

Látókör

Herskovits Mária–Gyarmathy Éva

A tehetség feltárása^{*}

A szerzők a tehetség azon jeleit keresték, amelyek a későbbi kiemelkedő értelmi képességek előrejelzését ígérik. Egy 1986 óta folyó longitudinális vizsgálatorozatban követték nyomon a képességek alakulását. Tesztekkel értékelték a gyerekek teljesítményét, majd összevetették a tanulóársaknak és a tanároknak róluk alkotott véleményével.

Nehéz a tehetségnek mindent magába foglaló meghatározását adni, hiszen az „átlagon felüli” kifejezés elég tágan értelmezhető. Gyermekkorban, ritka kivételtől eltekintve, inkább csak tehetségígéretről, „tehetségre irányuló hajlamról” (Révész, 1918) beszélhetünk. Nagyon sokféle tehetség létezik, ezek gyökere, fejlődése szerteágazó, ezért szinte lehetetlen a képességeknek és hajlamoknak olyan széles körű listáját összeállítani, amely minden egyéni kombinációt tartalmaz. A következőkben néhány jellemző tehetségfelfogást ismertetünk.

Galton (1869) a kiválóságot az örökléssel kötötte össze. A tehetséget az intelligenciával azonosította, felfogása statisztikai alapokon nyugodott. Szerinte a kivételes egyének azok, akik a populációnak csak igen kis százalékát képviselik. Példái szerint prominens bírók, püspökök elérik azt a színvonalat, amit négyezerből csak egy képes elérni. A zsenik milliőkből egyetlenek. Ezek az emberek kiemelkedő értelmi képességekkel rendelkeznek, rengeteg energiájuk van, egészségesek, független és céltudatos a gondolkodásuk és elkötelezettjei munkaterületüknek. Galton gondolkodása talán még a mai napig is hat, ha a tehetségről esik szó.

Terman (1925), Galton felfogását elfogadva, követéses vizsgálatot indított másfél ezer intellektuális tehetség bevonásával. Kiválasztási szempontja a magas intelligencia volt: 140 feletti IQ-val rendelkező gyerekek kerültek tehetségmintájába. Még ma is használják az adatait, újra feldolgozzák, elemzik. Kiderült, hogy nem a legintelligensebb gyerekekből lettek a legnagyobb alkotók, hanem a motiváció, kitartás és egyéb személyiségjegyek befolyása érvényesült (Perkins, 1981).

Az 50-es években az intelligenciáról a kreativitásra került a hangsúly. *Guilford (1950) jelentős szerepet játszott a divergens gondolkodást mérő tesztek fejlődésében és használatuk elterjedésében. Különbséget tett konvergens és divergens gondolkodás között. (A konvergens gondolkodás az adott helyzetben egyetlen érvényes jó megoldást keres, míg a divergens gondolkodás egy-egy helyzetre több érvényes jó megoldást talál.)*

Kreatív és intelligens fiatalok vizsgálata nyomán kiderült, hogy az intelligencia és a kreativitás nem minden esetben esik egybe, és *Getzels–Jackson (1958) szükségesnek látta kiszélesíteni a tehetség definícióját a kreativitással.*

Torrance (1967) a kreativitást összetevői – az eredetiség (originalitás), flexibilitás, fluencia és elaboráció – mentén mérő teszteket alakított ki Guilford nyomán.

^{*} A kutatást az OTKA támogatja.

Az Amerikai Oktatási Hivatal 1972-ben kiadott „A tehetségesek oktatása” című publikációjában a következő definíciót ajánlotta (Marland, in: Ranschburg, 1988): „Kiemelkedő képességű gyerekek azok, akik a következő területeken magas teljesítményeket érnek el vagy potenciálisan magas képességekkel rendelkeznek:

1. általános intellektuális képességek
2. speciális iskolai képességek
3. kreativitás, alkotó gondolkodás
4. vezetői képességek
5. vizuális és előadó-művészetek
6. pszichomotoros képességek.”

Renzulli (1978) szerint a tehetségre jellemző viselkedés három alapvető tulajdonságcsoporthoz tartozik – átlag feletti képesség, feladatalkötelezettség és kreativitás – integrációját mutatja. A tehetséges gyerekek azok, akiknél megmutatkozik vagy képesek kifejleszteni magukban ezt az integrációt, és alkalmazni valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen. Ezeknek a gyerekeknek a tanulmányi lehetőségek széles választékára van szükségük, amelyet nem feltétlenül nyújt a szokványos iskolai oktatás.

