

Mező Ferenc és Mező Katalin:

**A MŰVÉSZETDIAGNOSZTIKAI ESZKÖZFEJLESZTÉS ÉS
MÉRŐESZKÖZ MEGALAPOZÓ TANULMÁNYA**

(2019)

Mező Ferenc és Mező Katalin:

**A MŰVÉSZETDIAGNOSZTIKAI ESZKÖZFEJLESZTÉS ÉS
MÉRŐESZKÖZ MEGALAPOZÓ TANULMÁNYA**

(2019)



Szerző: Mező Ferenc (PhD) és Mező Katalin (PhD)
Szakmai lektor: Koncz István (PhD, CSc)
Grafika: Mező Ferenc (PhD)

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

ISBN 978-963-7165-83-2

Irodalomjegyzékben:

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): *A művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés és mérőeszköz megalapozó tanulmánya*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. ISBN 978-963-7165-83-2

Tartalom

| | |
|---|-----------|
| Bevezetés | 9 |
| 1. Problémafelvetés | 9 |
| 2. A célcsoport sajátosságai | 13 |
| 2.1. Életkor | 13 |
| 2.2. Nemek | 14 |
| 2.3. Testi és mozgásfejlődés..... | 16 |
| 2.4. Kognitív fejlettség | 17 |
| 2.5. Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók | 19 |
| 2.6. A célcsoport jellemzőinek összefoglalása | 23 |
| 3. Művészetdiagnosztikai eszközök áttekintése | 25 |
| 3.1. Vizuális művészetekhez köthető diagnosztikai eszközök | 30 |
| 3.2. Zeneművészethez köthető diagnosztikai eszközök | 34 |
| 3.3. Táncművészethez köthető diagnosztikai eszközök | 37 |
| 3.4. Irodalomművészethez köthető diagnosztikai eszközök..... | 41 |
| 4. A komplex feladat várható eredményei..... | 45 |
| 4.1. Megalapozó tanulmány létrehozása..... | 45 |
| 4.2. Várható eredmény: szakmai koncepció létrehozása | 45 |
| 4.3. Várható eredmény: képesség-vizsgálati módszer/eszköz fejlesztése, létrehozása..... | 45 |
| 4.4. Várható eredmény: validitásra (érvényességre) és reliabilitásra (megbízhatóságra) vonatkozó vizsgálatok, illetve azok beszámolóí..... | 46 |
| 4.5. Várható eredmény: a létrehozott diagnosztikai módszerek/eszközök művészeti területenkénti, pedagógusokat támogató kézikönyvének kidolgozása | 47 |
| 4.6. Várható eredmény: dokumentáció előkészítés akkreditált pedagógus továbbképzés alapításához | 48 |
| 4.7. Várható eredmény: továbbképzések megvalósulása | 48 |
| 4.8. Várható eredmény: tapasztalatok megosztása hálózat létrehozásával | 49 |
| 4.9. Várható eredmény: tapasztalatok megosztása workshop (fórum) révén | 49 |
| 4.10. Várható eredmény: szócikkek megjelentetése | 50 |
| 4.11. Várható eredmény: konferencia előadás..... | 50 |
| 4.12. Várható eredmény: kisfilm közzététele | 50 |
| 5. Összefoglalás és a beavatkozási területek vázolása | 51 |
| Irodalom..... | 52 |

Preambulum

Jelen megalapozó tanulmány a művészeti nevelésben hasznosítható, a tanulók megismerését célzó vizsgáló eljárások kidolgozásával kapcsolatos alapszinteket foglalja össze. E kutatási, fejlesztési 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.

Bevezetés

E megalapozó tanulmány célja, hogy összefoglalja azokat a kiinduló információkat, amelyek egy új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer tervezését elősegíthetik. Az új vizsgálóeljárással kapcsolatos lényeges szempont, hogy alkalmas legyen a tanulók kognitív képességeiről tájékoztatni a pedagógusokat. Alapvető elvárás az eszközzel szemben, hogy a vizsgálat pedagógus kompetenciakörben megvalósítható legyen mind az adatfelvétel, mind az értékelés, mind az eredmények értelmezése tekintetében. Fontos aspektus az is, hogy bár a vizsgálat művészeti kontextusban fog történni, az eredménynek azonban ne csak a művészeti kvalitásokról adjanak visszajelzést, hanem a diákok kognitív képességeiről és nonkognitív személyiségjellemzőiről is. Az eszköz továbbá alkalmazható legyen már az általános iskola alsó tagozatán is, valamint az alapfokú művészeti oktatásba bekapcsolódók esetében.

A következőkben elsősorban vázoljuk azt a problémát, amire a fejlesztés alatt álló művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer megoldást jelenthet. Ezt követően bemutatjuk a felhasználók (vizsgálatvezetők) és a vizsgálati személyek célcsoportját (az utóbbiak esetben tömören összefoglaljuk az életkori, nemi, testi és mozgásfejlődésbeli és kognitív fejlettségbeli tulajdonságaikat is részletezzük). A következő nagyobb tematikus egység a művészetdiagnosztikai eszközök általános jellegű, illetve vizuális, zene-, irodalom- és táncművészeti téren vett tulajdonságait foglalja össze. Ezt a vizsgálatieszköz fejlesztési feladat várható eredményeinek bemutatása követi, s végül egy összefoglalás közreadása, illetve a beavatkozási területek vázolása történik meg.

1. Problémafelvetés

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény alapján az alsótagozatos gyerekeknek is joga van a képességüknek megfelelő oktatáshoz, s személyiségük kibontakoztatásához. A képesség- és a tágabban értelmezett személyiségfejlesztés feltétele, hogy tudjuk azt, hogy a fejlesztés honnan indul és elérte-e már a célját – ehhez diagnosztikai ismeretekre, eszközökre és jogosultságokra van szüksége a tanítóknak. Ez a megállapítás azonban olyan kérdést vet fel, amelyre nem adható megnyugtató válasz: tanítók ismerik-e a kisiskolás tanítványaik erősségeit, s esetleges gyengeségeit, amik alapján differenciált fejlesztésben részesíthetik őket, s ezáltal biztosíthatják említett jogukat? Sajnos jóindulattal is csak részben lehet igenlő választ adni e kérdésre. Ennek az alábbi két oka van.

Egyrészt az óvoda-iskola átmenet időszakában az iskolaérettségi vizsgálatok akár hasznosíthatók lehetnének a tanulók megismerésének céljára, azonban problémát jelent, hogy magának az iskolaérettség értelmezésének is több változata ismert – például: az iskolaérettséget szabályozási/ön-szabályozási mehanizmusként értelmező megközelítés (Lőrincz és tsai, 1962, Séra és Bernáth, 2004), az iskolaérettséget a kognitív képességek függvényének tekintő megközelítés (Fazekasné, 2000), az iskolaérettség a személyiség mint (kognitív, személyes, szociális és egyéb alrendszeréből építkező) bio-szociális rendszer függvényeként értelmező megközelítés (Nagy, 2000). Ráadásul az iskolaérettség megítélése időnként változhat (Hanák, 2015b). Gondot jelent az is, hogy nem feltétlenül azonos mérce alapján történik a magyar gyermekek iskolaérettségének megállapítása, hiszen a mai napig nincs kötelező, egységes diagnosztikai protokoll az iskolaérettség megállapítására (Révész-Kiszela, 2018).

A vizsgálati eszközök választásának szabályozatlanságát mutatja, hogy az intézményeken belüli, egyéni kidolgozású, nem feltétlenül sztenderdizált eszközök mellett – leginkább problémás esetekben – a képességek mérésére gyakran alkalmazott tesztek relatíve nagy száma hazánkban:

DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer – Nagy és tsai, 2004), MSSST (Meeting Street School Screening Test – Zsoldos és Sarkady, 2001), Lakatos- féle Állapot és Mozgásvizsgáló teszt (Lakatos, 2000), Kulcsár- féle 29 tesztből álló állapotértékelő tesztbatteria (Kulcsár, 1995), GMP beszédészlelési és beszédmegértési teszt (Gósy, 1995), Sindelar-féle eljárások (indelar, 2010), Bender-A próba (Torda, 1989), Frostig teszt (Apró, 2013), Goodenough- féle rajzteszt (Goodenough, 1926, Apró, 2013). Az intelligencia vizsgálatára gyakran alkalmazott eljárások is viszonylag sokszínűek: „Budapest Binet” intelligenciateszt, Brunet-Lézine-féle vizsgálat, Hiskey-Nebraska Teszt, OTIS I., Színes Raven teszt (CPM), Sztenderd Raven teszt (SPM), SON-teszt, OWI, MAWGYI-R, MAWI, WISC, Woodcock-Johnson tesztek (részletesebben lásd: Mező és Mező, 2008).

Másrészt, az iskolaérettségi vizsgálatokon túlmutatóan, az alsótagozat további éveiben elsősorban szubjektív tanulómegismerési módszereket alkalmazva, a közös tevékenységen keresztül (amihez pedig idő kell) történik meg a tanulók megismerése. Ennek pedig az állhat a háttérben, hogy noha pszichológiai ismeretek közlése megtörténik a tanító-/tanárképzés során, de az iskolák diagnosztikai eszközökkel történő ellátottsága esetleges, s a pedagógusoknak nincs is jogosítványa azoknak az intelligencia- és személyiségvizsgáló eljárásoknak a végzésére, amelyek eredményei alapján a fejlesztést megvalósíthatnák, s legalább önkontrollos (előteszt-fejlesztés-utóteszt elrendezést alkalmazó) hatásvizsgálattal minőségbiztosíthatnák.

A tanítóktól elvárt kompetenciák, a tanulók megismerésére rendelkezésre álló eszközeik és kompetenciák diszharmóniájának problémájára jelen tanulmány a művészetek révén történő diagnosztika lehetőségét veti fel.

Miért éppen a művészetek révén történő diagnosztikára fókuszálunk a tanulók megismerésének problémája kapcsán? Ennek egyik, praktikus oka, hogy a művészeti nevelés része az iskolások mindennapjainak, így automatikusan adódik, hogy végiggondoljuk annak diagnosztikai lehetőségeit is. A művészeti nevelés programját hazánkban a Nemzeti Alaptanterv (NAT) körvonalazza, ami a művészeteknek (még a kritikusok szerint is) különleges fontosságot tulajdonít (Gönczy, 2015). A (kulcskompetenciák fejlesztéséhez is hozzájáruló) művészeti foglalkozások, feladatok azonban nemcsak a művészetek műveltségterületéhez kapcsolódhatnak, hanem jóformán mindegyik műveltségterülethez. Tehát a művészetek révén történő diagnosztika szervesen illeszkedhet az iskolák, tanulók életébe, mivel beépíthető az iskolai oktatásba (elsősorban a művészeti tárgyakba, de szükség esetén egyéb tantárgyi, tantárgyon kívüli formában is megvalósulhat).

A művészetek révén történő diagnosztika mellett szóló másik érv, hogy a hazánkban igen népszerű alapfokú művészetoktatás (lásd: 1. melléklet) során is alkalmazható lehet. Az alapfokú művészeti iskolákban a 2017/2018-as tanévben 2944 feladatellátási helyen több, mint 234 ezer tanuló művészi képességeinek kibontakoztatása és tehetséggondozása történt meg képző-, zene-, tánc-, báb-, szín- és iparművészet ágakban (forrás: Oktatási adatok – 2017/2018). Mint Szűcs (2013, 7. o.) megjegyzi: „Az alapfokú művészetoktatás az érdeklődő tanulók számára biztosítja készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakoztatását, tehetségük gondozását. Olyan fejlesztőpedagógiát képvisel, amelyben a hangsúly a követelmények teljesítésével történő képesség- és személyiségfejlesztésen van.” Hazánkban az alapfokú művészeti iskola (AMI) unikális módon biztosítja a művészeti képességfejlesztés és tehetséggondozás ellátását, és a tanulók felkészítését a szakirányú továbbképzésre. Az alapfokú művészeti iskola a köznevelés többi intézménye lehetőségeit meghaladó módon képes a művészetoktatásra vonatkozó tanulói, szülői igényeket kielégíteni.

Az alapfokú művészeti iskola feladatát, kereteit a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 16.§ írja körül:

„16. § (1) Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra.

(2) Az alapfokú művészeti iskolának legalább hat és legfeljebb tizenkettő évfolyama van, amelynek keretei között az oktatás előképző, alapfokú és továbbképző évfolyamokon, zeneművészet, képző- és iparművészet, báb- és színművészet, táncművészet ágakban folyhat. A tanuló az utolsó alapfokú évfolyam befejezését követően művészeti alapvizsgát, az utolsó továbbképző évfolyam elvégzését követően pedig művészeti záróvizsgát tehet.

(3) Az állami fenntartású és az állami feladatellátásban részt vevő alapfokú művészeti iskolában heti hat tanórai foglalkozás biztosított térítési díj ellenében a főtárgy gyakorlatának és elméletének elsajátításához, valamint tanévenkénti egy meghallgatás és egy művészi előadás, továbbá a szolgáltatások körében az iskola létesítményeinek, felszereléseinek használata. Minden esetben ingyenes a halmozottan hátrányos helyzetű, a hátrányos helyzetű tanuló, a testi, érzékszervi (látási, hallási), középsúlyos és enyhe értelmi fogyatékos, továbbá az autista tanuló részére az első alapfokú művészetoktatásban való részvétel.”

Az idézett törvény 46. § (3) bekezdése alapján a gyermek, tanuló joga, hogy az alapfokú művészeti iskola szolgáltatásait igénybe vegye:

„46.§ (3) A gyermeknek, a tanulóknak joga, hogy

a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeit figyelembe véve - az e törvény 2. § (1) bekezdésében meghatározott jogát szabadon érvényesítve - továbbtanuljon, továbbá alapfokú művészetoktatásban vegyen részt tehetségeinek felismerése és fejlesztése érdekében,…”

A művészetek révén történő diagnosztika mellett szóló harmadik érv az, hogy a művészeti tevékenységek kisiskoláskorban a tanulók kedvelt, preferált tevékenységei közé tartoznak, azokban motiváltan vesznek részt – s ez diagnosztikai szempontból is hasznosítható lehet.

Végül: az utóbbi másfél évtizedben több szerző is rámutatott arra, hogy Magyarországon (a hazai művészeti oktatás és a magyar nyelv sajátosságait is figyelembe véve) a művészeti tevékenység mind a tanulmányi, mind a személyiségbeli változókra pozitív hatást gyakorol – lásd például: Bagdy, 2013; Bredács és Kárpáti, 2012; Deszpot, 2005; Illés, 2009; Kárpáti és Pethő, 2011; Kiss, 2014; Kolosai, 2013; Mező és Miléné, 2003a; Skrapits, 2012 műveit. Mindezt művészetspecifikus jelleggel, a hazai köznevelésben releváns művészeti ágakban is kimutatták: a vizuális művészetek terén Mező és Miléné (2003b), Czeizel (2007, 2009), Mező és Kiss Papp (2011), Kárpáti (2015a,b), Babály és Kárpáti (2015, 2016), a zeneművészet 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), a tánc terén (Demarcsek, Mező és Mizerák, 2012), az irodalom terén Czeizel (2000, 2001, 2012), Nemoda (2008), Karádi és Pethő (2015), Pethő (2015).

A kutatási eredményeket a művészetoktatás tapasztalatai is megerősítik. Szűcs (2013) szerint például minden ismeret- és tevékenységrendszer esetében megfigyelhető az alapfokú művészetoktatás pozitív transzfer hatása: az alapfokú művészetoktatásban részesülő tanulók tanulmányi átlaga magas, szociális érzékenységük és közösségi viselkedésük fejlett, s általában véve az alapfokú művészeti iskolák a gyermekek pozitív személyiségjegyeinek kialakításában nagy szerepet játszhatnak. A művészeti nevelés fejlesztő pedagógiai (v.ö.: Mező, 2017a) vonatkozásaival kapcsolatban Szűcs (2013, 9. o.) a következőkre hívja fel a figyelmet: „Gyakran előfordul, hogy a tanuló épp valamely észlelt hiányosság fejlesztése

céljából jár ilyen iskolába. A mozgáskoordináció gyengeségét, a finom-motorikus mozgás ügyetlenségét, a koncentráció hiányát vagy a gátlásosságot kiválóan javítja a művészeti oktatás karakteréből következő, a közoktatásnál jóval oldottabb, fejlesztő hatású művészeti oktatás.” Figyelemre méltó, hogy a művészeti nevelés nemcsak a tanulmányi teljesítmények és az azokat megalapozó kognitív képességek (például: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet) terén gyakorol pozitív hatást, hanem nonkognitív személyiségváltozókra is. Itt emeljük ki a művészetek kedvező hatását a pszichológiai immunkompetenciára (ez tesz képessé bennünket a stresszhatások, többek között az iskola jelenségvilágával együtt járó distressz tartós elviselésére – Oláh, 2005). Bredács és Kárpáti (2012) vizsgálatának eredményei (n=300) szerint például a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívben (PIK) szignifikánsan kedvezőbb pontszám jellemezte a művészettel foglalkozó vizsgálati személyeket.

Összességében tehát a művészetpszichológiai tárgyú kutatások visszatérő motívuma, hogy kiemelik a művészetek sokoldalú személyiségfejlesztő hatását, mind a kognitív, mind a nonkognitív személyiségjellemzők tekintetében. E fejlesztőhatás olykor a művészetre nevelés aspecifikus mellékhatásaként, máskor a művészettel nevelés specifikus hatásaként ragadható meg.

Problémát jelent azonban az, hogy a művészetek révén történő fejlesztés mellett hiányzik a tanulók megismerését célzó és a művészetek révén történő diagnosztikai lehetőségek korszerű hazai módszertana és eszközrendszere – különös tekintettel a köznevelésben is megjelenő vizuális, zene-, tánc- és irodalomművészetekre.

2. A célcsoport sajátosságai

Amennyiben a tanulók megismerését művészeteken keresztül szeretnénk megragadhatóvá tenni, akkor legalább két célcsoportot szükséges megkülönböztetnünk: 1) a pedagógusok (mint potenciális vizsgálatvezetők) célcsoportját, és 2) a tanulók (mint vizsgálati személyek) célcsoportját.

A vizsgálatvezető célcsoport sajátosságai. A potenciális vizsgálatvezetői célcsoportot tanítói, tanári végzettséggel rendelkező 23-65 év közötti pedagógusok alkotják. A Nemzeti Köznevelésről szóló CXC. törvény, a Nemzeti Alaptanterv és a kerettantervek implicit és explicit módon a pedagógusok felé támasztott elvárása, hogy képesek legyenek a tanulók személyiségének, tehetségének kibontakoztatására fejlesztésére, ami implikáltan magában foglalja annak igényét is, hogy rendelkezzenek a tanulók megismerésének kompetenciájával. Ennek az elvárásnak azonban lehetetlen megfelelni, tekintve, hogy a fejlesztést megalapozó objektív, sztandardizált személyiség- és képességvizsgáló eljárások használata nem tartozik a pedagógusok kompetenciakörébe. Megoldást jelenthetne, ha a pedagógusok munkáját minden köznevelési intézményben segíthetné e vizsgálatok elvégzésére jogosult pszichológus, aki a pedagógusok számára interpretálhatná a vizsgálati eredményeket – de a hazai iskolapszichológusi ellátottság ezt sajnos nem teszi lehetővé. A tanulókkal együttöltött idő mennyiségével természetesen növekedhet az iskolai teljesítményről, illetve a tanulók pszichés tulajdonságairól szerzett tanítói, tanári tapasztalat, de: egyrészt ezek objektivitása nem garantált, másrészt nem biztosított, hogy a tanulókról azonos változók/szituációk mentén szerezhessenek tapasztalatot a pedagógusok, harmadrészt az idő-faktorból adódóan éppen az óvoda-iskola átmenet időszakában lévő gyermekekről rendelkezhetnek a legkevesebb információval a tanítók. Az iskolakezdés igen meghatározó lehet a gyermekek későbbi iskolai karrierje, tanuláshoz és iskolához való attitűdjé, iskolai jellegű önértékelése szempontjából ezért fontos lenne, hogy ebben az időszakban minél hamarabb képet kaphassanak a tanítók az iskolát elkezdő diákjaik sajátosságairól, annak érdekében, hogy differenciált nevelésben-oktatásban részesíthessék őket.

A vizsgálati személyek célcsoportjának a diagnosztikai eszközfejlesztés szempontjából releváns tulajdonságai: életkori, nemi, testi és mozgásfejlődésbeli, kognitív fejlettségbeli jellemzőik, valamint a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók aránya közöttük. Részletesebben:

2.1. Életkor

Az „életkor” egy pedagógiai-pszichológiai célokat szolgáló diagnosztikai eszköz fejlesztése szempontjából azért tekinthető a célcsoportot jellemző releváns változónak, mert természetes, biológiai eredetű viszonyítási alapot ad az adott életkorú vizsgálati személyektől várható (átlagos, illetve attól eltérő) teljesítmények tekintetében.

A 2011. évi Nemzeti Köznevelésről szóló CXC törvény 45.§ (2) pontja alapján az óvoda-iskolaátmenet jellegzetes korcsoportját a 6±1 év körüli korosztály adja. A január-augusztus hónapban született gyermekek hatodik életévük betöltésétől, a szeptember-december hónapokban születettek pedig a legközelebbi tanév elejétől válnak tankötelessé. A korábbi életévekben történő iskolakezdést a szülők kérésére és a szakértői bizottság véleménye engedélyezheti a köznevelési feladatot ellátó hatóság – ez lényegében a tehetséggondozás keretében értelmezett gyorsítás. A hat évesnél idősebb életkorban történő iskolakezdés a gyermek iskolaéretlenségét feltételező óvodai-szakértői-családi döntés eredményeként valósulhat meg, s ilyen esetben egy nevelési évig még az óvodában részesül ellátásban a gyermek.

