
HEGEDŰS Roland

A tanulási zavarral küzdő gyermekek eredményessége a tehetséggondozás és az iskolán kívüli sporttevékenység alapján

Bevezető

A tanulmány célja áttekintést nyújtani a tehetségről való gondolkodásról különböző modellek alapján, valamint ennek az összekapcsolása a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulókkal. A tehetség kibontakoztatásának támogatása minden gyermek számára adott kell legyen, s attól, hogy valaki részképességzavarral vagy fogyatékossgal küzd, nem szabad kizárni ezektől a lehetőségektől. Társadalmi szempontból is kiemelten fontos az, hogy felismerjék a tehetséges gyermekeket, és megfelelő ellátás keretében legyen lehetőségük a tehetségüket kibontakoztatni, mert akkor nagyobb társadalmi, illetve gazdasági hasznot tudnak hozni (Leroy et al. 2019). Nevezetesen, ha a fogyatékossgal élő személyek attól függetlenül, hogy milyen fogyatékossguk van, megtalálják a számukra megfelelő munkalehetőséget, ahol a tehetségükre tudnak alapozni, ezáltal a bennük lévő legnagyobb gazdasági potenciált tudják hasznosítani, ez az állam számára is abszolút pozitív haszonnal jár, mert így nem támogatásokból fogja magát eltartani az adott személy (Könczei 2009). Ehhez viszont szükséges az a megfelelő ellátó és támogató rendszer, amely kellő időben azonosítja a tehetségígéretet, majd megfelelő tehetségtámogató eljárásokkal segíti az egyén tehetségének kibontakozását. Napjainkban még mindig jellemző, hogy a tehetséget egy-egy mérőszámhoz, teszteredményhez kötik, ezáltal gyakran a tanulási zavarral élő vagy fogyatékos gyermekeket kizárják a tehetséggondozásból, annak ellenére, hogy a tehetség náluk is jelen van (Olajos 2019; Harmatiné 2012). A tanulási zavarral küzdő tanulók ilyen jellegű vizsgálata azért is fontos, mert a sajátos nevelési igényű kategórián belül, ők képviselik a legnagyobb arányt, valamint oktatásuk nagy arányban együttnevelésben valósul meg (Hegedűs 2023).

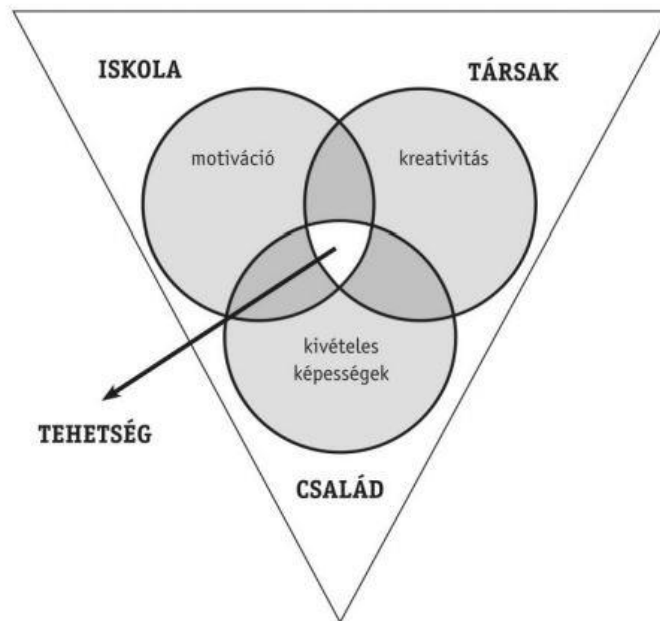
A tehetség meghatározása és néhány modellje

A tehetség meghatározása nagyon nehéz, mert mind a kialakulásában, mind a fejlődésében nagyon sok tényező vesz részt. Az megállapítható, hogy a tehetség mindig egy emberi társadalomban kiteljesedő társadalmi konstrukció, ami mindig egy átlag feletti emberi konstrukció eredménye (Subotnik et al. 2011). Ebből a megállapításból is látszik, hogy a tehetségnek több területe van, ami nem feltétlenül csak az intelligenciával magyarázható. A tehetségesekkel történő foglalkozás mellett a társadalmat is edukálni kell abban, hogy a tehetséges embereket támogassa és elfogadja (Mező és Mező 2016).

A következőkben röviden áttekintjük a tehetségmodellek jellemzőit és a modellek fejlődését, amelyek jól tükrözik a tehetségmodellek időbeli differenciálódását, valamint azt, hogy egyre több tényező játszik szerepet abban, hogy a tehetség kibontakozhasson. Ezek a tényezők jelen vannak nemcsak a tipikus, hanem az atipikus fejlődésmenetet mutató gyermekeknél is. A következő alfejezetben pedig majd ismertetjük a törvényi meghatározást, amellyel Arató és munkatársai (2014) is egyetértenek.

Az első tehetségmodell Renzulli (1978) nevéhez kötődik, amelyben három tényező együttes megjelenése eredményezheti a tehetségeket: az átlag feletti képességek, a feladat iránti elkötelezettség (motiváció) és a kreativitás. Ezt a modellt gondolta tovább Mönks és Boxel (1985), akik az egyén belső tényezőit megtartva kiegészítették a külső tényezőkkel: az iskola, a társak és a család (1. ábra), így utalva arra, hogy az egyénben rejlő tehetség csak a megfelelő társadalmi közeg nyilvánulhat meg.

