

Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei

**Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai
háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban**

Gömöry Kornélia

Témavezető: Dr. Balogh László



DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Pszichológia Program

Debrecen, 2010.

1. Bevezetés, célkitűzések

A tehetséges tanulók fejlődésének figyelemmel kísérése – amely a gyakorlatban elsősorban a tanulmányi teljesítmény vizsgálatában, elemzésében jelentkezik -, rendkívül fontos. A tanulók tanulmányi teljesítményének változása sok információt nyújt a pedagógusoknak arra vonatkozóan, hogy munkájukat mennyire eredményesen végzik, és mit kell tenniük a továbbiakban. A tehetség kibontakozásának hátterében meghúzódó jelenségekről azonban ilyen módon kevés dolgot tudunk meg. A tehetség csak a személyiséget átfogó többféle vizsgálati eljárás egymást kiegészítő együttesével ragadható meg (Heller, 2000). A hatásvizsgálatok során figyelembe kell vennünk jelentős „háttértényezőket” - a motívumok, a tanulási stratégiák és a szorongás - változását, amelyek a speciális képességek mellett a teljesítményt jelentősen befolyásolják. Fontos az általános intellektuális képességek fejlődését is vizsgálunk, mert ezek sem mindig jelennek meg közvetlenül a tanulmányi teljesítményben. Hazánkban az ilyen típusú vizsgálatok az 1980-as évek végétől terjedtek el, és relatíve homogén csoportokban, úgynevezett „válogatott” osztályokban folytak (Balogh, 2004). Ezek jellemzője, hogy az átlagot meghaladó intellektuális képességű gyermekeket gyűjtene össze, s ebben a zárt keretben dolgoznak velük éveken keresztül, így fejlesztik tehetségüket (Nagy, 2000).

Az ezredfordulótól kezdve a pedagógiai szakirodalomban és az iskolai gyakorlatban is elterjedt az a nézet, hogy a fejlesztő munka során a tehetséges tanuló is maradjon véletlenszerű, heterogén csoportban, úgynevezett „normál” osztályokban, természetes szervezeti formában. Ez azt jelenti, hogy a különböző képességű tanulók együtt tanulnak egy osztályban, és a pedagógusok így próbálják a lehető legjobb eredményt elérni a gyerekek tehetségének kibontakoztatásában, építve természetesen a hatékony differenciálás formáira is. A korábbiakban nem végeztek a háttértényezőkre alapuló hatásvizsgálatokat a „normál” osztályokban folyó tehetséggondozással kapcsolatban. Dolgozatomban ezt a hiányt igyekszik pótolni.

Vegyük szemügyre a fentebb említett fontos „háttértényezőket”, amelyeket világszerte vizsgálnak a tehetségesek fejlesztése során, utalva az eddigi jelentősebb kutatásokra.

1.1. Általános intellektuális képességek: Francis Galton a mentális tesztek atyja. Véleménye szerint az intelligencia a személynek az erőfeszítésre való képességén és a környezete iránti érzékenységén alapszik (Cianciolo-Sternberg, 2007).

James McKeen Cattell amerikai pszichológus Galton mérési módszereit átvitte az Amerikai Egyesült Államokba. Ő használta elsőként a 'mentális teszt' kifejezést.

Az 1900-as évek elején jelentős előrelépés figyelhető meg az egyéni és a csoportos intelligenciavizsgálatokat tekintve (Sattler, 1982, Vane és Motta, 1984). „Franciaországban Alfred Binet – Theophile Simon-nal és Victor Henri-val együtt – elvetette Galtonnak az intelligencia szenzoros és motoros lényegi jegyeire vonatkozó nézetét, és azt állította, hogy az emberek intellektuális képességeiben mutatkozó egyéni eltérések között a magasabb mentális folyamatok vizsgálata hatékonyabban differenciál” (Tóth, 2003, 101.o.). Az eredeti Binet-Simon-tesztet többször átdolgozták. Az első átdolgozás Lewis Terman (1916) nevéhez fűződik, aki amerikai használatra alkalmazta azokat, lefordította és átnevezte a feladatsorokat (Stanford-Binet skála). Az intelligenciahányadost, azaz IQ-értéket, amelyet William Stern vezetett be szintén ő használta elsőként.

