

GÉNIUSZ MŰHELY 1.

# TEHETSÉGAZONOSÍTÁS A PEDAGÓGIÁBAN

(Identifying Gifted Students in Education)

Dávid Mária

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar,  
Pszichológia Tanszék  
Levelezési cím: 3300. Eger, Klapka u. 12.  
E-mail: davidm@ektf.hu

Hatvani Andrea

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar,  
Pszichológia Tanszék  
Levelezési cím: 3300. Eger, Klapka u. 12.  
E-mail: hatvani@ektf.hu

Héjja-Nagy Katalin

Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar,  
Pszichológia Tanszék  
Levelezési cím: 3300. Eger, Klapka u. 12.  
E-mail: hejjank@ektf.hu

## Tartalom

|  |    |
|--|----|
| Absztrakt.....   | 3  |
| A tehetségazonosítás elméleti háttere .....                                      | 3  |
| A saját mérőeszköz kialakításához felhasznált elméleti<br>megtölgntölások.....   | 10 |
| A pedagógiai tehetségszűró megfigyelési szempontsor.....                         | 13 |
| Vizsgálati eredmények, a megfigyelési szempontsor statisztikai<br>elemzése ..... | 15 |
| Irodalom .....   | 16 |
| Mellékletek .....  | 18 |

## Absztrakt

A tehetségazonosítás mindig is fontos feladata volt az iskoláknak, mivel a tehetségek felismerése és fejlesztése közös társadalmi érdek. Jelen tanulmányunk a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak nyújt segítséget ehhez a munkához. Cikkünk első felében röviden összefoglaljuk a tehetségazonosítás, tehetségdiagnosztika legfontosabb szempontjait, különös tekintettel a pedagógiai gyakorlatban használható módszerekre. A második részben egy általunk kifejlesztett tehetségszűrő megfigyelési szempontsort mutatunk be, amely jól illeszkedik a pedagógiai tehetségszűrés szintjén elhelyezkedő szubjektív módszerek sorába.

*Kulcsszavak:* tehetség, tehetségdiagnosztika, pedagógiai tehetségszűrő megfigyelési szempontsor

## A tehetségazonosítás elméleti háttere

A köznevelésben Magyarországon nagy hagyománya van a tehetséggondozásnak, tehetségfejlesztésnek. Ahogy GYARMATHY ÉVA (2012, 6. o.) írja: „a tehetség természeti erő, amely a megjelenésére alkalmas környezetben alkotó erővé válhat”. Ennek az alkotó erőnek a felszabadítása nyilvánvalóan mind a tehetségígéretnek, mind a társadalomnak érdeke. Ehhez azonban először fel kell ismerünk, hogy ki, melyik tanulónk tehetséges.

De mit is tekinthetünk tehetségnek? Erre vonatkozóan a szakirodalomban számtalan meghatározás olvasható. Kiindulópontul jól használható CZEIZEL (1997) definíciója, amely szerint a tehetség nem más, mint egy potenciális lehetőség, ígéret arra, hogy valaki valamilyen társadalmilag hasznos emberi tevékenységi körben kiemelkedő teljesítményt hozzon létre úgy, hogy ez számára meglehetősen, sikerélményt jelentsen. CZEIZEL (1997) három tehetségfogalmat különböztet meg: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a párját ritkító tehetséget (genius – géniusz). Ez a potenciális tehetség az, amit az iskolai tehetségazonosító munka során mint tehetségígéretet keresünk.

Joggal merül fel a kérdés, hogy hogyan, milyen kritériumok alapján dönthetjük el azt, hogy valaki potenciális tehetségnek számít-e. GYARMATHY (2006) idézi Sternberget, aki öt kritériumot javasol:

- Kiválóság: a potenciális tehetségnek valamilyen területen a társainál kiállóbbnak kell lennie.
- Ritkaság: olyan területen legyen kiemelkedőbb a társainál, amely területen csak kevesek tudnak hasonló eredményeket elérni.

- A teremtőképesség azt jelenti, hogy a tehetség a teljesítményben is nyilvánuljon meg.
- A kimutathatóság alatt a tesztek általi értékelhetőséget érti Sternberg.
- Az értékesség pedig azt jelenti, hogy ez a kimutatható teljesítmény a társadalom által is értékesnek ítélt legyen.

A pedagógusok tehetségazonosító munkája a potenciális tehetségek, a tehetségigéreték felismerését célozza. De mit is jelent a tehetség azonosítása, diagnosztizálása?

„A tehetségazonosítás az a folyamat, amelynek során felderítjük az emberekben rejlő tehetségigéretet”, fogalmazznak a tehetségpontok számára írt foga-  
lomtárban a tehetséggondozás hazai szakemberei (BALOGH, MEZŐ, KORMOS, 2011, 46. o.). Majd hozzátézik: „Sokan tartják ezt a területet a tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a szakemberektől.

A tehetségdiagnosztika a tehetséggel kapcsolatos lelki, viselkedésbeli, teljesítménybeli, környezeti tényezők együttes vizsgálatát jelenti (MEZŐ, 2008). A tehetségdiagnosztika célja hármas: egyrészt a tehetségazonosítás, a tehetséges gyerekek megtalálása, másrészt a beválogatás különböző tehetségfejlesztő programokba, harmadrészt az adott programok hatásvizsgálata. Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai gyakorlatban mind a háromra szükség van. MEZŐ FERENC (2008, 13. o.) definíciója szerint: „a tehetségazonosítás alapvetően egy (akár éveken át tartó) folyamat, amely folyamatot az eseti méréses, becsléses jellegű identifikációs mozzanatok tagolhatnak.” A tehetségazonosítást tehát nem lehet egyszeri alkalomként felfogni, sokkal inkább egy tehetséggondozási tevékenységbe ágyazott folyamatnak kell tekinteni, amely végigköveti a tehetségigéreték fejlődését. A statikus, pszichometriai megközelítésre építő tehetségkép jelentősen megváltozott a 20. század végére. A korszerű tehetségkép szerint a tehetség komplex viselkedésgyűttest jelent, sajátos személyiséget, melynek a felismerése folyamatos, hosszú távú, perspektivikus azonosítást igényel. Gondozásba ágyazott tehetségazonosítást, amelyben a szűrés része a programtervezésnek, és az objektív adatok mellett a szubjektív adatok is szerepet játszanak a tehetségigéret felismerésében (GYARMATHY, 2007).

A tehetségazonosítás folyamatában fontos betartani az alapvető etikai-szakmai szempontokat, amelyről HERSKOVITS és DÁVID I. (2012, 11. o.) a következőket írja: „Amint azt Révész Géza már 1918-ban megfogalmazta, a tehetségre irányuló *hajlam, gyanú, csíra*, amit látunk, ami megmutatkozhat, ám a gyere-

keknél a legritkább esetben beszélhetünk tehetségről. Az ezekre a hajlamokra (képességek, kreativitás, motiváció) utaló jegyeket próbáljuk pszichológiai vizsgálatokkal (is) megtalálni. A nyelvi egyszerűsítés kedvéért beszélünk tehetségről, ám ennek veszélyeit jól látjuk: a gyerekeket azonnal címkézi a környezete. Tudnunk és állandóan tudatosítanunk kell, hogy nem minden tehetségígéretből lesz tehetség. Az is tény, hogy számos esetben a tehetséget előre nem tudjuk azonosítani. Nagyon sok múlik a környezeti hatásokon, de az egyéni fejlődés ritmusán, buktatóin is.”