Az általános iskolai tanulmányok (általános iskolában vagy 4-8 évfolyamos gimnáziumi képzésen belül történő) befejezése a tanulók 14±1 éves kora körül jellemző (ha nem feltételezünk többszörös évisméltást). A 2011. évi CXC (köznevelési) törvény 57.§ 3. pontja szerint az iskola igazgatójának engedélyével a tanuló egy tanévben vagy az előírtnál rövidebb idő alatt teljesítheti az iskola két vagy több évfolyamára megállapított követelményeit – ami lehetővé teszi, hogy 14 éves kora előtt elvégezze általános iskolai tanulmányait. A tankötelezettség ugyanakkor „annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizenhatodik életévét betölti”, sajátos nevelési igényű tanulók esetében pedig a 23. életévük betöltésekor adott tanév végéig (vö.: Köznevelési tv, 45. §):

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 45.§-ának néhány, tankötelezettségre vonatkozó pontja:

„(1) Magyarországon - az e törvényben meghatározottak szerint - minden gyermek köteles az intézményes nevelés-oktatásban részt venni, tankötelezettségét teljesíteni.

(2) A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Az a gyermek, akinek esetében azt a szakértői bizottság javasolja, további egy nevelési évig az óvodában részesül ellátásban, és ezt követően válik tankötelessé. A tankötelezettség teljesítése a tanév első tanítási napján kezdődik. Ha a gyermek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget korábban eléri, a köznevelési feladatot ellátó hatóság a szülő kérelmére szakértői bizottság véleménye alapján engedélyezheti, hogy a gyermek hat éves kor előtt megkezdje tankötelezettségének teljesítését.

(3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnek a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.”

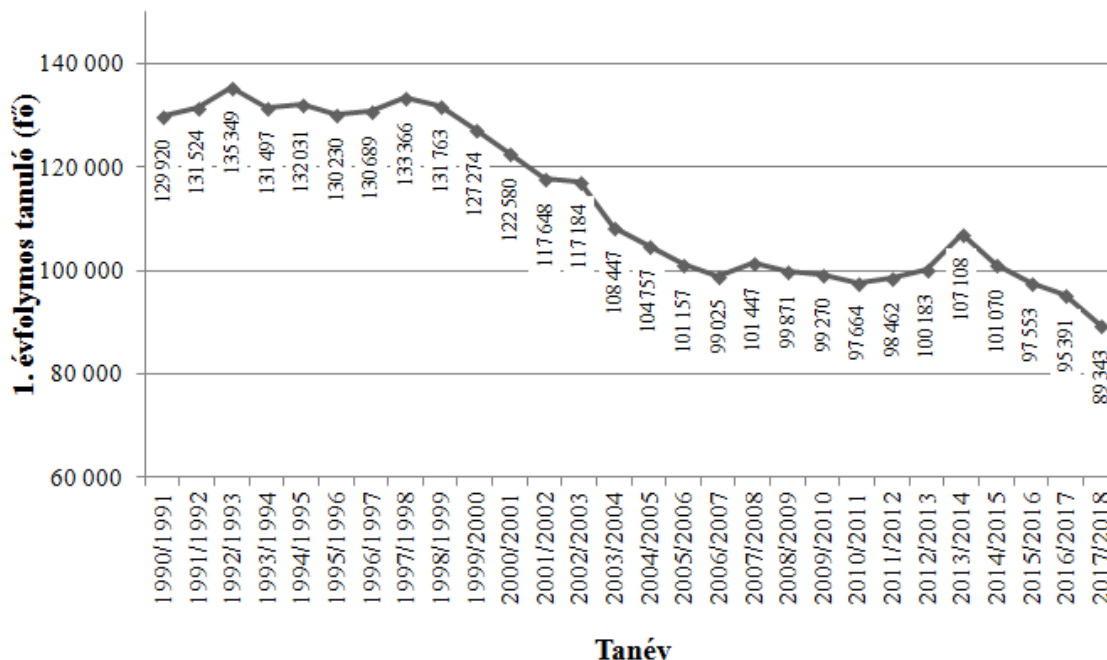
A vizsgáló eszköz fejlesztése szempontjából ez azt jelenti, hogy hosszabb távon egy 6-16 éves korosztályról praktikus információkat szolgáltatni képes eszközcsaládra van szükség, rövid távon azonban az óvoda-iskola átmenet kritikus időszakában a 6 év körüli korosztályról szóló eszköz kidolgozása szükséges az említett eszközcsalád első elemeként.

Noha az első évfolyamot kezdő gyermekek létszáma a 2017/2018-as tanévben negatív rekordot döntött (1. ábra), volumenében még mindig közel 90.000 gyermek sorolható az elsődleges célcsoportba.

2.2. Nemek

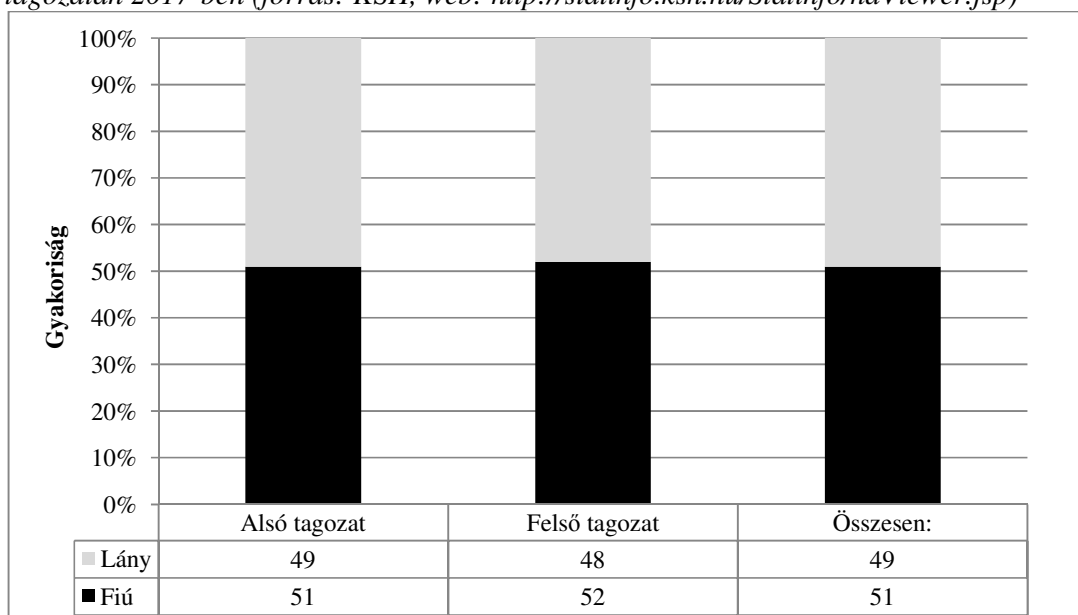
A potenciális vizsgálati személyek „nemét” a feladatok által felkínált témák iránti érdeklődés, illetve az általános érettségéből adódó nemek közötti esetleges teljesítménybeli különbségek figyelembevételére miatt célszerű releváns változónak tekinteni a diagnosztikai eszközfejlesztés alkalmával. Ezen kívül – az életkorhoz hasonlóan – természetes, biológiai eredetű viszonyítási alapot ad az adott biológiai nemű vizsgálati személyektől várható teljesítmények tekintetében. Megjegyezzük azonban, hogy a pszichológiai nem (vagyis az, hogy egy személy milyen neműnek érzi magát), illetve a társadalmi nem (tehát az, hogy a szociális környezete milyen neműnek fogad el valakit) is lényeges mintaváltozó lehet későbbi vizsgálatok alkalmával – jelenleg azonban nem állnak rendelkezésre ezekkel kapcsolatos adatok.

1. ábra: általános iskola 1. évfolyamán tanuló gyermekek látszámának alakulása az 1990/1991 és a 2017/2018 tanévek között (forrás: KSH).



A Központi Statisztikai Hivatal 2017. évről (a megalapozó tanulmány írásakor rendelkezésre álló legutóbbi évről) szóló adatközlése szerint a fiúk és lányok aránya az általános iskola alsó és felső tagozatain is körülbelül 50-50%-os (2. ábra).

2. ábra: nemek százalékos előfordulási gyakorisága az általános iskola alsó, illetve felső tagozatán 2017-ben (forrás: KSH, web: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>)



A vizsgálati eszköz fejlesztése szempontjából mindez azt jelenti, hogy olyan vizsgáló eljárást szükséges kidolgozni, ami az általános iskoláskorúak, s különösen az óvoda-iskola átmenetet érintő korosztály tekintetében egyaránt figyelemfelkeltő és érdekes lehet mindkét nembe tartozó gyermekek, tanulók számára. Ez a vizsgálóeszköz fejlesztése során vagy „uniszex” témafelvetésű (például lányok és fiúk érdeklődését egyaránt megragadó) feladatok alkalmazását jelentheti, vagy külön „lányos” és „fiús” témákat felvető eladatok alkalmazásához vezethet. A nemek figyelembe vétele másrészt a teljesítményekben mutatkozó esetleges nemek közötti különbségek miatt is lényeges, amit figyelembe kell majd venni az eszköz kalibrálása alkalmával. Végül: a pályaorientáció során is szempont lehet a vizsgálati személy neme (vö.: Dénes, 2018).

2.3. Testi és mozgásfejlődés

Az óvodás- és kisiskoláskorúak testi-, illetve mozgásfejlődéséről, valamint motoros képességeik vizsgálatáról szóló hazai szakirodalom (például: Bakonyi, 1981; Kunz, 1999; Györi, 2002; Dobay, 2007; Farnosi és Gaál, 2007; Farnosi, 2011, Király és Szakály, 2011) középpontjában elsősorban a konkrét teljesítmény-jellegű (például: 6 perces tartós ingafutás) kondicionális változók vizsgálata áll. E vizsgálatok megfelelőek a teljesítményben, mint „tünetben” megnyilvánuló egyéni jellemzők feltárására, ám nem informálnak a teljesítménykülönbségek mögött feltételezhetően meghúzódó és egymást nem kizáró okozó tényezőkről (ilyen lehet például: növekedésbeli-érésbeli elmaradás, mozgáskoordinációs zavar, rossz kondíció, részképesség-zavar, motivátlanság stb. – vö.: Lakatos, 2000). A kutatók egy része (Wilson és tsai, 2014; Leonard és Hill, 2015; Blythe és tsai, 2017; Houwen és tsai, 2018;) ugyanakkor az óvodás-, kisiskoláskorbeli mozgás és a tanulási képességek között szoros összefüggést lát, míg mások a motoros és a tanulási képességek között nem látnak ilyen szoros kapcsolatot (Smits-Engelsman és Hill, 2012). Hanák (2015) szerint napjaink kisiskolásainak nem a motoros, hanem a verbális képességekben mutatkozik inkább problémája. Az iskolaérettségi vizsgálatok fókuszában is főként a verbalításra és a finom motoros, illetve kognitív képességekre, készségekre vonatkozó vizsgálatok állnak, semmint a nagymozgásosak, s a háttérükben álló problémákra koncentrálok (vö.: Lakatos, 2009).

A mozgásra vonatkozó diagnosztikát érintő helyzetet az iskola alsó tagozatán jellemzi, hogy bár a 2014/2015. tanév második felétől kötelező jelleggel megtörténik minden 5-8. évfolyamos tanuló vizsgálata a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) méréssel, látható azonban, hogy az alsótagozatos gyermekekre nem terjed ki ez a felmérés.

A NETFIT a tanulók fizikai fittségét diagnosztikai jelleggel méri az egészséghez szükséges fittségi állapot elérése, megőrzése, javítása (fejlesztése) érdekében (vö: 45/2014. EMMI rendelet 2. melléklet). A NETFIT tartalmi területei (zárójelben a fittségi profilok megadása):

1. A tanulók testösszetételére vonatkozó mérések – az antropometriai paraméterek mérése és a testösszetétel becslése (Testösszetétel és tápláltsági profil: testtömeg, testmagasság, testtömegindex (BMI) és testzsírszázalék értékek).

2. A tanulók vázizomzatának fittségére vonatkozó (pálya)tesztek (Vázizomzat fittségi profil ütemezett hasizom teszt, törzsemelés teszt, ütemezett fekvőtámasz teszt, a kézi szorítóerő mérés és helyből távolugrás teszt végzésén keresztül, illetve Hajlékonysági profil a térdhajlító izmok nyújthatósága alapján).

3. A tanulók aerob kapacitására vonatkozó (pálya)tesztek (Aerob fittségi – állóképességi – profil: 20, vagy 15 méteres állóképességi ingafutás teszt eredménye alapján becsült aerob kapacitás).

Segítségét jelent ebből a szempontból, hogy Erdei (2015) 1-4. évfolyamos gyermekek esetében is elvégezte a méréseket, ami viszonyítási adatként szolgálhat egy testi és mozgásfejlődést is vizsgáló (például: tánc)művészeti diagnosztikai eszköz fejlesztésekor.

A 6-7 éves gyermekek fejlett mozgás-kombinációs képességgel rendelkeznek, képesek 3-5 mozgáselemet is összekapcsolni (Farmosi, 2011). Egy jól fejlett kisiskolás mozgására mindenesetre már jellemző lehet, hogy nincs komolyabb problémája a térbeli tájékozódás, a mozgáskoordináció, az egyensúlyozás, a ceruzahasználat, a finommozgás, a laterlitás terén, s nincs az átlagnál nagyobb mozgásigénye sem.

2.4. Kognitív fejlettség

Piaget (1950) kognitív fejlődéelmélete alapján a célcsoportba tartozó korosztály a (2-6 évesekre jellemző) műveletek előtti és főként a (6-12 évesekre jellemző) konkrét műveletek szintjére pozícionálható (ez utóbbi szint esetében képesek a decentralálásra, konzervációra, logikai szükségszerűségek felismerésére, kiegyenlítésre, műveletbeli megfordíthatóságra). Mindkét kognitív fejlettségi szinten lévő gyermekcsoportra jellemző a játékpreferencia.

Az intelligencia normál eloszlását feltételezve várható átlagos intelligenciahányadosuk 100 IQ (mentális koruk megegyezik az életkorukkal), az IQ szórása: 15 IQ pont, a ± 1 szórássterjedelemben (85-115 IQ-tartományba) a diákok kb. 70%-a tartozhat, a diákok kb. 15%-a átlag feletti (IQ>115) intelligenciával jellemezhető, az IQ-szórás terjedeleme lehetséges határértékei (az inkluzív nevelés lehetőségét is figyelembe véve): 50 IQ-tól felfele becsülhető, Flynn-effektus alapján feltételezhető akkcelerációs ráta: 3 IQ/10 év (Flynn, 2012, ebben az infokommunikációs eszközök használatának hatása is megnyilvánul, vö: Dávid és tsai, 2014). A hazai gyakorlatban jellemző intelligenciavizsgálatokkal kapcsolatban lásd: 1. táblázat.

Megjegyezzük, hogy a művészeti nevelés kognitív fejlődésre gyakorolt pozitív hatását több kutatás is alátámasztja (Kolosai, 2013; Demarcsek, Mező és Mizerák, 2012; Turmezeyné és Balogh, 2009; Mező és Miléné, 2003a; Laczó, 2001). Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a művészetek gyakorlása a kognitív (és a szeno-motoros) képességeket is igényli, s a rendszeres képességhasználat hatása a diagnosztizálható képességfejlődés. A kognitív képességet sok tényező interakciója határozza ugyan meg (Estefánné, 2002), többek között a szociálökonomiai státusz is – lásd: a hátrányos helyzetéről szóló részt később –, de a gyakorlás szerepe egyike a képességfejlődésre ható legfontosabb tényezőknek.

A művészetek még az olyan, egymástól legalább részben független területeket feltételező elmélet esetében is kapcsolatba hozhatók az intellektussal, mint Gardner (1993) többszörös intelligencia modellje. E modellben az alábbi nyolc intelligenciát különbözteti meg (zárójelben utalunk a művészetekkel való lehetséges kapcsolatukra is):

1. Nyelvi intelligencia (az irodalomművészeti, dalszövegírói teljesítmények alapja),
2. Zenei intelligencia (énekes/hangszeres zeneművészet alapvető képesség együttese,
3. Térbeli-vizuális intelligencia (képzőművészet, iparművészet alapja leginkább),
4. Testi-kinesztetikus intelligencia (legjellegzetesebben a táncművészet, illetve a pantomim és a cirkuszi akrobatika sorolható ide),
5. Intrapersonális intelligencia (a művészetek személyiségfejlesztő, -kifejező hatásaira gondolhatunk),
6. Interperszonális intelligencia (a művész és a műélvező közönség kapcsolatát befolyásolhatja),
7. Matematikai-logikai intelligencia (a mérnöki, számítási, logisztikai feladatokat feltételező művészi teljesítményekben játszhat szerepet),
8. Természeti intelligencia (a népművészetek kapcsolódnak hozzá).

A célcsoportba tartozó gyermekek elméletileg a felsorolt nyolc intellektuális terület bármelyikében rendelkezhetnek erős/gyenge képességekkel – a művészetek révén azonban talán fejleszthetők, s egyben diagnosztizálhatók is e képességeik.

1. táblázat: néhány hazai intelligenciateszt és életkori vonatkozásai (az itt közölt adatok hozzávetőlegesen jellegűek! Forrás: Mező és Mező, 2008, 75. o.)

| Intézményes nevelés/oktatás: | Bölcsőde | Óvoda | Alsó tagozat | Felső tagozat | Középfokú képzés | Felsőfokú képzés, felnőttképzés |
|-------------------------------------|--|-------|--------------|---------------|------------------|---------------------------------|
| Életkor (év): | 0 | 3 | 6 | 11 | 14 | 18 |
| Eszközök | Milyen korhatárok között javasolt az eszköz használata? | | | | | |
| (ABC rendben): | | | | | | |
| „Budapest Binet” intelligenciateszt | | 3 | | | 14 | |
| Brunet-Lézine-féle vizsgálat | 0 | 2 | 6 | | | |
| Goodenough-féle emberrajz –teszt | | 3 | | 13 | | |
| Hiskey-Nebraska Teszt | | 3 | | | 16 | |
| KFT | | | | 10 | | |
| Miller műszaki teszt* | | | | 12 | | |
| OTIS I. | | | 6 | 14 | | |
| OTIS II. | | | | | 14 | |
| „Peabody” szókincs-teszt | | 2,6 | | 11 | | |
| Raven: színes (CPM)* | | | 5 | 11 | | |
| Raven: sztenderd (SPM)* | | | 6 | | | |
| Raven: nehezített (APM)* | | | | | 14 | |
| SON-teszt | | 2,5 | 7 | | | |
| Szervezői képesség teszt | | | | | 14 | |
| Wechsler: OWI | | 4 | 6,5 | | | |
| Wechsler: MAWGYI-R | | | 5,8 | 10,7 | | |
| Wechsler: MAWI | | | | 10 | | |
| Woodcock-Johnson teszt | | | 6 | | | |

* Kultúra-független teszt

A művészetek szempontjából kiemelt figyelmet érdemlő kognitív képesség a kreativitás (vizsgálatával kapcsolatban lásd: Mező Katalin, 2015b, 2017a, Barkóczi és Zétényi, 1981), aminek szempontjából – normál eloszlást feltételezve – az IQ kapcsán tárgyalt százalékos gyakoriságokkal találkozhatunk a célcsoportot alkotó gyermekek között. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a művészetek terén – még az olyan csodagyerekeknek tartott, tehetségüket korán megmutató mávészeknél is, mint Mozart vagy Picasso – az igazi kreatív, produktív tehetség fiatal felnőttkortól jellemző, s gyermekkorban inkább a reprodukív jellegű tehetségmegnyilvánulásokra számíthatunk. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a célcsoportra jellemző játék tevékenység iránti vonzalom a művészetek szempontjából lényeges kreativitás alakulásában is jelentős szerepet játszik (Mező K., 2016a).

A kognitív fejlettséggel (főként a verbális tesztek alkalmazásával) együtt vizsgálható a beszédfejlettség is. Hanák (2015b) óvodát elhagyó és iskolát megkezdő (n=65) gyermekek tanuláshoz szükséges részképességvizsgálata során a Meeting Street School Screening Test (MSSST, vö.: Zsoldos és Sarkady, 2001) vizsgálóeszközt alkalmazta, s azt tapasztalta, hogy Porkolábné (1999) korábbi vizsgálatai óta kimutatható változás tapasztalható, s a téri tájékozódás helyett a fejlesztés fókuszát napjainkban a nyelvi képességek irányába célszerű mozdítani.

Általában véve az iskoláskorú gyermekeknél nemcsak szókincsbeli, hanem szintaktikai, nyelvhasználati és a szövegértési problémák is tapasztalhatók. Ez különösen jellemző lehet az irodalmi szövegekre jellemző szimbolikus tartalmú képes beszédet (hasonlatot, analógiát, metaforát) tartalmazó szövegek esetében, amint az H. Tóth (2016) 9-10 és 11-12 évesek körében végzett, közmondások, szólások és szóláshasonlatok értésére fókuszáló vizsgálatából is kiderül.

2.5. Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4.§ 13. pontja definiálja a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók fogalmát, mely kategóriába az alábbi alcsoportokat (ellátási kategóriát) sorolja:

1. Különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók: .
 - 1.1. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók (vö.: 4. § 25. pont)
 - 1.2. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók (4. § 3. pont)
 - 1.3. Kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók (vö.: 4.§ 14. pont)
2. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók.

