

GÉNIUSZ MŰHELY 14.

14/1.

Tóth László:

TANULNI VAGY NEM TANULNI.
AZ ITT A KÉRDÉS

14/2.

Bagi István, Bárány Zoltán, Lövei László,
Sarka Ferenc, Tóth Ilona:

TEHETSÉGGONDOZÁS A MISKOLCI
RENDÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLA
KÉPZÉSI RENDSZERÉBEN

14/3.

Katona Istvánné, Subrt Péter:

TEHETSÉGGONDOZÁS
A SZEMÉLYISÉG FORMÁLÁSÁBAN

Tartalom

Tóth László: Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés.	3
Absztrakt	4
1. Értékelések	4
2. Erőfelhasználás.....	6
3. Viselkedéses kontrollmechanizmusok	7
4. Kritikai megjegyzések	9
5. Fejlemények a modellel kapcsolatban.....	11
5.1. A top-down (felülről lefelé) önszabályozás	11
5.2. A bottom-up (alulról felfelé) önszabályozás	12
5.3. Az akarati stratégiák használata.....	13
6. A modell alkalmazhatósága a tehetséges diákok tanulására	14
Irodalom	17
Bagi István, Bárány Zoltán, Lövei László, Sarka Ferenc, Tóth Ilona: Tehetséggondozás a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében	18
1. A Miskolci Rendészeti Szakközépiskola Tehetséggondozó Programja	19
2. Tehetségfogalom a rendészeti tehetséggondozásban	20
3. Pályázatok, támogatások.....	30
4. Fejlődési- és fejlesztési lehetőségek	31
5. A tehetség hasznosulása.....	31
Irodalom	32
Katona Istvánné, Subrt Péter: Tehetséggondozás a személyiség formálásában	33

GÉNIUSZ MŰHELY 14/1.

TANULNI VAGY NEM TANULNI.
AZ ITT A KÉRDÉS

Tóth László

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet,
Pedagógiai Pszichológiai Tanszék
Levelezési cím: 4010 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: toth.laszlo@arts.unideb.hu

Absztrakt

A szerző ebben az írásában a hazánkban kevésbé ismert Boekaerts-féle affektív-tanulási folyamat heurisztikus modelljét ismerteti saját kritikai észrevételeivel együtt, majd a modell egyes elemeit összeveti a tehetséges diákok tanulási jellemzőivel. Végül következtetése, hogy bizonyos (a tanulmányban kifejtett) hangsúlyeltolódásokkal a modell a tehetségesekre is alkalmazhatónak tűnik.

Kulcsszavak: tanulás, stressz, üzemmódok, tehetséges tanulók

Hazánkban kevésbé ismert Boekaerts holland kutató neve, a munkássága pedig még kevésbé. Boekaerts az iskolai tanulás és a stressz összefüggésével kezdett foglalkozni a múlt század kilencvenes éveiben. Nagy hatást gyakorolt rá LAZARUS és FOLKMAN (1984) stresszkutatásról szóló, világviszonylatban elismert műve, amely a stresszel való megküzdésben az értékelést helyezi a középpontba. E műre támaszkodva Boekaerts úgy írta le az értékeléseket mint folyamatos összehasonlításokat, melyek egyfelől az észlelt feladat és a szituációs követelmények, másfelől az ezeknek a követelményeknek eleget tevő személyes és társas erőforrások között mennek végbe. BOEKAERTS (1991, 1996) egy heurisztikus modellt állított fel, amelyben az értékeléseknek központi szerepe van.

Figyelem! Az „értékelések” szó senkit ne tévesszen meg! Nem a pedagógusoknak a tanulókra irányuló értékelését jelenti ebben a kontextusban, hanem a bejövő információ tanulók által történő értékelését, mérlegelését. Tehát a *tanuló* az, aki értékeli. A többes szám használata („értékelések”) azért jogos, mert sok és sokféle információt értékel akár többször is a tanuló – természetesen a maga szempontjából.

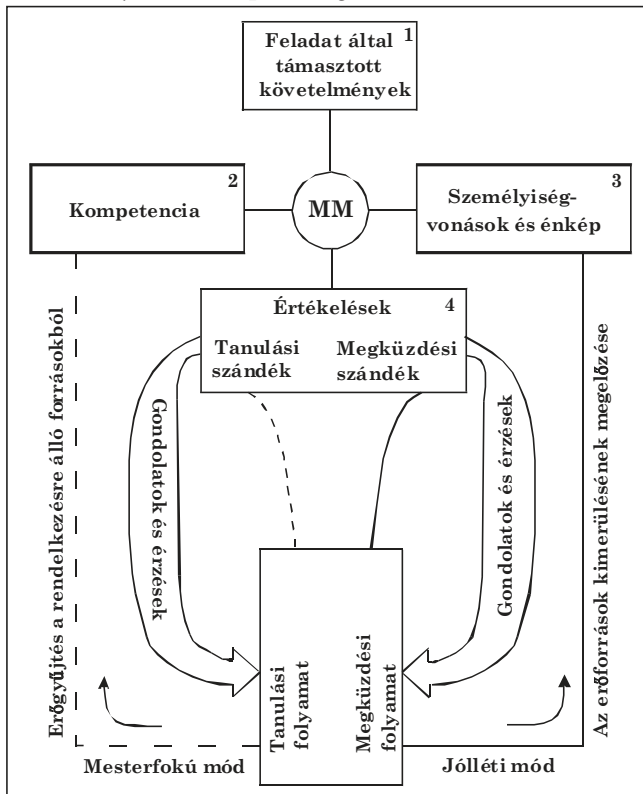
1. Értékelések

Mint az *1. ábrán* látható, az értékelések három fő információforráson alapulnak. Az első információforrás a feladatnak és annak a fizikai, szociális és didaktikai kontextusnak a percepciója, amelybe a feladat beágyazódik. (1. összetevő). A második információforrás a feladattal releváns területspecifikus tudás aktiválódása (2. összetevő). A harmadik forrást személyiségvonások képezik, különös tekintettel azok énképpel és attitűdökkel kapcsolatos típusaira (3. összetevő).

Az ebből a három forrásból származó információ a munkamemóriába (MM) kerül, mely mintegy referenciakeretet képez a tanulási szituációk, valamint az ezekkel való bánni tudás értékeléséhez. Ennélfogva az értékelések egy

sor megítélésnek tekinthetők a feladatról, ami kombinálódik az énről való hiedelmekkel és a tananyagról való hiedelmekkel. Konkrétabban, a tanuló megítéli, mennyire nehéz a feladat, mennyire adekvát a személyes erőforrásainak, mekkora erőfeszítésre van szükség a teljesítéshez, mennyire jó minőségű az oktatósi és a szociális kontextus (ideértve az eszközbeli és az érzelmi támogatást is), mennyire vonzó a feladat és mennyire lelkes ahhoz, hogy hozzákezdjen.

A hálózatot képező dinamikus értékelések kimenetele lehet 1. annak várása vagy észlelése, hogy a tanuláshoz az erőforrások rendelkezésre állnak, illetve összegyűjthetők, 2. tanulás esetén az erőforrásokban veszteség áll be, vagy 3. nulla művelet. Amikor a tanuló nem észlel diszkrépanciát a feladat által támasztott követelmények és az ezeknek megfelelő erőforrások között, továbbá nem várja azt, hogy az erőforrásai kimerülnek és a jóllétét veszély fenyegeti, ezt *nulla műveletnek* nevezi Boekaerts. Ezzel szemben, amikor a tanuló diszkrépanciát észlel a feladat által támasztott követelmények és az ezekhez szükséges erőforrások között, ezt *fenyegetésnek* (túlnyomórészt negatív gondolatok és érzelmek) vagy *kihívásnak* (túlnyomórészt pozitív gondolatok és érzelmek) éli meg.



1. ábra. Az affektív-tanulási folyamat heurisztikus modellje (BOEKAERTS, 1991)

Sokkal több kutatás szükséges annak a mechanizmusnak a feltárásához, hogy hogyan kapcsolódnak az értékelések, érdeklődések és érzelmek a tanulási folyamat specifikus összetevőihöz. Ennek ellenére feltételezhető, hogy mind a nulla műveletek, mind a kihívást eredményező értékelések olyan viselkedési szándékhöz vezetnek, amely elindítja vagy folytatja a mesterfokú üzemmódot (1. ábra, bal útvonal). Ez a tanulóorientált út olyan összetevőkből áll, amelyeket hagyományosan használunk a motivált tanulás leírására. Még specifikusabban: előbb a tanulási szándék alakul ki, majd átfordul cselekvésekbe (kognitív stratégiák és metakognitív készségek), amelyek a tanulási folyamatot irányítják, és növekedést idéznek elő a kompetenciában, illetve az erőforrások összegyűjtésében. Másfelől a fenyegető értékelések negatív érzelmekkel és a jóllétben beálló csökkenés elővételezésével járnak együtt. Ezek az értékelések olyan megküzdési szándékhöz vezetnek, amely megszakítja a cselekvést a mesterfokú üzemmódban, és elindítja a jólléti üzemmóddhoz vezető cselekvést (jobb útvonal). Amikor a tanulók erre a nem tanulóorientált útra lépnek, elsődlegesen azzal törődnek, hogy a preferált, stresszel kapcsolatos megküzdési technikák (problémára fókuszáló vagy érzelmre fókuszáló megküzdések) felhasználásával fenntartsák, illetve megőrizték a jóllétüket.

2. Erőfelhasználás

A szakemberek egyetértenek abban, hogy az erőfeszítés szerinti és a képesség szerinti megkülönböztetés mint attribúciós fogalmak lényegesek abból a szempontból, hogy a hatékonyságról reális kép alakuljon ki. HELMKE (1989) többékevésbé fényt derített az önhatékonyság és az erőfelhasználás közötti kapcsolatra. Indirekt kapcsolatról számolt be a matematikai énkép és a matematikai teljesítmény között. Az elemi iskolai oktatás végén azok a tanulók, akiknek a matematikával kapcsolatos énképe magas volt, minőségi erőfeszítést fektettek a matematika tanulásába, és jobb osztályzatokat értek el. Még pontosabban: ezek a tanulók az oktatási folyamat során nagy gondot fordítottak az órák anyagának elsajátítására (például figyelem, gondolkodás, időráfordítás, iskolával kapcsolatos erények mint a szorgalom, megfontoltság, pontosság, fegyelmezettség). Ezzel szemben az alacsony önhatékonyságú tanulók mennyiségi erőfeszítés befektetésére törekedtek, ami a házi feladat elkészítésére és a vizsgákra való felkészülésre szánt időmennyiség növekedésében nyilvánult meg. A mennyiségi erőfeszítés szorongáshoz vezetett, és negatív hatást gyakorolt a matematikai teljesítményre. Úgy tűnik, az önhatékonyság optimális belső feltételt teremt az új készségek elsajátításához. Az önhatékony tanulók úgy vélik, hogy rendelkeznek azokkal a szükséges és elégséges feltételekkel, amelyekkel a saját tanulási folyamatukat

szabályozni tudják. Ez az eredmény más megállapításokhoz is kapcsolódik, és arra a következtetésre ad módot, hogy az optimista értékelések (BOEKAERTS, 1992), a tartalomspecifikus érdeklődés (SCHIEFELE, 1991), a feladat nagyra értékelése (PINTRICH ÉS DE GROOT, 1990), a feladatorientáltság (NICHOLLS, 1984) és a magas önhatékonyság (HELMKE, 1989) kedvező tanulási feltételeknek tekinthetők, amelyek arra ösztönzik a tanulókat, hogy az erejüket a tanulási feladat elvégzésének szolgálatába állítsák.

