

HERSKOVITS MÁRIA, GEFFERTH ÉVA ÉS KÜRTI JARMILA
MTA Pszichológiai Intézete

KIVÁLÓ KÉPESSÉGŰ TANULÓK BELSŐ KONTROLLJÁNAK VIZSGÁLATA¹

A TEHETSÉG ELŐREJELZÉSÉNEK PROBLÉMÁI

A tehetség kiválasztására vonatkozó első tudományos vizsgálatok (TERMAN, 1925, 1947, 1959) már arra a következtetésre jutottak, hogy a kiváló intellektuális potenciál, a magas intelligenciahányados önmagában nem megbízható előrejelzője a későbbi sikeres teljesítménynek, a prognosztizált tehetség magas színvonalú produktumban való megjelenésének. Az olyan személyiségjegyek, mint az akarat-erő, kitartás, érdeklődés, felelősségvállalás nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy valaki képességeit teljes mértékben kibontakoztathassa.

Ez a felismerés vezette a kutatókat, hogy az egydimenziós elmélet helyett többdimenziós elméleteket alkossanak. Ezekben az általános és specifikus képességek magas szintjén kívül általában megjelennek a nemintellektuális tényezők (TANNENBAUM, 1983), a célrairányuló viselkedés (MÖNKS és mts., 1985), a feladat iránti elkötelezettség (RENZULLI, 1977, 1978, 1980), a teljesítménymotiváció és a pozitív énkép (FELDHUSEN, 1985). A sort folytathatnánk is, hiszen a személyiségtényezők között még számos olyat találunk, mely feltétele lehet a tehetség kibontakozásának, például kompetencia, kíváncsiság, kudarctűrés. Jelentőségük, súlyuk természetesen egyénenként változik.

Kutatásunk számára a személyiségtényezők közül kiemeljük a külső-belső kontroll változót, hiszen több vizsgálat bizonyította már a tehetség alakulásában betöltött szerepét. „Belső kontrollosnak nevezhető az a személy, aki egy specifikus szituációban vagy a szituációknak egy bizonyos osztályában azt hiszi, hogy ami történt, törté-

¹ A vizsgálat az OTKA „A tehetség és a kiemelkedő képesség lényege, megnyilvánulási formái, azonosításának elméleti és metodológiai problémái” c. téma keretében történt.

nik vagy történni fog, az közvetlen kapcsolatban van azzal, amit ő az adott szituációban tett, tesz vagy tenni fog." (OLÁH, 1982) A belső kontroll, adott esetben a saját teljesítményért való felelősségvállalás olyan alap, amelyben a személy sikereit és/vagy kudarcait elsősorban saját erőfeszítésének, képességének vagy annak hiányának tulajdonítja (szemben véletlen, szerencse, más személy), s amely nélkül elképzelhetetlen a tartós teljesítmény elérésére irányuló erőfeszítés, nevezzük azt akár feladat iránti elkötelezettségnek vagy teljesítménymotivációnak.

A KÜLSŐ-BELSŐ KONTROLL

A külső-belső kontroll fogalmát a szociális tanuláselmélet (ROTTER és PHARES, 1955) vezette be. A belső kontroll azt jelenti, hogy az események kimenetelét — legalábbis részben — a benne részt vevő szereplők határozhatják meg. A külső kontroll azt a hiedelmet/vélekedést jelenti, hogy az események kimenetelét a benne résztvevő személyek nem befolyásolhatják, kívül esik kontrollálási lehetőségükön (LEFCOURT, 1980). Nem célunk a külső-belső kontroll ROTTER és PHARES (1955) óta megjelenő irodalmának ismertetése (összefoglalását magyarul lásd OLÁH, 1982), mindössze néhány olyan, neveléslélektani szempontból jelentős adatot emelünk ki, amelyek a képességek megvalósulásával állnak kapcsolatban.

Egy cselekvés kimenetele a személyiség és a környezet valós erőinek a függvénye. Az egyén az erőt tulajdoníthatja környezetének vagy saját magának, illetve azt a kettő közötti kontinuum mentén helyezheti el (HEIDER, 1985). ROTTER vizsgálataiban (1955, 1957) kimutatta, hogy a „véletlen” vagy az „ügyesség” helyzetekben, tehát amikor a személyek különbözőképpen élik át kontrollálási lehetőségeiket, különböző viselkedési, helyzetmegoldó stratégiák jelennek meg. Különbség mutatkozhat a kontroll helyében aszerint is, hogy az egyént siker- vagy kudarc-szituációban vizsgáljuk. LEWIN (1935) igényszint elmélete alapján HOPPE (1930) mutatta ki kísérletében, hogy a sikert a legtöbb vizsgált személy saját erőfeszítésének tulajdonította, míg a kudarcot külső tényezőkkel magyarázta. Amint látjuk, a külső-belső kontroll dimenzió bár más megfogalmazásban, de lényegesen korábban ismert volt a szakirodalomban.

Egy másik vizsgálatban ROTTER (1966) szignifikáns pozitív összefüggést talált a belső kontroll, az igényszint és a teljesítménymotiváció között. Ez tágabb értelmezésben arra utal, hogy a belső kontroll attitűd kapcsolatban áll a kompetenciaszükséglettel. A belső kontroll számos kompetens cselekvés eredményeként alakul ki és együtt jár a siker elvárásáival és magas teljesítményszükséglettel. CRANDALL (1962) szerint ez az összefüggés elsősorban a fiúkra érvényes. Lányoknál a teljesítménymotiváció nem elsősorban a belső kontroll attitűddel függ össze, hanem nagymértékben befolyásolják külső, szociális faktorok is.