Ha ilyen kényes kérdéshez nyúlunk, mégis melyek a legfontosabb szempontok, amiket a tehetségazonosítás során figyelembe kell vennünk? A szakirodalomban erre nézve sokan, sokféle ajánlást tettek. A következőkben ezekből idézünk néhányat.

MARTINSON (1975, idézi GYARMATHY, 2006) szerint az első szabály a folyamatosság szabálya: ha lehet, éveken át többször is vizsgáljuk meg az adott személyeket. Második szabály, hogy különféle forrásokat használjunk, egyfajta mérőeszköz eredményeire ne alapozzuk a kijelentéseinket. A harmadik szabály pedig az, hogy ne csak az intellektuális összetevőket vizsgáló eljárásokat alkalmazzuk, hanem a tehetség-összetevők többi elemét is vizsgáljuk.

Ezeket az alapelveket a hazai szakirodalom is elfogadja. BALOGH LÁSZLÓ (2012) a következő alapelveket javasolja, amelyeket mi is figyelembe vettünk tehetségsszűrő megfigyelési szempontsorunk kidolgozásánál:

- Az azonosítás során Czeizel modellje ad kapaszkodót, a modellben szereplő mind a négy intrapszichés összetevőre (általános értelmesség, specifikus képességek, kreativitás, motiváció) figyelniünk kell.
- Az azonosítás során nagyon óvatossá kell lenni, amikor valakiről azt állapítjuk meg, hogy nem tehetséges, hiszen léteznek szunnyadó tehetségek is, akiknek a fő jellemzője éppen az, hogy rejtőzködnék, nehéz felismerni őket. Lehet, hogy akiről azt gondoljuk, hogy nem tehetséges, az nagyon is az, csak nem sikerült azonosítanunk.
- A speciális tehetségazonosításhoz hosszabb időtartalmú „keresőprogramok” szükségesek.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog, gondoljunk az alulteljesítő tehetséges gyerekekre.
- A pszichológiai vizsgáló módszerek (tesztek) segítséget nyújtanak az azonosítás során, de nem tévedhetetlenek, éppen ezért hiba lenne önmagukban alkalmazni ezeket.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk információkat gyerek teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

HERSKOVITS MÁRIA (idézi MEZŐ, 2008) egyéb megfontolásra érdemes szempontokat is ajánl. Kiemeli, hogy tekintettel arra, hogy egy módszer sem tud önmagában eléggé széles körű képet mutatni, lehetőleg több vizsgálati módszert kell egy adott diagnosztikai folyamatban alkalmazni. Ha mód van rá, inkább többlépcsős azonosítási folyamatot használjunk, hogy az egyre nehezező feladatok kevésbé terheljék és frusztrálják a kevésbé jó képességű vizsgálati személyeket. (Ugyanis így ők a következő fordulók nehezebb feladataiig el sem jutnak.) Ezek a szempontok, ha másként megfogalmazva is, MARTINSON (idézi GYARMATHY, 2006) és BALOGH LÁSZLÓ (2012) szempontjai között is megjelentek. HERSKOVITS (idézi MEZŐ, 2008) ezenkívül arra is ajánlást tesz, hogy a vizsgált gyerekek hány százalékát tekintjük tehetségigéretnek. Ezt az arányt 30%-ra teszi. Ez azért is lényeges, mivel a tehetségek azonosításának – a szakértők egyöntetű véleménye alapján – csak akkor van értelme, ha a felismerést adekvát fejlesztés is követi. Anélkül ez csak egy címke marad, ami akár káros is lehet a diák későbbi fejlődésére nézve. Így a gyakorlatban a tehetségazonosítás és beválogatás folyamata összefonódik. Lényegesnek tartja, hogy csak olyan tanulókat vonjunk be a tehetségazonosítás, -beválogatás folyamatába, akik maguk is motiváltak, elkötelezettek a fejlesztés iránt. A gyermek érdeklődését fontos tényezőnek kell tekinteni a tehetséggondozás során.

HANY (1993) hívja fel a figyelmet arra (idézi GYARMATHY, 2006), hogy a tehetségvesztés elkerülése érdekében minél több gyerek kerüljön bele a szűrésbe. Külön figyelmet igényelnek a fogyatékkal élő és hátrányos helyzetű gyerekek, esetleg matematikai és természettudományos területen a lányok is. Mivel esetükben az egyéb problémák, illetve a nemi sztereotípiák elfedhetik a képességeiket.

A tehetségvizsgálatokkal kapcsolatosan GYARMATHY (2012, 6. o.) az eddig felsoroltak mellett, illetve azok jelentőségét erősítve, a következőkre hívja fel a figyelmet:

- „A tehetségvizsgálatok célja a megfelelő fejlesztő környezet biztosítása, akár egyénről, akár egy közösségről van szó, így a vizsgálat mindig fejlesztési terv kidolgozásával végződik.
- A tehetségvizsgálat több forrás bevonásával történik, a személyes és környezeti változók interakciójában elemzik az információkat.
- A tehetségvizsgálatok az erős és gyenge pontok azonosítására egyaránt figyelemmel vannak. A képesség, tanulási és motivációs profil alapján lehet fejlesztési környezetet felépíteni, megalapozottan programokba irányítani, vagy mentorhoz közvetíteni a tehetségeket.
- A leggondosabban felépített vizsgálat is elsősorban a jelen helyzetről, az odavezető útról, és arról ad képet, hogy mire van szükség ahhoz, hogy tehetséggé váljon valaki.”

A tehetséggondozás során a gyermek erősségeire támaszkodva segítjük elő a potenciális tehetség kibontakozását, ugyanakkor figyelünk a gyenge pontok korrekciójára is.

De hogyan is történnek a gyakorlatban a tehetség azonosítása? Milyen módszerek vannak erre? Mi ebben a folyamatban a feladata, kompetenciája a különböző szintereken, mint például a köznevelésben, a nevelési tanácsadóknak, a tehetségpontokon stb. a tehetségekért dolgozó szakembereknek, pedagógusoknak, pszichológusoknak?

GYARMATHY ÉVA (2006) a tehetségazonosítási folyamatban elkülöníti a szűrést és a kiválogatást. A szűrés alatt a megcélzott populáció egészének vizsgálatát érti, majd a tehetségek további kiválogatása a kiszűrt csoportból történik. A kiválogatás során azokat a tanulókat azonosítjuk, akiknek speciális képzésre van szükségük különleges képességeik kibontakoztatásához, és akik a legtöbbet tudnak profitálni az adott képzésből.

DÁVID MÁRIA (2010) a tehetségazonosítási folyamat két szintjét különbözteti meg. Első szint a pedagógiai tehetségszűrés. Ezen a szinten a pedagógusok – természetesen a kompetenciakörükbe tartozó módszerek segítségével – a megcélzott populáció teljes egészére vonatkozóan végeznek tehetségazonosítást. Ennek célja általában az intézményi tehetséggondozó programokba történő beválogatás. Az a véleményünk, hogy ezekbe a programokba való bekerüléshez megfelelő alapot nyújtanak a pedagógiai vizsgálatok és a gyermekek önkéntes csatlakozása (amennyiben ez a tevékenység a tehetségszemponatok szerint legjobb eredményeket kapott tanulók felső egyharmadára terjed ki). Az általunk kidolgozott tehetségszűrő megfigyelési szempontsor is ehhez a munkához nyújt a pedagógusoknak segítséget.

