

**A tanulók tanuláshoz szükséges legfontosabb személyes tulajdonságainak
vizsgálata vizuális kérdőív segítségével**
A tanári szakdolgozat kivonata

Szerző

Szakáros Sziringa

Véméendi Általános Iskola

szirimiri@gmail.com

A szakdolgozatot konzultálta és a tanulmányt lektorálta

Dr. Bredács Alice

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

2017. szeptemberétől a Pécsi Tudományegyetem Design- és vizuálművészet tanár képzésének megkezdésével párhuzamosan lehetőséget kaptam, hogy óraadói státuszban rajz és technika tanárként dolgozzam egy Baranya megyei kis település általános iskolájában. Pályakezdeként több nehézséggel is szembesültem, ám ezek leküzdése, a megfelelő megoldási stratégiák kifejlesztése és gyakorlatbéli kipróbálása építőleg hatottak rám. Munkám során – látván a sok speciális nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanítványomat –, megfogalmazódott bennem a kérdés, vajon tanítványaim között is akadnak-e olyan gyermekek, akik esetében a tehetség deficittel társul, így a kibontakozásuk különböző nehézségekbe ütközik? Hogyan tudnám őket kiszűrni úgy, hogy egyszerre mutakozzon meg rajzi tehetségük és a fennálló deficit? Megoldáskeresésként elkészítettem egy, a szakterületemen alkalmazható mérőeszközt, amely azzal a céllal jött létre, hogy kiszűrje a kétszeresen kivételes tanulókat, vagyis akik valamilyen deficittel rendelkeznek, ugyanakkor tehetségesnek bizonyulnak, jelen esetben vizuális területen. A megtervezett, megalkotott és gyakorlatban is kipróbált mérőeszközt „vizuális kérdőívként” definiáltam.

Ez a tanulmány bemutatja a vizuális kérdőívet, számot ad a gyakorlati kipróbálás folyamatáról, eredményeiről, a folyamat során felmerült kérdésekről és a mérőeszköz alkalmazási lehetőségeiről.

Kulcsszavak: kétszeres kivételek, tanári megismerés, vizuális mérőeszköz, metamotiváció, metakogníció, önismeret, egyéni fejlesztés

Bevezetés, problémafelvetés

A vizuális nevelés összetettsége, több mindenre ad lehetőséget, mint amennyit elsőre gondolunk. Az olyan fontos kérdésben, mint a tanuló megismerésének folyamata különösen alkalmasnak bizonyul. Az ingerszegény közegben nevelkedő gyermekek beszéd- és – a számunka jelen esetben lényeges – vizuális készsége azonban nem mindig tud megfelelő mértékben fejlődni. A beszédképességben és a beszédprodukcióban kialakult hibák mellé – mivel ezen hiányosságok miatt a gyermek hallásdifferenciálása sem fejlődött megfelelően – az iskoláskort elérve könnyen társulhat diszlexia, diszgráfia, hiszen bizonyos hangokat nem képes megkülönböztetni. Amikor a nyelvi kódrendszer korlátozott, akkor a nonverbális úton kapott információkkal tudunk közelebb kerülni a probléma forrásához. Ugyanakkor a hátrányos-, a halmozottan hátrányos (továbbiakban HH és HHH) és egyben speciális nevelési igényű (SNI) tanulók esetében az a lehetőség is fennállhat, hogy a tanuló vizuális nyelvi eszköztára is szegényes.

„A nemzetközi szakirodalom elsőként a tehetséges tanulási zavaros tanulók felé fordult, ám napjainkra kibővült a kör, és így a „kétszeresen kivételes” kifejezés lett a legáltalánosabban elfogadott és használt.” (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014:11)

E megnevezés alatt az átlag feletti képességű tanulókat értjük, akiket erősségük mellett *„hivatalosan valamilyen tanulási zavarral – mint diszlexia, központi auditív feldolgozási rendellenesség, vizuálisinformáció-feldolgozási zavar – vagy Aspergerszindrómával, figyelemzavarral vagy egyéb olyan tanulási stílussal vagy eltéréssel diagnosztizáltak, mely megnehezíti a hagyományos tantermi körülmények közötti tanulást.” (Neumannt idézi Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014:11)*

Luna és munkatársainak (2010) megfogalmazása szerint a következőképpen definiálhatjuk a kétszeresen kivételes tanulókat: *„Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális- vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréseiből fakadó aszinkronia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást.” (Lunát és munkatársait 2010:4 idézi Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014:12)*

Tehát ők a kétszeresen kivételes gyermekek, akikre, a klasszikus tehetségek mellet, napjainkban már a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek is egyre nagyobb figyelmet fordítanak. Felismerésük, korrekt diagnosztizálásuk, és a számukra legeredményesebb fejlesztési stratégia kidolgozása nehéz és összetett feladatnak bizonyul, ezért sok esetben nem kapnak megfelelő segítséget. A kétszeresen kivételes *„... tanulói csoport diagnosztizálása igen nagy körültekintést és alaposan végiggondolt, módszertani változatosságon alapuló azonosítási folyamatot, igazi teammunkát igényel. Szakemberek, pedagógusok, szülők, kortársak bevonása mellett a tanulóktól származó különböző dokumentumok elemzése, tesztek felvétele, interjúk és strukturált megfigyelések szükségesek a korrekt szakvélemény kialakításához.” (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014: 17)*

A tanítási gyakorlatban – látván a sok speciális nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermeket –, felmerült bennem a kérdés, hogy vajon közöttük is akadnak-e olyan gyermekek, akiknél a tehetség valamilyen hátráltató tényezővel, deficittel társul, ezáltal akadályozott kibontakozásuk? Hogyan lehetséges őket kiszűrni úgy, hogy egyszerre mutakozzon meg rajzi tehetségük és a fennálló deficit? A bemutatásra kerülő vizuális kérdőív erre a problémára kíván reflektálni és megoldási javaslattal élni. A kutatáshoz összeállított projekt a pedagógián kívül érinti a szociológia, a pszichológia és részben a gyógypedagógia területeket is, ezzel az interdiszciplinalitással, széleskörű látásmódot és ismereteket igényelve. A tehetségfejlesztés, a kreativitás fejlesztése, az inklúzív nevelés kérdése fontos és aktuális problémák az oktatás, nevelés területén.

