

TEHETSÉGMŰHELY 10.

# TEHETSÉGGONDOZÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ TARTALMI ELEMELK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

**SZÉCHENYI**  2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**





Tehetségműhely 10.

Tehetség gondozáshoz kapcsolódó tartalmi  
elemek a pedagógusképzésben



Tehetségműhely

Sorozatszerkesztő: Elter András, Sinka Edit  
Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ

Készült a „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1.-15-2016-00001 kódszámú, kiemelt projekt keretében.



Tehetségműhely 10.

# Tehetséggondozáshoz kapcsolódó tartalmi elemek a pedagógusképzésben

Nemzeti Tehetség Központ  
Budapest, 2021



Felelős szerkesztő: Sinka Edit  
Szerzők: Rapos Nóra, Lénárd Sándor

A kötet szakmai tartalmának összeállítása az EFOP 3.2.1-15-2016-00001 Tehetségek Magyarországa című projektben, a Nemzeti Tehetség Központ és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar között fennálló szakmai együttműködés keretében történt.

© Rapos Nóra, 2021  
© Lénárd Sándor, 2021  
© Nemzeti Tehetség Központ, 2021

ISBN: 978-615-6198-03-7

Kiadja a Nemzeti Tehetség Központ Nonprofit Kft. (1134 Budapest, Váci út 49.)  
Felelős kiadó: Würtz Csilla  
Tipográfia, tördelés, borító: Kovács Zoltán

# TARTALOM

ELŐSZÓ . . . . .	9
BEVEZETÉS . . . . .	10
SZAKIRODALMI ÖSSZEGZÉS . . . . .	11
A képzésfejlesztést, a képzési programok készítését meghatározó hatások . . . . .	11
A képzési program kialakítását befolyásoló tanárképzési szempontok a tehetséggondozásban . . . . .	12
A továbbképzési programok fejlesztésének szakirodalomból feltárható sajátosságai a tehetséggondozáshoz kötődően . . . . .	14
A PEDAGÓGUSKÉPZÉST SZABÁLYOZÓ TANULÁSI EREDMÉNYEK VIZSGÁLATA (KKK) A TEHETSÉGGONDOZÁS MENTÉN . . . . .	15
A kutatás célja, kutatási kérdések, minta, módszerek . . . . .	15
A képzést szabályozó képzési és kimentti követelmények vizsgálata . . . . .	16
A PEDAGÓGUS ALAPKÉPZÉS KÉPZÉSI PROGRAMJAINAK VIZSGÁLATA . . . . .	24
A kutatás célja, kutatási kérdések, minta, módszerek . . . . .	24
Elővizsgálat . . . . .	26
Az alapképzési programok vizsgálatának eredményei . . . . .	28
A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK VIZSGÁLATA . . . . .	36
A pedagógus-továbbképzési programok vizsgálatának mintája, módszerei, eszközei . . . . .	36
A pedagógus-továbbképzési programok vizsgálatának eredményei . . . . .	36
Összegzés a kutatási kérdések mentén . . . . .	47
DISZKUSSZIÓ . . . . .	48
HIVATKOZOTT IRODALOM . . . . .	50
MELLÉKLETEK . . . . .	54
1. számú melléklet: A tehetséggondozáshoz kapcsolódó fogalmak az osztatlan tanárszak KKK-jában . . . . .	54
2. számú melléklet: Képzési programok elővizsgálatának kódrendszere . . . . .	65
3. számú melléklet: Felkérő levél . . . . .	66
4. számú melléklet: A képzési programokban használt tehetséggondozáshoz kapcsolódó fogalmak . . . . .	67
4.1. Debreceni Egyetem . . . . .	67
4.2. Eötvös Loránd Tudományegyetem . . . . .	73
4.3. Nyíregyházi Egyetem . . . . .	88

4.4. Pécsi Tudományegyetem . . . . .	91
4.5. Szegedi Tudományegyetem . . . . .	99
4.6. Pannon Egyetem . . . . .	108
4.7. MOME . . . . .	109
4.8. Óbudai Egyetem . . . . .	112
5. számú melléklet: A vizsgált akkreditációs anyagok címjegyzéke . . . . .	117
6. számú melléklet: Az akkreditációs anyagok kódrendszere . . . . .	119
7. számú melléklet: Akkreditációs sablon . . . . .	124



# TÁBLÁZATOK

1. táblázat. A tehetséggondozáshoz kapcsolódó szavak gyakorisága az osztatlan tanárképzés képzési és kimentí követelményében . . . . .	18
2. táblázat. A tehetséggondozáshoz köthető kompetenciaelemek száma a vizsgált területeken . . . . .	20
3. táblázat. Az elemzett képzési program – közismereti képzés. . . . .	25
4. táblázat. Az elemzett képzési program szakmai tanárképzés. . . . .	26
5. táblázat. A kurzusleírásban szereplő kompetenciák megfelelnek a KKK tartalmának?. . . . .	26
6. táblázat. Kompetenciamegoszlás a képzési programokban . . . . .	27
7. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése az alapképzési programokban (közismeret). . . . .	32
8. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése az alapképzési programokban (szakképzés) . . . . .	33
9. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése a tematika egyes tervezési egységeiben . . . . .	34
10. táblázat. A köznevelés szintje, amelyre a pedagógus-továbbképzés tartalma irányul . . . . .	37
11. táblázat. Az akkreditációs anyag témájának besorolása . . . . .	37
12. táblázat. A továbbképzések témái . . . . .	38
13. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megjelenő célok . . . . .	39
14. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megfogalmazott tartalmak . . . . .	40
15. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megfogalmazott munkaformák . . . . .	43
16. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megfogalmazott munkaformák . . . . .	44
17. táblázat. A továbbképzés, mely pedagóguskompetenciához köthető . . . . .	46
18. táblázat. Az ismeretek számonkérésének módja. . . . .	46



# ELŐSZÓ



Kedves Olvasó!

A tehetséges magyar fiatalok támogatása nemzeti ügy, befektetés a jövőbe. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen hazánk bővelkedik a fiatal tehetségekben az élet minden területén: tudományokban, művészetekben, sportban egyaránt. Magyarország kormánya elkötelezett a fiatal tehetségek támogatása mellett: évről-évre egyre nagyobb összeget fordít a Nemzeti Tehetség Program támogatására. Azért, hogy a tehetséges gyermekek tanulhassanak és értékes tapasztalatokat szerezhessenek nekünk is nap mint nap tennünk kell. Egy fiatal életében meghatározó, hogy mit lát otthon, mit hoz otthonról, hiszen a család támogató szerepét senki nem tudja pótolni. A családi támogatáson túl azonban fontos, hogy a fiatalok további segítséget is kapjanak szakemberektől, mentoroktól. Ne engedjük elkallódni tehetségeinket, kutassuk fel őket, fogjuk a kezüket és kísérjük őket a céljukig vezető úton! Évente több mint 300 ezer adózó ajánlja fel a személyi jövedelemadója 1%-át a tehetségek támogatására. Ezt a költségvetésből megduplázzuk, így évente 3 milliárd forintból támogatunk kb. 350 ezer fiatal magyar tehetséget.

A *Tehetségműhely* kiadványsorozat, amelynek tizedik kötetét tartja most kezében, arra vállalkozik, hogy korszerű szakmai tudásra alapozva kísérje végig a fiatalokat tehetségük azonosításától a tehetséggondozáson át egészen a munkaerőpiacra lépésig. A sorozattal a Nemzeti Tehetség Központ támogatni kívánja a tehetséggondozó szakemberek és döntéshozók munkáját, a tehetséges fiatalok és szüleik tájékozódását, a tehetségtámogató közeg megerősítését, a tehetségbarát szemlélet elterjedését.

A tehetséges fiataloknak odafigyelésre, biztatásra, szakmai támogatásra van szükségük – ezt adja meg a Nemzeti Tehetség Program. Sokféle lehetőséget kínálunk egészen óvodás kortól, a fiatal felnőttkorig, hogy a tehetséges fiatalok érezzék, nincsenek egyedül. A kiadványsorozattal közös gondolkodásra hívom most Önt is! Tegyük együtt a még tehetségesebb Magyarországért!

Novák Katalin  
családokért felelős tárca nélküli miniszter

# BEVEZETÉS

A „Tehetségek Magyarországa” című, EFOP-3.2.1.-15-2016-0001 számú pályázat keretében megvalósuló *Kutatások és jó gyakorlatok azonosítása a tehetséggondozásban* című vizsgálat célja a tehetséggondozásban hasznosítható kutatások megvalósítása, valamint a hazai és a nemzetközi jó gyakorlatok azonosítása. A tehetségsegítés professzionális megvalósításához az kell, hogy a gyakorló szakembereknek lehetőségük legyen a képzésük során a tehetséggel kapcsolatos tudást megszerezniük, illetve ezt a tudást a pedagógus-továbbképzésben bővíteniük, elmélyíteniük. A 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet alapján végbement változások után szükséges, hogy friss adataink legyenek a pedagógusképzés jelenlegi helyzetéről, pontos adatokat szerezzünk a tehetségsegítést megalapozó képzésben jelen levő tehetségtartalmakról.

A kutatás **célja** a pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben megjelenő tehetségspecifikus tartalmak (tehetségazonosítás, tehetséggondozás) tartalomelemzéssel történő feltárása.

A **célcsoportok** a pedagógusképző intézmények, valamint az akkreditált pedagógus-továbbképzési programokat alapító és szervező intézmények.

Az elfogadott szempontrendszer mentén a munkatárs a dokumentumok átfogó elemzése alapján részletesen bemutatja és értékeli a képzésekben feltárt tehetségspecifikus tartalmakat.

Az összegyűjtött adatok elemzésén alapuló tanulmánynak be kell mutatnia, hogy a pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben hogyan jelennek meg a tehetségtartalmak. A tanulmányban munkatárs összesíti és tehetségspecifikus tartalmaik jellemzői alapján csoportosítja a pedagógusképző intézmények képzési programjait, illetve az alapító/szervező/intézmények/szervezetek pedagógus-továbbképzéseit, csoportosítja és kategorizálja a megjelenő tehetségspecifikus tartalmakat (tehetségazonosítás, tehetséggondozás szakmai tartalmak alá tartozó kategóriák). Elemzi a tehetséggondozáshoz kapcsolódó akkreditált pedagógus-továbbképzések összetevőit (alapító szervezet, engedély lejárt, képzés időtartama, képzés formája, kimeneti követelmények, elsajátítandó szakmai kompetenciák, oktatói és hallgatói segédletek, képzési költségek stb.). A vizsgálatok alapján feltárja a képzési struktúra hiányosságait. A kutatási eredmények alapján a munkatárs javaslatot tesz a tehetségtartalmak pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos fejlesztésére.

# SZAKIRODALMI ÖSSZEGRZÉS

## A képzésfejlesztést, a képzési programok készítését meghatározó hatások

A 21. századra az információs társadalom hatásai következtében átértékelődött az oktatás szerepe a társadalomban. A tanulás alapvető fontosságú, az egész életre kiterjedő folyamatként (lifelong learning [LLL]) értelmeződik (*European Commission*, 2000, 2001), és az ennek mentén bekövetkező pedagógiai kultúraváltás a tanuló- és eredményközpontú, konstruktivista, szociokonstruktivista modellek terjedését támogatja (VYGOTSKY, 1978; LIPTON és OAKES, 2008). Mindezek hatására a 2000-es évekre az európai, így a magyar pedagógusképző programokkal szemben is egyre markánsabban mutatkozik meg a tanulás eredményalapú megközelítésének igénye. Az okok közt kiemelendő: 1) a munka világának új elvárásrendszere (Cedefop, 2008); 2) a felsőoktatás expanziója és az ebből adódó tömegesedés, szerteágazó tanulói utak igénye (BIGGS és TANG, 2007; TÓT, 2009; NYÜSTI, 2013); 3) a tudás szerepének és a bejövő hallgatói tudás változása. Ez utóbbi mögött meghúzódó erő egyrészt az európai felsőoktatási térségben jelenleg is zajló szabályozási rendszer bevezetése (EKKR és nemzeti keretrendszerek) (*European Commission*, 2009). Másrészt a tanulás modern értelmezéseit és a tanulási eredményeit szem előtt tartó programfejlesztés a képzési program értelmezésnek, a képzés tervezésének egészen új dimenzióit nyitotta meg (például BALL, COHEN, 1996; BELL, ADAMS, GRIFFIN, 2007; BIGGS és mtsai., 2007). A képzési program ebben az értelemben flexibilis, dinamikus rendszer, ahol lehetőség nyílik a speciális helyi szükségletek vagy az intézményi célok artikulálására, figyelembevételére.

A képzési program tehát a találkozás helye: a hallgatóé, az intézményé, a munka világé és a társadalmi elvárásoké. E szereplők sajátosságai, érdekei és véleményei alapján határozható meg a képzési programban rögzített cél, a tanulás eredményei, és így építhetők fel az oda vezető lehetséges tanulási utak, az azt támogató tanulási környezet. Mindezek értelmében a **képzési program** nemcsak adminisztrációs vagy épp akkreditációs kötelezettség, hanem **ebben sűrűsödik össze 1) az a filozófia, küldetés, amit az intézmény, kar, szak, képzés magáénak vall; 2) a szakhoz kötődő tanulási eredmények, célok; 3) a tanulási-tanítási tevékenység koherens terve; 4) az érvényes és megbízható értékelés előre kialakított rendszere 5) és a tanulást támogató rendszer.** A tanárképzési programok esetén a közös filozófia kialakítása különösen hangsúlyos a képzés többszereplős jellege miatt (vö. RAPOS és KOPP, 2015, p. 12.).

## A képzési program kialakítását befolyásoló tanárképzési szempontok a tehetséggondozásban<sup>1</sup>

A hazai képzési programok fejlesztését is keretezik azok a nagy elvi döntések, amelyek általában megjelennek a nemzetközi képzésfejlesztésben. Ezeket röviden számba vesszük, mert meghatározó a szerepük abban a tekintetben, hogy miképp jelenhet meg a tehetséggondozásra való felkészülés a képzésben.

Az egyik legősbibb dilemma a tanárképzést tekintve, hogy a **párhuzamos vagy a konzekutív modell** alkalmazása mellett köteleződik-e el a nemzeti oktatáspolitikai. Az OECD-vizsgálat tapasztalatai szerint a legtöbb országban az alsóbb iskolafokok tanárait képzik gyakrabban párhuzamos rendszerben (*Teachers Matter*, 2005). A magyarországi képzés e tekintetben kétszer is változott, jól mutatva a téma körül zajló heves vitákat. 2006-ban, a Bologna-rendszer bevezetéséhez kötődően a tanárképzés mesterszintre került, és így a diszciplináris felkészülés jelentős része után – de ahhoz szervesen kapcsolódva – indult el a tanári felkészítés. Ez az osztott típusú képzés két év elméleti képzést követően fél év gyakorlati időt biztosított a felkészülésre (2+0,5 év). Öt évvel később (*2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*) – megőrizve a mesterszintű képzést – a tanárképzés kikerült a bolognai típusú képzések közül, és ismét osztatlan, párhuzamos képzéssé vált. Nemzeti sajátosság az, hogy bár a képzés 5 év elméletre és 1 év gyakorlatra épül, a pedagógiai–pszichológiai felkészítés az első három évében zajlik csupán. A tehetséggondozáshoz kapcsolódóan ez felveti azt a kérdést, hogy a képzés mely szakaszában és milyen formában kellene a tehetséggondozás ügyét tárgyalni. Az első három évben elméleti oldalról, majd a hatodik évben a megvalósítást? Hogyan illeszkedik majd a gyakorlat egyéves felkészülésébe a tehetséggondozás kérdése?

További kérdésként merül fel, hogy a nemzeti oktatáspolitikai és/vagy a képzőintézmények gondolkodnak-e, és ha igen, akkor **milyen képzési modellekben** (enquiring teacher, effective teacher, reflective teacher, transformative teacher) (MENTER, 2010) a képzési programok fejlesztése kapcsán. Kell-e, szabad-e intézményenként eltérő álláspontot képviselni e téren, és ha igen, akkor ennek milyen módon kell megjelennie a képzési programban? Bár Magyarországon ez irányú szisztematikus vizsgálat nem folyt, de a képzési programok jelen vizsgálata alapján is érzékelhető, hogy meghatározó szempont az iskola és a tanulók (mérhető) eredményessége (effective teacher), valamint a képzést meghatározó pedagóguskutatások alapján a reflektivitás szerepének megerősödése (reflective teacher). A tehetséggondozás kapcsán láttuk, hogy a tehetségfogalom épp távolodik az eredményességalapú megközelítéstől, valamint megerősödik a szocio-konstruktivista tanuláselmélet szerepe, továbbá egyre hangsúlyosabb benne a társadalmi felelősségvállalás kérdése (vö. transformative teacher).<sup>2</sup> Vajon a képzési programok

<sup>1</sup> PESTI Csilla, RAPOS Nóra, NAGY Krisztina, BOHÁN Mária (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes – development experiences in Hungary. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 58. *Acta Paedagogica Vilnensia* [https://www.researchgate.net/publication/318709625\\_Analysis\\_of\\_Learning\\_Outcome-based\\_Teacher\\_Training\\_Programmes\\_-\\_Development\\_Experiences\\_in\\_Hungary](https://www.researchgate.net/publication/318709625_Analysis_of_Learning_Outcome-based_Teacher_Training_Programmes_-_Development_Experiences_in_Hungary).

<sup>2</sup> „Többdimenzióssá válnak a tehetségfogalmak (például RENZULLI, 2005) (vö. IQ-val azonosított értelmesség); megjelenik a többszörös különlegességet mutató tehetségek csoportja (dual, double, twice, multiple exceptional). A változás fő üzenete mégis az, hogy a tehetség **nem statikus fogalom**, nem lezárt diszpozíció (GAGNÉ, 1999, 2000, 2004; STERNBERG és DAVIDSON, 2005), és ebből

általános koncepcionális keretei mely elméleti struktúra vagy egyedi sajátosság mellé teszik le voksukat, és miképp tudják megjeleníteni abban a tehetséggondozásra való felkészítést?

A **pedagógusképzési programok** általában **tartalmaznak** szaktárgyi, tanításmódszertani és a gyermekek/serdülők fejlődésével, fejlesztésével, tanulásával foglalkozó és egyéb oktatással kapcsolatos (például lélektan, oktatás/neveléstörténet, gyakorlótanítás) elemeket. A belső arányokat elsősorban az határozza meg, hogy általános pedagógiai felkészítést kívánnak-e nyújtani vagy valamely speciális területet kezelnek kiemelten (az előbbi inkább teszi lehetővé a szintek, iskolafokok, tantárgyak és iskolatípusok közötti mozgást) (*Teachers Matter*, 2005). Mégis állandó kérdésként merül fel, hogy milyen tudományterületek és milyen arányban kell hogy részét képezzék a tanári mesterségre való felkészülésnek. Kérdés az is, hogy a pedagógia mellett általában megjelenő pszichológia elégséges támogatást ad-e a megerősödő társadalmi, szociális problémák kezeléséhez, amit ma elvárnak a pedagógusoktól (például migráció–interkulturalitás, lemorzsolódás–szegénység) (*Recent Education Policy*, 2003; McKENZIE és mtsai., 2005; *The Quality of Teacher*, 2006), valamint fel tudja-e vállalni és ha igen, mely képzési elemhez kapcsolódóan (diszciplináris képzés, szakmódszertan, pedagógia, pszichológia, gyakorlat) a tehetséggondozáshoz közvetlenül kapcsolódó kérdéseket. A magyarországi válaszok egészen speciális képet mutatnak. A képzés arányait tekintve a 360 kredit értékű kétszagos tanárképzés 130-130 diszciplináris kreditet, 44-45 gyakorlati kreditet, 8-8 szakmódszertani kreditet és legalább 28 pedagógiai és pszichológiai kreditet tartalmaz. Vagyis a törvényalkotó nem nevesít egyéb tudományterületeket az egyébként is szűkre szabott tanári felkészülés „terhére”. Annak ellenére sem, hogy a pedagóguspálya jelenleg is az elsőgenerációs értelmiségi képzés bázisa.

A meglehetősen merev (diszciplináris képzés, szakmódszertan, pedagógia, pszichológia, gyakorlat) tartalmi szabályozásakor felmerül az a kérdés is, hogy a tehetséggondozás témája önálló elemként vagy horizontális szempontként legyen benne a képzési programokban.

---

következően a tehetséggondozás, és annak támogatása egy változó és egyénhez igazodó rendszerű tanulás környezetben lehetséges (RENZULLI és REIS, 1986). [...] **Eltávolodnak** továbbá a vizsgálatok a **tehetségek kategorizálásától**, inkább a tehetséges diák egyediségének megértése felé mutatnak. Hangsúlyosabbá válik a **hatékony tanulási környezet megértése szempontjából a tanulási sajátosságok**, és az annak kontextust adó társas kapcsolatrendszer szerepének megértése (KAO, 2011). [...] A pedagógusok meghatározó szerepére minden vizsgálat felhívja a figyelmet (ARCHAMBAULT és mtsai., 1993), bár speciális vizsgálatok kevésbé zajlottak ennek a szerepnek az értelmezésre. Ugyanakkor az egyre komplexebb tehetségfogalom-értelmezés, valamint a programok komplexitását kiemelő tehetséggondozó tevékenységek egyöntetűen arra mutatnak, hogy a **pedagógus rendszerelemként értelmezendő**. Ebből következően alapvetően **megváltozik** a kompenzatorikus szemléletből következő »csak« **tudásbővítő, tudásátadó szerepe**. Ezzel a szerepbővüléssel és szerepváltozással párhuzamosan új szereplők sora jelenik meg a tehetséggondozásban, amelyek közt a közös és világos célmeghatározás, az együttműködés és az azt segítő kommunikáció szerepe felerősödik... (GYARMATHY, 2010a, 2010b, 2010c, 2013). **A tehetséggondozás szempontjából a szociokonstruktivista alapokon nyugvó, a tanulást egyéni és csoportos szinten értelmező megközelítéseket igazolják a kutatások**. E megközelítések tantervi jellemzői: 1) extrakurrikuláris, túl nyúlik az általános tanterven; 2) a megértés növelése érdekében használja az absztrakciót, a mélységet, a szélességet és a komplexitást; 3) valódi problémákat hangsúlyoz, arra épül; 4) rugalmasságot és változatosságot kínál; 5) lehetővé teszi az önálló tanulás irányítását az egyéni érdeklődés mentén; 6) szemléletváltást eredményeznek a fogalmi gondolkodás terén” (RAPOS és LÉNÁRD, 2018, pp. 4–5).

A **gyakorlat** a pedagógusképző programok többségében megjelenik, ám időtartama és a képzésen belüli helye, szerepe igen eltérő lehet. Megfigyelhető a gyakorlatok időtartamának és súlyának növekedése, a képzés során történő folyamatos megjelenése, de továbbra is gyakoribb az elméleti alapot követő gyakorlat. E kérdésben alapvető jelentőségű, hogy a képzés tervezői milyen szerepet szánnak a gyakorlatoknak: 1) az akadémiai tudást támogató, az elméleti képzést követő szerepértelmezés; 2) a képzés „alaphelyszínének tekintik” a gyakorlatot (clinical work, DARLING-HAMMOND, 2006; NCATE, 2010); 3) a gyakorlatot maga az iskola értelmezi a fejlesztés/tanulás részeként (HUDSON, 2008). A magyarországi rendszer alapvetően a képzés végén megjelenő és azt követő gyakorlatokban (szaktárgyi gyakorlat + összefüggő egyéni gyakorlat) gondolkodik, ezzel jelentősen megnövelve a képzési idő hosszát (5+1 év), valamint kijelölve ezzel a képzésben betöltött, követő szerepét is (akadémiai tudást támogató, az elméleti képzést követő szerepértelmezés). Vajon képes-e felvállalni az egy intézményben töltött egyéves gyakorlat egy adaptív tehetséggondozási gyakorlatra való felkészítést? Egyáltalán része-e a gyakorlatnak ez a téma? Milyen kontextusba kerül a tehetséggondozás kérdése – a döntően gyakorló iskolákban töltött – szaktárgyi gyakorlatok idején?

## A továbbképzési programok fejlesztésének szakirodalomból feltárható sajátosságai a tehetséggondozáshoz kötődően

A tehetség fogalmának értelmezése és az erre épülő intézményesített tehetséggondozás, valamint a tanárok felkészítése nagyon eltérő a világ minden pontján, amely mögött kulturális és oktatáspolitikai okok egyaránt fellelhetők.

„A nemzetközi szakirodalmi háttér áttekintése alapján úgy tűnik, hogy a tanárok tehetségfejlesztő munkájára való eredményes felkészítés leggyakoribb időszaka és formája a graduális képzést követő tanártovábbképzés. Ez a képzési forma ott is erősebben foglalkozik a tehetséggondozás valamely szegmensével, ahol a graduális tanárképzésben ez csak elszórtan vagy egyáltalán nem jelenik meg. De a továbbképzés, specializálódás igénye és lehetősége azokban az országokban, régiókban, képzési modellekben is nagyon hangsúlyos, ahol a tanári diplomát adó képzés tananyagában szervezesebben beépül a tehetséges diákokkal való eredményes bánásmódra való felkészítés. Ez jellemző a közép-európai országokban (többek között hazánkban is), de nagy hagyományai vannak Spanyolországban és Finnországban is. A tengerentúlon is jellemző, hogy posztgraduális keretek között zajlik a tanárok fejlesztése a tehetséggondozási területen, jellemzően valamilyen speciális témában. Különösen kedveltek azok a továbbképzések, amelyekben a képzéssel párhuzamosan zajlik a megismert módszerek osztálytermi kipróbálása, tanári kísérletezéssel” (RAPOS, LÉNÁRD, SAÁD, 2018. p. 15.).



# A PEDAGÓGUSKÉPZÉST SZABÁLYOZÓ TANULÁSI EREDMÉNYEK VIZSGÁLATA (KKK) A TEHETSÉGGONDOZÁS MENTÉN

## A kutatás célja, kutatási kérdések, minta, módszerek

**Cél:** annak megállapítása, hogy a tanárképzést jelenleg szabályozó KKK (8/2013. évi EMMI rendelet) milyen elvárásokat tartalmaz a tehetséggondozásra vonatkozóan. Rámutatunk arra, hogy a jelenlegi szabályozás sajátosságai milyen módon bővíthetők a tehetséggondozásból fakadó elvárásokkal azért, hogy az a rendszer valós fejlődését támogassa.