David Wechsler 1939-ben a Wechsler-Bellevue skálával megtörte a Stanford-Binet tesztnek az egyéni intelligenciatesztek piacán való egyeduralmát.

1.2. Motivumok: a vizsgálatok egy jellegzetes vonulata az iskolai teljesítmény és az iskolai motiváció kapcsolatára összpontosít (Grolnick, Ryan és Deci, 1991, Wentzel, 1989, Csíkszentmihályi 1990, Kozéki, 1986, 1990, Réthyné, 1988, 1989, 1995). Ezek a kutatások általában azt az eredményt hozták, hogy az iskolai motiváció pozitív hatással van az iskolai teljesítményre. Ez attól válik izgalmassá, hogy ki mit ért iskolai motiváción, milyen modell keretében értelmezi a motiváció és a teljesítmény közötti kapcsolatot, az iskolai motiváció milyen elemeit különbözteti meg.

Magyarországon az 1980-as évektől kezdődött az iskolai motiváció kutatásával kapcsolatos elméleti háttér és szempontsor kidolgozása. Ekkor fejlesztette ki koncepcióját Kozéki Béla. Kozéki nagy szerepet szán annak, hogy a külvilág, amely a gyermek szocializációjának színtere, milyen motivációs forrásokat jelent a személy számára.

1.3. Tanulási orientáció, stratégiák: az információ feldolgozásával, a hatékony tanulási módszerekkel foglalkozó kutatások évtizedek óta folynak a pszichológiában (Balogh, 2004a). Ebben az időszakban sok olyan vizsgálatot vezettek, amelyek az iskolai teljesítményt előrejelző változókkal kapcsolatosak (pl.: tanulási stratégiák (Andreassen és Salatas- Waters, 1989)). A tanulási stratégiák vizsgálata hagyományosan az attitűdkutatásból ered. Kezdetben még nem állt rendelkezésre komplett elméleti háttér. A tanulók iskolával és tanulással kapcsolatos értékeit és attitűdjeit törekedtek feltárni. Lényeges definíciók - például a tanulási orientáció fogalma - származnak a később tökéletesített attitűdskálákból, de ezen kutatásnak köszönhető a motiváció szerepének felismerése is. A tanulási stratégiák „a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását és annak szükség szerinti előhívását foglalták magukba” (Tóth, 2000, 152.o.). A kognitív

pszichológia a kezdeti időktől fogva foglalkozott a tanulás folyamatával, az információ feldolgozásával és tárolásával.

1.4. Szorongás: több kutatás igazolta, hogy a szorongás és az iskolai teljesítmény összefügg egymással. A szorongásgörbe fordított U alakot mutat a teljesítménnyel. Ez azt jelenti, hogy sem a nagyon magas, sem a nagyon alacsony szorongásérték nem kedvez a jó teljesítménynek (Bóta, 2004). Más kutatások a vizsgaszorongás kognitív és emocionális összetevőit különítették el (Sipos és mtsai 1988). A teljesítmény értékelésével és olyan kognitív folyamatokkal kapcsolatos az aggodalomkomponens, amely a vizsgán való szereplés következményeire vonatkozik és teljesítménycsökkentő hatású.

2. Saját kutatások

Kutatásunk fő célja általános iskolás felső tagozatos tehetséges gyerekek fejlődésének összehasonlítása „normál”, illetve „válogatott” osztályokban. Pszichológiai hatásvizsgálatokkal nyomon követtük és feltártuk a „háttértényezők” (általános intellektuális képességek, motívumok, tanulási stratégiák, szorongás) változását, mivel ezek nagymértékben befolyásolták az intellektuális tehetség kibontakozását. A vizsgálat során nyert adatainkat össze kívántuk vetni a rendelkezésünkre álló hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatokkal.

