

Bíró Gábor

Az Arany János Tehetséggondozó Programban végzett bemeneti, kompetencia és pszichológiai mérések hasznosítása a fejlesztési programban

BEVEZETÉS

Talán nem szükséges bizonygatni, hogy az oktatás hatékonysága szoros összefüggésben áll az alkalmazott mérési-értékelési rendszer minőségével. Természetesen az osztályozás, vizsgáztatás gyakorlata szerves része az iskola világának, de pusztán erre való tekintettel tudatosan felépített és működtetett értékelési rendszerről általában mégsem beszélhetünk. Ennek számos oka van, melyek elsősorban oktatási rendszerünk struktúrájában, hagyományaiban és tartalmi követelményeiben keresendők.

Csak a legutolsó évtized tendenciái irányították rá az iskolák figyelmét az ilyen irányú fejlesztések jelentőségére. A nemzetközi és országos mérések, a kétszintű érettségi vizsgák és a felvételi eljárást megelőző írásbeli vizsgák feladatsoraiban már tetten érhető az új kompetencia-alapú szemlélet hatása. Ennek köszönhető, hogy a mérési eljárások és módszerek lassan azért mégiscsak beépülnek az *iskolák gyakorlatába*.^[1]

A folyamatot lassítja, hogy az értékelési rendszer kidolgozásához szükséges programfejlesztő munka és a pedagógusok módszertani továbbképzése, egyáltalán az új pedagógiai módszerek összegyűjtése, fejlesztése és terjesztése még csak most kezdődött el. E tekintetben az Arany János Tehetséggondozó Program lassan már öt éve tartó gondozása révén – számos tekintetben – lépéselőnyben vagyunk más iskolákhoz képest.

Az AJTP jelen témához kapcsolódó pilléreit az országosan egységes pedagógiai program, a tanártovábbképzés, a beválogatási és versenyeztetési rendszer, a pszichológiai és kompetenciamérések, valamint az *intézményi szintű önfejlesztési feladatok* jelentik. Ezek mellett talán nem haszontalan az iskolai szintű fejlesztési programok kidolgozásának és bevezetésének kérdéseiről is beszélni. A következőkben szeretnénk bemutatni, hogy milyen alapelvek és koncepció mentén készítettünk fejlesztési programot a mérési szemlélet erősítése, egy új munkafolyamat bevezetése érdekében.

FEJLESZTÉS, DE HOGYAN?

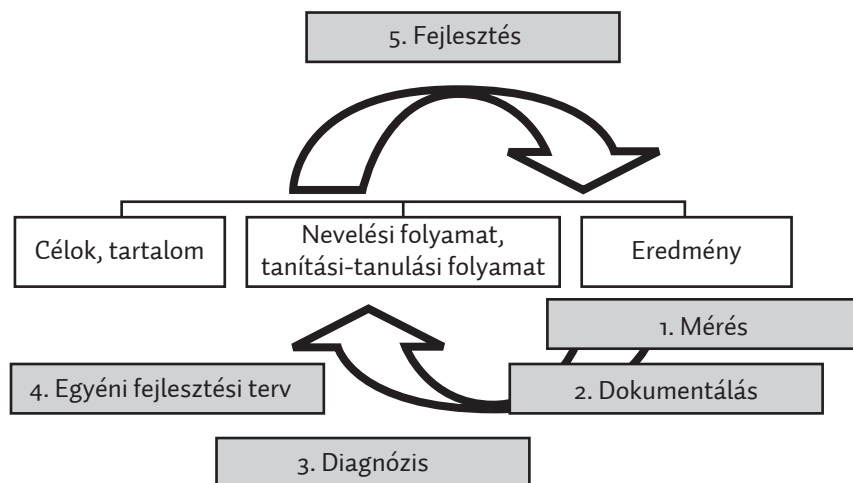
Az Arany János Tehetséggondozó Program egyik fő célkitűzése, hogy a visszatérő rendszerességgel sorra kerülő mérések eredményei minél jobban hasznosuljanak a képzés folyamán. Bár a mérések eredményeit minden esetben elemeztük és az információkat felhasználtuk, néhány év után mégis úgy éreztük, hogy ez irányú tevékenységünk nem eléggé tudatos, nem eléggé szakszerű. A változás érdekében fejlesztési terv kidolgozását határoztuk el.