Mönks (1992) Renzulli modelljét módosította. Szerinte a tehetség kibontakoztatásának alapfeltételeihez tartozik a környezet. A belső tulajdonságok a környezeti háttérrel keresztül juthatnak érvényre: a család, az iskola és a társak fontos tényezők. A család értékeket ad, a tanár kapukat nyit, a társak mint katalizátorok hatnak.

Gagné (1991) „megkülönböztető modell”-jében elkülöníti a természetes képességeket (giftedness) és a módszeresen kifejlesztett készségeket (talent), amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Vagyis megkülönbözteti az átlag feletti képességekkel rendelkező potenciális tehetséget és az emberi tevékenységek valamely területén átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget.

A különleges tehetséget a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazása az intraperszonális (motiváció, önbizalom, érdeklődés, kitartás stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen stb.) támogatásával, valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással hozza létre.

Ez a modell három nagyon fontos gondolatot hordoz a képességek interakciójával kapcsolatban, így az azonosítás kérdésében. A képességek és készségek Gagné által felrajzolt interakciója feltételezi, hogy egy adott képesség több különböző területen megmutatkozó tehetség kifejlődésében is szerepet játszhat, és bármely tehetség több képességből is eredhet. Következésképpen Renzulli háromkörös elméletével szemben Gagné azt állítja, hogy nincs olyan tulajdonság, amely mindenféle tehetség előfeltétele. A harmadik, számunkra nagyon lényeges következménye a definíciónak, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők biztosan kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek, míg a kiemelkedő képesség maga nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Ezt legjobban az alulteljesítő tehetségesek bizonyítják.

A kutatás ismertetése

A tehetségidentifikációt célzó kutatásunk tervezésekor az volt a célunk, hogy a tehetséget leíró és magyarázó definíciók és ezekre alapozott módszerek előrejelző értékét longitudinális, hazai kutatássorozatban tanulmányozzuk.

A tehetség azon jeleit keressük, amelyek a későbbi kiemelkedő értelmi képesség előrejelzését ígérik, így nem foglalkozunk a művészet, a sport stb. területén megjelenő tehetséggel.

A kiemelkedő intellektuális képességek alakulását követő longitudinális vizsgálsorozatunkban 1000 budapesti, különböző szociokulturális háttérű iskolákba járó gyermek vett részt. A vizsgálat 1986-ban a gyerekek 9 éves korában kezdődött, és a mai napig is tart. A teljes mintáról és abból kiválogatott csoportokról kétvétenként vettünk fel adatokat.

A tehetségazonosításban egyaránt használnak objektív és szubjektív mérési eljárásokat, de általában nem együtt, nem ugyanazon a mintán. Objektív az eljárás, amikor valamilyen teljesítményt értékelünk, szubjektív a tanulóról, viselkedéséről és teljesítményéről alkotott vélemény alapján történő értékelés. Vizsgálat sorozatunkban megkíséreljük a kétféle megközelítés által nyújtott információkat összevetni, és ezzel többféle intellektuális tehetség felismerését elősegíteni. Korábbi tanulmányunkban (*Herskovits-Gyarmathy, 1994*) a tehetségazonosításban használatos különböző eljárások közötti meg nem feleléseket mutattuk ki, most ezeket az eredményeket háttérük megvilágításával vizsgáljuk tovább.

Különböző eljárások alkalmazásával különböző számú tehetséges gyereket választhatunk ki, és természetesen sok esetben nem ugyanazok a gyerekek kerülnek a mintába az egyik eljárással, mint a másikkal. A dilemma, hogy melyik eljárás vagy az eljárások milyen kombinációja a legalkalmasabb a tehetségkiválogatásban, ma is élő probléma, az egydimenziós méréseket egyre inkább komplex megközelítések váltják fel.