2.1. Módszerek, minta

A vizsgálatban több mint 500, 10-14 éves tanuló vett részt. A diákok egy része (189 fő) 6 különböző település „normál” osztályában (összesen 13 osztály), míg a másik részük (320 fő) 3 település „válogatott” osztályaiban (összesen 18 osztály) tanult. A „normál” osztályokban az 1. mérés alkalmával összesen 317 fő vett részt. A vizsgálatban résztvevők száma a 2. méréskor 299 főre, míg a 3. mérés alkalmával 211 főre csökkent. Az elemzéseknél a „normál” osztályokat tekintve végül 189 fő maradt. A „válogatott” osztályokban a méréseket Balogh László végezte el korábban (Balogh, 2004) és az adatokat az összehasonlításhoz rendelkezésünkre bocsátotta. A „válogatott” osztályokban 394, 351 illetve 420 tanuló vett részt a vizsgálatokban. A végső elemzésre 320 fő maradt, annyinak volt teljes az adatsora.

A vizsgálat 3 mérésből állt: 5. osztály eleje, 5. osztály vége és 8. osztály vége. Az adatokat az alábbiakban bemutatott mérőeszközök magyar adaptációinak segítségével szereztük.

- Az általános intellektuális képességek mérése a *Raven Standard Progresszív Mátrix* teszttel történt. A teszt a „megfigyelőképeességet, a strukturális viszonyok meglátását, a feltárt információk észben tartását (rövid lejáratú memória) és az információkkal egyszerre több síkon történő műveletvégzés képességét vizsgálja” (Kulcsár, 1982, 171.o.).

- A tanulók iskolai motivációjának vizsgálatára a *Kozéki-Entwistle (1986) tanulási motivációs kérdőívet* alkalmaztuk. A kérdőív 60 állítást foglal magában, melyekkel kapcsolatban a tanulók egy ötfokú skálán jelölik meg egyetértésük mértékét. 3 fő dimenzió (követő, érdeklődő, teljesítő) különíthető el benne és ezek mindegyikében 3 részelem található.
- A *Kozéki-Entwistle (1986) tanulási orientációs kérdőív* felépítésében megegyezik az iskolai motivációs kérdőívvel. Az ebben megjelenő 3 nagy orientáció a mélyreható, reprodukáló és szervezett.
- A tanulók vizsgaszorongását a *TAI-H kérdőív* segítségével vizsgáltuk, amelyet Sipos és munkatársai (1988) dolgoztak ki. Ebben a kérdőívben a következő 3 mutató van: összesített érték, aggodalom, emocionális izgalom.

2.2. A kutatás eredményei

Hipotéziseinket a „háttértényezők” szerinti bontásban (általános intellektuális képességek, tanulási motívumok, tanulási stratégiák, szorongás) fogalmaztuk meg. A hipotézisek során megfogalmazott állításokat az adatok statisztikai elemzésének segítségével vizsgáltuk.

2.2.1. Az első 3 hipotézisünket az **általános intellektuális képességek fejlődésére** vonatkozóan fogalmaztuk meg.

1. hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a **„válogatott” osztályokban tanuló gyerekek intellektuális képességének fejlődése felülmúlja a „normál” osztályokban tanuló társakét a vizsgált periódusban.** Ez a feltételezésünk beigazolódott. Már 5. osztály elején is magasabbak a „válogatott” osztályokban tanulók általános intellektuális képességei (lásd disszertáció melléklet 5/a 3. táblázat), mint a „normál” osztályokban tanuló társaiké. A „válogatott” osztályok tanulóinak intellektuális képességei intenzívebben fejlődtek az idő múlásával, mint a „normál” osztályokban tanuló társaiké (lásd disszertáció 7. ábra). Abban az esetben, amikor kiválóakra, közepesekre és gyengékre osztottuk a mintát azt tapasztaltuk, hogy a „válogatott” osztályok kiváló tanulói általános intellektuális képességeinek fejlődése sokkal intenzívebb volt (lásd disszertáció melléklet 5/b 2. táblázat), mint a „normál” osztályokban tanuló társaiké (lásd még disszertáció 8 - 10. ábrákat). Megfigyelhető, hogy a kiválóak általános intellektuális képessége a „normál” és a „válogatott” osztályokban az 1. mérés alkalmával ugyanakkora, majd a 2., de főleg a 3. mérés alkalmával szembetűnő lesz a különbség a „válogatott” osztályok javára. A közepes csoportban szintén jelentősebb fejlődést tapasztaltunk a „válogatott” osztályokban, de ez csak 5. és 8. osztály végén mutatkozott meg, azaz a 2-3. mérés között (lásd disszertáció melléklet 5/c 3. táblázat). A gyengéknél viszont szinte egyáltalán nincs különbség az intellektuális képességek fejlődésében a „normál” és a „válogatott” osztályokban (lásd disszertáció melléklet 5/d 3. táblázat). Elmondhatjuk, hogy az

