

Doktori (PhD) értekezés

**HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TEHETSÉGES TANULÓK SZOCIÁLIS-
ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA A TÁRSAS HÁLÓ
TÜKRÉBEN**

Harsányiné Petneházi Ágnes

Debreceni Egyetem

BTK

2018

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TEHETSÉGES TANULÓK SZOCIÁLIS- ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA A TÁRSAS HÁLÓ TÜKRÉBEN

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a pszichológia tudományágban

Írta: Harsányiné Petneházi Ágnes, okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(Pszichológia programja) keretében

Témavezető: Páskuné Dr. Habil. Kiss Judit

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

Az értekezés védésének időpontja: 20... ..

Nyilatkozat

„Én Hasányiné Petneházi Ágnes teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....
Harsányiné Petneházi Ágnes

Köszönetnyilvánítás

Kiemelt köszönettel tartozom Páskuné Dr. Habil. Kiss Judit témavezetőmnek a hathatós, hozzáértő és mindenben támogató segítségével. Empatikus, toleráns és kedves személyisége nélkül ez a dolgozat sem jött volna létre.

Köszönetet mondok Dr. habil. Máth Jánosnak is, aki az adatok feldolgozásában, annak elemzésében segített. Megköszönöm a jóakarató és ösztönző támogatását is.

Köszönetet mondok azoknak az intézményeknek, akik megengedték a vizsgálataim elvégzését, de köszönet illeti azokat a kollégákat is, akik segítettek a munkámat a vizsgálat során.

Hálával tartozom a gyermekeimnek, hogy támogattak, biztattak és mellettem álltak a munka során.

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
I. A tehetség.....	7
I. 1. A tehetség fogalma, tehetségdefiníciók	7
I. 1. 1. Az első lépések a tehetség értelmezésében	9
I. 1. 2. A „klasszikus” tehetségmodellek	10
I. 1. 3. Modern többtényezős modellek	12
I. 1. 4. A szociális és érzelmi intelligencia megjelenése a tehetségkoncepciókban.....	17
I. 1. 5. A tehetségesek jellemzői.....	20
I. 1. 5. 1. A tehetség és a perfekcionizmus.....	22
I. 1. 5. 2. A reziliencia.....	23
I. 1. 6. A tehetségfejlesztő programok célkitűzései.....	24
I. 1. 6. 1. A gazdagítás, mint tehetségfejlesztő módszer	25
I. 1. 6. 2. A Betts-féle Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model)	27
I. 1. 7. Az esélyegyenlőség problematikája a tehetséggondozásban	28
I. 2. A hátrányos helyzet.....	28
I. 2. 1. A szociokulturális hátrány elemei	32
I. 2. 1. 1. Az anyagi hátrány	33
I. 2. 1. 2. A szülők iskolai végzettsége.....	35
I. 2. 1. 3. Egzisztenciális bizonytalanság.....	35
I. 2. 1. 4. A területi hátrány	36
I. 2. 2. A hátrányos helyzet és a tehetség.....	37
I. 3. Az Arany János Tehetséggondozó Program meghatározása.....	39
I. 3. 1. A Program fő célkitűzései, meghatározó elemei.....	40
I. 3. 2. A program törvényi háttere, bekerülés módja.....	42
I. 3. 3. Az előkészítő év, 9/AJTP.....	43
I. 3. 4. Az „Arany János-i blokk”	46
I. 3. 5. Mérés-értékelés	50
I. 3. 6. Összegzés	54
II. Az érzelmi és szociális intelligencia, érzelmi és szociális kompetencia, érzelmi és szociális tanulás fogalmi változatai.....	56
II. 1. Érzelmi és szociális intelligencia	56
II. 2. Érzelmi és szociális kompetencia	62

II. 3. Szociális és érzelmi tanulás	63
III. A Vizsgálat.....	66
III. 1. A vizsgálat célkitűzései	66
III. 3. A vizsgálat helye, ideje, körülményei	70
III. 4. A vizsgálati személyek bemutatása	71
III. 4. 1. A vizsgálati személyek demográfiai jellemzői	71
III. 5. A vizsgálatban használt mérőeszközök.....	74
III. 6. Az eredmények bemutatása	80
III. 6. 1. A szociometriai vizsgálat eredményeinek bemutatása	80
III. 6. 1. 1. Centrális- marginális mutató (CM mutató)	83
III. 6. 1. 2. A csoportnagyság és a jelölések kapcsolata	88
III. 6. 1. 3. A csoport szerkezeti mutatóinak vizsgálata	90
III. 6. 1. 4. A szociometriai elemzés eredményeinek összefoglalása	95
III. 6. 2. Az érzelmi és szociális intelligencia vonatkozó eredmények.....	97
III. 6. 2. 1. A társas pozíció és a szociális és érzelmi intelligencia kapcsolata.....	104
III. 6. 2. 2. Az érzelmi és szociális intelligencia eredményeinek összefoglalása	105
III. 6. 3. Az aspirációs teszt erdményeinek bemutatása	109
III. 6. 3. 1. Az aspirációk fontossága	112
III. 6. 3. 2. Az intrinzik és extrinzik motívumok összehasonlítása a két csoportban.....	113
III. 6. 3. 3. Az aspirációs faktorok összehasonlítása.....	115
III. 6. 3. 4. Az aspirációs teszt erdményeinek összefoglalása.....	119
III. 6. 3. 5. A fontosságra vonatkozó aspirációk mintázata	121
III. 6. 3. 6. Az intrinzik és az extinzik motívumok átlagainak összehasonlítása a valószínűség és megvalósultság dimenziókban.....	124
III. 6. 3. 7. A szociometriai státusz és az aspirációk összevetése	127
III. 7. Összegzés.....	130
Szakirodalom	135
Mellékletek	155
I. Melléklet.....	155
II. Melléklet	164
III. Melléklet	167

IV. Melléklet.....	169
Absztrakt	170

Bevezetés

A középiskolás évek a fiatalok testi és lelki fejlődésének sorsdöntő időszaka, a tehetségek kibontakoztatásának és gondozásának a szempontjából pedig a legideálisabb periódus. Idejük tetemes részét a fiatalok az intézményben töltik, ahol nem csak ismeretek átadása és elsajátítása történik. Az iskolában társas tapasztalataik is gazdagodnak, fejlődnek szociális kompetenciáik, formálódik személyiségük. Hazai és nemzetközi vizsgálatok támasztják alá, hogy a tanulók pszichés egészségét, lelkiállapotát nagymértékben befolyásolja az iskolai légkör, befolyásolják annak társas jellemzői. Ha jól érzi magát a gyerek az iskolában, olyan társas légkörben létezhet, melyben a barátokra feltétel nélkül számíthat, lehetősége nyílik személyiségének fejlesztésére, teljesítményének javítására, mindez magasabb szintű önértékeléssel, étellel való megelégedettséggel jár. Ugyanakkor kisebb a mentális betegségek és függőségek kialakulásának veszélye is, kevesebb depressziós, szomatikus panasz tapasztalható (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, De Looze, Roberts, Samdal, Smith Otto és Barnekow, 2012; Költő és Zsiros, 2013).

Az életkori szakasz sajátosságai, többek között a testi-lelki változásokból származó problémák, a felnőtté válás nehézségeiből adódó lelki instabilitás is tetten érhető a fiataloknál,- ezek bizonyos csoportok esetén, mint a tehetségesek, vagy a hátrányos helyzetűek, további nehézségeket generálnak és más releváns kérdéseket vetnek fel. Bagdy Emőke és mtsai (2014) serdülőkkel végzett vizsgálatukban a személyiségben rejtőző „fény” és „árnyék” dichotómia mentén ragadja meg a tehetséges gyerekeknél fellépő nehézségeket. Jellegzetes problémátípusokat határoztak meg, hangsúlyozva, hogy ezekkel eltérő mértékben és mélységben írható le a kiválóság. Ezek a profilok a következők: a perfekcionista, az útkereső, a problematikus és zárkózottak. Ötödik profilba tartoznak azok, akiknél nem tapasztaltak problémákat, ők a reziliensek. Véleményük szerint olyan egyéni és csoportos programokra van szükség, amelyek ezeket a lelki gátakat, elakadásokat, korlátként működő konstellációkat szakértő módon segíti és gondozza (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014).

Az oktatásirányítók a döntéshozók egyik hangsúlyos feladata a tehetségek felkarolása, a versenyképes tudás biztosítása. A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés azonban nem lehet csak a kiváltságos gyerekek privilégiuma. Az esélyegyenlőség és méltányosság kérdése a tehetséggondozás területén markánsan jelenik meg. A nehézség a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférésben rejlik, miközben létező

teljesítménykülönbséget tapasztalunk az eltérő társadalmi-gazdasági státuszok szerint hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók között (Gagne, 2011; Czeizel, Páskuné, 2015). Empirikus vizsgálatok támasztják alá, hogy azok a hátrányos helyzetű fiatalok, akik élnek a számukra indított speciális programokban való részvétel lehetőségével, nagyobb eséllyel tudják felvenni a versenyt a náluk egyébként kedvezőbb körülményekkel bíró társaikkal (Ceci és Williams, 2010). Ezek az eredmények igazolják azon programok, speciális kurzusok létjogosultságát, amelyeket kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekek számára indítottak. Azt gondoljuk, ez volt a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Program létrehozóinak is a szándéka. A program egyik egyedülálló vívmánya, hogy az öt év során nem csak a készségek, képességek fejlesztésére fókuszál, hanem a hatékonyságukat befolyásoló tényezőkre is, mint a társas környezet, a személyiség, a közösség. Miért is fontos az érzelmi és társas készségek fejlesztése? A munka világában a professzionalizálódásnak, a munkatevékenységek differencialódásának köszönhetően magányos farkasok ideje lejárt, tudományos siker és eredmény csak csapatban, team munkával érhető el, nélkülözhetetlen a másokkal való együttműködés. A tehetségesek esetében hatványozottan jelentkezik ez az igény: kimagasló teljesítmény összetett, globális problémákra nem születhet egy embertől (Ziegler, 2005).

Kutatásunk annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó programba beválogatott hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulók szociometriai státusza, szociális és érzelmi intelligenciája, jövőre irányuló tervei, aspirációi mutatnak-e eltérést a náluk egyébként kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól, és ha igen, miben. Maga a dolgozat tehát alacsony szocioökonómiai státuszú, hátrányos helyzetű tehetséges tanulók személyiségének fejlődésére vonatkozó feltételezéseket vizsgál, az eredmények ezzel párhuzamosan annak a Programnak a sikereiről vagy a korlátairól is szólnak, amely biztosítja a keretet ehhez a fejlesztő munkához. Bár nagyon nehéz kimutatni, hogy egy ilyen pozitív irányú eltérés milyen mértékben köszönhető a személyiségfejlesztő, önismereti tréningeknek, mégis van okunk feltételezni – ismerve a diákok szociokulturális hátterét –, hogy a mért különbségek ezekben a csoportban zajló fejlesztéseknek is köszönhetőek.

A Programban jól kidolgozott pedagógiai, pszichológiai mérési rendszer áll rendelkezésre, amely folyamatos segítséget nyújt a tanulók differenciált fejlesztéséhez, ugyanakkor a Program hatásvizsgálata is megvalósul. Az Educatio 2006-ban, az Expanzió Kft. 2009-ben, és 2015-ben értékelték a Program működését, de nem állnak rendelkezésre olyan eredmények és elemzések, amelyek bemutatnák, hogy *kontrollcsoporttal való összevetésben* milyen szintű

eltérések tapasztalhatók a fentebb említett jellemzők mentén. Azt gondoljuk, dolgozatunk ezen a téren lesz hiánypótló.

Már kilencedik éve segítem a Programban tanuló gyerekeket iskolapszichológusként heti 5 órában a Kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban. Láttam a gyerekek fejlődését, változását, gyarapodását. Megismertem őket visszafogott, szorongó, feszengő vagy éppen túlzottan is öntudatos, határozott gyerekként, aztán az ötödik év végén már érett, kiforrott személyiségektől vettem búcsút. Tudatos, magabiztos, saját értékeikkel és lehetőségeikkel tisztában lévő fiatalokká váltak, akik bíznak a jövőjükben, akiknek határozott céljaik vannak, és akik mindezért tenni is akarnak. Természetesen nem minden megy simán és zökkenőmentesen. Az itt eltöltött öt év alatt nagyon sok olyan kedvező, jótékony hatás érte ezeket a gyerekeket, amelyek valódi építőelemeivé váltak a személyiségüknek. De volt részük nehézségekben, buktatókban, konfliktusokban, melyek megoldása igazi kihívást jelentett számukra. Sokszor ezeknek a megoldásoknak lehettem a részese. Nagyon jó visszajelzés számomra, de a Program számára is, ha a fiatalok visszajárnak az intézménybe, írnak a közösségi oldalakon. Empirikus munkámban szeretném tetten érni azokat a tényezőket, a hozzáadott értékeket, amelyek ennek a Programnak az erényeiként és érdemeiként könyvelhetők el.

I. A tehetség

I. 1. A tehetség fogalma, tehetségdefiníciók

Johnny 9 éves általános iskolai tanuló, 140-es az IQ-ja. Nagyon kevés barátja van, csendes, visszahúzódó gyerek, aki keveset beszél, de annál tájékozottabb. Az egyik legjobb tanuló az osztályban, de nem a legkedveltebbek közé tartozik társai között.

Davy is 9 éves ugyanabban az iskolában, mint Johnny, az ő IQ-ja 120. Davy nagyon aktív a sportban, jó futballista. Ugyanakkor tehetséges harsonás, aki az iskolai zenekarban is játszik, tanára szerint nagy lehetőségek rejlenek benne. Rendkívül népszerű gyerek, nemcsak az osztálytársai, hanem az iskola diákjai között is. Feltehetjük a kérdést, hogy ki a tehetséges? Johnny? Davy? Az, aki magas intellektuális képességekkel rendelkezik, vagy az, akinek inkább az érzelmi és szociális/társas intelligenciája jobb? Mindketten? Egyikük sem? Mi az, amit szem előtt kell tartanunk, ha a tehetség meghatározásra vállalkozunk? Azt gondoljuk a „tehetség” egy címke, melynek nincs egységes, abszolút helyes vagy helytelen kritériumrendszere, tehát nincs egy vezető paradigma, amely mindenki által elfogadott. Maga a tehetségről való gondolkodás időben és történetileg, illetve kulturálisan is változott (Kaufmann és Sternberg, 2008).

Harsányi István (1988) megközelítésében:

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni” (Harsányi, 1988, 21. o).

Ebben a definícióban megtaláljuk a tehetség kritériumaként a genetikai meghatározottságú személyes tulajdonságokat, adottságokat, de a rendszeres, szisztematikus, motivált tevékenységet, aktivitást is a különböző tehetségterületeken. Hogy mik ezek a tehetségterületek, amelyeken a tehetség megjelenhet, arra többek között Gardner (1983) és Piirto elképzelései adnak választ (Dávid, 2015; Gyarmathy, 2006). Gardner 1983-ban a *Frames of Mind* című könyvében a többszörös intelligencia elméletét mutatta be, erre alapozva 1991-ben a *The Unschooled Mind* című könyvében hét egymástól független képességterületet különített el, amely szerinte hozzájárul a tehetség megnyilvánulásához. A többszörös intelligencia elmélet képességterületei:

(1) *A verbális-nyelvi intelligencia*: a nyelvi kifejezés könnyedsége jellemző, a nyelvi finomságokra, szórendre, a szavak ritmusára, ritmikájára való fogékonyság. (2) *A logikai-matematikai intelligencia*: Az absztrakt rendszerek és összefüggések megértésének képessége, induktív és deduktív bizonyítás képessége. A logikai és matematikai mintázatok felismerése, a szimbolikus rendszereket alkalmazásának képessége. (3) *A zenei intelligencia*: Magában foglalja a hangsínre, a hangmagasságra és a hangok ritmikusságára való érzékenységet, valamint a zene elemeinek érzelmi töltetére való fogékonyságot. (4) *A testi-kinesztetikus intelligencia*: A testi-kinesztéziás intelligenciával megáldott gyerekek mozgással igyekeznek leginkább kifejezni magukat. (5) *A vizuális / térbeli intelligencia*: Azt a képességet foglalja magába, hogy a külvilágról vizuális-térbeli megjelenítési formákat alkossanak, és ezután gondolatban, vagy a valóságban is átalakítsák azokat. (6) *Az intraperszonális intelligencia*: A személyek azon képességei, hogy saját érzelmeinek azonosítását és megkülönböztetését, szándékait megértik. A fejlett intraperszonális intelligenciával rendelkező személyek magabiztosak, ösztönösen mérik fel jól az erejüket, a képességeiket. (7) *Az interperszonális intelligencia*: olyan képességek együttese, amelyek hozzájárulnak mások szükségleteinek, vágyainak, érzelmeinek felismeréséhez, azonosításához, ezáltal a társas kapcsolatokban való eligazodást segítik (Koltayné, 2001; Gardner, 1983, 1991; Harsányiné, 2012).

Czeizel Endre (1997) szerint:

„A tehetség egy lehetőséget, potenciált, ígéretet jelent arra, hogy valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményt hozzon létre, amely társadalmilag hasznos, és amely meglepéssel, sikerélménnyel jár elője számára.”

Czeizel Endre (1997) definíciója leginkább a társadalmi teljesítményre, eredményességre való lehetőséget, az esélyt emeli ki, a különféle tehetségterületeken. Ugyanakkor a potenciális tehetség fogalma is megjelenik Czeizel értelmezésében. De, hogy ki minősül potenciális tehetségnek, annak meghatározásában Sternberg kritériumai lehetnek az irányadók.

Sternberg (1993, 1995) a potenciális tehetség értelmezésében az alábbi öt kritériumot vette sorba:

- A *kiválóság* kritériuma: a tehetségnek egy bizonyos, vagy több területen is kiválóbbnak kell lennie kortársainál.
- A *ritkaság* kritériuma: a tehetség egy olyan jellemzőben nyilvánul meg, amely a kortársai körében ritka, nem mindennapos.

- A *produktivitás* kritériuma feltételezi, hogy a kiváló kvalitások, adottságok megfelelő eredményességben manifesztálódnak. Gyermekkorban inkább tehetségigéretől ajánlatos beszélni.
- A *kimutathatósági* kritérium: a tehetséget az adott területen teszt segítségével kell alátámasztani. Az alkalmazott eljárások érvényességét és megbízhatóságát biztosítani kell.
- Az *érték* kritérium: fontos, hogy a tehetséges személy teljesítménye a társadalom számára is jelentős kell, hogy legyen. (Sternberg, 1995; Balogh, 2004; Gyarmathy, 2014; Czeizel és Páskuné, 2015)

I. 1. 1. Az első lépések a tehetség értelmezésében

A tehetségkutatás történetében Galtont említhetjük az elsők között, aki a tehetség tudományos megközelítését adta, elméletében leginkább a genetika szerepét hangsúlyozva. Kezdetben az intelligenciát tekintették a tehetség jellemzőjének és meghatározójának. Thurstone (1938) elképzelése szerint hét fő intelligencia-komponens létezik: a nyelvi megértés, verbális felfogás, aritmetikai képesség, memória, indukció, térbeli tájékozódás, észlelés sebessége. A folyékony és kikristályosodott intelligencia meghatározása és definiálása Cattel (1943) nevéhez köthető. A Terman (1925) nevével fémjelzett longitudinális vizsgálat is az intelligencia elsődlegességét hangsúlyozta, a kutatás során a beválogatás és a bekerülés feltétele is a 135, vagy e fölötti intelligenciahányados volt (Balogh, 2004; Harsányiné, 2013a). Ez a megközelítés hatással volt a későbbi időszakra is, hiszen egészen az 1950-es évekig a tehetségesek kiválasztása Terman elmélete alapján történt. A másik egytényezős vonulatnak a kreativitásvizsgálatokat tekinthetjük. Guilford a kreativitás lényegének a divergens gondolkodást tartotta, elemeiként pedig a következőket sorolta fel: a gondolkodás folyékonyága (fluencia), a gondolkodás rugalmassága (flexibilitás), az eredetiség (originalitás), az újrafogalmazás (redefiniálás), a kidolgozás (elaboráció) és problémaérzékenység (szenzitivitás) (Tóth, 2003; Balogh, 2004). A tehetség meghatározásában nagyon fontos szerepe van a kreativitásnak, az alkotóképességnek, hiszen egy problémahelyzetben a tehetséges ember újat alkot, felgyorsult világunkban pedig erre van szükség. Ezek az egytényezős modellek, ha csak látenszen is, de több komponens létét feltételezik a tehetségek meghatározásában (Thurstone paralellista modellje, Guilford háromdimenziós intelligencia-modellje, Sternberg triarchikus elmélete) (Pásku, 2011; Habermann, 1989; Balogh, 2004). A tehetség fogalma, definíciója mellett a tehetséget

meghatározó összetevők tekintetében is jelentős eredménynek tekinthető a többtényezős modellek megjelenése.

I. 1. 2. A „klasszikus” tehetségmodellek

A XX. század végére a tehetség konceptualizálásában elértek odáig, hogy nyíltan is nem egy, hanem több tényező együttesét feltételezték a tehetség meghatározásában. Ebben kiemelkedő szerepe volt Joseph Renzulli professzor tehetségdefiníciójának. Nevéhez több modell is köthető. Első modellje az 1978-as Gazdagító triád modell, „What makes giftedness” (Miből áll a tehetség?). Később a Forgóajtó azonosítási modellt, majd 1986-ben egy gazdagító modellt alkotott (Renzulli, 1978, 1986; Balogh, 2004; Pásku, 2011; Harsányiné, 2012).

Renzulli szerint a tehetség három terület interakciója: az *átlagon felüli általános és / vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás.*

Az *átlag feletti általános képességekhez* sorolhatjuk a magas szintű absztrakt gondolkodást, a fejlett emlékezőképességet, az eredményes információfeldolgozási stratégiák alkalmazását, a magas színvonalú kommunikációt és beszédkésztséget. Nem feledkezhetünk meg a kiváló logikai, matematikai képességről, az alkalmazkodóképességről, ami azt jelenti, hogy a tehetséges az új, változó körülmények ellenére is megtalálja a helyét, hamar beilleszkedik az új közegbe.

A *speciális képességek* az eredetiségét, a sajátosságát adja a tehetségnek. A Gardner féle (1983) fentebb leírt csoportosítás szolgál a tehetségfejlesztés kiindulópontjaként. Ugyanakkor a Piirto- modell (1. ábra) még differenciáltabban, még árnyaltabban ábrázolja és mutatja be a tehetség fajtáit.

A *kreativitás* lényeges ismérve a tehetségnek, amely a divergens gondolkodásban mutatkozik meg. Jellemzői: a probléma iránti érzékenység, a gondolkodás könnyedsége (fluencia), a gondolkodás rugalmassága (flexibilitás), mely az újszerű feladat és helyzetmegoldásokban nyilvánul meg. A szokatlan, rendhagyó, merész megoldásokban pedig a gondolkodás eredetisége (originalitás) jut kifejezésre. Mindez kiegészülhet kíváncsisággal, kockázatvállalással, nonkonformizmussal, és humorérzéssel.

A *feladat iránti elkötelezettség* olyan jellemvonásokat, személyiségjegyeket ölel fel, amelyek az erőforrást biztosítják a magas szintű teljesítményhez: az érdeklődés, a lelkesedés, a kitartás, az állhatatosság, az önbizalom, az én erő, az emocionális stabilitás, az önkritika stb. E tényezők hiánya nem teszi lehetővé a magas szintű teljesítményt.

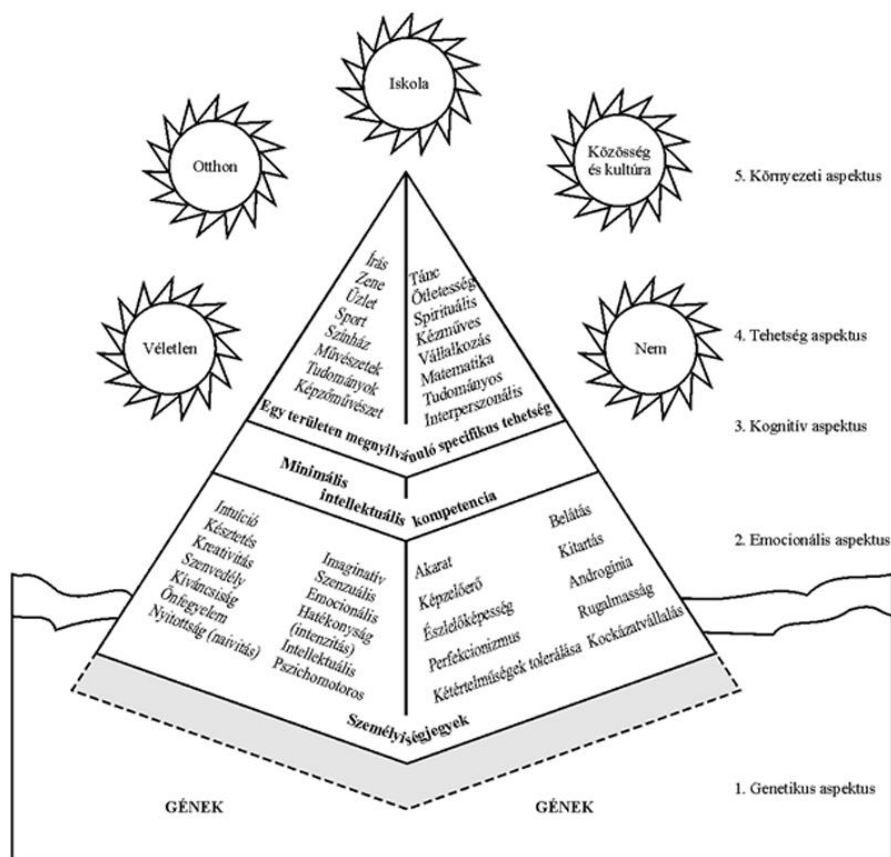
„A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik. Ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból” (Renzulli, 1986, 28. o; Balogh, 2006, 115. o).

Az idők során egyre több olyan elmélet és megközelítés született, amelyek a tehetséghez nélkülözhetetlen tényezők interakcióját vizsgálták. Ezek sorát gazdagította Franz Mönks többtényezős tehetségmodellje (Mönks, 1992; Mönks és Knoers 1997). A Renzulli modelljében fentebb bemutatott *kivételes képességek, a feladatalkötelezettség és a kreativitás* összetevőket Mönks kiegészítette néhány társadalmi pillérrel. A szerző koncepciója szerint a tehetség nevelésében kiemelkedő jelentőséggel bír a *család*, amely gondoskodik a gyermek egészséges személyiségfejlődéséről. Természetesen gátolhatja is a család a tehetség kibontakoztatását, ha nem ismeri azt fel, vagy nem fogadja el. Az *iskola*, az intézmény ugyancsak lényeges faktor a modellben. Elengedhetetlen az iskola kollektívájának és vezetésének innovatív, jó szándékú, a tehetséges tanulók szükségleteire koncentrááló pedagógus attitűdje, pozitív viszonyulása. A harmadik pillért a *társak* jelentik, akik támogathatják, vagy akadályozhatják a tehetséges gyereket. A hasonló fejlettségi, intellektuális szinten álló gyermekek segíthetik, a nem azonos szinten álló osztálytársak ignorálhatják őket.

A hazai szakemberek közül a legáltalánosabb Czeizel Endre (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje Minden olyan alkotóelemet tartalmaz ez a modell, amelyre a fejlesztés során építeni szükséges. A fundamentumát Renzulli-féle modell adja, de a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség tényezői mellett elkülöníti az általános intellektuális és a speciális mentális képességet. Czeizel a család, az iskola, és a társak szerepén túl a *társadalom* jelentőségét is kiemeli (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.) a tehetséggondozásban. Definiálásában új elemként tűnik fel a *sors faktor*, hiszen a tehetség manifesztációjához elengedhetetlen bizonyos élethossz, létfontosságú a vitalitás.

Jane Piirto (1998, 1999, 2000) piramis-modelljében a tehetség összetevői, és azok fejlődésére hatást gyakorló tényezők is alaposan kimunkált struktúrában jelennek meg (1. ábra). A piramis talapzata (1) *a genetikai összetevő*. (2) A második összetevőt a szerző *érzelmi összetevőként* aposztrofálta, és kutatásokkal támasztotta alá, hogy az igazán tehetséges emberek bizonyos tulajdonságokban, jellemvonásokban megegyeznek. Mindezek a következők a teljesség igénye nélkül: alkotóképesség, fantázia, produktivitás, együttérzés,

érzékenység, állhatatosság, flexibilitás, önuralom, önmérséklet, megértés, akaraterő. Ezek a jellemvonások fejleszthetők, alakíthatók. (3) *Kognitív összetevő*. (4) *A tehetség aspektus*. (5) *Környezeti összetevő*, mint a család, az intézmény, a közösség és kultúra, a gyerek neme, és a véletlen (Piiro, 1998, 1999; 2000; Balogh, 2004; Tóth, 2003, 2011).



* Tehetség 'elhivatottsággá' válik

1. ábra: Piiro-modell (Balogh, 2004. 38. o)

I. 1. 3. Modern többtényezős modellek

Kurt Heller (Heller és Ziegler, 2000; Balogh, Bolló, Dávid, Tóth és Tóth, 2014) többdimenziós modelljében azt emeli ki, hogy a tehetséggondozásban az eredményes és hathatós iskolai környezeten kívül jelentős szerepe van a tanulók aktív részvételének, a tanulási folyamat értékelésének, a tanulás egyéni útjainak. Kiemeli az interakciót, amely az egyén és a környezet között zajlik. Konceptiója szerint a tehetségmodell összetevői:

1. Tehetségfaktorok (előrejelzők)

- Intellektuális képességek (nyelv, matematikai, technikai képességek stb.)
- Kreativitás
- Muzikalitás
- Alkotóképesség
- Pszichomotoros képesség
- Gyakorlati intelligencia

2. Környezeti feltételek (moderátorok)

- A lakóhelyi hatások
- Az iskola nevelési stílusa
- A család nevelési attitűdje
- Szülői kívánalmak az eredményességgel kapcsolatban
- A siker és kudarc lereagálása
- Testvérek száma, a születési sorrend
- A család atmoszférája
- A képzés színvonala
- Iskolai atmoszféra
- Az élet kritikus történései
- Differenciált tanulás

3. Nem kognitív személyiségvonások (moderátorok)

- A stresszel való megküzdés
- Kontrollelvárások
- Tudásszomj
- Énfogalom
- Kudartól való rettegés helyett a sikerben való hit

4. Teljesítményterületek (kritériumváltozók)

- Matematika, számítástechnika
- Sakk
- Természettudományok
- Műszaki tudományok
- Nyelvek
- Művészetek (zene, képzőművészet)
- Társas tevékenység, vezetés
- Sport, mozgás

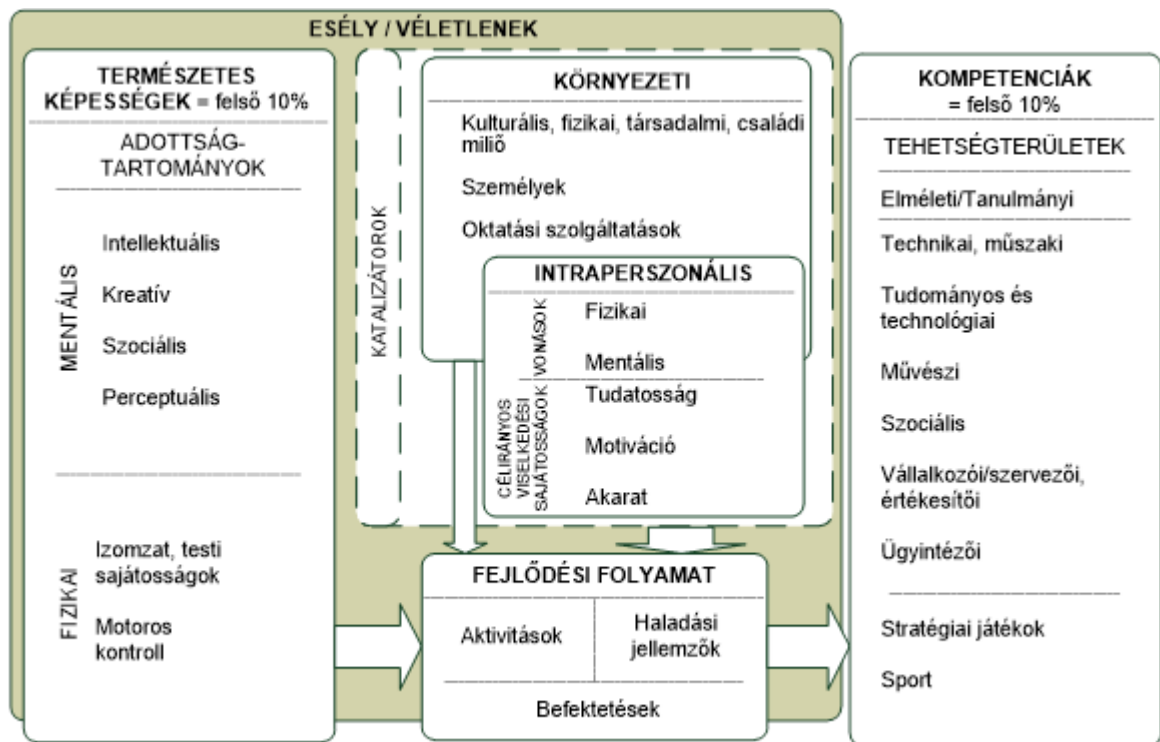
A szerző kiemeli, hogy az eredményes és hathatós tanulási milió kimunkálása közben arra is tekintettel kell lenni, hogy a tanulót több irányú hatás éri. A tanulási folyamatban és a tehetségesek fejlesztésében nem elhanyagolható az interakció, ami az egyén és a környezete között zajlik (Heller, Mönks és Passow 1993; Heller és Hany 1986; Heller, 2012; Balogh és mtsai, 2014).

A tanulási milió színvonalának biztosítása érdekében Heller az alábbi tényezőket tarja elengedhetetlennek:

- *A tanulók aktív szerepre való serkentése a tanulási folyamatban.* Jelenti mindez a tananyag megválasztását, vagy a tanulási folyamat megtervezését, a stratégiák alkalmazását.
- *A tanulási folyamat rendszeres diagnosztikus értékelése.* Ezek után a kapott eredmények birtokában a további célkitűzések definiálása.
- *A tanulási források változatosságának, komplexitásának megteremtése.*
- *A tanulási folyamatok individualizálása.* Mindez jelenti az egyén autonómiáját a tanulás ütemezésében, a kurzusok megválasztásában.

Francoys Gagne kanadai professzor (1991, 66. o) a megvalósult tehetségről a következőket írta: „*Különböző adottságok és interperszonális, valamint környezeti katalizátorok interakciójának fejlődési terméke.*” A Megkülönböztető Tehetségmodelljében (DMGT-Differentiated Model of Giftedness and Talent) a szerző a tehetség kibontakozásának *folyamat jellegét* hangsúlyozta.

Mint ismeretes, a szerző 2008-ban módosította modelljét, (DMGT 2.0) melyben több szempontból is árnyaltabban és részletesebben mutatja be a potenciális és a megvalósult tehetség közötti különbségeket. (2. ábra).



2. ábra: Gagne (2008) modellje alapján Pásku, (2011)

A tehetséggel foglalkozó szakemberek közvetett vagy közvetlen formában, de egyetértenek abban, hogy különbséget kell tenni a *potenciális* ('giftedness') és a megvalósult tehetség (talent) között. Ez a dichotómia, mint lehetőség/megvalósulás, ígélet/beteljesülés erőteljesen megjelenik Gagne modelljében

A Megkülönböztető Tehetségmodelljében (DMGT 2.0) ezt az eltérést ragadja meg, így ez adja a fundamentumát a két fogalom differenciált értelmezésének.

A „GIFTEDNESS” (adottság) olyan kimagasló képességek, kvalitások meglétét jelenti minimum egy képességterületen, amely a személyt korosztályának a felső 10%-a közé helyezi.

A „TALENT” (megvalósult tehetség) pedig a rendszeres, szisztematikus erőfeszítéssel szerzett képességek kifejlesztését jelenti, ezek a meglévő kompetenciák, melyek a személyt korosztályának felső 10%-a közé helyezi.

Ezek a fogalmak determinálják a tehetségfejlesztést, vagy a kiemelkedő képességek tehetséggé válásának hosszadalmas metódusát, melynek három összetevője van. Ez a három alkotóelem:

(1) kiemelkedő képességek (giftedness), (2) megvalósult tehetség (talent) (3) tehetségfejlesztési folyamat. Két tényező segíti az előző három működését: az intraperszonális katalizátor (I) és a környezeti katalizátor (E) (Gagne, 2011b; Pásku, 2011; Péter-Szarka, 2011; Czeizel és Páskuné, 2015, Harsányiné, 2013b). Az adottságnak, vagy természetes képességnek

négy mentális, két fizikai komponensét írja le a szerző, ebből a szociális képességek lényegesek témánk szempontjából. Olyan képességekre gondolhatunk itt, amelyeket a mindennapos interakciói során alkalmaz a gyerek a szüleivel, tanáraival, osztálytársaival. A modell központi elemének is tekinthetjük azt a tanulási folyamatot, melynek eredményeként tesz szert az egyén olyan kompetenciákra, olyan tudásra, amelyek egy-egy terület szakemberévé tehetnek valakit. A modell újabb csoportját a katalizátorok alkotják, melyek hathatnak pozitívan vagy negatívan, jelenlétükkel, vagy éppen a hiányukkal. Ezek az interperszonális és környezeti katalizátorok. Az előbbihez a viszonylag stabil fizikai és mentális jellemzők és célorientált folyamatok tartoznak, új elemként pedig a tudatosság is megjelenik. A szerző korábbi modelljében (Gagne, 2004) önmenedzselés szerepelt, helyette a tudatosság beépítése, ennek részeként pedig a helyes önértékelés és megfelelő énkép kialakítása különösen fontos. Tehetségkutatások támasztják alá, hogy a későbbi beválásnak, eredményességnek, pszichés egészségnek elengedhetetlen feltételei ezek az ismérvek (Pásku, 2011). A környezeti katalizátorok között említést kell tennünk az al-összetevőkről. Az egyik a *miliő*, amely tartalmazza a legkülönbözőbb környezeti hatásokat, a fizikai, a szociális, a kulturális, a családi környezetet. A klíma, az osztálytermi légkör, a vidéki vagy városi lét is megjelenik a modellben. A második al-összetevő a leendő tehetségek közvetlen környezetében levő *személyekre* fókuszál. Ide tartoznak a szülők, a testvérek, a tanárok, az edzők, az oktatók, a mentorok, és még a közéleti személyiségek is, akiket a tehetséges gyerek példaképként fogad el. A harmadik al-összetevő, az *intézményi szolgáltatás*, amely lefedi a tehetséggondozó szolgáltatások és programok minden formáját.

Az „Esély” vagy „Véletlen” faktor megjelenése a modellben az évek folyamán többször is változott. Először a környezeti alkotórészek egyikeként, majd a katalizátorok részeként jelent meg, a legújabb változatban pedig csak háttértényezőként szerepel. Maga Gagne azzal érvelt, hogy valóban nem tudjuk irányítani a fogantatáskor szerzett genetikai adottságainkat, mégis ez a genetikai determináció hat képességeinkre, temperamentumunkra. Azt sem tudjuk irányítani, hogy milyen családban és szociális környezetben nevelkedünk, milyen nevelési elveket és stílust alkalmaznak a szülők. Arra sincs befolyásunk, hogy adottak-e lakóhelyünkön, oktatási intézményünkben tehetséggondozó programok, amelyben a gyermekek részt vehetnek. Mindezeket a szerző az „esély” faktor alatt definiálja (Pásku, 2011; Gagne, 2011b; Czeizel és Páskuné, 2015).

Ziegler (2005) akciótop modellje a korábbi tehetségmodellek bírálataként fogalmazódott meg. A szerző úgy véli, hogy napjainkban a tehetségkutató és tehetségfejlesztés kritikus időszakba

lépett, szükség van a tehetség definíciójának újragondolására. A tehetséggel kapcsolatos vizsgálatok elsősorban a tehetséges személyekre, mint individumokra koncentrálnak, azokat az egyéni jellemzőket, attribútumokat keresik, melyek megkülönböztetik őket a társaiktól. Ugyanakkor a „tehetséges társas csoportok” szükségszerű megjelenését tartja kívánatosnak Ziegler, utalva a felgyorsult munka világára, ahol a professzionalizálódás, a munkatevékenységek differenciálódása jellemző. Modelljében nem az egyén áll a fejlesztés fókuszában, hanem az egyén interakciói a környezetével. A tehetség fejlődése egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodás, melyben a rendszer komplexitása az összetevők interakcióinak gyakoriságával gyarapodik, ezzel segítve a kiválóság haladását (Ziegler, Vialle, Wimmer, 2013). Az „actiotope” (Actiotope Model of Giftedness) alapján véve az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek együttese. A tehetséggondozás szempontjából pedig alapvető a környezethez (szociotop) való sikeres alkalmazkodás (Ziegler, Vialle, Wimmer, 2013; Gyarmathy, 2015; Czeizel és Páskuné, 2015).

Igyekeztünk bemutatni néhány példán keresztül, hogy a szakértők, a szakemberek, akik a tehetséggel foglalkoznak, a tehetséget egy sok év alatt kibontakozó folyamatnak tekintik. A gyerek tehetsége csak egy jövőbeli lehetőséget ígér. Az ígéret valóra váltásához sokat kell tanulnia, hogy meg tudjon felelni a tudomány kívánalmainak, azután pedig lehetőséget kell találnia kimunkált képességei kamatoztatására. A tehetség sajátos attitűd, mely keresi a megoldást, tevékenykedtet, megkérdőjelez, saját utat keres. Mindehhez azonban szükségük van a mikro-és makrokörnyezet támogatására, ugyanakkor a szerencse, sőt a véletlen sem lényegtelen tényező (Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2010; Gyarmathy, 2016; Gagne, 2008, 2011a; Czeizel és Páskuné, 2015).

I. 1. 4. A szociális és érzelmi intelligencia megjelenése a tehetségkonceptiókban

Napjainkban egyre fontosabb a saját és mások érzelmeinek felismerése, kapcsolataink, társas interakcióink irányítása, olyan szociális háló kiépítése, mely hozzájárul a pszichés jóllétünkhöz. A tehetséggel foglalkozó szakemberek is egyre inkább elismerik és felismerik ennek fontosságát. Mint láttuk, a tehetségmodellek, a tehetségről alkotott teóriák kiszélesedtek abból a szempontból, hogy az intellektuális tehetségen kívül, más területen megnyilvánuló tehetségekre is alkalmazható modelleket hívtak életre. Mindez lehetőséget nyújt a tehetség tágabb értelmezésére, kiszélesítésére, mint a társas tehetség, vezetői tehetség, érzelmileg és szociálisan intelligens tehetségesek. Az érzelmi és szociális, vagy társas

tehetség járul hozzá leginkább az egyén érvényesüléséhez, sikerességéhez (Gyarmathy, 2003a, 2006). Kutatásunkban a tehetségesek érzelmi és szociális intelligenciájának a vizsgálatára is sor került, így a szakirodalmi áttekintésünkben igyekszünk feltérképezni azokat az elméleti megközelítéseket, amelyek ezek mentén is értelmezik a tehetséget.

DeHaan és Havighurst (1957) szerint már az óvodás korban felfedezhetők a tehetséges gyerekek speciális képességei. Szerintük hat területen nyilvánulhat meg a tehetség:

- Intelligencia
- Kreativitás
- Tudományos képesség
- *Szociális kompetencia*
- Manuális készségek
- Alkotóképesség

A tehetségszakemberek egyetértenek abban, hogy az általános és specifikus képességek megkülönböztetésével Renzulli (1986) a többszörös intelligencia irányába indult el, ami összhangban van Gardner (1983) elképzelésével (Tóth, 2003; Gyarmathy, 2006).

A Gardner (1997) nevével fémjelzett *tehetségtipológia* is figyelemre méltó. Tipológiájában kivételes, nem mindennapi személyeket és személyiségeket különböztetett meg a hétköznapi társaiktól. A tehetséges személyiség első típusa a *Mester*, melynek prototípusaként említhetjük Mozartot, Bachot, Rembrandtot. Második típus a *Teremtő*, mint Freud, Darwin, akik magas szintű alkotómunkájukkal vívták ki a tudományos világ elismerését. Az *Önmegfigyelő*, mint Virginia Wolf, aki műveiben megdöbbentő és bámulatos módon ír belső vívódásairól, félelmeiről. Végül a *Befolyásoló* típusú személyiségek, akiknek céljuk az, hogy személyes példamutatással, példaképek bemutatásával, közvetlenül, vagy közvetve hassanak embertársaikra. Prototípusaként Gandhit említhetjük. *Az Önmegfigyelő és a Befolyásoló* típusú tehetséges személyek jellemzője a *kimagasló intra-és interperszonális intelligencia* (Tóth, 2003; Gyarmathy, 2006).

A tehetségtipológiát folytatva említést kell tennünk E. Ogilvie (1983) felosztásáról, aki típusait a legnevezetesebb képviselőiről nevezte el. Szerinte a tehetség jellege alapján a következő tehetség típusokat különböztethetjük meg: (1) *Leonardo da Vinci típus*, akiknek a tehetsége, kiválósága több területen is megnyilvánulhat, mint képzőművészet, tudományok, zene stb. Szereti magát minden területen kipróbálni, a nehézséget is leginkább az okozza az ilyen személyiségeknél, hogy egy-egy területen elmélyedjen. (2) A *Mozart típus* az előbbi ellentéte, hiszen az ilyen tehetséget pontosan az egyedisége, specifikussága teszi a többiektől

megkülönböztethetővé. De a problémát is ez okozhatja náluk, hiszen a beszűkülés veszélye állhat fenn, ha képességeiket, gondolkodásmódjukat, tudásukat nem próbálják meg más területekre is kiterjeszteni. (3) A *Churchill típus* az, amelyikre leginkább az érzelmileg és szociálisan intelligens jelzőket használhatjuk. Tehetségük leginkább szervezési, logikai, vezetési- társas képességeikben mutatkozik meg. Ogilvie szerint fontos az a társas, társadalmi közeg, amely az ilyen tehetségest körülveszi, hiszen leginkább a társas támogatás, a magányosság ellensúlyozása biztosítja számukra képességeik kibontakoztatását. (4) A *Hitler típus*, akire antiszociális viselkedés jellemző. Szerintük a cél szentesíti az eszközt (Tóth, 2003; Gyarmathy, 2006).

A társas tehetség több fajtáját mutatta be *Gagne* (1985, 1991) modelljében, két kategóriában is (3. ábra) (Gyarmathy, 2003a):

1. Társas- érzelmi képességek:

DIPLOMATA	• Tudja, hogyan kell barátkozni; bárkivel elbeszélget, akár gyerek, akár felnőtt, akkor is, ha nem ismeri.
MEGBÍZHATÓ	• Odafigyel másokra, tud titkot tartani, tudja, hogyan vigasztaljon meg másokat.
VEZÉRANGAL	• Tudja, mi a helyes és a helytelen, megmondja, hogyan kell helyesen cselekednünk.
LELKESÍTŐ	• Másokat bátorít, hogy a legjobbjukat nyújtsák, és ne adják fel, ha rosszul mennek a dolgok

2. Interperszonális képességek:

TÁRSASÁGI	• Csoportos programokat javasol, összejöveteleket, bulikat szervez.
BÍRÓ	• Ügyesen megold vitás kérdéseket, tudja, hogyan kell megegyezni, kompromisszumot kötni.
TANÁR	• Ügyesen elmagyaráz dolgokat, melyek nem voltak érthetőek.
SZÓNOK	• Jól ki tudja fejezni magát; anélkül, hogy olvasná, hosszan tud valamilyen tárgyban hallgatóság előtt beszélni.
VEZETŐ	• Tudja, hogyan irányítson másokat, hogyan vegye rá a többieket, hogy kövessék az utasításait.
SZÓVIVŐ	• Jól meg tudja védeni az osztály álláspontját, ha valamilyen engedélyre van szükség, vagy a tanárt szeretnék rávenni döntése megváltoztatására.
KOFA	• Jól tud alkudni, meggyőzni másokat, hogy az ő ötletei a legjobbak.
ADMINISZTRÁTOR	• Rendezetten dolgozik, mindig gondol a részletekre, semmit nem hagy az utolsó pillanatra.
ÜZLETEMBER	• Pénzszerzésre alkalmas tevékenységeket gondol ki és szervez meg.

3. ábra: A társas tehetség fajtái (Gyarmathy, 2003a, 75.o)

I. 1. 5. A tehetségesek jellemzői

Van Tassel-Baska (1987) összegyűjtötte azokat a jellemvonásokat, tulajdonságokat, amelyek szerinte a tehetséges gyerekek ismertetőjegyei, sajátosságai. Egyrészt kognitív, másrészt affektív jellemzőket különített el a szerző (Balogh, 2004).

A kognitív jellemzők a következők:

- *Szimbólumok, szimbólumrendszerek alkalmazása.* A tehetségesek remekül végeznek műveleteket számokkal, sajátítanak el többek között matematikai problémákat.
- *Koncentrációs kapacitás.* A tehetségesek nagyon jól tudnak bizonyos problémákra összpontosítani, sőt egyszerre több feladatot, tevékenységet tudnak végezni.
- *Kivételesen jó emlékezeti képesség.* A tehetséges gyerekek jellemzője a kiváló memória nagy kapacitással. Alaposan, részletekbe menően sajátítja el az információkat és tárolja hosszú időn keresztül.
- *Fejlődési előnyök.* A pszichés fejlődés egyes szférájában kortársaikat és korukat megelőzik.
- *Korai nyelvi fejlődés, érdeklődés a beszéd iránt.* A tehetséges gyerekek ismerve az átlagosnál bővebb szókincs, a bonyolultabb, összetettebb szavak, kifejezések használata, a korukat meghaladó grammatikai fordulatok alkalmazása.
- *Kíváncsiság, tudásszomj.* A tehetségesek jellemvonása a tudásvágy, hogy felfedezzék, megismerjék és megértsék a körülöttük lévő fizikai és társas világot.
- *Önálló tanulás preferálása.* A kiemelkedő képességű gyerekek legszívesebben önállóan tanulnak, mert szeretnek elmélyedni a probléma megoldásában.
- *Sokoldalú érdeklődés,* mely szorosan kötődik a kíváncsisághoz, tudásvágyhoz.
- *Kreativitás.* A tehetségesek jellemzője az újítás, rendszeresen mutatják be saját, egyéni elméletüket, teóriájukat.

Az affektív jellemzők a következők:

- *Fejlett igazságérzet.* Az igazságérzetük nagyon fiatal korban megmutatkozik, bár mindez konfliktusok forrásává is válhat akár a felnőttekkel vagy tanárokkal szemben is.
- *Humorérzék*
- *Emocionális intenzitás.* Az érzelmeket a tehetséges gyerekek nagy intenzitással, erős átéléssel élik meg, ami sokszor érzékennyé teszi őket.

- *Maximalizmus.* A kimagasló képességű gyerekek a feladatok elvégzésében, a munkájukban, az élet szinte minden területén a tökéletességre törekszenek, ezért nagy energiát fektetnek minden tevékenységbe. A sikertelenséget viszont nehezen viselik.
- *Sok energia.* A tehetségesek nagy erőbedobással, energiával végzik a feladatukat, akár több feladatot is befejeznek rövidebb idő alatt. Ez az energiátöbblet a változatos, és mozgalmas tevékenységükben is megmutatkozik.
- *Kötődés.* A tehetséges gyerekek kötődése a választott tevékenységükben is megmutatkozik. Jellemző rájuk, hogy a választott tudományterületükön is beleássák magukat a feladatok megoldásába (Balogh, 2004).

A tehetségesek személyiségvonásai között több olyan jellegzetességgel találkozhatunk, amelyek egyedi sajátosságokként segítik, esetleg sebezhetővé, sérülékennyé teszik őket a tehetségfejlesztő folyamat során. Mindennek tudatában a képességek fejlesztése mellett a háttérteret megeremtő és azt garantáló személyiségtényezőkre is ajánlatos hangsúlyt fektetni. Hazai és külföldi szakemberek azt emelik ki, hogy a *túlingerlékenység*, a személyiség dinamikájában szerepet játszó intenzitás az, amely az egyik meghatározó sajátossága a tehetségesek karakterisztikájának. Nem újkeletű a fogalom, hiszen Dabrowski tanulmányaira épül. Elméletében a *túlérzékenység* az a mód, ahogyan a személy érzékeli az őt körülvevő világot (Gross, Rinn és Jamieson, 2006). A túlingerlékenység területei a következők (Lind, 2001):

- *Pszichomotoros túlingerlékenység*

A pszichomotoros túlingerlékenység a neuromuszkuláris rendszer felfokozott ingerlékenysége. A gyereket fokozott aktivitás, energiáinak túltengése, a mozgás szeretete jellemzi. Ez a túlzott energikusság a folyamatos és gyors beszédben, lelkesedésben is megjelenik. Az intenzív fizikai és verbális tevékenység, a környezetében élők számára olykor nyomasztó és kimerítő lehet. Állandó nyugtalanságuk, impulzivitásuk következményeként, tévesen ADHD-s, figyelemhiányos hiperaktív gyerekeknek diagnosztizálják őket.

