

## MŰVÉSZETI DIAGNOSZTIKA AZ OXIPO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL

### Szerzők:

Mező Ferenc (PhD)  
K+F Stúdió Kft.

Mező Katalin (PhD)  
K+F Stúdió Kft

Első szerző e-mail címe:  
ferenc.mezo1@gmail.com

### Lektorok:

Hanák Zsuzsanna (PhD, Habil.)  
Eszterházy Károly Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)  
Okoskocka Kft.

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

E cikknek két célja van. Az első annak bemutatása, hogy miként lehet a művészeteket felhasználni az iskolás gyerekek kognitív képességeinek és nem kognitív tulajdonságainak diagnosztizálására. Másrészt a cikk az OxIPO-modellre, mint a művészeti diagnosztika egy lehetséges elméleti hátterére összpontosít. Az OxIPO-modell szempontjából a művészeti tevékenység (beleértve a művészeti diagnosztikát is) egyfajta információfeldolgozás, és a művészeti diagnosztika négy fő elemből áll: 1) Input: a feladat utasítása (pl. „Rajzolj egy embert!”), a környezet egyéb ingerei (pl. papír és ceruza, szoba stb.) és a korábbi élmények és emlékek, 2) Processt: a művész kognitív-érzelmi megküzdése (pl. elaboráció) és a művészeti termék létrehozásának folyamata, 3) Output: művészeti termék (pl. egy kép); 4) Organizáció: a szükséges személyek, eszközök, hely, idő, pénz stb. biztosítása a művészet és a diagnosztika céljából.

**Kulcsszavak:** művészet, diagnosztika, OxIPO-modell, iskola

**Diszciplínák:** pedagógia, pszichológia

### Abstract

#### *ART DIAGNOSTICS FROM THE ASPECT OF THE OXIPO-MODEL*

This paper has got two aims. The first is to show on that, how can we use the arts to diagnostic of cognitive abilities and non-cognitive characteristics of schoolchildren. Other hand, this paper focuses on the OxIPO-model as a possible theoretical background of art diagnostic. From aspects of the OxIPO-model the artistic doing (including the diagnostics by art) is a kind of information-processing, and art diagnostic has got four main components: 1) Input: the instruction of the task (e.g. 'Draw a Man!'), the other stimuli of environment (e.g. paper and pencil, the room etc.) and the earlier experiences and memories, 2) Process: cognitive-emotional coping (e.g. elaboration) of artist, and the process of creating of art product, 3) Output: the art product (e.g. a picture), 4) Organising: to provide of needed persons, tools, place, time, money etc. for the art and the diagnostic.

**Keywords:** art, diagnostic, OxIPO-model, school

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/2, 37–48.  
doi: [10.35405/OXIPO.2019.2.37](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.37)

Hétköznapjainkban talán nem is tudatosul bennünk, hogy a művészetek milyen sokrétű módon hatják át az életünket. Gyermek, tanuló és felnőtt esetében is kedvelt aktivitásnak számít a műalkotás (lásd például: rajzolás), a műélvezet (leghétköznapibb megnyilvánulása például: zenehallgatás), illetve a műelemzés (gondoljunk például egy-egy mozifilmre vagy könyv-élményt elemző beszélgetésre). Tekintve, hogy a művészet kultúránk alapvető eleme, a művészeti nevelést a kultúra(nk)ra nevelés meghatározó összetevőjének kell tekintenünk.