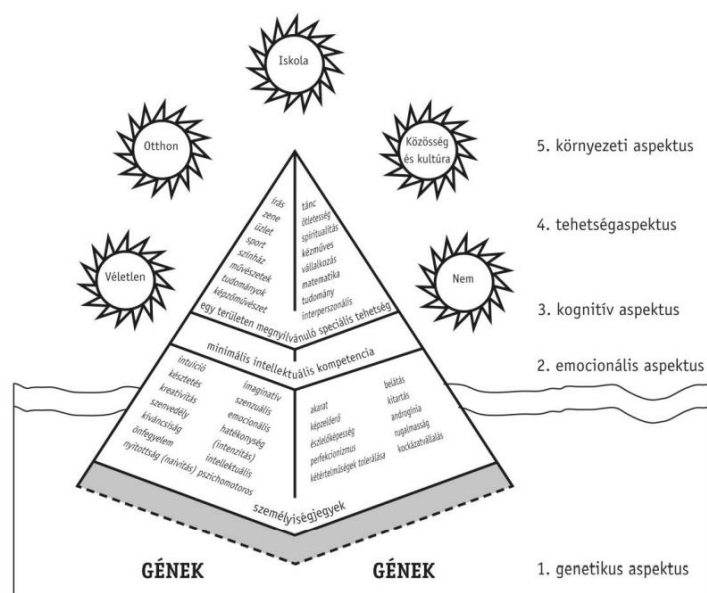
1. ábra: Mönks tehetségmodellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 59)

Piirto (2011) modelljében a tehetség megvalósulását egy piramishoz hasonlította, ennek alapja a genetikai tényezők, amelyek meghatározzák a többi tényezőt. A genetikai tényezők közvetlenül determinálják az egyén személyiségjegyeit, amelyek, ahogyan a 2. ábrán is látható, nagyon sokfélék. A magasabb szinten megjelenik a kognitív képesség, amelynek akkora mértékűnek kell lennie, ami minimálisan szükséges a speciális képesség megvalósulásához. A piramis csúcsán található a speciális tehetségterületek, amelyekben az egyén kiemelkedő lehet, de ezeket befolyásolhatják a külső tényezők, mint például az iskola, a családi és társadalmi környezet. A modell egyik új eleme a véletlen, ami nagyon hangsúlyos, mert ha a különböző jellemzők és feltételek nem állnak együtt, akkor a tehetség nem fog a felszínre kerülni.

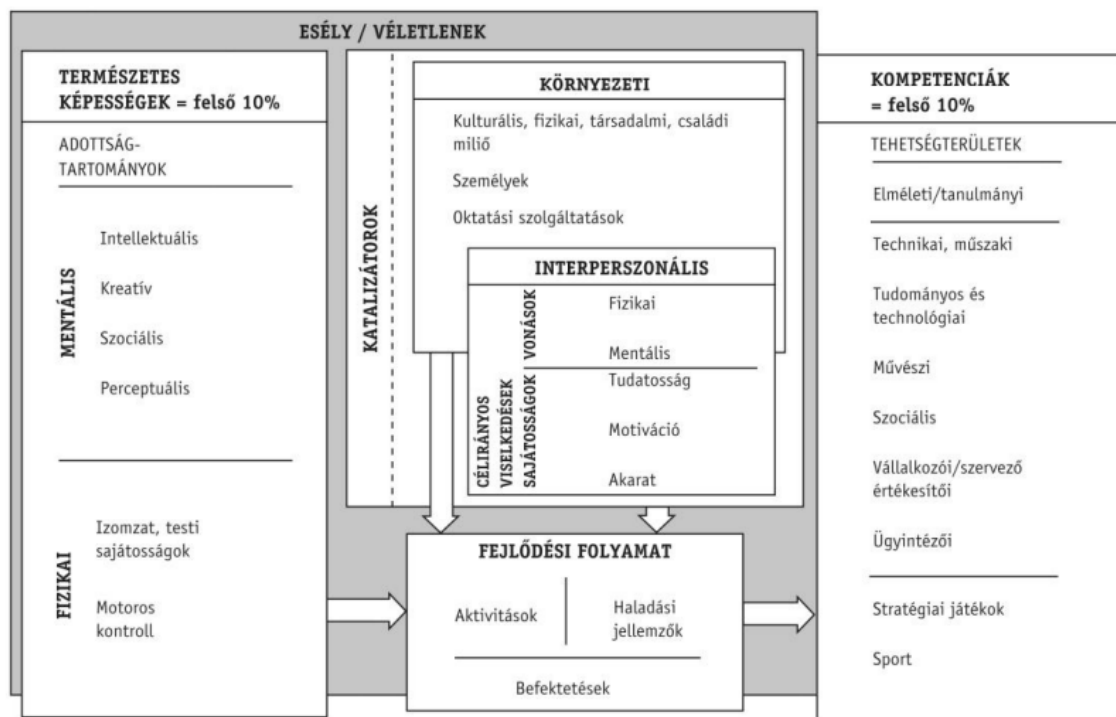
2. ábra: Piirto piramismodellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 63)

Gagné (2021) tehetségmodellje egy dinamikus, folyamatjellegűt mutat be, amelyben van egy bemeneti oldal, ami alapján az tekinthető természetes tehetségnek, aki az adott képesség vagy teljesítmény területen (lehet mentális vagy fizikális) a legjobb 10%-ba tartozik, de ez még nem jelenti azt, hogy az egyén valóban tehetséges lesz (3. ábra). Ez csak egy lehetőség, amelynek a megvalósulása a modell középső részén található tényezőktől függ, például a környezeti tényezőktől, a társas kapcsolatoktól, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a tehetség alakulását. Természetesen az esélynek és a véletlennek ebben a modellben is nagy szerepe van. A folyamat végén a támogató környezet hatására megvalósulhat a természetes képességekből a valódi tehetség kialakulása az ábra jobb oldalán nevesített tehetségterületeken.