- *Érzéki túlingerlékenység*

Az érzékelés során a látási, a hallási, a szaglási, a tapintási érzékelekből származnak az egyénnek az élvezeti, vagy esetleg a nyomasztó, kellemetlen élményei. Az érzéki túlingerlékenységgel rendelkező egyének kisgyermekkorától kezdve érzékenyebbek a művészetekre, a zenére, a nyelvekre, és ezen élmények során tapasztaltak (hangok, látvány stb.) örömforrásként hatnak rájuk. Mindez sokszor csak számukra élvezet, a környezetükben lévőeknek olykor kellemetlennek, terhesnek tűnik. Képesek időnként annyira belefeledkezni

egy-egy zenébe, műalkotásba, előadásba, hogy a külvilág is teljesen megszűnik számukra. Bizonyos esetekben azonban számukra is nyugtalanító lehet pl. az erős világítás, a hangzavar, a kávé illata, és ez a koncentrációban, a figyelem megtartásában is hátráltathatja őket. A viselkedésükben pedig fokozódnak az impulzivitás tünetei. Az erős ízek, az ételek zamata, ezek intenzív észlelése okozhat akár evési zavarokat, vagy más problémákat is náluk.

- *Intellektuális túlingerlékenység*

Az intellektuálisan túlingerlékeny tehetségesek szeretnék mindent megérteni, ami körülöttük zajlik. Hallatlan kíváncsiság jellemzi őket, képesek hosszú időt eltölteni olyan érdekes feladatokkal, kérdésekkel, amelyek foglalkoztatják őket. Törekcsenek megismerni és megérteni az igazságot, és olyan társadalmi és világméretű problémákat, amelyek a saját korosztályukat még nem igazán érdekli. Többek között a hajléktalanság, a környezetszennyezés, az éhezés kérdése, az élet értelmének megtalálása, a halál irreverzibilitása, az emberi kapcsolatok jelentősége.

- *Érzelmi túlingerlékenység*

Leggyakrabban erre a típusra figyelnek fel leghamarabb a környezetükben élők. Az ilyen gyerekek nagyon erős, szélsőséges, komplex érzelmekkel bírnak, hevesen reagálnak az érzelmi töltetű szituációkban, de mélyen átéli és átérzi mások szenvedését, problémáit és érzéseit. Mindezeket testi reakciók, tünetek is kísérik, mint az elvörösödés, heves szívdobogás, gyomorproblémák. Erősen kötődnek bizonyos tárgyakhoz, dolgokhoz, helyekhez, és mély emberi és baráti kapcsolatokat tudnak kialakítani. Együtt érzők és empatikusak.

- *Képzleti túlingerlékenység*

A képzleti túlérzékenységgel jellemezhető tehetséges gyerekek sajátossága a képi látásmód, a vizualitás sokszínűsége, a metaforák alkalmazása. Gazdag fantáziával, képzelőerővel megáldottak. Számukra olykor egybemosódik a képzlet és a valóság, és külön kis világot teremtve tudnak visszavonulni a mindennapok szürkesége és monotonitása elől. A kreativitással is szoros összefüggést mutat a képzleti túlingerlékenység.

I. 1. 5. 1. A tehetség és a perfekcionizmus

A tehetséges gyerekekkel kapcsolatban gyakran vetődik fel az a kérdés, hogy a tökéletességre való törekvés, a perfekcionizmus, olyan karakterisztikuma-e a tehetségnek, amely érzelmi zavarra, érzelmi problémára enged következtetni a személyiségükben. Vitathatatlan a

tökéletességre való törekvés negatív kockázata, ugyanakkor ennek hiányában a különböző tehetségterületeken (sport, művészet, zene stb.) hogyan születtek volna olyan nagyszerű és csodálatos teljesítmények és művek, mint amelyekkel találkozunk napjainkban. Különbséget kell tenni tehát az adaptív (alkalmazkodó, egészséges) perfekcionizmus és a maladaptív (kóros) perfekcionizmus között. Az adaptív tökéletességre törekvés pozitív energiákat szabadít fel, örömforrás, jutalom a teljesítmény elérésekor. Ezzel szemben a maladaptív, vagy kóros perfekcionizmus során a személy nem érez megelégedettséget a jól elvégzett feladat eredményeként (Parker, 2000; Harmatiné Olajos és Pataky, 2014). Ahhoz, hogy minél pontosabban tisztában legyünk és lássuk e jelenség természetét, érdemes szemügyre venni, hogy a perfekcionizmus milyen altípusával van dolgunk. A szakemberek a fogalmat, mint multidimenzionális jelenséget vizsgálják, így egyéni és interperszonális megközelítése is van (Harmatiné Olajos és Pataky, 2014). Beszélhetünk *én-orientált*, *a másokra-orientált* és *a társadalmilag előírt perfekcionizmusról*. Az *én-orientált* perfekcionizmussal jellemezhető személy önmagával szemben nagyon kritikus, személyiségét a tökéletesedés, az eszményi én-ideál felé tereli. Ám ennek megteremtése és elérése közben nem a pozitívumaira és az erősségeire összpontosít, hanem a hiányokra és a gyengeségekre. A *másokra-orientált* perfekcionizmus hasonlatos az előzőhöz, viszont nem a tehetséges személynek, hanem másoknak, a környezetében élőknek szükséges tökéletessé és kifogástalanná válnia. A *társadalmilag előírt* perfekcionizmus esetében a tehetséges számára fontos személyeknek vannak perfekcionista kívánalmai és motivációi, és ezeket a tehetséges megszívleli és követi (Hewitt és Flett, 1991).

I. 1. 5. 2. A reziliencia

Hogyan lehet az, hogy a fiatalok egyik csoportja a látszólag leküzdhetetlen nehézségek ellenére is, amelyek az útjukban állnak produktívak és boldogok maradnak, míg mások pedig nem. Minderre a reziliencia (rugalmas ellenállási képesség) jelensége adja meg a választ. A reziliencia a személyiség azon képessége, hogy az életben adódó traumákon, a megrázkódtatásokon, a nehéz élethelyzeteken felülkerekedjen, és úrrá legyen rajta. A rugalmasság az egyén ellenálló képessége, olyan attribútuma, amely az erőt és kitartást nyújtja ahhoz, hogy szembenézzen az akadályokkal és a kihívásokkal. Lelki, pszichológiai és környezeti faktorok is lehetnek rizikófaktorok. Mindez az iskolai konstellációban azt jelenti, hogy a gyerek a hátráltató és nehezítő körülmények ellenére a tanulmányait eredményesen

végzi. Sagor (1993) elképzelése szerint az iskoláknak a következő kulcsfontosságú élményeket kellene a tanulók számára biztosítani, hogy a saját jövőjükkel, életükkel kapcsolatosan racionális és objektív terveik, aspirációik legyenek.

- A tanulók tapasztalják meg a sikereket az iskolában, az intézmények járuljanak hozzá a képességeik megtapasztalásához (kompetencia kialakítása).
- Fontos a valakihez való tartozás érzése, ezért az iskolai közösségekben tapasztalják meg, hogy milyen érzés a csoportjuk értékes tagjának lenni.
- A diákok érezzék át, hogy a csoportjuk számára hasznosak, hozzájárulnak a közösség működéséhez.
- A tanulók önmagába vetett hitét is erősítenie kell az intézménynek, hogy rendelkeznek mindazokkal a potenciálokkal, amelyek segítségével megoldhatják problémáikat.

Sagor (1993) elképzelései és saját kutatásunk között is nagyon sok hasonlóságot tudunk felfedezni, hiszen vizsgálatunkkal mi is a csoport hatását ezek jelentőségét igyekszünk bizonyítani a tehetségesek kompetenciájának fejlesztésére, a közösségi életére.

Természetesen a tehetséges gyerekek személyiség tényezőinek áttekintésekor, nem feledkezhetünk meg a szociális és érzelmi intelligencia jelentőségének, és fontosságának megbeszéléséről sem. Ennek dolgozatunkban külön fejezetet szentelünk (2. fejezet), mivel a kutatásunk ennek megismerésére és feltárására is irányul.

I. 1. 6. A tehetségfejlesztő programok célkitűzései

Csíkszentmihályi Mihály (2010) úgy fogalmazott, hogy a tehetség társadalmi képződmény. A meghatározásához és értelmezéséhez három összetevő szükséges.

1. *Személyes tulajdonságok*, egyéni kvalitások, amelyek egy része genetikai meghatározottságú, mint az értelmi képesség, a speciális öröklött képesség, a vérmérséklet. Mindezekre nem, vagy csak kevésbé lehet hatni. Másrészt bizonyos jellemvonást lényegesen lehet alakítani, mint a figyelmi rendszert, a koncentrációs szokásokat, bizonyos személyiség- és motivációs tulajdonságokat.

2. *A kulturális elvárás*, amely egy szabályrendszer alapján determinálja az értelmes és értékes dolgok körét. Ide tartozik a rendelkezésre álló tudás színvonala, egyetemessége, a szakértelem.

3. *A társadalmi elismerés és támogatás*, amely azoktól az egyénektől és intézményektől várható, akik meghatározzák, hogy mi tartható értékesnek, jelentősnek. Sok múlik azon, hogy a tehetséges gyerek etnika és gazdasági szempontból milyen társadalmi miliőben él. Milyen

kapcsolatokat épít ki a pedagógusokkal, a támogatókkal, a mentorokkal, milyen előre nem látott lehetőségekkel, esélyekkel találkozók.

A tehetségdefiníciók tisztázásakor a szakemberek, kutatók figyelme egyre inkább arra irányul, hogy az intellektuális képességek mellett milyen más tényezők játszanak szerepet, illetve szükségesek a kiemelkedő teljesítményhez. A szakértők a tehetségeseknek szánt programok összeállításánál arra törekszenek, hogy lehetőleg minél több terület, minél sokoldalúbb fejlesztése megvalósuljon. A fentebb is említett tehetség-összetevők (általános és specifikus képességek, kreativitás, motiváció) mellett a képességekkel párhuzamosan a személyiségjellemzők is alakulnak, formálódnak, Ezeket is figyelembe véve a következő alapelvek fogalmazhatók meg célként:

- A tehetségesek *erős oldalának fejlesztése*, ami a tehetség speciális területein valósulhat meg (sport, művészet stb.)
- Elengedhetetlen a tehetségesek *gyenge oldalának fejlesztése*, hiszen ezek hátráltatják az erős oldalalak kibontakozását is pl: önbizalom hiánya, szorongás, nem megfelelő tanulási stílus és stratégia.
- Kiegyensúlyozott interperszonális kapcsolatok a pedagógusokkal, társakkal.
- Szabadidős programok, amelyek a pihenést, lazítást teszik lehetővé (Balogh, 2007).

Ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósítása összetett, *komplex programokkal* válhat igazán sikeressé, melyben az intézmények kínálják azokat a tevékenységi formákat, metódusokat, mellyel a tehetségfejlesztés zajlik. Az iskolák legtöbbször leginkább a tanulók erős oldalának fejlesztésére koncentrálnak, ami azonban csak rövidtávon lehet eredményes. Ugyanakkor nagyon jó kezdeményezések voltak az elmúlt években arra, hogy komplex programokat indítottak iskolák, mint az Arany János Tehetséggondozó Program, amelyben a kutatásunk is zajlott.

I. 1. 6. 1. A gazdagítás, mint tehetségfejlesztő módszer

A tehetségfejlesztésben jelenleg három módszer, a gyorsítás, a dúsítás és a differenciálás segíti a tehetséggondozást.

A *gyorsítás* a tanulmányok rövidebb idő alatt való elvégzését jelenti, akár korábbi iskolakezdéssel, vagy osztályatlépéssel. Ez azoknak a tanulóknak kedvező, akik képesek a normál tempót felülmúló haladásra.

A *differenciálás*, melynek szükségességét az indokolja, hogy a tanulók képessége, a felkészültsége, a motiváltsága, az ismeretelsajátítási technikája, a demográfiai jellemzői igen eltérőek. A differenciálással biztosíthatjuk az egyéni nevelési, oktatási igényük és szükségletük kielégítését.

A legelterjedtebb a *gazdagítás*, melynek célja az ismeretek és az ismeretelsajátítási folyamat tananyagon túllépő kiterjesztése (Páskuné, 2010, Balogh, 2007). Mivel a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programban is a tehetséggondozás e módszerrel történik, tekintsük át ennek ismérveit, típusait.

A gyorsítást és a gazdagítást összevetve a következő érveket sorolták fel a gazdagítás hívei (Páskuné, 2002, 2010):

- a tehetségesek számára kevés a szokásos tananyag, illetve monoton,
- a szokásos iskolai anyag reprodukáló tanulására épít,
- a szokásos tanítási-tanulási szituációkban nem jelenik meg hangsúlyosan a tanulók társas és érzelmi fejlesztése

A gazdagítás biztosítja a szabadságot a gyerekek számára abban, hogy önállóan dönthetnek a feladat kiválasztásában, megoldásában és annak prezentálásában. A gazdagítás történhet egyéni és csoportos formában, tanítási órán vagy tanórán kívül, kötődhet a tanítási anyaghoz, de attól teljesen el is különülhet.

Passow (1958) a gazdagításnak négy típusát különböztette meg, melyek kapaszkodókat nyújtanak az eredményes munkához.

(1) *Mélységben történő gazdagítás*. Ez a módszer több alkalmat biztosít a tehetséges tanulónak, ismereteik elmélyítésére, tudásuk felhasználására. (2) *A tartalmi gazdagítás* során a tanulók érdeklődésének és igényeinek figyelembe vételével történik a tananyag összeállítása és megszerkesztése. (3) *A feldolgozási képességek gazdagítása* elsősorban a kreativitás és a magasabb szintű gondolkodás fejlesztését célozza. (4) *A tempóban történő gazdagítás* a tehetséges tanulók munkatempójára vonatkozik, miszerint ők több anyagot képesek feldolgozni, mint társaik ugyanannyi idő alatt. Így a tanulási folyamat kiegészülhet még több elemmel (Páskuné, 2000).

A gazdagító modellek között a gazdagítás három típusát köti össze Renzulli gazdagító triádja, (Renzulli és Reis, 1985) mely nagy népszerűségnek örvend, az elmúlt évek alatt pedig rendkívül sok tapasztalattal, újszerű megoldással bővült.

1. Az első típusa a triádnak az *explorációs program, a feltáró tevékenység*, mely széles repertoárját nyújtja a tudományok, a művészetek megismerésének. Minél több területtel ismerkedik meg a tanuló, annál biztosabban megtalálja a saját útját, érdeklődési területét. Fontos, hogy minél szélesebb skálán mozogjon a megismert szakmák, tevékenységek köre, valamint minél szélesebbre tágítsák a tanulók érdeklődési körét. Azok a gyerekek, akik már megtalálták maguknak érdeklődésük tárgyát, számukra is fontos, hogy újabb területekkel is megismerkedjenek, azoknak, pedig akik még nem fedezték fel, mi az, ami leginkább izgalmas nekik, jó lehetőség, hogy az elmélyüljenek benne. A mindennapokban hasznos lehet kialakítani explorációs centrumokat. Mindez lehet a könyvtár, vagy az osztályterem, a szaktantermek, vagy a laboratóriumok is. Ezeken a helyeken, egy helyen lesznek fellelhetők a különböző diszciplínákkal foglalkozó szakirodalmak, szaklapok. Szakemberek meghívása, előadások meghallgatása, személyes találkozók, összejövetelek szervezése élményszerűvé teszik mindezeket, így nagyon inspirálóan hathatnak rájuk.

2. Második elem a *csoportos fejlesztő gyakorlat*, melynek során nem információk és ismeretek elsajátítása történik, hanem olyan készségek és képességek fejlesztése, amelyek az ismeretek felhasználásakor nélkülözhetetlenek. A fejlesztés a hangsúlyt a gondolkodás, a kreativitás, a szociális készségek hathatósabbá tételére teszi. Ide sorolhatjuk a tehetségfejlesztés során alkalmazott személyiségfejlesztő és önismereti tréningeket, egyéb speciális foglalkozásokat, amelyek igazán alkalmasak a tanulók kreativitásának, kommunikációs készségének, társas készségeinek fejlesztésére. (Erre példaként említhetjük az AJTP-t, melyben mindezek tantervbe építve valósulnak meg az „Arany János-i blokk” keretében.) (I. 3. pont alatt részletesebben olvashatunk a Programról)

3. A harmadik típusú gazdagítás már *konkrét feladatok megoldását jelenti egyéni és csoportos formában*. Erre a szintre olyan tehetségek érnek el, akik képesek igazi problémák megoldására, önálló alkotásra (Gyarmathy, 2007; Páskuné, 2010).

I. 1. 6. 2. A Betts-féle Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model)

Az Autonóm Tanuló Modell megkísérli a tehetséges gyerekek tanulmányi, szociális és érzelmi szükségleteinek kielégítését, ugyanakkor az autonómia, a függetlenség kivívását is a zászlajára tűzi. A tanulás területén elengedhetetlen a saját felelősségvállalás.

A modell fókuszában áll:

- A tehetséges gyerek koncentráljon többet saját magára, és keresse a programlehetőségeket.

- Vegyen részt gazdagító programokban, például vizsgálatokban, terepgyakorlaton, kulturális programokon.
- Keressen fel különböző szemináriumokat a problémákról, vitás kérdésekről.
- Tökéletesítse autonóm módon tanulási készségeit, pályaválasztási ismereteit, társas készségeit.
- Vizsgálatok végzésében is legyen jártas, folytasson csoportos projekteket.

Mint látjuk a modell leginkább a tehetséges diák egyéni fejlesztését kívánja meg, de jelentőséget nyer az autonómia és a felelősség is.

I. 1. 7. Az esélyegyenlőség problematikája a tehetséggyondozásban

Az esélyegyenlőség problematikája a tehetséggyondozásról való párbeszéd során erőteljesen jelentkezik. Valóban elkerülhetetlen kérdésként vetődik fel minden oktatási szakemberben, intézményvezetőben, pedagógusban az, hogy miként valósulhat meg egyidejűleg az eredményesség és a méltányosság kérdése. Az oktatásszociológiai kutatások rendre alátámasztják (Fehérvári és Liskó, 2006a; Berényi, Berkovits és Eröss, 2008; Pusztai, 2010; Fehérvári, Misley, Széll, Szemerszki és Veroszta, 2016), hogy a hátrányos helyzetű és a hátrányos kistéleplésekről származó gyerekek alulreprezentáltak a magasabb presztízsű középiskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben.

Mindennek okaként a nem megfelelő kiválasztási gyakorlatot tüntetik fel (Gagné, 2011a; Gyarmathy, 2010; Czeizel és Páskuné, 2015). A szakemberek többsége úgy ítéli meg, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú vagy etnikai csoporthoz tartozó tanulók alulreprezentáltsága kétségtelenül a méltányosság kérdéskörébe tartozik, ám ez nem csak oktatási vagy társadalmi probléma, hanem erkölcsi, etikai kérdés is. Mivel kutatásunk résztvevői hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek, szükséges tisztázni az e tárgykörbe tartozó fogalmakat, elméleti megközelítéseket.

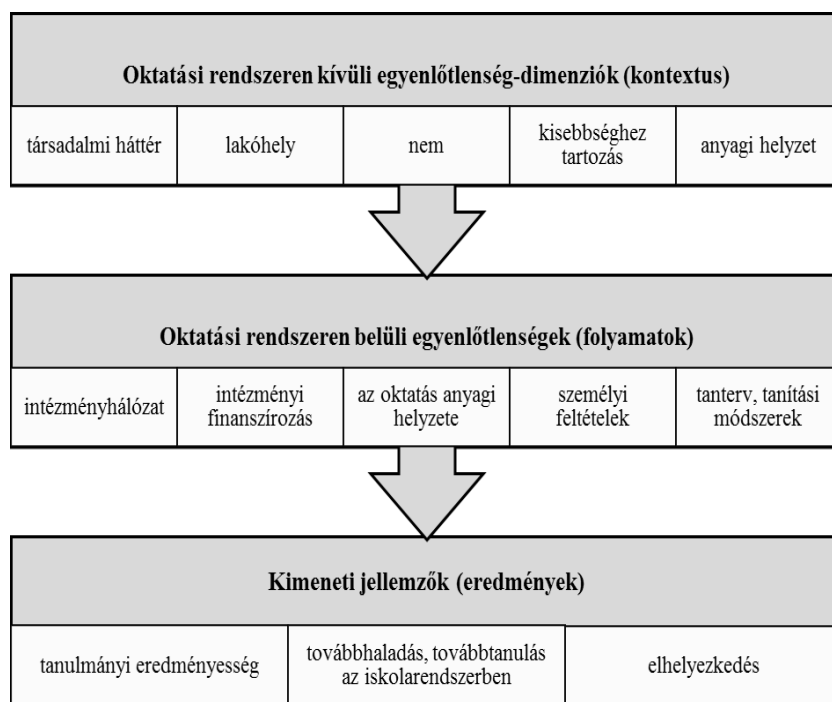
I. 2. A hátrányos helyzet

A különböző történelmi időszakokra jellemzően beszélhetünk gazdagságról, szegénységről, kiszolgáltatottságról, elégedetlenségről, melyek egyúttal bizonyos mértékig a történelmi változásokhoz is vezettek. Ezek a jelenségek az egyenlőtlenség definíciója alá tartozó jellemzők, melyet a szociológia vizsgál. Társadalmi egyenlőtlenségről beszélünk, ha a különböző társadalmi pozíciók között vélünk felfedezni különbségeket valamilyen dimenzió mentén. A depriváltság, vagy hátrányos helyzet nemcsak az alacsony jövedelmeket, a személy

vagy a család nélkülözését jelenti, hanem egyéb, relatív hátrányt is (Andorka, 1997). Ilyen értelemben a hátrányos jelző viszonyítás kérdése. Viszonylagos, hogy az egyik személy bizonyos hátrányokat mihez, vagy kihez képest szenved el, vagyis milyen az a társadalmi státusz, szerep, amihez képest ő hátrányosnak tekinthető. Mindezek meghatározása fontos, hiszen bizonyos kedvezmények, juttatások csak ezek pontos ismeretében adhatók.

Ha pedagógiai vonatkozásban beszélünk hátrányos helyzetről, annak nemcsak pedagógiai aspektusát kell tekintenünk, hanem interdiszciplináris megközelítésben kell a fogalomra koncentrálnunk. A rendszerváltást megelőzően hátrányos helyzetűek azok a tanulók voltak, akiket külső tényezők akadályoztak adottságaik kibontakozásában. Itt leginkább a fizikai munkát végzők, munkások gyermekeiről volt szó, akik úgy mond hátrányt szenvedtek az értelmiségi szülők gyermekeihez képest (Páskuné, 2010; Fülöp, 2004; Kozma, 1977). Az 1980-as években azonban bizonyossá vált, hogy a pedagógia eszköztárával, amelyek rendelkezésre álltak, a szociokulturális hátrányt nem tudják kompenzálni (Páskuné, 2010; Liskó, 1997; Radó, 2000). Beigazolódni látszott Bourdieu (1978, 1983) elmélete. Ő három tőkefajtát különböztetett meg. Az egyik a *gazdasági tőke*, az anyagiak, pénz, a munkáért járó javadalmazás. Ennek megszerzése függ attól, hogy az egyénnek milyen a munkahelye, milyen a munkához való hozzáférése. A deprivált személyek számára a falvak, a kistérségek „vonzók”, mivel az ingatlanok, azok fenntartása itt alacsonyabb szintű. Ez azonban már hozzájárulhat a társadalmi egyenlőtlenségek növeléséhez. A másik tőkefajta a *társadalmi, vagy kapcsolati tőke*. Ez a személyt körülvevő társas háló. Egy hátrányos helyzetű tanulónak még inkább szüksége van az ilyen típusu erőforrásra, amit egy jól működő közösség biztosíthat számára. Az önértékelése, a későbbi pályaválasztása, az életben való sikeressége is függhet ezektől az interperszonális kapcsolatoktól. A harmadik tőkefajta a *kulturális tőke*. Bourdieu (1978, 1983) szerint az iskolák azt a kultúrát preferálják leginkább, amellyel a magasabban kvalifikált családokban szocializálódott gyerekek rendelkeznek. A hátrányos helyzetű gyerekek azt a kulturális lemaradást, amit az iskola megkezdésekor már megtapasztalnak, az iskola nem tudja ellensúlyozni (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008). Tehát a társadalmi különbséget, az iskola nem hogy csökkentené, inkább növeli. A családi mintákat, példákat követve a kulturális tőke elsajátítása gyerekkorban, elengedhetetlen feltétele annak, hogy mindenki azonos eséllyel induljon az életben.

A hátrányos helyzet definiálása nehézkes és körülményes. Ezt igyekezett feloldani Imre Anna (2002) felosztása, aki három területre koncentrált. Ezek a területek egymásra épülnek, egymással is összefüggést mutatnak (Imre, 2002).



4. ábra: Az oktatási rendszeren kívüli és belüli egyenlőtlenségek, valamint a kimeneti jellemzők mátrixa (Réthyné és Vámos, 2006. 43 o.; Imre, 2002. 64. o.)

Láthatjuk az 4. ábrán, hogy az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek területei, olyan demográfiai változók, olyan tényezők, amelyek a társadalmi, szociális hátrányokat előidézik. Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek az iskolák különbözőségeire igyekeznek rávilágítani, amiből aztán a tanulók hátrányai sajnos tovább növekedhetnek. Hazai monitoringvizsgálatok szerint nőtték az iskolarendszeren belüli különbségek, de nőtték a kimeneti mérések közötti különbségek is, főként a leszakadó térségek, kistérségek tekintetében. Csökkent a diákok tanulmányi eredménye is minden tantárgyból, de főként a szövegértés területén. Sajnos az intézmények, az iskolák nem képesek hatékonyan fellépni a társadalmi hátrányokkal, egyenlőtlenségekkel szemben, sőt, ahogy fentebb is írtuk, tovább növelik, újratermelik a már meglévő hátrányokat. Ez is hozzájárul a gyermekek kimeneti kudarcaihoz, az iskolai sikertelenségükhöz (Józsa, 2004; Berényi, Berkovits, Eröss, 2008; Györgyi és Kőpatakiné, 2010; Páskuné, 2013). A sikertelenség és a tanulmányi eredménytelenség, az évismétlésekben, magatartási és viselkedési problémákban, iskolai agresszióban manifesztálódik. A PISA vizsgálatok során arra vonatkozóan is hozzájutottunk eredményekhez, hogy milyen a tanulók iskolához való kötődése, iskolához való viszonyulása (Willms, 2003). Fontos kérdés, hogy a gyerek hogy érzi magát az intézményében, mennyire nyújt biztonságot számára a miliő, esetleg mennyire marginalizálódott helyzetben van a

csoportjában. A vizsgálat szerint hazánkban az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulóknak nagyobb az esélyük arra (akár 50%-al is), hogy magányosnak, kítaszítottak érezzék magukat, az átlagos családi háttérű gyerekekkel való összevetésben (Józsa és Fejes, 2012).

Három terület az, amelyet a szegénység fenntartásáért felelőssé tehetünk. Az első az, hogy a közoktatás nagyon lassan javul. A másik azok a krízishelyzetek, amelyek megoldását a családok önállóan nem képesek feloldani, a külső segítség pedig nem megfelelő. A harmadik terület pedig egy erős átörökítési mechanizmus. Ez azt jelenti, hogy a szülők korábbi iskolával kapcsolatos kudarcai visszatartják őket abban, hogy a gyermeküket magasabb presztizsű iskolába, drága nyári táborokba, vagy különóra járassák. Tehát a szolgáltatások minőségét is korlátozzák, megakadályozva ezzel gyerekeik kitörési lehetőségeit (Berényi, Berkovits, Erőss, 2008; Társadalmi Kutatási Intézet Zrt. 2012).

A hátrányos helyzet fogalmának értelmezése során szükséges a *szociokulturális hátrány és a szocioökonómiai státusz* fogalmak közötti eltéréseket, különbözőségeket tisztázni.

A különböző diszciplínák eltérő megközelítést adnak a fogalmaknak. A *szociológia* többek között a jövedelmi helyzetet, az anyagi viszonyokat állítja a középpontba. A család gazdasági, anyagi helyzete alapján számított hátrányt nevezik *szocioökonómiai státusznak*.

A családok anyagi helyzete több összetevő függvénye (Spéder, 1998; Réthy és Vámos, 2006), például:

A felnőttek munkaerő-piaci helyzete:

- az iskolai kvalifikáció,
- az álláslehetőségek,
- a munka pénzügyi megbecsültsége.

A demográfiai jellemzők:

- a gyermekek létszáma, nagycsalád,
- a nyugalmazott családtag léte,
- a generációk együttélése,
- fogyatékoság a családban.

A család gazdasági-földrajzi sajátossága:

- a térség finansziális lehetőségei,
- a lakóhely státusza, megközelíthetősége, társadalmi jellegzetességei

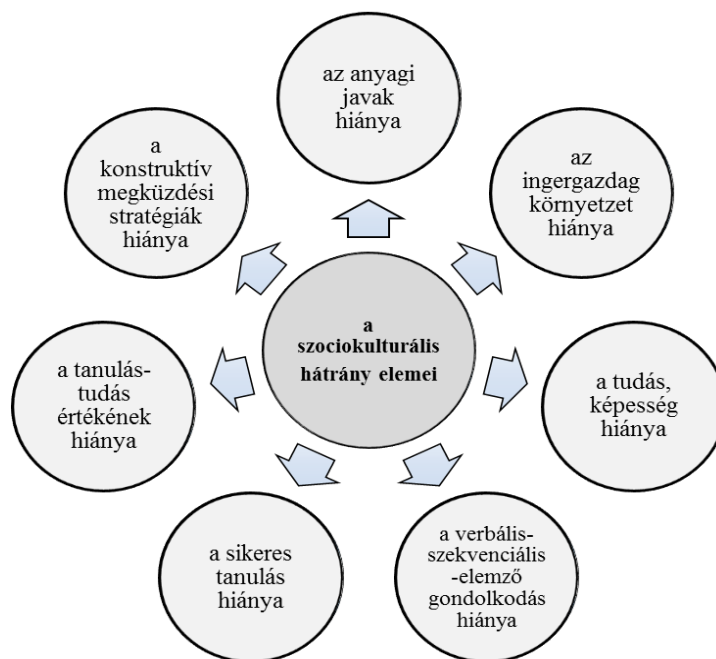
I. 2. 1. A szociokulturális hátrány elemei

A szociokulturális hátrány összetevőinek meghatározására is többen is kísérletet tettek, ezáltal széles repertoárját találjuk a szakirodalomban. A szociokulturális hátránynak átfogó, pontos leírását Páskuné Kiss Judit (2010) és Gyarmathy Éva (2010) adja.

- a szülők iskolázottsága (a mai középiskolába lépő gyerekek szüleinél az átlagtól való eltérést a csak általános iskolai végzettség jelentheti)
- a szülők egzisztenciális biztonsága (a szülők munkanélkülisége)
- a család összetétele (elvált, gyermekét egyedül eltartó szülő, elhagyott gyermek)
- a gyermekek létszáma (nagycsalád)
- a problémás szülő (alkoholizmus, függőségek, esetleges bántalmazások)
- a kisebbségi etnikai helyzet (hazánkban a roma lét)
- a lakóhely szerinti különbségek (nem megfelelő lakhatási körülmények, kistelepüléseken, vagy hátrányos helyzetű falvakban élés).

A felsorolt tényezők közül bármelyik fennállása súlyosan visszavetheti, nagymértékben hátráltathatja a gyermekek fejlődését. Ha pedig egyszerre több tényező együttesen jelentkezik, *halmozottan hátrányos helyzetről* beszélhetünk.

A gyerekek mentális és kognitív fejlődésének alapfeltétele a fiziológiás, a biztonság, a valahová tartozás szükségletének kielégítése. A szegénység az iskola elvégzéséhez szükséges alapvető készségek és képességek elsajátítását is hátráltatja. A család anyagi helyzete sokszor nem teszi lehetővé a hátrányos helyzetű tehetséges gyerekeknek, hogy könyveket vásároljon, moziba, színházba látogasson, netán magánórán fejleszthesse tudását. A szülők elképzelései és elvárásai is alacsonyabb szintűek ezekben a szociokulturális háttérű családokban. Még nagyobb problémát jelent, hogy a család érték-és normarendszerének nem képezi részét a tudás megszerzése, a tanulás preferálása, a pályaválasztás alkalmával a fizikai munka felé orientálják gyermekeiket a mielőbbi kereseti lehetőségek reményében (Gyarmathy, 2003b, 2010; Van Tassel-Baska és Willis, 1987). (5. ábra)



5. ábra: A szociokulturális hátrány elemei Gyarmathy (2010, 10. o)

Az 5. ábrát áttekintve elgondolkodtató, hogy a hátrányos helyzetű, de tehetséges gyerekeknek milyen akadályokat kell leküzdeniük annak érdekében, hogy legyenek a jövővel kapcsolatos terveik, aspirációik, s mindehhez kellő motiváltság is jellemezze őket.

I. 2. 1. 1. Az anyagi hátrány

A hátrányos helyzet fogalma óhatatlanul összekapcsolódik az anyagi hátránnyal, a szegénységgel, azaz a létminimum alatti étellel. Beszélhetünk abszolút szegénységi küszöbről, amely inkább a nyomor fogalmával hozható szinkronba, ahol a család a túlélésért küzd hónapról hónapra, napról napra. Ahol kikapcsolták az áramot, a vizet, a fűtést, mert nem tudják a számlákat fizetni. A relatív szegénység ettől eltérően csak abban a környezetben érthető és érzékelhető, amelyben a család létezik. Tehát nemcsak a mélyszegénységben élők tartoznak e fogalomkörbe, hanem - a pszichológiai vonatkozást figyelembe véve – azok is, akik nem megfelelő, harmonikus életszínvonalon élnek. A vonatkoztatási csoporthoz hasonlítva magát a személy - az osztálytársakhoz, kortárscsoporthoz – megfosztottnak érzi magát. A gyermekeknél a család anyagi deficitje különböző szociális és emocionális problémát is okozhat (Ranschburg, 2001).

Az anyagi javak híján kevesebb kultúreszköz áll a gyerekek rendelkezésére, vagyis kevesebb könyv, mozi, színház, különóra stb., ezek hiánya viszont a társaiktól való lemaradást

generálja. A szociolingvisztikai megközelítésben a nyelvi hátrányt is ebbe a kategóriába sorolták (Fejes és Józsa, 2005; Oláh Örsi, 2005; Réger, 2002). A nyelvhasználat is okozhat hátrányt a szociokulturálisan hátrányos gyerekeknél. Ha nyelvi tudása nem az életkori sajátosságainak megfelelő, akkor nem képes a tanítási- tanulási folyamatba bekapcsolódni. A korlátozott nyelvi kóddal rendelkező tanulóokra az egyszerű nyelvi szerkezetű mondatok használata, szegényes szókincs, a kommunikáció alacsony színvonala jellemző. Ezzel szemben az iskola világában, nyelvhasználatában a kidolgozott nyelvi kóddal találkozik a gyerek, ahol az összetett mondatok használata, az árnyalt beszédstílus a jellemző (Szító és Katona, 2007; Bernstein, 1974). Fontos tehát, hogy az intézményekben a pedagógusok valamilyen módon alkalmazkodjanak a nyelvi hátránnyal érkező gyerekekhez. A nyelvi hátránynak egy másik aspektusa - a beszéd mellett - azok a látens viselkedésminták, amelyek elősegítik az olvasás iránti pozitív vagy negatív attitűd kialakítását. Az olvasás korai előkészítésének fontos része a gyerekek képeskönyvekkel való érzékenyítése, a formák, irányok, téri dimenziókkal való megismertetése. Az ezekben a folyamatokban zajló kommunikáció jó mintául szolgál a gyerekeknek az iskolai interakcióira, melyek megkönnyítik a beilleszkedését (Hess és Holloway, 1984).

Réthyne (2001) vizsgálata szerint- pedagógusokat kérdezett meg a hátrányos helyzetű gyerekek motivációjával kapcsolatban- a családok többségét nem érdekli a gyermekük iskolai előmenetele, családi életükre a sivárság jellemző, a tudás nem jelent értéket. De idézve Páskuné Kis Judit (2010) gondolatait, figyelniük kell azon kutatásokra is, amelyekben az eddig felvázoltak cáfolatát is megtaláljuk. Freeman (1991) olyan családokat vizsgált, ahol sportban és más területen is kimagasló teljesítményt nyújtó tehetséges gyerekek voltak. A hátrányos helyzetű, tehetséges gyerekek szülei egyrészt támogató érzelmi és társas környezetet teremtettek, másrészt az anyagi háttérrel is igyekeztek biztosítani tehetséges gyermekük megfelelő fejlődéséhez.

De idézhetjük Laki (2012) megállapítását is, aki szerint a szülők többségében megvan az a vágy, hogy ha neki nem javulnak az életkörülményei, legalább a gyermekeinek legyen versenyképesebb a tudása, legyenek iskolázottabbak. Vizsgálata szerint, ha a szülők kedvezőtlen anyagi háttérrel rendelkeznek, igen megterhelő a gyermek iskoláztatása. A háztartások 31%-a jelezte, hogy erőn felül vállalnak a gyermekük taníttatása érdekében, de szívesen vállalnak többet, hogy a gyermeküknek jobb élete legyen (Laki, 2012).

I. 2. 1. 2. A szülők iskolai végzettsége

Az anyagi vagy gazdasági előny, mint láttuk, azzal jár, hogy az egyén biztosíthatja önmaga és családja számára mindazt, ami a harmonikus életviteléhez szükséges. A hátrány ennek ellentéte. Ezen analógia mentén, aki magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, minden nehézség nélkül jut információhoz, tájékozódik a társadalom útvesztőiben, olvasottabb, tájékozottabb. Ezt a területet, mint a szegénység újratermelődésének indikátorát és az alacsony iskolai végzettség periodikusságát is vizsgálta egy kutatás (Laki, 1988, 1993). A szegénység tovább gyűrűzik a következő generációra is az olyan szociokulturálisan hátrányos családokban, ahol a szülők nem sarkallják jobb eredmények elérésére gyerekeiket. Az ilyen családokból kerültek ki az általános iskolát nem, vagy csak késéssel befejező fiatalok (Várnagy és Várnagy, 2000).

Ide tartozik a klasszikus értelemben vett és a már korábban is kifejtett kulturális tőke, Bourdieu (1978, 1983) elméletében. A magasabban kvalifikált szülők segítenek gyermekeik iskolaválasztásában, fogékonyabbak azokkal a hírekkel kapcsolatban, amelyek segíthetik gyermekük előrehaladását. Ezzel ellentétben a szociokulturális hátránnyal, alacsony iskolázottsággal rendelkező családok nem tudnak ilyen irányú segítséget nyújtani gyermekeiknek, gyakran tájékozatlanok, nem rendelkeznek kellő tudással és tudatossággal. Megállapíthatjuk, hogy az esélyek a két gyerek tekintetében nem azonosak, pedig a lehetőségek adottak (Forray és Hegedűs, 2001; Nahalka, 2003; Réthyné és Vámos, 2006).

I. 2. 1. 3. Egzisztenciális bizonytalanság

Marie Jahoda (1991) elmélete a pszichológiai vetületét mutatja be a munkanélküliségnek. Székely (2003) véleménye szerint maga a munka érték, amely az emberek önértékelése szempontjából elengedhetetlen, tehát a munkanélkülivé válás az egyént a produktivitás, az öröm, a büszkeség érzésétől fosztja meg. A munka strukturálja az időt. A munkanélküli elveszti azt a rendszerességet, amelyet a mindennapi rutin vitt az életébe, ezáltal felborul az életritmusa, nem tud mit kezdeni az idejével, hangulatingadozásai vannak. Megváltozik az emberekhez való viszonya is, hiszen úgy érzi, hogy elszigetelődik másoktól. Céltalanná válik, ami különböző devianciák (alkohol, dohányzás, agresszió) melegágya (Szító és Katona, 2007). Mindezek azt közvetítik számunkra, hogy a munka valójában - pszichológiai megközelítésben - a társadalmi presztízs szimbóluma. A szülők munkája, szakmája és annak társadalmi megbecsültsége valamiféle hierarchiát, rangot ad a gyerekeknek a kortárs csoportban,

aminek következtében a többiek felnézhetnek rá, vagy esetleg szégyenkeznie kell a szülők életvitele miatt. Ugyanakkor a megnövekedett otthoni konfliktusok miatt ő is szorong, minden nap stresszt él át. A gyermek személyes problémának tekinti a családban lezajló egzisztenciális, és az ebből fakadó anyagi gondokat, hiszen ő is felelősséget érez családja iránt. Sokszor az is bántja, ha nem fordítanak rá kellő figyelmet, hiszen a szülő a saját gondjával van elfoglalva. Maguk próbálnak megoldásokat találni, ami természetesen lehetetlen (Gyarmathy, 2010). Úgy érzik, hogy minden a külső tényezőktől függ, a szerencsén múlik eredményességük és bukásuk. Emiatt passzívakká válnak, könnyen beletörődnek sorsukba (Dweck és Licht 1980). Ez természetesen az iskolai teljesítményükön, a jövőre irányuló terveiken, aspirációkon, de interperszonális kapcsolataikon is érződik.

I. 2. 1. 4. A területi hátrány

Az eltérő településtípusok nevelési- oktatási intézményei (falvak, városok, megyeszékhely, főváros) között jelentős különbségek léteznek, mindennek okaként a fenntartók helyzetét jelölhettük meg a Klebelsberg Intézményfenntartó Központok megjelenéséig. Ma azonos szinten igyekeznek a tankerületi központok az intézményeket ellátni. Egy elmaradott térségben lévő kistelepülés számára nagy feladatot jelentett a helyi közintézmények fenntartása, a szülők pedig szintén nehéz anyagi helyzetben lévén, a többletterheket nem tudták állni (Ferge, 2000). A települések más-más kapcsolatokkal, adottságokkal rendelkeznek, így különböznek abban is, ahogyan a szelekciós folyamataik érvényesülnek (Csapó, 2003a). A kisebb települések intézményeibe eleve több szociokulturális hátránnyal induló gyermek jár. A gyermek iskolai sikerességét vagy sikertelenségét ezért nem a lakóhely, a település jellege határozza meg, az csak közvetíti a szülők iskolai végzettségének, vagy annak hiányának hatását (Andor, 2000).

A kistelepüléseken élő hátrányos helyzetű szülők számára szinte lehetetlen, hogy gyermeküket egy nívósabb, jobban felszerelt, de a lakóhelyüktől messzebb lévő intézménybe járassák, mivel anyagilag azt nem bírják. Ugyanakkor a lehetőségekről is kevésbé tájékozottak, tehát maradnak a kedvezőtlenebb feltételekkel rendelkező, kevésbé felszerelt iskolák mellett (Bajomi, 2007; Józsa és Hricsovinyi, 2011).

A városokban is, ahol több iskola közül választhatnak a szülők, a hátrányosabb területekről elviszik gyermekeiket - ha ez nem jár nagy anyagi ráfordítással -, ezért az ilyen iskolákban csak a leghátrányosabb tanulók maradnak. Ennek a következménye a sok tanulási nehézség, magatartási-és viselkedési zavar (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008).

I. 2. 2. A hátrányos helyzet és a tehetség

A tehetséges gyermekek leginkább a magas szociokulturális háttérrel rendelkező családokból kerülnek ki. (Gyarmathy, 2010; Van Tassael-Baska, 1992). Gyarmathy Éva (2010) szerint azokban a tehetséggondozó programokban, ahol a kiválasztás és azonosítás a hagyományos tesztekkel történik, *alulreprezentáltak* a hátrányos helyzetű gyerekek, kivéve a számukra indított programokat, mint amilyen a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. Ezen Programok hatásvizsgálatai alátámasztják, hogy azok a hátrányos helyzetű tehetséges diákok, akik megragadják a kínálkozó lehetőséget, vállalják a Programban való részvételt, később sikeresebben megállják a helyüket a nem hátrányos helyzetű társaikkal való összehasonlítás eredményeként is (Havasi, 2010; Fehérvári, 2015; Czeizel és Páskuné, 2015). Kérdés, hogy az érintett szociokulturális hátránnyal bíró gyerekek élnek-e a kínált lehetőséggel. Mindezek arra irányítják a figyelmet, hogy a tehetséggondozásnak képesnek kell lennie a tehetség sokszínűségét megragadni. Artur Jensen (1972) vizsgálatokkal igazolta, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeknek nemcsak képességszintjükben, hanem képességeik jellegében és területében is eltérés mutatkozik. Mindezeket azzal támasztotta alá, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek a nonverbális intelligenciatesztekben megelőzik a nem hátrányos csoportba tartozó társaikat még kisgyermekkorban, ám később, amikor a verbalitásnak nagyobb szerepet tulajdonítanak, a helyzet megfordul. Ha így nézzük, akkor a szociokulturális hátránnyal rendelkező gyerekeknél találunk egy mozgásos-téri-vizuális intelligenciát, szemben a verbalitással. Ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy a verbalitás, a jó kommunikáció ütőkártya az egyén kezében. A kommunikatív, olvasott, az írás, a számolás területén kiváló egyének előnyt élveznek a társadalomban a korlátozott nyelvi kódot használó gyerekekkel szemben (Gyarmathy, 2010).

Gyarmathy Éva (2010) szerint a hátrányos helyzetű gyerekek lemaradása az ingerszegény környezetben több területen is tetten érhető. 1. A kiemelkedő képességű, de alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek az ingerszegény környezet következtében alacsonyabb szintű ismeretet, tudást tudnak elérni. 2. A hátrányos helyzetű gyerekek verbális-elemző-szekvenciális gondolkodásmódja kevésbé fejlődik, ha a környezetében korlátozott nyelvi kódot használnak. Mindennek folytán hanyatlás fedezhető fel az iskolai ismeretsajátításban, ami pedig a későbbi boldogulásuk feltétele lenne. 3. Az adott életkorban elsajátítandó készségek és képességek az ingerszegény környezet miatt nem fejlődnek megfelelően, ez kényszerpályára sodorja a hátrányos helyzetű gyereket. A hátrány később

behozhatatlanná válik. Vizsgálatok bizonyítják, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekekre az úgynevezett tanult tehetetlenség jellemző (Seligman, 2011; Gyarmathy, 2010). A tanult tehetetlenséggel jellemzett egyének úgy gondolják, nem tehetnek semmit saját körülményeik korrigálásáért. Néhány sikertelenség, néhány előre nem látott, véletlen akadály, amire nincsenek kialakult stratégiáik, azzal járnak, hogy azonnal feladják céljaikat. Mindez már gyerekkorban kialakul, leginkább a szülői mintát követve. Mivel nem hisznek önmagukban, kívülről várják a segítséget, elveszíthetik céljaikat és motivációjukat. Ha tehát egy gyerek folyamatosan stresszt él át, vagy megoldja a felmerülő problémákat, vagy kilép a helyzetből. Bárhogyan dönt, negatív érzelmet, a reménytelenség érzését éli át. A helyzet megoldhatatlansága pedig depresszióhoz vezethet. A pozitív pszichológia az egészséges személyiségfejlődést helyezi a középpontba. Arra koncentrálnak, hogy a tanult tehetetlenségi állapotba került egyén hogyan tud túllépni ezen a stádiumon, hogy onnan kikerüljön, és a tanult sikeresség állapotába jusson. A tanult optimizmust, sikerességet is el kell sajátítani az egyénnek, s ehhez sokszor segítségre van szüksége. Fontos megismerni az erősségeiket, gyengeségeiket. Csíkszentmihályi (1997) szerint a képességeknek megfelelő kihívás pozitív életérzéssel, optimizmussal jár, ami további cselekvésre, tevékenységre sarkall. A tanult tehetetlenségre a legfontosabb válasz, a kihívásokra való adaptív megoldás, az autonómia és a kompetencia megtapasztalása. Mindez hozzájárul a diákok motivációjának növeléséhez is. A hatékonyság, a hozzáértés hatására megtapasztalt érzelmeket nevezi Csíkszentmihályi áramlatnak, „flow”-nak. A pozitív pszichológiai irányzat amellett érvel, hogy a gyerekek ismeretelsajátítása az iskolában akkor lesz eredményes, ha az egész folyamatot a flow, az áramlat élmény állapota kíséri (Oláh, 2004). Fontos feladata tehát az intézményeknek, a hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek gondozását vállaló programoknak, hogy ezek a gyerekek túl tudjanak jutni a tanult tehetetlenség állapotán, és a tanult sikeresség állapotát éljék meg.

Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tehetségesek társaikhoz hasonlóan nagyon nyitottak az új információkra, ingerekre, impressziókra, tapasztalatokra. A képességbeli elmaradásaikat sok esetben nem lehet pótolni, sőt az ingerszegény miliő fennmaradásával a lemaradás erősödik. A tehetséges, hátrányos helyzetű gyerekeknél a deficit sajnos többszörös, ami megmutatkozik már az iskolába lépéskor. Ezért is tartják a szakemberek nagyon fontosnak a korai fejlesztést. Ami fontos, hogy a *hátrányok minden életkorban mérsékelhetők*. Joan Freeman (1990) vizsgálatával alátámasztotta, hogy a tehetséges gyerekekre különösen nagy hatással van az oktatási közeg, a környezet. A negatív hatások, a nem megfelelő légkör nagyobb romlást

eredményezett a tehetségesek intelligenciatesztjeinek pontszámaiban, mint az átlagosokéban. Ugyanerre a következtetésre jutott Gyarmathy Éva (2001) egy utánkövetéses vizsgálatban. A kreatív, bátorító klíma fontossága mellett érvelt Péter-Szarka Szilvia (2014) is írásában. Az iskolai közegben a kortárscsoport, a társak lényeges visszajelzéseket és visszacsatolásokat adnak. Szintén a társak biztosítják azt a közösségi élményt, amelyben az együttes teljesítményt értékelik és elismerik. A közösség referenciaként formálja a gyermekek önmagukhoz való viszonyát is (Schwarzer és Jerusalem 1989).

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának osztályaiban végeztük. Ez a Program igyekszik biztosítani a tanulóknak azt a közeget, melyben szociokulturális hátrányaik csökkenthetők, az együttműködési készségük javul, a szociális érzelmi intelligenciájuk fejlődik, mindennek birtokában jövőre irányuló terveik, aspirációik reálissá, megvalósíthatóvá válnak. Fontos tehát egy összefoglaló bemutatás arról a Programról, annak általános jellemzőiről, szerkezeti sajátosságairól, tantárgyi jellegzetességeiről, ami ehhez a fejlesztő munkához a keretet biztosítja.

I. 3. Az Arany János Tehetséggondozó Program meghatározása

Az Arany János Tehetséggondozó Programot 2000-ben hívták életre. A Program a társadalmi előmenetel intézményeinek tekinti az iskolákat, amelynek klímája, presztízse, hozzáadott pedagógiai értéke kulcsfontosságú a tehetséges gyerekek fejlesztése szempontjából.

A Program alap gondolata, hogy minden diák kapjon olyan oktatást, amely biztosítja számára a társadalmi felemelkedést, függetlenül attól, hogy milyen a lakhelyének földrajzi elhelyezkedése, településtípusa, kulturális fejlettsége és a családja anyagi helyzete. Az oktatásszociológiai kutatások rendre alátámasztják (Fehérvári és Liskó, 2006a; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Pusztai, 2010; Fehérvári, Mísey, Széll, Szemerszki és Veroszta, 2016), hogy a hátrányos helyzetű és a hátrányos kistépelésekről származó gyerekek alulreprezentáltak a magasabb presztízssű középiskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben.

A programba olyan gyerekek kerülnek be, akik bár hátrányos helyzetűek, de tehetségesek, jó adottságokkal, kellő motiváltsággal, szorgalommal rendelkeznek. 2000-ben a program indulásakor a kiírásra kerülő pályázat csak az 5000 főnél kisebb községek tanulói számára nyújtott lehetőséget a bekerülésre, de 2003-ban megnyílt az út a nagyközségekben, városban

elő hátrányos helyzetű gyerekek előtt is. A kezdeti 13 iskolából és kollégiumból napjainkra az egész országra kiterjedő intézményhálózat jött létre 23 iskolával és kollégiummal.

A Program neve is megváltozott és lett a „Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja”.

I. 3. 1. A Program fő célkitűzései, meghatározó elemei

A társadalmi mobilitás szempontjából fontos az esélyteremtés, ezért a megye egyik legkiemelkedőbb, hagyományokkal bíró gimnáziumába nyernek felvételt a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek. A Program egyik szándéka, hogy a diákok legyenek büszkék szűkebb és tágabb otthonukra, reális önismerettel, szociális érzékenységgel rendelkezzenek, alakuljon ki bennük az igény a folyamatos önművelésre, önmenedzselésre, az élethosszig tartó tanulásra.

A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja egy öt éven át tartó képzés, 9/AJTP (előkészítő év), 9-12 évfolyamok. A tanulók az előkészítő 9/AJTP és a 9-10. évfolyamon egy osztályt, a kollégiumban egy csoportot alkotnak. Magasabb évfolyamokon (11-12. osztály) együtt is tanulnak más képzési formában résztvevő diáktársaikkal (nyelvi órákon, fakultációkon). Pedagógiai eredményei ennek az integrációnak a teljes iskolai közösségben megnyilvánulnak.

