

DIPLOMADOLGOZAT

Melles Tivadar

2024



Magyar Agrár – és Élettudományi Egyetem

Gödöllői Campus

Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet,

Emberi erőforrás tanácsadó mesterképzési szak

**Tehetséggondozás a Miskolci Görögkatolikus
Egyházmegye középfokú intézményeiben**

Belső konzulens: Dr. Suhajda Csilla Judit
egyetemi docens

Belső konzulens Agrár- és Élelmiszergazdasági
Intézet

intézete/tanszéke: Nemzetközi-szabályozási és
Gazdasági Jogi Tanszék

Készítette : Melles Tivadar
R4GJQA
Levelező tagozat

Gödöllő

2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	2
2. Szakirodalom feldolgozása	4
2.1. Történeti aspektus.....	4
2.2. Tehetségmodellek.....	6
2.3. Tehetségazonosítás	8
2.3.1. Általános áttekintés	8
2.3.2. A tehetségazonosítás alapjai	9
2.3.3. A tehetségazonosítás folyamata	11
2.3.4. A tehetségazonosítás módszerei.....	12
2.4. Tehetseggondozás.....	14
2.4.1. Általános áttekintés	14
2.4.2. A tehetseggondozás pedagógia módszerei	15
2.5. Alulreprezentált csoportok.....	16
3. Vizsgálat hipotéziseinek bemutatása	17
4. Vizsgálat hátttere, körülményei, eszközei.....	18
4.1. Kutatási filozófia	18
4.2. Kutatási stratégia	18
4.3. Kutatás helyszíne	18
4.4. Populáció és minta	19
4.5. Módszer.....	20
5. Eredmények	21
5.1. Fókuszcsoport kutatás eredményei	21
5.1.1. Kérdések első témaköre a tehetségazonosítás témája körül	21
5.1.2. Kérdések második témaköre a tehetseggondozás témája körül	23
5.1.3. Kérdések harmadik témaköre: a jövőkép, esélyek és lehetőségek témája körül	24
5.2. Tartalomelemzés eredményei.....	26
5.2.1. Pedagógiai Dokumentum elemzése	26
5.2.2. Fenntartói összesítő dokumentum elemzése.....	28
5.3. Hipotézisek vizsgálatának eredményei.....	31
6. Következtetések, javaslatok.....	33
6.1. Következtetések.....	33
6.2. Javaslatok	35
7. Összefoglalás	37
8. Hivatkozások.....	39
9. Mellékletek.....	44

1. Bevezetés

A tehetséggondozás fontos egyedi része az emberi fejlődésnek, és a tehetséges tanulók beazonosítására számtalan modell készült a múltban, számtalan kutatás történt a magyar tehetséggondozás területén is. Ennek a diplomamunkának a célja, hogy bemutasson egy zárt közösségen, a Miskolci Görögkatolikus Egyházon belül működő tehetséggondozási munkát az alábbi módon. Először bemutatásra kerül a tehetségazonosítás és gondozás történeti, illetve elméleti háttere. Ezt követően a dolgozat vázolni fogja az alkalmazott vizsgálati módszertanokat és a vizsgálat eredményeit. Végül konklúziót von a vizsgálat eredményeiből és ajánlásokat tesz a jövőre nézve.

Identitásom fontos része a vallásos neveltetés. Görögkatolikus hitben nevelkedtem születésemtől fogva, de életem meghatározó részét mégis református intézményekben töltöttem, mivel nem volt lehetőségem a görögkatolikus egyházhoz tartozó iskolába járni. A pályaválasztásom egyik fontos alappillére volt a gimnázium kiválasztása. Abban az időben a görögkatolikus egyházhoz, összesen egy gimnázium tartozott, ami Hajdúdorogon működött, távol az otthonomtól. Ezért maradt számomra a városomban működő református intézmény, ahol szintén tudtam a hitélethez kapcsolódni. 2010 után azonban történelmi változásoknak lehettek tanúi a magyar görögkatolikusok. Létrejött a Miskolci Egyházmegye és nevelési/oktatási portfólióját több oktatási intézmény is gazdagítja azóta. Ez lehetőséget jelent a Miskolci Egyházmegye számára a missziós céljainak megvalósítására, illetve gazdagítja az egyházmegyének a lehetőségeit oktatási területen: tapasztalatot szerezhetnek például oktatás szervezéshez és irányításhoz fűződő területekkel kapcsolatban.

Ezzel egyidőben, a 2022-es népszámlálás körképe általános csökkenést mutatott a vallás megvallása tekintetében minden egyház számára az azt megelőző népszámláláshoz képest (Tóth, 2024). Ennek következtében a görögkatolikus egyház merítése utánpótlás szempontjából szűkülő paramétereket mutat. Ezért létkérdés olyan csatornák kiépítése, amik az egyházmegye utánpótlását képesek bármilyen formában biztosítani. Ebben a környezetben jutott a görögkatolikus egyház olyan lehetőséghez, melynek eredményeként ma már oktatási intézmények állnak a rendelkezésére. Visszacsatolva az első bekezdéshez, ebben a makrokörnyezetben jutott a görögkatolikus egyház olyan lehetőséghez, melynek eredményeként oktatási intézmények állnak ma már a rendelkezésére.

Summa summarum, a papság és az egyházhoz kapcsolódó feladatok ellátása bizalmi alapú környezetben zajlik és természeténél fogva zártkörű. A három fő motívumnak a szintézise mozgatja a kutatásomnak a kulcskérdését, ami nem más, mint a történelmi fejlődés, a térség sajátos kihívásai, továbbá, hogy ebben a környezetben hogyan alakul a Miskolci Egyházmegye középfokú oktatási intézményein belül a tehetségazonosítás és a tehetséggondozás. Bibliai hasonlaltal élve, miképpen gazdálkodik az Egyház a rábízott „talentumokkal”. A dolgozatomban szeretném ezt az elzárt területet feltárni és megvilágítani azokat a területeket, amik további lehetőséget jelentenek a Miskolci Egyházmegye számára, ezzel támogatva a további fejlődésében.

2. Szakirodalom feldolgozása

2.1. Történeti aspektus

A történelmi aspektus áttekintésének célja vázolni Magyarország történetében az oktatás és az egyház összefonódását, honnan indult és hogyan változott az egyház szerepe az idők során az oktatás területén. A történeti háttér bemutatása rávilágít arra, hogy mennyire mélyen gyökerezik az oktatásban az egyház térnyerése és annak fennmaradásának a biztosítása, és miért bír nagy jelentőséggel az oktatási intézmények számának növekedése a görögkatolikus egyházban.

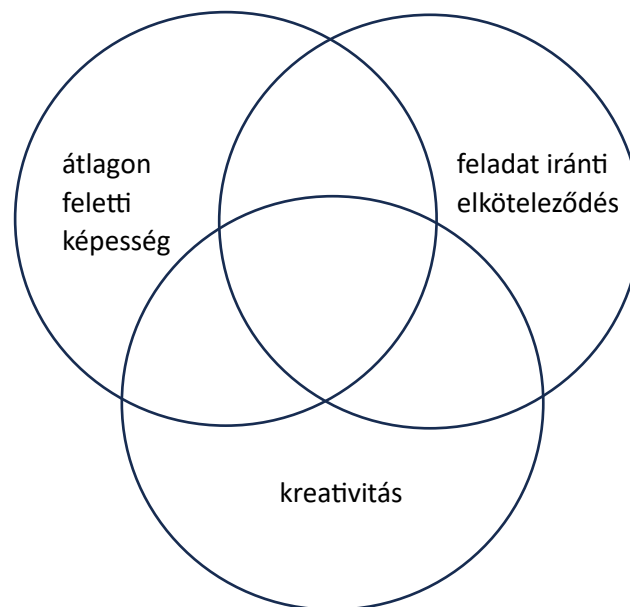
Magyarország történelmében a kolostorokban jelentek meg az első könyvtárak. Példának okáért Bakócz Tamás, bíboros, jobbágy származású személy, akinek a tanítása a dominikánus szerzeteseknél indult el. Számos vezető pozíciót töltött be, míg az 1515-ös jobbágyfelkelés miatt végül visszavonult és reprezentatív feladatokat látott el haláláig (Tóth és Sarka, 2020). Intézmények tekintetében Magyarországon az univerzitás hosszú ideig nem volt jelen. A Pécsen alapított egyetem a 14. században nem volt hosszú életű, ezért a magyarok számára Prága, Krakkó, vagy Bécs volt a cél. A 16. században a reformáció következtében megjelentek a református kollégiumok Sárospatakon, Pápán és Debrecenben. Ezeken a helyeken azonban tudományos fokozatok szerzésére csak később nyílt lehetőség (Harsányi, 1994). Az első erősebb magas fokú katolikus intézmény a 17. században megalapított egyetem Pázmány Péter által. A Nagyszombaton alapított egyetem az ellenreformáció jegyében indult és jezsuita alapokon nyugszik. 1777-ben költözött csak Budára. Az alapításban fontos szerepe volt még Oláh Miklósnak, akinek a nevéhez az egyetem könyvtárának megalapítása is fűződik. Jó példa a tehetség menedzsment kérdésére ebben a korban Pázmány Péter útja. A protestáns szülőktől származó Pázmányt, Toldy Borbála ismertette meg a katolikus tanokkal. A kolozsvári jezsuita gimnázium diákja volt, majd kitűnő előrehaladása végett a jezsuiták külföldi lehetőséget adtak számára. Tanult Bécsben, Rómában, illetve noviciátus Krakkóban lett. Tanított több nyugati egyetemen, kinevezték esztergomi érsekké, majd 1635-ben megalapította Nagyszombaton az egyetemet. Az egyetem megjelenésével a külföldi tudásszerzés nem szűnt meg, hiszen a külföldi iskolák nívóssága vitathatatlan volt, sőt nem jelentett alternatívát a protestáns nézeteket valló egyéneknek (Tóth és Sarka, 2020). A 18. században előtérbe került az igény az intézményesített oktatás iránt, ami nem egyházi érdekszférában volt. Ebben a korban került feloszlásra a jezsuita rend, ami oktatási tevékenységet is ellátott és lépett helyére az állam, mint szereplő. A nagyszombati egyetemet 1777-ben átköltöztették Budára és megjelent az egyetemen az orvosi kar – ami a szakoktatás megerősödésének egy fontos lépése. A kor egyik komoly szellemi tevékenysége Kazinczy Ferenchez kötődik, aki Sárospatakon tanult jogot,

filozófiát és teológiát (Harsányi, 1994). Több vármegyei iskolának a felügyelője volt és belépett a szabadkőműves páholyba. Letartóztatták, a jakobinus perben elítélték, majd Kufstein várában raboskodott. Itt tanult, írt és fordított, majd Széphalomban telepedett le a fogság után és itt is temették el. A nyelv megújításában a szerepe máig vitathatatlan. A reformkorban a tanulmányok nyelve még latin volt és az egyetemi autonómia sem volt teljes. 1844-ben jelent meg a magyar nyelv az egyetemen. A tehetséggondozás megjelenése a 19. század második felében, a pszichológia fellendülésével párhuzamosan alapozódott meg. Felméri Lajos, szakíró, Sárospatakon oktatott, Trefort által lett kiküldve az angol iskolarendszer megismerésére (Harsányi, 1994). Munkája során feltérképezte az angol rendszert és foglalkozott a tehetséggel a munkáiban. Szerinte a tehetség örökletes, azonban gyakorlással és neveléssel fejleszthető. Révész Géza a korszakban hasonló fontos személy, tanulmányozta az intelligencia teszteket és azok kapcsolatát a tehetséggel. Arra a belátásra jutott, hogy az intelligencia vizsgálatok önmagukban nem lehetnek indikátorai a tehetség meglétének, a tehetség prognosztizálására nem alkalmasak. Klebersberg a tehetségvédelmét nem ösztöndíjakban látta, hanem közvetett módon az intézményeknek a fejlesztésében, támogatásában, vagyis inkább oktatáspolitikai szerepe volt munkásságának. Harsányi István (1994), aki szintén Sárospatakon végezte tanulmányait, majd külföldön Piaget-től is tanult, később visszatért Sárospatakra tanítani. Itt szervezte meg az első tehetségvédő / tehetséggondozó munkát, amelynek a teljes keretrendszerét hozta létre. Ennek mintájára jött létre az Állami Tehetségvédelmi Alap, ami több mint 70 gimnáziumban működött. Továbbá ez az alap képes volt finanszírozni a falusi tehetséges gyermekek tanítási költségeit. 1942 és 1943-ban már országos szinten működtek ezek a tehetségkereső versenyvizsgák és a sikeres versenyzőket kiemelték, majd központilag irányították egy adott iskolába. 1948-ban megszűntek ezek a tehetség vizsgák, azonban kitolták a tankötelezettséget 16 éves korig és az volt a percepció, hogy ez majd megoldja a tehetségvédelmet. Az egyházi intézmények tehetségvédelmi programjai is megszűntek. Tehetségek azonban továbbra is léteztek és voltak olyan személyek, akik képesek voltak felfedezni őket. Az országos versenyek, diákolimpiák vagy OTDK-k lehetőséget teremtenek ma is a tehetségek észrevételében. A tehetség szolgálatában állt az Eötvös Collegium, mely számos magyar tudós részére teremtett és teremt otthont máig. A kollégiumban a szakmai munka műhelyekké szerveződött és egy kollégista több műhely tagja is lehetett. A kollégium célja a tanári utánpótlás képzése volt. Summa, summarum, a szocializmus ideje alatt, a politika fősodra megtúrte, mintsem aktívan támogatta volna a tehetséggondozást. A 20. század végén megalakult a Tehetség Világtanács és az Európai Teheségtanács, amelyek munkájában magyarok is részt vesznek.

