

A MAGYAR TEHETSÉGSEGÍTŐ SZERVEZETEK SZÖVETSÉGE
(MATEHETSZ) KIADVÁNYSOROZATA

Alapítás éve: 2013

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Balogh László

A szerkesztőbizottság titkára:

Dr. Tóth László

Szerkesztőbizottság:

Bajzák Eszter	Kormos Dénes
Dr. Bodnár Gabriella	Kovácsné Dr. Nagy Emese
Dr. Dávid Imre	Dr. Mező Ferenc
Dr. Dávid Mária	Dr. Polonkai Mária
Gajda Attila	Dr. Révész György
Dr. Heimann Ilona	Sarka Ferenc
Dr. H. Nagy Anna	Turmezeyné Dr. Heller Erika

Szerkesztőségvezető:

Bucsi Szabó Zsolt

Szerkesztőségi tagok:

Komjáti Viktória

Szabó Zsuzsa

Detrich Miklós

A szerkesztőség címe:

1119 Budapest, Mérnök utca 39.

ISSN 2064-5449

© A Szerzők, 2014

Felelős kiadó:

Bajor Péter, a MATEHETSZ elnöke

Nyomda: D-Plus Kft.

GÉNIUSZ MŰHELY 7.

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK
FELKÉSZÍTÉSE A HETEROGÉN
TANULÓI CSOPORT KEZELÉSÉRE
A KOMPLEX INSTRUKCIÓS
PROGRAM SEGÍTSÉGÉVEL

K. Nagy Emese

Miskolci Egyetem (egyetemi docens)

Levelezési cím: 3510 Egyetemváros, Tanárképző Intézet, C1/III.

Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola (igazgató)

Levelezési cím: 3597 Hejőkeresztúr, Petőfi út 111.

E-mail: k.nagy.emese@t-online.hu

Tartalom

Absztrakt.....	3
Bevezető	3
Célkitűzés	4
A témához kapcsolódó fogalmak.....	5
Mérés.....	6
A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követel- ményének.....	9
A csoportok azonos feladatot kaptak.....	10
A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak.....	12
A hallgatók túlméretezték időben a csoportfeladatokat.....	13
A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoport- munka eredményét	15
Javításra visszaküldött óratervek	17
Összegzés.....	18
Irodalom	18

Absztrakt

Ma több mint ezer olyan iskola van az országban, ahol a tudásban és szocializáltságban erősen heterogén tanulói csoport tehetséggondozásának nehezen megoldható módja a tanórai dústítás. Az alap- és középfokú oktatási intézményekben alkalmazható Komplex Instrukciós Program (KIP) (COHEN-LOTAN, 1989; K. NAGY, 2012) erre alkalmas. A KIP olyan tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőképesség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza, a tehetségeseket pedig előmozdítja. A pedagógus célja olyan csoportmunkán alapuló módszer alkalmazása, amely a tanulókat életszerű és élményszerű személyes tapasztalatokhoz juttatja. A tanulók innovatív gondolkodásra készítető csoportfeladatokat és egyéni képességekhez mért differenciált feladatokat oldanak meg (K. NAGY, 2012). A KIP mint pedagógiai beavatkozás megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során. Ezek a változások, amelyek magukban foglalják a tanárok és tanulók új szerepének megalkotását, a tanulók együttműködésének növekedését és a különböző státuszú tanulók harmonikus részvételét a munkában, a tanulóknak szánt feladatok szerkezetétől, fajtájától jelentősen függenek.

Mivel a tanárképzés kevés időt szán a hallgatók gyakorlati terepen történő felkészítésére, a KIP megismertetésére, keresni kell azokat a lehetőségeket, amelyek ezt a hiányosságot mérsékelni képesek. Írásunk célja annak bemutatása, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatóit hogyan készíthetjük fel tanítási óráik értő megszervezésére, hogyan érhetjük el, hogy képesek legyenek egy időben motiválni és differenciáltan fejleszteni a *tudásban heterogén tanulói csoportot, különös tekintettel az alulteljesítő tehetségekre*. Az eredményes felkészülés egyik segédeszköze a Komplex Instrukciós Programnak megfelelő óratervezés elkészítése.

Kulcsszavak:

Bevezető

GOLDBABER és BREWER (2000) szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulók teljesítménye és a pedagógusok felkészültsége között. Úgy vélik, hogy a tanár hozzáértése és tudása jelentősen befolyásolja a tanítási módszerek és technikák hatékony alkalmazását. PERKES (1967) a tanár felkészültsége és a diákok sikeres munkavégzésének vizsgálata közben azt találta, hogy azoknak a tanároknak

nak, akiknek felsőfokú tanulmányaik során lehetőségük adódik gyakorlóhelyi ismeretek szerzésére, pályájuk kezdetén gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzésük során kevesebb lehetőségük volt erre.