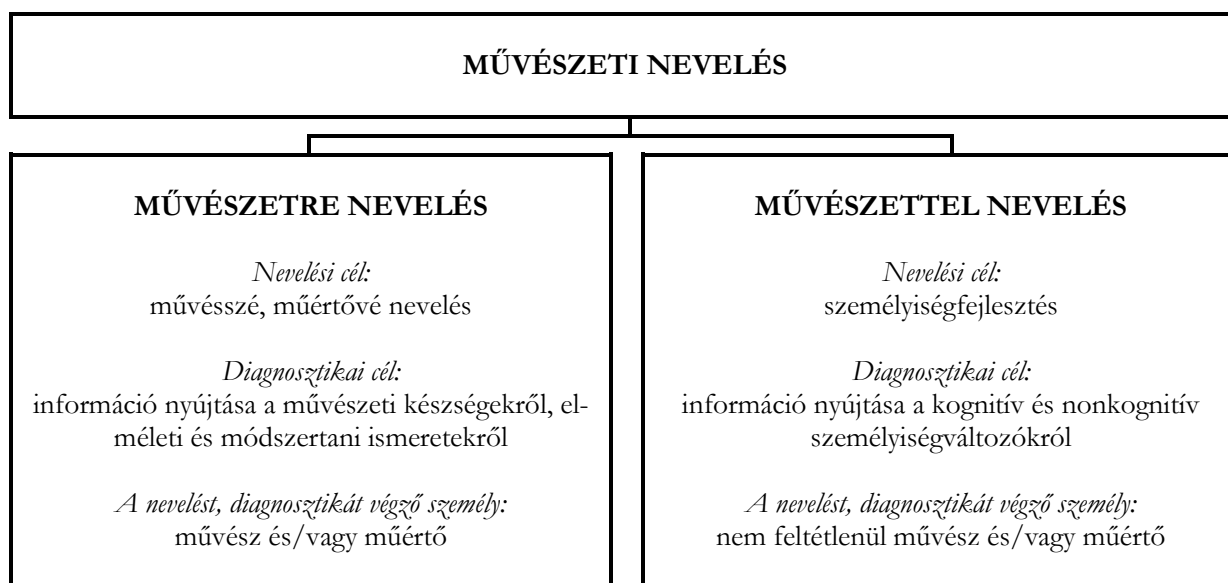
A művészeti nevelés hazai programját a Nemzeti Alaptanterv (a NAT) körvonalazza – a művészeteknek különleges fontosságot tulajdonító módon (Gönczy, 2015). A művészeti nevelés szerepet játszhat a kulcskompetenciák fejlesztésében is, és tulajdonképpen mindegyik műveltségi területhez kötődhet (nemcsak a művészeti területekhez). A művészeti nevelés lényeges lehet a kiemelt figyelmet igénylő tanulók – köztük a hátrányos helyzetű tanulók (Hanák, 2015a, L. Ritók, 2017) és a tehetséges tanulók (Mező, 2003) – esetében,

és a korai iskolaelhagyás megelőzésében (Hanák, 2016) is.

A művészeti nevelés azáltal is sokoldalú és meglehetősen hatékony pedagógiai eszközzé válhat a tanítók, tanárok kezében, mert egyaránt használható művészetre nevelésre, művészettel nevelésre és a tanulók megismerésére (művészeti diagnosztikára) is (1. ábra).

*A művészetre nevelés* hazai alapjai lényegében adottak. Az óvodai foglalkozásokon és iskolai tanórákon és szakköri foglalkozásokon túl az Alapfokú Művészet Iskolák kapnak pótolhatatlan szerepet a művészetre nevelésben. Ráadásul a művészetre nevelés korrelátuma a művészettel nevelés is (de: a művészettel nevelés nem minden esetben jelent művészetre nevelést!). Összességében: „Az alapfokú művészetoktatás az érdeklődő tanulók számára biztosítja készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakoztatását, tehetségük gondozását. Olyan fejlesztőpedagógiát képvisel, amelyben a hangsúly a követelmények teljesítésével történő képesség- és személyiségfejlesztésen van.” (Szűcs, 2013, 7. o.).

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



*A művészettel nevelés* a művészeti tevékenységek azon személyiségfejlesztő hatására épít, melyet többszörösen alátámasztották már hazai kutatások is (vö.: Bagdy, 2013; Bredács és Kárpáti, 2012; Deszpot, 2005; Illés, 2009; Kárpáti és Pethő, 2011; Kiss, 2014; Kolosai, 2013; Mező és Miléné, 2003a; Skrapits, 2012).

Mindez nemcsak általában a művészetek, hanem egyes, szűkebb értelemben vett művészeti ágak esetében is jól dokumentált, kutatott terület. Az irodalomművészet tekintetében lásd például Czeizel (2000, 2001, 2012), Nemoda (2008), Karádi és Pethő (2015), Pethő (2015); a vizuális művészetek terén Babály és Kárpáti (2015, 2016), Czeizel (2007, 2009), Kárpáti (2015a,b), Mező és Miléné (2003b), Mező és Kiss Papp (2011), a zeneművészet esetében Asztalos (2012, 2016), Czeizel (2014), Deszpot és Vass (2015), Dombi (2014), Laczkó (2001), Mező és Miléné (2003c), Turmezeyné (2015a,b), Turmezeyné és Balogh (2009), Turmezeyné, Máth és Balogh (2005), Turmezeyné és Máth (2014), a táncművészettel kapcsolatban pedig Demarcsek (2012), Demarcsek, Mező és Mizerák (2012) műveit. Lényeges, hogy e kutatási eredményeket alátámasztják a művészetoktatás gyakorlati tapasztalatai is (Szűcs, 2013).

Hangsúlyozni kell, hogy a művészettel nevelés az iskolai tanulmányi teljesítmények hátterében álló olyan kognitív képességekre (például észlelésre, figyelemre, emlékezetre, gondolkodásra, fantáziára) és nonkognitív jellemzőkre (például önismeretre, önértékelésre, érdeklődésre stb.) is kedvező hatást gyakorolhat, melyek a pedagógiai tevékenység fókuszában állnak (Szebeni, Dorner és Hanák, 2015), s amelyek művészeti tevékenység során is megnyilvánulhatnak. A művészeti tevékenység ezáltal a tanulók megismerésének eszköze is lehet.

