

A MOTIVÁCIÓ, MINT A TEHETSÉG EGYIK ÖSSZETEVŐJE ÉS A TEHETSÉGDIAGNOSZTIKA EGYIK LEHETSÉGES TÁRGYA

Szerzők:

Kopasz Gáborné (Drs)
Eszterházi Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
kopasznebea@gmail.com

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

Olteanu Lucián Líviusz (PhD)
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmány célja a motiváció helyének és szerepének meghatározása a tehetség gondozásban. Természetesen ezt már sokan megtették, ezért fontosnak tartjuk, hogy a tehetségdiagnosztika szempontjából is szemügyre vegyük a motiváció vizsgálatának lehetőségeit. Felmerül a kérdés, hogy mi tesz egy gyereket/tanulót tehetségessé, a motiváció meghatározza-e a tehetség kibontakozásának lehetőségeit, fejleszthető-e a motiváció, és ha igen, hogyan? Jelen tanulmányunkban ezekre a kérdésekre szeretnénk választ adni.

Kulcsszavak: tehetség, tehetségdiagnosztika, tehesség gondozás, motiváció

Diszciplína: pedagógia

Abstract

THE MOTIVATION AS A COMPONENT OF TALENT AND A POSSIBLE OBJECT OF TALENT DIAGNOSTICS

The aim of this study is to determine the place and role of motivation in nurturing talent. Of course, many have already done so, so we consider it important to look at the possibilities of examining motivation in terms of talent diagnostics as well. The question arises as to what makes a child / student talented, whether motivation determines the opportunities for a talented child to develop, whether motivation can be developed and, if so, how? We would like to answer these questions in the present study.

Keywords: talent, talent diagnostics, talent management, motivation

Disciplines: pedagogy

Kopasz Gáborné (2022): A motiváció, mint a tehetség egyik összetevője és a tehetségdiagnosztika egyik lehetséges tárgya. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/1, 21-34. doi: 10.35405/OXIPO.2022.1.21

Jelen tanulmányban a motivációval, mint a tehetség egyik összetevőjével, egyben a tehetségdiagnosztika egyik lehetséges témakörével kívánunk foglalkozni. Először a tehetség fogalmát, az ismertebb tehetségmodelleket és a tehetségdiagnosztika lehetőségeit vázoljuk fel. A tanulmány további részében pedig a motivációs elméletek rövid áttekintését követően a motivációra, mint a tehetség egyik összetevőjére fókuszálunk.

A tehetség meghatározása

A tehetség fogalmának meghatározására más-más megközelítésből fókuszálnak a hazai szerzők (is), amelyek azonban gyakran ki is egészítik egymást.

Harsányi István (1994) meghatározása alapján a tehetség velünk született adottságokra épül, majd gyakorlás és céltudatos fejlesztés által bontakozik ki. Véleménye szerint a tehetség az átlagos képességeken messze túlhaladó teljesítményt képes létrehozni.

Gyarmathy Éva szerint a tehetség fogalma kulturálisan meghatározott és időhöz kötött. Adott társadalom meghatározza azokat a tulajdonságokat, amelyek tehetséggé emelik az egyént (Gyarmathy, 2006).

Herskovits Mária (2005) viszont úgy fogalmaz, hogy a tehetség egy társadalmilag hasznos tevékenység átlagosnál magasabb szintű elvégzésére irányuló képesség.

Czeizel Endre (1997) úgy írja le a tehetséget, hogy az lehetőség, potenciál, ígéret. Véleménye szerint olyan kiemelkedő teljesítmény, amely társadalmilag hasznos, és megelégedettséggel, sikerélménnyel jár.

Jelenleg talán a legelfogadottabb a Renzulli-féle (1978) tehetséghatározás, melyet a köznevelési törvény is használ az alábbi formában: „Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (a Nemzeti Köznevelésről szóló CXCV. törvény, 4.§ 14. pontja)

Látható, hogy a teljesség igénye nélkül, kiemelve egy-egy meghatározást, más-más szemszögből írható körül a tehetség, mint fogalom. Minden meghatározásban helyet kap azonban az a tény, hogy a tehetség kiemelkedő képességet jelöl, akár öröklött, vagy genetikailag meghatározott, akár

gyakorlás útján elsajátított, akár pedig társadalmilag megítélt képességként tekintünk rá.

Az idők során számos tehetségmodell került publikálásra (v.ö.: Mező, 2008), melyek a formális tehetséggondozást felvállaló intézmények, szervezetek tehetségkoncepciójának alapjául szolgálhatnak. Az alábbiakban röviden (a teljesség igénye nélkül) bemutatunk ezek közül néhányat.