Második szint a differenciált tehetségazonosítás. Ennek szinterei már zömében a köznevelési intézményen kívül találhatók, pl. a tehetségpontokban és/vagy nevelési tanácsadóknak, illetve speciális tehetséggondozó központokban. Ezen a szinten az azonosítás interdiszciplináris együttműködést tesz szükségessé, és a diagnosztikai tevékenységben pszichológiai mérőeszközök is szerepelnek. Erre az azonosító tevékenységre egyrészt akkor van szükség, ha az iskola pedagógusai nem tudnak dönteni a tehetséggondozó programba történő bevonásról. Másrészt, ha a tehetséges gyermek további fejlesztésére vonatkozó döntés nagy horderejű, a gyermek (és esetleg a családja) további sorsát jelentősen befolyásoló. A harmadik ok lehet, ha valamilyen probléma nehezíti a tehetség kibontakozását.

A tehetségazonosításban használatos módszereket általában két csoportba, a szubjektív és az objektív módszerek csoportjába osztja a szakirodalom. A szubjektív módszerek közé sorolják az alkalmi és strukturált megfigyelést, a tulajdonságlistákat, a szülők és a társak véleményét; az objektív módszerek közé

pedig a különböző tesztek és pszichológiai mérések tartoznak (HERSKOVITS és DÁVID I., 2012).

„Állandó igény, hogy objektív vizsgálati eljárásokat, számszerűen kifejezhető eredményeket adjunk a gyerekekről, melyek alapján megbízhatóan kimondható, hogy a gyerek tehetséges-e vagy sem. Jól tudjuk, hogy ez több okból sem lehetséges! Mégis sokan, sokszor belemennek ebbe a kelepcebe. A tesztek hasznos segédeszközök, ha megfelelnek a tesztek általánosan elfogadott kritériumainak. Kiemelve, hogy:

- megfelelően validok – az esetek többségében éppen erről nincs adat;
- megfelelő standard, viszonyítási alap áll rendelkezésünkre;
- korrekt módon vesszük fel és értékeljük ki;
- megfelelő szemlélettel használjuk azokat;
- nem tévesztjük szem elől, hogy pillanatnyi helyzetet mérnek, és ezért biztos támpontnak csak a megjelenő magas teljesítmény tekinthető” (HERSKOVITS és DÁVID I., 2012, 13. o.).

A fenti szerzők mellett BALOGH (2012) is felhívja a figyelmet arra, hogy a tesztekkel mért pillanatnyi eredményeket a képességeken kívül számos más tényező (például betegség, fáradtság, motivátlanság stb.) is befolyásolhatja. Ezért a gyenge eredmény nem csak képességhiányból származhat. Ugyanakkor BALOGH (2012) szerint a jó eredmény bizonyító erejű, itt nem igaz, hogy vak tyúk is talál szemet!

A hatékony mérési eljárásoknak GYARMATHY (2006) a következő jellemzőit gyűjtötte össze:

- Relevancia, vagyis a vizsgálóeljárás megfelel a későbbre tervezett tehetőség-gondozó programnak.
- Megbízhatóság, vagyis a mért eredmények megfelelnek más ugyanerre a célra kidolgozott módszerek eredményeinek.
- Érvényesség, vagyis az adott módszer tényleg azt méri, aminek a mérésére kidolgozták.
- Normatívák, sztenderdek, amiket az adott vizsgálóeljárással mérve kiemelkedő, átlagos vagy éppen átlag alatti eredménynek tekintünk.
- Plafonhatás kizárása: ez azt jelenti, hogy a feladat elég nagy kihívás legyen a vizsgált populáció számára. Ellenkező esetben mind a tehetséges, mind a kevésbé tehetséges gyerekek teljesíteni tudják könnyedén a feladatot, így annak alapján nem tudunk különbséget tenni közöttük.
- A tesztelfoglaltság kizárása: ez azt jelenti, hogy az adott módszer ne adjon előnyöket vagy nyújtson hátrányt a vizsgált minta egyetlen tagja számára sem. Például ne legyen olyan társadalmi csoport vagy réteg, amely számára az adott feladatok ismerősebbek és ezért könnyebbek.



Amennyiben tesztekkel használunk, ez felveti a kompetencia kérdéskörét is. Bizonyos tesztek, például intelligenciatesztek, személyiségtesztek csak pszichológus alkalmazhat. HERSKOVITS MÁRIA és DÁVID IMRE (2012) kiemeli, hogy a gyakorlatban – mint ezt a nemzetközi szakirodalom is írja – sokszor a szubjektív és objektív módszerek kombinációjára van szükség. Ha nagyobb létszámú gyerekcsoportot akarunk megvizsgálni, akkor a pedagógusok a szubjektív módszerekkel (például a megfigyelés segítségével) szűkítik a megvizsgálandó gyerekek körét. A komplexebb, idő- és költségigényesebb objektív módszerekkel (pl. pszichológiai tesztekkel) pedig a pszichológusok dolgoznak.

Felmerül a kérdés, hogy melyek azok a módszerek, amelyek a pedagógiai tehetségűzés szintjén rendelkezésre állnak. Ezek a módszerek ugyanazok lehetnek, mint amelyeket a pedagógusok általában is alkalmaznak a tanulók megismerésében. DÁVID MÁRIA és MUNKATÁRSAI (2006) négy ilyen módszercsoportot különböztettek meg: a megfigyelést, az interjút, a kérdőívet és a dokumentumelemzést.

A tanulók megfigyelése az egyik legegyszerűbb és éppen ezért leggyakrabban alkalmazott módszer a pedagógiai munkában. A megfigyelés lehet strukturált és strukturálatlan. Előbbi előre megtervezetten, meghatározott szempontok szerint történik, az utóbbinál nincs ilyen. A megfigyelés lehet rendszeres és alkalmi is (DÁVID M. és MTSAI, 2006). „A tehetség azonosításában mind a strukturált, mind a strukturálatlan megfigyelésnek szerepe lehet. Hiszen amikor a pedagógusnak feltűnik az osztályában egy-egy valamiért kiemelkedő tanítvány, akkor a strukturálatlan megfigyelést használja, még ha nem is tudatosan. És persze akkor is megfigyelést alkalmaz, amikor ugyanezt a gyereket elkezdi – immár tudatosan – megfigyelni különböző tanítási-tanulási helyzetekben. Természetesen amint előre eltervezett szempontok szerint kezdi a gyereket figyelni, úgy válik a megfigyelés strukturálttá” (HATVANI, 2011, 67. o.).

