szabott fejlesztést biztosítani, ugyanakkor a kimagasló tehetségeknek is megfelelő támogatást nyújtani.

„Szerintem minden gyerek tehetséges. És pontosan azért vagyunk itt ennyien, hogy megtaláljuk benne azt a picit szikrát, amire ő vonzódik, amit fejleszteni lehet benne (...) Mindegyik tehetséges. Csak tudja, itt nem igaz a dal, hogy »aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére«, itt pontosan az kell, hogy te ugorj ki ebben, te meg abban (...) Mert hát amit én javítandónak látok, az az, hogy az iskolarendszerünk olyan, hogy egyengyerekeket akar.” (tehetségsegítő tanács)

A kimagasló teljesítmények hátterét vizsgáló kutatási eredmények egyre inkább azt erősítik meg, hogy a többi tényezőhöz képest a veleszületett adottságok csekély szerepet játszanak (Pásku–Münnich, 2000). Az általunk vizsgált szervezetek képviselői mind a környezet, mind a genetikai tényezők szerepét fontosnak ítélték meg a tehetség kialakulásában, azonban a környezet szerepét jóval nagyobb arányban tartották alapvetően fontosnak, mint a genetikai tényezőket.

Az egyes tehetséggel kapcsolatos állításpárok támogatottságát együttesen is megvizsgáltuk, így világosabb képet alkothatunk arról, hogy a tehetségre, tehetséggondozásra vonatkozó vélemények mennyiben zárják ki vagy erősítik egymást (lásd 4. ábra). Eredményeink megerősítik, hogy a párba rendezett állítások nem egymás ellentétei. Különösen így van ez a tehetséget meghatározó tényezők esetében, hiszen a válaszadók kétharmada mind a biológiai tényezők, mind a környezeti tényezők szerepét alapvetőnek tartja a tehetség kialakulásában. A válaszadók 45%-a tehetségesnek tartja azokat is, akik intelligensek, és azokat is, akik kreatívak, és több mint felük (58%) tehetséggondozásként értelmezi a kiemelkedő tehetségek fejlesztését és a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztését egyaránt. Még az a két állítás, hogy „mindenki tehetséges, csak meg kell találni azt a területet, amiben jól teljesít”, illetve hogy „a népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek” sem zárja ki egymást, a válaszadók 38%-a mind a két állítással egyetértett. Értelmezhetjük ezt úgy, hogy ezek a válaszadók „igazán tehetségesnek” a kiemelkedő tehetséggel megáldott fiatalokat tekintik, miközben elfogadják azt is, hogy mindenkiben lehet valamiféle tehetség.

4. ábra: A tehetséggel kapcsolatos véleménypárok szerinti megoszlás (% , N=148)



A feltejt kérdés: „Mennyire ért egyet a tehetséggel kapcsolatos állításokkal?” „? ” egyetért –nem ért egyet

A tehetséggondozó tevékenység

A tehetséggondozó tevékenység célcsoportjai

A válaszadó szervezetek tehetséggondozó munkájuk során leggyakrabban az általános és középiskolás korosztállyal foglalkoznak: a szervezetek 77%-a említette az általános iskolás korosztályt, 78%-a a középiskolásokat. Ezen felül a szervezetek közel kétharmada foglalkozik felnőttekkel, és közel négytizede óvodásokkal (is) (lásd 1. táblázat).

A szervezetek 84%-ára jellemző, hogy nem egy, hanem több korosztállyal is foglalkozik. Mindamellet, hogy a különböző korosztályok szinte minden kombinációja előfordul, a leggyakoribb az, hogy egy szervezet minden korosztályt megcéloz (ez a szervezetek 29%-ára jellemző), a szervezetek 18%-a a felnőttekkel, középiskolásokkal és általános iskolásokkal foglalkozik, 13%-uk pedig csak általános és középiskolásokkal.

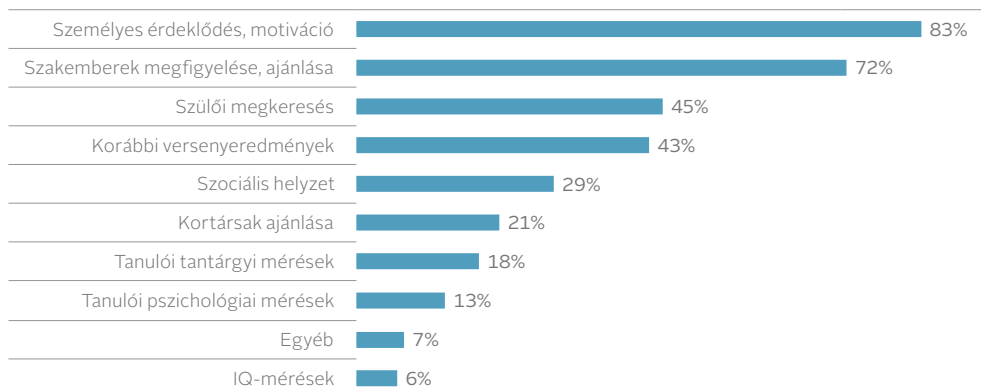
1. táblázat: A különböző korosztályokkal foglalkozó szervezetek száma (N=176) és válaszadónkon belüli aránya

Korosztály	Az adott korosztállyal foglalkozó szervezetek	
	száma	aránya (%)
Óvodás	69	39,2
Általános iskolás	136	77,3
Középiskolás	137	77,8
Felnőtt	110	62,5

A tehetségek kiválasztásának gyakorlata

A tehetséggondozással kapcsolatos nézetek és a tehetségek kiválasztásának alkalmazott gyakorlata megfelel egymásnak a válaszadó szervezeteknél. A legmeghatározóbb gyakorlat a tanulók személyes érdeklődése és motivációja, és ezt követi a pedagógusok vagy más szakemberek, valamint a szülők megfigyelése, ajánlása. Alapvetően ezeket a gyakorlatokat alkalmazza a szervezetek nagy része, míg a tehetségek felismerésének és kiválasztásának egyéb módszerei (pszichológiai mérések, intelligenciamérések, tantárgyi mérések, kortársak ajánlái stb.) közel sem ennyire általánosak (5. ábra).

5. ábra: A civil szervezetek gyakorlata a tehetségek felismerésére és kiválasztására (% , N=148)



A feltett kérdés: „Mi a gyakorlat az Önök szervezetében a tehetségek felismerésére és kiválasztására?”
(Több válasz adható!)

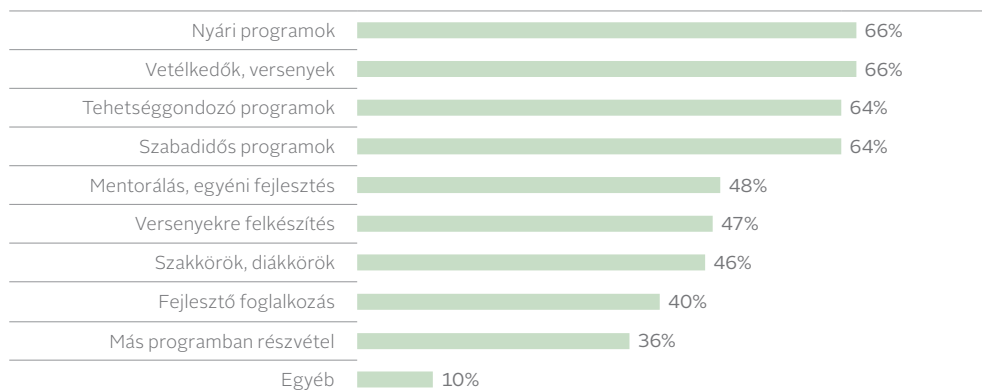
A tehetséggondozás tevékenységei és területei

A szervezetek tehetséggondozó tevékenysége elsősorban a vetélkedők, versenyek szervezésében, rendezésében, valamint a nyári programok, táborok, kurzusok szervezésében és lebonyolításában nyilvánul meg. Ugyancsak jelentős a speciális tehetséggondozó tevékenység, és a lazító jellegű, szabadidős, sport- és kulturális programok aránya (64%) (lásd 6. ábra). Ugyanakkor csak a válaszadó szervezetek fele foglalkozik egyéni fejlesztéssel vagy mentorálással, versenyekre felkészítéssel, és még kevesebben fejlesztő foglalkozások, vagy más programok biztosításával.

A tehetségterületeket vizsgálva megállapítható, hogy a szervezetek gyakorlatilag minden tehetségterületen dolgoznak (lásd 7. ábra), ugyanakkor az is elmondható, hogy a fő tevékenységi körük főképp a különféle készségek fejlesztésére, valamint a mozgásra vagy művészetekre koncentrálnak. Megfigyelhető, hogy a szervezetek kétharmada (65%) széles körű tevékenységet fejt ki, azaz több tehetségterületen is dolgozik, és mindössze egyharmaduk koncentrálnak egy-egy konkrét területre. Átlagosan három területet jelöltek meg a szervezetek. A leggyakoribb, a szervezetek körülbelül egyharmada (30–37%) által említett területek voltak a sport, rajz – fotó, képző- és iparművészet, tánc- és mozgásművészet, szociális, interperszonális terület és egyéb reál területek (például természettudomány, természetismeret, logika, sakk).

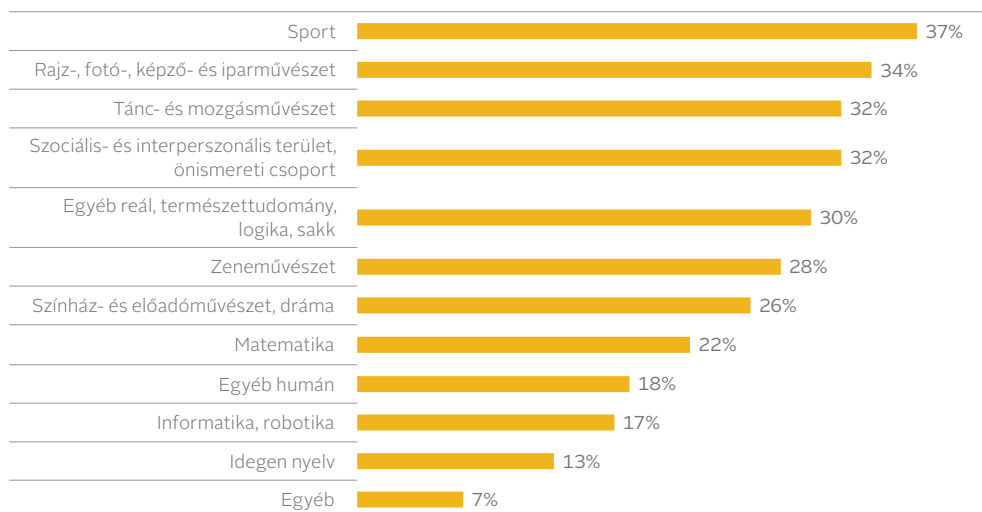
Ugyanakkor az idegennyelv, az informatika és robotika, vagy az egyéb humán területek a legritkább tehetséggondozási területek a válaszadó szervezeteknél.

6. ábra: Tehetség gondozás során alkalmazott tevékenységek a szervezeteknél (% , N=154)



A feltett kérdés: „Kérjük, jelölje meg a felsorolt tevékenységek közül azokat, melyeket az Önök szervezetében alkalmaznak a tehetség gondozás során!” (Többet is jelölhet!)

7. ábra: A tehetség gondozás területei a vizsgált szervezeteknél (% , N=152)



A feltett kérdés: „Milyen tehetség terület(ek)en folyik tehetség gondozás az alábbiak közül az Önök szervezeténél?” (Többet is jelölhet!)

Kutatásunk eredményei e téren összecsengenek egy másik kutatás eredményeivel (Bíró-Mándy, 2015). Ez a 2015-ös kutatás a tehetség gondozás iskolán kívüli kínálati oldalára fókuszált a következő négy kategóriát vizsgálva: sporttevékenység, tudományos, művészeti, egyéb készségeket fejlesztő foglalkozás. A kutatás 3 budapesti kerület, 3 megyeszékhely, 10 város és 9 község programkínálatát vizsgálta a tanórán kívüli foglalkozásaira, táboraira, tanfolyamaira vonatkozó tartalmait feldolgozva, az adott települések honlapjainak elemzésével, desk research-módszerrel. Minden településtípusnál a sport területén kínált tevékenységeket találták a legnagyobb számban, de szignifikáns különbség nem mutatkozott az ország különböző régiói között.

Kutatásunk lehetőséget adott arra is, hogy a válaszadók néhány mondatban leírják, mely területen kiemelkedő meglátásuk szerint szervezték. A válaszokban részben tehetség gondozási területeket, részben a tehetség gondozás során alkalmazott tevékenységeket neveztek meg.

A tehetség gondozás területei közül az egyéni válaszokban is kiemelkedőek voltak a sport- és a művészeti területek, azon belül is a mozgásművészet, színház/dráma, zene és alkotóművészet. A természettudományok, matematika, logika is gyakran került említésre. Több szervezet esetében megfigyelhető, hogy az interperszonális területre, a szociális kompetenciák és önismeret fejlesztésére koncentrálnak, gyakran különböző művészeti vagy tudományos területeken való közös munka (például együttzenélés) módszerét használva fel e célra.

A tehetség gondozási tevékenységeknek is széles körét említették a válaszadó szervezetek, mint olyan területeket, amelyekben szervezetüket kiemelkedőnek látják. Fontos példaként említhetjük a pedagógusképzésben, tehetség gondozó programok kidolgozásában való részvételt és a tehetség gondozás terén megvalósuló együttműködések, a tehetségek felismerésének, ki- választásának, egyéni fejlesztésének adott szervezetre jellemző gyakorlatát is.

Az alábbi néhány idézet megmutatja a szervezetek önreprezentációját:

„A mi szervezetünk célja, hogy programjainkkal és képzési központunkkal összekössük a különböző szintű oktatási intézményeket (óvoda, általános iskola, középiskola, egyetem) és az együttműködést szorgalmazzuk.” (egyesület)

„Többek között az esélyegyenlőség jegyében végez széles körű tehetség gondozást, fejlesztést, valamint tehetség kutatást (...) nemzeti jelentőségű intézményként és akkreditált kiváló tehetség pontként.” (alapítvány)

Az egyéni fejlesztés keretében megjelenik a pszichológiai elem, például a társas dimenziók területén való munka, de ugyancsak fontos a tanulók motivációjának fenntartása. Igyekeznek a szervezetek bemutatkozási lehetőségeket teremteni a fiataloknak (színházi) előadások és versenyek által, illetve néhány esetben a pályaválasztás segítése, támogatása is előfordul.

„Tehetség gondozó foglalkozásaink fókuszában a műszaki-informatikai területen különleges érdeklődést mutató gyermekek tehetség fejlesztése áll. Komplex szemléletű, kulturális és környezeti ismereteket, szemléletmódot is közvetítő, csapatmunkára készítető projektjeink az algoritmikus gondolkodás mellett a gyermekek komplex személyiség fejlesztését szolgálják.” (kft.)

„Elsődlegesen egyes művészeti területeken (tánc, zene) tud kiemelkedő eredményeket elérni egyesületünk. A szervezet más programjai általi kapcsolódások eredményeképpen számos nagy nyilvánosságot biztosító rendezvényen van módjuk megjeleneni (...), melyben az egyesület és más tehetség gondozó szervezetek, intézmények fiataljai kapnak lehetőséget eredményeik bemutatására. Így nem csak a tehetségek feltárása, azok fejlesztése terén érhetünk el eredményeket, de a motiváció fenntartása terén is.” (egyesület)

„A pályaválasztás támogatásában. Törekszünk különböző vizsgálatok során megállapítani, hogy milyen területen nyújthatja a legjobb teljesítményt a személy. Személyisége alapján milyen közösségekben tudja legjobban kibontakoztatni a tehetségét. Oktatjuk az egyes kézimunkákat (kézműves), amely során a pszichés területek is kezelhetők.” (egyesület)

A válaszadók kis része (6%-a) kifejezetten hátrányos helyzetű vagy fogyatékkal élő tanulók fejlesztésében, felzárkóztatásában tartotta kiemelkedőnek a szervezete tevékenységét.

„Mindenféle tehetség területéről érkező HHH-státuszú diákok számára biztosítunk egyéni tehetség gondozó szolgáltatásokat. Ösztöndíjjal, mentorral, egyéni fejlesztési terv kidolgozásával, műveltség- és tájékozottságnövelő gazdagító programokkal segítünk kiemelten a szegregátumban élő fiataloknak.” (alapítvány)

„... a kiscsoportos foglalkozások során fejlesztésre kerül az általános műveltség, a problémamegoldó gondolkodás és a szociális képességek, amely a halmozottan hátrányos helyzetű roma származású diákjaink esetében kiemelkedően fontos.” (egyesület)

Együttműködés más szervezetekkel

A válaszadók között alig volt olyan, amely a tehetséggondozás kapcsán elszigetelten tevékenykedne, azaz ne működne együtt más szervezetekkel és/vagy intézményekkel (lásd 2. táblázat). A leggyakoribb a helyi vagy térségi iskolákkal való együttműködés. Ez a szervezetek több mint háromnegyedére jellemző; egyéb helyi vagy térségi szervezetekkel való együttműködésről pedig a szervezetek mintegy fele számolt be (51%); az országos szervezetekkel a vizsgált szervezetek több mint 40%-a működik együtt. Az egyéb kategóriában, amelyet a szervezetek negyede megjelölt, főképp különböző civil szervezeteket (alapítványokat, egyesületeket), kulturális intézményeket, főiskolákat, egyetemeket, kutatóintézeteket és hozzájuk kötődő szervezeteket, illetve a forprofit szektorból vállalatokat neveztek meg.

2. táblázat: Más szervezetekkel és intézményekkel a tehetséggondozás terén együttműködő civil szervezetek aránya (% , N=152)

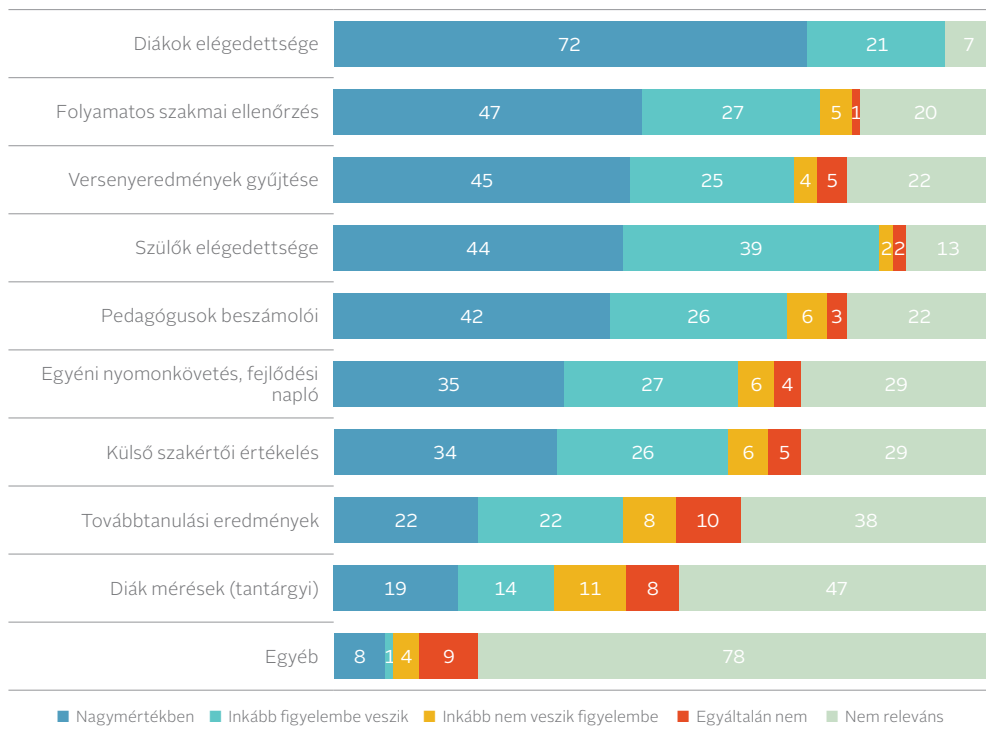
	Civil szervezetek (%)
Térségi iskolák	77,6
Pedagógiai szakszolgálat	15,8
Egyéb helyi vagy térségi szervezetek (óvoda, önkormányzat)	50,7
Országos szervezetek (pl. MATEHETSZ, Tehetségsegítő Tanács)	41,4
Egyéb	25,4
Nem működik együtt más szervezetekkel, intézményekkel	2,0

A tehetséggondozó tevékenység hatékonyságának, eredményességének megítélése

A tehetséggondozó tevékenység eredményességének megítéléséhez egyértelműen a diákok elégedettségét tartják a leginkább meghatározónak a válaszadók, s ezt a szervezetek több mint 90%-a veszi figyelembe valamilyen mértékben. Ezt követi a szülők elégedettsége, a folyamatos szakmai ellenőrzés, a versenyeredmények figyelemmel kísérése és a pedagógusok szóbeli és írásbeli beszámolóit, amelyet figyelembe vesznek a szervezetek az eredményesség megítélésénél (lásd 8. ábra).