Megkülönböztetünk egy- és többtényezős modelleket. Az előbbiekre jellemző példa Terman (1925), aki a tehetséget a kimagasló intelligenciával azonosítja. A többtényezős modellek a tehetség összetevőinek meghatározásán túl, azok összefüggéseit is feltárják (Heimann, 2004). Elsőként Renzulli (1978) világított rá arra, hogy a tehetséghez nem elegendő egyetlen összetevő, vagyis az átlag feletti képesség, hanem amellet a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség együttese is lényeges a tehetség szempontjából (lásd: 1. ábra).

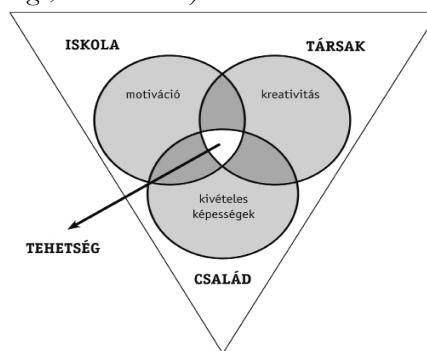
Renzulli szerint akkor tehetséges egy gyermek, ha mindhárom összetevő jellemző rá, és ennek következtében képes arra, hogy az emberi tevékenység akár minden területén fejlődjön. Később, az átlag feletti képességeket általános és speciális képességekre bontotta. A tehetség tehát ezek interakciója, melyek mindegyike egyaránt fontos és szükséges (Kiss és Balogh, 2004).

Mönks (1987) szerint ezek sem elegendők a tehetség kibontakozásához, mert figyelembe kell venni a szociális környezetet is. A Renzulli-Mönks modell hangsúlyozza az iskola, a kortársak és a család szerepét is (lásd: 2. ábra). Mönks szerint a család biztosítja a megfelelő pszichés és szociális hátteret, az iskola adja a tanuló számára a lehetőségeket a tehetsége kibontakoztatásához, a barátok pedig támogatják a motivációt és versengésre készítetik a tanulót (Gyarmathy, 2006).

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (forrás: Kiss és Balogh, 2004, 472. o.)

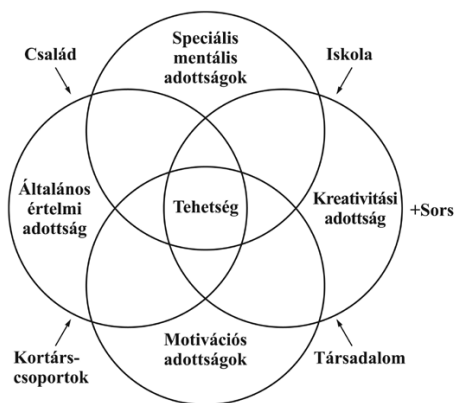


2. ábra: Renzulli-Mönks modell (forrás: Balogh, 2012. 32. o.)



Czeizel Endre (1997) pedig $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetség-modelljében a társadalom felelősségét és egyfajta sors-faktor hatását is hangsúlyozza (lásd: 3. ábra).

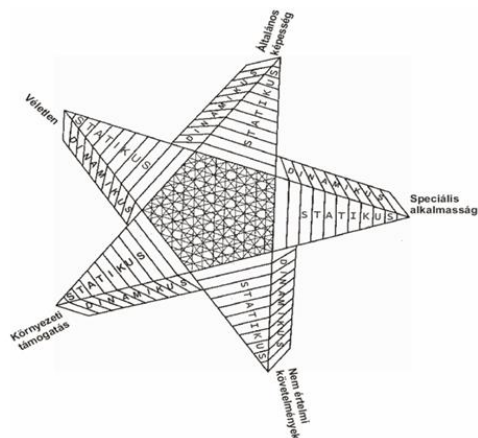
3. ábra: Czeizel Endre tehetségmodellje (forrás: Szűzdi, 2015. 3. o.)



A $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodell első négy faktora a tehetséges fiatalra jellemző belső, személyes tulajdonságokat jelöli. Czeizel szerint akkor beszélhetünk tehetségről, ha mindezen tulajdonságok egyszerre vannak jelen adott személyben. A második négy faktor pedig a külső környezeti tényezőket jelölik. Ezek segíthetik, vagy gátolhatják a tehetség kibontakozását. A Czeizel által sors-faktornak nevezett plusz 1 faktor, a véletlen, sorsszerű tényezőket tartalmazza, amelyek véleménye szerint szintén jelentősen befolyásolhatják a tehetség kibontakozását (Czeizel, 1997).