2006-ban történt meg a program hatásvizsgálata, mely szerint a végzős diákok 78%-a tanul tovább valamelyik egyetemen, vagy főiskolán (ugyanebben az időszakban a gimnáziumokban tanulók országos átlaga 45,2%) (Fehérvári és Liskó, 2006b). A legújabb 2014-es adat szerint 89%-a tanulóknak tanul tovább a felsőoktatásban, és csupán 6%-uk morzsolódik le (Fuszek, 2014, Fehérvári, 2015). A tanulók 87%-a szerez jogosítványt, 98%-a teszi le az ECDL vizsgát, 65% szerez középfokú, 4%-uk felsőfokú nyelvvizsgát (Fuszek, 2014, Fehérvári, 2015). A 2014-es nyomon követéses vizsgálat szerint a tanulók és a szülők egyaránt felismerik a tanulás, az ismeret, a tudás jelentőségét. Kellőképpen motiváltak is. A szülők figyelemmel kísérik gyermekeik tanulmányi előmenetelét. Rendszeres résztvevői a tanulók az évente különböző helyszíneken szervezett művészeti és sporttalálkozóknak. A szaktáborok, regionális és országos tanulmányi versenyek, diákkonferenciák is hozzájárulnak a gyerekek képességfejlesztéséhez, a tehetségek kibontakoztatásához. Ezen túl elősegítik a „mi tudat” kialakulását, a csoportban való együttműködést, a szociális készségek fejlesztését.

A gimnáziumok együttműködnek a kollégiumokkal, hiszen a nevelési célokat közösen valósítják meg. A program kötelező eleme a kollégiumi elhelyezés, ezt a szülők a felvételikor vállalják. A kollégiumi lét lehetőséget nyújt a nevelésre, a szocializációra. Minden hónapban van egy hétvége, amikor kötelező a bennmaradás, ilyenkor az egyéni felzárkóztatások, a speciális érdeklődést igénylő foglalkozások mellett kulturális rendezvényeken is részt vesznek a gyerekek. Az osztályfőnöki munkaközösség által összeállított programterv szerint elviszik őket moziba, múzeumokba, kiállításokra, színházba, az Operába. Közkedvelt az országjárás, a természetjárás, a csapatépítésben pedig rendkívül eredményesek a különféle kalandtúrák, közös programok. Az osztályfőnök egyenrangú partnere a kollégiumi csoportvezető, a nevelőtanár. A hétvégéket közösen szervezik és bonyolítják.

Új kihívásokat és egyben lehetőségeket is jelent a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja az iskolákban a pedagógusok számára is. Kihívásokat, hiszen teljesen más feladat egyrészt a tehetségfejlesztés, másrészt a hátránykompenzáció olyan tanulói közösségben, ahol eddig csak igen kis számban voltak jelen hátrányos helyzetű gyerekek. Mindezek hozzájárulnak az iskolákban a nevelés-oktatás tartalmi és metodikai korszerűsítéséhez, a nevelői attitűdök átalakításához. A tantestületek az induláskor vállalták a megváltozott szerepeket. A jellemzően „ambiciózus és kiválóan képzett tantestület” így sikeresebben tudta befogadni az „új” célcsoportot, az új pedagógiai programot és az ehhez szükséges felkészülést, a továbbképzéseket, a tantervfejlesztést (Páskuné, 2010; Fehérvári és Liskó, 2006a). Az iskolák pedagógiai kultúrájának szerves részévé vált az Emberi Erőforrások Minisztériumával, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel való szorosabb együttműködés is. De fontos az iskolák, a kollégiumok, a fenntartók, a szülők, a gyerekeket „küldő” általános iskolák, a méréseket végző pszichológusok, a szakmai munkaközösségek, az Arany János Programiroda és az Arany János Tehetséggondozó Program Intézmények Egyesülete közötti folyamatos kapcsolattartás is, mely lehetővé teszi, hogy a program lényeges elemei az egész országban azonosak legyenek (Páskuné, 2010). Az együttműködés, a közös gondolkodás minden résztvevő számára vonzó, hiszen hozzáértő, innovatív szakemberekkel találkoznak személyesen, vagy az AJTP internetes közösségi oldalán keresztül. Mindezeket alkalmas teremtene arra, hogy megbeszéljék a tapasztalatokat, a problémákat, a sikereket és kudarokat. A továbbképzések, konferenciák, szakmai fórumok biztosítják a szakmai fejlődést, az intézményi kapcsolatok élővé válását.

I. 3. 2. A program törvényi háttere, bekerülés módja

A program jogi feltétele az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Programot megvalósító intézmények és azok fenntartói a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Tankerületei között jön létre, az évente megkötött szerződéssel. A szerződés alapját a mindenkori éves Költségvetési törvény, a Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény, valamint a Programleírás jelenti. A bekerülés egyéni feltételeit az Emberi Erőforrások Minisztériuma által évenként kiírt tanulói pályázat tartalmazza.

A Tehetséggondozó Programba jelentkezhet minden olyan tanuló, aki:

- tanulói jogviszonyban áll, és a középiskola kilencedik évfolyamára jelentkezik abban a tanévben, amelyben a pályázat meghirdetésre kerül,
- a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) szerint *hátrányos helyzetű*

Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik,

b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor a szociális törvény (1993. évi III. tv.) 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,

c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

- rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül vagy

- a Gyvt. 53. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő *átmeneti nevelésbe vett*, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal elhelyezett, nevelésbe vett vagy
- a gyermekjóléti szolgálat Gyvt. 40. §-a szerinti – az általános iskola és a szülő kezdeményezésére elkészített – javaslata alapján rászorult. A gyermekjóléti szolgálatnak a rászorultság kérdésében annak alapján kell döntenie, hogy kellett-e a Tehetséggondozó Programba történő jelentkezést megelőző három éven belül a Gyvt. 39. §-a alapján az érintett tanuló érdekében intézkednie. (Ebbe a kategóriába az évente felvett körülbelül 600 tanulónak valamivel több, mint 8 százaléka tartozik.)

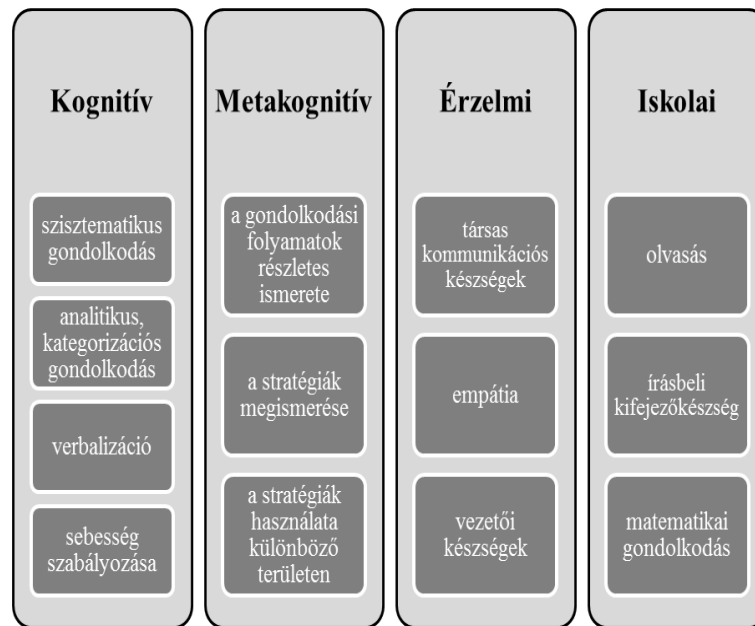
A felvételi alkalmával az írásbeli dolgozatokban azonos pontszámokat elért tanulók esetén a Programban résztvevő intézmények kötelesek a hátrányos helyzetű gyerekeket előnyben részesíteni (Emberi Erőforrások Minisztériuma, Pályázati felhívás, 2015).

A felvétel szempontjából egy másik fontos szempontsor a tehetség megnyilvánulását érinti. Mindenekelőtt szakmai ajánlás szükséges az osztályfőnöktől, majd a felvételi eljárást megelőzően egy tantárgyukhoz nem kötött válogatáson kell a tanulóknak rátermettségüket bizonyítaniuk. Kötetlen beszélgetésen, különböző programokon közreműködnek, szerepelnek, tesztlapokat töltenek ki. Ez utóbbiak között a figyelem, az emlékezet (vizuális és verbális), az analógiás és problémamegoldó gondolkodás vizsgálata, tantárgyi készségek (olvasáskészség, íráskészség, szövegértés, anyanyelvi képességek, bizonyos matematikai elemek) szerepelnek. Kézzel írott önéletrajzot is kell a pályázattal együtt készíteniük, amiben be kell mutatni családjukat, életkörülményeiket, az iskolában elért sikereiket, a jövőre irányuló terveiket, valamint azt, hogy mi motiválta őket a Programba való jelentkezéskor. A felvételi alapvetően nem a meglévő ismereteket kéri számon, hanem a taníthatóságra, a fejleszthetőségre koncentrál.

I. 3. 3. Az előkészítő év, 9/AJTP

Az előkészítő évben indirekt módon, érdeklődésükre és képességeikre alapozva lehet igazán hatékony a tanulók fejlesztése. A metodikai eljárások, amelyeket alkalmaznak ezekben az osztályokban alkalmasak a hátránykompenzálásra, a tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztésére.

Ezen metodikai eljárások szerint négy fő területen szükséges a szociokulturálisan hátrányos tehetséges gyerekek fejlesztése: (6. ábra)



6. ábra: A tehetséges, szociokulturálisan hátrányos gyerekek fejlesztésének területei

(Gyarmathy, 2010)

A fejlesztésnek a szociokulturálisan hátrányos helyzetű, de tehetséges gyerek erősségeiből kell kiindulnia (Páskuné, 2010, Gyarmathy, 2010).

Az első év az alapozás és szintrehozás periódusa, hiszen ezek a gyerekek különféle családokból, heterogén intézményekből érkeztek eltérő tudással, különböző műveltséggel, különféle értékrenddel és nem utolsósorban szocializációs hátrányokkal. Sarkalatos kérdés tehát ebben az időszakban a tanulók személyiségének megismerése, a közösségi élmények megalapozása, a kedvező osztálytermi klíma kialakítása. Szintrehozás történik anyanyelvből, matematikából, idegen nyelvből és informatikából. A humán és természettudományos tantárgyakat modulban oktatják.

Mindez kibővül a tehetségfejlesztéshez nélkülözhetetlen *tanulásmódszertani, önismereti és kommunikáció-fejlesztő foglalkozásokkal*, mely az „Arany János-i blokk” elnevezést kapta.

A 9. évfolyamtól az általános gimnáziumi tanterv alapján haladnak a tanulók, de az ún. „Arany János-i blokk”, melyet *tantárgyi rangra emeltek*, igen kifejezett a programban az 5 év folyamán.

A Program kerettantervében a magyar nyelv és irodalom, a matematika, az idegen nyelv, az informatika és a testnevelés óraszama magas, alacsonyabb a humán és természettudományos ismeretek óraszama. Újdonság a kerettantervben megjelenő ajánlás az önismereti, tanulásmódszertani és kommunikáció-fejlesztő tárgyakhoz (Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012).

1. táblázat: A 9/AJTP évfolyam ajánlott tárgyak és időkeretek, illetve az önismeret és a tanulásmódszertan – kommunikáció tantárgyak 9/AJTP és 9–12. évfolyamra szóló időkeretei.

Tantárgyak	Heti óraszámok évfolyamonként				
	9/AJTP	9	10	11	12
Magyar nyelv és irodalom	4				
Matematika	4				
Angol/német nyelv	5				
Informatika	3				
Testnevelés és sport	5				
Komplex humán ismeretek	1				
Természettudományos alapismeretek	1				
Osztályfőnöki óra	1				
Tanulásmódszertan, kommunikáció	2	2	2	2	2
Önismeret	2	2	2	2	2
Szabadon tervezhető	2				
Humán ismeretek (választható)	2				
Kötelező óraszám	30				

A magyar nyelv és irodalom oktatása az adott évfolyamon differenciáltan, az egyéni fejlesztési terv alapján a tantárgy jellegzetességeire figyelve történik. Az új környezetbe, iskolatípusba, közösségbe került tanulóknak az általános iskolában tanultak megszilárdítása, a hiányosságok csökkentése az elsődleges cél. A tanterv az általános iskolában tanultakhoz viszonyítva új ismeretet nem foglal magába. Mindenekelőtt képességfejlesztés zajlik, az ismeretek egységbe szervezése, szintetizálása, az ismeretanyag együttes felidézése, és a bizonytalan, hiányos részek megtalálása és tisztázása. A hagyományos, "feldolgozó" jellegű munkaformákat, az önálló, a tanulók aktív, kreatív részvételét is megkívánó forma váltja fel.

Matematika tantárgyból az előkészítő évfolyamon az alapok megszilárdítása történik, melyre a középiskola négy éve során lehet építeni. Talán a legfontosabb, hogy a matematikához, a problémamegoldáshoz, az alkotó gondolkodásmódhoz pozitív attitűdöt alakítsanak ki, amely megalapozza a tantárgyi koncentrációt és segít az élet különböző területein is.

Az AJTP sikerességének egyik sarkalatos kérdése a *nyelvtanulás* hatékonysága és eredményessége. Az idegen nyelvek ismerete és tudása elengedhetetlen része az továbbtanulásnak, a műveltségnek, az életnek. Záloga a jövőbeli sikernek, a társadalmi mobilitásnak. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyerekek feltehetően ezen a területen szenvedték el az alapfokú oktatási intézményekben a legnagyobb hátrányt az alacsony óraszámok, a nem megfelelő képesítésű pedagógusok, a magas osztálylétszámok miatt. A nyelvi foglalkozásokon a diákok megtanulják azokat a nyelvi alapismereteket, amelyek az írott és a beszélt nyelv egységét megteremtik. Változatos munkaformák segítségével teszik interaktívvá az órai feladatmegoldásokat, amelyek megalapozzák az önművelést, az önálló teljesítményt. Mindennek előfeltétele a források (szótárak, gyakorlókönyvek, elektronikus anyagok) szakavatott, gyakorlatias használata. A szituációs gyakorlatokon keresztül problémahelyzetekkel, konfliktusokkal és különböző megoldási módokkal ismerkednek meg a diákok, melyek révén alapvető dilemmákra, életvezetési nehézségekre kapnak választ. A csoportban megteremtett légkör, a közös tevékenység megkönnyíti beilleszkedésüket, önismeretük, önkontrolljuk fejlődik (Arany János Tehetség gondozó Program kerettantervei, 2012).

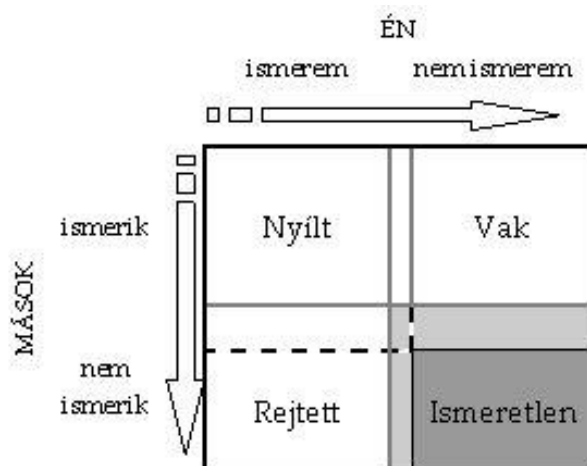
A *komplex humán ismeretek* tantárgy megalapozza a gimnáziumi történelem tantárgy tanulását. Elemi követelmény, hogy a tanulók megismerjék szűkebb környezetük történelmi és szellemi értékeit, hiszen a múlt ismerete nélkül nincs jövő. Az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza, a nemzet, Európa múltjának, jelenének ismerete, értékeinek megbecsülése hozzájárul a szülőföld iránti kötődés kialakulásához. Tekintélyes történelmi személyiségek életútjának, tevékenységének megismerése elősegíti, hogy fejlődjön erkölcsi érzékük, felelősségtudatuk, igazságérzetük.

A *természettudományos alapismeretek* tantárgy egy komplex szemléletmód kialakítását tűzi ki legfontosabb céljának, ahol az általános iskolában elsajátított tárgyak (fizika, kémia, biológia, egészségügy) tudásanyagát összegzik, megvalósítva a tantárgyak közötti koncentrációt. A tanulás folyamán a tanulóknak formálódik az empirikus, megfigyelésen és kísérletezésen alapuló természettudományos gondolkodás, környezettudatos magatartás.

I. 3. 4. Az „Arany János-i blokk”

A program egyik egyedülálló erénye, mint már utaltunk rá, az „Arany János-i blokk”. Ennek része az önismeret/drámapedagógia, tanulásmódszertan/kommunikáció tantárgyak. Ezek a kiscsoportban, tréning jelleggel megtartott foglalkozások az öt év során jelentősen

hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlesztéséhez, motivációs bázisuk és a kreativitásuk fejlesztéséhez. Az önismeret fontos abból a szempontból, hogy az egyén ismerje meg saját lehetőségeit és határait, nyerjen betekintést cselekedetei motívumrendszerébe, ítélje meg helyesen és pontosan a társas szerepeit és annak hatását. Az énhatékonyság fejlesztésén kívüli célokat a Johari-ablak (7. ábra) szemlélteti. A Johari ablakot Joseph Luft és Harry Ingham dolgozta ki 1955-ben (Rudas, 2007). Énünk, viselkedésünk két dimenzióból épül fel, amit ismerünk önmagunkból, és amit rólunk ismernek mások. A személyiség nyílt és rejtett területei ez alapján ábrázolható.



7. ábra: Johari-ablak (Rudas, 2007)

A 7. ábra szerint:

1. *Nyílt terület:* mások számára is észlelhető viselkedésekből, tulajdonságokból tevődik össze, mindaz, amit feltárunk, megmutatunk személyiségünkben,
2. *Rejtett terület:* mások előtt tudatosan rejtett érzelmek, gondolatok, viselkedések,
3. *Vak terület:* mások által látott viselkedés, cselekedet, tulajdonság, mi azonban nem vagyunk tudatában,
4. *Ismeretlen (sötét) terület:* olyan terület ez, amelynek sem mi, sem mások sincsenek tudatában (Rudas, 2007).

A program kerettantervének ajánlása alapján történik az önismereti foglalkozások tantárgyi programjának a megvalósítása. A speciális, tréning jellegű foglalkozások alkalmával a reális énkép kialakításától az testkép ismeretéig, a helyes pályaválasztástól a csoport pszichológiai jellemzőinek ismeretéig folyik a tehetségesek fejlesztése. Nézzünk ezekből néhány példát.

Az előkészítő évben az „*Ismerd meg Önmagad és Társaid!*” rendező elv köré szervezik a tantárgyi programot. Az új közösségbe való bekerülés kihívást jelent minden diák számára.

Legfontosabb cél tehát, hogy a tanulók megismerjék és megismertessék önmagukat, készségeiket, képességeiket. Fontos az énkép, a testkép ismerete, az énkép-énideál diszkrepancia felfedezése. A képességfejlesztés során hangsúlyt helyeznek arra, hogy tehetségüket a legtökéletesebben kiaknázzák. A társismeret is lényeges eleme a személyiségfejlesztő és önismereti foglalkozások struktúrájának, hiszen a társak készségeinek, képességeinek ismerete optimális irányba terelheti a csoportfejlődés folyamatát, mely megkönnyíti a csoport szerkezetének kialakulását.

A 9. évfolyamon az érzelmi- motivációs-akarati szféra megismerése kerül előtérbe. „*Jól csak a szívével lát az ember...*” Törekcsenek önmaguk, közösségük és a társadalom számára is megfelelő értékrend, értékorientáció kialakítására. A szituációs feladatok segítségével az alap- és összetett érzelmi állapot felismerését gyakorolják verbális és nonverbális csatornákon keresztül, hogy képessé váljanak az érzelmek azonosítására, adekvát kifejezésére. Megtanulják szabadon, autonóm módon kommunikálni az érzelmeiket. A korosztályi sajátosságokhoz kapcsolható társadalmi problémákkal, a testi és lelki egészségre káros szenvedélyekkel is megismerkednek a tanulók (pl. a dohányzás, az alkoholizmus, a kábítószer-fogyasztás, a játékszenvedély, az internetfüggőség), leginkább meghívott előadók, illetve szakember segítségével.

A 10. évfolyam mottója: „*Test és lélek harmóniája*”. A hangsúly az önkifejezésre, énképre, önvizsgálatra helyeződik, arra, hogy a tanulók ismerjék meg az énkép fogalmát, saját énképüket és annak összetevőit. Sajátítsák el a diákok az önérvényesítést, annak társadalmilag is elfogadott formáit, megjelenését. Önbizalmuk fokozásával optimistán, bizalommal tekintsenek a jövőbe, tudjanak megbírkózni az életkorukkal együtt járó problémákkal.

Sort kerítene a szorongás, a félelem, a stressz vizsgálatára és a megküzdési stratégiák megbeszélésére. Mivel ezen az évfolyamon az önismereti foglalkozással egyidejűleg más tréning (pl: relaxáció) is megjelenik, igyekszenek ezeket összehangolni (Pósáné András Katalin, 2000; Páskuné, 2006; Harsányiné, 2013a; Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012).

A 11. évfolyamon a tanulók interperszonális kapcsolataira fókuszálnak az önismereti foglalkozásokon: „*Én-Te-Ő-Mi-Ti-Ők*”. Ezen túl leginkább azokra a készségekre és képességekre koncentrálnak, amelyek az egyén társas helyzetekben, szituációkban való eligazodását segítik. Fontos, hogy a tanulók ismerjék meg, és legyenek tisztában saját közösségük összetételével, szerkezetével, a csoport kommunikációs csatornáival, a csoportban zajló folyamatokkal, hogy eredményesen tudják kezelni azokat. A csoport pszichológiai jellemzőinek, a csoport tagjainak együttműködése, a kooperáció hatékonyságának

megbeszélése elengedhetetlen a foglalkozásokon. Megismerkednek családi, társas, csoportbeli szerepeikkel, szerepkonfliktusaikkal és azok feloldási lehetőségeivel. A burkolt személyiségelméletek, a sztereotípiák, az előítélet fogalmának és kialakulásának megismerését is tartalmazza a foglalkozások tematikája. Ez annál is inkább fontos, mert a csoport hatékonyságának, összetartásának, együttműködésének alapfeltétele, hogy a gyerekek türelemmel, együttérzéssel tekintsenek egymásra és a környezetükre.

A 12. évfolyam mottója: „*Arra születtem...*”. Az életkori sajátosságukból adódóan a jövőkép, az azonosságtudat, az identitás kialakulásának, tudatosulásának, formálódásának a periódusát élik a diákok, a cél pedig az, hogy minél inkább stabil, szilárd alapokon nyugodjanak ezek az értékek, értékrendszerek. Az önismeret segítségével pályaválasztásuk egységben, harmóniában zajlik személyiségükkel, egyéniségükkel, érdeklődésükkel. Pályaorientációs foglalkozások folyamán igyekezzenek elsajátítani azokat az attitűdöket, viselkedésmódokat, magatartásmintákat, melyek eredményesen hasznosíthatnak a pályájuk során (Pósáné András Katalin, 2000; Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012).

Az AJTP önismereti foglalkozásai nem annyira a személyiség mélyebb rétegeinek a feltárását és értelmezését, mint inkább a *személyközi érintkezések keltette élmények megragadhatóságát, kommunikációba vonását* célozzák. A korosztály igényeinek és az intézmény célkitűzéseinek megfelelően fontossá válik a *lelki kondíció* fenntartása, a *közösségi élmény*, az *érzelmi élmények*, a *kapcsolatteremtés*, a *mindennapi közérzet javítása*, amely kiegészül egy *sokrétű, készségi szintű tanulási* folyamattal (Páskuné, 2010).

A *tanulásmódszertan* tantárgy szerves része a tehetségfejlesztő folyamatnak, hiszen a tantárgyi program olyan szemléletet, látásmódot, tanulási metódust igyekszik elsajátíttatni a tanulókkal, amelyek elősegítik a tanulmányok sikeres végzését. Ugyanakkor a kognitív készségek, képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás) fejlesztését is fókuszba helyezi. Arra bátorítja a tanulókat, hogy ismerjék meg a tanulásukkal összefüggő nehézségeket, problémákat, keressenek megoldásokat azok eredményes és hatékony kezelésére. Mindez megkönnyíti számukra, hogy a tanulás iránti attitűd pozitívvá és örömtelivé váljon, beépüljön szokásrendszerükbe a rendszeres és folyamatos ismeretelsajátítás.

A *kommunikáció* tantárgy kívánalmai 9-10 évfolyamon leginkább az anyanyelv követelményivel vannak összehangolva. A 10-12 évfolyam foglalkozásain a cél a hétköznapi helyzetekben használatos kommunikációs helyzetek gyakorlatban való alkalmazása, a

kommunikáció során előforduló problémák megismerése és leküzdése. Kiemelt feladat a nem nyelvi kommunikáció eszközeinek elsajátítása, a metakommunikációs jelzések azonosításában való jártasság, valamint az íráskészség fejlesztése, az egyéni stílus kialakítása, továbbá abban történő rutin, gyakorlottság szerzése, hogy közönség előtt prezentáljanak, szerepeljenek a tanulók.

A személyiség autonómiájához, a tanulási sikerekhez jelentősen járul hozzá az, hogy a tanulók hogyan tudják kifejezni, szavakba foglalni közlendőjüket (Arany János Tehetséggondozó Program kerettantervei, 2012).

Az AJTP-ben a gazdagítás egyik nagyon fontos terepe az évenként ismétlődő szaktábor, a különböző intézmények közötti vetélkedők, a megrendezésre kerülő országos művészeti találkozók, ahol minden iskola 9. osztályos tanulója valamilyen művészeti ágban bemutatkozik.

I. 3. 5. Mérés-értékelés

A Programban kidolgozták a pedagógiai és pszichológiai mérések rendszerét oly módon, hogy egyrészt a tanulók egyéni, differenciált fejlesztéséhez adjon folyamatosan segítséget, másrészt a tehetséggondozás hatásvizsgálatát is megvalósítsa. Ezeket a vizsgálatokat a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke végzi az öt év során az 2. táblázat szerint ütemezve. Ennek eredményeit és az elkészített egyéni jellemzéseket az osztályfőnökök és a szaktanárok egyaránt figyelembe veszik a tanulók fejlesztési terveinek készítésénél.

2. táblázat: Az AJTP vizsgálatának ütemezése

A mérés tárgya	Mérés időpontja			
	9. évf. eleje	9. évf. vége	11. évf. vége	13. évf. eleje
általános intellektuális képességek	X	X		X
kreativitás		X		X
egyéni tanulási stratégiák	X	X	X	X
motiváció	X		X	X
énkép, önértékelés	X		X	X
szorongás	X	X	X	X
pályaorientáció			X	X

A pszichológiai mérések azt a célt szolgálják, hogy visszajelzést kapjanak a pedagógusok a fejlesztő munkájukról. A mérések területei: *általános intellektuális képességek, kreativitás, az*

énkép, szorongás, motiváció, tanulási attitűd, pályorientáció, egyéni tanulási stratégiák (Balogh, Bóta, Dávid és Páskuné Kiss, 2004).

A mérések eredményeit tartalmazó, csak az iskolák belső használatára elkészített dokumentumokat az iskolák kézhez kapják. Abban intézményi, régiós, országos eredmények alapján kerül bemutatásra és összehasonlításra az iskola eredményessége. Szöveges értékelést is tartalmaz minden egyes tanulóról, melyek az egyéni fejlesztési tervek elkészítéséhez nyújtanak hathatós segítséget.

Példaként következzen a 273-as kód alatt szereplő tanuló elemzése:

„Ez a tanuló a kognitív képességmérés során minden területen az átlagnál alacsonyabb teljesítményt ért el, lemaradása a nem verbális próbákban feltűnőbb. Ez a mintázat, valamint az, hogy az egyes területeken belül az egyszerűbb feladatok viszonylag jól, átlagosan sikerültek, azt mutatja, hogy a komolyabb szellemi igénybevételre kognitív képességei (egyelőre) nem teszik alkalmassá. Vezető motívumcsoportja a szociális-affektív területen található. Ahhoz, hogy kedve legyen a munkához, az ő esetében nagyobb szükség van/lenne a társas, elsősorban a státusban fölötte állók elismerésére („melegség” skála 29 pontos értéke). Az iskola követelményeinek társai nagy részéhez képest még felelősségteljesebben igyekszik megfelelni. Tanulási orientációjára jellemző, hogy a reprodukáló, limitált tartalom bevésésére koncentrálnak munkamód az, amelyet a siker érdekében leginkább képes működtetni, s ez az osztálytársakhoz képest sokkal inkább instrumentálisan vezérelt. Ugyanakkor a nagyobb összefüggéseket szem előtt tartó, holista hozzáállás kevésbé jellemzi tanulását. Önmagával kapcsolatos vélekedései minden énkép-vonatkozásban az átlagosnál negatívabbnak bizonyultak, ez alól egyedül a testkép kivétel. Az önkritikai mutató magas értéke alapján az énről vonatkozó döntései során sokkal szigorúbban jár el, mint társai, hibáinak elfedésére kevésbé törekszik. Válaszadásában nagyfokú határozatlanság mutatkozik.” [Biró Gábor, a Bessenyei György Gimnázium és Kollégium igazgatója, Kisvárd, 2010]

Az intézmények a pszichológiai mérések mellett kompetencia vizsgálatokat és méréseket is végeznek a következő területeken:

- induktív gondolkodás,
- logikai képesség,
- matematikai tudásszint,
- olvasás és szövegértés.

A kérdőíveket az iskolák javítják és számítógépes program segítségével dolgozzák fel, mely adatokat nyomtatott formában jelenítik meg, ezzel szemléltetik az adott tanuló „individuális profilját”.

Ezek a mérések minden tanulóról, minden egyes területen elkészülnek, így nélkülözhetetlen kiindulópontot, támpontot nyújtanak az *egyéni fejlesztési tervek* elkészítéséhez. A nevelők részéről mindez nagy hozzáértést, kreativitást, módszertani kultúrát, az erőforrásaik aktualizálását kívánja meg. Lássunk itt egy példát az egyéni fejlesztési tervre (3. táblázat):

3. táblázat: *Egy konkrét egyéni fejlesztési terv. (Forrás: Bíró Gábor, a Bessenyei György Gimnázium és Kollégium igazgatója, Kisvárdra, 2010)*

Tanuló neve:XXXXXXXXXX

Osztálya:XXX

Pedagógus neve:XXXXXXXXXX

Terület: Matematika

Fejlesztendő kompetencia	Egyéni szint	Fejlesztés típusa	Fejlesztési tevékenység	Módszer
Énkép	Negatív, testképe jó	csoportban	Önbizalom növelése	Több szereplés a csoport előtt, dicséret
Motiváció	Megfelelési, társak nem támogatják	egyéni, csoportban	Érdeklődési területek felmérése, továbbtanulási irány meghatározása	Beszélgetés, konzultáció, dolgoztatása csoportban
Szorongás	Aggódó, szorong	egyéni	Bizalom erősítése	Beszélgetés, esetleg pszichológus bevonása
Tanulási orientáció	Reprodukáló, alacsony érdeklődés	csoportban	Mélyreható tanulás erősítése	Jó tanulási orientációval rendelkező tanulótárs bevonása, együttműködés a tanulásmódszertant tanító kollégával
Kognitív képességek	Alacsonyak	egyéni	Egyéni gyakorló feladatsor	Differenciált foglalkoztatása az órán
Induktív gondolkodás-számanalógia	Gyenge	egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Induktív gondolkodás-szónalógia	Gyenge	egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Induktív gondolkodás-számorsor	Gyenge	egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Logika-kapcsolás	Kiváló	-----	-----	-----
Logika-választás	Gyenge	egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Differenciált foglalkoztatása órán, kérdéskultúra javítása
Logika-feltételképzés	Közepes	csoportos	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Csoportmunka, kérdéskultúra javítása
Matematika	Geometriai ismeretei katasztrofálisak	egyéni	Térbeli modellezés, rajzoltatás	Csoportban dolgoztatni órán, korrepetálás
Szövegértés	rendkívül gyenge	egyéni	Feladatok szövegének értelmeztetése	Órán többet ellenőrizni

A Program első országos, átfogó, széles körben megvalósuló *hatásvizsgálata* 2005-ben született meg, melyben minden AJTP-s intézmény és diák közreműködött. Mindez kérdőívek felhasználásával történt, a programvezetőkkel pedig strukturált mélyinterjúkat készítettek. A

vizsgálat feltérképezte a közösségek összetételét és a gyerekek családi háttérét (Fehérvári és Liskó, 2006a, 2006b; Fehérvári, 2015).

A 2008-2009-ben végzett vizsgálatban az elmúlt 8 évet értékelték, változatos módszereket alkalmazva. Interjúkat és fókuszcsoportos interjúkat készítettek a Programfelelősökkel és a kollégiumok vezetőivel. A kérdőíves adatfelvétel során a középiskolák vezetői nyilatkoztak a programcélok megvalósulásáról, a Program ellenőrzéséről, értékeléséről. A középiskolában és kollégiumban tanító pedagógusok a Program szakmai, tartalmi megvalósulását, a továbbképzések tapasztalatait, a szakmai munkát és szakmai ellenőrzéseket értékelték. Lényeges információkhoz jutottak az érettségi előtt álló és a már végzett tanulók válaszaiból, a tehetség hasznosulása és a Programról való vélekedés kérdéskörében.

Kétségtelen a vizsgálatok megállapításai alapján, hogy az adott intézmények, a szaktanárok és a hátrányos helyzetű gyerekek profitáltak leginkább a Programból. Lehetőséget kapnak ezek a hátrányos helyzetű gyerekek a társadalmi mobilitásra, melynek elengedhetetlen feltétele egy kiváló gimnáziumban való tanulás, ahonnan reális eséllyel léphetnek a felsőoktatásba. Ezeknél a gyerekeknél, az átlagosnál sokkal nagyobb arányban jellemző az életkörülmények, az életmód, az életforma gyökeres, radikális megváltoztatásának igénye.

Az iskolák és a pedagógusok számára a Program hozadéka egyrészt a rendszeres és módszeres, jó színvonalú továbbképzések voltak, melyek során javult felkészültségük, gyarapodott pedagógiai kultúrájuk. A hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás pedig egyfajta szemléletet és attitűdváltozást is eredményezett az életükben, és az új típusú nevelési és oktatási problémák, kihívások közös gondolkodásra még intenzívebb szakmai együttműködésre, kooperációra ösztönözte a pedagógusokat. A közösen kikísérletezett és alkalmazott pedagógiai módszereket és eljárásokat pedig a nem hátrányos helyzetű tanulók nevelése és oktatása során is kamatoztathatják.

A 2009-es vizsgálat része volt az érzelmi intelligencia, a tanulók megküzdési stratégiájának, stresszel szembeni ellenálló képességének mérése is. A felhasznált tesztek között a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív és a Képes Érzelmi Intelligencia Teszt (Oláh, 2005a) szerepeltek.

Az AJTP-s tanulók mind a *saját érzelmeik észlelésének és azonosításának képességében, mind a mások érzelmeinek észlelésében és azonosításában* szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint a magyar korosztályi átlag.

Az eredmények szerint, a korosztályi sztenderdekhez képest az AJTP-s fiúk kiemelkedően fejlettek *leleményességben, szociális alkotóképességben, kontroll képességben és*

szinkronképességben. Ezek a jegyek az alkotóképességet, a flow-képességet és a pozitív jövőképet erősítik.

A korosztályi átlaghoz viszonyítva a lányok is azokban a jegyekben erősek, amelyek a szakirodalmi adatok szerint *az alkotó tehetségek profiljában dominálnak*. A fiúktól eltérően azonban az AJTP-s lányok a kifejezetten *erős impulzivitás kontrollt* tudhatják magukénak.

A vizsgálatok sorát gazdagította a 2015-ben végzett kutatás (Fehérvári, 2015). Szándéka szerint a tehetséggondozás kérdéskörét egészítette ki két kutatási problémával. Egyrészt az AJTP-s tanulókra fordított jelentős mértékű kiadások okán, annak megtérülése, vagyis a költséghatékonyság vizsgálata volt számottevő. Mindez Magyarországon nem általános, így példaértékű lehet az egyéni és a társadalmi megtérülést bemutató és analizáló modell. Az elemzés szerint a ráfordítások csak több év múlva térülnek meg, amikor a Program hatására, annak eredményeként diplomát szerző fiatalok munkába állva magasabban kvalifikált munkavállalóként, nagyobb adót és járulékot fizetnek be a költségvetésbe (Fehérvári, 2015; Csengődi, 2015). A másik kutatási kérdés szerint azok a fiatalok, akiknek határozott elképzelésük volt a továbbtanulásukról, magabiztos terveik voltak a jövőjükkel szemben, ehhez kellően motiváltak, kitartók voltak, ők boldogultak sikeresebben a felsőoktatási intézményekben, akár a családi háttér hiányában is.

I. 3. 6. Összegzés

Láthattuk, hogy a 2000 óta működő Program szerves részévé vált az intézmények struktúrájának, beépült széles kapcsolatrendszerükbe. Lehetőségük van az 5 évig zajló képzés során a szociokulturális hátrányok ledolgozására, enyhítésére, az értelmiségi lét megteremtésére. A tapasztalatok ugyanakkor azt is bizonyították, hogy milyen sok tehetséges, ezáltal eredményesen, sikeresen fejleszhető tanuló, csiszolatlan gyémánt rejlik közöttük. Személyiségfejlesztésük, a bennük rejlő lehetőségek megtalálása és felfedezése komoly pedagógiai sikerélményt nyújthat a pedagógusok számára.

Az együtt átélt élmények, programok, kirándulások, versenyek során lehetőségük van a gyerekeknek, a pedagógusoknak, a kollégiumi nevelőknek egymás megismerésére, megszerettetésére. Az ötödik év végére az önbizalom nélküli, visszafogott vidéki gyerekek személyisége nagyon pozitív irányba fejlődött. Ugyanakkor mégis megőrizték

szerénységüket, segítőkészségüket, kedvességüket, ami a nagyvárosi társaiknál jobban jellemzi őket.

Mint láttuk a programba beépített és tantárgyi rangra emelt „*Arany János-i blokk*” (önismeret/drámapedagógia, tanulásmódszertan/kommunikáció) is ezt erősíti a gyerekekben. A Program kidolgozóinak a szándéka is ez volt, hogy az érzelmi és szociális tanulás szerves része legyen tehetségfejlesztésnek, hiszen az iskolában, a munkában, az életben is azok a személyek vannak előnyben, akik képesek az önismeretre, képesek megismerni a környezetüket és jó kapcsolatteremtő készségekkel rendelkeznek (Kuh, Kinzie, Schuh és Whitt, 2010). A következő fejezetben tekintsük át a szociális és érzelmi intelligencia, érzelmi és szociális kompetencia elméleti megközelítéseit.

II. Az érzelmi és szociális intelligencia, érzelmi és szociális kompetencia, érzelmi és szociális tanulás fogalmi változatai

Az itt sorra vett fogalmi konstruktumok, ugyanazon jelenséget más-más aspektusból közelítik meg. Az eltérések részben abból erednek, hogy eltérő diszciplínák hívták életre ezeket a fogalmakat. Bár jelentéstartalmuk analóg, lényeges tisztázni, hogy milyen különbségek rejlenek a terminusok között. Nézzük meg ezeket.

II. 1. Érzelmi és szociális intelligencia

Az intelligenciakutatás történetében Thorndike (1920) volt az első, aki azt állította, hogy az intelligencia egy háromdimenziós konstruktum: szociális, praktikus és absztrakt intelligenciából tevődik össze. Tehát a társas, vagy szociális intelligenciát az intelligencia egyik fontos komponensének tartotta, mely implicálja azt a képességünket, hogy megértsünk másokat és társas kapcsolatainkban ennek megfelelően tudjunk viselkedni.

A szociális intelligencia kutatásában két irányzat ismeretes a pszichometriai és a nem pszichometriai megközelítés. A pszichometriai felfogás szerint olyan mérőeszközöket szükséges megalkotni, amelyek képesek az egyéni jellegzetességeket és különbözőségeket feltárni. Így született meg többek között a George Washington Szociális Intelligencia Teszt (George Washington Social Intelligence Test, GWSIT) (Moss, Hunt, Omwake és Woodward, 1955) és a Szociális Érzékelés Teszt (Social Insight Test) (Chapin, 1967). A nem pszichometriai felfogás szerint a szociális intelligencia egyik legmeghatározóbb Cantor és Kihlstrom (1987) modellje. Az elképzelésük szerint a modell középpontjában a társas dilemmák, problémák felismerése, és az azok megoldásában szerepet játszó deklaratív (absztrakt szociális fogalom) és procedurális (előírások, szociális képesség, kompetencia) tudás jelenik meg. A szociális intelligencia tehát ismeretek, impressziók, tapasztalatok összessége, melyet a társas konstellációkban az egyén alkalmaz (Nagy H, 2010). Kezdetben a szociális intelligenciát tágabb fogalomként értelmezték, melynek része az emocionális viselkedésmozzanatokat aktivizáló érzelmi intelligencia (Salovey és Mayer, 1990). Később azonban a szerzők nyomatékosan kijelentették, hogy a két fogalom (érzelmi és szociális intelligencia) egymástól független, önálló konstruktum. Karl Albrecht (2006) is osztja ezt a

véleményt, sőt ő egy harmadik dimenzióval, a gyakorlati vagy praktikus intelligenciával is kiegészíti azt. A következő példával igyekszik bemutatni az érzelmi és szociális intelligencia elkülönülését.

Ronald Reagan az Egyesült Államok elnöke volt. Hazájában nagyon sokan szerették, sőt még külföldön is. Hivatali éveiben, majd halála után is megmaradt az iránta érzett szimpátia és tisztelet. A sajtó, a média úgy mutatta be, mint egy kedves apafigurát, együttérző vezetőt. Sőt még politikai ellenfelei is elismerték vezetői képességét, rátermettségét. Mégis, még legodaadóbb hívei és munkatársai is elismerték azt a paradoxont, amely érzelmileg és szociálisan jellemezte Reagen személyiségét. Bámulatosan ösztönözte az embereit, munkára sarkallta őket akár egyénileg, akár kollektíven. Azonban csak kevesen tudták róla, hogy mennyire nem kötődött senkihez (talán egyedül feleségéhez), és hogy mennyire feszült és távolságtartó volt a kapcsolata még a legközelebbi családtagjaival is. Munkatársai irányába sem mutatott semmiféle érdeklődést sem az életükkel, sem a személyiségükkel kapcsolatban, pedig napi rendszerességgel találkoztak. Egy életrajzíró elmondása szerint sokszor hallott történeteit mindig pontosan ugyanúgy, ugyanolyan módon, ugyanazokkal a szavakkal, ritmussal, gesztussal, arcmimikával adta elő, még a szüneteket is ugyanott tartotta. E megfigyelések alapján észszerűnek tűnik, hogy Reagen rendkívül magas szociális intelligenciával, és határozottan alacsony érzelmi intelligenciával rendelkezett. Nyilvánvaló a két intelligencia összefonódása, de elkülönülése is (Albrecht, 2006).

Thorndike óta többen (Gardner, 1983, 1991; Sternberg, 1985; Bar-On, 1997, 2001, 2006; Salovey és Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1998) diverz fogalomként határozták meg az intelligenciát. Gardner (1983) etnikai csoportokat és azok társas környezetét vizsgálta különböző kultúrákban. Ehhez kapcsolva hét, egymástól független intelligenciát különített el, amelyek hozzájárulnak az életben való sikerességhez, az ember hatékony életviteléhez. A többszörös intelligencia- modell képességterületei közül az *intraperszonális* intelligenciához tartoznak azok a képességek, amelyek saját érzelmeink azonosítását, megkülönböztetését segítik. Az *interperszonális* intelligencia pedig olyan képességek együttese, amelyek hozzájárulnak mások szükségleteinek, vágyainak, érzelmeinek felismeréséhez, azonosításához, ezáltal a társas kapcsolatokban való eligazodást segítik (Gardner, 1983, 1991).

Az elmúlt évek során az érzelmi intelligencia értelmezésére és fogalmi meghatározására több teória és modell született, többen kísérletet is tettek arra, hogy mindezeket valami rendezőelv

alapján csoportosítsák. A lényegi eltérés az elméletek között abban rejtőzik, hogy pusztán mentális képességek együtteseként (*képesség-alapú modellek*), vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok halmazaként (*kevert modellek*) értelmezik az érzelmi intelligenciát (Nagy H, 2010).

A *képesség alapú* megközelítések az érzelmi intelligenciára szigorúan, mint képességek tárházára tekintenek (Salovey és Mayer, 1990; Mayer, 2001; Mayer és Salovey, 1997; Nagy H, 2012; Mayer, Salovey és Caruso, 1997).

Salovey és Mayer (1990, 189.o) definíciója szerint: „*az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését*”. Modelljük valójában három komponens mentén írta le az érzelmi intelligenciát (1) az érzelmek detektálása és kifejezése, (2) az érzelmek felhasználása a problémamegoldásban, (3) az érzelmek szabályozása. Mayer és Salovey 1997-ben fejlesztették tovább és egészítették ki a negyedik összetevővel. Cherniss (2010) értelmezése szerint ezt a modellt tekinthetjük az érzelmi intelligencia prototípusának, hiszen csupán ez tartalmaz tisztán képességeket. E modell szerint:

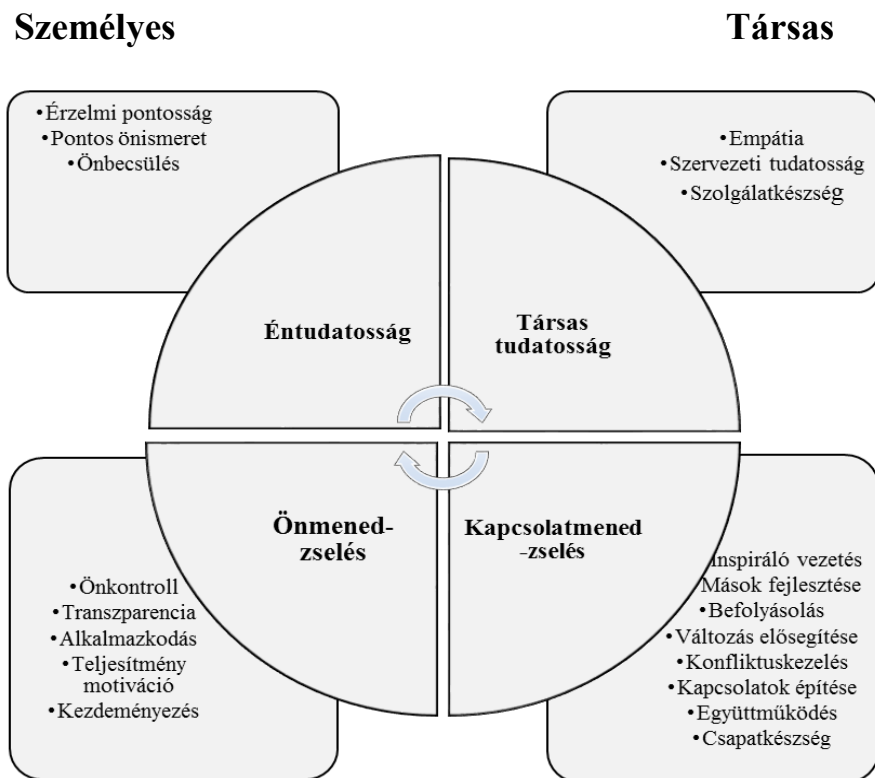
1. *Az érzelmek észlelése és kifejezése* a saját és a mások érzelmeinek pontos értékelését, detektálását is jelenti.
2. *Az érzelmek integrálása* a gondolkodás, a megismerő tevékenységek érzelmekkel való összekapcsolása. Az érzelem ugyanakkor át is alakítja a kognitív folyamatokat. Az érzelmek különböző mértékben, eltérő módon hatnak a problémamegoldás során. Az optimizmus, pozitív hangulat segíthet a kreativitásban, az újítást igénylő feladatok megoldásában, a pesszimizmus, negatív hangulat pedig ellenkezőleg, a koncentrált, megfontolt feladatmegoldást segíti. Legyen szó tehát pozitív vagy negatív érzelmekről, mindkettő növelheti az egyén problémamegoldását (Bredács, 2009; Isen, Daubman és Gorgoglione, 1987).
3. *Az érzelmek megértésének* területéhez hozzátartozik az érzelmek kisebb egységekre való bontásának és tanulmányozásának képessége, az egyes érzelmek egymással és egymáshoz való viszonyának megértése, az összetett, bonyolult érzelmek értelmezése és megértése.
4. *Az érzelmek szabályozásának, kezelésének képessége magába foglalja* az érzelmi élményekre való nyitottságot, az érzelmek szabályozásának, a saját érzelmeinkkel, valamint mások érzelmeivel való bánásmódnak a képességét. Fontos egy bizonyos fajta befogadó készség is az érzelmek tekintetében, hiszen csak ha felismerjük, jól átlátjuk a különböző érzelmeket, csak akkor tudunk olyan módszereket kidolgozni, melyek az

érzelemszabályozásban hatékonyak lehetnek. Lényeges, hogy legyünk befogadók az érzelmi hangulatokkal szemben is, legyen az pozitív vagy negatív érzelem (Oláh, 2005a).

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a négy területet felölelő érzelmi intelligencia modellben a komponensek egymással kölcsönhatásban és függésben állnak. Az érzelmek megismerő folyamatok során történő feldolgozását csak akkor tudjuk hatékonyan megvalósítani, ha rendelkezünk azok felismerésének, azonosításának képességével, alkalmasak vagyunk saját érzelmeink szabályozására, felismerjük azok tartalmát, jellemzőit, valamint mások érzelmeit, érzelmi reakcióit, érzelmi állapotait képesek vagyunk hatékonyan detektálni. Mindezek együttes megértése és felhasználása jelenti az *érzelmi műveltséget*, mely megmutatkozik a társas viselkedésünkben (Oláh, 2005a).

Az érzelmi intelligencia *kevert modelljei* között a legismertebb Bar-On (1997, 2001, 2006) koncepciója. A szerző elképzelése szerint az érzelmi intelligencia személyes és társas kompetenciák, készségek együtteseként meghatározható konstruktum, mely segít megfelelni a mindennapos kihívásoknak. Bar-On (1997, 2001, 2006) modellje öt érzelmi kvócienszt (intelligencia), és 15 nem kognitív képességet tartalmaz. (1) *Intrapersonális* érzelmi intelligencia: érzelmi éntudatosság, önértékelés, önbecsülés, önmegvalósítás és függetlenség. (2) *Interperszonális érzelmi intelligencia*: empátia, interperszonális kapcsolatok és társas felelősségtudat. (3) *Stresszkezelő érzelmi intelligencia*: stressztolerancia és impulzuskontroll. (4) *Alkalmazkodó érzelmi intelligencia*: realitásérzék, rugalmasság és problémamegoldás. (5) *Általános hangulati érzelmi intelligencia*: optimizmus és boldogság.

Daniel Goleman (1995), aki a szélesebb közönség számára is ismertté tette az érzelmi intelligencia fogalmát, Bar-On modelljéhez hasonlóan a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációkat, attitűdöket is hozzárendelt az érzelmi intelligencia definíciójához. Goleman (2002, 2007) később módosította elképzelését. Modelljében a teljesítmény hatékonyságának mérőfokaként a következő négy dimenziót különítette el, hangsúlyozva ezek interakcióját: 1. *éntudatosság* 2. *önmenedzselés* 3. *társas tudatosság* 4. *kapcsolatmenedzselés* (Boyatzis, Goleman és McKee, 2002).



8. ábra: Boyatzis, Goleman és McKee (2002) érzelmi intelligencia modellje

Mint látjuk az érzelmi intelligencia kutatásának területén nincs abszolút egyetértés a tekintetben, hogy milyen összetevőkből épül fel a konstruktum. Vizsgálatunk során nem köteleződtünk el egyik érzelmi intelligencia modell mellett sem, kutatásunk fókuszában elsősorban az érzelmi intelligencia különböző összetevői, tényezői, továbbá bizonyos emocionális és szociális kompetenciák állnak. Ugyanakkor figyelemreméltónak tartjuk Cherniss (2010) megközelítését, aki megkülönbözteti egymástól az érzelmi intelligencia, illetve az emocionális és szociális kompetenciák koncepcióját. Cherniss szerint mivel Mayer és Salovey (1997) értelmezése és modellje az, ami a szakma által leginkább elfogadott, ezt tekinthetjük érzelmi intelligenciának, mely tisztán képességeket tartalmaz. Ugyanakkor a másik három népszerű modell Bar-On, (1997), Boyatzis, Goleman és McKee, (2002), illetve Petrides, Pita és Kokkinaki, (2007) az emocionális és szociális kompetenciákat ragadják meg, ezek a kevert modellek. E modellek személyiségvonásokat, attitűdöket, narratívákat, érzelmi képességeket, társas készségeket foglalnak magukba.

Az érzelmi intelligencia fogalmi meghatározásán, komponenseinek feltárásán túl azok mérésére is nagy hangsúlyt fektetnek a kutatók. A mérési irányzatok kapcsolódnak a főbb modellekhez, illetve pontosan tükrözik mindazokat az értelmezési különbségeket, amelyek az adott szerző vagy szerzők az érzelmi intelligenciáról való vélekedéseikben kifejezésre

juttatnak. A mérőeszközök közül a teljesítménytesztek azok, amelyek az érzelmi intelligenciát tisztán képességekkel leírt konstruktként mérik (Mayer, Salovey és Caruso, 1999, 2002). Az önbeszámoló tesztek ezzel szemben a képességek mellett személyiségvonásokat, motivációt, attitűdöket is mérnek (Schutte, Malouff és Bhullar, 2009; Bar-On, 2002; Bar-On és Parker, 2000). Szakirodalomból ismert adatok szerint a teljesítménytesztekkel mért képesség-érzelmi intelligencia eredményekben - a két nem összevetését tekintve - a nők előnye manifesztálódik (Mayer, Caruso és Salovey, 1999; Day és Carroll, 2004; Extremera, Fernandez-Berrocal és Salovey 2006; Nagy H, 2012). Az önbeszámoló érzelmi intelligencia kérdőívek megerősítik ezeket az eredményeket (Schutte, Malouff, Bobnik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes és Wendorf, 2001).

