

A TANULÓK KRITIKUS ELEMI ALAPKÉSZSÉGEINEK MÉRÉSE AZ ELSŐ ÉVFOLYAMBAN

Diana BORBÉLYOVÁ¹ - Mária KORCOVÁ²

ABSTRACT

One of the main challenges for first grade teachers is how to make the teaching-learning process efficient for the individuals within the classroom environment. It requires diagnostic activities within the pedagogical diagnosis and measuring the critical core skills because one of the necessary preconditions of insuring the differentiated development is the diagnostic assessment with the help of efficient measuring instruments used in practice. It is extremely important for verifying the aptitude of children. The aim of the study is to introduce the opportunities of measuring the critical core skills in Slovakia and the results of the actual experiment with the help of DIFER tests in first grade.

KEYWORDS

Critical core skills, aptitude for school, pedagogical diagnostics, measurement and assessment, differentiated development, DIFER.

BEVEZETÉS

A gyermekek/tanulók differenciált fejlesztése, az osztálytermi diverzitás biztosítása a jelenlegi óvodai és iskolai nevelés és oktatás egyik aktuális törekvése. A differenciált fejlesztés biztosításának egyik szükséges előfeltétele a diagnosztikus értékelés. A mérés egy olyan fontos eszköz a pedagógus kezében, mely segítségével fel tudja deríteni, ki hol tart a fejlődésben és ennek alapján ki tudja tűzni a fejlesztés további céljait és vélhetőleg ennek tudatában hatékonyan meg is tudja valósítani azt. Az edukációs folyamatokban elengedhetetlen olyan eszközök(ök) alkalmazása, melyek segítségével a sokféleséget objektívan és a lehető legpontosabban feltérképezzük, megismerjük a gyermekek képességeinek, készségeinek aktuális fejlettségi szintjét. Az adatok automatizált „termelésének“ azonban nincs értelme. Csakis akkor nyer értelmet a diagnosztika, ha hasznosítjuk az adatokat, tehát azokra építünk, illetve rákapcsoljuk a fejlesztést. Utána fontos a beavatkozás hatásának mérése is, hiszen visszajelzést kell kapnunk arról, honnét hová jutottunk, hatékony volt-e a folyamat, milyen sikereket, előrelépést értünk el, vagy épp stagnálás, visszalépés következett-e be (ez esetben ki kell deríteni ennek okait is). A készségek fejlettségének rendszeres felmérése nyomon követhetővé teszi a gyermekek egyéni fejlődését, ezáltal hasznos segítséget ad a pedagógiai munkához. Ehhez szükségünk van megfelelő eszközökre- tesztekre.

A kritikus elemi alapkészségek mérése a pedagógiai diagnosztika keretein belül

„A készségek sikeres fejlesztésének egyik kiinduló feltétele, hogy rendelkezésre álljanak a fejlődés leírására alkalmas eszközök. Olyan tesztek, melyek alapján a gyerekek fejlődése jellemezhető, megadható, hogy a készségek elsajátításában hol tartanak, a készség mely összetevőit sajátították már el, melyeket kell még fejleszteni. Ezeket a készségmérő tesztek

¹ PaedDr. Borbélyová Diana, PhD. Komárom, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, borbelyovad@uj.s.sk

² Mgr. Mária Korcová, Základná škola s materskou školou Leandra Osztenyiho s VJM Selice - Osztényi Leander Alapiskola és Óvoda, Selice, skola@zsm selice.edu.sk

diagnosztikus teszteknek nevezzük, mert diagnózist adnak a készség összetevőinek elsajátításáról, egyúttal megadják azt is, hogy a készség optimális elsajátítását mikor éri el a gyermek.“ (Józsa, 2003, 8. o.).

Szlovákiában az iskolai gyakorlatban leginkább a minősítő értékelést (a teljesítménymérést) alkalmazzák a pedagógusok, mely azt mutatja, hogy egy adott, elvárt, kívánatos szinthez képest hogyan teljesít valaki. Azonban szakmai körökben egyre inkább kiemelik a diagnosztikus és fejlesztő értékelés szerepét. A diagnosztikus értékelés ugyanis arra szolgál, hogy a pedagógiai folyamatot eredményesebbé tegye, feltárja a tanulócsoporthoz/ tanulóknak előismereteit, hiányosságait és a visszajelzés elsősorban a pedagógusnak szól. A fejlesztő értékelés célja pedig az, hogy a diák eredményesebb tanulását segítse és rámutasson azokra a lehetőségekre, amelyekkel a tanulási folyamat eredményesebbé válhat (Brassói et al., 2005).

A diagnosztikus értékelés megvalósításának eszköze a diagnosztikus teszt. A diagnosztikus tesztek mindenekelőtt azt elemzik, holt tart az egyes tanulók fejlődése bizonyos viszonyítási pontokhoz, kritériumokhoz képest. A mérésekben a diagnosztikus szempont azt jelenti, hogy az adatgyűjtésnek mindenekelőtt a későbbi fejlesztést kell szolgálnia. Ennek megfelelően nagyobb szerepet kaphat a fejlődés útjában álló esetleges akadályok felderítése és annak elemzése, hogy megfelelő ütemben haladnak-e a tanulók (Csapó-Zsolnay, 2011).

Hazánkban nagyon kevés lehetőség áll a pedagógusok rendelkezésére - ilyen jellegű komplex standardizált pedagógiai tesztek nincsenek publikálva és továbbképzések tárgyát is ritkán képezik, pedig a pedagógiai gyakorlatban nagy szükség van olyan mérőeszköz(ök)re, mely(ek) segít(het)ik a pedagógusok munkáját az edukációs folyamat hatékonyabbá tétele érdekében (főként az óvodában és az alsó tagozaton). A diagnosztikus méréseknek és értékelésnek kiemelten fontos szerepe van az óvoda - iskola átmenet támogatása szempontjából is. A rendszer sikeres működéséhez pedig szükség van arra, hogy a pedagógusok felkészültek és elhivatottak, lelkesek legyenek. Valachová fontosnak tartja, hogy a jó diagnosztikai eszköz valid, illetve standardizált legyen és a reliabilitása is fontos tényező (Valachová, 2009).

A közelmúltban vizsgálták, milyen a pedagógusok hozzáállása a pedagógiai diagnosztikához és a diagnosztikus tesztek alkalmazásához a gyakorlatban. Megállapították, hogy a gyakorló pedagógusok 80%- a indokoltnak tartja (már az óvodában is) a mérések alkalmazását (Apró, 2013).

Annak megállapításához, hogy a gyermekek elérték-e az iskolakezdéshez szükséges fejlődési szintet, érvényes és megbízható eszközökre van szükség (Snow-Van Hemel, 2008). Az alkalmas és könnyedén használható mérőeszközök elérhetősége kulcsfontosságú a gyerekek sikeres iskolakezdésében (Snow, 2006). Hazánkban, ahogy arra már utaltunk, hiányos ez a terület és a gyermekek alapkészségeinek diagnosztizálása és a diagnosztizáláson alapuló fejlesztése gyerekcipőben jár, illetve az iskolára való alkalmasság pedagógiai szempontú megítélésének alátámasztását segítő standardizált mérőeszközök aplikálása is ritka (Borbélyová-Špernáková, 2014). Úgy véljük, hogy más országok jó gyakorlata inspirációul szolgálhat a számunkra e téren.

Vannak, akik úgy gondolják, hogy az óvodáskorban és az első évfolyamban történő diagnózis felállításához minden olyan eljárás alkalmas, amely a gyerekek részkapességeit vizsgálja elsősorban az olvasáshoz, íráshoz, számoláshoz szükséges területeken, hiszen az iskolában ezek az elsődleges tevékenységek. Ennek okán fontosnak tartjuk azonban kiemelni, hogy elsőrendű szempont a tesztek megbízhatósága, illetve ügyelni kell arra is, hogy a vizsgálatokat illetékes személy végezze. Pszicho diagnosztikai teszt elvégzésére ugyanis pedagógus nem kompetens. Tehát ügyelni kell a kompetenciahatárok betartására. Valamint nem elhanyagolható az a tény sem, hogy több más fontos készség vizsgálata szükséges, melyek az iskolára való alkalmasság szempontjából szintén fontosak, mint például a szocialitás.