oktatási módnak az intelligenciára gyakorolt hatása annál szembetűnőbb, minél magasabb volt a diákok „kezdeti” általános intellektuális képessége.

2. feltételezésünk szerint az iskolák mind „normál”, mind „válogatott” osztályaiban az általános intellektuális képességek értékei nagyon különbözőek az 1. mérés alkalmával, s a fejlesztés során - a tehetséggondozó program eredményeként - a különbség csökken e téren a tanulók között. Ez a hipotézisünk igaznak bizonyult, mivel az idő előrehaladtával vizsgálva a tanulók általános intellektuális képességeit megállapíthatjuk, hogy csökken a különbség az iskolák „normál” és „válogatott” osztályaiban is (lásd disszertáció melléklet 5/e 4. táblázat, 5/f 5. táblázat).

3. hipotézisünk azt mondta ki, hogy az általános intellektuális képességek fejlődése a tanulók nemétől független. Ez igazolást nyert, mivel a két nem (fiúk és lányok) általános intellektuális képességei hasonló fejlődést mutattak. Továbbá kutatások, tanulmányok (Cianciolo-Sternberg, 2007, Halpern & LaMay, 2000, Loehlin, 2000, Lynn, 1994) is igazolják ezt a feltételezésünket.

2.2.2. A továbbiakban **az iskolai motivációra vonatkozó 3 hipotézist** vesszük szemügyre.

1. hipotézisünk szerint a „normál” és a „válogatott” osztályokban tanuló gyerekek motivációs jellemzői az idő függvényében azonos módon változnak a fejlesztés során. Ezen feltételezésünk beigazolódott, mivel a vizsgált 9 motívum (szülői szeretet, identifikáció, affiliáció, independencia, kompetencia, érdeklődés, lelkiismeret, rendszükséglet, felelősség) értékei csökkentek az idő múlásával mindkét osztálytípusban (lásd disszertáció melléklet 6/a, b, c, d, e, f, g, h, i 3. táblázat).

2. hipotézisünk szerint a tanulási motívumok 3 fő elemének (követő, érdeklődő, teljesítő) szerepe változik a tanulók motivációs struktúrájában 5. osztálytól 8. osztályig. Ez a hipotézisünk nem igazolódott be, mivel mindkét osztálytípusban mindhárom mérés alkalmával azonos sorrend alakult ki. A teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak (lásd disszertáció melléklet 6/l 3. táblázat), nyomában jár, alig elmaradva a követő dimenzió (lásd disszertáció melléklet 6/j 3. táblázat). Az érdeklődő motívum, a leggyengébb (lásd disszertáció melléklet 6/k 3. táblázat) mindhárom méréskor.

3. hipotézisünk a motivációs elemek rangsorával volt kapcsolatos. Feltételeztük, hogy a 3 fő dimenzión (követő, érdeklődő, teljesítő) belüli elemek struktúrája megváltozik a fejlesztés során. A „válogatott” osztályokban az 1. és a 3. mérés között 7 elem pozíciójában történt változás, míg a „normál” osztályokban ugyancsak 7 elem rangsora változott meg. Tehát 5. osztálytól 8. osztályig jelentősen átalakult a tanulás motivációs struktúrája.