2.2. Tehetségmodellek

A tehetség fogalma Subotnik (2011) szerint emberi képesség egy adott területen, ami az átlagos teljesítményszintet meghaladja. Fontos attribútumai a következők: leképezi a társadalom értékeit; specializálódott egy adott területen; a biológiai / örökölhető értékek azonban fejleszthetőek, ezért a pszichológiai és pszichoszociális körülmények is lényegesek. Harsányi István (1994) szerint a tehetség veleszületett adottság, amit fejleszteni lehet gyakorlással, ami az átlagot messze meghaladó teljesítményt képes produkálni. Terman (1959) a tehetséget longitudinálisan is vizsgálta, melynek lényege az, hogy az IQ önmagában kevés, fontos a szociális, illetve családi háttér és lényeges a gazdasági helyzet. Az oktatási lehetőségek és a motiváció, kemény munkára való hajlandóság esszenciális a tehetség fejlesztése érdekében. Renzulli (1978) nevéhez kapcsolható a tehetségmodellek alapja, a „háromkörös tehetségkonceptió”:

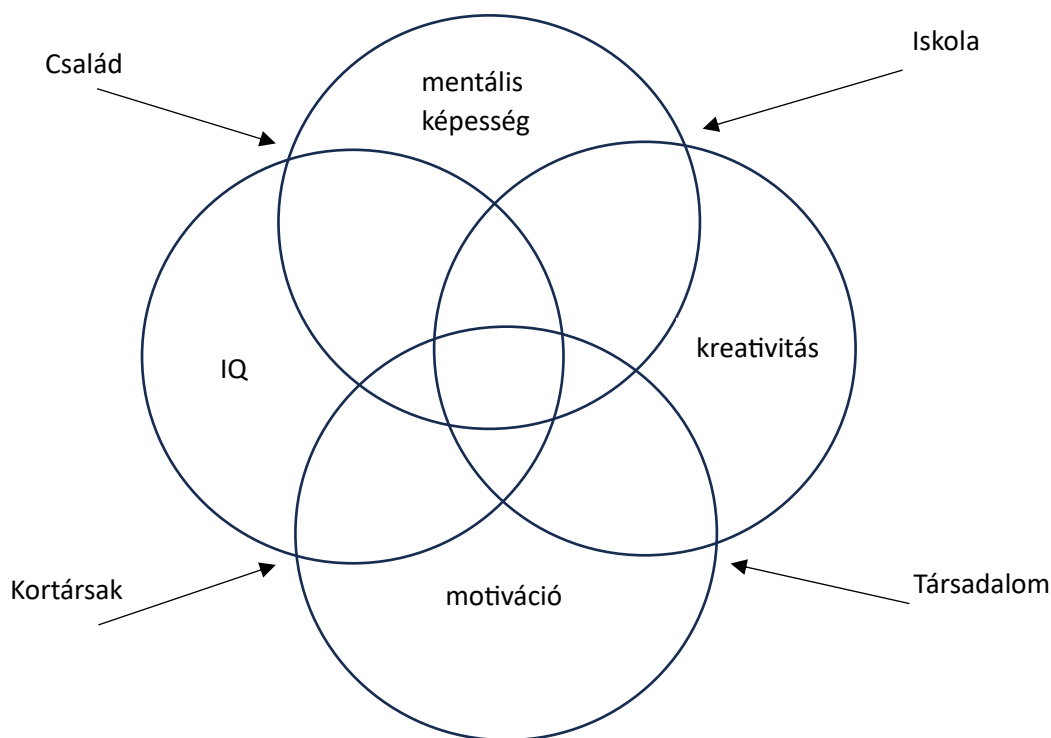
1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (Renzulli, 1978)



Szerinte az intelligencia önmagában kevés, inkább a kreativitás, átlagon felüli képesség és az elkötelezettség a feladat iránt képezi a tehetség összetevőit. Mönks (2011) is egy három komponens alapú modellt hoz, azonban az elkötelezettséget a feladat iránti variánsként felcseréli motivációra. A három komponens tehát a motiváció, kreativitás és az átlagon felüli képesség, melynek központi metszete alkotja a tehetséget. Továbbá a család, iskola és a társas környezet nyújt olyan környezetet, ami képes kibontakoztatni a tehetséget. Tannenbaum (1983) nevéhez egy öt komponensű modell fűzhető a témában. A modell egy csillag formációban kerül

prezentálásra és minden egyes része, a csillag ága statikus és dinamikus részre bomlik. A modell részei: általános képesség, speciális alkalmasság, nem értelmi követelmények, véletlen és végül a környezeti támogatás. Rendkívül érdekes a véletlen megjelenése, mint faktor, ami egy előre nem várt és ismeretlen okból szerencsés módon befolyásolja az események alakulását. Tannenbaum (2000) munkássága során megpróbálta szegmentálni a tehetségesek populációját és az alábbi kategóriákat hozta létre: különleges tehetségek - akik ritkák; többlet-tehetségek – akik művészek/ tudósok, de nem kiemelkedőek; hányad tehetségek – akiknek a létét a kereslet és kínálat határozza meg; rendhagyó tehetségek – akik hagyományos műveletekben emelkednek ki például fejszámolás. Czeizel (1997) a hazai kutatója a témának egy 4+1 komponensű modellt hoz létre. Czeizel Renzulli modelljére épít, viszont az átlagon felüli képességet általános intellektuális és speciális mentális képességre bontja:

2.ábra: Czeizel 2x4+1 modellje (Czeizel, 1997)



Végül lényeges megemlíteni Gagné tehetség modelljét (Gagné, 2010), mely differenciálja a környezet befolyását a tehetséggondozásban. A modell alapja a fejlődési folyamat, ami különböző tevékenységekből, az egyén haladási jellemzőiből és a megtörtént befektetésekből áll össze. A haladási jellemzőkre katalizátorként hatnak az interperszonális viselkedési szokások, például akarat vagy motiváció, illetve interperszonális vonások, mint a mentális adottságok. A fejlődési folyamatra katalizátorként hathat a környezet: milyen foglalkozások érhetőek el, milyen oktatók állnak rendelkezésre az adott környezetben. Gagné

modelljében azt minősíti kiemelkedő tehetségnek, aki a Gauss-görbe szerinti eloszlás kilencvenedik percentilise fölé sorolható természetes képességek terén. Ezek a képességek lehetnek fizikai szintű képességek: motoros, vagy testi adottságok, melyek vitálisak például a sportok során; továbbá lehetnek mentális képességek: kreativitás, perceptuális, intellektuális, vagy szociális téren. A fejlődési folyamat során a kivételes képességek, a környezeti adottságok és a befektetés – vagyis a tehetség megnyilvánulásának szintézise hozza létre azokat a kiemelkedő kompetenciákat, amik a kiemelkedő tehetségeket alkotják egyes kompetenciaterületen. Ez a szintézis egy dinamikus modellt alkot, mely teret enged a fejlődésnek, fejleszthetőségnek. Érdeemes megjegyezni, hogy a modell szerint nem lehet valaki kiemelkedő tehetség, ha a képességek terén nincsen benne a Gauss-görbe felső 10%-ban és az átlag feletti képességek sem fognak önmagukban kibontakozott tehetséggé válni.

2.3. Tehetségazonosítás

2.3.1. Általános áttekintés

Ranschburg (1988) szerint, minél korábban sikerül a tehetséges gyerek beazonosítása, annál nagyobb a potenciális lehetőség a tehetség kibontakozására. Itt fontos megállni és feltenni a kérdést, hogy hogyan lehet a tehetséget beazonosítani. A kiváló tanuló nem feltétlenül tehetséges. Lehetséges, hogy valaki csak jó tanuló, de később valamilyen területen rendkívüli képességekkel rendelkezik. Kan és társai (2016) szerint ezért fontos a speciális képességeket górcső alá venni. A tehetség azonosítás terén fontos elemezni az intelligenciát, mint mentális, kognitív képességet. Az intelligencia mérésének historikus háttere sok fejlődésen esett át. Azt azonban fontos kiemelni, hogy mai napig nincs a témában konszenzus a tehetség és a genetika közti kapcsolatot illetően (Van Der Maas *et al.*, 2014), (Duncan *et al.*, 1996; Duncan *et al.*, 2008). Simon és Binet nevét érdemes megemlíteni a témában, akiknek a kutatása az iskola alkalmasságát vizsgálta. Ennek a tesztnek az adaptációja a Stanford-Binet teszt, melynek célja a tehetségek kiválasztása volt. Az intelligencia mérésére használt IQ tesztek általánosságban absztrakt – nonverbális problémákat tartalmaznak. Ennek az a legfőbb oka, hogy ez jelzi előre legjobban a képességek átlagos feletti szintjét és valószínűsíthető, hogy más speciális képességgel is együtt járnak (Marshakek *et al.*, 1983). Ebből következik az IQ tesztek bírálatának az alapja, hogy a magas eredmény nem befolyásolja a későbbi sikereket. Lehetséges-e, hogy valaki például Nobel-díjas lesz, viszont az IQ teszten nem ér el 135-ös szintet? A Simon és Binet-féle intelligencia teszt célja az általános mentális képességek felmérése; addig lehetséges, hogy az egyéni érdeklődésnek köszönhetően valaki egy bizonyos szakterületen kiemelkedő képességekkel bírjon. A másik oldalon a tapasztalat az, hogy ha

valaki egy bizonyos területen jól teljesít, akkor más területeken is jó eredményeket ér el. A különböző tesztek hasonlóságát faktoranalízissel lehet vizsgálni és mérni az adott tesztek és feladatok közötti korrelációt. A kutatók tapasztalata az, hogy az általános intelligenciát mérő tesztek és a specifikus területeket mérő tesztek között általánosságban együtt járás tapasztalható (Jensen, 1998; Spearman, 1904). Ellentmond az általános intelligencia és a speciális területek közötti szoros kapcsolatnak, hogy az agyi kognitív tevékenységek lokációja eltérő helyeken történik, illetve károsodás esetén például csak egy bizonyos képesség sérül. Konszenzus mai napig nincs a témában, viszont a legelfogadottabb elméletet faktoranalízis segítségével vázolták fel, mely a különböző képességek közötti együtt járásokat mutatja be. Ez a CHC-modell (McGrew, 2009), melynek három szintje van. Ez lényegében a legtöbb kutató eredményeinek a szintézise. Az alsó szinten a nagy számú képességeknek az összessége szerepel, amik szűknek minősíthetők. Második szinten a szűkebb speciális képességek tartózkodnak. Végül a harmadik szinten megjelennek az átfogó képességek és azok egymáshoz kapcsolódó viszonya. Ilyen képesség lehet a fluid gondolkodás, ami az új kihívások megoldására vonatkozó képességet jelent, illetve megjelenik ezen a szinten a kristályos intelligencia, ami az elsajátított tudás, illetve ismereteknek használatát jelenti. A modell képes a differenciálásra. Ez azt jelenti, hogy a kivételes teljesítmény egy szakterületen nem jelzi előre a más területen elért jó teljesítményt. Ezt alátámasztja a gyakorlati visszacsatolás, mely szerint a rendkívül tehetségesek szakterülete általában egy adott területre fókuszál és ritkának minősül a multipolaritás. Viszont az ellenkezője igaz, ha valaki rosszul teljesít egy adott területen, más területen is valószínűleg rossz teljesítményt fog nyújtani. Ezáltal a CHC-modell alapján az IQ egy mentális mérő értéknek tekinthető, mely célja az összehasonlítás akár országok között, mint egy versenyképességi index. A CHC-modell-t végül más kutatás is alátámasztotta, mely szintén sikertelenül próbált lokalizálni végrehajtó faktorokat, helyettük inkább a végrehajtó faktorok az átfogó képességekben jelentek meg elszórtan (Jewsbury *et al.*, 2017).

2.3.2. A tehetségazonosítás alapjai

A beazonosítás szempontjából rendkívül izgalmas, hogy a tehetség függhet az időtől, mint változótól és a kultúrától is (Csíkszentmihályi, 1988). Ez azt jelenti, hogy a társadalmi konvenciók eltérő elvárásokat támasztanak annak, hogy kit minősítenek tehetségnek. Vagyis megjelenik a szociokulturális faktor a jelenségben és állandó mozgásban van a tehetség fogalma, ami alkalmazkodik a társadalom igényeihez. Dolgozatomban több elméleti alap is bemutatásra kerül. Vannak olyan kutatók, akik a tudás mennyiségét (Heller *et al.*, 2005) tekintik a tehetség lelkének, szemben azokkal a kutatókkal, akik a gondolkodási stratégiák, vagy más

absztrakt folyamatok alkalmazását tekintik a tehetség építőkövének. Más kutatók a tudás megszerzésének sebességét, a tanulásra alkalmazott tempót és módszert (Clark, 1992) tekintik irányadónak. A tanulás mikéntjét is fontos elsajátítani, hiszen az információk kategorizálása, a tanulás többféle módon is működhet.

Hany (1993) kutatásában azoknak a személyiségvonásoknak a beazonosítását kérte a vizsgálati személyektől, amik a tehetséges diákokra jellemzőek. Az eredményei szerint a gyors felfogás, intelligencia, logikus indoklás, intellektuális kíváncsiság és a memória volt a legfontosabb meghatározó tényezője a tehetségnek. A tehetségazonosítás szempontjából itthon fontos a környezeti szempontok figyelembe vétele. Gagné (2010) differenciált modellje vizsgálja a környezeti faktorokat, amik működhetnek katalizátorként vagy nehezékként is. Ezzel összhangban van az a tapasztalat, hogy az elérhető források hatással vannak a tanulási folyamatokra (Balogh, 2004).

Magyarországon a legelterjedtebb tehetségazonosítási módszer a Gardner-intelligencia modellje (1999) és a Czeizel (1997) - féle akciótop elméleten alapuló módszer. Czeizel érdeme a környezet és az egyén dinamikus interakcióit övező fókusz. Ezzel próbálja magyarázni a különböző tehetségek által bejárt más és más utat. Fontosnak tartja továbbá a komplex és produktivitást stimuláló tanulási környezetet, ami lehetőséget teremt az egyének saját érdeklődési területeinek feltérképezésére. A sportolók esetében Magyarországon is jellemző a többlépcsős modell, ami a beazonosítás után lépcsőzetesen emeli a tehetséges sportolókat a legkiválóbbak közé (Vaeyens *et al.*, 2008). Az oktatási rendszeren belüli intézmények általában öt fázison mennek keresztül (Eyre, 1997). Az első fázis egyszerűen elismeri a tehetségek beazonosításának fontosságát, azonban hiányoznak a megfelelő keretek és a tudás a munka elvégzésére. A második fázis azonosítása szubjektív benyomások alapján történik, és így kerül kiválasztásra az egyén. A harmadik fázis az, amikor már tesztek segítségével mérő módszereket, teszteket alkalmazva egészítik ki a tanárok döntését. Fontos megjegyezni, hogy a tesztek önmagukban nem alkalmasak a beazonosításra. A negyedik fázis során már megjelenik egy rendszer jellegű beazonosítás, amibe az egész tantestület be van vonva és differenciálódnak tantárgyanként, életkoronként. Az ötödik fázis már egy professzionális rendszert rejt, ahol az azonosítási módszereket magabiztosan alkalmazzák a pedagógusok és differenciáltan igazítják az intézmény sajátosságaihoz.

A tehetségazonosítás egyik fontos eleme a verseny. A tananyagmennyiség meghaladására túl kevés kognitív munkát kell befektetni a tehetségeknek. Ezen okból kifolyólag az igényeik lekötésére a versenyek jó lehetőséget nyújtanak. A túl könnyű feladatok, amik nem támasztanak

kihívást az egyén elé, lehetővé teszik a tehetség elkallódását. A tehetségazonosítást gátolja, ha az iskola mindig a legjobb tanulókat delegálja a különböző versenyekre. Az adott személyeket ez túlterhelheti, míg másoktól elveszi a lehetőséget. Gyarmathy és Szörényi (2004) az oktatás fontosságát emeli ki, mely szerint a tehetséges tanulók könnyen alul fognak teljesíteni, ha a tananyag mennyisége vagy minősége nem megfelelő. Ezért fontos a tanárok szerepe és ismerete a gyermekek erősségét, valamint gyengeségét illetően.

A tehetségazonosítást nehezíti, ha az egyén hátrányos helyzetű, kisebbségi csoporthoz tartozik, introvertált vagy egy testvér árnyékában nő fel. Harmatiné (2011) szerint a jelenlegi társadalom a hasonlóságot jutalmazza, és rizikósnak minősíti azt, ha egy közösségből egy egyén kilóg érzelmi, értelmi, vagy mozgásbeli téren. Herskovits (2005) hasonló gondolatmenetet fogalmaz meg, mely szerint a tehetséges egyéneknél rejlő kreativitás a szokványostól eltérő módszereket és problémamegoldási folyamatokat takar. Ez az eltérés a szociális környezettől potenciális probléma forrása lehet.