Kiemelnénk még Tannenbaum (1983) modelljét is, aki a személyes tényezők mellett szintén hangsúlyozza a környezeti tényezők befolyásoló hatását. Tehetség-modelljében öt faktort nevez meg, melyeket csillagszerűen ábrázol (lásd: 4. ábra).

4. ábra: Tannenbaum tehetségmodellje (forrás: Balogh, 2012. 34. o.)



Az általános képességek mellett megjelenik a speciális alkalmasság is, mely a speciális tehetségterülethez szükséges. A nem értelmi követelményekbe tartozik például a motiváció, vagy az önértékelés és az énkép, melyeket Tannenbaum szintén fontosnak tart a tehetség kibontakoztatóságában. A környezeti támogatás, például a család és az iskola Tannenbaum elméletében is kiemelt szerepet kap. Végül pedig a véletlen hatása is megjelenik (Balogh, 2012).

Tehetségdiagnosztika

A tehetség megjelenése változatos lehet. A tehetséges gyermekek nem alkotnak homogén csoportot, személyiségük személyiségjegyeik jelentősen különbözhetnek egymástól. Eltérhetnek az átlagostól az egyes személyiségváltozók tekintetében, azok fejlettségi szintjében és ütemében is (Mező; 2011). Előfordulhat, hogy magas tanulmányi eredményt produkálnak, ám előfordulhat az is, hogy alulteljesítők, rejtőzködők, vagy a problémás tehetségek, akik felismerése nagyobb kihívást jelent a pedagógusok számára. A tehetséges gyermekek olykor nonkomformisták, nem illeszkednek be és nem alkalmazkodnak könnyen a környezetükhöz. Lehetnek szétszórtak, előfordul, hogy unatkoznak, esetleg türelmetlenek, érdektelenek, és sokat kérdeznek, zavarját társaikat a munkában. Előfordulhat, hogy a tehetséges gyermekek egyenetlenül fejlődnek, s az is előfordulhat, hogy ez nem jellemző rájuk. Ahogy a tehetség megjelenése is sokszínű, úgy a képességek, azon belül pedig a tehetség mérhetősége is változó lehet. A tehetség felismerése és fejlesztése alapvetően az iskola feladata (Herskovits, 2005).

A tehetségdiagnosztika magában foglalja a tehetségazonosítást, a beválogatást és a hatásvizsgálatot (Mező, 2012). A tehetséges gyermekek felismerését számos mérési lehetőség segíti. Különböző pedagógiai és pszichológiai teszt, értékelő skála áll rendelkezésre, melyek segítségével a különböző tehetségmodelleket alapul

véve komplexen és objektív módon mérhető a tanulók teljesítménye, képességei. A pedagógusok által használt szubjektív módszerek jól kiegészítik az alkalmazott eljárásokat és támogatják a beválogatást (Heimann, 2004).

Czeizel Endre azt nyilatkozta egyik, 1995-ben adott interjújában, hogy az iskola nagyon szűken méri a gyermekek sokszínű tehetségét (Százdi, 2015). Ez történhet akkor, például, ha az iskola a tanulmányi eredmény alapján válogatja be a tanulót egy-egy tehetséggondozó programba és a tanulmányi teljesítménytől elvonatkoztatni képes tehetségdiagnosztika nem játszik hangsúlyos szerepet a kiválasztásban.

A tehetséges gyermekek azonosítására először az intelligenciakutatások során keresték a megfelelő módszert. Elsőként Terman (1925) vizsgálta, hogy a tehetség összefügg-e a kimagasló képességgel. Az intelligenciakutatások során arra a következtetésre jutottak, hogy a tehetség összetevői között mindenképpen szerepelnie kell a magasszintű általános intellektuális képességnek. Később azonban Guilford (1950) kutatásai irányították rá a figyelmet arra, hogy az intellektuális képességek mellett fontos szerepet játszik a kreativitás, a divergens gondolkodás. A modern tehetségkutatás egyik jelentős alakja Renzulli (1978), háromkörös modellje (1. ábra) szerint az átlagon felüli képességek és a kreativitás mellett fontos komponens a feladat iránti elkötelezettség is (Balogh, 2017).

Egy intézmény 5 fázison megy keresztül, mielőtt hatékony azonosításra lesz képes:

1. fázis: Az azonosítás szükségességének és hasznának a felismerése
2. fázis: Ad hoc azonosítás
3. fázis: Tesztek használata az azonosításhoz
4. fázis: Rendszer jellegű azonosítás kialakítása
5. fázis: Professzionális azonosítás

Ezek a fázisok segítik hozzá a pedagógusokat ahhoz, hogy az elméleti ismeretektől eljussanak a tudatosan alkalmazott gyakorlati megvalósításig. Az optimális azonosításhoz többfajta módszer felhasználási lehetőségei közül kell kiválasztaniuk a megfelelőt (Balogh, 2002).