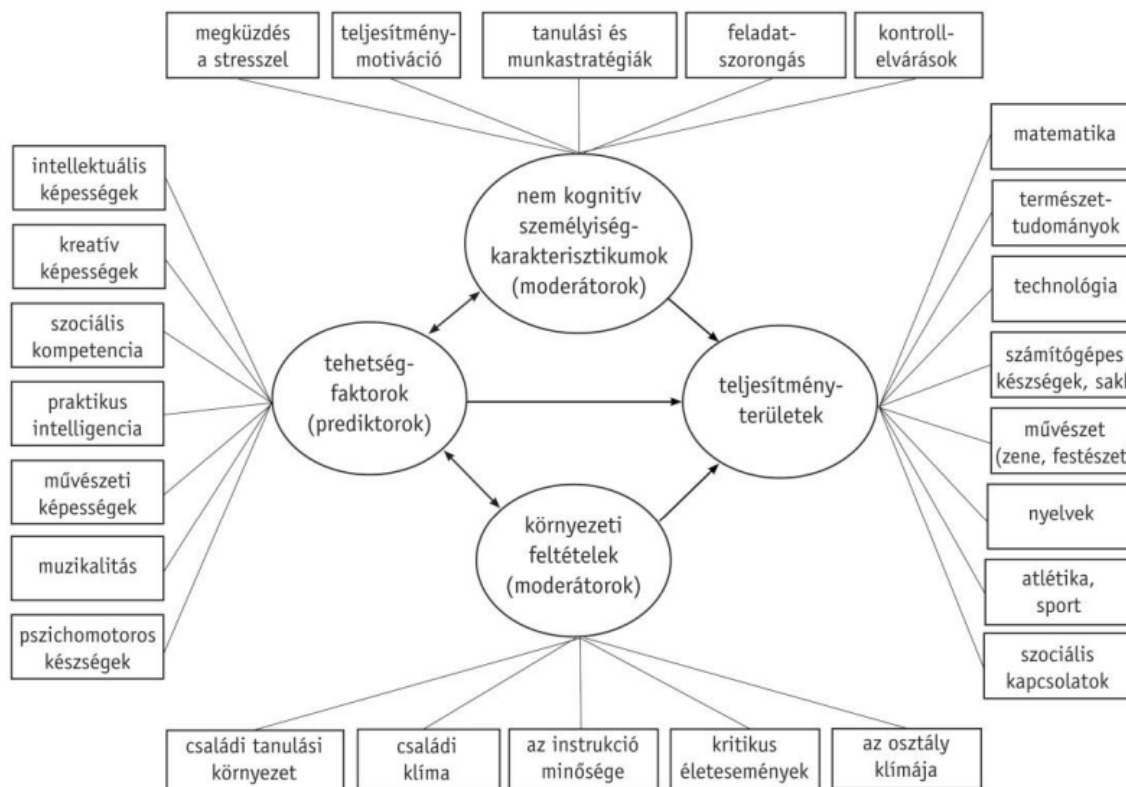
3. ábra: Gagné megkülönböztetési tehetségmodellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 66)

Heller és Schofield (2008) Heller korábbi modellje alapján hatékony tanítási környezet modellje négy fő részét határozza meg a tehetség kibontakozásának: a tehetségfaktorok (az egyénben benne lévő lehetőség), a nem kognitív személyiség karakterisztikumok (az egyén személyiségének jellemzői, amelyek segítik vagy gátolják a tehetséget), a teljesítményterületek (amelyekben az egyén konkrétan tehetséges) és a környezeti feltételek (amelyekbe beletartozik a családi, társadalmi és iskolai környezet). Ebben a modellben a tehetség kiemelten nagy hangsúlyt kap, és a társadalmi-környezeti tényezők támogathatják vagy gátolhatják a tehetség alakulását, így például az iskola vagy különböző szervezetek nagyon sokat tehetnek az egyén minél nagyobb sikerességéért.

4. ábra: Heller hatékony tanulási környezet modellje



Forrás: (Balogh és Révész 2019: 67)

Heller modelljéből is látszik, hogy az egyénben rejlő képességek, adottságok csak az részben meghatározói a teljesítménynek. Egy korábbi kutatás rávilágított arra, hogy a tanulási zavart nem kezelhetjük egységes kategóriaként, mert a tanulási zavar típusától függően eltérők a tanulói teljesítmények (Hegedűs 2021), ezért fogjuk ebben a tanulmányban is külön vizsgálni az egyes csoportokat. Ahogyan az egyéni tényezőket, úgy az összes teljesítményt és a tehetséget befolyásoló külső tényezőt is lehetetlen felsorolni. Az iskolai tehetséggondozás egyik fontos eszköz lehet abban, hogy ha a gyermek tehetségét a korai életkorban nem ismerték fel, akkor az iskolai keretek között feltárják és fejlesszék. Főként a gyermekeknél, akik felsőoktatási továbbtanulásban gondolkodnak, fontos középiskola-választási szempont is az intézményi tehetséggondozás (Sebestyén 2022). Az iskolai tehetséggondozásban sokat segíthetnek a tanárok továbbképzései, valamint általuk tartott tehetséggondozási alkalmak (Sebestyén 2023). Bocsi (2015) megállapította, hogy a délutáni tevékenységeknek nem minden esetben látszódik a pozitív hatása, ami függhet attól, hogy melyik intézményről van szó, és milyen tanórán kívüli tevékenységeket tudnak nyújtani. Természetesen attól is függhet a különóra eredményessége, hogy milyen az intézményben dolgozó pedagógusok képzettsége (Hegedűs 2020).

A tehetséggondozással összefüggésben több szempontból is fontos lehet a szabadidő eltöltése, mert egyrészt a szabadidő eltöltésébe beletartozhat a sportolás, amely, mint védőfaktor segíthet abban, hogy a gyermekek, felnőttek jobban tudjanak koncentrálni és kitartóbbak legyenek (Kovács 2019). Másrészt a szabadidő eltöltése nagyon differenciált lehet, ami több tényezőtől is függ, például az iskola típusa vagy a tanuló családi háttere (Bocsi és Kovács 2018). A hazai oktatási rendszer még a tipikus fejlődésmentű tanulók tehetséggondozására sem minden esetben van felkészülve, így a sajátos nevelési igényű tanulókéra sem, akiknek a tehetséggondozás mellett többlettelátásra (habilitációra, rehabilitációra), segédeszközökre is van szüksége (Mező és Mező 2015).