Hangsúlyozni kell továbbá azt is, hogy korunk magas szakma iránti elvárásai megkövetelik, hogy az óvodapedagógusok, illetve az alsó tagozatos pedagógusok szakmai kompetenciáik magaslatán legyenek, értve ezalatt a diagnosztizálási kompetenciákat is, melynek része kellene, hogy legyen a gyermekek képességeinek mérése is. Hiszen ezáltal tudja a pedagógus megítélni a gyermekek képességeit, készségeit és kitűzni a fejlesztési célokat. Azonban kellő, szakmai szempontból releváns és sztenderdizált eszköz/eszközök nehezen hozzáférhetősege, ill. hiánya révén ez jelenleg hazánkban nehézkes, problémás. Jelenleg a méréseket majdhogynem teljes mértékben a pszichológusok (helyenként gyógypedagógusok) végzik állami vagy magánintézményekben, tehát inkább csak pszichológiai jelleggel folyik a mérés pszicho-diagnosztikai tesztek segítségével. Többnyire az is alkalomadtán valósul meg, hiszen a szülők szinte kizárólagosan csak az iskolaérettség megítélésekor veszik igénybe (legtöbbször a pedagógus javaslatára), vagy esetlegesen valamilyen akut probléma esetén, amire a pedagógus hívja fel a figyelmüket az óvodában, vagy az iskolában. Azonban mivel nem kötelező, nem minden iskolaköteles, vagy problémával küzdő gyermek vesz részt ilyen jellegű vizsgálaton.

Centralizált keretnormák/szabályozási keretek és konkrétan definiált szakmai elvárások hiányában a hazai óvodákban és iskolákban a pedagógiai diagnosztika a gyakorlatban rendszerint tehát abban merül ki, hogy a pedagógusok valamilyen formában saját feljegyzéseket készítenek (jó esetben) az általuk megszabott és felállított kategóriák szerint az aktuális módszertani ajánlásokat figyelembe véve, vagy helyenként külföldi – nem adaptált tesztek próbálnak alkalmazni. Tehát validitásuk és reliabilitásuk nem bizonyított az itteni populáción. Mindenképp szükségesnek tartjuk olyan pedagógusok által alkalmazható komplex pedagógiai mérőeszköz alkalmazását a gyakorlatban, mely biztosítani tudná a 4-8 éves gyermekek képességterületeinek mérését és kiindulópontot biztosítana az egyes területek egyéni fejlesztéséhez az osztálytermi diverzitás szem előtt tartásával. Valamint egyúttal segítene a pedagógusoknak az iskolaérettség megítélésben is.

Kutatások kimutatták, hogy a gyermek iskolaérettsége, iskolára való alkalmassága kihatással van ugyanis a beilleszkedésére, a tanulószerep elsajátításra és a gyermek iskolai teljesítményére is (Vágnerová, 1996; Slezáková-Tirpáková, 2006), sőt további kutatások bizonyítják, hogy az iskolaéretlenséget a beilleszkedési problémák első számú okaként tartják számon az iskolakezdetkor (Sergejevna, 2008). A beilleszkedési problémákkal kapcsolatos kutatások során az első évfolyamban megállapították azt is, hogy a fiúknál gyakrabban diagnosztizálnak iskolaéretlenséget és tanulási zavarokat: a lányokkal összehasonlítva ez az arány 1:1,6 és 1:6 (Jánošová, 2008). E tényt további óvodásokkal és első osztályosokkal végzett vizsgálatok is igazolják, azonban a kutatást végző szakemberek úgy vélik, hogy bár tényleg van némi különbség másfél hónapnyi különbség a lányok javára, ez olyan kevés, hogy pedagógiai szempontból nincs befolyásoló ereje (Nagy, 1980; Józsa, 2004).

Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy a közoktatás formálódása, a tudásalapú társadalom megteremtésének a vágya, az esélyegyenlőség biztosításának előtérbe kerülése a diagnosztikus szükségletek növekedése felé mutatnak a pedagógia világában is (Mohai, 2009). Ez megköveteli a pedagógus életpálya modell változását, illetve a neveléssel és oktatással szemben támasztott követelmények változását is. Ezért szükségét látjuk a diagnosztikus tevékenység segítését, minőségileg magasabb szintre emelését, természetesen a kompetenciahatárok figyelembe vételével (Borbélyová, 2019). Hangsúlyozzuk továbbá a szakmai továbbképzések szervezésének és abszolválásának szükségességét, az előbb felvázolt céllal.

Kutatások bizonyítják, hogy a gyermekek fejlődési folyamatában jelentős individuális eltérések vannak (Zentai-Józsa, 2012). Az óvodákban és iskolákban egyre több hátrányos helyzetű, ill. sajátos nevelési igényű gyermek van. Az osztályok összetétele egyre inkább

megköveteli a differenciálást. Ezért is lenne fontos a mérések alkalmazása, s az azt követő fejlesztés differenciálása és a fejlődés nyomon követése.

Bár a diagnosztikus mérések Szlovákiában nem kötelezőek az óvodákban, iskolákban, tudjuk, hogy elengedhetetlen feltételei a hatékony pedagógiai munkának. Erre az utóbbi évek közoktatási reformjai kapcsán különböző szakmai társaságok is rámutattak (pl. OMEP, Spoločnosť pre predškolskú pedagogiku). A diagnosztikus mérések integrálása a közoktatási folyamatba hazánkban vélhetőleg a következő évek feladata lesz.

A diagnosztikus értékelés keretei és lehetőségei az iskolaérettség kapcsán az iskola kezdő szakaszában

A pedagógiai diagnosztika szempontjából vannak kiemelten fontos periódusok az egyén fejlődésében. Az egyik ilyen az óvodából (esetleg családból- mivel 2021 őszéig az óvoda nem kötelező hazánkban) iskolába való belépés. Ezért leglényegesebb elemként olyan könnyen alkalmazható teszt(ek) hozzáférhetőségét tartjuk fontosnak, amelyekkel pontosan meg lehet állapítani, hol tart egy gyermek a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek fejlődése tekintetében, s egyúttal a későbbiekben is lehetőséget biztosít a fejlesztés eredményeinek mérésére is. Tehát biztosított lehet általa a fejlődés kontinuitásának nyomonkövetése.

Ahhoz, hogy megállapítsuk a fejlesztés irányát és intenzitását, meg kell határoznunk azt a szintet, amit optimálisnak tartunk és ismernünk kell a gyermek aktuális fejlettségi állapotát is (Csapó, 2012). Jelenleg hazánkban az aktuális állami oktatási programokban a teljesítményi standard – követelmény(rendszer) képviseli az elérendő fejlettségi szintet (óvodákban szintekre, iskolákban évfolyamokra bontva). Standardizált tesztek esetén az értékelési skálák tükrözik ezt.

A múlt század közepéig elhanyagolták annak konkrét megfogalmazását, hogy milyen irányba kell a gyermeket fejleszteni, mit kell a gyermeknek tudnia egy adott fejlettségi szinten (akár pl. az iskolába lépéskor). Az iskolába lépés egyetlen kritériuma az életkor volt. Ebből következik, hogy arra sem fektettek hangsúlyt, hogy a gyermekek közt individuális különbségek vannak és eltérő a fejlődési tempójuk. Pedig egyetlen csoportban (iskolai osztályban) sincs két egyformán fejlett gyermek. Különböző kutatások eredményei szerint a biológiailag hatévesek mentálisan négy és nyolc év között lehetnek (Csapó, 2012). Ezért is kulcsfontosságú az egyénre szabott fejlesztés megvalósítása.

Nagy már a múlt század hetvenes éveiben rámutatott arra, hogy az iskolába lépő gyermekeket szélsőséges fejlődésbeli heterogenitás jellemzi, és ezekkel a nagymértékű különbségekkel az iskolarendszer nem tud megbirkózni. Úgy vélte, megoldást jelenthet egy olyan fejlődésvizsgáló rendszer kidolgozása és alkalmazása, amely lehetővé teszi, hogy az életkori alapelvek mellett a gyermek fejlettségi szintjét is figyelembe vegyék a beiskolázás során (Józsa, 2016). 1972-ben az ő vezetésével egy olyan tesztrendszer kidolgozását kezdték meg a szakemberek Magyarországon, amelynek célja az iskolakészültség értékelése, a 4–8 éves gyermekek értelmi, szociális és testi fejlettségének a vizsgálata volt, s PREFER - Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára (Nagy, 1976) néven lett közismert.

A PREFER kidolgozása több szempontból is egyedülálló vállalkozás volt a múlt század hetvenes éveiben, ugyanis nemzetközi szinten sem voltak ismertek ilyen átfogó, komplex fejlődésvizsgáló eszközök, amelyek alkalmasak lettek volna az iskolakészültség megállapítására. Valamint óriási teljesítmény volt 10 000 fős, országos reprezentatív mintán sztenderdizálni a tesztrendszert.