A tehetségek támogatásában azonban nem kiválogatásuk a döntő, sokkal inkább a megfelelő környezeti tényezők biztosítása számukra. *Mönks* (1992) a tehetség kibontakozásában a környezeti faktorokat – család, iskola, társak – meghatározó jellegűnek írja le. Feltételezésük szerint ezeken belül az értelmi fejlődésben rendkívüli jelentősége van az iskolának, különösen azoknak a gyerekeknek az esetében, akiknek a család nem nyújt eléggé ingergazdag, az intellektuális értékeket előtérbe helyező környezetet. A pedagógus véleménye alapvető fontosságú a gyerek fejlődésére, nemcsak intellektuális téren, hanem személyiségének alakulásában is.

Kérdésvetetés

Jelen tanulmányunkban a *tanári értékelésnek* az értelmi képességeket mérő *teszt-eredményekkel*, pontosabban azok meghatározott kombinációival való *összefüggését* kívánjuk vizsgálni. Elemzésünkbe bevonjuk a gyerekek szociokulturális jellemzőit és bizonyos személyiségjegyeit is. Mivel rendelkezésünkre áll minden gyerekről kilencéves korában a tanítója által adott értékelés, valamint kilenc-, tizenegy és tizenkét éves korukban nyújtott teszt-eredményeik, lehetőségünk van ezen teszt-eredményeknek, a gyerekek fejlődésének és a pedagógus véleményének összevetésére. A gyerekek képességeinek alakulását erősen befolyásolja pedagógusuk véleménye. Ezt a hatást még jobban erősíti a társaknak a tanárhoz nagyon hasonló véleménye.

Az eredmények háttérének megvilágítását szolgálják a további vizsgálati adatok. Milyen szociokulturális háttér, önértékelés és kompetencia érzése játszik szerepet a képességek alakulásában? Milyen összefüggésben vannak mindezek a

tanár véleményével? Milyen intelligenciaszintet és -struktúrát mutatnak a csoportos eljárással kiválasztott gyerekek egyéni vizsgálati helyzetben?

A kiegyensúlyozatlan intellektuális képességekkel rendelkező gyerekek iskolai megítélése gyakran problémás (Herskovits-Gyarmaty, 1993). Mint korábbi vizsgálatunkból kiderült, a cselekvéses irányba erősen eltolódott intelligenciastruktúra az iskolai eredményesség szempontjából hátrányt jelent, és ez tükröződhet a tanár megítélésben is.

Vizsgálati módszerek

A vizsgálatban használt mérőszközöket az 1. táblázat ismerteti:

1. táblázat — Alkalmazott mérési eljárások

Vizsgálati eljárások	Életkor	Vizsgált mutatók
<i>A kiválasztáshoz</i>		
Raven Standard Progressive Matrices	9,11	produktív intelligencia
Otis-Lennon-teszt	9	verbális, matematikai, figurális gondolkodási készség
Torrance-körök	9	divergens gondolkodás
Tanári Értékelő Skála	9	képességértékelés
Társak véleménye	9	képességértékelés
<i>A kiválasztott gyerekekkel</i>		
Wechsler-féle teszt (MAWI)	12	intelligencia
Félig strukturált interjú	12	családi háttér
„Három kiállítás”	12	motiváció, értékek
ITF/Intellektuális Teljesítményért Való Felelősségvállalás Teszt	9,11	külső-belső kontroll

A kiválasztáshoz használt tesztek – *objektív módszerek* – mindegyike az értelmi képességeket jelzi. A Raven- (max. pontszám 60) és az Otis-Lennon-tesztek (max. pontszám 80) a konvergens gondolkodást vizsgálják. Az előbbi az intellektuális potenciált célozza, és a jövőbeli teljesítmények előrejelzője, a leginkább kultúrafüggetlennek tartott eljárásnak igen gyakran használják a nemzetközi kutatásokban. Az utóbbi a reprodukív gondolkodási képességeket célozza, az iskolai osztályzatokkal korrelál. Nem közvetlenül a tudást méri, de olyan logikai, gondolkodási képességeket (szavakkal, számokkal, ábrákkal), amelyeket az iskolai oktatás során fejlesztenek. A Torrance-körök rajzos teszt, a divergens, nem egyetlen jó megoldásra irányuló gondolkodást, a kreativitást, originalitást méri. A tesztnek csak az originalitásmutatóját (elért max. 50 pont) használtuk fel.