A belső kontroll a családi szocializáció folyamatában alakul ki. A meleg, támogató szülői viselkedés, családi légkör nem függ közvetlenül össze a belső kontroll későbbi erősségével. Inkább a függetlenségre való nevelés, az önértékesítő viselkedés támogatása — mely segíti a gyereket abban, hogy szociális és fizikai környezetében minél aktívabban viselkedjen — látszott meghatározó tényezőnek a belső kontroll kialakulásánál (CRANDALL, 1973).

A kontroll helye és a teljesítménymotiváció közti összefüggés nyilvánvalóan nemcsak pozitív vagy kedvező irányban mutatkozik meg. A gyenge iskolai teljesítmény mögött gyakran nem gyenge képességek rejlenek, hanem a gyerekek az a meggyőződése, hogy nem képes saját dolgait irányítani, eredményeit megváltoztatni. Sokszor nagyobb a hiány a gyerek saját magával szembeni elvárásaiban, mint képességeiben (CROMWELL, 1963).

DAVIS és RIMM (1985) valamint MILGRAM és MILGRAM (1976) úgy találták, hogy a tehetséges gyerekeknek magas belső kontrolljuk van. OLÁH (1982) úgy fogalmaz, hogy mivel az erőteljesebb belső kontrollt mutató személyek bíznak abban, hogy saját erejükből képesek megváltoztatni környezetüket, valószínűleg közülük kerülnek ki a kreatív elmék, a haladás mozgatói.

Más vizsgálatok (például FINDLEY és COOPER, 1983) azonban arra hívták fel a figyelmet, hogy nem közvetlenül a belső kontroll és a magas intellektuális potenciál között van az összefüggés, hanem a kontroll helye a teljesítőkészség alakulásában játszik fontos szerepet. Az alulteljesítő tehetségeseknél a külső kontroll erősebb, mint a jól teljesítő tehetségeseknél (KANOY és mts., 1980).

A külső-belső kontroll fogalma az attribúciós elmélet felhasználása révén jelentősen tovább finomodott és komplexebbé vált (WEINER és mts., 1971, 1972). Azt vizsgálva, hogy milyen okokat tulajdonítanak az emberek saját eredményességüknek, úgy találták, hogy az egyszerű dichotom osztályozás külső és belső kontrollra nem kielégítő. Weinerék felvetették a tulajdonított okok stabilitásának szempontját is, melyek felismerése szintén szerepet játszik az eredményességben. Weiner a képességeket tekintette stabil belső és az erőfeszítést változó, instabil belső faktornak, míg a szerencsét változó, instabil külső és a feladat nehézségét stabil külső tényezőnek.

Weiner elméletére alapozva DWECK (1975) vizsgálatai kimutatták, hogy az okság pontos felismerése segíthet a tanulmányi előmenetellel kapcsolatos problémák megoldásában. Így például olvasási nehézségekkel küzdő gyerekek olvasási készsége jelentősen megjavult, amikor megtanították őket nehézségeik okának helyes felismerésére, azaz hogy nem gyenge képességük, hanem az erőfeszítés hiánya miatt vallottak kudarcot. Más szavakkal, ha a gyerekek azt hitték, hogy kudarcukat a képességek hiánya, azaz egy belső, ám stabil ok okozta, csekély erőfeszítésre voltak csak hajlandók. Ugyanakkor, ha a kudarc okaként az erőfeszítés hiányát, azaz egy instabil, változó belső okot jelöltek meg, a gyerekek fokozták erő-

feszítésüket, örültek az elért sikernek és így eredményeik további javítására voltak képesek.

A külső-belső kontroll dimenzió további finomításához az a felismerés vezetett, hogy a kiindulás, mely szerint lehet *általában* beszélni külső és belső kontrollos személyekről, nem bizonyult kielégítőnek. Ez a dimenzió nem típusok elkülönítésére alkalmas, hanem arra, hogy leírja azt a módot, ahogyan az emberek átélik lehetőségeiket saját eredményeik befolyásolására, alakulására. Ez a lehetőség azonban területenként változhat. ROTTER (1966) későbbi munkájában már 6 specifikus területet, szükségletkategóriát különít el. Előfordul, hogy valaki belső kontrollt él át a szerelem, és az érzelmek területén, ugyanakkor más területen, például munkahelyén, a társas kapcsolatok felismerésében vagy munkájával kapcsolatos célok elérésében kívülről meghatározottnak véli a helyzetet. Így célszerűnek bizonyult célspecifikus külső-belső kontroll skálák szerkesztése. Ilyen skálákat összeállítottak iskolával, egészséggel, munkahelyi szituációkkal és egyéb életterületekkel kapcsolatosan is. Ezek segítségével pontosabban ragadható meg a saját tettekért, eredményekért való felelősségvállalás, a belső kontroll jelensége. Kutatásunk témájához az intellektuális eredményesség területén való belső kontroll erősségét vizsgáló eljárások kapcsolódnak.

