

A TANÓRÁN ÉS ISKOLÁN KÍVÜLI TANULÁSI ELFOGLALTSÁGOK MOTIVÁCIÓJÁNAK KVALITATÍV VIZSGÁLATA KIEMELKEDŐ KOGNITÍV KÉPESSÉGŰ TANULÓKNÁL

FODOR SZILVIA^{1,2} – PÁSKUNÉ KISS JUDIT¹ – MÁTH JÁNOS¹ –
FEHÉR ÁGOTA³

¹Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet

²Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

³Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar

E-mail: szilvia.fodor.dr@gmail.com

Bérezett: 2021. január 9. – *Elfogadva:* 2021. január 16.

Háttér és célkitűzések: A tanulási és elsajátítási motiváció a tehetségfejlődés folyamatának az alapvető hajtóerejét jelenti. A motivációs háttér kvalitatív vizsgálata ezért különösen érdekes, ugyanakkor kevésbé alkalmazott módszer a tehetségkutatásban. Célunk, hogy kutatásunkkal a motiváció eddig kevésbé feltárt aspektusait vizsgáljuk, az eredményekkel pedig elősegítsük a tehetségfejlődés optimális támogatását.

Módszer: A Magyar Templeton Program beválogatási folyamata során az intellektuális téren tehetségesnek nevezhető tanulók (N = 2132) motivációját különféle eszközökkel vizsgáltuk, többek között egy félig strukturált írásbeli interjú segítségével térképeztük fel a tanórán kívüli elfoglaltságaikat, illetve azok motivációs háttérét. Ez utóbbit elsősorban a kedvelt tevékenységre vonatkozó „Miért szereted?” kérdés mentén, mert a kedvelt tevékenység, illetve a választás indoklása feltételezhetően a személy jellegzetes motivációs témáira utal. A válaszokat tartalomelemzéssel vizsgáltuk.

Eredmények: Az elfoglaltságok mennyiségének és megjelenési formáinak feltérképezése során kiderült, hogy a kognitív téren tehetséges fiatalok között is jelentős az olyan iskolán kívüli tevékenységek mennyisége, amelyek nem az akadémiai területekhez kötődnek: a leggyakoribb válasz a sport volt. A válaszok tartalomelemzése során azt találtuk, hogy a kompetencia és az érdeklődés a kedvelt tevékenységek fő motivációs hajtóereje, illetve hogy az életkor előrehaladtával csökken az identifikáció és az érdeklődés, valamint nő a kompetencia és az ego-célok szerepe. A befektetett idő összefüggést mutat a sikerélmény megélésével és a társas élményekkel, de ebből a szempontból jelentősek a tanulási-tanítási kontextus jellegzetességei is.

Következtetések: Megállapíthatjuk, hogy a gyerekeket jellemző késztetések nem választhatók el a tanulási környezet tartós jellemzőitől (kihívást jelentő feladatok, kreatív klíma, társas inspiráció), valamint hogy az autonómia, a fejlődés iránti vágy és a kapcsolódás iránti szükséglet a tanulási tevékenységek belső motivációjának meghatározó elemei.

Kulcsszavak: motiváció, tehetségfejlődés, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulási tevékenység, kvalitatív vizsgálat

BEVEZETÉS

A tanulási és elsajátítási motiváció a tehetségfejlődés folyamatának az alapvető hajtóerejét jelenti. E területek vizsgálatára számos kérdőív használható, melyek a különböző motivációelméletek által meghatározott dimenziókat tárják fel. Bár ezek könnyen használható és kellő körültekintés mellett jól működő eszközök, a motiváció egyéni jellegzetességeiről, a tevékenységeket kísérő érzelmekről és az egyén sajátos indítékairól nem adnak képet, holott a belső motiváció bevonódáshoz, lelkesedéshez vagy szenvedélyhez kapcsolódó aspektusai a kiváló teljesítmény eléréséhez elengedhetetlenek. A motivációs háttér kvalitatív vizsgálata ezért különösen érdekes, ugyanakkor kevésbé használatos módszere a tehetségfejlődés vizsgálatának.

A Magyar Templeton Program (2015–2017) online beválogatási folyamata során (Péter-Szarka és mtsai, 2017) a kognitív képességmérő tesztekben kiemelkedő eredményt elért, ez alapján intellektuális téren tehetségesnek nevezhető tanulók (N = 2132) motivációját különféle eszközökkel vizsgáltuk. A tanulási motivációt mérő kérdőív vizsgálat és egy referenciaszemély általi jellemzés mellett egy félig strukturált írásbeli interjú segítségével térképeztük fel a tanórán kívüli elfoglaltságokra vonatkozó motivációkat. Ez utóbbiban, a nyitott kérdéseket tartalmazó *Elfoglaltságok* kérdőívben a tanórán kívüli elfoglaltságok különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár, mire, saját iskolájában vagy iskolán kívül, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy-egy foglalkozás. A tanórán kívüli tevékenységek motivációs sajátosságainak megbecsléséhez az előbbi tájékozódást követően irányított interjúkérdéseket alkalmaztunk, elsősorban a „*Miért szereted?*” kérdés mentén. Azzal a feltételezéssel éltünk, hogy a kedvelt tevékenységek választása, illetve a választások indoklása a személy jellegzetes motivációs témáira utal. A válaszok elemzése során egyrészt összegyűjtöttük a kiemelkedő képességű tanulók tanórán kívüli tevékenységeit, azokat a formai és tartalmi vonatkozások mentén kategorizáltuk, majd a tevékenységek mellé illesztett válaszok tartalomelemzésével azok motivációs hátterét térképeztük föl, kiemelt figyelmet fordítva a területspecifikus és a környezeti, szituatív jellemzőkkel kapcsolatos tényezőkre.

A tanulmányban először rövid elméleti áttekintést nyújtunk a tanórán kívüli tanítási-tanulási tevékenységekről és azok tehetséggondozásban betöltött szerepéről. Ezután bemutatjuk azokat a tehetségmodelleket, melyek kiemelt hangsúlyt fektetnek a tevékenységek, a környezet és a fejlődés szerepére, illetve ismertetjük azokat a motivációs fogalmakat, melyek az elemzésünk elméleti alapját jelentik. A tanulmány második részében bemutatjuk a vizsgálati eredményeinket, elemezzük a tanórán kívüli elfoglaltságok jellemzőit, összefüggéseit és motivációs aspektusait.

A TANÓRÁN KÍVÜLI OKTATÁS JELLEMZŐI ÉS FUNKCIÓI A TEHETSÉGGONDOZÁS FOLYAMATÁBAN

A tanítás utáni idő képzéssel, önképzéssel való eltöltésének igen sokféle formája, funkciója s megítélése alakult ki, melynek következtében sokféle elnevezéssel illetik ezeket az aktivitásokat. A skála az iskolán kívüli „független tanulási tevékenységektől” („inde-

pendent learning outside of school”, [Olszewski-Kubilius és Lee, 2004]) – tudományos folyóiratok, szakkönyvek olvasása, tudományos oldalak látogatása az interneten, valamilyen számítógépes programnyelv ismerete és alkalmazása, kreatív írás, zeneszerzés – az erősen strukturált, szervezett, rendszeres elfoglaltságot jelentő iskolarendszerű tanulási alkalmakig terjed. Durva megközelítésben a tanórán kívüli oktatási jelenségek két nagy csoportját szokás megkülönböztetni a szolgáltatás helyszíne szerint: az iskolai tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli programokat (Báthory, 1992; Olszewski-Kubilius és Lee, 2004; Páskuné Kiss, 2002). Az előzőeket nevezik általában extrakurrikuláris programoknak (újabban co-kurrikuláris programoknak, Gordon Györi, 2020), utalva az iskola által nyújtott, de a tanterv szerint nem kötelező (sem az iskola, sem a résztvevők számára) extra tevékenységi lehetőségekre, míg az utóbbi magában foglalja az összes, legtöbbször a konkrét iskolától teljesen független oktatási szolgáltatást. Noha létezik a fenti leegyszerűsített megkülönböztetésnél jóval árnyaltabb klasszifikáció is a tanórán kívüli oktatási jelenségek besorolására (Gordon Györi, 2020), pszichológiai vonatkozású kutatásunk szempontjából ennek az elsősorban oktatásgazdasági megközelítésre épülő (ti. a piaci ártól függő hozzáférési lehetőségek alapján létrehozott) felosztásnak kevésbé van relevanciája. A továbbiakban jellemzően a tanórán túli/kívüli, valamint az iskolán kívüli jelzőket fogjuk használni.

Mindkét nem formális tanulási tevékenységi forma közös jellemzője, hogy mivel kötelezőn túli foglalkozásokról van szó, a részvétel implikálja a szabad választás mozzanatát valamilyen mértékben. Így a választás miértjének, illetve a részvétel örömförrásainak a vizsgálata a személyre jellemző motivációs diszpozíciók kifürkészésének az útja lehet.

Korábbi kutatásainkban a nem tanórai oktatásban való részvétel motivációit vizsgáltuk különböző korú és eltérő iskolatípusban tanuló gyereknél. Kiderült, hogy a délutáni oktatási/tanulási elfoglaltságok változatos motivációs háttérrel nyújtanak ki-elégülést a fiataloknak, melyek között a szociális együttlét, a tekintélyszeméllyel való azonosulás, vagy a saját képességek fejlesztése legalább olyan erős motiváló tényező, mint a versenyelőny vagy lemaradás kompenzálásának instrumentális mozzanata (Nótin és Páskuné Kiss, 2013; Páskuné Kiss, 2002). Kutatási kérdéseink a különórák egyéb „pszichológiai nyereségeire” is irányultak. Eredményeink rámutattak a tanulmányi énkép, a szubjektív tanulmányi eredményesség, illetve a tanulmányi eredményesség, valamint a különórákon való részvétel intenzitásának pozitív összefüggéseire, kiegészítve azzal, hogy az iskolán kívüli elfoglaltságok szerepe erősebbnek mutatkozott az iskolai tanórán kívüli elfoglaltságokéhoz képest. Kiderült továbbá, hogy a rendszeres tanórán túli külön elfoglaltságok hozzájárulnak az „erőfeszítés-siker asszociáció” megerősödéséhez, annak a bevéődéséhez, hogy a siker erőfeszítéssel, gyakorlással érhető el (Nótin és Páskuné Kiss, 2013).

A pszichológiai nyereségek témakörét érinti az a kutatás is, amelyben a tanításon kívüli, szervezett szabadidős elfoglaltságok (organized leisure-time activities) protektív szerepét igazolták serdülők körében különböző, kockázatot jelentő viselkedések megjelenésével szemben, mint amilyen a dohányzás, alkoholfogyasztás, iskolakerülés, verekedésekben való részvétel és sérülés (Badura és mtsai, 2017).

Újabb kutatások felhívják arra is a figyelmet, hogy az iskolai extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel növeli a kortársak közötti társadalmi tőkét, erősíti a kortársi

proszociális orientációt és viselkedést, valamint az iskolához való szervezeti kötődést, odatartozás érzését. Utóbbinak különösen nagy jelentősége van a kisebbségek és a hátrányosabb helyzetű tanulók esetében (Villarreal és Gonzalez, 2016).