2.3.3. A tehetségazonosítás folyamata

Gyarmathy (2006) a tehetség azonosításon belül elkülöníti a szűrést és a kiválasztást. A szűrés egy egész populációnak a vizsgálatát jelenti, míg a kiválogatás már a szűrt tartományból történik egy adott speciális képzésre például. Ez rezonál Tannenbaum (2000) -modelljére, mely során szintén elkülönítve jelenik meg a szűrés és a kiválasztás. Dávid (2012) szintén két szintre bontja a tehetségazonosítást. Itt az iskolai környezetben történő szűrést és a populáció egészét lefedi. A célja ennek a szűrésnek szintén a tehetségfejlesztő programokba való beválogatás. A második szint Dávid szerint a differenciált tehetségazonosítás. Ez a munka már kívül esik a standard köznevelési struktúrák alól és inkább a tehetséggondozó központok felelnek érte. Ez már részletesebb és komplexebb azonosítási munka, amire már iskolai környezetben nem található meg a megfelelő kompetencia és általában egy adekvát csapat végzi, melynek területtől függően lehet tagja pszichológus, mentor, edző. Dávid kiemeli, hogy az azonosítást megfelelő fejlesztésnek kell követnie és az ne önmagában álljon.

A tehetségek megfigyelése során az alábbiakat vették észre. A tehetséges gyerekek két-három éves korban remek szókinccsel rendelkeznek, rendkívüli a tanulási képességük és gyakran érdeklődnek a matematika iránt. Korán tapasztalható a jó humorérzék és kedvelik a szójátékokat (Lovecky, 2004). A serkentő faktorok korlátot is jelenthetnek: a túl sok kérdés irritációt szülhet, vagy a gyors felfogás eredményezheti például az unatkozást a normál tanulási keretek között (Pound, 2004). Hat és tizenkét éves korra jellemző továbbra is a kíváncsiság és

a rendkívüli belső motiváció. Képesek az írott szöveg szimbolikus jelentését értelmezni és képesek adatok halmazából mintázatot kiolvasni. Serdülőkorban megnő az igény a gyorsabb haladásra és több ismeretre, annak gazdagítására. Ezért fontos a fejlesztés során az érdeklődés fenntartása, mert nincsen garancia az érdeklődés állandóságára. Nincs egyezmény azt illetően, hogy korán vagy későn jó felfedezni a tehetséget (Herskovits, 2005). A tehetséges serdülőkre jellemző, hogy jól oldják meg a problémákat, jók az érvelési képességeik, illetve magas szintű morális ítélethozatalra is képesek (Beibert és Hasselhorn, 2016). Az etikai érzékenység forrása a kognitív tudatosság, empátia és igazságérzet (Roeper, Silverman, 2009). Folyamatjelleggel vizsgálva kezdetekben a családi támogató környezet a fontos, míg a későbbi évek során a mentorok és megfelelő szakértői támogatása az, ami elősegíti az egyén fejlődését (Neihart, 2007) (Cross, 2009). Felnőtt korra jellemzően a tehetségesek rendkívüli integratív képességekkel rendelkeznek.

A Kazimierz Dabrowski-modell két fontos dimenzióból áll össze: fejlődési potenciál és többszintűség. A fejlődési potenciál az indulási adottságokat tükrözi, amik személyenként különbözőek. A jó kezdeti adottságok segítik a jó fejlődést. Ilyen adottság lehet a képesség, szenzitivitás, képesség a belső átalakulásra (Daniels és Piechowski, 2009). A többszintűségben belül öt fejlődési szint létezik Dabrowski szerint. Az első szint az integráció szintje, amit a második szinten a krízisek fázisa követ. Ezen a szinten gyakran megjelenik a kételkedés és az ambivalens kérdések a cél iránt; ezért fontos, hogy a belső értékrendek megerősödjenek. A harmadik szinten egy dezintegrációs folyamat indul el külső indíttatásra, ami például egy súlyos betegség lehet. Ezt követi a negyedik szinten egy fejlődés, mely előre haladtával a személy képes az ideáit az értékrendjével összehangolni. Ezen a szinten képes az önmegvalósításra. Az utolsó szinten, az ötödik szinten történik meg a másodlagos integráció szintje. Itt ezen a szinten a Maslow-piramis csúcsára hasonlít, amikor mély tudatossággal bírnak és belső harmóniában él és önzetlenül működik.

2.3.4. A tehetségazonosítás módszerei

Léteznek szubjektív és objektív módszerek a tehetségazonosításra. Objektív módszer lehet egy teszt vagy egy pszichológiai mérés, míg a szubjektív kategóriába a megfigyelés tartozik (Herskovits és Dávid, 2012). Gyarmathy (2006) az iskolai teljesítményt, verseny eredményt, pszichológiai tesztek és a tanárok, vagy kortársak szubjektív értékelését kategorizálja módszerként. Létezik másféle kategorizáció is, de ezek közül csak Dávid és munkatársainak (2006) a kategorizációját emelem ki. Szerintük interjút, kérdőíveket, dokumentumelemzést és

a megfigyelést érdemes használni a tehetség megállapítására. Az interjú lényegében egy beszélgetést jelent a gyerekekkel, szülővel vagy más szakemberrel. Ez a beszélgetés lehet célzott vagy strukturált, illetve félig strukturált interjú is. Az interjúnak több szakasza van általában. Az első szakasz a felkészülés az interjúra, ami a kérdések összeállításából és a logisztikai feladatok ellátásáról szól, például az időpont és helyszínt illetően. A második részben egyfajta rapport és általános tájékoztatás történik, például a titoktartást illetően. A harmadik szakasz az interjú levezénylése, amit értő figyelemmel kell kísérni. A negyedik részben az interjú lezárása történik és a további együttműködésnek a lefektetése. Az ötödik rész az interjú feldolgozása és a konklúziók levonása. Fontos, hogy ebben a szakaszban az emlékeik alapján gyűjtik össze az elhangzottakat, hiszen az interjú során nincs jegyzetelés (Dávid *et al.*, 2006). Következő a dokumentumelemzés. Ez a munka a direkt a tehetséges egyénről készült hivatalos iratok, keze munkája (például rajzok, dolgozatok). Fontos azonban, hogy gyakran a dokumentumok nem a tehetségazonosítás céljából készülnek és ezért megfelelő kritikával kell kezelni a tartalmukat. A következő lehetőség a kérdőív alkalmazása. A kérdőívet kitöltheti a célszemély, a szülő vagy akár a pedagógus, illetve más szakember is (Kontra, 2011). A megfigyelés az a módszer, ahol a célszemélyt egy adott környezetben vizsgálják. Ezt végezheti a pedagógus a tanulmányok során, hiszen ők sok időt töltenek az adott személyekkel. Fontos, hogy ez egy szubjektív véleményt fog formálni és a célja nem feltétlenül a tehetségfelismerés, ezért célszerű ezeket a megfigyeléseket más módszerekkel együtt alkalmazni és nem egyedül ezt a módszert használni. Végül a mérést, mint módszert szeretném górcső alá venni. Ilyen lehet például a PISA-teszt, ami összehasonlítási alapot ad az országok különböző oktatási tevékenysége között (Szemerszki, 2014). Lényeges, hogy a mérésnek meg kell felelnie az alábbi elvárásoknak: validitás, reliabilitás és objektivitás (Kontra, 2011). Ebbe a kategóriába az intelligencia tesztek, kompetencia tesztek vagy fizikai sajátosságot mérő tesztek is beletartoznak.

A technikai szegmentálásokon túl érdemes beszélni a témaköri szegmentációkról. Elsőként érdemes számba venni a pszichológiai jellemzők megfigyelését. Itt is szóba kerülhet a megfigyelés, mint módszer, dokumentumelemzés vagy kognitív képességeket mérő tesztek (Halász és Lannert, 1996). Az intelligencia melletti más vonások is megjelennek, mint például szorgalom vagy az ambíció, ami képes befolyásolni a későbbi teljesítményt. A kreativitás vizsgálata lehetséges teszteken keresztül, amik általában a kreatív folyamatokra koncentrálnak (Cropley, 1996). Lehetséges az asszociációk tesztelése, ami a konvergens gondolatmenet vizsgálatára alkalmas. A pszichológiai motívumok vizsgálata során érdekes a motiváció vizsgálata is, mennyire elkötelezett valaki a feladat iránt (Mönks és Ypenburg, 1998). A

motiváció hatékonyságát a belső énkép, a belső kíváncsiság és a sikerek elérése képes hajtani (Gyarmathy, 2006). Tehetség szempontjából az érdeklődés jelenléte rendkívül vitális és a kihívásokkal való megküzdés képessége, hiszen az út mindig göröngyös és kihívásokkal teli (Golnhofer, 1998). Az érdeklődés feltérképezése lehetséges interjúkon keresztül, megfigyelésen keresztül vagy öndefiníciós kérdőívek használatán keresztül. Szociológiai jellemzők vizsgálata mentén is lehet vizsgálni a tehetségeket. Egyik ilyen módszer a szociális környezet vizsgálata. Ennek mérésére alkalmas a szociometria, illetve a család szocioökonómiai státuszának vizsgálata. A szocioökonómiai státusz erőteljes ráhatással van a tanulási teljesítményre és nagyban befolyásolja a továbbtanulással kapcsolatos jövőt (Báthory, 1997). Ez takarhatja a szülők foglalkozásának és végzettségnek a vizsgálatát, családlátogatást, interjút a szülőkkel, vagy dokumentumok vizsgálatát.

2.4. Tehetséggondozás

2.4.1. Általános áttekintés

Feger (1997) szerint a tehetséggondozásnak négy pillére van. Az első pillér a tehetséges egyén erős oldalának erősítése. Az első pillér kategóriájába esik az intézményi környezet is, példának okáért a fakultációk vagy a tagozatos osztályok megjelenése. A második pillér az egyén gyenge oldalának erősítése. A tehetséges egyének motivációja és annak fenntartása esszenciális. Fontos, hogy az egyént belső motiváció vezérelje, a munka öröme éltesse, a külső motivációval szemben (Csíkszentmihályi, 2010). Ezen felül lényeges, hogy megfelelő tanulási stratégiákat alkalmazzon. Az információ feldolgozásnak hiányosságának az oka lehet egy maladaptív szokás, önismeret hiánya – melynek eredménye, hogy nem képes felismerni a saját szürke zónáit az egyén, vagy hiányos a tudásalap. A harmadik pillér a társas kapcsolatok fejlesztése. Ennek a pillérnek a célja, hogy az egyén önismerete szilárd legyen, képes legyen önmagát elfogadni, adekvát elvárásokat támasszon önmagával szemben és ne legyen kockázatkerülő (Ritoókné, 2013). Lényeges, hogy megfelelő módon legyen képes értékelni a kockázatokat és képes legyen bevállalni bizonyos kockázatokat. Ehhez a kategóriához kapcsolódik a konformitás. Azok a tehetségek teljesítettek jól, akik képesek voltak társas kapcsolatok kialakítására, azonban, ahol megbélyegezték azokat, akik különböztek a csoporttól, ott ez negatívan hatott a tehetségre (Mönks és Mason, 1993). Az utolsó pillér azoknak a területeknek a támogatását jelenti, amik hatással lehetnek a tehetség kibontakozására. Ezek a tevékenységek nem építik a tehetséget, viszont megengedik, hogy az egyén képes legyen kikapcsolódni, relaxálni (Csíkszentmihályi, 2010). A megfelelő hobbik és sportok fontos jelentőségűek a tehetség támogatásában.

2.4.2. A tehetséggondozás pedagógia módszerei

A dústítás, illetve gazdagításnak többféle modellje létezik (Renzulli, 1986; Treffinger, 1986; Betts, 1986). Jelen dolgozatban Passow (1958) munkája kerül kiemelésre. Passow szerint négyféle dimenziója létezik: tartalmi gazdagítás, feldolgozási gazdagítás, mélységben történő gazdagítás és végül pedig a gyorsítás.

A feldolgozási gazdagítás terén fontos kiemelni a probléma megoldási képességet (Csíkszentmihályi, 2010). A problémamegoldás tanulható és fejleszthető. Ez egy szisztematikus folyamat, melynek elején szükséges a probléma pontos meghatározása, információk begyűjtése, megoldási opciók értékelése, helyes megoldási javaslat kiválasztása és kivitelezése, végül pedig az értékelése a megoldásnak. Hasonlóan a feldolgozást segíti a kritikai gondolkodás (Ennis, 1985). Lényeges elsajátítani a képességet arra, hogy a tehetség tisztázzon komplex helyzeteket és képes legyen azonosítani minden összetevőt. Második lépésben alkalmasnak kell lenni a bejövő információk megítélésére, értékelésére és végül képesnek kell lennie megfelelő következtetések levonására. Végül a feldolgozást segíti a jó kérdező technika is.

A tartalmi és mélységi feldolgozást segíti, ha a pedagógus kiscsoportos, projekt munkaformát használ, vagy a vita módszerét alkalmazza. A gazdagítás ezen formáját segítik az adott témát érintő könyvtári vagy empirikus kutatások, iskolán túli élmények, vagy publikációk készítése.

A gyorsítás esetében többféle opció létezik. A gyermek kezdheti korábban az iskolát, lehetséges, hogy osztályt lépjen előre, lehetséges a tanulmányi idő rövidítése, vagy idő előtti kezdése az egyetemi tanulmányoknak (Reis és Renzulli, 2010). A gyorsítás sosem rizikómentes, azonban ez a módszer bizonyul a leghatékonyabbnak és nincsen negatív hatással az egyén társasfejlődésére. A gyorsítás megfelelő használatát mindig megelőzi egy adekvát szűrés, ami képes bejósolni azt, hogy az alany megfelel-e a gyorsítás kritériumainak. Aki gyorsításra alkalmas, annak minimum 130-as IQ-val kell rendelkezni, képesnek kell alkalmazkodnia emocionálisan, a célévfolym átlagát meghaladó szinten kell teljesítenie.

Sok esetben a differenciált oktatást alkalmazzák az intézményekben. Az oktatás során nyitott feladatokat kap mindenki. Ez a modell figyelembe veszi a különböző munkatempóját a tanulóknak és a feladatok nehézségi fokának folyamatos növelésével képes lekötni azokat, akik gyorsabban haladnak.

2.5. Alulreprezentált csoportok

A szakirodalom említi a lányok, illetve nők tehetségfejlődését, de hasonló fontosságú a leszakadó térségekről származó tehetségek fejlődése (Lovecky, 2004; Mező, Harmatiné Olajos, 2013). A kiválasztás a tehetséggondozó programokon potenciális elfogultságokat tartalmazhat, például a széleskörben elterjedt IQ tesztek inkább egy bizonyos célcsoport számára előnyösek, míg másoknak előnytelen helyzetet teremtenek (Borland, 2005). Ezen csoportok sajátos igényeit be kell építeni azért, hogy a tehetséggondozás, illetve fejlesztés méltányosan hasson (Gyarmathy, 2002). Ennek hiányában a fejlődési potenciál nem teljesülhet ki. A tehetségekre általánosan jellemző lehet a non-konformitás, mely nehézséget jelent a kiválasztás során. A tanárok általában a jól teljesítő számukra konform tanulókat részesítik előnyben (Davis és Rimm, 1994). Ezért is lehetséges, hogy az oktatás során számos tehetség nem kerül felfedezésre, és csak felnőttkorban képes kibontakozni. Érdekes itt felsorolni a blokkoló tényezőket, amik nehezítik ezen csoportok felfedezését. Balogh (2016) szerint a tehetség kibontakozását gátolja az egyén motivációjának hiánya, a kreativitás hiánya, rossz információ feldolgozási folyamatok, illetve a személyiségből származó problémák. Ezen úgy lehet segíteni, hogy a fejlesztési funkciók érvényhez jussanak, támogató légkört kell teremteni a tehetség kibontakozásához, érzékeltetni kell az eredményességet, hogy új erőt adjon a tehetségesek számára (Balogh *et al.*, 2014). A tanulási stratégiák helyes használata segíti az információ feldolgozást, továbbá érdemes a primitív rutinok felismerése, ezért fontos felhívni a figyelmet a helyes tanulási módszerekre (Glenberg *et al.*, 1982). A jó információfeldolgozás része, hogy az egyén képes legyen új tanult technikák alkalmazására más helyzetekben is, illetve képes legyen mélyreható ismereteket szerezni (Balogh, 2011).