Tehetség gondozás jogszabályi keretei

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. paragrafusának 13. pontja csoportosítja azokat a gyermekeket, tanulókat, akik valami miatt kiemelt figyelmet érdemelnek, ennek keretében a kiemelten tehetséges tanulókat besorolja a különleges bánásmódot igénylők csoportjába, s meghatározza annak fogalmát. A kiemelten tehetséges gyermek, tanuló definiálását a 2011. évi CXC. törvény 4. paragrafusának 14. pontja tartalmazza, amely szerint tehetséges „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”. A fogalom meghatározása támaszkodik a korábban látott tehetségmodellekben leírt főbb tényezőkre, valamint fontos azt is megemlíteni, hogy a törvényi keret s annak megfogalmazása nem zárja ki, hogy hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló tehetséges legyen. Ezáltal a törvény lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek, tanulók a speciális (fejlesztés, habilitáció és rehabilitáció) ellátás mellett tehetség gondozásban is részt vegyenek.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 18. paragrafusának 2. pontja a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók tehetség gondozását a pedagógiai szakszolgálathoz kapcsolja, amelyet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet szabályoz. A rendelet szerint a pedagógiai szakszolgáltatásnak több feladata is van a tehetség gondozással kapcsolatban, mert egyrészt fókuszálnia kell a tehetséges gyermekekre, akiknek az azonosítását, személyiségfejlődésének támogatását biztosítani kell, szervezhet számukra önismereti csoportot, továbbá a tehetséges gyermekeket megfelelő tehetség gondozó program felé irányítja. A gyermekek mellett figyelmet kell szentelnie a tehetséges gyermekkel szoros kapcsolatban lévő személyekre is, ezért a szülők számára tanácsadást és támogatást kell biztosítani, a pedagógusoknak, valamint a tehetségműhelyek vezetőinek pedig konzultációs lehetőséget.

A tehetséges gyermekekkel, tanulókkal összefüggő feladatokat a tehetség gondozó koordinátor látja el, aki szakpszichológus (óvodai, iskolai, pedagógiai, tanácsadó) vagy pedagógus tehetség fejlesztő szakirányú végzettséggel. A koordinátor feladatai közé tartozik, hogy a Tehetségponttal, a Tehetségfejlesztési Központtal, a nevelési, oktatási intézmények pszichológusaival kapcsolatot tart, tájékozódik a Tehetségügyi Adatbázisban, és figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetség Program pályázatait (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet).

A tanulási zavarok rövid áttekintése

A tanulási zavarral küzdő gyermekekben is meglehet a lehetőség arra, hogy jól teljesítsenek az oktatási rendszerben, viszont a tanulási zavarok okozta oktatási kudarcok miatt a kitűzött céljaik alacsonyabbak, mint azoknak a gyermeknek, akiknek nincsen ilyen jellegű tanulási problémájuk (Hegedűs és Sebestyén 2023). A tanulási zavarral küzdő gyermekekben nagy tehetségpontenciál lehet, mert a tanulási zavarok általában normál vagy átlag feletti intelligencia övezetben fordulnak elő (Mesterházi és Szekeres 2019; Harmatiné et al. 2014). A tanulási zavarok egy gyűjtő kategóriának tekinthető, amelybe tartozik a diszlexia (meghatározott olvasási zavar), diszgráfia (meghatározott írászavar) és a diszkalkulia (aritmetikai készségek zavara) (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet). A kialakulásukat tekintve két nagy csoportba sorolhatók, az egyik a veleszületett, vagyis a tanulási zavar a gyermek korai életszakaszától jelen van, amelynek a hátterében különböző tényezők állhatnak, míg a másik a szerzett tanulási zavarok, amelyek bármelyik életszakaszban kialakulhatnak, baleset vagy például különböző agyi történések következtében (Gyarmathy 2018; Dékány és Mohai 2012; Márkus 2007). A kutatók a különböző tanulási zavarokat azok alapján is csoportosítják, hogy a képességek mely részeit érinti, például a diszlexiánál lehet felszíni, fonológiai vagy mély (Csépe 2006), míg diszkalkuliában szemantikai, téri-vizuális, procedurális és számemlékezeti deficit (Desoete 2006).

A diszlexia lényegében az olvasás zavarát jelenti, amely magába foglalja a gyermekek olvasására jellemző eltéréseket, például a betűk felcserélését, kihagyását vagy akár szótagok felcserélését is. A

diszlexiás gyermekek sajátossága továbbá, hogy a gondolkodásuk gyakran merev, így ismereteiket más helyzetben nem tudják alkalmazni (Meixner 2015).

A diszgráfia az írás zavarát jelenti, ami megnyilvánul abban, hogy a gyermek betűformái, összekötései nem megfelelőek, írásképe nehezen vagy egyáltalán nem olvasható. A diszortográfiát gyakran csatolják a diszgráfiához, ami a helyesírás szabályainak nehéz alkalmazását jelenti az írás során, és gyakori az olvasásban is fellelhető hibák megjelenése, de idetartoznak többek között az ékezetek, valamint a mondat nagy kezdőbetűjének a hiánya is (Csépe 2000).

A diszkalkuliás gyermekre jellemző, hogy a téri és időbeli tájékozódása gyenge, gyakori, hogy számokat kihagy vagy felcserél, valamint az alapvető, egyszerű számolási műveleteket sem tudja végrehajtani. A diktált számok leírása, valamint a becslés és a számegyenesen való tájékozódás is nehézséget jelent számára (Márkus 1999).