### Kutatási kérdések

- A tanári KKK milyen tartalmi elemekhez kötődően fogalmaz meg tehetséggondozási elvárásokat?
- Az egyes szakos területek (matematika, magyar) mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozási elvárások megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben következnek speciális szakos okokból?
- A szakirodalomból kibontható tehetséggondozási modell „milyen távolságban” van a jelenlegi szabályozástól az egyes képzési területeken? Melyek azok az elemek, amelyek inkább beilleszthetők lennének a szabályozásba?

### Minta

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről. Emberi Erőforrások Minisztériuma (2013) [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300008.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT>

Rétegzett mintavételt alkalmaztunk, azaz a KKK tanulási eredmény megfogalmazásai közül közös, mindenki számára érvényes, valamint a magyar és matematika szakterületre vonatkozó szövegrészeket vizsgáltuk tartalomelemzéssel.

**Módszer:** dokumentumelemzés

## A képzést szabályozó képzési és kimeneti követelmények vizsgálata

Hazánkban az elmúlt évtizedben a Bologna-folyamathoz kötődő osztott, majd az azt váltó osztatlan képzés kialakítása határozta meg a tanárképzést (2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. [X. 4.] Korm. rendelet; 8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről). E strukturális változások mögött több, a nemzetközi gyakorlattal azonos szellemiségű, de attól eltérő rendszerelem is megjelent. Mindenképp előremutató a képzési és kimeneti követelmények (KKK) alapján megfogalmazott programhoz kötött képzések bevezetése (2005. évi CXXXIX. törvény); a tanárszak követelményeink tanulási eredményalapú megfogalmazása (15/2006. [IV. 3.] számú OM rendelet; 8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet); valamint a gyakorlati idő képzésen belüli szerepének megerősítése (15/2006. [IV. 3.] számú OM rendelet; 8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet). A változások leginkább vitatott elemei: az osztatlan képzés (2011) kreditarányainak változása, ebben a pedagógiai–pszichológiai felkészülés csökkenése; a pályalkalmassági vizsgálat bevezetése; az átalakuló gyakorlati rendszer funkcióinak átgondolatlansága (RAPOS és KOPP, 2015).

A magyarországi szabályozás a tanárképzés képzési és kimeneti követelményében nyolc kompetenciaterületet azonosít, amelyeknek megléte szükséges a képzés befejezésekor (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről)<sup>3</sup>. Ez a tanárképzést szabályozó képzési- és kimeneti követelményrendszer sok tekintetben **előremutató szakmai dokumentum** Magyarországon. Alapvetően azért, **mert tanulási eredményekre épülő szemlélete jól illeszkedik a fent leírt elvárásokhoz. Problémát az jelenthet, hogy kialakítását nem előzte meg valódi szakmai vita**, értelmezés, így **fogalmi rendszere nem közös szakmai nyelv**. Ráadásul a KKK-ban megfogalmazott tanulási eredmények igen részletezők. Így annak ellenére, hogy több helyen kitérnek a hatókör (iskolán belül, osztályteremben) és az autonómia kérdésére (mentora támogatásával, kolléga segítségével), jelen képzési keretek között színtezetlen, és túl magas elvárásokat állít egy első diplomáját szerző pedagógussal szemben (vö. RAPOS és SZIVÁK, 2015).

A KKK általános elemzése (vö. RAPOS és SZIVÁK, 2015) alapján elmondható, hogy

- a tanári KKK mesterszinten (7. szinten) fogalmaz meg tanulási eredményeket, amelyek alapvetően megfelelnek az MKKR azonos szintjének (1229/2012. [VII. 6.] Korm. határozat);
- a megfogalmazott képzési és kimeneti követelmények szerves kapcsolatban állnak az életpálya egészének elvárásrendszerével, hiszen azok tartalmi elemei (8 kompetencia) megegyeznek a pedagógus-életpályamodell elemeivel. Felmerül a kérdés, hogy az életpálya előrehaladtával nem változik-e a tanulás fókuszja, tartalma, az egyes problémák megértését célzó kérdések. A tehetséggondozás kapcsán például nem vál-

<sup>3</sup> 1) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése; 2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; 3) a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás; 4) a pedagógiai folyamat tervezése; 5) a tanulás támogatása, szervezése és irányítása; 6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése; 7) a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; 8) az autonómia és a felelősségvállalás.

tozik-e annak mélysége, ahogy a tehetséggondozás problémakörét értelmezi egy pedagógus. A jelenlegi szabályozás nem igényli a változás, fejlődés, tanulás értelmezését, mivel megfogalmazásaiban s értékelési rendszerében is statikus állapotképek értelmezésére törekszik;

- a KKK-k tartalmi kidolgozottságukat tekintve, a célkitűzések megfogalmazásában részletezők, s kellően konkrét, hangsúlyaiban inkább az oktatási feladatokra fókuszálnak.

A tanárképzés KKK-ja mintaértékű a tekintetben, hogy kellő súllyal értelmezi a képességeket és attitűdöket. A kompetenciák leírása sokkal részletesebb és konkrétabb, mint bármely más szak esetén. Ez a fajta kifejtettség segíti az egyes kompetenciák tartalmi megértését, a képzési programban történő operacionalizálását. Az ilyen túlrészletező kifejtés ugyanakkor minden esetben magában hordozza a teljesség hiányát, valamint a korábban jelzett definíciós problémák is láthatóvá válnak. A tehetséggondozás fogalma például egészen más kontextusban jelenik meg a KKK-ban megfogalmazott, általánosan mindenkire érvényes 8 kompetencia közt, mint később az egyes szaktanári kompetencialeírásokban. Míg az előbbiben a felismerés és a differenciált fejlesztés a hangsúlyos, addig az utóbbiban a szűkebb, a szelekciót erősebben hangsúlyozó tehetséggondozás elemei erősödnek fel.

„Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.

A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás és az egészszégfejlesztés módszereiről.

Tehetséggondozás. A szakkörök, tagozatok és a versenyek szerepe a matematika tanításában.” (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről)

- A pedagógusképzési területen belül a KKK jól tükrözi a tanári tevékenység összetett, interdiszciplináris jellegét, és abban a szakmai (értsd: szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai) felkészültség szerepét a szaktudományi képzettség mellett. További erénye a KKK-nak, hogy jól kiemeli a tanári tevékenység szempontjából fontos alapvető tevékenységeket (lásd 8. kompetencia), konkrét, jól körülhatárolható elemeket jelöl meg. **A tehetséggondozás nem jelenik meg önálló elemként a tanulási eredmények közt, azt a nyolc elemen belül horizontálisan értelmezi. Ez megfelel annak a modern megközelítésnek, miszerint a tehetséggondozás nem az elkülönítésben, hanem inkább a tanulás támogatásának különböző formáiban ragadható meg.**

A továbbiakban bemutatjuk, hogy a hatályos képzési és kimentési követelmény milyen kontextusban jeleníti meg a tehetséggondozáshoz köthető elvárásokat.

A KKK teljes szövege a tehetség kifejezést 128 alkalommal használja, ebből 92-szer a tehetséggondozás, 17-szer a tehetséges tanuló vagy gyermek kifejezésekkel együtt. Egyszer-kétszer megjelenik még a tehetségnevelés, tehetségfejlesztés, tehetségfelismerés kifejezés. A leggyakrabban használt szó a vizsgált témánkban mégis a differenciál

– 149 említéssel. A teljes képzési és kimeneti követelményre nézve ez megerősíti azt a korábbi megállapításunkat, hogy „...a tehetséggondozás nem az elkülönítésben, hanem inkább a tanulás támogatásának különböző formáiban ragadható meg, valamint a két vezető fogalom gyakorisága azt is jelzi, hogy **a tehetséggondozás témája kellően reprezentált ebben a szabályozó dokumentumban**” (1. táblázat).<sup>4</sup>

1. táblázat. A tehetséggondozáshoz kapcsolódó szavak gyakorisága az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményében

	Teljes KKK	Általános kompetencia	Magyartanár kompetencia	Matematikatanár kompetencia
tehetség	128	2	1	6
speciális nevelési igény	0	0	0	0
átlagtól eltérő	14	0	0	2
kiemelkedő	57	0	0	1
személyre szabott	56	0	0	1
tanulási környezet	11	3	1	0
differenciál	149	5	0	3
adaptív, adaptivitás	22	1	6	0
különleges bánásmód	2	1	0	0
(egyéni) sajátosság, különbség	3	1	1	0
extrakurrikulum	0	0	0	0
gazdagítás	0	0	0	0
dúsítás	0	0	0	0
tanórán kívüli tevékenység	71	0	2	0
<b>összesen</b>	<b>513</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Érdeemes azonban megfigyelni, hogy **a KKK-ban milyen sokféle módon utalnak azonos vagy azonosnak értelmezhető jelentésekre** (lásd például differenciálás, adaptivitás, különleges bánásmód) **azok értelmezése, pontosítása nélkül**. A látszólag szinonimának tekinthető fogalmak mögötti jelentős szemléletbeli eltérés **jelentősen befolyásolhatja a tehetséggondozás megvalósulását is**. A differenciál szó például érthető a különböző névcsoportokba sorolásnak is, miközben egy optimális tanulási környezet

<sup>4</sup> A magyartanár és a matematikatanár kompetenciák esetén a KKK tartalmaz általános és középiskolai tanári leírást is. Mivel a két dokumentum a vizsgált területeken szó szerint megegyező kompetenciákat fogalmaz, így a táblázatban minden azonos említést csak egyszer jeleztünk.

erősebben fókuszál a diákok közös keretek közt történő, eltérő tanulási utakat preferáló támogatására.

A részletesebben vizsgált három terület (általános kompetencia-megfogalmazás, magyartanári kompetenciák, matematikatanári kompetenciák) közt a gyakoriság tekintetében nincs jelentős különbség (13, 10, 13 említés), ugyanakkor az adott terület fogalomhasználata már eltérő. A magyartanári elvárások az adaptivitás kifejezést preferálják (jelentsen az bármit is ebben a szövegkörnyezetben), míg az általános és a matematikatanári kompetenciák a differenciálás szót használják. Ezenkívül az általános elvárások és a magyartanári kompetenciák különböző kifejezésekhez kötődően, de a tanulási folyamatra jobban utaló differenciálás és adaptivitás szavakat említik a leggyakrabban, míg a matematikatanári leírás a tehetség, tehetséggondozás általánosabb kifejezéseket preferálják, elrejtve ennek a tanuláshoz való kapcsolatát. Az elemző számára azonban nem ad további támpontot a fogalmi eltérésekről a szöveg, mert ahogy a későbbiekben látjuk majd, az eltérő szóhasználat nem jelent a tehetségértelmezésben érdemi különbséget.

Lényegesnek tartjuk továbbá kiemelni, hogy a tanulási környezet, amelyet elméleti elemzésünk alapfogalmának tekintettünk (RAPOS és LÉNÁRD, 2018), kevésbé jellemző a teljes szövegben és a kiemelten vizsgált területeken.

### **Mindezek alapján kijelenthető, hogy a KKK fogalmi rendszere a tehetséggondozás tekintetében nem egységes.**

A tartomelemzés során vizsgáltuk azt a szövegkontextust is, amelyben az egyes kifejezések megjelennek. Két kategóriarendszer mentén végeztük az elemzést:

- ennek egyik első pontjaként maguk a kompetenciák (8 tanári kompetencia) váltak kategóriákká, vagyis azt vizsgáltuk meg, hogy mely kompetenciákhoz kapcsolódóan jelennek meg a keresett kifejezések (lásd a 16. oldal 3. lábjegyzet);
- a kompetenciaelemek vizsgálata (ismeret, képesség, attitűd);
- ezt egészítettük ki egy kvalitatív elemzéssel, amelynek szempontjai megegyeznek *A tehetségbarát intézményi tanulási módszerek elméletének és gyakorlatának kutatása* című zárótanulmány elemzési szempontjaival (a tehetséggondozás célja, a tehetséggondozás rendszere, a tehetséggondozó tevékenységet meghatározó tanulásértelmezés, a szereplők és azok támogatása).

### **A kompetenciákhoz való kapcsolódás területén jelentős különbségek láthatók.**

Az általános, minden szakos tanárra érvényes tanulási eredmények és a tehetséggondozás kapcsolata:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése;
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása;
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.

A magyartanár tanulási eredményei és a tehetséggondozás kapcsolata:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése;
- a tanulói csoportok, közösségek alakításának segítése, fejlesztése;
- a szaktudományi, szakmódszertani és szaktárgyi tudás;
- a pedagógiai folyamat tervezése;
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása;
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése;

- a szakmai együttműködés és a kommunikáció;
- elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésre.

A matematikatanár tanulási eredményei és a tehetséggondozás kapcsolata:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése;
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása;
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése;
- az általános iskolai matematikatanár sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretei.

A magyartanári elvárások minden kompetencia tekintetében értelmezik a tehetséggondozást, így ebben a szigorúan számszerű értelemben a legszélesebb körben érvényesül a tehetséggondozás horizontális elvárásként ezen a szakon. A másik két esetben azonos a megközelítés: a tanuló megismerése, a tanuláshoz a tanár által vezérelt szervezése, értékelése, a matematikatanár esetében szakos sajátosággal kiegészítve. Ez utóbbi hármas egység leginkább – igaz, még a konkrét tartalmak vizsgálata nélkül – a hagyományos és átmeneti tehetséggondozás-értelmezéshez köthető (vö. RAPOS és LÉNÁRD, 2018).<sup>5</sup>

Szintén kategóriaképző elemnek tekintettük, hogy a tanulási eredmény mely kompetenciaelemekhez kötődik a megfogalmazásokban (ismeret, képesség, attitűd) (2. táblázat).

## 2. táblázat. A tehetséggondozáshoz köthető kompetenciaelemek száma a vizsgált területeken

	Általános kompetencia	Magyartanár kompetencia	Matematikatanár kompetencia	Összesen
ismeret	6	1	1	8
képesség	6	10	12	28

<sup>5</sup> „A hagyományos modell alapja, hogy az osztálytermi folyamatokban nem jelenik meg a differenciálás. A diagnosztizálás fő funkciója a helyzetfeltárás (tehetséggondozás, szakkörök, iskolai szabadidős programok, felzárkóztatás), amelynek célja, hogy tanórán kívüli iskolai tevékenységekhez segítse a homogénnek látszó csoportokba sorolni a tanulókat. A tehetséggondozás fő fókuszja a tanórán kívüli tevékenységek, tehetséggondozó szakkörök, versenyfelkészítő foglalkozások (egyéni/csoportos formában is), mentorálás, vagy építenek az iskolán kívül levő egy-egy tehetségterületre szakosodó (jellemzően művészeti/sport) intézmények tehetséggondozó tevékenységére is. A tehetséggondozás folyamata, eredménye szervesen nem kapcsolódik a tanórai tevékenységekhez.

Átmeneti modellben a diagnosztizálás célja és szerepe továbbra is jellemzően a homogénnek látszó csoportok kialakítása. A tehetséggondozás módszertanában azonban már megjelennek a tehetséggondozás szakirodalmából ismert klasszikus elemek (léptetés, gazdagítás, dústítás), valamint ezek már a tanórai tevékenységekhez is kötődnek. Erősebb a kapcsolat az mindennapi tanulási folyamat és a tehetséggondozás közt. Az átmeneti modell ugyan beemeli korszerű támogatási formákat, módszereket, erősíti a tanulási folyamat részei közti kapcsolatot, de megőrzi a hagyományos tanításközpontú szemléletet, így rögzíti, továbbra is adottnak tekinti az osztály–tantárgy–tanóra tanulás meghatározó hármast” (RAPOS és LÉNÁRD, 2018, p. 51.).

	Általános kompetencia	Magyartanár kompetencia	Matematikatanár kompetencia	Összesen
attitűd	1	0	0	1
összesen	13	11	13	37

**Egyértelműen a képességek kialakítása a domináns elvárás a KKK alapján, miközben az azt megalapozó ismeretek és a cselekvést támogató attitűdök értelmezése jelentősen elmarad a megfogalmazásokban.** Jól érzékelhető ugyanakkor, hogy az ismeretek szerepe erősebb az általános kompetenciákban, és egyben ott a legarányosabb a három terület közti eloszlás is, miközben **a módszertani megközelítéseket hangsúlyozó szakos KKK-k a képességek fejlesztését hangsúlyozzák.**

A kvalitatív elemzésben arra törekedtünk, hogy láthatóbbá tegyük azt a tehetségértelmezést és elvárt gyakorlatot, amely az elvárásokból kirajzolódik. A köznevelés terén végzett vizsgálatunk alapján úgy láttuk, hogy „a tehetséggondozás céljainak megnevezésében a diákok tanuláshoz támogatása a leginkább kiemelt ok mind vezetői, mind pedagógusi szinten. A célok tartalmi kibontása azonban egy statikus tehetségfogalom-értelmezést rejtett, amelyben maga a tanulás is »csak« egy tanár által vezérelt diagnózis + a tanári fejlesztés mintázatában rajzolódott ki.” (RAPOS és LÉNÁRD, 2018, p. 18.). A tehetséggondozás célja nem képezhetette vizsgálat tárgyát a KKK szövegében, hisz annak céljai attól eltérnek. Említsre érdemes azonban, hogy a képzési cél általános meghatározásában a személyiségfejlesztés és a tanulástámogatás olyan értelmezése fogalmazódik meg, amely nem bontja ketté a tanulókat tehetséges és nem tehetséges (esetleg lemaradó) diákokra, hanem a sajátosságok elfogadásán alapuló, differenciált támogatást kíván.

„Képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására...” (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről)

**A felsőoktatáshoz kapcsolódó KKK megfogalmazásban a közneveléshez hasonlóan a felismerés, a diagnózis szerepe is megjelenik. Arra nézve azonban semmilyen formális szöveg nem olvasható, hogy ez a felismerés egyszeri vagy több alkalmat érintő komplex folyamat lenne.** A tartalomelemzések módszertana során minden esetben felhívják az elemzők figyelmét arra, hogy nem csupán valaminek a jelenléte elemzendő kérdés, hanem a hiányok is érdemi információforrásként azonosíthatók (KRIPPENDORF, 1995; McQUAIL, 2003; MAJOROS, 2004.) A felismerés szó használata azonban nyelvileg inkább utal egyszeri aktusra, mintsem egy tanulást támogató rendszeres elemzésre.

A tehetséggondozás közrendszerének vizsgálatakor megállapítottuk, hogy „A fejezetben bemutatott eredmények alapján összességében intézményi alapfeladatnak látják a tehetséggondozást mind a pedagógusok, mind a vezetők, amelyben saját felelősségük megfogalmazása is hangsúlyos... A pedagógusok szerepértelmezése és az ebből fakadó tevékenységeik belesimultak az iskola hagyományos működésébe, megerősítve ezzel a tantárgyi teljesítményhez kötött tehetségértelmezés hazai dominanciáját. Megjelenik a tehetséggondozásban a megosztott felelősség és több szereplő együttes tevékenységének igénye, a gyakorlata azonban még nem kialakult. A pedagógusok fő feladata

– saját értelmezésük szerint – a tehetség felismerése, a diagnosztizálás (ez döntően tanórai kontextusban), valamint fontosak a tanórán túli, speciálisan a tehetséges diákoknak szóló tevékenységek” (RAPOS és LÉNÁRD, 2018, pp. 32–33.). Ehhez hasonló módon a tehetséggondozás és az ahhoz kapcsolódó tevékenységek hangsúlyosan jelennek meg a KKK elvárásaiban, **így a pedagógus felelősségvállalásának hangsúlyozása egyértelműen megállapítható.** A köznevelési gyakorlathoz hasonlóan **e felelősségvállalás a KKK szövegében sem szervezeti beágyazottságú, szinte egyáltalán nem jelenik meg a más szereplőkkel közösen végzett tehetséggondozás.**

Lényeges kérdés továbbá, hogy a tehetséggondozás komplex értelmezéseit figyelembe véve **vajon mennyire tud eltávolodni a tantárgyi teljesítményhez kötött értelmezéstől a felsőoktatási elvárásrendszer. A KKK e tekintetben azonban ismét fogódzó nélkül hagyja az olvasót, hacsak azt nem tekintjük értelmezési keretnek, hogy a tehetséggondozás szaktanári feladatként „a szakkörök, tagozatok és a versenyek szerepe a tárgy tanításában” mondathoz kapcsolódik.**

A tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységrendszer elemzése kapcsán a köznevelési gyakorlatra jellemző volt „hogy a pedagógusok a tehetség kibontásához kötődően számos korszerű pedagógiai elvet, módszert ismernek (konstruktivizmus, egyéni tanulási út támogatása, tanulócentrikus szemlélet), ezeket azonban a vizsgált intézmények többségében nem heterogén osztályteremben, hanem a kiválogatott diákok csoportjaiban vagy egyéni fejlesztés keretei között alkalmazzák, tartják megvalósíthatónak. Ennek során a diákokat a jó megoldások megismertetésével, megerősítésével további ismeretekhez kívánják juttatni, magabiztossá téve őket a versenyhelyzetekhez. Az iskola hagyományos szervezeti és működési kereteit megmozgató, meghaladó projektjellegű megoldások kevésbé preferáltak a pedagógusok körében” (RAPOS és LÉNÁRD, 2018, p. 84.).

**A felkészülés elvárásrendszerében is konkrétan látható az a fogalmi kör, amely a tehetséggondozás gyakorlatát egy kategóriákra, szelektivitásra építő gyakorlatba ágyazza.** Miközben hangsúlyosan jelen van a differenciálás, adaptivitás gondolata és az arra való felkészítés, a kontextust ehhez mégsem a tanulói sokféleség és az abból fakadó eltérő tanulási folyamat természetessége adja. Ez az elvárás olyan fogalmakhoz kapcsolódik, mint a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulók stb. Vagy pedig egzaktan szétválasztja két homogénnek látszó tanulói csoportra a tanulástámogatás módszertanát („**tehetséges** tanulókat ösztönzi a megoldandó problémák megértése és megoldása területén eredeti ötletek felvetésére; járatos a tehetséggondozáshoz szükséges ismeretekben és technikákban, továbbá a matematika tanulásához **gyenge képességekkel rendelkező tanulókkal** való foglalkozás módszertani eszköztárában”).

## **Összegzés a kutatási kérdések mentén**

- A tanári KKK milyen tartalmi elemekhez kötődően fogalmaz meg tehetséggondozási elvárásokat?

A KKK horizontális elemként kezeli a tehetséggondozás kérdéskörét, ami azt feltételeznél, hogy minden kompetenciához kötődően mind az általános, mind az egyes szakos kompetenciaelvárásokban megjelenik ennek értelmezése. Ennek az osztatlan tanárképzési és kimeneti követelménynek a vizsgált szakos elvárásai nem tesznek



eleget. Formálisan a magyartanári kompetenciaelvárás ugyan tartalmazza mind a nyolc területen a tehetséggondozás témáját, de azok fogalmi értelmezése nem ki-munkált.

A tehetséggondozáshoz leginkább a tanuló megismerése, a tanuláshoz a tanár által vezérelt szervezése, értékelése kapcsolódik. Ez utóbbi hármas egység leginkább a hagyományos és átmeneti tehetséggondozás-értelmezéshez köthető (vö. RAPOS és LÉNÁRD, 2018). Komoly hiányként merül fel a tehetséggondozás szervezeti dimenzió-ban történő értelmezése, a szereplők közti együttműködés tehetséggondozáshoz kapcsolt kérdése.

- Az egyes szakos területek (matematika, magyar) mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozási elvárások megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben követ-keznek speciális szakos okokból?

Az elvárások megfogalmazása leginkább szóhasználatbeli különbséget mutat. Ez az eltérés azonban inkább a KKK általános fogalmi tisztázatlanságaiból fakad, és nem a szakos speciális elvárásrendszeréből.

- A szakirodalomból kibontható tehetséggondozási modell „milyen távolságban” van a jelenlegi szabályozástól az egyes képzési területeken? Melyek azok az elemek, ame-lyek inkább beilleszthetők lennének a szabályozásba?

A modern tehetségértelmezés – ahogy azt korábban összefoglaltuk – (RAPOS és LÉNÁRD 2018, pp. 4–5.) többdimenzióssá válik (például RENZULLI, 2005, vö. IQ-val azo-nosított értelmezés); megjelenik a többszörös különlegességet mutató tehetségek csoportja (dual, double, twice, multiple exceptional). A nem statikus fogalom, nem lezárt diszpozíció (GAGNÉ, 1999, 2000, 2004; STERNBERG és DAVIDSON, 2005), és eb-ből következően a tehetséggondozás, és annak támogatása egy változó és egyén-hez igazodó rendszerszerű tanulási környezetben lehetséges (RENZULLI és REIS, 1986). A tanulást középpontba helyező pedagógiai gyakorlat olyan környezetet tud kialakí-tani, amelyben azok a diákok is ki tudnak bontakozni, akikről a hagyományos iskolai szituációkban nem derül ki speciális mentális képességük. Eltávolodnak továbbá a vizsgálatok a tehetségek kategorizálásától, inkább a tehetséges diák egyediségé-nek megértését célozzák. A hatékony tanulási környezet megértése szempontjából hangsúlyosabbá válnak a tanulási sajátosságok és az azoknak kontextust adó társas kapcsolatrendszer szerepe (KAO, 2011).

Sajnálatos, hogy a KKK tehetséggondozáshoz kapcsolódó elvárásaiban nem tud el-távolodni a diákok egyszempontú kategorizálásától, bár módszertani apparátusában a modern tanulásértelmezésnek megfelelő kifejezéseket alkalmazza (adaptivitás, ta-nulási környezet). Úgy véljük, elődleges feladat lenne egy koherens fogalmi rendszer kidolgozása, amelyben a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan a mindenki számára megfelelő tanulási környezet kialakításának operatív elemeit kellene megfogalmazni. Ebben a fogalomban (tanulási környezet) hangsúlyosabban kifejezhető lenne a tan-órához kapcsolódó heterogén csoportokban tanulás, valamint az iskolán kívüli tanu-lási helyzetek támogatása is.