A kutatás hipotézisei és a dolgozat megírásának célja

1) Az általam megalkotott és a gyakorlatban kipróbált mérőeszköz más mérőeszközökkel (például egyes rajzvizsgálati módszerek kiegészítéseként például: diagnosztikus rajzvizsgálat; projektív tesztek) történő közös használat mellett segítséget jelent a kétszeresen kivételes gyermekek kiszűrésének folyamata során: kiszűri, hogy bizonyos rajzos jelenségek mögött mi állhat.

2) A mérőeszköz gazdagító, ok-okozat feltáró funkciójú pedagógiai mérőeszköz, amely alkalmas arra, hogy rávilágítson arra, hogy a pedagógusnak mely szakmai és nevelési területeken szükséges fejleszteni a taulót. Ez kiemelten fontos a korszerű, személyre szabott fejlesztés megtervezésének szempontjából.

3) A mérőeszköz egyaránt szolgálja és elősegíti a tanári megismerést és a gyermek önmegismerési folyamatát.

4) Változást generál a tanulóban. Ezen túl magát, a gyermek önmegismerésében mutatkozó változást is hivatott feltárni, így longitudinálisan is eredményesen alkalmazható.

A kutatás és a dolgozat megírásának a célja volt, hogy (1) bemutassa az összeállított mérőeszközt, (2) feltárja, hogy alkalmas-e arra a célra, amire készült, azaz ellátja-e a funkcióját, (3) amennyiben igen, úgy meg kellett vizsgálni, hogy mely további területeken és miként alkalmazható. Ha mégsem lett volna használható a mérőeszköz az elképzeléseknek megfelelően, akkor feltárni az okokat, hogy miért nem. (4) Érdekes volt megvizsgálni azt is, hogy milyen plusz információkkal szolgál a tanulók életéről, helyzetéről, képességeiről, a tanúlással kapcsolatos attitűdjeiről. (5) Továbbá, hogy megvizsgáltam, szükség van-e a mérőeszköz valamely alkotóeleménél változtatásra a nagyobb hatékonyság és pontosság érdekében.

A kutatás végső célja, hogy kellő információmennyiséggel egyéni fejlesztési tervek készülhessenek az érintett tanulók számára.

A vizsgálati sokaság bemutatása

A vizuális kérdőív bemérése egy Baranya megyei község általános iskolájában történt, az alábbiakban ismertetett adatok az intézmény hivatalos nyilvántartásából, az intézmény vezetőjétől, a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő munkatárstól, valamint a gyógypedagógustól származnak. A bemérés évében 113 gyermekkel kezdődött meg a 2018/2019-es tanév. Ekkor 38 diák érkezik reggelente a környékbeli falvakból. Ingyenes szállításuk a helyi- és az érintett önkormányzatok kisbuszaival történik. A tanulók közül 40-50 fő családja vallja magát a roma kisebbséghez tartozónak, 11 fő családja pedig a német kisebbséghez tartozik. (2011. népszámlálás, KSH) Nyolc évfolyamon folyik a tanítás egy-egy osztállyal, amelyekben az átlagos létszám 15 fő. A tantestület 16 főből áll. Az iskola épülete akadálymentesített. Az itt tanulók közül hivatalosan kilencen speciális nevelési igényűek (SNI), hárman beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők (BTMN), 53-an részesülnek gyermekvédelmi ellátásban (GYV), 17-en hátrányos helyzetűek (HH) és 16-an halmozottan hátrányos helyzetűek (HHH). A felsoroltak közül négy olyan tanuló van, aki SNI kóddal és HHH besorolással is rendelkezik, továbbá egy-egy tanuló BTMN-es és HH-s, SNI-s és GYV-s, BTMN-es és GYV-s. Összesen tehát a 113 gyermekből 98-nál, több mint a tanulók háromnegyedénél jelen van legalább egy olyan tényező, ami meghatározhatja-, vagy legalább is befolyásolhatja iskolai teljesítményét, viselkedését, szellemi és testi- lelki fejlődését. A szociális körülmények azonban nem csak a nyilvántartásban szereplő tanulók esetében elégtelenek, a pedagógusoknak tudomása van további legalább hat-hét olyan családról, akiknél az átlagjövedelem ugyan a minimumhatár felett áll és a szülőknek is legalább szakmunkás képesítése van, ám a gyermekekre fordított energia, pénzösszeg, idő és figyelem csekély.

A 113 gyermek két csoportra oszlik, 46-an felzárkóztatásra, 67-en pedig tehetséggondozásra járnak. Az összesítő táblázat, ami a gyermekek besorolását mutatja, miszerint tehetséggondozó vagy felzárkóztató foglalkozásra járnak- vizsgálata során kiderült, hogy az SNI-s, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekek számára nem biztosított a tehetséggondozó foglalkozás. A hátrányos és a halmozottan hátrányos gyermekek számára egyértelmű a hozzáférés, ám a tanulásban akadályozottak hol kaphatnak lehetőséget a kibontakozásra? Fontos, hogy azok a tanulók is kapjanak lehetőséget, szakszerű támogatást, akiknek valamely területen fennálló deficitjük miatt nem tud kiteljesedni, sőt megnyilvánulni sem, mert a tehetség és a hátráltató állapot elfedik egymást, vagy a hátráltató állapot egyszerűen elnyomja a tehetséget, hiszen a gyermeknek komoly erőfeszítést jelent a deficit leküzdése.