2.2.3. A következőkben a **tanulási orientációval kapcsolatban megfogalmazott 3 feltételezést** tekintjük át.

1. hipotézisünk szerint a tanulási orientáció 3 fő elemének (mélyreható, reprodukáló, szervezett) szerepe változik a tanulók információ-feldolgozásában 5. osztálytól 8. osztályig, függetlenül az osztálytípustól. Ezen feltevésünk nem bizonyult igaznak, mert a 3 fő orientáció sorrendje nem változott meg a vizsgált időszakban. Ezt azzal erősíthetjük meg, hogy a mélyreható orientáció értékei a legmagasabbak (lásd disszertáció melléklet 7/a 3. táblázat), ezt követi a szervezett (lásd disszertáció melléklet 7/c 3. táblázat), majd a reprodukáló orientáció (lásd disszertáció melléklet 7/b 3. táblázat). A sorrend 5. osztály elején, 5. osztály végén és 8. osztály végén a „normál” és a „válogatott” osztályokban is ugyanaz. Meg kell említeni, hogy mindhárom fő orientáció gyengül a mérések alkalmával.

2. feltételezésünk, hogy a 3 fő orientáción (mélyreható, reprodukáló, szervezett) belüli elemek struktúrája is megváltozik a fejlesztés során, igazolást nyert. A „normál” osztályokban az 1. és a 3. mérés között 6 elem pozíciójában történt változás, a „válogatott” osztályokban pedig 5 elemében, összességében a mélyreható és szervezett orientáció erősödését mutatva.

3. feltételezésünk szerint az instrumentális tanulási orientáció a „normál” osztályokban jelentősebb szerepet tölt be a diákok tanulásában, mint a „válogatott osztályokban”. Ez a feltételezésünk beigazolódt, mivel az instrumentális elem értéke a „normál” osztályokban tanulóknál magasabb (lásd disszertáció melléklet 7/d 3. táblázat) 5. osztály elején, 5. osztály végén és 8. osztály végén, mint a „válogatott” osztályokban. Ez azt jelzi, hogy a „normál” osztályok tanulói jobban tanulnak csak a bizonyítványért, a jó jegyért vagy külső nyomásra, mint a „válogatott” osztályok tanulói.

2.2.4. A következőkben a **szorongásra vonatkozó 3 feltételezésünket** tekintjük át.

1. hipotézisünkben azt fogalmaztuk meg, hogy **a tanulók szorongási mutatóinak változása összességében hasonló tendenciákat mutat, ezáltal osztálytípustól független.** Ez igazolást nyert, ugyanis a szorongás nem változik az idő múlásával és nincs eltérés a „normál” és a „válogatott” osztályokban.

2. feltételezésünk, hogy a szorongás aggodalom eleme a „normál” osztályokban a vizsgált periódusban (5. osztálytól 8. osztályig) végig magasabb, mint a „válogatott” osztályokban, igaznak bizonyult: a „normál” osztályok tanulói magasabb aggodalom értéket mutatnak mindhárom mérés alkalmával (lásd disszertáció melléklet 8/b 3. táblázat), mint a „válogatott” osztályok tanulói.

3. hipotézisünk a szorongással kapcsolatban, hogy az emocionális izgalom mértéke osztálytípus függő, értéke a „válogatott” osztályokban magasabb, mint a „normál”

tagozatokon. Ezen hipotézisünk beigazolódott, mivel a „válogatott” osztályokban az emocionális izgalom összetevő értéke magasabb a 3 mérés alkalmával (lásd disszertáció melléklet 8/c 3. táblázat), mint a „normál” osztályokban.

2.2.5. Az általunk vizsgált **négy tényező** – általános intellektuális képességek, motiváció, tanulási stratégia, szorongás – **közötti összefüggések feltárására 9 hipotézist** fogalmaztunk meg.