„Fontos azonban megjegyezni, hogy a tanulók nem hajlandók erő kifejtésére, amikor a tanulási feltételeket az optimális alatt észlelik” (BOEKAERTS, 1996, 588). OTTEN ÉS BOEKAERTS (1990) azt találta, hogy az első osztályos gimnáziumi tanulók átlagosan 3 órát készültek a történelemvizsgára, és csak 10 percet az irodalomvizsgára. További elemzés arra világított rá, hogy bár a történelem a tanulók körében nem volt népszerű tárgy (attitűd), azonban tudták, hogyan készüljenek fel a történelemvizsgára. Ezzel szemben az irodalomórákat szerették, de nem tudták, hogyan készüljenek fel az irodalomvizsgára. Amikor ezeket a tanulókat utólag megkérdezték, minek tulajdonítják a vizsgaeredményeiket, a történelemmel kapcsolatban nagy erőfeszítésről, míg az irodalommal kapcsolatban csekély erőfeszítésről számoltak be. Az utóbbi tárgy esetében a kudarcot a szerény képességnek és a feladat nehézségének tulajdonították. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy amikor a tanulók úgy vélekednek, hogy az erőfeszítés nem eredményez jó teljesítményt, akkor vagy arra gondolnak, hogy a feladat túl nehéz (stabil, külső tulajdonítás), vagy arra, hogy a személyes erőforrásaik nem megfelelőek (stabil, belső tulajdonítás). Ezek a tulajdonítások megvédik őket a későbbi kritikáktól, de egyúttal egyfajta ördögi kör csapdájába is taszítják őket. És valóban, azok a tanulók, akik az alacsony önhatékonyságuknak köszönhetően vonakodnak erőfeszítést tenni, elvesztik az esélyüket arra, hogy növeljék az önhatékonyságukat, érdeklődésüket és önszabályozásukat.

3. Viselkedéses kontrollmechanizmusok

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a metakogníció két részre osztható: a kogníciókról való tudás és a kogníciók szabályozása. Ugyanakkor számos kutatási beszámolóban ez a kettő összemosódik. A fogalmi tisztaság növelése érdekében (BOEKAERTS, 1992, 1996) a „kognitív stratégiák” kifejezést javasolta, amelyek a tanulási eredményekkel közvetlenül összefüggő feldolgozó tevékenységekre utalnak (például felismerés, felidézés, elemzés, strukturálás, kidolgozás). A „kognitív szabályozás” fogalmát fenntartja azokra a folyamatokra, amelyek a tanulási folyamat során bekövetkező információáramlást irányítják, vezérlik (például orientálás, tervezés, követés, reflektálás, javítás, értékelés), és a

motivációs szabályozás kifejezést használja azokra a készségekre, amelyek nemcsak a tanulási folyamatot, hanem általában a viselkedést felügyelik. Boekaerts a motivációs szabályozás több formáját elkülöníti, úgymint motivációs kontroll, cselekvéskontroll és érzelmi kontroll. Ezek a kontrollformák a következőkben kerülnek tárgyalásra.

A motivációs kontroll a kognitív folyamatokra vonatkozik (mint az értékelések, az énről való vélekedések vagy a tartalomspecifikus érdeklődések). Mint fentebb említettük, a kognitív kontroll – amely magas belső motivációt és magas önhatékonyságot feltételez – olyan viselkedési szándékhoz vezet, amely elindítja vagy folytatja a mesterfokú üzemmódban való tevékenységet, és befolyásolja az erőfelhasználás mennyiségét és minőségét. Mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy egy tanulási kontextusban sokféle viselkedési szándék alakul ki, ezek közül némelyek realizálódnak, mások feláldozásra kerülnek a tanuló akaraterejének vagy törekvéseinek megfelelően. KUHLE (1985) ezért azt mondta, hogy különbséget kellene tenni a szubjektív kontroll és a kontrollra való tényleges törekvések között. Ezt azzal magyarázta, hogy egy adott cél eléréséhez nem elég a cél kitűzése és a cél mellett való kitartás. Szükséges még egy bizonyos mértékű erőfeszítés, illetve viselkedési kontroll is ahhoz, hogy a viselkedési szándék megmaradjon, és védelmet nyújtson a versengő cselekvési tendenciákkal szemben.

Kuhl rámutatott, hogy a tanulási szándék viselkedési szintre való emelése különösen nehéz vonzó viselkedési alternatívák jelenlétében, vagy amikor a szociális nyomás aláássa az elköteleződést. Ilyen esetekben a tanulónak aktívan másra kell tudni irányítani a figyelmét a versengő cselekvési tendenciák helyett, és meg kell védenie a tanulási szándékát. A kontrollnak ezen aktív módját „cselekvésorientációnak” nevezte, szemben a kontroll passzív módjával, amit „állapotorientációnak” nevezett. Azok az egyének, akik magas pontszámot érnek el az állapotorientációban, jobban igyekeznek megvizsgálni az érzelmi állapotukat, mint a feladatot. További különbség tehető azon tanulók között, akiknél hiányzik a cselekvéskontroll a következők szerint: *a)* képtelen kezdeményezni a szándékolt cselekvéseket a döntésképtelenség miatt, *b)* képtelen folytatni a szándékolt cselekvéseket a tartós érdektelenség miatt, *c)* képtelen folytatni a szándékolt cselekvéseket a kudarcral való örökös foglalkozás miatt.

BOEKAERTS (1992) bevezette az „érzelmi kontroll” fogalmát, amivel az érzelmek szabályozására utal. Ezt azzal magyarázta, hogy amikor a jóllét torzul, a tanulók megváltoztatják a kognitív és viselkedési erőfeszítéseiket a jóllét megőrzése érdekében. Az érzelmi szabályozásra irányuló törekvések hatékonyan enyhítik a stresszt a stressz kezelésének megváltoztatásával, de csak átmeneti megnyugvást hoznak a tanulók számára, mivel csak a tüneteket kezelik, a kiváltó okokat nem. A megküzdésnek mind a problémára fókuszáló, mind az érzelmekre fókuszáló módja hatékonyan csökkenti a stresszt stresszes iskolai szí-

tuációkban. De a megküzdésnek bizonyos formái hatékonyabbak a rövid távú stressznél, míg más formái jobbak a hosszú ideig fenyegető stressznél. Mindkét esetben az érzelmi kontroll sikeres formái kibillentik a tanulót a jólléti üzemmódból, átértékelésre készítetik, és a mesterfokú üzemmód útjára terelik.

Nos, eddig tartott Boekaerts heurisztikus modelljének ismertetése. Itt akár be is fejezhetnénk azzal, hogy bár a modell nagyjából másfél évtizede született, azóta ugyanebben a témában más modellel senki nem hozakodott elő, és bírálatáról sem tudunk. Úgy tűnik tehát, hogy a modellel minden rendben van. Tényleg minden rendben van?

4. Kritikai megjegyzések

A figyelmesen olvasó számára leghamarabb a következő állítás tűnik fel: „*Fontos azonban megjegyezni, hogy a tanulók nem hajlandók erőfelfejtésre, amikor a tanulási feltételeket az optimális alatt észlelik.*” Gondoljunk csak vissza diákkorunkra: mi, akik olyan sokat tanultunk életünkben, hányszor hagytuk abba, vagy el sem kezdtük a tanulást azért, mert a tanulási feltételeket nem tartottuk optimálisnak? Mert ilyen helyzet akadt bőven. Volt, amikor nagyon hideg volt a tanterem, máskor napokon át nem volt villany, hiányzott a tanításhoz szükséges felszerelés, a tanár egész órán csak rikácsolt, a tankönyveket nem kaptuk meg szeptemberben, otthon sem volt minden rendben a tanuláshoz és így tovább. Mégis tanultunk. Ki-ki a képességei szerint, de tanult.

Vagy vegyük példának az érettségi vizsgát. Korunkban már nem kell számolni hosszabb áramszünettel, a fűtés hiányával, tanszerek, taneszközök hiányával. Ha akar, minden diák készülni tud az érettségire. Pedig sokat kell tanulni rá, ezt senki nem vitatja. Lenne oka a diáknak átkapcsolni jólléti üzemmódba? Bizony lenne. A kemény munka, a tanulás ugyanis tényleg kimerüléssel fenyeget. Akkor miért nem kapcsol át a diákok döntő többsége jólléti üzemmódba? Mert le akar érettségizni. Tudja, hogy érettségi nélkül nincs továbbtanulás, de a munkaerőpiacon sem lehet boldogulni. Kimerülhet a tanulásban? Igen, kimerülhet. Mégsem adja fel, pedig átkapcsolhatna a jólléti üzemmódba. Inkább kockáztatja a kimerülést, semmint kudarcot valljon az érettségien.

Így úgy véljük, Boekaerts ezen állítása nélkülözi a valóságálapot. Nagy valószínűséggel a szerző ezzel az állításával az általa kidolgozott modell működőképességét akarta alátámasztani, ugyanis ha ez az állítása igaz, akkor tényleg oka van a diáknak jólléti üzemmódba átkapcsolni, már csak azért is, mert mindig bele lehet kötni valamibe, ami miatt az értékelések eredménye az lesz, hogy a tanulási feltételek nem optimálisak. De ha az állítás hamis, a modell működőképessége azonnal megkérdőjeleződik.

Mégis van azonban olyan eset, amikor Boekaerts állítása igaz lehet. Az érettségi vizsga biztosan nem ilyen, mert kényszerhelyzet. Tologatni vagy kibújni alóla nem lehet. Tanév közben azonban előfordulhatnak olyan helyzetek, amelyek nem „vérré” mennek. Egy feleletre kapott rossz jegy még nem a világ vége, amikor a felelésre való készülés helyett bulizni vagy internetezni is lehet. Ilyenkor a felelet rémképe felértékelődik, fenyegetéssé válik, emiatt a diák átkapcsol jólléti üzemmódba: bulizni megy tanulás helyett, vagy leül a gép elé. Más a helyzet akkor, ha azon a jegyen sok múlik, például év végi érdemjegy. Ilyenkor a szituáció nem engedi meg a jólléti üzemmódba való átkapcsolást. Buli ide, internet oda, a jó felelet fontosabb, mint a buli vagy a chatelés, akármennyit is kell készülni rá, akármennyire is kimerítő a készülés, az átkapcsolás nem megengedett. Ez is kényszerhelyzet, ha nem is akkora, mint az érettségi. És ilyen kényszerhelyzetből bizony sok van, mire a diák a graduális tanulmányait végleg befejezi. Jóval több, mint amennyi kivétel. Kimondhatjuk: inkább ez a jellemző az iskolai tanulásra, nem pedig a szabad választás annak eldöntésében, hogy mi legyen az értékelések eredménye.

A fentieket azzal foglalhatjuk össze, hogy a Boekaerts által leírt két üzemmód valóban létezik, de nem úgy működik, ahogy a szerző leírta. Az alapfokú, középfokú, sőt a felsőfokú tanulmányok során a tanulási szituációk döntő része kényszerhelyzet, amelyekben az átkapcsolás lehetősége nem adott úgy, ahogy a modell sugallja. Kényszerhelyzetben pedig – Boekaerts terminológiájában – a *fenyegetés* tanulásra motivál, nem pedig jólléti üzemmódra.

Inkább terminológiai, semmint koncepcionális probléma Boekaerts modelljében a *nulla művelet* elnevezés. Boekaerts ezt arra érti, hogy nincs diszkrepancia a feladat által támasztott követelmények és a rendelkezésre álló erőforrások között. Másképpen fogalmazva az utóbbi megfelel az előbbinek. Ezzel nincs is baj, a *nulla művelet* azonban félrevezető, mert azt sugallja, hogy nem történt művelet. Pedig történt, mégpedig az értékelések alatt. Miközben a diák értékeli, gondolkodási műveleteket, összevetéseket végez, ezek eredménye az, hogy nincs diszkrepancia, illetve eltérés. Az eredmény valóban nulla, de nem azért nulla, mert nincs, nem történt művelet, hanem mert a gondolkodási műveletek eredménye nullára jön ki. Szerintünk ezért indokoltabb lenne a nulla művelet helyett a nulla összegű vagy zéró összegű művelet megnevezés. Ugyanez a jelenség játszódik le például akkor, amikor a piacon két kilogramm ősziarackot veszünk, és ezt hagyományos mérlegen mérjük ki. Szinte soha nem fordul elő, hogy a mért áru és a mérleg másik oldalára tett mértékegységek egybeesnek. Míg a pontos kimérés megtörténik, a mérleg nyelve ide-oda mozog. Itt is megfelelés az eredmény, de nem egyből az, „dolgozni” kell ahhoz, hogy az eredmény megszülessen. Nulla műveletről tehát szó sincs, a műveletek összege ad nullát.