Miközben az érzelmi intelligencia intenzív kutatása folyik, ezzel párhuzamosan az érzelmi tényezők szociális kompetencián belüli pozicionálása is zajlik (Rinn és Markle, 1979; Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Az érzelmi intelligencia és az érzelmi kompetencia egymáshoz való viszonyulását, összevetését Nagy Henrietta (2010) megállapításai alapján tekintjük át. A pszichológia területeihez való kapcsolódását tekintve, az érzelmi intelligenciát a személyiséglélektanhoz és a pszichometriához, míg az érzelmi kompetenciát a fejlődéslélektanhoz rendelhetjük. Az érzelmi intelligencia jellemzően intraperszonális, személyiségbeli tényezőkkel definiálható, ellenben az érzelmi kompetencia a személy és a környezet dinamikus interakcióin alapul, tehát inkább egy relációt ír le, semmint egy tulajdonságot. Az érzelmi kompetencia kétségtelenül kötődik az egyén és a társadalom által elvárt és hasznos tudáshoz, ezzel szemben az érzelmi intelligencia bár csak teoretikusan, de köthető pl. a szélhámossághoz, csakúgy, mint a proszociális viselkedésmódhoz (Nagy H, 2010, Szabadi, 2016).

Az érzelmi intelligencia konstruktmának más személyiségjellemzőkkel való összefüggését érintő kutatásoknak a tehetséggondozás számára is vannak tanulságai. Ha az életben a legjobbat akarjuk nyújtani, akkor ismerni kell önmagunkat, erősségeinket, gyengeségeinket, magasabb szintű emocionális tudatosságra, megfelelő önérvényesítésre van szükségünk. Ahhoz, hogy az életben sikeresek legyünk, szükségünk van arra, hogy tisztázzuk céljainkat, kellő mértékű autonómiával és motivációval rendelkezünk (Gagne, 2008).

Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski (2004) középiskolás tanulók érzelmi intelligenciáját és a tanulmányi eredményességük összefüggését vizsgálták és azt találták, hogy a tanulmányi eredményesség számos érzelmi intelligencia dimenzióval mutat kapcsolatot.

II. 2. Érzelmi és szociális kompetencia

A szociális kompetencia a személyiség azon képessége, hogy interperszonális viszonyait, társas kapcsolatait hatékonyan működtesse (Gresham, 2000; Szabó és Fügedi, 2015). Ennek eredményességére nagymértékben hatással van a személy szociális készségeinek repertoárja, e készségstruktúra készletének gazdagsága (Zsolnai és Józsa, 2003; Gresham, Sugai és Horner, 2001; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). A fogalom értelmezésének három markáns nézőpontja közismert. Az első felfogás fókuszában a szociális kompetencia *kognitív aspektusai* állnak. Ezen elméletek szerint a kognitív folyamatok és struktúrák jelentős szerepet játszanak a társas szituációk sikeres, hatékony kivitelezésében (Spivack és Shure, 1976; Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Shepherd, 1983; Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004; Mott és Krane, 2006; Kasik, 2007). Az 1980-as években az *érzelmek viselkedést befolyásoló* szerepe került a másik megközelítés középpontjába (Rinn és Markle, 1979; Spence, 1983; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Később önálló kutatási területté vált az érzelmi kompetencia értelmezése és kapcsolata a szociális kompetenciával (Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Zsolnai és Kasik, 2007). Maga az érzelmi kompetencia teóriája Saarni (1999) erőfeszítéseinek köszönhető. Elképzelése szerint a saját érzelmek tudatosítása, mások érzelmeinek azonosítása és megértése, annak adekvát kommunikálása az érzelmi kompetencia leglényegesebb tényezői. Az érzelmi kompetencia elmélet szerint a társas helyzetekben elengedhetetlen az empátikus involválódás, az adaptív megküzdés a negatív érzelmi állapotokkal és distresszkeltő szituációkkal, és nélkülözhetetlen az érzelmi énhatékonyság (Zsolnai és Kasik, 2007; Kun, 2011). A kognitív és az érzelmi *komponensek integrációját* hangsúlyozó harmadik megközelítés a szociális interakció eredményessége felől közelíti meg az érzelmi kompetenciát (Rose-Krasnor, 1997, Nagy J, 2000, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2010; Szabadi, 2016). A Rose-Krasnor modell három szintű rendszer, melynek alappilléret a szociális, érzelmi, kognitív képességek, viselkedések, motivációk alkotják. Mindhárom alrendszer tartalmaz ismereteket, készségeket, melyek tanult alkotóelemek, és elsősorban a végrehajtásban bírnak jelentőséggel (Kasik, 2010, Zsolnai, 2010). Az utóbbi nézeten alapuló modellek és programok az érzelmi és szociális készségekre egyaránt összpontosítanak, mivel vélhetően ezek a készségek determinálják és motiválják a rendszer működését. Vizsgálatok támasztják alá, hogy az érzelmi és szociális kompetenciák pozitív összefüggést mutatnak a társas támogatottsággal (Kun, 2011), a magasabb érzelmi és szociális kompetencia pozitív korrelációt mutat az önértékeléssel, a megelégedettséggel, a pszichés jóléttel (Brackett és Mayer, 2003). A szociális és érzelmi kompetencia mérése során

használatos legismertebb technikák: az interjú (Rinn és Markle, 1979), a mérőskálák (Gresham és Elliott, 1993; Zsolnai, 1998, 2007), az önjellemzés (Goodman, Brogan, Lynch és Fielding, 1993), a szociometria (Mize és Ladd, 1990) és a megfigyelés.

II. 3. Szociális és érzelmi tanulás

Az érzelmi intelligencia, az érzelmi és szociális kompetencia személyiségre gyakorolt hatását számos vizsgálat alátámasztja (Zsolnai, 2014; Szabó és Fügedi, 2015). Pontosán ezért tartja ajánlatosnak a pedagógiai szakirodalom a tanulás „tág” (kiterjesztett) értelmezését az eredményes pedagógiai munkához (Báthory, 1997; Kelemen, 1984; Balogh, 2005). A szakemberek szerint a tanulás hatékonysága a kognitív készségeken és képességeken túl a hozzá szorosan kapcsolódó emocionális, motivációs és motoros rendszer hathatós, céltudatos fejlesztésén is múlik. (4. táblázat)

4. táblázat. A tanulás fogalmának szűk és tág értelmezése a pszichikus funkciók alapján.
Forrás: Báthory, 1997, 29. o.



Az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése fontos tevékenység a tanítási-tanulási folyamatban, a tanítási órákon, az iskolai életben és a tanórán kívüli foglalkozásokon. Mindez érinti a tanár-diák kapcsolatot, a tanulók társas közegét, de más egyéb nevelési szituációkat is (tanulmányi és osztálykirándulások, iskolai rendezvények, programok stb.) (Hegyiné, 2001, Buda, 1998; Páskuné, 2015). A szociális kompetencia fogalmi meghatározásának három fő

irányát követik a fejlesztési koncepciók. A kognitív orientáltságú programok a problémamegoldó gondolkodást állították a fejlesztés fókuszába (Allen, Chinsky, Larcen, Lochman és Selinger, 1976; Spivack és Shure, 1976). A másik irányzat szándéka szerint az érzelmek felismerésének, azonosításának, szabályozásának fejlesztése elengedhetetlen a szociáliskészség-javító programok összeállításakor (Broadhead, 2004; Durlak és Weissberg, 2007). Az integratív szemlélet leginkább komplex programok megvalósítását tűzte ki célul (Mangler, Eikeland és Asbjornsen, 2003; Topping, Bremner és Holmes, 2000; Zsolnai, 2012). Ezt ismerték fel a Szociális és érzelmi tanulás SEL (Social and Emotional Learning) koncepció kidolgozói (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone és Shriver, 1997; Zins és Elias, 2006; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Ezek a programok több évig történő, integratív szemléletre épülő (Humphrey, 2013; Zins, Elias és Greenberg, 2003), rövid és hosszú távú célokat is megfogalmazó fejlesztések (Cefai és Cavioni, 2014; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015), melyek igen eredményesek.

A szociális és érzelmi tanulás azon az értelmezésen alapul, hogy az érzelmi és szociális kompetencia megléte, vagy hiánya befolyással bír az egyének fizikai és lelki egészségére, interperszonális kapcsolataira, iskolai teljesítményére, az életben való sikerességre (Cefai és Cavioni, 2014). A SEL szemlélet öt olyan tényezőt hangsúlyoz, mely elengedhetetlen a szociális és érzelmi fejlődés szempontjából. Ezek az összetevők a következők: az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a társas tudatosság, a társas készségek, és a felelős döntéshozatal (Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

Magyarországon is fellelhetők olyan kezdeményezések, amelyek óvodás és iskoláskorú gyermekek szociális és érzelmi képességének fejlesztését célozzák, és az eredmények alátámasztják itt is a programok sikerességét. Óvodai és alsó tagozatos gyerekek életvezetési ismereteinek és készségeinek fejlesztését támogató programot dolgozott ki Csendes Éva (1997). A négy évre tervezett program során a tartalmas, játékos foglalkozásokon került sor a gyermekek lelki kondícióinak fejlesztésére, erősítésére. Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002) kísérleti programja pedig eredményesen járult hozzá a kisiskolások szociális készségeinek és kapcsolati kultúrájának fejlesztéséhez. A szociáliskészség-fejlesztő program elsősorban a gyerekek iskolai előmenetelét, a szociális világban való tájékozódását igyekezett megkönnyíteni. A SULINOVA- program a legkorszerűbb tanulásszervezési eljárásokat és metódusokat (kooperatív technika, projektmódszer, drámapedagógia, beszélgető kör) felhasználva fejleszti az 1-12 évfolyamon tanuló gyermekeket (Gádor, 2008). Sütőné Koczka Ágnes (2005) serdülőkorú fiatalokkal foglalkozott. Programjában az önismeret- és önbizalom fejlesztése, a csapatmunka, a kooperáció elősegítése került a fejlesztés fókuszába (Zsolnai,

2012; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015). Szabó Éva és Fügedi Petra Anna (2015) az interperszonális kapcsolatokban elengedhetetlen társas készségek fejlesztését célzó tréninget dolgozott ki. Az általuk szervezett tréningeken kiemelt szerepet kapott az önismeret, azzal a céllal, hogy az egyén képessé váljon erősségeit és gyengeségeit felismerni, erre reflektálni. A második terület, mely dominált a tréningeken, az érzelmek felismerését és akcentuált kifejezését, azok megfogalmazását célzó kommunikációs készségek fejlesztése volt, különös tekintettel az én közlések használatára és a nemet mondás megtanulására. A tréning tematikájának harmadik része pedig a konfliktuskezelés, a társas helyzetekben való megfelelő viselkedés elsajátítása köré szerveződött (Szabó és Fügedi, 2015).

Ezen programok sorát gazdagítja a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja, mely az innovációnak köszönhetően a kezdetektől fogva lényeges elemének tekintette a szociális és érzelmi tanulás tantervben való megvalósítását.

III. A Vizsgálat

III. 1. A vizsgálat célkitűzései

A gyermeknek születésétől fogva még hosszú időn keresztül fontos az anya, aki gondoskodik róla, ám nyomban felelevenedik, ha gyermekek közelében van. 9-10 éves kor környékét tartjuk az átpártolás időszakának, amikor a kortársak hatása sokkal erőteljesebbé válik (Vajda, 1999; Cole és Cole, 2003).

A serdülőkor mellett, hogy nehéz időszak a gyermekek életében a kortárskapcsolatokat tekintve is egy átalakulási folyamat játszódik le (Brown, 2004). A gyerekek idejük java részét az intézményekben töltik, ezért bír jelentőséggel, a kortársakkal való együttműködés, a miliő, az osztálytermi klíma minősége. Coleman a közösségek, a csoportok együttműködését hangsúlyozta. A fiatalok életében rendkívül fontos és hasznos az a *tőkeforrás*, amelyet a kölcsönös bizalmon alapuló, személyes és baráti kapcsolatok biztosítanak számukra az osztályközösségekben. Óvó, védő funkciót is betölt a magas koházióval rendelkező csoport a tagjai számára, ugyanis az érték és normarendszere nem tűri a problémás viselkedést, a devianciát. Annál inkább elvárás a feladatok teljesítése, a szociális attitűdök, a karitatív tevékenységek (Coleman, 1988, 1990, Pusztai, 2004). Ezért tartjuk fontosnak a kognitív képességek fejlesztése mellett az érzelmi és szociális tanulást az iskolákban.

A tanulók és az iskolák eredményességének értelmezésekor és meghatározásakor ma már legtöbbször tekintettel vannak arra is, hogy milyen a tanulók összetétele, beleértve a társadalmi, családi és települési jellemzőket. Hatékonyak az az iskola tekinthető, amelyik a kevésbé kedvező családi háttér mellett jó eredményeket, azaz nagyobb pedagógiai gondoskodást nyújt a tanulóinak. Mindez a *pedagógiai hozzáadott érték* fogalomkörébe tartozik, mely arra utal, hogy a demográfiai hatásokat kiszűrve, megbecsüljék az intézmények eredményességét (Csapó, 2002; Vári és Mátrai, 2006).

Fő kérdésünk így hangzik: egy komplex tehetségfejlesztő program milyen hatással van a hátrányos helyzetű tanulók interperszonális kapcsolataira, a közösségük alakulására, a közösségbeli marginalizálódás ellensúlyozására? Továbbá a szociális és érzelmi intelligenciájuk, jövőre irányuló terveik, aspirációik eltérnek-e a kontrollcsoport ugyanezen sajátosságaitól, és ha igen miben? Vizsgálatunk folyamán arra kerestük a választ, hogy hátrányos helyzetű, a család szociokulturális státusza, a társadalmi- gazdasági pozíciója alapján szűkösebb lehetőségekkel bíró tanulók *szociometriai státusza, szociális- érzelmi*

intelligenciája, jövőre irányuló terveit, aspirációit egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó program végén mennyiben és mennyire térnek el a tőlük egyébiránt kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól. Ennek megválaszolása során különös figyelmet fordítottunk a *társas háló feltérképezésére, annak sokoldalú elemzésére*, mint a kohézió, a közösség szervezettségének, kommunikációs csatornáinak feltárása, hiszen a szakirodalmi áttekintéskor már bemutattuk, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulóknak nagyobb az esélyük arra (akár 50%-al is), hogy magányosnak, kizártnak érezzék magukat, az átlagos családi háttérű gyerekekkel való összevetésben (Józsa és Fejes, 2012).

Igyekeztünk a *szociális és érzelmi intelligencia faktorainak minden részletre kiterő elemzését* elvégezni, tekintettel arra, hogy ez a fajta intelligencia kiemelt jelentőséggel bír az önmegvalósítás és az élettel való elégedettség pszichés jellemzőinek megjelenésében, amelyek pedig a tehetség hasznosulása szempontjából kiemelt pszichés jellemzők (Bar-On, 1997, 2001, 2006).

Azt, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek szociális és érzelmi intelligenciája alacsonyabb szintű, mint a magasabb szocioökonómiai státusszal bíró gyerekéké, számos vizsgálatban igazolást nyert (Jamadar és Sindhu, 2015; Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall és Evans, 1995). Harrod és Scheer (2005) 16-19 éves fiatalok körében végzett vizsgálatában hasonló eredményre jutottak. A fiatalok érzelmi intelligenciája pozitív kapcsolatot mutatott a család anyagi helyzetével, a szülők iskolai végzettségével.

Tóth Dénes (2008) kutatási eredményei szerint a hátrányos helyzetű fiatalok szociális és érzelmi intelligencia struktúrája a populáció átlagához viszonyítva kevésbé kedvező személyiségprofilot mutat. Mindennek tudatában a képességek fejlesztése mellett a képességek mozgósításának háttérrel adó személyiségtényezőkre is ajánlatos hangsúlyt fektetni a tehetséggondozás során (Macleod, MacAllister és Pirrie 2010).

Vizsgálatunk továbbá kiterjed az arra való válaszkérésre is, hogy a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók *milyen jövőre irányuló extrinéz (külső) és intrinéz (belső) motivációval* bírnak.

A kapott eredmények segítségével javaslatokat fogalmazhatunk meg egyrészt a hátrányos helyzetű tehetségesek gondozását vállaló programok szakemberei számára, hogy mi mindenre kell kiterjednie egy komplex tehetségfejlesztésnek ahhoz, hogy az eredményes legyen, másrészt az érintett fiatalok számára, akik differenciáltabb és tudatosabb önismeretük

birtokában hatékonyabb társas kapcsolatokat alakíthatnak ki, azokat tudatosan irányíthatják, valamint az érzelmek akarat útján történő szabályozásának gyakorlatát is elmélyíthetik.

HIPOTÉZISEK

A vizsgálat során a szakirodalmi áttekintésben bemutatott elméletek alapján és az AJTP jellegzetességeinek figyelembe vételével az alábbiakban ismertetésre kerülő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

A Komplex Tehetségfejlesztő Program, és főként az „Arany János-i blokk” a fejlesztők szándéka szerint a gyerekek személyiségének fejlesztésében leginkább az interperszonális viszonyokra, személyközi érintkezésekre gyakorol hatást (Pósáné, 2000; Páskuné, 2006). Ennek vizsgálatához nyújt támpontot a szociometriai elemzés. Úgy véljük, hogy pozitívabb változások történnek ezekben az osztályokban a hasonló korosztályú csoportokhoz viszonyítva. A szociometriai elemzés szempontjából úgy gondoljuk nincs jelentősége annak, hogy nem longitudinális, hanem keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. A csoport alakulásakor a 9. évfolyamban, mindkét csoportot tekintve (AJTP, kontroll) a konstelláció teljesen azonos volt: az Arany János Tehességgondozó Programba és ugyanabban a gimnáziumban a nyelvi tagozatra hasonlóképp a legkülönbözőbb általános iskolákból nyertek felvételt a gyerekek. Így tehát a tanulók egymás számára teljesen ismeretlenek voltak, az osztályokat intézményesen hozták létre (Harsányiné, 2013a).

Első hipotézis (H1):

Feltételezésünk szerint az AJTP-ben a kollégiumi lét, a közös programok, a sport- és művészeti találkozók közös élményei csökkentik az osztályban a magányosságot, a marginalizálódást. Ezért azt várjuk, hogy az AJTP-ben magasabb a központhoz való tartozás mértéke, a magányos, peremhelyzetű gyerekek száma pedig alacsonyabb, mint a kontroll csoportban.

Második hipotézis (H2):

Azt feltételezzük, hogy a 13. évfolyam végén az AJTP-s osztályok a szociometriai mutatók alapján magas koherenciájú, összetartó, feladatközpontú közösség jegyeit viselik magukon. Úgy véljük, hogy az AJTP-ben a szerkezeti mutatók (kölsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója) mindegyikében magasabb értéket kapunk, a kontrollcsoportban pedig alacsonyabbak lesznek ezek az eredmények.

Harmadik hipotézis (H3):

Feltételezésünk szerint az AJTP-s gyerekek a szociális és érzelmi intelligencia teszt Társas kompetenciát mérő faktorában felülmúlják a kontrollcsoportos társaikat. Tehát a Társas inkompetencia faktorban alacsonyabb értékeket várunk.

Negyedik hipotézis (H4):

Feltételezésünk szerint az AJTP-ben résztvevő gyerekek a szociokulturális hátrányok (szülők iskolázottsága, eltartottak száma) ellenére a szociális és érzelmi intelligencia faktorokban nem mutatnak lemaradást a kontrollcsoporttal való összevetésben.

Ötödik hipotézis (H5):

Azt feltételezzük, hogy az életcélok fontossági sorrendjében az AJTP-s tanulóknál az intrinzik életcélok (a kompetens interperszonális kapcsolatok, a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás) kerülnek az első helyekre (az egészség faktor nélkül), az extrinzik életcélok (az anyagi javak, hírnév, imázs) a fontossági sorrendben hátrébb kerülnek.

Hatodik hipotézis (H6):

Feltételezésünk szerint az AJTP-ben résztvevő tanulóknál az intrinzik életcélok (a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás, a kompetens interperszonális kapcsolatok) fontosságának átlaga magasabb mind a kontrollos gyerekek átlagánál, mind a magyar standardnál (V. Komlósi és mtsai, 2006).

Hetedik hipotézis (H7):

Feltételezésünk szerint az extrinzik életcélok (az anyagi javak, hírnév, imázs) fontosságának átlaga az AJTP-s vizsgálati mintában alacsonyabb, mint a kontroll csoportban, és a magyar standardhoz (V. Komlósi és mtsai, 2006) képest is.

Nyolcadik hipotézis (H8):

Hipotézisünk szerint az AJTP-s fiatalok intrinzik életcéljainak (a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás, a kompetens interperszonális kapcsolatok) átlaga a valósínűség és megvalósultság dimenziókban is szignifikánsan magasabb, mint a kontroll osztályos gyerekeké.

Kilencedik hipotézis (H9)

Azt feltételezzük, hogy az extrinzik motívumok (az anyagi javak, hírnév, imázs) átlaga a valószínűség és megvalósultság dimenziókban is szignifikánsan alacsonyabb, mint a kontroll csoporté.

III. 3. A vizsgálat helye, ideje, körülményei

Vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában, 2009 és 2012 között végeztük 13. évfolyamos tanulókkal az ország hét iskolájában (Debrecen, Eger, Kisvárd, Mezőberény, Nyíregyháza, Pápa, Sáropatak) melyek a legkiválóbbak közé tartoznak (HVG Zrt. 2005). A „magas presztizs” leginkább a felvételi adatokkal támasztható alá. Az 1999-2003 közötti időszakban, ezekben az iskolákban a végzős tanulók 78%-át vették fel valamelyik felsőfokú intézménybe, szemben a gimnáziumok 45,2%-os országos átlagával (Fehérvári és Liskó, 2006a).

Az adatok felvétele személyesen történt, a vizsgálati személyek papír alapú kérdőívet töltöttek ki. A tesztcsomag kitöltése előtt a vizsgálati személyek részletes útmutatót olvashattak, melyben biztosítottuk őket a vizsgálat anonimitásáról, és arról, hogy a kérdőív adatai csak a jelen kutatásban kerülnek felhasználásra.

A tesztek felvétele két, legfeljebb három tanórát vett igénybe. A kérdőívek felvétele gördülékenyen zajlott, mind az iskolák, mind pedig a diákok együttműködők voltak.

A vizsgálatokat az említett tanévek során minden esetben áprilisban végeztük. A vizsgálatban történő részvétel feltétele volt, hogy az osztály az adott évben végezzon. Ez a feltétel mind a vizsgálati csoportra, mind pedig a kontroll csoportra is igaz volt. A kérdőívek feldolgozása során nem került kizárásra egyetlen vizsgálati személy sem. A kérdőívek mindegyike értékelhető volt.

Jelen dolgozat az AJTP hatásvizsgálatainak sorát gazdagítja. A korábbi hatásvizsgálatoktól eltérően (Fehérvári és Liskó, 2006a; Fehérvári, 2015) kontroll csoporttal is dolgozik. A fejlődésnek a kontroll csoporttal való összehasonlításban történő bemutatása hiánypótló az AJTP történetében.

III. 4. A vizsgálati személyek bemutatása

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában végeztük 13. évfolyamos, végzős tanulókkal. Ezek a fiatalok 5 éven keresztül vettek részt a tantervükbe épített *szociális és érzelmi készséget fejlesztő foglalkozáson* („Arany János-i blokk”). A kontrollcsoport ugyanezen iskolák 13. évfolyamáról kerültek ki, nyelvi tagozatos osztályok. *Nekik nincs benne a tantervükben az AJTP említett blokkjával analóg programelem.* A nyelvi tagozatos osztályokba járó tanulók a tanulmányi eredményességüket tekintve szintén kiemelkedő képességű gyerekek, továbbá az őket tanító pedagógusok közel háromnegyede tanít az AJTP-ben is. Vagyis képességeiket, az iskola szervezeti kultúráját és a tanítás szempontjából jelentős személyeket tekintve a két csoport igen jól illeszkedett egymáshoz.

A vizsgálatban 559 AJTP-s, (fiú: 165, lány: 394 fő) tanuló vett részt. A kontrollcsoportba 581 nyelvi tagozatos tanuló került (fiú: 212, lány: 369 fő) (5. táblázat).

5. táblázat: A nemek aránya a két csoportban AJTP/kontroll

			Nem		Összesen
			fiú	lány	
csoport	AJTP	n	165	394	559
		%	29,5 %	70,5 %	100%
	kontroll	n	212	369	581
		%	36,4 %	63,6 %	100%
Összesen	n	377	763	1140	
	%	33,1 %	66,9 %	100%	

III. 4. 1. A vizsgálati személyek demográfiai jellemzői

Az AJTP és kontrollcsoport tanulói között a háttérkérdőív tanúsága szerint nagyfokú az különbség a *családi állapot és a szülők iskolai végzettsége, a család összetétele* tekintetében. Az AJTP-sek 64,6 %-a él teljes családban, míg a kontrollcsoport 79,9 %-a (6. táblázat). 15%-kal több gyerek él az AJTP-ben instabil családban a kontrollcsoporttal ellentétben.

6. táblázat: A családok összetétele a két csoportban AJTP/kontroll

			teljes-e a család		Összesen
			teljes	nem teljes	
csoport	AJTP	n	361	198	559
		%	64,6%	35,4%	100%
	kontroll	n	464	117	581
		%	79,9%	20,1%	100%
Összesen		n	825	315	1140
		%	72,4%	27,6%	100%

Az egész programra kiterjedő 2009-es hatásvizsgálat során, ahol a válaszadók felénél az apa legmagasabb iskolai végzettsége szakmunkás, 16%-nak szakközépiskolai érettségi volt, 13%-uk rendelkezett csak 8 általánossal (Expanzió, 2009). További eredmények szerint az anyák legmagasabb iskolai végzettsége a diákok 29%-a esetén szakmunkás, 20%-ban érettségi, 19%-ban 8 általános, 12%-ban főiskola. Egyetemi végzettséggel az anyák és apák 2-2%-a rendelkezett, kevesebb, mint 8 általános iskolai végzettsége az apák 0,9%-ának, az anyák 2,5%-ának volt (Expanzió, 2009). A 5-9. táblázat mutatja be saját vizsgálati mintánk jellemzőit, mely hasonló a 2009-es mutatókhoz. Az AJTP-s gyerekek édesanyjának végzettsége legfeljebb szakmunkás (48,7%), 38,5%-ának érettségije, 12,9%-ának felsőfokú (főiskola, egyetem) végzettsége van. A kontroll osztályban a gyerekek édesanyjának iskolázottsága a következők szerint alakult: 49,6%-a felsőfokú végzettségű, 36,3%-a érettségivel rendelkező, és csak 14,1%-ának van legfeljebb szakmunkás bizonyítványa. Az apák iskolai végzettségénél még szembetűnőbb a különbség, hiszen az AJTP-s apák 73%-a legfeljebb szakmunkás, 5,4%-a felsőfokú végzettségű, ezzel szemben a kontroll osztályban az apák 22,4%-a legfeljebb szakmunkás, 44,6%-ának felsőfokú végzettsége van.

7. táblázat: Az anyák iskolai végzettségének összehasonlítása az AJTP és a kontroll csoportban

			anya iskolai végzettség			Összesen
			legfeljebb szakmunkás	érettségi	felsőfokú végzettség	
csoport	AJTP	n	272	215	72	559
		%	48,7%	38,5%	12,9%	100%
	kontroll	n	82	211	288	581
		%	14,1%	36,3%	49,6%	100%
Összesen		n	354	426	360	1140
		%	31,1%	37,4%	31,6%	100%

8. táblázat: Az apák iskolai végzettségének összehasonlítása a két csoportban (AJTP/kontroll)

			apa iskolai végzettség			Összesen
			legfeljebb szakmunkás	érettségi	felsőfokú végzettség	
csoport	AJTP	n	408	121	30	559
		%	73,0%	21,6%	5,4%	100%
	kontroll	n	130	192	259	581
		%	22,4%	33,0%	44,6%	100%
Összesen		n	538	313	289	1140
		%	47,2%	27,5%	25,4%	100%

9. táblázat: A családok összetétele a két csoportban (AJTP/kontroll)

			testvér			Összesen
			egyke	1 testvér	legalább 2 testvér	
csoport	AJTP	n	35	255	269	559
		%	6,3%	45,6%	48,1%	100%
	kontroll	n	63	376	142	581
		%	10,8%	64,7%	24,4%	100%
Összesen		n	98	631	411	1140
		%	8,6%	55,4%	36,1%	100%

A családok összetétele szerint is eltér a két csoport (9. táblázat). Az AJTP-s osztályokban kevesebb az egyke gyerek és az egy testvér, jelentősen több a legalább két testvér. A kontroll osztályban több az egyke, az egy testvér, és kevesebb a kettőnél több gyerek. A tehetségprogramban tanuló fiatalok tehát egyértelműen alacsonyabb társadalmi státusú családokból, rosszabb anyagi körülmények közül és kedvezőtlenebb családi konstellációból kerültek ki.

III. 5. A vizsgálatban használt mérőeszközök

Szociometria

Az interperszonális viszonyok felderítésére a Mérei-féle többszemponútú szociometriát alkalmaztuk. Magát az eljárást J. L. Moreno fejlesztette ki, leginkább a csoportban fellelhető rokonszenvi kapcsolatok feltérképezésére, valamint a csoporton belüli atmoszféra javítására. Mérei Ferenc mindezt tökéletesítette, immár nem csak a személy közösségben elfoglalt helyzetének szemléltetésére törekszik, de áttekintést kapunk magáról a közösségről, a hírek terjedésének útvonalairól, a csoporton belüli viszonyokról. Információhoz juthatunk arról, hogy a csoport képes-e az összefogásra, a kooperációra akár a feladatok elvégzésekor, vagy a nagyobb döntések meghozatalakor (Mérei, 1989, 2006; Forgas, 1989; N. Kollár, 2004; Szabó, 2005).

A kérdőívünk 16 kérdést tartalmaz 7 tárgykörben. Két kérdéscsoport szubjektívítást kíván a vizsgálati személyektől, öt viszont objektív megítélést.

A (1) *rokonszenvi és a (2) bizalmi kritériumot* kifejező kérdéskör (szubjektív kérdések) segítségével megismerhetjük a csoport struktúráját, a csoport tagjainak egymáshoz való viszonyulását, az egyének elfogadottságát eselegetesen az elutasítottságát.

A rokonszenvi kritériumhoz (1) három kérdést tettünk fel. „*Ki a legjobb barátod az osztályban?*”, „*Kikkel fogsz az érettségi után is kapcsolatot tartani?*”, „*Osztálykiránduláson kikkel laknál szívesen egy szobában?*”.

A (2) bizalmi kérdéscsoportot a rokonszenvi kritériumokhoz csatoltuk. „*Az iskolai eseményeket, történéseket kinek mondanád el a legszívesebben?*” „*Ha kisebb összegre lenne szükséged, kihez fordulnál?*”, „*Személyes, bizalmas jellegű problémáidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?*”.

Az (3) *aktivitási funkciókra*, szervezői rátermettségre, menedzseri, vezetői kvalitásokra is rákérdeztünk:

„Ha osztályfőnököd hosszabb ideig akadályoztatva lenne, a tanulók közül ki a legalkalmasabb a helyettesítésére?” „Ha az iskola műsort rendezne, osztálytársaid közül ki az, aki a legjobban meg tudná szervezni?”.

A (4) szakmai hozzáértésre két kérdés vonatkozik. „Rendkívüli szakmai munka esetén melyik osztálytársadat választanád segítségül, ha gyorsan és hatékonyan szeretnél dolgozni?”, Egy szakmai gyakorlati bemutató megtartására ki lenne a legalkalmasabb?”.

Az (5) igazságossági kritérium kérdései: „Kinek a kritikáját, ítéletét tartod a legigazságosabbnak, a leginkább mérvadónak?”, Ha az osztály döntőbírárságot alakítana, kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalásában, kit jelölnél bírósági tagnak?”, „Véleményed szerint a kisebb osztályon belüli ellentéteket melyik osztálytársad tudná igazságosan feloldani?”.

Az (6) személyes jellemvonásokhoz, tudáshoz, általános és specifikus képességekhez, olvasottsághoz kapcsolódó kérdések: „Ki a legtevékenyebb, legaktívabb az osztályban?”, „Kit tartasz a legműveltebbnek?” „Melyik osztálytársad a legalkalmasabb arra, hogy az osztály érdekeit képviselje a tanárokkal szemben?”.

A (7) népszerűség, a jól ismertség, a közkedveltség is része a kérdéseknek: „Kik azok, akiket a legtöbben szeretnek?”, „Mit gondolsz, melyik osztálytársad érvényesül legjobban, az életben?”.

A társas kapcsolatok feltárására tehát a Mérei-féle többszemponú szociometriát alkalmaztuk, amely a csoport szerkezetének meghatározásán túl hangsúlyt fektet a csoportban betöltött közösségi funkciókra, a funkciókhoz kötött kapcsolatokra, egyéni tulajdonságokra vagy a népszerűsége. Mérei kidolgozott továbbá olyan mutatókat is, mint a szerkezeti mutatók, kohéziós mutatók, a jelentőség és szerep mutatói.

A kölcsönösségi táblázatot csak a rokonszenvi kérdések alapján készítettük el, a gyakorisági táblázatot az összes kérdés alapján. A kölcsönös rokonszenvi választások alapján rajzoltuk fel a szociogramokat.

Az eltérő típusú szociometriai mutatók kiszámítását, vagyis a szociometria eredményeinek értelmezését a gyakorisági táblázat alapján végeztük.

A szóban forgó mutatók négy típusát különböztethetjük meg.

I. Szerkezeti mutatók, melyek révén sokkal egzaktabban írható le a csoport szerkezete, mint a szociogram képi alakzata (Mérei, 2006; N. Kollár, 2004).

1. A CM (centrális-marginális) mutató fontos abból a szempontból, hogy általa meghatározhatjuk, hogy az elemzett csoport milyen központtal rendelkezik, mekkora

az ennek hatása alá tartozó társas zóna, amit a köztesnek nevezünk és milyen kiterjedésű a perem.

2. A zárt alakzatok, a lánc, a csillag, a pár, a magányos pozíció, tehát a szociogramban alkalmazott megjelenítő ábrák, és az ezek arányát jelző mutatók is fontos szerkezeti sajátosságok.
3. A négy kohéziós mutató értékeiből leginkább a csoport összetartozására, a közösség kohéziójára vonatkozóan vonhatunk le konklúziókat.
 - *a kölcsönösségi index*: szimmetrikus kapcsolat a közösség tagjai között (%),
 - *a sűrűségi index*: a kölcsönös kapcsolatok átlaga tagonként,
 - *a kohéziós index*: a realizálódott kapcsolatok százaléka,
 - *a viszonzott kapcsolatok*: a kölcsönös kapcsolatok száma.
4. A szerkezeti típus meghatározása a szociogram alapján.

II. A csoportlégkör mutatója. A rokonszenvi, bizalmi választások és a funkcióválasztások (népszerűsége, szakmai hozzáértésre, tulajdonságra, igazságosságra vonatkozó választások) szóródása mutatja a beszabályozottságot, a konformizmust.

III. Választási koincidenciák: A különböző kritériumokban adott egybevágósági fok meghatározása.

IV. Tagolódási dimenziók mutatója: A csoport hierarchiájának, tagolódásának bemutatása (szerepindex, jelentőségindex, választási repertoár mutatószáma, differenciálódási mutató).

A fentebb leírt mutatók felhasználásán túl az eredmények elemzése és értelmezése során saját megközelítést is használtunk. Ennek ismertetésére az eredmények bemutatása során térünk ki.

A szociális és érzelmi intelligencia mérőeszköze

A tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának mérésére az Oláh Attila (2005b) által kifejlesztett Szociális és Érzelmi Intelligencia kérdőívet (SZEMIQ) alkalmaztuk. A SZEMIQ egy olyan képes félprojektív teszt, amely 35 ábrát tartalmaz. A kísérleti személynek minden egyes illusztráció esetén választania kell, hogy szerinte mi történik a képen. A személy választása a képekhez tartozó állítások közül sokkal inkább saját szociális-emocionális értelmezésének kivetülése, mint magának a képnek a jellemzője. A tételek 10 skálát határoznak meg, ezek a szenzitivitás, akaratgyengeség, emocionális inkompetencia, empátiahiány, társas inkompetencia, konstruktív megküzdés, menekülő-támaszváró magatartás, támadó magatartás, önregulációs képesség és önbüntetésre való hajlam. A kérdőívet igen nagy elemszámú, összesen 3665 fős hazai mintán standardizálták, és a teszt

megbízhatósági és érvényességi mutatói is kedvezőek. A reliabilitás vizsgálatokban 1896 nő, és 1768 férfi vett részt. A teszt időbeli stabilitását 1 hónap intervallumra 187 fős egyetemista populáción ellenőrizték (Oláh, 2005a). A teszt Crombach-alfa értékei: 0,69-0,84 közé esnek. Saját vizsgálatunkban a Crombach-alfa: 0,62-0,72.

A teszt skáláinak leírása:

A *Szenzitivitás faktorban* a magas pontértéket elérő személyek szorongók, érzelmi életüket a negatív emóciók dominanciája jellemzi. Szociális magatartásukat a félnkség és bizalmatlanság jellemzi. Az igen alacsony pontértéket jelölő egyénekre az illuzórikus optimizmus jellemző.

Az *Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány* dimenzióban a magas értéket mutató egyének nem kitartóak, indulatosak, ingerültek, ha akadályt görgetnek az útjukba.

Az *Emocionális inkompetencia* skála magas pontértéket jelölő egyének negatív önértékelésű, kiegyensúlyozatlan emberek. Kudarckerülők, aggodalmaskodók, ugyanakkor lelkiismeretesek és szabálytisztelők.

Az *Empátiahiány és önzésre való hajlam* dimenzióban a magas pontértéket elérő személyek egocentrikusak, leginkább saját problémáikkal vannak elfoglalva és képtelenek mások szempontjait is figyelembe venni.

A *Társas inkompetencia* faktorban szintén a magas pontérték kritikus, amely jelzi, hogy az egyének új közösségbe nehezen illeszkednek be, elszigetelt, intravertált emberek.

A *Konstruktív megküzdés* faktorban az alacsony értéket elért személyek stresszhelyzetekben szoronganak, amely akadályozza őket a problémamegoldásban.

A *Menekülő- támaszváró magatartás* skálán a magas pontérték kritikus, hiszen ők azok, akik kerülnek a küzdelmet, gyakran támaszkodnak másokra.

Az *Önregulációs képesség* faktorban az önregulációs eredményesség a magas pontértékben tükröződik. Az ilyen egyének jó feszültségűző képességgel rendelkeznek, kritikus helyzetekben megingathatatlanok. Az alacsony pontérték az önszabályozás alacsony szintjére, a kitartás hiányára, csábíthatóságra utal.

Az *Önbüntetésre való hajlam* dimenzióban a magas értéket jelölők konfliktushelyzetben hajlamosak önmaguk hibáztatására, önvádlásra.

Minden skála 15 tételből áll. Az egyes tételek válaszlehetőségei különböző skálákon más-más pontszámot érnek. Vannak 2 pontos és 1 pontos tételek.

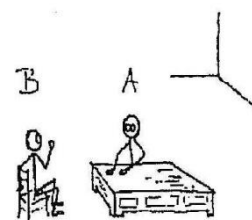
3. Ez az ember azért issza le magát, mert...

1. így tudja legjobban a dühét csillapítani.
2. fél, és az ital bátorságot ad neki.
3. senki sem érti meg.
4. képtelen kapcsolatot teremteni az emberekkel.
5. a jövőjét teljesen bizonytalannak látja.



25. A páciens azt panaszolja a pszichológusnak: Az én legsúlyosabb problémám az, hogy...

1. úgy érzem, minden balul sül el, amibe csak belefogok.
2. nem tudok tartós kapcsolatot kiépíteni.
3. azonnal dühbe gurulok, ha akadályozzák a munkáimat.
4. sok ember együtt idegesítően hat rám.
5. könnyen megsértődöm, ha megbántanak.



9. ábra. A SZEMIQ két tétele (Oláh, 2005/b)

Példa a teszt értékelésére a hármas képnél:

Az Akaratgyengesség és indulatkontroll hiányra vonatkozó kérdés: *így tudja legjobban a dühét csillapítani.*(1 pont)

Az Emocionális inkompetencia faktor kérdése: *fél, és az ital bátorságot ad neki.*(2 pont)

Az Empátiahiány és önzésre való hajlam dimenzió kérdése: *senki sem érti meg.* (2 pont)

A Társas inkompetencia skála kérdése: *képtelen kapcsolatot teremteni az emberekkel.* (2. pont)

A Szenzitivitásra vonatkozó kérdés: *a jövőjét teljesen bizonytalannak látja.* (2 pont)

Aspirációs kérdőív

A vizsgálatban résztvevő tanulók hosszú távú céljait az öndeterminációs elmélet alapján kidolgozott Aspirációs Index kérdőívvel vizsgáltuk. A kérdőív Kasser és Ryan szerzők nevéhez fűződik (Kasser, 2005), hazai verzióját V. Komlósi Annamária és munkatársai 2006-ban alkották meg. A kérdőív az életcélok hét területét fedik le, kategóriánként 5-5 kérdéssel. Tartalmilag két nagy csoportba sorolhatjuk a motivációkat. *Intrinzik* (belső jellegű)

motívumok, aspirációk a *személyes növekedés*, a *kapcsolatok kialakítása és fenntartása*, a *társadalomért való tenniakarás és lojalitás*. *Extrinzic* (külsődleges) aspirációk a *gazdagság (pénz)*, a *hírnév és imázs* (külső megjelenés). Az *egészség* motívumot a korábbi kutatások nem rendelték egyértelműen egyik kategóriához sem, V. Komlósi, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth (2006) viszont az *intrinzik* motívumokhoz sorolták.

A vizsgálati személyeknek hétfokozatú skálán kellett minden egyes kérdést három aspektusból értékelniük: fontosság, valószínűség, megvalósultság (V. Komlósi, Rózsa, Bérdi, Móricz és Horváth, 2006).

10. táblázat: Mintatételek az Aspirációs Kérdőívből

	Fontosság	Valószínűség	Megvalósultság
mindig annyi pénzem legyen, hogy megvehessem, amit szeretnék	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
megértsem, mit miért teszek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
a legkülönbözőbb emberek tiszteljenek-csodáljanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
mély, tartós kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
vonzó megjelenésű embernek tartsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
a rászorulóknak segítséget nyújthassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
fizikailag egészséges életstílust folytassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

A személyiség egészséges fejlődését azok a belső indíttatású, *intrinzik magatartás* és viselkedésmódok determinálják, melyek a személyiség alapszükségletét biztosítják. Ezen szükségletek, mint a személyes növekedés és autonómia, a kompetens interperszonális kapcsolatok, a társadalomban való helytállás, segítségadás nyújtja a személyiség belső motivációs bázisát

A lelki egészség fenntartásához folyamatos változásra, fejlődésre van szükség. Idővel, a tapasztalatokkal egyre sokoldalúbbá, komplexebbé válik az ember, személyes potenciáljait felismerve képes eredményesen működni a hétköznapi életben. Természetesen ehhez nagyfokú tudatosságra, nyitottságra van szükség. Ahhoz, hogy jól érezze valaki magát a bőrében, szükséges az önfogadás, az önmagunk szeretete, ismerete, az önbizalom. A személyiség fejlődése determinálja, hogy kik vagyunk, és mivé válunk, kikre tudunk hatást gyakorolni. A sikeresség, de a sikertelenség is az egyéniségből, belülről fakad. A személyiség befolyásolja az egyén sikerességét, formálja képességeit, teljesítményét, alakítja attitűdjét, annak

érdekében, hogy belső tartalékait mozgósítsa. A változás jelentős területe lehet a meglévő készségek, képességek átstrukturálása, az erősségek és gyengeségek feltárása, a hiányosságok javítása, pótlása, mindezek hozzájárulnak a személyiség hatékony növekedéséhez.

Az *extrinzik motiváció* a külsődleges szempontok és jutalmak keresése, amely a rövidtávú, és távlati célt tekintve is csekélyebb pszichés jólléttel jár. A személy magatartását, cselekedeteit nem belső impulzusok, ösztönzések vezérlik, hanem külsőségek.

Az természetes, hogy az egyén céljai között szerepelnek a külsődleges javak, a pénz, hírnév, vagy az imázs megszerzése is, hiszen ezek alapvető emberi tulajdonságok, jellemvonások. Az igazi probléma akkor kezdődik, amikor ezek jelentősége teljesen felértékelődik, ez veszi át az uralmat a személyiség felett. Hazai és külföldi vizsgálatok támasztják alá, hogy akiknek fontosabbak a külsődleges célok, akiknek fontosabb az anyagi cél, a pénz, a hatalom megszerzése, azok az egyének depressziósabbak, nem eléggé kooperatívak, sőt a saját életük feletti szabályozás és irányítás is alacsonyabb szintű (V. Komlósi és mtsai., 2006). Kasser (2005) is elismeri, hogy az alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező, védtelen, kiszolgáltatott emberek természetes vágya az, hogy kitörjenek ebből az állapotból, rendeződjön jövedelmi helyzetük és státuszuk. Igazából nem is a rossz anyagi körülmény, a társas pozíció hiánya az, ami lelki megbetegedéseket okoz, hiszen sok szegény országban élnek hosszú ideig az emberek egészségesen. Sokkal inkább az okoz problémát, hogy a gazdasági és társadalmi különbségeket az egyének hogyan látják, önmagukat hová helyezik a környezetükben élőkkel összehasonlítva. Ha azt tapasztalják, hogy reménytelen a helyzetük, és hatalmas különbség van az ideálisnak tartott és a valós életük között, igazából ez a megbetegítő.

III. 6. Az eredmények bemutatása

III. 6. 1. A szociometriai vizsgálat eredményeinek bemutatása

A hagyományos szociometriai vizsgálatban felhasznált mérőeszközök segítségével, a részben leírt mutatók, indexek elemzésével nagyon pontosan feltárhatjuk a társas alakzat stabilitását, teljesítőképességét, mozgathatóságát, légkörét, kommunikációs útjait. A vizsgálatunkban ennek a hagyományos értelmezésnek csak részeit használtuk fel a közösségek természetének bemutatására, hiszen 42 osztály szociometriai sajátosságainak összehasonlítása felvetett

bizonyos korlátokat. Ezért próbáltuk kiegészíteni néhány saját elemzési szemponttal, mint a *jelölések átlagának vizsgálata, a csoportnagyságok összehasonlítása*.

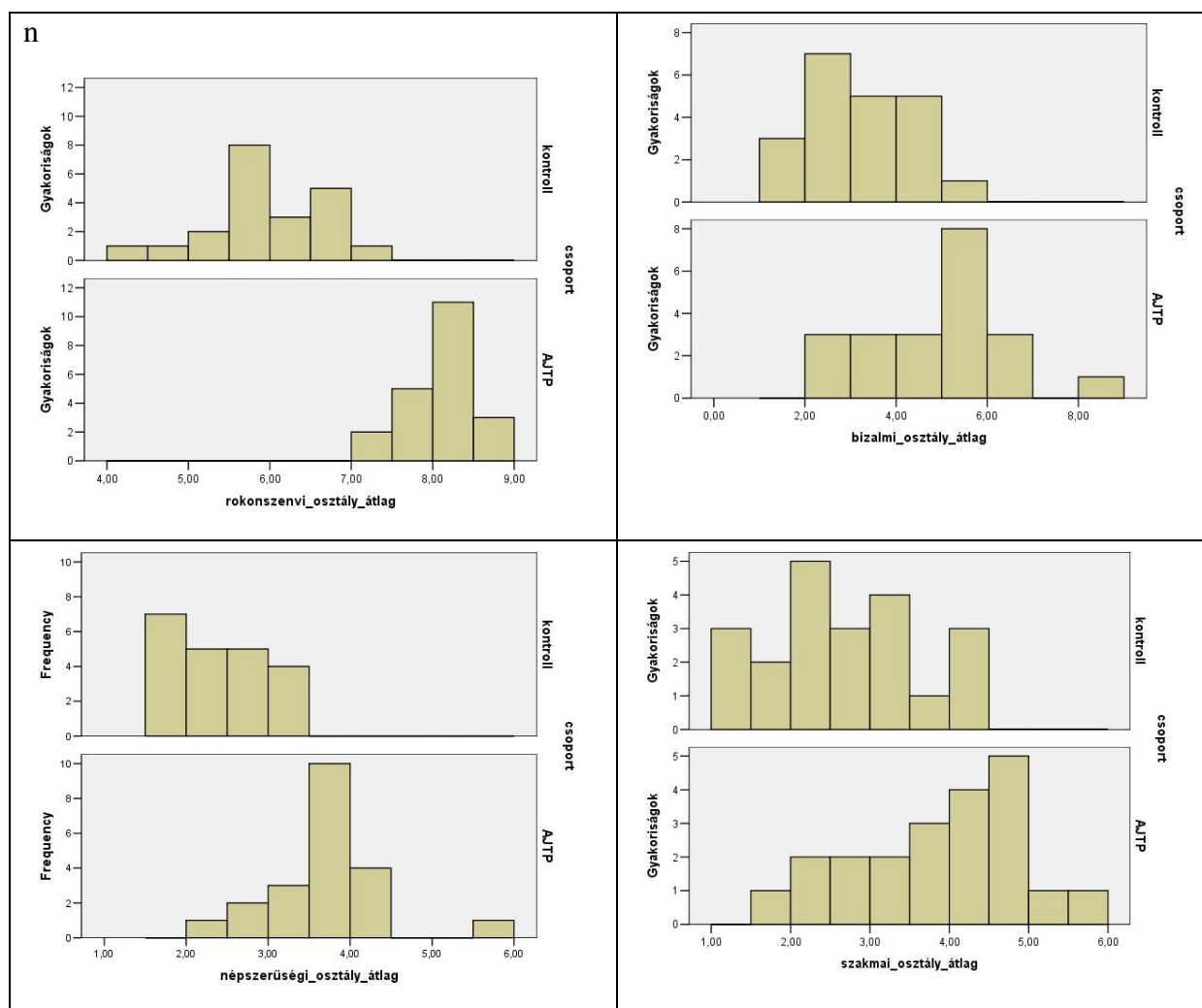
A vizsgálat alkalmával egyes szociometriai kérdéskör mentén két vagy három szempont alapján kellett legfeljebb három osztálytársat bejelölni a vizsgálatban a gyerekeknek. Ennek megfelelően egy osztály esetén az egy gyerek által történő bejelölések átlaga – és így az egy gyerekre eső jelölések átlaga is – legfeljebb kilenc lehet a rokonszenvi, bizalmi, igazságossági, és tulajdonsági kritériumok opcióinál, és legfeljebb hat az aktivitás, szakmai, népszerűségi kritériumok választásainál. (11. táblázatban a jelölések maximuma oszlopban lévő szám jelzi). Ha egy osztályban ez az átlag elmarad az említett maximumoktól, az azt jelenti, hogy az osztályban a diákok háromnál kevesebb társukat jelölték meg egy adott szociometriai mutató esetén.

Kiszámítva osztályonként ezeket az átlagokat, minden kritériumnál azt találtuk, hogy az AJTP-s osztályokban lényegesen nagyobb ez az érték, mint a kontroll osztályokban.

11. táblázat: Az AJTP-s és kontroll osztályok átlaga az egyes szociometriai mutatók esetén

Szociometriai mutatók (osztály átlag)	Jelölések maximuma	Csoport	
		AJTP	kontroll
rokonszenvi	9.	8,12	5,94
bizalmi	9	4,95	3,21
aktivitás	6	3,32	1,98
szakmai	6	3,85	2,68
igazságosság	9	4,37	2,30
tulajdonsági	9	4,81	3,32
népszerűségi	6	3,68	2,39

Az 11. táblázatban az átlagok mindkét csoport esetén 21- 21 (összesen 42) osztály átlagértékeiből származnak. Érdekesnek tartottuk ezek után megnézni az osztályátlagok értékeinek eloszlását is néhány változó esetében, mert így jobban érzékelhetjük a két csoport közötti különbséget. A rokonszenvi, a bizalmi a népszerűségi és a szakmai kritériumok alapján történő választások eloszlását választottuk ki (teljesen véletlenszerűen) bemutatásra (10. ábra):



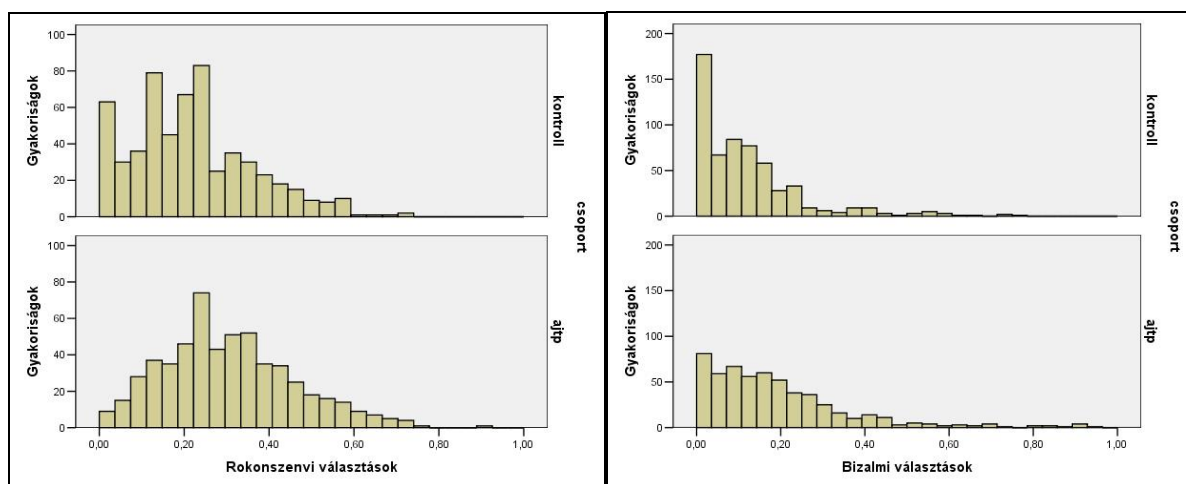
10. ábra: A rokonszenvi, a bizalmi, a népszerűségi és a szakmai kritériumok alapján történő választások osztály átlagainak eloszlása az AJTP és a kontroll csoportokban

Amikor tehát egy adott szociometriai szempont alapján ki kellett választani három osztálytársat, a kontroll csoport osztályaiban sokkal kevésbé éltek mindhárom választási lehetőségükkel. A két csoport osztályait Mann-Whitney próbával összehasonlítva azt kaptuk (itt tehát nem személyek, hanem osztályok adatairól van szó), hogy az eltérés minden esetben erősen szignifikáns $|Z| > 3$, $p < 0,001$.