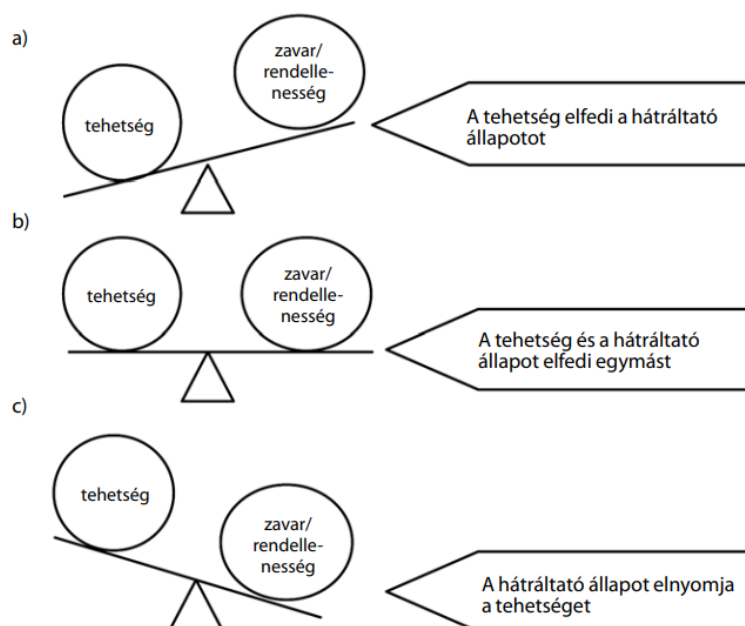
A tanulás zavar és tehetség kapcsolata

A tanulási zavarok és tehetség együttes előfordulása a szakirodalom szerint három különböző formában jelenhet meg, amelyeket az 5. ábrán szemléltetünk. Az első (a) esetben a gyermek olyan szinten tud kompenzálni a tehetségéből adódóan, hogy nem derül ki, hogy valamilyen tanulási zavarral küzd. Ekkor jó esetben a gyermek tehetséggondozásban részesül, pedig szüksége lenne arra is, hogy a tanulási zavarával kapcsolatos fejlesztéseket is megkapja (Harmatiné et al. 2014).

A második (b) esetben, amely talán a legnegatívabb eshetőség, a tehetség és a tanulási zavar kioltja egymást, ekkor nem kerül feltárásra a gyermekben rejlő tehetség, de a tanulási zavar sem kerül a középpontba, mert a gyermek oly mértékben tud kompenzálni, hogy ezzel a tanulási zavarát is el tudja fedni. A gyermek ekkor sem tehetséggondozásban, sem pedig gyógypedagógiai ellátásban nem részesül (Harmatiné et al. 2014).

Az utolsó (c) lehetőség szerint a tanulási zavar a hangsúlyosabb, ezért az elfedi a gyermekben rejlő tehetséget. Ekkor lehetséges, hogy ha a gyermek megfelelő fejlesztéseket kap, akkor egy idő után a benne rejlő tehetség is felszínre kerülhet, amihez optimális esetben tehetséggondozás is társulhat a jövőben. Addig is a tanulási zavarral küzdő gyermek rehabilitációs, rehabilitációs ellátásban részesül a hátrányainak a csökkentése érdekében (Harmatiné et al. 2014).

5. ábra: A tanulási zavar és tehetség kapcsolata



Forrás: (Harmatiné 2012: 62)

A leírtakból egyértelműen látszik, hogy a minél korábbi felismerés lenne a legfontosabb mind a tanulási zavar, mind pedig a tehetség esetében, mert így válna lehetővé, hogy a gyermek egyszerre részesüljön tehetséggondozásban és gyógypedagógiai ellátásban. Magyarországon több olyan kiadvány is van, amely a tehetséggel és annak több szegmensével foglalkozik, amelyek közül az egyik legújabb a Szabó Zsuzsa (2019) által szerkesztett „A tehetség kézikönyve” című kötet. Továbbá terjedelmi okok miatt nem részletezzük, de Harmatiné et al. (2014) és Harmatiné (2012), illetve Olajos (2019) összefoglalja azokat a jellemzőket, amelyek a tanulási zavarral küzdő, Asperger-szindrómás, ADHD-szindrómás (attention deficit hyperactivity disorder) gyermekek sajátosságai, továbbá milyen nehézségeik merülhetnek fel az oktatás során, valamint mely tényezőkre lehet építeni a tehetség kibontakoztatásakor. A tanulási zavarokhoz gyakran kapcsolódnak másodlagos, magatartási zavarokra jellemző tünetek, de ezektől függetlenül számíthat valaki tehetségesnek. A magatartás zavarral küzdő gyermekek jellemzőit Pataky (2014) foglalja össze, valamint megjelöli azokat a tényezőket, amelyekre a tehetséggel összefüggésben lehet építeni.

A kutatás kérdései és hipotézisei

A kutatás célja a 2019. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos adatbázisának keretein belül annak vizsgálata, hogy milyen a kompetenciamérés-eredménye azoknak a tanulási zavarral küzdő gyermekeknek, akik részt vesznek tehetséggondozásban és külön sportfoglalkozáson. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy ha a gyermekek részt vesznek tanórán kívüli tevékenységekben, akkor ezzel összefüggésben jobb eredményeket érnek-e el. Mindezek alapján jelen tanulmányunkban két hipotézist vizsgálunk meg. (1) Egyrészt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek tehetséggondozásban, tanulási zavartól függően jobb eredményeket érnek el. (2) Másrészt feltételezzük, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek iskolán kívüli sportfoglalkozáson, tanulási zavartól függően jobb eredményeket érnek el.

Adatbázis és módszerek

A kutatásban a 2019. évi Országos kompetenciamérés 6. osztályos tanulói adatbázisát elemeztük, amelyben megtalálhatók a tanulási zavarra irányuló változók is. Ezek külön részletezik a tanulási zavar egyes típusait, de a gyermekek egyszerre több típusba is beletartozhatnak, ezért létrehoztunk egy változót a tanulási zavarra vonatkozóan az alábbiak szerint: diszlexia (119 fő), diszgráfia (397 fő), diszkalkulia (138 fő), diszlexia és diszgráfia (783 fő), diszlexia és diszkalkulia (20 fő), diszgráfia és diszkalkulia (67 fő), mindhárom (248 fő), továbbá elkülönítettük azt a csoportot, aki tanulási zavarral nem küzdenek (97.844 fő). Az adatbázisban változóként szerepel az iskolai keretek között megvalósuló tehetséggondozás, valamint az iskolán kívüli sportolás, amelyekkel összevetve vizsgáljuk meg a tanulók szövegértés és matematika teljesítményét a tanulási zavar alapján. Az iskolán kívüli sportolás nagyobb részt költséges tevékenység, ezért annál a vizsgálatnál az Oktatási Hivatal által megalkotott családháttér-indexet is bevontuk a vizsgálatba. Az adatokat SPSS program több dimenziós ANOVA elemzésével végeztük, amelyeknél a szignifikancia szintet is vizsgáltunk.