Noha a „kiemelt figyelmet igénylés” egyes alcsoportjába tartozást szakértői bizottsági vélemény, vagy a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint meghatározott hatóság dönti el, ugyanakkor a pedagógusok részei egy jelzőhálózatnak, mely a szakértői, szakhatósági munkát segíti, másrészt – különösen a tehetség megítélése kapcsán – közvetlen résztvevői a diagnosztizálási folyamatnak. Mindehhez azonban szükség van pedagógus kompetenciakörben alkalmazható – minimálisan: jelzésértékű, például további szakértői vizsgálatra javasoló jellegű – vizsgálóeszköz biztosítására. A „kiemelt figyelmet igénylés” továbbá azért releváns tényező a vizsgálóeszköz fejlesztése alkalmával, mert diagnosztikus (például képességdeficitre figyelmet felhívó), illetve torzító hatással (például a szociálisan hátrányos helyzetből adódó, s nem a képességbeli problémák miatti gyenge teljesítmény esetén hamis képet tükröző hatással) lehet az eszköz által nyújtott eredményekre.

Tekintettel arra, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók kategóriája olyan gyűjtőfogalom, amelybe igen különböző (ám egymást nem minden esetben kizáró!) gyermekcsoport tartozik, az alábbiakban részletesebben is kitérünk azokra, mint a célcsoport – legalább egy részének – potenciális jellemzőire.

Sajátos nevelési igény (SNI). A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, tanulók ellátási kategóriába a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján sorolhatók az érzékszervi (látási, hallási), a mozgásszervi, az értelmi, a beszéd fogyatékos, a halmozottan fogyatékos, illetve az autizmus spektrum zavarba sorolható vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő diákok. Ez utóbbi kategóriába tartoznak a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdők (vö.: 2011. évi CXC. törvény 4.§ 25. pont). Az SNI tanulók aránya az általános iskola 8. osztályban 2011-2016. években 5,7% körüli volt (Gyarmathy, 2017). A KSH által kiadott oktatási adatok (Statisztikai Tükör 2017/2018) szerint:

- a 2017/2018-as tanévben az SNI tanulók (nemcsak a 8. évfolyamosok!) létszáma 55,2 ezer fő, ami az általános iskolások 7,5%-át jelenti.
- az általános iskolában a fiúk 9,7%-a, a lányok 5,2%-a sajátos nevelési igényű.
- 38,9 ezer SNI-tanuló (az SNI-tanulók 70,4%-ának) nevelése az általános iskolai osztályokban integráltan történt meg.
- a külön osztályban nevelt SNI-tanulók száma 16,3 ezer fő.

Tekintve, hogy a sajátos nevelési igény megállapítása a szakértői bizottság feladata, s nem az általános iskolába nevelő-oktató pedagógusé, az utóbbi felhasználó körnek szánt diagnosztikai eszköznek nem kell klinikai pszichológia és/vagy gyógypedagógiai és/vagy medicinális diagnosztikai célokat szolgálni! Az eszköznek a pedagógusokat a tanulók megismerésében kell segítenie – pedagógus kompetenciakörön belül.

Megjegyezzük, hogy noha a különleges bánásmódot igénylők e speciális csoportjára európai szinten is kitüntetett figyelmet kap (Mező K, 2016b), s elutasításuk-elfogadásuk története is tanulságos (Erdei, 2016), a fogyatékossgal élők helyzete a tanulástól munkavállalásig napjainkban sem minden esetben kielégítő (Móré és Mező, 2016). Ráadásul a sajátos nevelési igény nem zárja ki a tehetség meglétét sem – lásd a fogyatékkal élő tehetségek eseteit Mező Katalin (2015a) művében.

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMn). A 2011. évi CXC. törvény 4.§ 3. pontja szerint: „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” Az általános iskola 8. osztályában a BTMn tanulók aránya 2011-2016 időszakban folyamatosan nőtt (Gyarmathy, 2017): 2011-ben 5,2%, 2012-ben 6,1%, 2013-ban 6,8%, 2014-ben 7,2%, 2015-ben 7,8%, s 2016-ban már 8,3% volt a BTMn tanulók relatív gyakorisága az általános iskola 8. évfolyamán. Ez a gyermekcsoport fejlesztő pedagógiai eszközökkel segíthető (Estefánné és Hanák, 2001; Mező, 2017a).

Tehetség. A tanulók a „tehetség” szempontjából is heterogén csoportot alkotnak – nemcsak abban az értelemben, hogy tehetségesek-e egyáltalán, hanem abban az értelemben is, hogy milyen területen tehetségesek. A pedagógusok számára ezért lényeges, a differenciált fejlesztés lehetőségét biztosító információ lehet az is, amit egy, a tanulók megismerését szolgáló mérőeszköz a tehetséggel kapcsolatban közölhet a diákokról. Ráadásul a tehetséges gyermekekkel, tanulókkal történő különleges bánásmód a 2011. évi CXC. törvény által is deklarált feladata lett a köznevelési intézményeknek (megjegyezzük azonban, hogy tehetséggondozást implicit vagy explicit módon azonban korábban is végeztek a nevelési-oktatási intézmények). Lényeges, hogy e feladat nem kizárólagosan a köznevelési intézményeké, hanem felsőoktatási intézmények, civil szervezetek, cégek is végez(het)nek tehetségsegítő tevékenységet. Mindehhez szakmai és pénzügyi alapot biztosít a hazai tehetségsegítő tevékenységnek nagy lendületet adó 126/2008. Országgyűlési határozatban körülírt Nemzeti Tehetség Program (ami a témával több évtizede foglalkozó oktatási intézmények, civil szervezetek, szakértők kezdeményezésére jött létre).

A tanulók tehetségének megállapítása minden törvényi és pedagógiai törekvés ellenére a mai napig problematikus. Ennek két oka van: egyrészt a tehetség fogalmának meghatározása, másrészt abból eredően a tehetségdiagnosztika jelent gondot. A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 14. pontja ugyan ad egy definíciót a „kiemelten tehetséges” gyermekekről, tanulókról, azonban a „tehetségesek” csoportját nem írja körül. A tehetség fogalmát ugyanakkor a XX. század óta sokan sokféleképpen próbálták megragadni, s e

definiálási kísérletek legnagyobb tanulsága az, hogy egyedül az alkalmazott tehetség-meghatározáson múlik, hogy kit tekinthetünk tehetségesnek. Vagyis: aki az egyik tehetség meghatározás kritériumainak megfelel, az nem feltétlenül felel meg egy másik tehetség koncepció által támasztatott követelményeknek.

Példaként szerepeljen itt néhány ismert tehetség meghatározás (Mező, 2011) és annak tanulói célcsoporttal, illetve művészetekkel kapcsolatos korrelátuma:

Terman (1925) mára túlhaladottá váló, ám úttörő és nagy hatású tehetségkoncepciója szerint a tehetség nem más, mint kiemelkedő intelligencia ($IQ \geq 135$, vagyis min. két szórással az átlag feletti intelligencia). A Terman által tehetségküszöbként megadott IQ érték a népesség – köztük a mindenkori iskolások – mintegy 2%-ára jellemző. A 2017/2018. tanév tekintetében például a köznevelési intézményekben tanuló 734896 diák 2%-a 14698 fő volt, illetve a 89343 első osztályos tanuló 2%-a 1787 fő volt. Napjainkban a Terman-koncepciót legfeljebb csak az intellektuális tehetségterületen tekintjük használhatónak, mert nem veszi figyelembe, hogy vannak olyan tehetségterületek, amelyek esetében átlagos, olykor átlag alatti intelligenciával is elérhető kiemelkedően magas teljesítmény. Többek között a művészeti tehetség esetében is ez tapasztalható. Az intelligencia és a tehetség vonatkozásában népszerűsége miatt célszerű itt megemlíteni a Gardner-féle többszörös intelligencia modellt (Gardner, 1983), ami szerint az intelligencia nem egységes, hanem különböző (s egyénenként különböző fejlettségű) intellektuális területekre osztható. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) például a Gardner-féle intellektuális területek alapján különböztet meg tehetségterületeket. E területek és művészeti aspektusai:

- logikai-matematikai intelligencia: a számításokon és algoritmusok tudatos előállításán és megvalósításán keresztül ható műalkotások esetében játszhat szerepet a művészeti tehetségterületen.
- természeti intelligencia: a természeti jelenségeket, tájat felhasználó, alakító művészetekhez lehet köze.
- nyelvi intelligencia: az irodalomművészethez kapcsolódik legközvetlenebbül (a dalszövegráson keresztül a zeneművészethez is kapcsolódik áttételesen).
- zenei intelligencia: a zeneművészethez köthető közvetlenül, de a táncon keresztül a mozgáshoz, a dalszövegen keresztül a nyelvi területhez is kapcsolódik.
- vizuális-térbeli intelligencia: a vizuális művészetekhez direkt módon kapcsolódik, ám indirekt módon (például képversek, képes beszéd révén) a nyelvi intelligenciához és az irodalomművészethez, a dalszövegeken keresztül pedig a zenei intelligenciával és zeneművészetrel is interakcióban állhat.
- testi-kinesztetikus intelligencia: a mozgásművészetekhez köthető leginkább, a zenei intelligenciával együtt a táncművészethez köthető.
- intra- és interperszonális intelligencia: a műalkotások előállításához, illetve a műélvezethez szükséges önismereti, társas életbeli motivációs háttérrel adhatja.

Scheifele (1953) szerint a tehetség a kiemelkedő kreativitással ragadható meg. Scheifele nem adott meg a kreativitással kapcsolatos tehetségküszöb értéket, amennyiben azonban az intelligencia eloszlásához hasonló normális eloszlást feltételezünk a kreativitás esetében is, akkor a két szórással az átlag felett itt is a népesség 2%-át találjuk, s az iskolásoknak, illetve az első évfolyamos tanulóknak ugyanazokkal a becsült létszámaival találkozhatunk, mint fentebb. De: nincs arra garancia, hogy ugyanazok a személyek lesznek tehetségesek a Scheifele-koncepció szerint, mint a Terman koncepció szerint! Ráadásul léteznek olyan tehetségterületek, amelyek nem igényelnek átlag feletti kreativitást művelőiktől – a reprodukció művészeti területek tipikusan ilyenek.

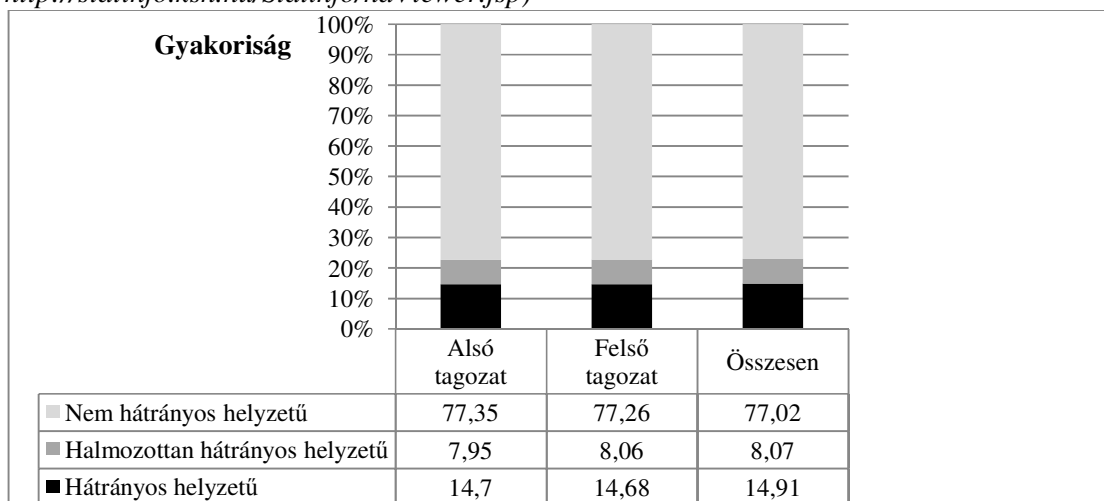
Napjaink egyik sokat idézett tehetségmodellje a Renzulli-féle „három gyűrűs tehetségmodell”, ami szerint a tehetség összetevői: átlag feletti képesség, kreativitás és feladat iránti elkötelezettség (Renzulli, 1986). Fontos, hogy az „átlag feletti képesség” ebben az esetben nem az intellektuális képességre korlátozódik, hanem tágabb értelemben az adott tehetségterülethez (például: művészeti területhez) szükséges képességekre utal. Ha a Renzulli-modell szerinti tehetséget komponensei összességében tekintjük és a humán tulajdonságokhoz (például testmagassághoz, IQ-hoz stb.) hasonló normális eloszlású változónak tekintjük, akkor a népesség (köztük az iskolások, illetve az első évfolyamos tanulók) fentebb már jelzett 2%-ára lehet jellemző, hogy legalább két szórással az átlag feletti értékek jellemezhetik (a becsült létszámadatokat ugyanazok, mint az intelligencia

esetében fentebb). Ennél kisebb létszámokkal találkozhatunk azonban, ha a Renzulli-modellt komponensenként vesszük szemügyre. Ebben az esetben ugyanis az átlag feletti képességet mutató személyek (a populáció 2%-a) közül kerül ki az a talán kisebb hányad, akire a kreativitás is jellemző, s az így kapott hányadból lesz egy talán még kisebb csoport, aki még kellően motivált (feladat iránt elkötelezett) is.

A tehetség fogalmát szélsőségesen kitágítja a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács által képviselt szlogen, miszerint „mindenki tehetséges valamiben”. E megközelítés szempontjából a tanulók 100%-a tehetségesnek tekinthető minden évfolyamon...

Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet (vö.: Hanák, 2015a). A Központi Statisztikai Hivatal utolsó teljes évre vonatkozó adatközlése jelen tanulmány írásakor a 2017. évi volt, ami szerint a hátrányos helyzetű tanulók aránya 8%, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké pedig 15% körüli, együttes gyakoriságuk így 23% körüli (3. ábra).

3. ábra: a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók százalékos előfordulási gyakorisága az általános iskola alsó, illetve felső tagozatán 2017-ben (forrás: KSH, web: <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>)



Lényeges, hogy a hátrányos vagy halmozottan helyzet nem zárja ki azt, hogy a tanuló egyben például tehetséges vagy kiemelten tehetséges tanuló legyen! Másfelől L. Ritók (2017) szerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében a művészeti nevelés a tehetséggondozáson túlmutató módon hatásos lehet a tanulási nehézségek kezelésében, a kudarcélmények kompenzációjában, az alacsony tanulási motiváció javítása során, a szociális készségek alakítása alkalmával is. Szintén fontos hangsúlyozni, hogy a hátrányos helyzet a korai iskolaelhagyás (vö.: Hanák, 2016) szempontjából is rizikó-tényezőnek számít, ugyanakkor az esetek egy részében éppen a művészettel nevelés (vö.: Mező, 2018) eszközeivel, illetve a szociális kompetencia fejlesztésével (Bagány, Major és Lepeš, 2015) lehetőség mutatkozhat a korai iskolaelhagyás megelőzésére.

2.6. A célcsoport jellemzőinek összefoglalása

A 2. fejezet alapján látható, hogy az általános iskola 1-8. évfolyamán tanuló diákok sok szempontból igen heterogén csoportot alkotnak – a 2. táblázat foglalja össze e célcsoport jellemzőit. Tulajdonképpen egy olyan sokszínű, heterogén csoportról van szó, amelyre csoport szinten jóformán csak egyetlen közös tulajdonság jellemző: általános iskolai tanulmányokat folytató gyermekekről van szó.

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

| Mintaváltozó | A mintaváltozó relevanciája az eszközfejlesztés 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 finom-motoros/nagy mozgásos feladatok választhatók a vizsgálóeszközbe? | Elsősorban átlagos mozgásfejlettségű tanulók, de mozgásukban akadályozottak számára is alkalmazható feladatokra is szükségesegek | Farmosi (2011), Edei (2015) | | |
| 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 előfordul sajátos nevelési igényűhez 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

3. Művészetdiagnosztikai eszközök áttekintése

A *művészetdiagnosztika általános értelmezési kerete*. Jelen tanulmánynak nem célja a „művészet” fogalmának részletes elemzése, kultúrtörténeti áttekintése, tekintve, hogy annak nem létezik mindenki által elfogadott egyértelmű definíciója.

A „művészet” fogalmának meghatározása körüli elbizonytalanodást Gombrich (1950/1983, 7. o.) művészettörténetet tárgyaló könyvének első mondata demonstrálja talán a legszembetűnőbben, miszerint: „Művészet nincs, csak művészek vannak”.

Ugyanakkor mégis szükséges körvonalazni, hogy jelen tanulmányban a továbbiakban milyen jelentést tartalommal alkalmazzuk a „művészet” fogalmat. „Művészet” koncepciónk az alábbiakban a műalkotásokra, azok létrehozásának folyamatára, illetve a műélvezetre és műértésre alkalmazott gyűjtőfogalom.

A műalkotáson, mint folyamaton, a következőkben azt a szituációt értjük, amelyben egy vagy több személy esztétikai minőség (például szépség, rótság stb.) létrehozására (a produktumként értelmezett „műalkotás” létrehozására) törekszik. E „törekvés” legalább minimális tudatosságot és szándékot, illetve művi előállítást feltételez, tehát a véletlenszerűen létrejött (például természeti) alkotásokat nem tekintjük műalkotásnak, noha műélvezetet okozhatnak.

A műélvezet, -értékelés kifejezéseket pedig akkor használjuk, ha egy vagy több személy esztétikai élményt él át az ő(ke)t erő (például vizuális, auditív stb.) információk emocionális és/vagy kognitív feldolgozás során.

A „művészetdiagnosztika” szóösszetételben szereplő görög eredetű „diagnószisz” szó „megkülönböztető ítélet”-et jelent (Fröhlich, 1996), és az orvostudomány terén „a betegségek felismerésének tudományaként”, illetve a betegségfeltáró vizsgálatra utaló kifejezésként használják. Jelentése módosult a pszichológiai alkalmazás esetében, ami során a lelki működés jellemzőinek vizsgálatát nevezzük (pszicho)diagnosztikának. Lényeges, hogy a pszichológiai alkalmazás során kizárólag a betegségek felismerését, hanem általánosabb értelemben véve a pszichológiai megnyilvánulások vizsgálatát értjük a „diagnosztika” fogalma alatt. Ez természetesen érvényes a pedagógiai-pszichológiai alkalmazásra is.

A pedagógiai-pszichológiai kontextusban végzett diagnosztika célja, hogy segítsen megismerni a vizsgálati személy erősségeit, esetleges problémáit, ezáltal segítsen kijelölni a fejlesztés, illetve klinikai esetben a terápia irányát. A bizonyítékokon alapuló fejlesztés/terápia valójában nem választható el a diagnosztikától – ezek szerves egységet alkotnak. Egy minimálisan önkontrollos hatásvizsgálattal biztosított fejlesztés esetében például az elővizsgálat-fejlesztés-utóvizsgálat triászja mutatja meg a fejlesztőknek, s a fejlesztést megrendelőnek (például a gyermeknek, a szülőnek, az iskolának vagy akár a társadalomnak), hogy hatékony volt-e a fejlesztés vagy sem. A fejlesztés és a diagnosztika szoros kapcsolatát mutatja, hogy a fejlesztésbe ágyazott diagnosztika is megvalósítható (Mező, Mező és Mező, 2018).

Mindezek alapján a „*művészetdiagnosztika*” kifejezést a továbbiakban a *művészeti jellegű feladatokon keresztül megvalósuló pszichodiagnosztika speciális esetére utaló értelemben alkalmazzuk (megjegyzés: valójában pontosabb volna a „diagnosztika művészetekkel” kifejezést használni). Művészeti jellegű feladatnak tekintjük a műalkotások előállítását és/vagy a műélvezetet, illetve műértést kívánó bármilyen gyakorlatot – a „művészet” kifejezést a lehető legtágabb értelemben használva.*

A művészetdiagnosztika egyaránt szolgálhatja a művészeti nevelést (fejlesztést), illetve a művészeteken keresztül történő gyógyítást (művészeti terápiát) – a művészettel nevelő-fejlesztő-gyógyító lehetőségeknek ugyanis széles spektruma ismert (Illés, 2009; Trencsényi,

1991, 2000, lásd: 3. táblázat). A köznevelési gyakorlatban természetesen a művészeti nevelés domborodik ki, s nem a terápiás jellegű alkalmazás (ami inkább a klinikai, gyógypedagógiai gyakorlatban indokolt).