A nagymértékben figyelembe vett tényezők között a diákok elégedettségét (72%) a folyamatos szakmai ellenőrzés (47%) és a versenyeredmények gyűjtése követik (45%). Mindez azt mutatja, hogy azon túl, hogy ezek a szervezetek kulcsfontosságúnak tartják a diákok elégedettségét, a szervezetek közel felében a teljesítmény is nagyon fontos szerephez jut.

8. ábra: A tehetséggondozás hatékonyságának, eredményességének megítélésében figyelembe vett tényezők
(%, N=144)



A feltett kérdés: „Mennyire veszik figyelembe a következő információkat a tehetséggondozó tevékenységük hatékonyságának és eredményességének megítélésénél?” (Soronként csak egy válasz adható!)

Problémák, nehézségek a tehetséggondozás terén

Bár mint bemutattuk, a kínálati paletta meglehetősen színes, a válaszadó szervezetek közel kétharmadával fordult elő, hogy egy-egy speciális területen tehetségesnek mutakozó gyermeknek nem tudott megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani. Annál is inkább fontos erre felhívni a figyelmet, mert a szervezetek egy kisebb részénél (22%) ez ismétlődő problémát jelent, amiből arra következtethetünk, hogy a területi hozzáférés tekintetében még sok a tennivaló.

Megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben figyelhető meg ez a probléma az egyes megyék esetében. Jász-Nagykun-Szolnok, Somogy, Fejér és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetén tapasztaltuk, hogy a válaszadó szervezetek adott megyére jellemző arányához képest nagyobb mértékben fordul elő, hogy többször nem tudnak megfelelő tehetséggondozási programot ajánlani. A problémát említők közel egyharmada (30%) ebből a négy megyéből kerül ki. Ez az eredmény csak jelzés értékű, mivel a válaszadói csoport nagysága nem engedi meg, hogy statisztikailag korrekt következtetéseket vonhassunk le a probléma területi megoszlására vonatkozóan. Ugyanakkor ez a jelzés szubjektív tapasztalatból származik, érdemes ténylegesen is megvizsgálni a rendelkezésre álló lehetőségeket (tehetségpontok, iskolai programkínálat, stb.).

Egy korábban említett kutatási eredmény szerint „Az ország keleti és nyugati része között nem találtunk jelentős eltérést az elérhető programok, illetve szabadidős tevékenységek számának mennyi-

ségében. A megyeszékhelyeken, illetve Budapesten egy diák könnyebben tud érdeklődésének, képességeinek és készségeinek megfelelő tehetségfejlesztő programot találni, mint kisebb városokban, vagy községekben.” (Bíró–Mándy, 2015:41.) Saját eredményeink szerint sem látható lényeges eltérés a keleti és nyugati területek között, viszont nem nyert megerősítést, hogy Budapesten könnyebben lehetne megfelelő tehetséggondozási programot találni, legalábbis ami a civil szervezetek tapasztalatait illeti. A problémát jelző civil szervezetek között a budapestiek aránya 20% volt, ami megfelel a budapesti szervezetek mintán belüli számarányának.

Kutatásunk nyitott kérdésekre adott válaszai szerint annak, hogy nem tudnak megfelelő tehetséggondozó programot ajánlani, a legfőbb oka az anyagi, tárgyi feltételek szűkössége, amelyek miatt a szervezetek nem tudják az igényeket kielégíteni, illetve nem tudnak ingyenes programokat kínálni az arra rászoruló tehetséges tanulóknak.

„Programot tudtunk ajánlani, de finanszírozást nem.” (egyesület)

„Az egyesületek díját nem tudják kifizetni a szülők.” (tehetségsegítő tanács)

„Nincsenek meg a megfelelő tárgyi és anyagi feltételek.” (tehetségpont)

„A tárgyi és személyi feltételek szűkössége miatt nem tudunk megfelelő intenzitású és sűrűségű programokat nyújtani.” (egyesület)

A másik alapvető problémát a regionális, helyi adottságok jelentik, amelynek következtében különösen a kistérségek lakói számára nem elérhetők a megfelelő programok, illetve a szervezetek sem mindig találnak megfelelő tehetséggondozásban jártas szakembert.

„Ma még egyetlen tehetségtérületen sincs teljes országos lefedettség, nagy különbségek vannak az egyes települések, kistérségek, régiók között.” (egyesület)

„Nincs kapcsolatunk ilyen területekre specializálódott szakemberekkel. Tehetséggondozás területén szakemberhiány van.” (alapítvány)

„Mert vagy nem volt a településen, vagy távol volt. Illetve ami volt, az silány minőségű, illetve elérhetetlen egy átlagos gyerek számára.” (egyesület)

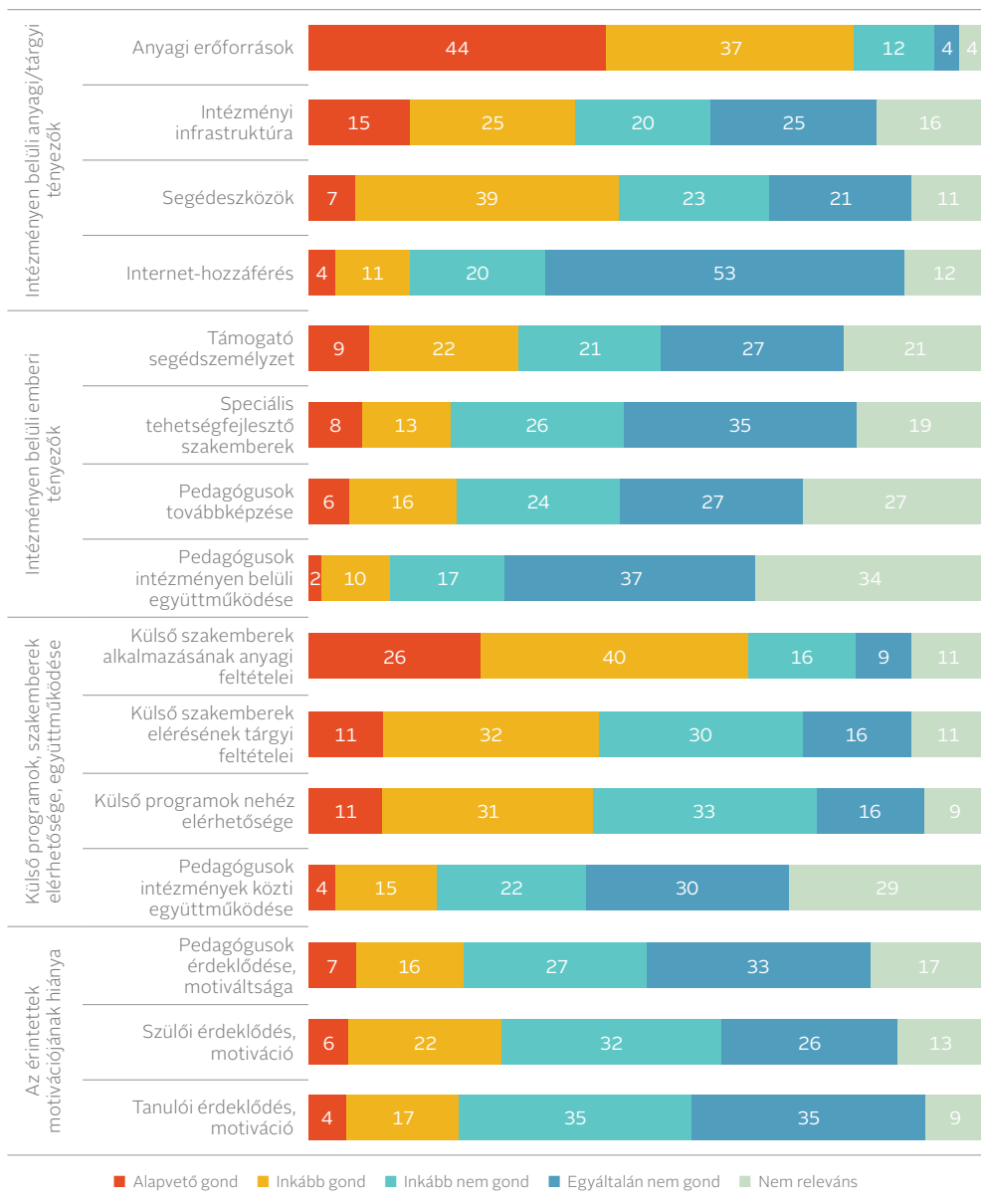
„Az elszigetelten élő tehetségeink nem jutnak hozzá a tehetséggondozó műhelyek szolgáltatásaihoz. Ennek oka nem az, hogy nincsenek pl. a járási központban ilyenek, hanem az, hogy ritka a tömegközlekedés (...), diákberlet nem váltható a tehetséggondozó központ és lakóhely között, így a bejutásuk a foglalkozásra attól függ, hogy a család éppen milyen anyagi körülmények között van.” (alapítvány)

Külön kell szólnunk néhány speciális helyzetű csoportról, mint a fogyatékkal élők vagy hátrányos helyzetűek, akiknél a tehetséggondozásba való bekapcsolódás bármilyen ok miatt nem mindig lehetséges. A válaszadók között talákoztunk olyan véleménnyel, mely szerint jelenleg gyakorlatilag nincs megfelelő ellátás azokra az esetekre, amikor a képességek szociális vagy más hátrányokkal párosulnak. Esetükben, még ha elérhető is ingyenes program, a keresleti oldal azokat nem feltétlenül veszi igénybe, igen nehéz tehát a méltányosság megvalósítása e területen. Ugyancsak hasonlóan problémás a kiemelkedő intelligenciájú, óvodás vagy kisiskolás korú gyermekek ellátása:

„A kiemelten magas kognitív képességekkel rendelkező 3–10 év közötti gyermekek számára gyakorlatilag nincs megfelelő szintű ellátás, ha pedig ezek a képességek valamilyen szociális hátránnyal párosulnak, akkor szinte reménytelen a tehetséges gyermek ellátása.” (alapítvány)

„A célcsoport – jellemzően hátrányos helyzetű, többségében roma származású gyermekek – szociokulturális hátrányaira vezethető vissza e probléma (...) a családok számára nem elérhetőek a nem ritkán havi több tízezer forintos költséggel működtetett tehetséggondozó programok. Más (...) esetekben a gyermekek és a fiatalok csak a megszokott és ismert környezetüktől merőben eltérő helyszíneken, körülmények között érhetik el a költségmentes programokat, ilyenkor gyakori, hogy akár szüleik, akár ők maguk döntenek azok »idegensége« vagy épp az eltérő kulturális környezet benyomásai okán úgy, hogy nem veszik azokat igénybe.” (egyesület)

9. ábra: A minőségi tehetségfejlesztő munkát akadályozó hiányosságok a vizsgált szervezeteknél (N=161)



A feltett kérdés: „Az Önök intézményében mekkora mértékben akadályozzák a minőségi tehetségfejlesztő munkát az alábbiak?” (Soronként csak egy válasz adható!)

Részletesebben is felmértük a tehetséggondozási tevékenységet általában akadályozó tényezőket (lásd 9. ábra).

A válaszadók számára a legnagyobb problémát az anyagi erőforrások hiánya jelenti, ez a szervezetek 81%-ánál okoz gondot. A külső szakemberek alkalmazásának anyagi feltételeit sem tudja könnyen előteremteni a szervezetek kétharmada. Ezt követően a tehetséggondozást támogató segédeszközök hiányát (46%), a külső szakemberek elérésének tárgyi (pl. távolságbeli) feltételeit (43%), a külső programok nehéz elérhetőségét (pl. információhiány, utazási nehézségek miatt) (42%) és az intézményi infrastruktúra hiányosságait említették (40%) a válaszadók.

A válaszokból kitűnik, hogy elsősorban az anyagi és tárgyi feltételek hiányosságai, illetve a helyi adottságok azok, amelyek gátolják a minőségi tehetséggondozó munkát. A tehetséggondozásban résztvevő tanulók és szakemberek elkötelezettségével, másokkal való együttműködésével, továbbképzésével a szervezetek kevesebb, mint egyharmadának akadt problémája.

A tehetséggondozás során felmerülő problémákra nyílt kérdésben is rákérdeztünk. A válaszokban részben megismétlődtek a fent említett problémakörök. A finanszírozásban általában a pénz, az anyagi lehetőségek hiánya okoz gondot, de említésre került a stabil projektfinanszírozás hiánya is, ami likviditási problémákhoz vezethet egyes szervezeteknél. Néhány szervezet megemlítette a megfelelő pályázati lehetőségek, nyílt pályázatok hiányát, illetve a sikertelen pályázatokat is. Anyagiak hiányában a szervezetek nem tudják megfelelően támogatni a tehetséges diákokat, a velük foglalkozó pedagógusokat és nem tudnak külső szakembereket bevonni a tehetséggondozó munkába. A válaszokban az is megjelent, hogy időnként a szervezetek számára nincs elérhető megfelelő szakember, de ha van is, leterheltsége okán nem mindig lehet rá számítani.

„Allandó bevételi forrás, költségvetés hiánya, ilyen irányú pályázatokon nem támogatott státusz.” (egyesület)

„Anyagi jellegű: a kollégák bérezése nem teszi lehetővé, hogy csak erre a munkájukra koncentráljanak.” (sportegyesület)

„Megfelelő helyiségek, megfelelő eszközök (írásvetítők, projektorok, laptopok, más segédeszközök), megfelelő anyagi háttér a szakemberek foglalkoztatásához, megfelelő anyagi háttér az ismeretek közzétételéhez.” (egyesület)

„Mivel a szervezetünk elszigetelten élő tehetségekkel is foglalkozik, számukra a tehetséggondozó intézmények elérése közvetlen anyagi támogatás nélkül lehetetlen. A legfőbb hiány az ösztöndíjlehetőségek hiánya célcsoportunk (közoktatásban tanuló HHH-státusú tanuló, minden tehetségterületen) számára.” (alapítvány)

A tehetséggondozás tágabb feltételrendszerével kapcsolatban gondot okoz a közvetlen környezet támogatásának a hiánya: esetenként nehézkes a szülők bevonása, hiányzik az önkormányzati támogatás és kevés vagy hiányzik a közvetlen környezetben elérhető szponzor. Másfelől hiányolták a tehetséggondozással kapcsolatos elérhető tudást, továbbképzéseket, az ezen a téren adaptálható mintákat, jó gyakorlatokat, a szakmai kapcsolattartás és tapasztalatszere lehetőségét. Megemlítésre került az a markáns vélemény is, mely szerint jelenleg nincs jól felépített, átgondolt rendszer, hiányos a törvényi szabályozás, és az oktatási rendszer rugalmatlan ahhoz, hogy a kiemelkedő képességű tanulókat megfelelően integrálni, fejleszteni tudja.

„Elismerés hiánya. Sem a pedagógus erőfeszítéseit nem honorálják, sem a gyerekek munkáját nem jutalmazzák.” (alapítvány)

„Helyi források hiánya, önkormányzati támogatás hiánya, mecénatúra és szponzoráció hiánya a vállalati szektorban.” (tehetségsegítő tanács)

„Tapasztalatszere, jó gyakorlatok és adaptálható minták hiánya (...) tehetséggondozással kapcsolatos szakmai ismeretek hiánya, tehetséggondozásban való részvételt népszerűsítő kampányok hiánya,

jogszabályi környezet (pl. az ötvenórás IKSZ kötelező, míg a tehetségfejlesztő programokban való részvétel csak lehetőség).” (kft.)

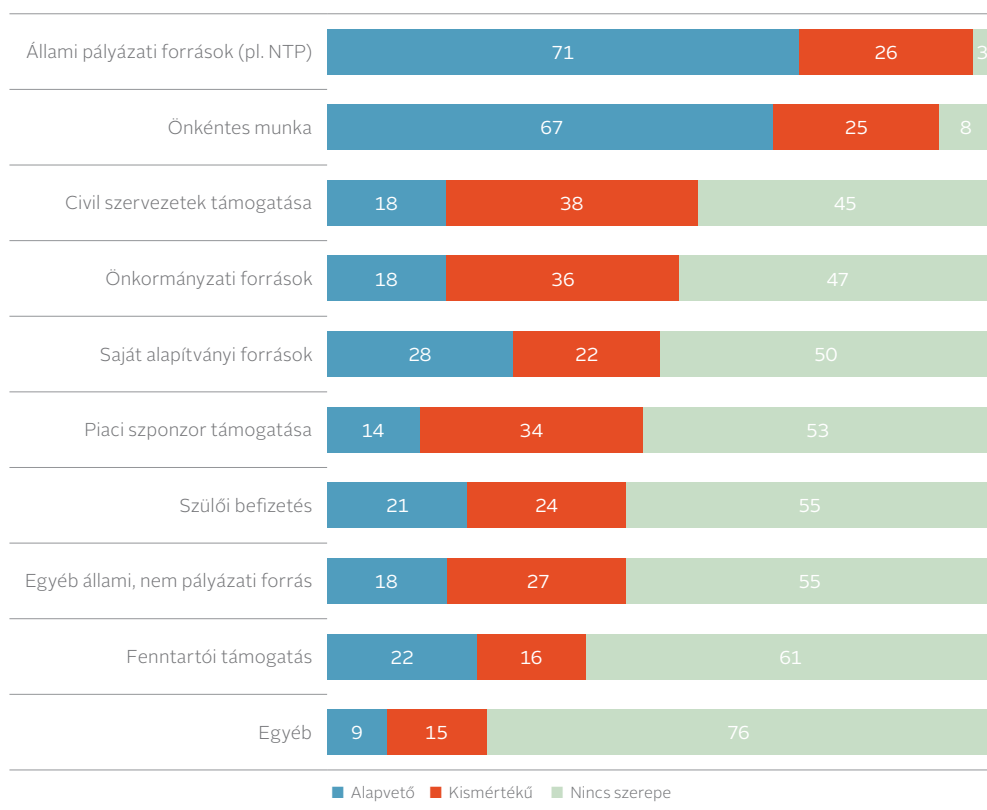
„Fenntartható, kiszámítható, egymásra épülő rendszer hiánya, fölösleges adminisztráció.” (egyesület)

„Hiányos törvényi szabályozás, a kisgyermekkorú átütő tehetségek ellátatlansága és gondozásuk intézményi kereteinek hiánya, az oktatási rendszer rugalmatlansága az eltérő képességű tanulók kezelésében, mentorhálózat hiánya.” (budapesti alapítvány)

Finanszírozás, pályázati aktivitás

A szervezetek tehetséggondozási munkájának fő anyagi forrása a válaszadók szerint az (állami) pályázati források, ezen felül nagyban hozzájárul a működőképesség biztosításához az önkéntes munka is (lásd 10. ábra).

10. ábra: A szervezetek tehetséggondozási munkájának finanszírozásában szerepet játszó tényezők (%; N=152)



A feltett kérdés: „Tehetséggondozási munkájuk finanszírozásában mekkora szerepük van az alábbiaknak?”
(Soronként csak egy válasz adható!)

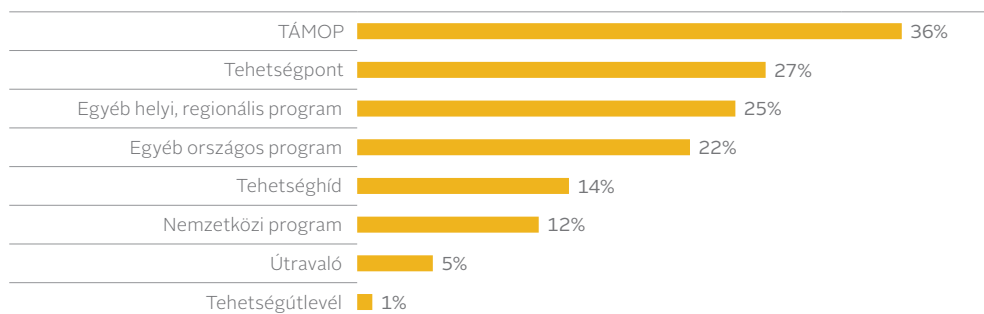
Pályázati forrásokra gyakorlatilag a teljes szféra támaszkodik, de alapvető bevételi forrást a szervezetek közel háromnegyedének (71%) jelentenek. Az önkéntes munka a szervezetek kétharmada (67%) esetében jellemző, a szervezetek negyede azonban csak kismértékben támaszkodik rá. A szervezetek túlnyomó többségének szüksége van a pályázatokon kívül más külső erőforrás bevonására is a tehetségstratégiájuk megvalósításához. Mindössze a szervezetek 3%-a tudja e nélkül megoldani a feladat ellátását.