Kapnak-e valójában az érintettek megfelelő segítséget, ha a felzárkóztató óra csoportos foglalkozás kereti közt zajlik, ahol nincs differenciálás?

Az utóbbi kérdésre az intézmény fejlesztőpedagógusa adott választ. Évente egyéni fejlesztési terv készül a gyermekek számára, akikkel heti egy alkalommal 45 percet foglalkozhat, jó esetben egyszerre csak ketten tartózkodnak vele a fejlesztőszobában, ám sokszor ez sem kedvező. Elmondása szerint kevés esetben tud elérni látványos javulást egy-egy gyermeknél. Az osztályfőnökök, tanulótársak sokszor észre sem veszik a változást, olyan csekély mértékű. A kérdésre, hogy milyen mérőeszközök állnak rendelkezésre a változások, esetleges javulások mérésére, azt felelte, hogy félévente megoldat velük egy figyelmet vizsgáló tesztet, amely a tanuló koncentrációjának tartósságára és figyelmének megosztási képességére irányul, valamint a vissza-visszatérő feladatok megoldásait tudja összevetni, továbbá megfigyeléseire hagyatkozhat ez ügyben.

Régóta feszegetett kérdés, hogy vajon hány SNI-s járjon egy osztályba? Az egyik legrégebb óta itt foglalkoztatott pedagógus véleménye szerint kettő, maximum három, azonban volt rá precedens pályafutása során, hogy öt-hat SNI-s tanuló is került egy osztályba, ahol többen is F83 besorolással rendelkeztek. Úgy véli, hogy a velük való foglalkozás, a külön feladatok, egyszerűsített dolgozatok elkészítése elveszi a pedagógusok energiáját és idejét a többi gyermektől, sőt a lehetőséget is azok készségeinek kibontakoztatására. *„Az iskolákban leggyakrabban (...) az tapasztalható, hogy az inkonzisztens tanulási eredményeket mutató kétszeresen kivételes diákoknál az elégtelen mértékű erőfeszítéssel magyarázzák a teljesítményt a pedagógusok. A jelenség valódi megértésének hiányában átélt tanulói frusztráció könnyen érzelmi és/vagy viselkedéses problémákhoz vezethet, tehát azt mondhatjuk, hogy veszélyeztetettnek számítanak e csoport tanulói.”* (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014: 15)

A vizuális kérdőív mint mérőeszköz, és a mérési folyamat bemutatása

A hagyományos értelemben vett mélyinterjú gyakran olyan kérdéseket tesz fel, amelyekről nem szívesen beszél az alany, sőt talán nem is gyakran gondolkodik el rajta. Előfordulhat, hogy a téma fájó pontot érint, így sérülést okozhat a gyermek lelkében, kényelmetlen, számára megalázó szituációba kerülhet. A kifejlesztett mérőeszköz a tesztlappal vagy standard kérdőívvel történő lekérdezés helyett egy, a vizuális kommunikációra építő kérdőívvel dolgozik, ahol a verbális kommunikáció helyett a vizuális kommunikáció a főszerep. Nem tesz fel direkt kérdéseket a családi háttérre, a lakhelyre...stb. vonatkozóan, a gyermek belátására és alkotóképességére bízva a kérdőív megoldását. Mivel a vizuális kérdőív csak látszólag anonim, az osztálynaplóból visszaellenőrizhetők a szociális háttérre vonatkozó adatok, valamint az is, hogy a gyermek speciális nevelési igényű-e. A vizuális kérdőív tervezetten az általános iskola harmadik évfolyamától alkalmazható a gimnáziumig a gyermekek szociális háttérének és a vizuális képességeinek felméréséhez. Három kérdéskörben határoz meg képcímeket: a család; a tanuló iskolai- és társas környezete; a gyermek énképe. A mérőeszköz részei – a vizuális kérdőív, a javítókulcs és egy értékelőlap. A képek címei a nagyobb egységtől haladnak a kisebb felé, ami jelen esetben a gyermek legbelsőbb világa, ennek célja a fokozatos elmélyülés és megnyílás elősegítése, indikatori szerepet töltenek be. A rajzi megfogalmazás minősége mellett a tartalom kiemelt fontosságú.

A vizuális kérdőív a gyermek számára észrevétlenül és kíméletesen igyekszik személyiséglélektani szempontból fontos információkat gyűjteni a szociális háttér, értékrendet, társas kapcsolatokat illetően. Direkt kérdéseken alapuló vizsgálat esetén a tanuló nagy eséllyel nem lenne képes sem gondolatban, sem verbálisan megfogalmazni ezeket, sőt feltehetően nem is értelmezné megfelelően a feltett kérdéseket.

Esetleges távlati lehetősége lehet, hogy a segítségével kiszűrt gyermekek speciális, egyénre szabott, hosszútávon alkalmazható fejlesztő programot kaphassanak.

A gyakorlati kipróbálás során, a feladat megkezdésekor és a kitöltés során különböző reakciók érkeztek a tanulók részéről. Ugyan a jegyzetkészítés nem volt tervezett része a vizuális kérdőívnek, a beadott vizuális kérdőívek hátuljára feljegyzések készültek az adott gyermek viselkedéséről, kérdéseiről, megfigyelt reakcióiról, ami a későbbiekben szükségszerűnek mutatkozott, a többi osztálynál is alkalmazásra került.