Fontos leszögezni, hogy egy ilyen átfogó, az intézmény egész működésére kiható fejlesztés a vezetés elkötelezettsége nélkül biztos kudarcra van ítélve. A vezetés felelőssége, és tegyük hozzá, hatalma szükséges ahhoz, hogy a tervezés és a végrehajtás időszakában is sikeres legyen bármilyen innovációs törekvés. Az elhatározást követően számunkra a legfontosabb cél ezért a *vezetés kompetenciájának erősítése* volt. A kapcsolódó képzéseket az AJTP tanár-továbbképzési programja keretében végeztük el.

Egy harmincórás mérési-értékelési akkreditált képzés teljesítése után igazgatóhelyettes (programfelelős) kollegámmal és egy tanulóval háromnapos önfejlesztő tréningen vettünk részt, ahol a fejlesztési programok készítésének gyakorlatával ismerkedtünk meg. Ugyanezt a képzést egyébként a kollégiumunk vezetése is teljesítette. Érdemi munkára csak ezt követően kerülhetett sor. A fejlesztési program elkészítésének fázisain végighaladva – melyek az alábbiak – készítettük el az intézményre vonatkozó terveket.

1. Helyzetelemzés (SWOT)
2. Problémák meghatározása
3. A változtatás területei
4. Célok megfogalmazása
5. Feladatok, tevékenységek
6. Cselekvési terv

Fejlesztési programunkban a kitűzött cél elérésének folyamatát már konkrét végrehajtandó feladatok, a feladatokhoz rendelt felelősök és határidők egymásra épülő rendszerén keresztül jelenítettük meg. Az volt az elképzelésünk, hogy a fejlesztési program végrehajtása révén egy olyan jól azonosítható és ellenőrizhető folyamatot kapjunk, melynek beépítése a munkánkba, majd működtetése meghozza a kívánt eredményt. A létrehozott fejlesztési folyamat vázlatos leírása a következő: *a mérések eredményeinek elemzése után minden egyes tanulóval dokumentált, egyénre szabott fejlesztési tervek készüljenek, melyek tudatos és számon kérhető vállalásként tartalmazzák a tanároknak, nevelőknek háruló feladatokat. A fejlesztési tevékenység ciklikusan ismétlődő folyamatát az 1. ábra mutatja be.*

