

Mező Ferenc és Mező Katalin:

A MŰVÉSZETDIAGNOSZTIKAI MÉRŐESZKÖZ FEJLESZTÉSÉNEK KONCEPCIÓJA

(2019)

SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Strukturális
és Beruházási Alapok



BEFECTETÉS A JÖVŐBE

Mező Ferenc és Mező Katalin:

**A MŰVÉSZETDIAGNOSZTIKAI MÉRŐESZKÖZ
FEJLESZTÉSÉNEK KONCEPCIÓJA**

(2019)



Szerző: Mező Ferenc (PhD) és Mező Katalin (PhD)

Szakmai lektor: Kelemen Lajos (PhD)

Grafika: Mező Ferenc (PhD)

Kiadó: Magyar Képzőművészeti Egyetem
1062 Budapest, Andrásy út. 69-71.
Web: www.mke.hu

ISBN 978-963-7165-84-9

Irodalomjegyzékben:

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): *A művészetdiagnosztikai mérőeszköz fejlesztésének koncepciója*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. ISBN 978-963-7165-84-9

Tartalom

A művészetdiagnosztika alapjai	9
A művészetdiagnosztikai eszköz célja és általános módszertana	11
Művészeti területek	13
Elméleti keret: OxIPO-modell.....	15
Produkción felület	21
Célcsoport	23
Mérőeszköz struktúra	23
Az eszközfejlesztés során keletkező dokumentumok.....	29
A művészetdiagnosztikai eszköz disszeminációja céljából keletkező dokumentumok	31
Összefoglaló.....	33
Irodalom.....	35
Melléklet: fogalomtár	39

Preambulum

Jelen koncepció a művészeti nevelésben hasznosítható, a tanulók megismerését célzó vizsgáló eljárások kidolgozásával kapcsolatban fogalmaz meg elméleti alapvetéseket. E kutatás, fejlesztés és innovációs (K+F+I) tevékenység a „Művészeti mérőeszköz fejlesztés” az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című projekt keretében valósul meg a K+F Stúdió Kft. közreműködésével.

A művészetdiagnosztika alapjai

A művészetek pedagógiai diagnosztikai célú alkalmazása mögött egyrészt az a tapasztalat áll, hogy a kisiskolások kedvelt aktivitásai közé sorolható a művészeti tevékenység, másrészt sokan és sokféleképpen mutattak már rá arra, hogy a művészetek pozitív hatást gyakorolnak a személyiségre (lásd: Mező és Miléné, 2003a; Deszpot, 2005; Illés, 2009; Kárpáti és Pethő, 2011; Bredács és Kárpáti, 2012; Skrapits, 2012; Bagdy, 2013; Kolosai, 2013; Kiss, 2014). Ez a megállapítás nemcsak az általában véve vett művészetek tekintetében visszatérő motívum a szakirodalomban, hanem a hazai köznevelésre jellemző egyes művészeti ágak esetében is. Mező és Miléné (2003b), Czeizel (2007, 2009), Mező és Kiss Papp (2011), Kárpáti (2015a,b), Babály és Kárpáti (2015, 2016) a vizuális művészetek terén, Laczkó (2001), Mező és Miléné (2003c), Turmezeyné, Máth és Balogh (2005), Turmezeyné és Balogh (2009), Asztalos (2012), Czeizel (2014), Dombi (2014), Turmezeyné és Máth (2014), Deszpot és Vass (2015), Turmezeyné (2015a,b) pedig a zeneművészet terén mutatott ki hasonló jelenséget. A tánc esetében (Demarcsek, 2012; Demarcsek, Mező és Mizerák, 2012), az irodalom tekintetében pedig például Czeizel (2000, 2001, 2012), Nemoda (2008), Karádi és Pethő (2015), Pethő (2015) művei is ezt támasztják alá. A kutatási eredményeket a művészetoktatás tapasztalatai is megerősítik (Szűcs, 2013). Lényeges, hogy a művészeti nevelés nemcsak a művészi képességekre lehet pozitív hatással, hanem a tanulmányi teljesítményeket is megalapozó megismerési képességekre és nonkognitív személyiségjellemzőkre is (ezek fejlesztése pedig hangsúlyos részét képezi a pedagógiai tevékenységnek – Szebeni, Dorner és Hanák, 2015). A művészetek fejlesztő hatásával kapcsolatos szakirodalmi és nevelési tapasztalatok jelzik, hogy a fejlesztés mellett a művészetdiagnosztikai lehetőségeket is érdemes számba venni (hiszen a diagnosztika és a fejlesztés szoros egységet alkot a gyakorlatban).

Az iskolai gyakorlatba beilleszthető művészetdiagnosztikai eszközre különösen nagy szükség lehet az óvoda-iskola átmenet során, amikor a tanítóknak még kevés tapasztalata van a diákokról. Holott már ekkor rendelkezniük kellene e tapasztalatokkal annak érdekében, hogy az egyéni differenciálást mielőbb elkezdhessék. Megjegyzés: az iskolaérettségi vizsgálatok ugyan adhatnának támpontot a tanítóknak, ám problémát jelent, hogy az iskolaérettség értelmezése a mai napig nem egyértelmű. Lőrincz és tsai. (1962) és Séra és Bernáth (2004) például szabályozási/önszabályozási mechanizmusként értelmezi az iskolaérettséget, míg Fazekasné (2000) a kognitív képességek függvényeként tekint az iskolaérettségre; Nagy (2000) pedig a bio-szociális rendszernek tekintett személyiség felől közelít az iskolaérettséghez. Sőt, mint Hanák (2015b) rámutat: az iskolaérettség megítélése időnként változhat. Az iskolaérettség megállapítására ráadásul napjaikban sincs egységes, kötelező diagnosztikai protokoll (Révész-Kiszela, 2018).

Magyarországon a művészeti nevelés programját a Nemzeti Alaptanterv (a NAT) vázolja – a NAT pedig a művészeteknek különleges fontosságot tulajdonít (Gönczy, 2015). A művészetek a kulcskompetenciák fejlesztésében is szerepet játszhatnak, s jóformán mindegyik műveltségi területhez csatlakozhatnak (nemcsak a művészeti területekhez). Ez abból a szempontból is lényeges, hogy a művészetek révén megvalósuló diagnosztika szervesen illeszkedhet az iskolák életébe: beépíthető a tantárgyi vagy akár a tantárgyon kívüli oktatásba is. Lényeges, hogy az alapfokú művészeti iskolák (vö.: Szűcs, 2013) esetében is hasznos lehet egy új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer.

Jelen koncepció a művészetdiagnosztikai eszközfejlesztésre vonatkozó megalapozó tanulmány (Mező és Mező, 2019) alábbi megállapításaira támaszkodik:

1. Szükség van a tanulók megismerését művészetek révén célzó diagnosztikai lehetőségek korszerű hazai módszertanára és eszközrendszerére.

2. A tanítói kompetenciahatárok adta keretek, a tanulók megismerésére rendelkezésre álló eszközök és a pedagógusokkal szemben támasztott, a tanulók megismerésére vonatkozó elvárások közötti diszharmóniát a művészetek révén történő diagnosztika lehetőség oldhatja fel.

A művészetdiagnosztikai eszköz célja és általános módszertana

Jelen koncepcióban körvonalazott művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer célja a pedagógusok segítése a tanulók megismerésében (különösen az óvoda-iskola átmenet időszakában) annak érdekében, hogy a diákok sajátosságainak megfelelő, differenciált nevelésben-oktatásban részesülhessenek.

A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés célrendszere a következőképpen alakul:

Misszió: a tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben (az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosító számú projekt címében megfogalmazott cél).

Direkt cél: a tanulók képesség kibontakoztatásához szükséges művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer létrehozása a vizuális, a zene-, az irodalom- és a táncművészet terén. Megjegyzés: itt és a koncepció további részében diagnosztikai módszerek nevezzük a tanulókról történő adatgyűjtés általános eljárásait (például: megfigyelést, kérdőív felvételt, interjú készítést, tartalomelemzést, tesztfelvételt stb.), eszköznek pedig a módszereken belül értelmezhető konkrét, egyedi névvel jellemezhető diagnosztikai produktumokat tekintjük (például egy konkrét kérdőívet, tesztet stb.), amelyek használatának (például egy teszt felvételének és kiértékelésének, értelmezésének) azonban külön módszertana lehet. A „rendszer”-szerűség pedig arra vonatkozik, hogy a létrehozott diagnosztikai eszközök egymással összefüggő egységet alkotnak (vö.: az elméleti keretet és a mérőeszköz struktúráját bemutató fejezet).