Eredmények

Az 1. táblázat foglalja össze, hogy a tanulási zavar különböző típusaiba tartozó gyermekek attól függően, hogy részt vesznek-e intézményi szintű tehetséggondozásban, milyen eredményeket érnek el az Országos kompetenciamérésben. A tanulási zavarral küzdő gyermekek kisebb mértékben (9,3%) vesznek részt tehetséggondozásban, mint a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek (18,0%), amelynek oka lehet, hogy az iskolai tehetséggondozás főleg az iskolai képességekre fókuszál, és ezekben a tanulási zavarral küzdő gyermekek gyengébben szerepelhetnek, így nem kerülnek be a tehetséggondozó programba.

Az 1. táblázatban vastagon jelöltük a tehetségfejlesztés oszlopban az igen vagy nem szót abban az esetben, ha mindkét kompetenciaterületre jellemző a magasabb érték, míg a matematika és szövegértés oszlopban azt, amelyik kategórián belül a magasabb érték. A tanulási zavar típusától, valamint a tehetséggondozásban való részvételtől függően látható, hogy a tanulók teljesítményében

nagy különbség van az egyes kategóriák között. A legtöbb kategóriára igaz, hogy azok a tanulási zavarral küzdő gyermekek vesznek részt iskolai tehetséggondozásban, akiknek a kompetenciaeredményei jobbak. Azt fontos kiemelni, hogy az adatbázisban nincs arról információ, hogy milyen tehetséggondozásról van szó, csak arról, hogy részt vesz-e benne a gyermek.

A tehetséggondozásban résztvevő diszlexiás gyermekek szövegértése jobb (1350,90), mint azoknak, akik nem vesznek részt tehetséggondozásban (1335,62), míg a matematikánál ennek fordítottja mutatható ki (1397,33 és 1404,61). Hasonló eltérés látható a diszkalkuliával küzdő gyermekeknél is, mert akik részt vesznek tehetséggondozásban, ők szövegértésben kiemelkedően jól teljesítenek (1604,99), szemben a tehetséggondozásban részt nem vevőkkel (1329,59). Matematikából viszont azok teljesítenek jobban, akik iskolai tehetséggondozásban nem vesznek részt (1310,52). A diszgráfia és diszkalkulia együttes előfordulásakor a szövegértésben a tehetséggondozott gyermekek eredményei magasabbak (1285,01 és 1279,95), míg a matematikánál szintén ennek a fordítottja tapasztalható (1284,41 és 1297,31). Mindhárom tanulási zavar együttes előfordulásakor teljesen fordított képet mutat a teljesítmény, mert eddig mindig a szövegértés eredményénél voltak magasabbak az értékek, míg jelen esetben a tehetséggondozásban résztvevők matematika eredménye magasabb (1309,11 és 1294,17), míg a szövegértésnél a nem tehetséggondozott tanulók eredményei magasabbak (1238,14 és 1233,04).

A további kategóriák mindegyikében (diszgráfia, diszlexia és diszgráfia, tanulási zavarral nem küzdők) szövegértésből és matematikából is azoknak a gyermekeknek az eredményei voltak a jobbak, akik a tehetséggondozásban vesznek részt. A tanulási zavarral nem küzdő gyermekek csoportját fontos lehet külön kiemelni, mert ez foglalja a legtöbb tanulót magába. Ebben a kategóriában nagy a különbség a két csoport és a két kompetenciaterület között, mert a tehetséggondozásban (1559,08) részt vevő gyermek matematika eredménye közel 80 ponttal magasabb, mint a tehetséggondozásban részt nem vevőké (1480,43), és a szövegértésben még nagyobb a különbség (95 pont). A tehetséggondozásban részt vevő gyermekek szövegértés kompetenciaeredménye 17 ponttal jobb, mint a matematika. Azt még ki kell emelnünk, hogy a diszlexiás és diszkalkuliás gyermekek között nem volt olyan, aki tehetséggondozásban részt vett volna. A vizsgált csoportok eltérő eredményeit magyarázhatja, hogy milyen intézményben tanul a gyermek, van-e egyáltalán lehetőség tehetséggondozásban részt venni, milyen területre vonatkozik a tehetséggondozás, vagy mi alapján történik a tehetséggondozásba való beválogatás, a tantárgyi teljesítmény például meghatározó-e ebben. Az adatokból megállapítható, hogy azok a gyermekek, akik részt vesznek tehetséggondozáson, nekik jobb a szövegértés eredményük, míg a matematikánál már vegyes kép látható.

1. táblázat: A kompetenciaeredmények, a tanulási zavar és tehetségfejlesztésben való részvétel összefüggése (szign.=0,000)

kategória	tehetségfejlesztés	matematika	szövegértés
diszlexia	igen	1397,33	1350,90
	nem	1404,61	1335,62
diszgráfia	igen	1494,49	1497,87
	nem	1430,88	1393,11
diszkalkulia	igen	1251,41	1604,99
	nem	1310,52	1329,59
diszlexia, diszgráfia	igen	1409,91	1366,34
	nem	1395,45	1307,28
diszlexia, diszkalkulia	nem	1342,39	1256,20
diszgráfia, diszkalkulia	igen	1284,41	1285,01

	nem	1297,31	1279,95
mindhárom	igen	1309,11	1233,04
	nem	1294,17	1238,14
tanulási zavarral nem küzdő	igen	1559,08	1576,96
	nem	1480,43	1481,83
összesen	igen	1557,81	1575,30
	nem	1478,57	1478,79
elemszám (fő)		79341	79379

Forrás: (saját szerkesztés)

A 2. táblázatban az iskolán kívüli sporttevékenységeken való részvételt vizsgáljuk a tanulási zavar kategóriái és a két kompetenciaterület között. Mivel jelen vizsgálatban olyan tevékenységről van szó, amely nem az iskolához kapcsolódik, és magában foglalhatja azt is, hogy fizetős tevékenységekről van szó, ezért az összevont családháttér-indexet is bevontuk az elemzésbe. Az indexről azt szükséges tudni, hogy a magasabb érték jobb családi háttérrel feltételez, míg az alacsonyabb rosszabbat (például magasabb a szülők munkanélkülisége, alacsonyabb az iskoláztatás, oktatáshoz való támogatás stb.).