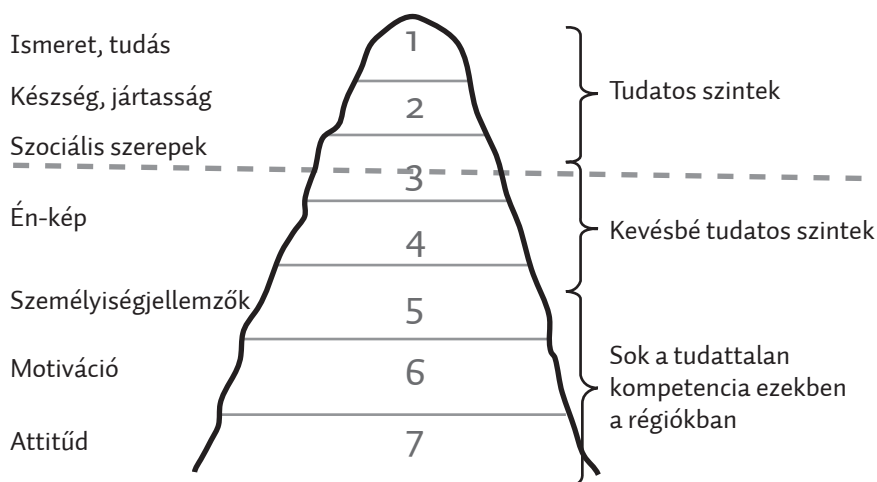


1. ÁBRA: A fejlesztés folyamata

Fejlesztési programunk kulcseleme a cselekvési terv volt. Tudtuk jól, hogy az Arany János Tehetséggondozó Programban dolgozó mintegy ötven kollegánktól csak akkor kaphatunk megfelelő minőségű egyéni fejlesztési terveket, ha hozzáértésüket fejlesztjük, tevékenységüket – különösen az első időszakban – a vezetés szintjén koordináljuk. Ennek érdekében először mindenkit megismertettünk a legalapvetőbb mérésiügyi ismeretekkel és a mérések értelmezésének módszerével. Ezt követően, egy kiválasztott tanuló mérési eredményeit alapul véve, mindenkinek el kellett készítenie és határidőre be kellett nyújtania az általa elkészített egyéni fejlesztési tervet. A benyújtott terveket áttekintettük, majd a tapasztalatokat közösen megbeszéltük. Ennyi segítség után a többi tanuló esetében már mindenki céltudatosan, megfelelő hozzáértéssel végezte a munkát.

MIT ÉS MIÉRT MÉRÜNK?

A szemléletformálást, a feladat iránti elkötelezettséget szeretnénk volna erősíteni, amikor minden kollegánkat a mérések szerkezetén és tartalmán túl megismertettük a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete által kidolgozott mérési program koncepciójával is. A megértéshez a kompetenciák jéghegy-modelljét hívtuk segítségül. (2. ábra)



2. ÁBRA: A kompetenciák jéghegy-modellje

A modell arra világít rá, hogy a kompetenciák rendszerében a mai iskola elsősorban a jól felismerhető, az egyén szempontjából akaratlagosan fejleszthető összetevőkre koncentrálnak, és kevésbé tud és/vagy akar valamit kezdeni a tudatosság és a felismerhetőség alacsonyabb régióiban elhelyezkedő komponensekkel. Nyilvánvaló pedig, hogy egy-egy tanulási eredménytelenség igazi oka a „vízfelszín” alatt, a láthatatlan szférában keresendő. *A mérés feladata az, hogy a kipróbált, bemért mérő eszközök által szolgáltatott adatok elemzése során megtaláljuk a kritikus pontokat, és a fejlesztendő területekhez az egyéni fejlesztési tervben konkrét fejlesztési ötleteket, módszereket rendeljünk.*

DIAGNÓZIS, DE HOGYAN?

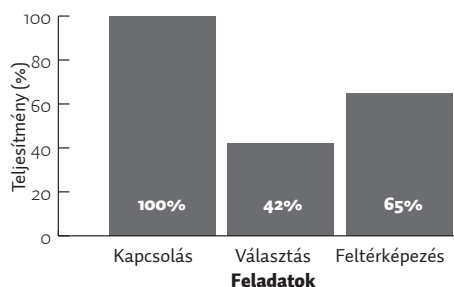
A kompetenciák jéghegy-modelljét tekintve az Arany János Tehetséggondozó Programban a „vízfelszín” feletti összetevők állapotáról a kompetencia-mérések, míg a „vízfelszín” alattiról elsősorban a pszichológiai mérések útján kapunk információt.

A kompetencia vizsgálatok során a következő területeken végzünk mérést egyébként már a bevélogatás időszakában is:

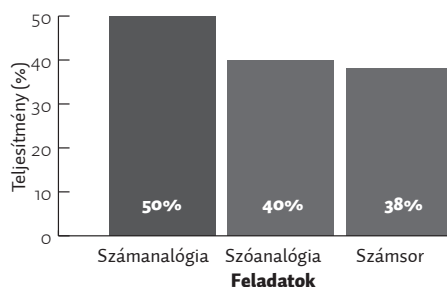
- induktív gondolkodás,
- logikai képesség,
- matematikai tudásszint,
- olvasás és szövegértés.