A VIZSGÁLAT¹

VIZSGÁLATUNK CÉLKITŰZÉSE

Az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség (belső kontroll siker-ill. kudarchelyzetben) mint a képességek realizálódását mediáló tényező alakulását vizsgáljuk különböző módszerekkel kiválasztott „tehetséges” csoportjainknál. Különös figyelmet fordítunk azokra a csoportokra, melyekben ellentmondás van a különböző mutatók között, feltételezve, hogy a mediáló tényező szerepe ilyen esetekben jelentősebb.

A belső kontrollt vizsgálatunkban az intellektuális teljesítményért érzett felelősségként értelmezzük, amiről feltételezzük, hogy az intellektuális potenciál realizálódásában fontos szerepet tölt be.

Az intellektuális teljesítményért való felelősség (= belső kontroll) és vizsgálatunk objektív és szubjektív mutatóiban kapott eredményeink összefüggéseit vizsgáljuk. Az objektív mutatók a konvergens és divergens gondolkodást mérő pszichológiai tesztek eredményei, a szubjektív mutatók pedig a tanár és a társ véleményének adatai. A tehetségkiválasztásnál mindkét típusú módszer használatos, mindkettőnek megvannak az előnyei és hibaforrásai. A hibalehetőségek minimalizálása érdekében a kétféle módszert együtt alkalmaztuk. Te-

¹ Vizsgálatunk egy nagyobb, a tehetség korai azonosítását célzó longitudinális vizsgálat része (témavezető Kürti Jarmila). A longitudinális vizsgálat az intellektuális és nemintellektuális tényezők szerepét kutatja a tehetség kibontakozásában.

kintettel arra, hogy az intelligencia és a magas belső kontroll közti pozitív összefüggés nem egyértelmű, azokat az eredményeket elemezzük elsősorban, ahol ellentmondásokat találtunk a különböző vizsgálatok eredményei között.

A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI

1. Van-e különbség a belső kontroll erősségében azok között a gyerekek között, akik a tesztvizsgálatokban (objektív módszerek) érték el kiváló eredményt, és azok között, akiket tanítóik és társaik tartanak tehetségesnek?
2. Van-e különbség a belső kontroll erősségében olyan csoportoknál, akiknek a teszteredményei ellentmondásosak (magas érték a konvergens, alacsony a divergens intelligenciát mérő módszerben, illetve fordítva), függetlenül a tanár értékelésétől?
3. Van-e különbség a belső kontroll erősségében a konvergens, illetve divergens képességek vizsgálatában gyenge eredményt elért csoportok között aszerint, hogy tanáraik őket gyengének vagy jó képességűeknek értékelik?
4. Van-e különbség a belső kontroll erősségében, ha a teszteredmények és a tanári kérdőívben elért pontszám értékei egybeesnek, illetve ellentmondóak?

SZEMÉLYEK

Tíz budapesti általános iskola valamennyi 3. osztályos tanulója, összesen 1033 (541 fiú és 492 lány).

VÁLTOZÓK

Kritériumváltozók — (a tehetség azonosításához)

- konvergens intelligencia: Raven Progresszív Matrikák, Otis-Lennon
- divergens intelligencia: Torrance körök
- tanári értékelőskála (összeállították Urban és Jellen, személyes közlés, 1984. alapján a szerzők): TÉS

A tanárok részére összeállított tulajdonságlista 20 itemet tartalmaz. Az itemek a tehetséges gyerekekre jellemző tulajdonságokat, viselkedésmódokat tartalmazzák. Kérdésenként ötfokú skálán kell minden gyereket a tanárnak elhelyeznie. A skála maximális értéke 100.

- társak értékelése (összeállították a szerzők): TÁS

Az osztály minden gyerekének 7 kérdésre válaszolva kell legfeljebb három osztálytársát megneveznie. A szociometriából átvett technika szerint (a társas jelentőség és szerepek vizsgálata) olyan kérdéseket tettünk fel, melyekből kiderül, kit tartanak a gyerekek osztályukból a legtehetségesebbnek. Az egy-egy gyerekekre jutó választás elméleti maximuma így az osztály létszámának a hétszerese. Az adatokból jelentőségértéket számoltunk és azokat kategorizáltuk.

Mivel a társak értékelése erősen együttjár a tanár értékelésével, csak oly mértékben térünk ki az adatok bemutatására, ami az eredmények értelmezéséhez elengedhetetlenül szükséges.

Mediáló változó

- külső-belső kontroll: Intellektuális teljesítményért való felelősségvállalás kérdőív: ITF (Crandall-Katkowsky)

CRANDALL-KATKOWSKY (1965) kérdőíve 34 kényszerválasztást tartalmaz. Mindegyik állítás egy pozitív vagy negatív, iskolai teljesítménnyel kapcsolatban gyakran előforduló élményt fogalmaz meg. A válaszlehetőségek közül az egyikben a gyerek az esemény okát saját magának tulajdonítja, míg a másikban környezete másik személyének (társ, szülő, tanár) vagy a véletlennek. Például: „Jól sikerült a dolgozatom, mert a.) sokat tanultam; b.) a tanár könnyű feladatokat adott.”