3. Vizsgálat hipotéziseinek bemutatása

A tehetség vizsgálatának széles az irodalmi háttere, továbbá számtalan kutatás képes informálni a tehetség iránt érdeklődőket. A szakirodalmi összefoglaló ezt az irodalmi képet hivatott árnyaltan összefoglalni és megfelelő viszonyítási talajt nyújtani a saját kutatás számára. Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye területén több oktatási intézmény is a Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye irányítása alá tartozik. A Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartójának (MEKIF) három középfokú intézménye közül kettő tehetségpontként működik. Az intézmények peremterületen vannak és friss státuszuknak köszönhetően kevés információ áll jelenleg a kutatók birtokában. A peremterületből fakadó helyzet potenciális erőforráshiányt, csökkenő tanulói létszámot és az alulreprezentált csoportok magasabb jelenlétét jelzi.

A kutatás tervezésénél négy hipotézis került megállapításra és a saját vizsgálat célja, hogy ezen hipotézisek vizsgálatával összetett képet vázoljon a tehetség témájában folytatott munkát illetően, összefüggéseket tárjon fel a témában deskriptív statisztikai módszerek alkalmazásával.

H1: A Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartójának (MEKIF) középfokú intézményeiben a tehetséggazonosítás legnagyobb gátja az erőforráshiány.

H2: A Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartójának (MEKIF) középfokú intézményeiben a motiváció fenntartása képezi a tehetséggondozás legnagyobb gátját.

H3: A Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartójának (MEKIF) középfokú intézményei elősegítik az egyházmegye utánpótlás képzését.

H4 A Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartójának (MEKIF) középfokú intézményei olyan lehetőségek számára nyit kaput a tanulók számára, amely megkönnyíti a diákok számára a jövőtálló képességek és piacképes tudás megszerzését.

4. Vizsgálat háttere, körülményei, eszközei

4.1. Kutatási filozófia

A kutatási filozófia két lényeges irányra bomlik. Az első, aminek a nyugati filozófia az alapja, ennek az iránynak a lelkét a pozitivizmus képezi; míg a másik irány az értelmező (Alvesson és Skoldberg, 2000). Az értelmező irány a világot szubjektíven a saját környezetükben vizsgálja. A pozitivizmus ezzel szemben az objektív megfigyelést helyezi előtérbe (Buchanan *et al.*, 2013) és a vizsgálatnak reprodukálhatónak kell lennie (Iosifides, 2011). A munkámban az értelmező szemléletével szeretném vizsgálni a kutatási kérdéseimet, hipotéziseimet. Ennek az oka, hogy a kutatás figyelembe veszi azokat a kulturális és gazdasági különbségeket, amiket az empirikus és a megfoghatóságra törekvő pozitivizmus nem képes (Vargas-Silva, 2016). A filozófiai irány égisze alatt, kvalitatív interjúk használatával és dokumentumelemzéssel szeretném ezt a dolgozati kérdést megismerni.

4.2. Kutatási stratégia

A kvalitatív kutatási módszerek közé tartoznak az interjúk, fókuszcsoportok, az alany megfigyelése, historikus analízis (Zapate és Yalez, 2018). A kutatásom kvalitatív fókuszcsoportok módszerére támaszkodik és a megfigyelés longitudinálisan, illetve az egyéni interjúk felvétele, mint módszer, idő és erőforrás igényessége miatt elvetésre került. A kvalitatív kérdések a konzulenssel való egyeztetés után a Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye püspökének a jóváhagyását birtokolja. A jóváhagyott kérdéseket tartalmazza a diplomamunka (1. sz. Melléklet).

4.3. Kutatás helyszíne

A Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye a Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye és Eger vármegye területén fekszik. Az észak-kelet magyarországi régióban már a honfoglalás idejére visszavezethető a bizánci rítusú keresztények jelenléte. Az 1054 Szkizma -egyházszakadás egyértelmű elkülönülést eredményezett keleti (bizánci) és nyugati (római) rítusok között. Azonban a török hódítótevékenység következtében a bizánci befolyás rohamos csökkenésnek indult, melynek egyértelmű gyűjtőpontja Bizánc elfoglalása 1204-ben. A keleti kereszténység táptalajának egyik forrása a 14. században betelepülő ruszinok megérkezése a Kárpát-medencébe. A magyar görögkatolikus egyház kialakulásának kulcspontra az 1646-os kiegyezés Rómával, ami lényegében a bizánci rítusú közösség számára jogokat és egzisztenciát jelentett úgy, hogy a szertartást és egyházfegyelmi előírásait megtartották, viszont elismerték Róma főségét. Ez a mozgástér garantálta az egzisztenciát és a túlélését az egyháznak. Az itt élő

görögkatolikusok az eperjesi és a munkácsi egyházmegyék alá tartoztak. A Magyarországon élő magyar ajkú görögkatolikusok számára megalakult a Hajdúdorogi Egyházmegye. Trianon következtében voltak olyan települések Magyarországon, amiken a településeken álló parochiák egyházzogilag az eperjesi, illetve a munkácsi egyházmegyékhez tartoztak. Ezek felkarolására jött létre az Adminisztratúra, vagyis a Miskolci Apostoli Exarchátus (Kocsis 2016). Az Exarchátus vezetése a 2. világháború után a hajdúdorogi megyéspüspökökhöz került. Az Exarchátus élére XVI. Benedek pápa 2011-ben nevezte ki Orosz Atanáz. 2015-ben Ferenc pápa létrehozta a Magyarországi Sajátjogú Metropolitai Egyházat, vagyis a Görögkatolikus Metropóliát, amit három fontos egyházkormányzati egység alkot. Ennek a hármas egyházkormányzati egységnek lett a fontos eleme az Exarchátus azáltal, hogy Ferenc pápa egyházmegyei rangra emelte. Így a Miskolci Egyházmegye sajátjogú egyházkormányzati egység, saját megyéspüspökkel, papi szenátussal, önmaga által meghatározott bizottságokkal és esperesi kerületekkel. Oktatási intézmények terén a Hajdúdorogi Egyházmegye utánpótlását a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola adja, mely 1950-re nyúlik vissza. A Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye utánpótlásának képzése is itt történik. A Hajdúdorogi Görögkatolikus Egyházmegyének kettő óvodája, 52 elemi iskolája, 81 általános iskolája és egy középfokú intézménye volt 1946-ban. A rendszerváltozás után a hajdúdorogi középfokú intézmény volt az egyetlen középfokú görögkatolikus intézmény egészen a 2010-es évekig. Azonban a 2010-es évek során számtalan változás eredményeként a Miskolci Egyházmegye portfóliója mára rendkívül színes a saját fenntartású oktatási és nevelési intézmények terén. A portfólió részét képezik bölcsődék, óvodák, iskolák, szakgimnáziumok és egyetemi kollégiumok. Magyarország egészéhez viszonyítva ez a két vármegye gazdaságilag és infrastrukturálisan is deficitben van. Ennek következményeként a vizsgált populáció tagjai között nagyobb arányban vannak jelen alulreprezentált csoportok.

4.4. Populáció és minta

A Miskolci Görögkatolikus Egyház papsága és a Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartó (MEKIF) portfóliójába négy óvoda, négy általános iskola és három szakgimnázium tartozik. Ezek közül az intézmények közül a kutatás szempontjából nem releváns részt képeznek az óvodák és az általános iskolák. A populációt a Miskolci Egyházmegye Közfeladatellátó Intézményei Fenntartó (MEKIF) irányítása alá tartozó középfokú oktatási intézményeinek teljes állású pedagógusai képezik. A vizsgált intézmények az alábbiak: a sátorlajújhelyi Georgikon Görögkatolikus Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, a miskolci Fáy András Görögkatolikus Technikum

és Szakgimnázium és az edelényi Szent János Görögkatolikus Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum és Kollégium. A dolgozói létszám az intézményekben: Georgikon – 41 pedagógus, Fáy – 79 pedagógus, edelényi intézmény – 43 pedagógus. Ebből a totál 163 pedagógusból egy 15 fős minta került kiválasztásra. Azért, hogy a kutatás relevanciája ne sérüljön a kiválasztás során a vizsgálat figyelembe vette mind a Miskolci Görögkatolikus Egyház Püspökének és az intézmények igazgatóinak az iránymutatását. A 15 fős minta megfelel a kvalitatív kutatás elvárásainak (Saunders *et al.*, 2007).

4.5. Módszer

A fókuszcsoportok résztvevőinek listája irányított módon került kiválasztásra. Az esemény ko-ordinálásával kapcsolatban kulcsszerepet játszottak az igazgatók, akikkel e-mailben és telefonon is felvettem a kapcsolatot. A helyszíne az adott iskolákon belül, az igazgatók irodájában az igazgatókkal előre egyeztetve történtek. A fókuszcsoportok levezénylése személyesen történt Sátoraljaújhelyen, Miskolcon és Edelényben. A fókuszcsoportok délelőtti órákban március első felében egymástól időben enyhén elszórva történtek, mert a három eseményt nem lehetett fizikálisan egy napra zsúfolni. A fókuszcsoportos megbeszélés során az előre validált kérdések kerültek felhasználásra (1.sz. melléklet) és az adatfelvételt egy hangrögzítés támogatta azért, hogy a beszélgetésről készült kivonat még akkurátusabb legyen, melyhez a résztvevők a beleegyezésüket adták.

A második vizsgálati módszer a dokumentumelemzés. Az összes intézmény Pedagógiai Program dokumentációját és a fenntartói értékelések összesítéseit elemzi a kutatás, azért, hogy megértse milyen hivatalos és dokumentált folyamatok zajlanak a háttérben. Az összegyűjtött információk a dokumentumokból és a fókuszcsoportoktól egyfajta szintézist alkotnak, aminek a célja a holisztikus képalkotás a témában (Zapata és Yalez, 2018). A dokumentumelemzés paraméterei előre definiáltak és kritériumai a diplomadolgozat csatolmányai között megtalálhatóak (4.sz. melléklet). A dokumentumok február utolsó hétvégéjén kerültek letöltésre a fenntartó honlapjáról. A dokumentumelemzés szempontja a belső konzulenssel került egyeztetésre. A dokumentumok az esetek többségében nominális aggregált értékeket mutattak, ezért szükséges volt adekvát arányok kiszámolására a folyamatok megértésének céljából. Az arányok felállítását személyesen alkotott definíciók és metrikák támogatják. Az aggregált értékek nem engednek rálátást a szórásra, és kizárják a lehetőségét a korrelációk statisztikai alapú vizsgálatának. Végül április első hetében került sor a dokumentumok tüzetes vizsgálatára és analizálására. A diplomadolgozatomban a fókuszcsoport tagjait az anonimitásuk megőrzése érdekében a következőképpen fogom jelölni: A1, A2, A3, A4.

5. Eredmények

5.1. Fókuszcsoport kutatás eredményei

5.1.1. Kérdések első témaköre a tehetségazonosítás témája körül

Az első kérdés azt vizsgálta, hogy milyen módon mérik a tanuló kreativitását az adott intézményben. A megkérdezettek közül tízen feleltek erre úgy, hogy fontosnak tartják az órai munka során figyelni a tanulók munkáját azért, hogy be tudják azonosítani azokat, akik kreatív megoldásokat alkalmaznak. Az A1-es résztvevő így fogalmazta meg a legátfogóbban. *„Az órai munka során látom a munkájukat és látom, hogy egy döntéshelyzetben olyan kreatív megoldást alkalmaz a tanuló, amit én nem tanítottam neki, ami még engem is meglep, akkor látom, hogy ösztönös tehetségről van szó”*. Öten inkább neutrális álláspontot közvetítettek és nem volt olyan alany, aki kifejezte volna a kreativitás megfigyelésének szükségességét a tehetség viszonylatában. A kreativitás beazonosítása nem objektív viszonyrendszerben működik, hanem kizárólag intuitív módon a pedagógusok tapasztalatán alapszik.

A második kérdés azt vizsgálta, hogy milyen módon mérik a tanuló motivációját az adott intézményben. A megkérdezettek közül mindenki fontosnak tartotta a motivációt. Alapvetően egyetértés volt a megkérdezettek között a témában, hogy belső motivációtól vezérelt tehetségek nagyon ritkán fordulnak elő, viszont a motiváció megléte elengedhetetlen a munka elvégzésének érdekében. A motiváció meghatározását és mérését mindegyik intézmény tagjai intuitív módon végezték. A tanórán érdeklődést mutató tanulók nagyobb eséllyel kerültek beazonosításra.

A harmadik kérdés a témában azt vizsgálta, hogy milyen módon mérik a tanuló megszerzett ismereteit az adott intézményben. A megkérdezett pedagógusok közül 14 hozta példának a központi országos kompetencia felméréseket. Egy fő, testnevelő tanár lévén inkább a szintfelmérőket hozta példának. A kompetencia méréseken túl négyen megemlítették a projekt módszert, melynek során a tanulóknak közösen kell egy problémát feldolgoznia, és együtt kidolgozni a megoldást. 11 esetben a projekt módszert nem tartották adekvátnak. A megkérdezett populációból 14 fő alkalmazza a házi feladatokat arra célra, hogy mérje a tanulók által megszerzett tudás szintjét. A korábban említett testnevelő tanár a házifeladatok adását saját esetében nem tartotta megalapozottnak. A mérítésben nem volt olyan tanár, aki jelezte volna meglétét vita lebonyolításának, vagy tanulói előadás, kiselőadás alkalmazását azért, hogy a megszerzett ismereteket beazonosítsa. A tanárok alkalmazzák a dolgozatokat, témazárókat és a feleléseket 14 esetben, az ismeret átadást validálják. Az egyetlen kivétel ebben a kategóriában

is a testnevelő tanár volt. A tanárok egyöntetű többsége az órai megfigyelést és a tanulók által produkált dokumentációt alkalmazza primer módon a tehetségazonosításra.

A negyedik kérdés a tehetségazonosítás témakörében azt vizsgálta, hogy milyen más módon azonosítja a tehetségeket az adott intézmény. Három pedagógus válasza alapján az iskolai környezetet igyekeznek intuitív környezetté alakítani. Az A2 fókuszcsoporthoz résztvevő így nyilatkozott róla: „...*Van egy gitár itt a könyvtárban, amihez hozzáférnek a tanulók. Ez a diák mindig csendes volt és nem került a felszínre az, hogy van affinitása és tud gitározni. Egyik nap az egyik oktató kolléga vette észre, hogy milyen szépen gitározik, és ezt az információt átadta a többieknek. Ennek köszönhetően, most ez a fiúcska lépett föl az iskolai rendezvényen*”. Ez a leírás tartalmaz egy másik szekunder beazonosítási módszert, amit minden intézmény pedagógusa alkalmazott. Ez az egymás közötti információ csere. Ennek köszönhetően számtalan ügyes és tehetséges tanuló beazonosítására volt képes mind a három intézmény.