Indirekt célok: a nevelés-oktatás modernizációja; a gyermekek, tanulók képességeiknek megfelelő nevelésben-oktatásban részesülésének biztosítása (ezzel kapcsolatos jogukat a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény is deklarálja); a művészeti tantárgyak szerepének erősítése a tanulók megismerésével kapcsolatban.

A művészetdiagnosztika általános módszertanát tekintve azonos a pszichológia és pedagógia által ismert olyan eljárásokkal, mint: megfigyelés, interjú, tartalomelemzés, kérdőívfelvétel, tesztelés. Ugyanakkor e diagnosztika művészetspecifikus jellege a következő kritériumok teljesülését követeli meg a vizsgálati módszerektől, eszközöktől:

- a) Művészeti területhez kapcsolódó modalitás kritériuma. Az adott művészeti terület domináns modalitására építő legyen a feladat: a domináns érzékszervi (input) modalitás és/vagy a domináns válaszbeli modalitás (az output) valamilyen műalkotás észleléséhez és/vagy létrehozásához kapcsolódjon. Például: egy vizuális művészettel kapcsolatos feladat esetében egy műalkotás látványa (input) és/vagy egy vizuálisan észlelhető műalkotására fókuszáljon a feladat.
- b) Művészeti jelleg kritériuma. A feladat műélvezeti és/vagy műértékelési (például elemzési) és/vagy műalkotási jellegű legyen. Egy vizuális feladat csak akkor tekinthető művészeti jellegűnek, ha esztétikai élmény átélése vagy nyújtása is részét képezi. Két pont ceruzával történő összekötése például vizuális ugyan, de nem feltétlenül művészi feladat, szemben egy szépséget, rútságot stb. kifejező szabadrajz jellegű feladattal. Ehhez hasonlóan egy hangokkal, szavakkal, mozdulatokkal történő foglalkozást igénylő feladat csak akkor tekinthető zene-, irodalom- vagy táncművészeti feladatnak, ha zenei, irodalmi vagy táncbéli esztétikai minőség észlelésére/létrehozására törekvés is a részét képezi.

A módszerek tágabb fogalomkörén belül a művészetdiagnosztikai eszközök már konkrét (általában névvel ellátott) vizsgálóeljárásokat jelölnek. Eszköznek tekinthető például a megfigyelés módszere esetében egy konkrét megfigyelési szempontsor, az interjú módszere esetében egy kidolgozott konkrét kérdéssor, a tartalomelemzés alkalmával egy konkrét elemzési szempontrendszer, a kérdőívfelvétel módszere kapcsán egy konkrét kérdéssor, s végül, a tesztfelvétel vonatkozásában egy konkrét teszt. A vizsgáló eszközök – már tervezéskor – figyelembe vehető tulajdonságai a következők lehetnek:

- az eszköz megnevezése,
- az eszköz általános módszere (például: megfigyelés, teszt stb.),
- az eszköz produkciófelülete (mit vizsgál az eszköz),
- az eszköz adatfelvételének társas jellege (egyéni VS. csoportos adatfelvétel),
- a vizsgálóeszköz tárgyi eszköz szükséglete (például: nincs, papír-ceruza, egyéb eszközök),
- a vizsgálat időterve (például: x perc instrukció + y perc adatfelvétel + z perc értékelés = x+y+z perc),
- az eszköz által vizsgált változók: egy-egy változó neve; skálájának nominális, ordinális vagy kvantitatív jellege; folyamatos vagy diszkrét változó jellege; jellemző értékei (elméleti minimuma, maximuma, skálaterjedelme); szélsőértékeinek interpretációja (például: mit jelent a magas pontszám?),
- balesetvédelmi megfontolása,

Az egyes vizsgálati eszközök használatának általában külön módszertana van – *a művészetdiagnosztikai eszköz fejlesztésekor az eszköz létrehozása mellett e módszertan tervezésére, majd (tanári kézikönyvben, pedagógus képzés során történő) közreadására is tekintettel kell lenni.*

Művészeti területek

A jelen koncepcióban körvonalazott művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés a vizuális, a zene-, az irodalom- és a táncművészeteket veszi figyelembe. Ennek okai az alábbiakban foglalhatók össze.

a) *Alkalmazkodás a köznevelési feltételekhez.* A művészetek sokszínű világában ezek azok a művészeti területek, amelyek az iskolai nevelés-oktatás feltételrendszerében eleve jelen vannak. Ez azért lényeges, mert egyrészt így nincs szükség külön tanórák (vagy tanórán kívüli időszakok) igénybevételére, másrészt „in vivo” tantermi körülmények között is vizsgálhatók a diákok. Ezek azok a művészetek, amelyek már alsó tagozaton is megjelenhetnek akár tantárgyként is (lásd: vizuális kultúra, ének-zene, magyar nyelv és irodalom). Látható és sajnálatos módon a táncművészet hiányzik a hazai köznevelés tantárgyi palettájáról, ugyanakkor testnevelés és sport tanóra, vagy más tanóra keretében esetleg délutáni foglalkozás alkalmával, illetve iskolai műsoros rendezvényekre történő felkészülés esetén a tánc is lehet diagnosztikai szempontból releváns művészeti tevékenység. Lényeges az is, hogy e művészeti területek népszerűek lehetnek – ami a vizsgálatba történő motivált részvételt valószínűsíti – olyan tanulói célcsoportok esetében, mint például a hátrányos helyzetű tanulók köre (Hanák, 2015a; L. Ritók, 2017), illetve a korai iskolaelhagyók köre (Hanák, 2016).

b) *A többszörös intelligencia-modellben foglaltak figyelembe vétele a fejlődési diszinkronia, illetve a művészeti tehetség azonosítása érdekében.* Gardner (1983) többszörös intelligencia modellje szerint az intelligencia nem egységes, hanem – legalább nyolc – különböző (s egyénenként akár különböző fejlettségű) intellektuális területre osztható. A fent jelzett négy művészeti terület e nyolc lehetséges intellektuális területből négygel közvetlen, négygel pedig közvetett kapcsolatban áll (1. táblázat) – ergo: az említett művészeti területeken végzett feladatok direkt/indirekt jellegű diagnosztikai információkkal szolgálhatnak a többszörös intelligencia modellben jelzett intellektuális területek jelentős részéről.

1. táblázat: *Kapcsolat a művészeti területek és Gardner (1983) által jelzett intelligenciaterületek között (forrás: a Szerzők)*

KAPCSOLAT JELLEGE	MŰVÉSZETI TERÜLET			
	Vizuális művészet	Zeneművészet	Irodalomművészet	Táncművészet
Közvetlen kapcsolat:	Vizuális-térbeli	Zenei	Nyelvi	Testi-kinesztetikus (+zenei befogadás),
Közvetett kapcsolat:	Logikai-matematika, természeti, nyelvi, zenei, testi-kinesztetikus, intra- és interperszonális	Logikai-matematika, természeti, nyelvi, vizuális-térbeli, testi-kinesztetikus, intra- és interperszonális	Logikai-matematika, természeti, zenei, vizuális-térbeli, testi-kinesztetikus, intra- és interperszonális	Logikai-matematika, természeti, nyelvi, zenei, vizuális-térbeli, testi-kinesztetikus, intra- és interperszonális

A négyféle művészeti/intellektuális terület párhuzamos vizsgálata azzal az előnnyel is jár, hogy nemcsak egymástól elszeparáltan, hanem egymással kapcsolatban is elemezhetővé válhatnak a vizsgálati eredmények, ami komplexebb képet nyújthat a tanulók aktuális jellemzőiről, esetleges erősségeiről és gyengeségeiről. Ennek egyik legkézenfekvőbb haszna a fejlődési diszszinkronia (jelentése: a személy egyes képességterületei eltérő ütemben fejlődnek, egyes funkciók fejlődése elmaradottabb a többihez képest, amelyek életkornak megfelelőek, vagy akár jobbak is lehetnek az adott korcsoportban megszokottnál – lásd: Terrassier, 2000) iskolai körülmények között történő diagnosztizálási lehetősége, ami a további fejlesztés alapja lehet. A több művészeti/intellektuális területre koncentrált vizsgálatban rejlő másik pozitívum a művészeti tehetségazonosítás terén hasznosulhat (Mező, 2003; Mező K., 2012): rámutathat, hogy mely művészeti területek esetében jelentkezik bizonyított teljesítményen vagy preventív tehetség identifikáción alapuló kiválóság.

c) *Alkalmazkodás a sajátos nevelési igényű vizsgálati személyekhez.* A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók vizsgálata során *előnyt jelenthet a többféle modalitású adatfelvételt alkalmazó diagnosztikai eszközrendszer kifejlesztése.* Így a látássérültek esetében például a vizuális művészeti feladatok helyett az auditivitást igénylő zenei, irodalmi, vagy mozgásra épülő táncos feladatok révén nyerhető diagnosztikai értékű információ. Hallássérülés esetében pedig a zenei feladatokat vizuális, irodalmi vagy táncos feladatok helyettesíthetik. A látás- és hallássérülés egyszerre történő jelentkezése esetében mozgásos (táncos) feladatok alkalmazhatók. Mozgássérülés esetében (a lehetőségek függvényében) vizuális, zene- és irodalomművészeti feladatok alkalmazhatók, ha a táncos feladatok végrehajtása nem lehetséges.