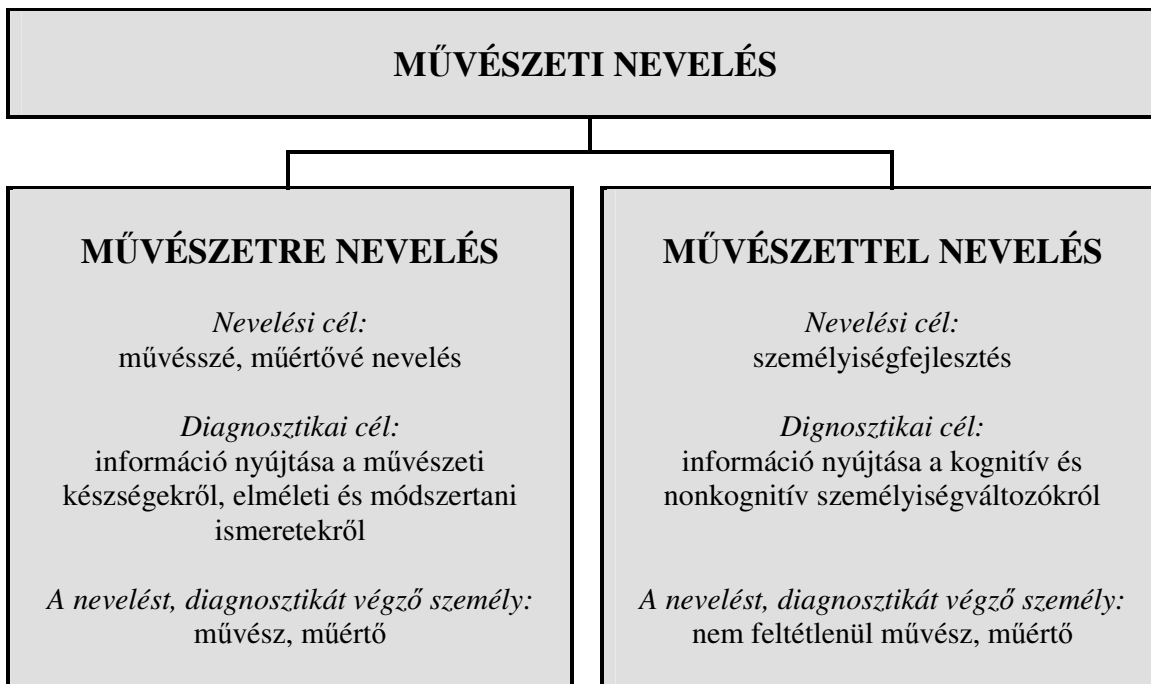
A művészeti nevelésnek két főbb formáját különböztethetjük meg, ezek: a művészetre nevelés (a művészetet célként felfogó, a művészeti tevékenység végzésére és/vagy annak műértő esztétikai megítélésére történő nevelés-oktatás), illetve a művészettel nevelés (a művészetet egyéb nevelési-oktatási célok elérésének eszközeként használó pedagógiai hatás – vö.: Mező, 2018). Ez utóbbi terület sok esetben élménypedagógiai kontextusban jelentkezik az iskolai gyakorlatban (Mező K., 2015b).

3. táblázat: A művészettel nevelő-fejlesztő-gyógyító megközelítések spektruma (forrás: Kiss, 2010, 28. o.).

| Modell | Nevek, példák | Cél, jellemző, kikkel | Kapcsolatiság | Védettség | Feladat, technika | Értékelés, értelmezés, interpretáció | Tartalmi meghatározó |
|---------------------------------|--|---|--|---|---|--|--|
| Művészet-pszichoterápia | Margaret Naumburg, pszichoterapeuták pszichoterápiás praxisban | kommunikáció verbálisan nehezen hozzáférhető beteggel, pszichoterapeuta, pszichoterápiában | egyéni terápia: diádikus kapcsolat, indulatáttétel, viszontáttétel | védett, szorongáskeltő | vagy teljesen strukturálatlan, vagy konkrét cél, pl. diagnózis esetében strukturált | értelmezés (terapeuta, kliens is); nincs értékelés | terápiás cél (betegség, személyes jellemzők) |
| Művészetterápiás csoport | pszichiátriai osztályokon, klinikákon, pl. volt OPNI, Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány | szublimáció, kommunikáció, jobb állapotú súlyos mentális betegekkel | csoport, csoportdinamika | védett, szorongáskeltő | strukturálatlan feladat és anyag (technika) | interpretáció, strukturális interpretáció, saját múlt értelmezés is; nincs értékelés | terápiás cél, csoportdinamika |
| Terápiás művészeti alkotóműhely | Pl. rehabilitációs intézetekben, Mosoly Alapítvány, Soteria Alapítvány, Moravcsik Alapítvány | szublimáció, rehabilitáció, pl. szomatikus betegekkel, | csoport mint „anya” („konténer funkció”, „holding”) | védett, szupportív, én-erősítő, támogató | strukturálatlan feladat és anyag (technika) | strukturális interpretáció, nincs értelmezés; nincs értékelés | terápiás cél |
| Művészeti pedagógiai terápia | „szabad festés védelem alatt”, Sándor Éva, Kokas Klára | szublimáció, fejlesztés, gyógypedagógia, tanulási zavarok esetén | anya-reprezentáns, védő személy csoport | védett, szupportív, én-erősítő, támogató | strukturálatlan feladat és anyag (technika) | fejlesztő értékelés, nincs értelmezés | fejlesztési cél, belső képek előhozása |
| Művészettel nevelés | Herbert Read, Joseph Beuys, Erdély Miklós, Carl Orff, Bodóczy István – közoktatás (részben) – alternatív és reformpedagógiai iskolák | személyiség-fejlesztés, kulturaközvetítés, problémamegoldás „normális” gyerekekkel, elképzelhető problémás gyerekekkel is | facilitátor, nevelő, csoportdinamika | verseny-helyzet, de bizonyos mértékű védelemmel, együttműködés, kooperáció lehetősége | adott probléma köré szerveződő feladat, részben strukturált | kritériumorientált értékelés előre megadott szempontok alapján; nincs értelmezés | érdeklődés, aktuális társadalmi, emberi problémák, érdekes kihívások, élményszerűség, pl. NAT (2007) |

A fentiekből adódóan a művészetdiagnosztikai eszközök lehetséges produkciófelülete a következő átfogó szempontokra terjedhet ki (4. ábra):

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



- 1) A művészetre nevelést szolgáló diagnosztika a művészeti készségekről, elméleti és módszertani ismeretekről nyújthat tájékoztatást.
- 2) A művészetrel nevelést szolgáló diagnosztika a kognitív képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, fantázia) aktuális színvonalára tehetnek megállapításokat, illetve a nonkognitív személyiségváltozókról (például: érzelmi állapotról, társas orientációról, motívumokról stb.) adhat információkat.

Mind a diagnosztika, mind a fejlesztés szempontjából találhatunk példákat a – művészeti koncepcióinkban korábban már említett – műélvezeten/-értésen alapuló, illetve a műalkotáson alapuló megoldásokra (4. táblázat).

A művészetdiagnosztika módszertanát tekintve általában véve megegyezik pszichológia által ismert gyakori eljárásokkal, ezek: megfigyelés, kísérlet, interjú, tartalomelemzés, kérdőívfelvétel, tesztelés (ezek lehetnek tudásszintmérő tesztek, kognitív teljesítménypróbák, illetve projektív személyiségvizsgáló tesztek – ez utóbbiak igen népszerűek a művészetdiagnosztika terén, típusaikat az 5. táblázat foglalja össze Vass, 2003 alapján).

4. táblázat: műélvezeten, -értésen, -alkotáson alapuló diagnosztika, illetve fejlesztés/terápia összevetése a vizuális, a zene-, a tánc- és az irodalom művészet esetében néhány példán keresztül (forrás: a Szerző)

| MŰVÉSZET | DIAGNOSZTIKA | | FEJLESZTÉS, TERÁPIA | |
|-----------------|---|---|--|---|
| | Műélvezeten, -értésen alapuló diagnosztika | Műalkotáson alapuló diagnosztika | Műélvezeten, -értésen alapuló fejlesztés | Műalkotáson alapuló fejlesztés |
| Vizuális | vizuális alkotás értelmezése (például: Rorschach-féle tinta-folt teszt, VAST-teszt) | vizuális alkotás létrehozásán alapuló vizsgálatok (például: emberrajz-teszt) | műelemzés, múzeumlátogatás | alkotóművészeti terápia a képzőművészet terén |
| Zene | zenemű értelmezése (pl.: Schoen-féle zenei ízlés és megértés teszt, Hevner-féle „Oregon” zenei ízlés teszt) | zenei alkotás létrehozásán alapuló vizsgálatok (például: dallam befejezést igénylő vizsgálat) | zenehallgatás, műelemzés | zenei előadás, zeneszerzés |
| Tánc | mozgásdiagnosztika, mozdulatértelmezés | koreográfia létrehozásának elemzése | tánc megtekintése, műelemzés | táncoktatáson, koreográfia alkotása |
| Irodalom | szövegértés vizsgálat, kritikaalkotás elemzése | szövegalkotás (például: történetbefejezést igénylő tesztek) | biblioterápia, meseterápia, műelemzés | kreatív írás, irodalmi művek alkotása |

5. táblázat: a projektív tesztek típusai (Vass, 2003, 39-40. o. alapján a Szerzők)

| Szerző | Projektív teszt típusok |
|-------------------------|---|
| Frank (1939) | <ol style="list-style-type: none"> 1) konstitutív: strukturálatlan ingernek strukturát, formát adni (pl. agyagozás) 2) interpretatív: jelentés rendelés az ingerhez (pl. Rorschach-teszt) 3) katartikus: érzelmek kifejezése a válaszadás során (bábozás, pszichodráma) 4) konstruktív: ingerek új egységge szervezése (világjáték-teszt) |
| Johnson és Gloye (1958) | <ol style="list-style-type: none"> 1) standard projektív tesztek: diagnosztikus alkalmazásra (Rorschach-teszt) 2) közties típus: a spontán produkciót kontrollált körülmények között provokáló tesztek (pl. Ház-fa-személy rajzteszt) 3) spontán produkciót provokáló tesztek (szabadrajz, ujjal festés, agyagozás) |
| Allport (1961/1998) | <ol style="list-style-type: none"> 1) perceptív tesztek: észlelési feladatot kell megoldani (pl. Rorschach-teszt) 2) apperceptív tesztek: az észlelésen túl jelentés-értelmezést igénylő tesztek (pl. Tematikus Apperceptív Teszt, TAT; hiányos mondatok kiegészítése) 3) produktív tesztek: a verbális válasz helyett/mellett képi, irodalmi, zenei produkciót igénylő tesztek (pl. bábjáték, pszichodráma, rajz-/festményalkotás) |
| Lindzey (1959) | <ul style="list-style-type: none"> • Ingerek érzékszervi modalitása alapján: 1) vizuális, 2) auditív, 3) taktilis modalitású tesztek. • Ingerek strukturáltsága szerint: 1) strukturált, 2) strukturálatlan tesztek. • Választípus szerint: 1) asszociatív, 2) történetkonstrukció, 3) mondatkiegészítés, 4) képek vagy verbális anyag rendezését igénylő, 5) rajzzal/játékkal megvalósított önkifejezés jellegű projektív tesztek. • A válaszok lehetnek: 1) zártak, 2) nyitottak • Az interpretáció szerint: 1) formai, 2) tartalmi, 3) dimenzionális, 4) holisztikus projektív tesztek. • A teszt célja: 1) általános személyiségleírás, 2) speciális tulajdonságok felmérése, 3) diagnosztikai csoportok meghatározása. • Az adminisztráció módja lehet: 1) egyéni, 2) csoportos, 3) önértékelésen alapuló. • Tesztszerkesztés módja szerint: 1) racionális, 2) empirikus |

Sajátos módon a tanulást leíró IPOO-modell (Mező, 2017a,b) a művészetdiagnosztikai eszközök esetében is tágkörű és praktikus értelmezési keretet adhat, mivel a művészetdiagnosztika és a tanulás egyaránt az információfeldolgozás körében értelmezhető aktivitás.

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

Művészetdiagnosztikai kontextusban az IPOO-modell a következőképpen tematizálja a vizsgálati lehetőségeket:

Organizáció: a vizsgálat megszervezése (személyek, helyszín, eszközök, időbeosztás stb. biztosítása), ami a vizsgálatvezető feladata. Művészetdiagnosztikai következmény egy új eszköz fejlesztése kapcsán: a tesztfejlesztőknek figyelembe kell venni a potenciális felhasználók szervezési lehetőségeit, kapacitásait is.

Input: azok az ingerek, melyek a vizsgálati személyt érik a művészetdiagnosztikai feladattal történő találkozáskor. Például: „Rajzolj egy embert!” instrukció, az üres papír és az íróeszköz látványa (s természetesen egy sor, nem kontrollált tényező – közérzet, fényviszonyok, hőmérséklet, stb. –, amik torzíthatják a diagnosztika végeredményét). Művészetdiagnosztikai aspektus: egy diagnosztikai eszközfejlesztés során tekintettel kell lenni arra, hogy milyen vizuális, zene-, tánc-, illetve irodalomművészeti inputokat kínáljanak fel a feladatok.

Process: a vizsgálati személy kognitív/emocionális jellegű információfeldolgozása, illetve a feladatmegoldás folyamata. Művészetdiagnosztikai jelentőség: egy új vizsgálóeszköz összeállításakor figyelembe kell venni a potenciális vizsgálati személyek kognitív/emocionális jellemzőit.

Output: a vizsgálati személy által adott válasz (például: egy emberrajz). Művészetdiagnosztikai vonatkozás: a válaszok vizuális, zene-, tánc-, irodalomművészeti jellegét is meg kell tervezni egy új művészetdiagnosztikai eszköz fejlesztése során. Megfontolandó az is, hogy a művészetdiagnosztika alkalmával a vizsgálati személyektől kapott válaszok értékelése és interpretációja legalább négy (egymást nem kizáró, de nem is feltétlenül megkövetelő) szinten történhet:

1. Explicit tényezők értékelése és értelmezése: közvetlenül, objektíven megfigyelhető időbeli, térbeli paraméterek vizsgálata (például: összeérnek-e a vonalak);

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 (korrelációkon) alapuló következtetés implicit jellemzőkre: közeli asszociáció a közvetlenül megfigyelhető paraméterek (például: rajzrészlet mérete, véres jelenet ábrázolása) alapján közvetlenül nem megfigyelhető személyiségvonásokra vagy aktuális diszpozíciókra (például: szorongás, agresszió).

4. Intuitív és/vagy ellentmondásos kutatási eredményeken alapuló következtetés implicit jellemzőkre (az értékelő személyes benyomásával terhelt interpretáció).

Az elsőtől a negyedik szint felé haladva a vizsgálat objektivitása, érvényessége, megbízhatósága csökken, s az eredmények értelmezése során a pszichológusi kompetencia iránti igény nő. *Következmény: pedagógiai kompetenciakörben történő használatra az explicit tényezőkön alapuló vizsgálati eljárások javasolhatók – ilyen eljárások összeállított battériáira*

van szükség a pedagógus (tovább)képzésben, illetve a pedagógus felhasználóknak szóló tesztfelkészítés során ilyen eljárások létrehozása javasolt!

Az alábbiakban vizuális, zene-, tánc- és irodalomművészeti diagnosztikai eszközökről adunk tömör összefoglalókat. Az áttekintés során látható lesz, hogy az egymástól igen különböző művészeti területek diagnosztikai vonatkozásai esetében az IPOO-modell lehet az az értelmezési keret, amely az elméleti háttérül szolgálhat egy, a jövőben kidolgozásra kerülő összművészeti jellegű diagnosztikai eszköznek.

3.1. Vizuális művészetekhez köthető diagnosztikai eszközök

A foltok értelmezésétől a firkák elemzésén át a rajzokig, vagy egyéb komplex vizuális művészeti alkotások elemzésig terjed a vizuális művészetekhez köthető diagnosztika. Lényeges azonban, hogy egy vizualitáson alapuló (például rajzos választást igénylő) feladat nem feltétlenül művészeti jellegű feladat is egyben. A vizuális művészeti feladatoknak két kritériumnak kell megfelelniük:

- a) Vizuális jellegű legyen a feladat: a domináns érzékszervi (input) modalitás a vizualitás legyen és/vagy a domináns válaszbeli modalitás a vizualitás legyen (az output valamilyen látható alkotás legyen);
- b) Művészeti jellegű legyen a feladat: a feladat műélvezeti és/vagy műértékelési (például elemzési) és/vagy műalkotási jellegű legyen.

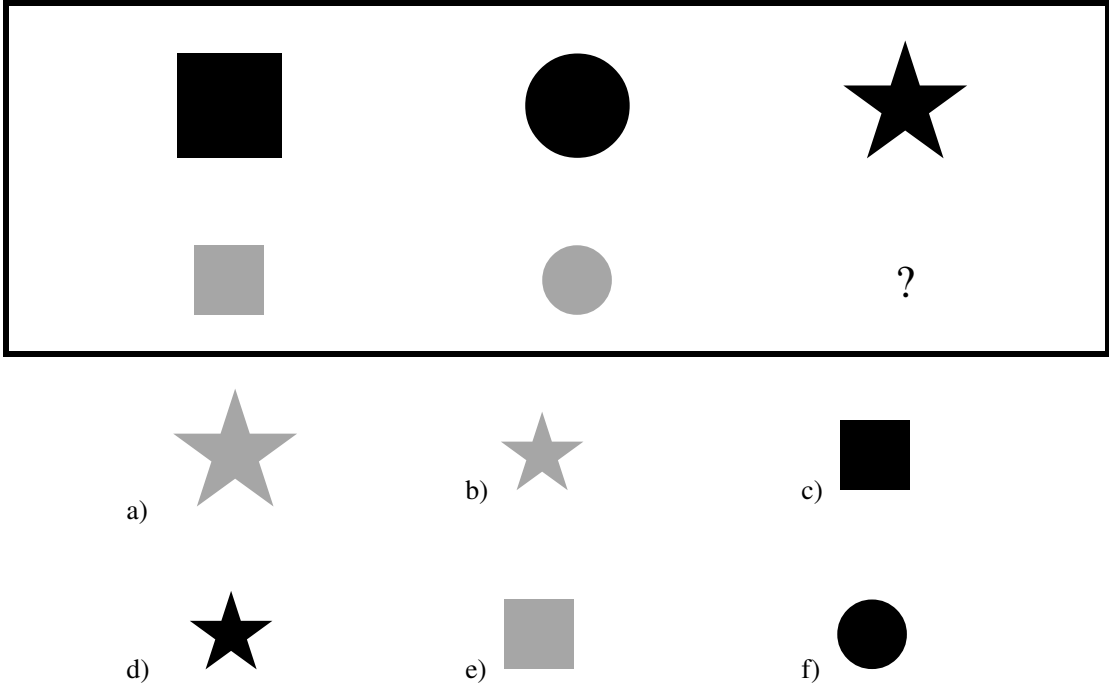
Ebből következik, hogy nem minden vizuális ingerrel/válasszal operáló feladat tekinthető egyben művészi jellegűnek is. Például azok a vizuális ingereket adó intelligenciatesztbeli feladatok, melyekre a választás ugyancsak vizualitáson alapuló ábrák közötti feleletválasztással történik (lásd a Raven-tesztcsalád CPM, SPM és APM tesztje – összefoglalásukat lásd: Mező és Mező, 2008) megfelelnek ugyan a „vizuális jelleg” kritériumnak, azonban a „művészeti jelleg” kritériumot nem teljesítik (5. ábra). Hasonló a helyzet a vizualitás feltérképezésére a hazai iskolaérettségi vizsgálatok során is használt olyan rajzos választást igénylő tesztek esetében is, mint a Bender-próba, a Frostig-teszt (Gerebenné és Vidákovich, 2003), vagy a széldísz-próbaként ismert rajzosfeladat (kör, háromszög és kereszt motívum kötött sorrendjével kell egy lap mind a négy szélét végig rajzolni a vizsgálati személynek). Ugyanez jellemző a Képsor-tesztre is (J. Szilágyi, s.a.), ami 4-4 különálló képből álló, 10 darab különböző történetet tartalmazó képsor segítségével a képi összefüggések, az ábrákon közölt események közötti diszkriminációs képességet méri. A vizsgálati személy feladata: a képek sorbarendzése.







Az általános iskolás korban (is) alkalmazható és vizuális művészethez köthető legtipikusabb vizuális művészetdiagnosztikai eszközök a rajzvizsgálatok. A rajzvizsgálatoknak Sehringer (1999) alapján két nagy csoportját különböztethetjük meg: a tematikus és a nem tematikus rajztesztek kategóriáit. A tematikus rajztesztek klasszikusai például:

- Draw-A-Man (DAM, „Rajzolj egy férfit!”) teszt: Goodenough (1926) által alkotott eljárás a kognitív érettség becslésére. Magyarországon Goodenough-féle Emberrajz-vizsgálatként ismert és a rajzkor, illetve az IQ-hoz hasonló rajzkvóciens (RQ) megállapítására használt eszköz, mely a figura részletezettségét, komplexitását, arányait, motoros kordináció jellegzetességeit pontozza.

5. ábra: példa egy, a vizualitás kritériumának megfelelő, de a „művészeti jelleg” kritériumának nem feltétlenül megfelelő intelligenciateszt feladatra (forrás: a Szerzők)

**A betűkkel jelzett lehetőségek közül mi illik a keretben lévő kérdőjel helyére?
 Karikázd be a helyes válasz betűjelét!**



a)  b)  c)  d)  e)  f) 

- Draw-A-Woman (DAW, „Rajzolj egy nőt!”) teszt: a DAM-teszt kiegészítése női emberalak ábrázolással (Harris, 1963).
- Draw-A-Person (DAP, „Rajzolj egy személyt!”) teszt: Machover (1949) pszichoanalitikus orientációjú, az emberalak ábrázolás során történő projekciókat elemző vizsgálóeszköze.
- Human Figure Drawing (HFD, „Emberalak rajzolás”) teszt: Koppitz (1968) által kidolgozott eljárás az adott korcsoportban ritkán előforduló jellegzetességeket az egyénben zajló emocionális konfliktusok jelzésének tekinti.
- Farajz teszt: Koch (1949) projektív vizsgálatában egy fát kell rajzolni, s a rajz sajátosságai alapján történik meg a személyiségre történő következtetés.
- House-Tree-Person (H-T-P, Ház-fa-ember) rajzteszt: Buck (1948) vizsgálatában egy ház, egy fa és egy ember rajzolása a feladat, majd a vizsgálati személynek részben szabadon, részben kérdések alapján kell beszélnie a művéről. A H-T-P teljesítménytesztként és projektív eljárásként is alkalmazható.
- Synthetic-House-Tree-Person (S-H-T-P, Szintetikus ház-fa-ember) teszt: Nakanishi (1981) eljárásában egyetlen lapon szükséges ábrázolni a három témát, s pszichoterápiás folyamatról, kommunikációról ad felvilágosítást a módszer.
- Kinetic-House-Tree-Person (K-H-T-P, Kinetikus ház-fa-ember) teszt: Burns (1987) egyetlen papírlapra rajzoltatja a vizsgálati személyt, akinek valamilyen cselekvést is

ábrázolnia kell a három témával kapcsolatban. Az elemzéskor fejlődési szintekre következtetés, cselekvés-, stílus- és szimbólumelemzés is történik.