A többi forráshoz való hozzáférés közel sem ennyire általános. A szervezetek csak valamivel több mint felének van lehetőségre arra, hogy más civil szervezetek támogatására és/vagy önkormányzati forrásokra támaszkodjon; felük vesz igénybe saját alapítványi forrásokat és valamivel kevesebb, mint a felük használ fel e célra piaci szponzori támogatást, szülői befizetéseket vagy egyéb állami forrásokat.

További források lehetnek a szervezetek tagdíjai, a különböző, cégektől és magánszemélyektől érkező adományok, vagy a személyi jövedelemadó 1%-a, és az önkéntes munkavégzés.

A válaszadó szervezetek kétharmada (65%-a) az NTP mellett más programokban, tehetséggondozással kapcsolatos pályázaton is részt vett az elmúlt években (lásd II. ábra). Ezek közül kiemelkednek az Európai Unió által biztosított forrásból megvalósuló TÁMOP-projektek: a szervezetek közel negytedede vett részt ilyen projektben, míg a különböző helyi vagy regionális programok a szervezetek egynegyedének, egyéb országos programok a szervezetek egyötödének jelentettek segítséget az elmúlt 5 évben.

11. ábra: A tehetséggondozó pályázatokon, programokon elmúlt 5 évben részt vett szervezetek aránya (% , N= 146)



A feltett kérdés: „Az alábbiak közül milyen tehetséggondozó pályázatokon, programokon vesznek/vettek részt az elmúlt 5 évben?” (Több választ is jelölhet!)

A Nemzeti Tehetség Program pályázatai

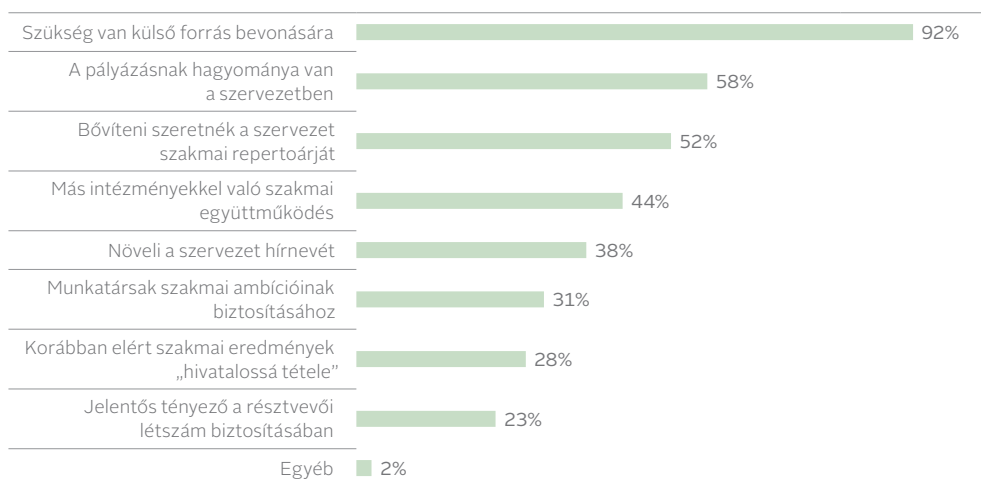
A válaszadó szervezetek által beadott pályázatok száma átlagosan 5 darab volt, de igen nagyok a különbségek, például a legtöbb pályázatot beadó szervezet több mint 50 pályázatot nyújtott már be. A nyertes pályázatok száma azonban valamivel kevesebb: átlagosan három darab, és a legtöbb nyertes pályázattal rendelkező szervezet saját bevallása szerint eddig összesen 40 NTP-pályázaton nyert. Összességében a beadott pályázatok mintegy kétharmada részesült támogatásban: a válaszadók 634 pályamunkájából 414 volt sikeres.

A pályázatok beadásának indokai

Arra a kérdésre, hogy miért pályáztak az NTP keretében, a leggyakoribb válasz az volt, hogy a szervezeteknek szükségük van a tevékenységük megvalósításához külső forrás bevonására (lásd 12. ábra). Ezt a szempontot a szervezetek több mint 90%-a említette.

A többi szempont jóval kevésbé tekinthető általánosnak. A szervezetek közel hattizede jelezte, hogy a pályázásnak náluk hagyományai vannak, azaz feltételezhető, hogy komoly pályázati múlttal rendelkeznek, és jórészt e forrásokból működtetik tevékenységüket. A szervezetek valamivel több mint fele hivatkozott arra, hogy bővíteni szeretnék szervezetük szakmai repertoárját, és 44% hivatkozott a más szervezetekkel való együttműködésre. A szakmai szempontok közül a szakmai repertoár bővítése jelent meg a leggyakrabban, de ez is csak a harmadik leggyakoribb szempont, az anyagiak és a pályázati hagyományok mögött.

12. ábra: Az NTP-pályázat beadásának indokai (% , N=136)



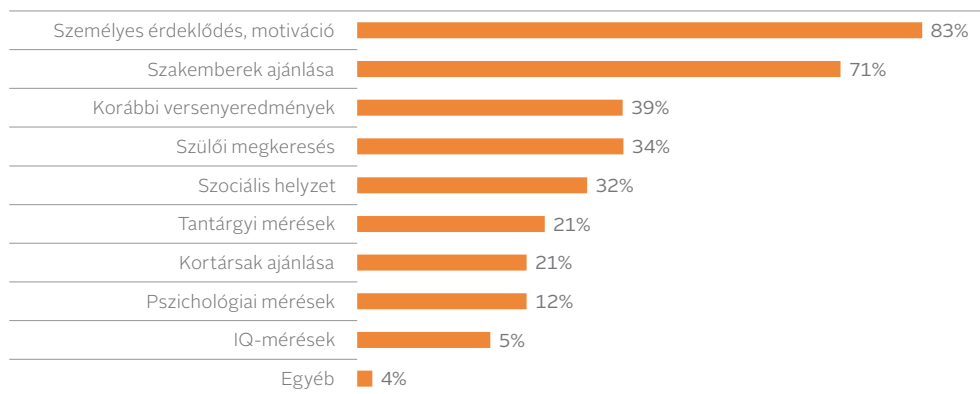
A feltett kérdés: „Miért pályázt az Ön szervezete az NTP keretében?” (Több válasz is adható!)

A pályázatokba bevont diákok kiválasztásának szempontjai

A diákok pályázati tevékenységbe való bevonásának legfőbb szempontjai közé tartozik a személyes érdeklődés, motiváció, illetve a szakemberek megfigyelése, ajánlása, miként általánosan a tehetségek kiválasztása esetén is megfigyelhető volt (lásd 5. ábra). Az ezt követő figyelembe vett szempontok az NTP-pályázatok esetében a korábbi versenyeredmények, a szülői megkeresés és a szociális helyzet.

Az NTP-pályázatok megvalósított programok esetén tehát nagyjából ugyanazok a szempontok a meghatározók, mint általában a tehetségek felismerése és kiválasztása esetén, a sorrend csak kicsit módosul: az NTP esetében a versenyeredmények megelőzik a szülői megkeresést, és a szociális helyzet szempontját valamivel nagyobb arányban említették, mint általában (lásd 5. és 13. ábra).

13. ábra: Az NTP-pályázati tevékenységbe bevont diákok kiválasztásának szempontjai (% , N=132)



A feltett kérdés: „Mi a gyakorlat az NTP-pályázati tevékenységbe bevont diákok kiválasztására?”
(Több válasz is adható! Ha több nyertes NTP-pályázata volt, kérjük a legutóbb lezárt pályázatáról írjon!)

A megvalósítás nehézségei

A pályázott program megvalósítása kapcsán a szervezetek 17%-a számolt be valamilyen nehézségről. A jelzett nehézségek egy része magára a pályázat elkészítésére vonatkozott. A válaszadók jelezték, hogy gyakran előfordul, hogy még nem látják pontosan az igényeiket, vagy nem tudnak betervezni költségeket a jutalmazásra, a pályázati menedzsmentre, projektkoordinációra. A megvalósítás terén gyakori probléma a késői eredményhirdetés és a források késői megérkezése, a források elégtelensége, illetve a projektekkel együtt járó, túlzottnak tartott adminisztrációs terhek, túlbürokratizáltság. Néhány esetben gondot okozott a disszemináció is. Ezen túlmenően néhány esetben a pályázatok túl rövid lefutási ideje is említésre került.

„Minimális összeget kaptunk és a szerződés nagyon későn érkezett meg. Anyagi források híján alig maradt idő a megvalósításra.” (egyesület)

„A pályázaton nyert forrás nem teszi lehetővé a jutalmazást, illetve nem fedezi a program kapcsán felmerülő kiadásokat.” (alapítvány)

„A túlzott fölösleges adminisztráció, a könyvelés éves lezárását jóval meghaladó hiánypótlás kérése (...) előre tervezhető, egymásra épülő, kiszámítható támogatási rendszer kell az eredményes munkához.” (egyesület)

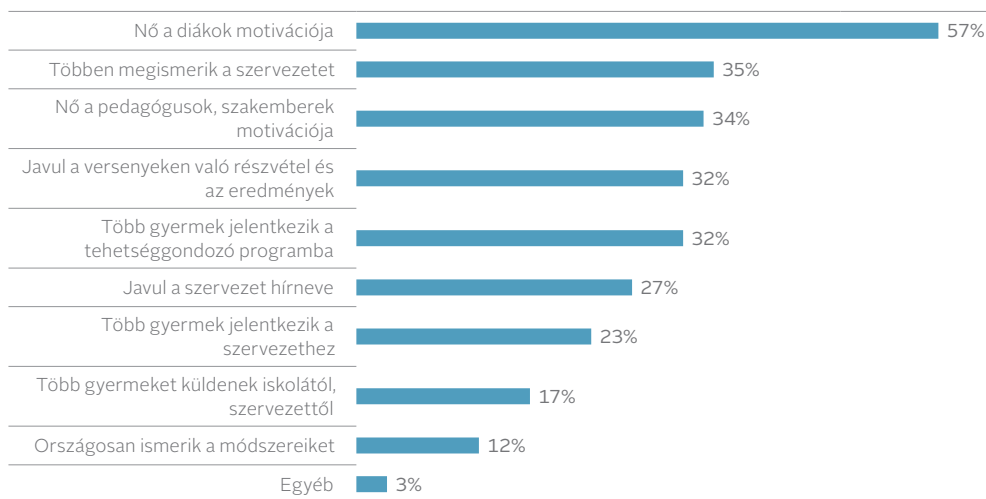
„Mivel két kolléganő vezeti a foglalkozásokat, és segítségük, irányításuk megkívánja maximális jelenlétüket, sokszor gondot okoz a fotó, videóanyag készítése, melyre időnként jó lenne egy külsős személyt bevonni.” (alapítvány)

A nehézségek másik csoportja a célcsoportokhoz köthető: a válaszadók szerint a tanulók gyakran túlzottnak leterheltek ahhoz, hogy részt vegyenek a projektekben, illetve az is előfordul, hogy más okokból nincs motiváció, érdeklődés a projektekben való részvételre.

A megvalósított NTP-pályázatok hatása

A megvalósított NTP-pályázatokat a szervezetek szinte mindegyike hasznosnak, sikeresnek ítélte. Az NTP-pályázat hatását a szervezetükre elsősorban az alapján ítélik meg, hogy nőtte a diákok motivációja. Ezt a szempontot a szervezetek több mint fele említette. Ezt követően a leggyakrabban említett szempontok sorrendben a következők: többen megismerik a szervezetet; nő a pedagógusok, szakemberek motivációja; javul a versenyeken való részvétel és javulnak a versenyeredmények; többen megismerik a szervezetet; több gyermek jelentkezik a tehetséggondozó programba (lásd 14. ábra).

14. ábra: Az NTP-pályázat keretében megvalósított program szervezetre gyakorolt hatásának megítélése az említett szempontok alapján (% , N=130)



A feltett kérdés: „Mi alapján ítélik meg Önök, hogy mi volt az NTP-pályázat keretében megvalósított program hatása a szervezetre?” (Kérjük, a három legfontosabb szempontot jelölje meg!)

Az egyéni válaszok alapján plasztikusabb képet kaphatunk az NTP-programok megvalósítók szerinti eredményeiről. Az egyik legfontosabb említett terület a különböző rendezvények megszervezésének lehetősége volt. Ezek részben a tanulóknak jelentettek versenyzési vagy más megmutatkozási lehetőséget (pl. színjátszó fesztivál), részben a tehetséggondozó szakembereknek nyújtottak a tapasztalatcserére, információgyűjtésre lehetőséget, például a szakmai műhelymunkák és konferenciák által.

„Az NTP-pályázatnak köszönhető, hogy az országos versenyünket évről évre meg tudjuk rendezni. A versenyre felkészítő tanárok szerint a tanulókat igen nagy mértékben motiválja a verseny.” (alapítvány)

„Szakembereink szakmai tapasztalatai bővültek, a célcsoportok bevonása motivációjukat is növelte. Szakmai kihívás.” (alapítvány)

Több válaszadó is említette, hogy a projektek révén javult a tehetséggondozásban résztvevő szereplők (különösen a szülők és a szakemberek) együttműködése.

„A szülők közvetlenebb betekintést nyerhettek a tevékenységünkbe, bevonhattuk őket a közös munkába. A közös programokkal fejlődött a kapcsolati rendszer, instrukciót kaphattak az otthoni

segítségnyújtás formáira. Nyílt programokkal a pedagógus kollégák is betekintést nyerhettek a munkánkba, új technikákat ismerhettek meg, melyek talán inspirációt jelentenek számukra.” (alapítvány)

„A programnak köszönhetően számos új iskolával és képző szervezettel kerültünk kapcsolatba, melynek előnyeit a velünk kapcsolatba kerülő fiatalok és szakemberek fogják hasznosítani.” (kft.)

Gyakran említésre került még a diákok képességeinek, készségeinek, tudásának fejlődése, előmenetelének sikeres elősegítése. A válaszadók szerint a programok gyakran olyan lehetőségeket biztosítottak a tanulóknak, amelyeket egyébként nem érthettek volna el, különösen igaz ez a hátrányos helyzetű tanulók bevonására.

„A részt vevő diákok számára olyan programokat tudunk biztosítani, amit egyébként nem értek volna el, mert nem merült volna fel a megszervezése, ilyen volt legutóbb a (...) Kutatóintézet meglátogatása, de a magyar kutatóintézetek felkeresése is kuriózumnak minősíthető.” (szervezet)

„Segítségével több halmozottan hátrányos roma származású gyermek tehetségfejlesztése és gondozása sikerült. A támogatás nagy segítség a vállalt tehetségstratégiai feladatok elvégzéséhez.” (egyesület)

Ugyancsak lehetőséget biztosítottak olyan területek bevonására is, amelyekre nem mindig fordítanak kellő figyelmet a tehetséggondozás kapcsán, ilyen például a személyiségfejlesztés, vagyis az önismeret, az érzelmi intelligencia fejlesztése.

„Olyan területen fejlesztettük a gyerekeket, amelyekre a speciális tehetséggondozó foglalkozásokon kevés időt fordítanak: érzelmi intelligencia, önismeret, értékek tudatosítása, együttműködés bármely területen tehetséges tanulókkal. Az eredmények mérésrel is igazolhatók, de a szülők és tanulók szubjektív véleménye is csaknem teljes mértékben ezt igazolja.” (egyesület)

Végül említésre került az is, hogy a pályázati források segítséget nyújtottak a szervezeteknek a működésük fenntartásához.

Pályázati igények

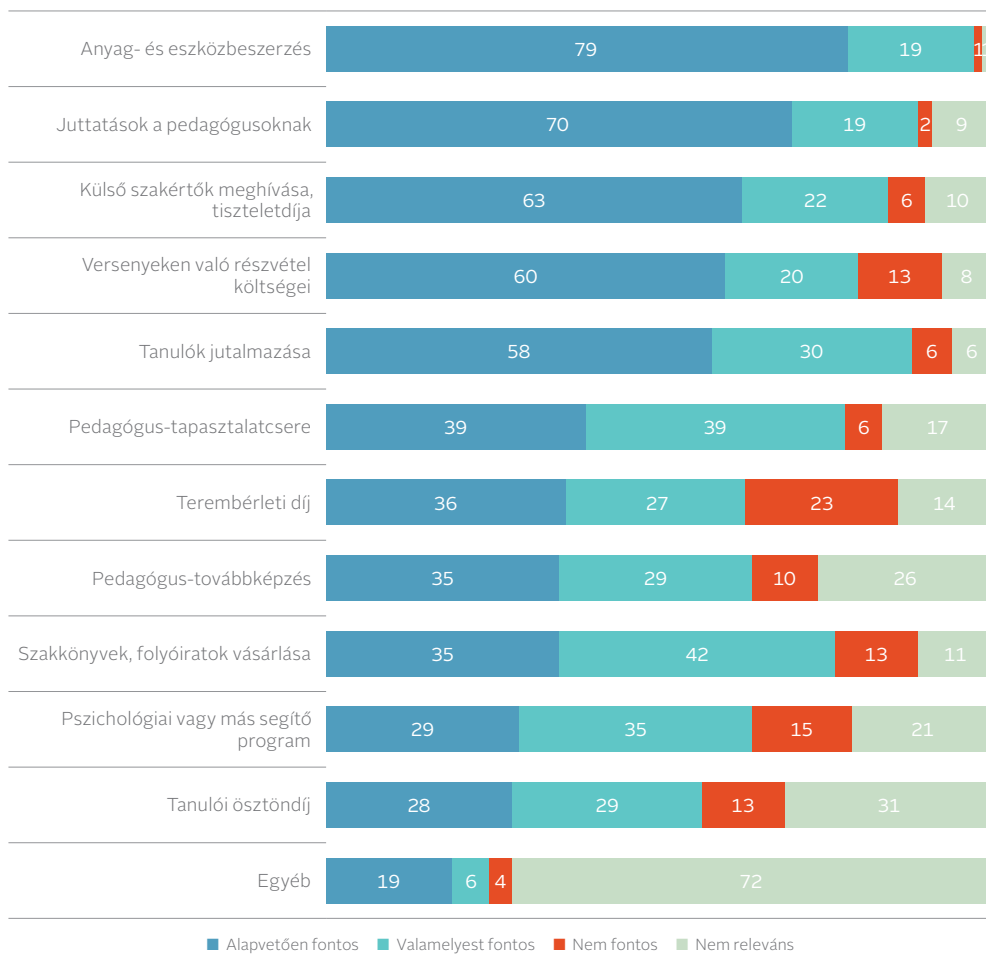
A szervezetek által fontosnak tartott pályázati lehetőségek

Mivel elsősorban az anyagi jellegű nehézségek okoznak a szervezetek számára problémát, a legtöbbször az anyag- és eszközbeszerzésre vonatkozó pályázatokat említették számukra fontos lehetőségként (lásd 15. ábra). Az ilyen pályázatok szinte minden szervezetnek fontosak lennének, ezt jól jelzi, hogy a szervezetek közel nyolctizede számára alapvető fontossággal bírnak.

Ezt követik a fontossági sorrendben a pedagógusok vagy programmegvalósítók számára nyújtandó juttatások. Ez a szervezetek héttizede számára alapvető fontosságú igény, és összességében megkérdezettek 89%-a tartja számon fontosként.

Ha együttesen nézzük, az első helyen az anyag- és eszközbeszerzés áll, ezt követik a pedagógusoknak nyújtott juttatások, a tanulók jutalmazása és a külső szakértők meghívása, vagyis a tanulók motiválása ebben az esetben előrébb lép a sorrendben. A szervezetek közel egyharmada fontosnak, de nem alapvetően fontosnak gondolja ezt a területet.

15. ábra: Fontosnak vagy kevésbé fontosnak tartott pályázati területek (% N=144)



A feltett kérdés: „Mennyire fontos Önöknek, hogy tehetségfejlesztő munkájukhoz pályázhassanak az alábbi területeken?” (Soronként csak egy válasz adható!)