Az ötödik kérdés azt tárta fel, hogy milyen segítő szakemberek, szolgáltatások állnak rendelkezésre, akik az elakadásokban vagy a tehetségazonosításban tudnak segíteni. A tehetség beazonosítását támogató pszichológusi tevékenység nincsen primer fókuszban. A megkérdezettek közül 15-en jelezték, hogy nincsen ilyen szolgáltatás, amivel rendszeresen élni tudnának. Az A3 fókuszcsoporthoz résztvevő szerint „*általánosságban a tehetségazonosítás nyilvánvalóan csak szubjektív módon megy, mert nincsen hozzá pszichológus, úgyhogy nem tudjuk objektíven mérni az IQ-t*”. Ez az objektív beazonosítási módszer hét pedagógus szerint még visszaszárhatással is lehet. Szerintük hamis képet szolgáltathat számukra, valakit potenciálisan nem vesznek számításba csak azért, mert nem kiemelkedő az IQ-ja, hiszen ezek a kognitív tesztek egy adott pillanat fénykép felvételeit tükrözik. Az A4 fókuszcsoporthoz résztvevő ezt így fejezte ki: „*Az IQ teszt egy kétélű dolog, mert lehet, hogyha nem annyira magas szintje akkor nem is foglalkozom vele úgy, holott, ha engem nem befolyásol a szintje akkor lehet, hogy jó eredményt tudunk elérni a közös munka során, másrészt meg hiába magasan van az intelligencia hányadosa, hogyha egyébként meg nem motivált, nem kitartó tehát*”. Elakadások esetében 13 pedagógus említette, hogy ha indokoltnak látja akkor indítványozza a megfelelő szakemberi segítség bevonását. A Georgikonban oktató tanárok egyöntetűen kifejezték azt, hogy a tehetségek beazonosítását gyakran gátolja a tanulók társas és a szociális környezete. Eszerint az öt pedagógus szerint a családi háttér meghatározó a sátoraljaújhelyi tanulók esetében, ami sokszor nehezíti a tehetségek beazonosítását. Olyan szociális védőhálóra és olyan szakemberekre lenne szükség, akik tudnak segíteni prekoncepciók legyőzésében, ami a tanulás értékét növeli.

Az utolsó kérdés a témában azt vizsgálja, hogy a fókuszcsoporthoz résztvevői személyesen milyen eszközöket, módszereket használnak (esetleg jelekre figyelnek), hogy a tehetségeket azonosítsák és miért azokat alkalmazzák. A kérdésre négy tanár említett olyan példát, ami során már a felvételi elbeszélgetés során próbálják beazonosítani a diákokat. Három tanár említette a szakmakóstoló napot, ami során lehetőségük van a pedagógusoknak potenciális tehetségek beazonosítására. Az A5 fókuszcsoporthoz résztvevő így nyilatkozott: „...ez egy nyári program a nyári időszakban egy hetet töltenek itt az általános iskolás felső tagozatos diákok, és itt is nagyon sok minden kiderül az érdeklődő tanulókról, és most már van olyan diákunk, akire ott figyeltünk fel. Azóta már hozzánk jár, 10. osztályos tanuló és nagyon sok szép eredménye van...”.

5.1.2. Kérdések második témaköre a tehetséggondozás témája körül

A második témakör első kérdése azt vizsgálta, hogy milyen módon gondozza, fejleszti az adott intézmény a tehetségeket. 15-ből 15 pedagógus jelezte, hogy a versenyeztetést tartja az egyik bevált gondozási formának, amelynek fontos része a háttérmunka, a versenyre való felkészülést tartalmazza. A pedagógusok a megosztás során számos szintjét jelenítették meg a versenyeknek. Három személy számolt be szakmai versenyekről, öt személy számolt be egyházi versenyekről, amik új dimenziót és lehetőséget teremtettek az intézményük számára. Mindegyik számot adott „világi” versenyekről. A résztvevők által említett másik dimenzió az a részvétel a saját szervezésű, megyei, illetve országos versenyeken. A megyei és az országos versenyeken való jó szereplést kiváló motivációnak tekintették a tanulók számára. Kettő humánszakos pedagógus jelezte a 15-ből, hogy az intézmény falain belül fellépési, szereplési lehetőséget tud biztosítani azoknak a tanulóknak, akik tehetségesek.

A második témakör második kérdése azt vizsgálta, hogy ki, mi segítette a tehetségeket tanulmányaiban, előrehaladásában. A 15 fős résztvevőkből három pedagógus említette, hogy az intézmény tárgyi úton támogatja a tehetségeket: gitár vagy hegedű formájában. Öt tanár említette, hogy délutáni foglalkozásokkal támogatja a tanulók előrehaladását. 10 tanár említette, hogy szívesen tartana délutáni foglalkozást, viszont nem talál jelentkezőt, emberanyagot arra, hogy ezeket a foglalkozásokat rendszeresen megtartsák. Az A6 fókuszcsoporthoz résztvevő ezt így fogalmazta meg: „nem tudok már edzést tartani 10 éve, mert nincs 10-12 gyerek, akinek edzést lehetne tartani...”. A tehetség ösztönzésére az intézményen belüli támogató rendszer jól működik. Mind a 15 pedagógus beszámolt jó tanulást, sportolást serkentő díjakról. Az intézményen belüli segítségen túl léteznek helyi segítségek. Hat pedagógus számolt be ilyen jellegű segítségről és további hét számolt be fenntartói oldalról megjelenő támogatásról. Végül

nyolc pedagógus tulajdonított fontos szerepet az ösztöndíjaknak. Ezek segítenek a hiányszakmákra figyelmet irányítani, illetve a továbbtanulás számára való megágyazásnak is lehet ez a szerves része. Egy tanár nem foglalt állást, viszont a maradék hat tanár felhívta a figyelmet, hogy ezek az ösztönzők csak a megfelelő keretrendszerben váltják ki a helyes hatásukat, ezért lényeges a körütekintés az alkalmazásukat illetően.

A második témakör utolsó kérdése a témában azt vizsgálja, hogy a fókuszcsoport résztvevői személyesen milyen nehézségek, hátráltató tényezőkkel találkoznak a tanulmányok során, illetve hogyan tudják kezelni azokat. A fókuszcsoportban résztvevő 15 tanárból 11 gondolta úgy, hogy a legnagyobb korlát a felgyorsult, digitális világ, ezt gondolják a legnagyobb hátráltató tényezőnek. Az A7 fókuszcsoport résztvevő ezt így fogalmazta meg: „...*nem tudjuk, hogy mit csinál a gyerek, gyorsan elvesztik az érdeklődésüket. Az a ritkább eset, amikor a tanuló intrinzik motivációval rendelkezik. Inkább azt tapasztalom, hogy rengeteg időt töltenek digitális eszköz előtt, telefon, számítógép, esetleg konzolok és mindent nagyon rövid idő alatt le akarnak tudni...*”. Négy pedagógus pedig a családi háttérrel tartotta potenciális hátráltató tényezőnek. Tapasztalatuk szerint ennek az erőnek az eredője a tanárok szerint a szülők, illetve a diákok környezetének edukációs háttérével van összefüggésben.

5.1.3. Kérdések harmadik témaköre: a jövőkép, esélyek és lehetőségek témája körül

A harmadik témakör első kérdése azt vizsgálta, hogy milyen karrierutak, lehetőségek állnak a tehetséges diákok előtt; ki és mi segítheti a döntésüket és mi akadályozza azokat. A 15 tanárból 15 jelezte, hogy tapasztal olyan eseteket, amikor végzős tanulók sikeresen folytatták tanulmányaikat főiskolai, egyetemi szinten. Nyolc tanár vázolta, hogy tapasztaltak olyan helyzetet, amikor a duális képzés során, az iskolapadból vitte magával a vállalat a tanulót egy pozíció betöltésére. Ez a nyolc tanár azt tapasztalta, hogy a duális képzések adekvát módon képesek megágyazni a sikeres karrierutaknak. Ezekben az esetekben a tanulók már az iskolai évek során szerződésben állnak a vállalattal és a szerződésben foglaltak szerint kell teljesíteniük az iskolai követelményeket. Amint végeznek viszont a tanulmányaikkal, másnap már kezdhetnek a munkahelyükön. Három tanár említette a külföldi munkavállalást mint potenciális jövőbeni lehetőséget. Ennek a lehetőségnek az egyik alapjáról így nyilatkozott A8: „*Először is azonosítjuk, gondozzuk és aztán lehetőségek szerint tudjuk terelni a tehetségeket, esetleg össze is kötjük őket a potenciális jövőbeni intézménnyel, céggel...példának okáért egy fiúcska elment erre az Erasmus-os két hetes franciaországi cukrász gyakorlatra és ő utána három hónapot*

eltölt annál a vállalatnál”. 15-ből 15 tanár megemlítette, hogy az esélyek ezen a környéken nem összehasonlíthatóak Budapesttel. Limitáltak a kitörési lehetőségek, azonban azokban az esetekben, ahol a pedagógusoknak van ráhatása a tanulóra és sikerül őket jó irányba terelni ott szép utóéletről számoltak be.

A harmadik témakör második kérdése azt vizsgálta, hogy kik és hogyan támogatják a tehetséges diákok karrier, jövőkép tervezését és kihez, mihez tudnak fordulni támogatásért. A 15 megkérdezett pedagógus fontosnak tartotta saját szerepét. Kilenc pedagógus fontosnak ítélte meg a tehetségpontok szerepét. Az az iskola, ahol nincsen tehetségpont, ott a pedagógusok (5) mind meghatározó funkciót tulajdonítottak a DÖK-öt vezető tanár számára. Az osztályfőnökök szerepét a jövő alakításában és támogatásában nyolc tanár is fontosnak tartotta.

A harmadik témakör harmadik kérdése azt vizsgálta, hogy milyen karrier utakat járnak be általában a tehetséges fiatalok. 15-ből 14 tanár szerint a legtehetségesebb tanulók az egyetem felé veszik az irányt a tanulmányi jogviszony leteltével. A9 ilyen példát hozott, *„amikor elkerült innen az iskolából a miskolci egyetemre, akkor ott kiválasztották a beiratkozásnál, hogy a megnyitón az eskü szövegét ő mondja...utána azt nyilatkozta, hogy ő nagyon köszöni az iskolának, hogy mi így támogattuk... most van egy volt tanulónk a Szent István Egyetemen mesterképzésen és nagyon hálás az iskolánknak*”. A legtehetségesebbek körében népszerű a jog-, államigazgatási karrier utak és az egészségügy. A tanárok beszámolója szerint a régióban érvényesül egyfajta gravitációs hatás: a diákok perifériákból helyközi központok felé, a helyközi központokból a vármegye központja felé próbálják felküzdeni magukat. A vármegye központja, Miskolc, van a legjobb pozícióban a tehetségek megtartására, számukra potenciális karrier lehetőségek nyújtására

A harmadik témakör utolsó kérdése azt vizsgálta, hogy a résztvevőknek milyen egyéb eszközre, támogatásra, segítségre lenne szüksége ehhez a munkához. 15-ből 10 tanár számára segítség volna, ha jobban meg tudnák érteni az új generációját a tanulóknak: a megfogható pályák és módszerek segítenék a munkájukat. A10-es résztvevő foglalta össze a legnagyobb igényt: *„megváltozott a világ és én is megváltoztam valamelyest - másképp nézünk filmet, másképp olvasunk. Elmentünk a gyerekemmel moziba télen. A film két és fél órá volt és azt éreztem, hogy nekem nincs türelmem végig ülni. Azért örülök ennek az élménynek, mert én is átéltem azt, amivel a gyerek küzdenek. Ha én elszoktam attól, hogy kettő órát egyhelyben üljek, akkor nem csodálom a gyermekek helyzetét, hogy ők ezzel nem tudnak mit kezdeni. Meg kell tanulniuk kitartást és a türelmet. Most jön nyilván a következő kérdés, hogy ezzel mit tudunk mit kezdeni mert valamit meg kell próbálni...”*. Ez a kategória abszolút kihívások elé helyezi a tanárokat,

azért, hogy alkalmazkodni tudjanak a megváltozott környezethez, illetve képesek legyenek időtálló tudást és képességeket átadni a tanulók számára. Három pedagógus munkához szükséges eszközöket említett. négy pedagógus megfogalmazott olyan igényt, mely a tehetséges tanulók számára támogatott nyári táborot jelentene. A pedagógusok szerint itt mélyebb szakmai munkát tudnának véghez vinni és nagyban javítaná az intézményük lehetőségeit.

5.2. Tartalomelemzés eredményei

5.2.1. Pedagógiai Dokumentum elemzése

A Georgikon pedagógiai dokumentuma 403 oldalas, amiben a *tehetség* kifejezés 71 alkalommal szerepel. A *verseny* szó a dokumentumban 35 alkalommal, *kreativitás* 16 alkalommal, *kreatív* kifejezés 25 alkalommal, míg az *intelligencia* kifejezés három alkalommal szerepelt a dokumentumban. A Georgikon szakmai programja hét féle segítséget említ, miszerint a tehetségeket az alábbi módokon gondozzák:” *a foglalkozásokon az egyéni képességekhez igazodó munka megszervezése / az emelt szintű érettségire felkészülés és jelentkezés lehetősége / egyéni foglalkozások a tehetséges tanulókkal / versenyeken való részvétel és azokra való felkészülés / iskolai könyvtár, internet és más eszközök egyéni vagy csoportos használata / a továbbtanulás segítése.*”. A Pedagógiai program nyelvezete hivatalos és a szemantikai környezete a tehetség témájának a dokumentumban neutrális.

Az edelényi Szent János Szakgimnázium esetén a Pedagógia Program egy 256 oldalas dokumentum, ami 44 alkalommal említi a *tehetség* szót. A *verseny* szó a dokumentumban 52 alkalommal, *kreativitás* négy alkalommal, *kreatív* kifejezés kilenc alkalommal, míg az *intelligencia* kifejezés egy alkalommal szerepelt a dokumentumban. A dokumentum a differenciált oktatást és az egyéni képességek figyelembe vételét támogató foglalkozásokról tesz bizonyosságot. Az intézmény programja szerint „*a tehetséggondozás feladata, hogy a kiemelkedő képességű diákok is megfelelő terhelést kapjanak*”. A differenciált órai munka mellett szakköröket, versenyre való felkészítést, plusz feladatokra lehetőséget és folyamatos konzultációt ajánl. Az intézmény ingergazdag lehetőségeket nyújt. Az informatika, vízügy és a pedagógiai szakirányok jó lehetőségeket nyújtanak az itt tanulóknak. A pedagógiai program nyelvezete hivatalos és a szemantikai környezete a tehetség témájának a dokumentumban neutrális.