A 2000-es évek elején Magyarországon továbbfejlesztették a PREFER-tesztrendszert, e munkálatok eredményeként jött létre a DIFER programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára (Nagy et al., 2016), melyet mintegy 23 000 gyermekkel végeztek el akkor. Azóta pedig rendszeresen alkalmazzák Ma-

gyarországon. A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjanak a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát (Józsa, 2016). Az új, DIFER elnevezésű tesztcsomagot standardizálták, és statisztikai optimalizálással egy rövidített változatot is szerkesztettek belőle (Nagy et al., 2016). A teszt sorozat megbízhatóságát és előrejelző validitását több nagy mintán alapuló felmérés igazolta már, az egyik ezek közül lefedte az adott évben iskolába lépő teljes gyermekpopulációt (Nagy et al., 2004).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mind-egyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető: írásmozgás-koordináció, tapasztalati összefüggés-megértés, beszédhanghallás, tapasztalati következtetés, relációszókincs, elemi számolás és szocialitás. A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. Majd néhány évvel ezelőtt a DIFER-ben az eredeti hét vizsgált terület kiegészült, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség hozzácsatolásával a gondolkodási terület fejlesztése is előtérbe került. A programcsomagnak van egy sajátossága is: az egyes részterületek fejlesztése céljából a tesztcsomag mellett fejlesztőfüzetek és könyvek is a rendelkezésre állnak. Ezáltal a gyermekek fejlődési mutatóját figyelembe véve egyénileg fejleszteni tudjuk az egyes részképességeket. A fejlesztőfüzetek az óvodai/iskolai munka szempontjából kritikus alapkészségek fejlesztésére szolgálnak, segítenek a gyermek hiányosságait behozni, képességeit, készségeit a lehető legmagasabb szintre emelni. Kiemelten fontos ez, hiszen az óvodai és iskolai gyakorlat során elengedhetetlen, hogy jól megismerjük az adott gyermeket/tanulót, így tudjuk, hol tart, mely területen kell fejlődnie. Az osztálytermi diverzitás akceptálása, az egyénre szabott fejlesztés biztosítása szempontjából tehát nagyon fontos szerepet játszik a pedagógiai diagnosztika – kiváltképp az első évfolyamban.

Hazánkban azonban a gyakorlatban előfordulhat, hogy az iskolába nem iskolaérett gyermek lépbe, ahogy arra már utaltunk. Sajnálatos ez főként abból a szempontból, hogy az iskolaéretlenséget, problémát gyakran már csak az iskolában pár hét/hónap iskolalátogatás után ismerik fel a pedagógusok és hívják fel rá a szülő figyelmét. Ekkorra azonban a gyermeket már rendszerint rengeteg kudarc éri. Pedig fontos lenne, hogy a gyermek az iskolát ne kudarcokkal kezdje, hanem sikerélményekkel, hiszen kutatások is kimutatták, hogy a gyermek kezdeti sikerei összefüggésben állnak a további iskolai karrierjével. Korai sikerei meghatározzák, illetve pozitívan befolyásolják a továbbiakban a művelődéshez való hozzáállását és társadalmi érvényesülését (Perry - Dockett, 2003). További kutatások kimutatták azt is, hogy az első osztályos készségfejlettségi szint befolyásolja a tanulás további sikerességét (Perry-Dockett, 2003). Valamint azt is igazolják, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége számottevő mértékben meghatározza az iskolai tanulás sikerességét. Az adatok felhívják a figyelmet a családi háttér jelentős szerepére is (Csapó-Józsa, 2010).

Jobb esetben az iskolába lépéskori lemaradás mértéke kisebb és behozható, azonban ehhez céltudatos és diagnosztikus mérésekkel megalapozott fejlesztésre van szükség. A jeleket mindig értelmezni kell, és ha lehetséges, a megfelelő módszerek alkalmazásával segíteni a gyermek fejlődését. A problémák nagy többsége ugyanis megelőzhető, vagy kiküszöbölhető fejlesztéssel, segítséssel és foglalkozással.

Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy hazánkban vannak tájegységek, ahol az intézmények nagy többségét szociálisan hátrányos helyzetű tanulók látogatják. Ilyen esetben a diagnosztikának még nagyobb szerepe van, hiszen érvényesülnie kell a kettősségnek, mely szerint az osztályra, mint komplex egységre is tekintünk, s mellette figyelembe vesszük a tanuló egyéni képességeit. A gyakorlatból pedagógusok elmondásai alapján tudjuk, hogy ezek-

ben az iskolákban némely készségek estében gyakran sokkal alacsonyabb színtről kell kezdeniük a fejlesztést, mint azt egyébként feltételeznénk. S ha a pedagógus nem ismeri a rá bízott tanuló készségeinek szintjét, az általa kitűzött célok és elvárások magasak lehetnek, az alkalmazott módszerei, stratégiái pedig helytelenek. Ezáltal nem ér el előrelépést, sikert a pedagógiai munka során. Ahhoz, hogy a megfelelő és hatékonynak vélt módszereket meg tudjuk választani, szükséges a gyermek alapos megismerése, aktuális fejlettségi szintjének pontos behatárolása. *„Minden gyermek a saját ütemében fejlődik. A gyermekek egy része előrébb tart a fejlődésben, míg másokat fejlődésbeli fáziskésés jellemez. Ennek ellenére a kritikus fontosságú elemi alapkészségekben ugyanazt a fejlettségi szintet el tudják érni. Ehhez azonban a pedagógiai módszereinek kell igazodniuk a gyermek fejlettségi szintjéhez.”* (Józsa, 2016, 6 o.).

Ha az első évfolyamban biztosítani szeretnénk a mérésen alapuló hatékony és céltudatos fejlesztést, elsősorban elhivatott pedagógusokra és megfelelő mérőeszközre van szükség. A szakirodalom alapos áttanulmányozása után szakmai szemszögből megítélve arra a következtetésre jutottunk, hogy a jelenleg rendelkezésre álló eszközök közül legmegfelelőbb és legkomplexebb a magyarországi DIFER teszt (ahogy arra már rámutattunk), mely a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban alkalmazható. Jelenleg a gyakorlatból, intézményvezetőktől, óvodapedagógusoktól, a komáromi Comenius Intézet munkatársaitól és 2019-ben és 2020-ban a Selye János Egyetemet látogató hallgatóktól (akik jelenleg Szlovákia minden magyarlakta járását képviselik) szerzett információk alapján tudjuk, hogy az ország területén a dunaszerdahelyi és komáromi járások magyarlakta területein néhány iskolában többnyire (gyógy)pedagógusok bevonásával végzik, akik rendszerint végeztek valamilyen ez irányú képzést. Azonban az óvodában és iskolában dolgozó pedagógusok közül nagyon kevesen ismerik, illetve a szlovák tanítási nyelvű iskolákban nem alkalmazható. Valamint nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a méréseket rendszerint nem követi célorientált fejlesztés és utómérés. Ezért megvalósítottunk egy kismintás kutatást (fejlesztő program alkalmazását is társítottuk hozzá), mely során hatéves (első) gyermekeket vizsgáltunk egy sellyei járásbeli kis község iskolájában. Szerettük volna megvizsgálni a kritikus alapkészségeiket, abból a célból, hogy képet kapjunk e készségek és képességek szintjéről az iskolába való lépéskor a DIFER teszt segítségével, illetve az eredmények kapcsán támogathassuk a fejlesztést a sikeres iskolai teljesítmény érdekében. A kutatást kis mintán valósítottuk meg, azonban a jellegénél fogva így is igényes volt. A kutatás a vizsgált területek kiértékelése után arra összpontosított, hogy az eredmények alapján a gyenge átlagot mutató területek egyikét kiválasztva fejlesztést alkalmazzunk az adott készség területén a DIFER fejlesztő program segítségével és kimutasuk a fejlődésbeli változást. Egy bizonyos terület mérését tehát megismételtük 6 hónap elteltével, majd összehasonlításra kerültek az eredmények. Ezáltal vizsgáltuk a tanulók készségeiben beállt változás mértékét.