A pedagógusok gyakran és szívesen használják a kérdőíves módszereket. Ezek többsége úgynevezett öndefiníciós kérdőív, vagyis a kérdőív kitöltője saját magáról tölti ki azt, így saját magáról kialakított elképzelése, énképe tükröződik az eredményekben. Ebből adódik a módszer szubjektív volta. Előnye viszont, hogy elősegíti azt, hogy a kitöltője önmagáról gondolkozzon, így egyfajta belső munkát tesz lehetővé. Természetesen olyan kérdőívek is léteznek, amelyeket nem saját magára, hanem másra nézve tölti ki az ember, például a tanár vagy a szülő a diákjára nézve (DÁVID M. és MTSAI, 2006). Az egyik legismertebb pedagógusok számára készült kérdőív a Renzulli–Hartmann-skála, amely a tanulási jellemzők, a motivációs jellemzők, a kreativitás jellemzői és a vezetői-társas jellemzők alapján azonosítja a tehetséget (GYARMATHY, 2006).

Az interjú az egyik leggyakrabban használt eszköz a pedagógus kezében. A strukturált interjú során előre meghatározott kérdéssor alapján dolgozunk, a strukturálatlan interjú esetében a kérdések konkrét megfogalmazása és sor-

rendje az interjúszituációhoz alkalmazkodik (DÁVID M. és MTSAI, 2006). A tehetségazonosítás során az interjú készülhet a vizsgált tanulóval, de a szülőkkal, a kortársakkal vagy a pedagógus kollégákkal is. A strukturált interjú kérdéskörei az azonosítani kívánt tehetségjegyekre, azok fellépésének időpontjára vagy akár a tehetség kibontakozását segítő vagy gátló tényezőkre egyaránt vonatkozhatnak. Különösen hasznos módszer lehet az interjú a fejlődési jellemzők megállapítására, hiszen az idő múlása miatt ezek a megfigyelés módszerével már nem hozzáférhetőek a pedagógusok számára.

A dokumentumelemzés a tanulóra vonatkozó dokumentumok szisztematikus áttekintését, az adatok összegyűjtését és azok értelmezését jelenti. Ezek lehetnek a tanulók saját munkái (rajzok, fogalmazások, projektmunkák stb.), az iskolai dokumentumok (pl. osztálynapló, bizonyítványok, füzetek), más szakemberektől származó dokumentumok és hivatalos iratok is (DÁVID M. és MTSAI, 2006). A tehetséggondozás speciális dokumentumai a tehetséges személy eredményeiről számot adó dokumentumok, pl. érmek, serlegek, kupák, oklevelek stb. Egyértelmű például, hogy egy képzőművészeti tehetség rajzai, festményei tükrözni fogják tehetségét. De a korábbi osztálynaplók, bizonyítványok elemzése, a kapott díjak áttekintése is árulkodhat tanítványunk kiemelkedő képességeiről.

A tanulók megismerésére irányuló pedagógiai tevékenység azonban soha nem öncélú. Fő célja az, hogy a nevelés és az oktatás folyamatában alkalmazott pedagógiai módszereket a gyermekek ismeretében tudjuk tervezni, és pedagógiai beavatkozásainkat – jelen esetben a tehetséges tanuló fejlesztését – az ő személyes sajátosságaihoz illeszthessük.

## A saját mérőeszköz kialakításához felhasznált elméleti megfontolások

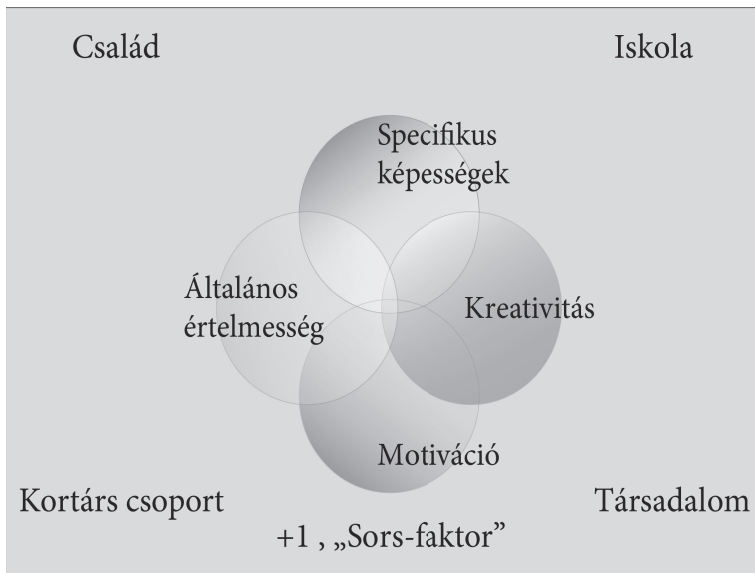
Az általunk kidolgozott tehetségszűrő megfigyelési szempontsor létrehozása során három tehetségmodellt használtunk kiindulási forrásul, amelyek a következők voltak: a VanTassel–Baska-féle jellemzés (1989, idézi TURMEZEINÉ és BALOGH, 2009), CZEIZEL ENDRE (1997)  $2x+1$  faktoros táalentum modellje és GAGNÉ fejlődési modellje (idézi: TURMEZEINÉ és BALOGH, 2009). Az ezeket a modelleket alkotó személyiségtulajdonságok voltak szempontsorunk kiindulópontjai, amelyben az egyes tulajdonságokat a megfigyelhető tevékenységek által azonosíthatja a felhasználó. A tehetségmodellek mellett a hátrányos helyzetű tehetségekre vonatkozó elméleti leírásokra és tulajdonságlistákra is támaszkodtunk TÓTH LÁSZLÓ (1998) szakirodalmi áttekintése és az Arany János tehetséggondozó program tapasztalatai alapján ([www.ajtp.hu](http://www.ajtp.hu)).

Nézzük egyenként a három tehetségmodell legfontosabb ismertetőjegyeit: VAN TASSEL–BASKA (1989, idézi TURMEZEINÉ és BALOGH, 2009) a tehetséges gyermekek jellemző tulajdonságait két nagy csoportra, kognitív és affektív jellemzőkre osztotta.

A kognitív jellemzők a következők: szimbólumok és szimbólumrendszerek gyakori használata; magas koncentrációs kapacitás; szokatlanul jó memória; fejlődési előnyök, ami gyakran azzal jár, hogy szellemi és fizikai fejlettségük nincs összhangban, és az előbbi meghaladhatja az utóbbit; korai érdeklődés a beszéd iránt, korai beszédfejlődés; kíváncsiság, tanulásvágy; önálló tanulásra hajlam; sokrétű érdeklődés; kreativitás.

Az affektív tényezők a következőek: fejlett igazságérzet; jó humorérzék; érzelmi intenzitás, ami túlérzékenységre vezethet; az élet és halál értelmének korai felfogása; maximalizmus önmagával és másokkal szemben; sok energia; erős kötődés részint emberekhez (gyakran nála idősebb vagy felnőtt személyekhez), részint szakmai tevékenységekhez. Megfigyelési szempontsorunk a tanulók kognitív és affektív sajátosságait vizsgálja, ebbe a két nagy csoportba rendezi az adatokat.