5. Fejlemények a modellel kapcsolatban

Újabb munkáiban Boekaerts (BOEKAERTS ÉS CORNO, 2005; BOEKAERTS, KONING ÉS VEDDER, 2006) az eredeti modellt némileg átdolgozta. Ebben az átdolgozásban már nem szerepelnek azok a mozzanatok, melyeket fentebb észrevételeztünk. A legfontosabb változás azonban a paradigmaváltás: a stressz központú modell helyébe az önszabályozó tanulás modellje és annak kognitív szemléleti kerete lépett, továbbá a szerző nemcsak egy-egy tanulóval, hanem az osztályal is foglalkozik. Boekaerts kettős feldolgozási modellje azt írja le, hogyan lépnek kölcsönhatásba egymással a tanulási célok és a jólléti célok. A modell azt állítja, hogy amikor a tanulóknak hozzáférésük van a jó munkaszokásokban megnyilvánuló, jól körülírt akarati stratégiákhoz, nagyobb valószínűséggel hajlandók energiát fektetni a tanulásba, és kikapcsolni a jólléti útvonalat, amikor egy stresszor blokkolja a tanulást. Boekaertsnek az osztály önszabályozására vonatkozó modellje két párhuzamos folyamatot feltételez a kétféle célkitűzési iránynak és az ezekből fakadó cselekvéseknek megfelelően. Az alábbiakban ezt részletesebben is kifejtjük.

5.1. A *top-down* (felülről lefelé) önszabályozás

A mesterfokú üzemmód energetizálása felülről lefelé a motiváción keresztül történik, mint amilyen a személyes érdeklődés, értékek, elvárt elégedettség és jutalom. Az önszabályozás azért is felülről lefelé folyamat, mert a tanulók által magukévá tett célok vezérlik. Hogyan is jellemezhetőek a felülről lefelé önszabályozó tanulók? Amikor tanulni kezdenek, olyan célokat tűznek ki, amelyek részben a tudás bővítését, részben a motiváció fenntartását szolgálják. Tisztában vannak azzal, mi az, amit tudnak, mi az, amit csak hisznek, és mi a különbség a kettő között, amikor nekilátnak a feladatoknak. Kézben tartják a motivációjukat, ismerik a hatását, és meg tudják tervezni a kettő összjátékát a feladatokkal összefüggésben. Ismerik a stratégiákat és taktikákat, és azon az alapon választanak közülük, hogy melyek azok, amelyek a választott cél felé visznek.

Nem minden tanuló teszi magáévá a mesterfokú üzemmód sajátjait, amikor először találkozik a feladatokkal. Egyes tanulók zokon vesznek, ha a tanár figyeli őket, reflektál a tanulásukra, és figyelmezteti őket a helytelen munkaszokások vagy tanulási stílusuk miatt. Mások barátságra és harmóniára törekednek a társaikkal (szociális célok), például a szoros együttműködést preferálják a társaikkal, ahol lehet egymást kritizálni, és új barátságok is szülehetnek. Megint mások azzal a szándékkal kezdenek a munkához, hogy ez legyen verseny, ahol ők teljesítenek a legjobban, aztán munka közben ezt a szándékukat feladják, és a mesterfokú üzemmód felé orientálódnak. A munkakörnyezetből származó ingerek tehát a célok megváltoztatására is készíthetnek.

5.2. A *bottom-up* (alulról felfelé) önszabályozás

Alulról felfelé önszabályozásnak nevezzük azt, amikor a környezeti ingereknek van elsődleges szerepe. Ezek a tanulók, ahelyett hogy célokat tűznének ki, és hozzákezdene a munkához, a feladatokról és az osztály jutalmazó struktúrájától függően alakítják ki a munkaorientációjukat és változtatnak a munkastílusukon. Boekaerts modellje azt állítja, hogy a tanulók akkor kezdenek törődni az érzelmi jóllétükkel, amikor a környezeti ingerek azt jelzik, hogy nincs minden rendben, és az erőforrásokat át kell irányítani. Ezen a ponton a tanulók felfedezik a súrlódás természetét. Például amikor unatkoznak, magányosnak, elnyomottnak érzik magukat, prioritást kaphat náluk a szórakozás, a hovatartozás, az önmeghatározás vagy a biztonság szükséglete. A jóllét keresése arra utal, hogy a tanulókat jobban foglalkoztatja a pozitív érzések fenntartása, mint a munkacélok továbbvitele.

Az alulról felfelé önszabályozás akkor tekinthető adaptívnek, amikor a tanulóknak a tanulásra való felkészítését szolgálja. Minden olyan megküzdési stratégia ide sorolható, amelyeket a tanulók az iskolai és az otthoni stresszorokkal szemben alkalmaznak. Ilyen stresszorok például a teljesítményvonatkozású problémák, a társas igények kielégítése, erőszak elszenvedése vagy a kényszerítés. Ezekkel szemben adaptívnek tekinthető az olyan megküzdési stratégia, mint a társas támogatás keresése és a problémamegoldás, szemben az olyan stratégiákkal, mint a fizikai és verbális agresszió, segítség elutasítása, elkerülés, tagadás, a gondolatok és a viselkedés másfelé irányítása és a rigid vagy passzív magatartás. Megjegyzendő azonban, hogy a tanulók szemszögéből minden fenti stratégia adaptív lehet, ha a jóllétük sikeres megőrzését szolgálja.

Azoknak a tanulóknak, akik az iskolapszichológus látókörébe kerülnek, gyakran speciális igénnyel terheltlen kell az iskolai feladataiknak eleget tenniük, ideértve a specifikus tanulási problémákat (például olvasási zavar, nyelvi károsodás), vagy az olyan jellemzőket, amelyek fenyegetik a tanulási célok elérését (például alacsony motiváció, magas szorongás, a nem megfelelő otthoni feltételekből fakadó diszfunkcionális viselkedés, a társak nyomása, nem megfelelő tanítás). Helytelen lenne egyenlőségjelet tenni a kivételesség és az önszabályozás képtelensége között. Az iskolapszichológusok által kezelt tanulók önszabályozzák megismerésüket, érzelmeiket és cselekvéseiket, azonban a céljuk gyakran a stresszel kapcsolatos negatív élményeikkel való megküzdés, mint a tanulási célok megvalósítása (következésképp az önszabályozásuk gyakran alulról felfelé jellegű).

Minden tanulónak szembe kell néznie stresszorokkal, de más tanulókkal összehasonlítva a kivételes tanulóknak kezelni kell a *krónikus* belső és külső stresszorokat, nagyobb akadályokkal kell megküzdniük a tanulási célokhoz vezető úton, és ennek eredményeként több negatív hatásban van részük. Ez úgy

magyarázható, hogy a tanulók előzetes becslést végeznek a szituációról, már-mint hogy a szituáció releváns vagy irreleváns a jóllétükre nézve. Az aktiválódó érzelmek felülírhatják a célokat és cselekvéseket még akkor is, ha azok helyénvalók. A figyelmeztető jelek megszakítják az éppen folyó tevékenységet azért, hogy a tanuló megbizonyosodjon arról, hogy ami a megszakítást okozta, az helyesen lett-e értékelve, és adott tanuló megküzdési potenciálja a jóllétet fenyegető potenciállal összefüggésben került-e nyugtázásra.

5.3. Az akarati stratégiák használata

Ahhoz, hogy adekvát magyarázatot adjunk a tanulók önszabályozó folyamataira, tudnunk kell, hogy a megküzdésről szóló szakirodalom megkülönböztet problémára irányuló megküzdési formákat, melyek adaptív jellegűek, és érzelmre irányuló megküzdési formákat, amelyek maladaptív jellegűek. A tanárok feltételezik, hogy az összes célirányos viselkedést az osztályban az aktuális tanulási célok vezérlik. A tanulók azonban nem mindig teszik magukévá a tanulási célokat, de ha mégis, nehezen tudják fenntartani a megvalósítás szándékát.

Az átvétel és a megvalósítás akkor nehéz, ha például a tanulók értelmetlennek találják a tananyagot, vagy ha kudarccal, illetve versengő célokkal kerülnek szembe (például szórakozás, valakihez való tartozás, biztonság, társas támogatás céljai). Az ilyen akadályok pozitív vagy negatív hatást váltanak ki, amelyek felülírhatnak bármilyen tanulási célt, és a jólléti üzemmódba való átváltást eredményeznek. Egyes tanulókat magával ragadják a hangulatok vagy érzések, és maladaptív, érzelmekre irányuló megküzdést alkalmaznak (például önmaga akadályozása, sírás vagy kiabálás); míg mások a problémára irányulnak, azt próbálják megoldani, illetve felhasználják az őket támogató hálózatokat (adaptív, problémaközpontú megküzdés). A tanulásra és a megküzdésre vonatkozó szakirodalmat úgy integrálhatjuk, ha a problémaközpontú megküzdésre mint a tanult akarati stratégiák alkalmazására gondolunk, amelyek a tanulási szándéknak nehéz feltételek mellett is védelmet nyújtanak.

Az olyan akarati stratégiák, mint az idő- és erőforrás-kezelés, a célok elsőbb-ségben részesítése, a feladatok befejezésére késztetés mind fontosak az iskolában csakúgy, mint később az életben. Az akarati kontroll igényét olyan nehézségek ébresztik fel, mint a feladat megoldhatatlannak vélelmezése, a feladat túl megterhelőnek látása, valamint képtelenség az iskolai és a nem iskolai célok összeegyeztetésére.

Boekaerts és Corno úgy véli, további bizonyításra szorul, hogy az akarati stratégiák miként befolyásolják a tanulók azon képességeit, amelyek őket a mesterfokú üzemmódban tartják, illetve ha valami oknál fogva a jólléti üzemmódba kerültek, visszavezetik őket a mesterfokú üzemmódba. Az eddigi kutatások arra utalnak, hogy a tanulási szándék fenntartásának akarata és a cél mellett való

kitartás attól függ, hogy mennyire tudatosak és hozzáférhetőek az akarati stratégiák (vagyis metakognitív tudás a stratégia kudarcának értelmezéséről, valamint annak tudása, hogyan kell hozzálátni a munkához). De az is számít, milyen modellt lesnek el a tanulók a felnőttektől: a tehetetlenség, a negatív hozzáállás, a támogatás hiánya éppenséggel nem segítik elő a mesterfokú tanulás melletti kitartást.

6. A modell alkalmazhatósága a tehetséges diákok tanulására

Ezek után vegyük szemügyre, mennyiben alkalmazható ez a modell a tehetségesek tanulásának leírására! Az olvasó már nyilván rájött, hogy Boekaerts eredeti modellje az átlagos, a továbbfejlesztett modellje az átlagos és az átlag alatti képességű tanulókra készült, nem a tehetségesekre. Ha az *1. ábrát* újra áttekintjük, első megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a modell érvényes a tehetségesekre is, hiszen nincsen olyan eleme, amely a tehetségesek tanulásában nem lenne fellelhető, illetve nincsen olyan más számottevő elem, amivel a modellt ki kellene egészíteni. Van azonban a modellnek néhány megfontolásra érdemes mozzanata.