A tanulók elemi alakészségeinek mérése DIFER teszt segítségével az első évfolyamban

A kutatás során a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára tesztjei (DIFER) (Nagy et al., 2017) és a Gondolkodás fejlesztése c. kiadványokat alkalmaztuk (Józsa et al., 2016), ezen tesztek segítségével mértük az adott alapiskola első évfolyamát látogató tanulókat (15 tanuló: 8 lány és 7 fiú). Tudatosan olyan kisliskolát választottunk, amelyet többségében hátrányos helyzetű tanulók látogatnak. Szerettük volna látni, hogy a magyarországi eredményekkel összevetve milyen eredményeket kapunk. Fontosnak tartjuk megjegyezni a minta kapcsán, hogy a gyermekek közül az iskolába lépés előtt nem mindenki látogatta az óvodát. A lányok közül négyen jártak 3 évet óvodába, ketten csak 1 évet, egy kislány pedig Csehországból költözött a faluba, de ott nem járt óvodába. Egy másik kislány pedig be volt írva, de egyáltalán nem látogatta az intézményt. Közülük négyen hátrányos helyzetű családból származnak. Az egyiknél sajnos az anyukánál függőségi probléma is van, így a kislányt nagyon elhanyagolja. Ha a nagymama felügyelete alatt van,

akkor rendes körülmények között jár iskolába és rendszeresen is, míg az anyukától nem. A Csehországból ideköltözött kislánynál az a gond, hogy sokat hiányzik. A fiúk közül szintén négyen jártak 3 évet óvodába, ketten 1 évet és egy be volt írva, de nem járt. Közülük kettő hátrányos helyzetű. Az a kisfiú, aki nem járt óvodába és hátrányos helyzetű, sokat hiányzik, nagyon hallgató, alig szólal meg, visszahúzó. Megtörtént, hogy még pelenka is kellett neki sajnos. A fiúk, akik csak 1 évet jártak iskola előtt óvodába, viselkedési problémákkal rendelkeznek, s ez kihatással volt a későbbiekben a tanulásukra is. Az egyiknek közülük szakorvosi diagnózisa van róla, hogy hiperaktív és figyelemzavaros. Sajnos ő nem tud az órán 10 percnél tovább figyelni, de ez alatt az idő alatt, amit hall, azt megjegyzi. Utána más feladatokkal kell lekötötni. A másik hátrányos helyzetű fiú 3 évet járt óvodába.

Kíváncsiak voltunk, milyenek a gyermekek alapkészségei az iskolába érkezéskor: célnünk volt megvizsgálni, hogy megfelelő iskolakészültségi szinttel érkeznek-e a gyermekek az első évfolyamba lépéskor, illetve rámutatni, hogy melyek azok a kritikus alapkészségek, melyek a legproblémásabbak az adott iskola első évfolyamában. Majd az eredmények alapján megvalósítani az egyik leggyengébbnek mutatózó terület fejlesztését és megállapítani a fejlesztés hatékonyságát. Kutatásunk fő irányvonalát a következő kutatási kérdések szabták meg: Az adott osztályt látogató gyermekek alapkészségei a szükséges szinten vannak-e iskolakezdéskor? Melyek a leginkább problémás területek? Hatékonyan fejleszthető a legproblémásabb terület céltudatos fejlesztéssel? Van-e számottevő különbség a lányok és fiúk iskolaérettségi szintje közt az iskolába lépéskor?

A szakirodalom áttanulmányozása és a gyakorlatunk alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Az osztályt látogató gyermekek legalább felénél megállapítható, hogy több alapkészségének szintje nem felel meg az iskolaérettségi elvárásoknak.

H2: A legproblémásabb területek az írásmozgás-koordinációs képesség, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség mindkét nemnél.

H3: Az általunk vizsgált gyermekek eredményei átlagban több mint 20 %-kal alulmaradnak a magyarországi átlagos adatokkal szemben.

H4: A céltudatos fejlesztés eredményeképp a vizsgált készségeknél jelentős javulás (legalább 20%-os) mutatható ki a tanulóknál.

A kutatásra való felkészülés során irodalmi módszerekkel dolgoztuk, az adatgyűjtéshez a pedagógiai tesztelést (DIFER tesztet) és a megfigyelés módszerét választottuk. Az adatfeldolgozás során az eredményeket matematikai módszerek segítségével százalékokban mutattuk ki, táblázatok és grafikonok segítségével ábrázoltuk. A mérés egy falusi alapiskola 1. évfolyamában valósult meg a sellyei járásban 2019 szeptemberében (annak 2. hetében). A mérés előtt beszereztük a szülők beleegyező nyilatkozatait és felkészítettük a gyermekeket. Az első mérés az írásmozgás-koordináció tesztelése volt, mely négyes csoportokban történt. A teszt többi része pedig egyénileg valósult meg 3 szakaszra bontva játékosan, hogy ne legyen megterhelő a gyermekek számára. A gyermekek mindig lelkesen várták a következő alkalmat és szívesen vettek részt a tesztelésen. A vizsgálat pozitív légkörben telt, ami nagy örömet okozott nemcsak a gyermekeknek, hanem a vizsgálatot vezetőnek is. A mérési adatokat minden gyerek saját adatlapjába jegyeztük fel, majd az összesítő táblázatba is, ahol össze-számoltuk a pontokat és százalékban is kifejeztük az eredményeket. Majd a kapott százalékok alapján a tanulókat besoroltuk a táblázat alapján a következő szintekbe: előkészítő (E), kezdő (K), haladó (H), befejező (B), optimális (O) szint. Fontos kiemelni, hogy az iskolába lépéskor az elemi alapkészségek fejlettségének legalább haladó, vagy befejező szinten kellene lenniük. Némely esetben optimális szint is előfordulhat (Nagy et al., 2004).

Az eredmények összesítése után megállapítottuk, hogy a legerősebb terület a lányoknál a egyértelműen a szocialitás és utána következik a tapasztalati összefüggés meg-

értése, a fiúknál pedig a beszédhanghallás, és szintén a tapasztalati összefüggés megértése. A leggyengébb eredmények a lányoknál és a fiúknál is az elemi rendszerező és kombinatív képesség területén mutatkoztak, illetve az írásmozgás koordinációnál a fiúknál (ld. az 1. és 2. táblázat).

1. táblázat: Egyéni eredmények a lányoknál

<i>Vizsgált alapkészség</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>
Beszédhanghallás	62%	93%	93%	52%	68%	62%	78%	53%
	K	O	O	K	K	K	H	K
Írásmozgás-koordináció	54%	58%	54%	17%	79%	33%	38%	17%
	H	H	H	E	H	E	E	E
Relációszókinccs	71%	75%	50%	79%	79%	38%	67%	58%
	H	H	K	H	H	E	K	K
Elemi számolás	69%	74%	71%	86%	50%	38%	55%	59%
	K	H	H	B	K	E	K	K
T.következtetés	44%	88%	44%	75%	88%	38%	44%	44%
	K	O	K	B	O	K	K	K
T.összefüggés-megértés	75%	88%	44%	63%	69%	50%	69%	56%
	B	O	K	H	H	B	H	H
Szocialitás	73%	73%	67%	79%	75%	64%	75%	75%
	H	H	H	B	B	K	B	B
<i>Rendszerező</i>	44%	65%	41%	41%	56%	24%	50%	35%
	E	K	E	E	E	E	E	E
<i>Kombinatív</i>	50%	63%	38%	53%	45%	38%	45%	75%
	E	K	E	K	E	E	E	H

A táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy nagyon lehangoló eredmények születtek. A tanulók többségének fejlettségi mutatói egyeletlenek és szinte mindegyiküknél van olyan terület, amely nem felel meg az elvárt szintnek.

2. táblázat: Egyéni eredmények a fiúknál

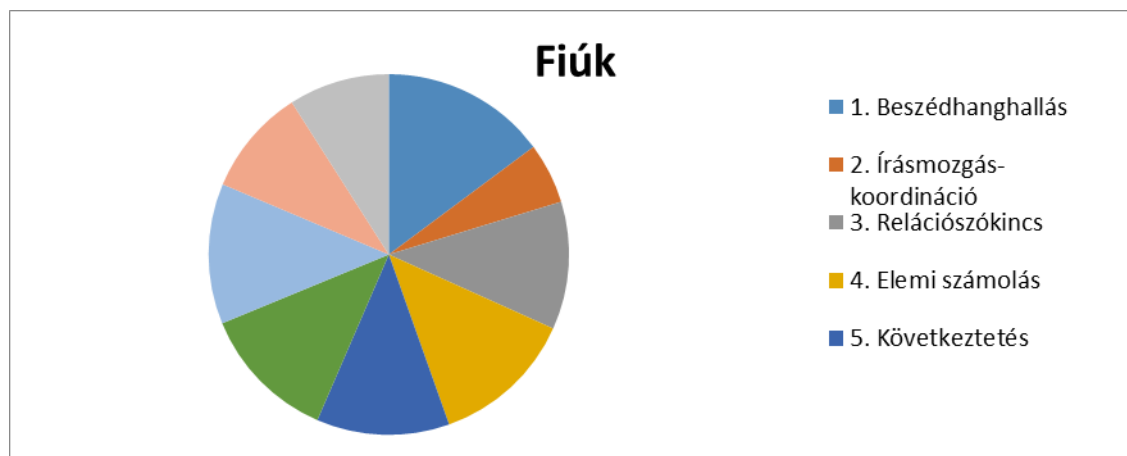
<i>Vizsgált alapkészség</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>
Beszédhanghallás	100%	93%	73%	63%	70%	75%	62%
	O	O	H	K	H	H	K
Írásmozgás-koordináció	63%	63%	29%	0 %	8%	7%	17%
	K	K	E	E	E	E	E
Relációszókinccs	83%	92%	42%	63%	42%	63%	29%
	B	O	E	K	E	K	E
Elemi számolás	91%	97%	35%	74%	43%	81%	43%
	O	O	E	H	E	B	E
T.következtetés	81%	100%	44%	25%	56%	81%	44%
	B	O	K	E	H	O	K
T.összefüggés-megértés	69%	88%	56%	50%	69%	81%	31%
	H	O	H	H	H	B	K
Szocialitás	85%	81%	46%	65%	48%	72%	58%
	O	B	E	H	E	H	K
<i>Rendszerező</i>	94%	94%	18%	32%	21%	56%	32%
	O	O	E	E	E	E	E