A rokonszenvi választások (rokonszenvi, bizalmi) és a funkcióválasztások (népszerűsége, szakmai hozzáértésre vonatkozó választások) szóródása mutatja a beszabályozottságot és konformizmust a csoportban. A csoport légkörének egyik fontos mutatója. Akkor tekinthetők adekvátnak a csoport szociometriai választásai, ha a személyes kapcsolataikban a saját, önálló véleményük alapján döntenek (szubjektívek), ám a csoport működéséhez szükséges szerepek, tisztségek tekintetében a csoport normáihoz igazodnak (objektívek).

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a választások hogy oszlanak meg a két csoportban: vajon van-e eltérés közöttük abból a szempontból, hogy milyen arányban vannak a sokat, a keveset valamint az egyáltalán nem választott diákok. (Itt már az egyének és nem az osztályok adatait néztük.) 0 tehát azt jelenti, hogy senki sem választotta, 1 pedig azt, hogy mindenki.

A rokonszenvi és a bizalmi választások eloszlását és a két csoport (AJTP/kontroll) közötti eltérés jellegét láthatjuk a 11. ábrán.



11. ábra: A rokonszenvi és bizalmi választások számának eloszlása és a két csoport közötti eltérés az AJTP és a kontroll csoportban

A rokonszenvi és a bizalmi választások eloszlását és a két csoport (AJTP/kontroll) közötti eltérés jellegét Mann-Whitney teszttel vizsgáltuk és azt találtuk, hogy, mindkét mutató eltérése szignifikán az AJTP javára: $|Z| > 8$; $p < 0,0001$.

Az AJTP-s és a kontroll csoportot összehasonlítva azt találtuk, hogy az előbbiben lényegesen ritkább a 0 érték, és általában sokkal kisebb azok aránya, akiket nem, vagy csak ritkán választottak.

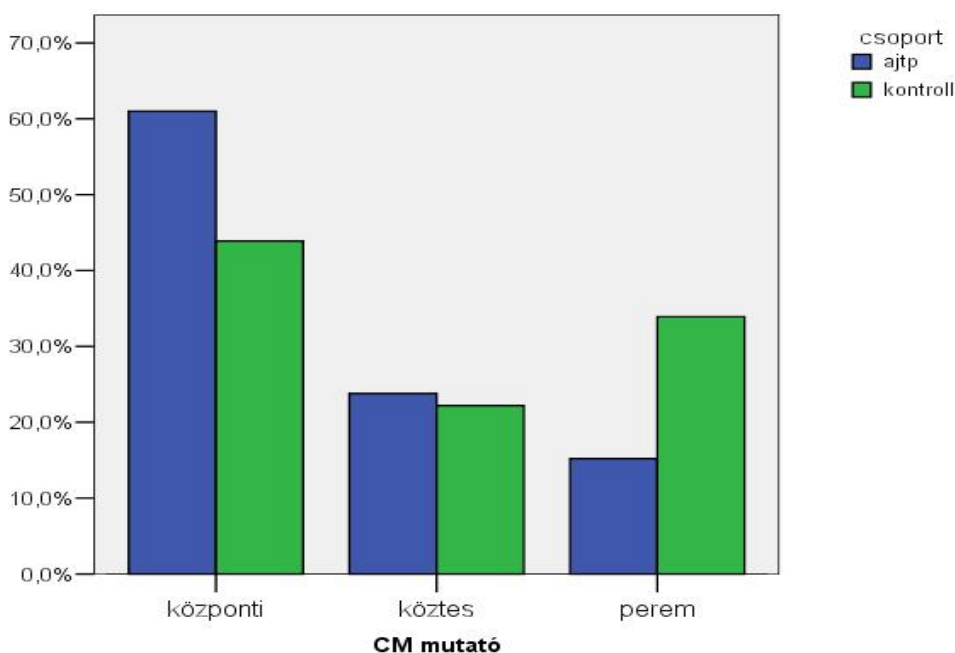
III. 6. 1. 1. Centrális- marginális mutató (CM mutató)

A társas mező struktúrájának meghatározásához meg kellett állapítanunk, hogy milyen nagyságú a központ, a köztes és a perem (CM mutató). Akkor beszélhetünk a csoportban központról, ha abba a tagok legalább 25% -a tartozik. A központ olyan zárt alakzat, ahol a tagoknak minimum két viszonzott kapcsolata van, ami pedig lehetővé teszi az információ megfelelő áramlását, a kommunikációt a csoporttagok között. A központ léte teremti meg a

feltételét a csoport hagyományainak, tradícióinak a kialakulásához. Természetesen egy csoportban nem csak egy, hanem több központ is fellelhető, ez leginkább az érett, összetartó közösségek attribútuma. A központi és a köztes státuszú gyerekeket egyszeres kölcsönös kapcsolat köti össze. Peremhelyzetben pedig azok az egyének vannak, akik sem a központhoz, sem a közteshez nem kapcsolódnak semmilyen formában.

E három adat viszonyítását a *CM (centrális- marginális)- mutató* tartalmazza (Méri, 2006).

A két csoportot összevetve AJTP-ben kimagasló a központhoz és a közteshez való tartozás, mindez a kontrollcsoportokban szignifikánsan alacsonyabb, ez pedig determinálja a peremhelyzetű gyerekek arányát is. Az összesítő diagramot láthatjuk a 12. ábrán.



12. ábra: A Centrális- Marginális mutató (központ, köztes perem) értékeinek összehasonlítása az AJTP és a kontroll osztályokban

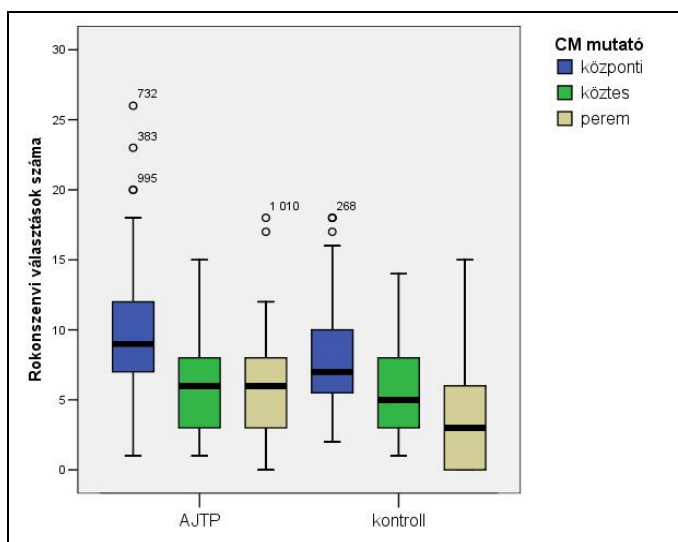
A 12. ábra szerint, az AJTP-s gyerekek 60%-a tagja a csoportjában egy, vagy több zárt alakzatnak, tehát legalább két kölcsönös kapcsolata van. Ez a Mérei Ferenc (2006) által meghatározott átlagértéket is felülmúlja, (CM-mutató átlagértékei: 20-50-30) és a kontrollcsoporttal való összevetésben is sokkal pozitívabb eredmény.

A két csoport közötti különbséget Mann-Whitney teszttel vizsgáltuk, az ordinális CM mutató értékeit 1, 2, 3-mal kódoltuk, ahol 1 jelenti a központi kategóriát. Az eltérés szignifikánsnak bizonyult, $|Z|=6,99$, $p < 0.001$, az AJTP-s és a kontroll csoport átlag rangjai: 507 illetve 631.

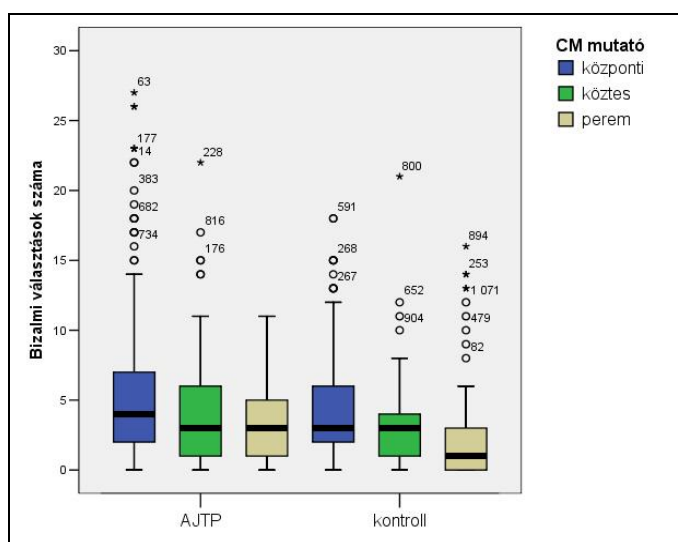
A magas központhoz és közteshez való tartozás, tehát a többszörös kölcsönös kapcsolatok száma gondosan felépített, jól szervezett közösségekről árulkodik, ahol a csoport többségének akarata érvényesül, az osztályban zajló eseményekre történő reakciók gyorsak.

Az AJTP-ben alacsony (15%) a marginalizálódott gyerekek száma, ez a Mérei-féle átlagtól és a kontrollcsoport átlagától is számottevően kedvezőbb. A kontrollcsoportban 35%-a tanulóknak magányos, a központhoz pedig 44% tartozik (Harsányiné, 2013).

Noha nem meglepő, hogy a CM- mutató összefügg az adott diákra esett választások számával, de arra is kíváncsiak voltunk, hogy ez a kapcsolat függ-e attól, AJTP-s vagy kontroll osztályról van szó. Azt találtuk, hogy ez a függés csak a szubjektivitást igénylő, első két mutatónál, azaz a rokonszenvi és a bizalmi választások esetén áll fenn. (Ez valójában a három változó, tehát a csoport (AJTP/kontroll), a CM mutató és a 7 szociometriai kritérium hármas interakciójának vizsgálatát jelenti. Ez utóbbi változókat három értékűvé kódoltuk át a kapott jelölések száma alapján (0 / 1-3 / 4-), és így longlineáris elemzéssel vizsgáltuk a hármas interakciót. (Ennek oka, hogy a változók közötti interakciók elemzésére – a normalitás hiánya miatt – a varianciaanalízis nem alkalmazható.)



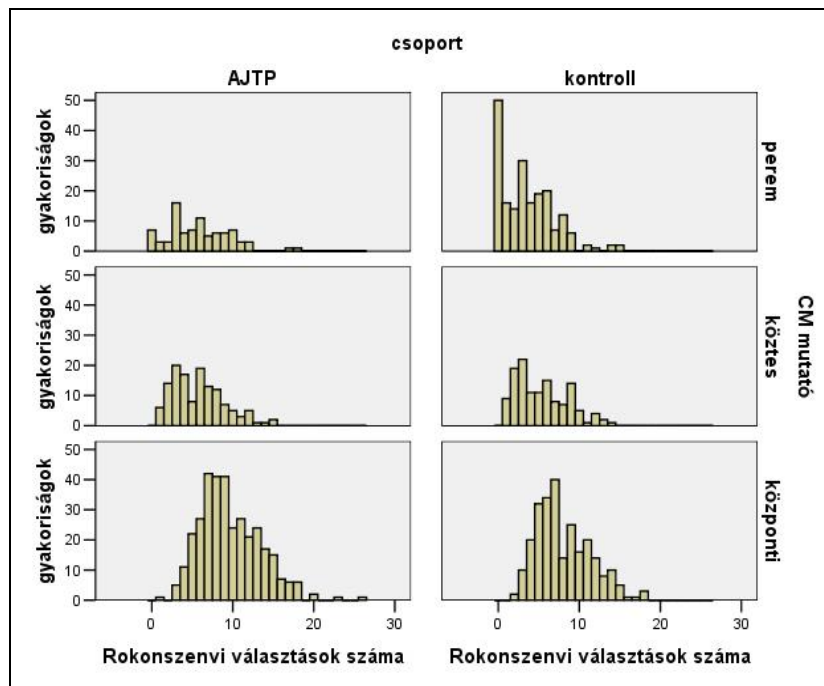
13. ábra: A csoport (AJTP/kontroll), a Centrális- Marginális mutató és a Rokonszenvi választások számának hármas interakciója



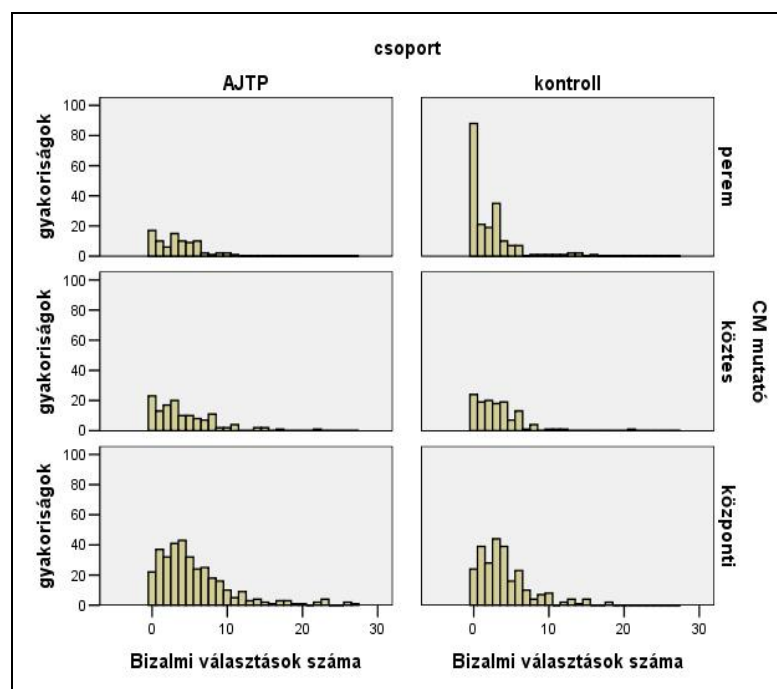
14. ábra: A csoport (AJTP/kontroll), a Centrális- Marginális mutató és a Bizalmi választások számának hármass interakciója

Mind a rokonszenvi (13. ábra), mind a bizalmi (14. ábra) választások esetén jól mutatják az interakció jellegét a megfelelő csoport kvartilisek, amelyek az eredeti választások számából képződnek. Ennek lényege, hogy amíg a kontroll csoportban a központi helyzettől a perem felé haladva egyre csökken a gyerekekre leadott jelölések száma, addig az AJTP-s csoportban a köztes és a perem helyzet között nincs ilyen különbség. Ez statisztikai szempontból azt jelenti, hogy a Rokonszenvi és a Bizalmi választások szignifikáns kapcsolatban vannak a CM mutatóval mind az AJTP-s, mind a kontroll csoport esetén (Kruskal-Wallis teszt, $\chi^2(2) > 21$; $p < 0.001$), de a páronkénti vizsgálatok már eltérő képet mutatnak a két említett csoportban.

Amíg a központ és a köztes csoport között a Mann-Whitney teszt szignifikáns eltérést mutat mind az AJTP-s, mind pedig a kontroll csoportban: $|Z| > 2,5$; $p < 0.01$, addig a köztes csoport és a peremen lévők közötti eltérés csak a kontroll csoportban szignifikáns $|Z| > 4$; $p < 0,001$.



15. ábra: A Rokonszenvi választások eloszlása a Centrális- Marginális mutató és a csoport (AJTP/kontroll) függvényében



16. ábra: A Bizalmi választások eloszlása a Centrális- Marginális mutató és a csoport (AJTP/kontroll) függvényében

Azok az AJTP-s gyerekek, akik a peremhelyzetben vannak (azaz nincs kölcsönös rokonszenvi kapcsolatuk), azok sem kaptak lényegesen kevesebb jelölést, mint a köztes helyzetben lévők. Ugyanakkor a kontroll osztályokban a peremen lévők esetén kiugróan magas azok száma,

akik egy jelölést sem kaptak. A következő két ábrával a (15-16. ábra) különbség természetét próbáljuk árnyaltabban bemutatni. A magányosság kezelése tehát nem egyforma a két csoportban (AJTP/kontroll).

III. 6. 1. 2. A csoportnagyság és a jelölések kapcsolata

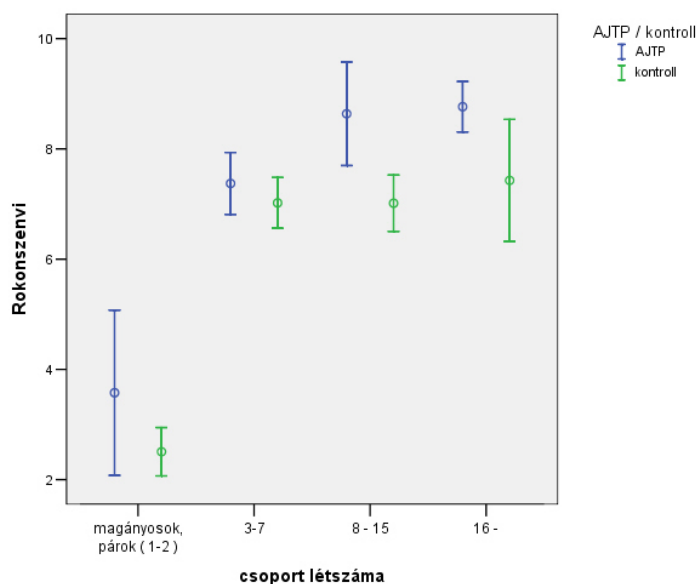
Mivel a zárt alakzat (annak a csoportnak a nagysága, melyben a diák van) létszámai eléggé eltértek, adódott a kérdés, hogy annak mérete befolyásolja-e, hogy ki hány jelölést kapott, és hogy ennek van-e köze ahhoz, hogy AJTP-s vagy kontroll osztályról van szó.

12. táblázat: Az AJTP/kontroll osztályokban a csoportnagyságok (magányosok, párok, 3-7, 8-15, 16 vagy annál több fős csoportok) összehasonlítása

		Csoport létszáma				Összesen
		magányosok, párok (1-2)	3-7	8-15	16-	
AJTP/kontroll	AJTP	26 4,7%	142 25,4%	80 14,3	311 55,6%	559 100%
	kontroll	144 24,8%	198 34,1%	204 35,1%	35 6,0%	581 100%
Összesen		170 14,9%	340 29,8%	284 24,9%	346 30,4%	1140 100%

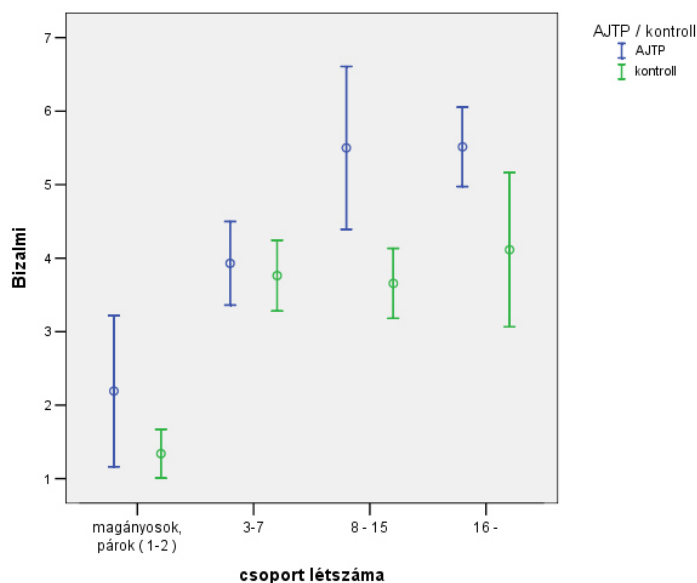
A kontroll osztályban alig van nagy csoport (6%), sok a magányos, pár, trió, azaz klikkek alkotják az osztályok tetemes részét. (Az 1-2 fős csoport a továbbiakban a magányosokat illetve a párokban levőket fogja jelölni.) Az AJTP-ben pedig alig van magányos gyerek, illetve pár. Az ő esetükben a diákok fele (53%) olyan zárt alakzat tagja, ami az osztály nagyobbik felét magába foglalja. A két csoport között az eltérés erősen szignifikáns (Khinégyzet (3)=336, $p < 0.001$). Mindezt jól szemlélteti a 12. táblázat.

A 17. ábra azt mutatja, hogy a kapott rokonszenvi jelölések száma hogyan alakul annak függvényében, hogy ki milyen nagyságú zárt alakzat tagja. A rokonszenvi jelölések esetén az átlag értékek jól látható különbséget mutatnak az AJTP-s illetve kontroll osztályok között:



17. ábra: A Rokonszenvi választások átlag értékei az AJTP-s illetve kontroll osztályokban annak függvényében, hogy ki milyen nagyságú csoport tagja

Azt láthatjuk, hogy mindkét csoportban elkülönülnek a magányosok, párok. A magasabb csoportlétszámok esetén a kontroll csoportban a jelölések száma a zárt alakzat nagyságától független, a 3-7-fős csoportokban lévő személyek nem kaptak kevesebb jelölést, mint a 8-15 fős csoportban lévők. Az AJTP-s csoport esetén azonban más a helyzet: a 8-15 fős és a 15 fő fölötti csoportok tagjai is átlagosan több jelölést kaptak, mint azok, akik 3-7 fős kis csoportokban vannak. A csoportnagyság növekedésével tehát nőtt a jelölések száma is.



18. ábra: A bizalmi választások átlag értékei az AJTP-s illetve kontroll osztályokban annak függvényében, hogy ki milyen nagyságú csoport tagja

Azt láthatjuk (18. ábra) itt is a rokonszenvi választáshoz hasonlóan, hogy a kontroll osztályban csak a magányosok, párok különülnek el, a többiek esetén a jelölések száma nem függ a zárt alakzat nagyságától. Az AJTP-s csoport esetén azonban más a helyzet: a 8-15 fős és a 15 fő fölötti csoportok tagjai is átlagosan több jelölést kaptak, mint azok, akik 3-7 fős kis csoportokban vannak.

Ha tehát az AJTP-s és a kontroll osztályok esetén külön-külön nézzük a csoport létszám hatását az egyes szociometriai mutatókra Kruskal-Wallis teszttel, akkor minden esetben szignifikáns eltérést kapunk (Khi- négyzet (3) > 24), mert a magányosok és párok esetén sokkal kisebb értékeket találtunk, mint a többiekénél. Ha azonban csak az utolsó három csoportot (3-7, 8-15, 16-) hasonlítjuk össze ugyanezzel a próbával, egészen más eredményeket kaptunk. A kontroll osztályok esetén egyik mutató kapcsán sem találunk szignifikáns eltérést. Itt tehát a nagyobb csoport nem jelent nagyobb választottságot.

Az AJTP-s osztályokban azonban más a helyzet: a három csoport nagyság összehasonlítása szignifikáns eltérést jelent a rokonszenvi, bizalmi, a népszerűségi és az összes választás esetén (Khi-négyzet (2) > 9,8; $p < 0,01$). Ennek oka, hogy mind a 8-15 fős, mind a 15 fő feletti zárt alakzatban szignifikánsan nagyobb a jelölések száma, mint a 3-7 fős zárt alakzat esetén.

A fenti vizsgálat mögött az a gondolat volt, hogy egy nagyobb alakzat tagjaként valószínűleg több jelölést kapnak a diákok, mert a nagyobb alakzatba tartozás a mindennapi érintkezések során szorosabb kapcsolatokat is teremt. Ugyanakkor azt is gondoltuk, hogy egy bizonyos alakzat, illetve nagyság felett ez a mechanizmus már kevésbé működik. Egyrészt azt feltételeztük, hogy a jelölések leginkább a barátoktól származnak, és azt is, hogy ennek esélye csökken, ahogy távolodunk a barát barátján át annak barátja felé. Másfelől azt gondoltuk, hogy ez a fajta távolodás gyorsabban csökkenti a bejelölés esélyét, ha a kapcsolatok kevésbé szorosak az adott osztályközösségben. Mindkét feltételezésünk beigazolódt, hiszen a növekedést kimutattuk, de e növekedés hamarabb megállt a kontroll csoportban.

Vagyis úgy tűnik, hogy az AJTP-s osztályokban kiterjedtebb a kapcsolati háló. Valószínű, hogy nem mindenki áll egymással szoros, baráti kapcsolatban, ugyanakkor a közösség tagjai nagyon *intenzíven* élik a társas életüket, számíthatnak egymásra.

III. 6. 1. 3. A csoport szerkezeti mutatóinak vizsgálata

A csoport működéséről, minőségéről nyújt fontos információt a négy kohéziós, vagy szerkezeti mutató. A kohézió a közösség összetartására, közösségvállalására utal.

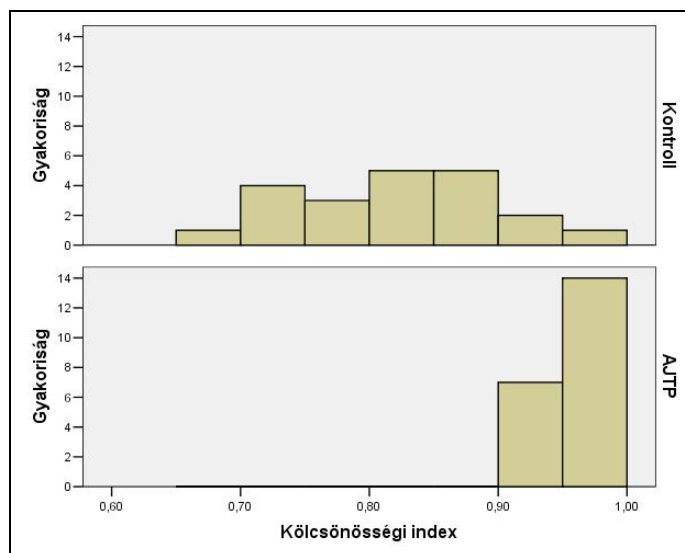
Minél nagyobb az összetartó erő egy csoportban, annál inkább képes a csoport a nagyobb teljesítményre, kooperációra, a kitűzött csoportcélok megvalósítására. Ha mérsékelt a csoport összetartása, kohéziója, a tagok kevésbé lojálisak a közösségükhöz, közönyösek az együttlétekkal szemben. A csoporttagok számára a közösség nem nyújt biztonságot, a csoport könnyűszerrel széteshet.

13. táblázat: A kölcsönösségi index, a sűrűségi mutató, a kohéziós index és a viszonzott kapcsolatok mutatóinak két csoport közötti statisztikai összefoglalása

Szerkezeti mutatók	Csoport	Minta (osztály)	Átlagrang	Z érték Szignifikancia
Kölcsönösségi index	AJTP	21	31,02	-5,073
	Kontroll	21	11,98	p <0,001
Sűrűségi mutató,	AJTP	21	32,00	-5,560
	Kontroll	21	11,00	p <0,001
Kohéziós index	AJTP	21	29,88	-4,469
	Kontroll	21	13,12	p <0,001
Viszonzott kapcsolatok mutatója	AJTP	21	26,62	-2,709
	Kontroll	21	16,38	p <0,007

Mindezt a kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója jelzi. Mann-Whitney próbával az eltérés mind a négy mutató és index esetén az AJTP és a kontroll osztályok között szignifikáns. A statisztikai eredményeket mutatja be a 13. táblázat.

A *kölcsönösségi index* mutatja meg a kölcsönös kapcsolatokat százalékban. Ha magas értéket kapunk, kevés a marginalizálódott, peremhelyzetű személyek száma. A mutató átlagértéke 85-90 (Mérei, 2006). A szerző szerint ennek a mutatónak az ideális értéke 100%, hiszen akkor nincs olyan személy a csoportban, akinek ne lenne viszonzott kapcsolata. Ez jelent valódi biztonságot, védelmet a gyerekek számára. A marginalizálódott tanulók magas száma viszont a csoportban a szolidaritás hiányáról, klikkek létéről árulkodik. A 19. ábra mutatja a kölcsönösségi index összehasonlítását az AJTP és a kontroll osztályok között.

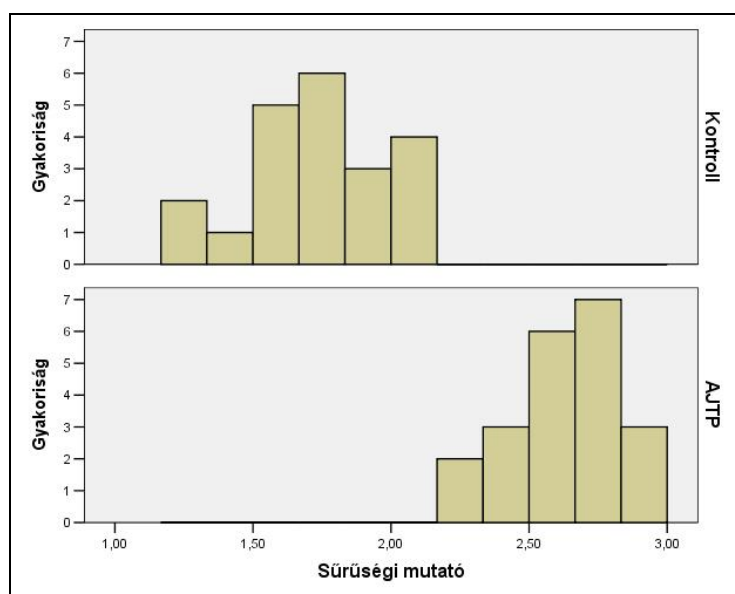


19. ábra: Kölcsönösségi index gyakoriságának összehasonlítása az AJTP és kontroll osztályokban

Elmondhatjuk, hogy az AJTP és a kontrollcsoport között az eltérés szignifikáns ($|Z|=5,073$; $p < 0,001$), az AJTP javára.

Jól látható (19. ábra) az eltérés a két csoport (AJTP/kontroll) között, hiszen az AJTP-osztályokban 0,9 és e fölé (90%-100%) tehető az értékek, a kontroll osztályban pedig ez az érték elég alacsony, 0,65 és 1 (65%-100%) között ingadozik. Mérei (2006) szerint tehát a 100%-os érték nagyon optimális a közösségek életében. Több AJTP-s osztály értékeként is 100% kaptunk, ami öröndetes, hiszen mindez jelzi a biztonságot, a magányosság ellensúlyozását ezekben az osztályokban. Az alacsony mutató esetén (kontroll csoport) a társas mezőben a társtalanság, az elmagányosodás tendenciája figyelhető meg, ahol aggályos a csoport koherenciája.

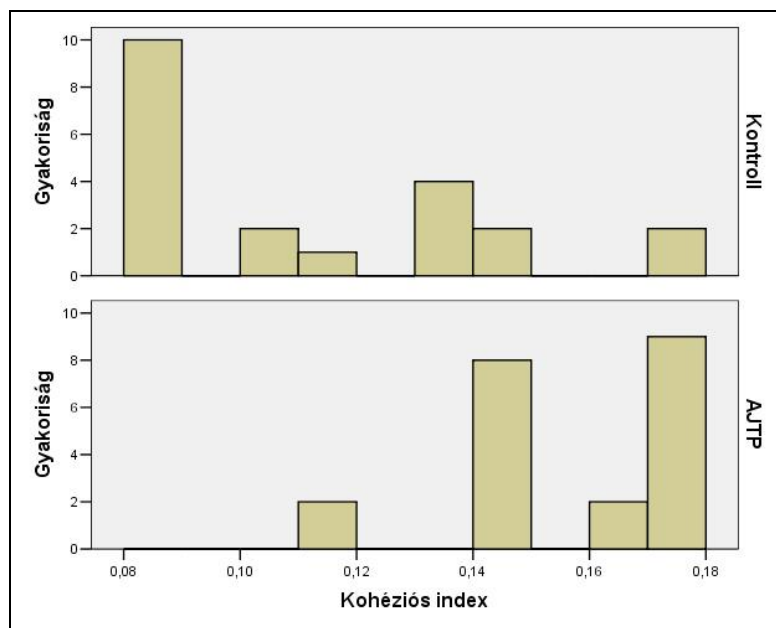
A *sűrűségi index* a kölcsönös kapcsolatok és a csoporttagok számának aránya. Azt mutatja meg, hogy egy egyénre hány kölcsönös kapcsolat jut. Nagyobb mutató több kapcsolatot jelent a tagok között. Ha a mutató értéke 1 fölötti, szilárd, megbízható csoportról van szó. A következő diagram (20. ábra) ezt ábrázolja.



20. ábra: Sűrűségi mutató gyakoriságának összehasonlítása az AJTP és kontroll osztályokban

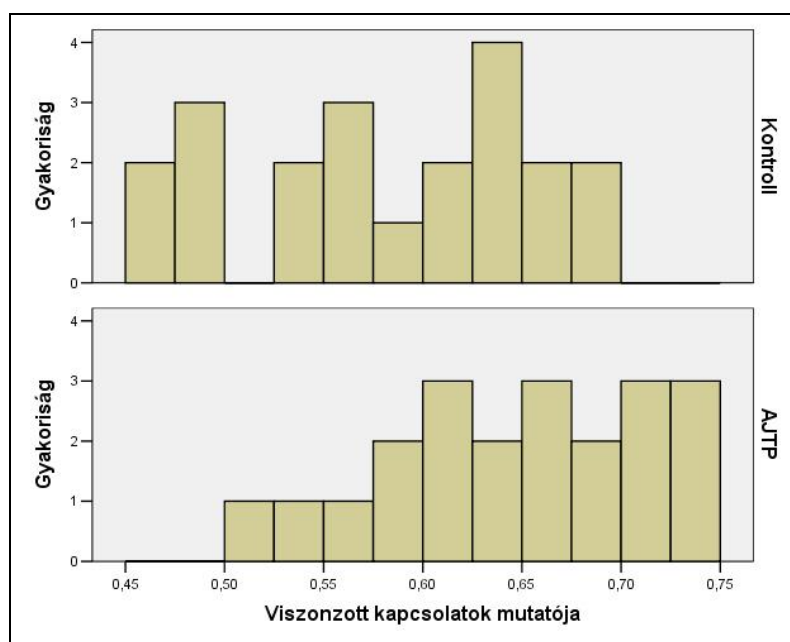
A sűrűségi mutatónál szignifikáns az eltérés ($|Z|=5,560$; $p < 0,001$), az AJTP-ben csak 2 vagy a fölötti értékeket kaptunk, a kontroll osztályokban pedig 2, vagy 2 alatti értékekkel találkozhatunk. Az átlagot minden csoport meghaladta, a szignifikáns különbséget a 20. ábra illusztrálja. A tehetséggondozós osztályokban a 2, vagy e fölötti érték igen magas, ami határozottan a stabil, teljesítmény és feladatorientált közösségek sajátossága. Az ilyen csoportokban minimális a klikkek, párok jelenléte. A kontroll csoportokban ezzel ellentétben alacsony értékeket detektáltunk, ami kedvez a közösségen belüli kisebb tömörüléseknek, mint a klikkek és a párok. Ez azonban nem segíti elő a biztonságos közösség kialakulását, hiszen ezek a meghittebb, intimebb kapcsolatok lazítják a csoport összetartozását.

Egyik lényeges szerkezeti mutató a *kohéziós index*, amely feltárja, hogy a lehetséges viszonzott kapcsolatok hány százaléka realizálódott. Átlagértéke 10-13, e fölött és főként 15 fölött magas a csoport kohéziója (Méri, 2006; Harsányiné, 2013a).



21. ábra: A kohéziós index gyakoriságának összehasonlítása az AJTP és kontroll osztályokban

A kohéziós indexnél is szignifikáns az eltérést találtunk az AJTP javára, ($|Z|=4,469$; $p < 0,001$) (21. ábra). Az AJTP-s osztályok szinte mindenütt meghaladják a kontroll csoportokat. A kontroll csoportban 10 alatti értéket is lokalizáltunk, amely már felbomló közösséget jelez, ahol nincs együttérzés, az együtt elvégzett feladatok nem okoznak elégedettséget, így kollektív, közös produktum sem valószínűsíthető a csoportban.



22. ábra: Viszonzott kapcsolatok mutatójának összehasonlítása az AJTP és kontroll osztályokban

A vizszozott kapcsolatok mutatójának összehasonlításakor is szignifikáns eltérést állapítottunk meg az AJTP és a kontroll csoport között a tehetségdondozós osztályok javára ($|Z|=2,709$; $p=0,007$). (22. ábra) Mérei (2006) szerint a 65-70 fölötti mutató nagyon ritka, de jól értelmezhető. A vágyteljesítő elem a társas percepcióban alig érvényesül: a közösség tagjai a személyes kapcsolódásaik megítélésében az önszabályozás magas fokán állnak. Jellemző ez a fegyelmezett, teljesítményorientált közösségre, mely az AJTP-s osztályok attribútuma.

III. 6. 1. 4. A szociometriai elemzés eredményeinek összefoglalása

A szociometriai vizsgálatunkkal igyekeztünk feltárni és összevetni az AJTP-s és kontrollcsoportos közösségek társas mezőjét, az egyének társas pozícióját, csoporton belüli kapcsolataikat, annak intenzitását. Ennek feltérképezése során a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetségdondozó Programjában részt vevő osztályok mindegyikénél harmonikus közösséget, jól szervezett, a tagjainak biztonságot nyújtó osztályokat találtunk, ahol a tagok jól érzik magukat, ragaszkodnak egymáshoz. Egyfelől pozitív tapasztalatok és hatások érik őket a nevelési-oktatási folyamat részeseként (kollégiumi lét, differenciált tanulásszervezés, motiváló értékelés, személyiségfejlesztő tréningek, tanulásmódszertan, kommunikációfejlesztő és konfliktuskezelés stb.). Ezen kívül a tanórán kívüli élmények is (gólyatábor, versenyek, szereplések, kirándulások, nyári és téli táborok, szalagavató stb.), döntő szerepet játszanak a csoportklíma kialakításában, a csoportkohézió erősítésében. Ezekben az osztályokban felerősödik az egymás megismerésének, az osztályon belüli problémák megoldásának, a konfliktusok feloldásának az igénye (Harsányiné, 2013a).

Az osztályra vonatkozó eredmények alapján láthattuk, hogy a szubjektivitást igénylő kritériumok (rokonszenvi, bizalmi) esetén sokkal többen jelölték meg egymást. Mindez azt jelzi számunkra, hogy az AJTP-s gyerekek körül többen vannak olyan fiatalok az osztályban, akik biztosítják számukra azt a biztonságot, kapcsolati tőkét, társas hálót, mely az egyéni és közösségi jólléthez szükséges. Az ily módon jellemzett osztálytermi pszichés klíma eredményes lehet a pozitív életszemlélet kialakításához, a hatékony feladatvégzéshez, mindez annak tükrében, hogy a hátrányos helyzetükből fakadó hiányosságokat a kortárscsoport, ha nem is pótolhatja, de nagymértékben javíthatja.

A rokonszenvi választások (rokonszenvi, bizalmi) és a funkcióválasztások (népszerűsége, szakmai hozzáértésre vonatkozó választások) szóródása mutatja a beszabályozottságot és a konformizmust a csoportban. Mint írtuk ez a csoport légkörének egyik fontos paramétere. Akkor ítéelhetjük megfelelőnek, adekvátnak a csoport szociometriai választásait, ha a

személyes kérdéseket illetően a választások szubjektívek, de a tisztségekre vonatkozóan a csoport normáihoz idomulnak. *Ezt láthattuk az AJTP-s csoportok választásai esetén.*

A Centrális Marginális Mutató segítségével meghatároztuk a *központ* nagyságát, a hatása alatt álló társas övezetet, ami a *köztes*, és az ezektől elhatárolódó *peremet*. Az AJTP-s gyerekek 60%-a tartozik a központhoz, ami jóval az átlagot meghaladó érték, és a kontrollcsoporthoz viszonyítva is szignifikáns különbséget találtunk. Kevés a peremhelyzetű gyerek, 15%, amely jobb az átlagtól, és sokkal kedvezőbb a kontrollcsoporthoz viszonyítva, ahol viszont a magányos gyerekek aránya 35%, a központhoz pedig csak 44% tartozik.

Ezzel az első feltételezésünket bizonyítottuk, hiszen egyrészt magas a központhoz való tartozás mértéke, másrészt a kollégiumi lét, a közös programok, a sport- és művészeti találkozókön való részvétel, az együtt átélt élmények együttesen csökkentik az osztályban a magányosságot, a marginalizálódást. A magányosok nagyobb aránya (mindez leginkább a kontroll csoportban) azt jelzi, hogy a központ kizárja a tagokat a közösségi véleményalkotásból, kisebb tolerancia jellemzi a közösséget

A magányosság kezelése a két csoportban (AJTP/kontroll) eltérő. A peremhelyzet és a jó társas státusz különböző viselkedés és magatartásmintázattal jár. Az AJTP-s gyerekek, akiknek társas pozícióik jobbak, szívesebben vesznek részt közösségük életében, ugyanakkor fegyelmezett, alkalmazkodóképesség jellemzi őket. A társas viselkedés egyik alappillére a közösség normáihoz való alkalmazkodás, annak képessége, hogy elfogadja csoportja döntéseit. Ugyanakkor azokkal a gyerekekkel is együttműködők, akikkel nincsenek szoros kapcsolatban, de a közösség és a feladat érdekében együtt tudnak dolgozni. A kontrollcsoportban kirívóan magas a magányos, marginalizálódott gyerekek száma. A visszautasítottságnak, a kirekesztettségnek közvetlen következménye lehet az érzelmi feszültség. A közösségi életben nem vesznek részt, passzívak, közömbösek, mindez az osztály kohéziójára, összetartására, közösségi életére is negatív befolyással bír.

Az elemzett szerkezeti mutatók, a kölcsönösségi index, a sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzott kapcsolatok mutatója mind alátámasztják második hipotézisünket, miszerint az AJTP-s osztályok magas koherenciájú, összetartó, feladatközpontú, teljesítményre irányuló közösség jegyeit viselik magukon. Mindezek biztosítják a tanulók számára a megfelelő háttérrel a jó teljesítményhez. Gazdag szokás és hagyományrendszert alakítottak ki, ahol a stabil közvélemény minden nehézség nélkül alakul ki, a csoport is könnyen mozgósítható.

III. 6. 2. Az érzelmi és szociális intelligencia vonatkozó eredmények

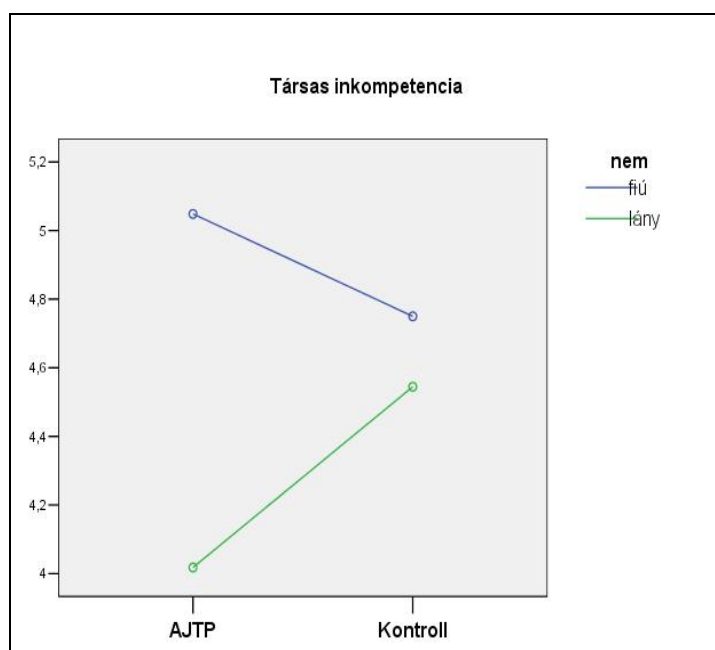
A szociális és érzelmi intelligencia teszt 35 képből álló, kényszerválasztásos félprojektív teszt, mely az emóciók akarat útján zajló irányításának, befolyásolásának képességét méri. A SZEMIQ teszt megoldása során megközelíthetővé válik az egyén korábbi tapasztalatainak nyugvó működésmódja. A teszt feldolgozása során megnéztük a csoport (AJTP/kontroll), és a nem (fiú/lány) hatását a SZEMIQ teszt változóira, és ellenőriztük, hogy ezek a hatások interakcióban állnak-e egymással.

14. táblázat: A SZEMIQ skáláinak eredményei: a csoport (AJTP/kontroll) hatása, a nem hatása és ezek interakciói

SZEMIQ teszt skálái	nem hatása (fiú/lány)	interakciós hatás
Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány	F (1,1136)=4.78 fiúk: 2.98 lányok: 2.65 p=0.029	-
Társas inkompetencia		F (1,1136)=5.63 fiúk (AJTP): 5.05. fiúk (kontroll):4.75 lányok (AJTP):4.02. lányok (kontroll):4.54 p=0.018
Emocionális inkompetencia	F (1,1136)=24,6 fiúk: 5,17 lányok: 6,09 p <0,001	-
Szenzitivitás	-	-
Konstruktív megküzdés	F (1,1136)= 7,38 fiúk: 4,25 lányok: 3,81 p=0,007	-
Menekülő-támaszváró magatartás	F (1,1136)=11,6 fiúk: 4,32 lányok: 4,81 p=0,001	-
Önregulációs képesség		F (1,1136)=3,33 fiúk (AJTP): 5,76 fiúk (kontroll): 6,32 lányok (AJTP): 6,22 lányok (kontroll): 6,21 p=0,068
Támadó magatartás	F (1,1136)=4,3 fiúk: 2,85 lányok: 2,57 p=0,045	-
Empátiahiány, önzésre való hajlam	-	-
Önbüntetésre való hajlam		F (1,1136)=4,991 fiúk (AJTP): 3,09 fiúk (kontroll): 2,65 lányok (AJTP): 2,84 lányok (kontroll): 3,03 p=0,026

Két szempontos varianciaanalízissel vizsgálva azt találtuk (14. táblázat), hogy a *Szenzitivitás*, az *Empátiahiány és önzésre való hajlam* dimenziók mentén nem volt szignifikáns eltérés a vizsgált változóknál. Az *Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány az Emocionális inkompetencia*, a *Konstruktív megküzdés*, a *Menekülő-támaszváró magatartás*, a *Támadó magatartás* dimenziókban a csoportnak (AJTP/kontroll) nem, csak a nemnek (fiú/lány) van hatása, ezek eltérése szignifikáns.

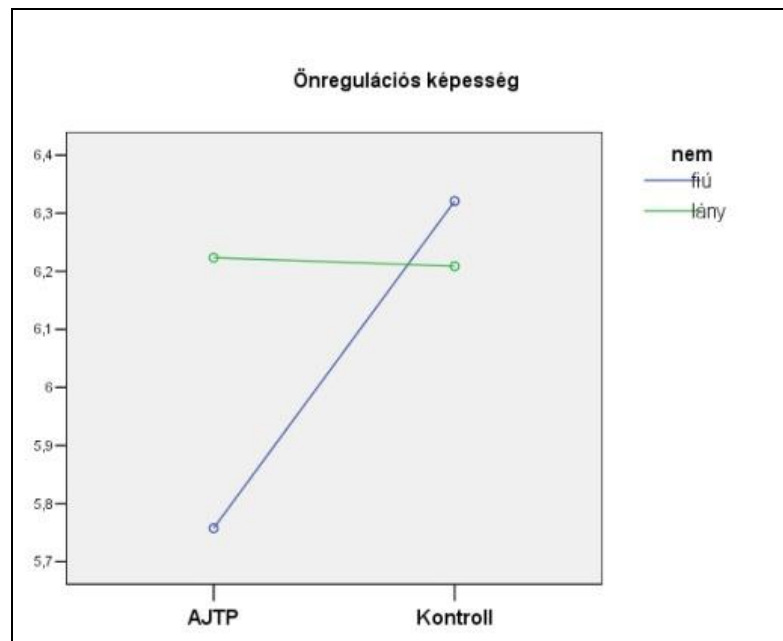
A *társas inkompetencia* tesztváltozónál volt hatása a nemnek és a csoportnak is, és ezek a hatások interakcióban vannak egymással (23. ábra). A fiúk átlaga az AJTP-s osztályokban: 5,05, kontroll osztályban: 4,75, a lányok átlaga az AJTP-s osztályokban: 4,02, a kontroll osztályokban: 4,54.



23. ábra: A Társas inkompetencia dimenzióban a csoport (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója.

A 23. ábra jól szemlélteti az AJTP/kontroll csoport és a fiúk, lányok közötti különbséget. Az AJTP-s lányoknál (felülreprezentáltak a programban) a legalacsonyabb ez a skála érték. A kontroll osztályokban a fiúk, lányok átlaga között kisebb különbség mutatkozott.

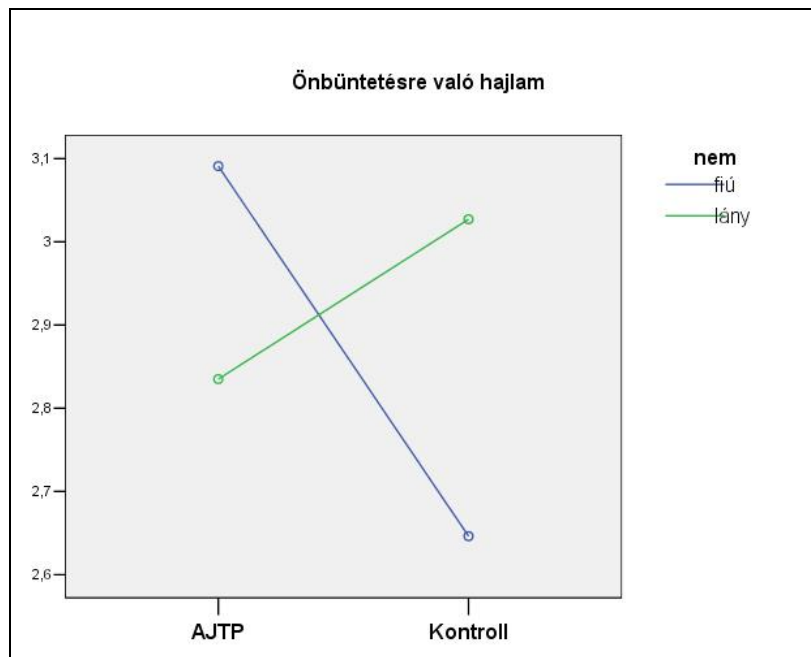
Az *Önregulázó képesség* dimenzió mentén az interakció tendenciaszintű, $p=0,068$, de az átlagok mintázata olyan beszédes, amit érdemes megemlíteni (24. ábra). Az AJTP-s fiú átlagok: 5,76, a kontroll fiú: 6,32, az AJTP-s lány átlagok: 6,22, a kontroll lány: 6,21, $F(1,1136)=3,33$.



24. ábra: Az önregulációs képesség dimenzióban a csoport (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója

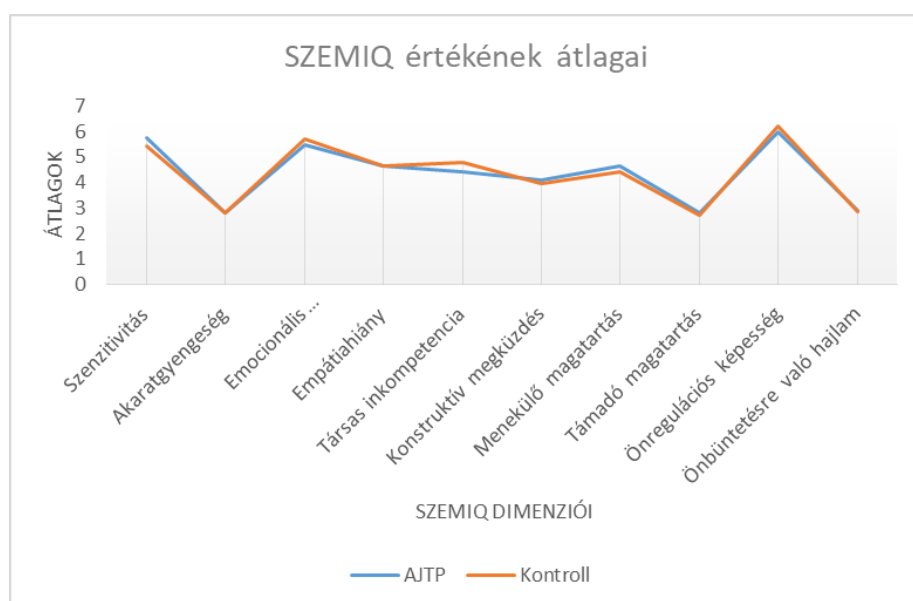
Mind a magas, mind az alacsony érték kritikus a szociális és emocionális intelligencia szempontjából. Az önregulációs képesség és az alkalmazkodási eredményesség összefüggésére vonatkozólag elvárás a középút. Az, hogy legyünk olyan mértékben „alulkontrolláltak”, amilyen mértékben csak lehet, és legyünk olyan mértékben túlkontrolláltak, amilyen mértékben az adott körülmények között szükségszerű (Oláh, 2005b). Jól látszik a 24. ábrán, hogy a lányok mindkét csoportban hasonló értéket mutatnak, ez jelenti a stresszhelyzetek keltette feszültségeken való uralmat, azt, hogy konfliktushelyzetekben igyekeznek stabilitást tanúsítani. Kifejezik vágyaikat, érzelmeiket, de kontrollt gyakorolnak felettük, ha azok manifesztálása alkalmazkodást akadályozó és konfliktust indukáló következményeket valószínűsít. Leginkább az AJTP-s fiúk alacsonyabb értéke szorul magyarázatra. Az alacsonyabb érték csábíthatóságra, a kitartás hiányára is utalhat.