A két *szubjektív mérési eljárás* a tanár és a társak ítélete. A tanár 20 tételből álló értékelő skálán jellemzi a gyerekeket (max. pontszám 100), a társak osztálytársaik különböző feladatokra való alkalmasságát ítélik meg (max. pontszám 6). A két eljárás igen nagy korrelációt mutat, amit valószínűleg a kilencévesek erős konformitása okoz.

Az értelmi képességek mérésére használt objektív tesztek közötti korrelációk az egész mintára nézve viszonylag magasak voltak, de a kiemelkedő képességűek esetében ellentmondások is mutatkoztak. Sokkal alacsonyabb korrelációt mutatnak viszont a teszteredmények a szubjektív mérési eredményekkel. Sokszor ellentmondtak egymásnak, különösen az eredetiség esetében (Herskovits-Gyarmaty, 1994). A tesztek átlagai az iskolák, de még az azonos iskolán belüli osztályok között is nagyon eltértek.

A követéses vizsgálat során az egyéni követésre kiválasztott gyerekekkel a Wechsler Intelligencia Teszt magyar adaptációját (Kun-Szegedi, 1983) vettük fel 12 éves korukban. Tíz részpróbából álló, a nyelvi (VQ) és cselekvéses (PQ) intelligenciahányadost külön is mérő teszt. Mind a hazai, mind a nemzetközi gyakorlatban elterjedt eljárás. A kiemelkedő képességeket kerestük, ezért választottuk a teszt felnőtt változatát, amely erre a korosztályra már standardizált, és megfelelően differenciál magas képességszint esetén is.

Az Intellektuális Teljesítményért Való Felelősségvállalás (ITF) kérdőíve iskolai siker- és kudarchelyzetekre vonatkozik. Kérdésfeltevése az, hogy a gyerek a siker vagy kudarc okát saját magának vagy környezetéé más személyének, esetleg a véletlennek tulajdonítja-e. A magasabb pontérték mindkét skálánál az erősebb belső kontrollra, az adott helyzetben való felelősség vállalására utal, ami a lehetőségek eredményre váltásának fontos mediáló tényezője (Herskovits-Gefther-Kürti, 1990).

Vizsgálati csoportok

Kérdésfeltevéseinknek megfelelően a korábban nyert teszteredmények és tanári értékelés alapján a mintán belül három csoportot alakítottunk ki.

Az „A” csoportba (30 fő) azok a gyerekek kerültek, akik megfeleltek a következő kritériumoknak:

- mind a három objektív tesztben átlag felett teljesítettek,
- legalább egy objektív tesztben elérték a legmagasabb kategóriát,
- a tanári értékelésben a legmagasabb kategóriába kerültek.

Ezek a gyerekek jó képességűek, és tanítójuk is így ítéli meg őket. Fejlődésük problémamentesnek látszik, hiszen kiemelkedő képességük nyilvánvaló. Két csoport állítunk szembe velük, melyeknél ellentmondás található a tesztekkel mért képességek és a tanár véleménye között.

A „B” csoportba (12 fő) sorolás kritériumai a következők voltak:

- egyetlen objektív tesztben se nyújtottak átlagosnál jobb eredményt,
- egy objektív mutatóban az átlagnál gyengébb képességeket mutattak,
- a tanári értékelésben a legmagasabb kategóriába kerültek.

Nem tudjuk, vajon a teszteleknél voltak-e indiszponáltak ezek a gyerekek, vagy a tanítójuk látott esetleg személyiségükben valami többletet, amit a képességtesztek nem mérnek. Elképzelhető, hogy ezek a gyerekek alacsony színvonalú társaik között kiemelkedőnek tűnnek, és a pedagógus ennek alapján értékeli őket. Fejlődésükhöz nagy segítség lehet, hogy tanítójuk motiválja őket, erősíti önbizalmukat azáltal, hogy kiemelkedőnek tartja őket.

A „C” csoportba (21 fő) a következő kritériumoknak megfelelő gyerekek kerültek:

- minden objektív tesztben átlag feletti eredményt értek el,
- legalább egy objektív mutató szerint a legmagasabb kategóriába tartoznak,
- a tanítójuk szerint az átlagosnál kevésbé tehetségesek.