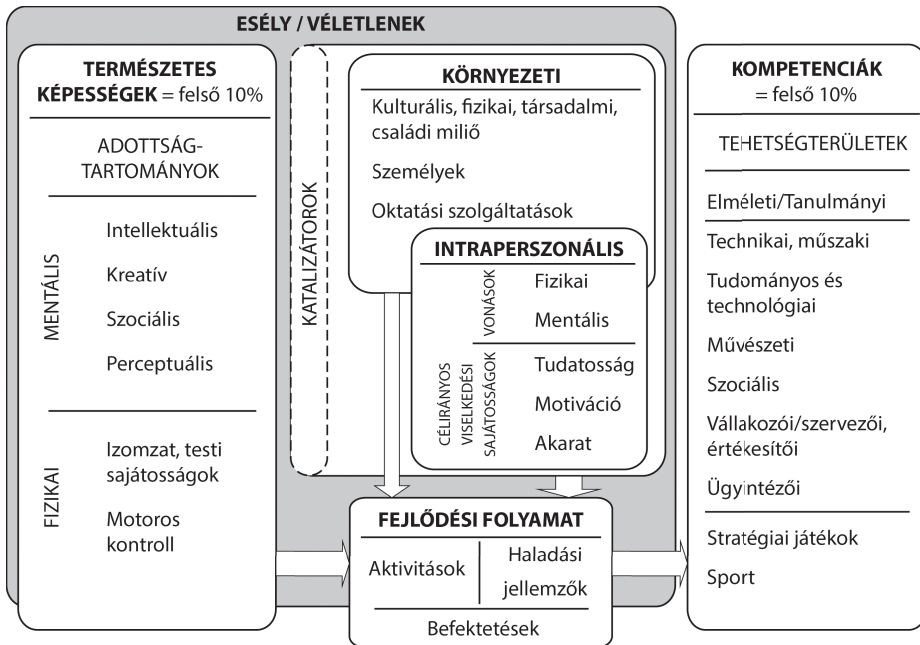
Czeizel Endre tehetségkonceptiója (1. ábra) belső és külső tényezőket különböztetett meg. A körök jelzik a tehetségesekre jellemző személyiségtulajdonságokat, négyzetben lévő faktorok pedig a tehetség kibontakozását segítő vagy gátló környezeti tényezőket (CZEIZEL, 1997).



1. ábra. CZEIZEL ENDRE (1997)  $2 \times 4 + 1$  faktoros táltum modellje

Úgy gondoljuk, hogy a tehetségazonosítás folyamatában elsősorban a körök által szimbolizált személyiségtulajdonságokat keressük. Szempontsorunk a kreatív képességekre, az általános intellektuális képességre, a motivációra és a speciális képességek közül a verbális, a logikai-matematikai, a vizuális-ábrázolási, a zenei, a pszichomotoros és a szociális képességekre kérdez rá.

A harmadik figyelembe vett teoretikus koncepció Gagné fejlődési modellje (2. ábra, PÉTER-SZARKA, 2011). A modell jól szemlélteti, hogy a képességpotenciából a külső és belső katalizátorok hatására hogyan fordul teljesítménybe a tehetség különböző területeken. Tehetségszűrő megfigyelési szempontsorunkban Gagné modelljéből a megfigyelhető képességterületeket és az intraperszonális katalizátorokat használtuk fel.



2. ábra. Gagné fejlődési modellje

A pedagógiai tehetségszűrés céljára többféle mérőeszközt találunk a szakirodalomban: lásd GYARMATHY (2006) és MEZŐ (2008) összefoglaló munkáit a témakörben. Ezek a módszerek zömében becslő skálák, amelyek jól hasznosítható segédeszközök a tehetségazonosításban, de a gyakorlatban az alábbi problémákat vetette fel a használatuk:

- „Csak az egyik vagy másik tehetségjegyet emelik ki, a különböző tehetségjegyek azonosítására több módszert kell alkalmazni, amely nagy populáció szűrése esetén nem célravezető.
- Sok esetben fordul elő, hogy a különböző módszerekben található állítások olyan összetett mondatok, amelyek egyik fele igaz lehet a megfigyelt gyermekekre, a másik fele nem. Ez zavart okozhat a kitöltést végző pedagógusnál a tehetségjegy megítélésében.
- A legtöbb megfigyelési szempontsor nem alkalmaz kritériumszintet, nem tudni, hogy milyen eredmény esetében célszerű tehetség(ígéret)ről beszélni, milyen szint fölött válogathatók be a tanulók a tehetséggondozó programokba, pedig erre az információra a pedagógusoknak alapvetően szükségük van a tehetségazonosító munka során” (DÁVID M., 2010, 10. o.).

Munkánkban ezeket a hiányosságokat igyekszünk kiküszöbölni.

## A pedagógiai tehetségszűrő megfigyelési szempontsor

A szerzők által a TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázatban kifejlesztett pedagógiai tehetségszűrő eszköz nem más, mint egy megfigyelési szempontsor. Eredetileg az általános és a középiskolákban dolgozó pedagógusok számára készült, de a próbavizsgálatok azt mutatják, hogy az óvodai korosztálynál is eredményesen alkalmazható. Elősegíti a tehetségjegyek szisztematikus azonosítását. Egy elsődleges szűrést tesz lehetővé a vizsgált populációban, melynek eredményei alapján kiemelkedhetnek a tehetségígérettek. Amennyiben más pedagógiai módszerek (iskolai teljesítmények, versenyeredmények, a gyermek magas szintű érdeklődése stb.) is alátámasztják, beválogathatók a tanulók az iskolai tehetséggondozó programokba.

A kifejlesztett mérőeszköz egy speciális tevékenységlista (lásd *1. melléklet*). A felsorolt tevékenységek tehetséges személyiségjegyekre utalnak. A pedagógusok 5 fokú skálán ítélik meg, hogy e tevékenységeket milyen gyakran áll módjukban megfigyelni tanítványaiknál.

A megfigyelési szempontsor két fő kategóriát tartalmaz: a kognitív és az affektív jellemzőket. A kognitív tulajdonságokra utaló megfigyelhető tevékenységek listájában szerepelnek a képességekre és a kreativitásra vonatkozó állítások, az affektív tényezőkön belül pedig a motivációs, érdeklődési és akarat személyiségjellemzők. A hátrányos helyzetű tehetségesek speciális jellemzőit külön szempontok jelenítik meg. Ezt a tulajdonságcsoportot csak akkor

indokolt kitölteni, ha a tanuló hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A kiértékelés úgy történik, hogy a kapott pontszámokból kategóriánként átlagot számítunk. A megfigyelési szempontsor struktúráját jól szemlélteti a 2. melléklet.

A kifejlesztett mérőeszközt próbavizsgálatnak vetettük alá, melynek célja a gyakorlati kipróbálás mellett a tehetséges tanulóokra vonatkozó sztemderdek kialakítása volt. Feltételeztük, hogy a pedagógusok által tehetségesnek tartott tanulók jobb eredményeket (magasabb pontszámot) érnek el a megfigyelési szempontsor minden faktorában, mint a tanáraik által a tehetséges minősítést meg nem kapó társaik. A próbavizsgálattal ezt a hipotézisünket is szeretnénk volna igazolni.

### *A vizsgálati minta jellemzői*

A próbavizsgálatban az Eszterházy Károly Főiskola tehetségfejlesztő tanár szakos hallgatói közül azok töltötték ki megfigyelési szempontsót a tanítványaikról, akik maguk is gyakorló pedagógusok voltak. A vizsgálati minta így véletlenszerűen az ország egész területéről gyűlt össze.