A miskolci Fáy András Görögkatolikus Technikum és Szakgimnázium esetében a Pedagógiai Program 237 oldalas dokumentum, ami a *tehetség* szót 14 alkalommal említi négy különböző

helyen. A *verseny* szó a dokumentumban 13 alkalommal, *kreativitás* kettő alkalommal, *kreatív* kifejezés hat alkalommal, míg az *intelligencia* kifejezés három alkalommal szerepelt a dokumentumban. A program elkötelezett a differenciált oktatás mellett, mely megfelelően orientálja a tehetségek azonosítását és gondozását. A gondozás egyik fő pillére a versenyeken való részvétel és az osztályfőnökök kezébe adja a tehetséggondozás felelősségét. A tehetséges tanulóknak lehetősége van osztályozó vizsgára és a tanárok támogatják a tanulókat versenyekre való felkészítéssel. Az iskolai differenciált oktatás jegyében a tehetséges tanulóknak lehetőségük van részt venni fejlesztő foglalkozásokon, egyéni foglalkozásokon, képességkibontakoztató fejlesztésekben. A pedagógiai program nyelvezete hivatalos és a szemantikai környezete a tehetség témájának a dokumentumban neutrális. A fentebb leírt információkat az alábbi táblázat összegzi azért, hogy a megértést segítse:

1.táblázat: Pedagógiai Program analízise (Forrás: Saját munka)

	Fáy Pedagógiai Program	Georgikon Program	Szent János Pedagógiai Program
Terjedelem	237 oldal	403 oldal	256 oldal
# Kulcsszó: tehetség	14	71	44
# Kulcsszó: verseny	13	35	52
# Kulcsszó: kreatív	6	25	9
# Kulcsszó: kreativitás	2	16	4
# Kulcsszó: intelligencia	3	3	1
% Kulcsszó: tehetség/terjedelem	6%	17%	17%
% Kulcsszó: verseny	5%	8%	20%
% Kulcsszó: kreatív/terjedelem	2%	6%	3%
% Kulcsszó: kreativitás/terjedelem	~1%	3%	1%
% Kulcsszó: intelligencia/terjedelem	1%	~1%	~1%
Szemantikai analízis	hivatalos, tárgyilagos	hivatalos, tárgyilagos	hivatalos, tárgyilagos

5.2.2. Fenntartói összesítő dokumentum elemzése

A 2020-as, 2019-es és a 2018-as fenntartói összesítő dokumentum az alábbi képet mutatja a Georgikonról. A tanulói létszám az intézmény átvételét követően 2016-ban 354-ről indulva a 2020-as létszám 27%-os csökkenést mutat. A KSH 2011-es népszámlálási adatai és a 2022-es népszámlálási adata Sátoraljaújhely városa esetében erős 22%-os csökkenést mutat (KSH1). A csökkenés iránya konstans, viszont nem egyenletes, 2019 és 2020 között több mint 15%-os csökkenés tapasztalható, míg 2018 és 2019 között csak 2%-os különbség tapasztalható. A sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulók aránya a teljes populációhoz képest 2018 és 2020 között nyolc százalékponttal nőtt. Ez a növekedés nem tudható be az adott idő alatt csökkenő populációnak, hanem fajlagos növekedést mutat az SNI-s tanulók száma is. A BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók) tanulók aránya 2018 és 2020 között 17 százalékponttal nőtt, ami populáció csökkenéssel kiigazítva is 16 százalékpontos növekedést mutat az adott idő során. A hátrányos helyzetű (HH) tanulók aránya 2018 és 2020 között 5 százalékpontos növekedést mutat, ami a populáció csökkenésével igazítva is 3 százalékpontos növekedés jelent. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya 2018 és 2020 között 19 százalékpontos növekedést mutat. A tanulók tanulmányi átlaga 2018 és 2020 között közel három tizeddel javult 3-ról 3,27-re és a kitűnő tanulók aránya a teljes populációhoz képest 0% az azonos időszak során. A lemorzsolódásban veszélyeztetettek azok, akiknek az átlaga nem éri el a 3-at, vagy 1,1 jegyet rontott a megelőző viszonyított ponthoz képest. Ez az érték ideális esetben 10% alatt mozog. A lemorzsolódásban veszélyeztetettek tanulók száma nominálisan változott az évek során, a populációhoz viszonyított arányt vizsgálva azonban nincsen százalékpontban mérhető különbség 2018 és 2020 között. Az évismétlők aránya 5,5 százalékponttal nőtt 2018 és 2020 között. Ez a statisztikai pont érdekes változást mutat a tanulmányi átlaggal összehasonlítva. Az évismétlők aránya fajlagosan 2,5 százalékponttal nőtt a populáció csökkenésével kiigazítva és ehhez képest a tanulmányi átlag mégis majdnem 3 tizedponttal nőtt, amelynek a kulcsa a kontroll alatt tartott lemorzsolódási ráta. A mulasztott órák aránya erősen fluktuálódott: 2018 és 2019 között egy tanulóra vetített hiányzások 2,5 szeresére nőttek, míg 2019 és 2020-as tanév végén majdnem fele akkora hiányzást produkáltak a tanulók 2019-hez képest. Hasonló tendencia volt tapasztalható az egy tanulóra vetített igazolatlan órák arányában: 2018 és 2019 majdnem ötszörösére nőtt ez az arány, míg 2020 végén a 2019 értéknek majdnem a kétharmadára csökkent ez az érték. Lényeges a 2020-as értékeket a Covid-19-es pandémiának a kontextusában kezelni, aposztrofálni.

A 2020-as, 2019-es és a 2018-as fenntartói összesítő dokumentum az alábbi képet mutatja az edelényi Szent János Gimnáziumról. A tanulói létszám 2012-ben 352-ről indulva a 2020-as létszám 3%-os csökkenést mutat. A KSH 2011-es népszámlálási adatai és a 2022-es népszámlálási adatok Edelény városa esetében alig 1%-os csökkenést mutatnak (KSH2). A sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulók aránya a teljes populációhoz képest 2018 és 2020 között konstans 3%-on állt. A populáció változása olyan marginális, hogy nincsen értelmezhető különbség, ezért nem igényel populáció csökkenését kiigazító korrigálást. Hasonló a helyzet a BTMN tanulók aránya azonos időszaka során, 1% körül fluktuálódik. A hátrányos helyzetű (HH) tanulók aránya 2018 és 2020 között marginális különbséget mutat. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya 2018 és 2020 között azonban már egy szemmel látható kilenc százalékpontos növekedést mutat. A tanulók tanulmányi átlaga 2018 és 2020 között közel 1,4 tizeddel gyengült 4-ről 3,86-ra és a kitűnő tanulók aránya a teljes populációhoz képest enyhén fluktuálódott. A marginális fluktuációtól eltekintve a vizsgált végpontok között és a populáció csökkenésével kiigazítva nincsen százalékpontban mérhető eltérés a 2018-as és a 2020-as adatok között. A lemorzsolódásban veszélyeztetettek aránya hat százalékpontos változást mutat 2018 és 2020 között. A populáció csökkenéséhez igazítva ez a változás öt százalékpontos változást mutat, ami egyértelműen jelzi, hogy lényegesen nőtt az intézményben azoknak az aránya, akik potenciálisan nem szereznek középfokú iskolai végzettséget. Az évismétlők aránya négy százalékpontos eltérést mutat 2018 és 2020 között, ami azt jelenti, hogy majdnem megkétszereződött ezeknek a tanulóknak a száma a két végpont között. A lemorzsolódási értékek és az évismétlők aránya összességében együtt jár az adott idő alatt tapasztalható átlagcsökkenéssel. Az egy főre vetített mulasztott órák aránya pozitívan változott 2018 és 2020 között. A csökkenés a két végpont között 17 óra. Az igazolatlan órák egy tanulóra eső aránya a mulasztott órákhoz hasonlóan csökkenő tendenciára utal. Az enyhe ingadozástól eltekintve 2018 és 2020 között egy órával csökkent az egy főre eső igazolatlan órák száma.

A 2020-as, 2019-es és a 2018-as fenntartói összesítő dokumentum az alábbi képet mutatja a miskolci Fáy Gimnáziumról. A tanulói létszám 2012-ben 823-ról indulva 2020-ra 648-ra csökkent, egy 20%-os csökkenést produkálva. A KSH 2011-es népszámlálási adatai és a 2022-es népszámlálási adatai Miskolc városa esetében 18%-os csökkenést mutatnak a 15 évesnél fiatalabb korosztály esetében és Miskolc teljes lakossága adott időkereten belül 13%-kal csökkent (KSH3). A sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulók aránya a teljes populációhoz képest 2018 és 2020 között konstans 3%-on állt. Az adott idő során a populáció kétszámjegyű csökkenése százalékban fontossá teszi a kiigazítást a pontos kép megértése érdekében, azonban

a változás olyan marginális, hogy nem lehet időtálló következtetést levonni belőle. Hasonló a helyzet a BTMN tanulók aránya esetében is. Ebben a kategóriában nincs értelmezhető különbség a százalékpontok között 2018 és 2020 között. A teljes populációhoz képest a vizsgált időszak során mind a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya konstans. A tanulók tanulmányi átlaga 2018 és 2020 között 1,4 egységgel romlott. Ezzel párhuzamosan a kitűnő tanulók aránya a teljes populációhoz képest konstans 0% körül mozog. A lemorzsolódásban veszélyeztetettek aránya három százalékpontos változást mutat 2018 és 2020 között, ami azt jelenti, hogy arányaiban megduplázódott az intézményben azoknak az aránya, akik számára veszélybe kerül a középfokú iskolai végzettség megszerzése. A képet árnyalja, hogyha a populációval arányosított korrigált értéket vizsgálunk. Ebben az esetben a változás már csak 2 százalékpontos és nominális csökkenést mutat a 2020-as érték a 2019-es értékhez képest. Az évismétlők aránya 2 százalékpontos javulás mutat 2018 és 2020 között, ami azt jelenti, hogy lényegesen csökkent az intézményben az évismétlők aránya. Ez az érték azonban önmagában kevés ahhoz, hogy az iskola tanulmányi átlagra befolyással legyen és a lemorzsolódásban veszélyeztetett populáció megnövekedését nem képes kiegyensúlyozni a tanulmányi átlag szintjén. Az egy főre vetített mulasztott órák aránya pozitívan változott 2018 és 2020 között. A csökkenés a két végpont között 49 óra, aminek köszönhetően az átlag egy főre eső mulasztott órák aránya már csak kétszámjegyű érték. Az igazolatlan órák egy tanulóra eső aránya négyszeres javulást mutat. 2018 és 2020 között 12 órával csökkent az egy főre eső igazolatlan órák száma, aminek köszönhetően ez a mutató már csak egy egyszámjegyű érték.

A fentebb leírt információkat az alábbi táblázat összegzi azért, hogy a megértést segítse:

2.táblázat: Fenntartói összegzés analízise (Forrás: Saját munka)

	Georgikon			Edelény			Fáy		
Év	'18	'19	'20	'18	'19	'20	'18	'19	'20
Populáció	322	313	255	367	362	339	751	758	648
Populáció YoY %	-	-2%	-18%	-	-1%	-6%	-	1%	-14%
SNI%	6%	10%	14%	3%	3%	3%	3%	3%	3%
BTMN%	3%	3%	20%	1%	0%	2%	2%	2%	2%
HH	5%	7%	20%	4%	5%	3%	2%	2%	2%
HHH%	5%	19%	24%	6%	8%	15%	2%	2%	2%
Tanulmányi átlag	3,1	3,27	3,27	4,0	4,01	3,86	3,6	3,4	3,46
Kitűnők %	0%	0%	0%	7%	5%	8%	0%	0%	0%

Lemorzsolódás %	16%	13%	16%	6%	9%	12%	3%	6%	6%
Évismétlők %	4,5%	8%	10%	0%	5%	4%	2%	1%	0%
Mulasztott óra	70	201	118	90	83	73	140	119	91
Igazolatlan óra	10	48	30	2	0,5	1	16	9	4
Nyelvvizsga (közép/felső)	-	-	-	-	10/1	14/1	-	21/1	10/11

5.3. Hipotézisek vizsgálatának eredményei

Az első hipotézis a tehetségazonosítás gátjait vizsgálja. A hipotézis vizsgálatára a diplomadolgozat először a fókuszcsoportok beszámolóit veszi alapul. 15-ből 15 tanár visszacsatolása szerint a legnagyobb akadályt a szociális környezet és a motiváció jelenti a tehetségek beazonosítása során. Míg a potenciális erőforrással kapcsolatos aggodalmakat csak heten osztották meg. A dokumentációban a beazonosításhoz kapcsolódó arányszámok % intelligencia/terjedelem, vagy % kreativitás/terjedelem első ránézésre alacsony értékeket mutatnak. A dokumentumelemzés során a tehetségpont Georgikon és Fáy nem produkál olyan arányszámot, ami paritásban állna az edelényi Szent János Pedagógiai Program értékeivel. Továbbá a dokumentumelemzés rámutat a különbségre az intézmények között tanulmányi eredmények és az igazolatlan órák egy főre eső arányában

3.táblázat: Pedagógiai Program H1 analízis (Forrás: Saját munka)

	Fáy Pedagógiai Program	Georgikon Program	Szent János Pedagógiai Program
Kulcsszó - tehetség/terjedelem	6%	17%	17%
Kulcsszó - verseny/terjedelem	5%	8%	20%
Kulcsszó - kreatív/terjedelem	2%	6%	3%
Kulcsszó - kreativitás/terjedelem	~1%	3%	1%
Kulcsszó - intelligencia/terjedelem	1%	~1%	~1%

A második hipotézis a tehetséggondozás gátjait vizsgálja. A hipotézis vizsgálata során a 15-ből 11 tanár gondolta úgy, hogy a digitalizáció jelenti a legnagyobb korlátot a tehetséggondozás során, melynek eredménye a megfelelő motivációnak az elvesztése. A maradék négy tanár szerint pedig a szociális környezet jelenti a legnagyobb akadályt a tehetséggondozás fenntartása során. Ezt a hipotézist érdemben a dokumentumelemzés sem megerősíteni, sem cáfolni nem tudta.

A harmadik hipotézis az utánpótlás képzésének a csatornáit vizsgálja. A hipotézis vizsgálata során, nem volt olyan tanár, aki olyan karrier utat tudott volna említeni, ami kapcsolható lett volna az egyházmegye karrier utánpótlásához. Ezt a hipotézist érdemben a dokumentumelemzés sem megerősíteni, sem cáfolni nem tudta.

A negyedik hipotézis a MEKIF által nyújtott jövőtálló lehetőségeket vizsgálja. A hipotézis vizsgálata során a nyolc tanár említett olyan lehetőséget, ami direkt kapcsolatban állt a diákok képzése és a jövőtálló képességek alkalmazása között. Ezek az esetek a duális képzéshez kapcsolódtak. Három említette az Erasmus+ programot, ami lehetőséget teremt a külföldi munkavállalásnak. Ezt a hipotézist a dokumentumelemzés támogatja, hiszen az utóbbi két évben több felső- és középfokú nyelvvizsgát is tettek az intézmény tanulói.

6. Következtetések, javaslatok

6.1. Következtetések

Az első hipotézis eredményeinek következtetése: A tehetségazonosítás során a szakirodalomban említett módszerek közül több is megtalálható a MEKIF intézményeiben. A szakirodalom fontosnak tartja az intelligencia mérését (Kan *et al.*, 2016), azonban ez megfelelő háttérrel igényel, hiszen a tesztet pszichológusi képesítéssel lehet felvenni. Ennek hiányában a tanárok a szubjektív mérési lehetőségekre hagyatkoznak. Fontosnak tartották a saját intuíciót, és az évek során kifinomult megfigyelési technikáikat. Figyelték azt, hogy az egyén mennyi tudást képes elsajátítani és milyen sebességgel (Clark, 1992). A tanárok képesek detektálni a különböző gondolkodási stratégiákat, absztrakt és kreatív folyamatok alkalmazását (Csíkszentmihályi, 1988). A versenyek és a dokumentumelemzés is segítik a tehetséges tanulók beazonosítását (Kontra, 2011). Az eredmények az interjúk tekintetében összhangban állnak a pedagógiai programban talált információkkal és a szakirodalommal. A kulcsszavak elemszáma tükrözi a fókuszcsoporthoz elhangzott képet. Az intelligencia mérése nem jelenik meg a beazonosítás során, viszont a versenyek a dokumentációban megfogható jelét adják a beazonosítás formájának. Ez összhangban áll a Davis és Rimm (1994) nevéhez köthető kutatással. Az első hipotézist csak részben sikerült igazolni. Az erőforrások megléte esszenciális, azonban ennél fontosabbnak bizonyult a kutatás során a megfelelő motiváció megléte.

