

Képzőművész tehetségek gondozása

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőknak.

A SOROZAT KÖTETEI

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából

Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

Inántsý-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés

Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szocio-kulturálisan hátrányos tehetségesek

Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban

Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István

KÉPZŐMŰVÉS Z TEHETSÉGEK GONDOZÁSA



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A szakmai tartalomért a szerzők felelősek.

© Mező Ferenc, Kiss Papp Csilla, Subicz István 2010

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

Tartalom

| | |
|---|-----------|
| Előszó..... | 7 |
| I. A KÉPZŐMŰVÉSZ TEHETSÉGEK GONDOZÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI ALAPJAI (Mező Ferenc) | 9 |
| 1. A tehetség fogalma | 13 |
| 2. A képzőművész tehetségek azonosításának módszerei | 23 |
| 3. A képzőművészetek szereplehetőségei a tehetségfejlesztésben | 34 |
| Összefoglalás | 46 |
| Irodalom | 49 |
| II. VIZUÁLIS TEHETSÉGGONDOZÁS (Kiss Papp Csilla) | 53 |
| 1. Bevezetés | 55 |
| 2. A vizuális tehetséggondozás összetett kérdései | 57 |
| 2.1. A képzőművészeti tehetségről általában | 57 |
| 2.2. Gyermekrajzok általános jellemzői kisgyermekkortól serdülőkorig | 64 |
| 2.2.1. Az óvodások rajzai | 71 |
| 2.2.2. Az iskolások rajzai | 73 |
| 2.3. Új pedagógiai módszerek alkalmazása a vizuális tehetséggondozásban | 83 |
| 2.3.1. Kooperatív technikák és rajzi feladatok | 85 |
| 2.3.2. Projekt módszer a vizuális tehetséggondozásban | 93 |
| 2.3.3. Tantárgyak közötti koncentráció rajzi eszközei | 96 |
| 2.3.4. Szokatlan egyedi módozatok (rajzi teszt, verbális rajz) | 99 |
| 2.4. Elméleti ismeretek helye és szerepe a képzőművészeti tehetségek fejlesztésében | 107 |
| 2.5. Vizuális gondolkodás, alkotás és személyiség összefüggései | 110 |
| Irodalom | 112 |

III. A LÁTVÁNY ÉS A KÉPI KIFEJEZÉS SZEREPE

A KÉPZŐMŰVÉSZETI TEHETSÉG KIALAKULÁSÁBAN

(*Subicz István*) 115

1. A látványélmény képi inspiráló hatása 117

2. Az anyagszerűség tanítása mint tehetségmotiváló élmény 127

3. Képi átírás és kifejezés 135

Irodalom 148

ELŐSZÓ

Jelen kiadvány célja, hogy segítséget nyújtson azoknak, akik a képzőművészeti téren tehetséges tanulók fejlesztésével foglalkoznak. Különösen ajánljuk a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által létrehozott „Tehetséggondozás a közoktatásban a képzőművészeti képességek területén” című akkreditált, 30 órás pedagógus-továbbképzés résztvevői figyelmébe!

A szerzők

Mező Ferenc

I.

A KÉPZŐMŰVÉS Z TEHETSÉGEK
GONDOZÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI ALAPJAI

1. gyakorlat.
Bemelegítő gyakorlat

Cél: a témával kapcsolatos vélemények kialakítására és megfogalmazására késztetés, érdeklődés felkeltése

Szükséges eszköz: kreatív elme

Időtartam: 1 perc instrukció + 5 perc feladatmegoldás + 4 perc megvitatás = 10 perc

Instrukció: Az alábbiakban néhány gondolatébresztő kérdést olvashatunk. Kérjük, hogy a pontozott vonalakra írja be e kérdésekre adott válaszait! A „Válasz:” feliratok után „igen”, „nem”, „lehet”, „nem lehet” jellegű döntéseket írjon, majd az „Indoklás:” felirat után röviden fejtsse ki álláspontját! A kérdések:

1. *Igaz az, hogy a tehetséges tanuló mindenben – így a képzőművészetek gyakorlásában is – jeleskedik, kitűnik a többiek közül? Válasz: Indoklás:*

.....

2. *Tehetségesnek tekinthetünk-e egy „rajzolásra képtelen” tanulót? Válasz:*

Indoklás:

.....

3. *Képzőművészeti tárgya(ka)t oktató tanárként lehet-e valamilyen szerepem a fizikában, matematikában, biológiában, tollaslabdában, konyhaművészetben stb. kiemelkedő tanulók tehetséggondozásában? Válasz:*

Indoklás:

.....

4. *Ha ránézek egy osztályra, megvizsgálom magatartásbeli, szorgalmi és tanulmányi jegeiket, akkor rögtön meg tudom állapítani, ki tehetséges és ki nem az? Válasz:*

Indoklás:

.....

5. *Lehet-e tanulásban akadályozott vagy értelmi akadályozott ember tehetséges? Válasz:*

Indoklás:

.....

6. *Lehetnek-e a tehetséges tanulóknak beilleszkedési nehézségeik? Válasz:*

Indoklás:

.....

A képzőművészeti tehetségek gondozásának pszichológiai alapjain belül három főbb témakörre koncentrálnak – ezek a következők:

1. A „tehetség” fogalmának meghatározása.
2. A tehetségazonosítás lehetőségei.
3. A tehetséggondozás lehetőségei.

Ez három egymással – és elméleti jellegük ellenére a hétköznapi gyakorlattal is – nagyon szoros összefüggésben lévő témakör. Végezzük el a 2. gyakorlatot!

2. gyakorlat.

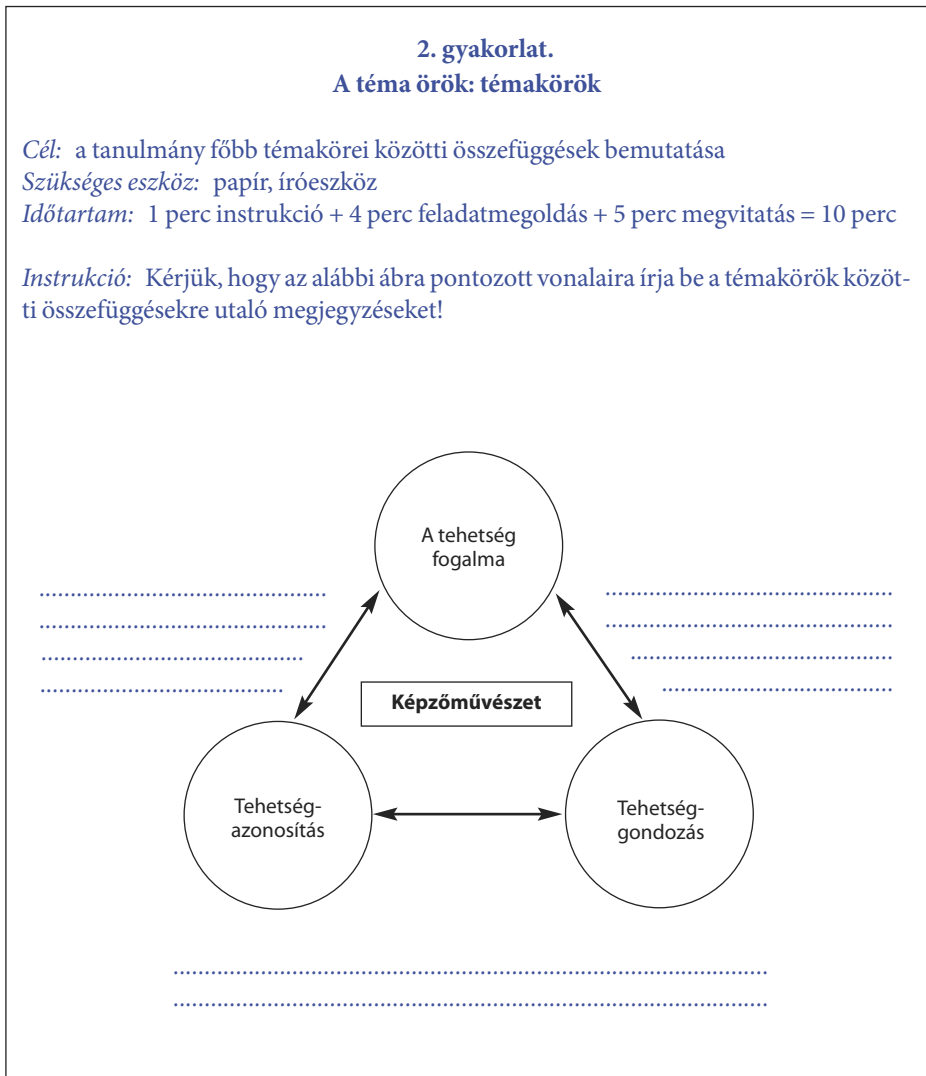
A téma örök: témakörök

Cél: a tanulmány főbb témakörei közötti összefüggések bemutatása

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 4 perc feladatmegoldás + 5 perc megvitatás = 10 perc

Instrukció: Kérjük, hogy az alábbi ábra pontozott vonalaira írja be a témakörök közötti összefüggésekre utaló megjegyzéseket!



1. A TEHETSÉG FOGALMA

A tehetség azonosításának, gondozásának egyik első lépése, hogy definiáljuk azt, hogy mit értünk „tehetségen”. A tehetséggel foglalkozó pedagógiai, pszichológiai szakirodalomban a tehetség meghatározására a tehetségkoncepció, illetve tehetségmodell kifejezésekkel is találkozunk – lényegük ugyanaz: világosan meg kell fogalmazni, mi a tehetség.

Ennek az elméleti jellegű fogalommeghatározásnak fontos gyakorlati következményei vannak a tehetségazonosítás, -gondozás terén egyaránt. Ilyen gyakorlati következmény a tehetségazonosítás tekintetében az, hogy kit tekintünk tehetségesnek, jóformán alkalmazott tehetségkoncepcióunktól függ. Gyakorlati vonatkozás a tehetséggondozás tekintetében: a legtöbb tehetséggondozó program vagy a tehetségkoncepciónak megfelelő személyekkel dolgozik, és/vagy arra törekszik, hogy a résztvevők minél inkább megfeleljenek a program végére az alkalmazott tehetségkoncepciónak. A tehetség definiálása tehát megkerülhetetlen (és nehéz) feladata a képzőművészeti tehetséggondozó tevékenységnek is.

Végezzük el a 3. és a 4. gyakorlatot!

3. gyakorlat.
Tehetséges? Lehetséges?

Cél: a tehetség fogalmi sokszínűségének demonstrálása

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 2 perc instrukció + 3 perc feladatmegoldás + 10 perc megvitatás = 15 perc

Instrukció: Mit jelent az, hogy „tehetség”? Különösen: mit jelent az, hogy valaki „kép-
zőművészeti téren tehetséges”? Kérjük, próbáljon választ adni e kérdésekre: definiálja
e fogalmakat!

Tehetség:
.....
.....
.....
.....
.....

Képzőművészeti téren jelentkező tehetség:
.....
.....
.....
.....

4. gyakorlat.**A tehetségkoncepciónk élve boncolása...**

Cél: alkalmazott tehetségkoncepciónk szerepének értékelése a tehetségazonosítás aspektusából

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 3 perc feladatmegoldás + 10 perc megvitatás = 15 perc

Instrukció: A 3. gyakorlatban adott tehetségdefiníciónk alapján foglaljuk össze, hogy mit kell a tehetségek, s azon belül a képzőművészeti tehetségek azonosításakor vizsgálnunk?

Tehetség:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Képzőművészeti téren jelentkező tehetség:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

A tehetség fogalmi sokszínűségének demonstrálása céljából a következőkben – a teljesség igénye nélkül! – néhány történetileg is jelentős tehetségfelfogást ismerhetünk meg Terman (1925), Scheifele (1953), Otto (1957), Marland (1972), Cohn (1981), Renzulli (1979), Mönks–Renzulli (lásd: Mönks–Boxtel 1996), Czeizel (1994), Gagné (1993) alapján. Terjedelmi okok miatt csak röviden villantjuk fel ezeket (részletesebben lásd Habermann 1989a), s néhány szóban értékeljük a képzőművészeti tehetséggondozásban játszott szerepüket – lásd: 5. gyakorlat.

5. gyakorlat (3/1 rész).**Tehetségkoncepciók értékelése****a képzőművészeti téren tehetségesek azonosítása és gondozása szempontjából**

Cél: a szakirodalomban gyakran hivatkozott tehetségkoncepciók szerepének értékelése a tehetségazonosítás aspektusából

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz



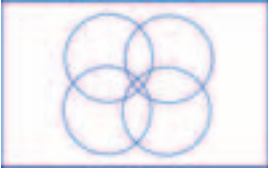
Időtartam: 1 perc instrukció + 20 perc feladatmegoldás + 9 perc megvitatás = 30 perc

Instrukció: A tanulmány további részében bemutatott tehetségkoncepciók és véleményünk alapján töltsük ki az alábbi táblázatot, s gyűjtsünk érveket/ellenérveket azzal kapcsolatban, hogy e tehetségkoncepciók alkalmazhatók-e a képzőművészeti tehetségazonosítás során!

| 5. gyakorlat (3/2 rész). | | | |
|--------------------------|--|-------------------------|-----------------------|
| A tehetségkonceptió ... | | | |
| ...szerzője | ...tartalma röviden: | ...mellett szóló érvek: | ...ellen szóló érvek: |
| Terman | Tehetség = | | |
| Scheifele | Tehetség = | | |
| Otto | Tehetség: • • • | | |
| Marland | 1. 2. Típusai: a) potenciális b) 3. Típusai: a) általános b) ezen belül: - - - - - vizuális és előadói művészetek - | | |
| Cohn | „A tehetség fogalmába beletartozik” Tehetségövezetek: 1. 2. 3. 4. | | |

5. gyakorlat (3/3 rész).