Az *Önbüntetésre való hajlam* tesztváltozónál volt hatása a nemnek és a tagozatnak is, és ezek a hatások interakcióban vannak egymással (25. ábra). A fiúk átlaga az AJTP-s osztályokban: 3,09, a kontroll osztályban: 2,65, a lányok átlaga az AJTP-s osztályokban: 2,84, a kontroll osztályokban: 3.03.



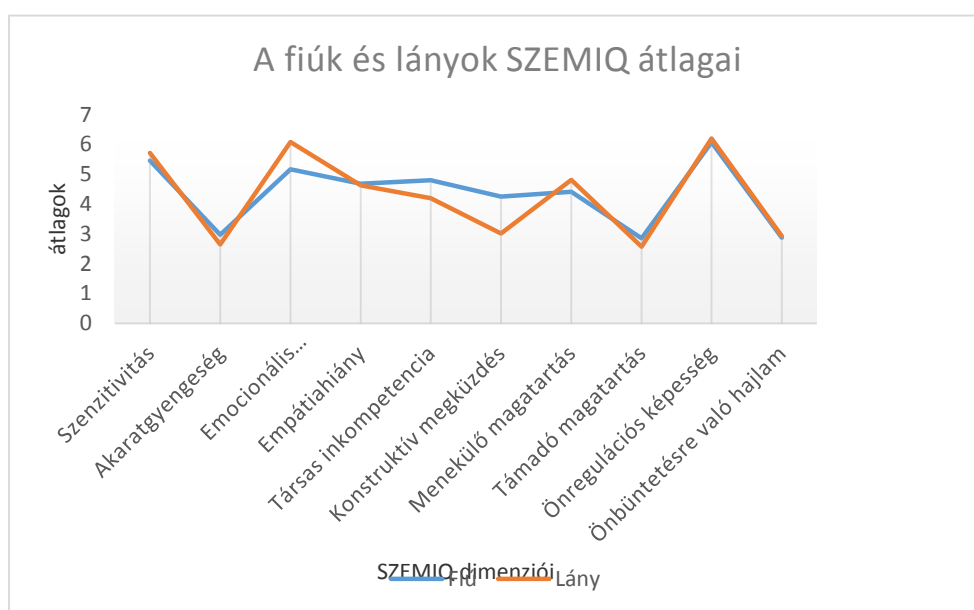
25. ábra: Az önbüntetésre való hajlam dimenzióban a tagozat (AJTP/kontroll) és a nem hatásának interakciója

A 25. ábra bemutatja a két csoport (AJTP/Kontroll) és a fiúk, lányok közötti különbséget. Az AJTP-s fiúk és kontroll osztályos lányoknál kissé magasabb ez a skála érték, így ők hajlamosabbak arra, hogy önmagukat hibáztassák, ha valamilyen konfliktushelyzet alakul ki. Az alacsony pontértéket mutató személyekre (AJTP-s lányok, kontroll fiúk) kevésbé jellemző az önmaguk hibáztatására való hajlam. Ha falakba ütköznek, a passzív, önbüntetési tendencia helyett inkább az aktív probléma megoldási attitűd jellemző.



26. ábra: A SZEMIQ teszt skálaátlagai az AJTP és kontrollcsoportban (Forrás: a szerzők)

A 26. ábrán összehasonlítottuk a SZEMIQ teszt skáláinak átlagait a két csoport (AJTP/kontroll) vonatkozásában. A teszt sajátossága, hogy egyes dimenzióknál (*Akaratgyengeség, indulatkontroll hiánya, Emocionális inkompetencia, Társas inkompetencia, Támadó magatartás*) a magasabb érték, bizonyos dimenzióknál pedig (*Konstruktív megküzdés, Önregulációs képesség*), az alacsonyabb érték kritikusabb a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából. Jól szemlélteti az ábra, hogy a két csoport átlagai között a *Társas kompetenciát* jelző faktorban találtunk a legnagyobb szignifikáns különbséget. Az alacsonyabb érték (AJTP) kedvezőbb a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából.



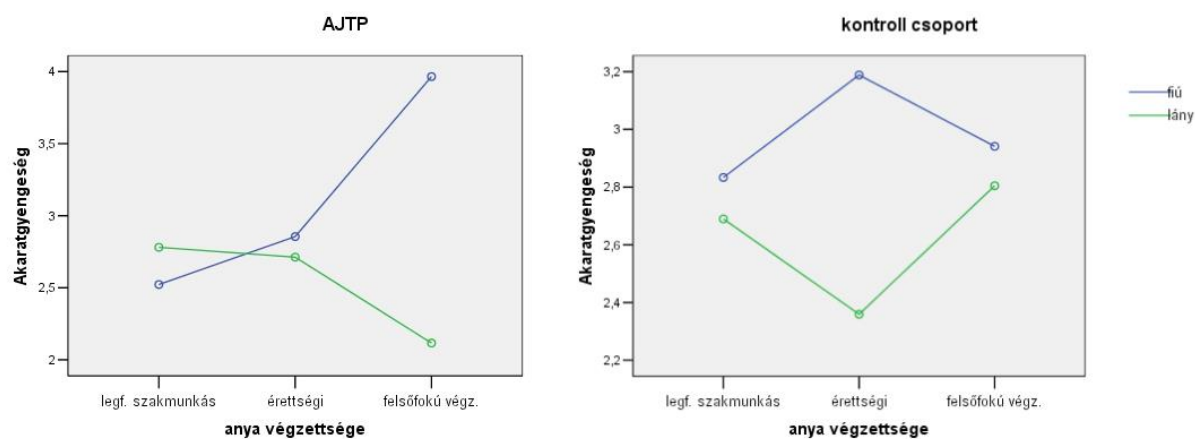
27. ábra: A SZEMIQ teszt skálaátlagai a fiúk és a lányok csoportjában (Forrás: a szerzők)

Az 27. ábrán a fiúk és a lányok SZEMIQ skálaátlagait hasonlítottuk össze. Az *Akaratgyengeség, indulatkontroll hiánya, és a Társas inkompetencia* faktorokban a lányoknál találtunk alacsonyabb értékeket, a fentebb leírtak alapján mégis *ezek az értékek jelzik a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából kedvezőbb jellemzőket.*

Az Emocionális inkompetencia faktorban a fiúk szignifikánsan alacsonyabb átlaga, a Konstruktív megküzdés dimenzióban pedig a fiúk szignifikánsan magasabb átlaga kedvezőbb a szociális és érzelmi intelligencia szempontjából.

A szociális és érzelmi intelligencia vizsgálatok arra is kiterjedtek, hogy feltárják, a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete milyen összefüggést mutat a gyermekek érzelmi intelligenciájával. Leginkább az anya iskolai végzettségét találták szoros kapcsolatban az érzelmi intelligenciával, nevezetesen a magasabb iskolai végzettségű anyának a gyermekei magasabb érzelmi intelligenciát mutattak. (Naghavi és Orillanes, 2015; Katyal és Awasthi, 2006). A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2007) már ismeretes, hogy a szülők iskolai végzettsége hatással van a szociális kompetenciára, és annak fejlődésére. Csapó Benő (2003a) kutatásai azt mutatták, hogy a családok között fennálló, pedagógiai aspektusból is jelentős különbségek nagy része a szülők iskolázottságával magyarázható. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az anya, annál fejlettebbek a gyerek szociális kompetenciái. Az anya és az apa iskolai végzettsége a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó készségekkel szignifikáns összefüggést mutat, ám mindkét szülő esetében ezek az értékek alacsonyak (Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008).

Ezeket az eredményeket részben alátámasztja, illetve árnyalja jelen kutatásunk. A vizsgálati (AJTP) és a kontroll csoportban eltérő mintázatot eredményez a családi státusz (iskolai végzettség) bevonása a fiúk és a lányok egyes érzelmi intelligencia dimenziókat mutatott értékeiben.

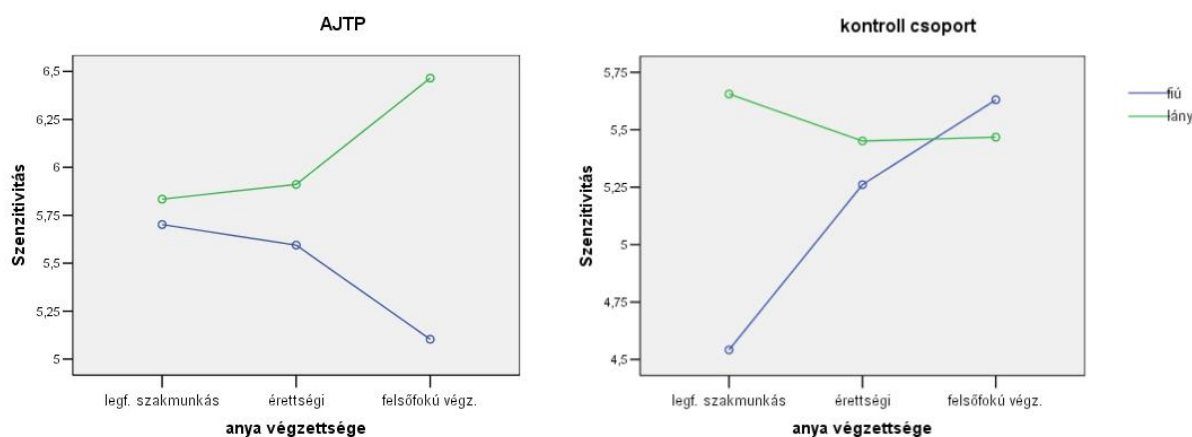


28. ábra: Az Akaratgyengesség és indulatkontroll hiány dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll) és az anyai iskolai végzettség hatásának hármass interakciója

Az akaratgyengesség és indulatkontroll dimenziókat tekintve (28. ábra) az AJTP-ben a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák vannak leginkább hatással a fiúk negatívabb eredményére, míg a kontroll csoportban az alacsonyabb iskolai végzettség, de leginkább a

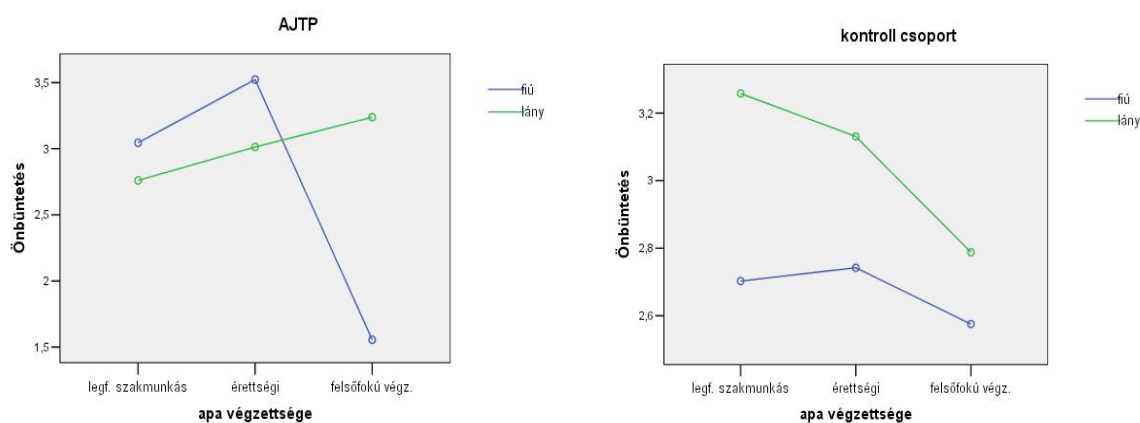
középfokú végzettség az, amely kiélezi a fiúk és a lányok közötti különbséget a lányok javára (F (2,1128)= 5.27; p=0,005.).

Hasonlóan eltérő mintázatokat találtunk a Szenzitivitás dimenzióban (29. ábra) (F (2,1128)=2.73, p=0.06).



29. ábra: Az Szenzitivitás dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll), és az anyai iskolai végzettség hatásának hármas interakciója

Az AJTP-ben a magas végzettségű anyák a fiúknál csökkentik a szenzitivitásuk értékét, a lányoknál pedig növelik azt, tehát a magasabban kvalifikált anyák leányai kevésbé szenzitívek, szorongóbbak. A kontroll csoportban az alacsony végzettségű anya mellett csökken a fiúk szenzitivitása (a lányoké alig nő).



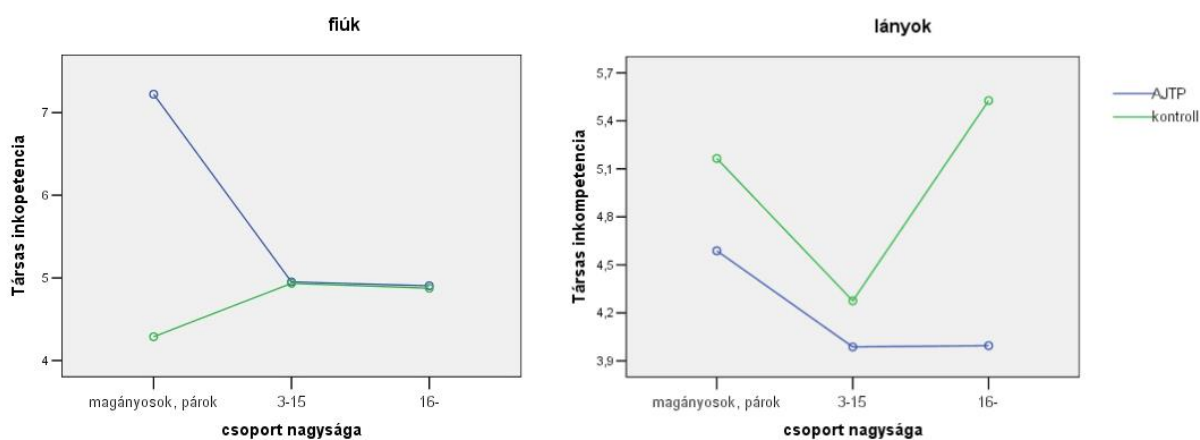
30. ábra: Az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll), és az apai iskolai végzettség hatásának hármas interakciója

Az AJTP-ben a felsőfokú végzettségű apa esetén nagyon lecsökken a fiúk önbüntetésre való hajlama (30. ábra). A kontroll csoportban fordított a tendencia, az alacsony végzettségű apa esetén nő a lányok értéke a fiúkéhoz képest $R(2,1128)=2,68; p=0,06$.

Tehát az AJTP-s fiúk rosszabb értékét az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban a legfeljebb szakmunkás és az érettségizett apák adják, hiszen a felsőfokú végzettségű apák csökkentik az értékét.

III. 6. 2. 1. A társas pozíció és a szociális és érzelmi intelligencia kapcsolata

Ahogy korábban már arról beszámoltunk a két csoport (AJTP/kontroll) tanulói között különbség van a szociometriai státuszuk tekintetében. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a szociális és érzelmi intelligencia dimenziói milyen kapcsolatban vannak a diákok csoportbeli elhelyezkedésével. Nemzetközi és hazai vizsgálatok támasztják alá, hogy a szociális és érzelmi intelligencia igen jelentős szerepet játszik a társas viselkedésben (Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Chen, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007). Amikor a szociometriában használatos CM mutatót (centrális-marginális mutató) használtuk, nem hozott eredményt, így megpróbálkoztunk azzal, hogy ki milyen nagyságú csoport tagja, kit milyen kiterjedésű társas háló vesz körül. A szociometriai elemzés végzésekor már bebizonyosodott, hogy az AJTP-s és a kontroll osztályok eltérnek abból a szempontból, hogy ki milyen létszámú, nagyságú csoport tagja. Jellemző rájuk az a közkeletű kijelentés, hogy a te barátod az én barátom is. Joggal merült fel a kérdés, hogy a szociális és érzelmi intelligencia egyes dimenziói befolyásolják a kapcsolati hálójuk kiterjedtségét. Azt találtuk, hogy a fiúknál egy dimenzió sem mutatható ki összefüggés, míg a lányoknál a *társas inkompetencia dimenzió* volt az, ahol érdekes összefüggésre bukkantunk (31. ábra).



31. ábra: A társas inkompetencia dimenzióban a nem, a csoport (AJTP/kontroll) és a csoportnagyságok hatásának hármass interakciója

Vizsgáltuk tehát a nem, a csoport (AJTP/kontroll) és a szociometriából származó csoport méret hatását, és hármass interakciót kaptunk ($F(2,1128)=3.22, p=0.04$).

A *fiúk esetében* nem találtunk szignifikáns eltérést, tehát a társas kompetenciájuk nincs befolyással a csoport nagyságára, amiben tartózkodnak a közösségükben. Vizsgálatunk szerint viszont *az AJTP-s lányok* szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el a társas kompetenciát jelző skálán, mint a kontroll csoportos lányok. A szociális és érzelmi intelligencia szempontjából a magasabb pontérték a kritikussabb. Az alacsony pontértéket mutató személyek fejlettebb kapcsolatteremtő, kezdeményező, együttműködő képességgel rendelkeznek. Az AJTP-s lányok tehát mindegy, hogy három vagy 15 fős csoport tagjai, nyitottak, társaságkedvelők. Számukra a közösség erőforrás, amelyben aktívan, teljes erőbedobással tevékenykednek. Kreativitás, ötletgazdagság, élénkség jellemzi őket, ezért a közösségük motorjaként működnek. A *kontrollcsoportban* a lányok társas inkompetenciája főleg akkor lesz látványos, ha magányosak, vagy ha túl nagy csoport tagjai. Úgy tűnik, itt a nagy csoport már nem tud annyi együttes élményt és szoros köteléket nyújtani, amelyben biztonsággal mozoghatnának, szemben az AJTP-s lányokkal.

III. 6. 2. 2. Az érzelmi és szociális intelligencia eredményeinek összefoglalása

Kutatásunkban az érzelmi és szociális kompetenciák mérésével arra vállalkoztunk, hogy választ kapjunk arra, hogy a 19-20 éves fiatalok milyen érzelmi és szociális intelligenciával rendelkeznek. Mindez biztosítja számukra az érzelmi életünk feletti kontrollt, az interperszonális kapcsolatokban jelentkező érzelmi események és folyamatok kezelését, irányítását; valamint kardinális szerepük van az érzelmek társas adaptációjában. Az érzelmi és szociális intelligencia szempontjából leglényegesebb kompetenciák:

- az érzelmek beazonosításának, megkülönböztetésének és világossá válásának képessége,
- saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink irányításának képessége,
- a mások érzelmi jelzésinek a detektálására való képesség,
- mások érzelmi, magatartásbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képesség.

A SZEMIQ skálái ezeknek a központi képességeknek a szintjét, illetve deficitjét vizsgálják. *Lényeges eredménynek tekintjük harmadik hipotézisünk igazolását, a társas kompetenciát kifejező faktorban kapott értéket, amely az AJTP-s gyerekek, főként az AJTP-s lányok előnyét mutatják. Ők azok, akik sikeresebbek a kapcsolatok építésében, jó együttműködő,*

kezdeményező képességgel rendelkeznek, új közösségbe könnyen beilleszkednek. Stresszhelyzetben, vagy konfliktushelyzetben inkább a társaságot keresik, ahol kibeszélhetik magukat, vagy valamilyen tevékenységgel, mozgással vezetik le a feszültséget. Társas szituációkat kevésbé élnek meg szorongatónak az ilyen személyek, ritkán érzik elhagyatottnak magukat, nyitottak az új kapcsolatok iránt (Salovey, Stroud, Woolery és Epel, 2002). Kiterjedt kapcsolatrendszer, széles kapcsolati háló veszi körül az érzelmileg és szociálisan intelligens embereket (Austin, Saklofske és Egan, 2005). Mindez összhangban van az első és második hipotézisünk eredményeivel, miszerint széles kapcsolati háló veszi körül ezeket a fiatalokat.

Jelentős eredménynek tartjuk negyedik hipotézisünk igazolását, miszerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában és a kontrollesoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között nem találtunk jelentős különbséget, a szociokulturális hátrányok ellenére. Tisztában vagyunk azzal, hogy nem longitudinális vizsgálatot végeztünk, ennek ellenére úgy véljük, hogy ennek az eredménynek köze van a komplex szociális és érzelmi intelligencia fejlesztését célzó tantervbe épített programnak.

Bár a kutatásunk nem erre irányult, de a teszt faktorainak elemzése során a nemek között is felfedeztünk értelmezhető különbségeket. Az *Akaratgyengesség és indulatkontroll hiánya, az Önregulációs képesség* faktorok a lányok előnyét mutatták. Mindez összhangban van azokkal a korábbi irodalmi adatokkal, melyek arra mutattak rá, hogy a képesség-érzelmi intelligencia területén a nők jobbak, mint a férfiak (Brackett, Mayer és Warner, 2004; Day és Carroll, 2004; Mayer, Caruso és Salovey, 1999, Nagy H, 2010). Ugyanerre a következtetésre jutottak a vonás érzelmi intelligencia mérésének eredményeként is (Schutte és mtsai, 2001; Ciarrochi, Chan és Bajgar, 2001; Nagy H, 2010). A nők sikeresebbek a férfiaknál az érzelmek detektálásában, a nonverbális jelek olvasásában (Hall, 1978; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers és Archer, 1979). Rózsa, Kálmán, Kő, Nagy, Fiáth, Magi, Eisinger és Oláh (2012) az Ekman-féle érzelemfelismerési arcteszt magyar vizsgálatában is arra a következtetésre jutottak, hogy a nők lényegesen több érzelmet ismernek fel, mint a férfiak és az érzelmek azonosításában is jobban teljesítenek férfiaknál.

Eredményeink szerint a lányok kitartóbbak, nem indulatosak, nem fékezhetetlenek, ha akadályba ütköznek céljaik elérése során. Nem forrófejűek, uralkodnak lobbanékonyaságukon, indulataikon, alkalmazkodnak az adott körülményekhez. Társas jelenlétük pontosan azért nem zavar másokat, mert kiszámíthatók, engedékenyek, toleránsak, empatikusak. Higgadt,

kiegyensúlyozott természetűek, pontosan ezek miatt hat társas jelenlétük megnyugtatóan másokra. Frustrációtűrő, feszültségtűrő képességük, énjük átlagon felüli. A pszichés önreguláció megerősíti a személyiséget, általa harmonikussá válik. A kiegyensúlyozottság, a feszültség és szorongásmentesség mindenki által vágyott, óhajtott állapot. Hasonló eredményeket írt le Koltayné Billédi Katalin (2001), aki gyógypedagógus és szociális munkás főiskolai hallgatók szociális intelligenciáját vizsgálta. A hallgatók gyakorlatiasak az érzelmek kódolásában és dekódolásában, *valamint magas fokú empátiára képesek.*

A konstruktívabb megküzdést alkalmazzák a fiúk eredményeink szerint. Stresszhelyzetben, nehéz szituációkban probléma centrikus, konstruktív magatartást mutatnak. Az eléjük kerülő akadályokat kihívásként értelmezik, kitartóan küzdenek terveik realizálásáért. Nem jellemzi őket a kesergés vagy szorongás, inkább a helyzet megoldására próbálnak összpontosítani. A gátló tényezőkkel és helyzetekkel készek szembenézni, nem adják fel könnyen.

Ugyancsak a *fiúk*, de inkább a kontroll csoportba tartozók azok, akik a kudarcikon könnyebben túteszik magukat, nem félnek a megpróbáltatásoktól, erősek, nem mutatnak gyengeséget. Sikertelenség esetén munkakedvük nem lankad, sőt inkább még nagyobb lelkesedéssel vetik bele magukat az újabb kihívást jelentő feladatokba. Mindez a társas jelenlétükre is pozitívan hat, hiszen a többieket is felvidítják, derűsebbekké válnak társaságukban. Az optimisták több probléma-fókuszú megküzdési stratégiát használnak, lépéseket tesznek jövőjük pozitív életminőségének biztosítása érdekében. Nemzetközi és hazai vizsgálatok igazolták, hogy már serdülőkortól igen szoros a kapcsolat a probléma megoldási stílusok, valamint a szorongás között (Kasik, 2015; Nezu, Wilkins és Nezu, 2004), illetve a problémákhoz és a problémahelyzetekhez való negatív hozzáállás nagymértékben összefügg már serdülőkorban is a pesszimizmussal. A fiúk pozitívabb önértékeléssel bírnak, így kiegyensúlyozottság jellemzi őket. Lelkiismeretesek, szabálytisztelők. A pozitív önértékelésű ember bátran néz a jövőbe, nem fél a kihívásoktól, kudarcai ellenére is pozitívan értékeli saját teljesítményét. Az önértékelés magas szintje együtt jár a stresszel való hatékonyabb megküzdéssel, és kedvező hatással van a mentális és fizikai egészségi állapotra (Taylor és Stanton, 2007), serdülőkkel folytatott vizsgálatokban pedig összefüggést mutat a depresszió hiányával (Li, Chan, Chung és Chui, 2010).

Az AJTP-s fiúk azonban az *Önbüntetésre való hajlam, és Önregulációs képesség faktorokban* maradnak el a lányoktól. Ők azok, akik a konfliktusok, konfliktushelyzetek kialakulásáért, a céljaik útjába gördülő akadályokért önmagukat hibáztatják. Hajlamosak a lemondásra, ha a

helyzet rosszra fordul, külső kontrollos attitűdöt mutató személyek. Az önszabályozásuk alacsonyabb szintű, mindez csábíthatóságra, megingathatóságra, befolyásolhatóságra utal.

Ezek az eredmények egy kissé elgondolkodtatnak bennünket. A fiúk eleve alulreprezentáltak a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában, vizsgálatunkban 29%, a kontrollcsoportban 36% a fiúk aránya. Erre vonatkozóan Fényes Hajnalkának (2009) vannak kutatásai. Ő egyenesen az oktatási rendszerben létrejövő „férfihátrányról” ír. A lányok többségben vannak a gimnáziumokban, a főiskolákon, egyetemeken (Székelyi, Csepeli, Örkény, és Szabados, 1998).

Iskolai eredményességüket tekintve a lányok jobbak a fiúktól. Mindez abban nyilvánul meg, hogy tanulmányi eredményük jobb, több nyelvvizsgával rendelkeznek, elképzelésük a továbbtanulásukról merészebb. Csak a felsőoktatásban fordul meg a helyzet, ott a fiúk vannak előnyben. A létszámukat tekintve továbbra sem, de eredményességüket nézve (OTDK, PhD tervek, kutatások, szakkollégium) igen.

Egyértelmű magyarázat a fiúk hátrányára, a szakirodalomban nem fellelhető, de Fényes Hajnalka (2009) összegyűjtötte a lehetséges magyarázatokat.

- A lányok tanulási módszerei, technikái sikeresebbek.
- A lányok nem kognitív képességei kedvezőbbek.
- A lányok jobban meg akarnak felelni az elvárásoknak.
- A lányok tanulási hajlandósága is nagyobb.
- A lányok kulturális aktivitása, fogyasztása nagyobb.
- A lányok önfegyelme is nagyobb.

Mindezek jelzik, hogy az említett, a középiskolában hátrányt eredményező jellemzőket, mellyel ezek a fiúk az AJTP-be érkeztek, még az önismereti foglalkozásokkal, a célzott társas készség fejlesztéssel sem biztos, hogy sikerül kompenzálni.

A szülők iskolai végzettsége másként hat az AJTP és a kontrollcsoportban a nemek közötti különbségre több érzelmi intelligencia dimenzióban is: Akaratgyengeség és indulatkontroll hiány, Szenzitivitás faktorokban az anyák iskolai végzettsége meghatározó. Ugyanakkor az apák szerepének fontosságára is találtuk értelmezhető eredményt az Önbüntetésre való hajlam dimenzióban.

Szintén értelmezhető eredmény, hogy a tanulók társas kompetenciájának mértéke eltérően módosítja a szociometriában megmutatkozó kapcsolati háló kiterjedtségét az osztályban, de csak a lányoknál. A fiúknál mindez nem tapasztalható.

III. 6. 3. Az aspirációs teszt eredményeinek bemutatása

A vizsgálatban résztvevő tanulók hosszú távú céljait az öndeterminációs elmélet alapján kidolgozott Aspirációs Index kérdőívvel vizsgáltuk. A kérdőívet a Kasser és Ryan szerzőpáros dolgozta ki (Kasser, 2005), magyar változatát V. Komlósi Annamária és munkatársai készítették el 2006-ban. A kérdőív hét alskálát tartalmaz, amelyek az életcélok hét területét fedik le, kategóriánként 5-5 kérdéssel.

Az aspirációs teszt értékeit Mann-Whitney próbával hasonlítottuk össze, és azt találtuk, hogy sok változóban van szignifikáns eltérés az AJTP és a kontroll csoport között.

Az extrinzik célok közül: a gazdagság valószínű, a gazdagság megvalósult, a hírnév fontos, a hírnév valószínű, a hírnév megvalósult, az imázs megvalósult (15. táblázat).

15. táblázat: Az extrinzik motívumok összehasonlítása a két csoport között a fontosság, valószínűség, megvalósultság dimenziókban

Életcélok	Fontos			Valószínű			Megvalósult		
	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag
Gazdagság	5,22	p =0,186	5,31	4,4	p =0,012	*4,53	3,02	p <0,000	*3,59
Hírnév	3,33	p =0,017	*3,48	3,25	p =0,012	*3,33	2,73	p =0,002	*2,9
Imázs	4,62	p =0,140	4,52	*4,71	p <0,000	4,44	4,14	p =0,376	4,08

* jelöltük a szignifikancia irányát

Az intrinzik célok közül: a növekedés valószínű, a kapcsolat fontos, a kapcsolat valószínű, a kapcsolat megvalósult, a társadalom fontos, a társadalom valószínű, a társadalom megvalósult. Az egészség dimenzióban is, melyet bár külön kezelünk, de a korábbi kutatásokban is az intrinzik célok közé soroltak a kutatók, szignifikáns különbség van a fontosság és az egészség valószínűsége között (16. táblázat).

16. táblázat: Az egészség és az intrinzik motívumok összehasonlítása a két csoport között a fontosság, valószínűség, megvalósultság dimenziókban

Életcélok	Fontos			Valószínű			Megvalósult		
	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag	AJTP Átlag	Szignifi- kancia	Kontroll Átlag
Növekedés	6,06	p =0,102	6,05	*5,58	p <0,000	5,36	4,62	p =0,553	4,59
Kapcsolat	* 6,41	p <0,000	5,8	* 5,95	p <0,000	5,46	* 5,41	p <0,000	4,99
Társadalom	*5,39	p <0,000	4,73	*4,94	p <0,000	4,49	*3,91	p =0,001	3,67
Egészség	*6,46	p <0,000	6,27	*5,54	p =0,006	5,43	5,07	p =0,148	5,1

* jelöltük a szignifikancia irányát

Tudjuk azonban, hogy a két csoport szignifikánsan eltér az általunk vizsgált demográfiai változóknak is, amelyek szintén befolyásolhatják a fenti változókat és az így kapott szignifikáns eltéréseket. Ezek a változók a következők: a család összetétele (teljes / nem teljes) (6. táblázat), nem (fiú/lány) (5. táblázat), testvérek száma (0, 1, legalább 2) (9. táblázat), az anya iskolai végzettsége (7. táblázat), az apa iskolai végzettsége (legfeljebb szakmunkás, érettségi, felsőfokú) (8. táblázat). A két csoportot összehasonlítva a fenti változóknak, minden esetben szignifikáns eltérés adódott. E szerint az AJTP-s csoportban szignifikánsan több a nem teljes család, a lány. Nagyon ritka az egyke, viszonylag gyakori a több gyerek, míg a kontroll csoportban a két gyerek a tipikus, több az egyke és kevesebb a többgyerekes család. Összességében a szülők végzettsége is alacsonyabb az AJTP-s csoportban: itt alig van felsőfokú végzettség, az apák többségének legfeljebb szakmunkás végzettsége van. Általában igaz, hogy a nők végzettsége magasabb, mint a férfiaké.

A fenti eltérések miatt óvatosan kellett kezelnünk a két csoport között az aspirációs kérdőívben tapasztalt szignifikáns eltéréseket. Meg kellett vizsgálnunk, hogy mennyiben köszönhetőek ezek az eltérések az említett demográfiai változóknak.

Regresszió számításokkal, stepwise opcióval megvizsgáltuk, hogy az AJTP és kontroll csoport, mint változón kívül a fentebb említett demográfiai változók mennyiben felelősek a két csoport közötti különbségért.

Az *intrinzik célok* közül a növekedés valószínű, a kapcsolat fontos, a kapcsolat valószínű, a kapcsolat megvalósult, a társadalom fontos, a társadalom valószínű, a társadalom megvalósult dimenziókban azt találtuk, hogy az *AJTP/kontroll* változó minden esetben az elsőként kiválasztott és *legnagyobb erővel* bíró változó. A kapcsolat jellegét a korábban ismertetett Mann-Whitney próbák eredményei mutatják.

Az *extrinzik célok* közül a gazdagság valószínű faktor esetén a csoportváltozó (AJTP/kontroll) kiszorult a regresszióból. A csoportok közötti különbséget az anya iskolai végzettsége és a nem (fiú/leány) magyarázza. A csoportváltozó ehhez képest új információt nem ad a csoport említett eltéréseire. Az anya iskolai végzettsége, mint változó nem túl erős kapcsolatot mutat a nemmel Multiple R=0,126; F (2,1137)=9,17; p <0,001. A magasabb végzettség magasabb pontszámot jelent és általában a fiúk jeleznek magasabb értékeket.

A gazdagság megvalósult faktornál újra visszatér az AJTP/kontroll változó. Ez azért lehet itt fontos, mert ez mélyebb dolgot takarhat. A gazdagság megvalósultsága itt *nem vélekedés, hanem ténykérdés*. A kontroll csoportos gyerekek anyagi helyzetüket tekintve jobb helyzetben vannak. Bár a vizsgálatunk nem irányult a családok anyagi helyzetének feltárására, ez a kérdés az aspirációs kérdőívben jól tükrözi az anyagi viszonyokat a csoportok között. Azt, hogy a kontroll osztályba jómódú, jó anyagi háttérrel rendelkező családok gyermekei járnak, míg az AJTP-be hátrányos helyzetű gyerekek. Második helyen pedig itt is az anya iskolai végzettsége jelenik meg.

A hírnév fontos, valószínű és megvalósult dimenziókban a csoportváltozó (AJTP/kontroll) kiszorul a regresszióból. A csoport közötti különbséget az anya iskolai végzettsége magyarázza. A hírnév fontossága esetén Multiple R=0,117; F (1,1138)=15,86; p <0,001. A magasabb végzettség magasabb pontértéket jelent. A hírnév valószínű esetén Multiple R=0,09; F (1,1138)=8,43; p=0,004. A magasabb végzettség magasabb pontértéket jelent. A hírnév megvalósultnál még a teljes család bejön, mint második szignifikáns szerepet játszó tényező. Multiple R=0,11 F (2,1137)=6,43; p=0,002. A magasabb végzettség magasabb pontértéket jelent. A nem teljes családok jeleznek alacsonyabb pontszámokat.

Az imázs valószínű és az egészség fontos és valószínű faktorokban is bebizonyosodott, hogy az AJTP/kontroll változó minden esetben az elsőként kiválasztott és legnagyobb erővel bíró változó.

Míndez megerősítette azt a feltételezésünket, hogy az *intrinzik változók és intrinzik változók* esetén meglévő különbség mögött nem azok a demográfiai változók állnak, melyek tekintetében egyébként különbözik a két csoport. Az *extrinzik motívumok* közül a gazdagság fontosságának, a hírnév fontosságának, valószínűségének és megvalósultságának

megítélésében az anya iskolai végzettsége van még befolyással, ott is a magasabb iskolai végzettségű anyák a meghatározóbbak.

III. 6. 3. 1. Az aspirációk fontossága

Az aspirációk fontosságának sorrendje a következőképpen alakult a két tagozatban (17. táblázat).

17. táblázat: Az aspirációk fontosságának sorrendje és átlaga az AJTP és a kontroll csoportban

AJTP		kontroll	
fontosság sorrendje	átlag	fontosság sorrendje	átlag
egészség	6,46	egészség	6,27
kapcsolat	6,41	növekedés	6,05
növekedés	6,06	kapcsolat	5,8
társadalom	5,39	gazdagság	5,31
gazdagság	5,22	társadalom	4,73
imázs	4,62	imázs	4,52
hírnév	3,33	hírnév	3,48

Az AJTP-ben első helyre az egészség került, majd a kapcsolat, növekedés, társadalom, (intrinzik motívumok), gazdagság, imázs, majd utolsó helyen a hírnév szerepel. A kontroll osztályokban szintén az egészség került az első helyre, ezután a növekedés, kapcsolat, gazdagság, társadalom, imázs, hírnév.

Ezzel az ötödik hipotézisünket bizonyítottuk, hiszen azt feltételeztük, hogy az életcélok fontossági sorrendjében az AJTP-s tanulóknál az intrinzik motívumok (a kompetens interperszonális kapcsolatok, a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás) kerülnek az első helyekre (az egészség faktor figyelmen kívül hagyva), az extrinzik életcélok (az anyagi javak, hírnév, imázs) fontossági sorrendben az utolsó helyre kerülnek.

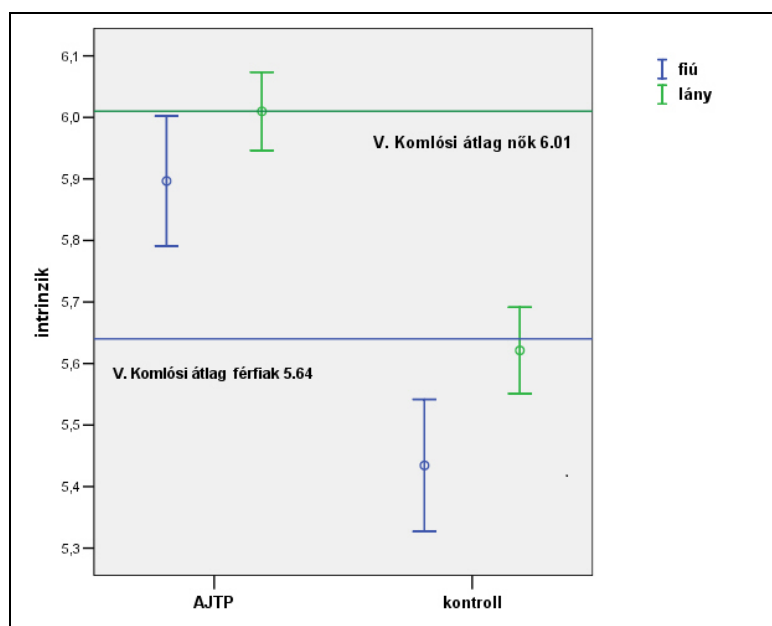
Mindezt nemek szerinti bontásban is megtekinthetjük a 18. táblázatban. Láthatjuk, hogy a csoportok között találtunk különbségeket AJTP/kontroll, de a fiúk és lányok között nem volt különbség a csoporton belül.

18. táblázat: Az aspirációk fontosságának átlagai és sorrendje nemek és csoport (AJTP/kontroll) szerinti bontásban

AJTP				kontroll			
fiúk		lányok		fiúk		lányok	
fontosság sorrendje	átlag	fontosság sorrendje	átlag	fontosság sorrendje	átlag	fontosság sorrendje	átlag
egészség	6,43	egészség	6,49	egészség	6,23	egészség	6,32
kapcsolat	6,37	kapcsolat	6,46	növekedés	6,02	növekedés	6,09
növekedés	6,01	növekedés	6,12	kapcsolat	5,68	kapcsolat	5,92
társadalom	5,32	társadalom	5,46	gazdagság	5,37	gazdagság	5,25
gazdagság	5,26	gazdagság	5,19	társadalom	4,6	társadalom	4,86
imázs	4,56	imázs	4,69	imázs	4,38	imázs	4,66
hírnév	3,41	hírnév	3,25	hírnév	3,49	hírnév	3,47

III. 6. 3. 2. Az intrinzik és extrinzik motívumok összehasonlítása a két csoportban

Összehasonlítottuk az intrinzik motívumokat a két csoport között, ennek mintázatát látjuk a 32. ábrán.

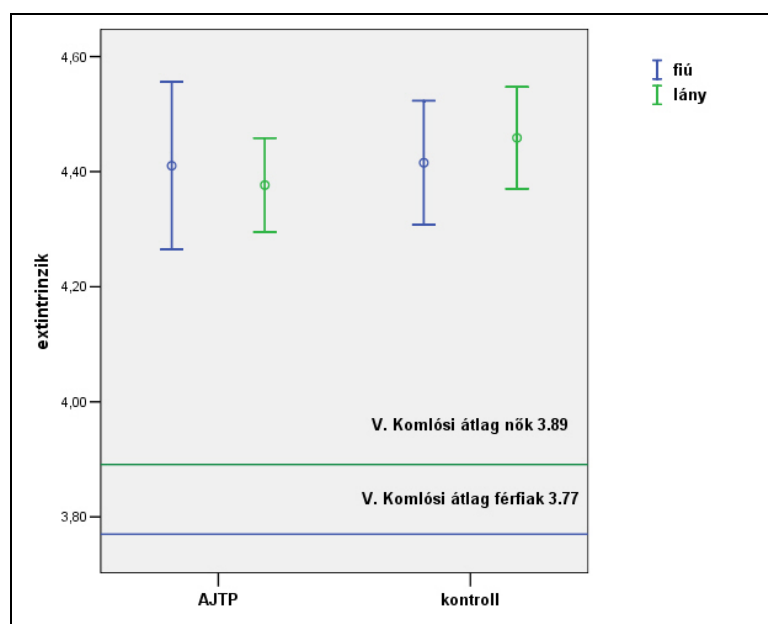


32. ábra: Intrinzik motívumok összehasonlítása az AJTP és kontroll csoport és a V. Komlósi-féle átlaggal

A növekedés, a társadalom és a kapcsolat dimenziók fontosságát összegeztük az intrinzik mutatóban (melynek eloszlása normálisnak bizonyult), és itt is megvizsgáltuk a csoport és a

nem hatását (32. ábra). Azt kaptuk, hogy mindkét változó hatása szignifikáns (Anova, $p < 0.001$). A V. Komlósi-féle (2006) átlagot alapul véve azt látjuk, hogy a nők és az AJTP-s lányok átlaga között nincs különbség, a férfiakét viszont a fiúk és a lányok átlaga is meghaladta (egymintás t-próba, $p < 0.01$). A kontroll csoport értékei a nőktől és a férfiaktól is elmarad. Itt is normális eloszlást találtunk és két szempontos varianciaanalízissel nem találtunk szignifikáns különbséget.

Összehasonlítottuk az extrinzik motívumokat is a két csoport között, ennek mintázatát a 33. ábrán látjuk.



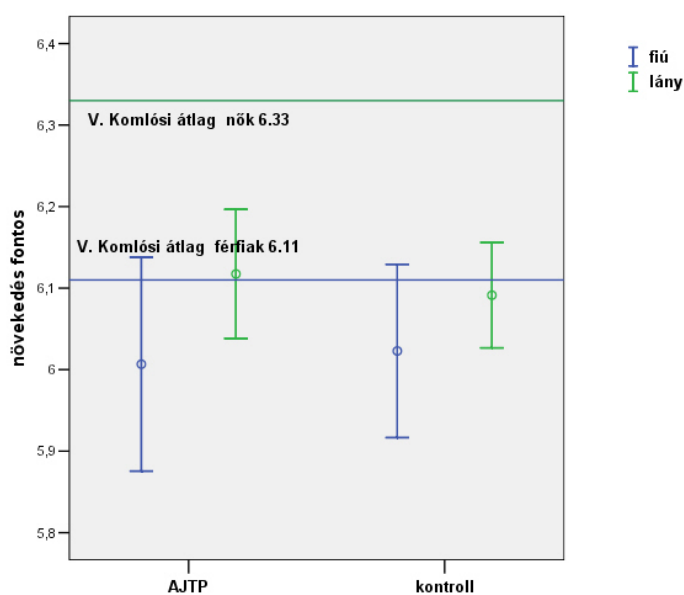
33. ábra: Extrinzik motívumok összehasonlítása az AJTP és kontroll csoport és a V. Komlósi-féle átlaggal

A gazdagság, az imázs és a hírnév fontosságát összegeztük egy összesített extrinzik mutatóban, és azt találtuk, hogy sem a csoportnak, sem a nem-nek nincs hatása (33. ábra), vagyis a két csoport között nem találtunk szignifikáns különbséget.

A sorrendet tekintve mindkét csoportban utolsó helyre került a hírnév. Bár mindkét csoport (AJTP/kontroll) átlaga magasabb a V. Komlósi-féle (2006) átlagtól (egymintás t-próba, $p < 0.01$), nem mondhatjuk, hogy ezek a motívumok kerültek előtérbe ezeknek a fiataloknak az életében.

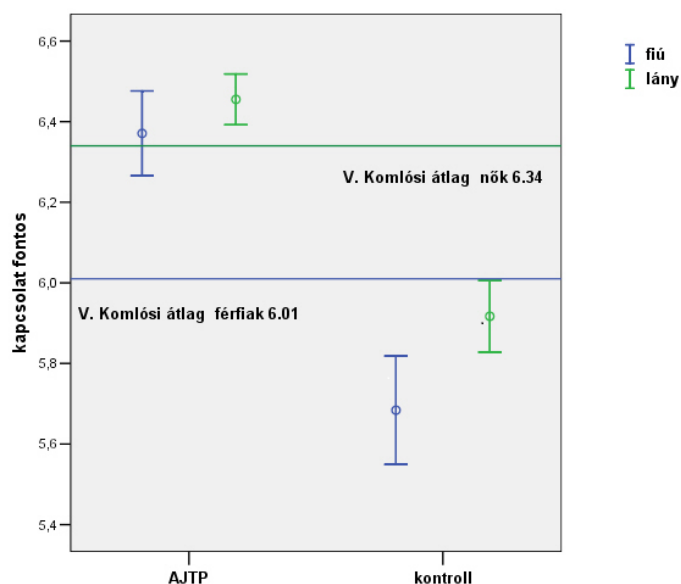
III. 6. 3. 3. Az aspirációs faktorok összehasonlítása

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az aspirációs faktorok fontosságának átlaga hogyan viszonyul egymáshoz a két csoportban, és a V. Komlósi- féle átlaghoz mind a nők, mind a férfiak viszonylatában. Az aspirációs kérdőív hét faktorát egyenként hasonlítottuk össze a két csoportban, és vetettük egybe a V. Komlósi- féle átlaggal is.



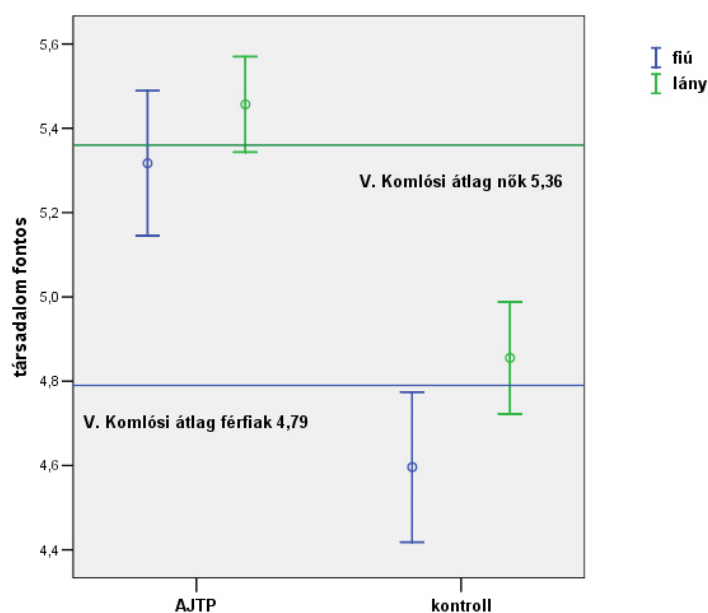
34. ábra: A növekedés fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

A növekedés fontossága dimenzióban nem találtunk szignifikáns különbséget az AJTP és a kontroll csoport között. A V. Komlósi-féle átlaghoz hasonlítva a nők átlagától egy kissé elmarad (egymintás t-próba, $p < 0.001$), a férfiakéval pedig szinte azonos mindkét csoport átlaga (34. ábra).



35. ábra: A kapcsolat fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

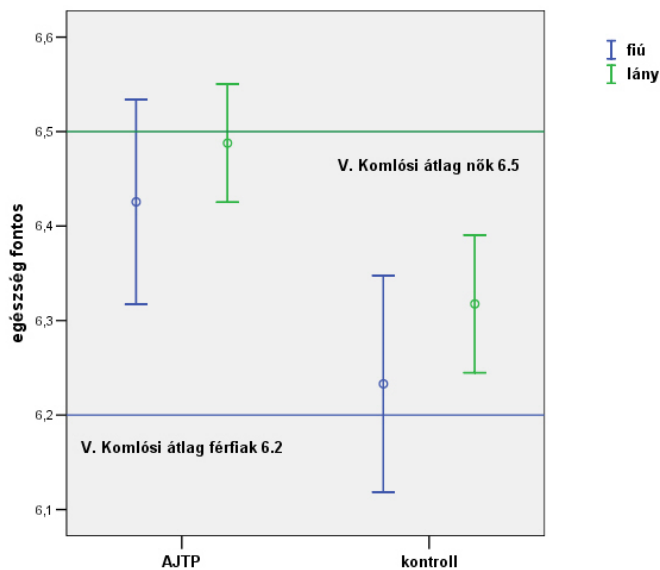
A kapcsolat fontosságának megítélésében a kontroll csoport a V. Komlósi-féle átlagtól elmarad, az AJTP pedig meghaladja a férfiak és a nők átlagát egyaránt (35. ábra), (egymintás t-próba: $p < 0,001$).



36. ábra: A társadalom fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

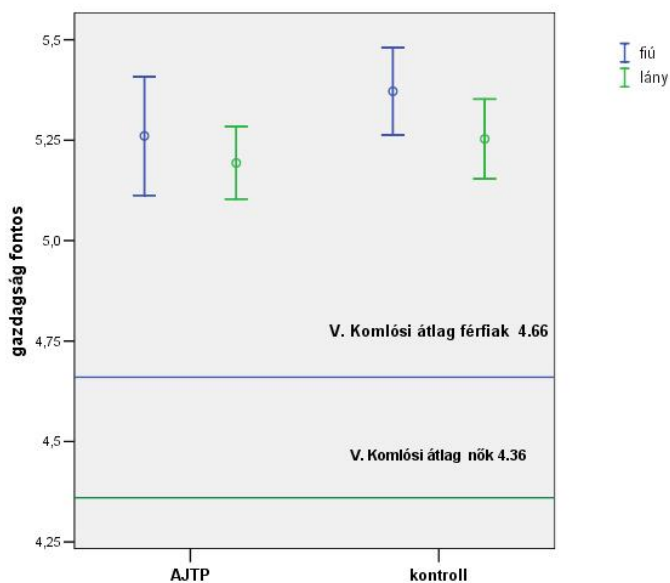
A V. Komlósi-féle átlaghoz viszonyítva az AJTP-s tanulók és a férfiak között szignifikáns különbséget találtunk a társadalom fontos dimenzióban is (egymintás t-próba, $p < 0.01$), és a

lányok, ha minimálisan, de a nők átlagát is meghaladják. A kontroll csoport szignifikánsan alacsonyabb értéket mutat a V. Komlósi-féle nők átlagához viszonyítva (egymintás t-próba, $p < 0.01$).



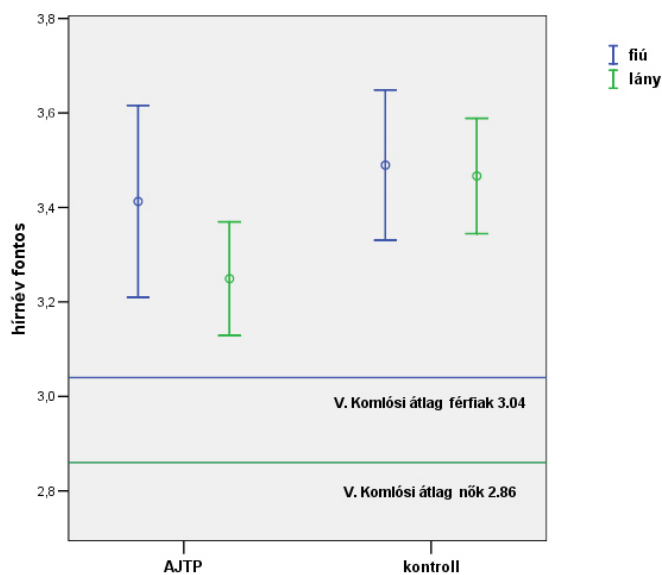
37. ábra: Az egészség fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

Az egészség fontosságának megítélésében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ha a V. Komlósi-féle átlaggal hasonlítjuk össze, a nők átlagától minimálisan lemaradtak, a férfiak átlagát pedig meghaladták mindkét csoport átlagértékei (egymintás t-próba, $p < 0.02$) (37. ábra).