Az iskolán kívüli tanulási alkalmak „nyereségeinek” empirikus alátámasztásait áttekintve külön érdemes szólnunk az *árnyékoktatásról* (Bray, 1999; Stevenson és Baker, 1992), amelyet Gordon Győri János (2008, 2020) kiegészítő magánoktatás-ipparról szóló áttekintésében a nem formális oktatási tevékenységeknek egy jól körülhatárolt, szűkebb szegmensként ír le. Az árnyékoktatás körébe *kiegészítő jellegű, magánoktatási keretek között, pénzért folytatott* oktatási tevékenységek tartoznak, amelyek olyan elméleti tárgyakra terjednek ki, mint a nyelvek (főleg az angol), matematika és más vizsgatárgyak. Az árnyékoktatás a tömegoktatás főáramában elérendő sikerességhez kíván hozzájárulni, de nem áll össze „rendszerre”. Eredeti formájában informális keretben zajló egyszemélyes tutorálást jelent (individualizált korrepetálás, felvételi előkészítő), mára azonban az egyéni vagy csoportos formában, sokszor vállalkozások keretében zajló oktatástól a különböző online oktatási szolgáltatásokig terjed a skála. Világszerte növekszik az árnyékoktatás a nemzetközi oktatási rendszerekben, vagyis azt mondhatjuk, hogy az árnyékoktatás jelensége mára globális oktatásügyi kérdéssé vált (Zhang és Bray, 2016), noha megjelenési formájában és kiterjedtségében országonként vagy akár kisebb földrajzi-közigazgatási területenként jelentős eltérések lehetnek számos makro- és mikroszintű tényező alakító hatásától függően. Mindenesetre az még kérdés, hogy ezen aktivitások intézményesülésének folyamata mennyire fog kiteljesedni a jövőben.

Az intézményesülés kérdéséhez kapcsolódóan érdemes rámutatnunk arra, hogy az oktatás „árnyékrendszere” elnevezést a hazai szakirodalomban már közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban, pozitív felhanggal is felleljük (Báthory, 1992), és éppen a tehetséggondozás iránt elkötelezett szakemberek hangsúlyozzák az iskolán kívüli oktatás szerepét. Szerintük ennek során olyan ismeretekhez férhet hozzá a gyermek, amelyekről úgy gondolja, szüksége lehet rájuk. Báthory (1992, 133) úgy fogalmaz, hogy a „kliensi érdekek érvényesítése [...] a tanulási motiváció forrása”. A tehetséggondozással foglalkozó szakemberek közül többen sürgetik az iskolai és az iskolán kívüli oktatás különböző formái közötti munkamegosztás kialakítását (Balogh, 2004; Sztvetelszky, 2011).

A TEHETSÉGFEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS MOTIVÁCIÓS VONATKOZÁSAI

A tehetségfejlődést leíró komplex modellek (Sternberg és Davidson, 2005) többsége nagy hangsúlyt fektet a környezeti tényezőkre, vagyis arra, hogy a kiválóság nem pusztán önmagában az egyénben rejtőzik, hanem az egyén és a környezet interakciójának eredményeként születik. Az utóbbi 10–15 évben született tehetségmodellek még inkább erősítik az interaktív nézőpontot, és a tevékenység- és aktivitásorientált perspektíva bevonásával a fejlődés zálogaként a tevékenységet, illetve az ezt megfelelően biztosítani tudó környezet szerepét emelik ki. Az interaktív teóriák különös hangsúlyt fektetnek az egyedi tanulási és fejlődési útvonalak biztosítására, hiszen rámutatnak, hogy nincs olyan „ideális” környezet, amely minden típusú tehetség számára megfelelő. Ennek a nézőpontnak a keretében az egyéni preferenciák, elsősorban az egyéni

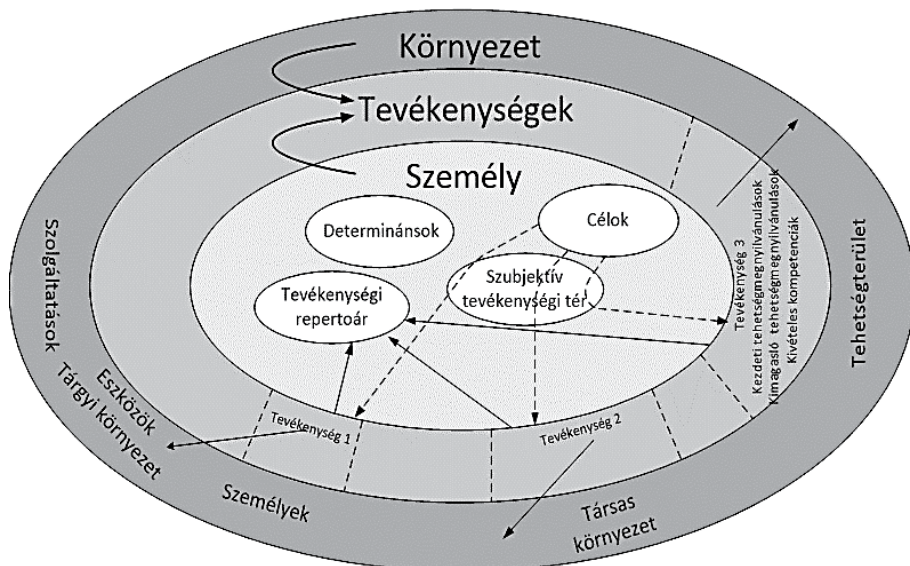
érdeklődés és motiváció alapján lehet a megfelelő környezetet megteremteni, mégpedig olyan kihívást jelentő tanulási feladatok adásával, amelyek megoldása során a fiatal fel tudja használni tudását, képességeit, de amelyek a további fejlődésre, képességeik fejlesztésére, tudásuk további növelésére is motiválják őt.

Tevékenység és akció

Kutatásunk elméleti keretét Ziegler akciótop modellje (Ziegler, 2005; Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013) jelenti, mely a 20. századi tehetségkutatások kritikájaként jelent meg. Véleménye szerint át kell helyezni a tehetségkutatás korábbi hangsúlyait, mert a tehetséggondozás és a tehetségkutatás kritikus fázisba lépett. Ennek a legfőbb okát abban látja, hogy a kutatások zöme szinte kizárólag a tehetséges személyekre mint individuummokra koncentrál, vagyis azokat a személyes tényezőket, vonásokat keresi, amelyek megkülönböztetik a tehetségeseket a többségtől. A munkacsoportok, projektteamek, kutatócsoportok, sportcsapatok, zenekarok stb. világában azonban ez a megközelítés túlhaladottnak tűnik, vagy legalábbis kitérítésre szorul, annál is inkább, mivel jól dokumentáltak a csapatműködésben való kiválóság kritériumai a felsorolt területek mindegyikén. A csapat/team- (szemben az individuum-) központú megközelítésnek van egy kritikus járuléka, amely a tehetségről való gondolkodásunkat alapvetően más irányba állíthatja. Nevezetesen, hogy a sikeres teameknek az összetétele mindig egy adott célhoz illeszkedik, amely több részfeladatból álló valamilyen komplex feladat, a részfeladatokhoz pedig a csoportban meghatározott kvalifikációjú szakértők rendelődnek hozzá. Ez biztosítja, hogy a team hatékony és a feladatnak megfelelően speciális legyen. A „tehetséges társas csoportok” megjelenését egy tágabb összefüggésben szükségszerűnek tekinti Ziegler, hivatkozva a minden tekintetben gyorsuló világra, amely a 21. században fokozott igényt mutat az innovációra mint a tehetségkutatás – szerinte – centrális katalizátorára.

A feladatban, a célokban és az együttműködő csoportok összetételében való *változékonyság* és *specifikusság* azok a szempontok, amelyek Ziegler modelljét más szemléleti alapra helyezik a stabil személyes vonásokat, faktorokat kereső elméletekkel szemben. Ajánlásaiban a kutatás és a tehetséggondozás fókusza is a környezet és az egyén dinamikus interakciójában megjelenő akcióra irányul, a fő kérdés pedig, hogy egy adott pillanatban mennyire illeszkedik az egyén igénye az adott környezeti konstellációhoz, ahogy ő nevezi, „konfigurációhoz”. Erősen rendszerszemponthú megközelítését az 1. ábra szemlélteti.

A modellben a *tevékenységi repertoárba* tartozik az összes olyan tevékenység, amelyek egy személy számára objektíven kivitelezhetőek, „rendelkezésre állnak”, és amelyek kivitelezésére a személy alkalmas, feltéve hogy vonzóan tekinti az adott lehetséges tevékenységet a saját szubjektív tevékenységi terében, meg tud fogalmazni ehhez célokat az adott térben, továbbá a környezet lehetővé teszi a célirányos viselkedés kivitelezését. A személyes feltételek között jelennek meg a *determinánsok*, amelyekbe a szerző az összes olyan veleszületett adottságot beleérti, amelyek más szerzőknél mint genetikai hajlamok (Czeizel és Páskuné Kiss, 2015), természetes képességek (Gagné, 2008) vagy kognitív képességek (Sternberg, 1993) jelennek meg. Ahhoz, hogy elköteleződjünk,



1. ábra. Ziegler (2005) akciótop modellje (Czeizel és Páskuné Kiss, 2015, 50. alapján)

vagyis hogy a potenciális tevékenységi repertoárból működésbe hozzuk bármelyik elemet, szükséges egy olyan pszichológiai valóság, *szubjektív tevékenységi tér* létrehozása, amelyben a kivitelezést lehetőségként észleljük. Ez az összetevő felhívja a figyelmet a környezet és a környezetben betöltött saját szerep egyéntől függő megkonstruálásának aktív folyamatára és az *észlelt* környezeti faktorokra. A modellben központi szerepet töltenek be a *célok*, melyek funkciói az alternatív tevékenységek közötti választás, a tevékenység energizálása és a tevékenységek irányának meghatározása.

A *környezet* számos komponenst tartalmaz, amelyek más modellekben is megjelennek, például a fontos, jelentős személyek, az oktatási szolgáltatások, a rendelkezésre álló eszközök. A tehetségkutatásban a környezet mint akció tér jelenik meg, vagyis csak az a tér „értékes”, amelyben a tevékenységi repertoár, a szubjektív tevékenységi tér, a célok és végül a tevékenység maga működni tud, vagyis a fentebb bemutatott interakciók meg tudnak jelenni, és a személy képes ebben a térben elérni a kimagasló teljesítményét.

Összefoglalva a kiválóság fejlődése ebben a modellben nem más, mint egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodás, amelynek komplexitása a rendszert alkotó elemek interakcióinak gyakoriságával növekszik, és ezáltal a személy tehetsége is fejlődik. Ahogy a kiválóság, a szakértelem nő, úgy lesz egyre inkább képes a tehetséges személy is egyre nagyobb hatást gyakorolni a teljes rendszerre, beleértve ebbe annak a tehetségterületnek a megújítását is, amelyre eredendően a kiválósági célok irányulnak. Az 'akciótop' lényegében az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek összessége. A kiválóság ebben a megközelítésben a környezethez (szociotóp) való sikeres alkalmazkodásnak tekinthető, beleértve a környezetbe a hathatós tanulási lehetőségeket.

A képességektől a kiválóságig

Hasonlóan a Ziegler-modellhez, a fejlődés és a környezettel történő komplex interakciók szerepét hangsúlyozza Subotnik, Olszewski-Kubilius és Worrel (2011) tehetségmeghatározása és tehetségfejlődési modellje, amely szerint a tehetség egy adott területen átlag feletti teljesítményben és produktumban nyilvánul meg, alapvető hajtóereje pedig a fejlődési folyamat. A motivációt mint a fejlődés hajtóerejét nem egyéni szinten, hanem a környezeti lehetőségekkel együtt értelmezik, rámutatva ezzel az egyén-környezet interakcióban megnyilvánuló tevékenységek szerepére. Kiemelik továbbá, hogy a tehetség egy társadalom értékrendjére reflektál, többnyire látható eredményekben mutatkozik meg, területspecifikus, biológiai, pedagógiai, pszichés és szociális tényezők kölcsönhatásának eredménye, valamint relatív jellegű, megállapítása az átlagoshoz vagy akár az átlag felettihez történő viszonyításban történik.