<i>Kombinatív</i>	63%	78%	33%	65%	0%	63%	25%
	K	H	E	K	E	K	E

A táblázatok azt mutatják, hogy sok olyan gyermek is van, akinél az előkészítő és kezdő szint dominál. Ezeknek a gyermekeknek célszerű lett volna még egy évet az óvodában maradni. Valószínűsíthető ugyanis, hogy az egy év alatt az elmaradásuk jelentős része kompenzálható lett volna célirányos fejlesztéssel. Valamint az a tény sem elhanyagolható, hogy egy-egy készség fejlettségének jelentős megkésettisége abban az esetben is akadályát képezheti a sikeres iskolakezdésnek, ha az alapkészség-rendszer általános fejlettsége ezt nem jelzi (Perry - Dockett, 2003). Ezért mindig érdemes azt a területet fokozottabban megvizsgálni. Az egyéni eredmények alaposabb kvalitatív vizsgálatába most nem mennénk bele, inkább az egyes területeken elért összesített eredményeket hasonlítjuk össze a fiúk és a lányok csoportja közt, hogy lássuk, van-e számottevő különbség. A fiúk összesített eredményeit a 3. táblázat és a 1. ábra ábrázolja.

3. táblázat: A fiúk eredményei %-ban kifejezve

<i>Vizsgált alapkészség</i>	<i>Százalék</i>
Beszédhanghallás	76,57%
Írásmozgás-koordináció	28,14%
Relációszókinccs	59,14%
Elemi számolás	66,28%
T.következtetés	61,57%
T.összefüggés-megértés	63,4%
Szocialitás	65%
Rendszerező	49,57%
<i>Kombinatív</i>	46,7%



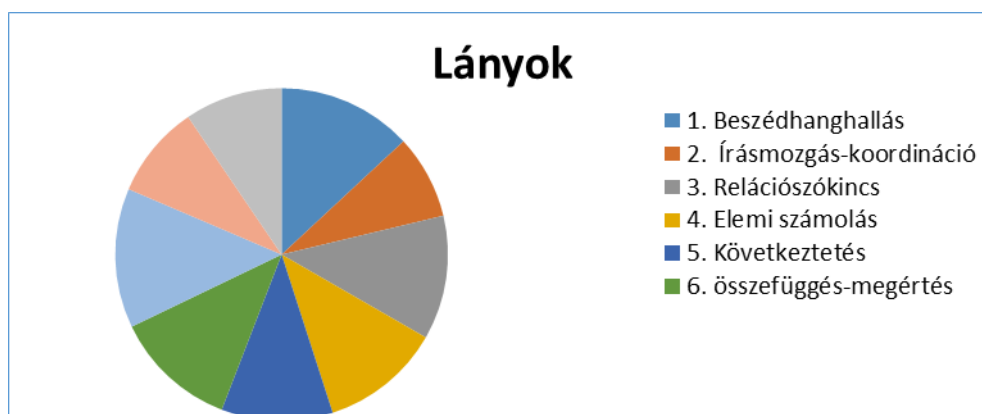
1. ábra: A fiúk elért eredményei

Megfigyelhetjük, hogy az írásmozgás-koordináció, az elemi kombinatív és elemi rendszerező képességek területe 50 alatti átlagértéket mutatnak, ebben érték el a legtöbben az előkészítő szintet a fiúknál. Átlag alapján a beszédhanghallás a legerősebb.

A lányoknál az elemi rendszerező és kombinatív képesség és az írásmozgás-koordináció mutatkozott a leggyengébb területnek. Ugyanakkor a lányok eredménye az írásmozgás-koordináció területén lényegesen jobbnak bizonyultak: 43,75% a fiúk 28,14%-ával szemben (lásd. 4. táblázat és a 2. ábra).

4. táblázat: A lányok eredményei %-ban kifejezve

Vizsgált alapkészség	Százalék
Beszédhanghallás	70,12%
Írásmozgás-koordináció	43,75%
Relációszőkincs	64,62%
Elemi számolás	62,75%
T.következtetés	58,12%
T.összefüggés-megértés	64,25%
Szocialitás	72,75%
Rendszerező	48,62%
Kombinatív	50,87%



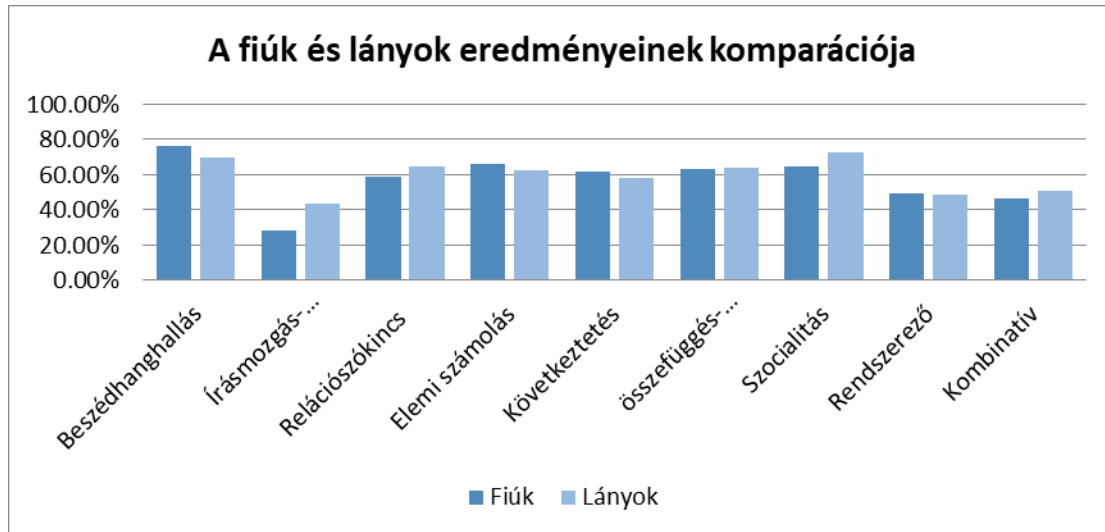
2. ábra: A lányok elért eredményei

A beszédhanghallás, relációszőkincs és szocialitás esetében lényegesebb a különbség a lányok és fiúk köz, több mint 5 % (de 10% alatt). A kombinatív képességeknél viszont némileg 5% alatt van (bár csak kevéssel). A többi területben minimális eltérések mutatkoznak a két nem közt. Ebből a beszédhanghallás, elemi számolási készség, következtetés és rendszerező készségek területén a fiúk javára, míg a többinél a lányok javára mutatnak az értékek.

Régebbi kutatások is már kimutatták, hogy az iskolába lépéskor a lányok hamarabb beilleszkednek, ami a szociális készségeik magasabb fejlettségi szintjével magyarázható a fiúkkal szemben-vélhetőleg ezért van a fiúknál több beilleszkedési probléma (Józsa et al., 2016). A szocialitás területén esetünkben is a lányok javára mértünk magasabb értékek (7,75%-kal többet, mint a fiúknál). Más kutatások azt bizonyították, hogy azok a gyermekek, akiknek az írásmozgás-koordinációjuk nincs a megfelelő szinten az iskolába lépéskor, nehezebben tudnak megfelelni az iskolai elvárásoknak (Vekerdy, 2011). Mi is úgy véljük, hogy az általunk mért nagyon gyenge írásmozgás-koordinációs szint megnehezíti a gyermekek számára az iskolában a követelményekhez való alkalmazkodást, gyakori kudarcok forrása lehet (problémák az írás elsajátításakor, minimalizálja a sikerélmény lehetőségét, illetve további egyéb nehézségekkel is szembesíti a gyermeket - pl. akár önértékelési problémák, szorongás kialakulása, stb.). E terület mérésénél is a lányok mutattak jobb eredményt lényeges 15,61%-kal. A fiúknál mért eredmények meglepően alacsonyak voltak. Bár konstatálhatjuk, hogy összességében véve a vártnál sokkal gyengébb eredményeket kaptunk.