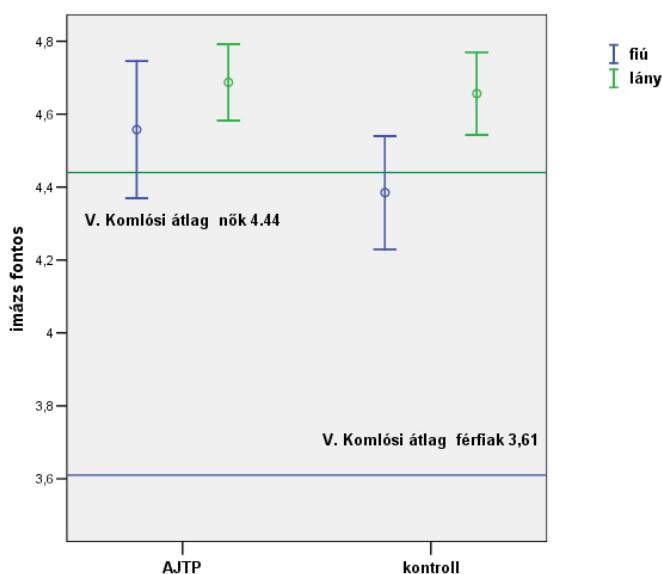
38. ábra: A gazdagság fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

A gazdagság fontos dimenzióban az értékek között nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, de mindkét csoport szignifikánsan meghaladja (egymintás t-próba, $p < 0.001$, a rendkívül kis szignifikancia szint jól mutatja az eltérés nagyságát) a V. Komlósi-féle átlagot (38. ábra).



39. ábra: A hírnév fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

Mindkét tagozaton (AJTP/ kontroll) a hírnév dimenzió került az utolsó helyre. A V. Komlósi-féle átlagot mindkét tagozat meghaladta (egymintás t-próba, $p < 0.01$), de összességében pozitívum, hogy a hírnév nem annyira meghatározó célként jelenik meg a fiatalok életében (39. ábra).



40. ábra: Imázs fontossága a csoport (AJTP/kontroll), a nem szerinti bontásban és a V. Komlósi-féle átlagértékek

Az imázs fontosságának megítélésében nem volt szignifikáns különbség a két csoport (AJTP/kontroll) között, sőt a V. Komlósi-féle átlaggal való összevetésben is csak a férfiaknál magasabb az átlagérték mindkét csoportot figyelembe véve (egymintás t-próba, $p < 0.001$) (40. ábra).

III. 6. 3. 4. Az aspirációs teszt eredményeinek összefoglalása

Mint láttuk az AJTP-ben az első helyre az egészség került, majd a kapcsolat, növekedés, társadalom, (intrinzik motívumok), gazdagság, imázs, majd utolsó helyen a hírnév szerepel. A kontroll osztályokban szintén az egészség került az első helyre, ezután a növekedés, kapcsolat, gazdagság, társadalom, imázs, hírnév.

Ezzel az ötödik hipotézisünket bizonyítottuk, hiszen azt feltételeztük, hogy az életcélok fontossági sorrendjében az AJTP-s tanulóknál az intrinzik motívumok (a kompetens interperszonális kapcsolatok, a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás) kerülnek az első helyekre (az egészség faktor figyelmen kívül hagyva), az extrinzik életcélok (az anyagi javak, hírnév, imázs) fontossági sorrendben az utolsó helyre kerülnek.

Az AJTP-s diákok életében nagy jelentőséggel bír a *társakkal való kapcsolat*. Mindez alátámasztja illetve árnyalja Páskuné Kiss Judit (2010) munkaérték-preferencia vizsgálatát, melyet az AJTP-ben végzett kontrollcsoport bevonásával. Eredményei szerint az AJTP-s tanulók számára meghatározó a munka társas természete, vagyis a munkatársakhoz való viszony. A bizalommal teli, személyes kapcsolat biztonságot nyújt a fiataloknak. A szoros, közvetlen, elkötelezett baráti és emberi kapcsolatokban, amelyben a társas elfogadottság, az érzelmi támogatás magas fokú, egészségesebbek az emberek. Jó társas kapcsolatot pedig akkor tudnak kialakítani a fiatalok, ha törődnek egymással, ha toleránsak és együttműködők, képesek az érzelmek kifejezésére és megértésére.

Fontos és értelmezhető eredmény, hogy az AJTP-s gyerekek érzékenyek a társadalmi, és szociális problémákra, belső elkötelezettséget éreznek az elesettek, a támogatásra szoruló emberek számára történő önkéntes és önzetlen segítségnyújtásra. Empátiás és proszociális magatartás jellemzi őket. Szívesen vesznek részt a helyi közösségek mindennapjaiban, felelősséget éreznek érte, ezért alakítani szeretnék. Az aktív társadalmi részvétel, az önkéntesség erősíti a cselekvőkészséget, a felelősségvállalást, az elkötelezettséget, a kölcsönösséget, a szolidaritást. Bauer és Szabó (2004) vizsgálatot végzett a fiatalok helyzetéről, melyben megállapították, hogy a fiatalok politikai, társadalmi, közéleti

hajlandósága visszaesett napjainkban, mindezt „demokratikus deficit”-ként írták le. Hasonló eredményekről számolt be Páskuné Kiss Judit (2010) is. Vizsgálatában a Super-féle munkaérték kérdőívet használva, az életszerepek között nem jelent meg a polgár/állampolgár szerep, ami a közéleti szándék hiátusára utal. Háttereként több tényezőt említtek, többek között a családalapítás elhúzódását, az egzisztencia megteremtését, a munkanélküliséget, a későbbi leválást a szülőkről, az intézményrendszerben eltöltött idő növekedését. Kiemelték az érdektelenséget, a bizalmatlanságot a fiatalok részéről, mint megoldást igénylő társadalmi problémát. Ezért is tartjuk figyelemre méltónak a kapott eredményeket.

A vizsgálat szerint mindkét csoport elsődlegesnek tartja *a saját növekedést*, az önelfogadást, az autonómiát, hiszen ez alapozza meg jövőbeli sikerességüket, boldogulásukat.

Mindezek alátámasztották hatodik hipotézisünket, mely szerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő tanulóknál, az intrinzik életcélok (a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás, a kompetens interperszonális kapcsolatok) fontosságának átlaga magasabb mind a kontrollós gyerekek, mind a magyar standard (V. Komlósi és mtsai, 2006) átlagánál.

*A gazdagság fontosságának megítélésében nem találtunk különbséget a két csoport között. Mindezt értelmezhetnénk a céltudatos, ambiciózus fiatalok jövőre irányuló terveként. Mégis az fogalmazódik meg bennünk, hogy a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő gyerekek esetén ezen értékrend, az értékek fontossága inkább annak *hiányából* adódik. Kevés köze van mindennek a valósághoz, a személyes tapasztalataikhoz, sokkal inkább van köze a kívánalmakhoz, a vágyakhoz. Fogyasztói társadalomban élünk, ahol naponta azt sugallják, hogy pénzzel mindent el lehet érni, bármihez hozzá lehet jutni, csak le kell emelni az üzletek polcairól. A boldogság keresése nagyon fontos érzelmi, lelki igénye a személyiségnek, de nem mindegy, hogy hogyan éri el. Legtöbben úgy vélik, ha mindent megkapnak, mindent elérnek az életben, akkor lesznek boldogok. Mintha az élet értelme a javak felhalmozása lenne. Ám minél inkább az anyagi értékek határozzák meg az egyén életét, annál kevésbé lesznek elégedettek az életükkel, annál inkább válhatnak depresszióssá (Sheldon és Kasser, 2008).*

Napjainkban egyre inkább átalakul *a hírnév, a sztárság* tartalma. Egyre többet hallunk olyan modern szókapcsolatokat a híradásokban, sajtóorgániumokban, mint sztárfodrász, sztárcsemete, sztárgyerekek, sztárügyvéd, sztárfeleség. Mindezek azt jelzik számunkra, hogy

napjainkban az ismertség, a hírnév nem feltétlenül jár együtt a tehetséggel a kiemelkedő teljesítménnyel (Munk, 2009). Elég valakinek a hozzátartozójának, valóságshow szereplőnek lenni, a média országos hírűvé, közismertté teheti. Ők teljesen átlagos, hétköznapi emberek. Ám ez a sztárság amilyen hamar jött, olyan hamar el is múlik, ezért is találó elnevezés a „15 perc hírnév” erre a jelenségre. Bizakodásra ad okot, hogy mennyire nem vonzó a fiatalok számára a fent leírt jelenség.

A fiatalok, ha nem is mindenképpen, de lényegesnek tartják *a külső megjelenést*, a stílust, a kinézetet. A média, a bulvárlapok szinte csak az ideálist, a tökéletest mutatják be, nyomatékosítva a külsődlegességet, a kinézet jelentőségét. Mindezek mégsem hatnak a vizsgálat szerint a gyerekekre olyan mértékben, hogy az az életüket befolyásolja.

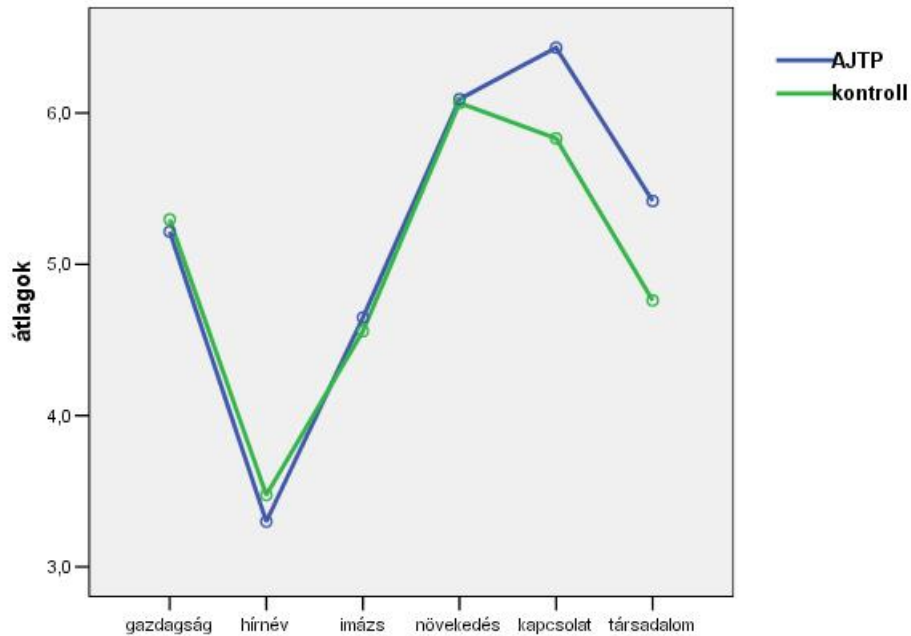
Hetedik feltételezésünk szerint az *extrinzik életcélok* (az anyagi javak, hírnév, imázs) fontosságának átlaga az AJTP-s vizsgálati mintában alacsonyabb, mint a kontroll csoportban, de alacsonyabb a magyar standard (V. Komlósi és mtsai, 2006) átlagánál is. *Mindez nem igazolódott be, hiszen a két csoport között nem találtunk szignifikáns különbséget.*

Lényeges eredmény, hogy a fiatalok tisztában vannak azzal, hogy *az egészség a legnagyobb emberi érték*, amelyért tenni is szükséges. Az egészségtudatos magatartás, az egészséges életmód napjainkban az iskolai élet fókuszában áll. Ide soroljuk a fiatalok életmódját, életviteli, szabadidős és rekreációs szokásait, értékrendjének alakulását. Mindehhez szükség van helyes életmódra, fizikai aktivitásra, mozgásra. A fizikai erőnlét, a testfelépítés, a jó megjelenés növeli az önbizalmat. A helyes vagy helytelen táplálkozási szokások, a dohányzás, a kábítószer használata is erősen befolyásolják az egészségi állapotot, a fejlődést. *Tudatosságot véltünk felfedezni az egészség fontosságának felismerésében, felfogásában a diákok részéről.*

III. 6. 3. 5. A fontosságra vonatkozó aspirációk mintázata

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hat fontossági mutató (*extrinzik*: gazdagság, hírnév, imázs, *intrinzik*: növekedés, kapcsolat, társadalom) egymáshoz képest mennyire fontosak és ez hogyan függ a csoporttól (AJTP/kontroll).

Fontosságra vonatkozó aspirációs átlagok



41. ábra: A fontosságra vonatkozó aspirációk (gazdagság, hírnév, imázs, növekedés, kapcsolat, társadalom) átlagának összevetése a két csoportban (AJTP/kontroll)

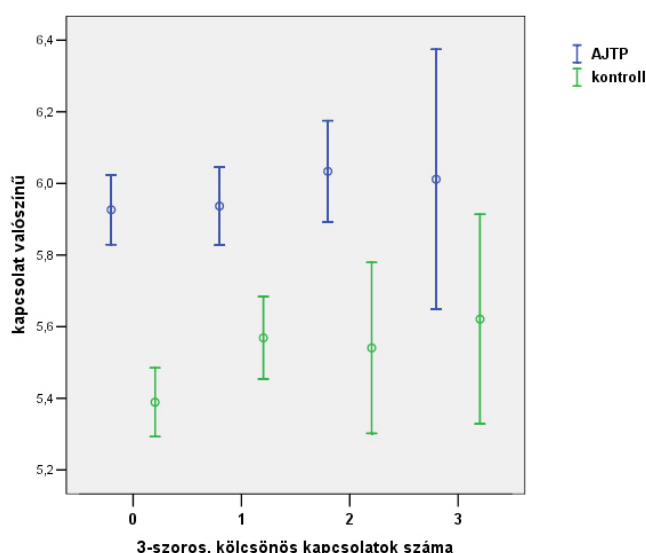
A 41. ábra jól mutatja, hogy a *hírnév* a legkevésbé fontos az AJTP és a kontroll csoportban, a *növekedés* és a *kapcsolat* pedig a legjelentősebb aspiráció mindkét csoportban. Bár a hírnév esetén is szignifikáns a különbség, de nagyságrendjében eltörpül a társadalom és a kapcsolat fontosságánál mért eltéréshez képest. Noha a vizsgált hat változó eloszlása nem teljesen normális, informatívnak ítéltük egy kétszemponos varianciaanalízis lefuttatását, ahol az egyik független változó a csoport, a másik pedig a mért dimenzió (ez utóbbi egy személyen belüli faktor). Az interakcióra kapott nagyon alacsony szignifikanciaszint is azt támasztja alá, hogy a két utolsó dimenzióban (kapcsolat és társadalom) mért eltérés szignifikánsan nagyobb, mint a másik négy esetben.

Tovább árnyalva ezt a különbséget, megnéztük, hogy mindez a *kapcsolat fontosságán* kívül, a másik két dimenzióban (*kapcsolat valószínű*, *kapcsolat megvalósult*) is fennáll-e, valamint mindezt hogyan befolyásolja a csoportban elfoglalt hely, a hármas kapcsolatok száma? (Az egyes szociometriai kérdéskör mentén két vagy három szempont alapján kellett legfeljebb

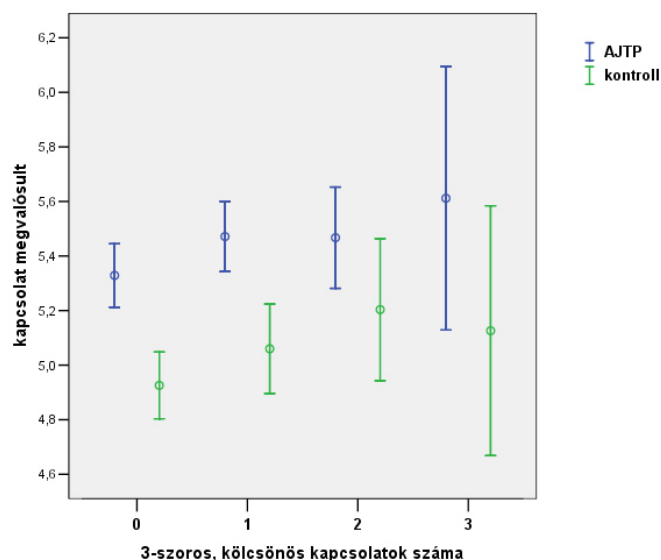
három osztálytársat bejelölni a vizsgálatban a gyerekeknek. Ennek megfelelően egy osztály esetén az egy gyerek által történő bejelölések átlaga – és így az egy gyerekre eső jelölések átlaga is – legfeljebb kilenc lehet a rokonszenvi kritérium választásainál. Az 42-43. ábrán 0 jelöli azokat, akinek nincs háromszoros kölcsönös kapcsolata, 1-2-3-as jelöli azokat, akiknek egy, kettő illetve három kölcsönös kapcsolatuk van.)

Túl azon, hogy az AJTP mindkét változó (kapcsolat valószínű, kapcsolat megvalósult) esetén szignifikánsan magasabb értéket mutat, mint a kontroll csoport, ez az eltérés akkor is szignifikáns, ha a háromszoros kölcsönös kapcsolatok számát 0-ban, 1-ben, vagy legalább 2-ben fixáljuk. Ezen kívül az is igaz, hogy a háromszoros kölcsönös kapcsolatok száma szignifikáns monoton kapcsolatban áll a kapcsolat valószínű és a kapcsolat megvalósult változó értékével (Jonckheere- Terpstra Teszt: *kapcsolat valószínű*: Std. J-T Statisztika=3,1; $p=0,002$, *kapcsolat megvalósult*: Std. J-T Statisztika=3,2; $p=0,001$).

Mindez azt jelenti, hogy a csoportban elfoglalt hely (a csoportbeli hármas kapcsolatok száma) befolyásolja a megvalósult kapcsolat és a jövőbeni kapcsolat valószínűségének megítélését, de ettől függetlenül fennáll egy állandó csoportkülönbség az AJTP-s csoport javára. Ezt az Ancova eljárás lefuttatásával is leellenőriztük, ahol a független faktor a csoport volt, a kovariáns változó a hármas kapcsolatok száma, a független változó pedig a kapcsolat valószínű, illetve a kapcsolat megvalósult. Mindkét esetben mindkét független változó hatása szignifikánsnak bizonyult. Mindkét csoportra igaz, hogy minél több hármas kapcsolata van a tanulónak, annál jobbnak ítéli helyzetét a két vizsgált változóban, de *ezek átlaga az AJTP-s csoportban magasabb szintről indul.*(42-43. ábra)



42. ábra: A kapcsolat jövőbeni valószínűsége a háromszoros kölcsönös kapcsolatok függvényében



43. ábra: A kapcsolat megvalósultsága a háromszoros kölcsönös kapcsolatok függvényében

A háromszoros intenzitású kölcsönös kapcsolattal rendelkező személynek a kapcsolatban résztvevő felek mindegyike *legalább három rokonszenvi kérdésben* választotta egymást. A háromszoros intenzitású kapcsolat nagyon erős, nagyon szoros, mély barátságot takar. A vizsgálat eredménye alapján elmondhatjuk, hogy egyrészt az AJTP-s gyerekeknek minden kategóriában több mély intenzitású baráti kapcsolatuk van a kontrollcsoporttal való összevetésben. Másrészt, valószínűbbnek ítélik a jövőbeli kapcsolataik megvalósulását, mint a kontroll csoport tagjai. A barátság lelki kapcsolat, amelyben kölcsönösen adnak és kapnak is az emberek. Figyelnek egymásra, megérik a másik rezdülését, érzéseit. Alapja természetesen a bizalom, a másik elfogadása és segítése. A meglévő baráti kapcsolatok az osztályban, iskolában pozitív hatással vannak a gyerekek szubjektív jóllétére (Van Ryzin, Gravely és Roseth, 2009; Hamvai és Pikó, 2009). Ha jól érzi magát a gyerek az iskolában, az osztályban, vannak körülötte barátok, akikben megbízik, védettebbé válik az olyan negatív hatásokkal szemben, mint az alkohol, cigaretta, drog. A fiatalok étellel való elégedettségét is determinálja egyrészt a család, másrészt a barátok társas támogatása (Gallagher, Vella és Brodrick, 2008).

III. 6. 3. 6. Az intrinzik és az extinzik motívumok átlagainak összehasonlítása a valószínűség és megvalósultság dimenziókban

Az eddigiek során az aspirációk fontosságára vonatkozó összehasonlító elemzést végeztük el. A következő táblázatban az intrinzik aspirációk (növekedés, kapcsolat, társadalom) átlagjait

hasonlítottuk össze a *valószínűség* és a *megvalósultság* dimenziókban. A szignifikáns különbségeket csillaggal jelöltük (19. táblázat).

19. táblázat: Az intrinzik motívumok összehasonlítása a két csoport között a *valószínűség* és a *megvalósultság* dimenziókban

Életcélok	Valószínű			Megvalósult		
	Csoport	Szignifikancia	Csoport	Csoport	Szignifikancia	Csoport
Növekedés	AJTP*	p <0,000	Kontroll	AJTP	p =0,553	Kontroll
Kapcsolat	AJTP*	p <0,000	Kontroll	AJTP*	p <0,000	Kontroll
Társadalom	AJTP*	p <0,000	Kontroll	AJTP*	p =0,001	Kontroll

*A szignifikancia irányát jelzi

A *növekedés megvalósultsága* faktorban nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport (AJTP/kontroll) között, de a *valószínűségben* igen. Örvedetes, hogy az AJTP-s gyerekek valószínűbbnek tartják a saját növekedésüket, mint a kontrollos gyerekek. Azt gondoljuk, hogy ezek jelentős eredmények, ebben a programban, hiszen önbizalomról, magabiztosságról árulkodnak. Nem a hátrányos helyzetükből fakadó nehézségek miatt siránkoznak, hanem bíznak saját erejükben, kitartásukban, képesnek érzik magukat nagyobb, távolabbi célok elérésére. A *kapcsolat valószínű és megvalósult* faktorokban, mindkét átlagban szignifikánsan magasabb értéket adtak az AJTP-s növendékek. Mindez feltételezi, hogy nyitott, barátságos, közvetlen emberek, akik alapvetően optimisták a jövőjükkel kapcsolatban. A *kapcsolat megvalósultsága* dimenzió pedig alátámasztja a szociometria segítségével feltárt társas háló relitását. A *társadalom valószínűsége, megvalósultsága* dimenziókban is szignifikáns különbséget találtunk. Az AJTP-s csoport mindkét dimenzióban magasabb átlagot ért el, mint a kontroll csoport. A társadalomban való aktív részvétel, a társadalmi felelősségvállalás nem csak a fontosság szintjén szerepel ezeknek a gyerekeknek a mindennapjaiban, hanem mélyebb jellemvonásként, későbbi célként is megjelenik az életük fontos részeként. A nagyobb intrinzik motiváció a vizsgálatok szerint magasabb pszichés jóléttel, magasabb szintű testi és lelki egészségmutatókkal jár (V. Komlósi és mtsai, 2006). Mindez alapfeltétele az egészséges és hatékony személyiségműködésnek.

Mint láttuk, a *növekedés megvalósultságában* nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, de a *valószínűségben* igen, a *kapcsolat valószínű és megvalósult faktorokban*,

mindkét átlagban szignifikánsan magasabb értéket mutatnak az AJTP-s diákok, mint ahogyan a *társadalom valószínűsége, megvalósultsága* dimenziókban is.

Mindezzel igazoltuk a *nyolcadik hipotézisünket*, miszerint az AJTP-s fiatalok intrinzik életcéljainak (a saját növekedés, a társadalmi felelősségvállalás, a kompetens interperszonális kapcsolatok) átlaga a valószínűség, és megvalósultság dimenziókban is szignifikánsan magasabb, mint a kontroll osztályos gyerekéké.

A következő táblázatban (20. táblázat) az extrinzik aspirációk (gazdagság, hírnév, imázs) átlagait hasonlítottuk össze, mindkét dimenzióban (valószínű, megvalósult).

A szignifikáns különbségeket csillaggal jelöltük.

20. táblázat: Az extrinzik motívumok összehasonlítása a két csoport között a fontosság, valószínűség, megvalósultság dimenziókban

Életcélok	Valószínű			Megvalósult		
	Csoport	Szignifikancia	Csoport	Csoport	Szignifikancia	Csoport
Gazdagság	AJTP	p =0,012	Kontroll*	AJTP	p <0,000	Kontroll*
Hírnév	AJTP	p =0,012	Kontroll*	AJTP	p =0,002	Kontroll*
Imázs	AJTP*	p <0,000	Kontroll	AJTP	p =0,376	Kontroll

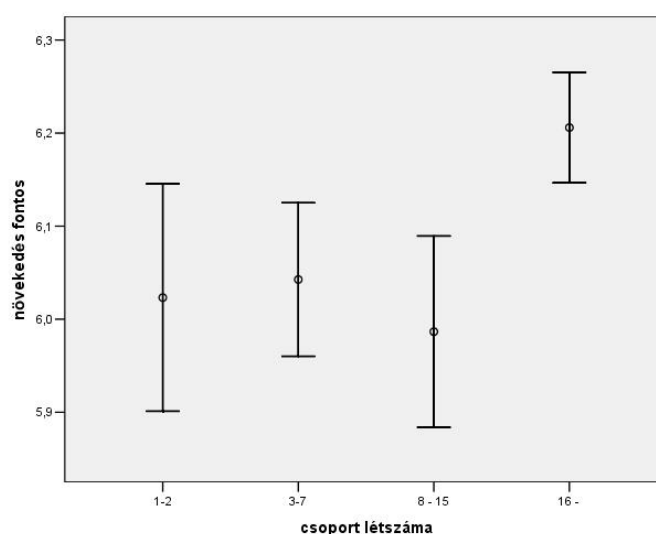
*A szignifikancia irányát jelöli

A *gazdagság fontosságának* megítélésében nem volt különbség a két csoport között (20. táblázat), *de a valószínűségében és megvalósultságában* igen. A kontrollcsoportba járó tanulók valószínűbbnek vélik, hogy a közeljövőben anyagi gondjaik nem lesznek, sőt a gazdagság megvalósultságánál is szignifikánsan magasabb átlagot éretek el, mint az AJTP-s gyerekek. Ebben a kontextusban a hátrányos helyzetű fiatalok a valóságról, a realitásról nyilatkoznak. A *hírnév valószínűsége és megvalósultsága* összefüggésében is szignifikáns különbséget kaptunk a kontrollcsoport javára. Az *imázs megvalósultságának* megítélésében nem volt különbség a két csoport között, csak a valószínűségének megítélésében, de itt az AJTP-s gyerekek adtak szignifikánsan magasabb értékeket. *Kilencedik hipotézisünk* nem igazolódott be, hiszen az extrinzik motívumok (az anyagi javak, hírnév, imázs) átlagai a valószínűség és megvalósultság dimenziókban nem minden esetben voltak szignifikánsan alacsonyabbak, mint a kontroll csoporté.

III. 6. 3. 7. A szociometriai státusz és az aspirációk összevetése

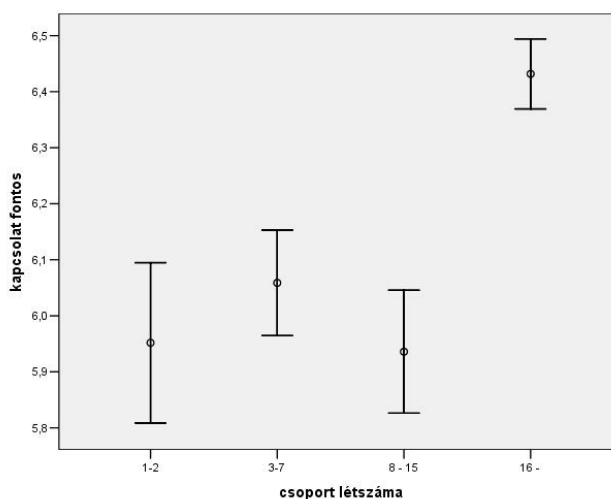
Kíváncsiak voltunk arra, hogy a szociometriai státusz, az hogy az egyén hol helyezkedik el a csoportban, tehát központi, esetleg peremhelyzetben van, hatással van-e a jövőre irányuló terveire, aspirációira. Amikor a szociometriában használatos CM mutatót (centrális-marginális mutató) használtuk, nem hozott eredményt, így megpróbálkoztunk azzal, hogy ki milyen nagyságú csoport tagja. A szociometriai elemzés végzésekor már bebizonyosodott, hogy az AJTP és kontroll osztályok között különbség van abból a szempontból, hogy ki milyen létszámú, nagyságú csoport tagja. Az AJTP-ben minél nagyobb csoport tagja valaki, annál nagyobb kiterjedésű kapcsolati hálóval rendelkezik, annál több barátja van. Így tehát megvizsgáltuk, hogy a csoport nagysága hogyan befolyásolja az aspirációs index különböző dimenzióit. Mivel már bizonyítottuk korábban, hogy a kapcsolati háló, a kiterjedt baráti kör az AJTP-s csoportok attribútuma, az aspirációs dimenziókkal való kapcsolatot a teljes mintára vonatkoztattuk. Mind a négy esetben (a növekedés fontos, a kapcsolat fontos, a társadalom fontos, a hírnév fontos) Jonckheere- Terpstra teszttel vetettük össze a négy csoportnagyságot az adott mutató tekintetében ($|Std. J-T \text{ Statisztika}| > 2,18; p < 0,003$). Az első három esetben (a növekedés fontos, a kapcsolat fontos, a társadalom fontos), szignifikáns eltérés mellé ($p < 0,001$) olyan mintázat társult, ahol az utolsó csoport értékei szignifikánsan magasabbak, mint az első három csoporté (Mann-Whitney, $|Z| > 2,7; p < 0,01$). Az utolsó esetben azonban (hírnév fontos) egészen más a helyzet. Itt az átlagok monoton csökkennek a csoport nagyság növekedésével, melyet a Jonckheere-Terpstra teszt eleve igazol.

A növekedés fontosságát és a csoportnagyságok összehasonlítását mutatja az 44. ábra.



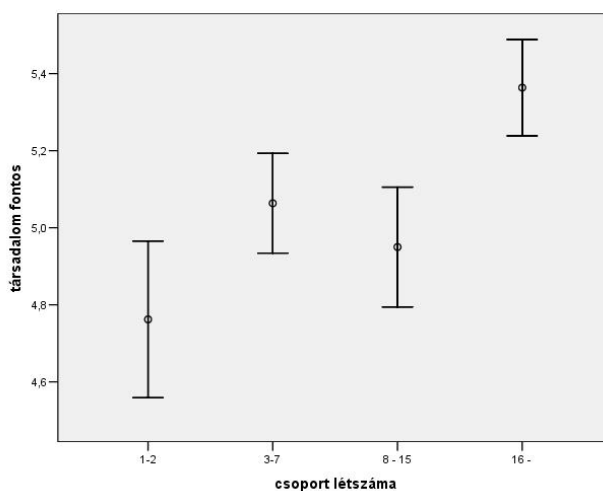
44. ábra: A növekedés fontosságának megítélése a csoportnagyság függvényében

A növekedés fontossága, (44. ábra) mint intrinzik motívum mind a két csoport (AJTP/kontroll) számára meghatározó dimenzió. Az, hogy a fiatalok magányosak vagy párban vannak, esetleg 3-7, vagy 8-15 fős csoportnak a tagjai, e három kategória között nincs különbség a növekedés fontossága tekintetében. Csupán a 16, vagy annál nagyobb csoport tagjainál magasabb a növekedés fontosságának átlaga. Ezek szerint a fiatalok, közülük is leginkább a 16, vagy annál nagyobb fős csoport tagjaiként tartják lényegesnek növekedésüket.



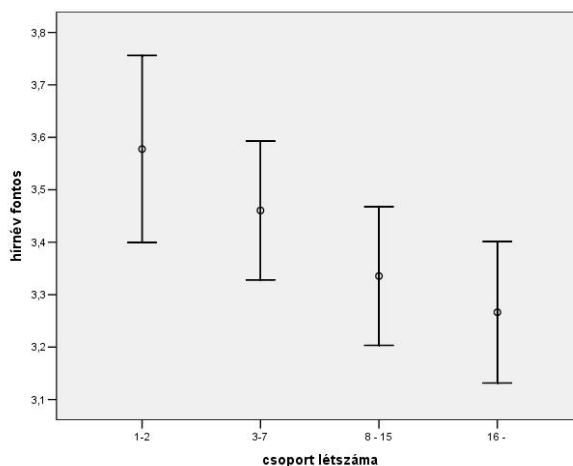
45. ábra: A kapcsolat fontosságának megítélése a csoportnagyság függvényében

A kapcsolat fontossága és a csoportnagyságok összehasonlítása során azt találtuk, hogy a kapcsolat kiemelkedően fontos a 16 fő feletti csoportba tartozó gyerekek számára (45. ábra). A magányosok és párok nem érzik olyan lényegesnek, hogy legyenek körülöttük társak.



46. ábra: A társadalom fontosságának megítélése a csoportnagyság függvényében

A társadalom fontossága és a csoportnagyságok összehasonlítása során (46. ábra) azt találtuk, hogy a fiatalok minden csoportnagyságnál jelentőséget tulajdonítanak az aktív társadalmi részvételnek, az önkéntességnek, mindez pedig erősíti a felelősségtudatukat, az elkötelezettségüket. A magányosokat és a párokat mindezzel kevésbé jellemezhetjük. Rájuk inkább az elszigeteltség, az izoláció jellemző.



47. ábra: A hírnév fontosságának megítélése a csoportnagyság függvényében

Az extrinzik motívumok, ezen belül a hírnév fontossága és a csoportnagyságok összehasonlítása során is érdekes mintázatot találtunk (47. ábra). Korábban már bizonyítottuk, hogy mindkét csoportban (AJTP/ kontroll) ez a dimenzió került az utolsó helyre, tehát a fiataloknak kevésbé fontos, kevésbé meghatározó cél az ismertség. Ezt még tovább árnyalva, a 47. ábra szerint a párok és a magányos gyerekek számára leginkább vonzó a hírnév, és minél nagyobb csoport tagja valaki, annál védettebb az extrinzik motívum e dimenziójának életcélként való megjelenésével szemben.

III. 7. Összegzés

A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának alapvető célja az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek beilleszkedésének, hátrányaik kompenzálásának, továbbtanulásának támogatása. Olyan tudást, ismeretet, kompetenciát kínál a programban résztvevőknek, amit saját erőből talán soha nem tudnának megszerezni a hátrányaikból eredően. Az öt évig tartó felkészítés esélyt kínál az egyetemre, főiskolára való bejutásra, a választott pályára való felkészülésre, a minőségi, értelmiségi létre. Lehetőséget kapnak ezek a gyerekek arra, hogy kilépjenek abból a környezetből, amelyben a tudás, a tanulás és a tanulás iránti pozitív attitűd nem érték, a jövővel kapcsolatos elképzelések túlzottan alacsony szintűek. A társadalmi helyzetük, mobilitásuk a szülőkhöz viszonyítva javulhat, első generációs értelmiségként van esélyük a társadalomban elvárt szerepeiknek megfelelni, beilleszkedni, dolgozni.

A program egyik egyedülálló vívmánya, hogy az öt év során nem csak a készségek, képességek fejlesztésére fókuszál, hanem a hatékonyságukat befolyásoló tényezőkre is, mint a társas környezet, a személyiség, a közösség. Mindez az Arany János-i blokk keretében valósulhat meg, melynek része a tanulásmódszertan, a kommunikáció fejlesztése és a személyiségfejlesztő, önismereti foglalkozások.

Kutatásunk annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó programba beválogatott hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulók szociometriai státusza, szociális és érzelmi intelligenciája, jövőre irányuló tervei, aspirációi mutatnak-e eltérést a náluk egyébként kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól, és ha igen, miben.

A szociometriai elemzés során igazoltuk, hogy a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában a csoportlélgör mutatója szerint adekvát a csoportok szociometriai választásai, hiszen a személyes viszonylatokban elsősorban szubjektív motívumok irányítják a választásokat, míg a funkciók betöltését illetően a közösség normáihoz igazodnak. Mindez a harmonikus közösség jellemzője, amelyben a tagok a személyes kérdéseikben szubjektíven választanak, míg a funkciókra vonatkozóan a csoportnormákhoz igazodnak.

Az AJTP-ben kiemelkedő a központhoz, illetve köztes helyhez tartozó gyerekek száma, mindezt a Centrális Marginális Mutató segítségével állapítottuk meg. Átlagosan 60%-a

tartozik a központhoz az AJTP-ben, a kontrollcsoportban 44%, a kettő között szignifikáns a különbség. Egyrészt kedvező impressziók és hatások érik őket a nevelési-oktatási folyamat részeseként (differenciált tanulásszervezés, motiváló értékelés, önismereti, személyiségfejlesztő tréningek, tanulásmódszertan, kommunikációfejlesztés és konfliktuskezelés stb.). Ezen túl a tanórán kívüli élmények is (a művészeti és sporttalálkozók, a szaktáborok, gólyatábor, versenyek, szereplések, kirándulások, nyári és téli táborok, szalagavató stb.), döntő szerepet játszanak a csoportklíma kialakításában, a csoportkohézió erősödésében. Kevés a magányos, peremhelyzetű tanuló (15%), amely kedvező közösségi légkörről, empátiáról, toleranciáról tanúskodik. Mindezek a kimondottan feladatközpontú, teljesítményre irányuló, érdekvezérelt közösségeket jellemzik. Ezzel szemben a kontrollcsoportban sok a magányos, közel 35%. A társas mezőben, ahol az elmagányosodás tendenciája figyelhető meg, ott aggályos a csoport koherenciája. A nagyobb összefogást, tevékenységet igénylő feladatoknál a csoport tagjai nehezen mozgósíthatók, nem számíthatnak egymásra a feladatok teljesítésében

A magas kohézió a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának attribútuma. Sok társas tapasztalatot, közös szokásokat, aktív társasági életet, hagyományokat jelent mindez a csoportban. Gazdag szokás és hagyományrendszert alakítottak ki, ahol a stabil a közvélemény minden nehézség nélkül alakul ki, a csoport is könnyen mozgósítható.

Az alacsony kohézió, amellyel a kontrollcsoportokat jellemezhetjük, arra utal, hogy kevés a közösségi élmény, a közös szokás, a csoport tagjai passzívok, közönyösek az együtt végzett tevékenységgel szemben. A társas alakzat nem stabil, a csoport könnyen szétesik.

A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában és a kontrollcsoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között alig találtunk különbséget. Az AJTP-s gyerekek jellemzően *barátságos személyek*, akik könnyen és jól alkalmazkodnak az új és változó környezethez, kiterjedt baráti, társasági körük van.

A lányok azok, akik kedvelik az új helyzeteket, nyitottak az új ötletekre, kezdeményezésekre. Jellemző még a lányokra hogy az akadályokat, korlátokat igyekeznek elhárítani, nem hevesek, indulatosak. Mértéktartó, körültekintő, kiegyensúlyozott természetűek, pontosan ezek miatt hat társas jelenlétük megnyugtatóan másokra. Stresszhelyzetekben visszafogják indulataikat, önmérsékletet, józanságot mutatnak kritikus pillanatokban. A pszichés önreguláció erősíti a személyiséget, így formálódik, válik egységessé.

A fiúkra jellemző az optimizmus, nem aggályoskodók, pozitívabb önértékeléssel bírnak. Az ilyen típusú emberek racionálisan közelítik meg a kihívásokat. Kutatások szerint a pozitív önértékelés együtt jár a stresszel való hatékonyabb megküzdéssel, és kedvező hatással van a mentális és fizikai egészségi állapotra (Taylor és Stanton, 2007), serdülőkkel folytatott vizsgálatokban pedig összefüggést mutat a fizikai egészségi állapottal és a depresszió veszélyével (Li, Chan, Chung és Chui, 2010).

A fiúk nehéz helyzetekben is képesek megőrizni problémavezérelt, konstruktív magatartásukat. Ha valamilyen stresszhelyzetbe, vagy konfliktushelyzetbe kerültek inkább a helyzet megoldására próbálnak koncentrálni. Az akadályokkal készek szembenézni, és nem adják fel könnyen.

A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő fiatalokra jellemző a jövőre irányuló terveikkel kapcsolatban az egészségtudatos magatartás, az egészségmegőrzés iránti igény. Létfontosságúnak tartják a mély, közvetlen, elkötelezett *baráti és emberi kapcsolatokat*, melyben a társas elfogadottság, az érzelmi támogatás magas fokú, ahol törődnek egymással, toleránsak és együttműködők, képesek az érzelmek kifejezésére és megértésére. Jelentős eredménynek tarjuk, hogy az AJTP-s gyerekek alapvetőnek tartják *a saját növekedést*, az önelfogadást, a szuverenitást, hiszen ez alapozza meg jövőbeli sikerességüket, boldogulásukat. A tanulással, a képességek fejlesztésével egyre sokoldalúbbá, komplexebbé válik az ember, személyes lehetőségeit felismerve képes működni a mindennapokban. Az AJTP-s gyerekek *fogékonyak a társadalmi, és szociális problémákra*, együtt éreznek az elesettekkel, a támogatásra szoruló emberekkel. Empátiás és proszociális attitűd jellemzi őket, akik önzetlenül segítenek a rászorulókon. A *gazdagság fontos* dimenzióban az értékek között nem találtunk szignifikáns különbséget az AJTP és kontroll csoport között. Mindezt interpretálhatnánk a tudatos, ambiciózus fiatalok jövőre irányuló terveként. Mégis az fogalmazódik meg bennünk, hogy a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő gyerekek esetén ezen értékrend, az értékek fontossága inkább annak deficitjéből ered. Kevés köze van mindennek a valósághoz, a személyes tapasztalataikhoz sokkal inkább mindez a kívánalmakhoz, a vágyakhoz. Az *imázs fontosságának* megítélésében sincs szignifikáns különbség a két csoport (AJTP/kontroll) között. A fiatalok, ha nem is mindenek fölött, de lényegesnek tartják a külső megjelenést, a kinézetet. A média, az internet, a bulvár leginkább az ideálist állítják be modellként, hangsúlyozva a küllem fontosságát. Mindezek mégsem hatnak a vizsgálat szerint a

gyerekekre olyan szinten, hogy az az életüket befolyásolja. Mindkét csoportban (AJTP/kontroll) a hírnév dimenzió került az utolsó helyre. A kontroll csoport azonban fontosabbnak tartja az elismerést, mint az AJTP-s gyerekek. Pozitívum, hogy *a hírnév* elhanyagolható célként jelenik meg a fiatalok életében.

Az AJTP-s gyerekek *valószínűbbnek tartják a saját növekedésüket*, mint a kontroll csoport gyerekek. Ezek jelentős eredmények ebben a Programban, hiszen határozottságról, magabiztosságról tanúskodnak. *A társadalomban való aktív részvétel, a társadalmi felelősségvállalás* az AJTP-s tanulóknál nem csak a fontosság szintjén szerepel, hanem mélyebb jellemvonásként, későbbi célként is megjelenik az életük fontos részeként.

Az elemzések szerint az AJTP-s fiataloknak nagyon szoros, mély intenzitású baráti kapcsolataik vannak, a kontroll csoport gyerekekkel való viszonyítás eredményeként. Ami ennek méginkább jelentőséget ad, mindenek az eredménye, hogy jobbnak ítélik a jelenlegi és a jövőbeli kapcsolataikat, annak valószínűségét is, mint a kontroll csoport. A meglévő baráti kapcsolatok az osztályban, iskolában pozitív hatással vannak a gyerekek szubjektív jóllétére (Van Ryzin, Gravely és Roseth, 2009; Hamvai és Pikó, 2008, 2009). Ha jól érzi magát a gyerek az iskolában, az osztályban, vannak körülötte barátok, akikben megbízik, védettebbé válik a negatív hatásokkal szemben, mint az alkohol, cigaretta, drog. A fiatalok étellel való elégedettségét is determinálja egyrészt a család, másrészt a barátok társas támogatása (Gallagher, Vella és Brodrick, 2008).

Az oktatásirányítók, a döntéshozók egyik hangsúlyos feladata a tehetségek felkarolása, versenyképes tudás biztosítása. Ez azonban nem lehet csak a kiváltságos gyerekek privilégiuma. Olyan programok szükségesek, amelyek utat nyitnak az alacsony szocioökonómiai státusszal bíró gyermekek számára is, az ő esélyüket is megteremtik mindenekelőtt a tanulásra, későbbi elhelyezkedésükre, végül egy jobb, sikeresebb életre. Azt gondoljuk ez volt a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Program létrehozóinak is a szándéka, hogy ezek az osztályok, közösségek, ezek a nevelési-oktatási intézmények legyenek a társadalmi előrelépés letéteményesei. Hogy felkészítse a tanulókat a felsőoktatási intézményekben való helytállásra, a munkaerő piaci elvárásoknak való megfelelésre, de elsősorban az életben való boldogulásra.

Láthattuk, hogy a 17 éve működő Program szerves részévé vált az intézmények struktúrájának, beépült széles kapcsolatrendszerükbe. Lehetőségük van az 5 évig zajló képzés

során a szociokulturális hátrányok ledolgozására, enyhítésére, az értelmiségi lét megteremtésére. A tapasztalatok ugyanakkor azt is bizonyították, hogy milyen sok tehetséges, ezáltal eredményesen, sikeresen fejleszthető tanuló, csiszolatlan gyémánt rejlik közöttük. Személyiségfejlesztésük, a bennük rejlő lehetőségek megtalálása és felfedezése komoly pedagógiai sikerélményt nyújt a pedagógusok számára.

Az együtt átélt élmények, programok, kirándulások, versenyek során lehetőségük van a gyerekeknek, a pedagógusoknak, kollégiumi nevelőknek egymás megismerésére, megszerettetésére. Az ötödik év végére az önbizalom nélküli, visszafogott vidéki gyerekek személyisége nagyon pozitív irányba fejlődött. Ugyanakkor mégis megőrizték szerénységüket, segítőkészségüket, kedvességüket, ami nagyvárosi társaiknál jobban jellemzi őket.

Azt a sok tudást és tapasztalatot, amelyet az eltelt évek során felhalmoztak, valamilyen irányban tovább kell fejleszteni és disszeminálni.

Bízunk abban, hogy vizsgálatunk is hozzájárul annak a Programnak a sikerességének bizonyításához, amely valóban képes támogató háttérrel biztosítani a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók számára. Ugyanakkor Lannert Judit (2017) kritikaként fogalmazta meg a tehetséggondozó programokkal szemben, hogy nincsenek fellelhető értékelések, monitoring vizsgálatok, ahol valamilyen kompetenciafejlődést is mérnének kontrollcsoport bevonásával. Úgy gondoljuk, vizsgálatunk ezen a téren lehet hiánypótló. Munkánk kapcsán felmerülhet az a reflexió, hogy nem longitudinális, hanem keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. Minden bizonnyal a vizsgálatunk során mért szociometriai státus, kapcsolati háló, jövőre irányuló aspiráció, szociális és érzelmi intelligencia fejlettségéről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető lenne, ha az 5 éves képzés elején és végén is elvégeznénk a vizsgálatunkat, természetesen szintén kontrollcsoport bevonásával, mindezt tervezzük a jövőben. Ugyanakkor a pedagógusokkal is célszerű lenne egy interjú vizsgálat arra vonatkozóan, hogy milyen módon képzelik el a program tartalmi és szervezeti korrekcióját. Mindemellett a pedagógusképzésben, a pedagógus továbbképzésekben is nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a szociális és érzelmi intelligencia fejlesztésére, hiszen csak olyan pedagógusok képesek azok hatékony fejlesztésére, akik maguk is rendelkeznek e készségekkel, képességekkel.

Szakirodalom

- Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success* San Francisco, Jossey- Blass
- Allen, G., Chinsky., J., Larcen, S., Lochman, J., & Selinger, W. (1976). *Community psychology and the schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale-Erlbaum, New Jersey.
- Andor, M. (2000). A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra*, **3**, 45-51
- Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Arany János Tehetséggondozó Program Kerettantervei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. & Egan, V. (2005). Personality, well-being and healthcorrelates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, **38**(3), 547-558.
- Bagdy, E., Kövi, Zs. & Mirnics, Zs. (2014). Fény és árnyék- A tehetségerők felszabadítása. Génusz könyvek 36, Budapest.
- Bajomi, I. (2007). Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.
- Balogh, L., Bóta, M., Dávid, I. & Páskuné Kiss, J. (2004). *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*, Puskás Tivadar Távközlési Technikum, Budapest.
- Balogh, L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh, L. (2005). Tanulási nehézségek- segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh László, Tóth László: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest, Neumann Kht.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógia pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh, L. (2007). Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához. *Tehetség* 2007/1. pp. 3-5.
- Balogh, L., Bolló, Cs., Dávid, I., Tóth, L., & Tóth, T. (2014). *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, D-Plus

- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.
- Bar-On, R. (2001). Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 123–143.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On EQ-i: S Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl.,13-25
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bauer, B., & Szabó, A. (2004). *Ifjúság 2004: Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatói Iroda
- Berényi, E., Berkovits, B., & Eröss, G. (2008). *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1974). A critique of the concept of compensatory education. In CCC1. 190–202. Magyarul: *A kiegyenlítő oktatás fogalmának bírálata*. In Ferge Zs., Háber J. (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, 175–188.
- Bíró, G. (2010). Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett bemeneti, kompetencia és pszichológiai mérések hasznosítása a fejlesztési programban 2010/8–9 *Új Pedagógiai Szemle* 65.o
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1983). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (1999). *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Mckee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Bredács, A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra* 2009. 5-6.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning. Developing social skills and cooperation*. Routledge Falmer, London.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, 2nd edition* (pp. 363-394). New York: Wiley.
- Buda, B. (1998). A pedagógus, mint személyiségfejlesztő. In Gácsér József (szerk): *Gondolatok a nevelésről: pedagógiai antológia IV*. Szeged, p. 52-69.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*. Springer, New York. DOI: 10.1007/978-1-4614-8752-4
- Chang, E. C., D'zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). Social problem solving. Theory, research, and training. *American Psychological Association*, Washington, DC.
- Chapin, F. S. (1967). *The Social Insight Test*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110–126.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003) *Fejlesztésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94. S95-S120
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Currie, C., Zanotti, Morgan, Currie, D., De Looze, Roberts, Samdal, Smith Otto R. F. & Barnekow. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report

- from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6.)
- Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel, E., & Páskuné, K. J. (2015). *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen. 33-74.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269-297.
- Csapó, B. (2003a). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107–117
- Csapó, B. (2003b): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csendes, É. (1997). *Életvezetési ismeretek és készségek (I–IV. osztály)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Csengődi, S. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése. In: Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó Programok*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 49-73.
- Csíkszentmihályi, M. (1997). FLOW. *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek, Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dávid, M. (2015). *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felnőttoktatásban és a felnőttképzésben*. Eger
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/index.html
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1443-1458.
- Dehaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1957). *Educated Gifted Children*. Chicago, University of Chicago Press
- Durlak, R. P. & Weissberg, J. A. (2007). *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2007 (CASEL 2007).
- Dweck, C. S., & Licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. Gruber, J., Seligman, M. (eds): *Human Helplessness Theory and Applications*. Academic Press, New York, 197–221

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma, (2015). Pályázati felhívás, <http://www.ajtp.hu/digitalcity/projects/ajtp/homepageWithFullMenu.jsp?fmn=AAABIWG&dom=AAAACWTC&prt=AAAANXBF&men=AAABBIWF>
- Expanzió. (2009). A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése. Budapest, Expanzió Kft. (Kézirat)
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0; Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fehérvári, A. (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In: Kállai Gabriella: *Tehetséggondozó Programok*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 20-48.
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006a). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006. /Kutatás Közben 275/
- Fehérvári, A., & Liskó, I. (2006b). Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 7-8, 63-76.
- Fehérvári, A., Misy, H., Széll K., Szemerszki M., & Veroszta Zs. (2016). *A felsőoktatás szociális dimenziója –hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*, TempusKözalapítvány,
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében, *Magyar Pedagógia* 105. évf. 2. szám 185–205.
- Felner, R. D., Brand, S., Dubois, D. L., Adan, A. M., Mulhall, P. F., & Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774–792.
- Ferge, Zs. (2000). *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Fényes, H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia* 109. évf. 1. szám. 77-101.
- Forgas, J. P. (1989). *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Forray, R. K., & Hegedüs, T. A. (2001). Oktatáspolitikai változások a cigánygyerekek iskoláztatásában In Andor Mihály: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra-könyvek 8. MolnárNyomda és Kiadó KFT, Pécs
- Freeman, J. (1990). The intellectually gifted adolescent. In Howe, M. J. A. (1990): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talent*. British Psychological Society, Leicester, 89–108.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH
- Fuszek, Cs. (2014). *Hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozásának elméleti problémái*. A 2014. November 29-i kerekasztal-beszélgetés összefoglalója. Géniusz Műhely 15/3. 30-49.
- Fülöp, M. (2004). Versengés az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. 3. bővített kiadás. Eötvös kiadó, Budapest, 221-245.
- Gádor, A. (2008, szerk.). *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Educatio, Budapest.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29. 103–112.
- Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn and Bacon, 65–80.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talent: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15,2.
- Gagne, F. (2008). *Building gifts in to talents: Overview of the DMGT*. <http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf> Letöltve: 2011. 01.10.
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, 2. 8121,
- Gagne, F. (2011a). Tehetségfejlesztés az oktatásban és a méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén az esélyegyenlőség szemszögéből. In: Balogh László, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szemszögéből*. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése, Géniusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Gagne, F. (2011b). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2
<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:3TGeGZpSH6IJ:gifted.tki.org.nz/content/download/1402/8460/file/Building%20gifts%20into%20talents%20>

[%2520brief%2520overview%2520of%2520the%2520DMGT.pdf+Building+gifts+in+o+talents:+Brief+overview+of+the+DMGT+2.0&hl=hu&gl=hu&pid=bl&srcid=ADEESiewdn6AYIDjTDiAq25UFItY1csuiqTVkHpOiW06jVhIeVZXbhny5P5f5G_9CA So94oEpd7Q4Z_zZG4g9hu18C8qq8-zYj55gi1tUdhXQkA 9ysoOMW3eT19AapFDVTvLl7J&sig=AHIEtbRnUI7EkbyIMTqThnecmEXAyc3](#)
w letöltve: 2012.07.31.