1. Ezek közül az első - **az általános intellektuális képességek és a motiváció jellege, erőssége között osztálytípustól függetlenül gyenge korrelációs kapcsolat van** - igazolást nyert, mivel mind a „normál”, mind a „válogatott” osztályokban gyenge korrelációs kapcsolatot figyeltünk meg a vizsgált 2 tényező között. Érdemi következtetéseket az alacsony korrelációs értékek miatt azonban nem lehetett levonni. Ezen túl a feltételezésünk azért is bizonyult igaznak, mert amikor azt néztük meg, hogy a tanulási motivációnak az *osztálytípussal* és az *idővel* való kapcsolatát árnyalja –e, ha arra is tekintettel vagyunk, hogy ki, hogyan teljesített az első Raven teszt során, a 10 elem közül csak a lelkiismeret motívumnál volt az *időnek* és a *Raven3*-nak önmagában szignifikáns hatása, a többi elemnek nem. Ez a megállapításunk is a hipotézisünket erősíti meg.

2. hipotézisünk - az alkalmazott tanulási stratégiák alakulását a fejlesztési folyamatban a tanulók általános intellektuális képességeinek színvonala (kiváló, közepes, gyenge) is befolyásolja, függetlenül az osztálytípustól - beigazolódott. A megértésre törekvés, az intrinsic, a mechanikus tanulás, a kudarcckerülő, a jó munkaszervezés és a sikerorientált stratégiáknál a Raven3 interakcióba került az idővel. Ez is azt bizonyítja, hogy a tanulók általános intellektuális képességeinek színvonala nagy hatással van az előbb említett tanulási stratégiák alakulására. Valószínűleg a mélyreható és szervezett orientációkat a kiváló vagy közepes tanulók gyakrabban használják tanulásuk során, mint a gyenge tanulók.

3. hipotézisünk: az általános intellektuális képesség színvonala és a reprodukáló tanulási stratégia (mechanikus tanulás) osztálytípustól függetlenül fordított irányú összefüggést mutatnak - részben igazolást nyert, mivel a „normál” és a „válogatott” osztályokban, valamint összesítetten is negatív. Az alacsony korrelációs értékek miatt érdemi összefüggést itt sem lehetett levonni.

4. feltételezésünk, hogy az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás mértéke fordított irányú összefüggést mutatnak és osztálytípustól függetlenek, érdemileg nem nyert bizonyítást. Ezt azzal támasztjuk alá, hogy az általános intellektuális képesség színvonala és a szorongás közötti kapcsolat negatív, azonban kicsi értékeket figyeltünk meg a

„normál” és a „válogatott” osztályokban is, amely következtében érdemi összefüggést nem tudtunk levonni.

5. hipotézisünk: a mélyreható és a szervezett tanulási orientációk nagymértékben függenek a tanulás motivációjának szintjétől, az osztálytípus ezen kapcsolatokat nem befolyásolja. A hipotézisünk beigazolódt, mivel mindkét osztálytípusban a motivált tanulók hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak céljuk elérése érdekében.

6. feltevésünk - a „normál” és a „válogatott” osztályokban is negatívan korrelál a reprodukáló stratégia (mechanikus tanulás) a tanulási motiváció erősségével- beigazolódt, mivel mindkét osztálytípusban negatív előjellel kapcsolható a reprodukáló stratégia (mechanikus tanulás) a tanulási motivációhoz. A különbség a kétféle osztálytípus között abban áll, hogy a „normál” osztályokban a fent említett 2 tényező között nincs szignifikáns kapcsolat, míg a „válogatott” osztályokban igen.

7. feltételezésünk: a tanulási orientáció és a motiváció között erős a pozitív kapcsolat, s ez nem változik az évek során egyik osztálytípusban sem. Hipotézisünk részben nyert igazolást. Azért részben, mert mindkét osztálytípusban mindhárom mérés alkalmával a mélyreható és a szervezett orientáció szoros pozitív kapcsolatban van a 3 fő motivációs dimenzióval. Fordított irányú szoros kapcsolatot csak a „válogatott” osztályokban figyeltünk meg a reprodukáló stratégia (mechanikus tanulás) és az érdeklődő dimenzió között a 3 mérés alkalmával.