A szerzőnek abban igaza van, hogy a tanuló legalább három információforrás adatait mérlegeli, értékeli. Csakhogy ugyanolyan valószínűséggel futnak ki az értékelések megküzdési szándéokra, mint tanulási szándéokra? Nyilvánvalóan nem. A tehetségesekben eleve nagyobb a feladat iránti elkötelezettség, mint az átlagos tanulóban, ennél fogva az értékelések jóval nagyobb arányban mutatnak a tanulási szándék irányába. A tehetséges tanuló sokkal inkább érzi úgy, hogy megvan benne a feladat elvégzéséhez szükséges erő. De ha momentán nem is lenne meg, hozzászokott ahhoz, hogy hirtelen össze tudja magát kapni, és teszi a dolgát. Elvileg persze nem zárható ki, hogy az értékelései a megküzdési irányba mutatnak, viszont ebben az esetben is többnyire a kihívás az, amely a hatalmába keríti, nem pedig a félelem. Márpedig a kihívás pozitív gondolatokkal és érzelmekkel jár, így a tanulás irányába tereli a diákot. Ilyenkor újraértékeli a három információforrásból bejövő adatokat, és a megküzdési szándékon a tanulási szándék kerekedik felül, innen pedig egyenes út vezet a tanuláshoz, illetve a mesterfokú üzemmódhoz.

Mindezt megtoldjuk azzal, amit a kritikai megjegyzésekben írtunk. Szerintünk az iskolai tanulás kényszerhelyzetek sokasága. Tetszik, nem tetszik, a feladatokat így is, úgy is el kell végezni akár iskolai, akár otthoni feladatokról van szó. Ezt még a gyenge tanuló is tudja, aki nem azért gyenge, mert jobban esik neki jólléti üzemmódban lenni, hanem mert a képességeiből többre nem futja. A tehetséges tanulók esetében a helyzet annyiban más, hogy tisztában vannak

a kiváló képességeikkel, mint ahogy azzal is, hogy sokat és gyorsan képesek tanulni, így a jólléti üzemmódba való átváltás szükséglete náluk ritkán merül fel, s ha egyáltalán felmerül, a tökéletességre törekvésük megvédi őket attól, hogy a jólléti üzemmód eluralkodjon rajtuk. A tehetségesek ugyanis perfekcionistaik. Természetesen őket is éri stressz, mint az átlagos tanulókat, de a perfekcionizmusra törekvésük olyan erős személyiségjegye (TÓTH, 2011), ami a feladat iránti elkötelezettséggel párosulva a mesterfokú üzemmódban tartja őket.

Mi az, ami még másként jelentkezik a tehetségeseknél? A modell három információforrást ír le. Ha ezeket külön-külön vizsgálat tárgyává tesszük, akkor azt kell mondanunk, hogy a feladat által támasztott követelményekben (1. összetevő) nincs különbség. Az elvégzendő feladat adott, az általa támasztott követelmények adottak. Lehet, hogy az adott feladat egy tehetséges diák számára könnyebb, de ezt nem tekinthetjük lényeges mozzanatként, ugyanis annak kicsi a valószínűsége, hogy adott diák az összes iskolai tárgyban tehetséges legyen. Az pedig pláne nem fordulhat elő, hogy mondjuk egy zongorázni most kezdő diáknak ugyanazt a darabot kell megtanulnia, mint aki több mint tíz éve tanul zongorázni.

A feladattal kapcsolatos másik dolog, hogy ha a tanár komolyan veszi a tehetségesek differenciált fejlesztését, akkor emelt szintű feladatokat ad a tehetségeseknek. De ettől még igaz, hogy a feladatok adottak, mint ahogy a követelmények is, jóllehet ezek mások, mint az átlagos tanulóknál. Miután a feladatok és a követelmények a tehetségeseknél sem alku tárgyai, ezeket is adottnak vehetjük.

Más a helyzet a feladattal releváns terület-specifikus tudás aktiválódásával (2. összetevő). Először is nem biztos, hogy ez a tudás azonos az átlagos és a tehetséges tanuló esetében. Feltehetően a tehetséges tanulóknál a tudásbázis nagyobb, azaz az ismeretei lényegesen meghaladják az átlagos tanuló ismereteit. Másodsor, a tehetséges tanuló gyorsabban kapcsol, hamarabb megérti a feladatot és a feladattal kapcsolatos követelményeket. Harmadsor, a tehetséges tanuló a feladat elvégzéséhez szükséges tudását jóval gyorsabban tudja mozgósítani, így nemcsak a tartalomban, de a sebességben is előnyt élvez. Gyorsabban és pontosabban tudja aktivizálni azt a tudáshálót, amelyet a feladat megoldása igényel, és hamarabb megtalálja a kapcsolódási pontokat. Mindez pozitív érzésekkel jár (sikerélmény), így – legalábbis ezen a téren – az értékelési elégedettséggel töltik el, nincs oka arra, hogy jólléti üzemmódba váltson át.

Végül nézzük meg a személyiségvonásokat, különös tekintettel a specifikus énképre (például matematikafeladat esetén a matematikai énképre), illetve az attribúcióra (azaz hogy valaki a sikerét, illetve a kudarcát minek tulajdonítja)! Az átlagos tanulókkal kapcsolatban mindkét dologról volt szó korábban, így itt ezeket nem ismételjük. Tehetséges diákoknál egyértelmű, hogy erősen pozitív az énképnek azon összetevője, ami a tehetség fajtájával függ össze. Így matematikai

tehetség esetén a matematikai énkép erősen pozitív, hiszen ez az a terület, ahol sikerek özönét érte már el a tanuló, s a matematikai énképe ebből építkezett. De mi a helyzet a tantárgyi énkép többi összetevőjével? Nyilvánvalóan a tanuló más területeken is tapasztalhatta az önhatékonyt, hiszen az szinte képtelenség, hogy matematikában kiugró tehetség, a többi tárgyból meg bukducsol. A tapasztalat szerint, aki matematikából kiváló, az más tantárgyakból is jól teljesít, egyszerűen azért, mert úgy érzi, nem engedheti meg magának a gyenge teljesítményt. Így a tantárgyi énképei más tantárgyak esetén is pozitívak, ha nem is érik el annak a tantárgynak a szintjét, amiben tehetséges. Az összességében pozitív tantárgyi énkép – mint az értékelések egyik személyiség-összetevője – pedig a mesterfokú üzemmód felé billenti a mérleget.

Ami az attribúciót illeti, a tehetséges tanulók esetében valószínűsíthető, hogy tisztában vannak a kiváló képességeikkel. Ebből következően ha (ritkán) kudarc éri őket, nem jöhet szóba náluk az a magyarázat, hogy „buta vagyok”. De az sem, hogy „nem készültem”. Azért nem, mert egyfelől okosak, másfelől a perfekcionizmusra való törekvésük nem engedi meg, hogy ne készüljenek. Így marad az a magyarázat, hogy „túl nehéz volt a feladat”. Legalábbis az esetek többségében. Egyeseknél azonban megjelenhet a készületlenségre való hivatkozás, ami persze nem a készületlenséget jelenti, hanem azt, hogy nem eleget készültek, holott eleget készültek, csak a tökéletességre való törekvés jegyében a felkészülésüket kevésnek minősítik. Ne felejtjük el, hogy a kudarc náluk nem az elégtelen (1) vagy elégséges (2) érdemjegyet jelenti, hanem a jót (4)! Hozzászoktak ugyanis a sorozatos jelesekhez (5), s ebben a sorozatban a jót (4) kudarcként élik meg. Persze az előbbi gondolatok pusztán (bár nem teljesen alap nélkül) spekulációk, hiszen tudomásunk szerint az attribúció terén a két populációnál összehasonlítható vizsgálatok nem történtek.

Összességében úgy gondoljuk, hogy Boekaerts modellje egyfajta átfogó magyarázatot kíván adni a diákok tanulására. A tanulást ugyanakkor (a továbbfejlesztett modellben is) a stresszel hozza összefüggésbe, mintha csak azt kellene a diáknak eldönteni, hogy tanuljon vagy ne tanuljon, ez jó-e neki vagy nem, kimeríti-e az erőforrásait vagy nem, mi történik az egyik vagy másik esetben. Ez akkor is így van, ha a továbbfejlesztett modellben már az akarat szerepe is felmerül. A magunk részéről megvizsgáltuk a modellt a tehetséggel összefüggésben, és úgy találtuk, hogy a fentebb kifejtett hangsúlyeltolódásokkal a tehetséges tanulóknak is érvényesnek tűnik.

Irodalom

- BOEKAERTS, M. (1991): Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, (1) 1–17.
- BOEKAERTS, M. (1992): The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology*, 41, (4) 375–397.
- BOEKAERTS, M. (1996): Affect, emotions, and learning. In: E. De Corte and F. E. Weinert (Eds.): *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Pergamon Press, Oxford, 585–590.
- BOEKAERTS, M., CORNO, L. (2005): Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *International Review of Applied Psychology*, 54, (2), 199–231.
- BOEKAERTS, M., KONING, E., VEDDER, P. (2006): Goal directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, (1), 33–51.
- HELMKE, A. (1989): Affective student characteristics and cognitive development: Problems, pitfalls, perspectives. *Journal of Educational Research*, 13, (8) 915–932.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984): *Stress. Appraisal and Coping*. Springer-Verlag, New York.
- NICHOLLS, J. G. (1984): Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, (3) 328–346.
- PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1) 33–41.
- SCHIEFELE, U. (1991): Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, 26, (3/4) 299–323.
- TÓTH LÁSZLÓ (2011): Perfekcionizmus és tehetség. *Tehetség*, 19, (4), 3–4.

GÉNIUSZ MŰHELY 14/2.

TEHETSÉGGONDOZÁS A MISKOLCI RENDÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLA KÉPZÉSI RENDSZERÉBEN

Bagi István

r.ezredes, rendőrségi főtanácsos

Miskolci Rendészeti Szakközépiskola

Levelezési cím: 3526 Miskolc, Szentpéteri kapu 78.

E-mail: director@mrszki.hu

Bárány Zoltán

r.alezredes

Miskolci Rendészeti Szakközépiskola

Levelezési cím: 3900 Szerencs, Bartók Béla utca 35.

E-mail: baranyzol71@gmail.com

Lövei László

r.alezredes

Miskolci Rendészeti Szakközépiskola

Levelezési cím: 3526 Miskolc, Szentpéteri kapu 78.

E-mail: tanulmanyi@mrszki.hu

Sarka Ferenc

Magyar Tehetséggondozó Társaság

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet 3515 Miskolc, Egyetemváros

Levelezési cím: 3515 Miskolc, Egyetem út 1.

E-mail: fsarka@t-online.hu

Tóth Ilona

tanácsos

Miskolci Rendészeti Szakközépiskola

Levelezési cím: 3526 Miskolc, Szentpéteri kapu 78.

E-mail: jszarka@mrszki.hu

A Miskolci Rendészeti Szakközépiskola fenntartója a Belügyminisztérium, középírányító szerve az Országos Rendőr-Főkapitányság (ORFK). Az intézmény olyan, érettségire épülő két évfolyamos szakközépiskola, ahol a rendvédelmi szervek állománya utánpótlásához képezzük tanulóinkat. A szakközépiskola feladatait az egész ország területére kiterjedő illetékességi körben látja el.

Az iskola Tehetséggondozó programja a 2008/2009-es tanévtől folyamatosan került bevezetésre. Programunkat annak érdekében állítottuk össze, hogy a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola tanulóit, tehetségigéreteit vagy már tehetséges fiataljait képességeik kibontakoztatásában programszerűen támogassuk és az iskolában eddig működő tehetséggondozó szakkörök munkáját összehangoljuk annak érdekében, hogy biztos elméleti ismeretek és a munkakörre meghatározott legmagasabb szintű kompetenciák birtokában kerüljenek ki tanulóink a szakmai környezetbe, a belügyi szervekhez.

A tehetségsegítés területén elért eredményeink, szakmai törekvéseink elismeréseként intézményünk 2011-ben megkapta az „Akkreditált kiváló Tehetségpont” címet. Tehetségprogramunkat a Magyar Géniusz Program keretében kiválasztott tíz legjobb jó gyakorlat közé válogatta be a szakma. A kiadvány „Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban” címmel jelent meg a Géniusz Könyvek sorozat 21. kötetében.