Fontos tudatosítani azonban azt, hogy a sajátos nevelési igény megállapítása nem az általános iskolába nevelő-oktató pedagógus feladata, így a számukra tervezett művészetdiagnosztikai eszköznek nem szükséges gyógypedagógiai, klinikai pszichológiai, illetve gyógyászati diagnosztikai célokat szolgálni! *A fejlesztés alatt álló művészetdiagnosztikai eszköz(ök)nek a tanulók pedagógiai kompetenciakörben történő megismerését kell biztosítani.*

Megjegyzendő az is, hogy ideális esetben a fogyatékossgal élő művészi tehetségek azonosítására is alkalmas művészetdiagnosztikai eszközök fejlesztése szolgálják a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esélyegyenlőségének biztosítását (Mező K., 2015).

Elméleti keret: OxIPO-modell

A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés során létrejövő produktumnak alkalmasnak kell lennie az OxIPO-modell szerinti felhasználásra.

A vizuális, a zene-, a tánc- és az irodalomművészet egyaránt lehetővé teszi, hogy a művészetdiagnosztika a Mező-féle OxIPO-modell (másképp: IPOO-modell) értelmezési keretrendszerében váljon megvalósíthatóvá (Mező, 2017).

Az IPOO-modell szerint a tanulás (legyen az reflexstanulás, iskolai tanulás, képesség gyakorlása révén történő fejlesztése, személyiségfejlesztés stb.) információfeldolgozási folyamat, melynek legalább négy komponense van (Input: információ bemenet, Process: információfeldolgozás, Output: információ kimenet, Organizáció: az input-process-output fázisokkal kapcsolatos szervezés), s ezek az alábbi formulában foglalhatók össze: Tanulás = (Input + Process + Output) x Organizáció.

Az OxIPO-modell művészetdiagnosztikai alkalmazásban a következőképpen módosul:

$$(Művészeti) \text{ Teljesítmény} = \text{Organizáció} \times (\text{Input} + \text{Process} + \text{Output})$$

Művészetdiagnosztikai kontextusban az OxIPO-modell alapján a következőképpen értelmezhetők a vizsgálati lehetőségek:

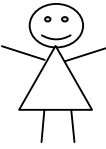

Művészeti teljesítmény: műalkotások létrehozása és/vagy műélvezete és/vagy műértése. Egy mű alkotása során egy vagy több személy esztétikai minőség létrehozására törekszik többé-kevésbé tudatosan (de: a véletlenszerűen létrejött vagy természeti alkotások nem tekinthetők műalkotásoknak). A műélvezet, -értékelés esetében egy vagy több személy esztétikai élményt (műélményt) él át az általuk észlelt műalkotások emocionális és kognitív feldolgozása során. A művészeti teljesítmény szempontjából az OxIPO-modell alapján tehát a művészetdiagnosztikai vizsgálatok két fő típusa különböztethető meg (2. táblázat):

- Műalkotást igénylő vizsgálatok (input = instrukció, output = mű). Példa: auditív inger „Rajzolj egy embert! Olyan szépet, amelyet csak tudsz!” alapján az emberrajz teszt vizuális alkotást (egy emberrajzot) kér.
- Műélményen alapuló vizsgálatok (input = instrukció és mű, output = műélményről szóló válasz). Példa: Rorschach teszt (tintafolt teszt) vizuális ingerek (képek) alapján kér (szóbeli) válaszokat.

A művészeti teljesítmény ismerete alapján következtetések vonhatók le a létrejöttét lehetővé tevő organizációs, input, process, output tényezőkre vonatkozóan. Fordítva: az organizáció, az input, process, output ismeretében a művészeti teljesítményre vonatkozó

diagnosztikai következtetések tehetők. Ezen túl pedig az OxIPO-modell képletében szereplő egyes változók ismeretében következtetések tehetők az ismeretlen változókra (például: az input és az output ismeretében a processre, az emocionális és kognitív feldolgozás jellegére következtethetünk).

2. táblázat: művészetdiagnosztikai vizsgálatok két típusa az OxIPO-modellben a vizsgálat által igényelt művészeti teljesítmény alapján (forrás: a Szerzők)

Művészeti teljesítmény	= (Input	+	Process	+	Output) x	Organizáció
Műalkotás		Instrukció és a környezeti ingerek (beleértve a rendelkezésre álló eszközöket is). Példa: „Rajzolj egy embert! Olyan szépet, amilyet tudsz!”		A mű alkotása (például rajzolása) és az input emocionális/kognitív feldolgozása.		Az elkészült mű. Példa: az emberrajz. 		A műalkotást lehetővé tevő körülmények biztosítása (a vizsgálatvezető feladata).
Műélmény (műélvezet, műértékelés)		Instrukció és a bemutatott művek és a környezeti ingerek. Példa: „Mesélj arról, hogy mit látsz ebben a foltban?” 		A mű (input) emocionális/kognitív feldolgozása.		A mű(vek)kel kapcsolatban megfogalmazott válasz Példa: „Tintapaca”, vagy: „Egy nyuszi ül egy fészekben...”, vagy: „Ősrobbanás” stb.		A műélményt lehetővé tevő körülmények biztosítása (a vizsgálatvezető feladata).

Amikor tanulási stratégiák diagnosztikájára alkalmazzuk az OxIPO-modellt (Mező, 2017), akkor az input (= a tananyag) és az output (=felelet, dolgozat, mozdulatsor stb.) ismeretében az alábbi diagnosztikai következtetések tehetők:

- produktív tanulás: input < output. Információt termelő, kreatív tanulás: a diák több információval rendelkezik a tanulási folyamat végén, mint, ami az eredeti tananyagban volt.
- reprodukív tanulás: input = output. Magolós, megértés nélküli tanulás: a tanuló elsajátítja a tananyagban lévő információkat, ám jóformán megértés nélkül recitálja azokat.
- improduktív tanulás: input > output. Információvesztéssel járó tanulás: a diák a tananyagban lévő információk jelentős részét elveszíti a tanulás folyamata során.

A művészetdiagnosztika alkalmával a művészeti teljesítmény (s a többi változó) interpretációja négy szinten történhet:

1. Explicit tényezők értékelése és értelmezése: közvetlenül, objektíven megfigyelhető időbeli, térbeli paraméterek vizsgálata (például: egy rajz vonalainak illeszkedése, hangok közötti különbségtétel, szókincs, mozgáskoordináció);

2. Explicit tényezők alapján (alternatív vizsgálatokkal vagy logikai úton) jól alátámasztható következtetés implicit jellemzőre (például egy rajz vonalainak hibás illeszkedése alapján vizuomotoros problémára történő következtetés).

3. Kutatási eredményeken (változók közötti korrelációkon) alapuló következtetés implicit jellemzőkre: a közvetlenül megfigyelhető paraméterek (például: rajzrészlet mérete vagy véres jelenet ábrázolása) alapján történő következtetés közvetlenül nem megfigyelhető személyiségvonásokra vagy aktuális diszpozíciókra (például: szorongás, agresszió).

4. Intuitív, szubjektív attitűdökön és/vagy ellentmondásos kutatási eredményekre építő következtetés implicit jellemzőkre (például a fekete színű ceruzával történő rajzolás esetén arra történő következtetés, hogy a rajzoló bántalmazták): ez az értékelő személyes benyomásával terhelt interpretáció.