A tanulási zavarral küzdő gyermekek 29,6%-a vesz részt iskolán kívüli sportfoglalkozáson, míg a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek sokkal nagyobb mértékben (40,2%). Összességében a tanulók matematika és szövegértés teljesítményéről megállapítható, hogy az iskolán kívüli sportfoglalkozáson részt vevő gyermekek eredményei jobbak a diszlexia, a diszgráfia, a diszlexia és diszgráfia, a diszlexia és diszkalkulia, valamint a tanulási zavarral nem küzdő gyermekek kategóriáiban. A diszkalkuliával küzdő gyermekeknél a külön sportfoglalkozáson részt nem vevő gyermekek eredményei jobbak mindkét kompetenciaterületen, mert matematikában 1313,28 (szemben 1295,36) és szövegértésben 1340,69 (szemben 1317,20) az eredményük. A diszgráfiával és diszkalkuliával együttesen küzdő gyermekeknél szintén az iskolán kívüli sportfoglalkozáson részt nem vevő gyermekek eredményei jobbak. Matematikában jelentősen nagyobb a különbség mert a sportoláson részt vevő gyermekek eredménye matematikából csak 1220,37, míg a másik csoporté 1305,59, szövegértésben pedig csak 5 pont a különbség a részt nem vevő tanulók javára (1280,88 és 1275,29).

A tanulási zavarral nem küzdő gyermekek eredményei jóval magasabbak azok körében, akik részt vesznek iskolán kívüli sportfoglalkozáson. Matematikában a két csoport közötti különbség 68 pont (1535,63 és 1467,00), míg a szövegértésben minimálisan nagyobb 74 pont (1543,79 és 1469,12).

A családháttér-index alapján egyértelmű, hogy a magasabb indexszel rendelkezők vesznek részt iskolán kívüli sportfoglalkozáson, vélhetően azért, mert ezek nagy része fizetős tevékenység, aminek a finanszírozását a hátrányos helyzetű családok nem engedhetik meg maguknak. Azt is ki kell emelnünk korábbi szakirodalmak (például Hegedűs és Sebestyén 2023; Hegedűs 2021) alapján, hogy a magasabb családi háttérrel jobb tanulói teljesítményeket eredményez, ami a tanulási zavarral küzdő gyermekek nagy részére is igaz. A tanulási zavarral küzdő gyermekek között a legmagasabb családháttér-indexszel rendelkezők a diszlexiával és diszkalkuliával is küzdő, tehetséggondozásban résztvevő gyermekek (1,034), míg a legalacsonyabb a mindhárom tanulási zavarral küzdő, tehetséggondozásban részt nem vevő gyermekek (-0,808).

2. táblázat: A kompetenciaeredmények, a tanulási zavar és iskolán kívüli sportolás összefüggése (szign.=0,000)

kategória	sport különóra	matematika	szövegértés	családiháttér-index
diszlexia	igen	1411,94	1345,61	0,108
	nem	1403,49	1332,69	-0,630
diszgráfia	igen	1467,48	1443,82	0,343
	nem	1427,40	1391,07	-0,422
diszkalkulia	igen	1295,36	1317,20	0,289
	nem	1313,28	1340,69	-0,317
diszlexia, diszgráfia	igen	1411,48	1331,64	0,095
	nem	1388,46	1303,31	-0,426
diszlexia, diszkalkulia	igen	1482,48	1285,86	1,034
	nem	1315,97	1275,29	-0,471
diszgráfia, diszkalkulia	igen	1220,37	1275,36	0,220
	nem	1305,59	1280,88	-0,578
mindhárom	igen	1321,68	1232,92	-0,437
	nem	1291,24	1239,97	-0,808
tanulási zavarral nem küzdő	igen	1535,63	1543,79	0,404
	nem	1467,00	1469,12	-0,255
összesen	igen	1534,07	1541,37	0,401
	nem	1465,18	1466,16	-0,259
elemszám (fő)		79925	79962	73373

Forrás: (saját szerkesztés)

Összegzés

Tanulmányunk elméleti részében áttekintettük a főbb tehetséggondozási modelleket, a tehetséggondozás jogszabályi kereteit, valamint a tanulmányunk szempontjából fontos tanulási zavar kategorizálását és jellemzőit. A tanulmány empirikus részében az Országos kompetenciamérés adatbázisában kerestünk összefüggést az iskolai tehetséggondozás, az iskolán kívüli sportfoglalkozás és a kompetenciamérés eredményei között. Az eredményeink szerint azok a gyermekek, akiknek jobb a kompetenciamérés-eredményei, ők nagyobb arányban vesznek részt tehetséggondozásban, amiből arra következtethetünk, hogy az iskolai teljesítmény szűrőként is funkcionálhat a tehetséggondozásba való bekerülésbe, valamint arra is, hogy az iskolai tehetséggondozás nagyjából az iskolai képességre fókuszál, és kevésbé a tehetség összes területére. Minél több tanulási zavarral küzd a gyermek, annál kisebb a tanulói teljesítménye attól függetlenül, hogy részt vesz-e tehetséggondozásban. Az első hipotézist igazoltnak tekintjük, de a szelekciós mechanizmust a teljesítmény alapján ki kell emelnünk.