# A PEDAGÓGUS ALAPKÉPZÉS KÉPZÉSI PROGRAMJAINAK VIZSGÁLATA

## A kutatás célja, kutatási kérdések, minta, módszerek

Vizsgálatunk **célja**, hogy a kiválasztott intézmények képzési programjának (annak magyar nyelv és irodalom, valamint matematikatanár szakos, valamint szakmai tanári részeinek) elemzésével rámutassunk, hogy a tervezés szintjén miként jelenik meg a tehetséggondozás a tanári alapképzésben.

A vizsgálatot két lépcsőben terveztük meg:

1. Egy **elővizsgálat** során általános képet vázoltunk a képzési programok tanulási eredményeinek rendszeréről csak a pedagógia–pszichológia modulra vonatkoztatva (mivel hipotézisünk szerint ez a legérintettebb terület a tehetséggondozás terén). Ehhez kapcsolódóan több lépcsőben kialakított kódrendszert dolgoztunk ki, amelynek segítségével összehasonlító dokumentumelemzést végeztünk. Mivel a képzési programokra koherens egységként tekintünk, bennük a tantárgyak szintjén vizsgáltuk azok céljait; a megjelenő kompetenciaterületeket; a tartalmat; az értékelés szempontjait; a követelményrendszert; a validációt; a tanulásszervezés módjait, valamint a programokban megjelenő szakirodalmat. A kódrendszert lásd a *2. számú mellékletben*.
2. A tehetségfogalom kontextusvizsgálata a kiválasztott alapképzési programok egészében (diszciplináris területek, pedagógia–pszichológia, szakmódszertan modul is) tartalomelemzés segítségével történt. Ennek első lépéseként meghatároztuk azokat a tartalmi elemeket, amelyekben a tehetséggondozás megjelenik. A keresőszavakat a *Tehetségbarát intézményi tanulási környezet* című kutatás szakirodalmi elemzésre építve tágabb körben határoztuk meg: tehetség- (tehetséggondozás, tehetségevelés, tehetséges tanuló), speciális nevelési igény, átlagtól eltérő, kiemelkedő, tanulási környezet, személyre szabott, differenciál, adaptív, különleges bánásmód, egyéni sajátosság, extrakurrikulum, gazdagítás, dúsítás, tanórán kívüli tevékenység.

Tartalomelemzésen olyan kvantitatív elemzést értünk, amely a tartalmak objektív, szisztematikus jellemzőinek elemzését jelenti (NEUENDORF, 2002, p. 1.), „amelynek segítségével a szövegekből a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le” (KRIPPENDORF, 1995, p. 22.). A tartalomelemzés egységeit a képzési programok pedagógia–pszichológia tárgyai, valamint a matematika és magyar nyelv és irodalom tárgyak, szakmai tanárképzés területén a szakmai tárgy kurzusleírásai képezték.

A találatok érvényességi kritériuma volt, hogy a kapott keresési eredményeknek a tehetséggondozásra való felkészülésre kellett vonatkozniuk. A keresés találatait az érvényesség kritériumai alapján kutatótársammal ellenőriztük, az érvénytelen találatokat kiszűrtük. A találatok számát, valamint az ezeket tartalmazó mondatokat elemzési egységként kezeltük. A találatok számát leíró statisztikai eljárással elemeztük, a találatok szövegvörnyezetét kvalitatív elemzésnek vetettük alá.

### Kutatási kérdések

- Az egyes képzési programok milyen tartalmi elemekhez kötődően fogalmazznak meg elvárásokat?
- Az egyes képzési programok mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozásra való felkészülés megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben következnek speciális szakos/intézményi okokból?
- A szakirodalomból kibontható tehetséggondozási modell „milyen távolságban” van a jelenlegi képzési programoktól? Melyek azok az elemek, amelyek inkább beilleszthetők lennének a képzési programokba?

### Minta

Az alapképzésben a projekt vezetésével egyetértésben kiválasztott intézményeket kerestünk meg. A pályázatban megjelölt kutatási cél megvalósításához hivatalosan is bekértük a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményektől képzési programjukat, ezen belül a magyar nyelv és irodalom és matematika tanárképzési és a szakmai tanári akkreditációs anyagot is (a diszciplináris, szakmódszertani, és a pedagógiai és pszichológiai tantárgyleírások). A kutatás hitelessége és érvényessége szempontjából fontos volt, hogy a hivatalos és érvényes akkreditációs anyagokat vizsgáljuk. A vizsgálathoz 6 (közismereti képzés) + 2 (szakmai tanárképzés) intézménytől kaptunk meg a programokat. Többszöri egyeztetés és hivatalos megkeresés ellenére sem kaptunk meg minden képzési programot maradéktalanul, annak ellenére (3. számú melléklet), hogy a képzési program a szabályozás értelmében nyilvánosan hozzáférhető dokumentum (3. és 4. táblázat).

A közismereti képzés esetén a 12 féléves képzési programok, szakmai tanárképzés esetén a 2 féléves mesterprogramokat elemeztük.

### 3. táblázat. Az elemzett képzési program – közismereti képzés

	Tanári felkészítő modul	Matematikatanár szak	Magyartanár szak
Debreceni Tudományegyetem	×	×	a tanterv nem elérhető
Eötvös Loránd Tudományegyetem	×	×	×
Nyíregyházi Egyetem	×	nincs képzés	×
Pannon Egyetem	×	nincs képzés	×
Pécsi Tudományegyetem	×	×	×
Szegedi Tudományegyetem	×	a tanterv nem elérhető	a tanterv nem elérhető

#### 4. táblázat. Az elemzett képzési program szakmai tanárképzés

	Tanári felkészítő modul	Vizsgált szak
MOME	×	design- és vizuálművészet tanár
Óbudai Egyetem	×	mérnökstanár

**Módszer:** dokumentumelemzés

## Elővizsgálat

Az elővizsgálat során általános képet vázolunk a képzési programok tanulási eredményeinek rendszeréről csak a pedagógia–pszichológia modulra vonatkoztatva, mert ahogy a következő fejezetben láthatjuk majd (vö. *Az alapképzési programok vizsgálatának eredményei* fejezettel), a tehetséggondozás leginkább itt jelenik meg. Az elővizsgálat célja annak bemutatása, hogy milyen kontextusba illeszkedve jelenik meg a tehetséggondozás a képzési programokban.<sup>6</sup>

A megvizsgált képzési programok az akkreditációs előírásoknak megfelelően tantervi hálót, valamint tárgyleírásokat tartalmaztak. Egy program ezen túl képzésfejlesztési alapelveket és összetartozó tantárgyakat, ún. tantárgyblokkokat is tartalmazott, jelezve a tanulási eredmények tárgyakon átívelő és a program teljes szintjén megjelenő kapcsolatait.

### Az eredmények röviden

- Megvizsgáltuk az egyes tantárgyi leírásokban megadott kompetenciamegfogalmazásokat a hivatalos szabályozásban megjelent szövegváltozathoz képest abból a célból, hogy értelmezésre, esetleg szintezésre kerülnek-e a kurzusokban a képzési és kimentői követelményben megfogalmazott tanulási eredmények. Megjelennek-e szabályozástól eltérő kompetenciatartalmak (5. táblázat)?

#### 5. táblázat. A kurzusleírásban szereplő kompetenciák megfelelnek a KKK tartalmának?

A kurzusleírásban szereplő kompetenciák megfelelnek a KKK tartalmának?	Igen (%)
A kurzusleírásban nincsenek meghatározva tanulási eredmények.	15,3 <sup>7</sup>
A kurzusleírásában és a KKK-ban található tanulási eredmények azonosak.	32,3
A kurzusleírásban szereplő tanulási eredményeket átfogalmazták, de alapvetően ugyanaz a jelentésük, mint a KKK-ban.	27,4
A kurzusleírásban szereplő kompetenciák a KKK-hoz képest szintezettek.	5,6
A kurzusleírásban új kompetenciamegfogalmazás szerepel.	19,4

<sup>6</sup> Az elővizsgálat csak a közismereti képzést adó intézmények képzési programjára terjedt ki.

<sup>7</sup> Annak ellenére, hogy a szabályozás egyértelműen előírja a kompetenciák megfogalmazását a tantárgyleírások szintjén, a leírások 18%-a nem tartalmaz ilyen tervet.

A tantárgyleírások 32,3%-a esetén található a szabályozással megegyező tanulási eredménymegfogalmazás. A tervezett kurzusok közel fele esetén az értelmezés igényével éltek. Ez az értelmezés leginkább a hivatalos szöveg újrafogalmazását, kurzushoz kötését jelentette (27,4%), de megjelent a hatókör és az autonómia terén mérsékeltebb elvárás megfogalmazása is (5,6%). Bár az előbbi két módosítás is a szabályozásban meghatározott tanulási eredmények finomításának igényét jelzi, az új elemek megfogalmazásának magas aránya (19,4) már közvetlenül erre utal. Az újonnan megjelenő, vagyis a képzők szerint a szabályozásban nem elvárt kompetenciartalmak négy nagyobb csomópont köré szerveződtek:

- társtudományi (például szociológiai, antropológiai, oktatáspolitikai) tudás;
  - kutatómódszertani tudás;
  - a felsőoktatási tanulmányok elvégzéséhez kötődő tanulásmódszertani tudás (például információfeldolgozás);
  - alapkészségek fejlesztése (például anyanyelvi tudás).
  - A hiányterületek tehát nem a tehetséggondozáshoz kapcsolódó kérdések irányába mutattak.
- A tanulási eredmények lefedettsége a képzési programokon belül  
Alapvető kérdés, hogy a képzőintézmények mely kompetenciákat helyezték az alapképzés fókuszába, vagyis milyen tanulási eredményekről gondolják úgy, hogy a pályakezdés feltételeként fogalmazódnak meg. Ez egyfajta szerepértelmezés is a képzők részéről, hiszen ebben tükröződik saját szerepvállalásuk is (6. táblázat).

#### 6. táblázat. Kompetenciamegoszlás a képzési programokban

Kompetencia	(%)
a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	20,04
a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	18,41
a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén	3,49
a pedagógiai folyamat tervezése	8,17
a tanulás támogatása, szervezése és irányítása	14,27
a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	5,99
a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás	26,14
az autonómia és a felelősségvállalás	3,49

A legmarkánsabb, vagyis a magyarországi képzésben leghangsúlyosabban fejleszteni tervezett kompetencia a **kommunikáció**, a **szakmai együttműködés** és a **pályaidentitás** (26,09%), ezt követi a **tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése** (20%), majd a **tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése** (18,91%). A tehetséggondozás szempontjából sajátos kép ez, hiszen a képzési programok leginkább fókuszált területe a KKK-ban szinte alig hordozott a tehetséggondozáshoz köthető elem. Fontos azonban kiemelnünk, hogy a szakmai kommunikáció tanulási eredményekben látható dominanciája a tárgyak tartalmi elemzésekor nem igazolódott (a kurzus témái, módszerei közt nem található erre utaló elem).

A személyiség, a csoport, a csoportfolyamatok megismerésének hangsúlyos szerepét, a tanulói sokféleség és a differenciált, adaptív tanulásszervezés okainak és hátterének képviselését erősítik a képzés szintjén, amely a tehetséggondozásban is igen hangsúlyos. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a pályakezdés stabilitásához nem tartoznak-e markánsabban hozzá azok a pedagógustevékenységek, amelyek a mindennapi munka közvetlen elemei: tervezés, tanulás támogatása és értékelés.<sup>8</sup> Nem távolodik-e el túlságosan a képzés a tanár szakmai mindennapi valóságától, ha ezen tevékenységek (tervezés, tanulói munka és a tanulás támogatása, értékelés) ilyen kevésbé hangsúlyosak a képzésben?

## Az alapképzési programok vizsgálatának eredményei

A felsőoktatási képzési programok megalkotásánál az intézményeknek van lehetőség egyéni arculat alakítására, a tanárrá válás intézményi koncepciójának megjelenítésére, amelynek háttérében az intézmény, a szakfelelős víziója nagyon meghatározó. E vízión túl minden esetben fontos az az oktató állomány és annak szakmai érdeklődése, amellyel a képző intézmény rendelkezik, hiszen a tantárgyak oktatását biztosítani kell. Ez a lehetőség és szabadság indokolja, hogy az elemzett programok sokszínűségükkel eltérő képet adnak a tehetséggondozásra való felkészülésről.<sup>9</sup>

### Debreceni Tudományegyetem<sup>10</sup>

A tehetséggondozás egyik központi bázisa, hiszen dr. Balogh László munkássága is ehhez az intézményhez kötődik. A Pszichológiai Intézet gondozásban induló tehetséggondozó programok országsszerte ismertek. A tanárképzésre is hat ez a szemlélet, hiszen csak néhány intézmény van, ahol **külön tárgyat, órakeretet fordítanak a tehetséggondozásra** (Iskolai tehetséggondozás 2 kredit). Ez az ötödik félévben hallgatható tárgy **alapvetően pszichológiai megközelítésű**, a tehetségelméletek és a „tanári munkában alkalmazható pszichológiai vizsgáló módszerek megismerése és használatának elsajátítása”,



vagyis a diagnosztika (tárgyleírás) áll. Ez az a tárgy, ahol a tehetséggondozáshoz kapcsolt fogalmak (vö. keresőszavak) közvetlen kapcsolatban állnak a tehetséggondozással, vagyis a tanárjelölt nem csak általában ért a differenciáláshoz, az optimális tanulási környezet megteremtéséhez.

A képzés tanári felkészítő moduljában két fogalom használta dominál: differenciálás (12 említés), tehetség (11 említés). Ezeket és a programban megjelenő további elemeket

<sup>8</sup> A szakmódszertani és szaktárgyi kompetenciák alacsony értékét a vizsgálat fókuszja magyarázza (kizárólag pedagógia–pszichológia tárgyak), megnyugtató eredményt ez ügyben a teljes képzési programok elemzése adhat. További oka lehet ennek, hogy a magyarországi képzésben a szakmódszertan helye változó. A szabályozás a tanári felkészülés alá sorolja, de intézményi szinten gyakran erősebb a diszciplináris meghatározottságuk.

<sup>9</sup> Az egyes intézmények összesítő táblázatait a 4. számú mellékletben olvashatók.

<sup>10</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre és a matematikatanár szakra vonatkozik.

is döntően a tanulási eredmények közt, az **elvárásokhoz kapcsolódóan említik, amit kevésbé egészítenek ki tantárgyi tartalmak és/vagy támogató szakirodalmi anyagok.** Az elvárásokból leginkább tehetségfelismerés és a differenciálásra alkalmas tanulási környezet megteremtésének képessége emelkedik ki. A szaktárgyi keretben megjelenő említések a szakmódszertanra korlátozódnak.

### **Eötvös Loránd Tudományegyetem<sup>11</sup>**

Az ELTE tanári felkészülés moduljában találtuk **a legnagyobb számú említést a keresőszavakra, és a képzési terület majd minden tárgyában megjelent valamely kiemelt fogalom.** Ennek oka lehet, hogy **horizontális, minden tárgyban megjelenő általános elvárásként fogalmazta meg a képzésfelelős a személyes, egyéni bánásmód elvének érvényesítését.** Az említett fogalmak közt azonban elsősorban nem a tehetségalapú kiemelés/megközelítés a legdominánsabb, hanem erősebben fókuszál a pedagógia a minden tanuló számára optimális környezet megteremtésre (adaptivitás 17 említés, differenciálás 13 említés, tehetség 11 említés) és a minden tanulóra kiterjedő egyéni sajátosságok (vö. tehetségdiagnosztika) felismerésére. Mindezek mellett ez az a program, amelyben a legszélesebb spektrumban (legtöbb fogalom) épült be a tehetséggondozáshoz kapcsolódó fogalomkészlet. Érdekes felfigyelni arra is, hogy **a differenciálás kifejezést – a szervezeti nézőpontot jobban hangsúlyozó – adaptivitás szó használata előzte meg, amely ebben a programban a legmeghatározóbb.** A tanulmányozott tárgyleírásokban ebben a programban is hangsúlyos, hogy a tehetségfogalmak a tanulási eredményekben jelennek meg, de emellett meghatározó a tárgyleírás tartalmi részében is e fogalmak használata. A szaktárgyi keretben megjelenő említések a szakmódszertanra korlátozódnak.



tehetség  
személyre szabott  
tanórán kívüli tevékenység  
**differenciál**  
adaptív

### **Nyíregyházi Egyetem<sup>12</sup>**

**Ez az intézmény a tehetséggondozás témáját a tanári felkészítés területéhez köti,** a vizsgált szakon diszciplináris és módszertani említés nincsen. Azon belül **a tanítás–tanulás kontextusában jelenik meg** a kérdéskör, hiszen minden említés a tanítás–tanulás–differenciált tanulásszervezés tárgyhoz és a gyakorlathoz kötődik. A közismereti képzésen belül ez az a képzés, ahol a Tehetségfejlesztő gyakorlat kötelező elemként tételesen része a képzési programnak. A program különlegessége még, hogy a tehetséggondozás nem az elvárások, hanem a tartalmi elemek között jelenik meg.



tanórán kívüli tevékenység  
tanulási környezet  
**differenciál**  
**adaptív**  
személyre szabott egyéni sajátosság  
**tehetség**  
különleges bánásmód  
személyre szabott egyéni sajátosság  
speciális nevelési igény

<sup>11</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre és a matematikatanár és magyartanár szakra vonatkozik.

<sup>12</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre és a magyartanár szakra vonatkozik.

## Pannon Egyetem<sup>13</sup>

tehetség

Az egyetem által átadott képzési program tárgy-leírásai szűkszavúak, így csak nagy vonalakban enged betekintést a képzésbe. A tehetségfogalmak említése egyetlen tárgyra és egyetlen fogalomra szűkül (tehetség 5 említés), amelyben a modellek értelmezése, a diagnózis kap hangsúlyt. A szaktárgyi keretben nincs érdemi említés.

## Pécsi Tudományegyetem<sup>14</sup>

**A tehetségfogalmak a tanítás és tanulás témáját feldolgozó tárgyak fókuszában állnak** ebben a programban. A két meghatározó fogalom a tehetség (14 említés) és a differenciálás (7 említés).

átlagtól eltér  
differenciál  
tehetség  
tanórán kívüli tevékenység  
tanulási környezet  
adaptív

Némileg megtévesztő a számszerű arány, mivel ebben a programban a szakmódszertanhoz kötődő 6 említés közt csak a tehetség szó szerepelt szó szerint azonos kontextusban és mondatban, a tehetséggondozást a szaktárgyi versenyekre való felkészüléshez kötve. (Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyar [például Kalmár, Arany Dániel, OKTV] és külföldi matematika-

versenyek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A **tehetséges** diákokkal való foglalkozásra felkészítés.)

## Szegedi Tudományegyetem<sup>15</sup>

Csak a tanári felkészülés tárgyait állt módunkban vizsgálni, de az ott megjelenő tárgyak tehetségfogalom használatában hangsúlyosan érvényesül maga a **tehetséges gyermek** és a **tehetséggondozó tevékenység** is

különleges bánásmód  
differenciál  
tehetség  
tanórán kívüli tevékenység  
tanulási környezet  
átlagtól eltér

(tehetség 13 említés). A program szóhasználatát tekintve a különleges bánásmód, az átlagtól eltérés az az értelmezési keret, ahol megjelenik a tehetségértelmezés (vö. egyéni sajátosságok). Kiegyensúlyozottság jellemezi a programot a tekintetben, hogy **a tárgyakon belül a tartalom, tanulási eredményekben és a támogató irodalomban egyforma hangsúllyal jelenik meg a**

**tehetségértelmezés, a program e tekintetben nagyon kiegyensúlyozott, jól tervezett.**

A Debreceni Egyetemhez való kapcsolódást nem csupán a tehetséges tanuló fókuszba állítása jelzi, hanem a szakirodalmi bázis együttállása is.

<sup>13</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre és a magyartanár szakra vonatkozik.

<sup>14</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre és a matematika-, magyartanár szakra vonatkozik.

<sup>15</sup> Az elemzés a tanári felkészítésre vonatkozik.



## Óbudai Egyetem

A mérnöktanárképzésben talán meglepőnek tűnik a tehetséggondozás témájának érvényesítése, de fontos látni, hogy erre a képzési területre is vonatkoznak a tanári kompetenciák elvárásai, valamint a szakképzés területén talán még égetőbb szükség van az e témában jártas pedagógusok felkészítésére.

A képzési program külön tárgyban foglalkozik a témával: Felzárkóztatás és tehetséggondozás. Tipikus megközelítés ez a hazai gyakorlatban, amelyben két kiemelt kategóriába sorolják a megkülönböztetett figyelmet igénylő tanulókat. Ez a megközelítés miközben valóban ráirányítja a figyelmet a tehetségekre és a más kategóriába sorolható tanulóakra, elfedi a minden tanulóban rejlő sajátosságokat. A kiemelt tárgyban pszichológiai fókusz jellemző, amelyben a diagnózis meghatározó. **A hátránnyal küzdő tehetséges tanulók kiemelése a szakképzésben fontos nézőpont.** Ebben a programban **jól nyomon követhető az a tudatos építkezés, ahogy az alapozó tárgyakra következetesen épül a szakmódszertan,** és a diagnózis helyett itt már a pedagógiai környezet megteremtésére való felkészülés a cél.



## Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

A design- és vizuálművészet tanárképzés művészeti jellege miatt a mindössze egyéves képzés idején is kiemelten érinti a tehetség fogalmát. Akárcsak a mérnöktanárképzésben, ebben a programban is **jól látható erény a szakmai tartalomhoz kötött tehetségértelmezés megjelenése.** Ez megmutatkozik abban is, hogy leginkább szemináriumokhoz, gyakorlatokhoz kötődik a tehetség témájának feldolgozása. **Hangsúlyossá válik továbbá az iskolán belül a tanórán kívüli tevékenységekben értelmezett tehetséggondozás is.**



## Összegzés a kutatási kérdések mentén

- Az egyes képzési programok milyen tartalmi elemekhez kötődően fogalmazzák meg elvárásokat?

A képzési programok vizsgálata rámutatott, hogy az alapképzésben **a tehetség témája része a tanári felkészülésnek.** Ugyanakkor a **képzésen belül egyetlen annak megjelenése.** Ha a tanárképzést úgy értelmezzük, mint 360 kreditnyi felkészülés a tanári pályára, akkor joggal merül fel annak igénye, hogy a képzés egészében helyet kapjanak a legfontosabb alapkérdések is. Ha a tehetséggondozás olyan alapkérdés, amit minden leendő pedagógustól elvárunk, akkor e témának a képzés egészében jelen kellene lennie. A jelenlegi **közismereti** tanári programokban a **diszciplináris területek egyáltalán nem, a szakmódszertani tárgyak esetlegesen tartalmazzák a tehetség témáját** (7. táblázat).

7. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése az alapképzési programokban (közismeret)

Keresőszó	DTE		ELTE		NYE		PE		PTE		SZTE	
	TF <sup>16</sup>	DC <sup>17</sup>	TF	DC	TF	DC	TF	DC	TF	DC	TF	DC
tehetség	8	3	6	5	1	–	4	–	8	6	13	–
speciális nevelési igény	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
átlagtól eltérő	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
kiemelkedő	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
tanulási környezet	5	–	5	–	–	–	–	–	5	–	5	–
személyre szabott	–	–	2	–	1	–	–	–	–	–	–	–
differenciál	11	1	11	2	4	–	–	–	7	–	10	–
adaptív	–	–	10	7	2	–	–	–	5	–	–	–
különleges bánásmód	1	–	5	–	–	–	–	–	–	–	2	–
egyéni sajátosság	3	–	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–
extrakurrikulum	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
gazdagítás	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
dúsítás	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
tanórán kívüli tevékenység	1	–	4	–	1	–	–	–	4	–	6	–
<b>összesen</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>x</b>
	<b>33</b>		<b>58</b>		<b>9</b>		<b>5</b>		<b>35</b>		<b>36</b>	

Így valójában elmarad a téma szakterületi szempontú értelmezése, szemben például a mérnök-tanár és művészeti tanár felkészüléssel (8. táblázat). Elgondolkodtató, hogy **vajon van-e minden szaktárgyon belül olyan szakmódszertani program, anyag, amely segítené a tanárképzési programok ezirányú fejlesztését.** Itt fontos hangsúlyozni, hogy a tehetséggondozás szakmódszertani megközelítése sem azonosítható a szaktárgyi versenyekre való felkészítéssel, a versenyfeladatokra való mechanikus felkészüléssel. A szakmódszertani tematikákban gyakorta volt olvasható ez a tanulási folyamatról távolibb megközelítés.

<sup>16</sup> A TF rövidítés tanári felkészülést jelent.

<sup>17</sup> A DC rövidítés diszciplínát jelent.

8. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése az alapképzési programokban (szakképzés)

Keresőszó	ÓÉ		MOME	
	tanári felk.	diszciplína	tanári felk.	diszciplína
tehetség	6	–	8	1
speciális nevelési igény	1	–	–	–
átlagtól eltérő	–	–	–	–
kiemelkedő	–	–	–	–
tanulási környezet	3	–	–	–
személyre szabott	–	–	–	–
differentiál	2	2	3	–
adaptív	–	–	–	–
különleges bánásmód	1	–	1	–
egyéni sajátosság	–	–	–	–
extrakurrikulum	–	–	–	–
gazdagítás	–	–	–	–
dúsítás	–	–	–	–
tanórán kívüli tevékenység	1	–	3	–
<b>összesen</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>1</b>
	<b>16</b>		<b>17</b>	

A képzések többségére jellemző, hogy a **tehetség témája az elvárások megfogalmazásában válik dominánssá**, és nem jelenik meg mellette ugyanolyan hangsúllyal a tartalom és a tanulási tevékenységhez kapcsolódó támogatás (9. táblázat). Lényeges kérdés, hogy van-e elegendő és megfelelő minőségű, friss szakirodalmi támogatás ahhoz, hogy a pedagógusjelöltek felkészüljenek a témából. Az elemzés során úgy láttuk, hogy a szakirodalmi apparátus szűkös, öt évnél régebben készültek, és egyáltalán nem tartalmaznak idegen nyelvű írásokat vagy épp kutatási beszámolókat.