A tehetségkeresés alapelveit Balogh László úgy fogalmazza meg, hogy a különböző „keresőprogramok” által hangsúlyt kell fektetni a szunnyadó és az alulteljesítő tehetségek felismerésére is. Nem csupán a jó tanulmányi eredmény jelent tehetséget. A pszichológiai vizsgáló módszerek nem elegendőek a tehetség felismeréséhez, tehát a cél, a minél több forrásból származó tapasztalatszerzés. Megerősíti, hogy a Czeizel-modell minden elemét figyelembe véve vagyunk csak képesek felismerni a tehetséges gyermekeket, tanulókat (Balogh, 2016).

A tehetségazonosítás főbb lépéseit Mező Ferenc 6 tervezési szakaszra bontotta:

1. Az azonosítás céljának meghatározása.
2. Az azonosítás során alkalmazott koncepció meghatározása.

3. A tehetségkoncepcióból eredő kritériumok meghatározása.

4. Az azonosítás/mérés megtervezése.

5. Az azonosítás szintézise.

6. Az azonosítás technikai és pénzügyi jellegű megtervezése (Mező, 2008).

Az azonosításhoz változatos módszerek állnak rendelkezésre. A pedagógusokat különböző szempontsorok segítik a tanári jellemzés elkészítésében. Ezek a szempontsorok az általános tehetségjellemzők alapján segítik a tehetség felismerését. Ugyanakkor készültek szempontsorok a speciális tehetségek felismeréséhez is, mint a matematikai, a zenei, vagy akár a Gardneri többszörös intelligenciához kapcsolódó átfogó, de mégis speciális szempontrendszer. A tanári jellemzések mellett a szülői jellemzés is helyet kaphat az azonosításban. A pedagógus és szülői jellemzéseken túlmenően olyan kérdőívek is rendelkezésre állnak, melyek a tanulók különböző tanulási és személyiség jellemzőit tárják fel. Ezek objektív mérőszövegként szolgálhatnak, de önmagukban ezek sem képesek teljes bizonyossággal megállapítani egy gyermekről, hogy tehetséges-e vagy sem. Az említett módszereket kiegészítik még a rendelkezésre álló tesztek, mint a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás, a beszéd és az intelligencia vizsgálatára alkalmas tesztek, amelyek életkortól függően változhatnak és több vizsgálóeljárás áll rendelkezésre. A tesztek használata azonban sok esetben kompetenciához, végzettséghez kötött. A fent említett kérdőívekről, tesztekéről,

módszerekről részletesen tájékozódhatunk Mező Ferenc (2008) és Balogh László (2016) könyveiből.

Az azonosítás során olyan szempontokat is figyelembe kell venni, mint pl. a folyamatosság, a több különböző módszer alkalmazása, vagy az intellektuális és nem intellektuális tényezők. Mindemellett a tehetségdiagnosztika legyen objektív, megbízható és érvényes (Mező, 2008).

Végül egy megjegyzés: a motivációt is tehetségkomponensnek tekintő megközelítések gyakorlati következménye, hogy a tehetségdiagnosztika során a motiváltságot is vizsgálat tárgyává tehetjük.

A motiváció

A motiváció meghatározására is számtalan megfogalmazás létezik. A latin *moveo*, *movore* szóból származó kifejezés eredetileg azt jelenti, mozogni, mozgatni. Motiváció alatt a cselekvés kiváltóit, ösztönzőit értjük (Bakos, 1986).

A motiváció egy gyűjtőfogalom, mely magában foglalja a szükségletet – mint hiányállapotot –, a hajtóerőt – mint belső késztetést – és az ösztönzőt – mint a cselekvést előhívó ingert (Kő, Pajor és Szabó, 2017).

„A motiváción az iskolában a szorgalmat és az akaraterőt, később a feladat iránti elkötelezettséget és megszállottságot értjük, vagyis azt az energiát, ami kell az adottságok képességgé válásához.” (Czeizel; 2011, 41. o.)

Gyarmathy Éva szerint a motiváció a legkevésbé mérhető, de a legmeghatározóbb eleme a tehetségnek, amely valószínűleg koroktól és kultúráktól független (Gyarmathy, 2006).

Balogh László a motivációt illetően azt hangsúlyozta, hogy az sokkal inkább függ a külső körülményektől, és a genetikai hatások kevésbé befolyásolják (Balogh, 2004; Balogh, 2011).