Ezeknek a gyerekeknek a képességei az „A” csoportéval megegyeznek, de a pedagógus megítélése szerint gyenge képességűek, és tanulmányi eredményeik is gyengébbek. Fejlődési prognózisuk nem kedvező, mivel képességeiket nem tudják realizálni. Hátrányos megítélésük visszahat önértékelésükre, motiváltságukra és személyiségük alakulására is. Kérdés, hogy ezt a diszkrepanciát mi okozza: az

alacsonyabb szociokulturális helyzet miatti nehezebb alkalmazkodás, kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúra, motivációs jellemzők?

Csoportjaink között már az alapadatok eloszlásában jellemző különbségek vannak. Míg az „A” és a „C” csoportnak a Raven- és az originalitás teszteredményei megegyeznek (még a „C” csoporté valamivel magasabb is), az iskolai teljesítményhez szükséges gondolkodási képességeket mérő Otis-Lennon-tesztben a „C” csoport alacsonyabb értéket ad. A „B” csoportban a logikai képességek viszonylag alacsony átlagszintje mellett feltűnő az originalitás alacsony értéke.

2. táblázat — Az egyes csoportoknak a kiválasztás alapját képező vizsgálatokban elért eredményeinek átlagai

Csoport	Raven-teszt	Otis-Lennon	Torrance originalitás	Tanári értékelés	Társak véleménye
A	46,8	57,8	20	89,1	5,1
B	39,4	37,6	8	87	4,6
C	47,8	52,1	20,8	52,7	2,8

Vizsgálati eredmények

1. Szociokulturális háttér

Mindegyik csoportban több a fiú, mint a lány, de nem szignifikáns a különbség.

Ha a szülők végzettségét tekintjük, a két, objektív mutatókban jó eredményt elérő csoportban szignifikánsan több magasán képzett szülőt találtunk (3. táblázat). Megjegyzendő, hogy alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekei elhanyagolható arányban szerepelnek a 63 kiválasztott gyerek között, mutatva a mérhető intellektuális képességek kemény szociokulturális meghatározottságát.

3. táblázat — A szülők iskolai végzettsége

Csoport	Egyetem	Középiskola	Alacsonyabb	
A	23	5	2	p<0.01
B	5	6	1	n. sz.
C	14	6	1	p<0.20

Így az a kézenfekvő feltevés megdőlt, hogy a „C” csoportba került gyerekek kiemelkedő képességeit az alacsony szociokulturális helyzet okozta lemaradás miatt nem fedezte fel a tanár. Jelen vizsgálatban az ugyanolyan szociokulturális szintű családokból érkező gyerekek egyformán magas szinten teljesítettek a tesztekben, de különböző az iskolai eredményességük, elismertségük.

A magyarázatot lehet a család intellektuális fejlesztő, illetve motivációs hatásában keresni. Iskoláskor előtti korban a szociális környezet színvonalmutatójával korrelál a gyerek verbális intelligenciája, iskoláskorban már egyértelműen az anyai intelligenciával (Luster-Dubow, 1992). Ennek a hatásnak a megismeréséhezadataink finomabb elemzése szükséges.

Az átlagos vagy gyenge képességű gyerekek közül, akiket a tanítónő kiemelkedőnek ítélt, arányukhoz képest sokan középfokú végzettségű szülők gyermekei. Feltehető, hogy ezek a gyerekek jól alkalmazkodók, tanulásra motiváltak, így fejlődési prognózisuk kedvező.

2. A potenciális gondolkodási képességek fejlődése

Ha a Raven-teszt eredményeit nézzük, megdöbbentő változásokat tapasztalunk két év elteltével. Annak a csoportnak a pontszámai nőttek a legjobban, amelyet a tanító a tesztben mutatott képességeiknél jobbnak tartott. Ezzel szemben a pedagógus által alulértékelt csoport rosszabb eredményt ért el tizenegy évesen, mint kilencévesen. Még ezzel együtt is magasabb pontszámot szerzett a „C”, mint a „B” csoport, de jelentősen csökkent a különbség közöttük.

4. táblázat — Raven-teszteredmények kilenc- és tizenegy éves korban

Csoport	Raven 9	Raven 11
A	46,3	49
B	39,4	44
C	47,8	46,4
szignif.	A-B p<0.01 B-C p<0.01	A-B p<0.1

A jól ismert, ún. Pygmalion-effektus (Rosenthal-Jacobson, 1968) szerint a nevelő véleménye nemcsak a gyerek tanulmányi eredményeit, hanem tesztekkel mért képességeit is befolyásolja. Mégis meglepő volt tapasztalni, hogy a képességvizsgálatok közül a leginkább kultúrafüggetlen Raven-féle teszt is, amely az intellektuális potenciált jelzi, ilyen egyértelműen mutatja a tanári megítélés hatását.