WENGLINSKY (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy azok az iskolák teljesítenek jobban az országos kompetenciamérésen (National Assessment of Educational Progress – NAEP), ahol a tanárok jártasak a heterogén tanulói összetételű osztály munkájának a megszervezésében, és értenek a többféle képességet igénylő feladatok összeállításához. Ő is arra a megállapításra jutott, hogy szoros összefüggés mutatható ki a tanulók teljesítménye és tanáraik képzettsége, gyakorlati ismeretei között.

HAMMERNESZ ÉS MUNKATÁRSAI (2002) arra hívják fel a figyelmet, hogy az a pedagógus, aki sikeres szeretne lenni, annak a tanórára való felkészülése során minden apró részletre kiterjedően végig kell gondolnia a feladatok végrehajtását, számba kell vennie a lehetséges akadályokat és a feladat megoldásához szükséges eszközöket. Olyan feladatokat érdemes kiválasztana, amelyek építenek a tanulók már meglévő kompetenciájára, tapasztalatára és ismereteire.

A fenti gondolatoknak megfelelően, fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók, egyetemi felkészítésük során, ismerjék meg a tanulók többféle képességének felhasználását kívánó és a tanítási órák 15–20%-ban alkalmazandó Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óraterv készítését, amellyel azt kívánjuk elérni, hogy a hallgatók képesek legyenek a heterogén tanulói csoport minden tagjának a képességéhez és tehetségéhez mért motiváló és egyéni kompetenciákat figyelembe vevő feladatok összeállítására.

Célkitűzés

Vizsgálatunk középpontjában annak a kérdésnek a megválaszolása áll, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mennyire értik a szemináriumon megismert KIP-nek a státuszkezelésre, az egymást partnerként való elfogadására irányuló tevékenységét, *benne* a tanulásban lemaradt, az alulteljesítő tehetségek és a már megmutatkozó kiváló eredményt felmutató tanulók együttnevelésének a jelentőségét, a nyitott végű feladatok és a differenciált egyéni feladatok szerkesztésének fontosságát, és ezt az ismeretet képesek-e alkalmazni a tanórára történő felkészülésük során. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult.

A hallgatók felkészítése több lépcsőben történt:

- Szemináriumi előadás keretében megismerték a tudásban heterogén tanulói összetétel kezelésére alkalmas Komplex Instrukciós Programot.

- Megtekintettek és adott szempontok alapján elemeztek négy, a módszer elveinek megfelelően felépített tanítási óráról készült videofelvételt.
- A Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő 45 perces tanórai szimuláción vettek részt, ahol a tanulók „bőrébe bújva”, azok szerepét eljátszva, tapasztalatot szereztek arról, hogy milyen érzés olyan tudásban heterogén csoportban dolgozni, ahol a feladatok nyitott végűek, innovatív gondolkodásra serkentőek, sokféle képesség felhasználását igénylik és egyénre szabottak.
- Három, a Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óratervet elemeztek.

A fenti tevékenységek elvégzése után arra kértük a hallgatókat, hogy ismereteik birtokában készítsenek a módszer elveinek megfelelő, a tudásban heterogén tanulói csoportot figyelembe vevő óratervet.

A témához kapcsolódó fogalmak

Munkánk indítása előtt szükségesnek érezzük a témához kapcsolódó *státusz és státuszprobléma* fogalmak meghatározását.

A *státusz* fogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője. A státuszt nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk. REMÉNYI (1997) szerint a státuszok mindig diádikusan, egy másik személy viszonylatában értelmezhetőek, vagyis Ego mindig Alterhez hasonlítja magát. Egy informális hierarchiát, amely szervezeteken belül és kívül is megtalálható, a szinte végtelen számú emberi jellemző, dimenzió, attribútum közül egy definiál, és a közösség értékrendszere dönti el ezen attribútumok egymáshoz viszonyított fontosságai sorrendjét, mégpedig úgy, hogy ezen attribútumokhoz a közösség tagjai (bár nem azonos beleszólással) valamilyen értéket rendelnek. Például a gazdagság, az egészség, a tudás, a testi felépítés vagy erő, az ízlés, a szakértelem, a „kapcsolatok”, a tekintély vagy akár egy vallási, etnikai vagy hivatásbeli csoporthoz való tartozás mind definiál egy-egy informális hierarchiát.