Harmadik és negyedik osztályban többeknek nem sikerült értelmezni az összetett mondatokat, bizonyos kifejezések ismeretének hiánya gondot okozott. Eleinte minden tanuló érdeklődő volt, azonban 10 perc elteltével tömegesen érkeztek a kérdések, amiket általában társaik kívántak megválaszolni. A feltett kérdések nagy része azért is jelentkezhetett, mert a lapok kiosztását követően – és az alsóbb évfolyamokon az egyszeri közös felolvasás és feladatértelmezés után – nem kerültek meghatározásra a rajzoláshoz szükséges eszközök, vagy például a keretek kitöltési sorrendje, semmilyen plusz információhoz nem jutottak a tanulók, illetve engedélyt kaptak a kérdés nélküli ivásra és mosdóhasználatra. Jellemzően 15-20 perc után kezdődött el a halk beszélgetés, majd ahogy egyre többen veszítették el figyelmüket, fokozatosan erősödött a morajlás. Kivétel ez alól a 7. osztály volt, ahol jóval kedvezőbbnek mondható a csoportösszetétel, többségben rendezett családi háttérrel rendelkező, a kutatás során felmerült deficitet eredményező tényezőktől mentes tanulókból állt. A 20. és a 22. képkeretnél voltak olyan tanulók, aki sírva fakadtak, illetve láthatóan megzavarta, felkavarta őket a felvetett téma.

A bemérést és a vizuális kérdőívek elemzését követően megállapíthatóvá vált, hogy a mérőeszköz az eredeti tervezett formájában - önálló használat mellett, egyedüli mérőeszközként nem hozhatja a várt és kívánt eredményeket, miszerint kiszűrje a kétszeresen kivételes tanulókat. A 24 keretcím eredetileg fajsúlyosság szerinti besorolást kapott, ami a maradéktalanul kitöltött kérdőívek értékeléssel történő pontozása során jutott volna szerephez. Azonban a kiadott 79 vizuális kérdőív közül csak 20 került vissza befejezetten, ezért a mérés nem bizonyult validnak, hiszen a gyermekek közül senki sem éri el a továbblépéshez szükséges ponthatárt, ami a személyre szabott fejlesztési programra adna jogosultságot. (Megjegyzendő, hogy mivel a vizsgálat célja a mérőeszköz bemérése volt, ebben a fázisban a jóságmutatók is elsősorban a mérőeszköz javítását szolgálják.) A tanulók közül 75-en haladtak a képkeretekkel sorrend szerint, 4-en pedig egyértelműen csapongva rajzoltak, ami nem befolyásolta a végeredményt. Elképzelhető, hogy azért haladtak rendszertelenül, mert a kérdőív átnézése során azokat a kereteket töltötték ki elsőként, amelyeket a legérdekesebbnek találtak, esetleg az alapján választhattak, hogy mi számukra rajzilag a könnyebben megfogalmazható. Melyek azok a keretek, amit többen is hasonlóképpen töltöttek ki, vagy éppen amelyiket a legtöbben üresen hagyták? Van-e párhuzam, hasonlóság az életükben, például a szociális háttérüket tekintve? Érdemes megfigyelni, hogy a gyermekek alkalmaznak-e szöveges kiegészítést? Mely rajzoknál érzik úgy, hogy nem elég kifejező a munkájuk? Többalakos képeknél elnevezik-e a megjelenített családtagokat, vagy bíznak abban, hogy képesek voltak eléggé karakterisztikusan ábrázolni őket? Látható, hogy a vizuális kérdőív gyakorlatban történő önálló kipróbálása nem várt eredményeket hozott és újabb kérdéseket vetett fel.

Több gyermek is jelezte, hogy számukra túl hosszú a vizuális kérdőív, nem sikerült befejezniük. Ezt alátámasztja, hogy a keretek kitöltöttsége folyamatosan csökkent a számozás előrehaladtával. Elképzelhető, hogy ez a rendkívül alacsony kitöltöttségi mutató az időhiány miatt alakult ki. Azonban a kérdőívek elemzése során az állapítható meg, hogy azoknál a tanulóknál, akik azzal a kijelentéssel adták vissza a tesztet, hogy végeztek a kitöltéssel, szintén sok esetben üresen maradtak ugyan ezek a keretek. A tanulók többségének nem sikerült a

keretek kitöltésével végeznie, így vizsgálat alá került, hogy ha csak a keretek felét vesszük alapul, akkor vajon melyeket hagyták a legtöbben üresen? A 12; 13; keretek együtt kezelendők, azonos területet járnak körbe, együtt értelmezendők. Megállapítható, hogy ebben az esetben a 12. Ezen a képen épp ebédelek, 13. Itt pedig vacsorázom és a 11. Ők itt apa és anya munka közben keretek maradtak legtöbb esetben üresek. A megfigyelésekkel kiegészítve a kapott adatokat, elmondható, hogy a vizsgált 8 és 14 év közötti tanulók többsége valóban nem ismeri szüleinek munkahelyét, illetve az olyan fogalmakat, mint például a „vállalkozó”, a „könyvelő”, a „bérszámfejtő” és hasonló hivatali, irodai munkaköröket életkorukból adódóan nem képesek értelmezni és megjeleníteni. Otthoni, ház körüli munkát a kitöltők közül senki sem ábrázolt. A 13. keretet kitöltő 48 tanuló közül mindössze hárman ábrázolták magukat családjuk körében vacsorázás közben, ötüknél jelenik meg a televízió és további egy, ötödik osztályos leány tanuló ábrázolta, hogy laptopot használ étkezés közben, miközben az őt a környezetétől elszigetelő fülhallgató látható rajta.