A tehetségkoncepció ...

| ...szerzője | ...tartalma röviden: | ...mellett szóló érvek: | ...ellen szóló érvek: |
|----------------|---|-------------------------|-----------------------|
| Renzulli | Háromgyűrűs tehetségmodell:  | | |
| Mönks-Renzulli |  | | |
| Czeizel | 2x4+1 faktoros modell:  +.....-faktor | | |
| Gagné | ↓ (Pl.:) ↓ | | |

Terman-konceptió (1925): Tehetség = intelligencia (135 IQ és felette). Ez a megközelítés egyértelműen az intellektuális tehetségek kiválasztására alkalmas, s nem feltétlenül alkalmazható a művészeti téren tehetséges személyek azonosítására.

Scheifele-konceptió (1953): Tehetség = kreativitás. A művészetek felől közelítve látható, hogy az alkotóképességre fókuszáló tehetségmegközelítés már használhatóbb az iménti, intellektusra építő koncepciónál; hiszen az alkotóművészetek célja mi más is lehetne, mint maga az alkotás. De nem minden művészet alkotóművészet. Ha a művészetek vonatkozásában használjuk a tehetség ilyen jellegű meghatározását, akkor az előadó/reprodukáló művészek sorra kimaradnak a meghatározásból. A képzőművészetek tekintetében ez a tehetséges másolat, restaurátorokat ejti ki a „tehetségkosárból”.

Otto-konceptió (1957): Tehetség = 120 IQ vagy felette + folyamatosan magas teljesítmény + társadalmi hasznosság gyanítható vagy bizonyított. A művészetek és az intelligencia szerepéről már volt szó. A „folyamatosan magas teljesítmény” mint kritérium érdekes kérdést vett fel. Mit kezdünk például az úgynevezett „egyműves alkotókkal”? A „társadalmi hasznosság” kritériuma pedig teljesen megfoghatatlan. A kérdést megközelíthetjük akár művészettörténeti oldalról is: az impresszionizmust nem az impresszionisták (Monet, Renoir, Degas, Rodin, Edouard Manet, hogy csak néhányat soroljunk fel közülük) nevezték el, hanem egy rosszakarójuk. 1874 áprilisában „Claude Monet és néhány társa kiállít néhány, általuk kísérleti jellegűnek nevezett stílusú festményt egy Felix Tournachon nevű fotográfus műtermében (a híres fotográfust jobban ismeri a világ az álnevén: Nadar). Monet egyik festménye alatt cédula díszelgett ezzel a felirattal »Impresszió – napkelte«. Monet festményét megtekinti egy másodrangú műkritikus, Louis Leroy, majd vitriolba mártja a tollát, és bírálatot ír a *Le Charivari* című párizsi újság 1874. április 25-i számába. Leroy igyekezett nevetségessé tenni azokat a művészeket, akiknek zsenijét láthatóan nem fogta fel. S cikkecskéjének ezt a címet adta: *L'Exposition des Imressionistes*, »Az impresszionisták kiállítása«. Vagyis nem a művészek nevezték el magukat impresszionistáknak, hanem Leroy őket – gúnyból” (Szuhay-Havas 2000, 270–271). A festők dacból elfogadták az impresszionista iskola elnevezést (s többek között ezzel magyarázható, hogy tévedésből rajtuk ragadt, hogy határozott céljuk lett volna a külvilágról alkotott futó impresszióikat, benyomásaikat újjáteremteni festékekkel a vásznon. Valójában azok „a festők, akiket ma impresszionistaként tisztelünk nem dolgoztak ki egységes művészeti elméletet; laza szálak fűzték őket egymáshoz, mind-egyikük a maga módján kísérletezett, hogy szakítson az akadémikus festők szematizmusával. Éppen hogy nem impressziókat próbáltak rögzíteni a vásznon,

hanem az igazságot, »a valót vagy annak földi mását« – írja Szuhay-Havas (2000, p. 271). Konklúzió: a társadalmi hasznosság olykor (mű)kritikai ízlés dolga is lehet, s a műkritika nem tekinthető a társadalmi hasznosságot megbízhatóan jósló tényezőnek.

Marland-konceptió (1972): Tehetség = szakértők által azonosított személy, aki képességeinek köszönhetően magas (bizonyított vagy potenciális) teljesítmény elérésére képes az alábbi területek egyikén (gifted child vagy speciális tehetség) vagy mindegyikén (talented child vagy általános tehetség): általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi készségek, kreativitás, vezetői képesség, vizuális és előadói művészetek, pszichomotoros képesség. Figyelemre méltó a szakértőkre vonatkozó megjegyzés is – ki és hogyan azonosítsa a tehetséget? Ki tekinthető szakértőnek? Hogyan lehet valaki tehetségszakértő? Ha valaki nem találkozik tehetségszakértővel, akkor nem tehetséges?

Tehetséggondozással kapcsolatos képzések!

Tehetségfejlesztő szakértő, szakvizsga, valamint akkreditált pedagógus-továbbképzés és felnőttképzés iránt érdeklődők figyelmébe ajánljuk a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által alapított és/vagy indított és/vagy javasolt képzéseket, amelyekről bővebb információ szerezhető a www.tehetssegpont.hu honlapon keresztül!

Cohn-konceptió (1981): Tehetség = a (már ismert és a még ismeretlen) humán képességek teljes univerzuma. E képességeket Cohn négy képességövezetbe sorolja:

1. Intellektuális övezet (ide tartoznak a kvantitatív, a verbális, a téri és az egyéb intellektuális tehetségterületek).
2. Művészi övezet.
3. Szociális övezet (empátiás-altruisztikus tehetség, vezetői tehetség, egyéb szociális tehetség).
4. Egyéb humán képességövezet(ek).

A Cohn-modell egyrészt feloldja a Marland-konceptió azzal kapcsolatos problémáját, hogy „mit milyen kategóriába” soroljunk be; másrészt nyitva hagyja a kaput valamennyi – ma még talán figyelembe sem vett – tehetségterület előtt. Mit jelent ez? Egy rövid gyakorlat segít megérteni ennek jelentőségét. Végezzük el a 6. gyakorlatot!

6. gyakorlat.**Miben lehetett tehetséges Mátyás király?**

Cél: a Cohn-koncepció tehetségterületeiben rejlő lehetőség demonstrálása

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 2 perc feladatmegoldás + 2 perc megvitatás = 5 perc

Instrukció: Gondolkodjunk el azon, mi mindenben lehetett tehetséges Mátyás király?

Legalább három területet próbáljunk találni – ezeknek a megnevezését írjuk az alábbi pontozott vonalakra, s készítsünk hozzájuk szemléletes karikatúrát is!

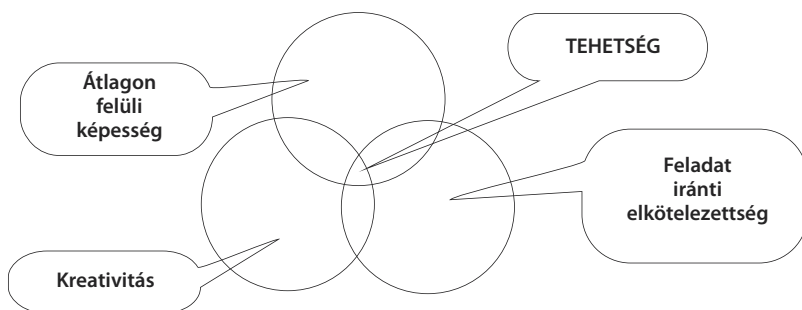
Mátyás király tehetséges lehetett a következő terület(ek)en:

.....

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Legtöbbünk olyan dolgokra fog gondolni a 6. gyakorlat kapcsán, mint: politika, hadviselés, igazságszolgáltatás. Sokakban merülhetnek fel még a következők: igazságtétel, álcázás, népmesei kultusz teremtése (ez csak gyanúsítgatás!), kódexgyűjtés, kultúramenedzsment stb. Néhányan még odáig is elmerészkednek, hogy tehetséges lehetett a lovaglás, a főzés, a tánc területén – még ha erre konkrét bizonyítékot nem is adhatunk, de elméletileg miért ne lenne lehetséges. De biztos vagyunk benne, hogy senki nem gondol arra, hogy Mátyás király tehetséges Forma-1-es pilóta, számítógép-grafikus, punk zenész lett volna. Hiszen – elméletileg! – akár ezeken a területeken is tehetséges lehetett, csak hogy az ő idejében ezek még nem léteztek, s így sem ő, sem kortársai, sem mi nem hozzuk vele összefüggésbe a Hungaroringet, a bitek és byte-ok művészetét vagy a punk zene világát. Ez annyiból tanulságos, hogy Mátyás király példáján keresztül be kell látnunk, előttünk is ismeretlen távlatokat tartogat a jövő tudománya, művészete. És e távlatoknak a Cohn-modell „univerzális” jellege ad tág teret. Ez a koncepció azonban nem szól arról, milyen komponensek találhatóak a rendkívüli (művészi) teljesítmények hátterében!

Renzulli-modell (1979): Tehetség = átlagon felüli képesség × feladat iránti elkötelezettség × kreativitás. E modellt „háromgyűrűs” modellnek is szokták nevezni – ti., hogy a tehetséget három egymást metsző halmaz (a kiemelkedő képesség, a kreativitás, a szorgalom halmaza) metszéspontjaként azonosítja Renzulli (1. ábra). Itt már megmutatkoznak a tehetséget alkotó összetevők is. Nézzük meg ezeket részletesebben a művészetek vonatkozásában.



1. ábra. A Renzulli-féle háromgyűrűs tehetségmodell

Mönks–Renzulli-modell (Mönks–Boxtel 1996): Tehetség = Renzulli-féle háromgyűrűs modell + a család, az iskola és kortársak alkotta szociális környezet. A Renzulli-modell jól alkalmazható egy lakatlan szigeten, a társadalomból kiszakítva élő hajótörött esetében. Más a helyzet azonban akkor, ha tehetségünket a bennünket körbevevő társas közeg a maga sajátos módján fejlesztheti vagy gátolhatja. Mönks ezt a korrekciót végzi el a Renzulli-modell esetében.

Czeizel-féle „2×4+1 faktoros” tehetségmodell (Czeizel 1994): A tehetség négy intrapszichés tényező (ezek: általános mentális adottságok, speciális képességek, kreativitás, motiváció) és négy szociális környezettel kapcsolatos tényező (család, iskola, kortársak, társadalom) interakciójának eredménye. A „+1” faktor a „sorsfaktor”: a kiszámíthatatlan pozitív/negatív hatások, események tömege.

Gagné-modell (1993): A személyben rejlő kompetenciákból teljesítmény (performáció) akkor lesz, ha valamilyen katalizáló hatás (például a személyiség, a fizikai/szociális környezet hatása) azt elősegíti. Vázlatosan:

KOMPETENCIA → KATALIZÁTOR → PERFORMANCIA

2. A KÉPZŐMŰVÉSZ TEHETSÉGEK AZONOSÍTÁSÁNAK MÓDSZEREI

A tehetséget már viszonylag könnyű észrevenni, amikor már valódi, kiemelkedő teljesítményekben megmutatkozik – ez általában felnőttkorban történik, a társadalmi tehetetlenség folytán pedig sokszor a személy elhunytá után kerül sor a „szentté avatásra”. A szabadalmaztatott találmányok, a publikációk, a tudományos, művészi és sportteljesítmények, a kiállítások, a fellépések, a műalkotások, az elnyert díjak, pályázatok stb. mennyisége és minősége alapján utólag könnyű bölcsnek lenni, s rámutatni arra, hogy az adott személy már gyermekkorában milyen tehetséges volt. Sajnos fordítva nehezebb a helyzet: a prediktív (előrejelző) jellegű tehetségazonosítás soktényezős, multifaktoriális jellegéből adódóan kevésbé megbízható – végezzük el a 7. gyakorlatot! Márpedig a gyermekkori tehetségazonosítás inkább prediktív jellegű – ezért (néhány ritka kivételtől eltekintve) „tehetséges” gyermekek helyett helyesebb „tehetségígéretekről” beszélni.

Eyre (1997, hivatkozik rá: Balogh 2006) az iskolai tehetségazonosítás módszerei között említi a következőket: a) az iskolai információk gyűjtése a tehetséges gyerekekről; b) tantárgyi, illetve pszichológiai tesztek; c) pedagógusok jellemzése; d) órai megfigyelés; e) osztálytársak értékelése, önértékelés; f) szülői jellemzés.

A hazai (és a nemzetközi) gyakorlatban a prediktív jellegű tehetségdiagnosztika tágabb módszerei a következők lehetnek (Herskovits–Gyarmathy 1995): vélemények gyűjtése a tanulókról (az ún. szubjektív módszerek alkalmazása); tehetségazonosítás a tanulmányi teljesítmény alapján; a tanulmányi versenyek révén történő identifikáció; pszichológiai vizsgálatok (az ún. objektív módszerek) révén történő azonosítás. E módszerek a szubjektív–objektív dimenziója mentén sorba rendezhetők (2. ábra).