Látható, hogy az elsőtől a negyedik szint felé haladva a vizsgálat objektivitása, érvényessége, megbízhatósága csökken, s az eredmények értelmezése során a pszichológusi kompetencia iránti igény nő. *Művészetdiagnosztikai eszköz fejlesztésével kapcsolatos következmény: az explicit tényezőkön alapuló, illetve a (logikai és vagy alternatív vizsgálatokkal) alátámasztható következtetéseket lehetővé tevő vizsgáló eljárás fejlesztésére célszerű törekedni.*

Organizáció: a művészeti teljesítményt lehetővé tevő körülmények (például helyszín, eszközök, idő, finanszírozás stb.) spontán rendelkezésre állás és/vagy szándékos biztosítása. Amennyiben kifejezetten diagnosztikai céllal történik a művészeti teljesítmény provokálása, akkor a vizsgálatvezető feladata vizsgálat megszervezése. *Művészetdiagnosztikai következmény: a vizsgálati eszköz fejlesztésekor lényeges szempont a potenciális felhasználók (jelen esetben a pedagógusok, főként: tanítók) szervezési lehetőségeinek figyelembe vétele.*

Input: a művészeti teljesítmény létrehozását determináló ingerek, amelyek egyrészt művészeti teljesítményre ösztönöznek, másrészt formálják a művészeti teljesítmény alakulását. Művészetdiagnosztikai helyzetben inputnak tekinthetők azok az ingerek, melyek a vizsgálati személyt érik a művészetdiagnosztikai feladattal történő találkozáskor.

Például inputnak tekinthető...

...vizuális művészet esetében: a „Rajzolj egy embert!” instrukció, az üres papír és az íróeszköz látványa;

...zeneművészet esetében: az „Énekeld utánam...!” instrukció és az előénekelte dal;

...irodalomművészet esetében: az „Írj egy négy soros verset a ... témával kapcsolatban!” instrukció;

...táncművészet esetében: a „Táncolj erre a zenére!” instrukció, s a zene, a rendelkezésre álló tér stb.

Természetesen a fenti példákban is tetten érhető lehet egy sor, nem kontrollált tényező (például az aktuális közérzet, a fényviszonyok, a hőmérséklet, a berendezés, a vizsgálati személy viszonyulása a vizsgálatvezetőhöz stb.). Ezek torzíthatják a diagnosztika végeredményét.

A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés során tehát tekintettel kell lenni arra, hogy milyen (vizuális, zene-, tánc-, irodalomművészeti) inputokat kínálnak fel a feladatok.

Process: a művészeti teljesítmény során megtörténő emocionális/kognitív információfeldolgozás, művészetdiagnosztikai szituációban pedig egy művészeti jellegű feladat megoldásának folyamata. *Az új vizsgálóeszközök fejlesztésekor tehát egyrészt a vizsgálati személyek kognitív/emocionális jellemzőinek figyelembevétele szükséges, másrészt a vizsgálat célja akár a process során megvalósuló, az adott személyre jellemző emocionális/kognitív információfeldolgozás megismerése lehet.*

Output: a művészeti teljesítményt előállító folyamat „végterméke” (például egy rajz, egy zenemű, egy novella, egy tánc-koreográfia, vagy az ezekről alkotott és megfogalmazott műélvezet, -értékelés). *A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés lényeges feladata az elvárt/lehetséges outputok tervezése, leírása, értelmezése is.*

A fentiek alapján látható, hogy a művészetdiagnosztikai vizsgálatok az OxIPO-modellben a vizsgálatban résztvevő mindkét szereplő – a vizsgálati személy és a vizsgálatvezető – szempontjából is értelmezhetők, tervezhetők, elemezhetők (3. táblázat).

3. táblázat: művészetdiagnosztikai vizsgálatok elemzése az OxIPO-modell alapján a vizsgálatban résztvevők szempontjából (forrás: a Szerzők)

Szempont	Input	Process	Output
A vizsgálati személy szempontjából*	A feladat instrukciója és a környezeti ingerek.	Műalkotás és/vagy műelemzés és/vagy műélvezet.	A vizsgálati személy által alkotott mű és/vagy műelemzés és/vagy az általa megélt műélmény
A vizsgálatvezető szempontjából*	A feladat instrukciója, a környezeti ingerek és a vizsgálati személy viselkedése és feladathoz történő viszonyulása, a vizsgálati személy outputja (műve, műelemzése vagy műélménye)	Az input értékelése.	A vizsgálati személy kognitív/nonkognitív tulajdonságairól alkotott vélemény.

* A vizsgálati helyzet megszervezése a vizsgálatvezetők feladata – kivétel: ha a vizsgálat tárgya az is, hogy a vizsgálati személy milyen szervezői kvalitásokkal rendelkezik.

Összességében tehát az OxIPO-modell (Mező, 2017) azért lehet adekvát elméleti kerete a művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszernek, mert általa biztosítani lehet:

- a rendszerszemléletet: a művészetdiagnosztikai feladatok szervesen illeszkedhetnek az OxIPO-modell rendszerébe,



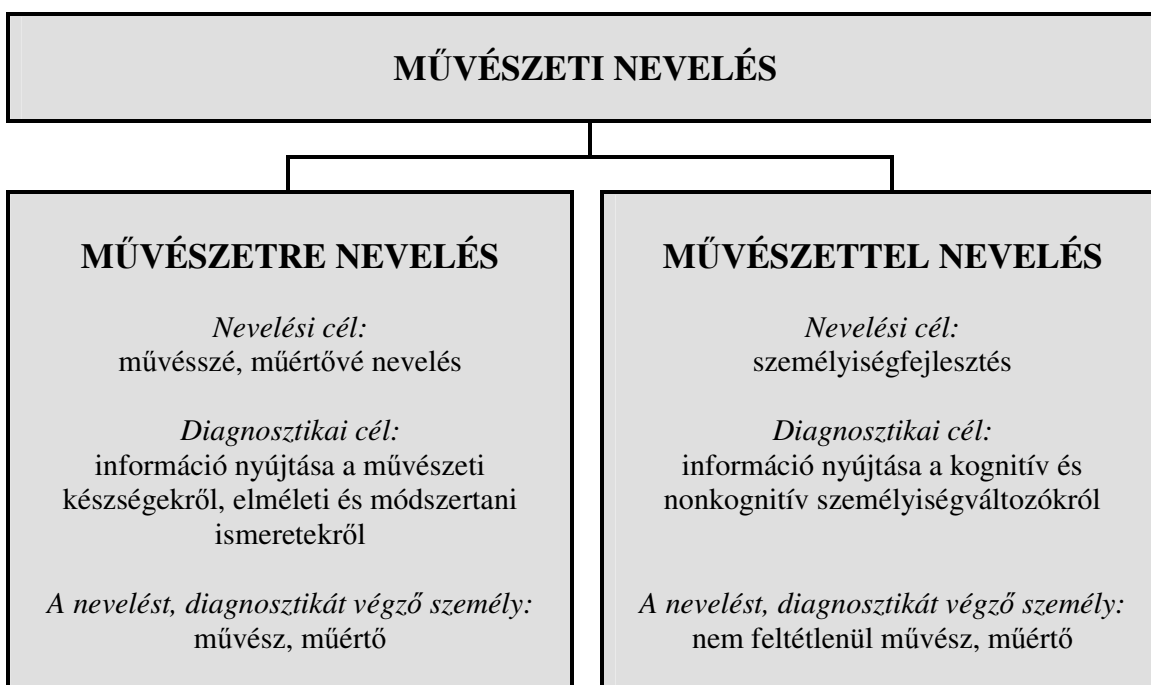
- a különböző művészeti területek input/output feladatelemként történő alkalmazását: például vizuális műélmény (mint input) alapján lehetséges zenei válasz (=output) kérése, ami révén a process során végbemenő emocionális/kognitív feldolgozás színvonalára is következtethetünk többek között,
- a szervezési kvalitások megismerését: a művészeti teljesítmény szervezésével (organizációjával) kapcsolatos diagnosztikai információk is rendelkezésre állhatnak.

Produkcíófelület

A művészetdiagnosztikai vizsgálatok lehetséges produkciófelülete az alábbi főbb szempontokra vonatkozhat (1. ábra):

- 1) művészetre nevelést célzó diagnosztika: a művészeti készségekről, a művészetekkel kapcsolatos elméleti és/vagy módszertani ismeretek színvonaláról nyújthat információkat.
- 2) művészzel nevelést célzó diagnosztika: a kognitív képességek aktuális állapotára vonatkozó megállapításokat tehetnek, illetve nonkognitív személyiségváltozókról szolgáltathatnak ismereteket.