A 79 kitöltő közül 62-en egészítették ki rajzukat legalább egy keretnél írással. Az 5. sorszámú kép, az *Ők itt a barátaim. Ez a kedvenc közös elfoglaltságunk* kerethez fűztek a tanulók legtöbbször írásos magyarázatot. Ezt részben megmagyarázza, hogy több alak megrajzolását is igényelheti a feladat, tehát a megjelenített barátok elnevezése az oka a sok írásnak. A gyermekek, amennyiben úgy látták, hogy nem kellő mértékben kifejezők a karakterek, úgy az alakok fölé írták azok neveit. Alulmarad ezzel szemben a családrajzoknál (14. keret) előforduló írások száma. Ugyancsak magas értéket hoztak a 2. *Reggeli teendőim hétvégén*; a 6. *Ez az első dolgom, amikor hazaérek az iskolából* és a 19. *Ha akármilyen állapot lehetne...* keretek. Több rajzon is megnevezésre kerültek a megjelenített, éppen használatban lévő tárgyak, az ételek, a végzett cselekvés, a napszakok és időpontok, az épületek, amelyek mellett elhaladnak iskolába menet, a közös élmények helyszínei, a vágyott állapot fajtája, a szülők foglalkozása, elektronikai cikkek és ruhaneműk márkája.

A vizuális kérdőívek elemzésekor és az alacsony kitöltési arány okainak feltárása során figyelembe kell venni, hogy a kétszeres kivételesség különböző variációkban fordulhat elő, tehát fontos tényező, hogyan viszonyul egymáshoz a tehetség és az adott, kihívást jelentő állapot. (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014)

Előfordulhat tehát, hogy:

- a) A tanuló kiemelkedő intellektuális képességei miatt nem, vagy csak kis mértékben nyilvánul meg a fennálló zavar, így a pedagógus nem észleli a tanuló problémáját, ebből adódóan nem veszi észre, hogy a fennálló probléma miatt a tehetségesnek címkézett diák nem tudja kiaknázni teljesen a benne rejlő potenciálokat.
- b) További lehetőség, hogy sem tehetségesnek, sem problémásnak nem látjuk a diákot, mert a kettő kölcsönösen elfedi egymást. Ezesetben előfordulhat például, hogy az adott diák olvasási problémáit és intellektuális kiválóságát sem érzékeljük, mert az adott tanuló kapacitásait arra fordítja, hogy hallási emlékezete alapján boldoguljon. Így könnyen előfordul, hogy teljesen ellátatlan marad, hiszen sem a tehetségesek, sem a problémával küzdők csoportjába nem sorolják.
- c) Végül fennállhat, hogy a kreativitást elfedi a tanulónál fennálló tanulási, vagy viselkedési zavar, esetleg mindkettő. Kedvező esetben a terápiás ellátás valamilyen formájában kezelik az érintetteket, ugyanakkor a tanuló nem vesz részt az iskolai tehetségprogramban. (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014)

Eredményezheti a bemérés részleges eredménytelenségét, ha a kétszeresen kivételes tanulók jelen esetben a b), vagy a c)-hez hasonló kategóriába tartoznak? Ezek szerint lehetséges, hogy alulteljesítő-, illetve rejtőzködő tehetségekkel állunk szemben, ezért nem fogja a vizuális kérdőív őket tehetségük alapján kiszűrni, mivel akár már a képcím elolvasása, a tantermi körülmények miatt érzett frusztráció és a feladat magas koncentrációigénye is problémát

jelenthet számukra? Nem kizárható, hiszen a vizsgálatnak helyt adó intézményben egyaránt magas a rossz szociális körülmények közül érkezők és az SNI-s tanulók száma, akiknek többségének nemcsak verbális képességük igen korlátozott, de vizuális nyelvi eszköztáruk is fejletlen. A tehetség kibontakozását gátló deficit mellé a nonverbális kifejezőmód eszközeinek korlátozottsága is társul, így még az alkotással sincs lehetősége a feszültségoldásra, nem képes megjeleníteni problémáit, belső vívódásait, amik ezáltal végképp rejtve maradnak a pedagógusok előtt. Ugyanakkor a gyermekek alacsony szintű vizuális kultúrája nem eredeztethető kizárólagosan a rossz szociális körülményekből, és a jelenlévő, egyéb típusú fennálló deficitekből. Az eltelt egy év alatt többükönél is látványos, pozitív változást, fejlődést észleltem, mind a rajztantárgyhoz való hozzáállás, mind a rajzi készség fejlődésének területén, a kettő pedig összefüggésben áll egymással, és a pedagógus személyével, módszereivel is. *„A pedagógus alkotó munkája az emberformálás. Ebben pedig nemcsak szakismereteit, tapasztalatait, hanem saját személyiségét használja fel munkaeszközként. (...) a pedagógus egy életen át hivatásos „másodszülői” funkciókat vállal, annak minden felelősségével és súlyával. Nevelői érték közvetítő munkáját kettős felelősség jegyében végzi. Személyiség eszközeinek tudatos működtetéséhez egyrészt folyamatos és magas szintű önismeretre van szüksége, másrészt ugyanakkor ismernie is kell a gondjaira bízott gyermek világát és egyedi személyiségét, hogy „eleven munkaeszközként” ne csak tudatosan, de hatékonyan is alkalmazhassa.”* (Bagdy, 1977: 7) Nem elhanyagolható, hogy kutatók arra hívják fel a figyelmet, – akár tanulási zavarosak, akár nem a tehetséges gyermek – a papír-ceruza feladatokban lelkiismeretesek, reflektívek és perfekcionistaak lehetnek. Az efféle hozzáállás miatt általában lassul az információfeldolgozási sebesség, ami azt eredményezi, hogy a tényleges képességekhez mérten gyengébb végeredmény félrevezeti a tehetség lélektanában kevésbé járatos tesztfelvívó személyt. (Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014) Ezért fontos pedagógiai szempontból is a rajzi objektiváció, hogy a gyermek vizuális tevékenységének egész folyamatát kísérjük figyelemmel, ne csupán a végeredményre fókuszáljunk, mert előfordulhat, hogy a kapott eredmény elmarad a várt teljesítménytől. Az osztályban, csoportban történő események, végbemenő folyamatok megfigyelése, elemzése és értelmezése a pedagógus feladata kell, hogy legyen, aki a tanulási- tanítási folyamat során közvetlen kapcsolatban áll a gyermekekkel, nem csak alkalomszerűen, például egy esetleges pszichológiai rajzdiagnosztikai vizsgálat erejéig. Az összességében korszerű, jól működő nevelési tanácsadók hálózata szerepe csökkent azáltal, hogy a pszichológia létrehozta maga sajátos intézményeit. A pedagógusok „leszoktak” arról, hogy önmaguk oldják meg a felmerülő nehézségeket. (Bagdy és Telkes 1990)