Az iskolán kívüli sportoláson való részvételt tekinthetjük egyfajta tehetséggondozásnak, ezért képezi a vizsgálati szegmensünk második elemét. A sportolásnak különféle pozitív hatásai lehetnek az egyén személyiségfejlődésére, ezért vizsgáltuk meg azt, hogy milyen a kompetenciamérés-eredménye azoknak a gyermekeknek, akik tanulási zavarral küzdenek és részt vesznek iskolán kívüli sportoláson.

Csupán a diszkalkulia, valamint a diszgráfia és diszkalkulia kategóriákban nem igazolódott, hogy aki külön sportfoglalkozáson vesz részt, azoknak jobb a teljesítménye, míg a mindhárom kategóriában csak a matematika teljesítményben mutatható ki magasabb eredmény. A második hipotézist igazoltnak tekintjük, de a családi háttér szerepe nem elhanyagolható.

A családháttér-index alapján látható, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok engedhetik meg maguknak, hogy gyermekük iskolán kívüli külön foglalkozáson vegyen részt, ezért jó lenne, ha a civil szféra ingyenesen biztosítana nemcsak sport jellegű, hanem minden más területen is olyan rendszeres tevékenységeket, amelyek a gyermekekben rejlő tehetség kibontakoztatására irányulnának. Több olyan civil kezdeményezés van, ami lehetőséget biztosít gyermekek számára tevékenységeken, foglalkozásokon való részvételre, de ezek többségéért fizetni szükséges. Társadalmi szinten több lehetőség nyíl(hat)na tehetséggondozásra, mint az iskolai keretek között, mert az iskolában inkább a tantárgyspecifikus tehetséggondozás valósul meg, míg társadalmi szinten a nem tantárgyakhoz kapcsolódó tehetséggondozás számos területe kiegészíthetné ezt.

Felhasznált szakirodalom

- Arató Ferenc & Balogh László & Bodnár Gabriella & Gyarmathy Éva & Péter-Szarka Szilvia & Vass Vilmos (2014). Ez is tehetséggondozás. *Iskolakultúra*, 24(4). 100–120.
- Balogh László & Révész György (2019). Tehetségmodellek mint fejlesztő programok kiindulási alapjai In: Szabó Zsuzsa (szerk.). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 44–79.
- Bocsi Veronika (2015). Különórák és szabadidő az általános iskolákban. In: Imre Anna (szerk.). *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 135–156.
- [Bocsi Veronika](#) & [Kovács Klára](#) (2018). [A szabadidő mintázatai a középiskolákban](#). *Metszetek – Társadalomtudományi Folyóirat*, 7(3). 64–78. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/3/3>
- Csépe Valéria (2000). Az olvasás és írásképeség zavara. In: Illyés Sándor (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 79–105.
- Csépe Valéria (2006). A diszlexia természete. In: Józsa Krisztián (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. 61–74.
- Desoete, Annemie (2006). *Dyscalculia in Belgium: definition, prevalence, subtypes, comorbidity, and assessment*. Belgium: Ghent University, Department of Experimental Clinical and Health Psychology.
- Dékány Judit & Mohai Katalin (2012). Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). In: Torda Ágnes (szerk.). *Diagnosztikus kézikönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 1–88.
- Könczei György (2009). *A fogyatékos és megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci esélyeinek növelése*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Gagné, François (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. New York: Routledge.
- Gyarmathy Éva (2018). A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés*, 6(3). 77–92. <https://doi.org/10.31074/201837792>
- Harmatiné Olajos Tímea (2012). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Harmatiné Olajos Tímea & Pataky Nóra & K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Hegedűs Roland (2020). *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs Roland (2021). A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(4). 262–275. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.2>

- Hegedűs Roland (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2). 228–246. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Hegedűs, Roland & Sebestyén, Krisztina (2023). Focus on 10th grade students with learning problems: What influences their achievements? *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3). 385–404. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00168>
- Heller, Kurt A. & Schofield, Neville J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. In: Pfeiffer, Steven I. (szerk.). *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer. 93–114.
- Kovács Klára (2019). Tanulmányaikban (is) kitartóbbak a sportolók? *Educatio*, 28(1). 174–182. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.14>
- LeRoy, Barbara W. & Samuel, Preethy & Deluca, Marcella & Evans, Peter (2019). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4). 386–396. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523>
- Márkus Attila (1999). Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztőpedagógia Különszám*, 151–163.
- Márkus Attila (2007). *Számok, számolás, számolászavarok*. Budapest: Pro Die Kiadó.
- Meixner Ildikó (2015). *A dyslexia prevenció, redukció módszere*. Budapest: Meixner Alapítvány.
- Mező Ferenc & Mező Katalin (2016). Tehetség és társadalom. *Zempléni Múzsza – Társadalomtudományi és Kulturális Folyóirat*, 62(2). 3–19.
- Mező Katalin & Mező Ferenc (2015). Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség*, 23(2). 3–5.
- Mönks, Franz J. & Van Boxtel, Hermann W. (1985). Gifted adolescents. A developmental perspective. In: Freeman, Joan F. (szerk.). *The psychology of gifted children. An international collection of studies*. London: Wiley. 275–295.
- Olajos Tímea (2019). A tehetségigéretnek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 186–209.
- Pataky Nóra (2014). Az iskolában megjelenő magatartási zavarok. In: Harmatiné Olajos Tímea & Pataky Nóra & K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 67-122.
- Piirto, Jane (2011). *Creativity for 21st century skills. How to embed creativity into the curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Renzulli, Joseph S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3). 180–184.
- Sebestyén Krisztina (2022). Kik és hol tanulnak középfokon idegen nyelvet? *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(2). 21–34. <https://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.2>
- Sebestyén Krisztina (2023). *Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Subotnik, Rena F. & Olszewski-Kubilius, Paula & Worrell, Frank C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1). 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Szabó Zsuzsa (szerk.) (2019). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Felhasznált jogszabályok

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.