Az egyik legújabb tehetségfejlődési modell, a Bontakozó Komplexitás Elmélete (Evolving Complexity Theory, ECT) David Dai (2020) nevéhez köthető, aki általában az emberi fejlődés és a humánpotenciál jellemzői mentén ragadja meg a tehetségfejlődés folyamatát. Dai szintén a környezeti tényezőkkel való interakciók és az azokhoz történő alkalmazkodás jelentőségét hangsúlyozza, de mindezt egy átfogó fejlődési folyamat keretébe helyezi, mely során az egyén a személyes diszpozíciók felől indul, majd jut el a tipikus adaptációs folyamatok és az identitás formálódásán keresztül a maximális alkalmazkodásig. A fejlődési modell a humán potenciál öt jellemzőjét írja le: (1) adaptív és kontextualizált jellegű, (2) a belső és külső tényezők dinamikus összjátékában alakul, (3) a fejlődés során egyre inkább differenciálódik és specializálódik, (4) döntéshelyzetek, szándékosság és akarati tényezők által is meghatározott, illetve (5) sokféle és egyedi jellegű. Ez az öt alapelv (a kontextus, a dinamizmus, a fejlődés, a szándékosság és a diverzitás alapelve) a fejlődés, a tehetségfejlődés, illetve ezen keresztül a tehetséggondozás területét is új perspektívába helyezi.

TEHETSÉG ÉS MOTIVÁCIÓ

A bemutatott tehetségmodellek alapján nyilvánvaló, hogy a motiváció mint a fejlődés hajtóereje különösen fontos a képességek kibontakoztatásában. A teljesítménnyel kapcsolatban a tehetségmodellek többnyire a belső motiváció elsődlegességét hangsúlyozzák, mely megalapozza a kitartó és céltudatos tevékenységet: számos szakember megfigyelése szerint a tehetséges gyerekek különösen a kedvelt tevékenység végzése során mutatnak kiemelkedő motivációt, de természetesen is motiváltak arra is, hogy rávegyék környezetüket, hogy az biztosítsa számukra a soha véget nem érő információ-és kihíváséhségük kielégítését (Winner, 1996).

A motiváció azonban nem konstans, nagymértékben függ a fizikai, szociális és érzelmi tényezőktől, szituációs jellemzőktől. Egy tanuló teljesen motiválatlan lehet, amikor egy kötelező olvasmányról beszámolót kell készítenie, míg erősen motiválhatja egy futurisztikus novella megírása. Phillips és Lindsay (2006) tehetséges fiatalokkal, tanáraikkal és szüleikkel készített interjúk alapján azt találta, hogy az iskolai és iskolán kívüli tevékenységek jellege, nehézsége, a kihívás mértéke, azaz maga a feladat,

illetve a tevékenység kontextusa nagymértékben befolyásolja a tanulók motivációját. Az önállóságra és a kreatív megoldásokra való bátorítás, a szülők és a testvérek általi támogatottság, az osztálytársakkal való jó kapcsolat és a tőlük kapott elismerés, az eredményesség mind olyan tényezőknek bizonyultak, amelyek jelentősen befolyásolják a motivációt. Noha a motivációs jellemzők nagyobb változatosságot és helyzetfűggést mutatnak a képességekhez képest, a hosszú távú vizsgálatok az egyéni motivációs mintázatok relatív stabilitását mutatják (Péter-Szarka és mtsai, 2017), így azok vizsgálata nemcsak az aktuális környezeti hatásokról, hanem az állandóbb és stabilabb jellemzőkről is nyújt információt.

Korábbi tanulmányunkban (Páskuné Kiss és Fodor, 2019) részletesen áttekintettük azokat a fogalmakat és elméleti megfontolásokat, melyek a belső motiváció tehetségfejlődéssel kapcsolatos vonatkozásait tárgyalják (intrinzik motiváció, flow, érdeklődés, mindset, feladatnak való elköteleződés, gyakorlás, kitartás, énhatékonyság, szenvedély), ezek részben a jelen kutatásban is megjelennek. Ezen túl a kvalitatív elemzés során a motivációs tartalmak rendezésében különösen támaszkodtunk Maehr (1984; Maehr és Braskamp, 1986) teljesítménymotivációra vonatkozó, kognitív megközelítésű „Személyes befektetés modelljére”, melyben a „személyes befektetés” úgy jelenik meg, mint a motiváció egy igen hasznos alternatív terminusa. A modell keretében a tanulói viselkedés a kontextus értelmezésének eredményeként formálódik. A befektetés mértéke a modell szerint három kritikus tényezőtől függ: a *szelférezésektől*, a *viselkedés személyes inszertívjeitől* és a *környezetben fellelhető percipiált viselkedési alternatíváktól*. E három tényező közül a viselkedés személyes inszertívjei utalnak az egyén motivációs fókuszára, mint Feladatcélok, Társas szolidaritás céljai, Ego-célok és Extrinzik jutalmak. A percipiált viselkedési alternatívák a személy által elérhetőnek és helyénvalónak tartott tevékenységi lehetőségeket tartalmazzák adott szituációban. A modell a tanulási-tanítási terepen is jól működőnek bizonyult (McInerney és Sinclair, 1991; McInerney és Ali, 2006), mint ahogy saját korábbi, a tehetséges fiatalok motivációit megcélzó munkánkban is (Páskuné Kiss, 2002; Nótin és Páskuné Kiss, 2013), továbbá jól illeszthető Ziegler akciótop modelljéhez, különös tekintettel a percipiált viselkedési alternatívák modellalkotó elemre.

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A tehetségfejlődés jellegzetes folyamatát, a motivációs aspektusokat és az árnyékkutatás funkcióit egyaránt figyelembe véve kutatásunk célja annak feltárása, hogy a tanórán kívüli tevékenységben való részvétel motivációs háttere hogyan jelenik meg a tehetségfejlődésben, azaz hogy az iskolán kívüli elfoglaltságokban látható motivációs mintázatok mit árulnak el a tehetség fejlődésének folyamatáról, ez alapján pedig milyen, a környezeti tényezőkre és optimális pedagógiai kontextusra vonatkozó következtetéseket tudunk levonni.

A kutatási kérdésünket két lépésben vizsgáltuk. Először elkészítettük az adatok leíró statisztikáját, amely során feltérképeztük, hogy a kiemelkedő kognitív képességű, azaz intellektuális téren tehetséges tanulók milyen tanórán kívüli tevékenységekben vesznek részt. Ez önmagában tanulságos, hiszen egyrészt átfogó képet kapunk a tan-

órán kívüli tanulási-tanítási tevékenységek gyakoriságáról, azok formai és tartalmi jellemzőiről, másrészt a részt vevő tanulók jellegzetes csoportjainak bemutatása árnyalt képet nyújt a tehetséges fiatalok oktatási igényeiről. Vizsgálatunk második lépésében a kedvenc tevékenységek és az azokhoz kapcsolódó motivációs mintázatok, a motivációs jellemzők életkori jellegzetességei és az adott tevékenységbe fektetett idő és motivációs jellemzők kapcsolatát tanulmányoztuk.

MÓDSZER

Ahogy korábban említettük, a vizsgálat egy komplex, több lépésből álló tehetségazonosítási és -beválogatási folyamat egyik eleme volt. A tehetségazonosítás célját szolgáló vizsgálatot a pszichológiai vizsgálatok etikai alapelveinek megfelelően kiviteleztük, a résztvevők, illetve 18 éves kor alatt a szüleik részletes tájékoztatást kaptak a vizsgálat módszeréről és céljáról. A kutatás jóváhagyását és az adatkezeléssel kapcsolatos döntéseket a projekt jellege és hatóköre miatt a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság végezte, akik a projektgazda szervezet, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek részére NAIH-85135/2015 nyilvántartási számon jóváhagyták az adatkezelést és a kutatást.

A vizsgálat első fordulójában 17 007 fő vett részt, akik számára egy négy kognitív képességet (fluid intelligencia, kristályos intelligencia/szókincs, problémamegoldó gondolkodás, munkamemória) mérő online tesztsomagot állítottunk össze (Péter-Szarka és mtsai, 2017). Az ebben kiemelkedő eredményt nyújtó tanulók, vagyis az intellektuális téren tehetségesnek bizonyuló, átlag feletti kognitív képességekkel rendelkező tanulók jutottak tovább a vizsgálat 2. fordulójába (N = 2132). Ők alkotják a jelen vizsgálati mintát. A több lábbon álló vizsgálatához tartozott egy kvantitatív adatokra épülő rész, amely egy (1) McInerney multidimenzionális motivációs modelljére alapozó kérdőív vizsgálat volt, ezen túl kértünk egy (2) referenciaszemélytől származó ajánlást és jellemzést, ehhez kapcsolódott (3) egy félig strukturált írásbeli interjúval nyert információkat feldolgozó kvalitatív rész („Elfoglaltságok” kérdések), valamint a kreativitás vizsgálatára (4) egy divergens gondolkodást vizsgáló online teszt. Az adatgyűjtés az online felmérés lehetőségeihez mérten rendkívül körültekintő módon folyt, és korábbi vizsgálatok tapasztalatait használta fel. A motivációs vizsgálóeszközök kialakításánál részben magyar (Kozéki, 1989; Kozéki és Entwistle, 1986), részben nemzetközi mérési hagyományokat (McInerney és Ali, 2006; McInerney és Sinclair, 1991) követtünk, illetve saját korábbi motivációs kutatási tapasztalatainkat használtuk fel (Nótin és Páskuné Kiss, 2013; Páskuné Kiss, 2002). Jelen vizsgálatban a harmadik eszköz, a félig strukturált interjú nyitott, „Elfoglaltságok” kérdéseire kapott válaszokból nyert adatokat elemezzük.

Az Elfoglaltságok kérdőívben a tanórán kívüli elfoglaltságok különböző aspektusaira kérdeztünk rá, mint például: mióta jár mire, saját iskolájában vagy iskolán kívül, hetente hányszor, mennyi ideig tart egy-egy foglalkozás. A tanórán kívüli tevékenységek motivációs sajátosságainak a megbecsüléséhez az előbbi tájékozódást követően irányított interjúkérdéseket alkalmaztunk, melyeket korábbi vizsgálatainkban az általános és középiskolás mintánkon már működőképesnek találtunk. Ezekről korábbi

publikációkban részletesen olvashatunk (Nótin és Páskuné Kiss, 2013; Páskuné Kiss, 2002). Mivel ezek a strukturált elfoglaltságok önkéntes választáson alapulnak, továbbá ezeket a tanulók „Az előbb megjelölt elfoglaltságok közül melyiket szereted a legjobban, melyik a legkedvesebb számodra? (Többet is választhatsz!)... Miért szereted?” kérdéseknél megjelölik, feltételezhető, hogy a választások, illetve azok indoklásai a személy jellegzetes motivációs témáira utalnak. A legkedvesebb elfoglaltság feltételezhetően az a terület, ahol a motivációs diszpozíciók és a személyes célok (akármilyen hatásra is történt azok kitűzése) kongruensek egymással. Számítani lehetett továbbá arra, hogy a szórakozás, kikapcsolódás, regenerálódás szempontja is megjelenik a válaszokban, mint a szabadidő strukturált eltöltéséhez kapcsolódó „nem munkajellegű” tartalom, valamint arra is, hogy olyan környezeti, kontextuális jellemzőkre utaló tartalmak is megjelennek, amelyek a „mozgásba hozó”, motiváló közegre, tanulási környezetre utaltak.