A pedagógiai mérőeszköz ok-okozati feltáró funkcióval bír, tehát hivatott a gyermek iskolai viselkedését meghatározó és befolyásoló tényezők vizsgálására. A pedagógusok által észlelt jelenségek, mint például a tanulók rendkívüli megnyilvánulásai mögött húzódó események feltárásának és megértésének, valamint a gyermek megismerését több körülmény korlátozza vagy gátolja. Fejlődését elsődlegesen teljesítményének és magatartásának alakulásában mérjük le, miközben nem ismerjük eléggé azt a világot, amelyből a gyermek biológiai léte eredt, személyisége körvonalazódott. Tehát az alapján ítéljük meg a helyzetet, hogy milyen a gyermek családja, otthonának miliője, ugyanakkor megeshet, hogy elfelejtjük figyelembe venni, mindez milyen értékeket közvetít felé, és milyen hatások szűrőjébe kerül az, amit az iskolai nevelés keretében nyújtani, átadni kívánunk számára. (Bagdy 1977) A mindennapi tanulás- tanítás folyamat során a pedagógusok, nevelők szemében a megismert, iskolában előforduló viselkedési szokások alapján kialakul a tanulóval alkotott kép. Azonban, ha váratlan fordulatokat, szokatlan vagy ijesztő magatartást, fejlődési visszaesést vagy ugrásokat tapasztalnak, sokszor nem értik, mi történt, nem tudják megmagyarázni a változást. Ilyen esetekben hajlamosak lehetnek egy-egy konkrét ok keresésére, amellyel magyarázatot nyerhet a fennálló zavar. A számunkra megzavart, hibás, alkalmazkodni képtelen viselkedés okainak találgatásában sokszor megfélekedünk a legfontosabból: a gyermek adott

magatartásának története van, nem pedig egy vagy néhány oka. (Bagdy 1977) Tehát a mérőeszköz – akár önálló alkalmazása esetén is – segítséget nyújt abban, hogy képet kapjunk arról a világról, amely otthonában a gyermeket körülveszi, kihatással van személyiségének, viselkedésének alakulására.

Röviden a gyermek, a fiatal személyisége csakis az őt körülvevő mikromiljøvel, környezeti háttérrel, annak jellemző vonásaival együtt érthető meg (Forray és Hegedűs 1999, Arató és Varga 2006, Varga 2006). Az, hogy a pedagógus ilyen módon képes megismerni tanulóit, hatékonyan elősegíti a személyre szabott fejlesztési terv elkészítését, ez az egyedi program pedig hozzájárul a tanuló személyiségfejlődéséhez és önismeretének fejlesztéséhez. Így mondhatjuk, hogy a vizuális kérdőív közvetetten, a tanári megismerési folyamaton keresztül elősegíti a tanulói önmegismerést. A kérdőív longitudinális alkalmazása során megfigyelhetjük az önmegismerési folyamat generálta változásokat, azonban ennek tényleges bizonyítása érdekében az elkövetkezendő években rendszeres időközönként meg kell ismételni a mérést ugyan azoknál a tanulóknál. A vizuális kérdőív a képcímek által érintett témák felvetésével képes a tanulói önmegismerési folyamat közvetlen elősegítésére, hiszen gondolkodásra készíti a gyermeket, ha észrevétlen formában is, de helyzetelemzésre és reflektálásra bírja, így a tanuló az önreflexió során kontextualizálja magát.

A fentiekben leírtak ismeretében megerősítést nyert, hogy van létjogosultsága a mérőeszköz bevezetésének, hiszen annak funkciója nem a szelekció lesz, hanem a fejlesztés és a tanuló megismerésének elősegítése (Vass 2006). Alkalmos a pedagógus számára a tanulók rajztechnikai szintjének felmérésére a szaktantárgy tanítása során, a gyermekrajzok pszichológiájának szempontjából is fontos adatokkal szolgálhat, de ebben az esetben azokhoz az információkhoz szeretnénk hozzájutni, amiket a gyermek verbálisan, tudatosan nem képes megfogalmazni.