A helyzetek egyik fele pozitív eseményekre, sikerszituációkra vonatkozik, a másik fele negatív eseményekre. Így az összpontszám (I = belső kontroll, felelősségvállalás) kívül külön számíthatók az I+ (siker) és az I- (kudarcc) skála értékei. A magasabb pontérték mindkét skálánál erősebb belső kontrollra utal (maximum 17 pont). Jelen vizsgálatunkban a differenciáltabb értelmezést lehetővé tevő alskálák értékeivel dolgoztunk.

Az adatfeldolgozás módja¹

F-próba, varianciaanalízis

EREDMÉNYEK

1. A változókkal kapcsolatos alapadatok

Az Intellektuális Teljesítményért való Felelősségvállalás (ITF) skála átlagértékeit és szórásait az első táblázat mutatja.

1. táblázat

Az Intellektuális Teljesítményért való Felelősségvállalás (ITF) skála átlagértékei és szórásai

	N = 1033		fiú = 541		lány = 492	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
siker	12.9	2.85	12.78	2.99	13.04	2.68
kudarcc	11.8	3.16	11.55	3.18	12.08	3.11

¹ A matematikai statisztikai számításokat Sipos Mihály végezte.

Az ITF-skála kategóriái

HELYZET	KATEGÓRIA		
	alacsony	átlagos $\bar{x} \pm 0.5 \text{ SD}$	magas
siker	1—11.4	11.5—14.3	14.4—17
kudarc	1—10.1	10.2—13.4	13.5—17

3. táblázat

A tehetségazonosításhoz használt módszerek eredményei az alacsony, illetve magas belső kontrollal rendelkező csoportoknál

MÓDSZER	SIKER				KUDARC			
	alacsony N = 291		magas N = 366		alacsony N = 328		magas N = 374	
	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
Raven	35.4*	9.2	40.1	9.8	37.0*	9.2	39.8	8.7
Otis	31.2*	12.8	44.8	14.9	35.4*	13.1	41.5	14.7
Torrance (Orig)	10.6*	7.7	13.2	8.4	11.7	8.9	12.2	8.3
Tanári értékelés	55.9*	16.4	67.7	15.2	59.3*	15.8	65.3	14.9
Társak értékelése	3.1*	1.2	3.7	1.4	3.3	1.2	3.5	1.5

*: $p < 0.001$

Mivel a fiúk és a lányok adatai között nincs jelentős különbség, ezért a nemek szerinti differenciálástól eltekintünk.

Szükséges volt elkülöníteni az ITF-skálán magas, illetve alacsony teljesítményt elérő személyek csoportjait. A kategóriahatásokat a 2. táblázat mutatja. A továbbiakban, amikor alacsony, illetve magas belső kontrollal rendelkező csoportokról beszélünk, a besorolás e táblázat alapján történt.

A következőkben megnéztük a siker-, illetve kudarchelyzetben erős, illetve gyenge belső kontrollt mutató csoportok egyéb vizsgálatokban nyújtott teljesítményeit. Mindazon mutatók eredményeit láthatjuk a 3. táblázatban, melyeket felhasználtunk a tehetségazonosításhoz.

A különbség szinte minden mutató esetében igen erősen szignifikáns mind a siker-, mind a kudarchelyzetben alacsony, illetve magas belső kontrollal rendelkező csoportok között. Ez az intelligencia és a külső-belső kontroll dimenzió nem egyértelmű összefüggésére utaló szakirodalmi eredmények közül a pozitív kapcsolatot mutatókat támasztja alá.

A tehetségazonosításhoz használt módszerek kategorizálása

Kategória	%	Raven	Otis-Lennon	Torrance (Orig)	TÉS
1	10	0—25	1—10	0—2	0—40
2	20	26—35	19—30	3—6	41—53
3	20	36—40	31—39	7—10	54—61
4	20	41—44	40—48	11—15	62—72
5	20	45—48	49—57	16—22	73—84
6	10	49—56	58—74	23—50	85—100

A további munkához szükséges volt megadni a tehetségazonosításhoz használt eljárások eredményeinek százalékos eloszlásán alapuló kategorizálást. Ezt a 4. táblázat mutatja.

Jelen vizsgálatunkban *tehetségesnek* tekintjük azokat a gyerekeket, akik valamely mutatóban a felső 10%-ba (6. kategória) tartoznak. Kérdésfeltevéseinkből következően a különféle szempontú összehasonlításokhoz célszerűnek látszott esetenként a *kiemelkedők* (5. és 6. kategória), valamint az *átlag feletti*ek (4., 5., 6. kategóriák) elkülönítése. Ennek megfelelően a gyenge csoportokat is hol szigorúbb (1. kategória), hol enyhébb (1., 2. vagy 1., 2., 3. kategória) kritériumok alapján állítottuk össze. A csoportalkotás szempontjait minden esetben közöljük.

2. A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEIRE KAPOTT EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

Elsőnek azoknak a gyerekeknek az eredményeit hasonlítjuk össze, akik az objektív, illetve szubjektív tehetségazonosítási mutatókban érték el magas értékeket (5. táblázat).