Módszertani szempontból ez az eredmény jelzi a szubjektív feltáró módszerek (tanári, esetleg szülői vélemény) értékét, mivel ezek olyan gyerekeket választanak ki tehetségesnek, akik a teszteljárásnál elsikkadnának, és így egy esetleges fejlesztő programból kimaradnának.

Ugyanakkor a teszteredmények hívják fel a figyelmet olyan gyerekekre, akiknek kiemelkedő képességeit a tanár nem veszi észre, és ahogy vizsgálati eredményeink is bizonyítják, két év alatt intellektuális-potenciáljuk jelentősen romlik. Fejlesztő programba való bevonásuk esetén valószínűleg ezek a gyerekek is kedvezőbben fejlődtek volna.

A kétféle típusú tehetségfelismerési eljárás kiegészíti egymást, együttes használatuk biztosítja az optimális kiválasztást.

3. A Wechsler Intelligencia Teszt eredményei

Az eredményeket az 5. és 6. táblázat mutatja.

5. táblázat — A MAWI-eredmények eloszlása

Csoport	N	átlagos 91-109	Intelligenciahányados		
			átlag feletti 110-120	igen magas 121-130	extrém magas 131-
A	29	-	5	14	10
B	12	5	5	2	-
C	19	6	3	7	3

6. táblázat — A MAWI-tesztben elért eredmények csoportonkénti átlagai

Csoport	IQ	VQ	PQ
A	129,5	124,7	125,2
B	111,3	105,7	114,8
C	118,8	114,5	119,4
szignif.	A-B $p < 0.01$ A-C $p < 0.01$	A-B $p < 0.01$ A-C $p < 0.20$	

Ahogy az 5. táblázaton látható, a teszteredmények és a tanári vélemény egyezése jelentette a legbiztosabb ítéletet. Az „A” csoportban mindenki átlag felett teljesített, sokan kerültek az extrém magas intelligenciahányadost elérők tartományába. Feltűnő, hogy a verbális-cselekvéses hányados értéke csak náluk teljesen kiegyenlített, míg a másik két csoportban a praktikus intelligencia irányába tolódik el.

Azok közül a gyerekek közül, akiket a tanár igen alacsonyan értékelt, bár teszteredményeik kiemelkedőek voltak („C” csoport), 12 évesen sem teljesített senki átlag alatt. Több mint a fele a csoportnak magas, 120-nál nagyobb IQ-t ért el. Elgondolkodtató, hogy 7 magas és 3 extrém magas IQ-jú gyereket tanítójuk gyenge képességűnek látott.

A „B” csoportból szintén mindenki legalább átlagosan teljesített, 7 gyerek pedig átlag felett, annak ellenére, hogy 9 évesen mindannyian átlag alatti eredményeket értek el a tesztelésnél. A csoportos tesztelés hibaforrását jelzi, hogy két igen magas IQ-jú gyereket a gyengék-átlagosak közé sorolt. Esetükben a tanár szeme bizonyult jobbnak.

4. Intellektuális teljesítményért vállalt felelősség

A következő összehasonlítást az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség (locus of control) változásában végezzük. A belső kontroll, adott esetben a saját intellektuális teljesítményért való felelősségvállalás olyan alap, amelyben a személy sikereit és/vagy kudarcait elsősorban saját képességeinek, erőfeszítésének vagy annak hiányának tulajdonítja, szemben a véletlennel, szerencsével vagy más személlyel. Enélkül elképzelhetetlen a teljesítmény elérésére irányuló tartós erőfeszítés.

Crandall-Katkovsky-Crandall (1965) mérési eljárását 9 és 11 éves korban alkalmaztuk. A 7. táblázat mutatja a három csoport átlagait (max. pontszám 17).