A motiváció egyes kutatók szerint a személyiség része. Ugyanakkor, mint minden területen, itt is ellentétes elméletek születtek. Míg Freud (1927) szerint a motiváció ösztönös, addig Maslow (1943) magasabb rendű emberi törekvésként határozza meg (N. Kollár-Szabó, 2004).

A motivációknak két fajtáját különböztetjük meg: az alapvető és a humán-specifikus motivációkat. Míg az alapvető motivációk a különböző biológiai szükségletek kielégítését szolgálják, mint az éhség, a szomjúság, vagy a szexuális készítés, addig a specifikus motivációk magasabb rendű, csak az emberre jellemző készítések. A szükségletek minden esetben valamilyen hiányállapotot jelölnek. Az alapvető motivációknak veleszületett alapjai vannak és a fajfenntartásban, önfenntartásban van szerepük. A motivációknak pedig további két fajtáját is célszerű megkülönböztetni: az intrinzik és az extrinzik motivációt. Az előbbi a motiváció önjutalmazó formája, utóbbi pedig egy kívülről irányított, másoktól érkező visszajelzés, akár jutalom, akár büntetés formájában.

A tehetségmodellekhez hasonlóan a motivációs elméleteknek is többféle megközelítése látott napvilágot. Vegyük szemügyre ezeket az elméleteket rövid áttekintés keretében!

Kezdetben a motiváció mögött csupán biológiai szükségleteket feltételeztek, később már a pszichés szükségletek is megjelentek. A drive-redukciós elmélet szerint, amely az embert biológiai lényként kezeli, a viselkedés megerősítője a kíváncsiság és az élmény. Nem foglalja magában azonban az emberre jellemző teljesítmény iránti igényt, vagy a hatalom iránti vágy megnyilvánulását. Murray (1938) a drive-redukciós elméletben szerepet játszó elsődleges hajtóerők mellett már megfogalmazott olyan másodlagos hajtóerőket is, mint a pszichés szükségletek, vagyis a teljesítmény, az autonómia, a dominancia, vagy akár az agresszió és a hatalom. Murray szerint a másodlagos szükségletek a szocializáció eredményeképpen alakulnak ki (N. Kollár és Szabó, 2004).

Míg Skinner (1954) megerősítés elmélete a visszajelzésre koncentrál, vagyis a pozitív és negatív megerősítésre, addig Atkinson (1964) teljesítménymotivációs elméletében már megjelenik a megfelelő szintű teljesítmény szükséglete, ahol a siker növeli a motivációs szintet, és a kudarc elkerülése a cél. Atkinson teljesítménymotivációs elméletében tehát megfigyelhető a sikerorientált és a kudarcikerülő motiváció (N. Kollár és Szabó, 2004).

Dweck-Legget (1988) célkitűzés elmélete már más szempontból közelíti meg a

motiváció hátterét, és megjeleníti a célokat, mint a motiváció mozgatórugóit. Ez az elmélet megkülönböztet teljesítmény- és elsajátítási célokat. Míg előbbi az eredményekre koncentrál és arra fekteti a hangsúlyt, hogyan győzzön le másokat, addig utóbbi a fejlődést és az akadályok leküzdését helyezi a középpontba (N. Kollár és Szabó, 2004).

Covington és Omelich (1991) elméletében szintén a sikerkeresés és a kudarcikerülés kapja a fő szerepet, de további tényezők is megjelennek, mint pl. a kudarcútérés. Bandura (1994) énhatékonyság elmélete is figyelmet érdemel, melyet Zimmermann (2000) hozott kapcsolatba a motivációval. Ez az elmélet rávilágít arra, hogy a magabiztosság és a megfelelő önbizalom pozitív hatással lehet a teljesítményre, ezzel szemben ezek alacsony szintje a motiváció csökkentése által alulteljesítéshez vezet (Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya, 2015).

Meg kell említeni továbbá Deci és Ryan (1985) önmeghatározás elméletét is, mely egy összetett szükségletrendszer mutat be, ahol megjelenik az autonómia, a kompetencia és a kapcsolatok szükséglete. Az autonómia, a saját cselekvés szabályozásának szükséglete, melyet külső és belső erők befolyásolhatnak. Megjelenik mellette a kompetencia szükséglete, mely arra való igény, hogy az egyén képesnek érezze magát adott feladat elvégzésére. A kapcsolat igénye pedig megkérdőjelezhetetlen fontosságú, hiszen az ember társas lény, szüksége van arra, hogy egy

adott közösség tagjává váljon (Benke, 2018).