*A művészeti diagnosztika* a tanulók megismerését művészeti tevékenységeken keresztül valósítja meg. A művészeti diagnosztika egyrészt a művészetre nevelést szolgáló ismeretekkel szolgálhat a vizsgálati személyekről (például tehetséges-e az illető egy adott művészeti területen?), illetve a

művészettel neveléshez is nyújthat támpontokat (például információt nyújthat a tanuló kognitív képességeiről, érdeklődési köréről, megadott témával kapcsolatos attitűdjeiről stb.). A tanulók megismerése persze mindig lényeges, ám különösen nagy jelentősége van az óvoda-iskola átmenet időszakában (amikor a tanítóknak még kevés tapasztalatuk van az egyes diákokról), hiszen a tanulás-tanítás kezdeti sikerei-kudarcai meghatározhatják a teljes iskolai karriert. A 2011. évi CXCV. törvény ugyan biztosítja a gyermekek jogát a képességeiknek megfelelő oktatáshoz, e jog azonban csak akkor érvényesülhet, ha a tanító tájékozott azzal kapcsolatban, hogy milyen képességei vannak a tanulóknak. A tanulók megismerése tehát az egyéni differenciálás alapját jelenti az iskolai gyakorlatban.

Megjegyzés: a fent vázolt probléma kezelésére az iskolaérettségi vizsgálatok jelenthetnek ugyan némi megoldást, de alapvető gondot okoz ezzel kapcsolatban az, hogy az iskolaérettség értelmezésével kapcsolatban napjainkig nincs kialakult konszenzus, s vizsgálati protokoll (Révész-Kiszela, 2018). Az iskolaérettséget (ön)szabályozási mechanizmusként értelmező felvetésektől (Lőrincz és tsai, 1962, Séra és Bernáth, 2004) a kognitív képességekre fókuszáló javaslatokon át (Fazekasné, 2000) a személyiséget bio-szociális rendszernek tekintő megközelítésekig (Nagy, 2000) terjedő meglehetősen széles skálán „mozognak” az iskolaérettség meghatározására szolgáló törekvések, s az iskolaérettség megítélése időnként változhat (Hanák, 2015b).

A tanulók megismerését nehezítő körülmény, hogy miközben a hazai személyiség-, illetve intelligenciavizsgálatok elsősorban pszichológus kompetencia keretében alkalmazhatók, addig az iskolapszichológusi ellátottság még korántsem megoldott kellő mértékben. Ezt az ellentmondást töb-

bek között egy pedagógus kompetenciakörben alkalmazható, a tanulók megismerését szolgáló (a tanórákba is szervesen illeszkedő művészeti) diagnosztikai eszköz oldhatná fel.

Jelen tanulmány további részében a Magyar Képzőművészeti Egyetem „Művészeti mérőszköz fejlesztés” című, EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” megnevezésű projekt keretében megvalósuló K+F+I tevékenységének elméleti alapjait vizsgáljuk. A fejlesztés alatt álló művészeti diagnosztikai eszköz(család) elméleti alapjául az OxIPO-modell szolgál. Az alábbiakban először körvonalazzuk a művészeti diagnosztika alapjait, majd annak OxIPO-modellt érintő aspektusait.

### **Művészeti diagnosztika**

A művészeti diagnosztika célja, hogy a vizsgálati személyek által végzett művészeti tevékenységek révén nyújtson információkat e személyek kognitív és non-kognitív jellemzőiről.

A művészeti diagnosztika e meghatározásának az alábbi korrelátumai vannak:

*Fogalomhasználati korrelátum:* jelen tanulmány szóhasználatában a „művészeti diagnosztika” kifejezést preferáljuk a „művészetdiagnosztika” helyett. Ennek az a magyarázata, hogy nem a „művészetet” akarjuk diagnosztizálni, hanem a művészeti tevékenységet használjuk diagnosztikai célokra, és e célt a „művészeti diagnosztika” kifejezés írja le pontosabban.

*Célmeghatározásra vonatkozó korrelátum:* a művészeti diagnosztika közvetlen célja a vizsgálati személyek sajátosságairól szóló információszerezés; közvetett célja pedig az, hogy az információk alapján lehetővé tegye a vizsgálati személyek pedagógiai értelemben vett differenciált fejlesztését és/vagy klinikai értelemben vett terápiáját.

*Vizsgálati személyekre vonatkozó korrelátum:* a művészeti diagnosztika a művészeti tevékenységet

végző személyre fókuszál. A művészeti diagnosztika esetében vizsgálati személy attól a pillanattól kezdve addig a pillanatig tartó intervallumban lehet valaki, amint művészeti(!) célú tevékenység végzésére képes – tágabb értelemben pedig az is információ értékű, ha valaki még vagy már nem képes művészeti tevékenységre.

*Művészeti tevékenységekkel kapcsolatos megjegyzések:* a művészeti tevékenység egyaránt lehet műalkotás létrehozása, műélvezete, műértése. A műalkotás folyamatának és/vagy produktumának elemzése során a kreatív, művészeti területnek megfelelő módszertani repertoárra vonatkozó információk is rendelkezésünkre állhatnak. A műélvezet az észlelésen túl az esztétikai, ízlésbeli jellemzőkre is rámutathat. A műértelmezés pedig a megadott vagy a vizsgálati személy által spontán módon kialakított szempontok szerinti analízis és szintézis műveleteire is rávilágíthat. Ezekon kívül mindhárom művészeti tevékenységtípus alkalmas lehet kognitív és nonkognitív jellemzők feltárására.

*Kognitív és nonkognitív jellemzőkkel kapcsolatos megjegyzés:* a művészeti tevékenység tanulmányozása alapján olyan kognitív képességekről is kaphatunk diagnosztikus információkat, mint például az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet. Emellett nonkognitív személyiségjellemzők is megfigyelhetők, tesztelhetők lehetnek a művészeti tevékenységbe ágyazott diagnosztika során. Például: a művészzel, művészeti ágakkal, műalkotásokkal, művészeti témákkal és alkotókkal kapcsolatos preferenciák, attitűdök, vagy önismereti és önértékelési, illetve motivációs jellemzők stb. A csoportban végzett művészeti tevékenység az interperszonális kompetenciákkal, viszonyokkal kapcsolatban is informatívak lehetnek.

*Módszertani megjegyzések:* a művészeti diagnosztika lényegében a klasszikus pedagógiai és pszichológiai diagnosztika módszereit alkalmazza. Ezek: megfigyelés, kísérlet, interjú, tartalomelemzés, kérdőívfelvétel, tesztelés.

Különbséget jelent azonban, hogy a művészeti diagnosztika esetében teljesülnie kell a művészeti területnek megfelelő modalitás kritériumának, illetve a művészeti jelleg kritériumának. Az első kritérium lényege, hogy a vizsgálat során megoldandó feladat az adott (vizuális, zene- stb.) művészet domináns érzékszervi modalitásához (például: látáshoz, halláshoz stb.) vagy domináns válaszbeli modalitásához (például egy látható vagy hallható mű létrehozásához) kötődjön. A művészeti jelleg kritériuma pedig arra vonatkozik, hogy a művészeti diagnosztikát célzó vizsgálati feladat műélvezeti, műértési és/vagy műalkotási jellegű legyen. Leegyszerűsítve: egy vizuális ingerek megkülönböztetését, megjegyzését, elemzését stb. igénylő pszichológiai teszt önmagában nem feltétlenül művészi jellegű is egyben. Abban azonban lehetnek hangsúlybeli eltérések még a művészeti diagnosztikai eszközök esetében is, hogy a művészet központi vagy kiegészítő tevékenységként jelenik-e meg a tesztelés során. A közismert Emberrajz teszt esetében a művészeti tevékenység például központi jelentőségű (a teszt során a vizsgálati személynek rajzolnia kell egy embert, olyan szépet, amilyet csak tud), más esetekben pedig elsősorban a kognitív képességek mérését szolgáló vizuális feladatokkal számolhatunk (például a kreativitást vizsgáló Körök-teszt esetében), ahol a művészi kivitelezés mellékes.

### **Művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából**

A Mező-féle OxIPO-modell (részletesen lásd: Mező és Mező, 2019) szerint a humán információfeldolgozásnak legalább négy komponense van – ezek: Organizáció: szervezés, Input: információ bemenet, Process: információ feldolgozás, Output: információ kimenet. Az egyes komponensek ismeretében következtetések tehetők az ismeretlen változókra (például: az input és az output ismeretében a processre, az emocionális és kognitív feldolgozás jellegére következtethetünk).

Az OxIPO-modell átfogó értelmezési keretként (a különböző művészeti ágakat rendszerbe foglaló

elméleti alapként, keretrendszerként) használható a művészeti diagnosztika esetében is (lásd: 2. ábra).

2. ábra: *művészeti teljesítmények az OxIPO-modell aspektusából (forrás: a Szerzők)*

<p><b>Művészeti teljesítmény = Organizáció x (Input+Process+Output)</b></p>
---

A művészeti diagnosztika az OxIPO-modell aspektusából a következők alapján értelmezhető (tervezhető, valósítható meg vagy akár elemezhető):

*Művészeti teljesítmények* tekinthetünk bármilyen műalkotás létrehozására, illetve műélmény átélésére (műélvezetre, illetve műértésre) vonatkozó tevékenységet. A műalkotás létrehozása esetében egy vagy több személy törekszik esztétikai minőség létrehozására többé-kevésbé tudatosan (még, ha ez a tudatosság csak arra szorítkozik is, hogy szabad asszociációk révén alkossunk műveket, vagy a véletlenszerűséget is felhasználjuk alkotásunk létrehozása során).

A „tudatosság” kritériuma miatt a természeti képződmények nem tekinthetők műalkotásnak. A véletlenszerűen létrejött alkotások pedig csak abban az esetben tekinthetők műalkotásnak, ha legalább a műalkotói szándék megvalósult a mű létrehozása kezdetén: például: a művész azzal a szándékkal borít egy vödör festéket a vászonra, hogy a véletlenszerű(?) festékömlés esztétikai élményt nyújtson a befogadónak. A teljesen véletlenül a vászonra borult festék ilyen értelemben nem műalkotási folyamat eredménye, de sajátos módon olyan esztétikus lehet, hogy (főnévi értelemben vett) műalkotásnak tekinthetik a későbbiekben a potenciális befogadók.

A műélvezet, illetve műértés alkalmával egy vagy több személy az általuk észlelt műalkotások kognitív és emocionális feldolgozása során él át esztétikai élményt (műélményt).

Az OxIPO-modell aspektusából a művészeti diagnosztika két nagy csoportját különböztethetjük meg e művészeti teljesítmények alapján. Ezek: a műalkotást igénylő vizsgálatok és a műélményen alapuló vizsgálatok (1. táblázat).

A műalkotást igénylő diagnosztika esetében inputnak tekinthető az elhangzó instrukció (az emberrajz vizsgálatok esetében például: „Rajzolj olyan szép embert, amilyet csak tudsz!”) és outputnak tekinthető az elkészült emberrajz. Ezzel szemben a műélményre (műélvezetre, műelemzésre) fókuszáló vizsgálatok – például a Rorschach-próba (közismert nevén: tintafolt teszt) – esetében inputnak tekinthető az instrukció mellett a műélményt kiváltó alkotás, és outputnak tekinthető a vizsgálati személyek válasza.



Az OxIPO-modell (IPOO-modell néven) eredetileg az iskolai tanulás során használható stratégiák diagnosztikájához készített keretrendszer

volt, amelyben többek között az input (= a tananyag) és az output (= a felelet, dolgozat, mozdulatsor stb.) ismeretében lehetett következtetéseket levonni a vizsgálati személyben végbemenő információ-feldolgozó (process) folyamatokra.

Három jellegzetes információfeldolgozási folyamatot különböztethetünk meg az OxIPO-modellben: a produktív, a reprodukív és az improduktív információfeldolgozást. Ezek a művészetdiagnosztika esetében is értelmezhetők. A 2. táblázat foglalja össze az OxIPO-modell produktív, reprodukív és improduktív információfeldolgozási szintjeinek értelmezési lehetőségeit az iskolai tanulás, a műalkotás és a műélmény átélése kapcsán.

A művészeti diagnosztika esetében különböző megbízhatósági, objektivitási és érvényességi szinten történhet az eredmények interpretációja, értelmezése. Ezek a következők: 1) explicit szintű megállapítások, 2) explicit tényezők alapján következtetés implicit jellemzőkre, 3) intuitív következtetés implicit jellemzőkre.

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

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

2. táblázat: az OxIPO-modellben értelmezett információfeldolgozási szintek az iskolai tanulás, a műalkotás és a műélmény jellegű teljesítmények esetében (forrás: a Szerzők)

Az információfeldolgozás szintje az input és az output függvényében	Iskolai tanulás	Műalkotás	Műélmény (műélvezet/műértés)
<b>Produktív szint:*</b> input < output	Információt termelő, kreatív tanulás: a diák több információval rendelkezik a tanulási folyamat végén, mint, ami az eredeti tananyagban volt.	Elsajátított művészi sémák továbbfejlesztése, kombinációja, új művek alkotása	Önálló műélmény átélése, megfogalmazása, művészi szimbólumok megértése.
<b>Reproduktív szint:*</b> input = output	Magolós, megértés nélküli tanulás: a tanuló elsajátítja a tananyagban lévő információkat, ám jóformán megértés nélkül recitálja azokat.	Elsajátított művészi sémák ismétlése. Például: ábra, vers, táncmozdulat, zenemű ismétlése, másolása.	Korábban megismert műélmény (például: „tankönyvízű” versértelmezés) megértést nélkülöző ismétlése. Szimbolikus mű esetében csak a direkt jelentés felfogása, a mögöttes tartalom megértése nélkül.
<b>Improduktív szint:*</b> input > output	Információvesztéssel járó tanulás: a diák a tananyagban lévő információk jelentős részét elveszíti a tanulási folyamata során.	Nem történik műalkotás.	Műélmény hiánya.

\* A tanulásfejlesztés szempontjából tanulási ideálnak a produktív tanulás tekinthető, s amennyiben nem az jellemzi a tanulót, akkor az OxIPO minimum program (más néven: IPOO minimum program) tanulás módszertani tréningen történő részvétel javasolható számára. Műalkotás és műélmény szempontjából preferálható a produktív, alkotó szint. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az igazán kreatív alkotások inkább fiatal és felnőtt korban jellemzők.

Explicit szintűnek tekinthetünk egy művészeti diagnosztikai megállapítást, amennyiben közvetlenül, objektíven megfigyelhető térbeli, időbeli paraméterek (mint például egy rajz vonalainak egymáshoz való illeszkedése, eltapsolt ritmusok utánzásának pontossága, mozdulatsor pontos kivitelezése, szókincs) vizsgálatán alapul. Az explicit szintű vizsgálatok tekinthetők a legobjektívebbnek a felsorolt három lehetőség közül.

Az explicit tényezők alapján történő implicit jellemzőkre következtetés történik olyankor, ha jól észlelhető jellegzetességek alapján logikailag és/vagy korábbi kutatási eredményekkel és/vagy alternatív vizsgálatokkal alátámasztható módon közvetlenül nem megfigyelhető jellemzőkre teszünk megállapításokat. Példa: egy ábra vonalainak pontatlan illeszkedése (explicit információ) alapján történő következtetés vizuomotoros problémára (mint implicit jellemzőre).

Végül intuitív következtetés révén is tehető (ígencsak szubjektív!) következtetés implicit személyiségjellemzőkre. Példa: a fekete színű ceruza preferálása esetén (valójában talán indokolatlan!) következtetés arra, hogy a vizsgálati személyt bántalmazták (explicit info: fekete-fehér rajzai vannak a vizsgálati személynek, implicit következtetés: komor a lelkivilága, mert bántották). Az értékelést végző személy szubjektív szerepe problémát jelent az ilyen interpretációk alkalmával, ami magában foglalja a helytelen diagnosztikai megállapítások valószínűségének növekedését is. Határozott állításokat kijelenteni ennyire szubjektív értelmezés alapján nem szabad, ugyanakkor további vizsgálatok kiinduló hipotéziséhez információkat nyújthat ez a megközelítés is.

*Organizáció:* művészeti diagnosztikai szempontból a művészeti teljesítmények létrejöttét lehetővé tevő körülmények spontán kialakulása és/vagy szándékos megteremtése, fenntartása. Ilyen körülmények többek között: a helyszín (ahol a művészeti diagnosztika, illetve a műalkotás/műélmény átélés történik), a művészeti teljesítmény létrehozásához rendelkezésre álló eszközök és humán erőforrások (például: modellek, mesterek, asszisztensek stb.), idő (mikor, mennyi idő áll rendelkezésre a művé-

szeti diagnosztikára, a műalkotásra, a műélmény átélésére), finanszírozás (milyen anyagi források szükségesek, s elérhetőek?), stb.

*Input:* a művészeti teljesítmény létrehozását meghatározó tényezők, amelyek részben ösztönző jellegűek, részben teljesítményt formáló jellegűek lehetnek. A művészeti diagnosztika során közvetlen inputnak tekinthetők a vizsgálati személyt érő azon ingerek, amelyek a feladattal történő találkozáskor érik őt. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy közvetett módon a vizsgálati személy korábbi emlékei, képzelei is inputként jelentkezhetnek egy-egy feladat megoldásakor. Vizuális művészeteket alkalmazó diagnosztika esetében közvetlen inputnak tekinthető az instrukció (emberrajz teszt esetében: „Rajzolj egy embert!”), az üres papír és az íróeszköz. Zene-művészet esetében közvetlen input lehet az „Énekelj utánam...!” felhívás és az előénekelte dal. Táncművészeti példa: „Táncolj erre a zenére!” és a zene és a tér lehet a közvetlen input. Míg irodalomművészeti kontextusban az „Írj egy ...-ról szóló verset!” instrukció tekinthető direkt inputnak. Hangsúlyozzuk, hogy a közvetlen (a vizsgálatvezetők által kontrollálható) inputok mellett számos nem kontrollált input is befolyásolhatja egy-egy vizsgálat kimenetelét. Ilyenek lehetnek például: a vizsgálatvezető személye, a vizsgálati személy közérzete és hangulata, vizsgálatához fűződő attitűdje, a berendezés, a fényviszonyok, a hang- és illathatások stb.

*Process:* egyrészt az az emocionális/kognitív információfeldolgozás, ami a művészeti teljesítményt kíséri, másrészt a művészeti diagnosztikai feladat megoldásának folyamatát is processnek tekintjük. Legáltalánosabb értelemben a process körébe sorolhatjuk azokat a műveleteket, amelyek az inputokból (az információ bemenetből, az ingerekből) outputot (az ingerekre adott választ) állítanak elő. Ez egyben azt is jelenti, hogy az egyébként implicit jellegű process-eseményekre (például az emlékezés-re) az inputok (például: egy ábra és a hozzá tartozó „Jegyezd meg ezt az ábrát, s holnap rajzold le!” instrukció) és az outputok (a példánál maradva: a lerajzolt ábra) ismeretében tehetünk következteté-



seket (itt: az emlékezés megtörténtére, vagy akár pontosságára stb.).

*Output:* az a „végtermék”, produktum, ami a művészeti teljesítmény révén létrejön (például egy rajz, egy zenemű, egy novella, egy tánckoreográfia, vagy az ezekről alkotott és megfogalmazott műélvezet, -értékelés). Bármilyen művészeti te-rülethez tartozó produktum értelmezhető outputként – akár komplex művészeti produktum is.

Az OxIPO-modell művészeti diagnosztikai alkalmazása szempontjából lényeges annak meghatározása is, hogy a vizsgálat vezetője vagy alanya szempontjából elemezzük-e a modell alapján a művészeti tevékenységet. A művészeti diagnosztika ugyanis a szereplői (a vizsgálati személy, illetve vizsgálatvezető) tekintetében is elemezhető, tervezhető az OxIPO-modell aspektusából (3. táblázat).

### Zárógondolatok

A művészeti diagnosztika a tanulók megismerését szolgáló hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében.

A Magyar Képzőművészeti Egyetem művészeti mérőeszköz fejlesztését célzó kutatása erre a felismerésre építve a képző-, a zene-, az irodalom- és a táncművészetek terén is alkalmazható diagnosztikai eszközrendszer kidolgozását tűzte ki célul. A kutatás az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 azonosítószámú „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” megnevezésű projekt keretében valósul meg a K+F Stúdió Kft. közreműködésével. A művészeti mérőeszköz fejlesztésének teoretikus alapját az OxIPO-modell adja (Mező és Mező, 2019).

Az OxIPO-modell művészeti diagnosztikai (és mérőeszköz fejlesztési) célú elméleti keretként szolgáló alkalmazására azért nyílik mód, mert e modell lehetővé teszi:

- a rendszerszemlélet érvényesülését: a többféle lehetséges művészeti terület (a vizuális, a zene-, az irodalom- és a tánc-művészetek) és diag-

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

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

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

nosztikai feladat számára az OxIPO-modell áttekinthető, egységes értelmezési keretet nyújt, és biztosítja a rendszerszemléletű diagnosztikai célú gondolkodást,

- a legkülönbélebb művészetek input/output feladatelemként történő alkalmazását: vizuális műélmény (= input) alapján így például lehetséges zenei válasz (= output) kérése. Ennek révén egyrészt a modális/intermodális információ-feldolgozásra, másrészt a process során végbemenő emocionális/kognitív feldolgozás színvonalára is következtethetünk, végül: a vizsgálati személy adottságaihoz (például rendelkezik-e ép látással), érdeklődéséhez (például művészeti ágakra irányuló preferenciáihoz) iga-

zodó, akár összművészeti feladatokat is alkalmazhatunk a diagnosztika során.

- a szervezési kvalitások megismerését: a művészeti teljesítmény szervezésével (organizációjával) kapcsolatos diagnosztikai információk is rendelkezésre állhatnak.

A művészetekkel tehetünk a kisiskolások eredményes tanulásának támogatásáért.

## Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről

Asztalos Kata (2012): A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 2012./10. 78-92. Letöltés: 2017.10.02. Web:

[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012-10\\_076-092.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf)

Asztalos Kata (2016): *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban - online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. PhD-értékezés.* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Letöltés: 2019.09.01. Web: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/1/>

AsztalosKata\_PhDertekezés.pdf

Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia* 115:(2) pp. 67-92.

Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): Vizuális-téri képességek fejlesztése: egy alkotó-konstruáló tevékenységen alapuló térszemlélet fejlesztő program hatékonyságvizsgálata. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékképzés, az értékközvetítés és az értékkeresés világa.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 127-138

Bagdy Emőke (2013): *Álmok, szimbólumok, terápia.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 4. szám 197–219.

Czeizel Endre (2000): *Költők, gének, titkok.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2001): *Aki költő akar lenni, pokolra kell annak menni?* GMR Reklámügynökség, Budapest.

Czeizel Endre (2007): *Festők, gének, szütyenek.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2009): *A magyar festőművészet-géniuszek sorsa.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2012): *Magyar költő géniuszek sorsa.* Galenus, Budapest.

Czeizel Endre (2014): *Zeneszerzők, gének, csodák.* Galenus, Budapest.

Demarcsek Zsuzsa (2012): A tánc terén tehetségek. In: Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása.* Kocka Kör Tehetség-gondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 27-239.

Demarcsek Zsuzsa, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása.* Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.

Deszpot Gabriella (2005): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Doktori disszertáció, Budapest.

Deszpot Gabriella és Vass Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 2015/1., 15, Letöltés: 2017.09.10. Web:

[http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot\\_Vass\\_KokasKutatasok.pdf](http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf) 15

Dombi Józsefné (2014). A zenepedagógia értékei. Kutatások az individuális oktatás területén. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra. II. Neveléstudományi és szak módszertani konferencia.* Komárno: International Research Institute, pp. 226-233.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhang-hallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50/7–8., 279–284.

Gönczy László (2015). A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspo-

- litikai és pedagógiai tévképzetek. *Gradus*.2(1).135-143. Letöltés: 2018.12.23. Web: <http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/152/151>
- Hanák Zsuzsanna (2015a): Mit értünk hátrányos helyzet alatt? In: Hanák Zsuzsanna (szerk.): *Elméleti gondolatok és jó gyakorlatok a hátrányos helyzetű fiatalok támogatásához. Szöveggyűjtemény az Egri Roma Szakkollégium számára*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. 9-14.
- Hanák Zsuzsanna (2015b): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében. *Képzés és Gyakorlat (Training and Practice)*, 13 (2015, 1-2.), 221-230.
- Hanák Zsuzsanna (2016): *A korai iskolaelhagyás problematikája és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban*. Habilitációs értekezés, Eszterházy Károly Főiskola
- Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. sz. 233–240
- Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.) (2015): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Kárpáti Andrea (2015a): Integratív esztétikai nevelés: eredmények és lehetőségek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakképzési körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4. ELTE BTK Szakmodszertani Központ, Budapest. 190-215.
- Kárpáti Andrea (2015b): Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakképzési körkép 3.: Művészetpedagógiai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. pp. 149-168.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511 - 543.
- Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. 69-81.
- Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*. 2013, I. évf. 2. szám 57–72.
- L.Ritók Nóra (2017): Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Tani-tani online*. Letöltés: 2017.08.10. Web: [http://www.tani-tani.info/081\\_ritok](http://www.tani-tani.info/081_ritok)
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 437–451.
- Lőrincz István, Palkó István, Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19./3., 325-337.
- Mező Ferenc (2003): Tehetség – Művészet. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 8-77.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező Ferenc és Kiss Papp Csilla (2011): A képzőművészeti tehetségek gondozása. In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése: Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához*. Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanács, Debrecen. 451-467.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.) (2003a): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003b): Megfigyelési szempontsor a képzőművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc, Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet Miskolc 162-164.
- Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (2003c): Megfigyelési szempontsor a zeneművészeti tehetség korai azonosítására. In: Mező Ferenc és Miléné Kisházi Edit (szerk.): *Művésztehetségek azonosítása*

- és gondozása. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 165-168.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. *Osiris Kiadó*, Budapest.
- Nemoda Judit (2008): Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*, I. évf, 2008. 3-4. szám. Letöltés: 2017.08.21. Web: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Nemzeti Alaptanterv (NAT)*
- Pethő József (2015): Az anyanyelvi ismeretek és készségek fejlesztése a tanárképzésben. In: Karádi Zsolt és Pethő József (szerk.): *Korszerű tudomány, korszerű közoktatás: tanulmányok a nyelv- és az irodalomtudományok köréből*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. pp. 53-66.
- Révész-Kiszela Kinga (2018): *Intervenció program hatása az iskolaérettségre a tanulási- és motoros képességek tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Séra László, Bernáth László (2004): Az iskolai tanulásra való készenlét, speciális tanulási nehézségek. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*, *Osiris Kiadó*, Budapest.
- Skrapits Borbála (2012): *Komplex művészeti nevelés vizsgálata hazai példákon keresztül*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kézirat, Budapest.
- Szebeni Rita, Dorner László és Hanák Zsuzsanna (2015): *Tanári-tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Szűcs Tibor (szerk.) (2013): *Tanulmány az alpfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről*. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2015a): A zenei képességek és fejlődésük. In: Vas Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, Pécs. pp. 93-126.
- Turmezeyné Heller Erika (2015b): A zenei élmény befogadása. In: Szabó Márta (szerk.): *Szolfézs- és zeneismeret-tanárok, ének-zene tanárok és karvezetők továbbképzése*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. pp. 153-162.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetség gondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Nyitra: Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika és Máth János (2014): *A zenei írás-olvasási képességek fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. Magyar Pedagógia, 105. 2. 207-236.