1. ábra: a művészeti nevelés típusai, nevelési és diagnosztikai céljai, megvalósítói (forrás: a Szerzők)



Jelen koncepció (korábban már ismertetett célrendszeréből eredően) a művészzel nevelést szolgáló diagnosztikai módszer-/eszközrendszer kidolgozását javasolja.

A jelen koncepció tárgyát képező művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer elsősorban a kognitív képességek (különösen: az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás), másodsorban néhány nonkognitív személyiségjellemző feltárására fókuszál.

A kognitív képességek vizsgálatát az indokolja, hogy ezek azok a képességek, amelyek az iskolai tanuláshoz alapvetően szükségesek, s a képességfejlesztésre irányuló (alsó tagozatban ajánlott) indirekt tanulásfejlesztés leggyakrabban vizsgált, fejlesztett területei (szemben a direkt, tanulás módszertanra irányuló, 11 éves kortól javasolt tanulásfejlesztéssel).

A nonkognitív személyiségjellemzők (például: a gyermekek, tanulók érdeklődése, extravertáltsága, szorongásos tendenciái, megadott témákkal kapcsolatos attitűdjei stb.) vizsgálatára is lehetőség van művészeti eszközök révén – az eszközfejlesztés során ezekkel kapcsolatban is célszerű tekintettel lenni a potenciális felhasználók, a pedagógusok kompetenciakörének határain belül.

Célcsoport

A koncepcióban tárgyalt művészetdiagnosztikai eszközök esetében legalább két célcsoportot szükséges megkülönböztetnünk: a) felhasználói célcsoportot, b) vizsgálati célcsoportot.

A felhasználói célcsoport szempontjából *pedagógus kompetenciakörben alkalmazható módszertan, eszköz fejlesztésére van szükség.*

A vizsgálati célcsoportot 6 éves és idősebb általános iskolai tanulók jelentik (4. táblázat).

4. táblázat: a célcsoport jellemzői (forrás: a Szerzők)

Mintaváltozó	A mintaváltozó relevanciája az eszközfajlesztés szempontjából	Célcsoport sajátosságai a mintaváltozó szempontjából	Referencia		
Életkor	Hány éves személyek vizsgálatára alkalmas eszköz fejlesztésére van szükség?	6-7 éves kortól használható legyen. Ideális esetben 16 éves korban is informatív legyen.	2011. évi CXC törvény 45.§ 2-3. pont		
Testi és mozgásfejlettség	Milyen testi adottságú gyermekekhez kell illeszteni a feladatokat? Milyen nehézségű finommotoros/nagy mozgásos feladatok választhatók a vizsgálóeszközbe?	Elsősorban átlagos mozgásfejlettségű tanulók, de mozgásukban akadályozottak számára is alkalmazható feladatokra is szükségesek			
Kognitív fejlettség	Milyen szintű átlagos kognitív képességekhez szükséges kalibrálni a feladatokat?	Óvoda: műveletek előtti szakasz Alsó tagozat: konkrét műveletek szakasza Felső tagozat: formális műveletek szakasza IQ (minden tagozaton): ● átlag: 100 IQ ● szórás: 15 IQ	Piaget (1950)		
Nem	Nemi különbségek figyelembevétele: érdeklődés, érettség stb.	Ffi:nő arány (2017-ben): ● alsó tagozaton: 51%:49 % ● felső tagozaton:52%:48% ● Összesen: 51%:49%	Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp		
Kiemelt figyelmet igénylők előfordulási gyakorisága*	Különböleges bánásmódot igénylők	SNI	Milyen gyakorisággal előforduló sajátos nevelési igényűek kell kalibrálni a vizsgálóeszközt?	2016-ban: 85730 fő (ebből 1. osztályos: 5673 fő) 2017-ban: 87411 fő (ebből 1. osztályos: 5730 fő)	http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp
		BTMn	Milyen gyakorisággal előforduló BTMn-hez kell kalibrálni a vizsgálóeszközt?	A tanulók kb. 8%-a.	Gyarmathy (2017)
		Tehetség	Milyen gyakorisággal fordulnak elő tehetségesek, akikhez a vizsgálóeszköznek illeszkednie kell?	Szigorú, statisztikai szemlélet: a tanulók kb. 2%-a. Megengedő szemlélet: mindenki tehetséges (100%)	Terman (1925), Scheifele (1953), Renzulli (1986), Nemzeti Tehetség Tanács honlapja
	H	Milyen gyakorisággal fordulnak elő hátrányos helyzetű tanulók a köznevelésben, akikhez a vizsgálóeszköznek illeszkednie kell?	2017-ben: ● Alsó tagozaton: 14,70% ● Felső tagozaton: 14,68% ● 1-8. évfolyamon: 14,91%	http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp	
	HH	Milyen gyakorisággal fordulnak elő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a köznevelésben, akikhez a vizsgálóeszköznek illeszkednie kell?	2017-ben: ● Alsó tagozaton: 7,95% ● Felső tagozaton: 8,06% ● 1-8. évfolyamon: 8,07%	http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp	

*Rövidítések magyarázata (a 2011. évi CXC. törvény 4. §-a szerinti ellátási kategóriák): SNI = sajátos nevelési igény, BTMn = beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, H = hátrányos helyzet, HH = halmozottan hátrányos helyzet

Mérőeszköz struktúra

A kidolgozásra kerülő diagnosztikai módszer-/eszközrendszer művészeti területenként egy-egy központi teljesítményteszt-jellegű vizsgálatból, illetve kiegészítő vizsgálatokból (megfigyelési szempontsorokból, kérdőívekből, interjú vázlatokból) épül fel.

A jelen koncepcióban tárgyalt művészetdiagnosztikai vizsgálatok rendszerét az 5. táblázat foglalja össze. Módszertani szempontból egy 12 altesztből álló teljesítményteszt jelenti a fő vizsgálati egységet, amit megfigyelési szempontsorokból, kérdőívekből, interjú vázlatokból és önálló feladatokból álló kiegészítő vizsgálatok egészítenek ki.

A teljesítménytesztet tartalmazó fő vizsgálat produkciófelületét a figyelem, az emlékezet és a problémamegoldó gondolkodás jelenti. Indoklás: 1) szakmai szempont: ezek azok az alapvető intellektuális képességek, amelyek az iskolai tanulást a képességek szempontjából alapvetően determinálják; 2) projekt szempont: a művészetdiagnosztikai mérőeszköz fejlesztésével kapcsolatos alprojekt felhívása kifejezetten a képességek vizsgálatára koncentrálna.

A teljes teljesítményteszt 12 altesztet foglal magába (5. táblázat). Az egyes képességvizsgáló altesztet önmagukban is informatívak lehetnek, s lehetőség van arra is, hogy egy-egy képességet a hozzá tartozó 4 művészeti terület felől lehessen megismerni, így:

- a figyelem vizsgálata: 4 alteszt,
- az emlékezet vizsgálata: 4 alteszt,
- a gondolkodás vizsgálata: 4 alteszt,
- a teljes vizsgálat: 12 alteszt összesített eredménye révén nyújt információt.

5. táblázat: művészetdiagnosztikai vizsgálatok fejlesztésének tervezését segítő mátrix (forrás: a Szerzők)

MŰVÉSZETI TERÜLET	FŐ VIZSGÁLAT*			KIEGÉSZÍTŐ VIZSGÁLATOK**			
	Produkciófelület:			M	K	I	F
	Figyelem	Emlékezet	Gondolkodás				
Vizuális	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db
Zene	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db
Irodalom	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db
Tánc	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db	1 db

*9 altesztből álló bázis, melyek altesztjei különállóan is informatívak lehetnek, de művészeti területenként 3-3 altesztből álló vizsgálati egységként, vagy kognitív képességenként 4-4 altesztből álló egységként is alkalmazhatók.