Végül pedig fontos megemlíteni Csíkszentmihályi (1997) Flow elméletét, melyben az élmény 8 elemét határozza meg (Gaskó és Pajor, 2021). A flow az intrinzik motivációhoz szorosan kapcsolódó fogalom, mely belső igényt jelent és önjutalmazó viselkedést biztosít. A flow élmény elérése akkor lehetséges, ha a feladat nehézségi foka túlhaladja az egyén képességeit, aki ezáltal olyan erőfeszítéseket tesz, amely sikerélményhez juttatja (Páskuné Kiss és Fodor, 2019). Csíkszentmihályi szerint ha az ember valamilyen tevékenység során flow-élményt él át, akkor azt a tevékenységet folytatni akarja. (Csíkszentmihályi, 2010)

A tehetséggondozás aspektusából a teljesítménymotivációt és a célmotivációt emelnénk ki, mint befolyásoló tényezőket. Gyakran a szülő és a pedagógusok elvárásainak való megfelelés utáni vágy sarkallja jobb teljesítményre, valamint a kitűzött célok elérésére a tanulót. Ebből adódóan a teljesítmény- és célmotiváció tanult viselkedések. Ugyanakkor ezek lehetnek egy gyermek esetében akadályozó, esetlegesen szorongást kiváltó tényezők is, melyek jelentősen visszavethetik a teljesítményt. Az iskolában meghatározó, hogy a tanuló milyen visszajelzést kap a teljesítményéről, majd otthoni környezetben hogyan reagálnak az elért eredményeire. Az ezzel kapcsolatos kutatások arra mutatnak rá, hogy az egyén motivációja és a környezeti tényezők szer-

vesen kapcsolódnak egymáshoz. A környezet és a személyiség interakciójának eredménye a motívumrendszer és a célstruktúra (Pajor, 2015).

Atkinson (1993) szerint a teljesítménymotiváció három komponense, a siker elérésére és a kudarc elkerülésére irányuló késztetések, a siker szubjektív valószínűsége és a siker elérésének vonzereje (N. Kollár és Szabó, 2004). A tehetséggondozás oldaláról nézve ezek alapvető ismérvei lehetnek a tehetség kibontakoztathatóságának. Ma már inkább használjuk a teljesítménymotiváció helyett a kompetenciamotiváció fogalmát, melyre Elliot és Dweck 2005-ben tett javaslatot, mivel úgy vélték, hogy a kompetencia magában foglalja a teljesítményt, ugyanakkor sokkal tágabb fogalom annál. A célmotiváció pedig biztosítja, hogy a tanuló késztetést érezzen arra, hogy legyőzzön másokat, hogy jobban teljesítsen társainál. A célmotivációt is jelentősen befolyásolja a környezet és az elvárások (N. Kollár és Szabó, 2004).

A motiváció szerepe a tehetségazonosításban

Mint arról korábban szó volt, a motiváció a tehetség egyik összetevőjének is tekinthető. Ez az iskolákban megvalósuló, formális tehetséggondozás esetében az iskolai motiváció vizsgálatára irányítja a figyelmet.

Az iskolai motiváció hozzásegíti a tanulót ahhoz, hogy az iskola és a

pedagógusok által támasztott követelményeknek megfelelően (Kerekes, 2013). Ez segíti az iskolai vagy akár az iskolán kívüli tehetséggondozásban is a tanulót. Gyakran a motiváció hiánya okozza az alulteljesítést egy-egy tehetséges gyermeknél, ezért a motiváció fejlesztése fontos szerepet játszik a tehetséggondozásban. A motiváltság, az érdeklődés és a kíváncsiság fenntartása szolgáltatja az alapot a tehetség kibontakoztathatóságához.

Kozéki (1986, 1990) három iskolai motivációs területet különít el, melyek a következők:

- az affektív szociális terület,
- a kognitív aktivitási terület, és
- a morális önintegratív motivációs dimenzió.

Első szinten a szociális környezetnek (szülőknak, kortársaknak, pedagógusoknak) való megfelelés, a második szinten a tudásszerzés öröme, majd a harmadik dimenzióban erkölcsi, lelkiismereti megfontolások biztosítják a motivációt.

A szakemberek megfigyelései szerint a motivált gyermekek nem csupán egy kedvelt tevékenység iránt érdeklődnek, hanem általában véve is fogékonyabbak az őket ért ingerekre, és befogadóbbak az információkra. A motiváció meglehetősen változékony és függ a gyermek aktuális fizikai, érzelmi állapotától, vagy akár a szociális tényezőktől (Páskuné Kiss és Fodor, 2019).