9. táblázat. A tehetségfogalmak megjelenése a tematika egyes tervezési egységeiben


Keresőszó	Tárgy neve	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tehetség	2	24	13	15
speciális nevelési igény	–	1	–	–
átlagtól eltérő	–	1	–	–
kiemelkedő	–	–	–	–
tanulási környezet	–	6	13	1
személyre szabott	–	2	1	–
differenciál	–	11	30	5
adaptív	–	4	13	6
különleges bánásmód	1	1	6	–
egyéni sajátosság	–	2	3	–
extrakurrikulum	–	–	–	–
gazdagítás	–	–	–	–
dúsítás	–	–	–	–
tanórán kívüli tevékenység	–	9	7	–
<b>összesen</b>	<b>3</b>	<b>61</b>	<b>86</b>	<b>30</b>

- Az egyes képzési programok mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozásra való felkészülés megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben következnek speciális szakos/intézményi okokból?

A vizsgálat nem terjedt ki minden tanárképző intézményre, de a vizsgált programon belül átfogóbb, differenciáltabb megközelítést a tudományegyetemen tapasztaltunk.

A képzési programokat áttekintve két különböző hangsúlyú megközelítést látunk. Az **egyik modell döntően tehetségfókuszú**, itt erősebb a diagnózis, a tesztek, a pszichológiai megközelítés szerepe. A **másik típusú modell inkább a tanulás kontextusába helyezi a tehetséggondozást**, és a pedagógiai folyamatok, a tanulási környezet komplexebb megteremtése a cél. Ezekben a programokban hangsúlyosabbak az egyéni sajátosság, a személyre szabott, differenciálás fogalmak. Mindkét modell megtalálható a hazai képzési kínálatban, bár ennek tudatos hangsúlyozása megold nem képezi az intézményi gondolkodás részét.

- A szakirodalomból kibontható tehetséggondozási modell „milyen távolságban” van a jelenlegi képzési programoktól? Melyek azok az elemek, amelyek inkább beilleszthetők lennének a képzési programokba?



Ahogy a tehetségközpontú és a tanulásközpontú modell leírásánál jeleztük, mindkét megközelítés megjelenik a hazai képzésben. Megjelenésük csak indirekt, hiszen a **képzőintézményeknek nincs stratégiai tervük arra nézve, hogy miképp készítsék fel a leendő pedagógusokat a tehetséggondozásra**. A szakirodalomból kibontakozó, a tanulási környezetet és a diákok egyéni sajátosságait a fókuszba állító tehetségértelmezéshez a programokban megjelenő tanulásközpontú tehetségmodell áll. Fontos probléma azonban a **programokat jellemző inkoherencia**, a pedagógia–pszichológia és a szakmódszertanok, valamint a diszciplináris területek egymásra nem épülése. Ez a jelenség nem csak a tehetség témájában jellemzi a hazai képzési programokat, így megoldása átfogóbb szabályozási kérdéseket vet fel.

Lényegi eleme a gyakorlatok szerepének átgondolása. A jelenlegi egyéves, **a képzés végén levő gyakorlatok szerepe, funkciója tisztázatlan, így a tehetség témája is esetlegesen válik annak részévé**. A képzési programokban arra sem lehetett fogódzót találni, hogy a gyakorló iskolák és a partneriskolák miképp viszonyulnak a témához, milyen szerepet vállalnak a képzés egészében. Az előrelépés egyik fontos pontja lenne a szereplők közti feladatmegosztás, valamint a partneriskola-hálózatok mentorainak felkészítése a képzési program tehetségértelmezésére, a támogatásban játszott szerepük megbeszélésére.

# A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK VIZSGÁLATA<sup>18</sup>

## A pedagógus-továbbképzési programok vizsgálatának mintája, módszerei, eszközei

**Cél** a tehetséggondozáshoz kapcsolódó akkreditált pedagógus-továbbképzések elemzése (alapító szervezet, engedély lejárt, képzés időtartama, képzés formája, kimeneti követelmények, elsajátítandó szakmai kompetenciák, oktatói és hallgatói segédletek, képzési költségek stb.). Cél a vizsgálatok alapján feltárni a képzési struktúra hiányosságait, javaslatot tenni a tehetség tartalmak továbbképzéssel kapcsolatos fejlesztésére.

### Kutatási kérdések

- A továbbképzési programok mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozásra való felkészülés megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben következnek speciális tartalmi okokból?

**Minta:** A továbbképzés feltárására a Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer Pedagógus-továbbképzések jegyzékét<sup>19</sup> használtuk, amelyről a vizsgálat időszakájában (2018. június–2018. július) 57 program tartalmazta a tehetség kifejezést (5. számú melléklet).

**Módszer:** dokumentumelemzés. A kódrendszert lásd a 6. számú, az akkreditációs sablont a 7. számú mellékletben.

## A pedagógus-továbbképzési programok vizsgálatának eredményei

Az alábbiakban összesen 57 pedagógus-továbbképzés akkreditációs anyagának tartalmi elemzését mutatjuk be. Az akkreditációs anyagokat meghatározott tartalmi szempontok mentén kódoltuk, amelynek eredményeit a következő táblázatokban foglaljuk össze. Bemutatjuk, hogy a megvizsgált akkreditációs anyagok közül hányban (N) jelennek meg az adott tartalmi szempontok, jellemzők, valamint ezek a jellemzők az összes elemzett akkreditációs anyag között milyen arányban (%) vannak jelen. Az elemzett anyagok

<sup>18</sup> Az akkreditációs anyagok kódolását NAGY Krisztina végezte. A statisztikai számításokat RAUSCH Attila készítette el.

<sup>19</sup> <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>

jelentős része iskolai és óvodai, a megvizsgált akkreditációs anyagok többsége párhuzamosan a köznevelés több szintjére is irányul (10. táblázat).

10. táblázat. A köznevelés szintje, amelyre a pedagógus-továbbképzés tartalma irányul

Mely szintre irányul	N	%
iskola	51	87,9
óvoda	38	65,5
egyéb	6	10,3

**A képzések foglalkozási óráinak száma 52 képzésnél 30 órás, 1 esetben 40 órás és 4 képzésnél 60 órás.** Egy kivétellel mind tanfolyami szervezésben valósul meg, az összes közül mindössze egy valósul meg távoktatásban, három képzés pedig blended formában. **A tehetséggondozás témája így alapvetően megmarad a hagyományos képzési keretek közt, ahol a pedagógusok egyénenként, intézményi kollégáiktól függetlenül készülnek a tehetséggondozásra.** Ezt a kedvezőtlen gyakorlatot erősíti az is, hogy az adott képzéseken is csekély lehetőség van más szakmaterületről érkező kollégákkal egyeztetni, hiszen a képzésen általában pedagógusok vesznek részt. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy egy hagyományos tanártovábbképzésen iskolánként, tantestületenként legfeljebb két-három fő vesz részt, ami nem teszi lehetővé, hogy egy megtanult tehetséggondozó diagnózis, az erre épülő fejlesztési folyamat vagy akár módszer hatékonyan gyökeret tudjon eresztetni egy-egy iskolában. Nagy az esélye annak, hogy csak néhány pedagógus válik nyitottá és felkészültté tehetséges diákok sikeres osztálytermi és tanórán kívüli fejlesztésére, a tanulók nem tudnak a rendszer szintjén megjeleni.

A pedagógus-továbbképzések akkreditációs anyagainak tartalmát a tehetséggondozás klasszikus területei (tehetségfelismerés, tehetséggondozás), valamint témáik szerint vizsgáltuk. **Általánosságban a tehetséggondozás, tehetségtámogatás témakörébe tartoznak a képzések, emellett az anyagok több mint fele tartalmazza a tehetségek felismerését, a diagnózis módszereit is tárgyaló tartalmat (11. táblázat).**

11. táblázat. Az akkreditációs anyag témájának besorolása

Témabesorolás	N	%
tehetséggondozás, tehetségtámogatás	56	96,6
egyéb	41	70,7
tehetségfelismerés, diagnózis	30	51,7

**A témák tekintetében a legnépszerűbb elem az Új módszerek, tanulásszervezés, amely a pedagógusok számára könnyen hozzáférhető, „elvihető” tudást ígér.** A vizsgálatban szinte mindegyik tehetséggondozással foglalkozó képzés ígért ilyen elemet a leírásában (98%). Ez a személet a jó gyakorlatok mintájára olyan képet mutat, amely szerint a módszerek kontextustól függetlenül akár önmagukban hordoznak értéket, alkalmazásszintű

ismeretet, olyan utat ígérve, amely a tehetséggondozásban előrelépést jelent. További kérdés, hogy a képzés során elsajátított módszerek valódi sajátossága-e, hogy csak a tehetségesnek ítélt diákok esetében alkalmazhatók hatékonyan, vagy olyan modern pedagógiára építenek (például adaptivitás, tanulási eredmény, a tanulás támogatása stb.), amely minden diákot eredményesebben segítene (12. táblázat).

12. táblázat. A továbbképzések témái

Témák	N	%
új módszerek, tanulásszervezés (tanulás, értékelés, játék, nívócsoport)	57	98,3
művészeti (zene, vizuális, kézműves)	13	22,4
matematika, természettudomány	10	17,2
tanári együttműködés, mentorálás, osztályfőnöki	9	15,5
HH, SNI, autizmus	8	13,8
mérés	4	6,9
szociális, érzelmi, társas aspektusok, viselkedés	4	6,9
IKT, robotika	3	5,2
mozgás, tánc, testnevelés, sport	1	1,7
idegen nyelv	1	1,7
anyanyelv, színház	1	1,7
társadalomtudomány	0	0,0
szakmai tárgyak	0	0,0
egyéb	19	32,8

Jelentős még a művészeti, matematikai és természettudományi területre fókuszáló tehetséggondozó képzések aránya, amelyek egybeesnek a „hagyományosnak” tekinthető tehetségértelmezéssel és az iskolában egy tantárgyi területhez, szaktanárhoz kapcsolhatók. Ilyen képzések esetében viszont vélhetően a szakterület szerint homogén összetételű lehet a résztvevők csoportja. Kedveltek a szaktanárok körében a saját területükhöz kapcsolódó továbbképzések, hiszen ezek sejtetnek egy „közös nyelvet”, a szakórán vagy szakkörön biztonsággal alkalmazható módszereket. Mindenképp előremutató, hogy a „Tanári együttműködés, mentorálás, osztályfőnöki tevékenység” is több, mint 15%-os említéssel bír, igaz, a mélyebb tartalmi elemzések rámutattak, hogy itt alapvetően a mentorálás (tanuló mentorálásának) témája erősödött fel, kevésbé az együttműködés gyakorlatára való módszertani felkészülés. A tehetségnevelés egyik eredményesen alkalmazott formája a két személy között zajló segítés, mentorálás, tutorálás. Számos pályázat támogat ilyen jellegű pedagógusi feladatokat, finanszíroz túlmunkát, ezért e helyzetekre való felkészülés is kedvelt a tanárok körében. A tartalmi vizsgálathoz előre definiált témákon felül 19 esetben találkozhatunk egyéb említésekkel: kreativitásra, egészségfejlesztésre vonatkozó továbbképzési programokkal. Ezek elsősorban specializálják a tehetségfejlesztéshez kapcsolódó tartalmakat, területeket, kitüntetett módszereket.



Elemztük az elérhető dokumentációkat, amelyekben a kimondott továbbképzési **célok túlnyomó többsége (85–97%)** az elméleti tudás elmélyítésére, a pedagógusok módszertani kultúrájának és gyakorlatának fejlesztésére, továbbá a résztvevők saját tapasztalatainak beépítésére **vonatkozik** (13. táblázat). A tehetségfejlesztéssel foglalkozó képzési programok esetében lényeges pozitívum, hogy megjelenik a képzési célok közt (vagy az azt lezáró tanúsítványhoz kapcsolódóan) valamilyen konkrét eszköz vagy módszer kipróbálása, saját élményként való feldolgozása. Ezek leggyakrabban valamely tervezési dokumentum elkészítését, illetve konkrét diagnosztizáló vagy fejlesztési eszköz reflektált kipróbálását jelenti. Néhány példát hozunk arra, miként jelennek meg ezek a programokban. Továbbblépés lehetne, ha nemcsak a diagnózishoz, tervezéshez kapcsolódna ez az elvárás, hanem egy elnyújtottabb, mentorálással támogatott tanulási folyamatra lenne szükség. Az anyagok 38%-ában jelenik meg expliciten új szerep, például a mentorszerep és annak elsajátítása. Ez persze kifejezetten olyan új tudást kíván meg, amely csak hosszabb támogatással, „mentorálással” sajátítható el eredményesen. Kevésbé van jelen ugyanakkor a résztvevők szakmai együttműködésének támogatása, az erre való felkészítés, hiszen a vizsgált anyagok mindössze 21%-ában található meg a segítő attitűdre felkészülés. Ezekon felül találkozhatunk olyan célokkal, amelyek az intézményi tehetséggondozás megtervezését segítik, valamint a kreatív technikák alkalmazása és a pedagógusok szemléletformálása is megjelenik.

13. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megjelenő célok

Továbbképzési célok	N	%
a pedagógus módszertani kultúrájának és gyakorlatának fejlesztése általában, differenciálásra, differenciált tanulásszervezésre, adaptivitásra felkészülés, konkrét módszer, eszköz megtanulása	56	96,6
elméleti tudás a témában (ahol explicit említik vagy ahol felsorolják, hogy milyen elméleti kérdéseket ismerjen meg: például a továbbképzés célja megismertetni a pedagógusokkal a tehetség összetevőit, a tehetségfejlődést meghatározó adottságok, képességek fejlődését)	52	89,7
saját tapasztalat szerzése az alkalmazott módszerről, saját tehetséggondozó program készítése, tervezés tanuláshoz kötődően	49	84,5
új szerep tanulása (tehetségmentor, coach, tehetséggondozó tanár) – expliciten megjelenik	22	37,9
segítő attitűdre felkészülés, empátia	12	20,7
együttműködésre felkészülés (bármely, ahol csak a szót említik vagy konkrétan arra készül, hogy megtanulja a kapcsolódó szervezeteket, személyeket)	8	13,8
egyéb	15	25,9

Hasonló megállapításra jutottunk a korábbi vizsgálatunkban (RAPOS ÉS LÉNÁRD, 2018), miszerint amíg nem a pedagógusok együttműködésen alapuló szakmai közösségeit tekinti a vezetés a sikeres tehetséggondozás letéteményesének, addig kevésbé támogatja ezen együttműködésnek, tudásmegosztásnak a formáit, módszereit, ezért azok kevésbé épülnek be az iskola szervezeti működésének mindennapjaiba. A tapasztalat

azt mutatja, hogy az egyéni képzésekről visszaérkező pedagógusoknál a továbbképzések tapasztalatainak megosztása, a szakmai műhelyek működtetése, a más intézményben dolgozó pedagógusoktól tanulás esetleges, tudatosan nem tervezett, nem koordinált. Pályázatokhoz kötötten, innovációk elindításakor, közös intézményi projektek esetén ugyan a pedagógusok együttműködése, horizontális tanulása jól működik, de ezek ritkán válnak tartóssá, kevéssé hálózatosodnak, és a legritkább esetben kötődnek tanártovábbképzésekhez.

A vizsgált képzések tartalmi megoszlását szemlélteti a 14. táblázat.

14. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagjaiban megfogalmazott tartalmak

A program tartalma	N	%
<b>gyakorlat a konkrét módszerről, témáról</b>	55	94,8
<b>elméleti ismeret a konkrét módszerről, témáról (például okoskocka, vizuális nevelés, néphagyományok)</b>	54	93,1
<b>gyakorlati ismeret tanulásszervezési eljárásokról tervezésről, értékelésről</b>	52	89,7
<b>elméleti ismeret tanulásszervezési eljárásokról, tervezésről, értékelésről</b>	50	86,2
<b>elméleti ismeretek a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól</b>	49	84,5
<b>elméleti ismeret a jogi, szabályozási, finanszírozási keretekről</b>	48	82,8
<b>gyakorlat a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól</b>	47	81,0
<b>gyakorlat az elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről</b>	34	58,6
<b>elmélet az elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről</b>	27	46,6
gyakorlat szaktárgyból	11	19,0
elméleti ismeretek szaktárgyból	9	15,5
elmélet a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról	9	15,5
elmélet a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet stb.)	7	12,1
gyakorlat a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról	7	12,1
gyakorlat a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet stb.)	7	12,1
egyéb	2	3,4

A megvizsgált pedagógus-továbbképzéseknél a képzési programok tartalma egyaránt tartalmaz elméleti ismereteket és gyakorlati elemeket. A képzéseknél 85%-ban jellemző, hogy megjelenik a tehetségről, tehetséggondozásról való elméleti ismeretek áttekintése, valamint 93%-ban konkrét módszerekhez köthető elméleti ismeretek közlése is megtörténik, ami mellett hangsúlyos a tanulásszervezési eljárások, tervezés, értéke-

és elméleti ismereteinek tárgyalása (86%), és a képzések jelentős részénél az elméleti keretek között megjelenik a jogi, szabályozási, finanszírozási keretek ismertetése is (83%). **A gyakorlati területhez köthető tartalmak többnyire konkrét módszerről (95%), tanulászervezési eljárásokról tervezésről, értékelésről (90%) szólnak.** Az akkreditációs anyagok közel harmadánál (59%) megjelennek a tehetség gondozó tanár új feladatai, szerepe is.

*A képzés három fő részből áll. Először a tehetségsegítő tevékenység elméleti háttérére fókuszálunk. Szó lesz a tehetség fogalmáról, a hazai tehetség gondozás szerveiről, jogi háttéréről; valamint a tehetségsegítés alap- és kiegészítő tevékenységéről. A második rész a tehetségsegítéssel járó alapfeladatokra készít fel intenzíven. Itt a Hogyan kezd-ményezzünk, tervezzünk, szervezzünk tehetségdiagnosztikai, tehetség gondozói, tehetség tanácsadói és partneri folyamatokat, programokat? kérdésre nyújtunk választ és gyakorlatias felkészítést. Az utolsó részben a tehetség gondozó programok ellátását segítő kompetenciákra koncentrálunk – ezek: a tehetségsegítés gazdasági tervezése, pályázati és koordinálási alapok, rendezvényszervezési alapok, marketing- és PR-alapok. A képzés sajátosságai: a résztvevők a képzés során egyrészt olyan kézikönyvet kapnak és dolgoznak fel, amelynek iratmintái, űrlapjai praktikus módon segítik a gyakorlati munkájukat; másrészt lehetőséget kapnak, hogy saját, aktuális tehetség-koordinációs tevékenységükre fókuszáló feladatokat oldjanak meg az oktatók szupervízora mellett.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

*A tehetségek felismerését és gondozását célul kitűző továbbképzés az objektivitásra törekvő mérőeszközök sokféleségével és használatuk lehetőségeivel ismerteti meg a résztvevőket, különös hangsúlyt helyezve arra, hogy a tehetségazonosításnak össze kell kapcsolódnia egy széles körű programkínálattal, mert az ilyen programokban történő tanulói részvétel váltja valóra a tehetség felismerés alapvető célkitűzéseit. A képzés tartalma hat tematikai egységből épül fel.*

- 1. A mérés jelentősége a tehetség felismerésben, a képesség teszt alkalmazásának feltételei.*
- 2. Tehetség felismerés teljesítmények alapján, képesség és teljesítmény közötti különbségek.*
- 3. Megfigyelési tapasztalatokra és viselkedési skálákra támaszkodó tehetség észlelés.*
- 4. Tehetség fejlesztő programok: csoport szervezési eljárások és gyorsítás.*
- 5. Gazdagító és differenciáló programok, tehetség fejlesztés hazai környezetben.*
- 6. Az iskolai tehetség felismerést érintő döntéshozatal folyamata, a fejlesztés kommunikációja.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

*A tehetség felismerésében az iskola, s ezen belül a pedagógusok munkája rendkívül jelentőséggel bír, így tehát egyre inkább szükségessé válik a pedagógusok tehetség felismerésével és -gondozással kapcsolatos ismereteinek bővítése. A képzés célja, hogy a résztvevők megismerjék a tehetség gondozás aktuális módszertanát, megismerkedjenek annak alapfogalmaival és összetevőivel, valamint különböző aspektusaival, képessé válnak a*

tehetség felismerésének és gondozásának az oktatási rendszerbe való minél teljesebb beépítésére. A képzés további célja, hogy a résztvevők megismerjék a hazai tehetséggondozó programok által nyújtott lehetőségeket, és naprakésszé váljanak a tehetséggondozásban alkalmazott pedagógiai eszközök tekintetében.

Célunk, hogy a képzés végeztével a részt vevő pedagógus magabiztosabban tudjon helytállni a tehetséggondozás területén, ismerje fel a tehetséges gyermekeket, és képes legyen személyre szabott fejlesztési tervet készíteni. Tisztában legyen a tehetséggondozás alapfogalmaival és összetevőivel, valamint kialakulásának történetével. Ismerje a tehetséggondozáshoz kapcsolódó hazai jogszabályokat és módszereket, s tisztában legyen a mentori munka jelentőségével. A képzés végére képes legyen a megszerzett tudás gyakorlatban történő alkalmazására.

A gyakorlatorientált képzés során a sajátélmény megosztására és a javaslatlétellel alkalmas blokkok által további célkitűzésünk, hogy a képzés egyben ventilációs felületet biztosítson a pedagógusok számára, mely hozzájárulhat a hivatástudat megerősítéséhez, valamint hosszú távon kiégés-prevenációs hatása is jelentős.

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

A továbbképzési program tréning formájában, saját élményen és tapasztalaton keresztül kívánja megismertetni és kipróbáltatni e résztvevőkkel: a tehetség definícióit és fajtáit, a tehetség komponenseit, a tehetség-diagnosztikai eljárásokat, a tehetségfejlesztő programokat, az alulteljesítő és tanulási zavarral küzdő tehetségek bemutatását, a gazdagító, gyorsító programok metodikáját a társintézményekkel való együttműködés lehetőségeit, és az egyéni fejlesztés terv készítésének alapjait. Saját magukon, illetve hozott példákon keresztül mutatja be az azonosításhoz használható pedagógiai tesztek az IKT-eszközök használatával.

A Köznevelési törvényben szerepel a különleges bánásmódú gyermek, s ezen belül a kiemelten tehetséges tanuló és ennek pontos definíciója is. Czeizel professzor mondta: A tehetséget keresni kell! Sokan az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának tartják ezt a területet. Ma már a tehetségigéretnek korrekt felkutatásához alapvető követelmény a rendszer-jellegű azonosítás kialakítása az iskolában. Ennek alapja, hogy a hatékony tehetség-azonosítás érdekében a pedagógusnak többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval gazdagítja majd a palettát. Ez a képzés ebben próbál segíteni.

Fő tematikai egységek:

- a tehetséggondozás szakmai háttere;
- a tehetség felismerése, azonosítása;
- alulteljesítő és tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek;
- a köznevelési intézményekben folyó tehetséggondozó munka;
- a tehetséggondozás módszerei;
- a pedagógus megváltozott szerepe a fejlesztésben.

A tréningen alkalmazott módszerek: a tehetségigéretnek képesség és személyiségfejlesztését szolgáló egyéni feladatok és együttműködést feltételező kooperatív csoportmunkák, amelyekben az elmélet és a gyakorlat aránya: 7 óra elmélet – 23 óra gyakorlat.

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

Megállapítható, hogy a képzések tervezésénél egyaránt törekedtek a gyakorlat és az elmélet kiegyensúlyozottságára. Igaz, a gyakorlat megjelenítését dominánsan a konkrét módszerek, tanulás-szervezési eljárások elméleti háttérének megismertetése jelenti a továbbképzéseken, gyakorlati példák, módszerek megbeszélésével. Erre a szemléletre utal az akkreditációs anyagban megjelenített sokszínű munkaforma, amelyek ezeknek a módszereknek az elméleti feldolgozására is alkalmas (15. táblázat).

*A képzés során a lexikális tudásanyag **átadása** mellett saját élményű, gyakorlatias helyzeteken át történő tanulást teszünk lehetővé a résztvevők számára, hogy a résztvevők a tehetséggel kapcsolatos szemléletet, a felismeréshez és fejlesztéshez szükséges módszereket, eszközöket magabiztosan és hatékonyan tudják alkalmazni munkájuk során.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

**15. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagjaiban megfogalmazott munkaformák**

Munkaformák	N	%
interaktív, a hallgató munkájára építő módszerek (vita, megbeszélés, csoportmunka, kooperatív technikák)	52	89,7
saját élményű kipróbálás	49	84,5
előadás	37	63,8
a pedagógus tanulását segítő reflexió, önreflexió	18	31,0
egyéb	14	24,1
hospitálás	9	15,5

A megvizsgált képzések túlnyomó többsége interaktív, a hallgatói munkára építő módszereket használ (90%), amely mellett szintén jelentős arányban (85%) van jelen a tanulak saját élményű kipróbálása, emellett hangsúlyos természetesen az előadás munkaforma alkalmazása is (64%) (15. táblázat).

*A továbbképzési program döntően a résztvevők tevékenységére, egyéni, páros és kiscsoportos feladatmegoldására, interaktív tevékenységére épít. A két trénerrel/oktatóval vezetett továbbképzés során a résztvevők rövid előadások után gyakorlatokon keresztül ismerhetik meg az objektivitáson alapuló tehetségfelismerés szaktudományos fogalomrendszerét, mérőeszközeit, azok minőségi kritériumait és feltételekhez kötött használatát, az így kialakított információs bázisra épülő döntéshozatalt, valamint a tehetségek szükségleteihez illeszkedő fejlesztő programok sokféleségét. Egy-egy tematikai egység jellemzően 1 óra elméletet, 3 óra terjedelemben tapasztalati tanulásra építő gyakorlatokat és 1 óra esetmegbeszélést tartalmaz. A képzés specialitása, hogy minden tematikai egység feldolgozása két képző vezetésével valósul meg.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

*Páros munka, kis csoportos munka (3–5 fő), nagy csoportos megbeszélés, szituációs gyakorlatok, szerepjáték, filmrészlet-elemzés, előadás.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

*Az egyes tematikai egységek feldolgozásakor a jellemző módszerek és munkaformák a következők: prezentációval kísért előadás, kiscsoportos műhelymunka (ötletelés, mini-prezentációk); nagycsoportos megbeszélések, önálló alkotás, portfólió készítés, a művészetterápiás módszerek kipróbálása egyéni vagy csoportmunkában: képzőművészet-, zene-, színházterápia, drámajáték elemeinek saját élményű kipróbálása. A képzésen a gyakorlat és az elmélet aránya 60–40%.*

(részlet egy program tartalmának rövid ismertetőjéből)

Kiemelendő, hogy a vizsgált képzési programok egyharmadában hangsúlyos elemként jelent meg a pedagógusok reflexiója, az önreflexió is. Ez annak a modern tanulásértelmezésnek a lenyomata, amely alapján tudjuk, hogy tartós változás eléréséhez nem elegendő új eszközök, módszerek megismerése, annak gyakorlati kipróbálása. A változashoz az azokhoz való személyes viszony kialakítása, a saját cselekedeteinkre való tudatos reflektálás is szükséges.