1. A Miskolci Rendészeti Szakközépiskola Tehetséggondozó Programja

1.1. A Program kidolgozását megelőzően felmértük, hogy

- milyen jogszabályi lehetőségei vannak az iskolának egy esetleges rendészeti tehetséggondozó program kidolgozására és bevezetésére;
- hogyan jelenik meg a tehetséggondozás az iskola pedagógiai/nevelési programjában, helyi tantervében;
- mit kezdenek az oktatók a tehetségesnek vélt jobb képességű fiatalokkal;
- milyen színterei vannak a tehetségfejlesztésnek az iskolai gyakorlatban;
- milyen módszereket és eszközöket alkalmaznak a pedagógusok a tehetséges fiatalok megtalálására, fejlesztésére;
- milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezünk a program megvalósítására;
- milyen szakmai ismeretekkel rendelkeznek a pedagógusok a témakörben;
- vannak-e a tehetséggondozás pedagógiája iránt érdeklődő pedagógusok az intézményben?

1.2. Az előkészület időszakában figyelembe vett tényezők:

- Tehetségmodellek, amelyek intézményi sajátosságainknak megfelelnek.
- A tehetséggondozás, -fejlesztés szempontjából kulcsfontosságú eredményeink.
- Az intézmény személyi és tárgyi feltételei.
- Szakmai elkötelezettség, nyitottság a szakmai fejlődés irányában.
- A tehetséggazonosítást támogató, segítő mérőeszközök, tesztek az intézményben.
- A tehetséggondozás formái, színterei (szakkörök, tevékenységi körök, versenyek vetélkedők, az otthoni írásbeli dolgozat elkészítésének követelményei, tartalmi és formai elvárásai).
- A rendészeti területre vonatkozó, szakmaspecifikus szempontok, amelyeket mind a személyiségfejlesztésnél, mind a speciális készségek, illetve a tudás fejlesztésénél szükséges érvényesíteni. Ebben mindenekelőtt Szelestey Juditnak a „Kompetencia alapú emberierőforrás-menedzsment” című EU Twinning Program keretében összeállított kompetencialistájára támaszkodtunk, mely a szakterületünkre vonatkozóan határoz meg a szakmai ismereten kívül kompetenciákat.
- A tanulmányi eredmények alapján elérhető támogatások (ösztöndíj, ösztöndíj-kiegészítés, nyelvvizsga, juttatások, elismerések, dicséretetek, mentortanári rendszer, az eredményes tehetséggondozó munkát végző oktatók elismerésének helyzete).

2. Tehetségfogalom a rendészeti tehetséggondozásban

Tehetségfogalmunk meghatározásához Harsányi István sárospataki tehetségvédő tehetségfogalmát vettük alapul, aki szerint: *„Tehetségen azt a velünk született, majd céltudatos tevékenység, gyakorlás által kibontakoztatott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos behatárolt területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.”* Ennek alapján a mi értelmezésünk szerint a tehetség: *„Egy vagy több speciális tevékenység – esetünkben a rendőri tevékenységek – elvégzéséhez szükséges képességek halmozódása és az átlagosnál magasabb foka”* (SARKA, 2008).

1. táblázat. Speciális tevékenységek, illetve a tevékenységek elvégzéséhez szükséges képességek (kompetenciák)

Speciális tevékenységek	A tevékenységek elvégzéséhez szükséges kompetenciák
Hatósági szerepek ellátása.	A jog alkalmazása, döntéshozatali képesség.
A törvényes rend elfogadása és védelme. Törvények, szabályok, normák betartása és betartatása.	Szabálykövetés, szabálytudat. Jogszabályok biztos ismerete.
Szolgáltatás az állampolgárok felé.	Emberismeret. Segítőkézség. Együttműködés.
A kulturált rendőri intézkedés. Az intézkedés szakszerűsége, jogszerűsége, határozottsága, kulturáltsága.	Kommunikáció. Problémamegoldás. Határozottság. Kulturáltság. Jó megjelenés, fellépés.
Parancsvégrehajtás.	Engedelmesség. Fegyelem.
A rendészeti képzés prioritásainak megfelelő területek tevékenységei.	Anyanyelvi és idegen nyelvi szakmai kommunikáció. Rendőr szakmai felkészültség. Fizikális felkészültség. IKT eszközök alkalmazásának készsége a rendőri munkában.

2.1. Célkitűzések és alapelvek

Az intézmény Tehetséggondozó programjának fő célkitűzései:

- A tanulók képességeinek feltárása és intenzív fejlesztése, keresve a fejlesztéshez szükséges hatékony pedagógiai eszközöket (ebben az általános intellektuális képességek, a személyiségfejlesztés és a speciális képességek párhuzamos fejlesztése valósul meg).
- A tanulók erős oldalának számbavétele, fejlesztése.
- Egy adott tehetséget mutató tanuló (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalainak feltérképezése, kiegyenlítése.
- Megelőzés, légkörjavítás.
- Rendészeti tehetségprotokoll alapjainak lerakása.

A tehetséggondozó, -fejlesztő tevékenység hatékony megvalósulását segítő feltételek:

- Alapvető feltételnek tekintjük, hogy a tehetséggondozást szakképzett, a tehetségfejlesztés iránt elkötelezett, a terület elméleti kérdéseit ismerő oktatók, pedagógusok végezzék.

- Nélkülözhetetlen feltétel az iskola vezetésének tehetséggondozás iránti elkötelezettsége.
- Fontos feltétel továbbá, hogy biztosítottak legyenek a megfelelően felszerelt osztálytermek, szakkabinetek, IKT-eszközök, internet, szakkönyvtár, valamint a tehetségesnek vélt tanulókkal való külön foglalkozási lehetőségek szinterei (tanórán kívül).

A tehetséggondozás, -fejlesztés formái intézményünkben:

- Tanórai elemek – kezdő, haladó osztályok kialakítása a nyelvi képzésben, lehetőség szerint csoportbontással; versenyekre felkészítő csoportok létrehozása; a tehetséges tanulók részére differenciált feladatok folyamatos biztosítása; fakultatív tananyagelemek választása (öndifferenciálás).
- Tanórán kívüli elemek – műhelyek, szakkörök, iskolai sportkörök, önképző körök, kulturális rendezvények, testvériskolai kapcsolatok, tanulmányi versenyek, szakmai társintézmények látogatása, valamint egyéni konzultáció (igény szerint, pl. nyelvvizsga-felkészítés, iskolapszichológussal való beszélgetés).

A rendészeti tehetséggondozás, -fejlesztés folyamatában kiemelt figyelmet fordítunk a személyiségfejlesztés során az alábbi területekre: motiváció, kommunikáció, konfliktuskezelés, pozitív énkép, reális önismeret, alkalmazkodóképesség, moralitás, viselkedéskultúra, valamint a rendészeti pálya speciális területeire (lásd *1. táblázat*).

A rendészeti Tehetséggondozó program kidolgozása során olyan szakmai program kidolgozására koncentráltunk, amely a tanórai tehetségfejlesztés mellett tanórán kívüli fejlesztési lehetőségeket is biztosít tehetséges fiataljaink számára. Ezek közé tartoznak azok a tananyagelemek, amelyek Miskolci Fakultációs Tananyagelemként kerültek beépítésre helyi tantervünkbe. Az MF-es tananyagelemek a szakmai ismeretek fejlesztése mellett a szakma szempontjából fontos rendőri kompetenciák fejlesztésére is irányul.

A tanórán kívüli tehetségfejlesztés területeihez kapcsolódva továbbá olyan programok, szakmai versenyek megszervezésére és megvalósítására is törekszünk, amelyek a tehetséges fiataljaink különböző tehetségterületeken történő megnyilvánulására ad lehetőséget. Pl. Országos Járőrpáros verseny, Országos Tanintézeti Judo Bajnokság, szakmai tanulmányi versenyek stb.

2.2. A tehetségazonosítás gyakorlata

a) Objektív információgyűjtés (eredmények)

- A tanuló középiskolai tanulmányi munkájáról és érettségi eredményeiről (történelem, idegen nyelv, testnevelés, matematika, magyar nyelv és irodalom, rendészeti fakultációs tárgy).
- A tanuló felvételi eredményeiről (műveltségi teszt és a fizikális felmérés eredményei).
- A felvételi eljárás keretében végzett pszichológiai vizsgálat eredményeiről.
- A képzés során a tanuló egy vagy több szakterületen nyújtott teljesítményéről.

b) Szubjektív információgyűjtés (vélemények)

- A pedagógusok/osztályfőnökök véleménye arról, hogy kit tartanak tehetségesnek.
- Az egyes tanulókra vonatkozó megfigyelések (Hogyan látják a tanuló fejlődését, előrehaladását, lényeglátását, ismeretszerzését, tanulási stílusát, érdeklődését, elkötelezettségét).
- Az osztálytársak, csoporttársak, véleménye az adott tanulóról.

c) A tanulóval folytatott egyéni beszélgetés

d) A tehetséget mutató tanulók jellemzőinek megfigyelése az alapozó szakasz során.

e) A „bemeneti kompetenciamérés” eredményei

A kompetenciamérés során az alábbi területek kerülnek az AC (Assesment Center eljárás) módszer és kérdőívek alkalmazásával felmérésre:

- *Kommunikáció* (kapcsolatteremtés, kapcsolatfenntartás, közérthetőség).
- *Együttműködés* (alkalmazkodóképesség, empátia, önbizalom és önkontroll).
- *Problémamegoldó és döntésképeség* (felelősségvállalás, minőségre törekvés, határozottság, szabálytudat, önállóság, rugalmasság, helyzetfelismerő készség, körültekintés, elővigyázatosság).
- *Önfejlesztés, tanulási készség*, ezen belül a teljesítményorientáció.

f) Szükség esetén sor kerül pszichológiai vizsgálatra is, amennyiben a szaktanárok megerősítést várnak azonosító munkájukhoz.

2.3. A program módszertani alapjai

Tartalmi szempontból a tanórai tehetséggondozás legfőbb alapelve a gazdagítás, amelynek oktatóink az alábbi négy fajtáját igyekeznek megvalósítani.

- *Mélységben történő gazdagítás*, melynek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges fiataloknak tudásuk és képességeik alkalmazására, mint a többi tanulónak.
- *Tartalmi gazdagítás*, melynek érdekében igyekeznek kollégáink a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkeszteni, figyelembe véve egyéni érdeklődésüket.
- *Feldolgozási képességek gazdagítása*, a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztése érdekében főként felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.
- *Tempóban történő gazdagítás*, amit a tehetséges fiatalok átlagosnál gyorsabb munkájára építve valósítunk meg.

2.4. A program szervezeti keretei

a) Tanórai tehetséggondozás

A tanórai gazdagítás (dúsítás) keretében a jobb képességű, a téma iránt érdeklődő tanulók a tananyagelem feldolgozása során a szakmai programban meghatározott követelményekből többet kapnak.

b) Fakultatív tananyagelemek

A differenciálás, a kompetencia alapú moduláris képzés elvének érvényesítését jelentősen támogatják az iskola saját fakultatív tananyagelemei, az úgynevezett Miskolci Fakultatív (továbbiakban: MF) tananyagelemek, amelyek a szakmához kötődő, kiemelt jelentőségű speciális tehetséggondozási területeket fedik le. Ezek 12 kontaktórás tananyagelemek, amelyek a megtartott órákon túlmenően kiegészülnek önálló felkészüléssel, kutatómunkával, konzultációval, beszámoló elkészítésével, dolgozat összeállításával, megvédésével, így válik egy féléves 30 órás tehetségműhellyé.

Az összesen 17 tananyagelemet blokkokba csoportosítottuk, amelyek a rendőri szempontból kiemelt négy területre (szakmai kommunikáció, rendőr szakmai tevékenység, rendőri önvédelem, fizikális felkészültség) fókuszálnak. A tanulóknak félévente egy tananyagelemet kötelező választaniuk úgy, hogy a negyedik félév végére mind a négy kiemelt területről egy-egy tananyagelemet teljesítsenek. Az egyes tananyagelemek és azok követelményei bekerültek az iskola Pedagógiai programjába, Helyi tantervébe.

c) Tehetséggondozó műhelyek

A műhelyek tehetséggondozó tevékenységünk kiemelt programjai, melyek a rendőr szakma szempontjából fontos területeken indulnak.