**M = Megfigyelési szempontsorok, K = kérdőívek, I = Interjú, F = feladatok (kvázi mikrotesztek)

A művészeti területek aspektusából is lehetőség van arra, hogy a 4 kognitív képességet mérő alteszt eredménye alapján összesítsük az adatokat az alábbiak szerint:

- vizuális művészetek: 3 alteszt (vizuális figyelem, emlékezet és a gondolkodás vizsgálata),
- zeneművészet: 3 alteszt (auditív figyelem, emlékezet és a gondolkodás vizsgálata),
- irodalomművészet: 3 alteszt (szemantikus ingereket feldolgozó figyelem, emlékezet és gondolkodás vizsgálata),

- táncművészet: 3 alteszt (vizuális és mozgásos ingereket feldolgozó figyelem, emlékezet és a gondolkodás vizsgálata),
- teljes vizsgálat: 12 alteszt eredményeinek összesítését jelenti.

A vizsgálati körülmények esetében a természetes, tanórába szervesen illeszkedő alteszteket célszerű preferálni a mesterséges, laboratóriumi jellegű megoldás helyett. Szervezési szempontból ideális esetben a tesztfelvétel egy 45 perces tanórába férjen bele. Ez azonban felveti azt a problémát, hogy ha a 12 alteszt adatfelvételének időigényét egy 45 perces tanóra időtartama szerint vesszük figyelembe, akkor igen kevés (45 perc/12 alteszt =) 3,75 perc/alteszt átlagos tesztfelvételi idő jut egy-egy altesztre. Ez aggasztóan kevés akkor, ha műalkotói tevékenységet is szeretnénk beépíteni a vizsgálatba, hiszen ilyen feltételek mellett lényegében 45 percen keresztül kb. 4 percenként kell létrehozni egy esztétikai értéket képviselő művet – ez még felnőtt, profi művészeknek is fárasztó kihívást jelenthet. Annak érdekében, hogy ne kelljen lemondani az altesztek egyikéről sem, s praktikus okokból mégis egyetlen tanóra alatt felvehető legyen a teljes teszt, törekedni kell:

- egyrészt gyorsan végezhető feladatokból álló teszt összeállítására,
- másrészt az adatfelvétel szempontjából összevonható, az értékelés szempontjából képességenként is elemezhető feladatokat célszerű használni (például egy vizuális feladat révén kapjunk információt 2-4 kognitív területről), amennyiben ez lehetséges,
- harmadrészt (szükségszerűen) időkorlátos/-nyomásos altesztek alkalmazására,
- negyedrészt lehetőséget érdemes teremteni arra is, hogy az altesztek egymástól függetlenül más időpontokban (tanórákon) is fel lehessen venni néhány nap leforgása alatt.

Ha a tesztfejlesztés során lehetetlenné válik a 12 altesztből álló, 45 perc alatt felvehető vizsgálat koncepció, akkor vagy az altesztek számát kell csökkenteni, vagy a tesztfelvételi időt kell növelni.

A főtesszt időbeliségét tekintve általában elmondható, hogy érdemes a gyors, rövid tesztfelvételi és értékelési idővel járó altesztek előnyben részesíteni. Ezzel kapcsolatos az is, hogy amennyiben lehetséges (a kedvező időgazdálkodás érdekében) a csoportos tesztfelvételre kell törekedni.

A teszt értékelési orientációja esetében a kritérium-orientált értékelés preferálása javasolt a normaorientált értékeléssel szemben.

A fővizsgálat teljesítménytesztje (és annak altesztjei) esetében az alábbi validitás és reliabilitás vizsgálatok elvégzése javasolt:

- konstruktumvaliditás (fogalmi érvényesség): a vizsgálat tárgyaként szolgáló pszichológiai fogalom definiálása során történik meg a teszt (vagy alteszt) tartalmi vonatkozásainak meghatározása.
- látszat- vagy felszíni érvényesség: ennek központi kérdése, hogy a teszt/alteszt valóban azt a dolgot méri-e, aminek mérésére szánták. A látszátérvényesség alátámasztása az elméleti/gyakorlati eredmények összefoglalása révén lehetséges jelen tesztfejlesztés során.
- kritérium érvényesség: azt mutatja meg, egy adott kritériumhoz (egy már létező, hitelesített vizsgálóeszközhöz vagy a megfigyelt viselkedéshez) képest az új vizsgálóeszköz eredményei mit mutatnak.

- prediktív validitás: az előrejelző érvényesség esetében az új vizsgálóeszköz eredményei, valamint későbbi (például: iskolai) teljesítmények között van-e kimutatható kapcsolat. Másképp: bejósolható-e a vizsgálati eredmény alapján a későbbi teljesítmény? A prediktív validitás vizsgálatához a kiinduló adatfelvételt jelen vizsgálat biztosíthatja, a jövőbeli iskolai teljesítmények csak később lesznek hozzáférhetők.
- konvergens és diszkriminációs validitás vizsgálatára is törekedni célszerű.
- teszt-reteszt megbízhatóság: lényege, hogy igazoljuk azt, hogy a vizsgálat viszonylag rövid határidőn belül történő ismételt elvégzése esetében az eredmények nem változnak jelentősen. Példa: aki az első tanórán jól teljesített egy altesztben az az ötödik tanórán is jól fog teljesíteni az adott feladatban. A teszt-reteszt megbízhatóság ellenőrzése miatt tehát szükség lesz ugyanazon gyermekcsoporttal elvégezni a vizsgálatot minimum két alkalommal.
- belső konzisztencia: az azonos kognitív képességet mérő altesztek homogenitásáról tehetünk megállapításokat, amennyiben az altesztre adott válaszokat korreláltatjuk egymással.
- megítélői megbízhatóság: esetünkben azt mutatja meg, hogy az alteszteket két vagy több egymástól független személy ugyanúgy értékeli-e vagy sem. Ideális esetben a teszteredmények nem függenek az értékelőktől.

A jelzett pszichometriai vizsgálatok paraméterei: minimum 8 iskolában összesen 200 db mintavétel, s ugyanennyi ismételt mérés szükséges. Ütemezés:

I. ütem: tesztek megszerkesztése, kipróbálása, korrigálása, ha szükséges

II. ütem: tesztfelnevők, értékelők betanítása

III. ütem: tesztfelvétel és két nap múlva ismételt tesztfelvétel (a teszt-reteszt megbízhatóság vizsgálata miatt)

IV. ütem: a kritérium érvényesség, prediktív validitás, illetve a konvergens és diszkriminációs validitás vizsgálatához szükséges adatok beszerzése – szekunder adatgyűjtés (mások által már elvégzett vizsgálati adatok felhasználása) formájában, vagy primer adatgyűjtés (saját adatfelvétel) formájában.

V. ütem: eredmények adatbázisban rögzítése, statisztikai elemzése, interpretációja.

A *kiegészítő vizsgálatok* a művészeti területekhez kapcsolódó megfigyelési szempontsorokat, kérdőíveket, interjú vázlatokat, illetve önálló (mikrotesztként is felfogható) feladatokat tartalmaznak. Ezek elsősorban a művészeti tehetség azonosításában és/vagy nonkognitív jellemzők művészetdiagnosztikai eszközök révén történő feltárásában segíthetik a felhasználókat.

A megfigyelési szempontsorok művészeti területenként foglalhatják össze azokat a teljesítménybeli, képességbeli, motivációs és kreativitásbeli jellegzetességeket, amiket egy adott területen tehetséges diák esetében a pedagógusok megfigyelhetnek.

A kérdőívek a megfigyelési szempontsorokra épülve, ám kérdőív formátumban közelítik meg az egyes művészeti területekre jellemző tehetség megnyilvánulásokat.

A strukturált interjú vázlatok a pedagógus-szülő kommunikáció során lehetnek hasznosíthatók a művészeti tehetség azonosítása során.

Az önálló feladatok egyrészt a komplex művészeti (tehát két vagy több művészeti területen történő) teljesítményt vizsgálják, másrészt intermodális teljesítményekről – például vizuális és

auditív ingerek (mint inputok) összekapcsolása révén történő mozgásos válaszadás (mint output) színvonaláról – informálhatnak, harmadrészt nonkognitív jellemzők (például: érdeklődés, szorongás, attitűdök stb.) feltárása révén segíthetik a pedagógusokat a tanulók megismerésében.

A kiegészítő vizsgálatok pszichometriai elemzésére jelen projektben nem kerül sor, hosszabb távon azonban javasolt elvégzésük.