MÉREI FERENC (2001) úgy véli, hogy az egyén beleszületik a társadalomba, ezen belül a családba, valamelyik társadalmi rétegbe, amely megjelöli induló státuszát az életben. Azt is gondolja azonban, hogy a társadalomba való belépés az egyén életének későbbi „fordulataiban” is bekövetkezik, például iskolába jár, munkahelyet választ vagy valamilyen szervezetnek a tagjává válik. Rámutat továbbá arra a fontos jellemzőre, hogy az egyén nemcsak részesévé, passzív befogadjává, hanem formálójává is válik környezetének.

A státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a társadalom olyan elfogadott rétegződése, amelyben mindenki érzi, hogy jobb a magasabb, mint az alacsonyabb rangot elérni. Azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják, mely megnyilvánulás a státuszprobléma jelensége (COHEN, 1994).

Úgy véljük, hogy a gyermeknek az osztálytermi rangsorban elfoglalt helye elsősorban az iskolai teljesítmény (tanulmányi munka, sportteljesítmény, zenei tehetség stb.) alapján alakul ki, amelyet az adott társadalmi réteghez való tartozás, társadalmi státusz (a hátrányos helyzet esetleges kiváltója) befolyásol. Státuszkezelés alatt a *státuszprobléma jelenségének a mérséklésére* való törekvést értjük.

Mérés

A vizsgálatban minden, a KIP ismerveit a hazai felsőfokú oktatási intézményekben szemináriumi keretben elsajátító hallgató részt vett. A hallgatói csoportok az óratervkészítésre történő előzetes felkészítés után megkezdték óraterveik elkészítését. A vizsgálatban részt vevők számát az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő hallgatók száma

Intézmény	Vizsgálat éve	Szak	Nappali hallgatók száma/fő	Levelező hallgatók száma/fő	Összesen/fő
Miskolci Egyetem	2012	Tantárgy szakos tanárképzésben részt vevő hallgatók	26	19	45
	2013		25	25	50
ELTE	2012	Fejlesztőpedagógus-hallgatók	0	37	37
	2013		0	36	36
Összesen			51	117	168

Az óravázlatokat a hallgatók a szemináriumi foglalkozások zárásaként, elméleti ismereteik és óraszimulációs tapasztalataik birtokában, valamint a videofilmeken látottak alapján készítették el.

Vizsgáltuk, hogy képes-e a hallgató olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül minden diák számára alternatív megoldások keresésére, a vitára, érveik bizonyítására. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kellett összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Kiemeltük annak fontosságát, hogy a többféle intellektuális képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, az alulteljesítő tehetségek felismerésében, alkalmat ad a diákoknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „tehetségesnek lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

A hallgatóknak óraterve készítésekor figyelembe kellett vennie, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma arra, hogy a tanulók egymástól való függésért erősítése. Ez a kölcsönös függőség nagy figyelmet kíván a tanulóktól együttműködésükben és közös döntéseikben. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Szem előtt kellett tartani, hogy minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a csoporton belüli közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

A hallgatóknak figyelniük kellett arra is, hogy az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámolók az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra, és szóbeli, íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalma-

zására. A hallgatókat felkészítettük arra is, hogy a jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak a hagyományos órára történő felkészülésnél hosszabb időre, több szempont együttes figyelembevételére, a státuszkezelésről megfelelő ismeretekre van szüksége, vagyis a jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését éppúgy szolgálja, mint a diákokét.

Egy levelező tagozatos hallgató e-mailjéből:

„...Őszintén szólva éppen pénteken beszélgettünk farsangkor egymással mi tanárok a vázlatokról. (Akkor egy kicsit több idő van beszélgetni, miközben nézzük a gyerekeket.) Én azt mondtam, hogy nekem éppoly területeket kell mozgósítanom, hogy írjak egy vázlatot, amelyeket akkor használok, amikor prózát írok. (6 önálló prózakötetem van, www.hal...) Szóval például dogát javítani, aztán szimpla órára készülni, nem kell feltétlenül átlénygülni a mindennapok szintjéről, de a KIP-hez igen.”

Az önállóan elkészített óravázlatok elemzésekor egyértelmű különbséget fedtünk fel a között, hogy a hallgatók nappali vagy levelező tagozatosak, de nem fejlesztőpedagógusok, illetve hogy fejlesztőpedagógusok. Mivel az eltérés következetes és szembeutnó, ezért további elemzésünk során különbséget kívánunk tenni e három hallgatói csoport között.

Az óravázlatok elemzésénél az alábbi jellemző hibákkal találoztunk:

- a csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének, nem adtak alkalmat a tanulók közötti vitára, az innovatív gondolkodásra, tehetséggondozásra;
- olykor az ötletből kifogyva a hallgatók minden csoportnak azonos feladatot adtak az osztályon belül, versenyhelyzetet teremtve az egyes csoportok között;
- a csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak;
- a hallgatók túlméretezték időben a feladatokat, a csoportfeladatok hossza nem tette lehetővé a tanulók differenciált egyéni fejlesztését, a tehetséggondozást;
- a differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét, így félő, hogy a tanulók nem tartják fontosnak a közös munkát, hisz egyéni sikerük nem attól függ.