7. gyakorlat. (Kud)arcok...

Cél: a személyes észlelésen alapuló tehetségazonosítás szubjektív jellegének demonstrálása – Mező–Mező (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Kocka Kör, Debrecen, 55. oldal alapján

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 10 perc feladatmegoldás + 4 perc megvitatás = 15 perc

Instrukció: Az alábbi 20 arcot mutassuk meg minél több személynek! Mindenkinnek az lesz a feladata, hogy

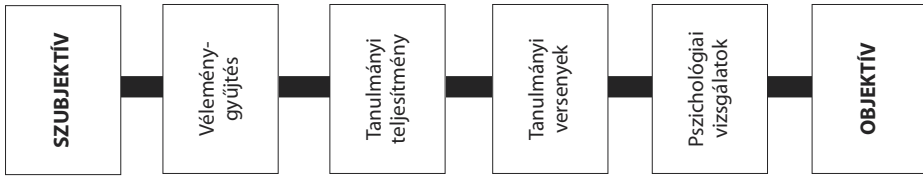
- megnevezze, milyen érzelmet vagy hangulatot fejez ki egy-egy arc;
- megjelölje, hogy melyik arc tulajdonosa lehet a „legtehetségesebb”, illetve a „legkevésbé tehetséges”;
- megjelölje, hogy melyik arc a legszimpatikusabb, illetve a legellenszenvesebb.

Hogy a sorokba, oszlopokba rendezett arcok között jobban tudjunk tájékozódni keresztnevekkel, illetve „uralkodói sorszámokkal” utalhatunk az egyes arcokra. Például: „I. Aladár” az 1. sor, 1. oszlopban lévő arcra utal. Vagy: „IV. Ernő” a 4. sor, 5. oszlopban lévő arcra utal.

Összesítsük az eredményeket a következők szerint:

- Vannak-e olyan arcok, amelyeket – a szinonimák engedte lehetőségeken belül – egyformán ítél meg a vizsgálati személyek többsége?
- Vannak-e olyan arcok, amelyeknek érzelmi állapotát, hangulatát nem igazán tudták megnevezni a kérdezettek?
- Vannak-e olyan arcok, amelyekre szögesen eltérő válaszok születtek (valaki vi-dámnak, más gyilkos indulatnak írta le a kifejezést)?





2. ábra. A prediktív (előrejelző jellegű) tehetségdiagnosztika főbb módszerei a szubjektív–objektív dimenzió mentén

Belátható, hogy a tanulmányi teljesítményen és tanulmányi versenyeken alapuló módszerek elsősorban az „iskolai tehetségek” azonosítására alkalmasak, míg a véleménygyűjtést és a pszichológiai vizsgálatokat megvalósító módszerek az iskolai kontextusban és attól függetlenül is alkalmazhatók. Végezzük el a 8. gyakorlatot!

8. gyakorlat.

Érvek és ellenérvek gyűjtése tehetségdiagnosztikai módszerekkel kapcsolatban

Cél: a gyakori tehetségdiagnosztikai módszerek mellett/ellen szóló érvek gyűjtése

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 2 perc feladatmegoldás + 2 perc megvitatás = 5 perc

Instrukció: Gondolkodjunk el azon, milyen érvek és ellenérvek gyűjthetők az alábbi tehetségdiagnosztikai módszerekkel kapcsolatban!

| Módszer | Érv | Ellenérv |
|---------------------------|-----|----------|
| Véleménygyűjtés | | |
| Tanulmányi teljesítmény | | |
| Tanulmányi versenyek | | |
| Pszichológiai vizsgálatok | | |

Az alábbiakban röviden összefoglaljuk, milyen érvek és ellenérvek hozhatók fel a 2. ábrában bemutatott módszerekkel kapcsolatban.

- *Véleménygyűjtés.* Érvek: viszonylag olcsó, gyors, számos tehetségterületről informáló lehetőség. Számos különböző információs forrásból (pl. az adott személytől, a családtól, a pedagógusoktól, a kortársaktól) származhatnak az adatok. Esetenként a vélemények nem egyszeri találkozó (pl. tesztfelvétel) alapján, hanem többéves, valódi élethelyzetekben történő együttműködés (pl. tanár–diák viszony) tapasztalatai alapján formálódnak. Ellenérvek: rendkívül szubjektív eredményt nyújt. Nemcsak a személyeszelelés hibáiból adódó torzulásokra, hanem szándékosan elkövetett véleménytorzításokra is számítani lehet. A kitudódott vélemények a közösségeken belül konfliktusokat, személyi ellentéteket is okozhatnak.
- *Tanulmányi teljesítmény.* Érvek: viszonylag olcsó, gyors, tömegesen rendelkezésre álló adatokból építkező, a tantárgyak világát tekintve számos tehetségterületről informáló lehetőség. Ellenérvek: az osztályzatok az iskolák közötti összehasonlításra alkalmatlan mutatók; sokszor a szubjektív tanári vélemények által determináltak; az alulteljesítő tehetséges tanulók nem érvényesülhetnek, ha csak az osztályzatok alapján válogatunk; az iskolán kívüli tehetségterületek esetében nem mérvadó; elsősorban az iskolai tehetségek („school-house gifted children”) azonosíthatók általuk.
- *Tanulmányi versenyek.* Érvek: számos (akár iskolán kívüli) tehetségterületen, akár országos vagy nemzetközi viszonylatban is egységes értékelési szisztéma alapján lehet válogatni a tanulmányi versenyek révén. Ellenérvek: a tanulmányi versenyekre elsősorban a tanulmányi osztályzatok révén már feltűnt tehetségek jutnak el, s az alulteljesítők szinte soha. A tanulmányi versenyek alapján történő tehetséggondozás háttérben álló burkolt koncepció nehezen védhető (ti., hogy „tehetséges” = aki megnyeri a versenyt; „tehetségígéret” = aki legalább addig eljutott, hogy részt vegyen a versenyen; „nem tehetséges” = aki nem vesz részt a tanulmányi versenyen. A tanulmányi versenyfeladatok nem feltétlenül alkalmasak a kiemelkedő képességek, az átlag feletti kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség (mint a modern tehetségkoncepciókban gyakran előforduló komponensek) vizsgálatára. Általában igen költségigényes eljárás.
- *Pszichológiai vizsgálatok.* Érvek: számos olyan tehetségterület vizsgálatára is alkalmasak, amelyre az előző módszerek alkalmatlanok. A teszteléses eljárások az előzőekhez képest objektívebb és megbízhatóbb információkat adhatnak. Egyes vizsgálatok csoportosan, gyorsan is felvehetők. A vizsgálatok többször is megismételhetők, sok esetben egymással felcserélhető ekvivalens formák is rendelkezésre állnak, és kultúrafüggetlen, illetve eseten-

ként a kultúrafüggő eljárások esetében nemzetközi összehasonlítás is lehetséges. Ellenérvek: gyakran költség- és szakemberigényes eljárások. A pszichológiai eljárások sem egyformán objektívek (pl. egy önjellemző kérdőív feltételezi, hogy a kitöltő személy őszintén válaszol és/vagy reális önismerettel rendelkezik és/vagy nem „vaktában” figyelmetlenül tölti ki a kérdőívet – ezekre azonban nincs garancia). Egyes vizsgálatok csak egyéni véggezhetőek el, ráadásul igen lassan.

A 7. gyakorlat kapcsán valószínűleg azt tapasztaltuk, hogy a személyésztelés legegyszerűbb válfajának nevezhető „érzelem-, hangulatésztelés” is igen tökéletes, a személyek között változó mértékű konszenzussal járó tevékenység. Mekkora személyközi eltérések lehetnek akkor az érzelmeknél jóval nehezebben megragadható tehetség(komponensek) esetében?

Hazánkban talán leghozzáférhetőbb pszichológiai eljárások lajstroma az alábbi (a vizsgálatok felvétele olykor, eredményeinek értelmezése pedig mindig pszichológusi végzettséget igényel):

a) *Intelligenciatesztek* (a *-gal jelölt tesztek a verbális képességek színvonalát is mérik, a **-gal jelöltek pedig részben vagy egészben vizuális jellegű feladatokat tartalmaznak):

- HAWIK* **
- MAWI* **
- MAWGVI-R* **
- RAVEN (gyermek)**
- RAVEN (felnőtt)**
- OTIS-I.*
- OTIS-II.*
- IST*
- Emberrajz-teszt**
- Woodcook–Johnson-teszt*, **

b) *Kreativitástesztek* (a *-gal jelölt tesztek verbális kreativitás tesztek, a **-gal jelöltek pedig vizuális jellegű feladatokat tartalmaznak):

- Konzekvenciateszt*
- Szokatlan használat teszt*
- Jelek-teszt**
- Hiányos ábrák**
- Mednick-féle távoli asszociáció teszt*
- Körök-teszt**

c) *Képzőművészeti vizsgálatok*: a képzőművészetekkel kapcsolatos vizsgáló-eljárások közül is szerepeljen itt néhány (hozzátéve, hogy egy 1987-ben Clark által készített elemzés – hivatkozik rá Kárpáti 1997 – 190 publikációban 125 standardizált tesztet azonosított, amelyekben a kísérleti személyek teljesítményét rajzaik alapján állapították meg):

- Goodenough-féle emberrajz-teszt: az úgynevezett rajzkor és az ezzel korreláló mentális kor becslésére használható (Torda–Darvas 1991). Feladat: egy emberalakot kell a gyermeknek rajzolni, amit aztán megadott szempontok szerint kell az értékelés során elemezni. A gyerekek mentális korához hasonló „rajzkort” a Goodenough-féle emberrajz-tesztben a rajzok négy szempont alapján történő elemzése adja:
 - a) részletezettség: a rajz lényeges jegyeire és a motoros kivitelezésre vonatkozó kritériumok vizsgálata;
 - b) komplexitás: a rajz differenciált ábrázolását minősíti (pl. a testrészek tagolt, két dimenzióban történő ábrázolása, a finomabb részletek megjelenése);
 - c) arányok: a rész–egész, a testméret és testrészek egymáshoz való viszonyát ragadja meg;
 - d) motorikus koordináció: a motoros kivitelezés minőségi megnyilvánulásaira vonatkozik (pl. határozott vonalvezetés, pontosan összekötött vonalak stb.).
- VAST (Visual Aesthetic Sensitivity test): a 6–16 éves gyermekeknek, fiataloknak készült mérőeszköz, amely a kompozíció megítélésének képességét méri igen alaposan a művészettől nem idegen eszközökkel. Szerzői: Hans Eysenck (pszichológus) és K. O. Götz (képzőművész-professzor) szakértők által minősített és a tesztelés céljára készült műalkotásokat használ. A VAST 50 db 2–2 fekete–fehér grafikát tartalmazó lapból áll, amelyek egyike esztétikai minőséget hordozó műalkotás, a másik erre hasonlító, de a művész által szándékosan „elrontott” változat. A feladat: a választás, a „jobb” kompozíció megtalálása (Kárpáti 1995).
- Clark Rajzi Képességek Teszt (CDT): a CDT-t a vizuális tehetség természetét vizsgáló amerikai kutatás számára dolgozta ki Gilbert Clark. A teszt a későbbiekben a tehetséges gyerekek kiszűrését szolgálta a rajztagozatokra, nyári intenzív fejlesztő programokra és a szakirányú felsőoktatásba jelentkezők közül. A teszt 4, egyenként 15 perces rajzos feladtból áll (Kárpáti 1997 – a teszt megtalálható ugyanitt!).
- Labirint-teszt: a motoros és szenzomotoros produkció vizsgálatára alkalmas. A teszt során három fokozatosan nehezedő labirintusban kell eligazodnia a vizsgálati személynek (Révész, évszám ismeretlen).
- Rybakoff-teszt: a kétdimenziós térképzelést vizsgálja, térfoglaló formák diszkriminatív felismerését, illesztését és vizuális kiegészítését igénylő feladatokon keresztül (J. Szilágyi, évszám ismeretlen).

- Képsor-teszt: a teszt 10 különböző történetet ábrázoló 4–4 képből álló sorozat segítségével méri a képekben közölt események elemei közti diszkriminációs képesség minőségi teljesítményét, a képi összefüggések felismerésének képességét (J. Szilágyi, évszám ismeretlen-b). Ilyen jellegű teszt több intelligenciavizsgáló eljárásban részfeladatként található meg.

d) *Tanulással foglalkozó vizsgálatok* (megtalálhatók: Tóth 1995), amelyek a képzőművészet és/vagy általában a tanulás iránti attitűdöt, motivációt, tanulási stratégiát, illetve a vizuális tanulási stílust vizsgálják:

- Tanulási stílus kérdőív
- Iskolai motiváció kérdőív
- Tanulási motiváció kérdőív
- Tantárgyak iránti attitűd vizsgálat
- Tanulás iránti attitűd vizsgálat
- Vizsgaszorongás-vizsgálat
- Jupiterbolha-próba

A lista természetesen a teljesség igénye nélkül készült, s mindössze a teszt, illetve kérdőív jellegű pszichológiai eljárások közül említ meg néhányat. A pszichológiai módszertan ezen kívül még a megfigyelés, interjú, exploráció, kísérlet, tartomelemzés módszerével tudja szolgálni a tehetségazonosítást.