Százdi (s.a.) egyik írásában megfogalmazta, hogy a motiváció azonban addig hasznos, amíg optimális mértékben van

jelen. A túlzottan erős motiváció gátolja a tevékenységet, visszaveti a teljesítményt, mivel túlzott stresszt okoz, ami gátlást hoz létre. A motiváció irányítható és alakítható. A motiváció alakításához Százdi (s.a.) szerint elsősorban érzelmi ráhatás szükséges. A motiváltságot elsősorban a közvetlen környezet alakítja ki és befolyásolja. A pedagógus szerepe döntő fontosságú, ugyanakkor a kortársak is húzóerőként szolgálhatnak a motiváltság alakulásában. Csíkszentmihályi az elvárásokat, az elismerést, a támogatást, a képességek fejlesztését és természetesen a flow élményt látja a tehetség, ezen belül pedig a motiváció fejleszthetőségének hátterében (Csíkszentmihályi, 2010).

A motiváció mérésére több lehetőség is kínálkozik, melyek egyike sem mai keletű mérőeszköz. A felső tagozatos diákok vizsgálatára alkalmas motivációs tesztek közül az alábbiakat kívánjuk bemutatni Mező (2011) alapján:

- Tanulás iránti attitűd kérdőív
- TAI-H vizsgaszorongás kérdőív
- Tanulási orientáció kérdőív
- Iskolai motiváció kérdőív.

A tanulás iránti attitűd kérdőív azt vizsgálja, hogy milyen motívumok befolyásolják a tanuló tanuláshoz való viszonyát. Az önjellemző kérdőív 31 kérdést tartalmaz, melyekre a diákok ötfokú ordinális skálán válaszolhatnak. Méri a továbbtanulási ambíciókat, az érdeklődés és az elmélyülés szintjét, a jó jegyekre való törekvést, valamint az osztálytársak és a

család szerepét a tanuló motivációjában (lásd: Mező, 2011).

A TAI-H vizsgaszorongás kérdőív 20 kérdésből álló önértékelő eszköz, amely használatakor a vizsgált személy a válaszokat négyfokú ordinális skálán adhatja meg. A teszt az aggodalom, az emocionális izgalom és a vizsgaszorongás szintjét méri (v.ö.: Mező, 2011).

A Kozéki-féle (1986) tanulási orientáció kérdőív a tanulásmegközelítés jellegzetes orientációit vizsgálja. A 60 kérdéses ön-jellemző kérdőív valamennyi kérdésére ötfokozatú ordinális skálán kell válaszolni a diákoknak. A teszt felépítése a következő:

1. Mélyreható tanulási orientáció
 - 1.1. Mélyreható tanulási megközelítés
 - 1.2. Holista tanítási stílus
 - 1.3. Intrinsic tanulási motiváció
2. Reprodukáló tanulási orientáció
 - 2.1. Reprodukatív tanulási megközelítés
 - 2.2. Szerialista tanulási stílus
 - 2.3. Kudarckerülő tanulási motiváció
3. Szervezett tanulási orientáció
 - 3.1. Szervezett tanulási megközelítés
 - 3.2. Sikerorientált tanulási motiváció
 - 3.3. Lelkiismeretes tanulás
4. Instrumentális tanulás

A mélyreható tanulási motiváció azt vizsgálja, hogy a tanulóra mennyire jellemző a megértésre törekvő, holista, intrinsic tanulás. A reprodukáló tanulási orientáció a magolós, szerialista, kudarc-kerülő tanulási jellemzőket méri. A szervezett tanulási orientáció a jó munkaszervezéssel történő, sikerorientált, lelki-

ismeretes tanulás szintjét méri. Az instrumentális tanulás pedig azt vizsgálja, hogy a tanuló milyen elhatározásból, kinek vagy minek a hatására tanul (v.ö.: Mező, 2011).

A Kozéki által szintén 1986-ban kidolgozott iskolai motiváció kérdőív egy másik lehetséges eszköz a motiváció mérésére. A 60 itemet tartalmazó kérdőív, 3 motivációs faktorban és 10 dimenzióban méri a tanulók motivációját. A teszt felépítése a következő:

1. Követő motiváció
 - 1.1. Melegség
 - 1.2. Identifikáció
 - 1.3. Affiliáció
2. Érdeklődő motiváció
 - 2.1. Independencia
 - 2.2. Kompetencia
 - 2.3. Érdeklődés
3. Teljesítő motiváció
 - 3.1. Lelkiismeret
 - 3.2. Rendszükséglet
 - 3.3. Felelősség
4. Kiegészítő dimenzió: presszióérzés

A követő faktor azt vizsgálja, hogy a tanuló mennyire próbál megfelelni szülei, tanárai illetve társai elvárásainak. Az érdeklődő faktor az önállóságra való igény mértékét, a tudás megszerzésének vágyát, valamint az új ismeretekre való fogékonyságot méri. A teljesítő faktor pedig a belsővé tett elvárásokat, vagyis az értékelésre való igényt, a szabályok betartásának igényét és a teljesítményért való felelősségvállalást foglalja magában (Tóth, 2000; Mező, 2011).