A továbbiakban ezeket a tipikus hibákat elemezzük az egyes szakok és tagozatok hallgatói teljesítményének összehasonlításával (*I. melléklet*).

A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének. A méréseket a program megismerésében részt vevő összes hazai nappali és levelező tagozatos, tantárgyi szakos képzésben részt vevő és fejlesztőpedagógia szakos hallgató körében elvégeztük (2. táblázat).

2. táblázat. A feladatok nyitott végűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

			A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének			Összesen
			nem nyitott végű	részben nyitott végű	nyitott végű	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	37	7	7	51
		%	72,5%	13,7%	13,7%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	33	7	4	44
		%	75,0%	15,9%	9,1%	100,0%
	fejlesztő-pedagógus	Fő	42	16	15	73
		%	57,5%	21,9%	20,5%	100,0%
Összesen		Fő	112	30	26	168
		%	66,7%	17,9%	15,5%	100,0%

Az adatok összegzéséből kiderül, hogy egyik hallgatói csoport sem tudta első alkalomra 100%-ban teljesíteni azt a követelményt, hogy az összeállított feladatok nyitott végűek, valamint minden esetben a heterogén tanulói kiscsoport minden tagja számára motiválóak legyenek. Ennek a hiányosságnak a következménye a tanulói csoporton belüli vita elmaradása, a ritkább kommunikáció lesz, amely végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak. Születtek olyan óravázlatok is, amelyekben a nyitottvégűség a csoportfeladatok egy részében érvényesült, majd – talán az ötletekből való kifogyás miatt – zárt kérdésű feladatokkal zárultak. Ezek a részben megfelelő kategóriába sorolt óratervek.

Az adatok elemzésekor az is kiderült, hogy a fejlesztőpedagógia szakosok értették meg legjobban és a tantárgyi szakos levelező tagozatos hallgatók a legkevésbé a nyitottvégűség lényegét. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (3. táblázat). A $\text{Sig} > 0,05$. Ebbe az is közrejátszhat, hogy – ugyan a vizsgálat minden, a programot használó hallgatóra kiterjedt – a minta elemszáma alacsonynak tekinthető.

3. táblázat. A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének

	Érték	df Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khí-négyzet/Pearson-féle eloszlás	5,365 ^a	4	,242
Valószínűségi hányados	5,478	4	,242
Linear-by-Linear Association	2,984	1	,084
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,81.

A csoportok azonos feladatot kaptak

Ha ma megkérdezzük a pedagógusokat, hogy használnak-e csoportmunkát, kooperatív technikát tanítási óráikon, akkor szinte mindenki igennel válaszol. Az alkalmazás gyakoriságában és tudatosságában azonban jelentős eltérések vannak.

A Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a tanulók státusz helyzetének a javításához, a gyerekek között kialakult rangsor rendezéséhez, a tanulók motiválásához jelentősen hozzájárul a csoportfeladatok nyitottsága mellett az is, hogy az egyes tanulói csoportok eltérő feladatot kapjanak. Mivel a Komplex Instrukciós módszer célja a tanulók nyugodt munkakörülményeinek a biztosítása, a csoportok közötti versenyhelyzet kiküszöbölése, érdemes arra figyelmet fordítani, hogy az egyes tanulói csoportok egymástól függetlenül végezzék munkájukat. Ennek hiányában versenyhelyzet alakulhat ki a csoportok között, amely sok tanulóra, különösen az alulteljesítőkre negatív hatással van. A KIP-es órákon, amelyek aránya a tanítási órák 15–20%-a, a versenyhelyzet nemkívánatos. Az óravázlatíró lustaságából is eredhet az azonos feladatok kijelölése, de arra is gondolhatunk, hogy a hallgató nem értette meg a módszer státuszkezelő és motiváló lényegét (4. táblázat).

Méréseink alapján a fejlesztőpedagógusok tudták leginkább alkalmazni az óravázlat készítésében azt az ismeretet, miszerint ha minden csoport eltérő feladatot kap, akkor a csoportok közötti versenyhelyzet kiiktatásra kerül, amely az alulteljesítőkre, a stresszhelyzetet kevésbé tűrókre motiválóan hat. Azt is láthatjuk, hogy a levelező tagozatosak ebben az esetben is rosszabbul teljesítettek, mint a nappali tagozatosak és a fejlesztőpedagógia szakosak. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (5. táblázat). Khí-négyzet próba, Sig. > ,05.