Ebben az összehasonlításban „objektíve” tehetséges az a gyerek, aki elért eredménye alapján mindhárom tesztben (Raven, Otis-Lennon, Torrance) a 6. kategóriába tartozott, „szubjektíve” tehetsé-

5. táblázat

A belső kontroll (ITF-skála) átlagos erőssége az objektív és a szubjektív mérések szerint tehetséges gyerekeknél

BELSŐ KONTROLL	TEHETSÉGÍPUS	
	„objektíve” tehetséges (N = 6)	„szubjektíve” tehetséges (N = 37)
t	$\bar{x}$	$\bar{x}$
siker helyzet	14.7	14.4
kudarcc helyzet	12.4	13.1

A belső kontroll (ITF-skála) átlagos erőssége ellentmondásos képességstruktúra esetén

BELSŐ KONTROLL	KÉPESSÉGSTRUKTÚRA		
	konvergens + divergens - N = 26 $\bar{x}$	konvergens - divergens + N = 27 $\bar{x}$	szign.
sikerhelyzet	14.0	12.5	p < 0.05
kudarchelyzet	12,5	11.9	

konvergens + = 6. kategória a Raven és az Otis-Lennon tesztekben
konvergens - = 1—2. kategória a Raven és az Otis-Lennon tesztekben
divergens + = 6. kategória a Torrance teszt originalitás értékében
divergens - = 1—2. kategória a Torrance teszt originalitás értékében

ges az, aki a tanár és a társ megítélése alapján egyaránt a 6. kategóriába került. A fenti két csoport sem siker-, sem kudarchelyzetben nem különbözik egymástól szignifikánsan a belső kontroll erősségében. Mindkét csoport pontértéke sikerhelyzetben az átlagosnál kissé magasabb. Eredményünk arra utal, hogy a több szempont alapján tehetségesnek minősített gyerekek sikerhelyzetben eredményeiket egyaránt belső kontrollal, saját erőfeszítéseiknek, jó képességeiknek tulajdonítják.

Második összehasonlításunk (6. táblázat) azokra vonatkozik, akiknek képességstruktúrája ellentmondásos, kiváló konvergens feladatmegoldáshoz gyenge divergens feladatmegoldás társul, vagy fordítva.

Ellentmondásos képességstruktúra esetén azoknak, akiknek a konvergens gondolkodásuk kiváló és a divergens gondolkodásuk gyenge, sikerhelyzetben szignifikánsan erősebb a belső kontrolljuk, mint azoknak, akik a divergens intelligenciában erősek és a konvergensben gyengék. A különbség magyarázata lehet az, hogy az erősen divergensen gondolkodók, akik éppen gyenge konvergens intelligenciájuk miatt kevés megerősítést kapnak, elbizonytalanodnak saját intellektuális teljesítményükért való felelősségvállalásukban. (Kudarchelyzetben a különbség tendenciája azonos, de nem éri el a szignifikancia szintjét.)

Következő elemzésünkben azoknak a gyerekeknek az adatait vesszük szemügyre, akiknek (konvergens ill. divergens) képességgel gyengék. Összehasonlítjuk közülük azoknak az eredményeit az ITF-skálán, akik tanítójuk megítélése alapján is gyenge képességűek, azokéval, akiket tanítójuk kiválónak ítél (7. táblázat).

A gyenge képességűeknek talált gyerekek közül (akár konvergens, akár divergens intelligenciatesztben) erősebb a belső kontroll-

A belső kontroll (ITF-skála) átlagos erőssége a gyenge intellektuális képességűeknél a tanári megítélés függvényében

BELSŐ KONTROLL	ALACSONY KONVERGENS CSOPORTOK		
	tanári – N = 71 $\bar{x}$	tanári + N = 62 $\bar{x}$	szign
sikerhelyzet	10.7	13.0	$p < 0.01$
kudarchelyzet	10.4	11.7	$p < 0.05$

	ALACSONY DIVERGENS CSOPORTOK		
	tanári – N = 41 $\bar{x}$	tanári + N = 59 $\bar{x}$	szign.
sikerhelyzet	10.8	13.9	$p < 0.01$
kudarchelyzet	10.7	12.6	$p < 0.01$

alacsony konvergens = 1–2. kategória a Raven és Otis-Lennon tesztekben

alacsony divergens = 1–2. kategória a Torrance teszt originalitás értékében

tanári + = 5–6. kategória a tanári értékelőskála összpontszámában

tanári – = 1. kategória a TÉS skálán

ja azoknak, akiket a tanáraik tehetségesnek ítélnék. Ez a különbség siker- és kudarchelyzetben egyaránt fennáll. Ha ezt értelmezni kívánjuk, a „tyúk-tojás” problémával találjuk magunkat szemben. Nem tudjuk, hogy a gyerekek erős felelősségérzése, belső kontrollja járul hozzá ahhoz, hogy tehetségesnek ítélik őket, vagy valami egyéb, vizsgálatunkban nem mért képesség- illetve személyiségjegy alapján tartják őket tehetségesnek és a tanár kedvező visszajelzése erősíti az intellektuális felelősségvállalást.

Utolsó elemzésünkben (8. táblázat) azoknak a gyerekeknek az ITF-eredményeit hasonlítjuk össze, akiknek jó ill. gyenge képességeit a tanító a teszteredményekkel megegyezően ill. ellentmondóan ítéli meg.

1. A tanár által jónak ítélt gyerekek közül azoknak erősebb sikerhelyzetben a belső kontrollja, akiknek a képességeik is jók, átlag feletti (1–2. csoport). (Bár ez a különbség szignifikáns, az a különbség is szignifikáns, amennyivel a tanár által tehetségesnek ítélt gyenge képességű gyerekek belső kontrollja erősebb a tanár által gyengének minősített és gyenge képességű gyerekek belső kontrolljánál.)