A bemérést követően, a vizuális kérdőív hatékonyabbá tétele érdekében indokoltnak és szükségesnek bizonyult néhány változtatás. A keretcímek fajsúlyosság szerinti csoportosítás feleslegessé vált, a gyakorlatban történő kipróbálás egyértelműen bizonyította, hogy értelmetlen különbséget tenni ezek között, egyaránt fontos mindegyik a teljes kép kialakulásához. Az értékelőlapot és annak funkcióját is érdemes újragondolni. A gyermekek visszajelzése és megfigyelések alapján célszerűvé vált a vizuális kérdőív többszöri, maximum három alkalommal történő visszaadása, ezzel elősegítve a nagyobb számú befejezett tesztlapok előfordulását. Azért, hogy láthatóvá váljék, egy-egy kitöltési alkalom során melyik kereteket preferálják a tanulók, a mérőeszközhöz egy újfajta jelölőlappal egészült ki, amely arra szolgál, hogy a pedagógus bejelölje rajta, hogy egy- egy alkalom során az adott tanuló meddig jutott el. A jelölőlap egyértelműen meg fogja mutatni azt is, ha a gyermek csapongva tölti ki a kérdőívet. Ezáltal remélhetőleg közelebb kerülhetünk azon tanulók preferencia-sorrendjéhez és ennek okainak megismeréséhez, akik bizonyos keretek kitöltését halogatják, vagy teljes mértékben elutasítják. További változtatásként célszerűnek tűnt a mérés közbeni kötelező tanári megfigyelést és ehhez egy megfigyelési szempontsor összeállítása.

A vizuális kérdőív gyakorlati kipróbálását követően újabb kísérlet következett, a tanulók által kitöltött vizuális kérdőívek, valamint a megfigyelések és a pedagógusok, a gyógypedagógus és a rendelkezésre álló dokumentumok alapján közvetetett mélyinterjú készült öt kiválasztott tanulóval. A mélyinterjú kérdései a vizuális kérdőívben szereplő 24 keretcím direkt kérdésre átfogalmazása. Az átfogalmazás során érezhető, hogy a vizuális kérdőívben keresztül jóval humánusabb eszközökkel juthatunk információhoz, mert az nem tesz fel konkrét kérdéseket a tanulónak, ezzel megkímélve őt az esetleges kellemetlen szituációtól. A 79 vizuális kérdőívből nem véletlenszerűen került kiválasztásra az öt tanuló. Mindannyian különböző szociális háttérrel rendelkeznek, ketten negyedikesek, ketten nyolcadikosok, és egy közülük hetedikes volt a kérdőív felvételekor. Van közöttük SNI-s és ADHD-s,

mélységénységében élő és rendezett családi háttérrel rendelkező egyaránt, illetve egy kivételesen intelligens, vizuális területen tehetséges tanuló. Utóbbi esete kivétel, a kitöltött vizuális kérdőív mellett szóban is elkészült a mélyinterjú. Erre azért kerülhetett sor, mert bizonyos volt, hogy szóban is olyan kifejezően, őszintén és éretten nyilvánul majd meg, mint ahogyan azt a rajzai előrevetítik. Felmerült a kétség, hogy helyes-e a verbális kikérdezés, nem okoznak-e majd fájdalmat bizonyos kérdések, azonban az interjú során egyértelművé vált, hogy a tanuló kifejezetten igényli az ilyen jellegű, mély beszélgetéseket, ami gondolkodásra és önreflexióra készíti őt. Az interjú felvételét követően közös összehasonlításra került a vizuális kérdőívben manuálisan, rajzban és a verbálisan adott válaszai. A kérdésre, hogy melyik folyamat volt számára könnyebb, azt felelte, hogy a rajzos úton. Miért? Mert úgy anélkül adta közel ugyan azt a választ, mint szóban, hogy ki kellett volna mondania gondolatait, biztonságban érezte magát.

Összegzés

A kutatás eredményeit számba véve bizonyítást nyert az, hogy a mérőeszköz egyaránt szolgálja és elősegíti a tanári megismerést és a gyermek önmegismerési folyamatát. Elindítja a tanuló metamotiváció és a metakogníció területeken történő fejlődését.

A metamotiváció, vagyis a perszonális kiteljesedéshez és fejlődéshez szükséges belső motiváció hiánya metapatológiát eredményez, amelynek negatív következményei lehetnek például a céltalanság, az unalom, az értéktelenség és a reménytelenség érzése. Az oktatásban és a terápiás fejlesztések során előny származik a Maslow által meghatározott B és D értékek megkülönböztetéséből. A metamotivációt Maslow a B értékek, vagyis a növekedés („being”), a magasabb szintet képviselő fejlődés alapú szükségletek közé sorolja. (Maslow 1970) A metakogníció, vagyis a saját tudásunkról rendelkezésünkre álló tudásunk, amelyet a hosszútávú emlékezetünkben raktározunk el a saját tudásunk ellenőrzésének céljából – fejlesztése szintén fontos feladata a pedagógusnak. *„A tanulási teljesítmény a tanulók metakognitív tudásától is függ. A pedagógiai munkának az ismeretátadás mellett a metakogníció szintjének emelésére is irányulnia kell. A spontán, vagy általánosan megfogalmazott törekvések helyett a tanulók saját tanulásáról szóló tudásának a kialakítására kell törekednünk.”* (Fazekasné 2013)

„A metakognitív és metaemocionális intelligenciát többek között azzal lehet fejleszteni, ha előre felméri a tanulók, hogy miben jók, miben gyengék, mi iránt érdeklődnek, milyen céljaik, vágyaik vannak, és megpróbálnak ezek miérettjeire is válaszokat keresni. Ezeknek kimondásával fejlődik önértékelésük, identitásuk. (...) A tanulók érzelmi fejlesztésének legfőbb akadálya, hogy nem vált gyakorlattá a tanulók érzelmi intelligenciájának tudatos feltérképezése, diagnózisa és programszintű fejlesztése. Ezért a tanulás hatékonyságának gyakori akadálya a tanulók érzelmi kompetenciájának (mint az érzelmi kontroll, a helyes önértékelés, a felelősségérzés és más kompetenciák) hiánya. Az iskolai kudarcok önpusztító folyamatokat indíthatnak el, amelyek egy életre kihatnak.” (Bredács 2009) Hogy a tanulóban közvetlenül változást generál-e a vizuális kérdőív kitöltése, azt longitudinális vizsgálat után állítható csak biztosan, azonban a közvetett változás bizonyítottá vált a kutatás során. Ezen túl magát, a gyermek önmegismerésében mutatkozó változást is hivatott feltárni, ehhez szintén longitudinális alkalmazás szükséges. A tanuló esete alapján, amikor is a vizuális kérdőív verbális változatát alkalmaztam, a szituáció a tanulót önreflexióra készítette, így a mélyinterjú és a vizuális kérdőív közös áttekintése közvetlenül generálta a változást. Kellő körültekintéssel, a megfelelő gyermekek esetében alkalmazva érdekesnek és a jövőben is használható a szóbeli és a vizuális úton történő információszerzés efféle kombinált formája.