4. táblázat. Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

			A csoportok azonos feladatot kaptak			Összesen
			Azonos	Részben azonos	Eltérő	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	33	8	10	51
		%	64,7%	15,7%	19,6%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	31	8	5	44
		%	70,5%	18,2%	11,4%	100,0%
	fejlesztő-pedagógus	Fő	35	18	20	73
		%	47,9%	24,7%	27,4%	100,0%
Összesen		Fő	99	34	35	168
		%	58,9%	20,2%	20,8%	100,0%

5. táblázat. A csoportok azonos feladatot kaptak

	Érték	df Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khí-négyzet/Pearson-féle eloszlás	7,534 ^a	4	,100
Valószínűségi hányados	7,811	4	,099
Linear-by-Linear Association	3,375	1	,066
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,90.

A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak. Még a gyakorló pedagógusokat is próbára teszi a követelmény, hogy a tanulók részére olyan eltérő feladatokat állítsanak össze, amelyek egy osztály kis tanulócsoportjai számára adott témában egyformán érdekesek, figyelemfelkeltőek, motiválóak. ORLICK már 1981-ben arról ír, hogy a kooperatív munkavégzés jelentősége abban rejlik, hogy növeli a tevékenységek megosztását. Márpedig ez a KIP egyik sajátossága. Ennek a követelménynek való megfeleltetés eléri, hogy minden tanulónak lehetősége legyen részt venni a csoport munkájában (6. táblázat).

Izgalmas, mégis előre feltételezett eredményt kaptunk az összeállított feladatok motiváló hatását illetően. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a nap-pali tagozatos hallgatóknak kisebb arányban sikerült a megfelelően motiváló feladatok kialakítása. Véleményünk szerint ez annak tulajdonítható, hogy nincs jártasságuk és tapasztalatuk a feladatok összeállításában. Az is kiderült, hogy a levelező tagozatos és a fejlesztőpedagógia szakos hallgatók, vagyis a gyakorló pedagógusok azonos arányban tudtak egyformán kihívó, érdekes feladatokat összeállítani. Viszont az is látható, hogy közülük minden negyedik, ötödik személynek, feltételezhetően, nemcsak mint hallgatónak, hanem mint gyakorló pedagógusnak is, küzdenie kell azért, hogy motiváló feladatokat állítson össze a gyerekek számára. Márpedig ez az ismeretelsajátításra sarkallás, az alulteljesítő tehetség megmutatkoztatásának egyik feltétele. Ha a feladat az első pillanatban felkelti a tanulók érdeklődését, motiválóan hat, akkor a munkában való aktív részvétel és azon keresztül az ismeretelsajátítás sikeres lehet. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek (7. táblázat). Khí-négyzet pró-ba, Sig.>0,05.

6. táblázat. Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

			A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak		Összesen
			Kevésbé motiváló	Megfelelően motiváló	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	23	28	51
		%	45,1%	54,9%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	12	32	44
		%	27,3%	72,7%	100,0%
	fejlesztő-pedagógus	Fő	20	53	73
		%	27,4%	72,6%	100,0%
Összesen		Fő	55	113	168
		%	32,7%	67,3%	100,0%

7. táblázat. A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak

	Érték	df Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khí-négyzet/Pearson-féle eloszlás	5,081 ^a	2	,079
Valószínűségi hányados	4,955	2	,084
Linear-by-Linear Association	3,879	1	,049
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,40.

A hallgatók túlméretezték időben a csoportfeladatokat

Annak megállapítása, hogy egy csoportfeladat az adott időintervallumba belefér-e, nagy gyakorlatot igényel.

Méréseink azt mutatják, hogy a nappali tagozatos hallgatók, valószínűleg gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt, túlméretezték a csoportfeladatokat, amelyek végrehajtása a szokásos 15-20 percnél több időt igényel, így az óra hátralévő szakaszában az egyéni differenciált feladatokra nem jutna idő. A KIP szerinti

óra sajátossága, hogy fele a kis tanulói csoportok által megoldandó feladatok számára van fenntartva, és az óra többi része a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált egyéni feladatok megoldására áll a tanulók rendelkezésére (8. táblázat).

8. táblázat. A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

			A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat		Összesen
			Túlméretezett	Megfelelő	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	24	27	51
		%	47,1%	52,9%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	10	34	44
		%	22,7%	77,3%	100,0%
	fejlesztő-pedagógus	Fő	20	53	73
		%	27,4%	72,6%	100,0%
Összesen		Fő	54	114	168
		%	32,1%	67,9%	100,0%

A gyakorlottság, a tapasztalat a siker egyik záloga. Az elméleti ismeretek elsajátítása és annak a gyakorlatban történő alkalmazása a levelező tagozatos hallgatók esetében a pedagóguspályán eltöltött időnek tulajdoníthatóan könnyebb. Tapasztalatukból eredően ez a csoport könnyebben fel tudja mérni az egyes feladatok megoldásához szükséges időt. Lényegtelen az eltérés, mindössze 2% a levelező tagozatos szakos és a fejlesztőpedagógus szakos hallgatók között, ez utóbbi csoport javára.