A pszichológiai vizsgálóeljárások különösen praktikusak lehetnek a képességeik alatt teljesítő vagy a magas teljesítményt eddig nem tanúsító, ám „tehetséggyanus” tanulók azonosításakor, de: 1. a legkörültekintőbb vizsgálat sem ölelheti fel a humán képességek teljes univerzumát (vö.: Cohn-modell); 2. ha „tehetséges csoportot” válogatunk ezen eljárások eredményei alapján, akkor a mérések objektivitása mellett óhatatlanul felbukkan saját tehetségkonceptiónk szubjektív, önkényes jellege (pl. 120 vagy 130 IQ feletti tanulókat válasszunk ki?).

Iskolai alkalmazásuk egyik gátja szakember (pszichológus) igényük – ma-napság pedig csak az iskolák igen kis hányada rendelkezik saját pszichológus munkatárssal. Az iskolapszichológusi hálózat fejlesztése talán segíthetne ezen a problémán!

*

A tehetségkonceptiókról és a tehetségazonosításról eddig szerzett ismereteink alapján tervezzünk képzőművészeti tehetségazonosító, beválogató vizsgálatot! A 9. gyakorlat a Tehetségpontoktól minimálisan elvárt tehetségazonosításra vonatkozó információk rendszerezésére szolgál.

9. gyakorlat.

Rendszerezük képzőművészeti tehetségazonosításra vonatkozó gyakorlatunkat!

Cél: egy fiktív, képzőművészeti téren végezhető tehetségazonosítás megtervezése a Tehetségpontoktól elvárt minimumszinten

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 15 perc feladatmegoldás + 14 perc megvitatás = 30 perc

Instrukció: Töltsük ki az alábbi űrlapot!

A Tehetségpont által megnevezett ...-ik számú tehetségterület:

A Tehetségpont-akkreditáció során figyelembe vehető tehetségterület (jelölje X-szel!):

- logikai-matematikai természeti nyelvészeti testi-kinesztetikus
 térbeli-vizuális zenei interperszonális intraperszonális

Vizsgált személyek jellemzői (pl. életkor, iskolai végzettség stb. alapján):

Módszer, folyamat:

Ki tekinthető tehetségosnak e módszer alkalmazása alapján ezen a tehetségterületen (pl. milyen pontszámokat, teljesítményszázalékot stb. kell elérniük)?

Mi történik a tehetségosnak talált személyekkel (pl. tehetséggondozó programot javasolnak számára)?

Mi történik a tehetségosnak nem talált személyekkel?

A múlt évben, illetve az idén megvalósult ilyen jellegű tehetségszűrő tevékenység adatai:

| N | Dátum | Helyszín | Vizsgált személyek száma | Tehetségként azonosított személyek száma | Tehetséggondozó programba beválogatott személyek száma | Megjegyzések (pl. magyarázatok; léteznek-e hozzáférhető jegyzőkönyvek; publikált tanulmányok bibliográfiai adatai; stb.) |
|---|-------|----------|--------------------------|--|--|---|
| | | | | | | |

Lényeges megkülönböztetnünk egymástól a hétköznapi szóhasználatban gyakran összekeveredő tehetségazonosítást, illetve a tehetséggondozó programba történő beválogatást. A tehetségazonosítás során azt vizsgáljuk, hogy egy adott személy megfelel-e az alkalmazott tehetségkoncepciónknak, vagy sem. Akkor tekinthetünk valakit tehetségesnek, ha megfelel a tehetségkoncepciónak. Ehhez képest a beválogatás során nemcsak az általunk alkalmazott tehetségkoncepciónak történő megfelelést kell vizsgálnunk, hanem azt is, hogy az illető megfelel-e egy adott tehetséggondozó program tehetségkoncepciótól független egyéb kritériumainak (röviden: a programkritériumoknak). Programkritérium lehet például: életkor, nem, egészségügyi állapot, szociális helyzet stb. Fontos az is, hogy előfordulhat olyan beválogatás, amelynek során nem azt a személyt választjuk be egy tehetséggondozó programba, aki máris 100%-osan megfelel az alkalmazott tehetségkoncepciónknak, hanem azt, aki még nem felel meg annak. Ilyen esetben éppen az lehet a program célja, hogy a program hatására a személy megfeleljen az adott tehetségkoncepciónak.

A 10. gyakorlat a Kocka Kör által javasolt tehetséggondozó programokba történő beválogatás szervezését segítő úrlap kitöltését gyakoroltatja (Mező 2008 alapján). A 10. gyakorlathoz tartozó fontosabb alapfogalmak:

Célcsoportok: a beválogatás célcsoportját azok a személyek alkotják, akiket a beválogató vizsgálatokba bevontunk. Hozzájuk képest egyenlő vagy kisebb számú a program célcsoportjának nagysága.

Kritériumok konceptuális megfogalmazása: a beválogatás során vizsgálandó dolgok megnevezése (pl. intelligencia). Ez közli, hogy mit is kell vizsgálnunk az adott beválogatás során, de semmi konkrétat nem tudunk még meg belőle. A konkretizálás (mérhetővé tétel) az operacionalizáció eredménye lesz.

Kritériumok operacionális megfogalmazása: a beválogatás során vizsgálandó és a konceptuálisan megfogalmazott dolgok mérhetővé tétele (milyen módszerrel, eszközzel vizsgáljuk az adott dolgot, az eszköznek milyen változóit vesszük figyelembe, milyen küszöbértékektől tekintünk valakit tehetségesnek és/vagy beválogathatónak).

Küszöbértékek: egy vizsgálati változó határértékei, amelyektől a vizsgálati személyek tehetségesnek tekinthetők és/vagy beválogathatók egy adott tehetséggondozó programba. Küszöbértéktípusok:

- Tehetségküszöb: az az érték, amelytől kezdve egy személy tehetségesnek tekinthető (pl. 135 IQ a Terman-konceptióban).
- Alsó beválogatási küszöb: az a minimális érték, amelytől egy személy beválogatható a tehetséggondozó programba.
- Felső beválogatási küszöb: az a maximális érték, amely felett már nem válogatható be egy személy egy adott tehetséggondozó programba, hanem alternatív programot kell számára javasolni.

A küszöbértékek megadhatók egy konkrét számszerű értéként (pl. 135 IQ) vagy relatív értéként (pl. első tíz fő, első három helyezett, a legjobb 20%, az átlagtól legalább két szórással jobb teljesítményt mutatók stb.).

Válogatási modell: a válogatás lehet egyszintű vagy több vizsgálatból álló, többszintű modell. Többszintű esetben beszélhetünk hierarchikus jellegű (lényegében: kieséses rendszerű) válogatásról, illetve a vizsgálati eredményeket valamilyen matematikai formula alapján egyetlen számszerű értékben kifejező, ún. „összesítő jellegű” válogatási modellről, valamint ezek kombinációjáról.

Végezzük el a 10. gyakorlatot!

10. gyakorlat.**Beválogató vizsgálat tervezése**

Cél: egy fiktív, képzőművészeti tehetséggondozó programba történő beválogató vizsgálat megtervezésének gyakorlása

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 15 perc feladatmegoldás + 14 perc megvitatás = 30 perc

Instrukció: Az alábbi űrlap segítségével tervezzünk meg egy fiktív, képzőművészeti téren működő tehetséggondozó programba történő beválogatást!

A „.....”

**KÉPZŐMŰVÉSZETI TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM BEVÁLOGATÓ
VIZSGÁLATÁNAK TERVE**

1. A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM (amelybe a résztvevőket válogatjuk)...

...*címe:*

...*célja:*

...*időtartama:*

...*célcsoportja:*

...*beválogatási vizsgálatának célcsoportja:*

2. ALKALMAZOTT TEHETSÉGGONDOZÓ KONCEPCIÓ:

3. A BEVÁLOGATÁS KRITÉRIUMRENDSZERE:

3.1. A beválogatás tehetségkonceptióval kapcsolatos kritériumai:

| Konceptuális megfogalmazás | Operacionális megfogalmazás | | |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------|
| | Vizsgálati módszer/eszköz | Vizsgálati változó | Küszöbérték |
| | | | |

3.2. A beválogatás tehetséggondozó programból eredő kritériumai:

| Konceptuális megfogalmazás | Operacionális megfogalmazás | | |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------|
| | Vizsgálati módszer/eszköz | Vizsgálati változó | Küszöbérték |
| | | | |

4. JELEN BEVÁLOGATÁS VÁLOGATÁSI MODELLJE:

.....

5. ÜTEMTERV:

| Dátum | Tevékenység |
|-------|-------------|
| | |

3. A KÉPZŐMŰVÉSZETEK SZEREPLEHETŐSÉGEI A TEHETSÉGFEJLESZTÉSBEN

A tehetséggondozás célját első nekifutásra talán értelmetlennek tűnik firtatni: hiszen mi más lehetne a tehetséggondozás célja, mint a tehetséggondozás általában? Ha jobban megvizsgáljuk a kérdést, akkor azonban rá kell jöjjünk: a tehetséggondozás nem egyfajta l'art pour l'art folyamat, melynek célja önmaga. Feger (1993) szerint a tehetséggondozás célja lehet:

- a) a tehetséggel összefüggő erős oldal támogatása,
- b) a tehetséggel összefüggő gyenge oldal támogatása,
- c) a tehetséggel összefüggésben nem lévő oldal támogatása,
- d) légkörjavítás.

Hogyan alkalmazható ez a célrendszer a képzőművészeti tehetségterületre?
Végezzük el a 11. gyakorlatot!

11. gyakorlat.**„Célkereső”**

Cél: a képzőművészet összevetése a tehetséggondozás általános céljaival

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 10 perc feladatmegoldás + 4 perc megvitatás = 15 perc

Instrukció: Egészítsük ki az alábbi mondatokat!

1. A tehetséggondozás célja: a tehetséggel összefüggő erős oldal támogatása. Vagyis, ha...
 - 1.1. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) a képzőművészet, akkor a tehetséggondozás során a következő konkrét teendőink lehetnek:
 - 1.2. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) nem a képzőművészet, hanem például a matematika, akkor a tehetséggondozás során a következő konkrét teendőink lehetnek:
2. A tehetséggondozás célja: a tehetséggel összefüggő gyenge oldal támogatása. Vagyis, ha...
 - 2.1. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) a képzőművészet, akkor a tehetséggondozás során fejlesztendő, gyenge oldala lehet például:
 - 2.2. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) nem a képzőművészet, hanem például a matematika, akkor a tehetséggondozás során fejlesztendő, gyenge oldala lehet például:
3. A tehetséggondozás célja: a tehetséggel nem összefüggő oldal támogatása. Vagyis, ha...
 - 3.1. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) a képzőművészet, akkor a tehetséggondozás során a következő konkrét teendőink lehetnek:
 - 3.2. ...a tanuló tehetségterülete (erős oldala) nem a képzőművészet, hanem például a matematika, akkor a tehetséggondozás során a következő konkrét teendőink lehetnek:
4. A tehetséggondozás célja: légkörjavítás. Vagyis:

Egy adott tehetséges gyermek erős oldalának támogatása: a tehetséggondozást – sajnálatos módon – gyakran ezzel az egy formával, az erősségek fejlesztésével azonosítják, ezt tekintik a tehetséggondozás egyedüli lehetőségének. Holott ez csak egy a lehetőségek közül. Az az egy lehetőség, amelyik talán a leggyakoribb, legismertebb, de semmiképpen nem az egyetlen. A képzőművészeti téren tehetséges tanulók esetében a tanulókat az adott művészeti területen több és mélyebb ismeretanyaggal és/vagy az átlagosnál gyorsabb tempóban és/vagy elkülönítetten, differenciáltan oktadjuk. E tevékenységünk során javasolható betartani a következőket:

- *alsó tagozatban* az erős oldal támogatása ne fedje le a felsős tananyagot, kivéve, ha szándékunk szerint is gyorsítani, léptetni szeretnénk a tanulót. Inkább maradjunk az alsós ismeretanyag követelményszintjén, ám tartalmában gazdagabb anyagot adjunk tanulóinknak. Ha már alsóban elsajátítatjuk a felső évfolyam kezdeti anyagát a tanulóval, s nem léptetjük őt előre, akkor felső tagozatban a tanuló szó szerint unatkozni fog, s ez fegyelmezési problémákhoz, teljesítmény-visszatartáshoz, alulteljesítéshez vezethet – hacsak nem sikerül a felsős kollégákkal egyeztetni a fejlesztés további módszerét;
- *felső tagozatban és középiskolában* mind a gazdagítás, mind a gyorsítás javasolható módszer. Feltétlenül figyelmet kell azonban fordítani a tehetséges tanulók egyéni pályaeorientációjára: kimagasló művészi képességeiket milyen pályákon kamatoztathatják, az adott pályákhoz szükséges tudás és szakképesítés milyen közoktatásbeli, közoktatáson kívüli, felsőoktatási képzésen szerezhető meg és hány év alatt, milyen felvételi követelményeknek kell eleget tenni, mi jellemző egy-egy lehetséges pályára, foglalkozásra (egészségügyi és pszichológiai alkalmasság, illetve -ártalmak, fizetés, munkaidő, karrierlehetőség, fizikai-szellemi megterhelés, munkakörülmények, elhelyezkedési lehetőségek, konkrétan milyen feladatok várnak ránk valamely szakmában stb., stb.).