- Szakmai idegen nyelv
- Bűnügy, kriminalisztika

- Önvédelem
- Határrendészeti ismeretek
- Lőfegyverhasználat

A műhelyekbe jelentkező tanulók sok szempontot figyelembe vevő, magas követelményeken alapuló beválogatás alapján kerülnek be. A műhelyek programjai általában 30 vagy 60 órássak, és csoportos foglalkozást jelentenek, amelyekben belül tanulónként egyéni fejlesztési tervek kerülnek kidolgozásra.

d) Szakkörök

A beiskolázást követően, illetve a tanulók érdeklődésének feltérképezése után döntjük el, hogy milyen szakköröket indítunk. Ezek lehetnek 30 órás (féléves), 60 órás (egyéves), illetve ha másodévben tovább vitt szakkörrel van szó, akkor 120 órás (kétéves) foglalkozások. Választható szakkörök: természetjáró, internet, jelbeszéd, önismeret, kommunikáció, közlekedési ismeretek, kriminalisztika, lövészet, D.A.D.A. iskolai bűnmegelőzési program, nyelvvizsga-előkészítés, nyelvi felzárkóztatás, önvédelmi sportok.

e) Kiegészítő tehetséggondozó tevékenységek

A tantervi képzésen kívül a Tehetséggondozó program konzultációs lehetőségekkel, intézményi vagy külföldi tapasztalatcsere-látogatással, versenyekkel és szükség esetén tehetség-tanácsadással is hozzájárul az iskola tehetségfejlesztő tevékenységéhez. A szakcsoportok (alapozó és szakmai) félévenként meghatározzák az egyes tananyagelemek konzultációs időpontjait, helyét és a konzultációs feladatot ellátó oktatók nevét. A konzultációs lehetőséggel minden tanuló szabadon élhet. A tehetséggondozás részét képezik emellett az iskola hagyományos versenyei, sportvetélkedői, az ágazati minisztérium által meghirdetett versenyek.

2.5. A tehetséges tanulók azonosításáról részletesebben

a) A tanuló kompetenciáinak mérése és értékelése

Képzési rendszerünkben a moduláris képzéshez alkalmazkodva fontosnak tartjuk, hogy a nevelő/oktató/képző munkánk folyamatában ne csak tantárgyhoz kapcsolódó objektív értékelési rendszert működtessünk, hanem a szakmai programban meghatározott tanulói kompetenciák fejlődését is nyomon tudjuk követni.

Az iskola nevelőtestületének döntése értelmében a tanulók kompetenciáit a képzés során két „marker” ponton mérjük. A bemeneti mérés eredményei alapján határozzuk meg a fejlesztési irányokat az osztály-, illetve az egyén szintjén.

A tanulók kompetenciamérését az osztályfőnök, valamint további 2 fő pedagógus végzi. A képzés során a tanuló fejlődését folyamatosan figyelemmel kísérik.

A kompetenciamérés folyamatában az egyes „marker” pontokhoz kidolgozott mérőeszközök alkalmazásával a mérést végző személyek az előre elkészített értékelő lapokon jelölik a tanulók által elért teljesítményeket, a kompetencia-szinteket. Az így kapott eredmények rögzítésével készül el a tanuló kompetencia-kartonja, melynek alapján meghatározásra kerülnek a fejlesztendő területek. A tanuló kívánatos fejlesztésének érdekében az osztályfőnök az osztályban tanító szaktanárokkal folyamatos kapcsolatot tart, akiket tájékoztat az eredményekről, a saját megállapításairól, a fejlesztési feladatokról, s egyúttal információt gyűjt az oktatóktól a tanulók fejlődéséről, az egyes kompetenciák változásáról.

A tanulóknak a „marker” pontokon mért eredményei alapján elkészített kompetenciatérképe részét képezi a „Fejlődési naplónak”.

b) Osztályfőnöki ajánlás

Felhasználhatók a „Fejlődési napló” adatai, továbbá az elsős tanulóknak a tanév kezdetén elkészített önéletrajza, amelyben célszerű előre megadott szempontokat meghatározni (érdeklődési kör, kiemelkedő teljesítmények, miben szeretné magát a tanuló kipróbálni, stb.). A Miskolci Rendészeti Szakközépiskola informatikai rendszerébe (ILIAS program) osztályonként a „Fejlődési napló” felvitelre kerül, és feltöltését követően adatbázisként is funkcionál. A „Fejlődési napló” folyamatos vezetéséért az adott osztály osztályfőnöke a felelős. Az elsőéves tanulók esetében lehetőséget biztosítunk az osztályfőnökök számára, hogy a tanulók hozott eredményeit figyelembe véve (nyelvvizsga, ECDL vizsga, sportteljesítmény, szakképesítés stb.) a meghirdetett MF-es tananyagelemekbe történő beválogatáshoz osztályaikból javaslatot tegyenek.

A második évfolyamos tanulóknál a beválogatás első részében az osztályfőnökök saját tapasztalataik alapján ajánlást tesznek arra vonatkozóan, hogy kik azok a diákok, akik véleményük szerint alkalmasak lennének a tehetséggondozásban történő részvételre. Az osztályfőnökök csak általános, egyéni kompetenciákat vesznek figyelembe, nem tesznek konkrét javaslatot arra vonatkozóan, hogy a tanuló milyen szakterületen vegyen részt a programban.

Az osztályfőnökök számára az osztálynévsort tartalmazó táblázatot az iskolai belső hálóján megfelelő hozzáféréssel rendelkezésükre bocsátjuk.

c) Szaktanári ajánlás

Az osztályfőnöki ajánlással egy időben az adott területen tanító szaktanárok is javaslatot tesznek arra, hogy saját szakterületükön mely diákokat tartják alkal-

masnak az adott tehetséggondozó programban való részvételre. A szaktanár a tanulót már a konkrét tehetségfejlesztő programba javasolja, melyhez figyelembe veszi a tanuló egyéni kompetenciáit, a tanulmányi eredményét, az órán tanúsított aktivitását, egyéni érdeklődési körét, az adott területhez kapcsolódó tanórán kívüli munkáját.

A párhuzamos beválogatás célja, hogy az osztályfőnökök és a szaktanárok egymástól függetlenül tegyenek javaslatot, ezzel elkerülve azt, hogy bármely területen tehetséget mutató tanulók esetleg kimaradjanak a programból.

d) A tanulmányi eredmény szerepeltetése a beválogatási rendszerben

A tanulmányi eredmények mint válogatási szempontok tantárgyanként/tananyagelemenként változóak, attól függően, hogy egy tárgy hány tananyagelemből áll, van-e köztesvizsga az adott tantárgyból, illetve a köztesvizsga követelményrendszerben szerepel-e az a tananyagelem vagy témakör.

A fentiek alapján egységes értékelési rendszer itt nem adható, így a tehetséges tanulók azonosítására az adott terület szaktanára által megadott tanulmányi eredmények szolgálnak, amelyeket a beválogatás szempontjából fontosnak tartanak. Ez több érdemjegy esetén külön súlyozásra is kerül. Így lesznek olyan érdemjegyek, amelyek nagyobb, és lesznek olyanok, amelyek kisebb súllyal esnek latba a beválogatásnál.

e) Ajánlások összegzése

Az osztályfőnöki és a szaktanári javaslatok, ajánlások alapján minden MF-es szakterülethez elkészül egy adatbázis. Az adott terület adatbázisa tartalmazza mind az osztályfőnöki, mind az adott szakterület szaktanári javaslatait.

Egy adott diák több szakterület adatbázisában is szerepelhet.

f) Tanulói rangsorolás

Abban az esetben, ha egy diák több területen is érintett, akkor saját érdeklődési körének megfelelően rangsorolja/választ az érintett területek közül (pl. 1. közlekedés, 2. közrendvédelem, 3. intézkedés-módszertan stb.).

g) A „speciális szűrés”

A rangsor alapján olyan egyéni lista jön létre az MF-es tananyagelemekhez, ahol minden diák csak egy helyen szerepel. Így minden tananyagelemnél megjelenik azon tanulók listája, akik közül a szaktanár a tehetséggondozó program céljainak megfelelően, speciális szűréssel a tanuló egyéni választásával kialakul a program résztvevőinek köre.

h) A „lappangó tehetségek”

A „lappangó tehetségek” feltérképezése érdekében széles körű és kiterjedt propagandatevékenységet folytatunk. A fenti módszerekkel be nem válogatott, megbújó, „rejtekező tehetségek” számára kurzusonként 2–5 üres helyet fenntartunk.

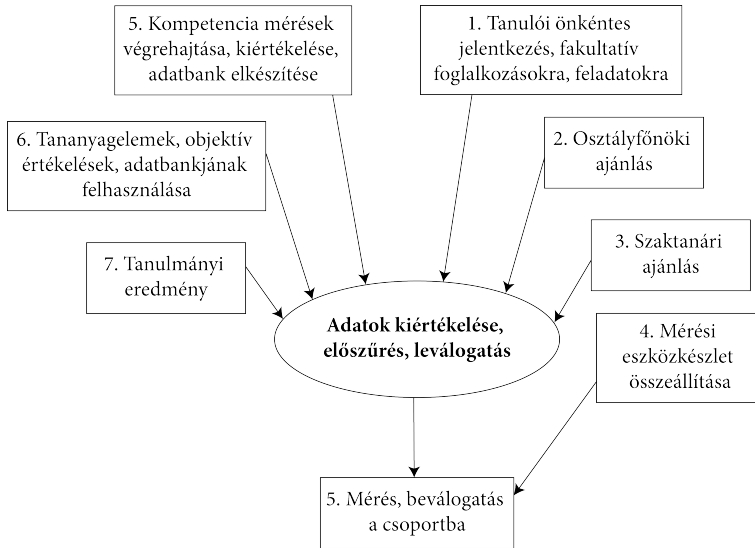
2.6. A Tehetségazonosítás PDCA ciklusa

Logikai fázis	A tehetségazonosítás beválogatás folyamatának főbb területei	Példák a tehetségazonosítás, beválogatás lehetséges folyamataira
P	A beválogatás szempontrendszerének meghatározása Adatbázisok kialakítása Mérési eszközkészlet összeállítása A mérés(ek) időpontjának meghatározása	Az adatbázisok feltöltése A mérés szabályozóinak kidolgozása A mérés kérdéseinek összeállítása A méréshez szükséges személyi, anyagi, technikai feltételek megteremtése
D	Végrehajtás	Az adatbázisok felhasználása, osztályfőnöki és szaktanári ajánlás, mérések folyamata, feladatok, tesztek végrehajtása alapján A beválogatás több szakaszban történő végrehajtása A mérések eredménye alapján tanulók beválogatása
C	Értékelések területe	Szakmai iránymutatás, koordinációs tevékenységek folyamata
A	Kontrollmechanizmusok működtetése	Kontrollmérések Kommunikációs folyamatok

2. táblázat. A tehetségazonosítás, beválogatás PDCA-ciklusa

A ciklus egy ismétlődő „körfolyamat”, amely a tehetséggondozó munka tevékenységére, magára a folyamatra, a tehetséggondozás intézményi rendszerére és annak működésére vonatkozik (P=tervezés; D=megvalósítás; C=ellenőrzés; A=intézkedés).

2.7. A tehetségazonosítás és beválogatás folyamata



1. ábra. A tehetségazonosítás és beválogatás folyamatábrája, a megvalósítási folyamat lépései

2.8. Milyen mérésekre kerül/kerülhet sor a tehetséggondozó projekt megvalósítása során?

- *IQ* Pszichológus irányításával történik.
- *EQ* Az iskolában a tehetséggondozó program során pszichológus irányításával és értékelésével a SEMIQ tesztet alkalmazzuk.
- *Motiváció* Az iskolában a tehetséggondozó program során nyomtatott formátumú iskolai motivációs tesztet töltöttek ki tanulóink. A tesztet a fejlesztő team tagjai értékelik ki pszichológus irányítása mellett.
- *Kreativitás*
- *Pszichológusi értékelés* A fentebbi négy mérés eredményét szakpszichológus értékeli ki. A kiértékelés eredményébe teljes körű betekintési jogot a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola vezetői és a vizsgálatban közreműködő pedagógusok kaptak. Személyi és adatvédelmi okokból a kiértékelésben nem szerepelnek nevek, csak kódszámokra történő utalások (pl. 1. tanuló). Az anyagban elhelyezésre került a kódszámokhoz rendelt névsor, amely szükség esetén az erre jogosultaknak a vizsgált személyek azonosítására adott lehetőséget. Az iskolában a tanulókkal elvégzett vizsgálatok eredményét személyenként egyetlen értékbe, tehetségindexbe kódolták.