A tartalomelemzés menete, kategóriái

Az „Elfoglaltságok” kérdőív nyílt kérdésére adott válaszokat – a korábbi vizsgálatokban alkalmazott kategóriák mentén – tematikusan kódoltuk. A tartalmi kategóriákat a Templeton program beválogatási folyamatának második fordulójába került fiatalok válaszaihoz igazítottuk, továbbá kiegészítettük a környezet, illetve a szubjektív tevékenységi tér tartalmi kategóriáival. A válaszok jó része a feltett nyitott kérdés természetéből következően egyszerre több kategóriába is illeszkedhetett (Páskuné Kiss és Fodor, 2019). Noha a válaszok valamivel több mint 20%-ában explicit módon felmerült a kikapcsolódás, rekreáció szempontja is („mentálisan felfrissülök”, „kellemes időtöltés”, „ellazít”), azok önálló motivációs kategóriaként nem szerepelnek jelenlegi kutatásunk tartalomelemzésében. Egyetlen esetben sem fordult elő, hogy a kikapcsolódás, rekreáció szempontja önálló indokként jelent volna meg. Meglátásunk szerint ebben a speciális mintában az örömtelinek minősített elfoglaltság választása már önmagában utal a tevékenységek élvezetes megélésére, melynek során a kikapcsolódás, rekreáció összefonódik a kedvelt tevékenység motivációs komponenseivel (Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2010).

A következő motivációs tartalmi kategóriákat különítettük el, melyeket a besorolás kritériumával és egy-egy példával illusztrálva mutatunk be.

I. Tanulási és teljesítménymotiváció

- Kompetencia: annak élménye, hogy a fiatal átéli saját hatékonyságát. Pl. *Úgy érzem, hogy ez tanít meg a legtöbb dologra, amit később felhasználok az életben.*
- Érdeklődés: ismeretekben való gazdagodás igénye, átélése. Pl. *Tananyagom túlmutató, érdekes dolgokat is tanulunk.*
- Siker: képességek hasznosulásának élménye, az eredményesség megtapasztalása. Pl. *A szakkörökön enyhe kis versengés van (ki oldja meg előbb), ami segít belőlem kihozni a legjobb formámat.*

II. Társas motívumok

- Affiliáció: csapatban való munka, társas törődés, függés, az összetartozás élménye. Pl. *Közösen oldunk meg izgalmas feladatokat, aminek öröm részese lenni. [...] Jó a társaság is.*
- Identifikáció: tekintélyszemélyre való utalás az indoklásban. Pl. *István bácsi, az edző jó fej, és mindig segít. Lehet tőle sokat tanulni.*

III. Extrinzik, instrumentális motívumok

- Instrumentális motívumok: a képességterület eszközként hasznosítható egy cél eléréséhez. Pl. *Azért szeretem, mert tudom, hogy most ugyan sok időmet felemészti, a jövőben kamatozó lesz. Nyugodtabb vagyok, hogy nem marad az utolsó percekre.*
- Ego-célok: éniideál, versengés, hatalom, státusz élménye. Pl. *Fejlesztí a logikámat, problémamegoldó képességemet, felkészít a különböző versenyekre.*

IV. Motiváló környezet mint szubjektív tevékenységi tér

A. Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése:

- Érdeklődésnek teret adó tanulási környezet: Pl. *Tananyagom túlmutatató érdekes dolgokat is tanulunk.*
- Tempó, haladás élménye: Pl. *Gyorsabban tudunk fejlődni.*
- Elmélyülés lehetősége: Pl. *Több plusztudást ad át a tanár.*

B. Kreatív klíma:

- Változatos aktivitási lehetőségek: Pl. *Dokumentumfilmek nézése, előadások tartása, kutatómunka, projektek megvalósítása.*
- Szabadság és autonómia élménye: Pl. *Nincs hibáztatás, a tévedés segít, hogy új dolgokat fedezzünk fel. Szabadon magadat adhatod. Nincs szorongás.*
- Perspektívák: Pl. *Egy témát számos oldalról körbejárunk.*

C. Társas támogatás, inspiráció:

- Figyelemben részesülés: Pl. *Meghallgatják az ötleteimet.*
- Közösség, csapatban való munka: Pl. *Egy jó közösségben könnyebb és vidámabb a tanulás.*
- Kis létszám: Pl. *Kevesebben vagyunk, és így több idő jut egy gyerekre.*

A tanórán kívüli tevékenységeket három szempont alapján soroltuk különböző csoportokba. Egyrészt az elfoglaltságok *formája* alapján, miszerint megkülönböztettünk iskolán belüli, de tanórán kívüli, iskolán kívüli tevékenységet, illetve magánórákat. A tevékenységek *jellege* mentén szintén három csoportba soroltuk az elfoglaltságokat: ez alapján lehetnek egyrészt egyéni jellegűek, ahol a tanuló egyénileg vesz részt, ide-sorolhatjuk például a magánórákat (például zeneóra, nyelvvizsgára való felkészítő magánóra). Ezenkívül lehet a tevékenység csoportos, amikor egy helyen és időben többen vesznek részt az adott foglalkozáson, de mindenki egyedül végzi a feladatát, mint például a rajzsakkör. A harmadik kategóriába a csapat típusú elfoglaltságok tartoznak, ahol magas a tagok együttműködésének szintje, ilyen lehet például a néptánc, az énekkar vagy a vízilabdaedzés. A tevékenységek *tartalma* alapján megkülönböztettünk Művészeti, Sport/tánc kategóriát, Akadémikus – árnyékotatás kategóriát, ami

az alapvető versenylőnyt biztosító tárgyakhoz köthető (pl. idegen nyelv, matematika, anyanyelv), az Egyéb akadémikus területek (minden egyéb iskolai tárgy, pl. biológia, kémia) csoportját, valamint a mindezeken kívül eső Egyéb kategóriát.

EREDMÉNYEK

Mire járnak a tanulók?

Elsőként azt kívántuk feltérképezni, hogy egyáltalán milyen tanórán kívüli tevékenységekre járnak a tanulók, illetve azt vizsgáltuk, hogy ezen belül milyen mintázatokat, jellegzetes tendenciákat vagy klasztereket figyelhetünk meg. A fő elfoglaltsági típusok (Iskolán belüli, Iskolán kívüli tevékenység, Magánkülönóra) eloszlását a 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A pluszelfoglaltságok formáinak előfordulása

	Iskolán belüli tev.	Iskolán kívüli tev.	Magánkülönóra
Jár	1652 fő (77,5%)	1686 fő (79,1%)	884 fő (41,5%)
Nem jár	475 fő (22,3%)	442 fő (20,7%)	1237 fő (58%)
Nincs válasz	5 fő (0,2%)	4 fő (0,2%)	11 fő (0,5%)

Az adatok alapján azt látjuk, hogy a vizsgált mintában, azaz kiemelkedő képességű, 10–19 éves fiatalok körében igen gyakori az iskolán belüli, de tanórán kívüli és az iskolán kívüli tevékenységek előfordulása: kb. $\frac{3}{4}$ részük jár ilyen típusú foglalkozásra. Ezzel szemben a magánórák előfordulása valamivel ritkább, a tanulók kevesebb mint fele jelölte meg ezt a válaszlehetőséget. Korábbi vizsgálatok eredményeihez hasonlítva (Páskuné Kiss, 2002) azt látjuk, hogy a különórákon való általános részvétel a jelen vizsgálati mintában magasabbnak mutatkozik. Bár az iskolán belüli szakköri foglalkozásokon részt vevők aránya a korábbi vizsgálat során közel hasonló volt (72,4%), az iskolán kívüli különórákon és a magánórákon való részvétel (54 és 24,8%) jóval alacsonyabb volt. Ennek egyik oka a vizsgált populációk közti életkori különbség lehet: a 2002-ben publikált vizsgálatban felső tagozatosok vettek részt, míg a jelen vizsgálatban 10–19 évesek. Szemerszki Marianna (2020) kutatása rámutatott, hogy a tantárgyi jellegű magánkülönórák igénybevétele elterjedtebb középfokon, mint alapfokon. Az életkor előrehaladtával egyre inkább kikristályosodik a pályaeérdeklődés, körvonalazódnak a továbbtanulási célok, melyek eléréséhez speciális, az iskolai tanórai tevékenységet kiegészítő tanulási formák is szükségesek lehetnek. A másik fontos különbség, hogy a jelen vizsgálati mintában kiemelkedő képességű, kognitív területen tehetséges fiatalok szerepelnek, így az átlag fölötti tanulási potenciál, a fokozott érdeklődés és tanulási motiváció, valamint a magasabb elvárásokkal jellemezhető továbbtanulási ambíciók is tükröződhetnek abban, hogy az átlagoshoz képest nagyobb arányban vesznek részt egyéb kiegészítő tanulási tevékenységformákban.

A három elfoglaltsági forma együtt járását, halmozódását is megvizsgáltuk (2. táblázat).

2. táblázat. A különböző elfoglaltsági formák együtt járása a résztvevők száma alapján

			Iskolán kívüli tev.		
			nem	igen	
Iskolán belüli különórák	nem	Magánóra	nem	95	200
			igen	37	143
	igen	Magánóra	nem	202	740
			igen	106	596

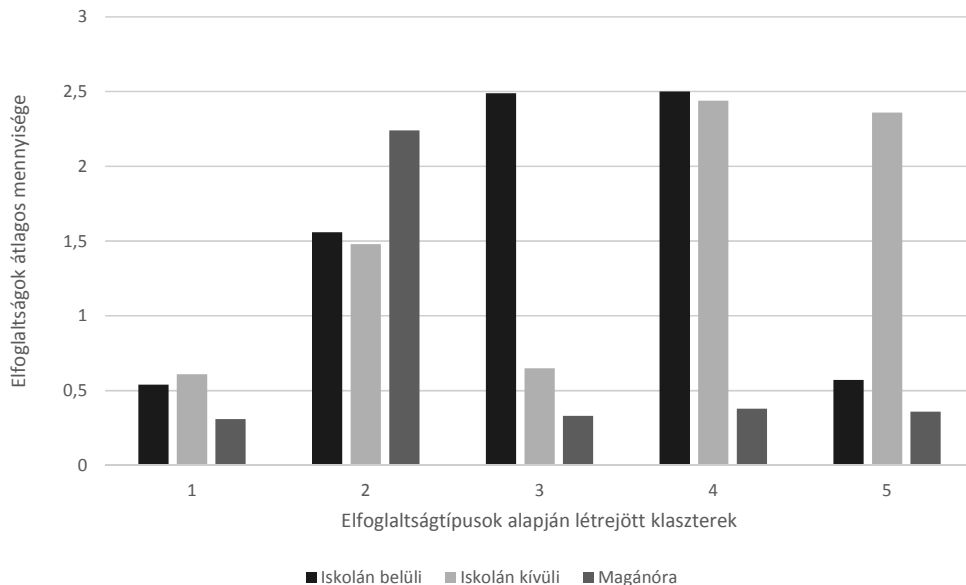
Az együtt járássok tekintetében azt látjuk, hogy a tanulók 42,7%-a jár iskolán belül valamilyen különórára ÉS magánórára, 44%-a iskolán kívüli különórára ÉS magánórára, illetve 79,6%-a iskolán kívüli ÉS iskolán belüli foglalkozásra is. Azok aránya a mintánkban, akik legalább kétféle formát vesznek igénybe tanulási kiegészítésként, 72%. Ebben még nincsenek benne azok, akik egyféle elfoglaltsági formán belül két vagy több lehetőséget vesznek igénybe. A három tevékenység típusban történő részvételi mutatók alapján kijelenthetjük, hogy mindenféle kombináció előfordul, vagyis ha valaki valamelyik elfoglaltsági típusban részt vesz, az egyáltalán nem zárja ki, hogy másban is részt vegyen. Ugyanakkor látható, hogy a részvétel eloszlása nem teljesen egyenletes, így indokolt megvizsgálni, hogy egy adott tevékenység típusban történő részvétel mennyiben növeli az esélyét egy másik típusban történő részvételnek. A három tevékenység kapcsolatát, azaz a 2. táblázat adatait loglineáris elemzéssel vizsgálva azt kaptuk, hogy az illeszkedő modellben csak az iskolán kívüli tevékenység van kapcsolatban a másik két változóval. E modell jelentése lényegében az, hogy az *iskolán kívüli tevékenységnek* van a legjelentősebb hatása a részvételi mutatókra, vagyis ha valaki részt vesz ebben a tevékenységi formában, akkor nagyobb az esélye, hogy iskolán belüli különötevékenységre [$\chi^2(1) = 18,417$, $p = 0,000$] vagy magánórára [$\chi^2(1) = 18,550$, $p = 0,000$] is jár.