Egy adott tehetséges gyermek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalának ki-egyenlítésén a tehetség fejlődését megnehezítő vagy éppen megakadályozó „hiányosságok” kompenzálását kell értenünk (Feger 1993; lásd még: Balogh–Dávid 2002). A NEM képzőművész tehetségek esetében ilyen gyenge oldal lehet például akár a képzőművészeti ismeretek, képességek és/vagy jártasságok relatívan alacsonyabb színvonala. Specifikus képzőművész tehetségek esetében ilyen gyenge oldal lehet például a hatékony tanulási módszer és tanulási orientáció (hiány)területe. Jellemző az ilyen tanulóra, hogy korát messze meghaladó speciális képességei mellett az iskolai tantárgyak többségét tekintve sorozatosan alulteljesít, mivel nem képes a tankönyvi információkat hatékonyan, saját tanulási

stílusának megfelelően, kellően motiváltan elsajátítani s visszaadni (Mező 2010). Természetesen az itt említetteken kívül más jellegű „gyengeségek” is lehetnek, például: az észlelés, a figyelem, a memória, a fogalmi és a problémamegoldó gondolkodás zavara vagy megkésett fejlődése, az érdeklődés korai beszűkülése más területek felé, vagy akár részképességzavarok. A szociális gátlás, szorongás ugyanilyen akadályt jelenthet a művészi karrier számára. „Specifikusan nem művészeti tehetségek” (például matematikai, irodalmi, sport- stb. tehetségek) esetében a fent említett területek is jelenthetik a „gyenge oldalt”. Ha éppen a képzőművészeti terület szenved csorbát esetükben, s ezt nem sikerül kompenzálni, akkor talán a jövő nagy Nobel-díjas matematikusát fosztottuk meg a műélvezet és a műalkotás örömétől, a művészetek adta kikapcsolódástól, érzelmi és gondolati feltöltés lehetőségétől. Holott: „A festészet tulajdonképpen matematika” – a pointillista Seurat felfogása (Aradi 1964, p. 24).

A következő kérdések merülnek fel e témakörrel kapcsolatban:

- a) Hogyan állapítható meg, hogy mit tekinthetünk a tehetséggel összefüggő gyenge oldalnak? Kétféle módon. Először is előfordulhat, hogy a hiányosságot nem lehet nem észre venni, annyira nyilvánvaló (pl. „reszketeg vonalvezetés”, „bátortalanság”). Másodszer pedig pedagógiai és pszichológiai módszerekkel megpróbáljuk feltárni az általános intellektuális képességek, a „művészeti” képességek, a tanulási stratégiák és technikák, valamint motivációk stb. állapotát, s kiszűrjük a tanuló egyéni átlagától elmaradó területeket. Hozzáteszem: sajnos még a legkörültekintőbb (a humán képességek és egyéni tulajdonságok nagy számát felölelő legtágabb) vizsgálat esetén is számolnunk kell a lehetőséggel: nem fordítottunk valamely – lehet csak az adott tanuló esetében – lényeges területre kellő figyelmet, s nem térképeztük fel azt... E terület talán nem is az iskolai évek során lesz domináns visszatartó erő (hiszen ott lehet, hogy fel sem tűnt, vagy nem is hatott az iskolai teljesítményre), hanem később, az iskolán kívüli körülmények között. Tényként kell tehát elfogadnunk: a legtöbb, amit tehetünk, hogy lelkiismeretünkhöz és lehetőségeinkhez képest segítünk. És ez nagyon-nagyon sok!
- b) Hogyan kompenzálható (fejleszhető vagy helyettesíthető) a gyenge oldal? A válasz viszonylag egyszerű: 1. az általunk (saját személyünk, munkaközösségünk, intézményünk stb. által) kidolgozott program szerint egyéni, csoport, osztály stb. szerinti differenciált oktatás-nevelés keretében; 2. „külső” szakszolgálatok, szakemberek bevonásával.

Az erős oldaltól független terület fejlesztése: ez történik olyan csoportok esetében például, akiket valamely általános vagy specifikus tehetségterület ismertetőjegyei alapján válogattak össze (például kiváló művészi képességek és érdeklő-

dés), ezt követően azonban a gondozás olyan területen történik, amelyekben a csoportalakító ismertetőjegyek jelentéktelenek (Feger 1993; lásd még: Balogh–Dávid 2002). Előfordulhat tehát, hogy a rajz „arisztoszait”, legjobbjait matematikában, táncban vagy akár harcművészetekben támogatjuk. Mi értelme van ennek? Bizonyára mindannyian ismerjük a „hóbortos tudós” sztereotípiáját, aki csak a saját területéről tud beszélni, gondolkodni, megnyilvánulni – egysíkú, beszűkült, s társas kapcsolatait, valamint egészségi állapota is hagy kívánnivalót maga után. Talán saját ismerőseink között is van „fanatikus számítógép-programozó vagy -felhasználó” gyermek vagy felnőtt. Jellemző rájuk a kiváló intellektuális teljesítmény (vö. Renzulli háromgyűrűs modelljének képességterületével), megszállott módjára akár napi 24 órában a monitor előtt ülés (vö. Renzulli feladat iránti elkötelezettség, szorgalom területével), illetve az újabb és újabb programok, dokumentumok alkotása és az ebben érzett játékos öröm (vö. Renzulli kreativitás kritériumával). És jellemző rájuk például a kortárskapcsolatok hiánya, az elmagányosodás is, a beszűkülés, a túlzott specializáció. Hasonló példakkal találkozhatunk a túlhajszolt, egysíkúvá váló képzőművészek esetében is. Nos, ezek megelőzése a cél! Specifikus (művészeti tárgyban) tehetségesek esetében tipikusan ilyen területek lehetnek a sportok (szabadidős vagy versenysportok; egyéni vagy még inkább csapatsportok), a „nem gyakorolt” művészetek (tehát az irodalom, a tánc vagy zene esetében a rajz, és fordítva), s végül a humán és reál tudományok (történelem, fizika, kémia, földrajz, archeológia, pszichológia, szociológia, csillagászat stb.) világa. „Specifikusan NEM művészeti tehetségek” esetében pedig akár a képzőművészet is lehet a célterületünk. Fontos szempont a tanuló önkéntessége és bevonódása e programokba. Az erőltetés többet árt, mint használ. Érdemes olyan terület(ek)et találni, amely(ek) felé a tanuló különben is vonzódik, s bátorítani őt e tevékenység(ek) folytatására. E területek fejlesztése részben az iskolán belül működő fakultációk, szakkörök, tudományos diákkörök, sportkörök keretein belül oldható meg, részben pedig az iskolán kívüli kulturális és sportegyesületek, cégek, szolgáltatók (pl. Tehetségpontok!) bevonásával. Különösen hasznos lehet, ha a tehetséges tanulók minél több új területtel ismerkednek meg (fontos: egyikben sem kell teljesítményeket várni tőlük, hiszen most nem a teljesítmény, hanem az új élmények szerzése a lényeg!), s a különböző területeken szerzett ismereteket megpróbálják összevetni tehetségterületükkel: milyen összefüggések tárhatóak fel például a képzőművészet és a tanuló hobbjai (vagy: az egyes tantárgyai) között?

Léghőkörvjavítás: a kimagaslóan tehetséges gyerekek néha arról panaszkodnak, hogy osztályukban szociálisan elszigeteltek. Szokatlan érdeklődésük, olykor különleges ismereteik, kiváló osztályzataik révén kívülről válnak az osztályban, ahol meglehet, hogy a motorok és a divat a meghatározó, vagy a közepszerűség

dominál (Feger 1996; lásd még: Balogh–Dávid 2002). Minden kamasz számára nagyon fontos a baráti kapcsolat, ám a tehetséges fiatalokat, kamaszokat pszichológiailag különösen megterhelheti az, hogy a kortársaik vagy a képesség szerinti társak között kell választaniuk (Mönks–Boxtel 1996; Inántszy 2009). A tehetséges gyermekek társválasztására jellemző, hogy vagy hozzájuk hasonló „kaliberű” (érdeklődésű és intelligenciájú), de idősebb és nagyobb gyermekeket, vagy éppen tőlük intellektuálisan gyengébb gyerekeket választanak barátnak. Társasjátékokra vagy beszélgetésre az ilyen gyermekek rendszerint idősebb és érdekesebb gyermekeket vagy felnőtteket választanak, míg szabadtéri tevékenységeiket kortársaikkal együtt végzik (Terrasier 1993).

A kreatív gyermekek jellemzőit és viselkedésmódjait elemezve olyan tulajdonságok is előtűnnek (például: fizikailag és/vagy mentálisan túlságosan aktív; „bosszantóan kíváncsi” – állítják gondozói; feledékeny és szórakozott; nem vesz részt az osztálytevékenységben; társai kissé furcsának találják; magányosan szeret dolgozni; úgy tűnik, hogy lustálkodik vagy álmodozik, holott valójában gondolkodik; az órák alatt rendszerint kibámul az ablakon, de azért pontosan tudja, mi történik az osztályban; képes másként is csinálni a dolgokat, mint ahogy azokat általában szokás; órák alatt rajzolgat a füzetébe; nem törődik annak a következményeivel, ha másképp néz ki, mint a többiek), amelyek személyes és szociális problémák forrásai lehetnek a gyermek számára (Davis–Rimm 1996 hivatkozik Torrance vizsgálatára. A lista részletesebben megtalálható: Davis–Rimm 1996, 50–52). „A »légkörjavítás« összességében az osztályban uralkodó szituációra vonatkozik, és azt akarja elérni, hogy az átlagot meghaladó tanuló a maga gyors és többnyire helyes válaszaival ne hogy elbátortalanítsa a többieket, vagy a tanárt bosszantsa azáltal, hogy a didaktikai koncepcióját túl gyorsan átlátta valaki” (Feger 1993, p. 76).

Fegertől függetlenül a további gyakori célokat nevezhetjük még meg:

- *tanulásfejlesztés*: például az IPOO-minimum program (Mező 2010). Vagy gondoljunk például: a képzőművészeti érdeklődés és a vizuális tanulási stílus közötti kapcsolatra; a képzőművészet és grafikus ábrák kódolására/dekódolására; a képzőművészet szereplehetőségére a tanuláshoz szükséges alapvető kognitív képességek fejlesztésében; stb.;
- *személyiségfejlesztés*: érett, a társadalomba beilleszkedni tudó személyek „érlelése”;
- *egészségnevelés*: az „ép testben ép lélek”, s inverze: az „ép lélek ép testben” jegyében;
- *pályaaorientáció*: felkészíteni arra a pályaterületre, mely felé specifikus tehetsége alapján javasolható (pl. képzőművész, képzőművészeti tárgyakat

tanító tanár, dekoratőr, reklámszakember, formatervező, divattervező stb. pályákra);

- *kimagasló teljesítmények menedzselése*: publikálási, kiállítási, szereplési, versenyzési lehetőség biztosítása;
- *képességfejlesztés, lexikális és gyakorlati ismeretek nyújtása, motiválás* stb., stb.

A képzőművészet és a tehetséggondozás kapcsolata kétoldalú: egyrészt beszélhetünk a képzőművészeti téren tehetségesek gondozásáról; másrészt gondolkodhatunk arról is, hogy a képzőművészetek miként használhatók fel a más területen tehetségesek gondozásában – végezzük el a 12. gyakorlatot!

12. gyakorlat.

Képzőművészet a tantárgyak szolgálatában

Cél: gondoljuk végig azt, hogy a képzőművészeti érdeklődésű tanulók érdeklődési körét hogyan lehetne összefüggésbe hozni a közismereti tantárgyakkal annak érdekében, hogy tanulási motivációjuk javuljon!

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 5 perc feladatmegoldás + 14 perc megvitatás = 20 perc

Instrukció: Az alábbi táblázat „Tantárgy” nevű oszlopába írjunk fel 5 tetszőlegesen választott közismereti tantárgyat, majd mindegyik esetében találjuk ki, hogy milyen módon lehetne a tanuló képzőművészeti érdeklődését az adott tantárgy tanulása iránti motiváció szolgálatába állítani? Minden tantárgy esetében legalább három ötletet próbáljunk meg kitalálni, s ezeket írjuk be a táblázat 1–3. oszlopainak tantárgyakhoz kapcsolódó celláiba!

| Tantárgy | A tanuló képzőművészetek iránti érdeklődését úgy használhatjuk fel a tantárgy tanulása iránti motiváció erősítése céljából, hogy:... |
|----------|--|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |

Tehetséggondozó programtípusok. A tehetséges tanulók számára kidolgozott speciális tantervek mélységüket, tempójukat és a tanulók kiválasztását illetően három nagy kategóriába sorolhatóak:

- léptető, gyorsító jellegű tantervek (acceleration),
- dúsító, gazdagító jellegű tantervek (enrichment),
- elkülönítésen alapuló tantervek (separation). Az elkülönülő programokat napjainkban már nem soroljuk a tehetséggondozó tantervek kategóriájába, korábbi szakirodalmakban azonban találkozhatunk ezzel a felfogással – hasznosnak tartottuk jelen tanulmányban azonban röviden felvetni ezt a lehetőséget is. Napjainkban sokkal inkább az egyéni differenciálás formájában találkozunk e támacskörrel, mely differenciálás lényege gyorsítás és/vagy gazdagítás is lehet.

Léptetés, gyorsítás: a gyorsítás (acceleration) a tanulás időtartamának a tehetséges tanulók képességeihez való hozzáigazítását jelenti. Az iskolai követelmények és a képesség összehangolásának elve ilyen értelemben tehát azt jelenti, hogy a tehetséges tanulók képzési idejét meg kell rövidíteni (idézi: Ranschburg 1993).