Kézenfekvő, hogy azok a gyerekek, akikről nemcsak a tanáraik mondják, hogy jó képességűek, hanem teszteredményeik is azt

A belső kontroll erőssége egybehangzó és ellentmondásos objektív teszteredmények illetve tanári megítélés szerint

SORSZÁM	CSOPORT		BELSŐ KONTROLL	
			sikerhelyzet	kudarchelyzet
1.	1—2	$\bar{x}$	14.3—12.9**	12.2—11.8
2.	1—3	$\bar{x}$	14.3—14.1	12.2—12.1
3.	1—4	$\bar{x}$	14.3—11.1***	12.2—10.1***
4.	2—3	$\bar{x}$	12.9—14.1	11.9—12.1
5.	2—4	$\bar{x}$	12.9—11.1***	11.8—10.6**
6.	3—4	$\bar{x}$	14.1—11.1	12.1—10.6

Magyarázat

1. csoport (N = 156) mindhárom tesztben jó (4—5—6. kategória, de legalább egyszer 6. kategória) és a tanár is jónak (4—5—6. kategória) ítéli.
2. csoport (N = 71) mindhárom tesztben gyenge (1—2. kategória), de a tanár jónak ítéli (4—5—6. kategória).
3. csoport (N = 15) mindhárom tesztben jó (4—5—6.) kategória, de legalább egyszer 6. kategória), de a tanár gyengének (1—2.) ítéli.
4. csoport (N = 128) mindhárom tesztben gyenge (1—2. kategória) és a tanár is gyengének (1—2. kategória) ítéli.

*: $p < 0.05$

** : $p < 0.01$

***: $p < 0.001$

mutatják, magabiztosabban tulajdonítják eredményeiket saját maguknak.

2. Az objektív tesztek alapján átlag feletti csoportba tartozó gyerekek belső kontrollja is átlag feletti, függetlenül attól, milyennek látja őket a tanár (1—3. csoportok). Úgy tűnik, hogy az átlag feletti képességek már kilenc éves korban egy bizonyos szintű függetlenséget biztosítanak. Mintha a jó értelmi képesség, értelmi színvonal védelmet nyújtana az éppen jelenlévő iskolai tekintélyszemély esetleg kedvezőtlen ítéletével szemben, ezek a gyerekek átélik iskolai teljesítményükkel kapcsolatos kompetenciájukat.

3. Várakozásunknak megfelelően lényegesen magasabb azoknak a gyerekeknek a belső kontrollja, akik mind az objektív, mind a szubjektív mérőeszközökben átlag feletti, mint akik átlag alattiak (1—4. csoportok).

4. Ha a magas képességszintű, de a tanár által gyengének minősített gyerekeket azokkal hasonlítjuk össze, akiknél az ellentmondás iránya fordított (gyenge képességű, de átlag felettinnek ítélt), nem találunk szignifikáns különbséget. Mintha a két különböző irányú ellentmondás hasonló erősségű belső kontrollal járna együtt (2—3. csoportok).

5. Az objektív tesztek alapján átlag alatti csoportba tartozó gyerekek közül azok, akiket tanáraik az átlagosnál jobbaknak ítélték, szignifikánsan magasabb belső kontrollal rendelkeznek, mind si-

ker-, mind kudarchelyzetben, mint azok, akiket tanáraik képességeiknek megfelelően az átlagosnál gyengébbnek ítélték (2—4. csoportok). A jó képességű gyerekeknél látott függetlenség nem áll fenn gyenge képességek esetén, a belső kontroll erőssége inkább a tanár értékeléséhez, mint a képességekhez kapcsolódik. A tanár respektálhatja a magas belső kontrollt, igyekezetnek, felelősségvállalásnak minősíti és az ilyen gyereket tehetségesebbnek tartja, mint amit a képességvizsgálatok róla mutatnak. Azonban nem tudhatjuk a folyamat alakulásában, hogy esetleg más, számunkra ismeretlen tényező (általunk nem mért, vagy nem intellektuális teljesítmény) miatt tartja-e a tanítója tehetségeseznek, és ez a tehetségeseznek, átlag felettinek minősítés pozitív megerősítésként hat-e, ami tovább erősíti a belső kontrollt.

6. Azok a gyerekek, akiket tanáraik az átlagosnál kevésbé tehetségeseznek ítélték, miközben képességeik átlag felettiek (3. csoport), szignifikánsan erősebben belső kontrollalatosok azoknál, akiket képességeiknek megfelelően ítélt a tanár gyengének (3., 4. csoportok).

Ebből az összehasonlításból is egyértelmű, hogy a jó képességű kilenc éves gyerek belső kontrollja nem szenved csorbát a tanítónő alulértékelésétől. Az ilyen gyerekek előtt két lehetőség áll. Lehet, hogy a magas intelligenciához társuló erős belső kontroll elegendő ahhoz, hogy a gyerek a kedvezőtlen megítélés ellenére is képes lesz intellektuális potenciálját kibontakoztatni. Az a veszély is fennáll azonban, hogy képességei tartós alulértékelése következtében idővel elveszti (negatív Pygmalion-effektus) felelősségérzetét saját teljesítményéért, és alulteljesítővé válik.