Az elfoglaltságformák együtt járási mintázatainak feltérképezésére klaszteranalízist végeztünk (SPSS Two Step Cluster), mely során 5 klaszter rajzolódott ki (2. ábra).

Az 1. klaszterbe tartozók viszonylag kevés különórára járnak, a 2. csoport tagjai átlagosan több mint két magánóra mellett tanórán és iskolán kívüli tevékenységben is részt vesznek. A 3. klaszter tagjainál a tanórán kívüli, iskolán belüli tevékenység dominál, a 4. csoportban a tanórán kívüli és az iskolán kívüli tevékenység, az 5. csoportban pedig az iskolán kívüli tevékenység emelkedik ki a többi közül. A legtöbben az 1. klaszterbe tartoztak, összesen 590 fő (3. táblázat).

Mindezek alapján megerősödik a korábban is látott tendencia, miszerint az iskolán kívüli tevékenység jelenléte más tevékenységeket is von maga után. Érdekes még kiemelni azt, hogy magánóra önmagában ritkán fordul elő, nincs olyan klaszter, ahol önmagában ez jelenti a domináns tevékenységet. Így az a közkeletű vélekedés, miszerint a tehetségfejlesztés nagyon költséges, mivel sok magánórát kell finanszírozni, csak részben igaz: az iskolán belüli plusz tevékenység és az iskolán kívüli elfoglaltságok (amelyek persze szintén kerülhetnek pénzbe) tipikusabb kiegészítő oktatási formák a tehetségek esetén, mint a magánóra.

A klaszterekben megjelenő nemi és életkori arányok vizsgálata során a nemi eloszlás tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget ($p \leq 0,088$) a klaszterek



2. ábra. Az elfoglaltságtípusok alapján kialakított klaszterek

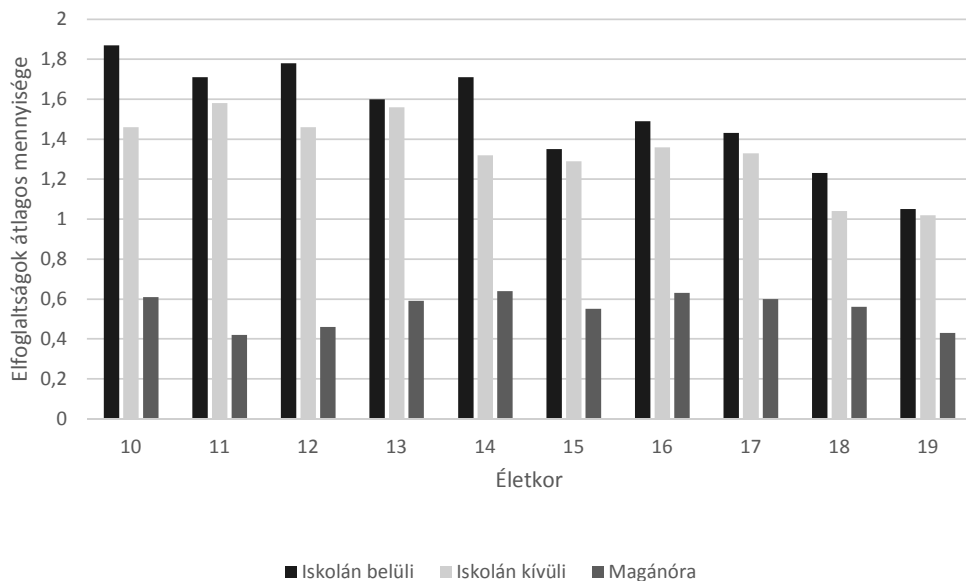
3. táblázat. Az egyes klaszterekbe tartozó egyének száma (fő és %)

	1	2	3	4	5
fő	590	248	532	409	352
%	27,7	11,6	25	19,2	16,5

között. Bár az 1. és 3. klaszterben a fiúk, míg a 2., 4. és 5. klaszterben a lányok némileg felülreprezentáltak, a különbség a végzett khi-négyzet-próba alapján [$\chi^2(4) = 8,109$, $p = 0,088$] nem jelentős.

Az életkorok alapján is megvizsgáltuk a klaszterekbe kerülés esélyét, és itt már vannak jelentős különbségek [$\chi^2(36) = 129,212$, $p = 0,000$]. Az életkor előrehaladtával fokozatosan emelkedik azok száma, akik az 1-es csoportba tartoznak, vagyis akik viszonylag kevés tanórán kívüli tevékenységben vesznek részt. Ezzel egy időben logikusan csökken azok száma, akik a másik négy csoport valamelyikébe tartoznak, vagyis akik valamilyen kombinációban viszonylag intenzíven vesznek részt tanórán kívüli tevékenységben.

A 3. ábrán látványosan rajzolódik ki az egyes életkori csoportokban mutatkozó tendencia: az egyébként is viszonylag alacsony számban jelen lévő magánórák mennyisége nagyjából stabil marad, ugyanakkor a szakköri, illetve az iskolán kívüli tevékenységek száma az életkor előrehaladtával csökken. Ezt az eredményt megerősítik más kutatások során nyert tapasztalatok is, vagyis a középiskolában egyre többen mondanak le arról, hogy iskolai tanulási tapasztalatait kiegészítsék valamilyen pluszelfoglaltsággal (Nótin és Páskuné Kiss, 2013). Szemerszki (2020) az országos kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívének adatai alapján állapítja meg, hogy az életkor előrehaladtá-



3. ábra. Az elfoglaltságok átlagos mennyisége a különböző életkorokban

val az iskolán belüli különórákról a hangsúly eltolódik az iskolán kívüli különórákra (az iskolán belülinek a visszaszorulása miatt), továbbá hogy a művészeti és sporttevékenységek aránya csökken. Szemerszki (2020) korábban hivatkozott elemzésében a tantárgyi jellegű magánórák arányát szintén stabilnak találta.

A tevékenység jellegének és formájának összesítése során a válaszok közül az első megjelölt tevékenységek jellemzőit tekintettük át. Mivel nem mindenki jár mindhárom tevékenységre, nem is adott mindenki választ mindhárom tevékenységformára (Iskolán belüli tevékenység, Iskolán kívüli, Magánóra), ezért csak az érvényes válaszokat vettük figyelembe az összesítés során. A 4. táblázat összefoglalja azt az eredményt, ami sejtető volt a vizsgálat nélkül is: a magánórák többnyire egyéni, míg az iskolán belüli, de tanórán kívüli, illetve az iskolán kívüli tevékenységek inkább csoportosak, illetve részben csapatban történnek.

4. táblázat. A tanórán kívüli tevékenységek jellege az elfoglaltsági formák szerint

	Iskolán belüli tev.	Iskolán kívüli tev.	Magánóra
Egyéni	3,8	16,1	86,2
Csoport	69,6	51,4	12,2
Csapat	26,5	32,4	1,1
Vegyes	,1	,2	,5
Össz.	100,0	100,0	100,0

Az 5. táblázat a tartalmi eloszlást mutatja az egyes elfoglaltságformákon belül. A legszembetűnőbb az a jelenség, hogy az iskolán kívüli tevékenységek többnyire a sport/tánc és másodsorban a művészet kategóriába esnek, ami azt jelzi, hogy ezeknek a területeknek a speciális támogatására az iskolán belül nincs lehetőség (Imre, 2020). További érdekes eredmény, hogy a magánórák az árnyékkoktatáshoz kötődő akadémikus tárgyakkhoz mindennél erősebben kapcsolódnak, vagyis itt tetten érhető a fizetőképes támogató háttérből fakadó előny. Az iskola által biztosított, jellemzően szakköri tevékenységi formák az akadémikus, vagyis bármilyen tantárgyi tartalom kiszélesítésére kínálnak lehetőséget a tanulók számára.

5. táblázat. A tanórán kívüli tevékenységek tartalmi eloszlása a három elfoglaltságformán belül (1./2./3. helyen jelölt tevékenység esetében) %-ban

	Iskolán belüli elfoglaltság	Iskolán kívüli elfoglaltság	Magánóra
Művészet	14,6 / 17,5 / 16,0	20,2 / 30,4 / 29,5	15,2 / 13,4 / 12,5
Sport, tánc	15,5 / 15,9 / 15,4	55,3 / 39,4 / 37,5	1,7 / 4,9 / 8,3
Akadémikus (árnyékkoktatás)	33,1 / 28,7 / 25,4	6,9 / 8,3 / 11,0	73,7 / 62,3 / 50,0
Akadémikus (egyéb)	27,1 / 29,8 / 33,5	7,6 / 10,1 / 9,2	8,6 / 18,6 / 27,1
Egyéb	9,7 / 8,1 / 9,8	10,1 / 11,4 / 12,8	0,7 / 0,8 / 2,1
Összesen	100 / 100 / 100	100 / 100 / 100	100 / 100 / 100

Kedvenc elfoglaltságok

A továbbiakban a kedvenc elfoglaltságok jellemzőit összesítettük. Az általunk vizsgált mintában, tehát a kiemelkedő kognitív képességekkel bíró 10–19 éves fiatalok számára a legkevésbé a magánóra keretében szerveződő elfoglaltságok jelentenek bármilyen örömforrást. Jellegük szerint a csoportban és csapatban való tevékenység nyújtja a legtöbb élvezetet, míg a tartalom szerint a sport a nyerő elfoglaltság (6. táblázat).