A képzéseknél a tananyag elméleti arányát 17 akkreditációs anyagban lehetett meghatározni, ezekben átlagosan 29,7%-ban tekinthetők a tartalmi elemek elméletinek (szórás=13,4%). Ezek a számok természetesen csak irányadók, hiszen az akkreditációs formanyomtatvány maga is elvárja, hogy az egyes blokkoknál határozzák meg az adott rész elméleti és gyakorlati arányát, ami gyakorta inkább „saccolás” és elsősorban az elvárásnak megfelelő adatolás a képzés íróinak részéről.

Szintén a modern tanulásértelmezéshez kapcsolható, hogy a hivatalos dokumentáció a tartalmi követelményeket/tanulási eredményeket a kompetenciaértelmezés hármas felosztásában írja elő: ismeret, képesség, attitűd (16. táblázat).

**16. táblázat. A továbbképzések akkreditációs anyagaiban megfogalmazott munkaformák**

Tartalmi követelmények		N	%
ismeret	elméleti ismeret a konkrét módszerről, témáról (például okoskocka, vizuális nevelés, néphagyományok)	53	91,4
	elméleti ismeretek a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól	51	87,9
	elméleti ismeret a tanulásszervezési eljárásokról, tervezésről, értékelésről	50	86,2
	elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről	19	32,8
ismeret	elmélet a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról	8	13,8
	elmélet a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet stb.)	8	13,8

Tartalmi követelmények		N	%
ismeret	elméleti ismerete jogi, szabályozási, finanszírozási keretéről	6	10,3
képesség	képes alkalmazni az ismereteit a konkrét módszerről, témáról	53	91,4
	képes alkalmazni az ismereteit tanulásszervezési eljárásokról tervezésről, értékelésről	50	86,2
	képes alkalmazni az ismereteit a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól	47	81,0
	képes alkalmazni az ismereteit a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről	25	43,1
	képes alkalmazni az ismereteit a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet stb.)	13	22,4
	képes alkalmazni az ismereteit a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról	12	20,7
attitűd	attitűd megjelenik	19	32,8

A táblázatból jól látható, hogy a képzési dokumentációban meghatározott kimeneti követelmények mind az ismeretek, mind a képességek terén egyaránt a tehetséggondozásban eredményesen alkalmazható módszerek, tanulásszervezés, tervezés és értékelés területéhez kapcsolódóan fogalmazódnak meg (16. táblázat). Kissé általánosnak tekinthetők, kevésbé speciálisak a leírások, hisz ugyanezekkel a fogalmakkal, tanári tudással, kompetenciával írhatók le általában tanári tevékenységek, tudáselemek. Ezért ezek alapján nehezen fogalmazható meg, hogy pontosan mi tekinthető a tanulásszervezés, a tervezés vagy éppen az értékelés terén kimondottan a tehetséges tanulókkal szemben alkalmazható eljárásnak. Vagyis komolyan **fel kell tenni azt a kérdést, hogy van-e tehetséggondozásra speciálisan érvényes tanulásszervezés, módszertan ezekben a továbbképzési anyagokban.**

Az elvárásokban lényegesen **kisebb arányban fogalmazódott meg az adott iskola szervezetéhez, a szakembertársakhoz vagy éppen a szülőkkal aló kapcsolattárshoz köthető ismeret, képesség.** Külön kiemelendő, hogy a legkevésbé az attitűd terén fogalmaznak meg elvárást, ami nem azt jelenti, hogy a képzők úgy vélekednek, hogy a tehetségfejlesztés sikerességében ez vagy nem játszik kulcsszerepet, vagy a továbbképzések rövid időtartamát, munkaformáit nem tartják alkalmasnak az egyének attitűdjében való tényleges változások eléréséhez.

A képzési programok akkreditációs anyagi lehetőséget kínálnak arra, hogy összevessük, mely pedagóguskompetenciákhoz kötik a sikeres tehetséggondozói pedagógiai munkát (18. táblázat). **Az egyéni bánásmód (97%), a tehetséges diákkal folytatott tanulás szervezése (92%) és tervezése (90%) a legfontosabbak,** míg a szakmódszertani, szaktárgyi terület (36%), az együttműködés (36%), valamint a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése (35%) második blokként a válaszok egyharmadában jelent meg. A legkevésbé hangsúlyos pedagóguskompetencia a közösségek alakulásának segítése (27%), valamint az autonómia és felelősségvállalás (7%). Ez a sorrend jól tükrözi, hogy a tehetséggondozást leginkább a diákok egyéni fejlesztéshez, a személyes mentorálási folyamathoz kötik a képzők is, amelyben a pedagógusok egyénileg vesznek részt (17. táblázat). Nem jelenik meg a gondolkodásban az együttműködésre épülő tehetséggondozás gyakorlata, így a felkészítés is megmarad a pedagógusok egyéni munkájaként.

17. táblázat. A továbbképzés, mely pedagóguskompetenciához köthető

Pedagóguskompetencia	N	%
a tanuló személyiségének fejlesztése az egyéni bánásmód érvényesítése területén	56	96,6
a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén	53	91,4
a pedagógiai folyamat tervezése területén	52	89,7
a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén	21	36,2
a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén	21	36,2
a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén	20	34,5
a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén	16	27,6
az autonómia és a felelősségvállalás területén	4	6,9

**A tehetségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzéseket lezáró számonkérés formája követi a pedagógus-továbbképzéseken hagyományosan alkalmazott módszereket, a házi dolgozat és valamely foglalkozástervezés a vizsgált programok több mint a felében megjelenik.** Negyedében az elsajátított ismeretek ellenőrzésére jól alkalmazható a teszt is. A gyakorlati tevékenység elemzésére alkalmasabb esettanulmány (12%) vagy portfólió (11%) kevés esetben jelenik meg zárófeladatként (18. táblázat).

18. táblázat. Az ismeretek számonkérésének módja


Számonkérés	N	%
írásbeli házi dolgozat (szemináriumi dolgozatféle)	42	72,4
terv és elemzés, fejlesztési terv, tevékenység terv, óraterv	29	50,0
teszt	15	25,9
tanultak gyakorlati bemutatása a képzésen	11	19,0
esettanulmány	7	12,1
portfólió	6	10,3
egyéb	15	25,9

Elgondolkodtató, hogy a képzéseken alkalmazott számonkérési formák mennyire alkalmasak ellenőrizni, valós képet mutatni a képzés céljaként megfogalmazott fejlesztési követelmények vagy tanulási eredmények megvalósulásáról.

**A megvizsgált képzési anyagok egyikénél sem jelenik meg a validáció korszerű szemlélete, nem lehetséges a képzés szakvizsgába történő beszámítása.** A vizsgált továbbképzések 5 esetben köthetők kerettantervhez vagy helyi tantervhez, viszont egyik képzésnél sem jellemző, hogy az ismeretanyag valamilyen valláshoz tartozna.

A tanártovábbképzések részvételi díja eltérő: a megvizsgált továbbképzések minimális részvételi díja 30 esetben (52%) 30 ezer forint alatti, 10 esetben (18%) 30 és 60 ezer





forint közötti, 4 esetben (7%) 60 és 90 ezer forint, 13 esetben (23%) pedig 120 ezer forint feletti. A maximális részvételi díj 30 esetben (52%) nem haladja meg 90 ezer forintot, ugyanakkor 15 esetben (26%) meghaladja a 180 ezer forintot.

---

## Összegzés a kutatási kérdések mentén

A továbbképzési programok mennyiben térnek el egymástól a tehetséggondozásra való felkészülés megfogalmazásában, és az eltérések mennyiben következnek speciális tartalmi okokból?

A továbbképzési programok nem mutatnak egyediséget, legtöbbjük a hazai továbbképzési kínálat tipikus részének tekinthető. 30 órás külső helyszínen zajló továbbképzés, amelynek célja elsősorban pedagógus módszertani kultúrájának és gyakorlatának fejlesztése általában, differenciálásra, differenciált tanulás szervezésre, adaptivitásra felkészülés, konkrét módszer, eszköz megtanulásán keresztül. Ennek megfelelően a képzés tartalma is gyakorlati módszerek megismerésére, elméleti megtanulására épül, a gyakorlati kipróbálás pedig a helyszínen a képzés adta keretek közt tud csupán megvalósulni. A tanulási eredmények is legfőképp a módszertani tudásban ragadhatóak meg, bár azok képesség szintű birtoklására az értékelési eljárások hangsúlya alapján (házi dolgozat, tervezés) nem sok biztosítéka lehet a képzés szervezőjének. Árukat tekintve 90 000 forint alatt elérhetőek.

# DISZKUSSZIÓ


Korábbi vizsgálatunkban (RAPOS és LÉNÁRD, 2018) négy szempont szerint tekintettük át a tehetséggondozás hazai gyakorlatát:

1. a tehetség fogalmi változásból következő módszertani változások, a tehetséges tanuló értelmezése;
2. a tehetséges tanulót támogató személyek, kiemelten a pedagógus szerepe;
3. A tehetséges diákok tanulásának sajátosságai és az azt támogató tantervi és módszertani környezet;
4. a tehetséggondozó programok szervezeti- és rendszerkörnyezete.

A képzési és továbbképzési gyakorlat jelen vizsgálata megerősíti az ott kapott eredményeket:

- A köznevelésben fontos téma a tehetséggondozás, így a képzésekben jelen levő, a továbbképzési kínálatban hangsúlyosan megjelenő téma.
- A tehetségfogalomban hangsúlyos a pszichológiai eredményekhez kötött tehetségazonosítás, diagnosztizálás, míg pedagógiai oldalról a differenciált tanulásszervezés és módszertani felkészülés jelenik meg. Ez utóbbi esetében nem láttuk igazoltnak, **hogyan van-e tehetséggondozásra speciálisan érvényes tanulásszervezés, módszertan a továbbképzési anyagokban.**
- A tanári alapképzés elvárásrendszerében a tehetségfogalmak rendezetlen halmaza jelenik meg. A **KKK pozitívumának tartjuk, hogy a dokumentum a tehetséggondozást horizontális elvárásként értelmezi**, mert ez teszi lehetővé, hogy a tanulási folyamat egészében, a személyiségfejlesztés komplexitásában gondolkodjanak a pedagógusok a tehetséggondozásról. Megfontolásra érdemes lenne a pedagógusképzés KKK-inak közös, egységes szemléletű megfogalmazása, ez azonban túlmutat a tehetséggondozás kérdésén.

Az alapképzési programok vizsgálata rámutatott arra, hogy **a pedagógusképző intézmények** alapvetően a 28 kreditértékű **pedagógiai–pszichológiai felkészüléshez kapcsolják a tehetséggondozást**, ami valóban fontos bázisa lehet a felkészülésnek. Kérdéses ugyanakkor, hogy a szakmódszertani és diszciplináris témák feldolgozása során nem lehetne-e adekvátabban feldolgozni a tehetséggondozás témáját. A képzési programokon belül is megmutatkozott az a szemléletbeli különbözőség, amely a KKK alapelvárásai és szaktanári kompetenciái közt kimutatható volt. Anélkül, hogy bármelyik megközelítés, értelmezés mellé minősítő jelzőt tennénk, fontosnak tartjuk, hogy egy képzési programon belül a tehetséggondozás azonos szemléletű megközelítése uralkodjon. A tanulmány szerzői hatékonyabbnak és korszerűbbnek tartják



azt a megközelítést, ha egy képzés során „az adaptív modell meghatározó”, amely jellemzően heterogén, dinamikusan változó feladatokra szerveződő tanulócsoportokban gondolkodik, amelyben az eltérő tanulási utakhoz nem kapcsolódik minősítő kategorizálás, megítélés. A folyamatos értékelés része a tanulásnak, mert célja elsősorban a tanulás támogatása. A tehetséggondozás a tanórán belüli adaptív tanulási folyamat szervezés szerves része, attól nem válik el élesen. Mindezek okán maga a tanórai tevékenység rendszere, struktúrája, folyamata, módszertana változik. Ezekre épülnek a speciális tehetséggondozó foglalkozások is (iskolán belüli és kívüli műhelyek), amelyek visszahatnak az osztálytermi folyamatokra is. Azért, hogy ez a kapcsolat élő és érdemi legyen a támogató szereplők (amelyek számosabbak) közös munkát végeznek. Tehát az azonos tanulót támogató szakemberek folyamatos együttműködése jellemző. Ebben a modellben így nemcsak a diákok tanulása kap új értelmezést, hanem maguk a pedagógusok is részesévé válnak a horizontális tanulási folyamatoknak. E modell előnye, hogy olyan társadalmi értékeket is képes felvállalni, mint a méltányosság és minden tanuló optimális tanulásának támogatása (RAPOS és LÉNÁRD, 2018).

- A pedagógusok felkészülése mind az alapképzés, mind a továbbképzés esetén a **személyes felelőségre teszi a hangsúlyt, nem lép az együttműködés, a szervezeti megoldások irányába**. A felkészülés tekintetében a diagnosztizálás, azonosítás és a tanulásszervezés tartalmi köszönnek vissza. Érdekes módon a képzésben tervezetten erősebb a képességfejlesztési hangsúly, holott az egyéves gyakorlat kapcsán nem találtunk kidolgozott programot ennek megjelenésére, értelmezésére. A továbbképzés területén a hagyományos képzési gyakorlat alapján a gyakorlatról való diskurzus jellemző, aktivitásra ösztönző módszerek segítségével.

# HIVATKOZOTT IRODALOM

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV> (Letöltés ideje: 2020. 06. 04.)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam) (Letöltés ideje: 2013. 02. 19.)
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről/szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A12H1229.KOR&targetdate=&printTitle=1229/2012.+%28VII.+6.%29+Korm.+hat%C3%A1rozat&getdoc=1> (Letöltés ideje: 2020. 06. 04.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. Magyar Közlöny, 2012. 10. 04., 131., pp. 22315–22325.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny, 2013. évi 15. sz. pp. 979–1324.
- ARCHAMBAULT, F. X., Jr., WESTBERG, K. L., BROWN, S., HALLMARK, B. W., EMMONS, C., ZHANG, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut
- Ács Katalin, dr. KOSZTOLÁNYI József, LAJOS Józsefné (2010). *Cserepek – a magyarországi matematikai tehetséggondozó műhelyekből*. <http://www.mategye.hu/download/cserepek/cserepek.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 08. 26.)
- BALL, D. L., COHEN, D. K. (1996). Reform by the book: What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational researcher*, 25 (9), pp. 6–14.
- BALOGH László (2004). *Iskolai tehetségfejlesztés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- BALOGH László (2007). *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. Nemzeti Tehetségsegítő Tanács tanácskozása
- BALOGH László (2017). Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III*, Osiris Kiadó, Budapest, pp. 171–203.
- BÁTHORY Zoltán (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításmélet vázlatja. OKKER Kiadó, Budapest
- BELL, L. A., ADAMS, M., GRIFFIN, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. New York

- BIGGS, J. B., TANG, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/ Mc Graw–Hill Education
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (10), pp. 1–15.
- European Commission (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Commission Staff working paper. Retrieved from [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- European Commission (2009). *Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszere (EKKR)*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_hu.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- GAGNÉ, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, pp. 109–136.
- GAGNÉ, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGTBased Analysis. In HELLER, K. A., MONKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK (eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford, UK: Pergamon, pp. 67–79.
- GAGNÉ, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15 (2), pp. 119–147.
- GYARMATHY Éva (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- GYARMATHY Éva (2010). *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Génusz Projekt, Budapest
- GYARMATHY Éva (2010a). Atipikus agy és a tehetség II. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30. 1., pp. 31–41.
- GYARMATHY Éva (2010b). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. 2., pp. 221–232.
- GYARMATHY Éva (2010c). *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Génusz Projekt, Budapest
- GYARMATHY Éva (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 9., pp. 90–106.
- GYARMATHY Éva, FÜZY Beatrix (2016). *Felzárkóztatás és tehetséggondozás*. Typotop Kiadó, Budapest
- HEACOX, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- HORVÁTH László, LENCSE-Csík Orsolya, MISLEY Helga, NAGY Krisztina, VERDERBER Éva (2017). *Az AKG mint innovatív tanulási környezet*. Kutatási beszámoló az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Pedagógiai Programjának bevételek vizsgálatáról. Kézirat

- HUDSON, B. (2008). Didactical Design Research for Teaching as a Design Profession. In Hudson, B., ZGAGA, P. (eds.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, Umea: University of Umeå Faculty of Teacher Education, pp. 345–366.
- KAO, C.-Y. (2011). The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents: Nine cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly*, 55 (2), pp. 83–94.
- KATONA Nóra (2011). Foglalkoztathatóság: Felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? Felsőoktatási Műhely, *Az Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT Országos Felsőoktatási Információs Központ Kiadványa*, 5. (4) pp. 49–63.
- KOPP Erika, OLLÉ János, ZÁGON Bertalanné (2008). *Tanórai differenciálás*. Educatio, Budapest
- KRIPPENDORF, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi, Budapest, p. 22.
- LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra (2006). *Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez*.
- LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra (2008). *Ötletek az adaptív tanulásszervezéshez és fejlesztő értékeléshez*. MAGTár III.
- LIPTON, M., OAKES, J. (2008). *Tanítással változó világ. 1–2. kötet. Elméleti viták*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- MAJOROS Péter (2004). *A kutatómódszertan alapjai*. Perfekt, Budapest, p. 143.
- McKENZIE, P., SANTIAGO, P., SLIWKA, P., HIROYUKI, H. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD
- McQUAIL, D. (2003). *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris, Budapest. p. 266.
- MENTER, I., HULME, M., ELLIOT, D., LEWIN, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Glasgow, University Of Glasgow
- M. NÁDASI Mária (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- M. NÁDASI Mária (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniusz könyvek 1., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- NCATE (2010). *Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers: National Council for Accreditation of Teacher Education*
- NEUENDORF, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi
- NYÜSTI Szilvia (2013). Oktatási helyzetkép. In SZÉKELY L. (szerk.): *Magyar ifjúság 2012 tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest, pp. 90–125.
- PÁSKUNÉ KISS Judit (2006). Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez. *Varázsszem – 21 játékcsomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetőség gondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc, pp. 13–54.
- PESTI Csilla, RAPOS Nóra, NAGY Krisztina, BOHÁN Mária (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes – development experiences in Hungary. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Acta Paedagogica Vilnensia, [https://www.researchgate.net/publication/318709625\\_Analysis\\_of\\_Learning\\_Outcome-based\\_Teacher\\_Training\\_Programmes\\_-\\_Development\\_Experiences\\_in\\_Hungary](https://www.researchgate.net/publication/318709625_Analysis_of_Learning_Outcome-based_Teacher_Training_Programmes_-_Development_Experiences_in_Hungary) (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- POLONKAI Mária (szerk. 2010). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetség gondozásban*. Géniusz Könyvek 21. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- RANSCHBURG Jenő (1989). *Tehetőség gondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, 7. fejezet. OFI, Budapest

- RAPOS Nóra, LÉNÁRD Sándor (2018). *A tehetségbarát intézményi tanulási módszerek elméleteinek és gyakorlatának kutatása*. Kézirat
- RAPOS Nóra, LÉNÁRD Sándor, SAÁD Judit (2018). *Nemzetközi szakirodalmi összefoglaló*. Kézirat
- RAPOS Nóra, SZIVÁK Judit (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In RAPOS N., KOPP E. (szerk.): *A tanárképzés megújítása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 11–30.
- RAPOS Nóra, KOPP Erika (szerk. 2015). *A tanárképzés megújítása*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 11–30.
- Recent Education Policy Developments. OECD (2003). In OECD: *Contries, Educatoin Policy Analysis*. Paris, OECD
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, pp. 216–266.
- RENZULLI, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. (eds.) *Conceptions of giftedness*, Boston, MA: Cambridge University Press
- STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness, 2nd edition*. Boston, MA: Cambridge University Press
- The Quality of Teachers. Policy paper*. ATEE (2006). <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf> (Letöltés ideje: 2020. 07. 13.)
- TÓT Éva (2009). *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmak a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. OFI, Budapest
- Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 8–9. száma az Arany János Tehetséggondozó Programról
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Siciety. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press, Cambridge

## 1. számú melléklet: A tehetség gondozáshoz kapcsolódó fogalmak az osztatlan tanárszak KKK-jában

### 1.1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén

**1.1.1. Ismeretek.** A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a **tehetség gondozás** és az egészségfejlesztés módszereiről. Tisztában van a tanulók megismerésének módszereivel. Ismeri a szaktárgy által közvetített fogalmak kialakulásának életkori sajátosságait, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét. Ismeri a szaktárgy tanítása–tanulása során fejlesztendő speciális kompetenciákat, ezek fejlesztésének és diagnosztikus mérésének módszereit. Tisztában van a szaktárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel.

**1.1.2. Képességek.** A végzett tanár a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó elméleti tudása felhasználásával képes megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot, az iskola mindennapi valóságát elemezni. Képes reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Képes tapasztalt kollégák, mentorok segítségével a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését, az egészséges életvitel kialakítását. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos egyéni megértési nehézségek kezelésére. Képes a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és alkalmazására, a pályaorientáció segítésére. Képes a **tehetséges**, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában **különleges bánásmódot** igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra **differenciált** bánásmódot nyújtani. Képes a szaktárgyában rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket kihasználni, a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Döntéseiben szakmai önreflexióra és önkorrekcióra képes.



**1.1.3. Attitűdök.** A szakképzett tanár törekszik saját megalapozott pedagógiai nézeteinek megfogalmazására. Nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására. Tiszteli a tanulók személyiségét, képes mindenkinben meglátni az értékeket, és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyul minden tanítványához. Érzékeny a tanulók problémáira, törekszik az egészséges személyiségfejlesztés feltételeit biztosítani minden tanuló számára.

## **1.2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén**

**1.2.1. Ismeretek.** A végzett tanár alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és a multikulturalizmusról. Ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait. Ismeri a csoportok és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket.

**1.2.2. Képességek.** A végzett/szakképzett tanár képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során. Képes a konfliktusok hatékony kezelésére. Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását. Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi–kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez.

**1.2.3. Attitűdök.** A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre. Belátja, hogy a konfliktusok is a közösségi élethez tartozhatnak. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogaikat. Folyamatosan együttműködik a szülőikkel.

## **1.3. A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén**

**1.3.1. Ismeretek.** A végzett tanár rendelkezik az információszerzéshez, az információk feldolgozásához, értelmezéséhez és elrendezéséhez szükséges alapvető (szövegértési, logikai, informatikai) felkészültséggel. Ismeri az általa tanított tudományág, szakterület (műveltségi terület, művészeti terület) ismeretelméleti alapjait, megismerési sajátosságait, logikáját és terminológiáját, valamint kapcsolatát más tudományokkal, tantárgyakkal, műveltségterületekkel. Ismeri a különböző tudásterületek közötti összefüggéseket, és képes a különböző tudományterületi, szaktárgyi tartalmak integrációjára. Ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit. Ismeri az adott szakterület társadalomban betöltött szerepét, a szaktárgy tanításának

céljait, feladatait, a tanulók személyiségfejlődésének és gondolkodásfejlesztésének segítésében. Ismeri a szaktárgy tantervét, tantervi és vizsgakövetelményeit, valamint a tantárgy tanulási sajátosságait, megismerési módszereit, tananyagstruktúráját, illetve belső logikáját. Ismeri a szaktárgy tanítása–tanulása során felhasználható nyomtatott és nem nyomtatott információforrásokat, az azokról való tájékozódás lehetőségeit, a digitális tankönyveket, taneszközöket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, tanítási és tanulási stratégiákat.


**1.3.2. Képességek.** A szakképzett tanár szakmai témában képes szakszerűen kifejezni magát mind szóban, mind írásban. Képes a szaktudományi, továbbá az általános pedagógiai–pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazására, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások felismerésére, a szaktárgyi integráció megvalósítására. Képes a szaktárgynak megfelelő tudományterületeken a fogalmak, elméletek és tények közötti összefüggések megteremtésére, közvetítésére. Képes szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi, tanulásméleti és tantervi tudásának hatékony integrálására. Képes az információ- és könyvtárhasználatra és az infokommunikációs technológia használatára. Képes a szaktantárgy tanításának–tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken. Képes a szaktárgyak során fejlesztett kompetenciák más műveltségterületeken is fejlődést generáló szinergikus hatásainak tervezésére, kihasználására. Szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban önreflexióra és önkorrekcióra képes.

**1.3.3. Attitűdök.** A végzett tanár elkötelezett a tanulók tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése iránt. Reálisan ítéli meg szaktárgya oktatásban betöltött szerepét. Törekszik az aktív együttműködésre a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Tudatosan él a transzferhatás kihasználásának lehetőségeivel. Nyitott a megismerés, illetve a tapasztalatszerzés iránt, törekszik a tanulók megismerési és alkotási vágyának, önművelési igényeinek a felébresztésére és fenntartására.

## **1.4. A pedagógiai folyamat tervezése területén**

**1.4.1. Ismeretek.** A végzett tanár ismeri a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat, tantervfajtákat, tantervtípusokat, átlátja ezeknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepét. Ismeri a tervezéshez szükséges információk forrását. Ismeri a szaktárgy tanításának jogszabályi hátterét, tanterveit, vizsgakövetelményeit. Ismeri a tananyag kiválasztás és a rendszerezés szaktudományi, pedagógiai–pszichológiai, továbbá szakmódszertani szempontjait, az erről megfogalmazott tudományos eredményeket. Ismeri és érti a nevelés és tanítás összefüggéseit. A tanításban képes a Nemzeti alaptanterv fejlesztési területeinek nevelési céljait érvényesíteni.