KÖVETKEZTETÉSEK

Vizsgálati eredményeink megerősítenek bennünket abban a feltevésben, hogy a belső kontroll mediáló tényező a képességek elismerésében, realizálásában.

Ismeretes, hogy könnyebb helyzete van képességei érvényesítése szempontjából az iskolában annak, aki konvergens gondolkodásban kiemelkedő, még akkor is, ha divergens gondolkodása, kreativitása igen gyenge. Az ilyen gyerek jobban meg tud felelni az iskolában, mint az, akinek a divergens gondolkodási képességei ugyan kiválóak, ám ez nem társul legalább jó átlagos színvonalú konvergens képességekkel. Ez utóbbi csoport intellektuális felelősségvállalás szempontjából is kedvezőtlenebb képet mutat.

Hajlunk arra a feltételezésre, hogy ezek a gyerekek sok kedvezőtlen visszajelzést kapnak és ez visszahat saját teljesítményükért vállalt felelősségük alakulására.

A pedagógusnak a gyerekekről alkotott véleménye kettős összefüggésben is fontos számunkra. Véleményét mint szubjektív mérőeszközt használtuk fel a tehetség-azonosításnál.

Ugyanakkor tudatában vagyunk annak, hogy ez a megítélés a gyerek számára sokkal jelentősebb, mint a pszichológiai tesztek eredményei, hiszen a napi gyakorlatban tanítója ennek a véleménynek megfelelően bánik vele, vár vagy nem vár el tőle átlagon felüli teljesítményt. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a belső kontroll erősségét különösen a tesztjeinkkel mért képességek és a tanári vélemény egybeesésének, illetve ellentmondásának függvényében nézzük meg.

Az átlag feletti képességek és a tanár kedvező megítélése külön-külön egyaránt pozitív összefüggésben van az erősebb belső kontrollal. Ez az összefüggés a képességek esetén meghatározóbb. Egymást megerősíteni látszanak, mivel azoknak a gyerekeknek a belső kontrollja a legerősebb, akik mind a képességvizsgálatok eredménye, mind a tanári vélemény szerint átlag feletti. Kedvezőnek tartjuk, hogy az objektív és szubjektív vizsgálatok alapján egyaránt átlag feletti, tehát valóban tehetséges gyerekek belső kontroll értékkel az átlagérték felső határánál vannak, nem érnek el extrém magas értéket. Ez megfelel elvárásunknak, mert a túlságosan erős belső kontroll öntörvényűséghez vezethet, s már az alkalmazkodást nehezíti meg. Az, hogy a gyerek 17 lehetséges helyzetből néhány alkalommal távoltarthatja magától a felelősséget, a következményeket véletlennek vagy más személyeknek tulajdonítja, a realitásnak is megfelel, és a gyerek személyiségét is védi a rigiditástól vagy szorongástól. Szorosan követi őket a belső kontroll erejében az a csoport, ahol a képességek szintje magas, ám a tanár átlag alattinak értékeli őket. Ahol az ellentmondás fordított — azaz a képességek átlag alattiak és a tanár átlag felettinek értékeli a gyerekeket — ott a belső kontroll ereje gyengébb, de nem tér el szignifikánsan az előző csoporttól. Akár a pedagógus találja olyanok teljesítményeiben, akár a pszichológiai tesztekben mutatkozik átlag felettinek, a gyerek a belső kontroll skálán egyaránt viszonylag magas értéket mutat, akkor is, ha a másik szemlélő gyengének minősítette. A várakozásnak megfelelően azoknak a gyerekeknek a legalacsonyabb a belső kontrollja, akiknek képességeik is gyengék és a tanár is gyengének ítéli őket.

Még markánsabb a különbség a tanár által jónak, illetve gyengének ítélt gyenge konvergens, illetve divergens képességű csoportok között. Minden esetben erősebb a belső kontrolljuk azoknak a gyerekeknek, akiket a tanár kedvezően ítél meg.

Ez klasszikus „tyúk-tojás” probléma. Nem tudjuk, hogy erős belső kontrolljuk, felelősségvállaló magatartásuk, pozitív személyiségjegyeik következtében a tanár túlértékeli ezeknek a gyerekeknek a képességeit, vagy pedig a tanár tesztjeink által nem mért tehetséget lát a gyerekekben, s annak alapján minősíti a gyereket tehetségesnek és a tanár kedvező visszajelzése tovább erősíti a gyerek belső kontrollját.

A belső kontroll kétféleképpen is befolyásolhatja a tanár megítélését. Előfordul, hogy gyengébb képességű gyerekeket erős belső kontrollal a tanár tehetségesnek ítél, és ezáltal képességei fejlőd-

sét is kedvezően elősegítheti, de az is előfordul, hogy jó képességű, erős belső kontrollal rendelkező gyerekek tehetségét a tanár nem veszi észre.

Longitudinális vizsgálatunkban különös figyelemmel akarjuk kísérni e gyerekek pályafutásának alakulását, s ennek keretén belül a képességeknek, a belső kontrollnak és a tanári véleménynek az iskolai eredményességgel való összefüggéseit is elemezni kívánjuk.