7. táblázat — Az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség alakulása

Csoport	9 évesen		11 évesen	
	Siker	Kudarc	Siker	Kudarc
A	14,4	12,4	13,5	9,2
B	13,9	10,7	12,5	9,6
C	13,9	11,9	11,9	8,1
szignif.	A-C $p < 0,20$			

Ahogy látható, nincs jelentős különbség a három csoport átlagai között az indulásnál. Két év alatt azonban változott a helyzet. Az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség mindhárom csoportban csökkent, különösen kudarchelyzetben, ami azt jelzi, hogy a gyerekek iskolai kudarcaikért egyre kevésbé tartják

magukat felelősnek. Akár az az oka ennek, hogy valóban sok igazságtalanság, illetve véletlen játszik szerepet értékelésükben, akár a kudarcok feldolgozása, az azokból való tanulás képességének kiépítésében nem kapnak segítséget, pedig a felelősség elhárítása veszélyes tendencia.

A legnagyobb csökkenés a „C” csoportnál figyelhető meg. Az alulértékelt gyerekek belső kontrollja gyengült a leginkább, a magasra értékelték ehhez képest erősebbé vált. Anélkül, hogy túlzottan nagy hangsúlyt adnának az eredményeknek, látnunk kell az alulértékelés ártalmait és azt, mennyire támogató lehet a bizalom, a képességekbe vetett hit.

5. „Három kívánság”

Az interjú során megkértük a gyerekeket, mondják meg, mit kérnének egy mesebeli varázslótól. A válaszok a személyiség irányulásához, a motiváció elemzéséhez nyújtanak adatot. A válaszok közül a következő kategóriákat emeljük ki:

8. táblázat — A „három kívánság” a három csoportban

	A	B	C
1. Jó tanulás	8	6	3
2. Konkrét tárgy	1	7	1
3. Eredeti kívánságok, omnipotens fantáziák (amit valóban csak egy varázslótól lehet kérni)	2	-	4

A csoportokon belüli elemszámok sajnos kisebbek az eredetinel, mivel nem tudunk minden esetben értékelhető választ nyerni. A kis elemszám miatt statisztikailag nem is értékelhető az eredmény, azonban így is sokat elmond.

A tanári megítélés nemcsak a manifesztálódó képességekre utal, hanem a gyerekek személyiség- és motivációbéli különbségeire is. Láthatjuk, hogy a jó iskolai teljesítmény főleg a magasra értékelt gyerekeknél jelenik meg, mint kívánt lehetőség. Az alulértékelt gyerekek fele viszont valamilyen, az iskolával és a konvencionális javakkal nem összefüggő dolgot kíván, élénk képzelőerejével, eredetiségével valami másra, többre vágyik.

Könnyen elképzelhető, hogy nem fogja a tanár kiemelkedő képességüként azonosítani azt a gyereket, aki 135-ös IQ-jával és közepes osztályzataival nem jó osztályzatokat kér a varázslótól, hanem olyan ceruzát szeretne, amit ha be- vagy kikapcsol, megállíthat, illetve elindíthat vele a világon minden mozgást. Pedig ez a gyerek talán valóban tehetséges, és eredetibb gondolkodással, rugalmasabb szemlélettel megtalálhatjuk hozzá a kulcsot.

Összefoglalás

A gyerekek különböző életkorban mért képességeinek és a tanári értékelésnek összefüggéseit, ezeknek a gyerek fejlődésére gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Nem meglepő, hogy azok a gyerekek fejlődnek a legkedvezőbben, akiknek magas szintű és kiegyenlített képességstruktúráját a tanár is felismeri. A két ellentmondásosan értékelt („B” és „C”) csoportban karakterisztikus azonosságok és különbségek mutatkoznak. Mindkét csoport intelligencia struktúrája alacsonyabb és kiegyenlítetlenebb, mint az első csoporté. Ugyanakkor mindkét csoportban vannak igen magas intelligenciájú gyerekek (habár a tanár által alulértékeltben többen). Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a legtöbb jó képességű gyerek az

objektív és szubjektív módszerek (tesztek és tanári megítélés) együttes alkalmazásával fedezhető fel.

A gyerekek intellektuális képességeinek, felelősségvállalásának alakulása egyértelműen mutatja a gyerekekről kialakított iskolai vélemény fontosságát, még akkor is, ha a véleményt adó pedagógus – mint vizsgálatunkban – a későbbiekben nem tanítja a gyereket. A képességeiknél jobbnak tartott gyerekek fejlődése intellektuálisan és személyiségjegyeikben is kedvezőbb. Az alulértékeltké pedig – még a kultúrafüggetlennek tartott képességek esetében is – kedvezőtlenebb.