Az egyéni, pályázati igényekre vonatkozó válaszokból az derül ki, hogy a szervezetek számára a legfontosabbak azok a pályázati lehetőségek, melyek által eszközöket szerezhetnek be, biztosíthatják a szükséges infrastruktúrát, és meg tudják fizetni a tehetséggondozást végző szakembereket. Kissé részletesebben mutatja meg ezen igényeket a következő néhány idézet:

„Szakmai munka támogatása, versenyek szervezése, tehetséggondozás anyagi feltételeinek biztosítása.” (alapítvány)

„Nincs mögöttünk egy intézményi háttér, ami az infrastrukturális háttérrel, a foglalkoztatás költségeit fedezné, így számunkra elsősorban ezekre lenne szükség.” (tehetségpont)

Néhányan jelezték, hogy igény lenne arra is, hogy a pályázatokban legyen szabadon felhasználható, rugalmas keret az egyéni, kreatív ötletek finanszírozására:

„Minden pályázat során vannak olyan fontos kreatív ötletek, melyeket nem lehet beletenni a pályázat költségvetésébe. Motiváló lenne, ha a tehetséggondozó kollégák, diákok egyéni elképzeléseit

egy bizonyos százalékban saját döntés alapján másra is költhetnék, mint amit a költségvetési sorok tartalmaznak. A pályázatok jól megfogalmazottak, átgondoltak, nagy öröm részt venni rajtuk, ez a picit engedmény sok-sok kreatív ötlet megvalósulását támogathatná még.” (alapítvány)

Ezekon kívül utazási költségek biztosítására (esetleges külföldi kapcsolatok esetén is), különféle rendezvények szervezésére és kifejezetten a tehetség gondozás népszerűsítésére, szakemberképzésre kiírt pályázatokat látnának szívesen a válaszadók.

„A tehésgondozó programunkról szóló híradás eljuttatása az érintett családokhoz – PR-költségek.” (kft.)

„A tehésgégek szociális helyzettől függő segítéséhez, a jó gyakorlat népszerűsítéséhez, a tehésgégek eredményeinek népszerűsítéséhez.” (egyesület)

Az NTP-pályázatokra vonatkozó igények

A válaszadó szervezetek képviselői a tehésgondozás tevékenységét hosszabb távon tervezik szervezetük tevékenységei között, ezért igényelnének nyílt, a civil szervezetek számára kiírt, hosszabb távú NTP-pályázatokat, amelyek révén több éven keresztül folyamatos működési támogatáshoz juthatnának. Fontosnak gondolják, hogy egy-egy területen legyenek folyamatosan elérhető vagy szükség esetén meghosszabbítható pályázatok. Megemlítették, hogy a pályázatok gyorsabb átfutási ideje, a pályázati források rugalmasabb felhasználása nagy segítséget jelentene, de igény mutatkozik arra is, hogy a pályázati forrásokból a menedzsment is javadalmazást kaphasson. Ugyancsak nagy igény mutatkozik a tehésgondozó munkát végző szakemberek honorálásának biztosítására pályázati forrásból (tiszteletdíjak), valamint a szervezetek szakmai fejlődését segítő szakmai (esetenként nemzetközi) együttműködések, hálózatosodást elősegítő programok és továbbképzések finanszírozására is.

Az NTP-re vonatkozó pályázati igények három fő területen jelentek meg. Az egyik terület általánosan a tehésgondozás fejlesztése, annak népszerűsítése, a tehésgondozással kapcsolatos szemléletformálás jelenti:

„Olyat, amely az eddigieknél jobban segítené a nagy hagyományú országos tehésgondozó civil szervezetek (pl. Magyar Tehésgondozó Társaság, Innovációs Szövetség, Kutató Tanárok Egyesülete stb.) célkitűzéseinek megvalósítását. Ezek meghatározó, irányító szerepet töltenek be a magyar tehésgondozás fejlődésében.” (egyesület)

„Tehésgégek felmérése, partónusi rendszer kidolgozásához, működtetéséhez. A jó szakemberek eljuttatása, véleménye, segítése nagyságrenddel növeli a tehésgondozás hatékonyságát, eredményeit (...), a legfontosabb a tényleges tehésgondozást végző műhelyek fenntartható működésének, a tehésgégek kibontakozásának segítése, kiszámítható finanszírozása.” (egyesület)

„Tehésgégsítő Tanács működési, mentori hálózat kiépítése és fejlesztése, felnöttek és idősek tehésgondozása.” (tehésgégsítő tanács)

Egy másik fontos terület a tehésgondozást végző szakemberek munkájának támogatása. Említésre került ezen belül a szakértők tiszteletdíja, a szakmai (esetenként nemzetközi) együttműködést, hálózatosodást elősegítő programok és továbbképzések.

„Örölnénk olyan pályázatnak, ami a tehésgégsítő szakemberek képzését is segítené különböző területeken, illetve ami lehetővé tenné az egyéni és csoportos mentorálást.” (alapítvány)

„Hálózati és szférák közötti (civil, intézményi, céges) együttműködések támogató programok (...) Ernyőszervezeti program, mely megosztja a jó gyakorlatokat, innovatív modelleket, hazai és külföldi tapasztalatsere programok.” (kft.)

„A tehésgéghálózat fejlesztését, új képzési programok kidolgozását, pedagógusképzések szervezését, jó tehésgéggondozó gyakorlatok cseréjét célzó pályázatok.” (egyesület)

A harmadik fő terület a tehetséges gyermekek, tanulók támogatására irányul. Ezzel kapcsolatosan a leggyakrabban különböző rendezvényeket (versenyeket, fesztiválokat, nyári táborokat, tanulmányutakat) említettek. Igény van olyan pályázatokra is, amelyek kifejezetten speciális helyzetű tanulók tehetséggondozására koncentrálnak, például a hátrányos helyzetűek, a fogyatékkal élők, vagy a kimagasló képességűek jelentek meg célcsoportként.

„A szociális kompetenciákat venném nagyon előre (...) nem tudnak a gyerekek nagyon sok mindent. Egyszerűen nem tud a gyerek megjelenni. Nem tud köszönni. Nem tud enni (...) és utána következne az, hogy arra lehetne építeni.” (hátrányos helyzetűekkel (is) foglalkozó kft.)

Ami a megvalósítás módját illeti, többen említették a szakmai mentorálás, az egyéni vagy kis csoportokban történő fejlesztés fontosságát. Szívesen látnának a válaszadók olyan pályázatokat is, amelyek lehetőséget biztosítanak teljes családok vagy a szülők projektekbe való bevonására.

„Kiscsoportos tehetséggondozó program, országosan elismert (...) versenyeken, külföldi tanulmányutakon való részvétel, egyéni fejlesztési lehetőségek, diákok számára ösztöndíjprogram.” (alapítvány)

„Családoknak szóló, helyi szemléletformáló és a nem iskolai, nem tantárgyi képességeket célzó tehetségprogramok támogatása.” (egyesület)

A felsorolt ötletek meglehetősen széles körűek. A sport, művészetek, humán és reál területek mellett felmerült az önismereti terület és a társas kompetenciák; a prevenció jellegű tevékenységek (például a drog, alkohol és egyéb szenvedélybetegségek); a társadalmi felelősségvállalás és a hagyományörzés területének a fontossága is.

Végül meg kell említenünk, hogy a szervezetek számára fontosak a folyamatos működésüket segítő, dologi, bér- és eszközkiaadásokra vonatkozó nyílt pályázatok.

„A pályázatok lefedik a különböző területeken a tehetséggondozó tevékenységeket. Az a gond, hogy a legtöbb ilyen típusú pályázat zárt – meghívásos – így a legtöbb tehetséggondozással (is) foglalkozó civil szervezet elesik a pályázati lehetőségtől.” (egyesület)

„Pályázat helyett, akkreditációra épülő normatív, rendszeres, tervezhető támogatásra lenne szükség. Az egyik évben támogatott, a másik évben elutasított (...) nem teremti meg a fenntarthatóságot, esetlegessé válik, hogy egy-egy gyerek támogatott vagy nem támogatott évfáradatba kerül.” (alapítvány)

Összegzés

Kutatásunkból egyértelműen látszik, hogy országosan nem minden megyében azonos módon vesznek részt az NTP-pályázatokban a különféle szervezetek, a területi koncentráció meglehetősen jelentős. A budapesti szervezetek aránya magas, míg Vas, Fejér, Somogy megye kevésbé aktív e téren. Még jelentősebb koncentrációt tapasztalhatunk az elnyert pályázatok területi megoszlásában, a nyertes pályázatok több mint egyharmada Budapesten valósult meg.

Az online kérdőívre adott válaszokból kiderül, hogy az NTP keretei között többféle profilú szervezetek számára is biztosított a támogatási lehetőség. Az általuk fejlesztésbe bevont területek közé tartoznak a diákokat motiváló rendezvények, szakemberek fejlesztése, működés fenntartása.

Ugyanakkor a kérdőív kérdéseire adott válaszok számos eleme segíthet a pályázati rendszer továbbgondolásában, hatékonyabbá tételében. A pályázók jelentős része jónak látná, ha a pályázatok hosszú távú működésre is teret engednének, ha a szemléletformálás és népszerűsítés, tehetséggondozás fejlesztése terén biztos bázist jelenthetnének az NTP-források. Speciális területek támogatására is számot tartanának a pályázók, mint amilyen a hátránykompenzáció, fogyatékkal élők és a kimagasló tehetségek támogatása.

A szervezetek 72%-a „valamilyen módon” veszi figyelembe a diákok véleményét a programok kialakításában és a diákok kiválasztása a programokra személyes érdeklődés, pedagógusok ajánlása alapján történik. Mégsem tud a szervezetek egyötöd része az igényeknek megfelelő tevékenységeket ajánlani. Tehát miközben nagyon széles a beválogatás kritériumrendszere, az igények nem esnek feltétlenül egybe a kínálattal.

Elgondolkodtató, hogy mennyire nem mérik a programok hatékonyságát a szervezetek objektív mutatókkal, például külső értékelést biztosító szervezetek bevonásával. A kérdőívet kitöltő szervezetek csak 45%-ban gyűjtik például be a diákok versenyeredményeit, ami nem egyetlen, de mégis beszédes mutatója lehet a tehetséggondozásnak. Biztos, hogy a pályázatok hatékonyságának lehetne más mércéje is, mint a diákok elégedettségének figyelembe vétele.

A szervezetek egy jelentős része (43%) források hiányában nem tud megfelelő szakembereket alkalmazni, és csak kevesebb mint egyharmaduknak áll rendelkezésre akkreditált tehetséggondozó a szakmai munkájában. Ebből fakadóan feltételezhető, hogy az általunk vizsgált szervezetek egy jelentős része nem professzionális tehetséggondozásra törekszik, hanem inkább a diákok számára szeretne elsősorban széles kínálatot nyújtani programokban, aminek része lehet a tehetséggondozás is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bíró Zsolt – Mándy Zsuzsanna (2015): A tehetséggondozási szolgáltatásokról való informálódás és az azokhoz való hozzáférés lehetőségei, in A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 32–41.
- Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin (2014): Tehetségazonosítás a pedagógiában, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Halász Gábor (2016): Beszámoló az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának 94. üléséről. 2016. április 12–13., kézirat
- Pásku Judit – Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. Magyar Pedagógia 1., 59–77.

1. táblázat: NTP-nyertes szervezetek száma megyénként (2011–2015)

Magye	Alapítvány	Egyesület	Vállalkozás	Sportegyesület, sportkör*	Egyéb	Tehetségsegítő tanács	Összesen
Budapest	49	63	6	36	22	10	186
Baranya	5	14	1	6	4	1	31
Bács-Kiskun	8	8	0	4	2	1	23
Békés	6	9	0	8	3	2	28
Borsod-Abaúj-Zemplén	11	13	1	3	1	5	34
Csongrád	12	13	0	7	1	1	34
Fejér	3	2	2	3	0	0	10
Győr-Moson-Sopron	5	5	0	1	2	2	15
Hajdú-Bihar	7	14	3	5	3	2	34
Heves	2	6	0	3	3	2	16
Jász-Nagykun-Szolnok	8	8	0	1	4	4	25
Komárom-Esztergom	4	9	1	2	1	2	19
Nógrád	4	9	1	2	0	2	18
Pest	7	10	1	8	0	0	26
Somogy	7	3	0	0	0	2	12
Szabolcs-Szatmár-Bereg	11	21	1	1	6	4	44
Tolna	5	2	2	1	1	3	14
Vas	2	4	1	0	1	0	8
Veszprém	4	8	2	3	1	2	20
Zala	7	11	2	3	2	4	29
Összesen	167	232	24	97	57	49	626

* kivéve: iskolához köthető diáksportkör

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

2. táblázat: NTP-nyertes szervezetek megyénkénti megoszlása (2011–2015)

Megye	Alapítvány	Egyesület	Vállalkozás	Sport-egyesület, sportkör*	Egyéb	Tehetségsegítő tanács	Összesen
Budapest	29,3	27,2	25,0	37,1	38,6	20,4	29,7
Baranya	3,0	6,0	4,2	6,2	7,0	2,0	5,0
Bács-Kiskun	4,8	3,4	0,0	4,1	3,5	2,0	3,7
Békés	3,6	3,9	0,0	8,2	5,3	4,1	4,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	6,6	5,6	4,2	3,1	1,8	10,2	5,4
Csongrád	7,2	5,6	0,0	7,2	1,8	2,0	5,4
Fejér	1,8	0,9	8,3	3,1	0,0	0,0	1,6
Győr-Moson-Sopron	3,0	2,2	0,0	1,0	3,5	4,1	2,4
Hajdú-Bihar	4,2	6,0	12,5	5,2	5,3	4,1	5,4
Heves	1,2	2,6	0,0	3,1	5,3	4,1	2,6
Jász-Nagykun-Szolnok	4,8	3,4	0,0	1,0	7,0	8,2	4,0
Komárom-Esztergom	2,4	3,9	4,2	2,1	1,8	4,1	3,0
Nógrád	2,4	3,9	4,2	2,1	0,0	4,1	2,9
Pest	4,2	4,3	4,2	8,2	0,0	0,0	4,2
Somogy	4,2	1,3	0,0	0,0	0,0	4,1	1,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6,6	9,1	4,2	1,0	10,5	8,2	7,0
Tolna	3,0	0,9	8,3	1,0	1,8	6,1	2,2
Vas	1,2	1,7	4,2	0,0	1,8	0,0	1,3
Veszprém	2,4	3,4	8,3	3,1	1,8	4,1	3,2
Zala	4,2	4,7	8,3	3,1	3,5	8,2	4,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* kivéve: iskolához köthető diáksportkör

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

3. táblázat: NTP-nyertes pályázatok száma megyénként (2011–2015)

Magye	Alapítvány	Egyesület	Vállalkozás	Sport-egyesület, sportkör*	Egyéb	Tehetségsegítő tanács	Összesen
Budapest	110	149	10	75	42	18	404
Baranya	6	31	1	6	4	1	49
Bács-Kiskun	27	15	0	9	3	1	55
Békés	7	11	0	11	3	4	36
Borsod-Abaúj-Zemplén	24	15	1	5	4	5	54
Csongrád	18	18	0	9	1	1	47
Fejér	3	2	5	6	0	0	16
Győr-Moson-Sopron	8	10	0	1	2	2	23
Hajdú-Bihar	11	34	5	11	5	2	68
Heves	2	7	0	5	3	5	22
Jász-Nagykun-Szolnok	22	10	0	1	5	10	48
Komárom-Esztergom	6	11	2	3	1	3	26
Nógrád	6	14	1	6	0	6	33
Pest	8	17	2	9	0	0	36
Somogy	12	3	0	0	0	4	19
Szabolcs-Szatmár-Bereg	26	31	2	1	11	7	78
Tolna	7	4	5	3	1	5	25
Vas	2	5	1	0	1	0	9
Veszprém	4	18	5	9	2	3	41
Zala	9	22	6	6	3	7	53
Összesen	318	427	46	176	91	84	1142

* kivéve: iskolához köthető diáksportkör

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

4. táblázat: NTP-nyertes pályázatok megyénkénti megoszlása (2011–2015)

Megye	Alapítvány	Egyesület	Vállalkozás	Sport-egyesület, sportkör*	Egyéb	Tehetségsegítő tanács	Összesen
Budapest	34,6	34,9	21,7	42,6	46,2	21,4	35,4
Baranya	1,9	7,3	2,2	3,4	4,4	1,2	4,3
Bács-Kiskun	8,5	3,5	0,0	5,1	3,3	1,2	4,8
Békés	2,2	2,6	0,0	6,2	3,3	4,8	3,1
Borsod-Abaúj-Zemplén	7,5	3,5	2,2	2,8	4,4	6,0	4,7
Csongrád	5,7	4,2	0,0	5,1	1,1	1,2	4,1
Fejér	0,9	0,5	10,9	3,4	0,0	0,0	1,4
Győr-Moson-Sopron	2,5	2,3	0,0	0,6	2,2	2,4	2,0
Hajdú-Bihar	3,5	8,0	10,9	6,3	5,5	2,4	6,0
Heves	0,6	1,6	0,0	2,8	3,3	6,0	1,9
Jász-Nagykun-Szolnok	6,9	2,3	0,0	0,6	5,5	11,9	4,2
Komárom-Esztergom	1,9	2,6	4,3	1,7	1,1	3,6	2,3
Nógrád	1,9	3,3	2,2	3,4	0,0	7,1	2,9
Pest	2,5	4,0	4,3	5,1	0,0	0,0	3,1
Somogy	3,8	0,7	0,0	0,0	0,0	4,8	1,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg	8,2	7,3	4,3	0,6	12,1	8,3	6,8
Tolna	2,2	0,9	10,9	1,7	1,1	6,0	2,2
Vas	0,6	1,2	2,2	0,0	1,1	0,0	0,8
Veszprém	1,3	4,2	10,9	5,1	2,2	3,6	3,6
Zala	2,8	5,2	13,0	3,4	3,3	8,3	4,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* kivéve: iskolához köthető diáksportkör

Forrás: Nemzeti Tehetség Program pályázatainak Lebonyolítója által nyújtott adatok vagy adatszolgáltatás

5. táblázat: A válaszadó szervezetek típusai megyénként, összevont kategóriák

Megye	Alapítvány	Egyesület	Vállalkozás	Sportegyesület	Egyéb	Tehetségsegítő tanács	Összesen	Százalékos megoszlás
Budapest	11	14	3	4	2	0	34	19
Baranya	3	6	0	1	0	1	11	6
Bács-Kiskun	5	6	0	0	3	0	14	8
Békés	1	2	1	2	1	0	7	4
Borsod-Abaúj-Zemplén	5	2	0	0	4	0	11	6
Csongrád	0	3	0	2	2	0	7	4
Fejér	3	2	0	0	0	0	5	3
Győr-Moson-Sopron	3	3	1	0	1	0	8	5
Hajdú-Bihar	4	3	1	2	1	0	11	6
Heves	1	1	0	0	1	0	3	2
Komárom-Esztergom	2	3	0	1	0	0	6	3
Nógrád	0	4	0	0	1	1	6	3
Pest	1	4	0	3	0	0	8	5
Somogy	0	1	0	0	0	0	1	1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4	6	0	1	1	0	12	7
Jász-Nagykun-Szolnok	2	3	0	1	0	2	8	5
Tolna	2	2	0	1	1	0	6	3
Vas	0	0	0	1	0	0	1	1
Veszprém	1	1	1	0	1	0	4	2
Zala	1	6	0	1	3	1	12	7
Összesen	49	72	7	20	22	5	175	100

Két települési esettanulmány

HÉRA GÁBOR – MÉSZÁROS ZOLTÁN

A kutatás célja a tehetséggondozás szervezeti rendszeréhez való hozzáférés különbségeinek feltárása. Ennek érdekében az interjúkkal, csoportos interjúkkal való adatgyűjtés a következő területeket érintette: tehetséggel, tehetséggondozással kapcsolatos nézetek; az intézmények tehetséggondozási tevékenysége; pályázással kapcsolatos tapasztalatok; és ezek értékelése, a tapasztalatok összegzése, különös tekintettel a Nemzeti Tehetség Programra.