A második hipotézis eredményeinek következtetése: A szakirodalom négy pillért fogalmaz meg tehetséggondozás terén (Feger, 1997). Az interjúkon tapasztalt eredmények azt jelzik, hogy erőforrást biztosítanak a tehetséges fiatalok erősségeinek a megsegítésére. Ezenkívül a támogató környezet és a lehetőség biztosítása a fejlődésre szintén expliciten megjelent a kvalitatív feltárás során. Impliciten jelent meg az interjú során, hogy a fejlesztendő területekre is figyelmet fordítanak a vizsgált intézményekben. A legnagyobb nehézséget ez a kategória jelentette a tanárok számára. Kevés olyan esetről tudtak beszámolni, ahol belső, valódi motivációtól vezérelt érdeklődést tudtak a tanulók mutatni (Csíkszentmihályi, 2010). A tanárok verbális megnyilvánulásait tehetetlenség jellemezte azokban az esetekben, amikor a tanuló tehetséges egy adott területen, viszont semmilyen belső motiváció jeleit nem mutatja. Az általános tapasztalat az, hogy külső motivátorokkal ezen a helyzeten nem tudtak változtatni. A motiváción túl a tanulási stratégiák elsajátításának fontosságát emelték be. Ez összhangban áll a szakirodalommal (Balogh, 2011), mely szerint a primitív rutinok, hiányos monitorozás, csekély tudásalap, transzfer hiánya blokként lép fel a tehetséggondozás során. A

dokumentumelemzés szinkronban van a fókuszcsoporthoz folytatott megbeszélésekkel. A dokumentumokban megjelent a differenciált munka: felkészítés versenyekre, vagy fejlesztő foglalkozások tartása. Végeredményben a hipotézis bizonyításra került és a motiváció fontossága visszaigazolásra talált a kutatás során.

A harmadik és negyedik hipotézis vizsgálatának következtetései a környezet függvényében:

A sátorlajújhelyi intézményben a tanárok számára a legtöbb energiát a felzárkóztatás jelentette. A dokumentumok által bemutatott alacsony tanulmányi átlag a többi intézményhez képest, arányaiban magas mulasztási arány összhangban áll a pedagógusok visszajelzésével. A magas mulasztási aránya az SNI, a BTMN, HH és a HHH diákok tekintetében szintén párhuzamban áll a pedagógusok beszámolójával. A Georgikon az az intézmény, ahol a lemorzsolódási ráta felett kontrollal rendelkezik az intézmény, azonban a 16%-os érték leküzdése nem csekély kihívás elé állítja az ott dolgozókat annak érdekében, hogy ez az érték 10% alá kerüljön. A tanév közbeni lemorzsolódás legfőbb oka az intézmény szerint a magas igazolatlan hiányzások, amit az intézmény preventív intézkedésekkel igyekszik mederben tartani.

A miskolci Fáy méretében túlszárnyalja a másik két településen megtalálható intézményt; azonban a magas mulasztott órák számában és a tanulmányi átlag tekintetében közelebb áll a sátorlajújhelyi intézményhez. A Fáy és az edelényi intézmények esetében látható, hogy a tanulóknak nyelvvizsga megszerzésére van lehetőségük, azonban aggodalomra ad okot, a lemorzsolódási rátának a 10% felé kúszása az edelényi Szent János intézmény esetében és a rátának a közel megduplázódása a Fáy esetében. A lemorzsolódás megnövekedése egy fontos információ és az adatok tekintetében kihatással van az intézmény más metrikáira is. Érdekesség azonban, hogy a lemorzsolódás kontroll alatt tartására a tanulási technikák és az igazolatlan órák csökkentését határozta meg az oktatási hivatal a dokumentum szerint. Ez a dolgozat statisztikailag azonban nem talált összefüggést, együttjárást az igazolatlan órák egy előre vetített aránya a lemorzsolódás és a lemorzsolódási ráta között. Azonban fontos ezt is a Covid-19 kontextusában kezelni. A járványhelyzet nemcsak technikai kihívásokat jelentett, hanem elveszítették az intézmények azokat a szociális és emberi kapcsolódási pontokat, amik korábban hozzáférést jelentettek az intézménybe járó diákokhoz.

A Fáy és az edelényi Szent János intézmény esetében az elérhető erőforrások továbbra is számtalan adottságokat rejtnek, azonban ezekben az intézményekben inkább a tanulók motivációja jelentette a legnagyobb kihívást (Balogh, 2016). A dokumentumok által festett kép összhangban van a tanárok visszajelzésével, megmutatja milyen fontos a helyes tanulási

stratégiák elsajátítása és a primitív rutinok lokalizálása (Glenberg *et al.*, 1982). Mindegyik intézmény esetében látható, hogy a környezeti adottságoktól és nehézségektől függetlenül elkötelezett munka folyik azon cél érdekében, hogy beazonosítsák és gondozzák az elérhető tehetségeket. Ennek bizonyítéka a korreláció a tanárok elbeszélése és a dokumentumokból összegyűjtött információ, az intézmények által sikeresen elért megyei és országos eredményekkel. A környezeti adottságoktól függetlenül mégis talált a dolgozat bizonyítékot arra, hogy jövőképes képességeket tudnak az intézmények szolgáltatni, ezért az ötödik hipotézis bizonyításra került. Azonban a dolgozat nem talált bizonyítékot arra, hogy a kinevelt tehetségeket az egyházmegye szolgálatába tudná állítani.

6.2. Javaslatok

A javaslatok szekció témáját egy bibliai idézet illusztrálja a legjobban: *„Íme, kiment a magvető vetni. Amint vetett, az egyik mag az útfélre esett. Jöttek az ég madarai és fölkapkodták. Egy másik köves helyre esett, ahol nem sok földje volt. Hamarosan kikelt, mert nem volt mélyen a földben, de mikor kisütött a nap, elfonnyadt, s mivel nem volt gyökere, elszáradt. Ismét másik a tövissek közé esett, és amikor felnőttek a tövissek, elfojtották, és nem hozott termést. A többi azonban jó földbe esett. Ezek felnőttek és gyarapodtak, végül termést hoztak, az egyik harmincszorosát, a másik hatvanszorosát, a harmadik pedig százszorosát”* (Biblia, 1982: 4 fejezet 3-8)

A tehetségazonosítás és gondozás létezik és a hipotézis bizonyításra került. Felemelő látni a tanárok és munkatársak műveit, amiket az évek során építettek, gondoztak, ápoltak. A tehetségpontok jó lehetőséget jelentenek azon intézmények számára, amelyek már regisztráltak tehetségpontként. Érdemes megfontolni, hogy milyen pozitív és negatív következményekkel járna, ha az edelényi Szent János intézmény is tehetségponttá válna. A tanári és a tanulói közeg megfelelő talajként szolgálna. Továbbá adott a lehetőség arra, hogy az egyház alá tartozzon egy Tehetségsegítő Tanács, hasonlóan a „Felső-Magyarországi Református Intézmények Tehetségsegítő Tanácsához”. A Fáy Görögkatolikus Szakgimnázium már tagja a „Egyházi Iskolák Tehetségsegítő Tanácsának”, azonban az edelényi és a sátoraljaújhelyi intézmények számára ez a lehetőség még nyitva áll. Az önálló szervezet létrehozása több autonómiát jelentene és lehetőséget adna saját stratégiai, operatív és szakmai célok meghatározására. Ez a központosított szervezet további lehetőségeket teremtene a tehetség témakörének szinkronizált menedzselésére. Az új szervezet potenciálisan új lehetőséget teremt pályázati források eléréséhez és áramvonalasítani lehetne helyi, térségi programokat és eseményeket. Gazdasági

és helyi szervezetek bevonása további lehetőségek ösztönzését jelenthetné. Az önálló Tehetség Tanács potenciális átfedést képez a MEKIF jelenlegi működésével és feladataival, ezért mindenképpen egy integrált működési forma a javasolt a kitűzött célok hatékony elérésének érdekében. Ha az önálló Tehetség Tanács felállítása nem prioritás, mégis érdemes megfontolni a meglévő Tehetség Tanácsokba való beintegrálódását az edelényi és a sátoraljaújhelyi intézményeknek. Példának okáért helyi szinten a Georgikon kapcsolódhatna a „Szakképzési Intézmények Térségi Tehetségsegítő Tanácsához”, vagy a közös értékek mentén erre potenciális jelölt lehetne a „Tehetség- Érték- Társadalmi megújulás Regionális Művészeti Tehetségsegítő Tanács”. Hasonlóképpen az edelényi intézmény profilját jól támogatná a „Kémia és Környezetvédelmi Tehetségsegítő Tanács”.

Javasolt lenne a 2021-es, 2022-es, a 2023 és a jövőbeni 2024-es fenntartói összesítéseket is vizsgálni azért, hogy olyan adatpont is rendelkezésre álljon, amire már a Covid-19 lecsengése a jellemző és normalizálni lehet az online oktatás hatását az intézmények tekintetében. Továbbá a trendek megértésének szempontjából statisztikailag segítség lenne, ha az intézmény dokumentációja nemcsak nominális értékeket tartalmazna, hanem ellenőrzött és elfogadott arányokat. Ezek az arányok segítenek kontextusba helyezni a különböző motívumokat, folyamatokat. Végül, de nem utolsó sorban érdemes kontextusba helyezni és megfelelően jelezni az olyan kulcsfontosságú eseményeket, faktorokat, amik a populációra hatással vannak. Például, ha egy képzés nem indul, mert nincs rá keretszám és kifut egy adott képzés, vagy ha egy új képzés / osztály indul, akkor hogyan hat a populációra és hogyan lehet szétszálazni, vizsgálni ezeknek az összetevőknek a változását és hatását.

Végül, a fentebb említett bibliai idézet több opciót is magában rejt, hogy hogyan tudja az egyház még szorosabbra kötni a meglévő intézmények adottságait és lehetőségeit az egyház jövőjével. Ez az a kérdés, amivel a jövőbeni kutatásoknak többet kell foglalkoznia, hiszen vitathatatlan, hogy a meglévő tehetségpontok és oktatók által elvégzett munka működik és a helyén van. Azonban kérdés az, hogy van-e olyan célkitűzés, aminek a szolgálatába lehet állítani ezeket az autonóm egységeket. Ezek az intézmények hozzáférnek olyan versenylehetőségekhez, amik egyházi irányításúak. Példának okáért létezik országos hittanverseny vagy énekverseny. Vagyis javaslatot kell tenni olyan tehetséggel kapcsolatos célkitűzés(ek)re, amik alá lehet rendelni az intézményen belüli munkát, azért, hogy harmonizált legyen az intézményeken belüli tehetséggel kapcsolatos munka. A stratégiai célt szükséges megtámogatni olyan mérőegységekkel, ami képes visszajelzést adni arról, hogy milyen irányba megy a munka az adott intézményen belül.

7. Összefoglalás

Ennek a diplomamunkának a célja az volt, hogy bemutasson egy zárt közösségen, a Miskolci Görögkatolikus Egyházon belül, működő tehetséggondozási munkát. A diplomamunka hat fejezeten keresztül bemutatta a tehetségazonosítás és gondozás történeti, illetve elméleti hátterét. Ezt követően a dolgozat vázolta az alkalmazott vizsgálati módszertanokat és a vizsgálat eredményeit. Végül konklúziót vont a vizsgálat eredményeiből és ajánlásokat tett a jövőre nézve.

Az összefoglalást a fókuszcsoportom egyik résztvevőjének a kommentjével szeretném kezdeni: „Hálás vagyok a kollégáimnak. Ezek az eredmények a kollégáknak köszönhetőek...ha nem lennének ilyen kollégáim, akik szívvel-lélekkel csinálják és nap mint nap megküzdnek, mert nálunk a végeken az a probléma, hogy nincsen olyan környezet mint Budapesten”. A helyzet összefoglalása mikroszinten élő és működő képet mutat, mind az intézményekben dolgozó tanárok esetében, mind a működtetésért felelős vezetők szintjén. Operatív szempontok teljesülnek és ezt jól tükrözik példának okáért milyen kulcs metrikák vannak a figyelem fókuszában: például hiányzásokat figyelő statisztikák. Tehetségazonosítás és gondozás tekintetében viszont nem találtam sem kitűzött operatív, sem stratégiai célt. Operatív, mikroszinten nem került elő olyan mérőszám, ami a témához kapcsolódott volna. Fontos árnyalni a képet, hiszen azok a tanárok, akik számára fontos a tehetséggondozás, képesek a megfelelő támogatást az iskola vezetésétől, vagy a fentartótól megszerezni. Egy verseny nevezési díjának a fizetése vagy az útiköltség kifizetése rendkívül fontos része annak, hogy a peremterületeken élők előtt az akadályok elgördüljenek és hozzáférjenek olyan versenyhez, ami segítségére lehet tovább tanulás során vagy a szakmai szempontból a hasznára válhat. A diplomadolgozat kutatásának célja ez volt, hogy bizonyítsa és felszínre hozza ezt a munkát, ami operatív szinten zajlik és amiért a tanárok és az intézmény vezetése aktívan dolgozik. Makroszinten vizsgálva a képet azonban fontos megjegyezni, hogy a diplomadolgozat nem talált olyan magasabb szintű stratégiai irányt vagy elképzelést, ami a tehetséggondozás témájához kapcsolódhatna. Matematikai hasonlattal élve, minden elvégzett munkának van egy vektora, ami egy bizonyos irányba mutat. Számtalan kezdeményezés és számtalan lehetőség adott azoknak a diákoknak, akik a MEKIF intézményeibe járnak, azonban a vektorok potenciálisan nem egy irányba mutatnak ezért az eredőjük nincsen hatással magára az intézményre, mert a vektorok kioltják egymást. Szimbolikusan olyan ez, mintha valaki másik irányba evezne. Ennek a problémának a gyökere a végtelen erőforrás hiánya, mind a tanulók szintjén, mind a tanárok számára elérhető erőforrások terén. Ezért a szubjektív beazonosítás

mellé az elérhető lehetőségek által befolyásolt tehetséggondozás társul. A stratégiai célok felállítása a tehetséggondozás terén harmonizálni és áramvonalasítani tudja a munkát. Mindezt szükséges megtámogatni olyan metrikákkal, amik képesek visszacsatolni, hogy a stratégia megvalósítása jó irányba halad-e vagy sem.

Végül, de nem utolsósorban: a térség adottságait tekintve a Miskolci Görögkatolikus Egyház jó úton jár, azért, hogy a térség releváns tényezője legyen a szakgimnáziumok által. Habár a térségben csökken az aluliskolázottság, mégsem a diplomások alkotják a térség túlnyomó részét, hanem a kétkezi munkások. Tény és való, hogy ezt a populációt is el lehet csábítani, viszont több lehetőség adott a számukra a térségben. Talán ez volna a legüdvösebb misszió, ha az egyház képes táptalajt szolgáltatni a térséghez ténylegesen kötődők számára és ezáltal tudja építeni a jövőjét.