- Draw-A-Family (DAF, „Rajzolj egy családot!”) teszt: Hulse (1951) vizsgálati eszközében az egyes alakok a fentebb közölt DAM, vagy a DAP alapján külön is értékelhetők, illetve a vizsgálati személy sajátos nézőpontján keresztül családjának egészéről is információt kaphatnak a vizsgálatvezetők.
- Elvárásolt család rajzteszt: Kos és Bierman (1973) projektív rajztesztjében a vizsgálati személynek a családtagjait állattá varázsolt formában kell ábrázolnia.
- Bird’s Nest Drawing (BND, Madárfészek) rajzteszt: a korai anya-gyermek kapcsolat, kötődésmintázat feltárását célozza (Kaiser, 1996).
- Kinetic Family Drawing (K-FD, Kinetikus családrajz) teszt: Burns és Kaufman (1970) tesztjében a családtagokat valamilyen cselekvés közben kell ábrázolni. Az értelmezés fókuszába a család dinamikája, interakciói, érzelmi viszonyai kerülnek.
- Kinetic School Drawing (KSD, Kinetikus iskolarajz) teszt: az iskolai konfliktusok feltárását szolgáló eljárás során a gyermeknek az iskolát kell lerajzolnia úgy, hogy a rajzban valamilyen cselekvés közben szerepel önaga, tanára, néhány iskolatársa (Prout és Phillips, 1974).
- Dinamikus rajzvizsgálat (DRV): Hárdi István (1983, 2002) 83 201 rajzra épülő módszere felnőtt pszichiátriai betegek longitudinális vizsgálata során készült rajzsorozatok elemzésén alapul. Az egyes alkalmakkor embert, állatot, illetve szabadrajzot kell készítenie a vizsgálati személynek. A vizsgálateredményeként többek között olyan rajzi személyiségszintek állapíthatók meg, mint: a₁) firkaszint, a₂) fej-láb emberke, b₁) karikavonal-séma, b₂) pálcikaemberke, c) kettősvonalú séma, d) közelrealisztikus szint, e) differenciáltabb realisztikus szint, f) kiemelkedő rajzi adottság szintje.
- Face-Test (arc-teszt): 14 centiméter átmérőjű előrajzolt körbe kell arcot rajzolnia a vizsgálati személynek pszichiátriai diagnosztikai célból (Brade, 1970).
- további témákkal kapcsolatban lásd: Vass (2003) művét.

A nem tematikus rajztesztek közül példaként említjük itt meg az alábbiakat:

- Wartegg-teszt: nem tematikus rajzkiegészítési eljárás alkalmával 8 vonalkezdeményt kell kiegészítenie, ábrává alakítania a vizsgálati személynek (Wartegg, 1939). Az értékelés formális-strukturális, tematikus kidolgozás és védekezési módok elemzése révén történik meg.
- Projektív grafomotoros teszt: Kutash és Gehl (1954) által közölt vizsgálatban bekötött szemmel kell 5 percen keresztül firkálni egy papírlapra, majd egy átlátszó lapot a firkára téve át kell rajzolni, s meg kell nevezni minden olyan képet, amit bele tudunk képzelni a vonalakba. Az elemzés a pszichoterápiás fogékonyság, a szkizofrénia, az elhárító mechanizmusok feltárására irányul.
- Rorschach-teszt (Rorschach-féle tintafolt teszt, Rorschach próbaként is ismert): projektív személyiségvizsgáló eljárás, amely során a vizsgálati személy tintafoltszerű ábrákat tekint meg, s próbál értelmezni (Rorschach, 1921).
- Labirint teszt: e papír-ceruza tesztben három, fokozatosan nehezedő labirintusban kell eligazodnia, s az útvonalat berajzolnia a vizsgálati személynek, hogy képet kaphassunk motoros és szenzomotoros, információfeldolgozási folyamatairól teljesírményéről (Révész, s.a.).

A rajzos kreativitástesztek közül Magyarországon a Körök-teszt terjedt el leginkább: öt oszlopban és hét sorban előre megrajzolt karikákat kell adott idő alatt kiegészítenie a vizsgálati személynek. Az értékeléskor a fluencia (ötletgazdagság), originalitás (eredetiség), flexibilitás (rugalmasság, nézőpontváltásra való képesség), átlagos originalitás és relatív flexibilitás változókat szokás értékelni Barkóczi és Zétényi (1981), Mező K. (2017a) alapján. Ugyanezeket a változókat vizsgálja a Jelek-teszt is, ami szintén rajzos válaszadást igénylő kreativitásteszt. A Jelek-tesztben a feladat: maximum három egyforma hosszúságú egyenes vonal segítségével adott időre minél több és eredetibb közismert szimbólum (jel) alkotása.

A 6. táblázat foglalja össze a felsorolt tesztek tematikus mivoltuk, illetve teljesítmény-/projektív teszt jellege alapján.

Közvetlenül a vizuális művészetre nevelést célzó diagnosztika fókuszában a művészettel kapcsolatos elméleti ismeretek (például: művészettörténeti irányú elbeszélgetés révén történő) feltérképezése, illetve gyakorlati feladatokon (például: természetes/mesterséges formákból álló csendélet tónusos ábrázolásán, majd a beállítás színvázlatának elkészítésén) keresztül a rajzkészség és kezűgyesség felmérése állhat. Egy csendéletről készült tanulmányrajz esetében az értékelés szempontja lehet például: a formák térbeli rendjének helyes megállapítása és arányai helyes megjelenítése, a formák pontos rajza, a formák plasztikussága (a fény útjának helyes tónusfokozatos érzékeltetése), a rajz komponálása. Egy színvázlat értékelési szempontja pedig lehet például a kompozíció, a formák és színek összhangja, a mű színbeli építkezése, az egységes képalakítás és végül a tónusértékek helyes színbeli leképezése (Fekete, Kiss és Borbélyné, 2017).

6. táblázat: néhány példa a rajztesztek tematikus/nem tematikus típusa, illetve teljesítmény-/projektívteszt jellege szerinti rajztesztekre (forrás: a Szerzők)

| Teszt jellege | Tematikus rajzteszt | Nem tematikus rajzteszt |
|---|---|---|
| Teljesítményteszt | Draw-A-Man teszt (Goodenough, 1926), Draw-A-Woman teszt (Harris, 1963) | Körök-teszt hazai adaptációja (Barkóczi és Zétényi, 1981; Mező K., 2017a), Jelek-teszt, Labirint teszt (Révész, s.a.) |
| Projektív teszt | Draw-A-Person (Machover, 1949), Human Figure Drawing teszt (Koppitz, 1968), Farajz teszt (Koch, 1949), Synthetic-House-Tree-Person teszt (Nakanishi, 1981), Elvarázsolt család rajzteszt (Kos és Bierman, 1973), Bird's Nest Drawing teszt (Kaiser, 1996), Kinetic Family Drawing teszt (Burns és Kaufman, 1970), Kinetic School Drawing teszt (Prout és Phillips, 1974). | Kutash és Gehl (1954) féle projektív grafomotoros (firka)teszt, Rorschach-teszt (Rorschach, 1921)*, CAT teszt (Bellak és Bellak, 2005)* |
| Teljesítmény- és projektív tesztrészeket is tartalmazó eljárás | House-Tree-Person (Ház-fa-ember) rajzteszt (Buck, 1948), Kinetic-House-Tree-Person teszt (Burns, 1987), Draw-A-Family teszt (Hulse, 1951), Dinamikus rajzvizsgálat ember és állat rajzolását igénylő tesztrésze (Hárdi, 1983, 2002), Face-teszt (Brade, 1970). | Wartegg-teszt (Wartegg, 1939), Dinamikus rajzvizsgálat szabadrajz alkotását igénylő tesztrésze (Hárdi, 1983, 2002). |

* A csillaggal jelölt tesztek valójában nem rajztesztek abban az értelemben, hogy a vizsgálati személyeknek nem kell rajzot alkotniuk a tesztfelvétel során, hanem szóban történik a válaszadás. Ugyanakkor a tesztfelvétel során vizuális ingerek (többértelmű ábrák) szerepelnek – ezért, valamint e tesztek közismertsége miatt említjük ezeket ebben a táblázatban.

A művészetdiagnosztika befogadói (műértékelési) orientációjú vizsgálati lehetőségére hozható fel példaként a VAST (Visual Aesthetic Sensitivity Test, Vizuális esztétikai érzékenység teszt): 6-16 évesek körében a kompozíció megítélésének képességét méri 50 darab (2-2 fekete-fehér ábrapárt tartalmazó) lap révén, oly módon, hogy a vizsgálati személynek ki kell választania, hogy az ábrapár melyik tagja a „jobb” kompozíció (Götz, 1985).

A tesztjellegű, illetve az elméleti/gyakorlati tudásfelmérő eljárásokon túl a vizuális művészeti teljesítményekre vonatkozó (életkorcsoportokhoz kötött) megfigyelési szempontsorok is rendelkezésre állnak – lásd például Mező és Miléné (2003b) „Megfigyelési szempontsor a képzőművészeti tehetség korai azonosítására” című eszközét. A megfigyelésen alapuló diagnosztikai módszerrel kapcsolatban lásd még: Brodie (2014) művét.

Összességében megállapítható, hogy sok és sokféle vizuális művészetdiagnosztikai eszköz áll rendelkezésre – Clark (1987) 125 standardizált például rajzos tesztet talált 190 publikációban – s e tesztekhez ő is hozzájárult a Clark Rajzi Képességek Tesztel (Clark’s Drawing Abilities Test, CDAT: 4 egyenként 15 perces rajzos feladatból álló teszt – Clark, 1989).

3.2. Zeneművészethez köthető diagnosztikai eszközök

A zenediagnosztikai lehetőségek sokszínű világába a hangpercepció, -diszkriminációs, -képző feladatoktól a ritmus és dallam szintű perceptív és produktív feladatokon át a komplex zenei alkotások megértéséig, reprodukív előadásáig, illetve alkotásáig igen változatos vizsgálatok tartoznak – melyek modalitásukat tekintve jellegzetesen auditív jellegűek.

Meg kell azonban különböztetnünk az auditív feladatokat a zenediagnosztikai feladatoktól: egy auditív ingert nyújtó és/vagy auditív válaszadást igénylő feladat ugyanis nem feltétlenül zeneművészeti jellegű is egyben. Zeneművészeti feladatról akkor beszélhetünk, ha az alábbi két kritérium mindegyike teljesül:

- a) Auditív jellegű legyen a feladat: a domináns érzékszervi (input) modalitás az akusztikus legyen és/vagy a domináns válaszbéli modalitás akusztikus legyen (az output valamilyen hallható alkotás legyen) – kivételt jelenthetnek a kottaírás/-olvasás jellegű és a hangszer használathoz szükséges mozdulatokra irányuló feladatok, amelyek vizuális és motoros modalitásúak;
- b) Művészeti jellegű legyen a feladat: a feladat műélvezeti és/vagy műértékelési (például elemzési) és/vagy műalkotási jellegű legyen.

A füll-orr-gégészeti gyakorlatból ismert kvantitatív hallásvizsgálat (amivel meghatározható az decibelben kifejezett hangfrekvenciartomány, amit a vizsgálati személy hall) például auditív jellegű ugyan, de nem művészeti jellegű (bár a zenei reprodukció és produkció szempontjából egyaránt lényeges lehet a vizsgálat eredménye).

A fenti a) pontban látható, hogy bár a zenét elsősorban auditív műfajnak tekintjük, de vizuális és mozgásos jellegű tevékenységek sem hagyhatók figyelmen kívül.

Néhány példa a zeneművészet terén jelentkező vizuális és motoros modalitásigényre:

- a zene vizualitásigénye a kottaolvasásban, esetleg a hangszer (például a zongoraklavíratúra) látványában) jelentkezik. Megjegyzés: kivételt képezhet a „vak zongorista” esete, ahol a vizuális csatorna kiesését egyértelműen a hallás, esetleg a tapintás pótolja.

- a zene mozgásigénye a hangszeres zene esetében a hangszer megszólaltatásához szükséges tartás, mozdulatok, esetleg légzéstechnika tekintetében jelentkezik. Megjegyzés: a táncot (mint zenére történő mozgást) nem soroljuk ide, mert köze van ugyan a zeneművészethez, de attól mégis eltérő, önálló művészeti ág. A két művészeti terület függetlenségét jelzi, hogy nem minden zeneművész táncművész is egyben, s fordítva.
- a zene vizuo-motoros igénye a hangszer megszólaltatásához, a kotta-hangszer-saját test térben történő tájékozódáshoz szükséges szem-kéz koordinációt feltételező esetben jelentkezik (különösen a zenetanulás kezdetén, amikor a kezdő hangszeres zenésznek például még szükséges látni, hogy a keze a hangszer mely részét – például húrját, billentyűjét – érinti. Mester szintű hangszerkezelés egyik jellemzője, hogy a látás szerepe csökken vagy feleslegessé válik a hangszerhasználat során: a vizuális csatorna kiktatása (például a zenész szemének bekötése) nem befolyásolja a zene minőségét.

A művészetre neveléshez szükséges zenediagnosztika szempontjából elég bőséges teszt kínálattal találkozhatunk a szakirodalomban – néhány példa Dombiné (1992), Mező (2003) és Turmezeyné (2009) alapján:

- Standard zenei képességtesztek: Bentley-féle zenei tehetség teszt, Drake-féle zenei képesség teszt, Farnum-féle zenei teszt, Gaston-féle muzikalitás teszt, Gordon-féle magasszintű zenei hallásmérő teszt, Gordon-féle zenei dottság profil teszt, Kwalwasser-Dykema-féle zenei teszt, Seasore-féle zenei tehetségvizsgáló teszt, Tilson-Gretsch-féle zenei adottság teszt, Whistler-Thorpe-féle zenei képesség teszt, Wing-féle standard zenei intelligenciateszt. Vizsgált képességek: akkordelemzés, dallam (összehasonlítás, -elképzelés, -ízlés), frazeálás, hang (-elképzelés, -emlékezés, -erő, -magasság, -megértő képesség, -mozgás, -szín, -változtatás), harmónia, idő, koordinációs képesség, kottaismeret, metrum, ritmus (-elképzelés, -megértés), tempó, zenei érzékenység és memória.
- Standard zenei teljesítménytesztek: Aliferis-féle zenei teljesítményteszt, Aliferis-Stecklein-féle zenei teljesítményteszt, Allen-féle zenei teljesítményt előrejelző teszt, Beach-féle zenei teszt, Colwell-féle zenei teljesítményteszt, D. Bridges-féle ausztrál teszt felsőfokú tanulmányokat végzők számára, Farnum-féle zenei írás-olvasás teszt, Gildersleeve-féle zenei teljesítményteszt, Hutchinson-féle zenei teszt, Knuth-féle teljesítményteszt, Kotick-Tirgerson-féle zenei teljesítmény-diagnosztikai teszt, Kwalwasser-Ruch-féle zenei teszt, Snyder-Knuth-féle zenei teljesítményteszt, Strouse-féle zenei teszt, Torgerson-Fahnestock-féle zenei teszt, Wagner-féle német zenei teljesítményteszt.
- Zenei énekes tesztek: Hildebrand-féle lapról olvasási teszt, Mosher-féle egyéni éneklési teszt, Otterstein-Mosher-féle lapról olvasási teszt.
- Zenei hangszeres tesztek: Gordon-féle hangszerválasztási teszt, Watkins-Farnum-féle előadási teszt.
- Zenei ízlés és beleélési képesség mérése (Mező, 2003 alapján): Hevner-féle „Oregon” zenei ízlés teszt, Kyme-féle esztétikai ítélet teszt, Schoen-féle zenei ízlés és megértés teszt

Erős Istvánné (1993) a zenei tartalmak (dallam, harmónia, ritmus, hangszín, dinamika) és tevékenységek (hallás, közlés, olvasás, írás) kétdimenziós modelljét javasolja (7. táblázat), amely révén 14 zenei képesség különböztethető meg és a zenei percepción kívül éneklésre, zenei olvasásra és írásra fókuszáló feladatokra is kitér.

7. táblázat: A zenei képességek kétdimenziós modellje (Erősné, 1993 alapján)

| Zenei tartalmak | Zenei tevékenységek | | | |
|-----------------|---------------------|---------------|----------------|------------|
| | Hallás | Közlés | Olvasás | Írás |
| Dallam | Dallamhallás | Dallamközlés | Dallamolvasás | Dallamírás |
| Harmónia | Hangzathallás | Hangzatközlés | Hangzatolvasás | Hangatírás |
| Ritmus | Ritmushallás | Ritmusközlés | Ritmusolvasás | Ritmusírás |
| Hangszín | Hagszínhallás | | | |
| Dinamika | Dinamikahallás | | | |

8. táblázat: a Turmezeyné és Balogh-féle zenei képességeket vizsgáló feladatrendszer struktúrája és példák az egyes képességeket vizsgáló feladatokra (Turmezeyné és Balogh, 2009, 174. o. alapján átszerkesztették: a Szerzők)

| A zenei hang tulajdonságai | Tevékenység | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|--|--|---|
| | 0. szint: Ismeret | 1. szint: Zenei tapasztalatok | | 2. szint: Hangzás↔Jel tarnszformáció ^a | | 3. szint: Éneklés↔Jel traszformáció ^a | |
| | Nincs konkrét zenei tevékenység | a) hallás utáni diszkrimináció | b) hallás utáni éneklés | a) írás: hangzás átalakítása jellé | b) olvasás: jel átalakítása hangzássá | a) utószolmizáció: éneklés átalakítása jellé | b) kotta utáni éneklés: jel alapján éneklés |
| A) Dallam | Dallammal kapcsolatos ismeretek felmérése | Két dallam azonosságának/különbsőségének megállapítása | Énekhangon megszólaló két hang, illetve szövegtelen dallam visszaéneklése | Dallamok lekotatása hallás után | Kottaképek összehasonlítása a hangzó dallammal | Előénekelte szövegtelen dallamok szolmizálva történő visszaéneklése | Betűkottáról megadott dallamok éneklése |
| B) Ritmus | Ritmussal kapcsolatos ismeretek felmérése | Két hallott ritmus azonosságának/különbsőségének megállapítása | ***** | Dallamok ritmusának lejegyzése | Írott ritmus-motívumok eltávolítása | ***** | ***** |
| C) Harmónia | * | Hangközők, akkordok azonosságának/különbsőségének megállapítása | Zongorán egyszerre megszólaló két hang visszaéneklése | Egyszerre megszólaló hangközők magasabb hangjának jelölése kottán (a mélyebb hang szolmizációs neve meg van adva) | * | Zongorán egyszerre megszólaló hangközők mélyebb hangját a vizsgálatvezető szolmizálva éneklé, s a vizsgálati személynek a magasabb hangot kell szolmizálva énekelnie | * |
| D) Hangszín | ***** | Ugyanazt a dallamot játszó hangszerek azonosságának/különbsőségének megállapítása | ** | ***** | ***** | ***** | ***** |
| E) Hangerő | ***** | Azonos, erősebb, halkabb hangerő megkülönböztetése | ** | ***** | ***** | ***** | ***** |

a: „Hangzás↔Jel traszformáció” és a „Éneklés↔Jel traszformáció” kifejezés jelen tanulmány szerzőitől származik

Megj.: a csillaggal jelölt mezőkhöz nem tartoznak feladatok. Ennek magyarázata a következő.

* A harmóniai ismeretek nem szerepelnek az alsós tananyagban. Ezért a harmóniai sorban csak azokban a cellákban található feladatok, amelyekben a megoldáshoz elegendő ismeret áll a gyerekek rendelkezésére.

** Az énekhang hangszíne adottság.

*** A különböző hangerővel történő hangadás nem tartozik a zenei képességek közé.

**** A hangszínrre és a hangerőre utaló jelek nem részei a zenei notációnak, ezek csak szavakkal a kottába beírt utalások.

***** A ritmussorok megszólaltatása tapsalással történik, nem énekelve.

***** Az utószolmizáció fogalma a dallamra vonatkozik.

A zenei képességek rendszerbefoglalását, s az egyes képességekhez vizsgálati lehetőséget biztosító hazai innovatív vizsgálatnak tekinthető Turmezeyné és Balogh (2009) kutatása. Ebben a 2. évfolyamos kortól 4. évfolyamig tartó, a zenei képességek fejlődését alsó tagozatosok körében feltáró nyomonkövetéses vizsgálatban (n=302 tanuló) alkalmazott feladatrendszer a 8. táblázatban látható összefoglalva. E feladatrendszer voltaképpen egy komplex zenei képességvizsgáló tesztnek tekinthető.

A teszteken kívül a zeneművészeti teljesítményekre vonatkozó (életkorcsoportokhoz kötött) hazai megfigyelési szempontsorok is rendelkezésre állnak – lásd például Mező és Miléné (2003c) „Megfigyelési szempontsor a zeneművészeti tehetség korai azonosítására” című eszközét.