A kérdőíveket iskolánkban javítjuk és a Kindrusz Pál¹ által kidolgozott számítógépes program segítségével dolgozzuk fel, mely százalékos skálán kinyomtatott formában jeleníti meg az adott tanuló ún. *individuális profilját*. A következő ábrákon egy kiválasztott tanuló által elért eredményeket kívánjuk bemutatni. (3-6. ábra)

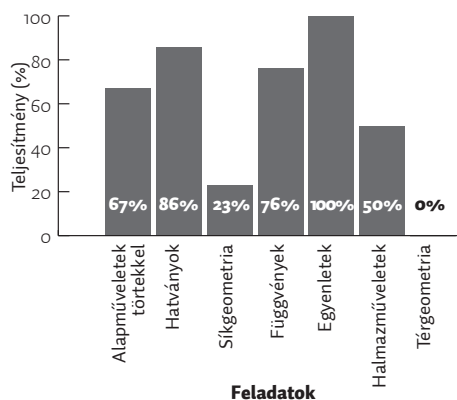
1 Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) Észak-alföldi Regionális Igazgatóságának mérési referense.



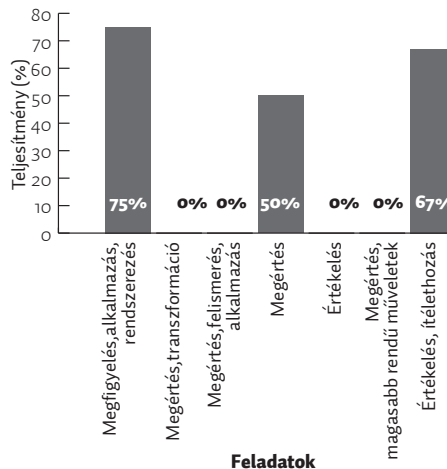
3. ábra: Az induktív gondolkodás Individuális profilja



4. ábra: A logikai képesség individuális profilja



5. ábra: A matematikai gondolkodás individuális profilja



6. ábra: A szövegértés individuális profilja

A kapott százalékos értékeket a következő módon értelmezzük:

- 80%-os eredmény fölött azon a területen nincs szükség fejlesztésre,
- 60% és 80% között csoportos,
- míg 60% alatt egyéni fejlesztés szükséges.

A pszichológiai hatásvizsgálati program szempontjait és mérési időrendjét az 1. táblázat mutatja be. [2]

1. TÁBLÁZAT: Pszichológiai hatásvizsgálati program				
SZEMPONTOK	MÉRÉS IDŐPONTJA			
	9. ÉVF. ELEJE	9. ÉVF. VÉGE	11. ÉVF. VÉGE	13. ÉVF. ELEJE
1. Általános intellektuális képességek	x	x		x
2. Kreativitás		x		x
3. Tanulási motiváció	x		x	x
4. Egyéni tanulási stratégiák	x	x	x	x
5. Énkép, önértékelés	x	x	x	x
6. Szorongás	x	x	x	x
7. Pályaorientáció			x	x

A tanulók által kitöltött kérdőíveket a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársai értékelik. A mérések adatait tartalmazó, csak belső használatra készített dokumentációt minden esetben pontosan megkapjuk. Az anyag számszerűsítve, illetve országos-régiós-intézményi összehasonlításokon keresztül mutatja be az elért eredményeket. Tartalmazza az egyes tanulókra vonatkoztatott mutatókat, sőt a szöveges következtetéseket is, amelyek nagy segítséget jelentenek számunkra az egyéni fejlesztési tervek készítése során. Példaként következzen a 273-as kód alatt futó tanuló elemzése [3]:

273: 2004. ősz

Ez a tanuló a **kognitív képességmérés** során minden területen az átlagnál alacsonyabb teljesítményt ért el, lemaradása a **nem verbális próbákban** feltűnőbb. Ez a mintázat, valamint az, hogy az egyes területeken belül az egyszerűbb feladatok viszonylag jól, átlagosan sikerültek, azt mutatja, hogy a komolyabb szellemi igénybevételre kognitív képességei (egyelőre) nem teszik alkalmassá.