A korszerű, személyre szabott fejlesztés megtervezésének szempontjából valóban fontos ez a gazdagító, ok-okozat feltáró funkciójú pedagógiai mérőeszköz, mivel alkalmasnak bizonyult

arra, hogy rávilágítson, a pedagógusnak mely szakmai és nevelési területeken szükséges fejleszteni a taulót (Bredács 2012, 2014, 2018a, 2018b). A vizuális mérőeszköz más mérőeszközökkel történő közös használat mellett valóban segítséget jelenthet a kétszeresen kivételes gyermekek kiszűrésének folyamata során, a kutatás során példaként a Luna és munkatársai (2010, In: Harmatiné, Pataky és K. Nagy 2014) által összeállított szűrési, vizsgálati rendszerbe való beilleszthetősége került vizsgálat alá.

A rajzi vizsgálat során úgy jutunk értékes háttérinformációkhoz a gyermek belső világáról, szociális háttéréről, gondolkodásmódjáról, értékrendjéről, mindennapi szokásairól, tanulási attitűdjükről hogy közben nem hozzuk kellemetlen vizsgálati szituációba direkt kérdéseinkkel. A vizuális kérdőív feltárja azt, amire vonatkozó kérdéseket egy közvetlen interjú során nem lenne etikus feltenni, illetve nem minden gyermek tudná értelmezni magát a kérdést sem. A vizuális kérdőívben szereplő 24 keret közül a kipróbálást megelőzően a 15., 20., 21., 22., feladatok tűntek a legtöbb háttérinformációt nyújtónak. A gyakorlati alkalmazást követően azonban megállapítható volt, hogy ez egyénenként változó, a kevésbé fajsúlyosnak vélt feladatra is képes a gyermek elgondolkodtatni, illetve rajzi szempontból érdekes válasz adni, tehát a rajzok együttes értelmezése ad komplex képet a tanulókról.

A távlati lehetőségek között szerepel, a mérőeszköz javított verziójának kipróbálása, a vizsgálat folytatása, a vizuális mérőeszköz longitudinális alkalmazhatóságának bizonyítása érdekében, az évenkénti megismétlés. Vizsgálandó továbbá a kérdőív verbális és vizuális kombinációjának alkalmazhatósága. A mérések során kapott eredmények, összegyűjtött információk nem csak egy rajztanárnak értékes, hanem az egész tantestületnek is. Az eredmények megosztásával, a közös megoldáskereséssel, a fejlesztési stratégia közös megalkotása során létrejövő team munka fejleszti például a kollégák együttműködési-készségét, kommunikációs- és konfliktuskezelő-készségét, problémamegoldó képességét, épül az egymással szembeni bizalom, az empátia, tehát ilyen módon közösségépítő hatásról is beszélhetünk. Nem mellékes szempont, hogy a tantestületben felértékelődik a rajztanár szerepe. A rajzok elemzése nem csak szakmai, pedagógiai szempontú lehet, hanem lehetőséget és teret adhat egy esetleges pszichológiai, vagy rajztechnikai vizsgálatra is.

A kutatás során ismételten bizonyítást nyert a tanári szerepvállalás és megfigyelés, megismerés folyamatának kiemelt fontossága. Az oktatási intézményekben folyamatosan nő a több okból kifolyólag is problémásnak nevezett gyermekek száma, ezért nem csak az oktatott tantárgyak tekintetében nélkülözhetetlen a pedagógusok szakmai felkészültsége, de a szakszerű, személyre szabott segítségnyújtás és fejlesztés területén is.

Bibliográfia

- Maslow, Abraham H.** (1970): *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York.
- Arató Ferenc és Varga Aranka** (2006): *Együtt tanulók kézikönyve*. PTE, BTK, NTI, Pécs.
- Bagdy Emőke** (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József** (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó** (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*. (56)3. 34–45.
- Bredács Alice** (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában - különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, (19)5-6, 55–72.
- 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)4. 197–219.

- Bredács Alice** (2014): *A 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és az eredmények hasznosítása a művészeti nevelésben*. In: Szabolcs Éva és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – válogatás doktori hallgatók munkáiból – a pedagógusképzés megújítása – alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 168–180. URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/12/Szabolcs_Garai_Nevelestud_READER.pdf
- Bredács Alice** (2018a): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, (27)1–2., 3–22. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22013/21765>
- Bredács Alice** (2018b): A pszichológiai immunitás és a megküzdő képesség fejlesztése a művészetpedagógia eszközeivel: problémák és lehetőségek. *Parlando zenepedagógiai folyóirat* (60)1. URL: http://www.parlando.hu/2018/2018-1/Bredacs_Alice.pdf
- Fazekasné Fenyvesi Margit** (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András** (1999): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest, 144.
- Harmatiné, Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese** (2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Vass Zoltán** (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Projekció, kifejezés, mintázatok*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Varga Aranka** (2006): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer*. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest. 145-159.
- Zsolnai Anikó** (2011): *A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei*. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.