A gyorsítás egyszerű érvekkel indokolható: a tehetséges gyermekek az „átlaghoz” mért oktatási ütemet lassúnak találják. Érdektelenség, unalom, később viselkedési problémák, beilleszkedési nehézségek jelentkezhetnek. A hagyományos curriculumok gyakori eleme az elsajátított elemi műveletek sokszori ismétlése, bevésése, ami a tehetséges gyermek számára felesleges és nehezen tolerálható. Az intellektuális tehetség holisztikus problémalátása és gyakran fejlett intuíciója miatt eleve inadekvát számára bizonyos feladatoknak a pedagógus által vezérelt összetevőkre bontása, „lépésenkénti” megközelítése. A gyorsítás ügyviteli és gazdasági szempontból is kedvező a gazdagításhoz, illetve a szegregációhoz képest: nem kell új iskolákat építeni, újszerű környezetet berendezni, különleges képzettségű pedagógust és más szakértőket alkalmazni; csupán megengedni a gyermeknek, hogy „idő előtt” felsőbb osztályba lépjen (Habermann 1989b).

A gyorsítás ellenzői szerint a tehetséges gyermek sajátos dilemma elé kerül (Habermann, 1989b, p. 298): kezdetben életkorát tekintve saját korosztályának megfelelő, intellektuálisan viszont nem megfelelő közegben van, míg a gyorsítás (különösen több év átugrása) után intellektuálisan megfelelő, de szociálisan nem megfelelő számára a csoport. A képességek tervezett, sikeres fejlődése mellett interperszonális, emocionális, szocializációs gondok jelentkezhetnek.

A gyorsításon belül sok alternatíva létezik (lásd még: Tóth 1996, 50–51, „Gyorsítás” című cikkelyt!):

- idő előtti beiskolázás;
- osztályátlépés;
- olyan osztályok szervezése, amelyekben három év anyagát két év alatt teljesítik a tanulók;
- a tehetséges tanulók a teljes iskolai idő alatt gyorsított ütemben dolgozzák fel az egész anyagot;
- idő előtti egyetemi tanulmányok megkezdése (ismert például olyan amerikai gyorsító program is, amely határesetben 9–11 éves gyermekek egyetemi szintű matematikai képzését is lehetővé teszi... E rendszer egységbe foglalja a középiskolai gyorsítást és az egyetemi, posztgraduális fokozatok sűrített elvégzésének lehetőségét).

Hazánkban a többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény (Közoktatási Törvény) 71. § (3) bekezdésében biztosítja a gyorsítás számára a jogi alapokat: „A tanuló az iskola igazgatójának engedélyével az iskola két vagy több évfolyamára megállapított tanulmányi követelményeket egy tanévben, illetve az előírtnál rövidebb idő alatt is teljesíthet.” (Közoktatási Törvény, 1994).

Dúsítás, gazdagítás: „A dúsítás (enrichment) nem az elsajátítás idejét rövidíti meg, hanem olyan – regulárisnál mélyebb és átfogóbb – tanulási tapasztalatról gondoskodik a tehetséges tanulók számára, melyek a gondolkodásnak és a kreatitásnak az átlagosnál jóval magasabb szintjét igénylik, illetve fejlesztik” (Ranschburg 1993, p. 31). Davis és Rimm (1996) hivatkozik Kaplanra, aki a következő felsorolásban mutatja be, „mi a dúsítás, s mi nem az”:

- a hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése és/vagy kiegészítése; de nem a még több munka által történő túlterhelés;
- produktív gondolkodás (célorientált kreatív gondolkodás); de nem reprodukív gondolkodás (a helyes válaszok megtanulása);
- komplex gondolkodás; de nem megerőltetőbb, fáradtságosabb, keményebb munka;
- fogalmak és általánosítások megtanulása; de nem csupán nevek, helyek, tények, számok tudása;
- a tanultak felhasználása, alkalmazása; de nem egyszerű visszakérdezése;
- sokoldalúan asszociáló, belső összefüggéseket feltáró tanulás; de nem egy „elkülönült valóság” tanulása;
- a tanulók igényeire, szükségleteire, motiváltságára és együttműködési készségére alapozott fejlesztés; és nem egy elemi szintű, okvetlen, mindenáron való, tekintélyelvű megfelelés;
- problémafeltárás, -keresés tanulása; de nem a tanár modell-kérdéseinek megválaszolása;

- kritikai értékelés tanulása; de nem a „vak” elfogadása;
- annak megtanulása, hogy a dolgok milyenek lehetnek vagy lehetnének; de nem annak kizárólagos megtanulása, hogy most milyenek;
- lehetőségek és jövőbeliség átgondolása; és nem csupán a jelen ismerete.

A dúsítási stratégiák lehetnek (lásd még: Tóth 1996, 39–41, „Gazdagítás” és 41–43, „Gazdagítási triász” cikkelyeit!):

- önálló tanulás és önálló projektek;
- tanulási központok, „műhelyek”;
- utazások, kirándulások;
- szombati, illetve nyári programok;
- jövőbeni probléma megoldását célzó verseny;
- szellemi olimpiák programja.

A dúsító program tartalma minél érdekesebb legyen, pl.: repüléstan, művészetek, csillagászat, óceánkutatás, parapszichológia, tudomány- és kultúrtörténet, tőzsde, TV-produkció stb. Kiváló dúsító programot lehet varázsolni az iskolaújság-írásból, -szerkesztésből, -kiadásból! A dúsítás és a gyorsítás viszonyával kapcsolatban Keating (1979, idézi: Ranschburg 1993, p. 31) álláspontját érdemes megemlíteni: „A meggondolatlan gyorsítás ártalmas lehet és a tervezés nélkül végrehajtott dúsítás egyszerűen fárasztó többletmunkává válhat a gyerek számára. Ugyanakkor a jó gyorsítás mindig gazdagítja is a tanulók ismeretanyagát és az alapos dúsító programok mindig előremozdítják az új és fontos tananyag eljuttatását – következésképp gyorsító jellegűek.”

Differenciálás: a differenciálás során a tanuló egyéni jellemzőit figyelembe vevő fejlesztés történik meg (amely gyorsító és/vagy gazdagító programelemeket tartalmaz). Ennek sikere három dologon múlik (Ranschburg 1993):

- a tanulók (érdeklődésre és képességekre alapozott) gondos vizsgálata,
- a gyerekek megfelelő motivációs szintje a program teljesítésére,
- a pedagógus magas szintű szaktárgyi tudása, valamint felkészültsége a tehetséges gyerekekkel való foglalkozásra.

A differenciálás a következő szinteken történhet:

- individuális szinten (egy-egy gyerek esetében),
- kis csoport szinten (2–10 tanuló esetében),
- iskolai osztály szinten (pl. magyar tagozatos osztály szervezése),
- intézményi szinten (pl. tagozatos vagy speciális – balett-, zene-, művészeti stb. – iskola alapítása).

13. gyakorlat.**Érvek és ellenérvek gyűjtése tehetséggondozó programtípusokkal kapcsolatban**

Cél: a tehetséggondozó programtípusok mellett/ellen szóló érvek gyűjtése

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 2 perc feladatmegoldás + 2 perc megvitatás = 5 perc

Instrukció: Gondolkodjunk el azon, milyen érvek és ellenérvek gyűjthetők az alábbi tehetséggondozó programtípusokkal kapcsolatban!

| Módszer | Érv | Ellenérv |
|----------------|-----|----------|
| Gyorsítás | | |
| Gazdagítás | | |
| Differenciálás | | |

Eddig szerzett ismereteink alapján vázoljunk fel egy képzőművészeti tehetséggondozó programot! A 14. gyakorlat a Tehetségpontoktól minimálisan elvárt tehetséggondozásra vonatkozó információk rendszerezésére szolgál.

14. gyakorlat.

Rendszerezzük képzőművészeti tehetségazonosításra vonatkozó gyakorlatunkat!

Cél: egy fiktív, képzőművészeti tehetséggondozó program összefoglalása a Tehetségpontoktól elvárt minimumszinten

Szükséges eszköz: papír, íróeszköz

Időtartam: 1 perc instrukció + 15 perc feladatmegoldás + 14 perc megvitatás = 30 perc

Instrukció: Töltsük ki az alábbi űrlapot!

A Tehetségpont által megnevezett ...-ik számú tehetségterület:

A Tehetségpont-akkreditáció során figyelembe vehető tehetségterület (jelölje X-szel!):

- logikai-matematikai természeti nyelvészeti testi-kinesztetikus
 térbeli-vizuális zenei interperszonális intraperszonális

A tehetséggondozó tevékenység neve:

A tehetséggondozó tevékenység célja:

A gondozott személyek jellemzői (pl. életkor, iskolai végzettség, a beválasztáskor figyelembe vett jellemzőik stb. alapján):

X-szel jelölje az igaz választ (szükség esetén egészítse ki a kipontozott szövegrészeket):

- egyéni munkaforma csoportos munkaforma jellemző. Ideális létszám: fő/csoport

X-szel jelölje az igaz választ (szükség esetén egészítse ki a kipontozott szövegrészeket):

- kevesebb mint 30 óra 30 vagy több óra időtartamú. Mennyi?

A tehetséggondozó tevékenység módszerei, témakörei:

A tehetséggondozó tevékenység hatását bizonyítja:

A múlt évben, illetve az idén megvalósult ilyen jellegű tehetséggondozó tevékenység adatai:

| N | Dátum | Helyszín | Részt vevő személyek száma (fő) | Hatás-vizsgálat eredménye | Megjegyzések a hatásvizsgálat eredményéhez (pl. magyarázatok; léteznek-e hozzáférhető jegyzőkönyvek; publikált tanulmányok bibliográfiai adatai; stb.) |
|---|-------|----------|---------------------------------|---------------------------|--|
| | | | | | |

ÖSSZEFOGLALÁS

A tehetséggondozásra lehetőség van akár a művészeti órákon, akár azokon kívül is – a művészeti tárgyakban kiváló tanulók esetében éppúgy, mint a más tárgyakban tehetséges tanulók esetében. Lényeges megérteni és megjegyezni: a tehetséggondozás nemcsak az ún. „erős oldal” támogatását jelentheti, hanem akár a tehetséggel össze nem függő területek művelését is. Ez viszont annak tudatosulásával kell járjon, hogy a képzőművészeti órák sem csak a festő- és szobrász-, grafikus- stb. palánták számára fontosak, hanem ugyanolyan lényegesek az ifjú matekzsénik, költőgénuszok, élsportolók számára is. A tehetséggondozás tág kategóriája magába foglalja a képességfejlesztést, a személyiségfejlesztést, a gyermek- és ifjúságvédelmet, a bűnmegelőzést, a „légkörjavítást” és a közösségbe illeszkedés elősegítését, a társas támasz nyújtását is. Összefoglalásképpen megkísérlek konkrét válaszokat adni néhány, a tehetséggondozás és a művészetek kapcsolatrendszerében felmerülő konkrét kérdésre (vö. 1. gyakorlattal!):

Igaz az, hogy a tehetséges tanuló mindenben – így a rajz gyakorlásában is – jeleskedik, kitűnik a többiek közül? NEM. Vannak sokoldalú tehetségek (pl. Leonardo da Vinci), s vannak specialisták, akik csak egy adott területen jók. A rajz terén tehetséges tanulóknak akár gondjaik is lehetnek pl. a matematika tanulásával; s fordítva: az idegen nyelvben, a labdarúgásban vagy az atomfizikában jeleskedő tehetségeseknek lehetnek akár a művészeti tárgyakkal is gondjaik.

Tehetségesnek tekinthetünk-e egy „rajzolásra jóformán képtelen” tanulót? Természetesen IGEN és NEM... Valószínűleg nem tekinthetjük tehetségesnek a rajz terén, de világszínvonalú, kimagasló teljesítményeket érhet el pl. a matematikában, sportokban stb.

Képzőművészeti tárgya(ka)t oktató tanárként lehet-e valamilyen szerepem a fizikában, matematikában, biológiában, tollaslabdában, konyhaművészetben stb. kiemelkedő tanulók tehetséggondozásában? IGEN, feltétlenül! Nem is akármekkora szerep hárul ránk: meg kell tanítanunk a más területen is tehetséges tanulót, ha nem is kiváló

szinten, de a hétköznapi érintkezésekhez szükséges szinten ábrákat alkotni és értelmezni, a műélvezetet átélni!

Ha ránézek egy osztályra, megvizsgálom magatartásbeli, szorgalmi és tanulmányi jegyeiket, akkor rögtön meg tudom állapítani, ki tehetséges és ki nem az? NEM, hiszen 1. az osztályzatok a teljesítménynek meglehetősen rossz fokmérői; 2. az alulteljesítő tehetséges tanulók gyakran nemcsak alulteljesítenek és „szorgalmatlanok”, de rosszak is (ebből persze nem az következik, hogy minél rosszabb és lustább valaki, annál tehetségesebb!); 3. a tipikus „jó diákok” akár átlagos, ám nagyon jól viselkedő, a tanultakat mechanikusan rögzítők, kevésbé kreatívak is lehetnek („iskolai tehetségek”); 4. sokkal többféle területen lehet az ember tehetséges, mint amit iskolai környezetben osztályzatokkal vagy megfigyelésekkel azonosítani tudnánk; 5. vannak emberek, akik iskoláskorukban tipikusan tehetségtelennek tűnnek, s felnőttkorukban nagy teljesítményekre képesek; s fordítva: az iskolai tehetségek nem mindig viszik sokra az életben.