**1.4.2. Képességek.** A szakképzett tanár a tervezés során rendszerszemléletű megközelítésre képes. Az iskola pedagógiai programja, a tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó tantervi célkitűzések, a tanulók életkora, az elsajátítandó tudás sajátosságai, a rendelkezésre álló taneszközök és a pedagógiai környezet közötti összhang megteremtésével képes pedagógiai munkájának megtervezésére (tanmenet, tematikus terv, óraterv, folyamatterv). Képes a tanulási–tanítási stratégia meghatározására, a tananyag feldolgozásához a pedagógiai céloknak és a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő oktatási folyamat meghatározására, hatékony módszerek, szervezési formák, eszközök kiválasztására a végzettségének megfelelő korosztály, illetve a felnőttoktatás keretében



is. Képes a tanítandó tananyag súlypontjait, felépítését, közvetítésének logikáját a tantervi előírásokkal és a pedagógiai célokkal összhangban az adott tanulócsoporthoz igazítani. Képes a szaktárgya tanulása–tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat kritikusan elemezni, a konkrét céloknak megfelelően kiválasztani (különös tekintettel az információkommunikációs technológiára). Képes a célokhöz és az adott szituációhoz alkalmazkodva kreatívan, különböző megoldásokban gondolkodni, tudatos döntést hozni. Képes a szaktárgy tanórán és iskolán kívüli tanulásának tervezésére a végzettségének megfelelő korosztály, valamint a felnőttoktatás keretében is. A pedagógiai folyamatok tervezésével kapcsolatban szakmai önreflexióra, illetve önkorrekcióna képes.

**1.4.3. Attitűdök.** A szakképzett tanár fontosnak tartja az alapos felkészülést, tervezést és a rugalmas megvalósítást. A tervezés során együttműködik a kollégákkal és a tanulókkal, kész figyelembe venni az adott tanulócsoporthoz sajátosságait (motiváltság, előzetes tudás, képességek, szociális felkészültség).

## **1.5. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén**

**1.5.1. Ismeretek.** A végzett tanár ismeri az általános pedagógiai–pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit. Ismeri a szaktantárgy tanítása–tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motivációelméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről. Rendelkezik a tanulókörzpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Ismeri a szaktantárgy tanításának–tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit, színtereit. Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben. Ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.

**1.5.2. Képességek.** A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a **differenciálást**, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató **tanulási környezet** megszervezésére. Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos megértési nehézségek felismerésére és kezelésére. Képes a hagyományos és az információkommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására. Képes az egész életen át tartó tanulás képességrendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.

**1.5.3. Attitűdök.** A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében.

Törekszik az életkori, **egyéni és csoport sajátságoknak** megfelelő, aktivitást, interaktivitást, **differenciálást** elősegítő tanulási–tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Törekszik a tanulók tanórai, **tanórán kívüli** és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.

## **1.6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén**

**1.6.1. Ismeretek.** A végzett tanár szakszerű tudással rendelkezik az értékelés funkcióiról, folyamatáról, formáiról és módszereiről. Tisztában van alapvető értékelési és mérés-metodikai szabályokkal, összefüggésekkel. Ismeri a szaktantárgy tanítása–tanulása során elsajátított ismeretek és fejlesztendő kompetenciák mérésére, értékelésére alkalmas sajátos módszereket, eszközöket.


**1.6.2. Képességek.** A szakképzett tanár képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, az értékelés eredményeinek felhasználására. Az értékelés során képes figyelembe venni az értékelés hatásait a pedagógiai folyamat szabályozására, a tanulók személyiségfejlődésére és önértékelésére. Képes elősegíteni a tanulók reális önértékelését, és alkalmazni a tanulók önbecsülését támogató ellenőrzési módszereket. Az értékelés során képes figyelembe venni a **differenciálás**, individualizálás szempontjait. Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére. Képes az országos, illetve a helyi mérési eredmények értelmezésére.

**1.6.3. Attitűdök.** Reálisan ítéli meg a pedagógus szerepét a fejlesztő értékelés folyamatában. Elkötelezett a tanulást támogató értékelés mellett.

## **1.7. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén**

**1.7.1. Ismeretek.** A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkel és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat. Ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit. Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről. Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

**1.7.2. Képességek.** A szakképzett tanár képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kialakítására, elfogadtatására. Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkel, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit, és ezen a téren önmagát fejleszteni. Képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.



**1.7.3. Attitűdök.** A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása, illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni szaktárgya, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. Betartja a pedagóguspálya jogi és etikai normáit. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.

### **1.8. Az autonómia és a felelősségvállalás területén**

A végzett tanár önállóan képes szakmája, a szaktárgyainak tanításával–tanulásirányításával kapcsolatos átfogó, megalapozó szakmai kérdések átgondolására és az idevonatkozó források alapján megfelelő válaszok kidolgozására. A szakmáját és a szaktárgyainak megfelelő tudományterületeket megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja. Együttműködés és felelősségvállalás jellemzi szakmájával, szakterületével, illetve azok képviselőivel kapcsolatban.

A végzett tanár jelentős mértékű önállósággal rendelkezik szakmája átfogó és speciális kérdéseinek felvetésében, kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában. Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására. Egyenrangú partner a szakmai kooperációban. Végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.

	Ismeret	Képesség	Attitűd
<p><b>Általános, minden szakos tanárra érvényes tanulási eredmények</b></p> <p><b>tehetség</b></p>			
<p>A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.</p>	<p>A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a <b>tehetség</b>-gondozás és az egészségfejlesztés módszereiről.</p>	<p>Képes a <b>tehetséges</b>, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.</p>	
<p><b>differenciál</b></p>			
<p>A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.</p>		<p>Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.</p>	
<p>A tanulás támogatása, szervezése és irányítása.</p>	<p>Tájékozott a <b>differenciális</b> pedagógia, az adaptív tanulás szervezése, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben.</p>	<p>A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást</b>, a tanulói aktivitást biztosító, a tanuló gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására.</p>	<p>Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.</p>
<p>A pedagógiai folyamatok és a tanuló értékelése.</p>		<p>Az értékelés során képes figyelembe venni a <b>differenciálást</b>, individualizálás szempontjait.</p>	

	Ismeret	Képesség	Attitűd
<b>adaptív</b>			
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása.	Tájékozott a differenciális pedagógia, az <b>adaptív</b> tanulászervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben.		
<b>tanulási környezet</b>			
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása.	Rendelkezik a tanulóközpontú <b>tanulási környezet</b> fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző <b>tanulási környezetek</b> tanulási eredményeségre gyakorolt hatásait.	Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezésére.	
<b>különleges bánásmód</b>			
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
<b>magyartanár tanulási eredményei</b>			
<b>tehetség</b>			
A tanuló személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.		Egyéni eljárásokat alkalmaz a hátrányos helyzetű tanulók képzésének és a <b>tehetséggondozásnak</b> a folyamatában. <b>(á és k)</b>	

	Ismeret	Képesség	Attitűd
<b>adaptív, adaptivitás</b>			
A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.		Tudja <b>adaptív</b> módon alkalmazni az irodalmi és anyanyelvi nevelés speciális alapelveit, eszközeit, eljárásait. <i>(á és k)</i>	
A szaktudománvi, szakmódszertani és szak- tárgyi tudás.		Képes magát szakszerűen kifejezni, szóban és írásban, valamint szaktárgyi, szakmódszertani kompetenciáit <b>adaptív</b> és kreatív módon alkalmazni az anyanyelvi, illetve az irodalmi nevelés folyamatában. <i>(á és k)</i>	
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.		Képes a szaktárgyi célokat szolgáló fejlesztő értékelési módszerek és mérési eszközök kidolgozására, <b>adaptív</b> alkalmazására. <i>(á és k)</i>	
A szakmai együttműködés és a kommunikáció.		Képes a tanulói motiváció, az önálló és közösségi tevékenység támogatására, hatékony ismeretkövetítésre, <b>adaptív</b> irodalmi, anyanyelvi nevelésre. <i>(á és k)</i>	
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésre.		Mégvan benne az igény a szaktudományos és szakmódszertani kutatási eredmények folyamatos követésére, valamint az iskolai nevelési folyamatba való adekvát és <b>adaptív</b> beépítésére. <i>(á és k)</i>	
A magyartanár sajátos szakmódszertani (tantárgypedagógiai) ismeretei.	Az <b>adaptív</b> anyanyelvi és az irodalmi nevelés. <i>(á és k)</i>		
<b>tanulási környezet</b>			
A tanulási folyamat támogatása, szervezése és irányítása.		Képes a hatékony <b>tanulási környezet</b> kialakítására, a tanulási folyamat iskolai, illetve iskolán kívüli résztvevőinek szoros összehangolására, az anyanyelvi és az irodalmi nevelés különféle eljárásainak, eszközeinek hatékony, kreatív és integrált alkalmazására. <i>(á és k)</i>	



	Ismeret	Képesség	Attitűd
<p><b>tanórán kívüli</b></p> <p>A tanulói csoportok, közösségek alakításának segítése, fejlesztése.</p>		<p>Képes az irodalmi és anyanyelvi nevelés tanórai, illetve <b>tanórán kívüli</b> közösségi formáinak, csoportos tevékenységeinek megszervezésére, a tanulói közösségekben rejlő lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésére, interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködési készségek fejlesztésére.</p>	
<p>A pedagógiai folyamat tervezése.</p>		<p>Képes a tanórai (magyar tantárgyi, fakultációs, osztályfőnöki) és a <b>tanórán kívüli</b> (szakköri, diák-köri) munka tervezésére.</p>	
<p><b>matematika tanár tanulási eredményei</b></p> <p><b>tehetség</b></p>			
<p>A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.</p>		<p>Képes az átlagtól eltérő, <b>tehetséges</b> vagy sajátos nevelési igényű tanulók felismerésére, <b>differentiált</b> bánásmód kialakítására, a tanulók speciális matematikai képességei korai felismerésének képességével, amelynek kihasználásával a <b>tehetséges</b> tanulókat ösztönzi a megoldandó problémák megértése és megoldása területén eredeti ötletek felvetésére; járatos a <b>tehetség gondozáshoz</b> szükséges ismeretekben és technikákban, továbbá a matematika tanulásához gyenge képességekkel rendelkező tanulókkal való foglalkozás módszertani eszköztárában. <b>(á és k)</b></p> <p>Képes az <b>átlagtól eltérő, tehetséges</b> vagy sajátos nevelési igényű tanulók felismerésére, <b>differentiált</b> bánásmód kialakítására. <b>(k)</b></p>	

	Ismeret	Képesség	Attitűd
A tanulási folyamat támogatása szervezése és irányítása.		Felkészült a matematika tanulásában <b>kiemelkedő</b> eredményeket elérő tanulók motiválására, segítségére, a <b>tehetség gondozásra</b> , valamint ösztönzi az informatikai ismereteknek a matematika tanulása során való felhasználását. <b>(á és k)</b>	
Általános iskolai matematikatanár sajátos szakmódszertani (tantárgypedagógiai) ismeretei.	<b>Tehetség gondozás.</b> A szakkörök, tagozatok és a versenyek szervezése a matematika tanításában. <b>(á és k)</b>		
<b>differenciál</b>			
A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.		Képes a tanulók <b>személyre szabott, differenciált</b> módszerekkel történő értékelésére. <b>(á és k)</b>	

## 2. számú melléklet: Képzési programok elővizsgálatának kódrendszere

### Kompetenciák

#### A szakleírás egészének kompetenciameghatározása milyen viszonyban van a tanegységek kompetenciameghatározásaival?

1. A tanegységeírásban a KKK-ban meghatározott kompetenciákat használják változtatás nélkül. (tanegységenként kódolandó)  
igen/nem/részben
2. Ha eltér/átfogalmazza, de lényegében azonos/szintezitálja/új kompetenciaelemet hoz be (ezt meg is kéne nevezni – kimásolni a szöveget)/új kompetenciaelem szöveg
3. Mely, a KKK-ban használt kompetenciák jelennek meg az egyes tanegységekben?  
1/2/3/4/5/6/7/8  
(Itt be kellene a kompetencián belül alászámolni a részelemeket és úgy kódolni.)
4. A tanegységhez kapcsolt kompetenciaelemek száma (a részelemeket **számoljuk**).
  1. ismeret/szám
  2. képesség/szám
  3. attitűd/szám
5. Rögzítésre kerül-e elvárás a tanulási eredményekhez kötődően?  
igen minimum/igen maximum/ nem/
6. A tanegység leírásban van utalás más tárggyal való kapcsolatára? (például ez a tárgy épít a korábban tanultakhoz...)  
igen formálisan/igen konkrét kompetenciához kötötten/igen konkrét tartalomra/nem
7. A szabadon választható kurzusokhoz kötött kompetenciák tartalma

### 3. számú melléklet: Felkérő levél

Tisztelt Főigazgató Asszony!

A Tehetségek Magyarország címmű, EFOP-3.2.1.-15-2016-00001 kódszámú pályázat keretében megvalósuló, *A pedagógusképzésben és az akkreditált pedagógus-továbbképzési rendszerben előforduló tehetség szempontú képzési elemek vizsgálata* című kutatás megvalósításához kérjük segítő közreműködését. A kutatás célja a magyarországi pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben megjelenő tehetség-specifikus tartalmak (tehetségazonosítás, tehetséggondozás) tartalomelemzéssel történő feltárása.

A pályázatban megjelölt kutatási cél megvalósításához vizsgáljuk a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények képzési programját. A kutatás hitelessége és érvényessége szempontjából fontos, hogy a hivatalos és érvényes akkreditációs anyagokat vizsgáljuk. Ezért tisztelettel kérjük, hogy bocsássa rendelkezésünkre az intézmény magyar nyelv és irodalom és matematika tanárképzési akkreditációs anyagát (a diszciplináris, szakmódszertani és a pedagógiai és pszichológiai tantárgyleírásokat is). Az akkreditációs anyagokat kizárólag a kutatáshoz használjuk fel, melynek során betartjuk a személyes adatok kezelésének vonatkozó szabályait.

Az országos felmérés eredményeiből készült összefoglaló elemzés reményeink szerint hasznos információkkal szolgál majd a kutatásban részt vevő intézmények számára is. A kutatás összefoglaló eredményeit örömmel küldjük el Önnek is elektronikus formában.

Köszönettel várjuk szíves segítségét.

Elter András  
szakmai vezető megbízásából

## 4. számú melléklet: A képzési programokban használt tehetséggyógyászati fogalmak

### 4.1. Debreceni Egyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tehetség	A nevelés szociálpszichológiája (2 kr)	2 gyak			PÁSKUNÉ KISS Judit (2006). Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez. <i>Varázsszem – 21 játékosomag önismereti foglalkozásokhoz</i> . Arany János Tehetséggyógyászati Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc, pp. 13–54.
Iskolai tehetséggyógyászati fogalom (2 kr)		2 gyak	A kurzus célja a <b>tehetség</b> diagnosztika és <b>tehetség</b> fejlesztés gyakorlatát megalapozó tudományos elméletek ismertetése... Továbbá azon tényezők megismerése, amelyek a tehetség legfontosabb összetevői.	Tájékozott a <b>tehetséges</b> tanulók fejlődését támogató differenciálásban, az adaptív tanulásszervezési módszerekben, és a nevelési-oktatási stratégiákban a <b>tehetséges</b> tanulók erős oldalának és fejlesztendő területeinek felismerése.	BALOGH László (2004). <i>Iskolai tehetséggyógyászati fogalom</i> . Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. GYARMATHY Éva (2006). <i>A tehetség fogalma, összetevői, típusai, azonosítása</i> . ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály, RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). <i>Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában</i> . Nyitott Könyvműhely, Budapest

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanulási környezet	<b>A nevelés pszichológiai alapjai 2. (2 kr)</b>	2 ea	Hatékony <b>tanulási környezet</b> : A tanulás motiválása. Az iskolai tanulás értékelése. A befolyásolás pszichológiai mechanizmusai. A pedagógus hatékonysága. A tanulók közötti különbségek figyelembevétele. Speciális nevelést igénylő tanulók. Az iskolai csoportok sajátosságai. Tanulási modellek. A tantermi kommunikáció. Irányítás és fegyelmezés az osztályteremben.		
	<b>A tanulás-módszertan pszichológija (2 kr)</b>	2 gyak		Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezése.	
	<b>Pedagógiai folyamat 1. (2 kr)</b>	3 gyak		Elfogadja, hogy a tanulás aktív folyamat, amelyben a <b>tanulási környezet</b> és technológia meghatározó szerepet játszik.	
	<b>Modern irányzatok a pedagógiában (2 kr)</b>	2 ea		Rendelkezik a tanulóközpontú <b>tanulási környezet</b> fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
differenciál	<b>A tanulás-módszertan pszichológus-gája (2 kr)</b>	2 gyak		ismeretekkel. Ismeri a különböző <b>tanulási környezetek</b> tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Törekszik az életkori, egyéni és csoportsjátósságoknak megfelelő, aktivitást, interaktív-tást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási–tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	
	<b>Iskolai tehetség-gondozás (2 kr)</b>	2 gyak		Tájékozott a tehetséges tanulók fejlődését támogató <b>differenciálásban</b> , az adaptív tanulás-szervezési módszerekben, és a nevelési–oktatási stratégiákban.	
	<b>Didaktika (2 kr)</b>	2 ea		Képes az értékelő–önértékelő, reflektív habitus kialakítására, a korszerű, nyitott és <b>differenciált</b> tanulási formákhoz szükséges kompetenciák felismerésére és fejlesztésére. Törekszik az életkori, egyéni és csoportsjátósságoknak megfelelő, aktivitást, interaktív-tást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási–tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Pedagógiai folyamat 1. (2 kr)	3 gyak		Képes az aktivitást, in-teraktivitást, motivációt és <b>differenciálást</b> elősegítő, az életkori sajátosságoknak megfelelő tanítási stratégiát, a módszerek és eszközök gazdag választékát alkalmazni. Képes a konfliktusok hatékony kezelésére.	
	Pedagógiai folyamat 2. (2 kr)	3 gyak		Az értékelés során képes figyelembe venni a <b>differenciálás</b> , individualizálás szempontjait. Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére.	
	A különleges bánásmód pedagógiája (2 kr)	3 gyak		A hallgató ismeri az egyéni képességekhez igazodó tanulásszervezési formákat, így a cselekvéses, individuális, <b>differenciált</b> , kooperatív és az önálló tanulási technikákat.	HEACOX, D. (2006). <b>Differenciálás a tanításban, tanulásban</b> . Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
	Modern irányzatok a pedagógiában (2 kr)	2 ea		Elméleti tudása felhasználásával képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot, az iskola mindennapi valóságát elemezni, a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást</b> ...	



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
				Törekszik az életkori, egyéni és csoportsjátékoságoknak megfelelő, aktivitást, interaktívítást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	
	<b>Tanulási nehézségek (2 kr)</b>	2 gyak		Törekszik a <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	
adaptív	<b>Iskolai tehetség-gondozás (2 kr)</b>	2 gyak		Tájékozott a tehetséges tanulók fejlődését támogató <b>differenciálásban</b> , az adaptív tanulás-szervezési módszerekben, és a nevelési-oktatási stratégiákban.	
különleges bánásmód	<b>A különleges bánásmód bánásmód pedagógiája</b>	3 gyak			
egyéni sajátosság	<b>A nevelés pszichológiai alapjai 1. (2 kr)</b>	2 ea		Személyiségfejlődés életkori és <b>egyéni sajátosságainak</b> ismerete.	
	<b>A tanulás-módszertan pszichológiája (2 kr)</b>	2 gyak		Törekszik az életkori, <b>egyéni és csoportsjátékoságoknak</b> megfelelő, aktivitást, interaktívítást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Didaktika (2 kr)	2 ea		Törekszik az életkori, <b>egyéni és csoportrajátosságoknak</b> megfelelő, aktivitást, interaktívítást, differenciálást elősegítő tanulási–tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására.	
tanórán kívüli tevékenység	<b>A tanári mesterség (2 kr)</b>	2 gyak	Tervezési és értékelési gyakorlatokon keresztül a <b>tanórán kívüli tevékenységek területén</b> szereznek tapasztalatokat.		
<b>matematika</b>					
tehetség	<b>Probléma-megoldó szeminarium (3 kr)</b>	3 gyak	Felkészítés a <b>tehetséggon-dozásra</b> .		
	<b>Középiskolai versenye feladatok (3 kr)</b>	3 gyak	A <b>tehetségek</b> kiválasztásának módszerei.		
	<b>Általános iskolai versenyfeladatok (3 kr)</b>	3 gyak	A <b>tehetségek</b> kiválasztásának módszerei.		
differenciál	<b>Matematika szakmódszertan 2. (2 kr)</b>	2 gyak	A tanulók <b>differenciált</b> oktatásának kérdései.		
<b>magyar nyelv és irodalom (a tanterv nem elérhető)</b>					

#### 4.2. Eötvös Loránd Tudományegyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
<b>tanári felkészítő modul</b>					
tehetség	<b>Tanár leszek – aktuális kérdések és problémák (2 kr)</b>	1 ea	Elvárások, nézetek és kommunikációs elemek szerepe az oktatásban: Pygmalion-effektus, fejlődés- és adottságalapú önmeghatározás, szuggesztív kommunikáció, <b>tehetség</b> kibontakoztatásának eszközei. Jó-e a kreatív diák az oktatás számára?		
	<b>A szociálizáció és a csoportfolyamatok pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak		Képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
	<b>A tanulás pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak		Képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>A tanulás támogatása (5 kr)</b>	1 ea+ 3 gyak		felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	M. NÁDASI Mária (2010). <i>A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége</i>
	<b>Portfóliókészítést támogató pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)</b>	-		Képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
	<b>Az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)</b>	1 gyak		Képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
átlagtól eltérő	<b>A szociális zció és a csoportfolyamatok pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak	Az esettanulmány elvart tartalma: az interjú körülményei, a gyerekek és a dolgozat írójának/írójának kapcsolata; a gyermek leírása fizikai és viselkedéses jellemzők a fejlődés átlagos és <b>átlagtól eltérő</b> jellemzői.		
tanulási környezet	<b>A tanulás támogatása (5 kr)</b>	1 ea+ 3 gyak	A tervezés pedagógia feladata, tervezés és a tanulástámogatás. Tervezési dokumentumok. <b>Tanulási környezet</b> , a tanulási környezet komplex fogalma, értelmezése, elemei.	Ismeri a különböző <b>tanulási környezetek</b> tanulási eredményességre gyakorolt hatásait.	
	<b>Digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás (3 kr)</b>	2 gyak	A félév kontaktóráin a hallgatók olyan, a tanítási-tanulási folyamatot támogató online alkalmazásokat, felületeket ismernek meg és használnak, amelyek a digitális eszközökkel támogatott <b>tanulási környezet</b> módszertani jellemzőinek megismeréséhez járulnak hozzá. Mérésértékelés IKT-eszközökkel támogatott <b>tanulási környezetben</b> .		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Iskolák és tanuló közösségek (3 kr)	2 gyakorlat	A leendő tanárt képessé tenni arra, hogy olyan nevelési és <b>tanulási környezetet</b> tudjon és akarjon kialakítani, amely a diákok származásától, szociális háttértől, függetlenül minden tanulóra egyenileg figyel.		HORVÁTH László, LENCSE-Csik Orsolya, MISLEY Helga, NAGY Krisztina, VERDEBER Éva (2017). <i>Az AKG mint innovatív tanulási környezet</i> . Kutatási beszámoló az Alternatív Pedagógiai Programjának bevételeiről. Kézirat
személyre szabott	Iskolák és tanuló közösségek (3 kr)	2 gyakorlat		A tanárjelölt ismerje és fogadja el a mindenki számára pedagógiai esélyeket kínáló iskola „filozófiáját”, amely jelenti: megvalósítását, az egymástól tanulás gyakorlását, a fejlesztő értékelés alkalmazását, érzékenységet minden kultúrára, a demokratikus működést, amelyben az iskola minden szereplője aktív cselekvő és döntéshozó. Adaptívítás, differenciálás, alternatív pedagógiák. Az egyéni sajátosságok, sajátos nevelési igények. Egyéni bánásmód, <b>személyre szabott</b> nevelés. Egyén a csoportban.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
differenciál	<b>A szociálizáció és a csoportfolyamatok pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak		Képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.	
	<b>A tanulás pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak	A tanegység általános célja, hogy a kognitív sajátosságokban megmutatkozó tipikus és egyedi sajátosságok megértésével elősegítse a differenciált bánásmódhoz szükséges oktatói-nevelői készségek kialakulását.	Törekszik az életkori, egyéni és csoportszajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktív-tást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.	
	<b>A tanulás támogatása (5 kr)</b>	1 ea+ 3 gyak		Tájékozott a <b>differenciális</b> pedagógia, az adaptív tanulás-szervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kivá-	KOPP Erika, OLLÉ János, ZÁGON Bertalanné (2008). <i>Tanórai differenciálás</i> . Educatio, Budapest

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
				<p>lasztásának és alkalmazásának kérdéseiben.</p> <p>Képességek a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén: képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást</b>, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására.</p> <p>Törekszik az életkori, egyéni és csoportosajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktívítást, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására</p>	
Iskolák és tanulók közösségek (3 kr)		2 gyak	<p>Adaptívítás, <b>differenciálás</b>, alternatív pedagógiák.</p> <p>Az egyéni sajátosságok, sajátos nevelési igények. Egyéni bánásmód, személyre szabott nevelés. Egyén a csoportban.</p> <p>Otthoni írásbeli feladatok: osztályfőnöki tematikus terv készítése,</p>		