8. Hivatkozások

- BALOGH, L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- BALOGH, L. (2011). *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- BALOGH, L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- BALOGH, L., BOLLÓ, CS., DÁVID, I., TÓTH, L. & TÓTH, T. (2014). *Pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matchetsz.
- BÁTHORY, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: OKKER Kiadó.
- BEIBERT, H. M. & HASSELHORN, M. (2016). Individual Differences in Moral Development: Does Intelligence Really Affect Children's Moral Reasoning and Moral Emotions? *Frontiers in Psychology*, 7, 1–10.
- Biblia* (1982). Budapest: Szent István Társulat
- BORLAND, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS.), *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1–19.
- CLARK, B. (1992). *Growing up gifted (4th ed.)* Columbus, OH: Merrill.
- CROPLEY, A. J. (1996). Recognizing creative potential: An Evaluation of the usefulness of creativity Tests. *High Ability Studies*, 7(2), 223–221.
- CROSS, T. L. & FRAZIER, A. D. (2009). Guiding the psychosocial development of gifted students attending specialized residential STEM schools. *Roepers Review*, 32(1), 32–41.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In STERNBERG, R. J. (ED.), *The Nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 325–339.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2010). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely
- CZEIZEL, E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva.
- CZEIZEL, E. (2015). *Tehetség Talentum*. Budapest: Galenus kiadó.

CZEIZEL, E. (2003). Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. *Fizikai Szemle*, 11, 398–404.

DANIELS, S. & PIECHOWSKI, M. M. (2009). Dabrowski's Levels, and the Process of Development. In DANILES, S. & PIECHOWSKI, M. M. (EDS.), *Living with Intensity*. Scottsdale: Great Potential Press, 19–30.

DÁVID, M. (2012). *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat. Budapest.

DÁVID, M, ESTEFÁNNÉ, V. M., FARKAS, ZS., HIDVÉGI, M. & LUKÁCS I. (2006). *Hatékony tanulói megismerési technikák. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Budapest: Sulinova.

DAVIS, G. A. & RIMM, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

DUNCAN, J., EMSLIE, H., WILLIAMS, P., JOHNSON, R. & FREER, C. (1996). Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology*, 30(3), 257–303. <http://doi.org/10.1006/cogp.1996.0008>

DUNCAN, J., PARR, A., WOOLGAR, A., THOMPSON, R., BRIGHT, P., COX, S. & NIMMO-SMITH, I. (2008). Goal neglect and Spearman's g: competing parts of a complex task. *Journal of Experimental Psychology. General*, 137(1), 131–148. <http://doi.org/10.1037/0096-3445.137.1.131>

EYRE, D. (1997). *Gifted Children in Schools*. London: David Fulton Publishers.

FEGER, B. (1997). Tehetséggondozó programok. In BALOGH, L., POLONKAI, M. & TÓTH, L. (EDS.), *Tehetség és fejlesztő programok*. Debrecen: A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, 47–57.

GAGNÉ, F. (2010). *Motivation within the DMGT 2.0 framework*. High Ability Studies, 21(2), 81–99.

GLENBERG, A. M., WILKONSON, A. C. & EPSTEIN, W. (1982). The illusion of knowing. Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, 10(1), 597–602.

GOLNHOFER, E. (1998). A tanuló. In FALUS, I. (ED.), *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- GYARMATHY, É. (2002). Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különös. *Pszichológia*, Budapest: Gondolat, 251–275.
- GYARMATHY, É. (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó.
- GYARMATHY, É. & KUNNÉ SZ. K. (2004). Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása. *Educatio*, 1(1), 27–38.
- HALÁSZ, G. & LANNERT, J. (1996). *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- HANY, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability*, 4(1), 196–211.
- HARMATINÉ, O. T. (2011). *Iskolai sikerkalauz I*. Debrecen: Pedellus Kiadó.
- HARSÁNYI, I. (1994). *Tehetségvédelem*. Budapest: A Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- HELLER, K. A., PERLETH, C., & LIM, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147–170.
- HERSKOVITS, M. (2005). Mit kezdünk a tehetséggel? *Iskolakultúra*, 4, 25–36.
- HERSKOVITS, M. & DÁVID, I. (2013). A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata. In NAGY, A. (ED.), *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- JENSEN, A. R. (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. New Jersey: Praeger.
- JEWSBURY, P. A., BOWDEN, S. C. & DUFF, K. (2017). The Cattell–Horn–Carroll model of cognition for clinical assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(6), 547–567.
- KAN, K.-J., VAN DER MAAS, H. L. J. & KIEVIT, R. A. (2016). Process Overlap Theory: Strengths, Limitations, and Challenges. *Psychological Inquiry*, 27(3), 220–228. <http://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1182000>
- KONTRA, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- KOCSIS, K. (2016). A Kárpát-medence történeti vallásföldrajza (10–21. század). In GÁL, A., FRISNYÁK, S. & KÓKAI, S. (EDS.), *A Kárpát-medence történeti vallásföldrajza*, 1. kötet. (pp. 9–30). Nyíregyházi Egyetem Turizmus és Földtudományi Tanszéke, Nyíregyháza.

- KSH1, (2024). Helységnévtár. Központi Statisztikai Hivatal.
https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=05120. (2024.03. 20.)
- KSH2, (2024). Helységnévtár. Központi Statisztikai Hivatal.
https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=10728. (2024.03. 20.)
- KSH3, (2024). Helységnévtár. Központi Statisztikai Hivatal.
https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=30456. (2024.03. 20.)
- LOVECKY, D. V. (2004). *Different Minds*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- MARSHALEK, B., LOHMAN, D. F. & SNOW, R. E. (1983). The complexity continuum in the radex and hierarchical models of intelligence. *Intelligence*, 7(2), 107–127.
[http://doi.org/10.1016/0160-2896\(83\)90023-5](http://doi.org/10.1016/0160-2896(83)90023-5)
- MCGREW, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1–10.
<http://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- MEZŐ, F., & HARMATINÉ, O. T. (2013). Tehetségpontok kínálata és a kínálatot befolyásoló környezetváltozók vizsgálata – különös tekintettel az esélyegyenlőségre. In PÁSKUNÉ K. J. (ED.), *A tehetségsegítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*, 164–201.
- MÖNKS, F. J. & YPENBURG, I. H. (1998). *A nagyon tehetséges gyerekek*. Budapest: Akkord Kiadó.
- MÖNKS, F. J. & YPENBURG, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek...* Génusz Könyvek, Budapest: MATEHETSZ.
- NEIHART, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.
- POUND, R. (2004). *The Journey. A Handbook for parents of children who are gifted and talented*. Alberta Learning. Learning and Teaching Resources Branch. Alberta, Canada: Edmonton.
- RANSCHBURG, J. (1988). A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia*, 8(1), 61, 84.

ROEPER, A. & SILVERMAN, L. K. (2009). Giftedness and Moral Promise. In AMBROSE, D., CROSS, T. (EDS.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 251–264.

SPEARMAN, C. (1904). “General Intelligence,” Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292. <http://doi.org/10.2307/1412107>

SZEMERSZKI, M. (2014). Mérés és értékelés az oktatásban. In SZÉLL, K. (ED.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17–27.

TANNENBAUM, A. J. (2000). History of Giftedness in School and Society. In HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. & SUBOTNIK, R. (EDS.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York: Elsevier, 23–55.

TERMAN, L. & ODEN, M. (1959). *The gifted group at mid-life. Genetic Studies of Genius*. Vol. V. Stanford, CA: Stanford University Press.

TÓTH, G. (2024). *A népszámlálások vallási adatainak eredményei térképen*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/nepszamlalas_vallas.pdf. (2024.03. 20.)

TÓTH, L. & SARKA, F. (2020). A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig. In: A tehetség kézikönyve. A MATEHETSZ kiadványa, Budapest. 25–46.

VAEYENS, R., LENOIR, J. M., WILLIAMS, J. A. M. & PHILIPPAERTS, R. M. (2008). Talent Identification and Development Programmes in Sport Current Models and Future Directions. *Sports Med*, 38(9), 703–714.

VAN DER MAAS, H. L. J., KAN, K.-J. & BORSBOOM, D. (2014). Intelligence Is What the Intelligence Test Measures. Seriously. *Journal of Intelligence*, 2(1), 12–15. <http://doi.org/10.3390/jintelligence2010012>

9. Mellékletek

1.sz. melléklet: Beleegyező nyilatkozat és fókuszcsoport kérdések

Beleegyező nyilatkozat

Kedves <Válaszadó Neve>!

Örömömre szolgál, hogy részvételével hozzájárul a diplomamunkám kutatásához, mely a Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye tehetséggondozás témájával foglalkozik. A válaszadás önkéntes továbbá anonim, a kapott információk kizárólag a kutatás céljából kerülnek felhasználásra.

Melles Tivadar

MATE emberi erőforrás tanácsadó mesterképzési szak végzős hallgatója

Fókuszcsoport kérdések:

Első témakör: A tehetség azonosítása

Milyen módon mérik a tanuló kreativitását az adott intézményben?

Milyen módon mérik a tanuló motivációját az adott intézményben?

Milyen módon mérik a tanuló megszerzett ismereteit az adott intézményben?

Milyen más módon azonosítja a tehetségeket az adott intézmény?

Milyen segítő szakemberek, szolgáltatások állnak rendelkezésre, akik az elakadásokban vagy a tehetségazonosításban tudnak segíteni?

Ön személyesen milyen eszközöket, módszereket használ (esetleg jelekre figyel), hogy a tehetségeket azonosítsa? Miért?

Második témakör: A tehetség támogatása a képzés során

Milyen módon gondozza / fejleszti az adott intézmény a tehetségeket?

Ki, mi segítette a tehetségeket tanulmányaiban, előrehaladásában?

Milyen nehézségek, hátráltató tényezőkkel találkoznak a tanulmányok során? Hogyan tudják kezelni azokat?

Harmadik témakör: Jövőkép, esélyek, lehetőségek, javaslatok

Milyen karrierutak, lehetőségek állnak a tehetséges diákok előtt? Ki és mi segítheti a döntésüket és mi akadályozza?

Kik és hogyan támogatják a tehetséges diákok karrier/ jövőkép tervezését és kihez, mihez tudnak fordulni támogatásért?

Milyen karrier utakat járnak be általában a tehetséges fiatalok?

Önnek lenne szüksége egyéb eszközre, támogatásra, segítségre ehhez a munkához?

2. sz. melléklet: táblázatok jegyzéke

1.táblázat: Pedagógiai Program analízise (Forrás: Saját munka).....	27
2.táblázat: Fenntartói összegzés analízise (Forrás: Saját munka).....	30
3.táblázat: Pedagógiai Program H1 analízis (Forrás: Saját munka).....	31

3. sz. melléklet: ábrák jegyzéke

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (RENZULLI, 1978).....	6
2.ábra: Czeizel 2x4+1 modellje(CZEIZEL, 1997).....	7

4.sz. melléklet: dokumentumelemzés kritériumai

	Fáy Pedagógiai Program	Georgikon Pedagógiai Program	Szent János Pedagógiai Program
Cím	Pedagógiai Program	Szakmai Program	Pedagógiai Program
Terjedelem	237 oldal	403 oldal	256 oldal
Kulcsszavak elemzése	tehetség verseny kreatív kreativitás intelligencia	tehetség verseny kreatív kreativitás intelligencia	tehetség verseny kreatív kreativitás intelligencia
Kulcsszavak / Terjedelem	%	%	%
Szentiment analízis	hivatalos, tárgyilagos	hivatalos, tárgyilagos	hivatalos, tárgyilagos

	2017/2018 összesítés	2018/2019 összesítés	2019/2020 összesítés
Cím	Fenntartói összesítés	Fenntartói összesítés	Fenntartói összesítés
Felelős Szerkesztő	Oktatási osztály	Oktatási osztály	Oktatási osztály
Összterjedelem	37 oldal	32 oldal	30 oldal
Definíciók	Metrikák & Definíciók táblázat	Metrikák & Definíciók táblázat	Metrikák & Definíciók táblázat
Metrikák	Metrikák & Definíciók táblázat	Metrikák & Definíciók táblázat	Metrikák & Definíciók táblázat

- **Metrikák és Definíciók:**

	Definíció	Kalkuláció
Év	Adott tanév végpontja	N/A
Populáció	Intézmény teljes populációját mutatja az adott tanév október 1-i állapotát Fontos: a jogalkotói változásoknak köszönhetően, illetve keretszámtól függően a periódus olyan időszakot tartalmaz, amikor bizonyos képzések / osztályok kivezetésre kerülnek. Pl nincsen 15. évfolyam. Ennek következtében bizonyos esetekben korrigált kalkulációk is megjelennek	N/A Korrigált arány számítás: $\frac{(\# \text{talált elemszám '20} + (\% \text{'18} \times (\# \text{'18} - \# \text{'20}))}{\# \text{populáció ('18)}}^1$
Populáció YoY %	Iskola létszámának változása a megelőző évhez képest	$\frac{(\# \text{létszám ('18)} - \# \text{létszám ('19)})}{\# \text{létszám ('18)}}$
SNI%	Sajátos Nevelést igénylő tanulók aránya az adott tanév végén	$\frac{\# \text{SNI}}{\# \text{Populáció}}$
BTMN%	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók aránya az adott tanév végén	$\frac{\# \text{BTMN}}{\# \text{Populáció}}$
HH%	Hátrányos helyzetű tanulók aránya az adott tanév végén	$\frac{\# \text{HH}}{\# \text{Populáció}}$
HHH%	Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az adott tanév végén	$\frac{\# \text{HHH}}{\# \text{Populáció}}$
Tanulmányi átlag	Tanulmányi átlag explicit átemelése a talált dokumentumból	$\# \text{Átlag}$
Kitűnők %	Kitűnő tanulók aránya az adott tanév végén	$\frac{\# \text{Kitűnő tanulók}}{\# \text{Populáció}}$
Lemorzsolódás %	Lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók aránya adott tanév végén. Lemorzsolódást képző adatpont félévkor és évvégén is	$\frac{\# \text{Lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók}}{\# \text{Populáció}}$

¹ Korrigált arányosítás: 2018 3%-os SNI arányt mutat 1000 fős populációra. 2020-ban már csak 700 fős a populáció, viszont 30 az SNI-s tanulók száma nominálisan. Kalkuláció: $(30 + (1000 - 700) \times 0.03) / 1000$

	képződik. Az intézmény által produkált szám ezt egy összesített értékben adja meg, ezért az arány kalkulációja során a félév és az évvégi adatok átlagával számol a dolgozat	(félév + évvége) / 2 / # Populáció
Évismétlők	Évismétlő tanulók aránya a teljes populációhoz képest	#Évismétlő tanulók / #Populáció
Mulasztott óra	Egy tanulóra eső mulasztott órák száma	#Totál mulasztott órák/# Populáció
Igazolatlan óra	Egy tanulóra eső igazolatlan órák száma	#Totál igazolatlan órák/# Populáció
Nyelvvizsga (közép/felső)	Adott tanévben megszerzett nyelvvizsgák száma	N/A

Függelékek

Hallgatói és konzulensi nyilatkozat

NYILATKOZAT

Melles Tivadar (hallgató Neptun azonosítója: R4GJQA) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem³.

Kelt: 2024 év április hó 20 nap


belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozat típus megnevezése mellett a többi típus törölendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.

NYILATKOZAT

diplomadolgozat¹ nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Melles Tivadar
A Hallgató Neptun kódja: R4GJQA
A dolgozat címe: Tehetséggondozás a Miskolci Görögkatolikus Egyházmegye középfokú intézményeiben
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Nemzetközi-szabályozási és Gazdasági Jogi Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott diplomadolgozat² egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottnak tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

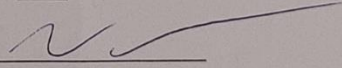
Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemitulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumba. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védelmet követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelté után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumban.

Kelt: 2024. év 04. hó 20. nap


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.