Érdekes eredmény, hogy a kedvenc különórák körében lecsökken az intellektuális elfoglaltságok dominanciája még ebben a speciális csoportban is, vagyis arányában gyakrabban találkozunk a sporttevékenységek különböző formáival, és jelentős arányt képviselnek a művészeti tevékenységek is – úgy, hogy a minta felét középiskolások alkotják, akiknél már a továbbtanulás és karrier szempontjából célirányosabb elfoglaltságok irányába való eltolódást várnánk (Szemerszki, 2020). A sport valószínűleg mindenféle motivációnak kedvez: a csapatjátékok miatt az affiliációs szükséglet, az erős, határozott edzők azonosulási mintát kínálhatnak. Alkalmas a szellemi kifáradás ellensúlyozására, valamint a pontos teljesítménymérés miatt sikerélményt nyújthat, végül az énkép korrekciójának eszközeként is működhet.

6. táblázat. A kedvenc elfoglaltság jellemzőinek eloszlása forma, jelleg és tartalom szerint

			% (N = 2011)
Kedvenc elfoglaltság	Forma	Iskolán belül	47,5
		Iskolán kívül	43,1
		Magán	9,4
		Összesen	100
	Jelleg	Egyéni	23,7
		Csoport	37,4
		Csapat	38,8
		Vegyes	–
		Összesen	100
	Tartalom	Művészet	18,6
		Sport/tánc	31,1
		Akadémikus (ÁO*)	23,7
		Egyéb akadémikus	19,9
		Egyéb	6,7
		Összesen	100

Megjegyzés: *Az árnyékoltatás körébe tartozó akadémikus tárgyak

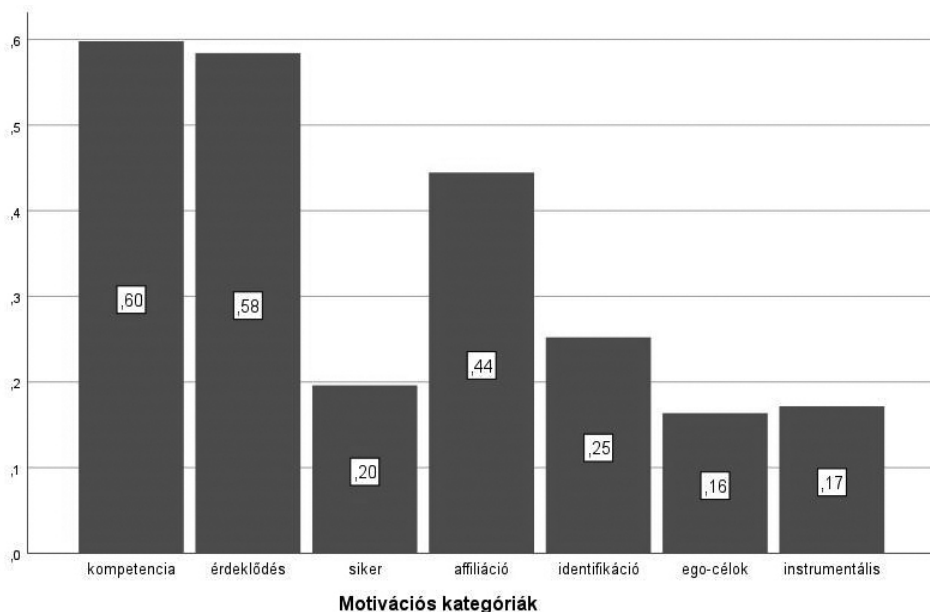
A különórákon való részvétel motivációs profilja

A kedvenc tevékenységek és az azokhoz kapcsolódó motivációs mintázatok

A „Kedvenc” különórán való részvétel motivációs profilja (4. ábra) a *miért szeretsz ide járni* kérdésre adott válaszok tartalmi kategóriáinak eloszlását mutatja, függetlenül attól, hogy a „Kedvenc” az iskolán belüli, iskolán kívüli vagy magánórák közül lett kiválasztva.

Hasonlóan Meier, Vogl és Preckel (2014) eredményeihez, akik több mint 900 tanuló vizsgálata során azt találták, hogy a megismerés iránti igény (need for cognition) volt a leginkább meghatározó a tehetségesek tevékenységválasztásában, a mi vizsgálatunkban is a kompetencia és a tárgy iránti érdeklődés mutatkozott a leggyakoribb motívumnak.

Még érdekesebb azonban, hogy a szakirodalom által a tehetségeseknél különösen sokszor favorizált intrinzik motiváltság kizárólagossága is megkérdőjeleződik, noha kétségtelül az *érdeklődés*, *kompetencia* tartalmak voltak a leggyakoribbak a mi vizsgálatunkban is. A vizsgált fiatalok a kielégülést és az örömforrást, a személyes jelentőséget nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Megjelentek a társas motivációk, mint az *identifikáció* és az *affiliáció* (csapatban való munka, társas törődés és függés), végül pedig az *ego-célok* (hatalom, státus, éniideal, a felsorolásnak megfelelő csökkenő sorrendben) és az *instrumentális motívumok*.



4. ábra. Motivációs kategóriák előfordulásának aránya a teljes mintában (%)

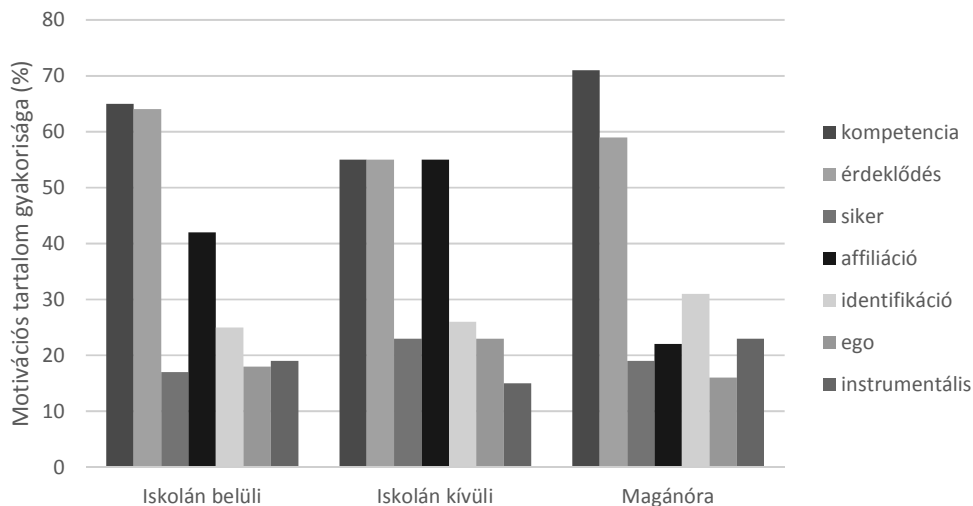
Motivációs profilok az elfoglaltságformák függvényében

A következő kérdésünk arra irányult, hogy vannak-e motivációs profil szempontjából eltérések a különórák különböző formái között, vagyis a kiemelkedő kognitív képességű fiatalok eltérő indíttatásból választanak-e iskolán belül vagy kívül kiegészítő oktatási tevékenységet, esetleg mennek magánórára. Az 5. ábrán látható három profil eltéréseit az alábbiakban elemezzük.

A magánelfoglaltságok karakterét a *kompetencia* [$\chi^2(2) = 24,97, p < 0,000$] és az *instrumentális* [$\chi^2(2) = 10,23, p = 0,006$] motívumok átlagosnál markánsabb jelenléte adja. A tanulók a magánkülönórákat tehát annak reményében veszik igénybe és köteleződnék el irántuk, hogy megélethessék kognitív hatékonyságuk növekedését, a fejlődés élményét, ezáltal a céljaik eléréséhez is közelebb jutnak.

Az iskolán kívüli elfoglaltságok többletet mutató motívuma az *affiliáció* [$\chi^2(2) = 72,94, p < 0,000$], a közösségi élmény iránti igény. Az itt jelölt válaszok érintették az egymással való törődést, a kölcsönös segítséget, a mások általi inspirációt, a közös célokat, baráti kapcsolatokat, a másokkal való hasonlóság (közös érdeklődés) megélését, a csapatban való munkát, vagy egyszerűen a jó társaságot.

Az iskolai extrakurrikulum esetében az *érdeklődés* [$\chi^2(2) = 16,88, p < 0,000$] a viszonylag kiugró motivációs jellemző. Az utalások a terület iránti kíváncsiságra, az azzal való foglalkozás önmagáért való öröme, a világ egy bizonyos ingertartománya iránti spontán vonzalomra, bevonódásra utalnak.



5. ábra. Az iskolán belüli, iskolán kívüli és magánkülönórák motivációs profiljai

Motivációs profilok a különórák jellegének függvényében

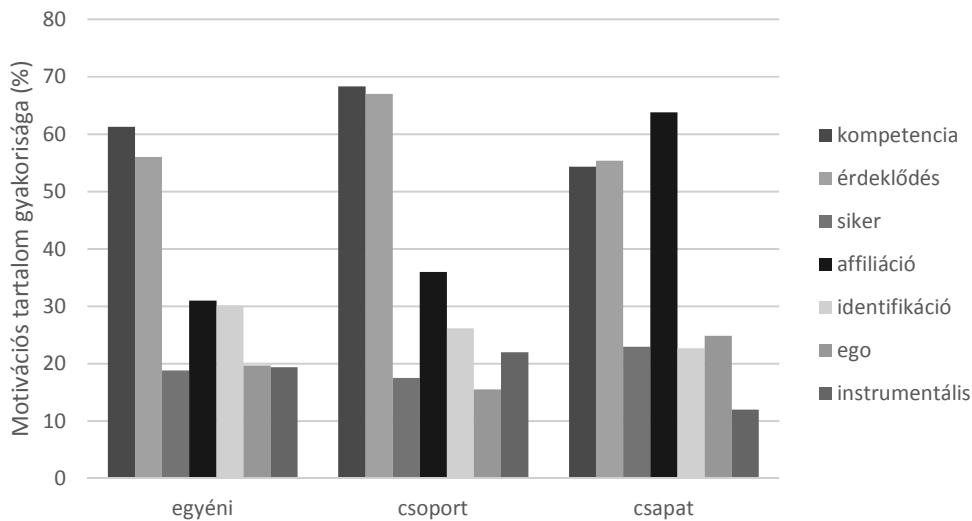
A különórákat társas jellegük szerint is csoportosítottuk. Egyéni jelölést kapott az az elfoglaltság, ahol egy tanár egy gyerekkel foglalkozik egyszerre, csoportos jelölést adtunk, ha egy térben, de individuális célokért dolgoznak a diákok, végül csapat megjelölést adtunk, ha a résztvevők kölcsönös függésben, valamilyen közös cél érdekében összehangoltan működnek.

Nem meglepő módon az *egyéni* (klasszikus tutor-tutorált helyzetben) jellegű tevékenységekben a tekintélyszeméllyel való azonosulás lehetősége a legfőbb motiváló tényező – *identifikáció* [$\chi^2(3) = 7,85$, $p = 0,049$]. A *csoportos* elfoglaltságok motivációs karakterét a *kompetencia* (khí-négyzet (2) = 32,65, $p < 0,000$), *érdeklődés* [$\chi^2(3) = 24,41$, $p < 0,000$] adja, míg a *csapatjátékosokét* a *siker* [$\chi^2(2) = 16,88$, $p < 0,000$] és az *affiliáció* [$\chi^2(3) = 160,16$, $p < 0,000$], és náluk az *instrumentális* motiváció háttérbe szorul. A jellemző motivációs profilok tehát igazodnak a keretek adta lehetőségekhez (6. ábra).