A zene kognitív képességekre és nonkognitív személyiségjellemzőkre gyakorolt hatása a hazai szakirodalomban is dokumentált (vö.: Asztalos, 2012; Czeizel, 2014; Deszpot és Vass, 2015; Dombi, 2014; Laczkó, 2001; Mező és Miléné, 2003c; Turmezeyné és Balogh, 2009; Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005; Turmezeyné és Máth, 2014; Turmezeyné, 2015a,b). Megjegyzendő azonban, hogy a zenén alapuló pszichodiagnosztikai (nem a zenei képességekről, hanem egyéb pszichés jellemzőkről informáló) eszközt nem találtunk a szakirodalomban.

3.3. Táncművészethez köthető diagnosztikai eszközök

A táncművészet esetében a testképtől és a mozgáskoordinációtól (általában véve az általános motoros teljesítményektől) kezdve a táncos mozdulat(sor)ok egyenkénti vagy összetett utánzásán vagy létrehozásán át az improvizatív táncig vagy tudatos koreográfia alkotásig ívelő skálán alakulhatnak a diagnosztikai szempontok. Sok esetben mozgásvizsgálatokról van szó. A mozgásvizsgáló eljárások három nagy csoportját különböztethetjük meg (Virányi (2013):

- motoszkópiás mozgásvizsgáló eljárások: lényegük a mozgás megfigyelése, leírása.
- motometriás mozgásvizsgáló eljárások: (a mozgáskivitelezés hibaszámára, hibatípusára, pontosságára, kiterjedésére, az elsajátításhoz/kivitelezéshez szükséges időre stb. vonatkozó) mérést alkalmazó vizsgálatok.
- motográfiás mozgásvizsgáló eljárások: a mozgás folyamatát „út-idő” függvényszerűen elemző (sokszor műszeres, költséges, leginkább sportmozgásoknál gyakori) módszerek.

Egy motoros válaszadást igénylő feladat azonban nem feltétlenül művészeti jellegű feladat. Egy táncművészeti feladatnak két kritériumot kell teljesítenie:

- a) Mozgásos jellegű legyen a feladat: a domináns érzékszervi (input) és/vagy válaszbeli (output) modalitás a kinesztetikus legyen (például: az output valamilyen mozgásos legyen). Megjegyzés: a zene nem feltétele a táncművészeti feladatnak, mivel a tánc esetenként a zene nélkül is értelmezhető tevékenység lehet;
- b) Művészeti jellegű feladat legyen: a feladat műélvezeti és/vagy műértékelési (például elemzési) és/vagy műalkotási jellegű legyen.

Nem minden motoros funkciót vizsgáló feladat tekinthető tehát táncművészettel diagnosztizáló feladatnak. Ez pedig igencsak beszűkíti a táncművészeti diagnosztika terén fellelhető vizsgáló eljárások lehetséges körét!

Az iskolaérettség/éretlenség motoros tényezőinek vizsgálatára használt Állapot- és mozgásvizsgáló teszt (Lakatos, 2009) például kiváló lehet a motoros képességek vizsgálatára, de nem tekinthető művészeti diagnosztikai eszköznek. Hasonló a helyzet az Oseretzky-teszttel

(Oseretzky, 1931), a Meeting Street School Screening Test (MSSST, vö.: Zsoldos és Sarkady, 2001) motoros készségek felmérését célzó részeivel, Porkolábné (2004) tanulási zavarok megelőzésére kidolgozott „Komplex prevenció óvodai program”-jának mozgásfejlettség megítélésére szolgáló eljárásaival, vagy a gyógypedagógiai diagnosztikában alkalmazott Bernolák és Mlinkó (2006) által javasolt protokoll célú mozgásvizsgálattal. Ugyanígy (legalább részben) mozgásos, de nem művészetdiagnosztikai eljárás a fittséget – optimális testtömeget, életviteli szokásokat, kondicionális (motorikus) képességeket, aerob kapacitást és általános izomerőt – tanév elején és végén történő mérő Hungarofit próba sem.

A táncművészet esetében is találkozhatunk művésztere neveléshez alkalmazott, illetve művészettel neveléshez kötődő diagnosztikával. A táncművészetre nevelést segítő diagnosztika elméleti ismeretekre (például művészettörténetre, a balett, a kortárs, a standard, a latin és a néptánc alapjai stb.), illetve gyakorlati feladatokra fókuszálhat például. A gyakorlati feladatok megfigyelési szempontjai lehetnek például (Fekete, Kiss és Borbélyné, 2017):

- a) A balett és a kortárs tánc esetében:
 - Muzikalitás (ritmusérzék, egyenletes lüktetés tartása, tempók megérezése, átvétele)
 - Fizikalitás (állóképesség, egyensúlyérzék, rugalmasság, helyes testtartás, testi adottságok).
 - Kreativitás (önálló mozdulat, ötlet bátor felvállalása és megmutatása kreatív gyakorlaton keresztül).
 - Társal való együttműködés minősége.
- b) A társastánc terén:
 - Alaplépések (a standard és latin táncok alaplépéseinek gyakorlati ismerete).
 - Alaplépések szabad kombinálása.
 - Mozdulatsorokat táncolása minta alapján.
- c) A néptánc estében:
 - Alaplépések (cifra lengető bokázó) alkalmazni tudása.
 - Bemutatott minta alapján néptáncos alaplépésekből (cifra lengető bokázó) álló mozdulatsor utánzása.
 - Néptáncos alaplépéseket (is) használó tánc improvizáció.
 - A lent és a fent hangsúlyos táncolás közti különbség érzékeltetésének képessége.
- d) Egyéb (táncos műfajtól független) szempontok:
 - Alkati adottságok.
 - Fizikai képességek.
 - Házi- orvostól vagy szakorvostól beszerezhető orvosi igazolás arról, hogy mozgásszervi probléma, gerincdeformáció nem akadályozza a tanulót a rendszeres terheléses mozgásban.
 - Zenei képességek.

Demarcsek (2012) a Magyar Táncművészeti Főiskola Gyakorlólhelyeként és Partnerintézményeként működő alapfokú művészetoktatási intézmények és művészeti középiskolák pedagógusai körében végzett táncos tehetségek azonosítására koncentrált kérdőíves vizsgálata eredményeként alsó, felső tagozatos és középiskolás korosztályra bontva áll rendelkezésre a táncművészetre nevelés szempontjából vizsgálni célszerű változók, s feladatok kollekciója. Amint a 9. táblázatban látható, korcsoportonként némileg eltérő szempontokat jelöltek meg a megkérdezett táncpedagógusok a táncos tehetségek azonosításával kapcsolatban (az 10. táblázatban az alsó tagozatosakra vonatkozó további vizsgálati lehetőségeket foglaltuk össze – vö.: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin, 2012). Mizerák (2012) pedig a korosztályonként eltérő mozgásfejlesztést és táncrea nevelést részletezi 3 éves kortól az ifjúkorig terjedő időintervallumban.

9. táblázat: táncpedagógusok (n=100) megfigyelési szempontjai a táncos tehetségek azonosítására korcsoportonként (forrás: Demarcsek, 2012, 141. alapján)

| n | Alsó tagozatos korcsoport | Felső tagozatos korcsoport | Középszintű korcsoport |
|----|---------------------------|--|---------------------------------|
| 1. | ritmusérzék | mozgásemlékezet | jól improvizál |
| 2. | mozgásemlékezet | ritmusérzék | stílusosan táncol |
| 3. | játékkedv | improvizáció | jó a mozgáskoordinációja |
| 4. | természetes, ösztönös | zenére mozog | testtudat jellemzi |
| 5. | zenére mozog | jól használja a teret | képes művészi megformálásra |
| 6. | | mozgáskoordináció | jó a színpadi jelenléte |
| 7. | | tartás-ellentartás tudatos alkalmazása | feladatelkötelezettség jellemzi |
| 8. | | | táncos alkat |

10. táblázat: alsó tagozatos korban vizsgálható változók a tánc terén történő tehetségazonosítás során a Magyar Táncművészeti Főiskola gyakorlóhelyeként és partnerintézményeként működő intézmények táncpedagógusai (n=100) véleménye alapján (forrás: Demarcsek, 2012, 145. és 163-164. alapján)

| Változó | A változó vizsgálatára alkalmazható feladat | Tehetséges gyermek teljesítménye | Átlagos gyermek teljesítménye |
|--------------------------|--|--|--|
| ritmusérzék | ritmus visszatapsolás, játék ritmushangszerekkel, ritmusjáték a talajon, saját testen, ritmuskígyó, dobogás, kopogás ritmusképletekkel ritmusbóllás, mondókák ritmizálása, nevek ritmizálása ritmus elrejtés, járás ritmusképlet szerint | pontosan tapsolja vissza a ritmust, képes a ritmusképletek önálló variálására, képes a ritmusképletek felismerésére és azonosítására, magabiztos a ritmikai feladatok végrehajtásában, idegen szöveget is képes ritmizálni, képes tartani a tempót | a ritmikai feladatok megvalósítása közben többször hibázik, több gyakorlás szükséges a feladatok pontos megvalósításához, igényli a pedagógus segítségét |
| zenei érzék | zenei hangsúlyok megfigyelése, a páros ütem érzékeltetése, irányváltások és zenei egységek végén, akciók zenei egységek végén, térhasználat és zenei hangsúly gyakorlatai, éneklési kedv fejlesztése | könnyedén felismeri a zenei hangsúlyokat, képes a zenei hangsúlyokra táncos akciókat megvalósítani, felismeri a zenei motívumokat, dallamegységeket, képes a zenei ütemezéséhez igazodni, | gyakran elteveszti a hangsúlyt, nem veszi észre, ha hibázik, tanári segítségre szorul a feladatok megvalósításakor |
| mozgáskoordináció | járásszökdelés, futás és ugrás közben a végtagok összerendezése, egyensúlyjátékok közben a test feletti kontroll kialakítása | összerendezett a mozgása, képes irányítani a mozgulatait, a mozgulatait kísérő gesztusok harmonikusak, jó az egyensúlya | képes a rendezett mozgásra, de nem harmonikus a mozgása, időnként túlzó gesztusokkal kompenzálja a koordinációs problémákat |
| térérzék | játékos térváltó gyakorlatok, alapvető térirányok és pozíciók ismerete, irányváltásos játékok, gyakorlatok instrukcióra, térkitöltő játékok, tárgyhoz, eszközöz társakhoz való igazodás gyakorlatai, kreatív térszervezés, a magassági szintek alkalmazása (talajtól az elrugaszkodásig) | ismeri az alapvető alakzatokat, formákat, gyorsan és tudatosan képes a térváltásra, gyorsan és könnyedén átlátja a teret és megtalálja benne a helyét váratlan helyzetekben is, feltalálja magát, képes a viszonyításra | lassabban igazodik el a térben, több idő kell a helyének megtalálásához, nehezebben érzékeli a helyzetét a másikkal képest |
| utánzó képesség | munka mozgulatainak utánzása, természetutánzás, állatutánzás, mozgásutánzás, mozgáskövetés | képes a mozgulatok gyors megfigyelésére és utánzására, jó a lényegfelismerő képessége, jó a mozgásemlékezte és a reprodukáló képessége, nem jelent problémát vicces mozgulatok megvalósítása sem, képes az elvont gondolkodásra | nehezebben figyeli meg a táncos mozgulatokat, több idő kell a megértéshez, több gyakorlás szükséges a megvalósításhoz |

Folytatás a következő oldalon...

A 10. táblázat folytatása:

| Változó | A változó vizsgálatára alkalmazható feladat | Tehetséges gyermek teljesítménye | Átlagos gyermek teljesítménye |
|---|--|---|--|
| formaérzék | sor, oszlop, kör, pár kialakítása, | könnyedén és gyorsan kialakítja a szükséges formákat, érzékeli a hibákat és képes a gyors igazításra | nehezebben találja meg a térformában a helyét, nem mindig veszi észre, ha nem jó helyen áll |
| megfigyelőképesség | drámajátékok, megfigyelési képességet fejlesztő népi gyermekjátékok | észreveszi az azonosságokat, különbségeket, képes a mozgás részleteinek megfigyelésére is | felületes megfigyelő, az apró részletek felett elsikkad |
| koncentráció képesség | drámajátékok, mozgáskövetés | a koncentrációs játékokban jól szerepel, végig vagy sokáig képes játékban maradni, gyorsan megérti a szabályt | szívesen játszik, de hamarabb kiesik a játékból, sok gyakorlás szükséges a sikerhez |
| dinamikai képesség | fogócskák, ugróiskolák, páros forgók, dobogások, kopogások, tapsok | képes az erejét beosztani, képes a dinamikai különbségek, finomságok megjelenítésére | hamarabb elfárad, közepes erővel vagy nagy energiával hajtja végre a feladatokat, a finomságok megjelenítésére kevésbé képes |
| fizikai terhelhetőség | bemelegítés, tréning, fogócska | energikusan dolgozik végig az órán, jól érzékel magától nagyobb megterhelés után is | hamar elfárad, szüksége van pihenésre |
| együttműködés | csoportos feladat-megoldások, drámajátékok | szerez és képes másokkal közösen megvalósítani a feladatot, a közös cél elérése érdekében áldozatvállalásra is képes | nem fogja meg a társa kezét, különösen ha ellenkező nemű, a csoportos feladatok megvalósítása közben viselkedésük szűkeződik |
| szabályértés | népi játékok, mozgásutánzás | a szabályokat azonnal megérti, az ismeret után képes a játékot pontosan megvalósítani, első bemutatás után képes a mozgást utánozni | többször kell elismételni a szabályt, többször téveszt |
| szereplési vágy jellemzi | egyéni feladatok, szerepek, megfigyelés | azonnal és sokszor jelentkeznek a feladatokra, elsőként foglalja el a helyét, igyekszik előre kerülni | sokszor jelentkeznek a feladatokra |
| ötletgazdag | új játékszabály alkotása | sokféle ötletet van a játék átalakítására | a többiek követi vagy ismétli |
| technikás | mozgásutánzás, instrukció követés, ügyességi játékok | gyors döntésekre képes, fürgé, jól használja a térét, ruganyos, könnyedén utánozza a mozdulatokat | kevésbé képes összerendezni a mozdulatait, kissé merev a tánca |
| sokat kérdez | beszélgetés, szabályok elmondása, mondókák, drámajátékok | érelklődő, kíváncsi, megszokottól eltérő kérdései is vannak | kevésbé kezdeményező a beszélgetésben |
| újszerűen oldja meg a feladatot | népi játékok, drámajátékok, instrukciós feladatok, improvizáció | az instrukció megvalósítása, sokszor sajátos a feladatmegoldása, nem csak a tanult módon képes a tánclemek kötésére | többszörre a jól ismert sémákat alkalmazza |
| több megoldást is tud a problémára | szerepjátékok, ügyességi játékok, körjátékok, drámajátékok, játékfüzések | jól és gyorsan ismeri fel a helyzeteket, váratlan helyzetekben is feltalálja magát, nem ismételi, gyakran alkalmaz szokatlan megoldásokat | kevésbé kezdeményező, inkább követi a többiek javaslatát |
| jól improvizál | néhány tánclem alkalmazásával improvizáció | képes néhány tánclemből is izgalmas változatokra, térhasználatra | a tanult sémákat alkalmazza |

A táncnak sokféle fejlesztőhatást tulajdonít a szakirodalom (lásd például: Mizerák, 2012 művét) a saját test feletti kontrolltól a kognitív képességeken át (gondoljunk arra, hogy érzékelni és észlelni kell a pillanatnyi táncos helyzetet, figyelni kell a társra és a színpadra és a koreográfiára és a közönségre; emlékezni kell koreográfiára, s ahhoz kapcsolódóan esetleg az aláfestő zenére, problémamegoldást kell végezni táncos fellépés szervezésekor, kreatívnak kell lenni koreográfia létrehozásakor) a nonkognitív személyiségváltozóig (önbizalom, énkép, önértékelés, nyitottság, érdeklődés stb.) és az interperszonális készségekig. Ha a tánc(tanulás) valóban ennyire sokoldalú fejlesztő eszköz, akkor ennek feltételezhetően az lehet az oka, hogy a tánc(tanulása) feltételezi a felsoroltak gyakorlását, alakítását.

Képzeld el egy táncprodukciót előadó párt a színpadon, s gondoljuk végig, hogy mi minden történik kognitív szinten a táncosokban a színpadi jelenlétük mindössze egyetlen másodpercében: tudatában kell lenniük saját testhelyzetüknek és társuk testhelyzetének, emlékezniük kell a koreográfiára, tudatában kell lenniük annak, hogy a koreográfia melyik részét táncolják éppen, s

milyen mozdulatok következnek, figyelniük kell a zenére és követniük is kell a zene ritmusát és dallamát, megosztott figyelem szükséges a saját táncuk és a környezet (közönség, berendezés, más táncosok mozgása és várható mozgása) között, mindeközben koordináltan kell mozogniuk és együttmozdulniuk partnerükkel, esetleges mozdulat hiba esetén improvizálni kell, illetve problémamegoldásra van szükség stb. ne feledjük: a fenti példában egyetlen másodpercről volt szó! Noha az nem feltételezhető, hogy minden tartósan táncot gyakorló személy egyben intellektuális tehetség is egyben, az azonban feltételezhető, hogy a tánc valóban gyakoroltatja, „tornáztatja” a kognitív képességek zömét, s ez kedvező hatással lehet azokra.

A művészettel nevelés tehát tánccal is megtörténhet – a tánccal történő személyiség-, képesség-, tanulásfejlesztés, pályaorientáció és motiválás vagy akár oktatás terén már van hazai jó gyakorlat (Mező, 2018).

A táncnak azért lehet fejlesztő hatása a fent említett területekre, mert igénybe veszi, s ezáltal gyakoroltatja is az említett motoros és kognitív képességeket, valamint társas készségeket, s ez önismereti információkkal is szolgál. Ebből pedig az következik, hogy a tánc nemcsak fejlesztő- hanem akár diagnosztikai eszköze is lehetne e tényezőknek. Ehhez képest figyelemreméltó, hogy a táncon alapuló pszichodiagnosztikai eszközt nem találtunk a szakirodalomban.

3.4. Irodalomművészethez köthető diagnosztikai eszközök

A mondókáktól a verseken át a nagyobb terjedelmű művekig terjedő széles skálán értelmezett irodalmi alkotásokon keresztül történő nevelés több ezer éves múltra tekint vissza, s manapság is népszerű eszköze a személyiségformálásnak. Kifejezetten ideköthető a könyvre utaló „görög „biblio” előtaggal képzett bibliodráma és biblioterápia megnevezésű eljárás, (Héjj-Csimazia és Földiné, 2008; Sarkady, 2008; Nyáry, 2008; Nyáry és Sarkady, 2008), a Biblia szövegeire épülő bibliaterápia (Molnár, Nyáry és Potzner, 2008), az irodalmi és vizuális művészeteket elegyítő képregények révén történő fejlesztés (Szalay, 2013, 2014, 2016), illetve filmterápia (Kőváry és Látos, 2010). A kisiskolás korúak körében (is) népszerű mesék is lehetnek a nevelés-fejlesztés-gyógyítás eszközei – erre épít a mesepedagógia, illetve a meseterápia (tekintve, hogy gyógyító mesékről is említést tesz a szakirodalom – lásd: Ortner, 2015).

A mesék terápiás célú alkalmazását azzal magyarázhatjuk, hogy a mesék motívumai személyen belüli, illetve személyközi konfliktusok feltárására és megoldására is alkalmasak lehetnek (Bettelheim, 2013; Boldizsár, 2014). Bimbó (2003) például 5-7 évesek körében mutatja be a mesék lehetséges szerepét a viselkedésrendezésben, személyiségfejlesztésben. Meseterápia használható traumát átélt gyermekek esetében is (Korbai, 2010; Davis, Simms és Korbai, 2010). Boldizsár (2013) a születéstől a felnőtté válásig az öregkorig terjedő életfordulókhoz kötődő krízisekben történő segítségnyújtáshoz javasolja a meséket, valamint preventív céllal a Metamorphoses Meseterápiát (Boldizsár, 2014). Mező Ferenc (2017b) az „IPOO kreatív meseterápiát” javasolja személyiségfejlesztés, illetve viselkedésrendezés céljából, Mező Katalin (2017b) művében pedig arra világít rá, hogy a mese milyen szerepet játszik a kreativitás fejlődésében, fejlesztésében, Mező Lilla Dóra és Mező Ferenc (2013) pedig az irodalmi alkotóművészeti tehetség szolgálatába állítja a mesét (irodalmi tehetség kutatással kapcsolatban lásd: Czeizel, 2000, 2001, 2012 műveit).