- *Renzulli–Hartman-tehetségbecslő skála* A beválogatott tanulók, miután részt vettek a fakultációkon, a fakultációt vezető tanár kitöltötte személyenként a Renzulli–Hartman-féle skálát, amely összesítve kiértékelésre került.
- *Pszichológiai immunvizsgálat* A tehetség azonosítására és a tehetséggondozásban részt vett tanuló fejlődésének kimutatására is alkalmas 80 kérdéses teszt, kontrollmérésként is alkalmazható.
- *A szakmai területen történő mérések* A szakmai ismeretekről, készségekről készített mérőeszközöket az MF-es tananyagelemek útmutatói, képzési tematikái tartalmazzák.

3. Pályázatok, támogatások

Az intézményi Tehetséggondozó program kidolgozását segítette az intézmény szakmai közösségének a TÁMOP 3.4.3-08/2-2009 "Iskolai tehetséggondozás" című pályázati felhívásra benyújtott pályázata. A projekt megvalósítására 17 141 ezer forint támogatást kaptunk. A támogatás a komplex Tehetséggondozó program elkészítése mellett számos szakmai rendezvényre, valamint a szakmai partneri körrel való együttműködésre adott lehetőséget. Így például a tehetséges fiatalok gondozása, fejlesztése, a pedagógusok szakmai felkészítése továbbképzés keretében, MF-es tananyagelemek kidolgozása, tehetségazonosítás mérőeszközeinek kidolgozása, a rendőrség különböző szolgálati ágainál a rendőri szakmai munkához szükséges kompetenciák felmérése, a „Legjobb járőr páros” országos szakmai tanulmányi verseny megszervezése és lebonyolítása, „Tehetséggondozás a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében” címmel szakmai kiadvány készítése, programot bemutató rendezvények.

A rendészeti képzés szakmai ismereteinek elméleti elsajátításáról és gyakorlati megvalósításáról tanulóink a „Legjobb járőr páros” országos szakmai tanulmányi versenyen adtak számot, ami a fent említett pályázat keretében indult el első alkalommal. A verseny célja volt, hogy az átlag feletti képességekkel rendelkező és a rendőri szakma iránt kiemelt elhivatottságot érző tehetséges tanulók számára országos szintű megmérettetésen adjunk lehetőséget szakmai felkészültségük bizonyítására. A rendezvényen valamennyi rendészeti szakközépiskola képviseltette magát. A komplex tanulmányi verseny versenyfeladataiban nyújtott magas színvonalú tanulói teljesítmények és a verseny folyamatában szerzett szakmai tapasztalatok, vélemények alapján fogalmazódott meg az érintettekben 2011-ben, hogy megszervezésével hagyományt kellene teremteni. Öröm számunkra, hogy a szakmai verseny azóta minden tanévben megrendezésre került.

Hazai forrásból szerzett támogatásokat az OKA és OFI által a tehetséggondozás témakörben meghirdetett sikeres pályázataink jelentették. Ezek a pályázatok szakmai műhelyek és országos szintű sportversenyek megszervezését és lebonyolítását tették lehetővé számunkra, melyekkel a tehetséggondozás különböző szinterein folyó tehetséggondozást, -fejlesztést tudtuk színvonalasabbá, illetve eredményesebbé tenni.

4. Fejlődési- és fejlesztési lehetőségek

Rendészeti képzésünk folyamatos átalakuláson megy keresztül. Az aktuális képzési sajátosságokra figyelemmel – átalakult szakképzés, kompetencia alapú moduláris képzés, új szakmai vizsgarendszer – szervezzük szakmai munkánkat. Tehetséggondozó programunk fő alapvetései azonban állandóak. A tehetségek segítése, fejlesztése nem áll meg, minden képzési rendszerben típustól és szinttől függetlenül releváns.

A tehetséggondozás, -fejlesztés területén szerzett ismereteinkre, tapasztalatainkra, eredményeinkre és a képzési rendszer kínálta lehetőségekre figyelemmel végezzük, illetve kívánjuk fejleszteni szakmai munkánkat.

Tehetségpontunk feladatai között határozzuk meg meg a továbbiakban az alábbiakat:

- Folyamatosan felkutatni, figyelemmel kísérni a pályaorientációs és a rendészeti képzésben tehetséges fiatalokat.
- Segíteni a rendészeti tehetséggondozás programjának kidolgozását más intézményekben.
- Részt venni a rendészeti tehetséggondozás országos hálózatának kialakításában és a tehetséges fiatalok pályakövetésében, folyamatos segítségében.
- Eljuttatni a tehetségsel kapcsolatos információkat a többi Tehetségponthoz és a Tehetségpontok országos hálózatához.
- Létrehozni egy Rendészeti Országos Tehetségselítő Tanácsot.
- Folyamatosan bővíteni a saját emberi és anyagi erőforrásainkat (mentorok, tutorok, támogatók).

5. A tehetség hasznosulása

A tehetség nagyon sokszínű. Vannak olyan komplex formái is, amelyek egy-egy szakterület, hivatás gyakorlásában jelentenek különleges alkalmasságot. Ezek közé tartoznak a rendészeti munkában és annak a speciális területein megmu-

tatkozó tehetségesek. Esetükben több speciális képesség együttes eredményeként beszélhetünk tehetségekről. Egyik lehetséges útját vázoltuk fel az intézményünkben folyó tehetséggondozó, -fejlesztő munka bemutatásával.

A rendészeti tehetséggondozás terén komoly előrelépést jelent a belügyminiszter irányítása alá tartozó szervek hivatásos állományú tagjainak továbbképzési és vezetőképzési rendszeréről, valamint a rendészeti utánpótlási és vezetői adatbankról szóló 2/2013.(I.30.) BM rendelete. Ennek értelmében „A Rendészeti Vezetőképzési és Tehetséggondozási Rendszer egy olyan emberierőforrás-gazdálkodási folyamat, amely a belügyi szerv hivatásos állományának arra alkalmas tagjai rendészeti vezetővé vagy rendészeti szakértővé válását segíti elő, valamint egyéb karriermenedzselési tevékenységeket tartalmaz”. Ez a Rendészeti Vezetőképzési és Tehetséggondozási Rendszer jól illeszkedik a Nemzeti Tehetség Programhoz. A BM-rendeletben leírtakra figyelemmel érdemes foglalkozni azokkal a kapcsolódási lehetőségekkel, amelyek hozzájárulhatnak a rendészeti tehetségsegítés még átfogóbb rendszerének kialakításához és nem utolsósorban szakmai, szervezeti és anyagi erőforrásainak bővítéséhez.

Irodalom

- BALOGH LÁSZLÓ (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. URBIS Kiadó, Budapest.
- BALOGH LÁSZLÓ (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- HARSÁNYI ISTVÁN (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.

GÉNIUSZ MŰHELY 14/3.

TEHETSÉGGONDOZÁS A SZEMÉLYISÉG FORMÁLÁSÁBAN

Katona Istvánné

Egri Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium
Levelezési cím: 3300 Eger, Malomárok utca 18. 2/6.
E-mail: rkatonakatona@gmail.com

Subrt Péter

Egri Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnázium
Levelezési cím: 3300 Eger, Kertész út 128.
E-mail: subrtpeter6@gmail.com

Iskolánkban, az Egri Pásztorvölgyi Általános Iskola és Gimnáziumban 2008-ban kezdtük komplex tehetséggondozó programunkat. Munkánkat kezdetektől fogva három fő szakaszra osztjuk: a szubjektív és objektív elemeket tartalmazó beválogatást követi a fejlesztő program, majd a tanév végén hatásvizsgálattal zárjuk a munkát.

A komplex tehetségfejlesztő programba való beválogatás a Mönks–Renzuli-modell alapján történik. A tehetségkoncepció szerint a tehetség összetevői az átlagon felüli képesség, a kreativitás és a motiváció. A modellben szerepel az elfogadó kortárscsoport, a támogató iskola és a család. A beválogatás során objektív és szubjektív szempontokat is figyelembe vettünk. Használtunk tesztek (kreativitásteszt, iskolai motiváció kérdőív, iskolapszichológus által felvett intelligenciateszt), valamint kikértük az osztályfőnökök véleményét a diákokról, feljegyeztük tanulmányi eredményeiket, versenyeredményeiket. A hatásvizsgálat során az előbb említett szempontok alapján ugyanazokat a tesztek, kérdőíveket használtuk.

Az állandóság mellett a változás, az innováció is megjelenik programunkban. A foglalkozások tematikája az évek során állandó változáson ment át. Kezdetben főként a tanulásmódszertan, valamint a tantárgyakhoz kötődő műveltségterületek jelentek meg a foglalkozásokon, melyeket vetélkedőkkel tettünk változatosabbá. Az év végi interjúk és a hatásvizsgálatok során kiderült, hogy a gyerekek leginkább a játékos foglalkozásokat kedvelik. Így egyre nagyobb hangsúlyt fektettünk az önismereti foglalkozásokra, a konfliktuskezelésre, a közösségépítésre. Felismertük, hogy az egészséges személyiség, a pozitív énkép, az érzelmi intelligencia legalább olyan fontos feltétele a tehetség jövőbeli sikeres kibontakozásának, mint az intellektuális képességek.

Programunk az előző tanévben új lehetőségekkel is gazdagodott. Gyakorlatvezető mentortanárnként több főiskolai hallgatóval is együtt dolgozhattam a tavalyi tanévben, akik igen lelkesen bekapcsolódtak a tehetséggondozó foglalkozásokba, új ötleteikkel, vidám, temperamentumos személyiségükkel még vonzóbbá tették a gyerekek számára a foglalkozásokat. Különösen a játék- és szabadidő-szervező szakos hallgatók hoztak sok érdekes programot a foglalkozásokra. Az egyik mentorált hallgató, Subrt Péter sokat beszélt a hagyományörző kézműves táborokban szerzett tapasztalatairól. Amikor a *Tehetséghidak* projekten belül olvastunk arról a lehetőségről, hogy két-három napos lazító, gazdagító programok megtartására lehet pályázni, azonnal eszünkbe jutott, hogy a legalkalmasabb helyszín az ilyen típusú programok megszervezésére egy kézműves tábor, egy élő tájház lenne. Ahhoz, hogy az ötlet meg is valósuljon, sok tényező meglétére volt szükség: kellett hozzá igen erős motiváció, elköteleződés, lelkesedés az ügyünk iránt. A pályázatírás igen hasznos szellemi munka lett számunkra, mivel segített rendszerezni eddigi tapasztalatainkat, valamint

rávilágított számos összefüggésre az eddig látszólag elkülönülten működő programelemek között.

A *Tehetséghidak* projekten belül időközben újabb pályázati lehetőségeket ismertünk meg. Új perspektívák nyíltak meg előttünk, amikor olvastunk a gazdagító programpárokkal kapcsolatos pályázatról. Egyértelmű volt számunkra, hogy a programpárok egyik eleme az önismeret lesz. Az eddigi jó tapasztalatok megerősítettek bennünket abban, hogy a másik programpár a kézművesség legyen. A gyerekek számára a kézműves tevékenységek biztosították az alkotó munka élményét. A harmadik gazdagító programpáron sem kellett sokáig gondolkodnunk. Sokat beszélgettünk a drámapedagógia hasznosságáról a személyiségfejlesztés, társas készségek fejlesztése területén. Egyértelmű volt a döntés: a harmadik elem a drámajáték legyen. A munkánknak ebben a szakaszában még nem volt számunkra teljesen világos, hogyan is kapcsolódnak egymáshoz ezek az elemek, egyszerűen csak ráérezünk arra, hogy léteznek a kapcsolódási pontok. A gyakorlat során, a táborkban megtapasztaltuk, hogy jól döntöttünk. A drámajáték nemcsak a személyiségben rejlő lehetőségeket hozza felszínre, de segít a társas kompetenciák fejlesztésében, a közösségformálásban is.