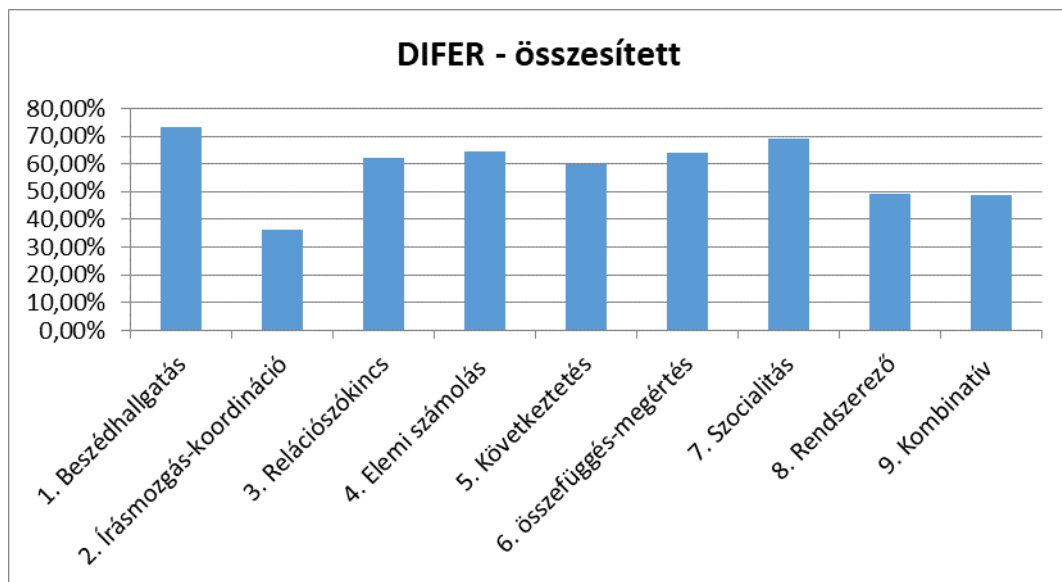
Konstatálhatjuk továbbá, hogy az első hipotézisünk beigazolódott, ugyanis az osztályba járó gyermekek több mint a felénél megállapítható volt, hogy több alapkészségének szintje nem felel meg az iskolaérettségi elvárásoknak. Ez az eredmény nagyon elkeserített minket. Valamint második hipotézisünk is bizonyítást nyert, ugyanis a legproblémásabb területeknek az írásmozgás-koordinációs képesség, az elemi rendszerező képesség és az elemi kombinatív képesség mutatkozott mindkét nemnél.

Az eredmények átláthatósága szempontjából fontosnak ítéltük meg a két vizsgált csoport összehasonlítását grafikon segítségével. A 3. ábrán láthatjuk az előbbieken általunk ismertetett eredmények összevetését.



3. ábra: A fiúk és lányok eredményeinek komparációja

A továbbiakban a fiúk és a lányok eredményeinek bemutatása után az összes (15) tanuló – egész osztály eredményét vizsgáltuk. A 4. ábra segítségével láthatjuk, hogy az osztályban összesítve a legproblematisabb az írásmozgás-koordináció, valamint az elemi rendszerező és az elemi kombinatív készségek szintje. Ezáltal a második hipotézisünk is beigazolódott.



4. ábra: Az osztály összesített eredményei %-ban kifejezve

Az említett 3 készség terén érték el a gyermekek ugyan a leggyengébb eredményeket, azonban a DIFER program szerzői kutatásaik során megállapították, hogy az írásmozgás-koordináció a legkevésbé tudatosan fejleszhető terület. Ezzel nagyban egyetértünk, hiszen az írásmozgás-koordináció fejlődése az idegrendszer érésének a kérdése. Azért a továbbiakban a fejlesztő program alkalmazásához az elemi rendszerező készséget választottuk.

Ami viszont megdöbbentő volt a számunkra, hogy a gyermekek ilyen gyenge részképességgel érkeztek az iskolába. Bízunk benne, hogy ez iskola specifikus és nem szlovákiai jellemző (bár akkor is sajnálatos). Az eredményeket nagy valószínűséggel befolyásolta a minta: a gyermekek többsége ugyanis szociálisan hátrányos helyzetű családból származik. Ennek ellenére a szocialitás területén jó eredmények mutatkoztak. Ez a kutatási eredményünk megegyezik Nagy és trs-i kutatási eredményeivel: hogy különböző szociális hatásrendszerű településeken élő gyermekek között nincsen számottevő különbség a fejlettségi kategóriák szerint (Nagy et al., 2004).

Bár hazánkban nem áll rendelkezésre a teszt standardizált verziója, sem az országos átlag, érdekesnek tartottuk az általunk kapott eredményeket összevetni a magyarországi átlaggal. Magyarországon korcsoportokra lebontva rendelkezésre állnak az országos átlagos adatok (Nagy et al., 2017).

A 6 éves Magyarországon vizsgált gyermekek adatait hasonlítottuk össze az általunk kapott eredményekkel, melyet a 5. táblázatban szemléltetünk. A táblázatba feljegyeztük a magyarországi átlagot, az általunk kapott adatokat és a különbségeket is százalékban mutatuk ki. A harmadik hipotézisünkben ugyanis azt feltételeztük, hogy az általunk vizsgált gyermekek eredményei átlagban több mint 20 %-kal alulmaradnak a magyarországi átlagos adatokkal szemben. Erre kerestük a választ.

5. táblázat: A kutatási adataink Magyarországi átlagos adatokkal való összevetése.

Terület	Szlovákia százalék	Magyarország százalék	Különbség százalékban
Beszédhanghallás	73,13%	89%	- 15,87 %
Írásmozgás-koordináció	36,46%	60%	- 23,54 %
Relációszókincs	62%	82%	- 20 %
Elemi számolás	64,4%	78%	- 13,6 %
T. következtetés	59,73%	59%	+ 0,73 %
T. összefüggés-megértés	63,86%	74%	- 10,14 %
Szocialitás	69,13%	72%	- 2,87 %
Rendszerező	49%	78%	- 29 %
Kombinatív	48,9%	58%	- 9,91 %

Megállapítottuk, hogy a beszédhanghallás és a szocialitás összesített eredményei a százalékok alapján ugyan a legjobbak, azonban ez a számadat a magyarországi átlagos adatokkal való összevetés után már nem olyan biztató, hiszen a táblázatból láthatjuk, hogy tanulóink átlagos eredménye csak 2 területen közelítette meg az ottani átlagot: ez a szocialitás és a tapasztalati következtetés. A többi területen jelentősen alulmaradtak az eredmények. Többségében a különbség 20 %-on felüli. Ezáltal sajnós a harmadik hipotézisünk is beigazolódott.

Kutatásunk során nemcsak képet kaptunk az adott osztály iskolaérettségi mutatóiról az első évfolyamba való belépéskor, hanem viszonyítottuk is azokat a magyarországi átlagos eredményekhez, amelyek arra ösztönöznek minket, hogy e téren további kutatásokat folytassunk. Fontos lenne ugyanis tesztek hazai adaptációja mellett a szlovákiai sztenderdek is

megállapítani. Az átlagos eredmények azért fontosak, mert viszonyítási alapot adnak az egyéni viszonyításhoz.

Tudatában vagyunk, hogy kutatásunk kis mintán zajlott és ezért az eredmények csak az adott intézmény adott osztályán értelmezhetőek. Azonban bízunk benne, hogy felelősségteljesebb pedagógiai diagnosztika megvalósítására ösztönzi a pedagógusokat (még ha az rengeteg többletmunkával jár is). Azonban ami számunkra leginkább lényeges volt, hogy a kapott adatok az egyes gyermekeknél segítettek kitűzni a fejlesztés céljait, irányvonalát. Bízunk benne, hogy az általunk kapott adatok így is ösztönzőek lesznek a pedagógusok számára, hiszen ilyen gyenge elemi alapkészségekkel nem szabadna a gyermekeknek iskolát kezdeniük.

Az elemi alapkészségek fejlődésének jelentős része óvodás korban zajlik, tehát annak fejlesztési lehetőségei jórészt az óvoda kezében vannak. Korábbi kutatások eredményei alapján valószínűsíthető ugyanis, hogy az átfogó óvodai fejlesztés eredményeként minden ép értelmű gyermeknél elérhető, hogy iskolába lépéskor elemi alapkészségei fejlettsége legalább haladó, jelentős részük befejező szinten legyen (Nagy et al., 2017). Ezért tartjuk kiemelten fontosnak a pedagógiai diagnosztikát már az óvodában, illetve ezért is lesz hasznos, ha az óvoda utolsó éve kötelezővé válik.

Az elemi rendszerező képesség fejlesztése

A továbbiakban azt tűztük ki célul, hogy az egyik leggyengébb terület fejlesztésére összpontosítunk és a DIFER fejlesztő programját alkalmazzuk, majd kontroll mérések segítségével mérjük a céltudatos fejlesztés hatékonyságát egy magadott időszávon belül. A kutatási eredmények alapján a gyengébb eredményeket mutató területekből kiválasztottuk az elemi rendszerező képességet és azt fejlesztettük 6 hónapon keresztül.