Összesen 259 tanulót vizsgáltunk. (N=259) (A kérdőív nemre vonatkozó információra nem kérdeztünk rá, ezért a fiú-lány arányról nincs információnk.) Az életkori átlag: 15,47 év. A középiskolás korosztály felülreprezentált a mintában. Ennek oka, hogy a megfigyelési szempontsót kitöltő tanár szakos hallgatóink jelentős része középfokú tanintézményben dolgozik.

| Iskolatípus     | Százalékos megoszlás (%) |
|-----------------|--------------------------|
| alsó tagozat    | 7,7                      |
| felső tagozat   | 27,1                     |
| közép-iskola    | 61,3                     |
| Hiányzó adat    | 3,9                      |
| <b>Összesen</b> | <b>100,0</b>             |

3. ábra. A vizsgálati minta megoszlása

A tanulmányi átlageredmény igen magas, 4,28. A tanáraik által tehetségesnek tartott tanulók aránya pedig közel háromszorosa a tehetségesnek tartottak kategóriájába be nem sorolt tanulóknak.

| <b>Tanárai által tehetségesnek tartott tanulók aránya a vizsgálati populációban</b> |        |     |
|---|--------|-----|
| Tanára által tehetségesnek tartott tanuló   | 194 fő | 75% |
| Tanárai által a tehetséges kategóriába be nem sorolt tanulók                        | 65 fő  | 25% |
| Összesen  | 259 fő |     |

4. ábra. Tanárai által tehetségesnek tartott tanulók aránya

A vizsgált populációban a tanulók közel fele jó vagy nagyon jó szociális körülmények között él. Hátrányos vagy veszélyeztetett helyzetű a diákok aránya kevés, 15,5%.

| <b>Szociális háttér</b>              | <b>Gyakoriság</b> | <b>Százalék</b> | <b>A kategóriák összesítve</b> |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|--------------------------------|
| Veszélyeztetett                      | 8                 | 3,1             | 15,5                           |
| Hátrányos helyzetű                   | 32                | 12,4            |                                |
| Átlagos körülmények között élők      | 75                | 29,0            | 29,0                           |
| Jó szociális körülmények között élők | 83                | 32,0            | 47,8                           |
| Nagyon jó körülmények között élők    | 41                | 15,8            |                                |
| Hiányzó adat                         | 20                | 7,7             | 7,7                            |
| Összesen                             | 259               | 100,0           | 100                            |

5. ábra. A szociális háttér alakulása a vizsgálati mintánál

## Vizsgálati eredmények, a megfigyelési szempontsor statisztikai elemzése

Az általunk feltételezett dimenziók tételeivel külön-külön végeztünk egykomponenses főkomponens-analízist, hogy megállapítsuk az egyes tételek korrelációs együtthatóit. Kiszámítottuk minden faktor megbízhatósági (Cronbach-alfa) értékét, valamint azt is megvizsgáltuk, hogy melyik tétel elhagyása esetén nőne ez az érték. Azokat a tételeket kihagytuk, melyek korrelációs együtthatója 0,5 alatt volt, illetve elhagyásuk esetén nőtt a megbízhatósági együttható. A részletes statisztikai elemzést a TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat kutatási zárótanulmánya tartalmazza (DÁVID M., 2010).

Kiinduló hipotézisünk igazolására összehasonlító elemzéseket végeztünk kétmintás t-próbával. A tanárok által tehetségesnek tartott tanulók megfigyelési szempontsorának adatait összevetettük azon tanulókéval, akiket a tanáraik nem tartottak tehetségesnek. A 3. melléklet adatai tartalmazzák a kétmintás t-próba eredményeit. A táblázatból kitűnik, hogy a próbavizsgálat hipotézisét maradéktalanul sikerült igazolni. A tehetségszűrő megfigyelési szempontsor minden kategóriájában szignifikánsan jobb eredményeket értek el azok a tanulók, akiket tanáraik tehetségesnek tartanak. A 0,001-es szignifikanciaszinten kimutatható különbség alapján a tehetségszűrő megfigyelési szempontsor validitását igazoltnak tartjuk, és a kapott eredmények alapján kimondhatjuk, hogy a tehetségesek azonosításra jól használható ez a mérőeszköz.

A próbavizsgálat alapján elkészítettük a tehetségszűrő megfigyelési szempontsor véglegesített változatát. A kipróbálásban részt vevő pedagógusok a gyakorlatban könnyen használhatónak és jól alkalmazhatónak tartották a mérőeszközt, a kapott visszajelzések általában pozitívak voltak. A legtöbb kritikát azzal szemben fogalmazták meg, hogy a próbaváltozat túl hosszú volt. A statisztikai próbák segítettek az állítások szelektálásában és a megfigyelési szempontsor rövidítésében. A végleges változat az eredeti 105 kérdéssel szemben csak 79 állítást tartalmaz. Ezen túl a statisztikai mutatók szerint lényegesen koherensebb, mint az eredeti volt, megőrizve annak struktúráját, valamint jól illeszkedik a tanulmányban leírt elméleti háttérhez.

A TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat eredményeként az Eszterházy Károly Főiskola együttműködésével kifejlesztett tehetségszűrő diagnosztikai mérőeszközt ezúton ajánljuk a pedagógiai gyakorlat számára szíves felhasználásra.

## Irodalom

- BALOGH LÁSZLÓ (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis kiadó, Budapest.
- BALOGH LÁSZLÓ, MEZŐ FERENC, KORMOS DÉNES (2011): *Fogalomtár a tehetségszűrő számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- BALOGH LÁSZLÓ (2012): *Komplex tehetségszűrő programok*. Didakt kiadó, Debrecen.
- CZEI ZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- DÁVID MÁRIA (2010): *Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor. A tehetség-azonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere*. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat. Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program, Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, Eger,



- [http://tehetsegsegites.heves-pki.hu/sites/tehetsegsegites.heves-pki.hu/files/tehetsegdiagnostikai%20szempontsor\\_3.jpg](http://tehetsegsegites.heves-pki.hu/sites/tehetsegsegites.heves-pki.hu/files/tehetsegdiagnostikai%20szempontsor_3.jpg) letöltés dátuma: 2012. április 27.
- DÁVID MÁRIA, ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA, FARKAS ZSUZSANNA, HIDVÉGI MÁRTA, LUKÁCS ISTVÁN (2006): *Hatékony tanulói megismerési technikák. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Sulinova, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2007): *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY ÉVA (2012): *Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. In: *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 6–10. o. [http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan\\_szakmai\\_ajanlasok.pdf](http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan_szakmai_ajanlasok.pdf) letöltés dátuma: 2012. április 28.
- HATVANI ANDREA (2011): A tehetségfejlesztés és felzárkóztatás feladataira való felkészítés, tehetségdiagnostika és fejlesztési módszerek elsajátítása. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak a kompetencia-alapú tanárképzésben. Módszertani kiadványok*. EKF, Eger, 51–82. o.
- HERSKOVITS MÁRIA, DÁVID IMRE (2012): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata. In: *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 11–20. o. [http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan\\_szakmai\\_ajanlasok.pdf](http://geniuszportal.hu/sites/default/files/Nevtan_szakmai_ajanlasok.pdf) letöltés dátuma: 2012. április 28.
- MEZŐ FERENC (2008): A tehetségdiagnostika alapjai. In: Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségdiagnostika*. Kocka kör, Debrecen, 11–60. o.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18, (3), 5-7.
- TÓTH LÁSZLÓ (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- TURMEZEINÉ HELLER ERIKA, BALOGH LÁSZLÓ (2009): *Zenei Tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.