Kutatásunk során egy kelet- és egy nyugat-magyarországi megyeszékhelyet választottunk ki. A terepek kiválasztása során arra törekedtünk, hogy egy, a tehetséggondozás terén aktívnak, és egy, ezen a téren kevésbé aktívnek tekinthető települést keressünk fel. Az aktivitás megállapításához figyelembe vettük, hogy hány olyan, az adott településen működő szervezet található, amelynek sikeres NTP pályázata volt 2010 óta, illetve azt is vizsgáltuk, hogy rendelkeznek-e tehetségponttal, felsőoktatási intézménnyel és így tovább. Mindkét megyeszékhelyen található olyan felsőoktatási intézmény, amely jelentős szerepet játszik a térség pedagógusainak képzésében.

A kutatás célcsoportját a 6–18 éves korosztállyal foglalkozó szervezetek alkották. Ebből adódik, hogy elsősorban (de nem kizárólagosan) a köznevelési intézményrendszerre fókuszáltunk, az intézményi keretek közt tehetségazonosítási, tehetséggondozási és tehetségsegítési céllal megvalósuló tevékenységeket vizsgáltuk.

Az első terepen összesen hat intézményt kerestünk fel, ezek között két civil szervezetet, három alap-, és középfokú oktatást is biztosító iskolát és a helyi pedagógiai szakszolgálatot. Az intézményekben összesen tíz fővel készítettünk interjút.

A második terepen szintén hat intézményt kerestünk fel: a pedagógiai szakszolgálatot, két tehetségpontot (köztük egy szakkollégiumot), valamint három alap-, és középfokú oktatást biztosító iskolát. Ezekben az intézményekben összesen hét fővel készítettünk interjút.

Mindkét terepen a tehetséggondozásért felelős, valamint az ezen a téren aktív intézményekkel vettük fel a kapcsolatot, először az adott szervezet vezetőjével egyeztetve. A vezető iránymutatása után kerestük fel a tehetséggondozással foglalkozó munkatársakat és rögzítettünk velük interjúidőpontot. Az interjúk elkészítése során félig strukturált interjúvázlatot használtunk. A beszélgetésekről minden esetben hangfelvétel készült, a hanganyagot szó szerint gépelték le munkatársaink. Az esettanulmányok megírása során a kutatók az így kialakított leiratokat használták fel, összefoglalva az egyes kérdésekre érkezett válaszokat. Az esetek többségében

interjúalanyaink az interjúvázat összes kérdésére válaszoltak, azonban esetenként az idő hiánya, valamint az adott szervezet tevékenységének jellege miatt bizonyos kérdéseket nem tettünk fel.

A kiválasztott szervezeteknél esetenként több szereplővel is készítettünk interjúkat annak érdekében, hogy a különböző szakmai szintek véleményét megismerhessük. Így beszélgettünk iskolavezetőkkel, tehetséggondozást végző pedagógusokkal és egyéb szereplőkkel (civillel, pedagógiai szakszolgálat munkatársaival) is.

Az interjúkkal, csoportos interjúkkal való adatgyűjtés a következő témaköröket érintette: az intézmények, szakemberek tehetségről alkotott képe, az intézményekben zajló tehetséggondozó tevékenység, pályázati tapasztalatok, jövőkép a tehetséggondozással kapcsolatban. Azt is megvizsgáltuk, milyen külső, intézményközi kapcsolatokkal rendelkeznek a tehetséggondozás terén, valamint azt is igyekeztünk feltárni, léteznek-e a településeken tehetséggondozással kapcsolatos koncepciók, startégiák. Külön kitértünk a Nemzeti Tehetség Programmal kapcsolatos tapasztalatokra és jövőbeli elképzelésekre, igényekre is. A településeket és az interjúalanyokat anonim módon kezeljük.

„A” TELEPÜLÉS – ESETTANULMÁNY

A felkeresett település egy százezer lakost meghaladó népességgel rendelkező város. Az alap- és középfokú oktatást biztosító intézmények száma (intézményi, tehát nem feladatellátási szinten) meghaladja a harmincat, ezeknek a szervezeteknek közel ötöde egyházi, megközelítőleg fele állami fenntartásban működik. Összesen hat általános iskola, öt gimnázium, két szakiskola és két szakközépiskola van a városban, emellett közel húszra tehető azon intézmények száma, ahol több szintű (jellemzően alap- és középfokon történő, valamint művészeti területeket is magába foglaló) oktatás valósul meg.¹

A településen több mint hetven minősített tehetségpont is található különféle intézményekben, szervezetekben, ami az országos adatokat tekintve magasnak mondható. A tehetséggondozás terén megfigyelhető aktivitásra jellemző az is, hogy a Nemzeti Tehetség Program kiírásaira százhusznál több sikeres pályázatot adtak be a helyi iskolák, civilek, felsőoktatási, önkormányzati és egyházi fenntartású intézmények, valamint nemzetiségi önkormányzatok 2011 és 2015 között. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül villantjuk fel, hogy milyen típusú, a tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységekről számoltak be azok a szervezeti képviselők, akiket személyesen kerestünk fel.

A táncművészet- és színjátékoktatás, valamint a festészet-grafika terén aktív helyi alapfokú művészeti iskola a tehetséggondozás témájába vágó konferenciákat szervez referenciaintézményként és tehetségpontként, emellett a megyében lévő művészeti iskolákat támogató szakmai bázispontként is működik. Az itteni munkatársak közül többen végeztek tehetséggondozási szakértőképzést, illetve tehetséggondozó tanfolyamot. Az interjúalanyok szerint (több más tényező mellett) ez is magyarázza, hogy sok országos versenyeredményt is fel tud mutatni az intézmény.

Egy másik interjúhelyszínként szolgáló egyházi fenntartású, többszintű ellátást biztosító iskola nagy hangsúlyt fektet a reál tárgyak kapcsán megvalósított tehetséggondozásra, ugyanakkor művészeti iskolát is működtet, miközben emelt szintű idegen nyelvi képzést is biztosít.

¹ A feladatellátás statisztikai tevékenysége alapján számolt adat. Forrás: KIR2-INT, KIRSTAT-2015. (Letöltés dátuma: 2015. december 17.)

A kiváló akkreditált tehetségpontként is működő iskola diákjai részt vesznek helyi, regionális és országos versenyeken. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskola egy speciális programja személyre szabott tehetséggondozást biztosít a részt vevő diákoknak, amelynek keretében nem csak versenyekre való felkészítés történik, hanem *„a tanár figyel a gyerek lelkére is, nehogy kiégett legyen egy idő után, legyen folyamatos motivációja”*.

Egy másik egyházi gimnázium is kialakított a jól tanuló diákjai által igénybe vehető tehetséggondozó programokat. Ez az iskola saját belső ösztönző rendszert is létrehozott, továbbtanulást támogató díjakat oszt, és szorgalmazza, hogy diákjai versenyeken vegyenek részt.

A terepmunka során a helyi pedagógiai szakszolgálatot is felkerestük. Az itt dolgozóknak bár kialakult képe volt a tehetség fogalmáról és a tehetséggondozás feladatairól, azonban a viszonylag új törvényi változások és a törvényi szabályozás egyértelmű iránymutatásának hiánya miatt az intézmény még keresi a helyét a tehetséggondozás helyi hálózatában.

Interjúalanyaink visszajelzése és a rendelkezésünkre álló adatbázisok áttekintése után elmondhatjuk, hogy a kutatás során felkeresett civil szervezetek is ismertnek és aktívnak tekinthetők a tehetséggondozás terén. Az egyik kiemelten közhasznú alapítvány négy tehetségpontban végez tehetséggondozó tevékenységet, támogatva (többek között) a nemzeti és etnikai kisebbségek, valamint a hátrányos helyzetű fiatalok képzését. Emellett tehetséggondozó céllal évente pályázatokat ír ki a hagyományörző kézművesség, a népművészet, a képző- és iparművészet terén, sőt több galériát, alkotóházat, tehetségműhelyt és kiállítótermet tart fenn. A másik felkeresett civil szervezet is kiemelten közhasznú alapítvány, amely különös figyelmet fordít a különböző képességű gyerekek egy közösségben történő fejlesztésére. Az alapítvány célul tűzte ki a kisiskolások képességének, tehetségének kibontakoztatását, illetve a hátrányos helyzetben lévő gyermekek felzárkózását. Az akkreditált kiváló tehetségpontként működő szervezet vasárnapi iskolákat, csapatversenyeket és tehetséggondozó táborokat is szervez, valamint pályázatokat ír ki.

Tehetségkép a vizsgált intézményekben

Interjúalanyaink többsége egyetértett azzal, hogy minden fiatal tehetségesnek tekinthető, azaz lehetséges tehetséggé tekintenek tanulóikra. Az egyik beszélgetőtársunk hangsúlyozta, hogy:

„... mi alapvetően úgy állunk hozzá mindenkihez, hogy tehetséges. [...] Hogy miben, az majd ki fog derülni. De alapvetően mindenki nagyon jó képességekkel kerül ide, és akkor szépen így szegmenálódik egy idő után, hogy kik a jó matekosok, kik a jó magyarosok, kik az ügyes történések. Olyan is van aztán, akiből nagyon jó sportoló lesz, [...] de vannak zenészek is közöttük. Tehát alapvetően mindegyik tehetséges valamiben.” (iskolaközpont)

A *„mindenki tehetséges valamiben”* szemlélet dominanciája úgy volt megfigyelhető, hogy eközben több interjúalanyunk azt feltételezte, máshol, a *„magas tehetséggondozó helyeken”,* a *„versenyistállóknak”* másfajta elveket képviselnek a pedagógusok és az ott dolgozó szakemberek. Ez utóbbi intézményekben a feltételezések szerint kifejezetten a kiemelkedő tehetségek támogatása a cél, a személyiség fejlesztése nem, vagy csak kevésbé tartozik a prioritások közé. Ezzel szemben interjúalanyaink szerint *„a tehetséggondozás nem biztos, hogy az, hogy serleget és kupát nyerünk”*. Több beszélgetőtársunk a saját iskoláira vagy civil szervezeteire olyan helyként tekintett, ahol *„felismerik a tehetséget és támogatják a személyiség fejlődését is, nem csak annak bizonyos tehetséggondozását”*.

Többen hangsúlyozták, hogy a tehetséges gyermeknek megfelelő motivációval kell rendelkeznie, hiszen ez a motiváció tudja biztosítani fejlődését, továbbhaladását. Más interjúalanyok

viszont úgy vélekedtek, hogy önmagában a tanulói motiváció nem elegendő a tehetség kibontakoztatásához, az is szükséges, hogy az adott fiatal kreatív legyen, sőt képes legyen arra is, hogy kreativitását felvállalja, megjelenítse.

Néhány interjúalanyunk azonban árnyaltabb, a fentiekben bemutatottól eltérő véleményt fogalmazott meg. Volt, aki úgy vélekedett, hogy a rendszeres oktatás, ráfordított idő és gyakorlás eredményeképpen létrejövő teljesítményjavulás nem egyenlő a tehetséggel, tehetségkibontakoztatással, és *„nagyon ritka, a pedagógusok életében nagyon szerencsés az, ha egy, kettő vagy három különösen tehetséges gyerekkel találkozhat”*. Ez az interjúalanyunk hangsúlyozta, hogy *„hajlamosak vagyunk talán rámondani egy-egy gyerekre, hogy tehetséges, és belekapaszkodni ebbe a szóba, holott épp csak elkezdett valamivel kicsit többet foglalkozni”*. Másvalaki ezt a véleményt úgy finomította, hogy *„kimagaslóan tehetséges biztos, hogy nincs ilyen 2-3%-nál több, de az, hogy valamiben tehetsége van, mondhatjuk, hogy majdnem a teljes iskolai populáció”*. Mindemellett összességében tehát azt mondhatjuk, hogy az összes fiatal tehetségígéretnek tekintő szemlélet dominanciája volt megfigyelhető az interjúk elkészítése során.

Fontos megemlíteniünk, hogy az egyházi iskolák tehetség-felfogása erősen kötődik az adott egyházak tanításához, mintegy szemléletbeli, hitbéli támpontot adva a tehetséggondozók munkájához. Az egyik egyházi iskolában tanító interjúalanyunk erről így szólt:

„Azt kell mondani, hogyha keresztény indíttatásban fogalmaz az ember, hogy mindenki kapott talentumot. [...] Ezt a talentumot, mint ahogy a példabeszéd is mondja, nem el kell ásní. [...] A keresztény pedagógiának ez a lényege, hogy a teljes embert kell fejleszteni, hogy utána, ha itt (az iskolában) nem is talált rá, ha érettebb lesz, akkor találja meg azt a területet, amiben ő tehetséges.” (iskolaközpont)

A tehetséggondozás feladatával kapcsolatos megközelítések

Legtöbb interjúalanyunk a tanulók személyiségének a fejlesztését tekintette a tehetséggondozó tevékenység alapvető feladatának. Mások inkább a kreativitás jelentőségét emelték ki, annak fejlesztését hangsúlyozták. Ezek a beszélgetőtársaink a tehetséggondozásra egy olyan izgalmas folyamatként tekintettek, amelynek során a pedagógusnak vagy más szakembernek *„résen kell lennie”* és rá kell jönnie, hogy adott fiatal milyen területen lehet kimagaslóan tehetséges. A tapasztalatok szerint ezeket a területeket csak hosszabb együtt töltött idő és közös munka során lehet azonosítani.

Más azt hangsúlyozta, hogy a tehetség azonosítását célzó tevékenységnek kötetlennek kell lennie: azaz olyan rugalmas folyamatnak, amely biztosítja annak lehetőségét, hogy a fiatalok gyakran nem tantárgyhoz köthető tehetsége is megnyilvánuljon. Volt olyan interjúalanyunk, aki fontosnak tartotta megemlíteni: a tehetséggondozás során szükséges a rugalmasság, hiszen akár olyan területeken is tehetséges lehet egy fiatal, ami eredetileg nem volt a fókuszpontban. Más interjúalanyok azt emelték ki, hogy a tehetséggondozásban elengedhetetlen a fiatalokkal szembeni elfogadó szemlélet. A kölcsönös elfogadás hiányában a fiatalok sem fogadják el a támogató, mentor szerepben fellépő pedagógusokat, kevésbé lesznek motiváltak a közös munkavégzésre. Megint mások a rendszeres, kitartó munka szerepét hangsúlyozták. Mindezek nélkül a tehetséges fiatal nem tud jó eredményeket elérni, végeredményben tehetségét nem tudja kibontakoztatni. Volt, aki egyenesen úgy vélekedett – Edison gondolatához hasonlóan –, hogy *„ha vesszük a nagy egészet, 2 százalék a tehetség és 98 százalék a munka”*. Megint mások arról szóltak, hogy a tehetséggondozás során figyelemmel kell lenni a fiatalok egyéb kötelezettségeire is. Az egyik pedagógus szerint például nem szabad megfeledkezni arról, hogy az adott területen

jól teljesítő, és ott erősen támogatott diák „közben nem tud továbbtanulni, mert megbukik matematikából, fizikából, kémiából”. Végezetül arról szükséges szólni, hogy több interjúalanyunk szerint a tehetséggondozásban elengedhetetlen a megfelelően képzett és megfelelő szemlélettel dolgozó pedagógusok és más szakemberek munkája. A terepmunka során például olyan intézményben is jártunk, ahol az iskola pszichológusa segítségével sikerült azonosítani, hogy az informatika és matematika területén jártas fiatal valójában humán területen tehetséges, csak „addig mi mindig a reál tantárgyakból versenyeztettük”. Ennek az adottságnak a felismerése az iskola tehetséggondozó munkáját segítő pszichológushoz kapcsolódik.

Tehetséggondozási tevékenységet támogató és akadályozó tényezők

A felkeresett szervezetek képviselői a tehetséggondozó tevékenységük erősségének azt tartják, hogy az meglátásuk szerint meglehetősen széles körű, sokoldalú. Mások úgy jellemezték ezt, mint ami a tanulónak és a pedagógusnak is örömet és élményt okoz, amelyik révén sikert is lehet elérni. A beszélgetések során volt olyan iskolában dolgozó interjúalany, aki a tehetséggondozásnak köszönhetően megvalósuló minőségváltozásról is szólt; hiszen az a tapasztalata, hogy a célzott, eredményorientált támogató tevékenységnek köszönhetően az adott oktatási intézmény által nyújtott szolgáltatások színvonala javult. Az előnyök között a fiatalok továbbtanulási esélyeinek a javulása is megjelent.

A tehetséggondozó munkát interjúalanyaink tapasztalatai szerint elsősorban a fiatalokkal szembeni nyitottság segíti. Emellett volt, aki úgy vélekedett, hogy a kiszámíthatóságot, biztonságot jelentő stabil anyagi háttér kiemelkedően fontos az intézmények számára a sikeres munkavégzéshez. Megint mások a csapatmunkát, a kollégák sokszínűségét, rugalmasságát és kreativitását hangsúlyozták.

A tehetséggondozás akadályai, hátrányai között a legtöbben arról szóltak, hogy egy fiatalnak, meglátásuk szerint, (túl) sok kötelezettségnek kell elegend tennie, leterheltségük meglehetősen nagy. Ennek kapcsán valaki úgy nyilatkozott, hogy „amit biztos, hogy megváltoztatnék, hogy a gyerekeknek kevesebb órája legyen. Akkor sokkal több lehetősége lenne a tehetség kibontakozására.” Az egyházi iskolákban tanítók szerint ez hatványozottan jelenik meg intézményeikben, hiszen az ott tanulóknak a hittan és áhítat miatt eleve kevesebb idő áll rendelkezésükre. Az akadályok között volt, aki a partnerintézményekben dolgozó kollégák szemléletében megfigyelhető eltéréseket nevesítette meg, illetve volt olyan, aki szerint adott intézményen belül is nehéz elérni, hogy „kollégák között is ne csak a matematikatehetséget gondolják tehetségnek”. Megint mások a civil szervezetek pénzbeli nehézségeiről szóltak. Volt, aki a hátrányos helyzetű tanulók családi és szociális problémáira hívta fel a figyelmet, elmondva, hogy „amit berakunk öt napig, az hétfőre eltűnik, és kezdjük előlről, tehát nagyon sziszifuszi munka”. Többen az adott iskolában vagy civil szervezetben dolgozó munkatársak leterheltségére panaszkodtak, rámutatva arra, hogy sokszor már „az erőforrásoknak a végén van az ember”.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a felkeresett szervezetek milyen kompetenciák fejlesztését tartják hangsúlyosnak a tehetséggondozás kapcsán. Tapasztalatunk szerint az egyes intézmények egyrészt a saját speciális területeikre fókuszálnak, azaz például a természettudományos képzést biztosító iskola a matematika, illetve a természet-, és műszaki tudományokhoz kapcsolódó kompetenciákat fejleszti. Emellett sor kerül a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó készségek támogatására is. Az egyik interjúalanyunk például az önismeretet, önképet, kommunikációt, problémamegoldó képességet, illetve főként a hátrányos helyzetű gyerekek vonatkozásában a szókincsbővítést nevesítette. Ehhez az iskolához hasonlóan máshol is megjelent a társas kom-

petenciák fejlesztésének igénye. Megint máshol úgy nyilatkoztak, hogy „*az elsődleges és legfontosabb cél a továbbtanulás. Az ezzel kapcsolatos összes kompetencia, legyen az nyelvi, digitális vagy szaktárgyi, az mind egyformán fontos*”.

Külső kapcsolatok a tehetségkibontakoztatás területén

Megítélésünk szerint a felkeresett szervezetek mindegyike komoly szakmai kapcsolatokat alakított ki a közvetlen környezetében. Így tipikusnak mondható az együttműködés a helyi tehetségpontokkal és a tehetséggondozást végző civil szervezetekkel. Volt olyan interjúalanyunk, aki a Magyar Tehetséggondozó Társaság tagja és a Roma Tehetségszolgáltató tanács alapító tagja. Az általa képviselt szervezet munkatársai is aktívan kapcsolódnak a tehetséggondozáshoz, konferenciákat és tehetségnapokat szerveznek.

A környező országokban található testvériskolák és partnerszervezetek is tipikusnak mondhatók a kapcsolati hálót vizsgálva. Az egyik iskola képviselője úgy nyilatkozott, hogy két határon túli iskolával is pályáztak a tehetséggondozást célzó projektek megvalósítására. Emellett más külföldi kapcsolatokról is beszámoltak az érintettek: az egyik egyházi fenntartású iskola a Rákóczi Szövetség munkájában is aktívan részt vesz, és a diákok amerikai tanulmányait támogató kezdeményezéshez is kapcsolódott. Az egyházi iskoláknak emellett lehetősége van csatlakozni a Keresztény Iskolák Köréhez, és részt venni a keresztény ifjúsági találkozásokon.