8. feltételezésünk, a motiváltság mértéke és a szorongás szintje fordított összefüggést mutat, az osztálytípus a kapcsolatokat nem befolyásolja, igaznak bizonyult, mivel a „normál” és a „válogatott” osztályokban is negatív kapcsolat van a tanulási motiváció és a szorongás között.

Végezetül a **9. hipotézisünk: a tanulási orientáción belül a reprodukáló tendencia és a szorongás erőssége pozitív összefüggést mutat, osztálytípustól függetlenül.** Ez a feltételezésünk igazolást nyert, mivel mindkét osztálytípusban érdemi, szignifikáns, pozitív korreláció van a reprodukáló stratégia (mechanikus tanulás) és a szorongás között.

3. Összegzés

A dolgozat eredményeinek gyakorlatban történő hasznosítása minden pedagógus, de különösen a kételkedő pedagógusok számára hasznos, mivel ezáltal képet nyerhetnek arról, hogy nem annyira a képzés szervezeti formájától függ a gyerekek általános intellektuális képességének fejlődése, motivációja, tanulási stratégiája és szorongása, hanem sokkal inkább a pedagógusoktól, az általuk alkalmazott módszerektől.

A vizsgálatok során több – tartalmi és módszertani – kérdés nyitott maradt, ezek megválaszolása már túlmutat jelen dolgozat keretein.

Tartalmilag érdemes lenne részletesen vizsgálni a szocializáció témakörét, különös tekintettel a családi szocializációra. Célszerű volna elemezni a család hatását is a tehetséggondozásban. A család szerepe azért kiemelkedő jelentőségű, mert mintát jelent a felnövő gyermek számára. Ha a családban érték a tudás, akkor a gyermek is arra törekszik, hogy minél több tudást szívjon magába. Az ilyen családból származó gyerekek motivációja általában belülről fakad és igyekeznek minél jobb teljesítményt produkálni. Ezen túl kitérhetnénk kifejezetten a tehetségesek tanárainak tulajdonságaira, azaz összegyűjthetnénk azokat a tanári tulajdonságokat, amelyek hatékonyak a tehetséges gyerekek fejlesztésében. Több nyitott kérdésre választ adhatna a tanulók énképének vizsgálata a kétféle osztálytípusban („normál”, „válogatott”). További kutatásokat kíván, hogy érdemben megvizsgáljuk, miért csökken a tanulók (a tehetségeseké is) motiváltsága az iskolai munkára 10-14 éves korban; az általunk alkalmazott módszer ehhez szűk kapacitású volt.

A kapott eredményeim összességükben arra utalnak, hogy nincs érdemi különbség a vizsgált pszichológiai tényezők tekintetében a „válogatott” osztályok javára a tehetséggondozásban - a „normál” osztályokban folyó munkával szemben. Ezen keretben is meg lehet találni azokat a módszereket, amelyek hatékonyak a tanulók tehetségének felderítésében és kibontakoztatásában, ahogyan az utóbbi évtized hazai gyakorlati példái ezt már jelzik is (Balogh, Koncz, 2008).

Felhasznált irodalom

1. ANDREASSEN, C., SALATAS-WATER, H. (1989): Organization during studying: Relationships between metamemory, strategy use, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 190-196.
2. BALOGH LÁSZLÓ (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
3. BALOGH LÁSZLÓ (2004a): A tanulási stratégiák vizsgálata. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I. és Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest, 113-140.
4. BALOGH LÁSZLÓ, KONCZ ISTVÁN (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest.
5. BÓTA MARGIT (2004): Középiskolás tanulók énképének és vizsgaszorongásának vizsgálata. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest, 141-182.
6. CIANCIOLO, A. T., STERNBERG, R. J. (2007): Az intelligencia mérése. In: Cianciolo-Sternberg: *Az intelligencia rövid története*. 40-64.

7. CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia*, 10, 1.
8. GROLNICK, W.S., RYAN, R. M., DECI, E. L. (1991): Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
9. HALPERN, D.F., LAMAY, M. L. (2000): The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 12(2): 229-46.
10. HELLER, K. A., STERNBERG, R. J., MÖNKS, F. J., SUBOTNIK, R. (Eds.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, Amsterdam- New York.
11. KOZÉKI BÉLA, ENTWISTLE, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. In: *Pszichológia*, 2. 271-292.
12. KOZÉKI BÉLA (1990): Az iskolai motiváció. In Kürti Jarmila (szerk.): *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 95-124.
13. KULCSÁR TIBOR (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
14. LOEHLIN, J. C. (2000): Group differences in intelligence. In R.J. Sternberg, ed., *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 176-93.
15. LYNN, R. (1994): Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality & Individual Differences*, 17(2): 257-71.
16. NAGY KÁLMÁN (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 215-218.
17. RÉTHY ENDRÉNÉ (1988): *A tanítási- tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
18. RÉTHY ENDRÉNÉ (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
19. RÉTHY ENDRÉNÉ (1995): *Tanulási motiváció*. ELTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
20. SATTLER, J. M. (1982): *Assessment of children's intelligence and special abilities* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
21. SIPOS KORNÉL, SIPOS MIHÁLY, SPIELBERGER, C. D. (1988): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In: *Pszichodiagnosztikai Vademecum*, I/2. (szerk.: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc). Tankönyvkiadó, Budapest.
22. Terman, L.M. (1916): *The measurement of intelligence*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
23. TÓTH LÁSZLÓ (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
24. TÓTH LÁSZLÓ (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
25. VANE, T. R. and MOTTA, R. W. (1984): Group intelligence tests. In G. Goldstein and M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 100-116). New York: Pergamon.
26. WENTZEL, K., R. (1989): Adolescent classroom goals, standards of performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 357-364.

Publikációk

- GÖMÖRY KORNÉLIA (2006): „Integrált osztályokban” folyó komplex tehetséggondozó programok tanulóinak pszichológiai hatásvizsgálata. In: Alkalmazott Pszichológia VIII. évfolyam 2. szám, 19-33.
- GÖMÖRY KORNÉLIA (2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál” illetve „válogatott osztályokban”. In: Magyar Pedagógia 106. évfolyam 3. szám, 213-229.
- GÖMÖRY KORNÉLIA (2007): Integrált osztályokban folyó komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálati eredményei. In: Új Pedagógiai Szemle LVII. évfolyam 3-4. szám, 79-103.
- GÖMÖRY KORNÉLIA (2008): Tehetséges tanulók intelligenciájának és tanulási stratégiáinak fejlődése integrált, illetve válogatott osztályokban. In: Társadalomtudományi Tanulmányok I. DETEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar. 28-44.
- GÖMÖRY KORNÉLIA (2008): The development of 10-12-year-old talented children's motivation and study strategies in 'integrated' and 'selected' classes. In: Mező, Ferenc - Péter-Szarka, Szilvia (Eds.): Psychological aspects of gifted education. Kocka Kör Association and Department of Educational psychology (University of Debrecen, Hungary). 45-54.
- GÖMÖRY KORNÉLIA: A tanulási orientáció összetevőinek változása és összehasonlítása a „normál” és „válogatott” osztályokban megvalósított tehetségprogramokban (megjelenés alatt In: Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet).
- GÖMÖRY KORNÉLIA: Az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás közötti kapcsolat a "normál" és "válogatott" osztályokban 10-14 éves korban" (megjelenés alatt In: Új Pedagógiai Szemle).

Előadások

- Tehetséges tanulók intelligenciájának, motivációjának, tanulási stratégiájának, szorongásának nyomon követéses vizsgálata. Tudomány Napja rendezvény, DE-HPFK, Hajdúböszörmény, 2006. november 8.
- Tehetséges tanulók fejlődésének pszichológiai hatásvizsgálata. Tudomány Napja rendezvény, DE-HPFK, Hajdúböszörmény, 2007. november 7.
- A tanulási motiváció összetevőinek változása „válogatott” illetve „normál” osztályokban megvalósított tehetségprogramokban. II. Taní-Tani Konferencia, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc, 2009. február 6.