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Portfólió-készítést támogató pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	-	interjú pedagógussal (fókuszban a közösségfejlesztés, <b>differenciálás</b> , egyéni tanulási utak támogatása).	Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.	
	Az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	1 gyak		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.	
adaptív	Fejleszté-pszichológia (2 kr)	2 ea		Tisztában legyen az <b>adaptív</b> , egészséges személyiség jellemzőivel, az énkép, önértékelés, ego-kontroll és ego-rugalmasság jelentőségével.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Pedagógiai tapasztalatok és a gyermek megismerése (2 kr)	1 gyak			RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). <i>Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója</i> , 7. fejezet. OFI, Budapest
	A tanulás támogatása (5 kr)	1 ea+ 3 gyak	A tantárgyban a tanulás és tanítás értelmezése az aktív és kompetencia alapú tanulás támogatása, az egyéni tanulási utak biztosítása, valamint a tanulók megismerésére épülő <b>adaptív</b> nevelés-oktatás mentén alakul. Ehhez a szemináriumon az <b>adaptív</b> tanulás szervezés gyakorlati problémáinak, kihívásainak elemzéséből kiindulva, a tapasztalatok feldolgozásának birtokában a hallgatók kipróbálhatják magukat a tanulástámogatás koherens megtervezésében, az eredmények értékelésében, az eredmények értékelésében. Az <b>adaptív</b> oktatás, az egyéni sajátosságokhoz alkalmazkodó oktatás mint a tanítási és tanulási folyamatok elemzésének kiemelt alapelve.	Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulás szervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben.	LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra (2008). <i>Ötletek az adaptív tanulás szervezéshez és fejlesztő értékeléshez</i> . MAGTár III. LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra (2006). <i>Ötletek tanítóknak az adaptív tanulás szervezéshez</i> . RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). <i>Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója</i> . OFI, Budapest

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Iskolák és tanuló közösségek (3 kr)	2 gyak			RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). <i>Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója</i> . OFI, Budapest
	Portfólió-készítést támogató pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	-			RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). <i>Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója</i> . OFI, Budapest
	Az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	1 gyak			RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011). <i>Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója</i> . OFI, Budapest
különleges bánásmód	A szocializáció és a csoport-folyamatok pszichológiája (4 kr)	1 ea+ 2 gyak		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	A tanulás pszichológiája (4 kr)	1 ea+ 2 gyak		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
	Közösségi pedagógiai gyakorlat (1 kr)			Elfogadja a hátrányos helyzet fogalmának és a <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat kategorizálásának viszonylagosságát, soha nem stigmatizálja a tanulókat.	
	Portfólió-készítést támogató pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	-		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Az összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	1 gyak		Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában <b>különleges bánásmódot</b> igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
egyéni sajátosság	A szocializáció és a csoport-folyamatok pszichológiája (4 kr)	1 ea+ 2 gyak		Képes belátni az <b>egyéni sajátosságok</b> megismerésének jelentőségét a pedagógiai munkában. Képes legyen az életkori és fejlődési jellemzők tudatos megfigyelésére, az <b>egyéni sajátosságok</b> felismerésére, a környezeti tényezők fejlődésben szerepet játszó hatásának megértésére és reális értelmezésére.	
	Pedagógiai tapasztalatok és a gyermek megismerése (2 kr)	1 gyak	A pedagógus kiemelt feladata a tanulók megismerése, <b>egyéni sajátosságaik</b> feltárása, amelyre építve végezhetik az oktató-nevelő munkát. Összetettebb gyermekképet alakítsanak ki, amely az <b>egyéni sajátosságokat</b> helyezi a		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
			középpontba, és annak mentén kezdi építeni pedagógiai beavatkozásokat. Az <b>egyéni sajátosságok</b> tekintetében ismerjük fel a gyermekek, serdülők és fiatalok sokféleségét, tekintsenek nyitottan a különbözőségükre.		
	<b>A tanulás pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak		Képes legyen a tanulók kognitív <b>egyéni sajátosságait</b> felismerni, az azokat alakító-beformoló hatásokat megérteni.	
	<b>A tanulás támogatása (5 kr)</b>	1 ea+ 3 gyak	Az adaptív oktatás, az <b>egyéni sajátosságokhoz</b> alkalmazkodó oktatás mint a tanítási és tanulási folyamatok elemzésének kiemelt alapelve. A módszerek kiválasztásának szempontjai.		
	<b>Iskolák és tanuló közösségek (3 kr)</b>	2 gyak	Adaptívítás, differenciálás, alternatív pedagógiák. Az <b>egyéni sajátosságok</b> , sajátos nevelési igények. Egyéni bánásmód, személyre szabott nevelés. Egyén a csoportban.		
tanórán kívüli tevékenység	<b>A tanulás pszichológiája (4 kr)</b>	1 ea+ 2 gyak	Kitér a tanuláshoz szükséges részkapességek tanórai és <b>tanórán kívüli</b> fejlesztésének lehetőségére, a részkepes-		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>A tanulás támogatása (5 kr)</b>	1 ea+ 3 gyak	ség-zavarok iskolai felismerésére, és az ezekkel kapcsolatos tanári feladatokra.	Törekszik a tanulók tanórai, <b>tanórán kívüli</b> és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.	
	<b>Tanári hatékonyságfejlesztés tréning (2 kr)</b>	1 gyak	Egyes tantárgyaknál szakirodalom feldolgozása, <b>tanórán kívüli</b> tapasztalat-/információgyűjtés kutatómunka teljessítése, és a tanórán kívül szerzett tapasztalatok prezentációja.		
	<b>Közösségi pedagógiai gyakorlat (1 kr)</b>			A gyerekek, serdülők és ifjak értékvilágát, érdeklődését figyelembe véve képes előmozdítani a tanulók aktív részvételét és együttműködését az iskola életében tanórai és <b>tanórán kívüli programok</b> , tevékenységek, feladatok szervezésével.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Az összeügő egyéni gyakorlathoz készítő pedagógia-pszichológia szeminárium (1 kr)	1 gyak	Egy, az egyéni fejlődési terében megtervezett, <b>tanórán kívüli</b> tevékenységhez kötődő feladat megvalósulásának szakmai elemzése (2–3 oldal).		
<b>matematika</b>					
tehetség	Elemi matematika 4. (2 kr)	2 gyak		Szerezzenek gyakorlatot a tanulók korosztályának és <b>tehetségének</b> megfelelő feldolgozásában, a különböző megoldási módok, bizonyítási módszerek összehasonlításában.	
	Elemi matematika 6. (2 kr)	2 gyak	A magyarországi <b>tehetség</b> -gondozás hagyományai és központjai. A magyarországi matematikaversenyek régen és ma. A versenyek és felkészítések szervezeti keretei és feladataik áttekintése, mintafeladatok tanulmányozása és összeállítása a hallgatók munkái alapján. Nemzetközi kitekintés, más országok <b>tehetség</b> gondozási programjai, azok megjelenése a nyomtatott és az elektronikus médiában.		



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
differenciál	<b>Matematika tanítása (2 kr)</b>	2 gyak	A matematikaórák munkaformái kitérve a <b>tehetség</b> nevelésre, a felzárkóztatásra, a differenciálásra tanórán és tanórán kívüli foglalkozáson.		Ács Katalin, dr. Kosztolányi József, LAJOS Józsefné (2010). <i>Cserepek – a magyarországi matematikai tehetségnevelő műhelyekből</i>
	<b>Matematika tanítása (2 kr)</b>	2 gyak	Matematikaórák munkaformái kitérve a tehetségnevelésre, a felzárkóztatásra, a <b>differenciálásra</b> tanórán és tanórán kívüli foglalkozáson.		
tanórán kívüli	<b>Matematika tanítása (2 kr)</b>	2 gyak	Matematikaórák munkaformái kitérve a tehetségnevelésre, a felzárkóztatásra, a <b>differenciálásra</b> tanórán és tanórán kívüli foglalkozáson.		
<b>magyar nyelv és irodalom</b>					
adaptív	<b>Nyelvészeti speciálkollégium (3 kr)</b>	2 ea		Képes legyen a tudományos eredmények <b>adaptív</b> iskolai alkalmazására. Képes legyen tanári szakdolgozatának elkészítésére, tartalmi és formai kidolgozására.	
	<b>Irodalmi speciálkollégium (3 kr)</b>	2 ea			
	<b>Összefüggő egyéni gyakorlatot kísérő szakos szeminarium 1.</b>	1 gyak			

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Szaktárgyi tanítási gyakorlat				
	Nyelvészeti szakdolgozati szeminárium	2 gyak			
	Irodalmi szakdolgozati szeminárium	2 gyak			
	Irodalmi szakszeminárium	2 gyak			

#### 4.3. Nyíregyházi Egyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet/gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
<b>tanári felkészítő modul</b>					
tehetség	Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat a külső iskolában 1. (20 kr)		Tehetségfejlesztő gyakorlat		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
személyre szabott	<b>Tanítás-tanulás 3. Differenciált tanulás-szervezés (2 kr)</b>	2 gyak	<b>Személyre szabott</b> tanulási módok		
differenciál	<b>Tanítás-tanulás 3. Differenciált tanulás-szervezés (2 kr)</b>	2 gyak	Olyan korszerű tanulás-szervezési szemlélet megalkotása, illetve erősítése, továbbá olyan oktatásmódszertani műveltség közvetítése a meglévő pedagógiai ismeretek integrálásával, amelynek birtokában a hallgató képessé válik a tanítási-tanulási folyamat hatékony és <b>differenciált</b> szervezésére, eredményes irányítására a tanulási sajátosságait figyelembe vevő tanítási-tanulási módszereken keresztül. A <b>differenciálás</b> iskolai és tanórai formái. Motiváció és önszabályozó tanulás. Személyre szabott tanulási módok. Az IKT alkalmazási lehetőségei a <b>differenciált</b> tanulás-szervezésben. A <b>differenciált</b> tanulás-szervezés korszerű eljárásai a		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
adaptív	<b>Tanítás-tanulás 3. Differenciált tanulás-szervezés (2 kr)</b>	2 gyak	nemzetközi és a magyar gyakorlatban. A pedagógiai differenciálás értelmezése, történeti beágyazottsága, megvalósításának irányzatai (adaptív oktatás), színterei, szervezési módjai és munkaformái. Az iskolai kudarc, lemorzsolódás nemzetközi kitekintésben.		M. NADÁSI Mária (2010). <b>Adaptív nevelés és oktatás.</b> Géniusz könyvek 1. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
tanórán kívüli tevékenység	<b>Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat a külső iskolában 1. (20 kr)</b>		<b>Iskolán kívüli,</b> általános és szakhoz kapcsolódó tanítási, nevelési lehetőségek a gyakorlatban (az adott szak esetén releváns válogatásban): témahét/projekthét szervezése és gyakorlati megvalósítása, szülői értekezlet, fogadóóra, tanulmányi verseny, tanulmányi kirándulás szervezése és vezetése, sportverseny, (sport-, nyelvi-) tábor, családi (sport)nap, geocaching, terepmunka, erdei iskola, zoo-pedagógia stb. Sajátos funkciójú intézmények tevékenységének megismerése.		
<b>magyar nyelv és irodalom</b>					

#### 4.4. Pécsi Tudományegyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
<b>tanári felkészítő modul</b>					
tehetség	<b>Ember- és gyermekismeret (2 kr)</b>	2 ea	Intelligencia, kreativitás, <b>tehetség</b>		BALOGH László (2007). <i>Elméleti kiindulási pontok <b>tehetséggondozó</b> programokhoz</i> . Nemzeti <b>Tehetségszolgáltató</b> Tanács tanácskozása
	<b>Tanítás és tanulás (2 kr)</b>	2 gyak			POLONKAI Mária (szerk. 2010). <i>Tíz jó gyakorlat a hazai <b>tehetséggondozásban</b></i> . Géniusz Könyvek 21. Magyar <b>Tehetségszolgáltató</b> Szervezetek Szövetsége
tanulási környezet	<b>Pedagógiai nézetek (2 kr)</b>	2 gyak	Célja a tanárképzésbe belépő hallgatók közoktatásban tanulóként szerzett tapasztalatainak felidézésére, elemzésére és értékelésére, pedagógiai nézeteik fel-tárására és reflektálására alkalmas <b>tanulási környezet</b> nyújtása...		<b>Tehetség, tehetségfejlesztés:</b> <a href="http://www.tehetssegpont.hu/">http://www.tehetssegpont.hu/</a> Új Pedagógiai Szemle, 2010. 8–9. száma az Arany János <b>Tehetséggondozó</b> Programról

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Tanulás és tanítás (2 kr)	2 gyak		Tanulási–tanítási folyamat támogatása, szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai, módszertani tudás koherenciája; a tanulóközpon- <b>tú tanulási környezet</b> fizikai, emocionális, társas, adaptív, interaktív tanulási feltételei- nek kialakítása... Az IKT <b>tanu- lási környezet</b> lehetőségeinek mozgósítása; (ön)reflektív elemzés, értékelés, együttmű- ködés tanulókkal, kollégákkal, szakemberekkel.	
	Tanulás és tanítás tárgyhoz kapcsol- tiskolai gyakorlat (1 kr)	1 gyak		Tanulási–tanítási folyamat támogatása, szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai, módszertani tudás koherenciája; a tanulóközpon- <b>tú tanulási környezet</b> fizikai, emocionális, társas, adaptív, interaktív tanulási feltételei- nek kialakítása... Az IKT <b>tanu- lási környezet</b> lehetőségeinek mozgósítása; (ön)reflektív elemzés, értékelés, együttmű- ködés tanulókkal, kollégákkal, szakemberekkel.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
differenciál	<b>Pedagógiai nézetek (2 kr)</b>	2 gyak	Attitűdformálás a lehetséges <b>differenciált</b> tanulói személyiség-, tudás- és képességfejlesztés, értékluralizmus, az egész életen át tartó tanulás tekintetében.	A pedagógusképzés és -szerep története. A pedagógus szakma kialakulása és <b>differenciálódása</b> ; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során. A történelmi korszakok jelentősebb hazai és nemzetközi pedagógusai.	
	<b>Nevelés- és művelődéstörténet (2 kr)</b>	2 ea			
	<b>Tanulás és tanítás (2 kr)</b>	2 gyak		Tanulók személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesítése – <b>differenciált</b> tanulásfejlesztés, önszabályozó tanulás/tanítás, a tanuló ember tisztelete. Tanulói csoportok tanulásának fejlesztése – <b>differenciált</b> tanulásfejlesztés, együttműködő tanulás, toleráns, nyitott, támogató tanulási-tanítási környezet megteremtése, demokratikus értékek iránti elkötelezettség.	BÁTHORY Zoltán (2000). <i>Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításielmélet vázlatja.</i> OKKER, Budapest

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Tanulás és tanítás tárgyhoz kapcsolódó iskolai gyakorlat (1 kr)	1 gyak		<p>Tanulók személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesítése – <b>differenciált</b> tanulásfejlesztés, önszabályozó tanulás-tanítás, a tanuló ember tisztelete.</p> <p>Tanulói csoportok tanulásának fejlesztése – <b>differenciált</b> tanulásfejlesztés, együttműködő tanulás, toleráns, nyitott, támogató tanulási-tanítási környezet megteremtése, demokratikus értékek iránti elkötelezettség.</p>	
adaptív	Tanulás és tanítás (2 kr)	2 gyak	<p>Célja, hogy a tanulás és tanítás szempontjából releváns, tudományosan igazolt megközelítéseket, szempontokat és gyakorlati modellekkel segítse egy széles, rendszer-szemléletű, folyamatos és <b>adaptív</b> értelmezési horizont kiépítését a tanúlással és tanítással kapcsolatban...</p>	<p><b>Ismeretek:</b> Ismerik a különböző az értékelés három dimenziója között (of, for, as). Ismernek konkrét, órai gyakorlatban alkalmazható értékelési visszajelzési eszközöket, amelyeket a három visszajelzési dimenzióban <b>adaptív</b> módon értelmeznek.</p> <p>Tanulási-tanítási folyamat támogatása, szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai, módszertani tudás koherenciája; a tanulóközpon-tú tanulási környezet fizikai,</p>	



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>Nevelés és iskola (2 kr)</b>	2 gyak		emocionális, társas, <b>adaptív</b> , interaktív tanulási feltételeinek kialakítása. A szaktudományi tudás alkalmazása, <b>adaptív</b> felhasználása a tanulás segítése, a nevelés és a közösségfejlesztés terén, a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése.	
	<b>Nevelés és iskola tárgyhoz kapcsolt gyakorlat (1 kr)</b>	2 gyak		A szaktudományi tudás alkalmazása, <b>adaptív</b> felhasználása a tanulás segítése, a nevelés és a közösségfejlesztés terén, a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése.	
tanórán kívüli tevékenység	<b>A képzéssel párhuzamosan, folyó közösségi pedagógiai gyakorlat (0 kr)</b>		Párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, amely egy adott tanulói korosztály <b>tanórán kívüli</b> , szabadidős tevékenységének.		
	<b>Tanulás és tanítás (2 kr)</b>	2 gyak		Tanulási-tanítási folyamat támogatása, szervezése – a koncepcionális, stratégiai és	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<p><b>Tanulás és tanítás tárgyhoz kapcsolódó iskolai gyakorlat (1 kr)</b></p>	<p>1 gyak</p>		<p>(kulcs)kompetenciák fejlesztése; a tanórán és <b>iskolán kívüli</b> tanulási színterek... taktikai, módszertani tudás koherenciája; a tanulóközpon-tú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, adaptív, interaktív tanulási feltételeinek kialakítása; az egész életen át tartó tanulást megalapozó Tanulási-tanítási folyamat támogatása, szervezése – a koncepcionális, stratégiai és taktikai, módszertani tudás koherenciája; a tanulóközpon-tú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, adaptív, interaktív tanulási feltételeinek kialakítása; az egész életen át tartó tanulást megalapozó (kulcs)kompetenciák fejlesztése; a tanórán és <b>iskolán kívüli</b> tanulási színterek...</p>	
	<p><b>Szövegértés és kommunikáció</b></p>	<p>2 gyak</p>		<p>A tanári pályára specifikusan jellemző helyzetekhez való alkalmazkodás: tanár–szülő, tanár–diák (tanórán és <b>tanórán kívüli</b>) kommunikáció szóban és írásban.</p>	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
matematika tehetség	<b>Elemi matematika 1 gy (2 kr)</b>	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyar- (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		
	<b>Elemi matematika 2 gy (2 kr)</b>	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyar- (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		
	<b>Elemi matematika 3 gy (3 kr)</b>	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyar- (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Elemi matematika 4 gy (2 kr)	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyarok (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyesek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		
	Elemi matematika 5 gy (2 kr)	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyarok (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyesek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		
	Elemi matematika 6 gy (2 kr)	2 gyak	Az ABACUS, a KöMaL, valamint a korosztályos magyarok (például Kalmár, Arany Dániel, OKTV) és külföldi matematikaversenyesek kitűzött feladatainak figyelemmel kísérése, megoldása. A <b>tehetséges</b> diákokkal való foglalkozásra felkészítés.		
magyar nyelv és irodalom					

#### 4.5. Szegedi Tudományegyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanári felkészítő modul tehetség	<b>Fejődéslektan (3 kr)</b>	2 ea	Az előadás áttekinti a gyermeki fejlődés fontosabb az erkölcsi és az értelmi fejlődést, a kortársi kapcsolatok, az identitás és a személyiség formálódását, illetve az iskolai tanulásra való készenlét alapjait, kiegészítve a speciális tanulási nehézségek és a <b>tehetség</b> pszichológiai értelmezésével.	Képes legyen a tanulók szemlélyiségfejlődésének folyamatát, változását követni, a <b>tehetség</b> és a tanulási nehézségek jellemzőit felismerni. Képes legyen felismerni a sajátos <b>tehetségre</b> és a tanulási nehézségekre vonatkozó jellemzőket, képes legyen az ezek kezelésére alkalmas pedagógiai helyzet kialakítására.	BALOGH László (2017). Iskolai <b>tehetség</b> gondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Eva (szerk.), <i>Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.</i> , Osiris Kiadó, Budapest, pp. 171–203.
	<b>Méltányosság és esélyegyenlőség az oktatásban (2 kr)</b>	2 gyak	A tantárgy hozzájárul a pszichológiai és a pedagógiai tudás formálásához a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetek, a perszonalizáció, a hátrányos helyzetű tanulók, a személyiségfejlődés zavarai, a magatartásproblémák okai és a <b>tehetség</b> gondozás módszerei kapcsán.	A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a <b>tehetséges</b> [...] felismerni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani; döntéseiben a szakmai önrreflexióra és önkorrekcióra; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>Sajátos nevelési igények, tehetség-gondozás (2 kr)</b>	2 gyak	A tantárgy célja a sajátos nevelési igényű és <b>tehetséges</b> tanulók csoportjainak mélyítés-teremtése és a pedagógusok felkészítése az e csoportokkal kapcsolatos pedagógiai munka hatékony ellátására... A <b>tehetség</b> nevelés alapkérdései, <b>tehetség</b> gondozó programok.	A tantárgy hozzájárul a pszichológiai és pedagógiai tudás formálásához a személység sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetek, a perszonalizáció, a hátrányos helyzetű tanulók, a személységfejlődés zavarai, a magatartásproblémák okai és a <b>tehetség</b> gondozás módszerei kapcsán. A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési [...] felismerni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani; döntéseiben a szakmai önreflexióra és önkorrekcióna; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.	BALOGH László (2004). <b>Iskolai tehetségfejlesztés</b> , Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
átlagtól eltérő	<b>Sajátos nevelési igények, tehetség-gondozás (2 kr)</b>	2 gyak	Az <b>átlagtól eltérő</b> gyermekek, a sérülések okai és következményei.		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanulási környezet	<b>Méltányosság és esélyegyenlőség az oktatásban (2 kr)</b>	2 gyak	A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen értelmezni azokat a társadalmi–kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét; kiválasztani és alkalmazni a különböző céloknak megfelelő stratégiákat, módszereket és szervezési módokat; kialakítani az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezetet</b> , az érdeklődés és a figyelem folyamatos fenntartásának lehetőségeit.		
	<b>Sajátos nevelési igények, tehetség-gondozás (2 kr)</b>	2 gyak	A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen értelmezni azokat a társadalmi–kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét; kiválasztani és alkalmazni a különböző céloknak megfelelő stratégiákat, módszereket és szervezési módokat; kialakítani az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezetet</b> ,		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
			az érdeklődés és a figyelem folyamatos fenntartásának lehetőségeit.		
	Tanári szerep, tanári mesterség (2 kr)	2 gyak		Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezésére.	
	Konfliktuskezelés és kommunikációfejlesztés (2 kr)	2 gyak		Képesek lesznek a biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezésére.	
	Pedagógiai helyzetek elemzése (2 kr)	2 gyak		Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezésére.	
differenciál	Neveléspanpszichológia és nevelésszociológia (3 kr)	2 ea		Ismerjék az egyéni bánásmód és <b>differenciálás</b> stratégiáinak, módszereinek és eszközeinek jellemzőit, a megfelelő stratégiák, módszerek, eszközök kiválasztásának alapelveit, módjait.	
	Tanulásmélet és oktatásmódszertan (3 kr)	2 ea	<b>Differenciált</b> tanulás szervezés, az egyéni és csoportmód-szerek, a személyre szóló és a teljes elcsajátításhoz vezető tanulás.		



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>Készség- és képesség-fejlesztés (2 kr)</b>	2 gyak		Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktív-tásk, <b>differenciálást</b> elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Az értékelés során képes figyelembe venni a <b>differenciálás</b> , individualizálás szempontjait.	
	<b>Méltánosság és esélyegyenlőség az oktatásban (2 kr)</b>	2 gyak	A tantárgy segíti a <b>differenciális</b> pedagógia, az adaptív tanulás szervezését, a különböző oktatási módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben és az egész életen át tartó tanulásra felkészítés alapjairól való tájékozottságot.	A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani; döntéseiben a szakmai önrreflexióra és önkorrekcióna; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Sajátos nevelési igények, tehetség-gondozás (2 kr)	2 gyak		<p>A tantárgy segíti a <b>differenciális</b> pedagógiai, az adaptív tanulásszervezés, a különböző oktatási módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben és az egész életen át tartó tanulásra felkészítés alapjairól való tájékozottságot. A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani; döntéseiben a szakmai önrreflexióra és önkorrekcióra; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.</p>	
	A hatékony nevelés-oktatás feltételei (2 kr)	2 gyak		<p>Képes a különböző oktatási céloknak megfelelő segítő módszerek és szervezési formák kiválasztására, különös</p>	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
				tekintettel a <b>differenciálásra</b> , és a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességeinek fejlesztését segítő módszerekre és szervezési formákra.	
	<b>Pedagógiai helyzetek elemzése (2 kr)</b>	2 gyak	Lehetséges témák: tanulók egyéni fejlődése, fejlesztése, osztályközösség jellemzői, hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet, sajátos nevelési igény, <b>differenciált</b> fejlesztés, motiváció, motiválás az osztályteremben...	Képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást</b> , a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességeinek fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására és megvalósítására.	
különleges bánásmód	<b>Méltányosság és esélyegyenlőség az oktatásban (2 kr)</b>	2 gyak		A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani; döntéseiben	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
				<p>a szakmai önreflexióra és önkorrekcióna; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.</p>	
	<p><b>Sajátos nevelési igények, tehetség-gondozás (2 kr)</b></p>	<p>2 gyak</p>		<p>A tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevő képes legyen a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani; döntéseiben a szakmai önreflexióra és önkorrekcióna; a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzetek teremtésére, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és működését.</p>	
<p>tanórán kívüli tevékenység</p>	<p><b>Közösségi pedagógiai gyakorlat</b></p>		<p>A képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat ... <b>tanórán kívüli</b>, szabadidős tevékenységének (például táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök) szervezési,</p>		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
			vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat. [...] A gyakorlat a tanári pályára való felkészítés egyik eleme, mely betekintést nyújt a pedagógusok munkájába és az iskolai életbe, lehetőséget teremt a pedagógiai munka <b>tanórán kívüli</b> tevékenységének aktív megismerésére...		
	<b>Tanulásmélet és oktatás-módszertan (3 kr)</b>	2 ea		A tanulók tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése. A tanulók tanórai, <b>tanórán kívüli</b> és <b>iskolán kívüli</b> tevékenységének összehangolása, az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítása.	
	<b>A hatékony nevelés-oktatás feltételei (2 kr)</b>	2 gyak	[...] lehetőséget teremt a pedagógiai munka <b>tanórán kívüli</b> tevékenységeinek aktív megismerésére, a gyerekekkel való közvetlen találkozássra, az elméleti ismeretek alkalmazására, értelmezésére tapasztalatok alapján. A tantárgy célja, hogy a résztvevők <b>tanórán kívüli</b> és [...] területein szerezzenek tapasztalatokat,		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
			e közben a már meglévő általános pedagógiai és pszichológiai elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat a pedagógiai munka jelenségeinek megfigyelése és elemzése segítségével mélyítsék, gazdagítsák, reflexiójuk és önreflexiójuk fejlődjön.		