Tárgyi eszköz szükséglete szerint a minimalizációra törekvés javasolt a tesztfelkészítések során. A „egyszerűbb: nagyszerűbb” elve azért fontos szempont, mert:

- az alacsony tárgyi eszközszükséglet minimalizálja a tesztfelvétel költségeit, ami növeli a valószínűségét a teszt bevezethetőségének az iskolai gyakorlatba,
- a tárgyi eszközök minimalizálása csökkenti a potenciális felhasználóra (vizsgálatvezető pedagógusra) háruló szervezési (organizációs) terheket;
- általa csökken a hibalehetőség a tesztfelvétel során (például csökken annak a valószínűsége, hogy azért hiúsul meg egy vizsgálat, mert valamilyen eszköz hiányzik vagy elromlik).

Az eszközfejlesztés során keletkező dokumentumok

A művészeti mérőeszköz fejlesztése során az alábbi munkacímű dokumentumok létrehozására van szükség:

1. A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés megalapozó tanulmánya
Leírás: a dokumentum tartalmazza a művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés koncepciójának megalkotásához szükséges kiindulási alapokat (szakirodalmi áttekintést, célcsoport karakterisztikát, elméleti alapokat).
2. A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés koncepciója
Jelen dokumentum.
Leírás: a koncepció célja, hogy a megalapozó tanulmány tapasztalatai alapján kijelölje a művészetdiagnosztikai eszközrendszer fejlesztésének főbb sarokpontjait.
3. Vizuális művészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszer
Leírás: a vizuális művészeti feladatokon alapuló diagnosztikai eszközt bemutató dokumentum, mely tartalmazza a feladatok leírását, azok instrukcióját, adatfelvételi és értékelési útmutatóját is.
4. Zeneművészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszer
Leírás: a zeneművészeti feladatokon alapuló diagnosztikai eszközt bemutató dokumentum, mely tartalmazza a feladatok leírását, azok instrukcióját, adatfelvételi és értékelési útmutatóját is.
5. Táncművészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszer
Leírás: a táncművészeti feladatokon alapuló diagnosztikai eszközt bemutató dokumentum, mely tartalmazza a feladatok leírását, azok instrukcióját, adatfelvételi és értékelési útmutatóját is.
6. Irodalomművészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszer
Leírás: az irodalom művészeti feladatokon alapuló diagnosztikai eszközt bemutató dokumentum, mely tartalmazza a feladatok leírását, azok instrukcióját, adatfelvételi és értékelési útmutatóját is.
7. Vizuális művészeti diagnosztikai kézikönyv
Leírás: tanári kézikönyv a vizuális művészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszerhez, mely tartalmazza az adott művészeti területtel kapcsolatos elméleti alapokat, és a vizsgálatok megvalósításával kapcsolatos instrukciókat.
8. Zeneművészeti diagnosztikai kézikönyv
Leírás: tanári kézikönyv a zeneművészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszerhez, mely tartalmazza az adott művészeti területtel kapcsolatos elméleti alapokat, és a vizsgálatok megvalósításával kapcsolatos instrukciókat.

9. Táncművészeti diagnosztikai kézikönyv

Leírás: tanári kézikönyv a táncművészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszerhez, mely tartalmazza az adott művészeti területtel kapcsolatos elméleti alapokat, és a vizsgálatok megvalósításával kapcsolatos instrukciókat.

10. Irodalom művészeti diagnosztikai kézikönyv

Leírás: tanári kézikönyv az irodalom művészeti diagnosztikai módszer-/eszközrendszerhez, mely tartalmazza az adott művészeti területtel kapcsolatos elméleti alapokat, és a vizsgálatok megvalósításával kapcsolatos instrukciókat.

11. Akkreditált pedagógus továbbképzés alapító dokumentuma

Leírás: a kézirat mintegy előfogalmazza egy 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzés alapító dokumentumát, mely alapján az alapítást kezelő online felület (lásd: <http://pedakkred.oh.gov.hu>) űrlapja 100%-ban kitölthető.

Az 1-10. dokumentumot ISBN számmal rendelkező, lektorált szakmai kiadványként, elektromos formátumban is célszerű közzétenni.

A művészetdiagnosztikai eszköz disszeminációja céljából keletkező dokumentumok

1-4. Jegyzőkönyvek a megtartott pedagógus továbbképzésekről (min. 4 db)

Leírás: a jegyzőkönyvek az akkreditált pedagógus továbbképzések megvalósításakor kötelező jelleggel keletkező dokumentumok, melyek tartalmazzák a résztvevőkkel, a képzés menetével, helyével, időpontjával, tematikájával és ütemezésével, teljesítményével, résztvevői elégedettségével stb. kapcsolatos információkat.

5. Szakmai hálózatalapítási dokumentum

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszköz bevezetését, disszeminációját szolgáló szakmai hálózat létrehozásának és működésének alapjait összefoglaló alapító dokumentum.

6-7. Szakmai beszámoló a workshopok tapasztalataival kapcsolatban (min. 2 db)

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszköz bevezetését, disszeminációját szolgáló workshopok, fórumok történéseit, tapasztalatait összefoglaló dokumentumok.

8-11. Szakcikkek megjelenése (min. 4 db)

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszköz fejlesztéséről, az eszközök bemutatásáról, az eszközökkel kapcsolatos pszichometriai tapasztalatokról szóló magyar vagy angol nyelvű szakcikkek disszeminációs célt is szolgálnak.

12-15. Konferencia előadás (min. 4 db)

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszköz bevezetését, disszeminációját szolgáló hazai és nemzetközi konferencia előadások.

16-19. Kisfilmek

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszközök célját, használatát, felhasználási lehetőségeit bemutató (1-5 perc időtartam/film, min. 4 db) kisfilmek az eszközök disszeminációját szolgálják.

20-31. Közlemények, hírek (min. 1 db)

Leírás: a művészetdiagnosztikai eszközök fejlesztésével kapcsolatban 2019-ben havi rendszerességgel elkészülő 1500-2000 karakter terjedelmű közlemények a művészetdiagnosztikai eszközök disszeminációját szolgálják.

Összefoglaló

A művészetdiagnosztikai módszer-, eszközrendszer alapjait körvonalazó koncepció legfontosabb, irányadó megállapításai az alábbiakban foglalhatók össze: a művészetdiagnosztikai módszer-, eszközrendszer...

...célja: a pedagógusok segítése tanulók megismerésében (különösen az óvoda-iskola átmenet időszakában) annak érdekében, hogy a diákok sajátosságainak megfelelő differenciált nevelésben-oktatásban részesülhessenek.

...művészeti területei: vizuális, zene-, irodalom-, táncművészet.

...fókusza: kognitív (elsősorban: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás) és nonkognitív személyiségjellemzők feltárása.

...elméleti háttere, keretrendszere: az OxIPO-modell.

...értékelési orientációja: kritérium-orientált értékelés preferálása a normaorientált értékeléssel szemben.

...vizsgálati körülményei: természetes, tanórába szervesen illeszkedő vizsgálat preferálása a mesterséges, laboratóriumi jellegű megoldás helyett.

...felhasználói célcsoportja: pedagógus kompetenciakörben alkalmazható módszertan, eszköz fejlesztésére van szükség.

...vizsgálati célcsoportja: 6 éves és idősebb általános iskolai tanulók.

...struktúrája: művészeti területenként egy-egy központi teljesítményteszt-jellegű vizsgálat, kiegészítő vizsgálatokkal (megfigyelési szempontsorokkal, kérdőívekkel, interjú lehetőségekkel).

...időbelisége: törekedni célszerű a gyors adatfelvétel és -értékelés megvalósítására.

...tárgyi eszköz szükséglete: minimalizációra törekvés fogja jellemezni a diagnosztikai eszközfejlesztést.

...pszichometriai alapjai: a központi teljesítményteszt-jellegű vizsgálat érvényességre és megbízhatóságra vonatkozó vizsgálataira van lehetőség a rendelkezésre álló (2019. december 27-ig tartó) időszakban.

...disszeminációjával kapcsolatos feladatok: kézikönyvek, szakcikkék és kisfilmek megjelentetésére, konferenciaelőadások, akkreditált pedagógus továbbképzés, szakmai workshopok rendezésére, valamint hálózatszervezésre van szükség.