A kézirat elfogadva: 1989. november

IRODALOM

- CRANDALL, V.C., 1973, *Differences in parental antecedents of internal-external control in children and in young adulthood*. Paper presented at the American Psychological Association Convention, Montreal.
- CRANDALL, V.C., KATKOVSKY, W. and CRANDALL, V.J., 1965, Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behaviors, *Child Development*, 36, 91-109.
- CROMWELL, R.L., 1963, A social learning approach to mental retardation, in: ELLIS, N.R. (ed.), *Handbook of mental deficiency*, New York, McGraw-Hill, 41-91.
- DAVIS, G.A. and RIMM, S.B., 1985, *Education of the Gifted and Talented*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- DWECK, C.S., 1975, The role of expectations and attributions on the alleviation of learned helplessness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- FELDHUSEN, J.F. (ed.), 1985, *Toward Excellence in Gifted Education*, Love Publishing Company, Denver, London.
- FINDLEY, M.J. and COOPER, H.M., 1983, Locus of control and academic achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- HEIDER, F., 1958, *The psychology of interpersonal relations*, Wiley, New York.
- HOPPE, F., 1930, Erfolg und Mißerfolg, *Psychologische Forschung*, 14, 1-62.
- KANOY, R.C., JOHNSON, B.W. and KANOY, K.W., 1980, Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students, *Psychology in the Schools*, 17, 395-399.
- LEFCOURT, H.M., 1980, Locus of Control and Coping with Life's Events, in: STAUB, E. (ed.), *Personality*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- LEWIN, K., 1935, *A dynamic theory of personality*, McGraw-Hill, New York.
- MILGRAM, R.A. and MILGRAM, N.A., 1976, Personality characteristics of gifted Israeli children, *Journal of Psychology*, 129, 185-194.

- MÖNKS, F.J. and van BOXTEL, H.W., 1985, Gifted adolescents: a developmental perspective, in: FREEMAN, J. (ed.), *The Psychology of Gifted Children*, John Wiley and Sons, London.
- OLÁH Attila, 1982, Kérdőíves módszerek a külső-belső kontroll attitűdvizsgálatára, *Pszichológiai Tanácsadás a Pályaválasztásban*, Módszertani füzetek, OPI, Budapest.
- RENZULLI, J.S., 1977, *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Creative Learning Press, Mansfield.
- RENZULLI, J.S., 1978, *What makes giftedness? Reexamining a definition*, Phi Delta Kappa, 180-184.
- ROTTER, J.B., 1966, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, Psychol. Monographs.
- ROTTER, J.B., CHANCE, J.E. and PHARES, E.J., 1972, *Applications of a social learning theory of personality*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- TANNENBAUM, A.J., 1983, *Gifted Children, Psychological and Educational Perspectives*, Macmillan Publishing Company, New York.
- TERMAN, L.M. and ODEN, M.H., 1925, *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford University Press, Stanford.
- TERMAN, L.M. and ODEN, M.H., 1947, *Genetic studies of genius: The gifted child grows up*, Stanford University Press, Stanford.
- TERMAN, L.M. and ODEN, M.H., 1959, *Genetic studies of genius: The gifted at mid-life*, Stanford University Press, Stanford.
- WEINER, B., FRIEZE, I.H., KUKLA, A., REED, L., REST, S. and ROSENBAUM, R.M., 1971, *Perceiving the causes of success and failure*, General Learning Press, Morristown, New Jersey.
- WEINER, B., HECKHAUSEN, H., MEYER, W.U. and COOK, R.E., 1972, Causal ascriptions and achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

Mária Herskovits, Éva Gefferth, and Jarmila Kürti

LOCUS OF CONTROL IN HIGHLY ABLE CHILDREN

In our study on the identification of giftedness the role of intellectual and non-intellectual factors and their relation to each other are being investigated in the development of giftedness.

We think that non-intellectual factors (positive personality traits, motivation, interest etc.) do not predict giftedness in themselves but they are absolutely necessary in the actualisation of abilities. We presume that in some cases (late-bloomers, unequal development of intellectual, emotional and social factors) it is some personality characteristics that might play a decisive role in helping to start the intellectual development. In this way the fact that the teacher no-

tices some positive personality traits (strong internal control, responsibility, wide range of interests, strength of will etc.) and evaluates the child positively even if he does not really have good achievement, yet, can enhance the chance for later development.

So first of all the focus is placed on the intellectual achievement responsibility, i.e. internal control (as a mediating variable) as we suppose that they are of great importance in the fulfillment of intellectual potentials. At the same time the internal control in harmony with the ability level or in contradiction with it exerts an impact on the teacher's evaluation on the child's position at school and on the further development of his personality.

In our paper research findings on the relation of the intellectual achievement responsibility with the objective (convergent and divergent intelligence tests) and subjective criteria of our investigation (teacher rating and peer nomination with greater emphasis on the former because of its greater developing role) are presented.

As the correlation between high internal control and intelligence seems to be ambiguous in the literature mainly the results are shown in our contribution which can help in interpreting the role of locus of control in the fulfillment of intellectual potentials.

Internal control can influence teacher's ratings in two ways. The teacher can evaluate a child with poorer abilities but with a strong internal control as able thus promoting the development in a favourable way. But it can also be the case that the teacher does not recognize the ability of a child with both good potentials and a very — or perhaps too — strong internal control. Our results support the presumption that internal control is a mediating factor in the actualisation of abilities.