„A meséken keresztül történő szemléletformálással kapcsolatos történelmi kitekintés a teljesség igénye nélkül: gondoljunk például a korabeli hiedelemmondák, a bibliai történetek és példázatok, az ókori görög Hésziodosz, Arkhilokhosz, Szimónidész és Aiszoposz (magyarosan: Ezoposz) fabulái, az indoírani Pancstantra (i.sz. II-III. sz.) állatmese-gyűjtemény, az arab Ezeregyéjszaka meséi (i.sz. 800 körül) világára. A folytatást a középkori lovaglegendák, illetve Giovanni Francesco Straparola által a XVI. század derekán közreadott „Kellemes éjszakák” című korai mesegyűjteménye, valamint Giambattista Basile „Pentamerone” című ötven mesét tartalmazó kötete jelenti. A XVII. században Jean de la Fontaine, Charles Perrault, a XVIII. században Jacob és Wilhelm Grimm, a XIX. században pedig Alekszandr Nyikolajevics Afanaszjev, Peter Christen Asbjørnsen, Jørgen Moe, illetve Joseph Jacob ad ki gyűjteményes meseköteteket. A hazai mesegyűjtők XVIII-XIX. századbeli úttörői között Gaál György és Majláth János, Erdélyi János, Kriza János, Merényi László, Arany László, Pap Gyula, Kálmány Lajos, Gyulai Pál, Vargha Gyula és Benedek Elek, s XX. század eleji társuk, Illyés Gyula nevét találjuk. A műmeséket tekintve is széles a szerzői paletta: Homéroszól Shakespeare-n át Andersen, majd Kipling műmeséig terjed a korabeli szerzők köre. Hazai műmese szerzők között pedig olyan alkotókat tisztelhetünk, mint Vitkovics Mihály, Czuczor Gergely, Greguss Ágoston, Fáy András, Heltai Gáspár, Csokonai Vitéz Mihály, Fazekas Mihály, Petőfi Sándor, Arany János, Lázár Ervin, Janikovszky Éva, Csukás István. S mindezek mögött természetesen a népmesék fantasztikus világáról sem feledkezhetünk meg!” (Mező F., 2017b, 183. o.). A mese pedagógiai, illetve gyógyító célú korokon átívelő használata vélhetően annak hatékonyságán alapszik, valamint azon a felismerésen, hogy az érdeklődést felkeltő és fenntartó történetek által ismeretátadás és személyiségfejlesztés egyaránt megvalósulhat.

Az irodalmi alkotások nemcsak a fejlesztés/terápia eszközei lehetnek, hanem a (művészet)diagnosztikai célokat is szolgálhatnak. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy egy szöveges válaszadást igénylő feladat nem feltétlenül művészeti jellegű feladat. Egy irodalmi művészeti feladatnak két kritériumot kell teljesítenie:

- a) Szöveges jellegű legyen a feladat: az input (a feladat szövege) és/vagy az output (a feladatra adott válasz) szöveges legyen. A „szöveges jelleg” aspektusából a vokális (emberi hanggal képzett, de a nyelvi szintet még el nem érő hangzó) és fonéma jellegű hangképzéstől a morfémaikon, szó- és mondatalkotáson és -használaton (tesztekben akár: mondatbefejezésen) át a rövidebb-hosszabb szövegek értelmezéséig és alkotásáig terjedhet az ide sorolható vizsgálatok sora. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy a verbális képességek képezik az alapját a művészeti szintű, esztétikai értékekre törekvő nyelvhasználatnak is.
- b) Művészeti jellegű legyen a feladat: a feladat műélvezeti és/vagy műértékelési (például elemzési) és/vagy műalkotási jellegű legyen.

Ez azt is jelenti, hogy a verbális képességeket – például a verbális intelligenciát – is mérő eljárások megfelelnek ugyan a „szöveges jellegre” vonatkozó kritériumnak, ám a „művészeti jellegre” vonatkozó kritériumnak már nem feltétlenül felelnek meg. Az irodalomművészethez köthető vizsgálóeszközök például (Mező, 2017b alapján):

A Düss-mesék (ismert megnevezések még: Duess-test vagy Düss-teszt), aminek alkalmazása során a vizsgálati személynek kell befejeznie tíz rövid történetet. A mesebefejezések értelmezésekor (a meseszereplőkkel történő azonosulás gyermekkori tendenciáit felhasználva) tudattalan szorongások, vágyak és konfliktusok feltárására kerülhet sor. Ehhez hasonló befejezésre váró történetek a Thomas-mesék is.

Példa egy Düss-féle mesekezdetre (Arany, Girasek és Pinczésné, 2017, 104. o.): „Madár mese A madármama, a madárpapa és a kismadarak fészekben aludtak a fán. Egyszerre nagy szél kerekedett, rázta a fát, és fészek leesett a földre. A három madár hirtelen felébredt. A papa gyorsan átrepült az egyik fára, a mama a másik fára. Mit csinált a kismadár? (Már egy kicsit tudott repülni.)”

Ugyancsak meséken keresztül gyűjt információt a Fairy Tale Test (FTT) Mese-teszt, amelyben három közismert mese 21 szereplőjével (illetve rajzfigurájával) kapcsolatos kérdésekre válaszolnak a vizsgálati személyek. E teszt olyan személyiségjellemzőkkel kapcsolatban nyújt információt, mint például (Coulacoglu, 2004): A-típusú agresszió, B-típusú agresszió (védekezés, irigység, instrumentális, megtorlás), agresszió – dominancia, agressziótól való félelem, alkalmazkodás a mese tartalmához, ambivalencia, anyagi javak utáni vágyakozás, anyával való kapcsolat, apával való kapcsolat, birtoklástudat, bizarr (értelmetlen, kreatív, zavart, neurotikus), depresszió, egyéni elkülönülés tudat, elismerés-szükséglet/igény, felsőbbrendűség utáni vágy, ismétlések, kapcsolatok/hovatartozás (affiliációs) szükséglet, moralitás, orális agresszió, orális szükségletek, önbecsülés, segíteni vágyás, szeretetszükséglet, szexuális gondolatok/problémák, szorongás (archaikus-, szeparációs-, kasztrációs szorongás/félelem), védelemszükséglet.

A történeteket és képeket egyaránt felhasználó az 1949-ben létrehozott, klasszikus projektív teszt a CAT (gyermek appercepció teszt – Bellak és Bellak, 2005). A 3-10 évesek számára készült személyiségvizsgáló eljárás alkalmazásakor tíz képről kell a gyermekeknek mesélniük (a képeken többféleképpen értelmezhető társas helyzetek láthatók), s a gyerekek által a képekről szóló történetek révén történik következtetés a mesélő személyiségéről, motivációitól.

A verbális válaszadással járó kreativitásteszték közül (vö.: Barkóczi és Zétényi, 1981) ide sorolhatjuk a Barkóczi-féle mondatbefejezés tesztet (megkezdett mondatot kell adott idő alatt minél több és minél többféle szokatlan befejezéssel folytatni), illetve a Guilford-féle konzekvencia tesztet („Mi lenne, ha...” kezdetű mondatokat kell a tesztfelvételi idő alatt befejezni). E kreativitásteszték által vizsgált változók:

- fluencia (ötletgazdagság): az értékelhető válaszok száma,
- originalitás (eredetiség, újszerűség): a válaszok ritkasága egy populáción belül (minél kisebb egy válasz előfordulási gyakorisága, annál originálisabb. Ennek hazai értékelői skálái Barkóczi és Zétényi (1981) alapján lettek sztenderdizálva, a revidáció pedig Mező K. (2017a) művéhez kötődik.
- flexibilitás (kognitív rugalmasság, nézőpontváltásra való képesség): hányféle kategóriába sorolhatók a válaszok.
- átlagos originalitás: az originalitás értéke osztva a fluenciával.
- relatív flexibilitás: a flexibilitás értéke osztva a fluenciával.

Végül: a művészetek révén történő pszichodiagnosztika alkalmazásának speciális esete az irodalmi művek tartalomelemzése.

4. A komplex feladat várható eredményei

A komplex feladat várható eredményeit a következő 12 pontban foglalhatók össze:

4.1. Megalapozó tanulmány létrehozása

Jelen kézirat tartalmazza a művészetdiagnosztikai módszer-/eszközfejlesztés szakmai koncepciójának megalkotásához szükséges alapismereteket: a problémafelvetéstől a célcsoport sajátosságainak bemutatásán át a művészetdiagnosztikai eszközök áttekintéséig, valamint a beavatkozás területek kijelöléséig és a várható eredmények összefoglalásáig terjedően.

A szakmai koncepció paraméterei:

- terjedelem: kb. 120.000 karakter (irodalomjegyzékkel, mellékletekkel együtt)
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.2. Várható eredmény: szakmai koncepció létrehozása.

A szakmai koncepció létrehozásának célja, hogy (jelen megalapozó tanulmány alapján) összegezze a művészetek révén történő tanuló-megismerést szolgáló, jelen projekt keretei között fejlesztett vizsgáló eszközök tervezett módszertani jellegzetességeit. Közli a művészetdiagnosztikai eszköz célját és általános módszertanát, művészeti területeit, elméleti keretét, produkciófelületét, célcsoportját, mérőeszköz struktúráját és dokumentációját.

A szakmai koncepció – mintegy irányadó dokumentum – alapján válik lehetségessé a vizsgálóeszköz konkrét fejlesztése.

A szakmai koncepció paraméterei:

- terjedelem: kb. 40.000 karakter (irodalomjegyzékkel, mellékletekkel együtt)
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.3. Várható eredmény: képesség-vizsgálati módszer/eszköz fejlesztése, létrehozása

A szakmai koncepció alapján történhet meg a konkrét művészetdiagnosztikai eszközfejlesztés. A tervezett eszközöknek a vizuális, a zene-, a tánc- és az irodalomművészet terén, illetve azok eszközeivel alkalmasnak kell lenniük arra, hogy a tanulók (elsősorban a kisiskolások) megismerését elősegítsék annak érdekében, hogy a pedagógusok differenciált fejlesztésben részesíthessék őket. Az eszközök minimálisan az alábbi kritériumoknak kell, hogy megfeleljenek:

a) a vizsgálati eszközöknek alkalmasnak kell lenniük arra, hogy a tanulók kognitív jellemzőiről (például érzékelésükről, észlelésükről és/vagy figyelmükről és/vagy emlékezetükről és/vagy gondolkodásükről) nyújtsanak információt a pedagógusok számára.

b) lényeges, hogy az új vizsgálóeszközök pedagógus kompetenciakörben (is) használhatók legyenek, oly módon, hogy ne igényeljenek egyéb szakterületi (például pszichológiai, gyógypedagógiai) támogatást.

c) kritérium az is, hogy az új vizsgálóeszközök ne csak a művésztanárok által legyenek alkalmazhatók, hanem más tantárgyak, tudásterületek pedagógusai által is használható módszerek-/eszközök legyenek, és a művészetoktatás szakspecifikus területein túlmutatva a művészettel nevelés lehetőségeit támogassák más transzverzális kompetencia területeken is (nyelvi, logikai, szociális, stb.)

d) a vizuális, a zene-, az irodalom- és a táncművészet terén is valósuljon meg az eszközfejlesztés, és az elkészült eszközök legyenek alkalmasak komplex művészeti adottságok, képességek vizsgálatára is.

A vizsgálóeszközök paraméterei:

- terjedelem: szükség szerint terjedelemben 1 db vizuális művészeti diagnosztikai eszköz, 1 db zeneművészeti diagnosztikai eszköz, 1 db táncművészeti diagnosztikai eszköz, 1 db nyelvi, irodalom művészeti diagnosztikai eszköz.
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf vagy szükség esetén egyéb tárgyasult vagy elektronikus formátum

4.4. Várható eredmény: validitásra (érvényességre) és reliabilitásra (megbízhatóságra) vonatkozó vizsgálatok, illetve azok beszámolóí

A vizsgálóeszközök hasznosítása és pszichometriai szempontú kalibrálása érdekében figyelmet kell fordítani azok objektivitására, validitására és reliabilitására. Az objektivitás biztosítása egyrészt a vizsgálati körülmények pontos körvonalazása és betartása révén megoldható.

A validitás vizsgálatok az alábbi típusú érvényességvizsgálatok elvégzésére nyílik lehetőség:

- konstruktváliditás (fogalmi érvényesség): elméletorientált eljárás, amely során a vizsgálat tárgyaként szolgáló pszichológiai fogalmat definiálva történik meg a teszt vagy skála tartalmi vonatkozásainak meghatározása.
- látszat- vagy felszíni érvényesség (face validity): annak megítélése, hogy a mérőeszköz valóban azt méri-e, aminek mérésére szánták. Jelen projekt keretében a látszátérvényesség alátámasztására a témába vágó elméleti és gyakorlati eredmények bemutatása révén kerülhet sor.
- kritérium érvényesség: ennek vizsgálata során arra kereshetjük a választ, hogy egy kritériumhoz (például másik, már hitelesített teszthez, megfigyelt viselkedéshez) képest mit mutatnak az új eszköz eredményei.
- prediktív validitás: előrejelző érvényesség vizsgálata során az új eszköz által mutatott értékek és későbbi (például: iskolai) teljesítmények közötti összefüggés feltárára kerül sor. A szűkös időtartam miatt jelen projekt esetében ennek vizsgálatára nem lesz ugyan lehetőség, hosszú távon azonban szükség lesz rá. Ugyanakkor a prediktív vizsgálat kiinduló adatfelvételét jelen vizsgálat biztosítja.
- konvergencia validitás: olyan eszköz eredményével vetjük össze az új eszköz eredményét, ami nem teljesen ugyanazt méri, mint az új eszköz, de kapcsolatba hozható annak eredményeivel. Ehhez az új eszköz és az azzal összefüggésbe hozható más eszközök felvételére van szükség, s az eredmények közötti együttjárást vizsgáljuk meg. Ideális esetben a szignifikáns, ám 0,5 érték alatti korrelációt tapasztalunk a két eszköz eredményei között (Nagybányai, 2006b), mivel a magas korreláció ugyanis azt bizonyítaná, hogy lényegében ugyanazt vizsgálja az új eszköz, mint a másik).
- diszkriminációs validitás: ennek során azt vizsgálhatjuk, hogy az új eszköz által mért változók jól elkülönülnek-e más nem rokon tesztek és skálák változóitól (a magas korreláció tehát a diszkriminációs validitás problémájára hívja fel a figyelmet).

A reliabilitás vizsgálata az alábbiakra terjed ki:

- teszt-reteszt megbízhatóság: a teszt-reteszt megbízhatóság lényege, hogy a vizsgálat viszonylag rövid határidőn belül történő ismételt elvégzése esetében az eredmények nem változnak jelentősen (például: aki az első tanórán jól teljesített egy bizonyos

feladatban, az jól fog teljesíteni 2. tanórában is az adott feladatban). A teszt-reteszt megbízhatóság vizsgálata tehát megköveteli, hogy a vizsgálat minimum két alkalommal kerüljön felvételre.

- belső konzisztencia: a tételek homogenitásáról tehetünk megállapításokat, amennyiben a tételekre (például: részfeladatokra vagy egy kérdőív kérdéseire adott válaszokat) egymással korreláltatjuk. Belső konzisztencia esetében erős együttjárást tapasztalunk (Nagybányai, 2006a).
- megítélői megbízhatóság (inter-rater reliabilitás): ennek esetében arra kereshetjük a választ, hogy egyazon vizsgálati anyagot értékelő különböző személyek azonos megállapítást tesznek-e (azonos módon értékelnek-e). Ennek vizsgálatakor tehát egy-egy vizsgálati személy által adott válaszokat/teljesítményeket két vagy több személy értékeli, és erős korrelációt remélünk a független értékelők ítéletei között.

A pszichometriai vizsgálatok paraméterei:

- min. 8 iskolában összesen 200 db mintavétel, s ugyanennyi ismételt mérés
- terjedelem: egyenként kb. 80 karakter (irodalomjegyzékkel, mellékletekkel együtt) terjedelmű 4 db beszámoló (1 db vizuális művészeti diagnosztikai eszköz, 1 db zeneművészeti diagnosztikai eszköz, 1 db táncművészeti diagnosztikai eszköz, 1 db nyelvi, irodalom művészeti diagnosztikai eszköz pszichometriai adatairól szóló beszámoló).
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.5. Várható eredmény: a létrehozott diagnosztikai módszerek/eszközök művészeti területenkénti, pedagógusokat támogató kézikönyvének kidolgozása

A tanári kézikönyvek célja, hogy Olvasóik (a pedagógus célközönség) számára összefoglalják a kifejlesztett vizsgálóeszközökhöz minimálisan szükséges elméleti ismereteket, bemutassák a vizsgálóeszközt és annak használatát (kitérve a vizsgálat előkészítésének, az adatfelvétel, az adatrögzítés, az adatértékelés és az adatelemzés módjára), s konkrét példákon keresztül mutassák be az eszközök alkalmazását. A kiadvány tervezett főbb fejezetei mindezek alapján az alábbiak:

Bevezető
Elméleti alapok
A vizsgálóeszköz bemutatása
A vizsgálat folyamata
Példatár
Összefoglalás
Irodalom
Mellékletek

A kézikönyvek paraméterei:

- terjedelem: kb. 40 karakter (irodalomjegyzékkel, mellékletekkel együtt) terjedelemben 1 db vizuális művészeti diagnosztikai eszközről, 1 db zeneművészeti diagnosztikai eszközről, 1 db táncművészeti diagnosztikai eszközről, 1 db nyelvi, irodalom művészeti diagnosztikai eszközről szóló kézikönyv.
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.6. Várható eredmény: dokumentáció előkészítés akkreditált pedagógus továbbképzés alapításához

A projekt keretében kifejlesztett új vizsgálóeszközök használatára oktató 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzések alapítása révén lehetővé válik az eszközök elterjesztése, bevezetése a pedagógiai gyakorlatba (s ezzel a pszichometriai vizsgálatokhoz szükséges adatgyűjtés biztosítása a projekt időtartamán túlmutató módon is).

A továbbképzés alapításához szükséges dokumentum főbb pontjai (részletesen lásd:)

1. A program alapítójának adatai
2. A továbbképzési programra vonatkozó adatok
3. A továbbképzés tartalmára vonatkozó részletes információk
4. Minőségbiztosítási kötelezettségek és tevékenységek
5. A program tartalmának rövid ismertetése

A tervezet olyan 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzésre vonatkozik, mely a vizuális, zene-, tánc- és irodalomművészet terén használható új diagnosztikai eszközök komplex alkalmazására is felkészítést nyújt.

Az alapítódokumentum előkészítését követően nyílik lehetőség annak benyújtására.

Az akkreditált pedagógus továbbképzés dokumentáció előkészítésének paraméterei:

- terjedelem: szükség szerint.
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.7. Várható eredmény: továbbképzések megvalósulása

A projektben kifejlesztett, a tanulók megismerését művészetek alkalmazása által segítő új vizsgálóeszközök használatára oktató 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzések tartásának célja: az eszközök elterjesztése, bevezetése a pedagógiai gyakorlatba (s ezzel a pszichometriai vizsgálatokhoz szükséges adatgyűjtés biztosítása a projekt időtartamán túlmutató módon is). A képzés kontaktóras formában és blended learning formában is elképzelhető.

A 30 órás továbbképzések főbb (tervezett) tartalmi pontjai:

- Bevezetés
- Vizuális művészetek
- Zeneművészet
- Irodalomművészet
- Táncművészet
- Összefoglalás

A képzés végére a résztvevőknek elméleti és gyakorlati ismeretekkel kell rendelkezniük a tárgyalt vizsgálati eszközökkel kapcsolatban, tudásukról gyakorlati feladatmegoldás révén (tesztértékelés révén) adnak számot. A megvalósult képzésekről továbbképzési napló ad számot, mely az alábbi tartalmi pontokból áll:

1. Címlap
2. Haladási rész
3. Jegyzőkönyv a záróértékelésről
4. Jelenléti ív összesítése
5. Tanúsványok kiadásának és átvételének nyilvántartása
6. Záradék
7. Mellékletek:

- 7.1. Anyakönyvi adatok
- 7.2. Jelenléti ívek
- 7.3. Látogatási igazolás átvételének igazolása
- 7.4. Hallgatói elégedettségmérés
- 7.5. Zárótesztek (ha vannak)
- 7.6. Záródolgozatok (ha vannak)

Az akkreditált pedagógus továbbképzések megvalósításának paraméterei:

- mennyiség és intenzitás: 2 továbbképzés/félév * 2 félév = 4 továbbképzés
- résztvevők min./max. száma: 10-20 fő/továbbképzés * 4 továbbképzés = 40-80 fő

4.8. Várható eredmény: tapasztalatok megosztása hálózat létrehozásával

A tanulók megismerését művészetek révén célzó új diagnosztikai eszközök használatával kapcsolatos tudásmegosztást és hosszú távú adatgyűjtést egy országos szakmai hálózat biztosíthatja hosszú távon. A hálózat tervezett jellegzetességei:

- megnevezés: Magyar Művészetdiagnosztikai Társaság
- tagság: magánszemélyek, intézmények, cégek, civil szervezetek
- működési forma: önálló civil szervezet vagy alszervezet egy már működő civil szervezeten belül vagy köznevelési vagy felsőoktatási intézményen belül történő működtetés
- programok: min. 1 találkozó/év, alkalmi programok
- tevékenységek: rendezvényszervezés, képzés, könyv- és lapkiadás, érdekvédelem

A hálózat alapítódokumentumának paraméterei:

- terjedelem: kb. 20 000 karakter (irodalomjegyzékkel és mellékletekkel együtt)
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.9. Várható eredmény: tapasztalatok megosztása workshop (fórum) révén

A művészeteket a tanulók megismerésének egy lehetséges eszközeként használó diagnosztikai eszközök szakmai fórumokon történő bemutatása elősegítheti azok terjesztését, bevezetését a pedagógiai gyakorlatba.

1. Köszöntő
2. Bevezető előadás
3. Műhelyfoglalkozások
 - 3.1. Vizuális művészeti műhely
 - 3.2. Zeneművészet műhely
 - 3.3. Irodalomművészeti műhely
 - 3.4. Táncművészeti műhely
4. Összefoglalás

A fórumok tapasztalatairól szakmai lapokban közreadott beszámolók adnak hírt.