1. melléklet

## Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor

A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere

**Instrukció:** Kérjük, hogy iskolai pedagógiai megfigyelései alapján a minden egyes gyermekre/tanulóóra vonatkozóan külön-külön töltse ki ezt a megfigyelési szempontsort!

**A megfigyelt gyermek/tanuló neve:** .....

**Életkora:** .....

**Csoportja/osztályfoka:** .....

**Tanulmányi eredménye:** .....

**Versenyeredményei:** .....

**Szociális háttér:** nagyon jó – jó – átlagos - hátrányos helyzetű – veszélyeztetett helyzetű

**Megjegyzések** (tehetségesnek tartják-e a tanárai, ha igen, miben?) .....

Kérjük, tegyen X-et a megfelelő oszlopba attól függően, hogy az adott állítás a tanulóóra mennyire jellemző.

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek  | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|---|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| <b>Kognitív jellemzők:</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| <b>Kreativitás</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| 1. Érdeklődő, kíváncsi a foglalkozásokon  |  |                                    |  |                                    |   |
| 2. Újszerű (szokatlan) ötletei vannak a feladatok megoldására                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 3. Nincs számára megoldhatatlan helyzet, többször is próbálkozik, új utakat keres |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek                       | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 4. Időnként szokatlan kérdéseket tesz fel                        |  |                                    |  |                                    |   |
| 5. Sok ötlete van  |  |                                    |  |                                    |   |
| 6. Nagy az alkotókedve, szívesen hoz létre/gondol ki új dolgokat |  |                                    |  |                                    |   |
| 7. Sokszor tesz fel ilyen kérdést: „Mi lenne, ha...?”            |  |                                    |  |                                    |   |
| 8. Élvezi a játékos helyzeteket                                  |  |                                    |  |                                    |   |
| 9. Nem unatkozik/képes önmaga elszórakoztatására                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 10. Kihívás számára, ha átléphet határokat                       |  |                                    |  |                                    |   |
| <b>Képesség</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| 11. Gondolkodtató feladatokban „gyorsan kapcsol”                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 12. Gazdag a szókincse   |  |                                    |  |                                    |   |
| 13. Elsőként veszi észre az ellentmondásokat                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 14. Az adott feladatot elemezi/részekre tudja bontani            |  |                                    |  |                                    |   |
| 15. Tartósan megjegyez dolgokat.                                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 16. Jó a megfigyelőképessége                                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 17. Könnyen megérti az írott szöveget.                           |  |                                    |  |                                    |   |
| 18. Gyorsan felismeri az összefüggéseket                         |  |                                    |  |                                    |   |
| 19. Könnyen/gyorsan megért dolgokat/tanul.                       |  |                                    |  |                                    |   |
| 20. Tud képekben gondolkodni                                     |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek   | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| <b>Speciális képességek</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| 21. Az életkori átlagánál gazdagabb a szóincse                                       |  |                                    |  |                                    |   |
| 22. Beszédben könnyen és jól fejezi ki magát   |  |                                    |  |                                    |   |
| 23. Szívesen ír verseket, történeteket, dalokat vagy színdarabot                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 24. Választékosan fogalmaz   |  |                                    |  |                                    |   |
| 25. Idegen nyelvet, dialektusokat, tájszólást könnyen utánoz                         |  |                                    |  |                                    |   |
| 26. Bonyolultabb mondatszerkezeteket használ, mint a korosztálya                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 27. Szívesen foglalkozik logikai problémákkal, rejtvényfejtéssel                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 28. Fáradhatatlan, ha matematikáról van szó, bensőséges „kapcsolata” van a számokkal |  |                                    |  |                                    |   |
| 29. Felismeri a problémák mögötti szabályszerűségeket, algoritmusokat                |  |                                    |  |                                    |   |
| 30. Könnyen tájékozódik a térben   |  |                                    |  |                                    |   |
| 31. Elvont problémák megoldásához vizuális képet vagy modellt készít                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 32. A számítógépet alkotó módon használja (programot ír, filmet készít...)           |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek   | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 33. Nagyon jó a kézügyessége   |  |                                    |  |                                    |   |
| 34. Rajzaiban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak                                  |  |                                    |  |                                    |   |
| 35. Füzeté rajzokkal, részletes, kifejező „firkákkal” díszített                    |  |                                    |  |                                    |   |
| 36. Könnyen megfejt a képrejtvényeket  |  |                                    |  |                                    |   |
| 37. Rengeteg időt tölt rajzolás-sal, ügyesen másol                                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 38. Szereti, ha a ruházatában/külső megjelenésében is van valami egyedi/különleges |  |                                    |  |                                    |   |
| 39. Jó a ritmusérzéke  |  |                                    |  |                                    |   |
| 40. Tud játszani valamilyen hangszeren – esetleg többön is                         |  |                                    |  |                                    |   |
| 41. Könnyen megjegyzi a dal-lamokat, ritmusokat                                    |  |                                    |  |                                    |   |
| 42. Szívesen énekel, dúdol   |  |                                    |  |                                    |   |
| 43. Tudja utánozni egyes hangszerek hangját  |  |                                    |  |                                    |   |
| 44. Jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat                          |  |                                    |  |                                    |   |
| 45. Nehezen fárad el   |  |                                    |  |                                    |   |
| 46. Ügyesen végzi el a mozgá-sos feladatokat                                       |  |                                    |  |                                    |   |
| 47. Gyorsan tud futni vagy ütni  |  |                                    |  |                                    |   |
| 48. Összerendezett a mozgása   |  |                                    |  |                                    |   |
| 49. Ügyesen dob vagy kap el tárgyakat  |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek                       | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 50. Mások szükségleteit, igényeit felismeri                      |  |                                    |  |                                    |   |
| 51. Élvezi, ha emberek között van, nem szeret egyedül lenni      |  |                                    |  |                                    |   |
| 52. Korának megfelelő szinten felelősen viselkedik               |  |                                    |  |                                    |   |
| 53. Hajlamos társait befolyásolni                                |  |                                    |  |                                    |   |
| 54. A többiek hallgatnak rá                                      |  |                                    |  |                                    |   |
| 55. Általában irányítja azt a tevékenységet, amelyben részt vesz |  |                                    |  |                                    |   |
| <b>Affektív jellemzők</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| <b>Motiváció</b>   |  |                                    |  |                                    |   |
| 56. Nem könnyen adja fel a küzdelmet                             |  |                                    |  |                                    |   |
| 57. Képes tanulni a hibáiból – kudarcából is okul                |  |                                    |  |                                    |   |
| 58. Nagy benne az önálló ismeretszerzési vágy                    |  |                                    |  |                                    |   |
| 59. Lelkesedik az erőfeszítést igénylő feladatokért              |  |                                    |  |                                    |   |
| 60. Elképzelései vannak a saját jövőjére vonatkozóan             |  |                                    |  |                                    |   |
| 61. Általában többet teljesít, mint amit elvárnak tőle           |  |                                    |  |                                    |   |
| 62. A munkáját odaadóan végzi                                    |  |                                    |  |                                    |   |
| 63. Szereti próbára tenni a saját ügyességét                     |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek   | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|--|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 64. Vállalja a kockázatot  |  |                                    |  |                                    |   |
| 65. Tud egy dologra intenzíven figyelni/kitartóan koncentrálni (ha érdekli)        |  |                                    |  |                                    |   |
| <b>Érdeklődés</b>  |  |                                    |  |                                    |   |
| 66. Érdeklődik az újdonságok iránt   |  |                                    |  |                                    |   |
| 67. Szívesen megy a környezetében „felfedező” útra.                                |  |                                    |  |                                    |   |
| 68. Vannak különböző gyűjteményei  |  |                                    |  |                                    |   |
| 69. Kedveli a nehezen kibogozható szituációkat                                     |  |                                    |  |                                    |   |
| 70. Lázba hozza, ha ötletelni lehet  |  |                                    |  |                                    |   |
| 71. Szívesen beszél a társainak a „találmányairól”, „alkotásairól”                 |  |                                    |  |                                    |   |
| 72. Szójátékozik a társaival   |  |                                    |  |                                    |   |
| 73. Nagy öröm számára, ha keresztretjevényt fejthet                                |  |                                    |  |                                    |   |
| 74. Új ismeretekre fokozottan kíváncsi és nyitott                                  |  |                                    |  |                                    |   |
| 75. Igazán lelkesíti az, ha találgathat, kísérletezhet a problémák megoldása során |  |                                    |  |                                    |   |