Valamennyi eszköz alkalmas a felső tagozatos általános iskolai tanulók motivációjának mérésére. Előnyük, hogy csoportosan felvehető önértékelő, illetve önjellemző kérdőívek, melyek felvétele és kiértékelése 5-től 40 percig terjedő idő-intervallumot igényel.

A kérdőív felvételen túl megfigyelési szempontsorok is segíthetik a motivációra vonatkozó adatgyűjtést. A Mező Ferenc és Mező Katalin által kidolgozott S.M.ART diagnosztikai eszközrendszer részét képezik a képzőművészeti, irodalmi, zenei és táncművészeti téren tehetségesek tanulók megfigyelési szempontsorai (Mező és Mező, 2020a,b,c,d).

Konklúzió

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a motivációnak jelentős szerepe van a tehetség megnyilvánulásában, kibontakozásában és a tehetségfejlesztésben egyaránt. A tehetségszűrés diagnosztikai lehetőségek kiterjednek a motiváció vizsgálatára, ugyanakkor elmondható, hogy nincs nagyszámú diagnosztikai eljárás e tekintetben.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Bakos, F. (szerk.) (1986). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Balogh L. (2002). Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In: Pinczésné Palásty, I. (szerk.). *A tanító-*

képzés jelene. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen. 33–57.

Balogh L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.

Balogh L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.

Balogh L. (2017). Iskolai tehetséggondozás: Elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 3. kötet. Osiris kiadó, Budapest. 173-207.

Balogh L. (szerk.) (2011). *A Tehetség felismerése és fejlesztése*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.

Benke M. (2018). Az önmeghatározás elmélet alkalmazása a tanulási motiváció vizsgálatára. *Taylor Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat*, 2018/4. 4-14.

Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K. és Whalen, S. (2010). *Tehetős gyerekek – flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Gaskó K. és Pajor G. (2021). *Tehetős diákok motivációs állapota*. Nemzeti Tehetség Központ, Budapest.

Gyarmathy É. (2006). *A tehetség: Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, ELTE Kiadó, Budapest.

- Harsányi I. (1994). *Tehetségnevelés*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Heimann I. (2004). A tehetségek leírása, felfedezése, gondozása. *Tehetség* 2004.1-4.
- Herskovits M. (2005). A tehetségfejlesztés útjai és tapasztalatai külföldön. In: Balogh L. és Tóth L. (szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. (Letöltés: 2021.11.26.) (Web: http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0028/balogh_pedpszich0028.html)
- Kerekes N. (2013). Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről. In: Karlovith, J. T. (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. Komárno 361-370.
- Kiss I. és Balogh, L. (2004). Kellemes problémák. In: N. Kollár, K. és Szabó, É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 449-488.
- Kő N., Pajor, G. és Szabó, M. (2017). Motiváció. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 1. kötet. Osiris Kiadó, Budapest. 303-344.
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió, Debrecen.
- Mező F. (2011): A tehetségek személyiségének fejlesztése. In: Balogh L. (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése. Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához*. Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. pp. 113-128.
- Mező F. (szerk.)(2008). *Tehetségszűrés*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (2020a): *S.M.ART-I: kézikönyv*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Mező F. és Mező K. (2020b): *S.M.ART-K: kézikönyv*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Mező F. és Mező K. (2020c): *S.M.ART-T: kézikönyv*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Mező F. és Mező K. (2020d): *S.M.ART-Z: kézikönyv*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.
- Mező K. (2012). A tehetségszűrés koordinálása. In Mező F. (szerk.): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 59-70.
- N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.)(2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pajor G. (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek* 34. sz. Budapest.
- Páskuné Kiss, J. és Fodor, Sz. (2019). *A tehetséges tanulók motivációi* (Letöltés: 2021.11.29.) (Web: https://www.researchgate.net/publication/337679441_A_tehetses_tanulo_k_motivacioi)

- Szabó É., Zsadányi Zs. és Szabó Hangya L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az élnhaté-konyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/10. szám 5.-20.
- Százdi A. (2015). *Tehetség-írások*. Magyar Tehetség gondozó Társaság, Debrecen.
- Százdi A. (s.a.): *Tehetség és motiváció* (Letöltés: 2021.11.26.) (Web: http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Cikkek/Szazdi_Motivacio.pdf)
- Tóth L. (2000). *Pszichológiai a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.