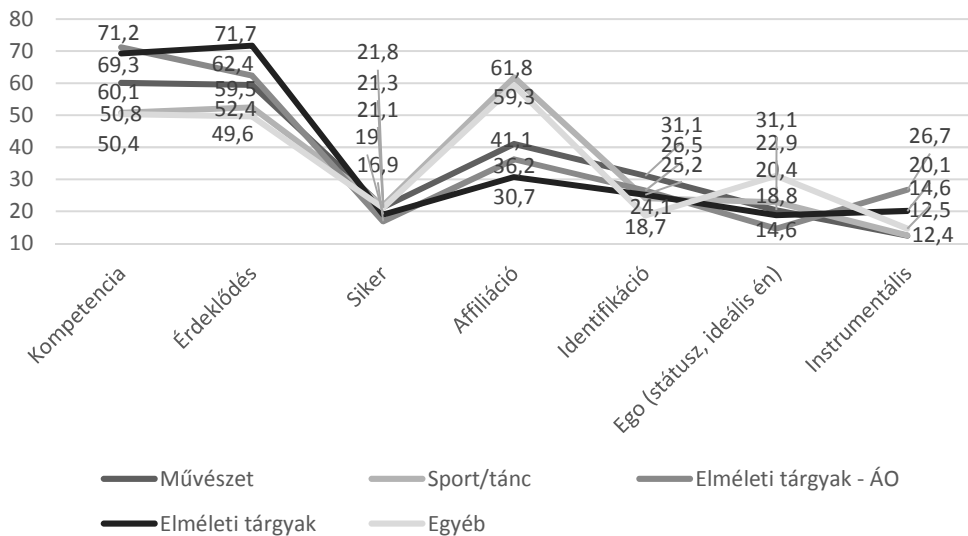
Motivációs profilok a különórák tartalmi sajátosságainak függvényében

Feltételeztük, hogy a különböző tartalmú tanórán kívüli elfoglaltságok tárgyuktól és a tárgy által megkívánt munka jellegéből adódóan bizonyos motívumok ösztönzőiként funkcionálnak. Ebben a megközelítésben a személyek bizonyos kontextusban mozgósított motívumai részben a kontextusra való válaszként jelennek meg. Eredményeink szerint az öt tartalmi területen kirajzolódó motivációs profil szignifikáns eltérést mutat (7. ábra). A legfőbb eltéréseket az alábbi felsorolásban mutatjuk be.

Az árnyékoktatás körébe tartozó iskolai elméleti tárgyak köré szerveződő különórák leginkább kiemelkedő motívuma a *kompetencia* [$\chi^2(4) = 60,53$, $p < 0,000$], majd ezt követi az *instrumentális motiváció* [$\chi^2(4) = 43,80$, $p < 0,000$]. Az idetartozó tárgyak



6. ábra. Az egyéni, a csoport és a csapat jellegű különórák motivációs profiljai



7. ábra. A különórákon való részvétel motivációs profiljai a tevékenységek tartalmi sajátosságainak függvényében

éppen azok, amelyek a tömegoktatás főáramában elérendő sikerességhez a leginkább hozzájárulnak, vagyis ezeknél a tárgyaknál a legfontosabb, hogy gyorsan és az átlagnál nagyobb mennyiségű anyagot és minél mélyebben sajátítsa el a szolgáltatást igénybe vevő. A profil nem véletlenül hasonlít a magánórák motivációs profiljához, hiszen a magánórák 74%-át az árnyékoktatás körébe tartozó különórák teszik ki.

Az egyéb elméleti tantárgyaknak megfelelő tartalmú különórák esetében az *érdeklődés* emelkedik ki [$\chi^2(4) = 40,49$, $p < 0,000$], és kerül a kompetenciamotívum elé. A sport/tánc esetében az *affiliáció* [$\chi^2(4) = 120,73$, $p < 0,000$] uralja a motivációs profilt, ahogy az egyéb, iskolában nem oktatott tudásterületeket lefedő különórákra is jellemző ez. A művészeti tevékenység motivációs profilja az *identifikációnál* [$\chi^2(4) = 9,28$, $p = 0,05$] jelez enyhe többletet.

A motiváció életkori jellegzetességei

Tekintettel arra, hogy az életkori sajátosságok mentén természetes különbségek várhatók a motivációs hangsúlyokban, a mintát öt életkori csoportra osztottuk. A 7. táblázat az egyes életkori csoportok motivációs jellemzőit mutatja be a nyílt végű kérdésre adott válaszokban megjelenő motivációs tartalmak arányában.

7. táblázat. Motivációs kategóriák az életkori csoportok szerint (%)

	10–11 n = 326	12–13 n = 402	14–15 (n = 404)	16–17 (n = 494)	18–19 (n = 252)
Érdeklődés*	197 60,4%	243 60,4%	249 61,5%	283 57,4%	124 49,2%
Kompetencia*	180 55,2%	222 55,2%	247 61,1%	320 64,9%	152 60,3%
Siker 0,388	70 21,5%	70 17,45%	77 19,1%	107 21,7%	44 17,5%
Identifikáció*	98 30,1%	115 28,7%	93 23%	116 23,5%	51 20,2%
Affiliáció 0,043	144 44,2%	187 46,5%	199 49,3%	194 39,3%	111 44%
Ego-célok**	53 16,3%	54 13,5%	81 20,1%	111 22,6%	71 28,2%
Instrumentális 0,039	37 11,3%	71 17,7%	77 19,1%	94 19,1%	43 17,1%

Megjegyzés: *: $p \leq 0,020$, **: $p \leq 0,000$

A táblázatban azt látjuk, hogy az adott életkori csoportban hányan, illetve a korcsoportba tartozók hány százaléka említette az adott tartalmat a nyílt végű kérdésre adott válaszában. A Kruskal–Wallis-próba alapján az arányok négy motivációs tartalom, az *érdeklődés*, a *kompetencia*, az *identifikáció* és az *ego-célok* esetében szignifikáns különbséget mutatnak. A kisebbeknél még fontosabb a tekintélyszemélyek elismerése, személyes jelenléte, illetve nagy az *érdeklődés* jelentősége, ami a különböző területek megisme-

rése, kipróbálása iránti vágyból fakad. A nagyok ezzel szemben már autonómabbak, nő a szelfre való összpontosítás, a saját ambíciók kiteljesítésének igénye, a kompetencia érzése pedig jelentős hajtóerő a tevékenységek végzése során. Ezek az eredmények összhangban állnak ugyanezeknek a fiataloknak a kérdőíves motivációs vizsgálatában kapott adataival, melyek a tartalmilag azonos skálákon az életkor növekedésével monoton növekvő, illetve csökkenő tendenciát jeleztek (Péter-Szarka és mtsai, 2017).

Érdeemes kiemelnünk, hogy három motivációs tartalom tekintetében nem mutatkoztott jelentős különbség az életkorok között, ami azt mutatja, hogy kortól függetlenül egyformán fontos motivációs komponensről van szó, ilyen a *siker*, az *affiliáció* (csoport-hoz való tartozás, társas törődés, társas függés) és az *instrumentális* motívumok.

Befektetett idő és motivációs jellemzők

Az életkori csoportokat összevethetjük az alapján is, hogy átlagosan milyen régóta űzik a kedvelt tevékenységüket. Az elvégzett varianciaanalízis azt mutatja, hogy van különbség az életkori csoportok között ebben a mutatóban [$F(4) = 3,241$, $p = 0,001$]: az életkor előrehaladtával nő az időtartam. Ez egyrészt nyilvánvalóan annak köszönhető, hogy a magasabb életkor miatt az idősebbeknek egyszerűen több idejük volt már különböző tevékenységeket hosszan és régóta végezni. Másrészt azonban láthatjuk, hogy 15 éves kortól történik egy nagyobb ugrás, tehát nem fokozatos az emelkedés az életkorral, vagyis nem csak önmagában az életkor növekedése okozza a tevékenységekbe befektetett idő hosszát. Az sejthető, hogy az iskolaváltás miatt, a nagyobb kihívásokat jelentő tanulmányokból fakadóan, illetve a tehetségekre jellemző erőteljes és speciális érdeklődés egyre intenzívebb megjelenése miatt látható ez a növekedés.

A motiváció szempontjából fontosabb kérdés, hogy egyes motívumok gyakrabban megjelennek-e a régebb óta folytatott tevékenységek esetében, azaz hogy látható-e abban valamilyen mintázat, hogy bizonyos motívumtípusok inkább jellemzők a régóta űzött tevékenységre. Úgy véltük, hogy lesznek olyan motívumok, amelyek a kitartást és az idői befektetést támogatják. Ennek vizsgálata céljából a tanulókat minden motivációs tartalom mentén két csoportba osztottuk: megjelent-e az adott motívumra utaló válaszelem valamelyik válaszában (1), vagy nem (0). Ezután a két csoport esetében megnéztük, hogy milyen régóta, egészen pontosan hány hónapja jár a kedvelt tevékenységre, és minden egyes motívum esetében összehasonlítottuk ezt az értéket. A Mann–Whitney-próba eredménye alapján azt láthatjuk (8. táblázat), hogy a siker és az affiliáció tekintetében erősen szignifikáns, de az ego-célok esetében is szignifikáns különbség van a csoportok között, vagyis ennek a három motívumnak a jelenléte esetén nagyobb kitartást mutatnak a fiatalok az adott tevékenységben. Érdekes még a „kontextus” motívumának megjelenése. Ez nem az eddig tárgyalt egyéni motívumok, hanem a környezeti tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet, és rámutat, hogy a megfelelő környezeti feltételek (pl. érdekesebb tanítási módszerek, gyorsabb haladás lehetősége, kreatív klíma) nagyon meghatározóak abban, hogy valaki kitart-e egy adott tevékenység végzése mellett. A következő hipotézis során ezt a tényezőt vizsgáljuk meg alaposabban.

8. táblázat. A motivációs jellemzők és a befektetett idő összefüggése

	nincs/van	N	hónap Hány hónapja jár?	p
kompetencia	0	715	39,42	0,103
	1	1115	36,66	
érdeklődés	0	735	35,80	0,054
	1	1095	39,04	
siker	0	1464	35,78	0,000
	1	366	45,57	
affiliáció	0	996	34,10	0,000
	1	835	42,07	
identifikáció	0	1357	37,58	0,711
	1	472	38,28	
ego	0	1457	36,74	0,018
	1	369	41,60	
instrumentális	0	1507	38,04	0,403
	1	322	36,23	
környezet	0	859	34,12	0,000
	1	970	40,97	

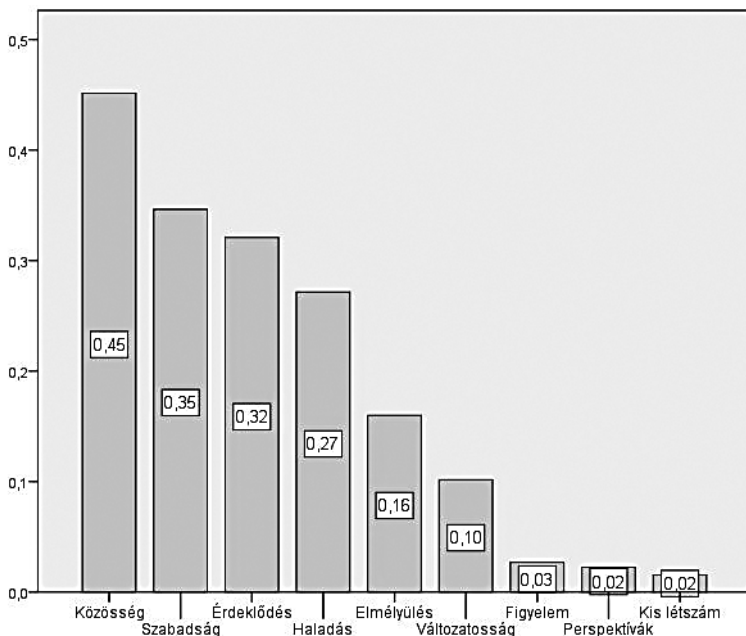
A tanulási környezet motivációs vonatkozásai

Külön szót érdemel, hogy a válaszok jó része kibogozhatatlanul összefonódott azzal a tevékenységi térrel, mely motiváló közegként jelent inspirációt és szubjektív tevékenységi teret a tehetséges tanulók számára. Amennyiben a válaszokban történt explicit utalás a környezetre, úgy az a „kontextus” jelölést kapta. Ez a válaszolók 51,9%-ánál volt jelen. A *kontextus* jelölők között a következő környezeti, általunk „klímakategóriáknak” nevezett tartalmakat különböztettük meg:

- Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése (Érdeklődésnek teret adó tanulási környezet; Munkatempó, haladás élménye; Elmélyülés lehetősége)
- Kreatív klíma (Változatos aktivitási lehetőségek, Kevésbé szabályozott kívülről, Több perspektíva)
- Társas támogatás, inspiráció (Figyelemben részesülés, Közösség, Kis létszám)

A klímataralmak eloszlását a „kontextus” jelölők között a 8. ábra szemlélteti. Mindez azt jelzi, hogy a tehetséges fiatalok számára a környezet mint akció tér jelenik meg, amelyben a motivációk és végül a tanulási tevékenység maga működni tud, vagyis a személy képes *ebben* a térben elérni a kimagasló teljesítményét.