A csoportfeladatok hosszának, méretezésének szempontjából tapasztalt összefüggés szignifikánsnak mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezek az eltérések valóban a különböző hallgatói csoportoknak (nappali vagy levelező tagozat, illetve fejlesztőpedagógusok) tulajdoníthatóak (9. táblázat). Khí-négyzet próba, Sig.<0,05.

9. táblázat. A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat

	Érték	df szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khí-négyzet/Pearson-féle eloszlás	7,744 ^a	2	,021
Valószínűségi hányados	7,573	2	,023
Linear-by-Linear Association	4,612	1	,032
Érvényes esetek száma	168		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,14.

A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét

A tanulók tudásának a fejlesztése nagyban függ a személyre szabott feladatoktól, az egyéni, differenciált fejlesztéstől. A KIP-ben a differenciált egyéni feladatok szerkesztése az egyik legnagyobb figyelmet igénylő feladat. Nemcsak azért, mert névre szól, figyelembe veszi a tanuló kompetenciáit, meglévő tudását, ismereteit, épít VIGOTSKIJ (2006) legközelebbi fejlődési zóna elméletére, hanem azért is, mert ez a tehetség gondozás egyik terepe és visszahat a tanulók csoporton belüli együttműködésére is. Az egyéni feladatoknak fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat anélkül, hogy a csoportfeladat ne készüljön el, ne vegyen részt benne a tanuló, és ne támaszkodjon az ott szerzett ismeretekre. Ha a tanuló számára nem tesszük lehetővé, hogy az egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételtől szoktatjuk le. Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja a tanuló, azaz hogy az egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése és így a szocializáció szempontjából is hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni előrehaladásának is a záloga lesz. Vizsgálatunk célja annak megállapítása volt, hogy meglévő ismereteik birtokában képesek-e a hallgatók olyan feladatokat összeállítani, amelyek a csoportmunka során szerzett ismeretekre támaszkodnak, annak eredményét felhasználva fejlesztik a gyerekek tudását, motiválják munkára őket.

Az összes vizsgált hallgató tekintetében jelentős különbségeket látunk a névre szóló, egyéni képességekhez mért feladatok megfelelésében (10. táblázat).

10. táblázat. A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban

			A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét			Összesen
			Nem használták fel	Részben használták fel	Felhasználták	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	5	7	39	51
		%	9,8%	13,7%	76,5%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	7	5	32	44
		%	15,9%	11,4%	72,7%	100,0%
	fejlesztőpedagógus	Fő	1	2	70	73
		%	1,4%	2,7%	95,9%	100,0%
Összesen		Fő	13	14	141	168
		%	7,7%	8,3%	83,9%	100,0%

A fejlesztőpedagógusok kiemelkedően magas arányban, 96%-ban készítették el a kritériumoknak megfelelően a differenciált egyéni feladatokat, amely eltérés szignifikánsnak tekinthető (11. táblázat). Khí-négyzet próba, Sig.<0,05. Közülük csak egy hallgató nem értette meg a csoportfeladatra történő ráépülés lényegét, fontosságát. Mivel az ő feladatuk, munkájuk elsődleges célja a tanuló egyénre szabott fejlesztése, az sem meglepő, hogy közülük mindenki az integrációs mátrixnak megfelelően (Bloom-féle taxonómia és Gardner-féle többszörös intelligencia elveinek együttes figyelembevétele – HEACOX, 2006), annak értő alkalmazásával készítette el a tanulók egyéni feladatát.

11. táblázat. A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét

	Érték	df Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided) Szignifikancia
Khí-négyzet/ Pearson-féle eloszlás	15,149 ^a	4	,004
Valószínűségi hányados	16,858	4	,002
Linear-by-Linear Association	8,121	1	,004
Érvényes esetek száma	168		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,40.

Javításra visszaküldött óratervek

A hallgatók egyéni teljesítményét is vizsgáltuk. Valószínűleg a módszer gyakorlatban történő alkalmazásának hiánya miatt nem volt olyan hallgató, aki maradéktalanul képes lett volna a programnak megfelelő összes kritérium egy időben történő figyelembevételére és annak az óravázlatban történő érvényesítésre.