Közben megállapítottuk, hogy az osztályközösség nagyon összetartó. Nem tesznek különbséget jó és rossz tanuló között, sőt inkább segítik egymást. A hátrányos helyzetű tanulóknak sokszor tízórajuk sincs, de a többiek kisegítik őket. A jobb tanulók ösztönzik egymást, de nincs rivalizálás. Kreatívak, ki merik nyilvánítani saját gondolataikat, ötleteiket.

A cél megvalósításához Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin *A gondolkodásfejlesztése 4–8 éves életkorban* c. könyvének játékgyűjteményét (Józsa et al., 2016) vettük alapul. A játékokat a kutatás után, szeptember 4. hetétől kezdve vezettük be az egész osztály részvételével. Megvalósításuk során a meglátásunk az volt, hogy a tesztet jobban teljesítő diákoknál dinamikusabban ment a játék és a játékszabályok értelmezése, a gyengébben teljesítő tanulók számára viszont eleinte gondot okozott. A játékok során főképp a következő területekre összpontosítottunk az elemi rendszerező képességen belül: felismerés, szelektálás, szortírozás és sorképzés.

A játékokat szeptember közepétől napi szinten játszottuk 2 hónapon keresztül, majd heti 2-3 alkalomra váltottunk márciusig. Majd a fejlesztő program után március elején megvalósítottuk a kontroll méréseket. A kontrollmérésnél ugyanazt a tesztet használtuk, amit a szeptemberi mérésnél. A gyerekek tesztelését, az első méréshez hasonlóan, egyenként végeztük. A gyermekek reakciója pozitív volt, elmondásuk szerint tetszett nekik az első tesztelés és kíváncsian várták az újabb alkalmat.

A mérés során megfigyeléseink alkalmával azt állapítottuk meg, hogy sokkal rutinosabbak és ügyesebbek a gyermekek, mint az első mérés folyamán szeptemberben. Rutinosabban oldották a feladatokat és jobban megértették azokat. Ezáltal a reakcióidő csökkent. Emellett azonban azt is tapasztaltuk, hogy bizonyos hiányosságok még mindig jelen vannak. Azáltal viszont, hogy a tesztelés ideje csökkent és a mérés jelentősen gyorsabban folyt, mint az első alkalommal, a diákok dinamikusabbak és függetlenebbek lettek, motiváltabbakká váltak és több lett a sikerélményük, ami szintén nem elhanyagolható tény.

A tesztelés folyamán tehát már láttuk a jeleit annak, hogy fejlődtek, és változás állt be. Egy-egy kérdés megválaszolásakor, rámutatási feladatnál, vagy csoportosításnál a gondolkodási idő is jelentősen csökkent. Az első mérés (2019.szeptember) és a második mérés (2020.március) közt nyilvánvaló változás állt be, ezt a pozitív fejlődést indokoljuk a beiktatott fejlesztő program megvalósításával, a fejlesztő játékok rendszeres és tudatos alkalmazásával és a pedagógus kitartó munkájának is tulajdonítjuk.

Mivel a fejlesztő program hatékonyságáról a 6 éves gyermekeknél rendelkezésre állnak magyarországi adatok, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy a ugyanaz a fejlesztő program mennyire hatékony a mi osztályunk esetében. A magyarországi kísérleti csoport átlagosan 22 %-ot fejlődött (Nagy et al., 2016). A mi esetünkben a fejlődés 23,6% volt (lsd. 8. táblázat). Tehát a fejlesztő program hatékonysága megközelítőleg hasonló volt.

A hatékonyság bizonyítása érdekében a két mérés eredményeit a kiválasztott területen összehasonlítottuk. A fiúk és lányok külön egyénekenkénti eredményeit a 6. és 7. táblázat szemlélteti.

6. táblázat: A fiúk elért eredményei a Rendszerező képesség újramérésekor (március).

1. fiú	33 pont	97%
2. fiú	34 pont	100%
3. fiú	19 pont	56%
4. fiú	19 pont	56%
5. fiú	16 pont	47%
6. fiú	26 pont	76%
7. fiú	19 pont	56%
A fiúk átlaga	23,7 pont	69,7%

7. táblázat: A lányok elért eredményei a Rendszerező képesség újramérésekor (március)

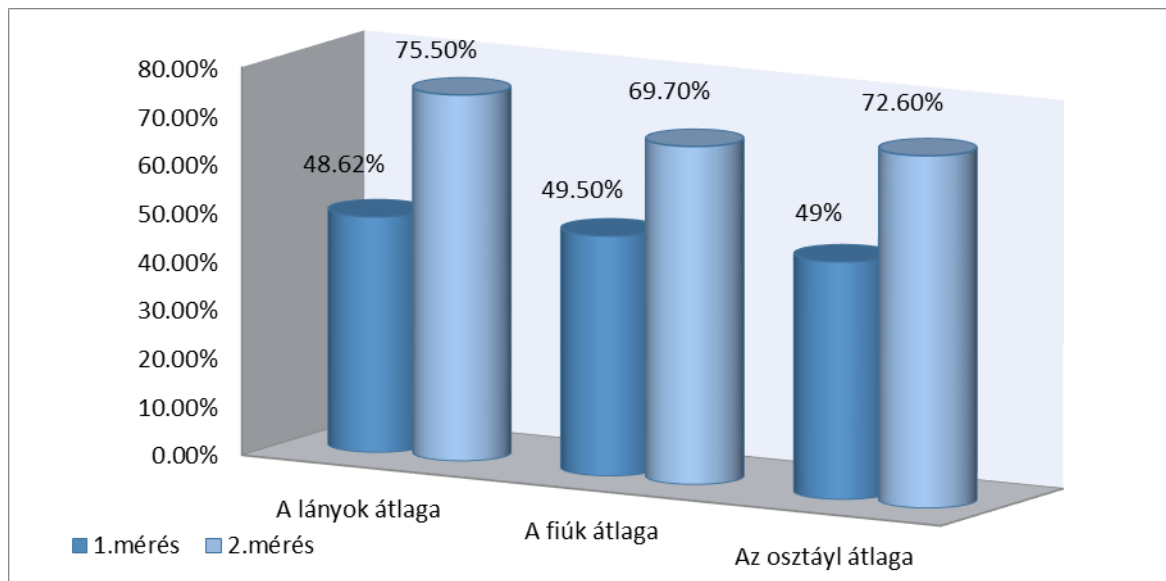
1. lány	24 pont	71%
2. lány	30 pont	88%
3. lány	24 pont	71%
4. lány	31 pont	91%
5. lány	24 pont	71%
6. lány	21 pont	62%
7. lány	26 pont	76%
8. lány	25 pont	74%
A lányok átlaga	25,6 pont	75,5%

Látható, hogy mindkét nemnél eléggé magas értékek mutatkoztak. A rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítását a 8. táblázatban láthatjuk. Mutatja a lányok és fiúk eredményeinek javulását, valamint az osztályét is összességében.

8. táblázat: A Rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítása

Rendszerező képesség	1. mérés (január)	2. mérés (március)	Növekedés
A fiúk átlaga	49,57%	69,7%	+20,13%
A lányok átlaga	48,62%	75,5%	+26,88%
Az osztály átlaga	49%	72,6%	+23,6%

Az adatok alapján megállapítható, hogy mindkét nemnél jelentős javulás állt be. A második, márciusi mérések alapján az osztály átlaga 72,6% volt. Az első, szeptemberi méréssel összehasonlítva ez 23,6%-os fejlődést jelent. A fiúk csoportjának átlagos eredménye 69,7% volt, a lányok csoportjának átlaga 75,5%. A fiúk az első mérés folyamán átlagban 49,57%-os eredményt értek el, tehát 20,13%-os fejlődést mutattak. A lányok csoportos eredménye a rendszerező képesség első felmérésekor alacsonyabb volt a fiúk csoportjánál, 48,62%-os átlag, ez által ők 26,88%-os fejlődést produkáltak, 6%-al előzve meg a fiúk csoportját. Mindezt szemléletesen is láthatjuk a 5. ábrán.



6. ábra: A Rendszerező képesség eredményeinek összehasonlítása %-ban kifejezve

Az első és második mérés közti intervallum alatt végzett fejlesztő munkát sikeresnek találtuk. Ezáltal negyedik hipotézisünk is beigazolódott. A céltudatos fejlesztés eredményeképp a vizsgált területen, azaz az elemi rendszerező képességben jelentős – 20%-on felüli javulás volt kimutatható a tanulóknál, ahogy azt már a fentiekben elemeztük (a fiúknál 20,13%, a lányoknál 26,88%).