Lehet-e tanulásban akadályozott vagy értelmi akadályozott ember tehetséges? IGEN. Persze valószínűleg nem intellektuális téren fog kiemelkedően teljesíteni, hanem olyan területen, ahol intellektuális deficitje ellenére is képes eredményeket elérni. (Hozzáteve: e kérdésre igennel csak akkor válaszolhatunk, ha tehetségkonceptiónk túllépett Terman megközelítésén – ti., a kimagasló intellektust nem tekintjük a tehetség kritériumának... Lásd: a Terman-konceptióról szóló részt!)

Lehetnek-e a tehetséges tanulóknak beilleszkedési nehézségeik? IGEN, lehetnek. Különösen, ha el nem fogadásba ütköznek; ha kortársaik közé kényszerítve nem találhatnak hozzájuk kellően intelligens beszédpartnert; ha szégyellik, hogy ők mások, mint a társaik; ha specializált érdeklődésük (pl. a számítógépes grafika vagy zene, a botanika vagy bármilyen más magányosan is végezhető tevékenység) napi 24 órájukat leköti úgy, hogy nem csak inni, enni és aludni felejtenek el néha, de társas környezetükről is napokig megfeledkeznek.

Legvégül Pécsi Géza (1989, p. 6) gondolataira szeretném felhívni a figyelmet a művészetek tehetséggondozásban betöltött szerepével kapcsolatban: „A mai ember a technika bűvöletében él. Csodálja az űrrakétákat, ámulatba ejti az elektronika mikrovilága, és ezektől várja életének jobbra fordulását. Talán van is ebben az óhajtásban valami, de ne feledjük, a görög eredetű techné szó nemcsak mesterségbeli tudást, hanem művészetet is jelent. S ha a tudás és a művészet egyensúlya megbillen, zsákutcába juthat az egyébként rendezett lelki, sőt anyagi létünk is.”

IRODALOM

- Aradi Nóra (1964): *Absztrakt képzőművészet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L.–Dávid I. (2002): A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai. In Balogh L.–Koncz I.–Tóth L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. FITT IMAGE – Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Szentendre.
- Clark, G. (1987): Chronology: inquiry about children's drawing abilities and testing of art abilities. In Clark, G.–Zimmerman, E.–Zurmuhlen, M. (eds): *Understanding Art Testing*. National Art Education Association, Reston.
- Cohn, S. J. (1981): What is giftedness? A multidimensional approach. In Kramer, A. H. (ed.): *Gifted Children: Challenging their Potential*. Trillium Press, New York, 33–45.
- Czeizel E. (1994): *Az érték – még mindig – bennünk van*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Davis, G. A.–Rimm, Silvia B. (1996): A kreatív diákok jellemzői. In Balogh L.–Herskovits Mária–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. David Folton Publishers, London.
- Feger Barbara (1993): Tehetséggondozó programok. In Balogh L.–Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Feger Barbara (1996): A fejlődés problémái a kisiskoláskorban. In Balogh L.–Herskovits Mária–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford.
- Habermann, M. G. (1989a): A „tehetség” értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In Ranschburg J. (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Habermann, M. G. (1989b): Tehetséggondozás a fejlett tőkés országokban: néhány szempont és gyakorlati megoldás. In Ranschburg J. (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Herskovits Mária–Gyarmathy Éva (1995): A tehetség megítélése. In Balogh L.–Herskovits Mária–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és képességek*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 170–183.
- Inántsy-Pap Judit (2009): *Kötődés és kortárskapcsolatok az óvodáskorban*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- J. Szilágyi Klára (szerk.) (évszám ismeretlen-a): *Rybakoff-teszt*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- J. Szilágyi Klára (szerk.) (évszám ismeretlen-b): *Képsor-teszt*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995): A vizuális esztétikai érzékenység teszt (VAST). In Farkas A.–Gyebnár Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1997): A Clark Rajzi Képességek Teszt. In Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája, II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 377–402.
- Keating, D. P. (1979): Secondary-school programs. In Passow, A. H. (ed.): *The Gifted and the Talented; their Education and Development*. NSSE, Chicago.
- Közoktatási törvény és a nemzeti alaptanterv tantervi alapelvei*; 1994. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Marland, S. P. (1972): *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the United States Commissioner of Education (Background papers)*. United States Government Printing Office, Washington.
- Mező F. (2008): A tehetségdiagnosztika alapjai. In Mező F. (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen, 11–60.
- Mező F. (2010): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F.–Mező Katalin (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Kocka Kör–Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- Mönks, F. J.–Boxtel, H. W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh L.–Herskovits Mária–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Otto, H. J. (1957): *Curriculum Enrichment for Gifted Elementary School Children in Regular Classrooms*. Bureau of Laboratory Schools Publications, Austin (Texas).
- Pécsi G. (1989): *Kulcs a muzsikához*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg J. (1993): A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. In Balogh L.–Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Renzulli, J. (1979): *What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition of the Gifted and Talented*. Ventura County Superintendent of Schools Office, Ventura (California).
- Révész Piroska (szerk.) (évszám ismeretlen): *Labirint teszt*. Országos pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Scheifele, M. (1953): *The Gifted Child in the Regular Classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Szuhay-Havas E. (szerk.) (2000): *Meglepetések enciklopédiája*. Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház, Kisújszállás.
- Terman, L. M. (1925): *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford University Press, Stanford (California).
- Terrasier, J.-Ch. (1993): Diszinkrónia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh L.–Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Torda Ágnes–Darvas Ágnes (1991): *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet, Budapest.
- Tóth L. (1995): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth L. (szerk.) (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Kiss Papp Csilla

II.

VIZUÁLIS TEHETSÉGGONDOZÁS

1. BEVEZETÉS

Ebben a fejezetben a vizuális tehetségterület néhány felvetődő kérdéséről szólnunk az általános jellemzőktől a gyermekek vizuális gondolkodásán, fejlődésén át, továbbá a problémás helyzetekre is keresünk válaszokat, megoldásokat. Az általános tehetségmodelleket, a Renzulli, Mönks vagy Czeizel által megnevezett tehetséget meghatározó összetevők a következők:

- átlagon felüli képesség (tartalmazza az általános és a speciális képességeket egyaránt),
- feladat iránti elkötelezettség (a lelkesedés kifejezője),
- kreativitás (átfogó fogalomként az eminensre értendő).

Renzulli modelljében önálló, speciális területként jelenik meg a vizuális tehetségterület (Balogh L. 2004).

A tehetséggondozás kihívás, a módszerek megválasztása, a megfelelő terhelés fontos a gyermekek fejlődése szempontjából, a tehetséges gyermekek fejlesztésének pedig ez a meghatározója. Ha ezt nem kapják meg, akkor alulellátott tehetségekről beszélünk, akik képességeikhez képest alulteljesítenek. A pedagógusoknak, iskolának ebben van a legnagyobb felelőssége. Előfordulhat az is, hogy a tehetséges gyermekek részképességzavarokkal rendelkeznek, így fejlesztésük még összetettebb feladatnak ígérkezik. Nem ritka, hogy kiemelkedő képességeik a zavarok forrása is egyben (pl. a gyors gondolkodás miatt türelmetlenek, ami kihathat a társas, közösségi kapcsolataikra). A tehetséggondozó pedagógusnak, az iskolai koncepciónak is fel kell készülni ezekre a kihívásokra, hogy idő előtt ne tűnjenek el tehetségek.

Mi az iskola és a tanárok feladata?

- Felfedezni
 - Gondozni
 - Fejlesztani
 - Kibontani
- (Balogh 2004)

Az egyszerűség ellenére sok a felmerülő kérdés. Hogyan fedezzük fel a tehetségigéreteket? Hogyan gondozzuk a tehetséges gyermekeket? Hogyan, milyen a hatékony fejlesztőmunka? Milyen módszerekkel, milyen feladatokkal lehet kibontani a speciális képességekkel rendelkező gyermekek tehetségét? Kik azok, akik hitelesen azonosíthatják a tehetségigéretet?

A tehetségmodellek segítettek abban, hogy definiálni lehessen a tehetséget, magyarázni a természetét. Sok esetben a fejlesztés lehetőségét is hangsúlyozták, azonban sokszor olyan tényezők is meghatározzák a tehetséget, amelyeket nem tudunk befolyásolni.

Ez a fejezet egy speciális tehetségterületre jellemző sajátosságokat térképez fel és keres válaszokat a képzőművészeti tehetséggondozásban felmerülő általános és speciális kérdésekre.

2. A VIZUÁLIS TEHETSÉGGONDOZÁS ÖSSZETETT KÉRDÉSEI

2. 1. A képzőművészeti tehetségről általában

A vizuális vagy képzőművészeti tehetségről, sajátosságának köszönhetően, sokan sokféle állásfoglalást fogalmaznak meg, ennek ellenére a szakirodalomban mégis nehezen definiálható tehetségterületről van szó, mert a gyermekkortól valamilyen produktum kapcsolódik a gyermekek rajzi teljesítményéhez, és az elkészült munka szubjektíven ugyan, de átesik egy szűrőn. Véleményt fogalmaz meg az alkotó, az iskola vagy óvodatárs, a tanító, a szülő, a barát stb. A vélemények nagyon sokszor összefüggenek azzal, aki alkotja azokat, és tükröződik bennük az alkotóval összefüggő viszonyrendszer is. Mire a gyermekek megfogalmazzák azt a döntést, hogy mivel szeretnének foglalkozni, addigra a felnőttkorban rajzi teljesítményükről több információ van a birtokukban.

Felvetődik a kérdés, hogy valóban tehetséges-e a gyermek? Hogyan lehet felismerni, definiálni a vizuális tehetséget?

A gyermekrajzok esztétikai értéke és bája ellenére a művészeti tehetség korai megnyilvánulása viszonylag ritka. Ez a speciális tehetségterület alapvetően nem mérhető intelligenciatesztekkel, mint számos (matematikai, zenei, nyelvi stb.) tehetségterület. Az elmúlt időszakban találkozunk olyan kutatásokkal is, amelyek az intelligenciatesztekkel nem mérhető kiemelkedő teljesítményekkel és képességekkel foglalkoznak.

A tudományban, művészeti ágban vagy egyéb területeken kell, hogy megmutatkozzon és a teljesítményben is megjelenjen a kiemelkedő képesség, hivatkozik Winner–Martinora Gyarmathy Éva (Gyarmathy www.oki.hu).

A kutatók jelentős része a fejlődéslélektan és a gyermekklinika területén keresztül közelítik meg és vizsgálják a képzőművészeti tehetséget. A képességek alakulásához kötik az azonosítást. Gyarmathy szerint a tehetségek arról ismerhetők fel, hogy rajzaik gyermekkorukban is realiztikusak, komplexek és strukturáltak. Az iskoláskorral a valóság ábrázolása iránti vágy is megjelenik, mert a kéz ügyességgel az intellektuális fejlődés is bekövetkezik (Gyarmathy 2002b). Ettől a ponttól a gyermekek rajzai elveszítik az üde kifejezőerejüket és felszabadult formaképzésüket. Az iskola bizony sok esetben vízváltató, a fejlődéssel sok pozitívum is együtt jár, viszont lassan elveszik a játék öröme is.

A vizualitással foglalkozó szakemberek, akik a gyermekek rajzait vizsgálják, azon az állásponton állnak, hogy valójában a kisiskolás kor közepéig nem szabadna direkt módon beleszólni, meghatározni a gyermekek formaképzését, mert a spontán fejlődéssel ez úgyszólván átalakul, viszont a félelem, az elrontottam élménye késleltethető, ezáltal az alkotás ösztönszerű megnyilatkozása nem válik görcsös teljesítménykényszerre. Részben az iskola, részben pedig az életkori sajátosságok miatt még a tehetségesebb gyermekek is elveszítik azt a szabad alkotói kedvet és önfeledtséget, ami az iskoláskor előtti korszakra jellemző.

A *kisiskolás kor vége* felé elérkezik a realiztikus ábrázolásra való törekvés ideje, ekkor már kitűnhet egy-egy képzőművészeti tehetségígéret, mert míg a kortársak közül néhányan ritkábban rajzolnak, vagy kevésbé kitartóak, addig néhány gyermek pontosan azzal fog különbözni a többiektől, hogy kitartó, és nem hagy alább a rajz iránti alkotókedve; ezáltal a képességeiben is erőteljesebben fog fejlődni társaihoz képest. Fejlődik az arányérzéke, megfigyelőképessége, mintakészlete, komponálóképessége, térérzéke, mozgásábrázolása is.

Ebben az életkorban sajátosan alakul a gyermekek stílusa is, képesek az önálló, csak rájuk jellemző egyéni vonások kialakítására. „A konvencionalitás előtti fázis és a *konvencionalitás* fázisa mind az átlagos, mind a tehetséges gyermekek-nél megvan, de a *konvencionalitás utáni* fázist csak a művészek érik el” (Winner–Martino 1993; hivatkozik a kutatókra Gyarmathy 2002a, b).

A *felső tagozatos* korban egy osztályból már csak kevesen foglalkoznak érdeklődés szinten a rajzzal. Lehetséges, hogy ez egyben tehetségvesztéssel is együtt jár. A kevesnek mondható érdeklődőből pedig arányait tekintve még kevesebb az, akinél pályaválasztásban is döntő szerepet játszik a rajz. Tapasztalatom alapján egy 30 fős osztály maximum 10%-a mutat érdeklődést a képzőművészeti pályorientáció felé annak ellenére, hogy a belső igény, a személyiségfejlődést meghatározó biztonsági igény erős a tanulók legalább 30%-a tekintetében.