#### 4.6. Pannon Egyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanári felkészítő modul					
tehetség	Egyéni bánásmód (2 kr)	2 gyak	A <b>tehetség</b> fogalmának értelmezése; tehetségmodellek 1. A tehetség típusai, megjelenési formái; a tehetség összetevői: az intelligencia, kreativitás 2. A tehetséges gyerekek felismerése, lépcsőzetes.		
<b>magyar nyelv és irodalom</b>					

#### 4.7. MOME

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanári felkészítő modul					
tehetség	Fejődés-lélektan 2. (2 kr)	2 gyak	A vizuális <b>tehetség</b> felismerése és gondozása.		
	Pedagógiai pszichológia (2 kr)	2 gyak			RANSCHBURG Jenő (1989), <b>Tehetséggondozás az iskolában</b> . Tankönyvkiadó, Budapest
	Didaktika (2 kr)	2 gyak	A <b>tehetséggondozás</b> módszerei – iskolai és iskolán kívüli nevelési formák.		
	A vizuális nevelés elméleti és történeti kerete (2 kr)	2 ea	Külföldi bábamódot igénylő tanulók: a többszörös intelligenciaelmélet (GARDNER) és a kompetenciaelmélet (NAGY J.) <b>tehetség</b> fogalma. A vizuális tehetség a rajztanítás történetében. A felismerés módszerei, <b>tehetséggondozás</b> . Rajzi deficitek felismerése és kezelése.		
	Tanítási gyakorlat (3 kr)	3 gyak	Másrészt kipróbálhatják az iskolai tevékenység más területeit is (például tanórán kívüli tevékenységek: szakkör, <b>tehetséggondozás</b> ), amelyek segítik a művészeti pedagógiai alkalmazásának gyakorlását is.		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
			A művészeti nevelés és a személyiségfejlesztés kapcsolata (például <b>tehetség</b> gondozás, műhelymunka)		
	<b>Összefüggő egyéni tanítási gyakorlat (20 kr)</b>		Tanórán kívüli szakmai feladatok (például szakkör, <b>tehetség</b> gondozás) – hospitálás, egyéni tanítás, konzultáció, önértékelés		
differenciál	<b>Didaktika 1. (2 kr)</b>	2 ea			BÁTHORY Zoltán (2000). <i>Tanulók, iskolák – különbségek</i> . Egy <b>differenciális</b> tanításmódot vázlat. OKKER Kiadó, Budapest
	<b>Didaktika 2. (2 kr)</b>	2 ea	A <b>differenciálás</b> szerepe, formái az oktatásban.		HEACOX, D. (2006). <i>Differenciálás a tanításban, tanulásban</i> . Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
különleges bánásmód	<b>A vizuális nevelés elméleti és történeti kerete (2 kr)</b>	2 ea	<b>Különleges bánásmódot</b> igénylő tanulók: a többszörös intelligenciaelmélet (GARDNER) és a kompetenciaelmélet (NAGY J.) tehetőségfogalma.		
tanórán kívüli tevékenység	<b>Tanítási gyakorlat (3 kr)</b>	3 gyak	Másrészt kipróbálhatják az iskolai tevékenység más területeit is (például <b>tanórán kívüli</b> tevékenységek), amelyek segítik a művészeti szakterület magasabb szintű pedagógiai alkalmazásának gyakorlását is.		



Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	Összefüggő egyéni tanítási gyakorlat (20 kr)		[...] másrészt az iskola életének minél szélesebb körű gyakorlati jellegű (például iskola életét irányító dokumentumok értelmezése, <b>tanórán kívüli</b> tevékenységek lehetőségeinek vizsgálata) megismerését, illetve a tanári szerepek széleskörű gyakorlatát különböző helyzetekben (például kapcsolattartás a kollégákkal, kommunikáció a szülőökkel). <b>Tanórán kívüli</b> szakmai feladatok (például szakkör, tehetség gondozás) – hospitálás, egyéni tanítás, konzultáció, önértékelés.		
<b>design- és vizuális művészet</b>					
tehetség	Cél és tartalom a vizuális nevelésben (4 kr)	4 Gyak	<b>Tehetség gondozás</b>		

## 4.8. Óbudai Egyetem

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
tanári felkészítő modul	Neveléstan (3 kr)	3 ea			Csikszentmihályi Mihály, RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). <b>Tehetség</b> <i>gyerekek Flow az iskolában.</i> Nyitott Könyvműhely, Budapest
	Összefüggő iskolai gyakorlat II. (17 kr)			A hallgató képes a <b>tehetséges</b> , a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamilyen hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.	
	Felzárkóztatás és tehetség-gondozás (3 kr)	3 ea + 2 gyak	Az atipikus fejlődés, neurológiai alapú teljesítményzavarok (tanulási zavar, hiperaktivitás és a figyelem zavara), autizmus és <b>tehetség</b> olyan sajátosságok, amelyek nem egyértelműen azonosítható. [...] Ezért a tehetséggondozás és a felzárkóztatás nem válik el élesen. Ennek kapcsán bevezetésre kerülnek a profil módszerek, amelyek az erős és gyenge		GYARMATHY Éva, Fűzy Beatrix (2016). <b>Felzárkóztatás és tehetséggondozás.</b> Typotop Kiadó, Budapest GYARMATHY Éva (2010). <b>Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek.</b> Génusz Projekt, Budapest

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
speciális nevelési igény	<b>Speciális nevelési területek és nemzeti-ségedagógia (3 kr)</b>	2 ea + 2 gyak	<p>oldalakat is láttatják, illetve az eljárásnak a kiszélesítése is megjelenik, amely során a <b>tehetséggondozás</b> nem válik el a felzárkóztatástól.</p> <p>A <b>speciális nevelési</b> területek előadásokon a sajátos nevelési igény és a beilleszkedés, tanulási zavarok fogalma, a terület feltérképezése által megismerkednek a környezeti és belső predispozíciók interakciójával a neurológiai eredetű teljesítményzavarok – specifikus tanulási, figyelem és hiperaktivitás zavar kialakulásában.</p>		
tanulási környezet	<b>Oktatás-technológia és elektronikus tanulás (3 kr)</b>	1 +4 gyak	<p><b>Tanulási környezet</b>modellek, a virtuális és az elektronikus tanulási környezet. Az elektronikus tananyagok szerepe a hagyományos oktatásban és a távoktatásban. Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban.</p>		
	<b>Összefüggő iskolai gyakorlat (23 kr)</b>			Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató <b>tanulási környezet</b> megszervezésére, az érdekl-	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>Tanulásmódszertan (3 kr)</b>	2+3 gyak	Tanulás az információs társadalomban. A tanulási folyamat pedagógiai–pszichológiai értelmezése. Tanulásemelmelek. Az ifjúkori és a felnőttkori tanulás sajátosságai. Tanulási törvények. Az önálló tanulás személyes feltételrendszere. A <b>tanulási környezet</b> . Tanulási stratégiák.	lődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére.	
differenciál	<b>Neveléstan (3 kr)</b>	3+1 gyak	A kialakítandó kompetenciák sarkpontja a pedagógia problémára érzékenység fejlesztése és felkészítés a <b>differenciált</b> személyiség formálásra, a sajátos nevelési igényűek nevelésének értelmezésére és a kulturális sokszínűség értelmezésének, megfelelő kezelésének képessége.		
	<b>Összefüggő iskolai gyakorlat (23 kr)</b>			A hallgató képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges	

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
különleges bánásmód	<b>Összefüggő iskolai gyakorlat (23 kr)</b>			bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani. A hallgató képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, oktatni, számukra <b>differenciált</b> bánásmódot nyújtani.	
tanórán kívüli tevékenység	<b>Közösségi pedagógiai gyakorlat és tanári kommunikáció (4 kr)</b>	1 ea 2 gyak + 2 lab	A hallgatók felkészítése a <b>tanórán kívüli</b> szabadidős tevékenységek szervezési, vezetési és programkészítési feladatainak ellátására, közösségi szolgálatra...		
<b>mérnökstanár</b>					
differenciál	<b>Szaktan II. (Közgazdasági ismeretek) (3 kr)</b>	2 ea + 2 gyak	A tantárgy céljai közé tartozik, hogy a hallgató képes legyen a közgazdasági ismeretek területén a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére		

Keresőszó	Tárgy neve (kr)	Elmélet gyakorlat	Tárgyleírás	Tanulási eredmény	Irodalom
	<b>Szaktan- szertan III. (Köz- gazdasági ismeretek) (3kr)</b>	2 ea + 2 gyak	és alkalmazására, illetve a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást...</b> A tantárgy céljai közé tartozik, hogy a hallgató képes legyen a közgazdasági ismeretek területén a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és alkalmazására, illetve a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a <b>differenciálást...</b>		

## 5. számú melléklet: A vizsgált akkreditációs anyagok címjegyzéke

1. Utak és lehetőségek tehetségmentorok számára Tehetségmentor képzés tehetség-gondozó szakemberek részére
2. Mentorálás a tehetségtámogatásban
3. Képességfejlesztő játékok elemzése és játékgyűjtemény készítése (Tevékenység és személyiségfejlődés, tehetséggondozás a gyakorlatban – Alkotó pedagógia)
4. A kreatív tanulás fejlesztése a tehetséggondozásban
5. Kreativitás és élménypedagógia a tehetséggondozásban
6. A viselkedési problémák kezelésének 50 módszere (nem csak) tehetségesek esetében
7. A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban
8. Személyiségformálás tehetségmentorálással: Tehetségek szocio-emocionális és motivációs erőforrásainak fejlesztése
9. A tehetségfejlesztő sakk mint oktatási eszköz
10. Egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásának és megvalósításának alapjai
11. A drámapedagógia szerepe és alkalmazási lehetőségei a tehetséggondozásban és a köznevelésben
12. Tehetséggondozás a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportban
13. A pedagógus szerepe a tehetségek mentorálásában
14. A természettudomány iránti érdeklődés felkeltése kreatív tehetséggondozással
15. Tehetségfejlesztés az óvodában, iskolában – Azonosítás, gondozás, tanácsadás
16. Tehetségsegítő programok tervezése és szervezése
17. Kíváncsiak Klubja – természettudományos tehetséggondozó módszertani program pedagógusoknak
18. A tehetség felismerése és gondozása az iskolában
19. Tehetségbarát tanítási módszerek
20. A természet, a szabadterei tevékenységek (outdoor education) és a komplex tanulás-szervezési formák fontossága és lehetőségei a tehetséggondozásban
21. A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata a pedagógus munkájában
22. Tehetség kibontakoztatásának lehetőségei korszerű módszerekkel – az azonosítástól a komplex tehetségfejlesztő programokig
23. „Mindenkinek jó valamiben” – coaching szemléletű komplex tehetségtámogatás Módszerkockával
24. Tehetséggondozás iskoláskor előtt
25. Tehetséggondozás az óvodában
26. Felkészítés tehetségsegítő tutori feladatok végzésére
27. Felkészítés 11–12. évfolyamok iskolai (helyi) matematikai tehetséggondozására
28. A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata az óvodában
29. Tehetséggondozás a drámapedagógia eszközeivel
30. Tehetségsegítő coaching
31. Tehetséggondozás gazdagító programokkal
32. Személyiségfejlesztés a művészet eszközeivel. Kreatív technikák felhasználási lehetőségei a személyiségfejlesztésben és a tehetséggondozásban

33. Tehetségsegítő coaching
34. Személyiségfejlesztés a művészet eszközeivel. Kreatív technikák felhasználási lehetőségei a személyiségfejlesztésben és a tehetséggondozásban
35. Személyiségfejlesztés a művészet eszközeivel. Kreatív technikák felhasználási lehetőségei a személyiségfejlesztésben és a tehetséggondozásban
36. Személyiségfejlesztés a művészet eszközeivel. Kreatív technikák felhasználási lehetőségei a személyiségfejlesztésben és a tehetséggondozásban
37. A tehetségekért – felkészítés a felismeréstől a komplex fejlesztési lehetőségekig
38. Művészettel a tehetség- és egészségfejlesztésért
39. Tehetséggondozás gazdagító programokkal
40. Kíváncsiak Klubja – természettudományos tehetséggondozó módszertani program pedagógusok számára
41. A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata a köznevelési intézményekben
42. A Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazása a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezeléséhez, különös tekintettel a tehetséggondozásra
43. A tehetségekért – felkészítés a felismeréstől a komplex fejlesztési lehetőségekig
44. A tehetség felismerése, támogatása – Fókuszban a tehetség szociális, érzelmi, társas aspektusai
45. Komplex és differenciált tehetségfejlesztés
46. A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata az óvodában II.
47. Különleges bánásmódot igénylő (SNI, BTM, kiemelten tehetséges) gyermekek együttnevelése az óvodában
48. A tehetségazonosítás, tehetséggondozás lehetőségei hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő óvodában, a fejlesztés beépítése a pedagógiai programba
49. Óvodapedagógiai Napok – A tehetség felismerésének és fejlesztésének lehetőségei kisgyermekkorban
50. A tehetséggondozást segítő, differenciált módszertani felkészítés – különös tekintettel a kombinatorikus gondolkodás fejlesztésére, a valószínűségi és statisztikai szemlélet kialakítására
51. A 6–10. évfolyamon tanulók tehetségfejlesztése a matematika területén
52. Tehetségfejlesztés óvodás és kisiskoláskorban az Okoskocka fejlesztő eszközökkel – matematika
53. A matematika iránti érdeklődés felkeltése és a tehetségesek gondozása az 5–8. évfolyamokon
54. Népi játék, néptánc alapú mozgásfejlesztés és tehetséggondozás az óvodában és az alsó tagozatban
55. Tehetséggondozás Kodály szellemében
56. Vizuális játékok, képességfejlesztés és tehetséggondozás a gyakorlatban (Ötletgyűjtemény-készítés – Alkotó pedagógia)
57. A zene szeretetére nevelés, képességfejlesztő játékok és az élményszerű zenehallgatás (Tehetséggondozás a gyakorlatban – Alkotó pedagógia)



## 6. számú melléklet: Az akkreditációs anyagok kódrendszere

**Kék = Változó neve**

**Zöld = kód**

Ahol nincs zöld kód jelölve, ott dichotóm, igen–nem = 1 vagy 0

### Alapadatok

#### 0. Azonosító – 0\_azonosito

##### 1. A továbbképzés megnevezése: cím kiírás – 1\_cim

##### 2. Mely szintre irányul – 2\_szint

1.) iskola – 1

2.) óvoda – 2

3.) egyéb – 3

##### 3. Témabesorolás (több is jelölhető mindkettőnél)

###### 3.1. – 31\_tema\_...

tehetségfelismerés, diagnózis – 1

tehetséggondozás, tehetségtámogatás – 2

egyéb – 3

+ 3D (egyéb definiálása)

###### 3.2. – 32\_tema\_...

• nem releváns, nem besorolható 1

• művészeti (zene, vizuális, kézműves) 2

• mozgás, tánc, testnevelés, sport 3

• IKT, robotika 4

• matek, természettudomány 5

• idegen nyelv 6

• anyanyelv, színház 7

• társadalomtudomány 8

• hh, sni, autizmus 9

• új módszerek, tanulásszervezés (tanulási, értékelési, táblajáték, KIP, nívócsop. 10

• tanári együttműködés, mentorálás, ofő 11

• mérés 12

• szakmai tárgyak 13

• szociális, érzelmi, társas aspektusok, viselkedés 14

• egyéb 15

+ 15D (egyéb definiálása)

##### 4. Szervező neve: név kiírás – 4\_szervezo

###### 4.1. Szervező intézménye – 41\_szerv\_int

• felsőoktatási intézmény – 1

• magán – 2

• állami fenntartású nonprofit – 3

• tehetséggondozó szervezet – 4

• egyházi – 5

• egyéb – 6

5. Felőttkėpzési nyilvántartási szám: kiírni – 5\_nyilvszam

6. Alapítási engedély szám – 6\_engszam

6.1. melyik év..... 61\_alapev (évszám)

7. Alapító neve: kiírni 7\_alapnev

7.1. 71\_alap\_int

- felsőoktatási intézmény – 1
- magán/profitorientált – 2
- állami fenntartású nonprofit – 3
- tehetsėggondozó szervezet – 4
- egyházi – 5
- egyéb – 6

8. Foglalkozási órák száma 8\_oraszam

- 30 – 1
- 60 – 2
- 90 – 3
- 120 – 4
- 40 óra – 5

9. A továbbképzés szervezésének formája 9\_szervform

- tanfolyami – 1
- egyéb – 2

10. besorolási főköd: kiírni 10\_bes\_fokod

11. besorolási alkód: kiírni 11\_bes\_alkod

12. Távoktatás-e: 12\_tavokt

- igen – 1
- blended 2
- nem – 0

## Tartalmi

13. A továbbképzés célja

13. 13\_cel

- általános pedagógia, általános személyiségfejlesztés – 1
- szaktárgyba, óvoda esetén foglalkozásba ágyazott – 2
- egyéb – 3

13.2. (több válasz is lehetséges) 131\_cel\_...

- 1 elméleti tudás a témában (ahol explicit említik, vagy ahol felsorolják, hogy milyen elméleti kérdéseket ismerjen meg: pl: továbbképzés célja megismerettni a pedagógusokkal a tehetség összetevőit, a tehetségfejlődést meghatározó adottságok, képességek fejlődésé)
- 2 pedagógus módszertani kultúrájának és gyakorlatának fejlesztése általában, differenciálásra, differenciált tanulásszervezésre, adaptivitásra felkészülés, konkrét módszer, eszköz megtanulása
- 3 új szerep tanulása (tehetségmentor, coach, tehetsėggondozó tanár) – expliciten megjelenik
- 4 segítő attitűdre felkészülés, empátia
- 5 együttműködésre felkészülés (bármilyen, ahol csak a szót említik, vagy konkrétan arra készül, hogy megtanulja a kapcsolódó szervezeteket, személyeket)
- 6 saját tapasztalat szerzése az alkalmazott módszerről, saját tehetsėggondozó program készítése, tervezés tanuláshoz kötődően

7 egyéb

**7D** egyéb definiálása

**14. A program tartalma (több válasz is lehetséges) 14\_prog\_...**

- 1 elméleti ismeretek szaktárgyról
- 2 elméleti ismeretek a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól
- 3 elméleti ismeret a konkrét módszerről, témáról (például okoskocka; vizuális nevelés, néphagyományok)
- 4 elméleti ismeret tanulásszervezési eljárásokról, tervezésről, értékelésről
- 5 elmélet a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról
- 6 elmélet az elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről
- 7 elmélet a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet, stb.)
- 8 elméleti ismerete jogi, szabályozási, finanszírozási keretokről
- 9 gyakorlat szaktárgyból
- 10 gyakorlat a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól
- 11 gyakorlat a konkrét módszerről, témáról
- 12 gyakorlat ismeret tanulásszervezési eljárásokról tervezésről, értékelésről
- 13 gyakorlat a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról
- 14 gyakorlat az elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről
- 15 gyakorlat a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet, stb.)
- 16 egyéb

**16D** egyéb és pedig

**15. Munkaformák (több válasz is lehetséges)**

**15. 15\_munkaf\_...**

- 1 előadás
- 2 interaktív, a hallgató munkájára építő módszerek (vita, megbeszélés, csoportmunka, koop)
- 3 a pedagógus tanulását segítő reflexió, önreflexió
- 4 saját élményű kipróbálás
- 5 hospitálás
- 6 egyéb

**15.1. 151\_elmarany**

- elmélet aránya: % (ez nem mindenhol van, de ahol jelölik, ott kiírni)

**16. Előírt tartalmi követelmények (több válasz is lehetséges)**

**16.1. 1**

- ismeret **161\_TK\_I\_...**

- 1 elméleti ismeretek a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól
- 2 elméleti ismeret a konkrét módszerről, témáról (például okoskocka; vizuális nevelés, néphagyományok)
- 3 elméleti ismeret tanulásszervezési eljárásokról, tervezésről, értékelésről
- 4 elmélet a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról
- 5 elmélet az elmélet a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről
- 6 elmélet a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet, stb.)
- 7 elméleti ismerete jogi, szabályozási, finanszírozási keretokről

- képesség **161\_TK\_K\_...**
  - 1 képes alkalmazni az ismereteit a tehetségről, tehetséggondozásról, a gyermekről és sajátosságairól
  - 2 képes alkalmazni az ismereteit a konkrét módszerről, témáról
  - 3 képes alkalmazni az ismereteit tanulásszervezési eljárásokról tervezésről, értékelésről
  - 4 képes alkalmazni az ismereteit a tehetséggondozás szervezeti támogatásáról
  - 5 képes alkalmazni az ismereteit a tehetséggondozó tanár új feladatairól, szerepéről
  - 6 képes alkalmazni az ismereteit a kapcsolattartás formáiról (szülő, más tanár, külső szervezet, stb.)
- attitűd (van/nincs) **161\_TK\_A** **1/0**

**16.2 Mely pedagóguskompetenciához köthető? (több válasz is lehetséges) 162\_komp\_...**

- 1 a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén
- 2 a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén
- 3 a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén
- 4 a pedagógiai folyamat tervezése területén
- 5 a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén
- 6 a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén
- 7 a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén
- 8 az autonómia és a felelősségvállalás területén

**17. Az ismeretek számonkérésének módja (több válasz is lehetséges) 17\_szk\_...**

- 1 teszt
- 2 esettanulmány
- 3 terv és elemzés, fejlesztési terv, tevékenység terv, óraterv
- 4 írásbeli házi dolgozat (szemináriumi dolgozat féle)
- 5 portfólió
- 6 tanultak gyakorlati bemutatása a képzésen
- 7 egyéb

**18. A jelentkezés feltételei (több válasz is lehetséges) 18\_jel\_...**

- 1 iskolai végzettség
- 2 megelőző gyakorlat
- 3 egyéb

**3D** egyéb definiálása

**19. Javasolt munkakörök (több válasz is lehetséges)**

**19.1**

- van szakos kitétel: **191\_szak\_kit**
  - van – **1**
  - nincs – **0**

**19.2 192\_javmunka\_...**

- 1 óvodapedagógus, csecsemőgondozó
- 2 tanító
- 3 köznevelési tanár
- 4 szakoktató, gyakorlati oktató

- 5 pszichológus, fejlesztő pedagógus, szociálpedagógus, logopédus, gyógype-  
dagógus
  - 6 más iskolai szervezetben dolgozó személy
  - 7 kollégiumi nevelő
  - 8 egyéb (például konduktor)
- 20. Javasolt megbízások, funkciók (tevékenységek), (több válasz is lehetséges)**  
**20\_javmegb\_...**
- 1 intézményvezető, -helyettes
  - 2 munkaközösség vezető, szakvezető, fejlesztő csoportvezető vagy más kö-  
zépvezető
  - 3 szabadidő-szervező,
  - 4 gyakorlóiskolai vezető tanár, mentor, coach
  - 5 osztályfőnök, diákmozgalmat segítő, gyermekvédelmi felelős
  - 6 tanár vagy óvodapedagógus)
  - 7 egyéb
- 21. A szakvizsgába történő beszámítás lehetősége: 21\_beszamit**
- lehetséges – **1**
  - nem lehetséges – **0**
- 22. A továbbképzés kötődik-e meghatározott kerettantervhez vagy helyi  
tantervhez? nem jellemző 22\_tanterv**
- igen – **1**
  - nem – **0**
- 23. A továbbképzés ismeretanyaga kötődik-e valamely valláshoz, világnézethez?  
23\_vallas**
- igen – **1**
  - nem – **0**
- 24. A továbbképzés időbeni megszervezése (több válasz is lehetséges)  
24\_tovido\_...**
- 1. hétvégén
  - 2. hét közben
  - 0. nincs adat
- 25. Részvételi díj összege**
- Minimum: **251\_dij\_min**
    - 0–30 000 **1**
    - 31 000–60 000 **2**
    - 61 000–90 000 **3**
    - 91 000–120 000 **4**
    - 120 000– **5**
  - Maximum: **251\_dij\_max**
    - 30 000–60 000 **1**
    - 61 000–90 000 **2**
    - 91 000–120 000 **3**
    - 121 000–150 000 **4**
    - 150 000–180 000 **5**
    - 181 000– **6**

- Részvételi díjon felüli egyéb költségek **252\_dij\_e**
  - van – **1**
  - nincs – **0**

## 7. számú melléklet: Akkreditációs sablon

**A továbbképzés megnevezése:**

**Szervező neve:**

**Felnőttképzési nyilvántartási szám:**

**Alapítási engedély szám:**

**Alapító neve:**

**Az alapítási engedély érvényességének dátuma:**

**Foglalkozási órák száma:**

**A továbbképzés szervezésének formája:**

**A továbbképzés célja:**

**A program tartalmának rövid ismertetése:**

Követelmények:

A továbbképzés tartalma:

Az ellenőrzés módja:

**Az előírt tartalmi követelmények:**

**Az ismeretek számonkérésének módja.**

**A jelentkezés feltételei:**

– iskolai végzettség:

– megelőző szakmai gyakorlat:

– egyéb, éspedig:

**Javasolt munkakörök:**

**Javasolt megbízások, funkciók (tevékenységek):**

**A szakvizsgába történő beszámítás lehetősége:**

**A továbbképzés kötődik-e meghatározott kerettantervhez vagy helyi tantervhez?**

**A továbbképzés ismeretanyaga kötődik-e valamely valláshoz, világnézethez?**

**A továbbképzés időbeni megszervezése és a jelentkezés módja:**

**Részvételi díj összege:**

– Minimum:

– Maximum:

**Részvételi díjon felüli egyéb költségek:**

**A továbbképzés helyszíne(i):**