BEFEJEZÉS

A készségek sikeres fejlesztésének alapfeltétele a jól végzett pedagógiai diagnosztika. A hatékony pedagógiai diagnosztika pedig megfelelő mérőeszközökkel valósítható meg. Fontos ugyanis megállapítani, hogy a gyermekek hol tartanak a készségek elsajátításában, illetve a készség mely összetevőit sajátították már el és melyeket kell még fejleszteni. Kiváltképp fontos ez az iskolába való belépéskor.

Az eredményes iskolakezdés kritikus feltételeinek elsajátítása már 3-4 éves korban elkezdődik, és 8-9 éves korig tart (Józsa et al., 2016). Ezért kiemelten fontos szerepe van az óvodai, de az iskolai diagnosztikának is, főképp az iskola kezdő szakaszában. A kritikus elemi alapkészségek szintje iskolába lépéskor ugyanis kihatással van a gyermek teljesítményére, iskolai beilleszkedésére, s a későbbi iskolai karrierjére is.

Úgy véljük, hogy kutatási eredményeink bizonyítják, hogy szükség van a mérésekre az iskolába való belépéskor, valamint azt is, hogy a céltudatos fejlesztés hatékony és a tanuló javát szolgálja. A többségében hátrányos helyzetű tanulókon végzett vizsgálat pedig bizonyította számunkra, hogy igenis van létjogosultsága a méréseknek az óvodákban és iskolákban, sőt elengedhetetlen a pedagógiai diagnosztika alkalmazása már az óvodában és a rá épülő fejlesztés, ugyanúgy, ahogy az iskola első évfolyamában is szükség van rá. Valljuk, hogy ezáltal csökkenteni lehet a hátrányokat, illetve fontosnak tartjuk a kontinuitást is az óvoda-iskola átmenet szempontjából, hogy megkönnyítsük a gyermek iskolába való beilleszkedését.

A DIFER programcsomag fejlesztő programját egyértelműen hatékonynak találtuk a szlovákiai magyar iskola első évfolyamában is. A tesztek pedig stabil és objektív adatokat szolgáltatottak az eredmények kimutatásához, összehasonlításához. Ezáltal ugyanis nyomon tudtuk követni a gyermekek fejlődését a normához viszonyítva, de saját magukhoz viszonyítva is. Egyetértünk ugyanis Horváthovával és Szőköllel (2013), akik kihangsúlyozzák, hogy az értékelés során kiemelten fontos szereppel bír a gyermek önmagához viszonyított fejlődésének nyomon követése. Valamint kiemelik, hogy a gyermekek diagnosztizálása kapcsán kialakított portfólióban helyet kellene, hogy kapjanak a didaktikus tesztek is.

Bízunk benne, hogy kutatásunk inspirálja majd a pedagógusokat diagnosztikai kompetenciáik bővítésére. Minket kutatókat, pedig további kutatások megvalósítására ösztönöz. Az általunk megfogalmazott eredmények alapján ugyanis megerősödött bennünk az a feltételezés, hogy a pedagógiai diagnosztika értő alkalmazása kiemelten fontos szereppel bír.

Arra biztatjuk a pedagógus társadalmat, hogy a pedagógusok alkalmazzanak diagnosztikus méréseket és azok eredményei alapján valósítsák meg a fejlesztést. Majd további mérésekkel bizonyítsák a fejlesztés hatékonyságát. Hiszen a mérések csak akkor bírnak igazán jelentőséggel, ha fejlesztés is társul hozzájuk, ill. az utókövetés is jelen van. Igaz, hogy igényes és komoly munka, azonban hisszük, hogy a befektetett energia megtérül.

A tanulmány a KEGA0005UJS-4/2021 „Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4-8 ročných detí” projekt keretén belül jött létre

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] APRÓ, M. (2013). A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkba. Iskolakultúra. 23.évf.1.sz. 52-71.o. [online]. [cit. 2020-08-15]. Internetes hozzáférés: http://real.mtak.hu/56531/1/EPA00011_iskolakultura_2013_1_052-071.pdf
- [2] BRASSÓI, S., & HUNYA, M., & VASS, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005 (7-8).

- [3] BORBÉLYOVÁ, D. (2019). A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. 11. In Bukor, J., & Nagy, M., & Pukánszki, B. I., & Csehiová, A., & Józsa K., & Szókö, I., International Conference of J. Selye University : Pedagogical Sections Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2019. online, s. 211-224. ISBN 978-80-8122-333-4. doi: 10.36007/3334.2019.211-224
- [4] BORBÉLYOVÁ, D., & ŠPERNÁKOVÁ, B. (2014). Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 112.s. ISBN 978-80-8052-602-3. S.
- [5] CSAPÓ, M. (2012). Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. Iskolakultúra 1.sz. 14-35 o. [online]. [cit. 2020-07-24]. Internetes hozzáférés: http://real.mtak.hu/56689/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_014-035.pdf
- [6] CSAPÓ, B., & JÓZSA, K.(2010). A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár, É., & Kasik, L. (Eds.): PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. Szeged : SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010. 158 o. 978-963-306-009-4
- [7] CSAPÓ, B. & ZSOLNAY, A. (2011). *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011. 257 o. ISBN 978-963-19-7160-6.
- [8] HORVÁTHOVÁ, K.- SZÓKÖL, I. Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku. Komárno : Univerzita J.Selyeho, 2013.118.o. ISBN 978-80-8122-083-8.
- [9] JÁNOŠOVÁ, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9
- [10] JÓZSA, K. A számolási készség fejlesztése. (2003). In Dubiczné Mile Katalin &- Farkas Istvánné (Eds.): *Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása*, 2003. Székesfehérvár : Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet, 27-44.
- SNOW, C. E., & VAN HEMEL, S.B.(2008). *Early childhood assessment: Why, What, and How*. Washington, DC : The National Academies Press, 2008. 500 p. ISBN 978-0-309-31442-8.
- [11] JÓZSA, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinális kutatás első mérési pontjai. Iskolakultúra, 2004, 14. sz. 3–16 o.
- [12] JÓZSA, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. Iskolakultúra. 26 évf.4.sz. 59-74 o. [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés: <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf> doi: 10.17543/ISKKULT.2016.4.59
- [13] JÓZSA, K., & ZENTAI, G., & HAJDUNÉ HOLLÓ, K. (2016). *A gondolkodásfejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2016. 160 o. ISBN 978963697804-4.
- [14] MOHAI, K. (2009). A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. Budapest : ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Gyógypedagógiai Szemle, 37.évf. 5.sz., 2009. p. 331342. HU ISSN 0133-1108
- [15] NAGY, J. (1976). *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének mérése*. Budapest : MTA Pedagógiai Kutatócsoport, 1976.
- [16] NAGY, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1980. 343 o. ISBN 963-05-2258-6.
- [17] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M.(2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2004. 119 o. ISBN 963-697-438-1.
- [18] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2016). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2016. 120 o. ISBN: 97896369743374.
- [19] NAGY, J., & JÓZSA, K., & VIDÁKOVICH, T., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2017). *DIFER Proramcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2017. 120 o. ISBN 9636974381.
- [20] PERRY, B. & DOCKETT, S. (2003). *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators*. [online]. Edinburg : Heriot-Watt University, British Education Research Association Annual Conference, [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003324.htm>.
- [21] SERGEJEVNA, A. N. (2008). *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psihologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj*

- dezadaptácii. [online]. [cit. 2020-08-14]. Internetes hozzáférés:
<https://festival.1september.ru/articles/314289/>.
- [22] SLEZÁKOVÁ, T., & TIRPÁKOVÁ, A. (2006). Adaptácia dieťaťa na školu. Nitra : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- [23] SNOW, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 2006. 17. 7–41. ISSN-1040-9289.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- [24] SNOW, C. E., & VAN HEMEL, S.B.(2008). *Early childhood assessment: Why, What, and How*. Washington, DC : The National Academies Press, 2008. 500 p. ISBN 978-0-309-31442-8.
- [25] VÁGNEROVÁ, M. (1996). Komplexní problematika školního neprospěchu. Liberec : Technická univerzita, 1996. 36 s. ISBN 80-7083-174-X.
- [26] VALACHOVÁ, D. (2009). *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: ZING PRINT, s.r.o., 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8
- [27] ZENTAI, G., & JÓZSA, K. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek, A., & Tóth, P., & Vedovatti, A.(Eds.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban*. Budapest : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2012. ISBN: 978-963-89110-8-7.
- [28] VEKERDY, T. (2011). *Az óvoda és az első iskolai évek*. Budapest : Saxum Kiadó Kft., 2011, 207 o. ISBN 97-896324-810-2-9.

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom
borbelyovad@uj.ssk

Mgr. Mária Korcová
Základná škola s materskou školou Leandera Osztenyiho s VJM Selice - Osztenyi Leander
Alapiskola és Óvoda, Selice
skola@zsmsselice.edu.sk