Annak ellenőrzésére, hogy a kontextus jelölők között kirajzolódnak-e tipikus mintázatok, klaszteranalízist végeztünk (SPSS Two Step Cluster) a motivációs és klímaváltozókra. A válaszadók így két nagy klaszterbe csoportosultak, melyeket a „közösségi” tényező (affiliáció motívuma, illetve a csapatban való munkára utalás mint klímátényező) bont szét. Ez utóbbi egyébként a legtöbbet „felelgetett” klímátényező,



8. ábra. A klimatényezők gyakorisága a kontextust jelölők között

amely vonzóvá teszi a pluszelfoglaltságokat. A két klaszterbe körülbelül ugyanannyian tartoznak (54% / 46%). Ha a két klasztert az elfoglaltság formája, jellege és tartalma szerint megvizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a „közösségi” klaszterbe tartozók jellemzően *nem magánelfoglaltságot*, hanem a tevékenység jellegét tekintve *csapattevékenységet* űznek, mely tartalmilag főleg valamilyen *sport-, esetleg tánctevékenységet* foglal magába.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban kiemelkedő kognitív képességű, intellektuális téren tehetséges fiatalok motivációit tanulmányoztuk a kedvelt tanórán kívüli tevékenységeikre vonatkozó nyitott kérdésekre adott válaszaik elemzésével. Feltérképeztük az elfoglaltságok mennyiségét és megjelenési formáit, tartalmi változatosságát és az aktivitások jellegét. Újszerű megközelítést jelent az elfoglaltságok tartalmi besorolása, melyben a művészet és sport (klasszikusan az iskola világán kívül eső területek, a tehetséggondozás szempontjából különösen) mellett az intellektuális elfoglaltságok körét tovább bontottuk az árnyékkutatás körébe tartozó akadémikus/tantárgyi jellegű és egyéb intellektuális akadémikus tárgyakra. Ez egy sokkal finomabb megközelítést tesz lehetővé a tanulói motivációk feltárására, amely reflektálhat, illetve kiegészítheti pszichológiai nézőpontból egy, az oktatásszociológiai megközelítésekben jól elemzett jelenséget, miszerint a kedvezményezettebb társadalmi helyzetű családok előnyben vannak gyermekük ár-

nyékoktatásban való részvételének biztosításában, előmozdítva a gyermek társadalmi allokációban való haladását.

A kedvenc elfoglaltságokra irányuló fókusz szintén a pszichológiai szintű megközelítést helyezi előtérbe. Feltételeztük, hogy a kedvenc tevékenység kiválasztásával olyan tevékenységeket sikerül találunk, amelyek lehetőséget adnak a részt vevő fiatalok tartós motivációs diszpozícióinak feltárására, hiszen azok a tevékenységek, amelyekben örömet lelik, feltehetően olyan kielégülési formákat kínálnak, amelyek kongruensek ezekkel a tartós motivációs sajátosságokkal. E ténynek a tehetségesek tehetség-gondozó programokba való beválogatásánál lehet jelentősége. A statisztikai elemzés során választ kerestünk az életkor, a tevékenység kezdete óta eltelt időtartam és a motivációs mintázatok tevékenységtartalmakkal való összefüggéseire. A különórára járás motívumai között az érdeklődés, a kompetenciatartalmak voltak a leggyakoribbak, ugyanakkor a sokak által favorizált intrinzik motiváltság kizárólagossága is megkérdőjeleződött. A vizsgált fiatalok a kielégülést és örömforrást adó szempontok megnevezésénél széles skálán mozogtak. Megjelentek a társas motivációk, mint az affiliáció (együtműködés, társas törődés és függés) és az identifikáció, végül pedig az extrinzik, instrumentális motívumok (hatalom, státus, éniideál), a felsorolásnak megfelelő csökkenő sorrendben. A másik, tehetséges tanulókra vonatkozó sztereotípa, miszerint a különórák funkciója elsősorban instrumentális, szintén nem állja meg a helyét. A tutoring jellegű különórákon a tanárral való azonosulás kínál örömforrást, a csapattevékenységeknél a társas szükségletek és a másokkal megélt siker jelent kiemelkedő örömforrást, míg a csoportos különórák a megismerési motívumok érvényesüléséhez kínálnak optimális keretet.

Az életkori különbségekben mutatkozó eltérések, vagyis a tekintélyszemélyek szerepének a csökkenése, továbbá a saját ambíciók, a szelf vonatkozású motivációk erősödése a kor növekedésével feltehetően nemcsak az életkori jellemzőkről szólnak, hanem reflektálnak a különböző életkorú gyermekekkel foglalkozó pedagógusok hozzáállására, ezzel együtt az eltérő tanulási környezetre is.

Összességében úgy véljük, hogy a kvalitatív elemzés eredményei hozzásegítik a tehetséges tanulókkal foglalkozó pedagógusokat és szakembereket ahhoz, hogy a motivációs sajátosságok mélyebb ismeretében hatékonyabb és motiválóbb közeget teremtsenek a tanulók számára, így támogatva őket a tehetségfejlődés útján.

IRODALOM

- Badura, P., Sigmundova, D., Sigmund, E., Madarasova Geckova, A., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2017). Participation in organized leisure-time activities and risk behaviors in Czech adolescents. *International Journal of Public Health*, 62(3), 387–396.
- Balogh, L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning, 61. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (2010). *Tehetséges gyerekek: Flow az iskolában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Czeizel, E., & Páskuné Kiss, J. (2015). *A tehetség definíciói, fajtái*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Dai, D. Y. (2020). Rethinking Human Potential From a Talent Development Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19–37.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Retrieved 2017. 08. 14. www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
- Gordon Györi, J. (2020). Árnýékoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, 29(2), 171–187.
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29(2), 222–242.
- Kozéki, B. (1989). Személyiségstruktúrák és motivációs struktúrák a nevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 45(3), 220–246.
- Kozéki, B., & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6(2), 271–292.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In Ames, R. E. & Ames, C. (Eds.), *Research on Motivation in Learning* (pp. 115–144). Vol. 1. New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books/D.C. Heath and Com.
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717–734.
- McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1991). Cross Cultural Model Testing: Inventory of School Motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 123–133.
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39–46.
- Nótin, Á., & Páskuné Kiss, J. (2013). A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata. In Páskuné Kiss, J. (Ed.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényező* (pp. 36–86). Budapest: NTP-TSZK-M-MPA-12.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(3), 107–123.
- Páskuné Kiss, J. (2002). A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In Bóta, M., Dávid, I., & Páskuné Kiss, J. (Eds), *Tehetségkutatás* (pp. 219–322). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Páskuné Kiss, J., & Fodor, S. (2019). A tehetséges tanulók motivációi. In Polonyi, T., Abari, K. & Szabó, F. (Eds), *Innováció az oktatásban* (pp. 131–150). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Péter-Szarka, S., Gyarmathy, E., Klein, B., Kovács, K., Kövi, Z., Molnár, G., Páskuné Kiss, J., & Pásztor, A. (2017). *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban* (No. 19). Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57–73. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
- Sternberg, R. J. (1993). The concept of “giftedness”: a pentagonal implicit theory. *Ciba Foundation Symposium*, 178, 5–16.
- Sternberg, Robert J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 12(1), 3–54.
- Szemerszki Marianna (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio* 29 (2). 205–221.
- Szvetelszky, Z. (2011). A hálózatok szerepe a tehetségfejlesztésben. In Balogh, L. (Ed.), *A tehetség felismerése és fejlesztése* (pp. 539–552). Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- Villarreal, V., & Gonzalez, J. E. (2016). Extracurricular activity participation of Hispanic students: Implications for social capital outcomes. *International Journal of School and Educational Psychology*, 4(3), 201–212.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Zhang, W., & Bray, M. (2016). Shadow Education – The Rise and Implications of Private Supplementary Tutoring. In Guo, S., & Guo, Y. (Eds), *Spotlight on China: Changes in Education under China's Market Economy* (pp. 85–99). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In Sternberg, Robert J., & Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 411–436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The Actiotope model of giftedness. In Phillipson, S., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds), *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness* (pp. 1–17). New York: Routledge.

QUALITATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVATION OF EXTRACURRICULAR AND OUTSIDE SCHOOL LEARNING ACTIVITIES IN STUDENTS WITH HIGH COGNITIVE ABILITIES

FODOR, SZILVIA – PÁSKUNE KISS, JUDIT – MÁTH, JÁNOS – FEHÉR, ÁGOTA

Background and goals: *Learning and mastery motivation are basic drives of talent development. Therefore qualitative analysis of motivation is essential, although rarely used methodology in talent research. Our goal is to explore the understressed subjective aspects of learning motivation and to support optimal talent development.*

Method: *During the identificational phase of the Hungarian Templeton Program, motivation of students with high cognitive abilities (N=2132) was assessed by several tools, including a semi-structured written interview focusing on the motivational aspects of students' extracurricular and outside school activities. The question 'Why do you like it?' was asked to explore their characteristic personal motivational dispositions behind the choices. These answers we examined by content analysis.*

Results: *Studying the number and content of extracurricular and outside school activities it was revealed that even among cognitively outstanding students there is a significant number of outside school activities that are not related to academic fields: the most frequent answer was doing sport. Content analysis showed that competence and interest are the main motives for these activities, and the role of identification and interest decreases, while competence and ego-related goals grow with age. Concerning the invested time, success and affiliation seems to be the most relevant motivational factors, however the characteristics of the learning environment are also significant.*

Discussion: *It can be stated that the individual motivational patterns cannot be separated from the permanent characteristics of the learning context (eg. challenging tasks, creative climate, social inspiration), and autonomy, eagerness to grow and the need for relation are determining elements of the intrinsic motivation in extracurricular learning activities.*

Keywords: *motivation, talent development, extracurricular and outside school activities, qualitative analysis*

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)