Az egyes vizsgált hallgatói csoportok eredményét összevetve megállapítjuk, hogy a fejlesztőpedagógia szakosok teljesítménye bír a legkedvezőbb értékekkel. Ők értették meg legmagasabb százalékban a módszer kritériumait, azoknak az óravázlatban történő érvényesítését. Az ő esetükben kértük legcsekélyebb arányban az óravázlat újrafogalmazását. A csoportok közötti eltérés szignifikánsnak tekinthető. Viszont az értékekből az is kiderül, hogy mindegyik hallgatói csoport tekintetében, így a fejlesztőpedagógia szakosokéban is, jelentős a javításra visszaadott munka (12. táblázat).

A javításra visszaküldött óratervek magas aránya arra enged következtetni, hogy nehéz megváltoztatni a pedagógusok/leendő pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatóknak a diákeveikből hozott tapasztalataikhoz köthető elképzelése van a tanításról. Legtöbbjük a pedagógusmunkát az új ismeret szóbeli közlésével azonosítja, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatának átadásával. Elképzeléseik nem igazodnak a tanítással szemben támasztott új követelményekhez. A váltás nehéz. Problémát jelent számukra olyan összetett, multidimenzionális csoportfeladatok összeállítása, amelyek megoldása sokféle intellektuális képességet igényel, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére. Kívánatos szem előtt tartani, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni intellektuális képességét, amelyek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében.

12. táblázat. A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban

			Visszaküldte-e		Összesen
			Nem	Igen	
Csoport	nappali tagozatos	Fő	3	48	51
		%	5,9%	94,1%	100,0%
	levelező tagozatos	Fő	1	43	44
		%	2,3%	97,7%	100,0%
	fejlesztőpedagógus	Fő	11	62	73
		%	15,1%	84,9%	100,0%
Összesen		Fő	15	153	168
		%	8,9%	91,1%	100,0%

Összegzés

Az iskolákban a tanulók jelentős hányadának megváltozott az igénye az ismeretsajátítás módja iránt. A hallgatókat erre úgy készíthetjük fel, hogy egyetemi éveik alatt új, a gyakorlatban kipróbált és sikerrel alkalmazott tanítási módszerekkel ismertetjük meg őket.

Munkákban azt vizsgáltuk, hogy a hazánkban 13 éve alkalmazott Komplex Instrukciós Programot mennyire sikerül úgy elsajátítaniuk szemináriumi keretben a hallgatóknak, hogy ismereteiket képesek legyenek érvényesíteni a tanórára történő felkészülésük során. Kérdés volt számunkra, hogy a hallgatók mennyire értették meg a tudásban heterogén tanulói csoport együttnevelésének a szükségességét, így a módszernek a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult. Az értékelésben a legfontosabb szempont a KIP elveinek való megfelelés, vagyis a csoportfeladatok nyitottvégűségének követelménye, a csoportfeladatok különbözősége, a differenciált egyéni feladatok csoportmunkára történő épülése állt.

Fontos eredménynek tartjuk, hogy az óravázlatok elemzésénél olyan jellemző hibákkal találkoztunk, amelyek megmutatták, hogy a módszer értő és hatékony alkalmazásához melyek azok a területek, amelyekre fokozottabb figyelmet érdemes és kell fordítani a hallgatók egyetemi felkészítésében.

Bár nem volt célunk annak elemzése, hogy az egyes hallgatói csoportoknál milyen megértésbeli eltéréseket tapasztalunk az óraterv elkészítésében, mégis szembeötlő különbségeket fedeztünk fel abban a tekintetben, hogy a fejlesztőpedagógia szakos hallgatók jobban teljesítettek az egyes vizsgálati területeken. Nem találtunk szignifikáns összefüggést a csoportfeladatok nyitottvégűsége, az azonos feladatok kijelölése és a feladatok motivációs hatása tekintetében az egyes hallgatói csoportok között. A feladatok időben való megfeleltetése és a csoportmunka eredményének a felhasználása tekintetében azonban szignifikáns az összefüggés. Az összefüggések értelmezése további vizsgálatot igényel.

Irodalom

- COHEN, E. G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*.
- COHEN, E. G.–LOTAN, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62, 75–94.

- GOLDHABER, D. D.–BREWER, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 80, 134, 136–138.
- HAMMERNES, K.–DARLING-HAMMOND, L.–SHULMAN, L. (2002): *Towards expert thinking: How case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- HEACOX, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. SZIA, Budapest.
- K. NAGY, EMESE (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÉREI, FERENC (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PERKES, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Iniversity Microfilms, Ann Arbor, MI.
- ORLICK, T. D. (1981): Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426–429.
- REMÉNYI, A. Á. (1997): *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata*. (disszertáció), ELTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
- VIGOTSKIJ, L. SZ. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*.
- WENGLINSKY, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*, 10.