Egy másik interjúalanyunk arról számolt be, hogy intézménye a Nyolcosztályos Gimnáziumok Szövetségének a tagja. A kapcsolatok nevesítése során többen meséltek arról a jellemzően szülőkből és helyi cégekből álló támogatói körrel, amelyik önkéntes munkával, adományokkal támogatja az iskola oktató-nevelő tevékenységét és működését.

Megfigyelhető, hogy mióta az iskolák egy része állami fenntartásúvá vált, a helyi önkormányzattal gyengébb a kapcsolata a világi oktatási intézményeknek. Ennek ellenére többen számoltak be az önkormányzat támogató tevékenységéről: az egyik iskola például a külföldi csereprogramok lebonyolításához kapott támogatást. Más interjúalanyunk a helyi kulturális intézményekkel kialakított szoros kapcsolatokról számolt be: a városi könyvtár tehetséggondozáshoz kapcsolódó programnak, egy másik helyi kulturális központ a tehetség kibontakozását segítő projektnek ad otthont.

A felsoroltakon kívül a pedagógiai szakszolgálatot említették többször interjúalanyaink, bár velük tipikusan „*nem feltétlen a tehetség, hanem inkább a felzárkóztatás szempontjából szoktunk együttműködni*”. Megítélésünk szerint a helyi pedagógiai szakszolgálat még keresi a helyét ebben a hálózatban – részint amiatt, mert az interjúalanyok szerint a (viszonylag új) törvényi szabályozás nem ad egyértelmű iránymutatást a feladatokról (erről lásd bővebben Kállai Gabriella írását).

A felsorolásban még a helyi felsőoktatási intézménnyel kialakított kapcsolatokat szükséges megemlíteni. Találkoztunk olyan civil szervezettel, amelynek több munkatársa is tanít ott, és olyan helyen is jártunk, ahol pedagógushallgatókat fogadnak szakmai gyakorlatra.

Megítélésünk szerint a városban és vonzáskörzetében a tehetséggondozás helyben ismert és elismert, elhivatott és elkötelezett munkát végző személyekhez, illetve a személyek által képviselt szervezetekhez kötődik. A terepmunka megszervezése során is szembesülhettünk ezzel, hiszen a telefonos egyeztetések alkalmával interjúalanyaink többször is javaslatot tettek arra vonatkozóan, hogy kivel érdemes beszélgetnünk a településen. Mindennek köszönhetően úgy látjuk, hogy a jelen esettanulmányban leírtak a leginkább kompetensnek mondható személyek véleményeinek az összegyűjtése révén születtek meg.

Jövőbeli víziók

Interjúalanyaink egyöntetű véleménye szerint tehetséggondozási tevékenységük a fenntartók, valamint a különféle pályázati források anyagi támogatása nélkül nem biztosítható. Az egyik interjúalanyunk minderről így szólt, miközben a fenntarthatóság lehetőségeiről beszélt:

„Nyilván nem tartható fenn, ez támogatás nélkül nem tud megvalósulni. Ami az Európai Unió pályázatoknak a fenntartási kötelezettsége, az egy-egy program, egy-egy rendezvény, az nem probléma. De ilyen nagy volumenű dolgot, amit mi csinálunk itt, ilyet nem lehet megcsinálni. [...] Ezeket nem tudjuk tovább csinálni. Tehát olyan színvonalon, olyan minőségben és olyan gazdagságban nem.” (alapfokú művészeti iskola)

Beszélgetőtársaink felhívták a figyelmet arra, hogy a pályázati források sokszor projektjellegű tevékenységeket támogatnak, emiatt nincs lehetőség a hosszú távú tervezésre. Egy igen jól sikerült korábbi program kapcsán például valaki amiatt sajnálkozott, hogy *„valami elindult, nagyon jó volt, és akkor puff, vége”*.

A pályázati rendszer logikájának hátulütői ellenére az összes interjúalanyunk beszámolt jövőbeli, távlati terveiről. Az egyik iskola székhelye most került saját tulajdonba, amely reményeik szerint nagy lendületet ad az ott folyó tehetséggondozó tevékenységnek. Ez az interjúalanyunk arról is beszélt, hogy tanulmányutak révén Európa felé történő nyitást terveznek annak érdekében, hogy *„lássuk, hogy máshol mit hogyan csinálnak külföldön”*. Emellett a tehetségazonosításhoz kapcsolódó kutatásokat is folytatni szeretnék, valamint a tehetséggondozáshoz kapcsolódó könyvtár bővítése is céljuk. Egy másik interjúalanyunk arról számolt be, hogy (az eddigi tevékenységek folytatása mellett) szeretnének részt venni a Tehetségek Magyarországa programban, ennek keretében tehetségszűrést, tehetségazonosítást terveznek végezni, és jó gyakorlatokat szeretnének elismertetni. További célok között szerepelt a különféle versenyek akkreditálása, ismeretterjesztő és információs anyagok kiadása, a munkatársak számára képzések, továbbképzések biztosítása, és szakmai műhelyek szervezése. Egy másik interjúalanyunk arról számolt be, hogy kifejezetten a tehetséggondozásra szeretnének több időt fordítani annak érdekében, hogy *„a tehetségazonosító munka egyre jobb legyen, és akkor utána meg nyilván a versenyztetés, versenyfelkészítés is egyre jobb lesz”*. Ez a gimnázium azt is tervezi, hogy akkreditált tehetségponttá válik annak érdekében, hogy a diákjaikat további pályázatokkal tudják támogatni.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a korábban felsorolt nehézségek és a pályázati rendszer hátulütői ellenére a felkeresett szervezetek mindegyike megfogalmazott jövőbeli terveket a tehetséggondozással kapcsolatban.

„B” TELEPÜLÉS – ESETTANULMÁNY

A település több mint hetvenezer fős nagyváros, a járásban hátrányos helyzetű település nincs. A felkeresett településen összesen 52 alap-, és középfokú oktatást biztosító intézmény található². Az adott településen működő intézmények közül a feladatellátás típusa szerint 20 általános iskola, 12 szakiskola, 1 speciális szakiskola, 7 gimnázium és 12 szakközépiskola található. A feladatellátási helyek közül 42 esetben állami szervezet vagy állami intézményfenntartó központi hivatal, 3 esetben egyesület, 5 iskolának egyházi, és kettőnek nemzetiségi önkormányzat a fenntartója.

Az NTP-nyertes pályázatok számát és a tehetségpont-lefedettséget tekintve a város nem minősül aktív, illetve kiemelkedő településnek, ezt maguk az interjúalanyok is megemlítették. Az itt található, összesen 11 minősített tehetségpontból 5 iskolában működik, és ezek közül is csak egy oktatási intézményről mondható el, hogy legalább három nyertes NTP-pályázattal is rendelkezett. Ezek alapján ez a település kifejezetten passzívnak tűnt.

A terepmunka során különböző intézményeket kerestünk fel, amelyek a tehetséggondozáshoz kapcsolódó, eltérő típusú tevékenységekről számoltak be. A településen a témában csak egy független civil szervezet működik a kétezres évek eleje óta, amely hátrányos helyzetű tehetséges gyermekeknek segít. A kutatás során felkeresett interjúalanyok általános és középiskolákat, szakkollégiumot képviseltek, ezen felül a helyi egyetemen megszervezett pedagógiai oktatáshoz köthető szakemberekkel is készülték interjújuk.

A településen működik pedagógiai szakszolgálat, ugyanakkor nincs, illetve a szomszédos megyében került megszervezésre a pedagógiai oktatási központ. Elérhető viszont a közoktatási intézményeknek, önkormányzatoknak helyben (de megyei hatáskörrel és ismertséggel) egy többcélú szolgáltató és kutató, fejlesztő intézmény, melyet a helyben működő egyetemi kar tart fenn. Szakmai szolgáltatásaik hasonlóak a POK-ok tevékenységeire (pedagógiai tanácsadás, tehetségfejlesztés, mérés-értékelés, minőségbiztosítás, továbbképzések, konferenciák szervezése, nevelési, pályaválasztási tanácsadás). A kutató, fejlesztő tevékenység fő területei pedig a következők: a természettudományos oktatás, szakmai adatbázisok, módszertani adatbankok létrehozása, digitális tananyagok fejlesztése, hatásvizsgálatok szakmai fejlesztésekhez. Emellett a településen működő felsőoktatási intézmény tanárképzésének irányítója is. Ez a szervezet a szellemi bázisa a település és a környék oktatással kapcsolatos szakmai tevékenységeinek.

Az egyik felkeresett szervezet, mely a helyi egyetemhez kötődik mint szellemi műhely és tehetségpont, feladatának tekinti a tehetséges tanulók és hallgatók felkutatását, és teljesítményük támogatását. A tanulók merítési köre a megyére terjed ki. Tevékenységük az oktatás, a művészetek és a sport területére vonatkozik. A város és a régió tehetséggondozási életébe mélyen beágyazott szervezet, elsősorban a szakmai vezető elismertségének köszönhetően. A szervezet által végzett tehetséggondozási formák a következők (a teljesség igénye nélkül): kreatív értelmiségi létre nevelés, sportolói utánpótlás-nevelés, zenei-művészeti foglalkozások, tudományos diákköri munka, kutatások készítése és disszeminációja, műhelymunka koordinációja, pedagógiai/pszichológiai tréningek és képzések szervezése.

Egy egyházi szakkollégium mint tehetségpont az egyházmegye szakmai és szellemi irányításával mellett kreatív értelmiségi létre nevelésre törekszik, továbbá arra, hogy a tanulók meg-

2 A feladatellátás statisztikai tevékenysége alapján számolt adat. Forrás: KIR2-INT, KIRSTAT-2015. (Letöltés dátuma: 2015. december 17.)

tapasztalják a csapatmunka és a közösségi erő örömeit, de emellett erős a keresztény érték közvetítés is. Szakmai munkájának legfőbb elemei: egyéni és csoportos mentorálás, tehetségkutatás és gondozás, kutatói műhelyek létrehozása, ösztöndíjprogram kimagaslóan tehetséges tanulóknak, kulturális örökség ápolása.

Egy felkeresett egyházi fenntartású gimnázium, mely szintén tehetségpont, a differenciált, kicscsoportos és egyéni foglalkozások alkalmával, a korszerű tevékenységformák bevezetésével, kiemelt IKT eszköztámogatással lehetőséget kíván biztosítani az egyéni képességek megismérésére és kibontakoztatására, melyet az önismeret fejlesztésével is ösztönöznek. A kiemelkedő képességű (legyen az műveltségi terület vagy sport) tanulókat szakemberhez irányítják. A tehetségfejlesztés lehetőségei nagyvonalakban: emelt szintű oktatás, differenciált és kicscsoportos tanórai munka, tehetséggondozó szakkörök, felkészítés versenyekre és továbbtanulásra.

Egy egyházi fenntartású általános iskola fő oktatási, nevelési céljainak tekinti „*a logikus gondolkodás fejlesztését és a természet szeretetét, ismeretét, megóvását, valamint a keresztény értékek feltétel nélküli elfogadását*”. Az iskola hagyományos és alapfokú művészeti tevékenységeket, feladatokat is végez. A hagyományos képzésben nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a természetismeret, idegen nyelv és matematika iránt fogékony, érdeklődő tanulók a lehető legtöbb ismeretet sajátíthassák el a tanórákon, és azokon kívüli foglalkozásokon. Ebben nagy hangsúlyt kaptak a délutáni szabadidős foglalkozások és a középiskolai felkészítők is. Alapfokú művészeti iskolaként a művészet szinte minden területét képviselik, három művészeti ágon. Talán a legfontosabb általános értékük, ahogy az interjúalany fogalmazott, az, hogy: „*Igyekszünk szeretetteljes légkört teremteni, hogy a gyerekek félelem nélkül járjanak iskolába.*”

Tehetségkép és a tehetséggondozás jellemzői

A nyugat-magyarországi helyszínen is rákérdeztünk arra, hogy miként definiálják a megkérdezettek a „*tehetséges gyerek*” fogalmát. Többen úgy vélekedtek, hogy az a tehetséges gyerek, aki valamilyen területen az átlagot meghaladó képességeket mutat fel. Hogy ez milyen terület, az többek meglátása szerint teljesen mindegy, mivel a hangsúly a tehetségazonosításon és azon van, hogy széles körű fejlesztés valósuljon meg, a kibontakozás lehetőségét szeretnék mindenkinek egyaránt lehetővé tenni, ezáltal biztosítva a minél nagyobb teret a tehetségek felbukkanásához.

Ennek köszönhetően elvileg az iskola – ha van tehetséggondozási stratégiája – minden tanulóval megtalálhatja és fejlesztheti az azonosított területe(ke)t. A tehetséggondozás tevékenysége arra irányul, hogy a differenciálás, a tanulók képességeinek egyénre szabott fejlesztése által előhozza ezt minden gyerekből.

„*Ez az iskolának valahogy a légkörében benne van, hogy aki amiben jó, azt próbáljuk segíteni, próbáljuk biztatni. Nincs egy ilyen egységes szervezett tehetséggondozás. A saját munkánk mellett az összes többi művelődési kört is figyelemmel kísérjük. A gyereket figyeljük, és amit mond – teljesen mindegy, hogy a focit mondja, az éneklést mondja... bármit, ami őt foglalkoztatja vagy érdekli, vagy amit értékeli – abban megpróbáljuk őt továbbléndíteni ezen az úton.*” (gimnázium)

Azok, akik a „*mindenki tehetséges valamiben*” elvvel egyetértenek (a megkérdezettek döntő többsége gondolta ezt) jellemzően úgy gondolják, hogy a pedagógusoknak tudomást kell vennie arról is, hogy vannak olyan területek, amelyek nem számítanak klasszikus értelemben véve tehetségterületeknek.

„*A kiemelkedő képességűektől a kevésbé kiemelkedő képességűekig mindenkinek lehet ilyen területe. Ezek azonban nem minden esetben fedik le az iskolai tantárgyakat. Vannak olyan tanítványaim, akik a tanulmányi eredményeiket tekintve gyengék, de mégis a közösségi élet szervezésében, vagy*

kommunikációban mutatnak olyan képességeket, ami messze a többiek fölé emeli őket. Ez is tehetség. A különböző készségi tárgyak, természettudományos tárgyak, sport mellett az egyéb kompetenciákra is figyelnie kell egy jó pedagógusnak.” (kutató-fejlesztő intézet)

Szórványosan találkoztunk olyan tehetségdefinícióval is, amely szerint a népszerűségnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek, és az iskolai tehetséggondozás alapvető célja a kiemelt tehetségek gondozása, valamint a kreativitás fejlesztése.

Felmerül a kérdés, hogy a tehetség fogalmával kapcsolatos vélekedések mennyire elterjedtek az intézményekben dolgozó pedagógusok, szakemberek körében. A helyi felsőoktatási intézményben megvalósuló pedagógusképzésben és továbbképzésben a „mindenki tehetséges valami-ben” felfogás a jellemző – állították a településen működő felsőoktatási intézmény tanárképzésének irányítói közé tartozó interjúalanyaink. Általánosságban azonban azt tapasztaltuk, hogy ennek a szemléletnek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba történő adaptációs lehetősége leginkább az adott iskola szellemiségétől, és a tanári közösség attitűdjétől függ.

A tehetséggondozás tevékenységét nem kizárólag a fejlesztésekre, hanem a felzárkóztató tevékenységek körére is vonatkoztatta a megkérdezettek egy része. Ez a minden gyermekre kiterjedő, általános tevékenységekhez (képességfejlesztés, motiválás, felzárkóztatás stb.) kapcsolódóan jelenik meg elsősorban a pedagógiai munkában. Ahogy az egyik interjúalanyunk megfogalmazta: „A tehetséggondozás nálam mindig együtt van gondolkodásban a felzárkóztatással és a besegítéssel.”

Általában azt tapasztaltuk, hogy nincs írott eljárás az iskolákban folyó tehetséggondozás kapcsán sem a tehetség kiválasztásra, sem pedig a tehetséggondozó tevékenység nyomonkövetésére vonatkozóan.

Ha azonban a kiemelt tehetségek gondozásának, fejlesztésének területét nézzük, akkor egyértelműen a versenyeredmények és az osztályzatok minősülnek ismételt értékelésmérőnek a diákok fejlődése szempontjából az intézményvezetés és a tantestület számára is.

Az iskolavezetőség és a szaktanárok elköteleződése és érdeklődése alapján az iskolák jelentős része valamilyen terület felé specializálódik. Ezeknek a területeknek vagy hagyománya van az iskola kultúrájában (intézményfüggő), vagy azért választják, mert van jó szakemberük, ezért tudnak eredményesen tevékenykedni az adott területen (személyfüggő).

Az iskolák igyekeztek minden hiányterületnek minősülő oktatási piaci rést lefedni, így az intézmények közötti konkurenciaharc nem jellemző. Az általános iskolai képzésben a nyugati határ közelsége miatt az osztrák területen működő oktatási intézmények jelentik az igazi konkurenciát. Ahogy több interjúalany is beszámolt róla, a magyar gyerekeket gyakran toborozzák, külön busszal utaztatják a határ túloldalán található településekre. Több határon túli intézmény előképzést, német nyelvoktatást is szervez, ingyen ad tankönyveket. Ezen intézmények közt több az egyházi, alapítványi iskola is, ezekre nem vonatkozik a lakcím szerinti kötelezettség sem, így kevesebb korlátba ütközik a nem osztrák diákok beiskoláztatása. A tananyag közti különbségek kompenzációjában jellemző, hogy a külföldi iskolai tanulmányok hazai folytatása esetén több magyar pedagógus vállalja a felkészítést, a hiányosságok pótlását. A nehézségeket kompenzálja, hogy a határon túli tanulás esetén a gyerekek a német (és angol) nyelv magas fokú elsajátítását, oktatástechnikai eszközökkel jól felszerelt iskolai osztályokat, kellemes iskolai légkört kapnak.

A középiskolák ugyanakkor – kivált a gimnáziumi oktatásban – a térség ugyanazon célközönségét próbálják elérni. Ezért a gimnáziumok között inkább jellemző, hogy a tanulmányi eredmények alapján szűrt, jól teljesítő, jó képességű tanulókért folyik a verseny.

Az iskolák beszámolóiban úgy tűnik, hogy a tehetségek kiszűrése, gondozása vagy versenyeztetése felfogásuk és a napi gyakorlat szerint elsősorban az iskola feladata. A tehetségek

felismerése és kiválasztása az általános iskolákban leginkább a pedagógusok és a szakemberek megfigyeléseire, ajánlásaira támaszkodva történik, ezért bizonyos értelemben szubjektívnek tekinthető. Középiskolákban jellemzően inkább a hátrányos helyzetet (pozitív diszkrimináció a bekerüléshez elvárt gyengébb eredmény esetén), egyházi fenntartású iskolák esetében a felekezeti és társfelekezeti hovatartozást (ez azonban nem kizáró ok), az iskolai jegyeket és a standardizált tanulói tantárgyi mérések eredményeit veszik figyelembe.

„A személyes tapasztalat. A tanító néni veszi észre, a tanulmányi eredmény, versenyztetés alapján, hogyan viselkednek. De a versmondó verseny kapcsán az óvodában is megszólítjuk a gyerekeket. De felső tagozatban mérőlapokat is kitöltetünk.” (általános iskola)

Ugyanezen egyházi általános iskola említette, hogy még nem végeztek szervezett szűrést, de már felvették ottjártunkkor a kapcsolatot a pedagógiai szakszolgálattal, annak érdekében, hogy szervezett szűrést végezzenek.

„A pedagógiai szakszolgálat munkatársát keressük fel segítségként.” (általános iskola)

A pedagógiai szakszolgálatnál végeznek ugyan szűrést, és a tehetséges gyermekeket és tanulókat gondozzák is, ugyanakkor a vizsgált településen jellemző, hogy az iskolák közül kevesen veszik még igénybe ezt a szolgáltatást. Ennek oka az, hogy az intézmény feladatkörét jellemzően még nem kötik össze a tehetséggondozással, hanem inkább az az általános nézet él a pedagógusok, iskolavezetők körében, hogy az intézmény a szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatait segíti elsősorban a bármilyen tekintetben problémás, vagy sajátos nevelési igényű gyerekek számára biztosít ellátást, és nyújt támogatást a pedagógusok, szülők részére. Az egyházi fenntartású iskolákban a hittantanár, vagy a mentálhigiénés képzést is végzett hittantanár látja el ezt a feladatot, melyhez saját szakmai beállítódásától, szakmai kapcsolatrendszerétől függően vesz igénybe külső segítséget.

Az iskolák és a pedagógusok szerint a két legfontosabb, munkájukat minősítő mutató a versenyeken való részvétel, és a kompetenciamérések jó eredményei. Bár arról is beszámoltak többen, hogy az utóbbi időben nagyon nehezen tudják rávenni az általános iskolás korú gyerekeket arra, hogy elmenjenek versenyekre, ennek okát abban látják, hogy a napi iskolai leterheltség, a különórák és egyéb tevékenységek mellett további felkészülést igényelnek. Jellemző az is, hogy ugyanazok a gyerekek tűnnek fel a különböző témájú versenyeken, ezért a versenyek szervezésével, a versenynaptár összehangolásával is adódhatnak gondok:

„Számталanszor előfordul, hogy a versenyek ütköznek, emiatt el kell dönten, melyiket válassza az iskola. Emiatt egyre nehezebb rávenni a gyerekeket, mert annyira leterheltek, és nagyon koncentrált tudást igényel. Nem fér bele az életükbe.” (alapfokú művészeti iskola)

A vélemények szerint a versenyekre jellemző értékelőrendszer szellemisége, vagyis az, hogy csak azokat a gyerekeket jutalmazza, akik a legkiválóbbak, azt is sugalmazza, hogy csak az tekinthető értéknek, ha valaki megnyeri a versenyt.

„Számталanszor találkozzunk azzal, hogy amikor vége a versenynek, akkor azzal kell vigasztalni a gyereket, hogy az országos 10. hely, az nem bukás. Mert az azért nagy dolog! És ebben nincs egyetértés a pedagógusok között, a többség elvárja a nyérést. Pedig ennek nem kellene így lennie.” (kutató-fejlesztő intézet)

A túlzottan versenycentrikus rendszer fenntartásában maguk a pedagógusok is érdekeltnek tekinthetők, hiszen a többségük az iskola reputációjának fenntartása és a saját szakmai hírneve érdekében a diákoktól a nyertes versenyeket várja el. A fenti véleményekhez kapcsolódva felmerülhet az a kérdés is, hogy a pedagógusokkal szemben elvárásként megfogalmazható-e az, hogy ne csak a győzelmet ismerjék el, hanem segítsék a gyereket abban, hogy fel tudják dolgozni az elvárt szintet alulmúló teljesítményt is.

Tapasztalatunk szerint az iskolákban hagyományosan kialakult a tantárgyfelosztásra alapozott tehetséggondozás, és ezen a szemléleten a pedagógusok nehezen tudnak túllépni. Ez a szaktanári, munkaközösségi rendszer alapja is. Ha azonban egy tehetséggondozás több tantárgyat is érint, és a pedagógusok közti együttműködést is szükségesé teszi (pl. projektszemlélet), kevésbé működőképes ez a megoldás jelenleg. Ebben egyrészt a meglévő iskolarendszerben uralkodó beidegződéseknek és oktatási szokásoknak, másrészt a leterheltségnek van szerepe.

„A kooperáció nehezen kivitelezhető, de ott tud működni, ahol a felkészítő tanár pl. egy környezetvédelemben földrajz-biológia szakos. Ha más szakpárt tanít, és kell egy másik pedagógus, nagyon nehezen szervezik meg. Annyi feladata van a pedagógusoknak, hogy nem találjanak közös időpontot erre.” (kutató-fejlesztő intézet)

Az iskolákban készült interjúk alapján úgy véljük, hogy a felsőoktatásban, vagy egy-egy továbbképzésen, pályázatok során bemutatott/elsajátított új módszerek alkalmazása tekintetében az iskolavezetők támogatás, a nyitott tanári munkaközösség hiányában a pedagógusok esetében reflexív módon működésbe léphet annak az oktatási rendszernek a módszertana, amelyikben felnőttek. Ez azonban jellemzően konvencionális elemekre alapozott, kevésbé progresszív szemléletmódot takar.

Többek szerint a jelenleg általános iskolában tanuló generációval már nem lehet a hagyományos oktatástechnikai eszközökkel és arra épülő módszerekkel foglalkozni. Ezért fontosnak tartották a megkérdézett pedagógusok a használt pedagógiai eszközök újragondolását. Egy tehetséges tanuló esetében ez hatványozottan lehet igaz, hiszen ha nincs lekötve a figyelmé, nem kap számára elegendő terhelést jelentő, fejlesztő feladatokat, akkor unatkozni fog, magatartásproblémái lehetnek, *„elkallódhat”*.

A tanárképzésben is részt vevő vezető kutató és fejlesztő szakember véleménye szerint általában igaz, hogy nincs tehetséggondozás témájú, gyakorlati jellegű alapképzés a pedagógusképzésben. A hallgatók a képzésük során csak érintőlegesen, egy-egy tantárgy keretében szerezhetnek ismereteket erről a területről.

A mindennapi tanítási gyakorlatban inkább az jellemző, hogy – jobb esetben – az iskola egy nyitott, tapasztalt kollégája mentorálja a fiatal pedagógust, és ezen az együttműködésen, illetve az egyén kitartásán, elszántságán múlik a felkészülése és a tehetséggondozás sikere.

„A felsőoktatási tananyagokban megtanulják, milyen formái lehetnek a tehetséggondozásnak, esetleg milyen pszichológiai háttérre lehet a tehetségfejlesztésnek, de elmélyedni nem tud benne a hallgató. Amikor kikerül, akkor nem kész erre a feladatra, valóban szüksége lenne ilyen szakmai támogatásra.” (kutató-fejlesztő intézet)

A szülők tehetséggondozásba való bevonása általában nem jelent problémát. Ezt a megkérdézettek azzal indokolták, hogy a szülők döntő többsége, ha a gyerekek tehetségéről és annak a fejlesztéséről van szó, mindent megtesznek azért, hogy ezt biztosítsák. Ez a szülők számára egyértelmű értéket képvisel. A gond inkább abban mutatkozik meg, hogy a tehetséggondozás a megkérdézett iskolákban plusz tevékenységként jelentkezik, azaz nélkülözhetetlen a szülő támogatása az anyagi források biztosításához, a szervezéshez, a logisztikához és a gyermek motiválásához.

Az egyházi iskolák valamivel könnyebb helyzetben vannak e téren, nemcsak az általános, hanem a középiskolai oktatásban is. Az iskolát körülvevő tágabb hitközösségben, a hitélettel kapcsolatos rendezvényeken, eseményeken, ünnepeken egyszerre vannak jelen a családok, a pedagógusok, és a fenntartó részéről az egyházi szereplők is. Emiatt gördülékenyebb és gyakoribb a szülőkkel való kapcsolattartás lehetősége is.

„A gyerekek sokszor adnak műsorokat, de az intézményünk is befogad más, egyház által szervezett, jóváhagyott, és a közösség tagjait érintő programot. Ilyenkor találkozunk a gyerekekkel, a szülővel. Keressük egymást.” (alapfokú művészeti iskola)

Magyarországon az általános és középiskolák körében bevett szokásnak tekinthető, hogy az iskolába járó diákok szülei minden évben kisebb-nagyobb összegekkel támogatják a volt iskolájukat, leginkább annak alapítványát. Több egyházi fenntartású iskola is beszámolt róla, hogy céljai között szerepel az öregdiákok körének kialakítása, és ezen keresztül az egykori hallgatók adományainak a fogadása. A közösségi szervezőerőnek nemcsak a magánfelajánlásokon keresztül történő intézményi költségvetési támogatásban, hanem elsősorban az iskola befejezését követően a kapcsolati körök kialakulásában van jelentősége.

„De jellemző az is, hogy az iskola köré épülő közösségben volt tanítványok, akik maguk is felnőtte és szülővé váltak azóta, visszajárnak, támogatóként keresik az iskolai közösséget, és egyértelmű célként jelenik meg körükben, hogy pozitív élményeik miatt, a gyermekeiket az iskolába íratják be.” (általános iskola)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy vannak-e olyan nehézségek, amelyek a tehetséggondozást hátráltatják, nehezítik. A visszajelzések szerint nagyobb problémák a finansziális területen jelentkeznek, leginkább a nem egyházi fenntartású iskoláknál. A tehetséggondozás költséges munka, hosszú távú befektetői szemléletet igényel, amelyben az eszközigényeket, dologi kiadásokat igyekeznek az iskolák pályázati forrásból finanszírozni, viszont a pedagógusok – leggyakrabban – további bérkompenzáció nélkül, az alapfizetésük terhére vesznek részt benne. Ez az ellentételezés nélküli pedagógiai többletmunka, az akadozó eszközellátás, a sokszor saját költségen végzett felkészítő munka okozhat motivációcsökkenést.

A versenyszervezés tekintetében is kedvezőtlen kép rajzolódott ki a térségben. A megyeszékhelyen működő pedagógiai oktatási központ hiányában a térség versenyszervezésben kiemelkedően aktív szereplője a szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet lett. A 2015-ös köznevelési törvényi változás megtiltotta a továbbiakban az anyagi ellenszolgáltatásért cserébe nyújtott szakmai szolgáltatásokat, melyek fedezetül szolgálhattak a versenyszervezésnek. Új forrásokat a tehetséggondozás mellé azonban nem adott, de kiegészítő támogatást sem tudott biztosítani, ezért a lehetőségekhez mérten pályázatokból (pl. TÁMOP vagy NTP) próbálták a keletkezett forrás-hiányt megszüntetni vagy mérsékelni.

A forráshiány következtében – ahogy a szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet szakembere elmondta – a versenyszervezéssel kapcsolatban „elsősorban a helyi témákra fókuszáló, kisebb saját kezdeményezésű programok, vagy egyes műveltségi területek eltűnhetnek.”

A kutató-fejlesztő intézet munkatársa, illetve néhány felkeresett oktatási intézet munkatársának egybehangzó véleménye alapján találkoztunk olyan véleményekkel, mely szerint a gyerekek szívesebben részt vesznek azokon a programokon, versenyeken, amelyek témája „hétköznapi, gyakorlatias”, vagyis a mindennapi életre vonatkozik, szemben a klasszikus műveltségterületek minősülő matematikával, vagy természettudományos területekkel. Ilyenek lehetnek pl. a környezetvédelem, állampolgári ismeretek, katasztrófavédelem, szenvedélybetegségek, mentálhigiéné és egészségügy. Nem feltétlenül az akadémikus tudás számonkérése, hanem a mindennapi életüket érintő és ehhez kapcsolódó tanulmányaikat kiegészítő, emelt szintű tudástartalmakat javasolt előtérbe hozni és megjelentetni a versenyeken is.

Az interperszonális tehetséggondozás mellett az intraperszonális fejlesztés irányába is érdemes elmozdulni, az egyéni részvétel helyett a csapatban való gondolkozást erősíteni, mivel a megkérdezettek szerint nagyon szívesen veszik a gyerekek, ha csapatban indulhatnak, hiszen így megoszlik a felkészülési munka és az egyéni nyomás, felelősség is.

Külső kapcsolatok a tehetségkibontakoztatás területén

Az általunk felkeresett megyében a helyi pedagógiai-szakmai szolgáltatások megszűntek, és egy másik megyeközpontba kerültek megszervezésre (lásd erről *Kállai Gabriella írását*). A felkeresett pedagógiai szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet vezető szakemberének elsőéves tapasztalatai alapján elmondható, hogy ennek következtében sérült a szakmai szolgáltatás.

„Hiszen azért a távolság sok mindenben akadályozza a munkát, illetve kialakult személyes és intézményi kapcsolatok voltak, amelyek megszakadhattak. Gondoljon bele, hogy a jogfolytonosságot tekintve 1984 óta működünk, szerveztünk versenyeket, szaktanácsadóink segítették az általános és középiskolai oktatási-nevelési tevékenységet, továbbképzéseket szerveztünk a megyében. Most mindez felborult.” (kutató-fejlesztő intézet)

Az így kialakuló űrt a helyi felsőoktatási intézmény pedagógiai központja, valamint az egyetem épületében, de külön költségvetéssel működő pedagógiai szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet próbálja betölteni, és ezzel a szakmai munka megalapozásában, fejlesztésében a driver szerepet átvenni. A két intézmény szakmai szerepének fennmaradása részben annak is köszönhető, hogy a kutató-fejlesztő központ és a település felsőoktatási intézménye együttműködik egymással nem csak partneri formában, hanem a helyi szakemberek kölcsönös foglalkoztatásán keresztül is. A kutató-fejlesztő központ az egyetemtől egyfelől a pedagógusképzésen keresztül a tehetséggondozáshoz kap(ott) olyan szakmai segítséget, amely egyébként, alapesetben nem lenne elérhető.

Gyümölcsöző szakmai kapcsolatot eredményezett, hogy korábban egy helyen működött a pedagógiai szakmai szolgáltatás, a szakszolgálat és az egyetem pedagógia kara³. A szolgáltatók közti átjárhatóság, a kiemelkedően jól működő szakmai tapasztalatcsere nemcsak szakmai kapcsolatoknak volt köszönhető, hanem annak is, hogy fizikailag is egy épületben voltak a különböző szolgáltatók, így a napi munkavégzés során nyílt lehetőség munkamegbeszélésekre, egymás munkájának fejlesztésére.

A másik szakmai segítség az volt, ahogy az interjúalany fogalmazott, hogy *„a kötelező törvényi előírást megelőző időkből is olyan szakember gárda áll(t) rendelkezésre, akik fejlesztés-felzárkóztatással, illetve tehetséggondozással, tehetségszűréssel is foglalkoztak, és foglalkoznak a mai napig. A szolgáltató alaptevékenység így »kiegészült« ezekkel az ellátási formákkal, és egy innovatív műhely működött a megyeközpontban, megyei hatáskörrel.”*

A település iskolái hagyományosan jó kapcsolatot ápolnak (versenyeken, szakmai rendezvényeken, pedagógus-továbbképzéseken, egyéni tanácsadásokon és a hallgatók hospitálásán keresztül) az egyetemmel és a szolgáltató és kutató-fejlesztő központtal. Így elmondható, hogy a központ szakmai támogató, szervező szerepe a térségben továbbra sem gyengült, inkább csak működése, formális legitimációja vált bizonytalanabbá.

A térségben a következő főbb jellemzők mentén írható le a tehetségkibontakoztatás térbeli, szakmai kapcsolatrendszere:

Az együttműködések a térségben jelenleg esetiek, nem igazán épült ki formális rendszer. A kapcsolódások leginkább abban merülnek ki, hogy közösen tartanak rendezvényeket, pl. tájékoztatókat, workshopokat.

3 Jelenleg a szakmai szolgáltatás hivatalosan a POK-ok megszervezésével egy másik megyébe került, míg az egyetem épületében maradt a szakszolgálat, az egyetem pedagógia kara és a pedagógiai szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet.

Jellemzően minden tehetségpontnak megvan a térségben a maga profilja, ami mentén megpróbál hatni a térségi stratégiára, és leginkább az adott terület mentén tud tanácsokat is adni mások számára.

Az iskolák között, amelyek tehetségpontok is egyben, az egyéni és a csoportos tehetséggondozás mint alapvető szemlélet közti különbségek is előfordulnak, ilyen esetekben az eltérő szemlélet mentén dolgozó pedagógusok nem tudnak egymás felé segítséget nyújtani.

A tehetségfejlesztés gyakran személyfüggő: ha van egy elkötelezett, megszállott pedagógus, vagy iskolavezető, akkor jól működik, ha ez a személy kilép a programból, akkor elhal a fejlesztés.

A helyi felsőoktatási intézmény pedagógia kara mint szellemi központ, szakmai irányítói, képző, módszertani és szervező tevékenysége jelentős hatással bír a térségben.

A szakmai támogatást tekintve, a település iskoláinak a szakmai kapcsolatrendszere a következőképpen jellemezhető: az egyes iskolák, amelyek tehetségpontok, kapnak a MATEHETSZ-től segítséget. A minősítési rendszer szigorú feltételeinek megfelelően, egy tehetségpont akkor lehet igazán akkreditált státusú, ha van a tehetséggondozással foglalkozó saját szakembere. Minden iskolának, amelyik elkezd a minősítési rendszert, ez a célja.

A korábbiakban bemutatott kutató-fejlesztő központ az összes iskolával napi kapcsolatban van, így a tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységről is ez mondható el: versenyszervezés, pedagógusképzés és továbbképzés szervezése, módszertani szaktanácsadás területén meghatározó szereplője a megyének.

A tehetséggondozás kapcsán a további szervezetekkel, intézményekkel működnek még általában együtt a megkérdezettek: az iskolához közvetlenül kapcsolódó szervezetek (pl. fenntartó az egyházi iskolák esetében), pedagógiai szakszolgálat, egyéb helyi vagy térségi szervezetek (pl. önkormányzati igazgatási szervek, vagy az önkormányzati feladatok ellátásában részt vállaló egyéb szervezetek).

Jövőbeli víziók

A visszajelzések szerint jelenleg a tehetséggondozás területén egyre szűkebbek az olyan pályázati források, amelyekből költséges, hosszú távon fenntartható programokat lehet megvalósítani. Jó lenne emiatt, ha a TÁMOP-projektekhez hasonló, szélesebb kört megszólító forráslehívásra is lenne lehetőség.

Fontos lenne, ha módszertani szempontból a pedagógiai alapképzésbe bekerülne a tehetséggondozás mint tantárgy. Segítségével jobban fel lehetne készíteni a hallgatókat az új szemlélet adaptációjára, alkalmazására, melyhez támogató háttérrel biztosíthatna a felsőoktatás a későbbiekben.

Szintén fontos lenne a pedagógiai és pszichológiai elméletek gyakorlati szempontú oktatására nagyobb hangsúlyt fektető, gyakorlatorientált pedagógusképzés támogatása.

A jelen tehetséggondozással kapcsolatos kutatásban is visszaköszött, hogy a legnagyobb probléma a nagy fokú tanulói terhelés, emiatt nehéz a tehetséggondozást, vagy a versenyfelkészítést beiktatni a gyerekek napi rutinjába, hiszen ezek a tevékenységek rengeteg plusz felkészülést igényelnek: a család részéről nagyon erős támogató közeg, a gyerek részéről erős idegrendszer, motiváció és kitartás szükséges a sikeres, de cseppet sem stresszmentes fejlődéshez.

A két település összefoglaló jellegzetességei

Összegzésként bemutatjuk, hogy a két településen milyen információkat nyertünk a tehetségről, a tehetséggondozásról.

Szemponok	„A” település	„B” település
<p>1.</p> <p>Tehetségkép</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A többség a „mindenki tehetséges valamiben” elvvel ért egyet. Elvértve találoztunk olyan tehetségdefinícióval is, amely szerint a népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek. • A tehetség megléte nem elegendő tulajdonság, hiszen önmagában nem segíti a tehetség azonosítását és fejlesztését. A fiataloknak ezen túlmenően rendelkeznie kell: 1) motivációval, 2) kreativitással, 3) önbizalommal, a tehetség felvállalását lehetővé tevő személyiséggel. • Egyházi iskolák jellemzője: a tehetségfogalom erősen kötődik az adott egyház tanításához (szemléletbeli, hitbéli támpontot adva a tehetséggondozói munkához). 	<ul style="list-style-type: none"> • A többség a „mindenki tehetséges valamiben” elvvel ért egyet. Elvértve találoztunk olyan tehetségdefinícióval is, amely szerint a népességnek csak néhány százaléka tekinthető igazán tehetségesnek. • A hangsúly a tehetségazonosításon és azon van, hogy széles körű fejlesztés valósuljon meg, a kibontakozás lehetőségét szeretnék mindenkinek egyaránt lehetővé tenni, ezáltal biztosítva a minél nagyobb teret a tehetségek felbukkanásához. → 2 • Általában nincs írott eljárás az iskolákban folyó tehetséggondozás kapcsán.
<p>2.</p> <p>A tehetség-gondozás feladatával kapcsolatols megközelítések</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A hangsúly a tehetségazonosításon és azon van, hogy széles körű fejlesztés valósuljon meg, a kibontakozás lehetőségét szeretnék mindenkinek egyaránt lehetővé tenni, ezáltal biztosítva a minél nagyobb teret a tehetségek felbukkanásához. • A tehetségek kiszűrése, gondozása vagy versenyztetése a napi gyakorlat szerint elsősorban az iskola és a területen dolgozó civil szervezetek feladata. • Az iskolákban kialakult a tantárgyfelesztásra alapozott tehetséggondozás. Ugyanakkor a komplex, hosszú távú, a tehetséggondozást nem projekt alapon megközelítő szemlélet lehetővé teszi a több tantárgyat is érintő együttműködést – még akkor is, ha ez a fajta kooperáció sokszor nehézségekbe ütközik. • A tehetséggondozásnak: 1) rugalmasnak, 2) elfogadó szemléletűnek, 3) a fiatalok adottságaira, helyzetére érzékenynek kell lennie, emellett 4) megfelelően képzett és szemléletet képviselő szakemberek részvételével kell megvalósulnia. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tehetségek kiszűrése, gondozása vagy versenyztetése felfogásuk és a napi gyakorlat szerint elsősorban az iskola feladata. • Az iskolák és a pedagógusok szerint a két legfontosabb munkájukat minősítő mutató a versenyeken való részvétel, és a kompetenciamérések jó eredményei. • Az iskolákban hagyományosan kialakult a tantárgyfelesztésre alapozott tehetséggondozás. Ha azonban egy tehetséggondozás több tantárgyat is érint, és pl. projektszemléletet is megkövetelne, kevésbé működőképes. • A tehetségfejlesztés gyakran személyfüggő: ha van egy elkötelezett, megszállott pedagógus, vagy iskolavezető, akkor jól működik.