Gagne, F., (2011c) Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22

Gallagher, E. N. & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44. évf. 1551–1561.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books, Inc; Publishers.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools should Teach*. Basic Books, New York.

Gardner, H. (1997). *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Háttér Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (2007). *Társas intelligencia; Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64. 516–531.

Gresham, F. M. (2000). *Social Skills*. In *Children's Needs II*. National Association of School Psychologist, Bethesda, Maryland. 39–50.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1993). *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67. 3. sz. 331–344.

Gross C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2006). Gifted Adolescents' Overexcitabilities and Self-Concepts: An Analysis of Gender and Grade Level. *Roeper Review*, 29, (4) 240-248.

- Gyarmathy, É. (2001). Special Persons in the Early Years of Gifted Children. Mentors and Some of Their Effects. *Educating Able Children*, Volume 5, May, 13–18.
- Gyarmathy, É. (2003a). Társas/vezetői tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, LIII, 1. szám Budapest, 2003, 74-83. p.
- Gyarmathy, É. (2003b). Tehetséggondozás–Szociokulturálisan hátrányos helyzetű kiemelkedő képességekkel rendelkező gyerekek alulteljesítése. *Tani-Tani*, 24-25. 70-78. old.
- Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2007). *A tehetség – Hátttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- Gyarmathy, É. (2014). A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. *Neveléstudomány* online.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_67-81.pdf
- Gyarmathy, É. (2015). A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségessége. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 2/5. 371-393. DOI: 10.1556/0016.2015.70.2.5.
- Gyarmathy, É. (2016). A tehetséggondozás rögzös útja. *Katedra*, XXIII/10 június, 13-15
- Györgyi, Z. & Kőpatakiné Mészáros, M. (2010). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. *Jelentés a magyar közoktatásról*, 2010.
- Habermann, M. G. (1989). A „tehetség” értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In: Ransburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 79–119.
- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívásai, *Magyar Pedagógia* 108. évf. 1. szám 71–92.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.30-43.

- Harmatiné Olajos, T., & Pataky, N. (2014). *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei kihívások a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ Kiadványsorozata, Génius Műhely 10. DPlus Kft. 3-21
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to demographic characteristics, *Adolescence; Roslyn Heights* 40.159 503-12.
- Harsányi, I. (1988). *A tehetség kis kalauza*. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2012). Tehetségkonceptiók, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. - In: Pedagógiai műhely, ISSN 0133-8951, 2012. (37. évf.), 1. sz., 23-31. p.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013b). Tehetséggondozás a gyakorlatban, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. In: PEME. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.11.15 Budapest: Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, pp. 3-9.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013a). Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában. *Iskolakultúra* 23:(5 6) pp. 53-64.
- Havasi, B. (2010). A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9, 85-90.
- Hegyiné Ferch, G. (2001). Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 8-19.
- Heller, K. A. (2012). Identification: An Integral Part of Gifted Education. In Ziegler–Fischer Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 81–95.
- Heller, K. A., & Hany, E. A. (1986). Identification, Development and Analysis of Talent and Gifted Children in West Germany. In Heller, K. A.–Feldhusen, J. F. (eds): *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Bern CH, 67–82.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Sternberg, R. J.–Subotnik, R. F. (eds): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, Amsterdam, 3–21.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., & Passow, A. H. (Eds) (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford UK.
- Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions, in: Parke, R.D. (ed): *Review of Child Development*, Vol. 7., 1984. 179-222.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 98-101.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning. A critical appraisal*. SAGE, London.
DOI: 10.4135/9781446288603
- Hvg Zrt (2015). Száz legjobb gimnázium és szakközépiskola, Eduline, http://eduline.hu/kozoktatas/2014/11/4/HVG_kozepiskolai_rangsor_2015_osszesített_1_QS4FU0
- Imre, A. (2002). Az iskolai hátrány összetevői. *EDUCATIO*, 2002/1. szám Mérlegen, 1999-2002. 63-72
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Gorgoglione, J. M. (1987). The Influence of Positive affect on Cognitive Organization. Implications for Education. In R. Snow, R. – Farr, M. (szerk.): *Aptitude, Learning, and Instruktion. Affektive and Cognitive Faktors*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Jahoda, M. (1991). Foglalkoztatás és munkanélküliség az 1980-as években. *Szociológiai Figyelő* 1991/1. sz. 5–31. oldal
- Jamadar, C., & Sindhu, A. (2015). The Impact of Socio Economic Status on Emotional Intelligence and Creativity among Tribal Adolescent Students, *The International Journal of Indian Psychology* 3 112-125
- Jensen, A. R. (1972). *Genetics and Education*. Methuen, London
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 2004. 14. 11. sz. 3–16
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő: *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Kiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa, K., & Hricsovinyi J. (2011). A családi háttér szerepe az óvodaiskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 2011/6-7.12-29.
- Józsa, K., & Zsolnai, A. (2005). *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. 11
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 97–114.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldások*. Gondolat Kiadói, Budapest.
- Kasser, T. (2005). *Az anyagiasság súlyos ára*. Ursus Libris, Budapest, Magyarország

- Katyal, A., & Awasthi, E. (2006). Effect of personal and family characteristics on emotional intelligence among adolescents. *Social and Clinical Psychology*, 4(3) 1-20.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2007). *Conceptions of Giftedness* http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2011/06/Kaufman-Sternberg_2008.pdf letöltve 2013-01-20
- Kelemen, L. (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koltayné Billédi, K. (2001). Főiskolai hallgatók pályaszocializációs vizsgálata. II. Szociális munkás és gyógypedagógus hallgatók szociális intelligenciájának jellemzői *Esély* 13. 6. p. 110–118.
- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma, T. (1977). Hátrányos helyzetű tanulók falun. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 9. sz.
- Költő, A., & Zsiros, E. (2013). Serdülők lelki egészsége. A magyar iskoláskorú fiatalok mentális egészségének alakulása 2002 és 2010 között. *Educatio*, 2013/2 187-200.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2010). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*, Jossey-Bass.
- Kun, B. (2011). *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív szer-használatban* Doktori disszertáció. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Budapest.
- Laki, L. (1988). *Az alacsony iskolázottság újratermelődésének társadalmi körülményei Magyarországon*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest,
- Laki, L. (1993). *Ifjúsági munkanélküliség*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.
- Laki, L. (2012). Szocializáció néhány jellemzője a „szegény Magyarországon”. Előzetes megjegyzések a szocializációról és a társadalomról. http://www.mtapti.hu/innotars/loss_konyv/145_158_Laki.pdf letöltve. 2012-08-22
- Lannert, J. (2017). *Tehetség gondozási lufi*. Tanulópénz. <http://koloknet.blog.hu/> letöltve: 2017. 10. 20.
- Li, H. C. W., Chan, S. L. P., Chung, O. K. J., & Chui, M. L. M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents: An exploratory study. *Journal of Health Psychology*, 15, 96—106.
- Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter*, 1, (1), 3-6. [https://www.google.hu/#q=Lind%2C+S.\(2001\):+Overexcitability+and+the+gifted.The+SENG+Newsletter%2C+1%2C+\(1\)%2C+3-6.](https://www.google.hu/#q=Lind%2C+S.(2001):+Overexcitability+and+the+gifted.The+SENG+Newsletter%2C+1%2C+(1)%2C+3-6.)
- Liskó, I. (1997). Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1. sz. 8–23.

- Macleod, G., Macallister, J., & Pirrie, A. (2010). Emotional education as second language acquisition? *The International Journal of Emotional Education* Volume 2, Number 1, April pp 34 – 48
[//www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0007/183292/ENSECV2I1P3.pdf](http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0007/183292/ENSECV2I1P3.pdf)
- Mangler, T., Eikeland, O., & Asbjornsen, A. (2003). Effects of training on pupil's social skills. *Research in Education*, 7. sz. 17–29.
- Mayer, J. D. (2001). Útmutató az érzelmi intelligenciához. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 23-51.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salovey, P.; Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books. p. 3-31
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale, student version*. Durham: Authors.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). *MSCEIT Item Booklet*. Toronto: Multi Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mérei, F. (1989). *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Mérei, F. (2006). *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with lowstatus preschool children. *Developmental Psychology*, 3. 388–397.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Woodward, L. G. (1955). *Manual for the George Washington University Series Social Intelligence Test*. Washington, DC: Center for Psychological Services.
- Mott, P., & Krane, A. (2006). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.

- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Mönks, F.J., Peters, W.: *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maastricht.
- Mönks, F. J. & Knoers, A. M. P. (1997). *Ontwikkelingspsychologie*. (7 th ed.) Assen, Van Gorcum.
- Munk, V. (2009). Sztárság, elméletben. *Médiakutató*, 2009. tavasz. 7–16.
- Naghavi, F., & Orillanes P. (2015). Maternal Education as a Moderator in the Associations between Family Functioning and Emotional Intelligence. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9(27) August 2015, 139-144.
- Nagy, H. (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése. Doktori disszertáció*. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola. Budapest.
- Nagy, H. (2012). A Salovey-Mayer-féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012, 67. 1. 105–124.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nahalka, I. (2003). Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Falus Iván (Szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 37-56.
- Nezu, A. M., Wilkins, V. M., & Nezu, C. M. (2004). Social problem solving, stress, and negative affect. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving* (pp. 49–65). Washington, DC: American Psychological Association.
- N. Kollár, K. (2004). A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (Szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 279-310.
- Ogilvie, E. (1983). Gifted children in primary schools. *Macmillan Educ. Ltd.* London
- Oláh Örsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése, *Új Pedagógiai Szemle* 2005/07-08. 45-58.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11. 39–47.
- Oláh, A. (2005a). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oláh, A. (2005b). *SZEMIQ Képes fél-projektív teszt a szociális és érzelmi intelligencia mérésére*. Budapest, HI PRESS.

- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parker, W. D. (2000). Healthy Perfectionism in the Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, (4), 173-183.
- Pásku, J. (2011). A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. évf. 1. szám, 51. kötet. Pont Kiadó, Budapest, 53-64. o.
- Páskuné Kiss, J. (2015). A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében. In Polonkai Mária: Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések. *Géniusz* 40. 93-112
- Páskuné, K. J. (2002). A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit: *Tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Páskuné, K. J. (2006). Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez. *Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc. 13-54
- Páskuné, K. J. (2010). *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés, Debreceni Egyetem.
- Páskuné, K. J. (2013). *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai tényezői a nemzetközi és a hazai szakirodalomban*. Kutatási beszámoló. NTP-TSZK M-MPA-12, 9-35
- Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (ed.): *Education for the Gifted. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press, Chicago.
- Pedagógiai Program. Bessenyei György Gimnázium és Kollégium, Kisvárdá http://www.besi.hu/public/doc/pedagogiai_program.pdf
- Péter-Szarka, Sz. (2011). Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18 (3), 5-7.
- Péter-Szarka, Sz. (2014). *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Géniusz Műhely, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.

- Piirto, J. (1998). *Understanding those who create*. AZ: Scottsdale, Gifted Psychology Press, Inc.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. New Jersey, Upper Saddle River, Prentice -Hall Inc.
- Piirto, J. (2000). The Piirto Pyramid of Talent Development: A conceptual framework. *Gifted Child Today*, 23(6), 22-29.
- Pósáné András, K. (2000). Arany János Tehetséggondozó Program Önismereti foglalkozások terve. Debrecen, (kézirat)
- Pusztai, G. (2004). A társadalmi tőke szerepe a határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns Szemle* 3. 40-62.
- Pusztai, G. (2010): *Egy határmenti régió hallgató társadalmának térszerkezete*. In: Juhász E. (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Régió és oktatás V. Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen, pp. 43–56.
- Radó, P. (2000). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/1. 33-48.
- Ranschburg, J. (2001). A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő pedagógia* 12. évf. 2001/6. szám. 26-34.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Réthyné, (2001). Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Réthyné., E., & Vámos Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest.

- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. & Hersen, M. (Eds.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rose-Krasnore, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rosenthal, R., Hall, J. A., Dimatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Rózsa, S., Kálmán, R., Kő, N., Nagy, H., Fiáth, T., Magi, A., Eisinger, A., & Oláh, A. (2012). Az érzelmi arcfelismerés jelentősége és mérése a pszichológiai kutatásokban: Az Ekman-féle érzelmi detekció teszttel szerzett hazai tapasztalatok. *Pszichológia* 32(3). 229–251.
- Rudas, J. (2007). *Delfi örökösei Önismereti csoportok- elmélet módszertan gyakorlat*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sagor, R. (1993). *At-Risk Students: Reaching and Teaching Them*. Swampscott, Mass.: Watersun Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17 (5), 611–627.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and application (pp. 119-134)*. New York: Springer.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobnik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1989). Development of test anxiety in high school students. In Sarason, L. G.–Spielberger, C. D. (eds): *Stress and Anxiety. Hemisphere*, Washington, D C, 65–79.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – Éljj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- Seligman, M. E. P., & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32, 37–45.
- Shepherd, G. (1983). A szociális készségek fejlesztése (SST). In Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Spéder, Zs. (1998). *A szegénység változó arcai. Tények és eredmények*, ARTT-Századvég, Budapest.
- Spence, S. (1983). *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1976). Social adjustment of young children. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind". In: Heller, Monks & Passow (1993, eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 185–208.
- Sternberg, R. J. (1995). *A thriarchic approach to giftedness* (Research Monograph 95126). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Sütőné Koczka, Á. (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szabadi, M. (2016). Az affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 116. évf. 4. szám 383–402. (2016) DOI: 10.17670/MPed.2016.4.383
- Szabó, É. (2005). A csoportok fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Székely, V. (2003). A munkanélküliség lélektana, in: Hunyady Gy.- Székely M. (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris, Budapest, 643 -668.o.

- Székelyi, M., Csepeli, Gy., Örkény, A., & Szabados, T. (1998). *Válaszúton a magyar oktatási rendszer.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szitó, I., & Katona N. (2007). Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker Konzervatív pedagógiai folyóirat, *Mester és tanítvány* 14. szám, 2007. május Kiadja PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft. Budapest.
- Tárki, (2012). Felemelkedés közös erővel: A tartós mélyszegénység csökkentése célhoz kötött támogatások révén. *Zárójelentés 2012.* Március 12. Tárki társadalomkutatási intézet Zrt. Budapest http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/elso_tanulmany/tanulmany.pdf letöltve _____ 2012. 08.23
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377—401.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1. Mental and physical traits of athousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities.* University of Chicago Press, Chicago.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (Eds.): *The handbook of emotional intelligence.* Jossey-Bass, New York. 29–39.
- Tóth, D. (2008). *A mai Magyarországon a mentorálást igénybevevők, illetve potenciális mentoráltak jellemzőinek feltárása - munkaerőpiaci érvényesülésük, illetve sikeres életvezetésük tükrében.* Göllesz Viktor Speciális Szakiskola és Általános Iskola, Nyíregyháza. Letöltve: 2017.06.12. <http://docplayer.hu/1468230-Keszitette-toth-denes.html>
- Tóth, L. (2003). *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, L. (2011). Pírró piramis modellje. *Tehetség*, 19 (2), 3–4
- V. Komlósi, A., Rózsa, S., Bérdi, M., Móricz, É., & Horváth, D. (2006). „Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok” *Magyar Pszichológiai Szemle* 61. kötet (2): 237-250.
- Vajda, Zs. (1999). *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó, Budapest
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38. évf. 1–12.

- Van Tassel-Baska, I., & Willis, G. (1987). A three-year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31, 169–173.
- Van Tassel-Baska, I. (1992). Falling through the education loop: Disadvantages gifted students. In Mönks, F.–Peters, W. (eds): *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/Maast richt, 270–278.
- Vári, P., & Mátrai, Zs. (2006). Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben. In: Falus Iván, Kelemen Elemér (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből (2005)*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Várnagy, E., & Várnagy, P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*, Corvinus Kiadó, Budapest
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation (Results from PISA 2000)*. OECD, Paris.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411-436.
- Ziegler, A. Vialle, W. Wimmer, B (2013) The actiotope model of giftedness. In S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.) *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. London: Routledge. 1-17.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In: Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.): *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, Bethesda, MD. 1–13.
- Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21. sz. 59–60.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 187–210.
- Zsolnai, A. (1999). *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATE Press, Szeged.
- Zsolnai, A., & Józsa, K. (2003). A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai, A. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia fejlettsége óvodáskorban. V. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2007. április 12–14. *Konferencia kötet*. 108.

- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57 (7–8), 3–15.
- Zsolnai, A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 78–96.
- Zsolnai, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 12–23.
- Zsolnai, A., Kasik, L. & Lesznyák, M. (2008). Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 6–7. sz. 91–110.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107, 2007, 3. sz., 233–270.
- Zsolnai A. (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 55–77
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/10. szám DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.59

Mellékletek

I. Melléklet

SZEMIQ kérdőív

Kérem, jelölje be a válaszlapon, hogy az **Ön véleménye szerint mi történik az egyes képeken!** Minden képnél csak egy választ jelöljön be!

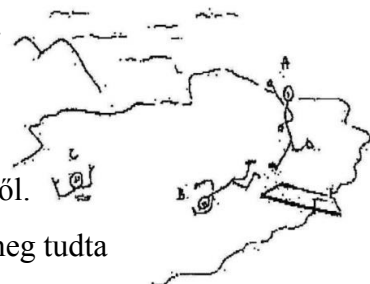
1. Ez az ember, azon bánkódik, hogy...

1. az emberek elfordulnak tőle.
2. kudarcait képtelen elfelejteni.
3. mindenki ingerlékenynek tartja.
4. gyakran félreértik.
5. az emberek rosszindulatúak.



2. Ezen a képen:

1. „B” magát okolja azért, mert nem tud „C”-nek parancsolni.
2. „A”, „B” és „C” kikapcsolódnak, hogy megszabaduljanak a sok gondtól.
3. „C” kéri „A” és „B” segítségét, mert nem tud kijönni a vízből.
4. „A” örömmel újságolja a többieknek, hogy egyedül is meg tudta oldani a problémáját.



5. „A” bedobta a vízbe először „C”-t, aztán „B”-t, mert mindketten kitoltak vele.

3. Ez az ember azért issza le magát, mert...

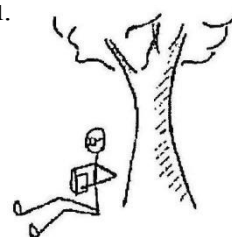
6. így tudja legjobban a dühét csillapítani.
7. fél, és az ital bátorságot ad neki.
8. senki sem érti meg.



9. képtelen kapcsolatot teremteni az emberekkel.
10. a jövőjét teljesen bizonytalannak látja.

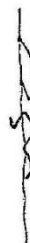
4. Ez az ember azt szeretné a könyvekből megtudni, hogy őt miért...

1. önti el a mérge olyan gyorsan, ha nem sikerül valami neki.
2. gyötri sokáig a bánat valamilyen veszteség után.
3. kerülnek az emberek.
4. tartják önzőnek az emberek.
5. tekintik borúlátónak az emberek.



5. Ez az ember...

1. menekül, mert szeretne kimaradni a veszekedésből.
2. fizikai sportot végez, hogy megszabaduljon a feszültségektől
3. együttműködőket keres, mert segítségre van szüksége
4. hibásnak érzi magát, ezért magányt keres
5. edzi magát, hogy erős legyen, ha küzdeni kell



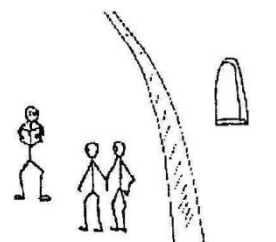
6. Ezen a képen:

1. „A” a sebes folyón is higgadtan irányítja a hajót.
2. „B” arra kéri „A”-t, hogy legyen türelmes.
3. „B” arra kéri „A”-t, vegye át tőle a hajó irányítását.
4. „B” kimentett egy gyereket a vízből.
5. „A” szidja „B”-t, mert őmiatta tévedtek el.



7. Az anyakönyvvezető azt mondja az ifjú párnak:

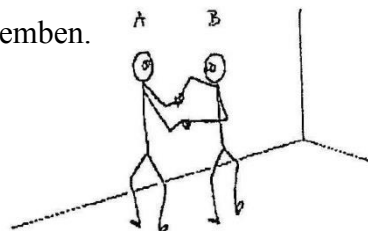
1. Legyetek türelmesek egymáshoz!
2. Ne fenyegetsetek egymást!
3. Fogadjátok el egymás hibáit is!



4. Bízhatok egy boldog jövőben!
5. Szereztem sok barátot!

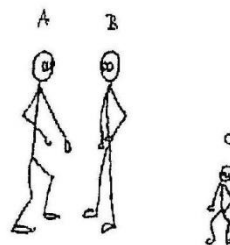
8. Ezen a képen:

1. „A” és „B” önfeledten táncolnak, így próbálnak a gondoktól megszabadulni.
2. „B” megmutatja „A”-nak, hogy ő hogyan lép fel a támadókkal szemben.
3. „A” arra kéri „B”-t, hogy sürgősen jöjjön vele, mert bajban van.
4. „B” arra kéri „A”-t, hogy ne haragudjon, elismeri, ő volt a hibás.
5. „A” nyugtatgatja „B”-t, és kéri, legyen olyan türelmes, mint ő.



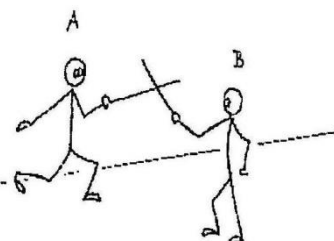
9. Az apa megbeszéli az orvossal, mit tehetne azért, hogy a gyerek...

1. szorongásai elmúljanak.
2. ne legyen olyan agresszív.
3. ne veszekedjen folyton társaival.
4. ne bánkódjon sokáig, ha kudarcok érik.
5. ne csak önmagával törődjön.



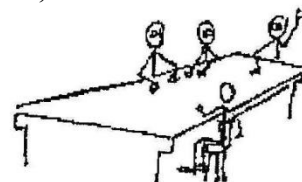
10. Ezen a képen:

1. „A” megkérte „B”-t, hogy segítsen neki felkészülni a versenyre.
2. „A” és „B” sportolnak, hogy levezessék a napi feszültséget.
3. „A” rátámad „B”-re, mert nem szabályosan vívott.
4. „B” nem védekezik, mert úgy érzi, megérdemli, hogy támadják.
5. „A” kipróbál egy új vívócselt, amit ő tervezett meg.



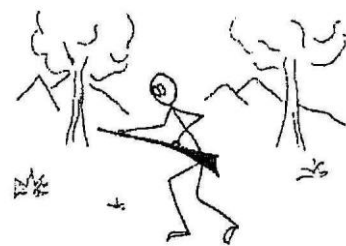
11. A tudományos konferencia elnöke úgy összegzi a konferencián elhangzott előadások lényegét: Akkor vagyunk kiegyensúlyozottak, ha...

1. a jövőt pozitívan látjuk.
2. a kudarcokat nem túlozzuk el.
3. gondolkodunk, mielőtt cselekszünk.
4. képesek vagyunk társainkra is figyelni.
5. képesek vagyunk elfogadtadni másokkal, amit akarunk.



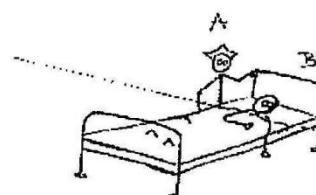
12. Ez az ember...

1. a vadászat során minden dühöt kiad magából.
2. barátjához megy, aki fegyverszakértő.
3. felméri az erdőt, mert meg akarja venni.
4. erdei sétáján próbál megnyugodni.
5. bűnbánatot érez, mert lelőtt egy nyulat.



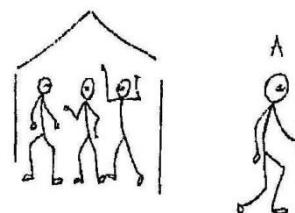
13. Az orvos az alábbi tanácsot adja betegének: nem került volna hozzánk, ha...

1. bízott volna képességeiben.
2. nem viselkedett volna indulatosan.
3. nem szorongott volna minden feladat előtt.
4. együttműködésre törekedett volna.
5. bízott volna társaiban.



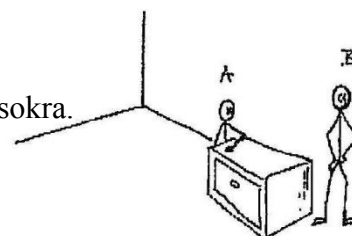
14. „A” otthagya a többiekét, mert...

1. hirtelen haragú.
2. fél attól, hogy a mulatózásnak rossz vége lesz.
3. nem tudott kijönni a többiekkel.
4. a többiek öröme őt inkább elszomorította.
5. úgy gondolta, ő nem érdemli meg, hogy felszabadultan vigadozzon.



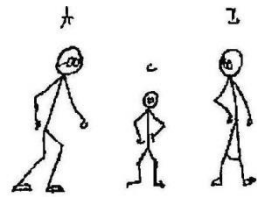
15. „A” felmondott „B”-nek az alábbi indoklással:

1. Ön nem tudott beilleszkedni a közösségbe.
2. Mindenki panaszkodik Önre, hogy nincs tekintettel másokra.
3. Ön képtelen fékezni az indulatait.
4. Az Ön kishitúsége rossz hatással van a többiekre.
5. Ön mindig borúlátóan nyilatkozik a terveinkről.



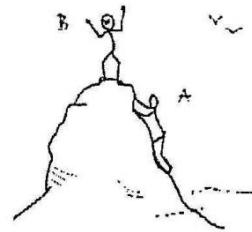
16. „A” és „B” hajlandó együtt dolgozni „C”-vel, ha...

1. hajlandó mások gondjaira odafigyelni.
2. képes arra, hogy társakat toborozzon.
3. nem mutatja ki ingerlékenységét akkor, ha akadályozzák.
4. nem esik kétségbe, amikor rosszul mennek a dolgok.
5. vidám az alaptermészete.



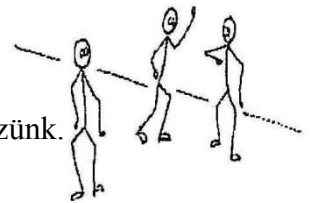
17. „B” most is csúcsra ért, sikereit annak köszönheti, hogy...

1. megfontolt és önkorlátozó a célok kitűzésében.
2. sikert remél nehéz körülmények között is.
3. megérzi, kire számíthat.
4. képes jó partnereket választani magának.
5. kudarcain nem kesereg



18. A középső ember arról próbálja meggyőzni társait, hogy...

1. a siker titka az optimizmus.
2. az érzelmeinket nem szabad palástolni.
3. kezdeményezni kell a kapcsolatot akkor is, ha elzárkózásba ütközünk.
4. haragtól vezérelve nem lehetünk hatékonyak.
5. hibázásainkért ne büntudatot érezzünk, hanem a változtatásra összpontosítsuk energiánkat.



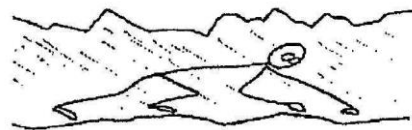
19. Ez az ember...

1. segítségért integet.
2. szidja a horgászokat, akik miatt kerülnie kell.
3. egyedül akar átjutni a csatornán
4. aggódik, mert lemaradt a többiektől.
5. türelmesen várja, hogy társai érte jöjjenek.



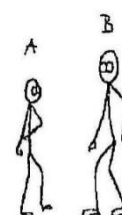
20. Ez az ember azért issza le magát a sárga földig, mert...

6. a bánatra nincs más megoldás.
7. magányos, és reménye sincs kapcsolatra.
8. valakit megbántott hirtelen haragjában.
9. képtelen elviselni az embereket maga körül.
10. nem akar a szomorú jövőre gondolni.



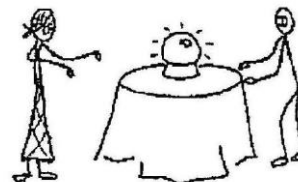
21. „A” és „B” sokáig jó barátok voltak, de barátságuk zátonyra futott, mert...

1. „A” mindig az élet nehéz problémáit panaszolta „B”-nek.
2. „B” indulatos és agresszív lett, ha „A” kritizálta.
3. „B” szorongásai „A”-t is megrémisztették.
4. „A” önző volt és kihasználta „B”-t.
5. „B” nem tudott kijönni „A” barátaival.



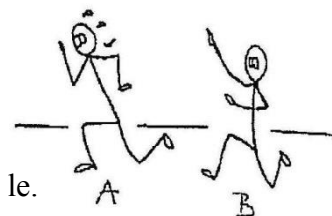
22. Ez az ember azt szeretné a jósnőtől megtudni, ...

1. kitől örökölte indulatos, ingerlékeny természetét.
2. miért tud olyan nehezen kijönni az emberekkel.
3. miért olyan sikertelen az életben.
4. miért nem tud úrrá lenni félelmein, szorongásain.
5. miért csapják be mindig az emberek.



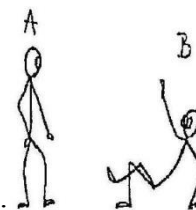
23. Ezen a képen:

1. „A” menekül „B” elől, mert úgy érzi, ő volt a hibás.
2. „A” minden erejét összeszedve megpróbálja legyőzni „B”-t.
3. „A” arra kéri „B”-t, hogy tanácsaival segítse küzdeni.
4. „B” mint edző a munkájának él, minden feszültségét így vezeti le.
5. „B” el akarja kapni „A”-t, mert nagyon dühös rá.



24. Ezen a képen:

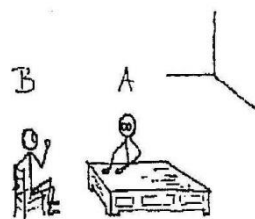
1. „A” úgy szabadul meg haragjától, hogy ugráltatja „B”-t.
2. „B” megpróbálja kiengesztelni „A”-t, mert úgy érzi, joggal haragszik.



3. „B” megmutatja „A”-nak, hogy milyen gyakorlattal nyugtathatja meg magát, ha dühös.
4. „B” arra kéri „A”-t, hogy legyen segítségére.
5. „A” már kidolgozta terveit a probléma megoldására, ezért nem érdeklődik „B” mutatványai iránt.

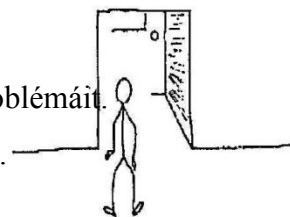
25. A páciens azt panaszolja a pszichológusnak: Az én legsúlyosabb problémám az, hogy...

6. úgy érzem, minen balul sül el, amibe csak belefogok.
7. nem tudok tartós kapcsolatot kiépíteni.
8. azonnak dühbe gurulok, ha akadályozzák a munkáimat.
9. sok ember együtt idegesítően hat rám.
10. könnyen megsértődöm, ha megbántanak.



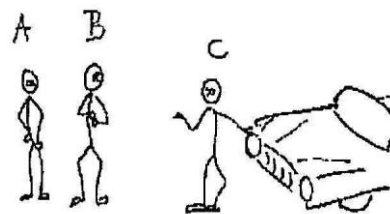
26. Ez az ember...

1. elmenekült otthonról, mert elege volt mindemből.
2. lement sétálni, hogy átgondolja, hogyan oldja meg munkahelyi problémáit.
3. barátjához megy, hogy tanácsot kérjen, mert nehéz helyzetben van.
4. megbántotta szeretteit és most magányosan bolyong.
5. lemegy a tornaterembe, hogy kiadja magából a feszültséget.



27. „C” azt mondja társainak, hogy hajlandó lenne az autóját is annak adni, aki megtanítaná őt...

1. leküzdeni a félelmeit.
2. fékezni az indulatait.
3. arra, hogyan szerezzen társakat magának.
4. arra, hogyan fejezze ki érzéseit, úgy hogy megértsék.
5. bízni egy jobb jövőben.



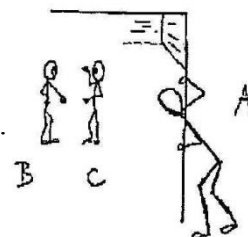
28. Ezen a képen:

1. „A” eltörte „B” lámpáját és ezért büntudatot érez.
2. „A” megmegyarázza, hogyan fogja megjavítani a lámpát, amit ő rontott el.
3. „B” ingerülten „A”-ra támad, amiért eltörte a lámpát.
4. „A” arra kéri „B”-t, hogy segítse megjavítani a lámpát.
5. „B” megnyugtatja „A”-t, aki kárt okozott neki.



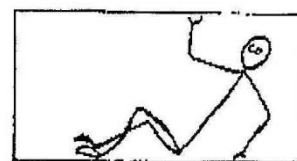
29. Ezen a képen:

1. „A” szorongva lesi, mit döntenek róla.
2. „A” megkéri „B”-t és „C”-t, hogy segítsenek neki a táblát felállítani.
3. „C” dühösen beszél „A”-ról, aki megbántotta.
4. „B” nyugtatja „C”-t, hogy „A” mindkettőjüket kérpótolja.
5. „A” megfigyeli partnereit, hogy midnent tudjon, amikor velük tárgyal.



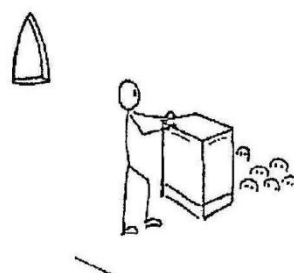
30. Ez az ember...

1. elbújt, mert hibásnak érzi magát
2. minden erejét latba vetve, megpróbál kimászni.
3. átmászik az ablakon, hogy segítséget hívjon.
4. lehúzza az ablakredőnyt, hogy nyugalma legyen.
5. bosszúsan kiabál ki az ablakon, hogy ne zavarják.



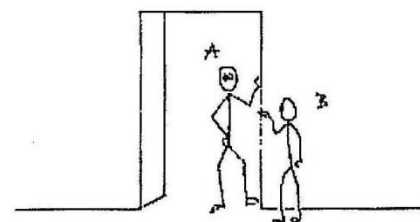
31. A professzor előadása arról szól, hogy a lelki egészség legfőbb feltétele...

1. a félelmek leküzdésének képessége.
2. mások megértésének képessége.
3. indulataink szabályozásának képessége.
4. a boldog jövőben való hit.
5. érzelmeink őszinte kinyilvánítása.



32. Ezen a képen:

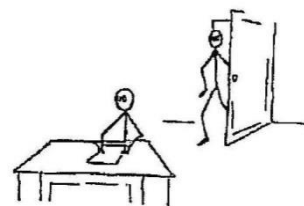
1. „B” megkéri „A”-t, hogy ne bömböltesse a rádiót.
2. „B” elnézést kér „A”-tól, mert elfelejtette felkelteni.
3. „A” megmutatja „B”-nek, milyen új riasztót csinált az ajtajára.



4. „A” hívja „B”-t egy gondúzó szórakozásra
5. „A” azt mondja „B”-nek, hogy ha nem fizet, megnézheti magát.

33. Ez az ember azért jön orvoshoz, mert...

1. olyan szorongások gyöttrik, melyeket nem tud legyűrni.
2. úgy érzi, az emberek eltávolodnak tőle.
3. gyakran indokolatlanul is előnti a harag.
4. türelmetlen, ha az emberek kérnek tőle vmit.
5. rossz gondolatok foglalkoztatják a jövőjével kapcsolatban.



34. Ezen a képen:

1. „A” arra kéri „B”-t, hogy ő őrizze a pénzt.
2. „B” úgy gondolja, hogy ő nem érdemli meg ezt a sok pénzt.
3. „B” dühösen visszaadja a pénzt „A”-nak, aki olyat kért tőle, amit ő nem szeretne.
4. „B” megszámolja a pénzt, amit a munkájáért kapott.
5. „B” befizeti a pénzt a nyaralásra



35. Az apa azt tanácsolja a fiának:

1. Ha kudarc ér, keresd az okát, ne szomorkodj!
2. Mindig figyelj másokra, ha tudod, mit akar a másik, te is többet érsz.
3. Légy dühös, de ne légy elvakult!
4. Minden helyzetben keresd a kedvező kimenetelt, és bízz a sikerben!
5. Törekedj arra, hogy minél több emberrel jó kapcsolatod legyen!



II. Melléklet

Aspirációs kérdőív

Mindenki rendelkezik hosszú távú célokkal és aspirációkkal. Ezek olyan dolgok, amelyeket az egyének szeretnének elérni az életük során.

Az alábbi kérdőívben számos ilyen lehetséges egyéni célt sorolunk fel, és ezekkel kapcsolatosan 3 kérdést teszünk fel:

- A. Mennyire fontos az Ön számára az adott célkitűzés?
- B. Mennyire valószínű, hogy az Önnel megtörténik a jövőben?
- C. A fenti célból mennyit ért el, mennyi valósult meg?

Válaszaiban a következő skála szerint válaszoljon a megfelelő számjegyek bekarikázásával:

A.	1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem fontos			valamennyire fontos			nagyon fontos	
B.	1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem valószínű			valamennyire valószínű			nagyon valószínű	
C.	1	2	3	4	5	6	7
Még semmi nem valósult			valamennyi megvalósult			elértem a célt	

Kérjük, mind a három oszlopot töltsse ki

		fontos	valószínű	megvalósult
1	Nagyon gazdag ember legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2	Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3	Sokan ismerjék a nevemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4	Olyan barátaim legyenek, akikre mindig számíthatok	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5	Mindig fiatalos maradjak, elrejtsem az öregedés jeleit	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

6	A társadalom jobbra tételéért dolgozzak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7	Fizikailag egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8	Sok értékes tárgyam legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9	Az életem végén úgy nézhessek vissza, hogy az életem értelmes és teljes legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10	Sok ember tiszteljen-, csodáljon	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
11	Megosszam az életemet valakivel, akit szeretek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
12	Gyakran megdicsérik vonzó külsőmet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
13	Önzetlenül segítek azoknak, akiknek szükségük van rá	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14	Rendben levőnek érzem a fizikai közérzetemet	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15	Pénzügyeim sikeresek legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16	Azt csináljam, amit szeretnék, ne mások irányítsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17	Híres legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18	Elkötelezett, közeli kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
19	Hajviseletemben és öltözködésemben kövessem a divatot	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
20	Munkámmal is hozzájáruljak, hogy a világ jobb legyen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
21	Egészséges legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
22	Gazdag legyek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
23	Ismerjem, és elfogadjam valódi önmagam	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

24	A nevem gyakran megjelenjen a médiában	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
25	Érezem, hogy vannak emberek, akik szeretnek, és viszont szeretem őket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
26	Mindig úgy néztek ki, ahogy elképzeltem	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
27	Segítsek másoknak jobbra tenni az életüket	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
28	Elkerüljenek a betegségek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
29	Mindig annyi pénzem legyen, hogy megvehessem, amit szeretnék	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
30	Megértsem, hogy mit miért teszek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
31	A legkülönbözőbb emberek tiszteljenek és csodáljanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
32	Mély, tartós kapcsolataim legyenek	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
33	Vonzó megjelenésű embernek tartsanak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
34	A rászorulóknak segítséget nyújthassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
35	Fizikailag egészséges életstílust folytassak	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

III. Melléklet

Szociometriai felmérőlap

1. Ki a legjobb barátod az osztályban?

2. Rendkívüli szakmai munka esetén melyik osztálytársadat választanád segítségül, ha gyorsan és hatékonyan szeretnél dolgozni?

3. Kikkel fogsz az érettségi után is kapcsolatot tartani?

4. Ha osztályfőnököd hosszabb ideig akadályoztatva lenne, a tanulók közül ki a legalkalmasabb a helyettesítésére?

5. Egy szakmai gyakorlati bemutató megtartására ki lenne a legalkalmasabb?

6. Osztálykiránduláson kikkel lalnál szívesen egy szobában?

7. Ha kisebb összegre lenne szükséged, kihez fordulnál?

8. Melyik osztálytársad a legalkalmasabb arra, hogy az osztály érdekeit képviselje a tanárokkal szemben?

9. Az iskolai eseményeket, történéseket kinek mondanád el a legszívesebben?

10. Kit tartasz a legműveltebbnek?

11. Személyes, bizalmas jellegű problémáidat melyik osztálytársaddal osztanád meg?

12. Ha az iskola műsort rendezne, osztálytársaid közül ki az, aki a legjobban meg tudná szervezni?

13. Kinek a kritikáját, ítéletét tartod a legigazságosabbnak, a leginkább mérvadónak?

14. Ha az osztály döntőbírásgot alakítana, kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalásában, kit jelölnél bírósági tagnak?

15. Véleményed szerint a kisebb osztályon belüli ellentéteket melyik osztálytársad tudná igazságosan feloldani?

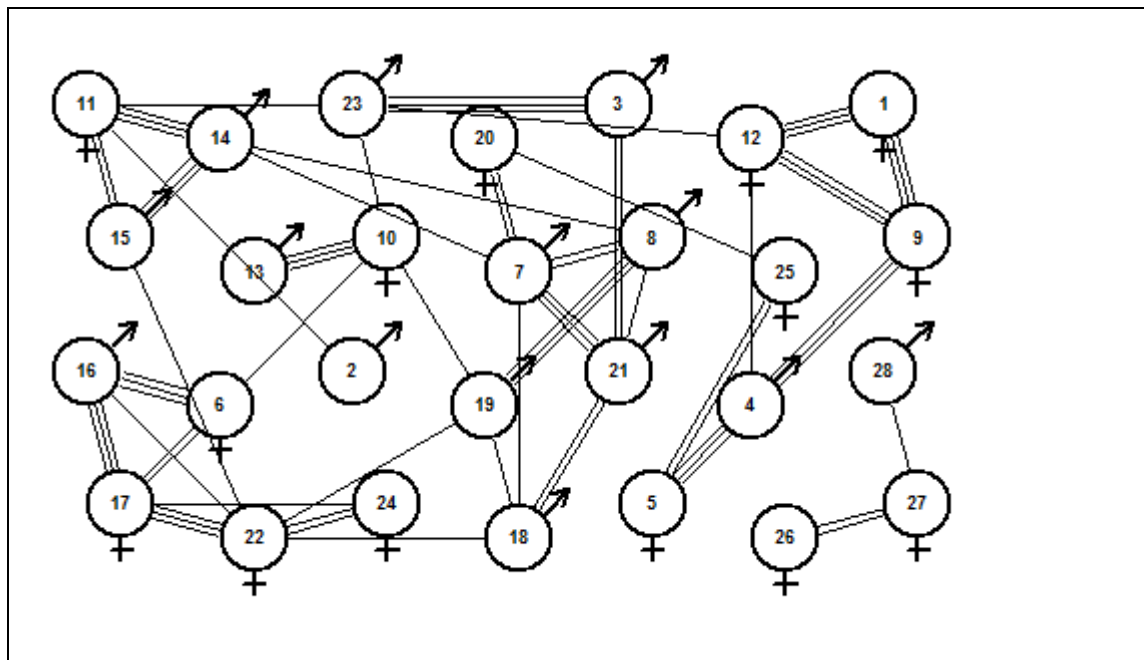
16. Ki a legtevékenyebb, legaktívabb az osztályban?

17. Kik azok, akiket a legtöbbet szeretnek?

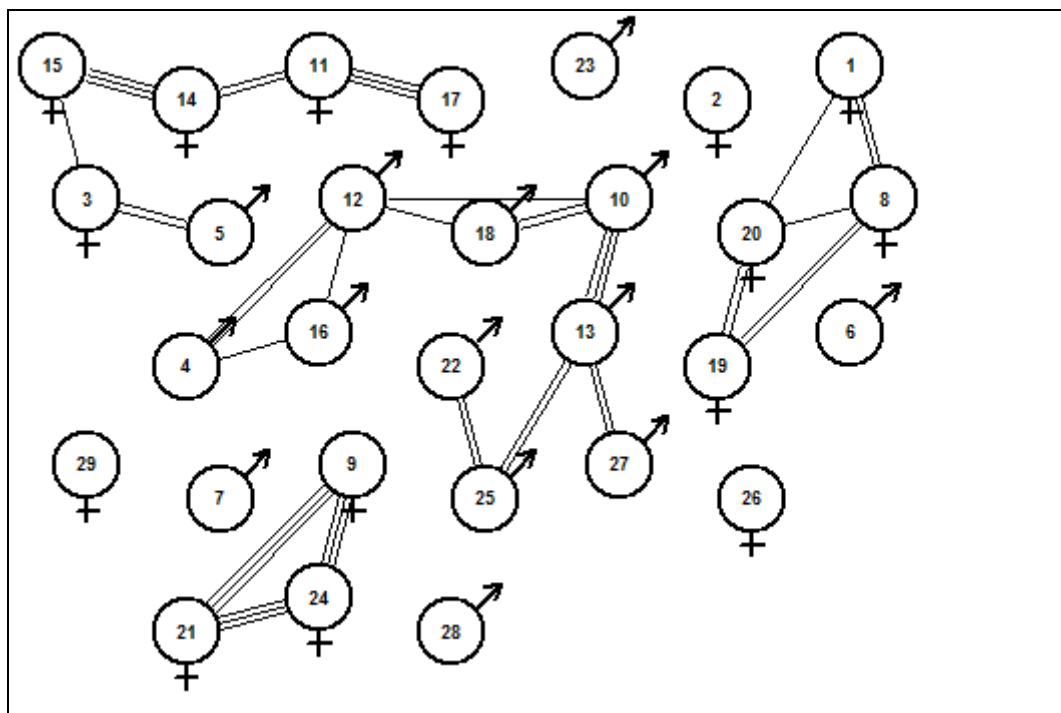
18. Mit gondolsz, melyik osztálytársad érvényesül legjobban, az életben?

IV. Melléklet

Szociogramok



AJTP Mezőberény szociogram mintázata



Kontroll csoport szociogramja Nyíregyháza

Absztrakt

Kutatásunk annak a kérdésnek a megválaszolására irányult, hogy egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó programba beválogatott hátrányos helyzetű, alacsony szocioökonómiai státusszal bíró tanulók szociometriai státusza, szociális és érzelmi intelligenciája, jövőre irányuló tervei, aspirációi mutatnak-e eltérést a náluk egyébként kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól, és ha igen, miben.

Kutatásunk során a társas kapcsolatok feltárására a Mérei-féle többszemponútú szociometriát alkalmaztuk, melynek során a csoport szerkezetének meghatározásán túl hangsúlyt fektettünk a csoportban betöltött közösségi funkciókra, a funkciókhoz kötött kapcsolatokra, egyéni tulajdonságokra, valamint a szerkezeti mutatókra, amelyek révén sokkal egzaktabban írható le a csoport szerkezete. A szociális és érzelmi intelligencia mérésére SZEMIQ (Oláh, 2005b) tesztet használtuk. Különös figyelmet fordítottunk az érzelmek akarat útján történő szabályozásának a képességére, tekintettel arra, hogy ez kiemelt jelentőséggel bír az önmegvalósítás és az étellel való elégedettség pszichés jellemzőinek megjelenésében, amelyek pedig a tehetséghasznosulás szempontjából kiemelt pszichés jellemzők (Bar-On, 1997, 2001, 2006; Gagne, 2010). A vizsgálatban résztvevő tanulók hosszú távú céljait az Aspirációs Index kérdőívvel vizsgáltuk (Kasser, 2005; V. Komlósi és mtsai, 2006).

A szociometriai elemzés során igazoltuk, hogy az AJTP-ben a gyerekek jellemzően inkább egy kiterjedtebb központhoz tartoznak, vagy köztes pozíciót töltenek be, s alig találunk közöttük magányos, peremhelyzetű tanulót. Mindez kedvező közösségi légkörről, empátiáról, toleranciáról tanúskodik, amely pedig kimondottan feladatközpontú, teljesítményre irányuló, érdekvezérelt közösségek jellemzői. A magas kohézió szintén a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának attribútumának mutatkozott, mely sok társas tapasztalatot, közös szokásokat, aktív társasági életet, hagyományokat, stabil, akadálytalanul kialakuló közvéleményt és könnyen mozgósítható csoportot jelent.

Eredményeink alapján az AJTP-ben és a kontrollcsoportban tanulók érzelmi és szociális intelligenciájában nem mutatkozik markáns különbség. A szociometriai elemzéseinkkel összhangban egy területen, a kapcsolatépítés sikerében, nyitottságban, együttműködésben értek el az AJTP-sek szignifikánsan magasabb pontszámot

Nemi különbségek ugyanakkor a programban való érintettségétől függetlenül kimutathatók. Leginkább a lányokra jellemző, hogy higgadt, kiegyensúlyozott természetűek, éneijük átlagon felüli. A fiúk azok, akik inkább konstruktívabb megküzdést alkalmaznak, kevésbé

félnek a kihívásoktól, valamint pozitívabb önértékeléssel bírnak. Az AJTP-s tanulókra különösképpen jellemző, hogy létfontosságúnak tartják a mély, közvetlen, elkötelezett *baráti és emberi kapcsolatokat, a saját növekedést, az önelfogadást, a szuverenitást*, hiszen ez alapozza meg jövőbeli sikerességüket, boldogulásukat. Fogékonyabbak *a társadalmi, és szociális problémákra*, jobban együtt éreznek az elesettekkel, a támogatásra szoruló emberekkel.

Eredményeink alapján továbbra is támogatjuk az olyan tehetséggondozó szemlélet, melyben nem a tehetséget, hanem a tehetséges gyermeket, fiatalt segítjük. Ennek része a szociális és érzelmi intelligencia célirányos fejlesztése, a teljes személyiséggel való munka.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, tehetség, szociometria, szociális és érzelmi intelligencia, szociális és érzelmi kompetencia, jövőre irányuló aspirációk,

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.

Bar-On, R. (2001). Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 123–143.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl.,13-25

Gagne, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, 2. 8121,

Kasser, T. (2005). *Az anyagiasság súlyos ára*. Ursus Libris, Budapest, Magyarország

Oláh, A. (2005b). *SZEMIQ Képes fél-projektív teszt a szociális és érzelmi intelligencia mérésére*. Budapest, HI PRESS.

V. Komlósi, A., Rózsa, S., Bérdi, M., Móricz, É., & Horváth, D. (2006). „Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok” *Magyar Pszichológiai Szemle* 61. kötet (2): 237-250.

Abstract

Our research was aimed at answering the question whether the sociometric status, social and emotional intelligence, future plans and aspirations of disadvantaged students with low-socioeconomic status who were selected to participate in a five-year-long, complex talent management programme in secondary school indicate any deviations from those of students in a more advantaged position and if yes, in what.

In our study, Mérei's multi-aspect sociometry was applied to explore social relationships, during which – beyond the determination of the structure of the group – great emphasis was put on community functions, relationships connected to these functions, individual characteristics within the group as well as structural indicators which enabled us to describe the group's structure in a far more precise way. To measure social and emotional intelligence, a SZEMIQ (Oláh, 2005b) test was applied. A particular emphasis was laid on the ability to control emotions by volition, taking into consideration that this is highly significant in the manifestation of psychological characteristics of self-actualization and satisfaction with life which are priority target personality characteristics from the point of view of the utilization of talent. (Bar-On, 1997, 2001, 2006; Gagne, 2010). The long-term aspirations of students in the study were examined by the Aspiration Index questionnaire (Kasser, 2005; V. Komlósi and co., 2006).

During the sociometric analysis it was confirmed that students in the Janos Arany Talent Support Programme tend to belong to a more expanded centre or possess a neither peripheral nor central position and hardly any of them is a lonely student in a marginalized position. All these indicate a favourable atmosphere, empathy and tolerance which are the features of task-, as well as performance – oriented and interest—driven communities. High cohesion was also proven to be an attribute of the Janos Arany Talent Support Programme which indicates an abundance of social experience, shared habits, active social life and traditions, an involvement of a stable, unhindered common opinion and an easily mobilizable group.

Based on our results, no significant difference is indicated in the emotional and social intelligence of the control group and those of the group in the AJTP. In accordance with our sociometric analysis, the AJTP group had a significantly higher score in one field, namely openness, cooperation and success of establishing relationships.

Irrespective of taking part in the programme, differences according to gender can be observed. Females tend to be calm and well-balanced, their assertiveness is over average. Males are more inclined to choose constructive coping strategies, are less afraid of challenges and also possess higher self-esteem. Students in AJTP are particularly characterized by regarding

profound, direct and dedicated human relationships, self-growth, self-acceptance and sovereignty as inevitable as this will determine their future success and achievements. They are more receptive to *social problems*, have greater empathy towards the disadvantaged and people in need of support.

Based on our results, we continue supporting talent management approaches in which not the talent, but the talented child or youth is assisted. This includes the target-oriented development of social and emotional intelligence, the work with the whole personality.

Key words: disadvantage, talent, sociometry, social and emotional intelligence, social and emotional competence, future aspirations

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Multi-Health.

Bar-On, R. (2001). Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P. – Mayer, J. D.: *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 123–143.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl.,13-25

Gagne, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, 2. 8121,

Kasser, T. (2005). *Az anyagiasság súlyos ára*. Ursus Libris, Budapest, Magyarország

Oláh, A. (2005b). *SZEMIQ Képes fél-projektív teszt a szociális és érzelmi intelligencia mérésére*. Budapest, HI PRESS.

V. Komlósi, A., Rózsa, S., Bérdi, M., Móricz, É., & Horváth, D. (2006). „Az aspirációs index hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok” *Magyar Pszichológiai Szemle* 61. kötet (2): 237-250.