A tehetséggondozó táborok megvalósításának helyszínéül egy olyan helyet képzeltünk el, amelyben a szülők–diákok–pedagógusok képesek egymásra hangolódni. A helyszínt mentorált hallgatóm, későbbi munkatársam, Subrt Péter ajánlotta. Beszélt a település festői környezetéről, mely a Duna, Vág, és az Ipoly folyók, valamint Börzsöny hegység közelében fekszik, és a tájház egyedi szerepéről a régióban, mely egész évben programokkal várja a vendégeket. A tájról meséltünk a gyerekeknek, pedagógusoknak és a szülőknek is. A lelkesítő hozzáállásuk számunkra is nagy erőt adott. A programok kialakításában nagy hangsúlyt fektettünk a környezetre is, mert úgy láttuk, hogy egy olyan autentikus tanulási környezetre találtunk rá, mely kedvezően hat a gyerekek érzelmi, szociális és intellektuális képességeire. A társas kompetencia fejlesztésében a helyi iskola és az együtt, közösségben eltöltött programok voltak az érintettek segítségére.

A 2012 decemberében kiírt és februárban megnyert „Két- vagy háromnapos közös szülő–diák–pedagógus gazdagító programok megvalósítása lazító elemekkel” című pályázat megvalósításához komoly elszántsággal láttunk hozzá. Már a karácsonyi ünnepek alatt felvettük a kapcsolatot, és nekikezdünk a munkának. Másnap már a tájház vezetőjével is beszélünk az elképzeléseinkről. A folyamatos kapcsolatot különböző kommunikációs csatornákon (skype, facebook) valósítottuk meg.

A tábort májusban tartottuk meg. Három elemre helyeztük a hangsúlyt: ismerkedés a felvidéki hagyományokkal, kapcsolatépítés a helyi iskolásokkal, Ipolyszalka természeti értékeinek a megismertetése. A programok kidolgozásá-

ba bevontuk a szülőket, diákokat, a tájház vezetőjét és az ipolyszalkai iskolát is. Közösségi oldalt hoztunk létre, hogy már a kiutazás előtt létrejöjjön a kapcsolat a helyi iskolával. A táborról fényképek és videofelvételek készültek.

Az augusztusi tábor egyik különlegessége volt, hogy a tehetséggondozós diákok a Komáromi Speciális Általános Iskola (Specialna základná škola, Komárno) diákjaival töl-

töttek el egy délelőtti. A tábor előtt beszélgettünk a diákokkal, hogy volt-e már tapasztalatuk sajátos nevelést igénylő gyerekekkel, és mire figyeljenek oda, hogyan bánjanak velük. A foglalkozás megkezdésekor a tehetséggondozós diákok egy műsort adtak elő, amellyel köszöntötték



a táborba látogató gyerekeket és a kísérőtanáraikat. A bemutatkozás után egyes csoportokat hoztunk létre, és tíz állomáson keresztül közösen foglalkoztattuk őket. Az állomásokat úgy alakítottuk ki, hogy azok a speciális iskolából érkező diákok képességeinek megfelelőek legyenek: kézműves-foglalkozások, különböző formák varrása, ritmushangszerek készítése volt a repertoárban. Célunk az volt, hogy a speciális iskolába járó diákok és a mi tehetséggondozós diákjaink a program által megtapasztalják, hogyan kell együttműködni a sajátos nevelést igénylő gyerekekkel, fejlődjenek szociális kompetenciáik, például kialakuljon bennük a közösségi érzés, az elfogadás, a másság megtapasztalása, hogy ne okozzon számukra különösebb nehézséget, ha később hasonló gyerekekkel kerülnek kapcsolatba. Megfigyeléseink és tapasztalataink alapján társas kapcsolataik elmélyültek az együtt töltött idő alatt. A tehetséges gyerekek ráéreztek a program jelentőségére, és együttműködtek, segítettek a speciális iskolásokat. Ezzel a foglalkozással a sajátos nevelési igényű gyerekek is gazdagodtak, mivel elfogadást, megértést és szeretetet kaptak. A foglalkozás végén megbeszéltük a gyerekekkel, hogyan érezték magukat.

A Gazdagító programpárokhoz kapcsolódó másik érdekes programunk egy túra volt az Ipolyszalkától pár kilométer távolságra lévő kis határmenti faluba, Lelédre. A faluba vezető út az Ipoly melletti töltésen, búzamezők között vezetett gyönyörű természeti környezetben, kilátással a Börzsönyre. Adott volt a lehető-

ség arra, hogy a túrát összekössük egy komplex játékos feladatsorral. Csoportokat alakítottunk, és azt a feladatot adtuk a gyerekeknek, hogy a túrán jegyzeteljék le a legfontosabb információkat, amelyeket elmondunk nekik a vidék földrajzáról, történelméről, természeti látnivalóiról, növényvilágáról. Felhívtuk a figyelmüket arra, hogy a nap végén egy tanösvényt kell tervezniük, amely a két falu közti utat írja le, és egy kis verset kell írniuk az útvonalhoz.

Rendkívül érdekes lett így a túra. A gyerekek nagyon figyeltek az információkra, megcsodáltak a növényeket, a vízi élővilágot, a színeket, a formákat. Rájöttünk, hogy az egyik legérdekesebb programot sikerült megszerveznünk a túra alatt, hiszen több szempontból is fejlődtek a gyerekek a kirándulás során. Rácsodálkoztak a környezetükre, fogékonyabbá váltak az őket körülvevő szépségek iránt. Csoportban voltak szinte egész nap, hiszen este közösen dolgozták fel a nap eseményeit, tervezték a tanösvényt, írták a verset, és mutatták be munkájukat a társaiknak. Az egyik legszebb, legemlékezetesebb élmény marad számunkra ez az augusztus végi nap.

Az önismeret–drámapedagógia és kézművesség úgy illeszkedett tartalmilag és pedagógiailag tehetségfejlesztő táborunkhoz, hogy a májusi táborban megtapasztaltuk, milyen további önismereti, kézműves foglalkozásokat alkalmazunk az augusztusi táborunkban. Egy újabb terület megerősítését céloztuk meg, ez pedig a drámapedagógia volt.

Az önismereti program már a korábbi tehetséggondozó programjainknak is szerves részét képezte. A tábort megelőzően, a lebonyolítás során és a tábor zárása után is egyre inkább szükségét éreztük ezen területek fejlesztésének. Igen fontosnak tartjuk, hogy a foglalkozásokon keresztül a gyerekek önmagukra, belső érzéseikre, önbecsülésükre és az önreflexióra jobban oda tudjanak figyelni. Ez előnyükre válik az érzéseik közötti eligazodásban és a társaikkal való közös feladatok megvalósításában.

Új programpárként a drámajátékot választottuk. A helyszín alkalmas volt arra, hogy a tehetséges diákok a drámajátékok módszereit alkalmazva el tudjanak merülni a táj és a környezet világában.

A kézműves foglalkozások a programpár utolsó elemét adták. Májusban is megismertettük a diákokat a népi kismesterségekkel. Augusztusban ezt tovább folytattuk. Úgy láttuk, hogy a kézművesség által képesek voltak elmerülni az alkotás folyamatában, ilyenkor önmagukra és a tárgyra koncentráltak. Türelmeesebbek és toleránsabbak lettek a társaikkal. A szülőkre is kedvezően hatott a közösségben eltöltött idő. Együtt kézművesedtek pedagógusok, diákok és szülők. Az együttműködésük is hatékonyabbá vált, ami a két pályázat egyik alapkoncepciója volt. A szabadidős programok során kirándulás, népi játékok és sportjátékok szolgálták a kapcsolódást. A játék során a diákok, diákmentorok, pedagógusok és szülők átélhették az együtt játszás örömét, a feltétlen kikapcsolódást.

lódást érzését. A külső motiváció helyett a belső motivációnak adtak teret. Az augusztusi programjaink alatt három diákmentor is segítette munkánkat. A szülők kiválasztásánál szempontként szolgált a harmonikus családi modell. A diákmentorok kiválasztásánál pedig arra koncentráltunk, hogy olyan három gimnáziumi hallgatót válasszunk ki, akik példaként szolgálhatnak a tehetséges gyerekek számára. A program alatt ők segítették munkánkat.



A mentor és mentorált személyisége az utóbbi egy év alatt a közös munka hatására komoly fejlődési szakaszokon ment keresztül. A mentorált úgy gondolja, hogy tanári képességei a nyolc tanári kompetencia területén jelentősen fejlődtek. Ezek a területek: a tanuló személyiségfejlesztése; a tanulói csoportok,

közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás folyamat szervezése és irányítása; a pedagógiai folyamatok és tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése; szakmai együttműködés és kommunikáció; elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. A hallgató értékelése szerint kompetenciái leginkább a tanulói csoportok, közösségek, alakulásának segítése, fejlesztése, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése és a szakmai együttműködés és kommunikáció területén fejlődtek. A mentortanárra a toleranciát és a figyelmet tanulta mentoráltja mellett.

A tábor után a programjainkat tovább folytattuk és folytatjuk. Úgy érezzük, hogy egy újabb állomáshoz érkezett el a tehetséggondozó műhelyünk. A komplex tehetségfejlesztésen belül az interperszonális tehetség fejlesztése a következő lépésünk, továbbá az önkéntesség és a közös munka bevonása szolgálják jövőbeli céljainkat.

Géniusz Műhely 2014

1. Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin: Tehetségazonosítás a pedagógiában
2. Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban
3. Dr. Péter-Szarka Szilvia: Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei
4. Mező Ferenc, Kurucz Győző: Az APM-intelligenciateszttel kapcsolatos vizsgalati tapasztalatok a debreceni egyetem tehetséggondozó programjában 2002–2008 között
5. Damsa Andrei: Szabályok közt, szabadon!
6. Virágné Katona Zsuzsanna: Tehetséggondozó konferencia, 2013.05.10–11. Törökszentmiklós
7. K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével
8. Dr. Martinkó József: A tehetséggondozás halhatatlanja: Harsányi István Mező Ferenc: Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban
9. Turmezeyné Heller Erika, Máth János: A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében
10. Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra: A lelki egészség személyiségdynamikai kettősségei - kihívások a tehetséggondozásban
11. Máth János: A természettudományos oktatás válsága
12. Kiss Albert: Az „esély és ösztönzés” komplex tehetségségítő modell pedagógiai kutatásának részeredményei

Géniusz Műhely 2015

13. Töltszéki Gyuláné: Olvasóvá nevelő program a felső tagozaton
Banáné Szőke Ilona, Sósné Kádár Marianna: A komplex modulrendszer a tehetség fejlesztésére Törökszentmiklóson a Bethlen Gábor Református Általános Iskolában
Kókainé Olasz Orsolya, Víghné Lukács Mária: „Ügyes kezek – okos fejek” Tehetségkereső program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskola alsó tagozatán
14. Tóth László: Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés
Bagi István, Bárány Zoltán, Lövei László, Sarka Ferenc, Tóth Ilona: Tehetséggondozás a miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében
Katona Istvánné, Subrt Péter: Tehetséggondozás a személyiség formálásában
15. Révész György: Szülői szerepek a tehetséggondozásban. Korai hatások
Molnár Gyöngyvér: A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban
Fuszek Csilla: Hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozásának elméleti problémái
16. Mikonya György: Szempontok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez
17. Páskuné Kiss Judit–Nótin Ágnes–Mező Ferenc–Harmatiné Olajos Tímea–Bíró Zsolt–Mándy Zsuzsanna: A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata
18. Fülöp Márta–Berkics Mihály–Pinczés-Pressing Zsuzsanna: A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői