

# Felmérések végzése mint az iskolapszichológus feladatköre

SZITÓ IMRE

Történetileg az iskolapszichológus feladatkörében a legkorábban igényelt tevékenység a pszichológiai természetű felmérések végzése (Bardon, 1982; Bardon—Bennett, 1974). Ugyanis elsőként az a társadalmi igény jelentkezett, hogy meg tudják különböztetni az értelmi deficittel rendelkező gyerekeket az úgynevezett „normál” fejlődésűektől, s hogy ezek a gyerekek megfelelő speciális képzésben részesülhessenek. A későbbiekben az iskolapszichológus tevékenysége sokkal árnyaltabbá vált, s jelenleg a szakmai munkának csupán fontos, de nem kizárólagos részét képezi a felmérések végzése (Catterall, 1982).

A következőkben részletesen tárgyaljuk azokat az elméleti modelleket, amelyeknek szellemében a különböző felmérések végezhetők. E modellek arra utalnak, hogy ha az iskolában egy tanár valamilyen segítséget kér egy gyerek nevelésével kapcsolatban, s az iskolapszichológus információt gyűjt az adott helyzetről, a gyerek viselkedéséről és teljesítményéről — eközben különböző vizsgáló eljárásokat használ ismereteinek bővítése érdekében, majd értelmezi az összegyűjtött adatokat —, akkor tevékenységének eredményességét meghatározza, hogy milyen felmérési modell szellemében dolgozik.

A fejezet végén kitérünk az írásos pszichológiai véleményekkel kapcsolatos néhány problémára.

Swanson és Watson (1982) gondolatmenetét követve bemutatunk négy modellt a felmérések területén. Ezek közül a legjobban elterjedt és a legtöbb bírálatot kapta a tesztek használatával és az erre épülő következtetésekkel dolgozó modell.

## A) Konstruktív vagy attribúciós modell

Történeti gyökereit tekintve ez a modell Galton, Cattell, Binet és Guilford munkásságán alapszik — ha csupán az intelligenciavizsgálatokra tekintünk. A személyiségvizsgálatok terén Rorschach és Murray nevét kell megemlítenünk.

Ez a modell a következő előfeltevéseken nyugszik:

- a) az egyéneket jellemezni lehet attribútumokkal (figyelem, percepció, agresszió, szorongás), és ezek az attribútumok elhelyezhetők egy kontinuum valamely pontján;
- b) az egyed különböző attribútumai között különbségek vannak;
- c) az attribútumoknak a kontinuumon belüli elhelyezkedése kifejezhető egy pontértékkel, és felmérhető az éppen alkalmazott teszt adataival.

Burkoltan ez az elmélet egy olyan hipotézissel dolgozik, miszerint a viselkedést egyeden belüli — intraorganizmus — faktorok határozzák meg, s ezek a konstrukciók vagy vonások.

Ha tehát egy aktuálisan tanulási problémával küzdő gyerek helyzetével kívánunk foglalkozni, akkor e modell értelmében a következőképpen reagálunk rá iskolai körülmények között:

1. Kiválasztunk egy konstrukciót (pl. a nyelvet, az érzékelést vagy a gondolkodást), amelynek véleményünk szerint befolyása van a gyerek tanulási sikerességére.
2. Ezt a konstrukciót felosztjuk mérhető kategóriákra, vagyis kvantifikáljuk.
3. Az e kategóriákban nyújtott teljesítményt megfelelő tesztek alkalmazásával mérjük fel.
4. Kidolgozunk egy olyan programot, amelynek keretében a teszttel felmért készségek hiányosságait pótolni lehet, vagy a már meglévő átlagos készséget még intenzívebben tudjuk fejleszteni.

Ezt a megközelítést azonban több kritika éri:

a) Hibás lehet a konstrukció, vagy maga a választás, amivel ezt az adott konstrukciót állítottuk előtérbe. A tanulási nehézség esetén a konstrukció hibáját az képezheti, hogy esetleg túlzottan leegyszerűsített. A tanulási nehézséggel küzdő gyerek problémáját gyakran vagy csak nyelvi, érzékelési, gondolkodási, vagy csak mozgásos konstrukciókkal igyekeznek mérni és magyarázni. De az átlagon alul vagy felül teljesítő gyerek tevékenységének mozgatórugóit nem lehet megérteni csupán egy-egy konstrukció alapján.

A képességtesztek azonban igen gyakran csak egy-egy konstrukciót vesznek figyelembe. Ez a tévedést keltő helyzet azonban még könnyen kiküszöbölhető, ha a teszt alkalmazója megfelelő elméleti felkészültséggel rendelkezik. Sokkal nagyobb probléma, hogy a teszt gyakran olyan konstrukcióra épül, amely nem hozható közvetlen kapcsolatba a tantermi körülményekkel és az oktatási helyzettel, s így végső célját tekintve a felmérés hiábavalónak bizonyul, mert a kapott eredményeket nem lehet úgy értelmezni, hogy azok alapján specifikus tanítási tevékenységeket javasolhassunk. Nagyon óvatosan kell tehát kezelni a csupán tesztadatokra épülő javaslatokat.

b) Az oktatási helyzet kívánalmi és a konstrukciók által nyújtott lehetőségek közötti távolságból különböző értelmezési problémák is származhatnak. Hallahan (1975) áttekintett olyan tanulmányokat, amelyek az olvasási nehézséggel küzdő gyerekek esetén kimutattak a Gyermek Wechsler-tesztben egy sajátos mintázatot. Ennek az intelligenciatesztben jelentkező mintázatnak a magyarázatára a szerző a különböző tanulmányokban 12 különféle értelmezést talált. Az okfeltárás ilyen nagyfokú bizonytalansága nem segít abban, hogy megfelelő beavatkozási stratégiákat tudjunk tervezni a gyerek tanulási teljesítményének befolyásolására. Ebben a kaotikus helyzetben kockázatos a belső folyamatokra összpontosítani, s ajánlatos visszatérni a tanulási tevékenység elemzéséhez.

c) Az ilyen pszichikus konstrukciókra épülő tesztek alkalmazói gyakran feltételezik, hogy az osztályban tanító tanár képes lesz a pszichológiai konstrukciókon alapuló értékeléseket egyéni programmá alakítani. E konstrukciókat felhasználó pszichológiai vélemények azonban gyakran egy fokkal absztraktabbak annál, amire a tanárnak szüksége lenne egy hatékony tanítási program kialakításához. Továbbá, a teszthelyzetben tanúsított viselkedés egyáltalán nem biztos, hogy megfeleltethető az osztálytermi viselkedésnek. Az egyéni teszthelyzet másfajta viselkedést hív elő a gyerekből, mint a tantermi oktatási helyzet. Ebből következik, hogy ha kimozdítjuk a gyereket megszokott oktatási környezetéből, akkor a teszteredmények és a tanár megítélése között nagyfokú ellentmondás lesz.

d) A teszteléssel kapcsolatos egyéb kritika a következőképp összegezhető: a teszt-használat kedvez az önmagát beteljesítő jóslat megvalósulásának. Ha egy gyerek alacsony pontszámot ért el egy tesztben, akkor a vizsgálat alapján kialakított negatív címke ezen az alacsony szinten tartja a teljesítményét (Mason, 1973). A tesztek többsége normához viszonyított értékeléssel dolgozik, ami azt jelenti, hogy az adott egyénről azt állapíthatjuk meg, hogy másokhoz képest jobban vagy gyengébben teljesít-e, de hogy ténylegesen mit tud vagy mit nem tud, arról a normához viszonyított tesztelés alapján keveset vagy semmit sem mondhatunk. Az ilyen eredmények kevésbé használhatók fel oktatási célokra (Jonhson, 1979). A tesztek és alkalmazásuk olyan hiedelmet táplál a gyerekről, mintha megváltoztathatatlan tulajdonsággal vagy képességgel rendelkezne (pl. intelligencia). Továbbá a tesztek torzítanak azokkal az egyénnel szemben, akik egyedül nyelvi, kognitív és affektív tanulási stílussal rendelkeznek, így például a kisebbségi csoportok tagjaival vagy a tehetséges gyerekekkel szemben (Swanson—Watson, 1982).

Ezek az érvek természetesen nem semmisítik meg a tesztek használatának jogosságába és szükségességébe vetett hitet, csupán rámutatnak e gyakorlat hibáira. Mások viszont a tesztek védelmében sorakoztatnak fel érveket az iskolapszichológusok körében. Lutey és Copeland (1982) például rámutatnak a teszteléssel kapcsolatos téves hiedelmekre:

1. Téves az a nézet, miszerint a tesztekkel felmért pszichológiai jellemzők csupán mennyiségi jellegűek lennének. A tesztadatokként megjelenő számok egy teljesít-

ménynek vannak megfelelően, de maguk a jellemzők minőségi természetűek is lehetnek.

2. Tévedés azt gondolni, hogy a pszichológiai tesztekben kapott számadatok egy abszolút mérési skálán helyezkednek el (mint például az idő- vagy a hosszúság- adatok), ami azt jelenthetné, hogy ezek a pontszámok összeadhatóak lennének. A különböző felmérésekben alkalmazott teszteknel relatív skála van, ami az átlag-pontszámhoz viszonyítva nyer értelmet és nem egy zérusértékhez viszonyítva. Tehát ha valakinek kétszer nagyobb az intelligenciahányadosa, akkor nem mondható el róla, hogy kétszer olyan okos, mint a másik.

3. Tévedés azt hinni, hogy a teszteredmények egyben az okokra is rámutatnak. Az intelligenciatesztben elért alacsony pontszám nem szolgál magyarázattal arra, hogy miért retardált a gyerek.

4. Tévedés azt gondolni, hogy egy gyerek viselkedését meg lehet jósolni azáltal, hogy tudjuk, milyen etnikai csoporthoz tartozik. Tévedés arra következtetni, hogy ha nem alkalmaznának teszteket a különböző döntések kivitelezésében, akkor más módszerek kevésbé lennének kártékonyak az etnikai kisebbséghez tartozó személyekre nézve. A tesztek ugyan kivonhatók a forgalomból, de ezzel együttjárna a társadalmi diszkrimináció növekedése.

5. Tévhit, hogy például az intelligenciatesztek az intelligenciát mérik közvetlenül. Az intelligenciatesztek csak mintát vesznek az intelligensnek tartott viselkedésekből.

6. Tévedés, hogy az IQ állandó lenne, vagy hosszú távra szólna a prediktív validitása. Megfelelő táplálkozás és iskolai oktatás hatására az IQ nagymértékben változtatható.

7. Az intelligencia nem azonos az intelligenciahányadossal. Az intelligencia azt jelenti, hogy az egyén milyen mértékben képes megérteni és alkalmazkodni a környezetéhez. A teszteredményeket azonban számos tényező befolyásolja: így például a tesztet felvevő személy elvárása, a teszthelyzetben lévő személy szorongása.

Mint láthatjuk, az attribúciós vagy konstrukciós modell szerint tevékenykedő szakemberek igyekeznek felismerni a teszthasználát és az értelmezés korlátait, s arra törek-szenek, hogy a szükséges korrekciók mellett továbbra is használatban maradjanak ezek az eszközök.

Az amerikai iskolapszichológusok igen sok olyan eszközt alkalmaznak, amelyek hazánkban is elterjedtek, vannak azonban olyan felmérési eszközök, amelyek szá-munkra nem ismertek. Nem feladatunk most ezek részletes ismertetése, csupán néhány utalást teszünk arra, hogy milyen eszközök terjedtek el az amerikai iskolapszi-chológia gyakorlatában a kognitív és a személyiségfelmérések területén.

Széles körben alkalmazzák az iskolában dolgozó pszichológusok a kognitív felmé-résekhez a gyermekek számára kidolgozott Wechsler-intelligenciatesztet, a Binet-tesztet, továbbá a nyelvi fejlettség mérésére a pszicholingvisztikai képességeket vizs-gáló tesztet (ITPA), valamint a vizuo-motoros integráció méréséhez a Bender—Gestalt-tesztet. Csoportos intelligenciavizsgálatoknál a Raven-teszt használatos.

A személyiségfelmérésekhez az eszközök gazdag változatait alkalmazzák, az olyan

típusú kérdésektől, mint a „három kívánság”, a „befejezetlen mondatok”-on át a „befejezetlen történetek”-ig bezáróan. Érdemes megemlíteni azt, hogy igen sok olyan eszközzel rendelkeznek már itt az iskolapszichológusok, amelyek tartalmukban egyre jobban felölelik az iskolai helyzetekben keletkező problémák vizsgálatát. Koppitz (1982) véleménye szerint a klinikai terepen nagyra becsült Rorschach-teszt iskolai környezetben nem használható megfelelő sikerrel, sokkal inkább a TAT és a CAT. A rajzos tesztek közül széleskörűen felhasználják az emberrajz, a családrajz, a ház—fa—emberrajz és a farajz nyújtotta információkat. Többen élnek a bábozás adta lehetőségekkel és a különböző játékeszközök használatával, valamint sokféle kérdőíves technika alkalmazásával, amikor információkat kívánnak szerezni a gyerekek személyiségéről.

## B) Funkcionális modell

A funkcionális modell legfontosabb jellemzője, hogy a konstrukciókat és attribútumokat igyekszik megfigyelhető, viselkedéses elemeiknél megragadni. Tehát nem egyszerűen agresszióról beszél, hanem agresszív viselkedésről; nem egyszerűen figyelemről esik szó, hanem a „feladatra összpontosuló tevékenység időtartamáról”. E modell igyekszik megragadni a viselkedés környezeti meghatározóit. A kiváltó okokat tehát elsősorban az organizmuson kívül, és nem azon belül keresi. Ezen funkcionális megközelítésnek egy kibővített formája a feladatelemzéses eljárás, ami specifikusan oktatási célzatú felmérési módszernek tekinthető.

McReynolds (1977) a funkcionális modell négy aspektusát dolgozta ki (l. Swanson—Watson, 1982):

1. Le kell írni azt a környezetet, amelyben a viselkedés előfordul, és magát a viselkedést is (pl. vizsgahelyzetben a szorongás viselkedéses tüneteinek azonosítása, megfigyelés révén).

2. Meg kell határozni a viselkedés előfordulási gyakoriságának és generalizációjának mértékét. (Minden vizsgahelyzet alkalmával jelentkezik az adott viselkedés? Minden tanárnál, tantárgynál?)

3. Fel kell tártani, hogy milyen megerősítések hatására marad fenn az adott viselkedés (pl. a tanár negatív mimikai megnyilvánulásai, sürgetések). Hogyan lehet átrendezni a viselkedést követő helyzeteket annak érdekében, hogy csökkenjen vagy növekedjen a viselkedés előfordulásának gyakorisága?

4. Hosszú távon milyen következményekkel jár a viselkedés szempontjából, ha megváltoznak a környezeti feltételek? (Például az írásos számonkérés előtérbe helyezése, a negatív tartalmú kommunikáció csökkentése.)

Három fő különbség említhető, melyekben eltér egymástól az attribúciós és a funkcionális modell:

a) Az attribúciós modell értelmében a teszhelyzetben megnyilvánuló viselkedés valamilyen intrapszichikus háttérfaktor következménye, míg a funkcionális modell környezeti kiváltó okokra próbálja visszavezetni az adott viselkedés megjelenését.

b) A fentiekből következik, hogy az attribúciós modell szerint a viselkedés stabil, és nem függ a szituációtól, amelyben lezajlik. A funkcionális modell azonban azt hangsúlyozza, hogy változó környezeti feltételek hatására változik a viselkedés is, az állandóan megjelenő viselkedéshez nem intrapszichikus feltételek szükségesek elsősorban, hanem azonosan felépített környezeti feltételek.

c) A funkcionális modell értelmében ennek megállapítása: mi idézte elő a környezetben a nemkívánatos viselkedést — magában hordozza közvetlenül annak a feltárását is, hogy milyen beavatkozás szükséges a kívánatos viselkedés felerősítéséhez. A funkcionális modell gondolatmenetében azonnal kapcsolható a felméréshez egy korrektív eljárás is, míg az attribúciós modell szerint gondolkodó egyénnek előbb a konstrukciókkal kell foglalkoznia, hogy újra megtalálja a konkrét beavatkozások lehetőségét.

Ezek után következnek a feladatelemzés ismertetése. Ez az elemzés arra irányul, hogy egy adott feladat követelményeihez képest milyen készségi szinttel rendelkezik a gyerek. A feladatelemzés meghatározza, hogy egy megkívánt teljesítményviselkedés eléréséhez a tanulónak előzetesen milyen feladatrészt kell tudnia megoldani. Pszichológiai alapjait tekintve ez a gondolatmenet a transzferhatás kialakítására, ezen belül is a vertikális transzferre épít (DuBois—Alverson—Staley, 1979). Vertikális transzferhatás akkor áll elő, ha egy adott szinten tanult készség elősegíti egy magasabb szintű készség elsajátítását.

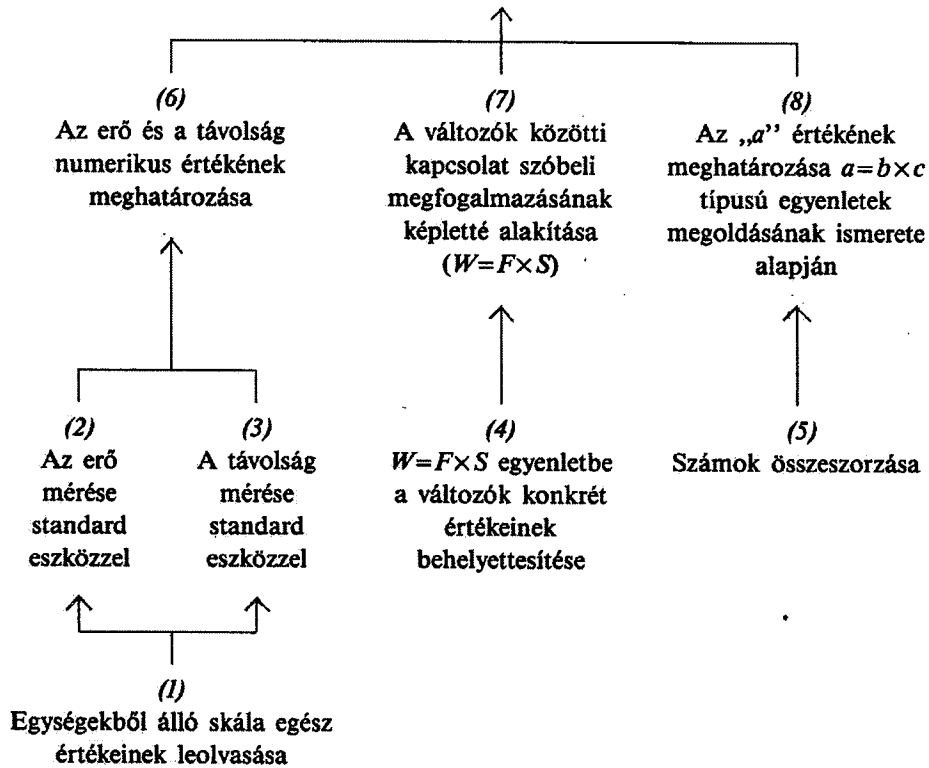
Ha például a fizikában ismeretes munkafogalom elsajátításának folyamatát vagy annak hiányosságait kívánjuk elemezni, akkor a következőket ajánlatos tenni.

Első lépésként meghatározzuk a teljesítménycél, vagyis azt, hogy mit kell végső célként teljesítenie a tanulónak. Ez konkrétan így hangzik: „Ha adottak a megfelelő mérőeszközök, akkor a tanuló képes meghatározni, hogy mennyi munka elvégzését jelenti a különböző tárgyaknak a padlótól adott magasságba történő felemelése.” Ezek után azt elemezzük, hogy milyen *előfeltételekkel* kell rendelkeznie ahhoz a tanulónak, hogy ezt a teljesítményt produkálni tudja. Egy ilyen előfeltételsorozatot mutat be a következő rendszer Gagné (1977) nyomán. A feladathierarchia csúcán a legbonyolultabb készséget igénylő produkció áll, alatta pedig az előfeltételezett készségeket igénylő feladatok helyezkednek el.

Mi a jelentősége egy ilyen elemzésnek? Az ilyen típusú elemzésnek többféle következménye van az oktatási folyamatra és a tanulási problémával küzdő tanulóra nézve.

1. A feladatelemzés segítségével felmérhető, hogy egy tanulási probléma esetén milyen előfeltételezett készségek hiányoznak a tanulónál, amelyekre azután egy korrektív eljárás és beavatkozás felépíthető. Ez esetben a feladatelemzés azt segíti elő, hogy oktatási diagnózist végezzünk el, feltárva azokat az előzményeket, amelyek a tanulási problémához elvezettek.

(9)  
A munka mennyiségének meghatározása,  
ha egy tárgyat a padlótól adott magasságba  
emelünk



Forrás: DuBois, N. F.—Alverson, G. F.—Staley, R. K., 1979,  
*Educational psychology and instructional decisions*

2. A feladatelemzés lehetővé teszi, hogy a tanulók teljesítményét a normához viszonyított teszteléssel szemben kritériumhoz viszonyított diagnosztikus tesztekkel ellenőrizzük. Ennek pszichológiai következménye, hogy a tanuló nem olyan minősíté-  
seket kap a tesztfeladat elvégzése révén, hogy életkori átlagánál jobb vagy rosszabb. (Ez utóbbi állandó minősítést jelentene számára egy adott csoporton belül.) Teljesít-  
ményét most aktuálisan a kitűzött teljesítménycél függvényében értékelik, tehát a viszonyítás külső vonatkozást kap. A kritériumhoz viszonyított ítéletek egy rögzített

követelmény viszonylatában értékelik a tanuló teljesítményét, nem pedig társai teljesítményéhez viszonyítva; ez rugalmasabb és objektívebb értékeléshez vezet az oktatás területén (Johnson, 1979).

3. Lehetővé teszi az ún. formatív értékelés megvalósítását. Ennek az értékelési módnak az a célja, hogy visszajelzést nyújtson a tanuló számára: hogyan teljesítette a tanulási célokat, melyek az erős, és melyek a gyenge oldalai; illetve visszajelzést nyújt a tanárnak az oktatás hatékonyságáról: mit kell módosítani az oktatási módszerekben ahhoz, hogy elérje céljait.

A funkcionális modell szellemében dolgozó szakember az információgyűjtéshez viselkedési listákat alkalmaz. Ha interjút készít a tanulóval vagy a gyerek nevelésében érdekelt személyekkel, akkor elsősorban olyan kérdéseket tesz fel, amelyek kevésbé érintik az élmények területét, sokkal inkább a viselkedéses megnyilvánulásokat. A megfigyelés mint módszer nagy hangsúlyt kap ebben a modellben. A megfigyelést végző személy többféle feljegyzési technikát alkalmazhat, így például élhet az *idői mintavétel*, illetve a *feladat-mintavétel* módszerével.

Az idői mintavétel (Repp, 1983) a viselkedés szakaszos feljegyzését jelenti. Egy ülés-szakot a megfigyelést végző személynek fel kell osztania több egyenlő kisebb egységre, és ezen időtartamok elteltével kell feljegyeznie, hogy az időköz végén előfordult-e a megfigyelni kívánt viselkedés. Minél nagyobb a reakció gyakorisága, minél hosszabb a válasz időtartama, minél egyenletesebb a válasz megjelenése, s minél gyakoribbak az idői mintavételek, annál jobban megközelítik a mintavételi adatok a valóságos helyzetet. (Pl. a tanár vagy a pszichológus arra kíváncsi, hogy mennyi időt tölt el a gyerek a tanulási feladattal. A megfigyelés célja most az, hogy a tanulási tevékenység hatékonyságát növeljék, s ennek egyik összetevője az idői tényező. A megfigyelés ez esetben azt a célt szolgálja, hogy rögzítsék a gyerek viselkedésének kezdeti szintjét, hogy majd össze lehessen hasonlítani a beavatkozás utáni állapottal.)

A feladat-mintavétel mint egy másik módszer azt a célt szolgálja, hogy a tanár megállapítsa: a gyerek helyesen tudja-e végrehajtani a feladatot. Ennek legegyszerűbb módja, ha megfigyeljük és feljegyezzük a helyes és helytelen próbálkozások arányát, amennyiben olyan produkcióról van szó, ami nagy gyakorisággal fordul elő. Például az első osztályos gyerek hányszor tudja helyesen leírni a „b” betűt, és hányszor írja helytelenül. Fejlettebb formája ennek a módszernek a feladatelemzéses eljárásához kapcsolódik. Ez esetben azt vizsgáljuk meg, hogy a feladatelemzéssel részekre bontott feladat egyes összetevőinek hány százalékát oldja meg helyesen vagy helytelenül a gyerek. Ha egy magasabb rendű készséget igénylő feladatkomponensnél a gyerek vagy a gyerekek többsége kevesebbszer hibázik, mint az egyszerűbb készséget igénylő feladatoknál, akkor nem volt jó a feladatelemzés hierarchiája, tehát módosítani kell azt. Ugyanezt a problémát másképpen megközelítve: előre meghatározhatjuk, hogy hány próbálkozás szükséges egy részfeladat megoldásához, s ha ebben nagyfokú aránytalanságok mutatkoznak vagy az előre meghatározott kritériumnak nem felel meg a próbálkozások száma, akkor meg kell vizsgálni, hogy nem túl egyszerű vagy túl bonyolult-e a részfeladat.



A funkcionális megközelítés a fentiekben jelzett előnyök mellett sajátos korlátokkal is rendelkezik. A viselkedés előzményeit és következményeit viszonylag szűk idői és téri intervallumban gyűjti össze, s azt a feltételezést támogatja, hogy a viselkedés felmérése kellő fokon eljuttat az egyén megismeréséig. Nyilvánvaló, hogy ugyanaz a belső állapot többféle viselkedésben is megnyilvánulhat, s ugyanaz a viselkedés többféle belső állapotot takarhat. Ezek között olyan belső állapotok is létezhetnek, amelyek ellenállnak a viselkedésmódosító eljárások hatásainak, a különféle megerősítéseknek és a modellkövetésnek. A feladatelemző megközelítés abból a szempontból bírálható, hogy azt állítja: mivel bizonyos tesztek szerkezetüknél fogva nincsenek összhangban az osztálytermi történésekkel, ezért egyetlen standardizált teszt sem alkalmas oktatási célok és eljárások kidolgozására (Swanson—Watson, 1982). A feladatelemzés más kritikusai nem tartják pszichológiai szempontú osztályozásnak a feladathierarchiák felsorolását, csupán logikai természetű osztályozásnak tekintik. Ennek ellenére tény, hogy a feladatelemzés az angolszász irodalomban igen sok követőre talált (DuBois—Alverson—Staley, 1979; Hammill—Bartel, 1982; Repp, 1983).

## C) Az ökológiai megközelítés

A funkcionális modell és az ökológiai modell közös szempontrendszerrel rendelkezik a tekintetben, hogy mindkettő a környezeti hatásokat hangsúlyozza. Amíg azonban a funkcionális modell behaviorista gyökerekkel rendelkezik, addig az ökológiai megközelítés Kurt Lewin nézeteiben lelheti meg eszmei gyökereit (Lewin, 1972). Az ökológiai felmérés célja annak a meghatározása, hogy az illető személy mennyire tud alkalmazkodni környezeté követelményeihez. Azért végzi a szakember a felmérést, hogy megpróbálja megérteni az egyén és a környezet kapcsolatait, e kapcsolatoknak a hálózatát (Apter, 1982; Mearig, 1982).

Ökológiai rendszeren értendő egyrészt a szociális kapcsolatok hálója, másrészt a fizikai környezet. A szociális kapcsolatok a gyerek környezetében élő szignifikáns személyekkel kialakult viszonyt jelentik. Egy iskolásgyerek humán ökológiai rendszerét a következő egységek képezhetik: a család, a rokonok, a közvetlen lakókörnyezet, a szomszédok, az iskola, az iskolai osztály, az iskolán kívüli klubok stb. Ezen belül a szignifikáns személyek: a szülők, testvérek, nagyszülők és más, rokonságban álló személyek, iskolán kívüli és iskolán belüli barátok, az osztálytársak, a tanárok, iskolán kívüli klubtagok, klubvezető stb., esetleg az orvos, a pszichológus, a szociális gondozó (Apter, 1982; Mearig, 1982).

Az ökológiai felmérés alapelvei között az alábbi szempontok kapnak hangsúlyt:

1. Az ökológiai felmérés a helyzet vagy a probléma széles körű áttekintésével kezdődik, és az egyént ebben a kontextusban helyezzük el. Mikor már célszerűvé válik, hogy az egyénre összpontosítsunk, akkor sem szabad megfeledkezni róla, hogy az

egyén egy kiterjedt ökológiai rendszer része, és enélkül nem érthető meg a tevékenysége.

2. A felmérésnek nem feltétlenül az a célja, hogy megváltoztassuk az egyént, hanem hogy a rendszert olyan funkcionálásra készítsük, ami elősegíti tagjainak jólétét.

3. Minden ökológiai rendszernek másfajta normája és elvárása van a magatartásra vonatkozóan. A szakembernek érzékenynek kell lennie ezekre az eltérő igényekre. Ajánlatos ilyen kérdéseket feltennie a probléma tisztázása érdekében: Melyek az egyén (az iskolás gyerek) legfőbb céljai? (A továbbtanulás, a partnerkapcsolat vagy az iskolakerülés?) Kinek az elvárásaival esik ez egybe, kinek okoz ez a viselkedés problémát? Gyakran okoz problémát az a helyzet, hogy a különböző környezetben levő szignifikáns személyek elvárásai eltérnek egymástól, továbbá ugyanaz a viselkedés az egyik környezetben funkcionális lehet, míg egy másik környezetben diszfunkcionális.

4. A felmérés végső célja egy olyan beavatkozás, amely minimálisan sérti a rendszer működését, és a rendszer saját erőforrásaira támaszkodik. Tehát a szakember nem arra törekszik, hogy egyre több külső segítség bevonására készítse a rendszert, hanem azon munkálkodik, hogy felismertesse a társas rendszer erős oldalait, amelyekre a továbbfejlesztés érdekében támaszkodni lehet.

5. Az ökológiai modell szellemében dolgozó szakember sokféle eszközt használ a felmérések során, szem előtt tartva, hogy nemcsak teszteljárások alkalmazása lehet hatékony az információszerzésben. E szakember számára a gyerek nem a felmérés tárgya, hanem egy személy, akivel kapcsolatba kell lépnie.

6. E modell képviselői megjegyzik (Mearig, 1982), hogy a tesztek kézikönyvei általában nem foglalkoznak a vizsgált személy és a vizsgálatot végző szakember nem verbális jelzéseivel, jóllehet a szakember nem verbális jelzései szignifikáns különbséget hozhatnak létre a gyerek teljesítményében, továbbá előítéletes megfogalmazásokat eredményezhet a gyerek metakommunikatív viselkedése is, amelyek befolyásolhatják a szakembert az adatok értelmezésében.

7. Az iskolapszichológusok egy része azt tartja a végső és legfontosabb felmérési célnak, hogy megbízható előrejelzést adjon a gyerek teljesítményéről vagy magatartásáról, azonban az ökológiai modell szellemében nem ez a legfontosabb felmérési cél. A felmérésnek értékes célja lehet az, hogy felfedezzük, milyen körülmények között képes az egyén a legjobban tanulni, s már a felmérési folyamat elvégzése során ajánlatos a gyereket elkezdni tanítani.

8. A felmérést végző szakembernek bármilyen eszközt fel kell használnia ahhoz, hogy a gyerek személyiségének, tanulási képességének és interakciós mintáinak legfontosabb sajátosságairól pontos képet kapjon. A felmérés tulajdonképpen nem zárul le egyetlen alkalommal, folyamatosan történik akkor is, amikor már elkezdődött egy beavatkozási program. Egy ökológiai felmérés során nem lehet kihagyni, hogy a felmérést végző személy különböző helyzetekben meg ne figyelje a gyerek viselkedését (Hammill—Bartel, 1982; Mearig, 1982; Apter, 1982).

Az ökológiai felmérést végző személynek nem szabad figyelmen kívül hagynia a

fizikai környezet olyan jellemzőit, mint az iskola helyiségeinek tagoltsága, az osztályterem belső elrendezése, a padok elhelyezkedése, mozgathatósága, a tanár rendelkezésére álló segédeszközök és anyagi erőforrások az oktatásban, s a társas rendszernek olyan alapvető jellemzőjével is ajánlatos foglalkoznia, hogy mennyi az egy osztályban tanuló gyerekek létszáma (Johnson, 1979; Keat, 1979).

Mint említettük már, az ökológiai felmérés széleskörűen felhasználja a különböző felmérési módszereket, mert széleskörűen kíván meríteni az információkból is. Ilyen feltételek mellett a standardizált tesztek használata csak részben kívánatos, mert időigényesek és kevésbé alkalmazkodnak a különféle társas rendszerek normáihoz. Igen nagy szerepet kapnak tehát az informális eljárások, mint például az attitűdskálák és az interjúk. A gyerekekkel és a szignifikáns személyekkel folytatott interjúk célja, hogy általuk tájékozódjunk a gyerek családi és iskolai előtörténetéről, egészségügyi adatokat szerezzünk be, megismerjük a gyerek és a vele kapcsolatban álló szignifikáns személyek elvárásait.

Az interjúkészítésnek sokféle módja lehetséges, a következő néhány szempont figyelembevételével.

- a) Az interjút lehetőleg tényszerű, és nem fenyegető kérdésekkel kezdjük.
- b) A lényegesebb információkat nem-strukturált irányító kérdések segítségével próbáljuk megtalálni.
- c) Tegyük erőfeszítést a beszélgetés leginkább ígéretes területeinek kiaknázására.
- d) Mélyebbre hatoló kérdésekkel próbáljunk rákérdezni a specifikus információkra.
- e) Reagáljunk érzékenyen és „menjünk utána” azoknak a területeknek, amelyeknél a válaszoló érzelmi involválódást tanúsít.
- f) Tapintatosan kezeljük az érzékeny témaköröket, és irányítsuk más irányba az interjút, ha nem kerülnek elő fontos adatok.
- g) A válaszoló által feltett kérdésekre mindig válaszoljunk.
- h) Tegyük teljessé az interjút, még mielőtt a válaszoló fáradttá és unottá válna.
- i) Értékeljük az interjú általános légkörét, mielőtt jegyzeteket készítenénk. (Hammill—Bartel, 1982.)

Ezek a szempontok természetesen csak orientáló jellegűek, s nem zárják ki, hogy a más szemlélettel rendelkező szakember másfajta stílusban bonyolítsa le az interjúkészítést.

A különböző elvárások hálózatát attitűdskálákkal is fel lehet deríteni, amelyeket a helyzetnek megfelelő konkrétsággal el kell készítenie a felmérést végző személynek. Különös figyelmet kap a szociometriai eljárás alkalmazása, amely az iskolás gyerek egyik társas rendszerének, az osztálynak a struktúráját segít feltárni. Egy osztály ökológiai felméréséhez azonban ennél tágabb szempontrendszert is lehet alkalmazni, mint ahogyan ezt Keat (1979) is javasolja. A felmérés során a szerző a következő kategóriákat alkalmazza a környezet feltérképezéséhez:

a) Viselkedési környezet: itt a jutalmakról és a büntetések fajtáiról esik szó, valamint arról, hogy megfelel-e a tanulási követelmények szintje a gyerek szintjének.

b) Emocionális környezet: például a gyerekeket arra biztatják, hogy fejezzék ki pozitív érzéseiket.

c) Szenzoros környezet: itt a megvilágításról, a zavaró zajforrásokról, a padok elrendezéséről és a falak díszítéséről esik szó.

d) Fantáziára ható környezet: például úgy tűnik, hogy a gyerekeket kreatív tevékenységekre ösztönzik.

e) Kognitív környezet: például a tanár érthetően fejezi ki magát.

f) Interperszonális környezet: például úgy tűnik, a gyerekeket támogatják abban, hogy kialakuljon bennük a csoporthoz tartozás érzése.

g) Szomatikus környezet: például vannak-e olyan gyerekek az osztályban, akik a tanulást hátráltató egészségügyi problémával küzdenek?

Ezen a példán láthatjuk tehát, hogy milyen sokszempontúan történik az osztályban érvényesülő hatások figyelembevétele.

Ennek a modellnek a gondolatrendszerébe illeszkedik az egyik tanár—diák interakciót vizsgáló, széles körben elterjedt eljárás, a Flanders-féle interakció-élemzés (Flanders, 1977). Különösen alkalmas ez az eljárás arra, hogy pedagógusok képzése vagy továbbképzése során a tanítási tevékenységben végbemenő változást mérje.

Az ökológiai felmérési modell jelentős támogatást nyújt a szakemberek szemléletének tágitásához azzal, hogy a pszichológiai jelenségeket az egyén és az őt körülvevő ökológiai rendszer kölcsönhatásában vizsgálja, azonban nem rangsorolja fontosságuk szerint a különböző információkat, és nem állapít meg döntési szinteket a felmérési folyamat során, mely döntések meghatároznák az információk további összegyűjtésének szekvenciáit.

Erre a problémára ad választ a felmérések döntéshozatali modellje

## D) Döntéshozatali modell

Ez a modell a felmérési eljárást problémamegoldó folyamatnak tekinti, melynek során mindig más döntéseket kell hoznunk az újabb és újabb információk összesítésének eredményeként.

A döntéshozatali modellre épülő felmérés négy alapelvhez igazodik (Swanson—Watson, 1982):

1. A gyerek aktív, problémamegoldó lény, s nem az információk passzív befogadója. Alkalmazkodni képes a környezet különböző jellemzőihez, ugyanakkor módot kell adni számára ahhoz, hogy különböző tanulási környezetekben tevékenykedjék, ha ez lehetséges.

2. A tesztekől származó információknak nem szabad egyetlen dologra irányul-

niuk (pl. csak abból a szempontból gyűjtünk információt, hogy a gyereket egy másik intézménybe helyeztük). Sokféle információforrásból kell származniuk az adatoknak. Biztosítani kell a gyerek számára, hogy a felmérés során ne legyen a rossz teljesítménynek negatív következménye.

3. Mivel a gyerekek többféle úton is meg tudnak szerezni valamely készséget vagy meg tudnak tanulni valamely tantárgyi ismeretet, a felmérésnek azt kell meghatározni, hogy mi az a legproduktívabb módszer, amellyel a gyerek tanulni tud.

4. A felméréseknek elsősorban a tanulási tevékenységekre kell irányulniuk, ugyanakkor ajánlatos úgy elvégezni a felmérést, hogy egyúttal önismeretet is nyújtson a gyerek számára (tehát tanuljon valamit arról a gyerek, hogyan képes tanulni és hogyan lehet másképpen is tanulni).

A döntéshozatali modell alapján tevékenykedve igyekszünk egyénre szabni a vizsgálati eljárásokat oly módon, hogy térképet készítünk arról, milyen stratégia szerint végezzük el a tesztelést, és egy adott döntés után milyen további lépések, elágazások lehetségesek. A különböző felmérési lépéseknél az a szakember feladata, hogy olyan további felmérési eljárásokat használjon, amelyekkel maximalizálni tudja a gyerek teljesítményét.

Egy ilyen szekventális lépéseket tartalmazó modell Swanson (1979) modellje (l. Swanson—Watson, 1982). Ebben a modellben négy fő egység különül el. Az általa javasolt gondolatmenetben az értékelési szekvencia akkor kezdődik el, amikor a tanár felkeresi a pszichológust, hogy valami probléma van az egyik gyerekkel. Ekkor történik meg az

1. számú beavatkozás, ami azt kívánja meg, hogy a pszichológus részletes konzultációt folytasson, interjú készítsen a tanárral. Ilyenkor az a legfőbb cél, hogy adatokat szerezzünk a gyerek osztálytermi viselkedéséről és az oktatási feladatokkal kapcsolatos problémákról. Ez alkalommal tehát elsőként a funkcionális modell szellemében járunk el. Megfigyelési adatokat gyűjtünk, jegyzőkönyvet vezetünk, kritériumhoz viszonyított tantárgyi tesztek alkalmazunk, hogy a magatartási és/vagy az oktatási problémáról, illetve a tanuló készség szintjéről valamit megtudjunk, de semmiféle diagnosztikus címkével nem látjuk el a gyereket, elkerülve ezzel a stigmatizáló hatást. Amennyiben a tanárral folytatott konzultáció révén lehetővé válik, hogy (ha szükséges) a büntetési és jutalmazási módszerek változzanak, illetve (amennyiben lehetséges) a gyerek készség szintjének megfelelő feladatokat kapjon, akkor itt véget ért a felmérés és a hozzá társuló konzultatív beavatkozás. Ha azonban a probléma természete olyan, hogy ezúton nem oldható meg, akkor javasolható egy másik szekventális lépés, a

2. szakasz. Ilyenkor úgy látszik, hogy a probléma súlyossága miatt további erőfeszítések szükségesek. Ilyenkor hangsúlyossá válik az információgyűjtés interdiszciplináris jellege. Ezek az információk magukba foglalják az egészségügyi anamnézist, a családi és az oktatási előtörténetet, a képesség- és a személyiségteszt-eredményeket, attitűdskálákat; lényegében az ökológiai modell szempontrendszerére érvényesül ez esetben. Ekkorra már megtörtént a szülővel való kapcsolatfelvétel, a pszichológus

többször folytatott konzultációt a gyerek hozzátartozójával és osztályfőnökével vagy illetékes tanáiraival.

3. szakasz. Kialakítunk egy diagnosztikus hipotézist, amelynek ismét nem a címkézés a célja, hanem az adott körülmények között egyéni bánásmód kialakítása mind a szociális kapcsolatok, mind az oktatási program tekintetében. Az iskolán belüli helyzetre megtervezünk egy személyre szabott, korrekciós programot.

4. szakasz. Átmeneti diagnózist alakítunk ki. Ha az oktatási intézmény erőforrásai lehetővé teszik, úgy egy négyhetes kísérleti oktatási programban vesz részt a gyerek. Kisebb létszámú osztályban tartózkodik, amely lehetővé teszi azt, hogy különböző tanítási-tanulási stratégiákat tudjunk kipróbálni a gyerek egyedi információfeldolgozó stílusának megismerése érdekében.

Rendszerint a 3. vagy a 4. szakaszban áll olyan fokon a diagnózis és a beavatkozási stratégiák szintje, hogy el lehet dönteni azt is, egyáltalán az iskola keretei között megoldható-e a gyerek problémája, vagy pedig iskolán kívüli pszichológiai szolgáltatást is igénybe kell venni, illetve egy másik oktatási intézménybe kell helyezni a gyereket.

Az itt bemutatott felmérési modellek számot adnak arról a gazdagodásról, amely a pszichológiai vizsgálatok területén végbement. Ennek a gazdagodásnak lényeges állomásait jelentik azok az igények, amelyek megkövetelték a felmérésekben a személytelenség helyett az egyedi történések figyelembevételét, az egyén és az őt körülvevő rendszerek kölcsönhatásainak észlelését, a csak minősítő, statikus megállapításokkal szemben a felméréshez társuló korrekciós program kialakítását.

Végző célját tekintve tehát a felmérésekből származó információ többféleképpen kamatoztatható:

- a) felhasználható iskolán belüli programok tervezéséhez;
- b) pszichológiai szűréshez, melynek végeredményeként a gyereket más intézménybe kell áthelyezni vagy a szakmai segítségnyújtást más intézménytől kell kérni;
- c) felhasználható arra a célra, hogy a pszichológus saját maga végezzen pszichológiai korrekciót vagy tanácsadást; illetve
- d) konzultációt folytasson a tanárral az egyedi beavatkozási program megvalósítása érdekében.

A felmérésekből származó információ összegzésének egyik lehetséges módja az írásban megfogalmazott pszichológiai vélemény. Ahhoz, hogy a véleményekből származó információt más személyek hatékonyan felhasználják saját munkájuk elősegítéséhez, több kritériumnak kell, hogy megfeleljenek ezek a vélemények (Shellenberger, 1982):

1. A pszichológiai vélemény információinak csökkenteniük kell a felhasználóban a bizonytalanságot. Ha ez a bizonytalanság nem csökken, akkor valójában nem lehet másokkal megosztani az információt.

2. Az információt kapó személynek értenie kell az információ jelentéstartalmát, és az információnak képesnek kell lennie arra, hogy motiválja az egyént valamilyen adekvát cselekvés kivitelezésében.

A pszichológiai véleményekkel kapcsolatban a fenti szerző több kifogást említ meg, amelyet kutatások eredményei is alátámasztanak: Cason 1945-ben végzett egy széles körű felmérést. Arról kívánt tájékozódni, hogy a tanárok milyennek tartják a pszichológiai véleményeket (Shellenberger, 1982). Eredményeit a következőképp foglalhatjuk össze:

1. A tanárok több esetben panaszkodtak: a pszichológusok nem tettek semmilyen javaslatot arra vonatkozóan, hogy milyen iskolai eljárások segíthetnek a gyerekeknek. Gyakran előfordult, hogy azt tapasztalták: a pszichológus csak átfogalmazta a tőlük kapott információkat.

2. Ha tettek is javaslatokat, akkor azok nagyon általános szintűek voltak. (Pl.: Támogatni kell a gyereket a társas életben való részvételben.)

3. A javaslatok gyakran idő vagy segédeszközök hiányában megvalósíthatatlanok voltak, vagy olyan területeket érintettek, amelyek sértették a tanárok kompetenciáját. (Pl.: Áthelyezés egy másik osztályba vagy osztályfokozatba.)

4. Gyakran előfordult, hogy a vélemények burkolt felelősségrevonást tartalmaztak a tanárral szemben, illetve többször előfordult, hogy olyan fogalmak szerepeltek a véleményekben, amelyek meghaladták a tanárok ismeretszintjét, vagy a tanárok egyszerűen elutasították a véleményben szereplő fogalmakat.

Ezen eredményeknél figyelembe kell venni azt a helyzetet, hogy a tanárok esetleg túlzott elvárást tanúsítanak azzal kapcsolatban, hogy egy pszichológiai felmérés mire képes; a pszichológusok viszont nem ismerik kellően az osztályban alkalmazott oktatási módszereket.

A felmérési modellek alkalmazásával és a pszichológiai vélemények problémáinak elemzésével kapcsolatos igények jelentkezése egyrészt függvénye egy szakmai közösség fejlődésének, másrészt függ azoktól a társadalmi folyamatoktól, amelyek az iskolarendszertől differenciált tevékenységek ellátását kívánják meg. A hazai iskolapszichológia azonban támpontokat kaphat az e modellek által felkínált gondolkodásmódból.