Szemponyok	„A” település	„B” település
<p>3.</p> <p>Tehetség-gondozási tevékenység</p>	<ul style="list-style-type: none"> A tehetség-gondozáson belül kiemelt hangsúly van a hátránykompenzáción, a hátrányos helyzetű fiatalok tehetség-gondozásán. Az iskolák és a pedagógusok szerint a legfontosabb, tehetség-gondozást érintő munkájukat minősítő mutatók: 1) a versenyeken való részvétel, 2) a kompetenciamérések jó eredményei, 3) a továbbtanulási mutatók, 4) az egészséges személyiségfejlődés, 5) a fiatalok erősödő szociális, társas kompetenciái. Tehetség-gondozás akadályai: 1) fiatalok leterheltsége, 2) tehetség fogalmának félreértelmezése (intézményen belül és partnerintézményeknél), 3) pénzübeli nehézségek, 4) kapacitáshiány. 	<ul style="list-style-type: none"> A térségben működő pedagógiai kar tevékenysége ellenére is a mindennapi tanítási gyakorlatban inkább az jellemző, hogy az iskola egy nyitott, tapasztalt kollégája mentorálja a fiatal pedagógust a tehetség-gondozással kapcsolatban. A tehetség-gondozásban nagyobb problémák a pénzübelis területen jelentkeznek, leginkább a nem egyházi fenntartású iskoláknál. A tehetség-gondozás költséges munka, hosszú távú befektetői szemléletet igényel. Ráadásul eszköz, bérkompenzáció és általában forrásigényes tevékenység. A tehetség-gondozás tevékenységét nem kizárólag a fejlesztésekre, hanem a felzárkóztató tevékenységek körére is vonatkoztatta a megkérdezettek egy része Az általános iskolai képzésben a nyugati határ közelsége miatt az osztrák területen működő oktatási intézmények jelentik az igazi konkurenciát.
<p>4.</p> <p>Külső kapcsolatok a tehetségki-bontakoztatás területén</p>	<ul style="list-style-type: none"> A tehetség-gondozást a pedagógiai-szakszolgálat még nem tudja felvállalni. Ehelyett a településen és a térségben ismert és elismert személyek és szakemberek a tehetség-gondozás „letéteményesei”. A tehetségfejlesztés gyakran személyfüggő: ha van egy elkötelezett, megszállott pedagógus, vagy iskolavezető, akkor jól működik. A tehetség-gondozással (pl. programokkal, lehetőségekkel) kapcsolatos helyi szintű információáramlás még akadozik, az sokszor informális hálózatokon keresztül történik meg. Bár változatos és sokrétű kapcsolatokat alakítottak ki a felkeresett szervezetek, de ezek az együttműködések sokszor sporadikusak, intézményekhez és személyekhez köthetőek. Az egyházi és állami fenntartású iskolák közötti átjárás még nem teljes. 	<ul style="list-style-type: none"> A megyében a helyi pedagógiai-szakmai szolgáltatások megszűntek és egy másik megyeközpont-hoz kerültek megszervezésre. Az így kialakuló szakmai-irányítói úrt a helyi felsőoktatási intézmény pedagógiai kara, valamint az egyetem épületében, de külön költségvetéssel működő pedagógiai szolgáltató és kutató-fejlesztő intézet próbálja betölteni. Az együttműködések a térségben jelenleg esetiek, nem igazán épült ki formális rendszer. A szülők tehetség-gondozásba való bevonása általában nem jelent problémát. Jellemző, hogy az iskolák közül kevesen veszik még igénybe a pedagógiai szakszolgálat tehetség-gondozással kapcsolatos szolgáltatásait.

Pályázati és tehetségpontok létrehozása terén jellemző települési aktivitás

Mielőtt rátérnénk a két település összehasonlító bemutatására, fontos, hogy néhány szót ejtsünk a két település közti társadalmi-gazdasági különbségről is. Míg „B” település megyéjében csak egy társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból is hátrányos helyzetű, illetve jelentős munkanélküliséggel sújtott település van – de a járásban egy hátrányos helyzetű település sincs –, addig az „A” település megyéjében ez a szám közel száznyolcvanra tehető.⁴ A családok általában „B” településen és környékén jobb anyagi körülmények között élnek, ezért jobban ki is tudják venni a részüket gyermekük oktatással kapcsolatos támogatásából.

Míg „A” település pályázatilag aktív, addig „B” település pályázatilag kevésbé aktív, minősül. Megítélésünk szerint mindez azzal magyarázható, hogy a keleti országrészben az állami fenntartású iskolák és civil szervezetek sokszor a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok támogatását vállalják fel.

De általában is igaz, hogy ezek az iskolák és civilek az anyagi és kapacitásbeli hiányosságaik miatt jobban ráutaltak a pályázati forrásokra. A pályázatok révén megszerzett bevétel marad az egyetlen, minőségi munkát és tehetséggondozást lehetővé tevő forrás, még akkor is, ha

- leterheltek a pedagógusok, ezért csak nehezen tudják előkészíteni és megírni a pályázatokat,
- a pályázati anyag összeállításához nem kapnak külső szakmai segítséget az érintettek, így a sok sikertelen pályázás, illetve a sikertelen NTP-pályázatok esetén a betekintés, szakmai bírálat és a segítő szándékú visszacsatolás hiánya miatt csökken valamelyest a motiváció.

Az általában jobb anyagi helyzetben lévő egyházi iskoláknak (bármely általunk vizsgált településen) ezzel szemben lehetőségük van arra, hogy az egyházi fenntartók intézményeik után járó normatív és egyéb állami hozzájárulásának jogcímeit kiegészítő támogatásra is jogosulttá váljanak. Továbbá – úgy Kelet-, mint Nyugat-Magyarországon – forrásaikat erősíthetik pályázati úton: felekezeten belüli (akár nemzetközi) pályázati támogatási rendszerhez kapcsolódhatnak. Emellett az NTP, a MATEHETSZ vagy akár az EMMI Egyházi, Nemzeti és Civil Társadalmi Kapcsolatokért Felelős Államtitkársága által meghirdetett, „egyházak közösségi célú programjainak és beruházásainak támogatása (EGYH-KCP) témakörében”⁵ meghirdetett pályázatokon is indulhatnak.

Az NTP-pályázatokkal kapcsolatos észrevételek

A továbbiakban összefoglaljuk, hogy a két terephelyszínen milyen észrevételeket fogalmaztak meg interjúalanyaink az NTP-pályázatokhoz kapcsolódóan. A megállapítások mindkét terephelyszíntre vonatkoznak.

Bár a hosszú távú stratégiai gondolkodás, fejlesztés igénye volt minden megkérdezettnek, ebben az egyházi fenntartású iskolák különböznek a fundraisinget végző civilektől, vagy a pályázatilag aktív nem egyházi fenntartású iskoláktól. Utóbbi két típusra inkább jellemző, hogy egzisztenciális biztonságukat, vagy a fenntartóik által szűken mért források miatt kieső szakmai munkájukat igyekeznek pályázati forrásokból megoldani, kiegészíteni. Ezzel szemben az

⁴ Forrás: 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről.

⁵ Jogosultak köre: egyházak, egyházi intézmények, nyilvántartásba vett belső egyházi jogi személyek és egyéb egyházi szervezetek. Forrás: http://www.emet.gov.hu/felhivasok/egyhazi_tamogataskoz/

egyházi fenntartású iskoláknak kevés tapasztalata van az NTP keretében kiírt pályázatokkal kapcsolatosan. Ennek oka az, hogy ezek az oktatási intézmények még nem vagy csak kevésszer indultak ilyen kiírásokon, hiszen

- sokszor a saját egyházuk által támogatott tehetséggondozó programokban vesznek részt;
- az NTP projektalapú pályázati logikája esetenként eltér az adott iskola szemléletétől. Az interjúk során visszatérő tapasztalat a „projekt” szó negatív jellege. Értelmezésükben a „projekt” sokszor a látszatevékenységet, a felesleges elszámolási és beszámolási kötelezettséget jelenti. Ezzel szembeállították interjúalanyaink azt a szemléletet, amely a meglátogatott intézmények szemléletét hatotta át. Itt fontos a diákok hosszú távon történő támogatása, esetenként az iskola befejezése után is. Amíg tehát az NTP „*az egy nagyon rövid távú dolog*” és „*általában területekre vannak bontva a pályázatok*” addig az egyházi kereteken belül megvalósuló tehetséggondozó programok „*hosszan futóak*”;
- az egyházi fenntartók az oktató-nevelő tevékenységhez szükséges személyi és infrastrukturális feltételeket maradéktalanul biztosítják, emiatt ezek az iskolák a tehetséggondozáshoz kapcsolódó feladatokat is hatékonyabban tudják ellátni. Ezzel szemben van olyan állami fenntartású iskola, ahol „*nagyon nehéz, például a versenyre utaztatást, vagy akár csak a feladatlapok kinyomtatását vagy elkészíttetését megoldani. Tehát itt nem sok más választás marad, mint hogy aktívak legyenek a központi pályázatokban.*”

Ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos pályázatokkal szemben ellenállás lenne a részükről. Ezzel szemben inkább óvatossággal érdeklődés figyelhető meg. Az egyik iskolában interjúalanyunk egyenesen így nyilatkozott:

„... a Nemzeti Tehetség Programnak a szakmai jellegű pályázatait, amik kiírásra kerültek az előző évben – mi kacérkodtunk a pályázat beadásával, de végül nem jutottunk el a beadásig. Viszont örömmel látjuk azt, hogy differenciáltan vannak jelen a különböző intézménytípusok és a mi águnk is tulajdonképpen helyet foglal el. [...] Tehát mindenképpen szeretnénk bekapcsolódni a jövőben ezekbe a kiírásokba.” (gimnázium)

Egy másik, ugyancsak egyházi fenntartású oktatási intézményben tanító interjúalanyunk arról számolt be, hogy iskolája motivált az állami pályázatokból finanszírozott versenyeken való részvételen, hiszen az ott elért eredmények a diákok későbbi karrierje szempontjából nagy jelentőségűek. A munkaadók és egyetemek ugyanis ezeket a versenyeket jobban ismerik és elismerik. Emellett talákoztunk olyannal is, aki fontosnak tartotta, hogy a pályázatok által támogatott programokban az egyházi és állami iskolák együtt vegyenek részt, mivel ez a két típusú iskola megítélésében lévő különbséget csökkentené. Végül fontos jelezni azt is, hogy ahol pályázati nyitottság mutatkozik, ott a projektjellegű programok is ebbe a hosszú távú tervbe illeszkednek.

Pályázatokkal kapcsolatos hiányok és nehézségek

Az eddig leírtak alapján következtethetünk néhány olyan hiányra, amelyet interjúalanyaink az NTP-pályázatok kapcsán fogalmaztak meg. Az egyik egyházi iskola munkatársa szerint probléma az, hogy a kiírások sokszor beszűkített keretek között megvalósítható tevékenységeket támogatnak, azaz „*nem engedik szárnyalni a kreatív munkát*”, ami „*nagyon meghatározza, hogy mit kell csinálni a projektben*”.

Interjúalanyaink többsége nehezítette, hogy a pályázatok adminisztrációja túl sok munkát igényel. Egy beszélgetőtársunk arra hívta fel a figyelmet, hogy felesleges a tehetséggondozást támogató párhuzamos rendszerek kialakítása. Elmondása szerint az általa képviselt intéz-

mény akkreditált tehetségponttá vált – azonban ez az akkreditáció az NTP rendszerén belül már nem ismertethető el.

„Mondták, hogy majd az NTP-nek is lesz egy műhelyminősítése, de az nem a tehetségpont-minősítés. Akkor megint egy másik rendszer, amit nem nagyon értettem, hogy miért nem lehet ezt összefogni, hogy ha már tehetségpont. Két külön rendszer! Ezt fölöslegesnek tartom.” (alapfokú művészeti iskola)

Az NTP kapcsán a kiírás rossz időzítését nehezményezte egy interjúalany. Elmondása szerint folyamatos csúszások után végül szeptember 11-ig kellett beadni a pályázatokat akkor, amikor „iskolaindulás, szervezések, örület a hegyen, mindenki szanaszét” időszaka van az iskolában. Véleménye szerint „ez így nem megy, hogy csettintünk”, hiszen a pályázat beadása előtt sok egyeztetés és tervezés szükséges. Más az elbírálás koncepciótlanságát bírálta, felelegetve, hogy egyszer tartaléklistára kerültek megítélése szerint kitűnő szakmai anyagokkal. Interjúalanyunk nem a pályázat elutasítása miatt fogalmazott meg elsősorban kritikát, hanem amiatt, mert számára kiszámíthatatlan, hogy mikor tekintik szakmailag megalapozottnak pályázatát és mikor nem. Elmondása szerint „már nem is úgy adom be, hogy nyerni fog, mert nem tudom, mi kell, vagy nem tudom, hogy működik”, illetve „ha hozzáértők olvassák a mi pályázatunkat, akkor az nyer. De ha nem hozzáértők, akkor gondolom, nem nyer, vagy nem is tudom, hogy mikor nem nyer”.

Többen gondolták úgy, hogy az NTP pályázataira építve nem lehet hosszú távon előre tervezni, a pályázatokra építve csak egyedi projekteket és nem egymásra épülő kezdeményezéseket lehet megvalósítani. Ezek szerint az interjúalanyaink szerint kiszámíthatóbb lenne a rendszer, ha erre is lenne lehetőség.

Az egyik helyszínen interjúalanyaink jelezték, hogy az intézmény anyagi helyzete miatt nem utófinanszírozásos NTP-pályázaton indultak. A beszélgetés időpontjában a nyertes projekt már futott, de az anyagi források nem érkeztek meg a szervezethez, emiatt „a kollégák saját zsebből veszik az eszközöket”.

Végezetül még annak a véleménynek is hangot szeretnénk adni, amelyik pozitívan értékelt az NTP pályázati rendszerét. Az egyik interjúalanyunk a készséges és segítőkész munkatársokról mesélt és hangsúlyozta: felmerülő kérdés esetén gyorsan reagáltak.

Pályázatokkal kapcsolatos igények

A bemutatott hiányok alapján részint következtethetünk az igényekre is. A visszajelzések szerint fontos lenne a(z):

- Kevesebb kötöttséget és nagyobb szabadságot, kreativitást lehetővé tevő pályázatok kiírása.
- A pályázatok megírásához és elszámolásához kapcsolódó adminisztratív terhek csökkentése.
- A pályázati adatlap egyszerűsítése, hiszen ahogy az egyik interjúalanyunk megfogalmazta, a jelenlegi rendszerben „gazdaságilag annyira borzasztó az én számomra egy ilyen helyzet, hiszen olyan részletességgel kellett mindent lebontani, ami számomra nem egy hétköznapi dolog”.
- A kiírás időpontjának meghatározása során a pályázók leterheltségének figyelembevétele. Fontos a pályázatok kiírását nem a tanévkezdések és tanévzárások időpontjára tenni.
- A pályázatok elbírálásának folyamatát transzparenssé tenni, a pályázók számára visszajelzést adni a beküldött anyaguk erősségeiről és nehézségeiről, az esetleges elutasítás okairól.
- A nyertes pályázók számára a támogatási összeg határidők szerinti teljesítése.

A fentiekén túl további olyan jellemzőket is megfogalmaztak interjúalanyaink, amelyek megítélésük szerint pályázati kedvüket növelné. Ezeket az igényeket foglaltuk össze az alábbiakban:

- Interjúalanyaink szerint fontos olyan pályázatok kiírása, amelyek a diákok életpálya-építéséhez, a diákok személyiségének és önismeretének a fejlesztéséhez járulnának hozzá, amelyek anyagi támogatást vagy fejlesztési, továbbképzési lehetőséget biztosítanak a tehetséggondozást végző pedagógusoknak, valamint amelyek projektmenedzseri díjazást is biztosítanak.
- Többen arról számoltak be, hogy fontos lenne a helyi szintű versenyek, programok szervezésének a támogatása.
- Nagy támogatást jelentene a felkeresett szervezetek számára, ha eszközbeszerzést és (főleg képzőművészeti tevékenység esetén) egyéb anyagok megvásárlását is lehetővé tennék a kiírások. Ugyancsak fontos támogatás lenne, ha a képzőművészeti rendezvények megvalósításához szükséges különböző szolgáltatásokat (pl. zenekar) és útiköltséget is finanszíroznának a pályázatok. Az útiköltség megtérítésének szükségessége olyan helyeken is felmerült, ahol a diákok vagy fiatalok számára szerveznek a tehetséggondozási tevékenységhez kapcsolódó utazásokat.
- A visszajelzések szerint fontos lenne az iskola mindennapjaihoz közel álló, jól körülírt pályázati kiírások megfogalmazása.
- A kiírások egy része előírja, hogy felsőoktatási intézménnyel vagy kutatóintézetrel legyen kapcsolata a pályázónak. Volt olyan interjúalanyunk, aki szerint az ilyen kapcsolattal nem rendelkező intézményeket sokban segítené, ha pályázati forrás állna rendelkezésre a kapcsolat kiépítésére is.
- Az egyik oktatási intézmény képviselője szerint a tehetséggondozást célzó pályázatoknak azokat az iskolákat is érdemben kéne támogatnia, ahol csak alacsonyabb létszámban tanulnak halmozottan hátrányos helyzetű diákok. Hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy ez az interjúalanyunk jelezte: valószínűleg találnának ilyen jellegű pályázati kiírásokat, azonban elegendő idő és kapacitás hiányában a kollégák nem tudnak foglalkozni mindezzel, hiszen *„nekünk nincs külön pályázatírónk, nincs külön pályázatfigyelőnk, anyagi forrásunk meg végképp semmi. Kellene egy ember, aki nézi ezeket a pályázatokat.”*
- Az igények megfogalmazása során más hangsúlyozta, hogy hasznos lenne egy olyan rendszer kiépítése, amely a tehetséggondozással kapcsolatos kiírások, lehetőségek, konferenciák és egyéb események kapcsán informálná az érintetteket.
- Elsősorban a Pedagógiai Oktatási Központok és pedagógiai szakszolgálatok hatékony munkavégzését támogatná, ha tapasztalatcsere és tanulmányutak révén az ott dolgozók információt tudnának gyűjteni a tehetséggondozáshoz kapcsolódó feladatok, lehetőségek és kihívások jellegéről.

Hozzáférés és esélyek a tehetséggondozásban

Nemcsak a tehetségek, hanem a tehetségek támogatását felvállaló programok és az azokat működtető szervezetek is rendkívül sokszínűek, sokrétűek. Az oktatás-nevelés világa elsődleges letéményese a tehetségekkel való munkának, de az iskolákban megvalósuló tevékenységek mellett a civil és a piaci szektor jelenléte is több évtizedes hagyományokkal bír hazánkban.

Kötetünk egymáshoz szorosan kapcsolódó tanulmányai egy széles körű, mind kvantitatív, mind kvalitatív vizsgálatokon alapuló kutatás eredményein keresztül mutatja be a hazai tehetséggondozás világát. Célunk volt a tehetséggondozáshoz való hozzáférési esélyek vizsgálata, a kínálati oldal feltérképezése és a hiányterületek azonosítása annak érdekében, hogy akár a tehetségígéretet, vagy a nehezen azonosítható, nehezen bevonható tehetségek is találhassanak maguknak megfelelő programot, támogatási formát. Reményeink szerint hozzájárulunk ahhoz, hogy társadalmi háttértől függetlenül a legkülönbözőbb tehetségterületeken kiemelkedő tehetségek megfelelő támogatást kaphassanak.