Vezető **motivációs csoportja** a szociális-affektív területen található. Ahhoz, hogy kedve legyen a munkához, az ő esetében nagyobb szükség van/lenne a társas, elsősorban a státusban fölötte állók elismerésére („**melegség**” skála 29 pontos értéke). Az iskola követelményeinek társai nagy részéhez képest még felelősségteljesebben igyekszik megfelelni. **Tanulási orientációjára** jellemző, hogy a **reprodukáló**, limitált tartalom bevézésére koncentrálnak munkamód az, amelyet a siker érdekében leginkább képes működtetni, s ez az osztálytársakhoz képest sokkal inkább **instrumentálisan** vezérelt. Ugyanakkor a nagyobb összefüggéseket szem előtt tartó **holista** hozzáállás kevésbé jellemzi tanulását. Önmagával kapcsolatos vélekedései minden **énkép**-vonatkozásban az átlagosnál negatívabbnak bizonyultak, ez alól egyedül a **testkép** kivétel. Az **önkritikai mutató** magas értéke alapján az énről vonatkozó döntései során sokkal szigorúbban jár el, mint társai, hibáinak elfedésére kevésbé törekszik. Válaszadásában nagyfokú határozatlanság mutatkozik.

A példaként hozott elemzés első megközelítésre nem könnyű olvasmány. A jobb megértés érdekében az AJTP-ben dolgozó kollégáink számára segédanyagot készítettünk, amit terjedelmi okokból most nem közölhetünk.

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV, DE HOGYAN?

Az egyéni fejlesztési tervek elkészítésének folyamatát az egységes kezelhetőség érdekében igyekeztünk algoritmizálni. Olyan áttekinthető űrlapokat készítettünk, melyekre a kompetencia és pszichológiai mérések során nyert adatok könnyen rávezethetők, amivel az egyes tanulók kompetencia-térképéhez juthatunk.

A fejlesztési terv készítésének leglényegesebb fázisa a fejlesztési tevékenység és az alkalmazott módszer meghatározása. A tanároktól és nevelőktől azt kértük, hogy a saját területük (tantárgyuk) vonatkozásában, a rendelkezésre álló erőforrások függvényében végezzék el

a tervező munkát. Mindehhez a pedagógusok oldaláról természetesen kreativitásra és fejlett módszertani kultúrára van szükség, ami szintén fejleszthető, illetve fejlődik az évek során. Reményeink szerint egyre jobb fejlesztési tervek születnek majd.

Az első időszakban természetesen akadtak problémák. Gondot jelentett például az, hogyan fejleszthetjük a tanuló logikai feltételképését, például magyar órán? A megoldás a tanári kérdéskultúra javítása, javulása területén keresendő. Mindenesetre sikerült megérteni, hogy például a szövegértés javítása sem kizárólag a magyartanár feladata. Azt is tisztáztuk, hogy az egyéni fejlesztés általában nem tényleges plusz óra (korrepetálás) beiktatását jelenti a fejlesztő folyamatba, hanem tanórai differenciált foglalkoztatást. Az alábbiakban bemutatjuk egy konkrét egyéni fejlesztési terv néhány elemét.

TANULÓ NEVE: XXXXXXX XXXXXXXXXXXX OSZTÁLYA: XX IDŐSZAK:2004/2005
PEDAGÓGUS NEVE: XXXXX XXXXX XXXXXXXXXXXX TERÜLET: MATEMATIKA

FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIA	EGYÉNI SZINT	FEJLESZTÉS TÍPUSA	FEJLESZTÉSI TEVÉKENYSÉG	MÓDSZER
Énkép	Negatív, testképe jó	Csoportban	Önbizalom növelése	Több szereplés a csoport előtt, dicséret
Motiváció	Megfelelési, társak nem támogatják	Egyéni, csoportban	Érdeklődési területek felmérése, továbbtanulási irány meghatározása	Beszélgetés, konzultáció, dolgoztatása csoportban
Szorongás	Aggódó, szorong	Egyéni	Bizalom erősítése	Beszélgetés, esetleg pszichológus bevonása
Tanulási orientáció	Reprodukáló, alacsony érdeklődés	Csoportban	Mélyreható tanulás erősítése	Jó tanulási orientációval rendelkező tanulótárs bevonása, együttműködés a tanulás-módszertant tanító kollegával
Kognitív képességek	Alacsonyak	Egyéni	Egyéni gyakorló feladatsor	Differenciált foglalkoztatása az órán
Induktív gondolkodás – számanalógia	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Az ellenőrzésbe a kollégiumi nevelő bevonása
Induktív gondolkodás – szóanalógia	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Induktív gondolkodás – számsor	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	A megoldást a kollégiumi nevelő ellenőrzi
Logika – kapcsolás	Kiváló	---	---	---
Logika – választás	Gyenge	Egyéni	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Differenciált foglalkoztatása órán, kérdéskultúra javítása
Logika – feltételképés	Közepes	Csoportos	Személyre szabott gyakorló feladatsor alkalmazása	Csoportmunka, kérdéskultúra javítása
Matematika	Geometriai ismeretei katasztrofálisak	Egyéni	Térbeli modellezés, rajzoltatás	Csoportban dolgoztatni órán, korrepetálás
Szövegértés	Rendkívül gyenge	Egyéni	Feladatok szövegének értelmeztetése	Órán többet ellenőrizni

ELÉRT EREDMÉNYEK: HOGYAN TOVÁBB?

Az egyéni fejlesztési terv nem cél, hanem az egész éves nevelő-oktató tevékenység során alkalmazandó eszköz. Úgy gondoljuk, hogy már pusztán elkészítése is előrelépés a korábbi állapothoz képest. A szigorú dokumentálás egyik fontos szerepe, hogy a pedagógus „kénytelen” legyen a tanulóra vonatkozó mérési eredmények halmazából a lényegyet kiragadni, ami a tanítási óra egy-egy fázisában a „semmiből bevillanva” segítheti a konkrét tanulóval végzett munkát. A végső cél ennél azért sokkal árnyaltabb: *olyan tudatosan megtervezett tanulási-tanítási környezet kialakítása, ahol az egyéni fejlesztési tervek szabályozzák a differenciált foglalkoztatás szervezését és tematikáját.*

Az elmúlt tanévben a *kooperatív-tanulás* megismertetésében értünk el eredményeket, de úgy hisszük, hogy a tantestület az oktatási módszerek területén további segítségre szorul. A közeljövőben a *differenciált tanórai foglalkoztatás* kérdéseit szeretnénk előadás és tréning formájában feldolgozni.

Maximalisták természetesen nem lehetünk. A szemléletváltás, az átgondolt tervezés igényének kialakulása és a gyakorlatba történő átvezetése hosszú folyamat. Abban bízunk, hogy kis lépésekkel, türelmesen haladva, mindig magasabb szervezetségi szinten, egyre tudatosabban és eredményesebben végezzük majd a munkánkat.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] PONGRÁCZ LÁSZLÓ: *Mérések a közoktatásban. Ellenőrzés vagy szabályozás?*
- [2] DR. BALOGH LÁSZLÓ – DR. BÓTA MARGIT – DR. DÁVID IMRE – PÁSKUNÉ DR. KISS JUDIT: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához, Budapest 2004.*
- [3] PÁSKUNÉ DR. KISS JUDIT: *A pszichológiai hatásvizsgálatban kapott eredmények bemutatása és elemzése a kiskvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban (2005. június, Kizárólag belső használatra)*
- [4] DR. POLONKAI MÁRIA: *Intézményértékelés az Arany János Tehetséggondozó Programban adatok*