A fórumok paraméterei:

- fórumok száma: 2 db
- fórumok minimális résztvevői létszáma: 20 fő/fórum
- fórumok minimális időtartama: 5 tanóra/fórum
- fórumokról szóló beszámolók terjedelme: szükség szerint

4.10. Várható eredmény: szakcikkek megjelentetése

A mérőeszközök fejlesztéséről, illetve magukról a mérőeszközökről szóló szakcikkek megjelentetése hozzájárul az eszközök disszeminációjához.

A szakcikkek paraméterei:

- mennyiség: 4 db
- terjedelem: szükség szerint
- szakmai lektoráció: van
- formátum: .pdf

4.11. Várható eredmény: konferencia előadás

A disszeminációs tevékenységét részeként kerül sor az új vizsgálóeszközökkel kapcsolatos előadásokra hazai, illetve nemzetközi konferenciákon.

Az előadások paraméterei:

- mennyiség: 4 db
- terjedelem: szükség és lehetőség szerint (10-90 perc időtartam)
- tervezett határidő: 2019.12.27.

4.12. Várható eredmény: kisfilm közzététele

Szintén a disszeminációt szolgálja 1-5 perc időtartamú a művészeti diagnosztikai módszertan-/eszközfejlesztés témával kapcsolatos kisfilmek előállítására, melyek a projekt adatbázisába digitálisan feltölthetők, s közzétehetők.

A kisfilmek paraméterei:

- mennyiség: 4 db
- terjedelem: 1-5 perc

4.13. Várható eredmény: közlemény, hír közreadása

Közlemény, hír kéziratának létrehozása és digitális (vagy lehetőség szerint papíralapú) formában történő közzétételének célja is az új vizsgálóeszközökkel kapcsolatos disszemináció.

A közlemények, hírek paraméterei:

- mennyiség: 1 db/hó * 12 hó = 12 közlemény
- intenzitás: 1 közlemény/hó
- terjedelem: min. 1000 karakter/közlemény
- formátum: .pdf

5. Összefoglalás és a beavatkozási területek vázolása

Az előzőekben összefoglaltuk azokat az elméleti kiindulási alapokat, amelyek egy új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer koncepciójának elkészítéséhez irányadók lehetnek. Áttekintettük a problémát, amire az új művészetdiagnosztikai vizsgálat megoldást kíván nyújtani, vázoltuk a célcsoport sajátosságait, művészeti területenkénti bontásban mutattuk be a napjainkban jellegzetes diagnosztikai módszereket és eszközöket, s végül összefoglaltuk az eszközfejlesztés során várható eredményeket.

Mindezek alapján egy új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer létrehozása során a legfontosabb beavatkozási területek a következők lehetnek:

1. Szakmai koncepció alkotása az új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszerrel kapcsolatban.
2. Szakmai koncepció alapján a mérőeszközök prototípusainak előállítás, kipróbálása és szükség esetén korrekciója.
3. A mérőeszközök pszichometriai vizsgálataiba bevonni kívánt pedagógusok, diákok kiválasztása.
4. A mérőeszközök használatának (adatfelvételének és értékelésének) betanítása az előző pontban kiválasztott pedagógusoknak.
5. Adatfelvétel megszervezése és végrehajtása.
6. Adatfelvétel ismételt megszervezése és végrehajtása az 5. pontban közölt adatfelvétel után 3 nappal.
7. Adatértékelés, az eredménynek adatbázisban történő rögzítése.
8. Matematikai statisztikai számítások végzése a vizsgáló eljárások pszichometriai jellemzőinek feltárása érdekében.
9. A pszichometriai jellemzők alapján szaktanulmányok írása, illetve szükség esetén a mérőeszköz korrekciója és ismételt vizsgálata.
10. Művészeti területenként egy-egy kézikönyv összeállítása a mérőeszközről.
11. A mérőeszköz disszeminációja keretében 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzés alapítása és megvalósítása, szakcikk megjelentetése, konferenciaelőadások és szakmai workshopok tartása, kisfilmek közreadása, szakmai támogató országos hálózat létrehozása és működtetése.

A tervezett új művészetdiagnosztikai módszer-/eszközrendszer fejlesztésének legfőbb célja, hogy lehetővé tegye a pedagógusok számára a tanulók hatékony megismerését. A tanulók megismerése révén válik lehetségessé a pedagógusok számára, hogy felismerjék tanítványaik erős és gyenge oldalait, s az, hogy differenciált (preventív, korrigáló, korrepetáló, tehetségfejlesztő célú) fejlesztési terveket dolgozzanak ki számukra.

Mindez pedig biztosíthatja a tanulók képességeinek kibontakoztatását, valamint azt, hogy valóban a képességeiknek megfelelő oktatásban részesülhessenek.

Irodalom

- 45/2014. (X. 27.) EMMI rendelete az egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról
- 126/2008. (XII. 4.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről
2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- Allport, G. W. (1961/1998): *A személyiség alakulása*. Kairosz kiadó, Budapest.
- Apró Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, 2013/1, 52-71. Letöltés: 2018.12.26. Web: http://real.mtak.hu/56531/1/EPA00011_iskolakultura_2013_1_052-071.pdf
- Arany Erzsébet, Girasek János és Pinczésné Palásthy Ildikó (szerk.)(2017): *Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen.
- 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
- Bagány Ágnes, Major Lenke és Lepeš, Josip (2015): A szociális kompetencia fejlődése a hátrányos helyzetű gyerekeknél. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 87-94.
- Bagdy Emőke (2013): *Álmok, szimbólumok, terápiák*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bakonyi Ferenc (1981): 3-6 éves óvodások testi fejlődése, fizikai erőnléte és motorikus szintje. *Testnevelési és Sporttudományi Tanács*, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Zétényi Tamás (1981): *A kreativitás vizsgálata*. OPI Kiadó, Budapest.
- Bellak, Leopold és Bellak, Sonya Sorel (2005): *CAT: gyermek appercepciók teszt: a kiegészítő gyermek appercepciók tesztel, CAT-S kézikönyv*. OS Hungary, Budapest.
- Bernolák B. és Mlinkó R. (2006): Mozgás. Erősségek – nehézségek, zavarok feltárása és a fejlesztés. In: Zsoldos M. (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságban végzett komplex vizsgálathoz.* Oktatási Minisztérium és a Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány támogatásával, Budapest. 49-81.
- Bettelheim, Bruno (2013): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Bimbó Zoltánné (2003): *Tükröződő Holdmesék. Öngyógyító gyerektörténetek*. Ignác Könyvkiadó, Eger.
- Blythe, S.G., Beuret, L.J., Blythe, P. és Scaramella-Nowinski, V. (2017): *Attention, Balance, and Coordination. The A.B.C. of Learning Success*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.
- Boldizsár Ildikó (2013): *Mesekalauz úton lévőknek. Életfordulók meséi*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (szerk.) (2014): *Meseterápia a gyakorlatban. A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető Kiadó, Budapest.

- Brade, J. (1970): Zur Problematik der Zeichentests in der Psychiatrie unter besonderer Berücksichtigung einer eigenen Zeichenvorlage (Face-Test). *Psychiatrie*, 22, 9.
- 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.
- Brodie, Kathy (2014): Making observations. *Teach Early Years*, 2014 (9). 32-33. Magyar nyelvű fordítás: Farkas Bálint Attila. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 47–50.
- Buck, J. N. (1948): The H-T-P technique, a qualitative and quantitative scoring manual. *Journal of Clinical Psychology Monograph Supplement*, 4, 1-120.
- Burns, R. C. (1987): *Kinetic-House-Tree-Person Drawings (K-H-T-P)*. New York: Brunner and Mazel.
- Burns, R. C. és Kaufman, S. H. (1970): *Kinetic Family Drawings (K-FD)*. New York: Brunner and Mazel.
- Clark, G. A. (1987): Chronology: Inquiry about children's drawing abilities and testing of art abilities. In: Clark, G. A., Zimmerman, E. és Zurmuhlen, M (eds.): *Understanding art testing*. Reston: National Art Education Association.
- Clark, G. A. (1989): Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's drawing abilities test. *Gifted Child Quarterly*, 33, (3), 100.
- Coulacoglou, Carina (2004): *Mese-teszt - FTT kézikönyv*. Letöltés: 2016.11.07. Web: <http://www.e-pakk.hu/mese-teszt.htm>
- 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.
- Davis, Nancy, Simms, Laura és Korbai, Hajnal (2010): *Aranytök. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó - Mosoly Alapítvány, Budapest.
- Dávid, M., Estefánné Varga, M., Hatvani, A., Taskó, T., Doner, L. és Soltész, P. (2014): Az infokommunikációs eszközök gyakori használatának hatása a tanulói képességekre. In: Bárdos, J., Kis-Tóth, L. és Racsko, R. (szerk.): *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger. 63–76.
- Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- 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.
- 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
- Dénes Dóra (2018): A társadalmi nemi szerepek iránti attitűd és a pályaaorientációs döntések kapcsolatának vizsgálata. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/3. szám, 25–37.
- Dobay Beáta (2007): *Az óvodai testnevelés alapjai*. Selye János Egyetem, Komárom.

- 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.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest.
- Erdei Norbert (2015): Sajátos nevelési igényű (SNI) és többségi tanulók testalkati mutatóinak és motoros képességeinek összehasonlító vizsgálata a NETFIT rendszerben. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, 57-66.
- Erdei Norbert (2016): A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/3. szám, 41-49.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Estefánné Varga Magdolna (2002): A fejlődést befolyásoló tényezők hatása a tanulási képességekre. In: Estefánné (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Eger : Ludányi BVB, 2002. 282 p
- Estefánné Varga Magdolna és Hanák Zsuzsanna (2001): *Speciális szükségletű gyermekek fejlesztő pedagógiája (CD-ROM)*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Farmosi István (2011): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.
- Farmosi István, Gaál Sándorné (2007): *Óvodások és kisiskolások testi és mozgásfejlődése*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50/7-8., 279-284.
- Fekete József, Kiss Papp Csilla és Borbélyné Bacsó Viktória (2017): *Felvételi tájékoztató – A Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium 2017/2018-as tanév felvételi eljárása*. Letöltés: 2018.12.27. Web: http://www.medgyessygimnazium.hu/documents/mfg_felveteli_szabalyzat_201718.pdf
- Flynn, James R. (2012). *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frank, L. K. (1939): Projective methods for the study of personality. *Journal of Psychology*, 8, 339-418.
- Fröhlich, W.D. (ed.)(1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Hungarica Kiadó kft., Budapest.
- Gardner, Howard (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.)(2003): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze : a Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON- és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata*. ELTE Bárczi G. Gyógyped. Főisk. Kar, Budapest.
- Gombrich, E. H. (1950/1983): *A művészet története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goodenough, F. L. (1926): *Measurement of intelligence by drawing*. New York: Yonkers.
- Gósy Mária (1995): *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Nikol, Budapest.
- 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>
- Götz, K. (1985): *VAST: visual aesthetic sensitivity test*. Dusseldorf: Concept Verlag.

- 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/>
- Győri Pál (2002): *Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása*. OOK-Press Kft., Veszprém.
- H. Tóth István (2016): 9-10 és 11-12 évesek viszonyulása közmondásainkhoz, szólásainkhoz, szóláshasonlatainkhoz. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 23-39.
- Hanák Zsuzsanna (2015a): Mit 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
- Harris, D. B. (1963): *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity: A Revision and Extension of the Goodenough Draw-A-Man Test*. New York: Harcourt.
- Hárdi István (1983): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina, Budapest.
- Hárdi István (2002): *A dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina, Budapest.
- Héjj-Csizmázia Gyopár és Földiné Koczka Krisztina (2008): A gyerekbibliodramáról. In: Nyáry Péter és Sarkady Kamilla (szerk.): *Bibliodráma*. Harmat Kiadó, Budapest. 143-155.
- Houwen, S., Kamphorst, E., Van der Veer, G. és Cantel, M. (2018): Identifying patterns of motor performance, executive functioning, and verbal ability in preschool children: A latent profile analysis. *Research in Developmental Disabilities*. Letöltés: 2018.12.23. Web: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.002>.
- Hulse, W. C. (1951): The emotionally disturbed child draws his family. *Quarterly Journal of Child Behaviour*, 3, 152-174.
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240
- J. Szilágyi Klára (s.a.): *Képsor-teszt*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Johnson, S. R. és Gloye, E. E. (1958): A critical analysis of psychological treatment of children's drawings and paintings. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 17, 242-250.
- Oktatási adatok, 2017/2018. Statisztikai Tükör*, 2018.05.31, 2. oldal. Letöltés: 2018.12.30. Web: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf>
- Kaiser, D. H. (1996): Indications of attachment security in a drawing task. *The Arts in Psychotherapy*, 23, 333-340.
- 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.

- Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kiss Virág (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. 10.18-31. o.
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. 69-81.
- Koch, K. (1949): *Der Baumtest*. Bern: Huber.
- Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*. 2013, I. évf. 2. szám 57–72.
- Koppitz, E. M. (1968): *Psychological evaluation of Children's Human Figure Drawings*. New York: Grune and Stratton.
- Korbai Hajnal (2010): *Lotilko szárnyai. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó - Mosoly Alapítvány, Budapest. ISBN 978 963 236 307 3
- Kos, M. és Bierman, G. (1973): *Die verzauberte Familie*. München: Reinhardt.
- Kőváry Zoltán és Látos Melinda (2010): „Nem segíthet rajta, csak a pszichológus...” Pszichoanalitikus állatmese a filmvászonon. *Thalassa*, (21) 2010, 1. 71-76. o.
- Kulcsár Mihályné (1995): A tanulási nehézségek vizsgálata – iskolaérettség. *Iskolakultúra*, 5/10, 27–37.
- Kunz, T. (1999): *Pszichomotoros fejlesztés az óvodában*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.
- Kutash, S. B. és Gehl, R. H. (1954): *The Graphomotor Projection Technique*. Springfield: Thomas.
- L.Ritók Nóra (2017): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Tani-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.
- Lakatos Katalin (2000): Szenzomotoros szemléletű vizsgálatok. Az állapot és mozgásvizsgáló teszt. *Flaccus Kiadó Kft.*, Budapest.
- Lakatos Katalin (2009): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló tesztel. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/3, 137-149. Letöltés: 2018.12.26. Web: <http://ofi.hu/tudastar/lakatos-katalin>
- Leonard, C.H. és Hill, E. L. (2015): Executive Difficulties in Developmental Coordination Disorder: Methodological Issues and Future Directions. *Current Developmental Disorders Reports*. 2/2, pp. 141–149.
- Lindzey, G. (1959): On the classification of projective techniques. *Psychological Bulletin*, 56, 158-168.
- Lőrincz István, Palkó István, Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19./3., 325-337.
- Machover, K. (1949): *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield: Thomas
- 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 (2017a): *Fejlesztő pedagógia - Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc (2017b): Az IPOO kreatív meseterápia. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): „A gyermeknek mese kell”. *A mese szerepe az óvodai és iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest. 183-198.
- Mező Ferenc (szerk.)(2018): *A művészetalapú alprogram koncepciója*. EKE Líceum Kiadó, Eger.

- 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 (2008): A tehetségdiagnosztika módszerei, eszközei. In: Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 61-104.
- Mező Ferenc, Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2018): Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából: a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. : 55-66.
- Mező Lilla Dóra és Mező Ferenc (szerk.)(2013): *M.E.S.E. könyv - az irodalmi alkotóművészeti tehetség szolgálatában*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.)(2003a): *Művészhetségek 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.): *Művészhetségek 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.): *Művészhetségek 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 (2015a): Fogyatékkal élő tehetségek. *Tehetség*, 2015/1, 9-11.
- Mező Katalin (2015b): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Katalin (2016a): A játék és a kreativitás szimbiózisa. In: Vargáné Nagy Anikó és Pálfi Sándor (szerk.): *Játékkal a világ körül*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 77-86.
- Mező Katalin (2016b): A különleges bánásmód megítélése Európában. In: Rajnai Zoltán, Fregán Beatrix és Marosné Kuna Zsuzsanna (szerk.): *Tanulmánykötet a 7. BBK előadásaiból*. Óbudai Egyetem, Bánki Donát Gépész és Biztonságtechnikai Mérnöki Kar, Budapest. 37-42.
- Mező Katalin (2017a): A kreativitás vizsgálatára szolgáló szokatlan használat teszt és körök teszt revideálása a válaszok tekintetében, korcsoportokon belüli viszonylatban. In: Pálfi Sándor és Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei I*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152-164.
- Mező Katalin (2017b): A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): *„A gyermeknek mese kell”*. A mese szerepe az óvodai és iskolai nevelésben. Hagyományok Háza, Budapest. 23-42.
- Mizerák Katalin (2012): A táncpedagógia szerepvállalása a táncos tehetségek felismerésében és gondozásában. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 241-313.
- Molnár Ildikó, Nyáry Péter és Potzner Irén (2008): Bibliai rögtönzések - Meglepetés színház. In Nyáry Péter és Sarkady Kamilla (szerk.): *Bibliodráma*. Harmat Kiadó, Budapest. 157-169.
- Móré M. és Mező K. (2016): Fogyatékosággal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 17-26. DOI 10.18458/KB.2016.1.17
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. *Osiris Kiadó*, Budapest.

- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagybányai Nagy Olivér (2006a): A pszichológiai tesztek reliabilitása. In: Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér és Oláh Attila (szerk.) (2006): *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás.* Bölcsész konzorcium, Budapest. 103-116.
- Nagybányai Nagy Olivér (2006b): A pszichológiai tesztek validitása. In: Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér és Oláh Attila (szerk.) (2006): *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás.* Bölcsész konzorcium, Budapest. 117-124.
- Nakanishi, A. (1981): The longitudinal therapeutic process through the Synthetic House-Tree-Person method. In: Andreoli, V. (Ed.) (1982): *The Pathology of Non-Verbal Communication.* Milano: Masson. 407-414.
- 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 Tehetségsegítő Tanács honlapja.* Letöltés: 2018.12.20. Web: <http://tehetsegpont.hu/nemzeti-tehetsegsegito-tanacs>
- Nyáry Péter (2008): A bibliodráma keletkezése. In Nyáry Péter és Sarkady Kamilla (szerk.): *Bibliodráma.* Harmat Kiadó, Budapest. 13-22.
- Nyáry Péter és Sarkady Kamilla (szerk.) (2008): *Bibliodráma.* Harmat Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei.* Trefort Kiadó, Budapest.
- Ortner, Gerlinde (2015): *Gyógyító mesék - avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében.* Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Oktatási adatok - 2017/2018. Statisztikai Tükör*, 2018.05.31, 2. oldal. Letöltés: 2018.12.30. Web: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf>
- Oseretzky, N. I. (1931): Psychomotorik - Methoden zur Untersuchung der Motorik. *Z Angew Psychol* (Beiheft 57)
- 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.
- Porkolábné Balogh Katalin (1999): *Komplex prevenció óvodai programok.* Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin (2004): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók feltárására és fejlesztésére irányuló kísérletek, In: Porkolábné B. K., Balázsiné SZ. J. és Szaitzné G. A. (szerk.) *Komplex prevenció óvodai program – Kudarc nélkül az iskolában.* Trefort Kiadó, Budapest. 23-40.
- Prout, H. T. és Phillips, P. D. (1974): A clinical note: The Kinetic School Drawing. *Psychology in the Schools*, 11, 303-306.
- 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 Piroska (szerk.) (s.a.): *Labirint teszt.* Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Révész-Kiszela Kinga (2018): *Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében.* Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

- Rorschach, H. (1921): *Psychodiagnostik*. Bern: Bircher.
- Sarkady Kamilla (2008): A bibliodráma módszertana. In Nyáry Péter és Sarkady Kamilla (szerk.): *Bibliodráma*. Harmat Kiadó, Budapest. 23-45.
- Scheifele, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Sehringer, W. (1999): *Zeichnen und malen*. Heidelberg: Schindele.
- 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*.
- Sindelar, B. (2010): *Vizsgálóeljárás az iskolás gyermekek részképességeinek felismerésére a Tréningprogram használatához*. Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft, Budapest
- Skrapits Borbála (2012): *Komplex művészeti nevelés vizsgálata hazai példákon keresztül*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kézirat, Budapest.
- Smits-Engelsman, B. és Hill, E. L. (2012). The relationship between motor coordination and intelligence across the IQ range. *Pediatrics*, peds-2011.
- Szalay Kristóf (2013). *Deutsch mit Comics 1*. Central Holding Magyarország Kft, Budapest.
- Szalay Kristóf (2014). *Deutsch mit Comics 2*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Szalay Kristóf (2016): Nyelvtanulás karikatúrákkal és képregényekkel. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/1. szám, 73-85.
- 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.
- Terman, Lewis. M. (1925): *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford (California).
- Torda Ágnes (1989): 4–5 éves gyermekek teljesítménye a Bender-A próbán. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–29.
- Trencsényi László (szerk.)(1991): *Világkerék - Komplex művészetpedagógiai projektek az Iskolafejlesztési központ gyűjteményéből*. OKI-IFA, Budapest.
- Trencsényi László (2000): Elmélet, elméletek a művészetpedagógiákban. In: Trencsényi László (szerk.): *Művészetpedagógia – Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó, Budapest. 7–44.
- 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.
- Vass Zoltán (2003): *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

- Virányi Anita (2013): *A motoros képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. Letölés: 2018.12.26. web: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_motoros_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TANANYAG/11_3_4.html
- Wartegg, E. (1939): Gestaltung und Charakter. *Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde*, Beiheft, 84, Leipzig.
- Wilson, B.N., Creighton, D., Crawford, S.G., Heath, J.A., Semple, L., Tan, B. és Hansen, S. (2014): Psychometric Properties of the Canadian Little Developmental Coordination Disorder Questionnaire for Preschool Children. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 35:2, 116-131.
- Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata: MSSST*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.