A tanárok sok esetben meglátják a tehetség lehetőségét akkor is, amikor ez csoportos teszteléssel nem mutatkozik meg. Ugyanakkor a „szabálytalan” tehetséges gyerekek iránti érzékenység növelésével kevesebb, kimutathatóan kiemelkedő képességű gyerek kallódna el. Érdemes volna pszichológiai szempontrendszer is felhasználniuk a különböző típusú tehetséges gyerekek felismeréséhez, mert alapvetően jó ítéleteik ezáltal tovább differenciálódhatnak.

„A tehetség olyan valami, amit feltalálunk, és nem felfedezünk. Az a tehetség, amit egyik vagy másik társadalom annak tart, és ezért az egyes társadalmak igénye szerint időről időre változik a fogalom. Ha a tehetség definíciója használható, akkor az kedvező következményekkel jár mind a társadalom, mind az egyén számára. Ha a definíció nem eléggé használható, akkor értékes tehetségek vesznek el, és kevésbé értékesnek jut a támogatás, bátorítás. Ezért fontos megértenünk, hogy mit jelent számunkra és mások számára a tehetség fogalma.” (Sternberg-Davidson, 1990)

Irodalom

- Crandall, V. C.–Kathovsky, W.–Crandall, V. J. (1965): Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behaviors. = *Child Development*, 36, 91–109. o.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo, N.–Davis, G. A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn–Bacon.
- Galton (1869): *Hereditary Genius*. Maximilian, London.
- Getzels, J. W.–Jackson, P. W. (1958): The meaning of giftedness – an examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan*, 40. In: Passow, A. H. (1985): *The gifted as exceptional*. ed. Freeman, J.: *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley–Sons Ltd.
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. = *American Psychologist*, 5, 444–454. o.
- Heller, K. A. (1989): Review: Perspective on the diagnosis of giftedness. = *German Journal of Psychology*, 13, 1–20. o.
- Herskovits–Gefferth–Kürti (1990): Kiváló képességű tanulók belső kontrolljának vizsgálata. = *Pszichológia*, 10, 585–600. o.
- Herskovits M.–Gyarmathy É. (1993): Kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúrájú tehetséges gyerekek. = *Pszichológia*, 13 (4), 523–550. o.
- Herskovits M.–Gyarmathy É. (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában = *Pszichológia*, 14 (4), 515–534. o.
- Kun M.–Szegedi M. (1983): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Luster, T.–Dubow E. (1992): Home environment and maternal intelligence as predictors of verbal intelligence: Comparison of preschool and school-age children. = *Merrill-Palmer Quarterly*, 38 (2).

- Mönks, F. J.* (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. ed. *Mönks, F. J.-Peters, W. Á. M.*: Talent for the Future. Van Gorcum, Assen/Maastricht
- Perkins, D.* (1981): The Mind's Best Work. Harvard University Press, Cambridge.
- Ranschburg J.* (1988): A tehetség tanulóknak speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. = *Pszichológia*, (8) 1, 61-84. o.
- Renzulli, J.* (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *Sternberg, R. J.-Davidson, J. E.* (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, Cambridge.
- Révész G.* (1918): A tehetség korai felismerése. Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkiadó, Bp.
- Rosenthal, R. J.-Jacobson, L.* (1968): Pygmalion in the classroom. Holt, Rinehart, New York.
- Siegler, R. S.-Kotovsky, K.* (1986): Conclusions and integration. In. eds. *Sternberg, R.-Davidson, J. E.* (1990): Conception of Giftedness. New York, Cambridge University Press, 417-426. o.
- Sternberg, R.-Davidson, J. E.* eds. (1990): Conception of Giftedness. New York, Cambridge University Press.
- Terman, L. M.* (1924): The physical and mental traits of gifted children. In: *Tannenbaum, A. J.* (1986) Giftedness: a psychosocial approach. In: ed. *Sternberg, R. J.-Davidson J. E.*: Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, Cambridge.
- Torrance, E. P.* (1966): Torrance Tests of Creative Thinking. Personal Press, Lexington.
- Torrance, E. P.* (1967): The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. = *Journal of Creative Behavior*, 1.