| A pedagógus által megfigyelt tevékenységek  | 5<br>Nagyon<br>gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 4<br>Gyakran<br>megfi-<br>gyelhető | 3<br>Átlagos<br>mérték-<br>ben for-<br>dul elő | 2<br>Ritkán<br>figyelhe-<br>tő meg | 1<br>Nagyon<br>ritkán vagy<br>nem figyel-<br>hető meg |
|---|--|------------------------------------|--|------------------------------------|---|
| <b>Hátrányos helyzetűeknél<br/>tehetségre utaló jelek</b>   |  |                                    |  |                                    |   |
| 76. Jó nonverbális képességére támaszkodva oldja meg azokat a helyzeteket, amelyekben hiányosak az ismeretei, illetve a szókinccse                  |  |                                    |  |                                    |   |
| 77. Általában nincs kiemelt helyzete a gyermekcsoportban, társai mégis szívesen követik   |  |                                    |  |                                    |   |
| 78. Hosszú távú céljai vannak, amelyek korán kifejlődtek és reálisaknak tűnnek  |  |                                    |  |                                    |   |
| 79. Tanulási profiját tekintve tudása hiányos, gyengén olvas, külső motivációt igényel, viszont kíváncsi, rengeteg ötlete van és jó problémamegoldó |  |                                    |  |                                    |   |



## 2. melléklet

### Összesítő adatlap a tehetségvizsga megfigyelési szempontsorhoz

**Instrukció** az eredmények összesítéséhez:

Minden kategóriában összeadjuk az elért pontszámot és az összeget elosztjuk a kérdések számával. Így minden kategóriában 1–5 közötti átlagot kapunk, melynek alapján a tanuló teljesítménye a tehetségesnek minősített tanulók átlagával összehasonlítható.

| Megfigyelt személyiségtulajdonság                                 |  | Eredmény |
|---|--|----------|
| <b>Kognitív jellemzők:</b><br>1–55. kérdés                        | Kreativitás: (1–10)                        |          |
| Megjegyzés:   | Általános intellektuális képesség: (11–20) |          |
|   | Verbális képességek: (21–26)               |          |
|   | Logikai-matematikai képességek: (27–32)    |          |
|   | Vizuális-ábrázolási képességek: (33–38)    |          |
|   | Zenei képességek: (39–44)                  |          |
|   | Pszichomotoros képességek: (45–49)         |          |
|   | Szociális képességek: (50–55)              |          |
| <b>Affektív jellemzők:</b><br>56–79. kérdés                       | Motiváció: (56–65)                         |          |
| Megjegyzés:   | Érdeklődés: (66–75)                        |          |
| <b>Hátrányos helyzetű tanulók tehetségjegyei</b><br>76–79. kérdés | Megjegyzés:                                |          |

Az eredmények értelmezésénél a kategóriánként kapott átlagokat vesszük figyelembe, és összevetjük a tanáraik által tehetségesnek tartott tanulók átlagával. További értelmezési lehetőség, hogy az átlagok alapján rangsorba állítjuk a személyiségtulajdonságokat. A rangsor elején szereplő tételek a tanuló/gyermek erősségei, ezekre támaszkodhatunk a tehetségnevelő tevékenység közben. A rangsor végén lévő, esetleg elmaradó tulajdonságokra pedig kiemelt figyelmet fordítunk a fejlesztés során, amennyiben úgy látjuk, hogy erre szükség van.

### 3. melléklet

Összehasonlító elemzések: a tanáraik által tehetségesnek tartott (bármiből) és tehetségesnek nem tartott (semmiből) tanulók eredményei közötti különbségek kétmintás t-próba

Elemzés: tehetségesnek tartott N=194, tehetségesnek nem tartott N=65

| Kérdéscsoportok                          | Tehetség                  | Átlag  | Szórás | p       |
|--|---------------------------|--------|--------|---------|
| kreativitás                              | nem tartják tehetségesnek | 3,0585 | ,85200 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,8641 | ,68410 |         |
| általános képességek                     | nem tartják tehetségesnek | 3,3200 | ,97791 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 4,0234 | ,71788 |         |
| speciális képesség: irodalom             | nem tartják tehetségesnek | 2,7103 | ,83348 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,5598 | ,85663 |         |
| speciális képesség: matematika           | nem tartják tehetségesnek | 2,5308 | ,78611 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,4375 | ,90192 |         |
| speciális képesség: rajz                 | nem tartják tehetségesnek | 2,7308 | ,72690 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,2536 | ,76326 |         |
| speciális képesség: zene                 | nem tartják tehetségesnek | 2,7821 | ,74938 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,4511 | ,94716 |         |
| speciális képesség: mozgás               | nem tartják tehetségesnek | 3,2677 | ,83312 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,7924 | ,86823 |         |
| speciális képesség: szociális képességek | nem tartják tehetségesnek | 3,1846 | ,87605 | ,000*** |
|  | tehetségesnek tartják     | 3,7174 | ,77363 |         |

| Kérdéscsoportok | Tehetség                  | Átlag         | Szórás | p              |
|-----------------|---------------------------|---------------|--------|----------------|
| motiváció       | nem tartják tehetségesnek | <b>3,2785</b> | ,98496 | <b>,000***</b> |
|                 | tehetségesnek tartják     | <b>4,0016</b> | ,75505 |                |
| érdeklődés      | nem tartják tehetségesnek | <b>2,7646</b> | ,82033 | <b>,000***</b> |
|                 | tehetségesnek tartják     | <b>3,6810</b> | ,74101 |                |

\*\*\*: A különbség 0.001-es szinten szignifikáns