	Jellemző hibák az óravázlat-készítés kezdetekor					
	A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének			A csoportok azonos feladatot kaptak		
	Nem nyitott végű feladat	Részben nyitott végű feladat	Nyitott végű feladat	Azonos csoportfeladatok	Részben azonos csoportfeladatok	Eltérő csoportfeladatok
Nappali tagozatos hallgatók 51 fő	37	7	7	33	8	10
2011, 12 fő						
RÉSZÖSSZEG	9	1	2	7	2	3
2012, 19 fő						
RÉSZÖSSZEG	14	2	3	13	3	3
2013, 20 fő						
RÉSZÖSSZEG	14	4	2	13	3	4
Levelező tagozatos hallgatók 44 fő	33	7	4	31	8	5
2011, 19 fő						
RÉSZÖSSZEG	15	2	2	14	4	1
2012, 7 fő						
RÉSZÖSSZEG	5	1	1	4	2	1
2013, 18 fő						
RÉSZÖSSZEG	13	4	1	13	2	3
Fejlesztőpedagógia szakos hallgatók 73 fő	42	16	15	35	18	20
2011, 33 fő						
RÉSZÖSSZEG	20	7	6	16	10	7
2012, 19 fő						
RÉSZÖSSZEG	11	4	4	9	4	6
2013, 20 fő						
RÉSZÖSSZEG	11	5	5	10	4	7
Összesen	112	30	26	99	34	35

	Jellemző hibák az óravázlat-készítés kezdetekor						
	A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak		A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat		A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét		
	Kevésbé motiváló feladatok	Megfelelően motiváló feladatok	Túlméretezett feladatok	Megfelelő hosszúságú feladatok	Nem használták fel	Részben használták fel	Felhasználták
Nappali tagozatos hallgatók 51 fő	23	28	24	27	5	7	39
2011, 12 fő							
RÉSZÖSSZEG	5	7	7	5	1	2	9
2012, 19 fő							
RÉSZÖSSZEG	8	11	7	12	2	2	15
2013, 20 fő							
RÉSZÖSSZEG	10	10	10	10	2	3	15
Levelező tagozatos hallgatók 44 fő	12	32	10	34	7	5	32
2011, 19 fő							
RÉSZÖSSZEG	6	13	6	13	3	2	14
2012, 7 fő							
RÉSZÖSSZEG	2	5	2	5	1	1	5
2013, 18 fő							
RÉSZÖSSZEG	4	14	2	16	3	2	13
Fejlesztőpedagógia szakos hallgatók 73 fő	20	53	20	53	1	2	70
2011, 33 fő							
RÉSZÖSSZEG	12	21	8	25	1	1	31
2012, 19 fő							
RÉSZÖSSZEG	3	16	5	14	0	0	19
2013, 20 fő							
RÉSZÖSSZEG	5	16	7	14	0	1	20
Összesen	55	113	54	114	13	14	141

Géniusz Könyvek

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczky Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban
14. Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László– Mező Ferenc– Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek...
23. Pappné Gyulai Katalin– Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd...”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből
26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai

27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok
35. Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta: Mentorálás a tehetséggondozásban
36. Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék
37. Polonkai Mária (szerk.): Gazdagító programpárok
38. Dudás Dóri–Gózon Ákos–Jászay Tamás–Proics Lilla: Tizenkettő nem egy tucat!

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: Interdiszciplínaritás 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

A kiadványok elektronikus változata elérhető a tehetseg.hu honlapon.

Közlési feltételek

A *Génius Műhely* a tehetséggel kapcsolatos tudományos kutatás minden területéről közöl műhelytanulmányokat és műhelydokumentumokat.

A kéziratokat magyar nyelven kell benyújtani, és a *muhely@tehetseg.hu* e-mail címen kell a szerkesztőségbe juttatni. A kéziratok terjedelme 80 000 karakter lehet az irodalomjegyzékkel együtt. Ésszerű mennyiségű ábra és táblázat ebbe nem számítandók bele.

A kéziratokat a szerkesztőbizottság a tudományos folyóiratoknál megszokott módon bírálja el. A megjelenés kizárólagos szempontja a munka színvonala. Az elbírálás során felmerülhet olyan igény, hogy a folyóiratban terjedelmi okok miatt csak rövidítve bemutatható vizsgálati eszközök, adatok, statisztikai számítások leírását a szerző teljes terjedelmükben juttassa el a bírálókhoz.

A folyóiratban megjelent tanulmányokért, cikkekért tiszteletdíj nem jár.

A kiadványsorozatba szánt kéziratokkal kapcsolatos formai követelmények részletes leírása megtalálható a *tehetseg.hu/geniusz-muhely* honlapon.