A fejlesztés alatt álló művészetdiagnosztikai módszer-, eszközrendszer legfontosabb küldetése, hogy a tanulók megismerését segítő információkkal lássa el a pedagógusokat. Ezáltal hozzájárulhat a tanulók képességeinek kibontakoztatásához, és a képességeknek megfelelő oktatáshoz való tanulói jog érvényesülését biztosító nevelés, oktatás, fejlesztés megvalósításához.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről

- Asztalos Kata (2012): A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 2012./10. 78-92. Letöltés: 2017.10.02. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf
- Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia* 115:(2) pp. 67-92.
- Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): Vizuális-téri képességek fejlesztése: egy alkotó-konstruáló tevékenységen alapuló térszemlélet fejlesztő program hatékonyságvizsgálata. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 127-138
- Bagdy Emőke (2013): *Álmok, szimbólumok, terápiák*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 4. szám 197–219.
- Czeizel Endre (2000): *Költők, gének, titkok*. Galenus, Budapest.
- Czeizel Endre (2001): *Aki költő akar lenni, pokolra kell annak menni?* GMR Reklámügynökség, Budapest.
- Czeizel Endre (2007): *Festők, gének, szégyenek*. Galenus, Budapest.
- Czeizel Endre (2009): *A magyar festőművész-géniusok sorsa*. Galenus, Budapest.
- Czeizel Endre (2012): *Magyar költő géniusok sorsa*. Galenus, Budapest.
- Czeizel Endre (2014): *Zeneszerzők, gének, csodák*. Galenus, Budapest.
- Demarcsek Zsuzsa (2012): A tánc terén tehetségesek. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 27-239.
- Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Deszpot Gabriella (2005): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Doktori disszertáció, Budapest.
- Deszpot Gabriella és Vass Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 2015/1., 15. Letöltés: 2017.09.10. Web: http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf 15
- Dombi Józsefné (2014). A zenepedagógia értékei. Kutatások az individuális oktatás területén. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia*. Komárno: International Research Institute, pp. 226-233.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50/7–8., 279–284.
- Gardner, Howard (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gönczy László (2015). A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek. *Gradus*.2(1).135-143. Letöltés: 2018.12.23. Web: <http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/152/151>

- Gyarmathy Éva (2017): *SNI, BTMN és hátrányos helyzet – az adatok tükrében*. A Civil Közoktatási Platform honlapja. Letöltés: 2018.12.20. Web: <http://ckpinfo.hu/2017/12/03/btmn-es-hatranynos-helyzet/>
- Hanák Zsuzsanna (2015a): Mít értünk hátrányos helyzet alatt? In: Hanák Zsuzsanna (szerk.): *Elméleti gondolatok és jó gyakorlatok a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásához. Szöveggyűjtemény az Egri Roma Szakkollégium számára*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. 9-14.
- Hanák Zsuzsanna (2015b): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében. *Képzés és Gyakorlat (Training and Practice)*, 13 (2015, 1-2.), 221-230.
- Hanák Zsuzsanna (2016): *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Főiskola
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240
- Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.) (2015): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Kárpáti Andrea (2015a): Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4. ELTE BTK Szakmódszertani Központ, Budapest. 190-215.
- Kárpáti Andrea (2015b): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép 3.: Művészetpedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. pp. 149-168.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villó (2011): Művészeti nevelés. In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511 - 543.
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. 69-81.
- Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*. 2013, I. évf. 2. szám 57–72.
- L.Ritók Nóra (2017): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Taní-tani online*. Letöltés: 2017.08.10. Web: http://www.tani-tani.info/081_ritok
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 437–451.
- Lőrincz István, Palkó István, Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19./3., 325-337.
- Mező Ferenc (2003): Tehetség – Művészet. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 8-77.
- Mező Ferenc (2017): *Fejlesztő pedagógia - Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc és Kis Pap Csilla (2011): A képzőművészeti tehetségek gondozása. In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése: Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához*. Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 451-467.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): *A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés megalapozó tanulmánya*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.

- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.)(2003a): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003b): Megfigyelési szempontsor a képzőművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc, Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet Miskolc 162-164.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003c): Megfigyelési szempontsor a zeneművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 165-168.
- Mező Katalin (2012): Tehetségmodellek, tehetségdefíníciók. In: Mező Ferenc (Szerk.): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 9-22.
- Mező Katalin (2015): Fogyatékkal élő tehetségek. *Tehetség*, 2015/1, 9-11.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. *Osiris Kiadó*, Budapest.
- Nemoda Judit (2008): Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, I. évf, 2008. 3-4. szám. Letöltés: 2017.08.21. Web: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Nemzeti Alaptanterv (NAT)*
- Pethő József (2015): Az anyanyelvi ismeretek és készségek fejlesztése a tanárképzésben. In: Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. pp. 53-66.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt Brace. New York.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (Eds.) (1986): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press
- Révész-Kiszela Kinga (2018): *Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Scheifele, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Séra László, Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó*, Budapest.
- Skrapits Borbála (2012): *Komplex művészeti nevelés vizsgálata hazai példákon keresztül*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kézirat, Budapest.
- Szebeni Rita, Dorner László és Hanák Zsuzsanna (2015): *Tanári-tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Szűcs Tibor (szerk.)(2013): *Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről*. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége, Budapest.
- Terrassier, Jean-Charles (2000): Diszszinkronia - egyenlőtlen fejlődés In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 93-104.
- Terman, Lewis. M. (1925): *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford (California).

- Turmezeyné Heller Erika (2015a): A zenei képességek és fejlődésük. In: Vas Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, Pécs. pp. 93-126.
- Turmezeyné Heller Erika (2015b): A zenei élmény befogadása. In: Szabó Márta (szerk.): *Szolfézs- és zeneismeret-tanárok, ének-zene tanárok és karvezetők továbbképzése*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 153-162.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Nyitra: Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Máth János (2014): *A zenei írás-olvasási képességek fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. Magyar Pedagógia, 105. 2. 207-236.

Melléklet: fogalomtár

Direkt cél: közvetlen, fő cél

Indirekt cél: közvetett, mellékes cél

Input: az OxIPO-modell információ bemenet (művészetdiagnosztikai kontextusban például: instrukciót, rendelkezésre álló eszközöket, műveket) magába foglaló komponensének megnevezése.

IPOO-modell: lásd OxIPO-modell

Kognitív: megismerő képességek (például: érzékelés, észlelés, emlékezet, gondolkodás, képzelet) közé sorolható tulajdonságok jelzője.

Misszió: általános küldetés

Műalkotás: 1. egy vagy több személy esztétikai minőség létrehozására törekvése többé-kevésbé tudatosan (de: a véletlenszerűen létrejött vagy természeti alkotások nem tekinthetők műalkotásoknak). 2. Művészeti tevékenység eredményeként létrejött alkotás (például: rajz, festmény, plasztika, vers, novella, zenemű, dal, koreográfia stb.). A művészeti teljesítmény egyik lehetséges típusa (a műélvezet, és a műértés mellett).

Műélvezet: esztétikai élmény átélése műalkotások emocionális és kognitív feldolgozása során. A műalkotás és a műértés mellett a művészeti teljesítmény egyik típusa.

Műértés: egy műalkotás elsősorban kognitív feldolgozása, megértése, elemzése. A műalkotás és a műélvezet mellett a művészeti teljesítmény egyik fajtása.

Művészet: esztétikai élményt nyújtó művekre, azok alkotására, élvezetére, értékelésére vonatkozó gyűjtőszó.

Művészetdiagnosztika: művészeti jellegű feladatokon keresztül megvalósuló vizsgálat, melynek célja a vizsgált személyek kognitív és/vagy nonkognitív jellemzőinek megismerése (megjegyzés: valójában pontosabb volna a „diagnosztika művészetekkel” kifejezést használni).

Művészeti jellegű feladat: a műalkotások előállítását és/vagy a műélvezetet, illetve műértést kívánó gyakorlat – a „művészet” kifejezést a lehető legtágabb értelemben használva.

Művészeti teljesítmény: műalkotások létrehozása és/vagy műélvezete és/vagy műértése.

Nonkognitív: nem a megismerő képességek (például: érzékelés, észlelés, emlékezet, gondolkodás, képzelet) közé sorolható tulajdonságok jelzője.

Output: az OxIPO-modell információ felhasználást, kimenetet magába foglaló tényezője.

OxIPO-modell: a teljesítményeket (köztük a művészeti teljesítményeket) egy szervezést (organizációt), információ bemenetet (input fázist), feldolgozást (process fázist) és felhasználást (output fázist) feltételező folyamat eredményének tekintő elmélet. Képletszerűen: Teljesítmény = Organizáció x (Input + Process + Output). 2018. előtti szakirodalmakban IPOO-modellként utaltak rá.

Process: az OxIPO-modell információ feldolgozást (művészeti kontextusban: egy mű emocionális/kognitív feldolgozását) magába foglaló tényezője.