A szívesen és kedvvel rajzolók közül sokan vannak olyanok, akik jól érzik magukat rajzolás közben, akik nem a megoldandó vizuális probléma „megfejtésén” fáradoznak, hanem a lelki fejlődésük egy megbízható szigetének tekintik a rajzot, ahová jó elvonulni, megnyugtató ott elidőzni. Az érzékeny lelkületű gyermekek egy átlagos érdeklődésű közösségben nehezen találják a helyüket, és ez még inkább a rajz irányába tereli őket, sokan közülük befelé fordulók, befelé élők lesznek.

A 12–13. életév körül a gyermekek ismét egy nagy változáson esnek át, az igazán kitartóak ekkor már megcsillantják igazi tudásukat. Sokat foglalkoznak a rajzzal és a képzőművészettel. A művészet iránti érdeklődésük szélesedik, nyitottak lesznek a múlt nagy teljesítményeivel szemben, elkezdnek kiállításokra,

művészeti programokra járni és keresik azoknak a társaságát, akik hasonló érdeklődést mutatnak, mint ők.

A képzőművészeti tehetség erre az időre már kitűnik a korcsoportjából, sőt a hasonló érdeklődést mutató társaik közül is. E gyermekek közül lesznek olyanok, akik a középiskolai pályaválasztáskor tudatosan ebbe az irányba haladnak, és persze találkozunk olyanokkal is, akik a szülei vagy más ok miatt választanak ettől a területtől eltérő iskolát.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulók a későbbiekben (18–20 évesen) visszatérnek ehhez a speciális területhez. Azokra a tanulókra vonatkozik ez, akik korábban nem ilyen irányban tanultak tovább, mert az érdeklődésük ezen a területen erősebbnek mutatkozik az egykori választásuknál. A későbbiekben a szülők is belátják, hogy az egyéniség alapján kell a továbbiakban a fiatalok életét segíteni, így nagy esély van arra, hogy a „hosszú” utat bejárt ifjak a későbbiekben élethivatásszerűen vegyenek részt a művészetben. Ezeknek a fiataloknak a kitaratása és a motiváltsága erősebb volt a család és a környezet elvárásaival szemben. Itt kell szólni azokról a tanulókról is, akik ugyan a speciális képzést választották, de motiváltságuk nem volt olyan erős, hogy a későbbi pályaválasztásnál ez meghatározó legyen. Tehát a továbbtanulás még nem garancia a művészeti életben való érvényesüléshez.

A 16–17 éves kor körül ismételt tapasztalható egy krízisidőszak, minek következtében a kellőképpen motiváltak kitartóan fejlesztik a tudásukat, egyre többet és többet foglalkoznak ezzel a tevékenységgel, önálló munkákat is készítenek, versenyeken, megmérettetésekben, önálló kiállításokon mutatkoznak be.

A komolyabban foglalkozó, képzőművészet felé orientálódó tanulóknál nem ritka a fejben rajzolás képessége, ami azt jelenti, hogy minden idejüket ezzel a területtel való foglalkozással töltik. Az őket foglalkoztató vizuális probléma megoldására való törekvés erősebb náluk, aminek következtében testben jelen vannak az adott térben (más jellegű tanóra, utazás, családi program stb.), de szellemileg egészen mással vannak elfoglalva. Sok esetben a probléma megoldása ugyan nem következik be, azonban fejlődik a szakmai gondolkodásuk, ami jelzi a speciális terület iránti elkötelezettségüket (Gyarmathy 2002a, b).

1980-ban Gardner írta le a művészek esztétikai fejlődését, amit U alakúnak tekintett. Amíg a gyermekek rajzai frissek és újszerűek, addig ez a későbbi időszakban készült rajzokra már nem vonatkozik (Kárpáthi 2002). A realista ábrázolásra való törekvés idején az átlagos képességű tanulók rajzkészsége megreked a tízéves gyermekek ábrázolási szintjén. A művészek viszont képesek arra, hogy a realiztikus időszak munkáiban készségeik és képességeik birtokában megőrizzék a rajzi frissességet és játékoságot.

A képeiken látszik, hogy a képzeletüket magasabb szinten engedik szárnyalni, minek következtében a munkáikban meg tudják őrizni az újszerűséget és a

kifejezőerőt. Felszabadulnak, és kialakítják saját stílusukat. A képzőművészeti tehetségek rajzi fejlődése ugyanazokat a fázisokat tükrözi, mint a kortársak rajzai, ami megkülönbözteti őket az az, hogy esetlegesen egy-egy alkotói szakaszon hamarabb esnek át, így megelőzik társaikat. Ebben is vannak azonban kivételek, például a lappangó tehetségek.

A képzőművészeti tehetségek rajzai hamarabb elérik a realiztikus fázist, amit a rajzokon megjelenő számos részlet bizonyít. Gardner szerint előfordulhat az is, hogy a gyermekek már három–négy évesen képesek a perspektivikus megjelenítésre, mielőtt azt valaki elmagyarázta volna nekik.

A képzőművészeti tehetség a későn definiálható és felismerhető tehetségterületek közé tartozik, ezért az ifjúkorban megmutatkozó tehetségek ritkák.

Az általános képességű tehetségesek éppen *„azért nem tudnak olyan korán megmutatkozni, mert más képességeik megakadályozzák a tisztán realiztikus rajzolást. Egyéb képességeik fejlődnek, a rajz azokkal együtt kell, hogy működjön”* (Winner–Martino 1993 kutatásaira hivatkozik Gyarmathy 2002a, b).

Kivételes adottság az a sorstól, ha fiatalkorban kitűnik társai közül az a gyermek, aki már komoly teljesítményeket tud maga mögött. A kisiskolás kor végén, 10 éves kor körül, kivételes esetekben már a nyolcadik életévben is megmutatkozhat egy-egy kiemelkedő képességű gyermek. Még a 8–10 éves kimagasló teljesítményű gyermekeknél is bekövetkezhet visszaesés a serdülőkorban, e krízisen túljutottak viszont rendszerint a képzőművészetet választják a középiskolai továbbtanulás során. A zenei tehetséggel vonható párhuzam ennél a területnél nem mérvadó, hiszen a zenei tehetségek között is az előadói és nem a komponálói képességterület tűnik elő kora gyermekkorban. Érdekes összefüggés van viszont a családban megfigyelhető vizuális érzékenység tekintetében. Gyarmathy Éva publikációjából kitűnik, hogy *„A képzőművészeti tehetségek családjában mindig található művész vagy kézműves”* (Goldsmith–Feldman 1989). Ez azért is érdekes lehet, mert a család ugyan a gyermek fejlesztésében közvetlenül nem vesz részt, viszont közvetetten hozzájárul egy-egy kis piktor iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységéhez.

Mivel a gyermekek elsősorban a maguk rendszere szerint fejlődnek, ezért a szülők feladata leginkább a lehetőség biztosítása a gyermek számára: eszközvásárlás, szakkör, múzeumpedagógiai foglalkozás biztosítása. A művészetek iránt érzékeny felnőttek sokkal nyitottabbak gyermekeik ez irányú tevékenységével szemben, figyelik fejlődésüket, és sok esetben találkozunk menedzser szülőkkel is, akik szinte bármire képesek azért, hogy a gyermeket a siker irányába tereljék.

A művészé vált gyermekekről a szülők albumokat rendezgetnek, gyermekkori rajzokat katalogizálnak büszkeségük nyomatékosítása végett. A művész szülők viszont sok esetben nem vesznek részt gyermekeik rajztanításában, mert

elfoglaltságra hivatkoznak, kerülnek az ebből eredő családi konfliktusokat. Sok esetben nem szeretnék szembesülni gyermekük nem túl kiemelkedő teljesítményével, ennek megítélését egy külső szemre bízzák. Előfordul azonban ellenpélda is, mert néhány szülő a gyermek fejlődésének az irányítását saját kezben szeretné tartani; vannak esetek, amikor a saját karrierjüket is beáldozzák az adott projektbe. (Pszichológiai szempontból most ezeket az eseteket nem elemzem.) Az viszont érzékelhető, hogy a gyermekek keresik azon családtagok társaságát (szülő, nagybácsi, unokabáty...), akik művészek, hogy ezáltal is megerősítsék, nyomatékosítsák „küldetésüket”, elkötelezettségüket.

Azokban a családokban, ahol az érdeklődést alapvetően nem határozza meg a művészet, ott előfordulhat, hogy a tehetség egész egyszerűen nem kap teret, mert nem kap megerősítést a gyermek tevékenysége. „Na jó-jó, de...” kezdődő hivatkozások a későbbiekben sem múlnak el, mivel a gyermek nem kap ösztönzést, ezért előfordulhat, hogy a motiváltsága sem lesz áttörő jellegű, a tehetség akár el is tűnhet, a tehetségvesztésnek ez tipikus jelensége lehet.

A szakemberek az esetek nagy részében többnyire az iskolában nyújtott teljesítményeket vizsgálják, és a szakma szinte egyhangúan vallja, hogy az oktatás többnyire nem segít, hanem inkább ront a tehetségeken. Érdekes ellentmondás ez. Ebből is látszik, hogy a képzőművészeti tehetségek gondozása összetett feladat, ahol a gyermekek fejlődésének figyelemmel kísérése sokszor fontosabb, mint a direkt irányítás. Egyszerre kell a gyermekeknél az ösztönös fejlődés ritmusát alakulni hagyni, és ugyanakkor ösztönző, motivációt éberén őrző pedagógussá válni. A szabad választások megtartása a témaválasztás során már kellő ösztönző erő lehet a gyermekek számára, erről a későbbiekben még szólunk. Gardner (1980) publikációjában így fogalmaz: „a tehetségek tartanak a művészeti oktatástól, úgy gondolják, hogy az ilyen oktatás szükségtelen, és rombolhatja tehetségüket”.

Sloane és Sosniak (1985) vizsgálata megerősíti a fent említett megállapítást, miszerint: szobrászművészek életútját vizsgálták, „és közülük egyetlen egy sem akadt, aki bármi jót mondott volna a hivatalos művészeti oktatásról” (forrás: www.oki.hu). Az teljesen nyilvánvaló, hogy a tehetségígérettek sajátosságait tekintve odafigyelést kell, hogy kapjanak fejlődésük során. A ma pedagógiája sok esetben nincs felkészülve sem a diagnosztikára, sem pedig a fejlesztő munkára. Az okok olykor nagyon egyértelműek, egyrészt a tanárképzésben ez a terület ez idáig nem kapott különösebb hangsúlyt, másrészt a módszertani órákon nem a gyermekek fejlődési sajátosságaiból indulnak ki a növendékek, hanem módszertani választékot térképeznek fel gyakorlat nélkül. Előfordul ma is számtalan esetben, hogy az alsó tagozatos (1–4. évfolyam) tanárok a tantervben megjelenő vizuális feladatokat felnőttes, a gyermekek számára ingerszegény feladatokon keresztül közelítik meg. Ezért előfordulhat, hogy a gyermekek nem az élmény-

szerű rajzolásban teljeseznek ki, hanem az ezt nem így kellett volna, az ég miért nem kék, a fű miért nem zöld drasztikus elkedvetlenítő, sikerélményt nélkülöző pedagógia áldozatául esnek. Így valóban nehéz a tehetségeket diagnosztizálni, és a későbbi művészek kevésbé emlékeznek majd vissza jó szívvel a gyermekkori rajzóraikra. Ez lehet az oka annak is, hogy a tehetségek nagyon gyakran iskolán kívül mutatkoznak meg.

A művészet iránt elkötelezett tanulók gyermekkorukban is komoly felfedező munkát végeznek egy-egy vizuális probléma körbejárása tekintetében. Gyakori, hogy körbejárnak és megvizsgálják egy témát, olyan ez, mintha tanulmányoznák azt, így az sem ritka, hogy az adott területen professzionális módon rajzolnak, míg a képzőművészet más területein nem alkotnak kiemelkedően (pl. ilyen a ma nagyon divatos tetoválás mintakészlete és autentikus kultúrájának ismerete, vagy a graffiti hétköznapi és művészi megjelenése stb.). Ebben az átlagos képességű gyermekek is komoly teljesítményt mutathatnak, mert az érdeklődés és a belső motiváció a teljesítményt meghatározza, ami nem segíti a diagnosztizálást.

A legérdekesebb jelenség napjaink rajzi érzékenyséű gyermekei között a rajzfilmek világa. A rajzfilmek, főleg a keleti eredetűek, komoly táborot tudhatnak maguk mögött, a figurákat, a hősöket kezdetben szívesen másolják a gyermekek, később pedig egy egész figuratív repertoárt terveznek és rajzolnak meg. Keresik hasonló társaik társaságát, mert az érdeklődés és a technikai megoldások kihívásokkal tarkítottak. Előfordul, hogy többen a japán nyelv tanulását is ennek az érdeklődésnek köszönhetik. Sokan azt vélik ezekről a teljesítményekről, hogy általános művészeti tehetséggel állunk szemben. Valójában egy speciális érdeklődésről van szó, egy olyan területről, amely a külvilágtól teljesen távol áll és a képzelet kisgyermekkori folytatásának tekinthető. „Gardner (1980) úgy véli, menekülés is lehet ezeknek a témáknak a választása, hogy a realiztikusságot könnyebben elérjék.”

Ezek a próbálkozások nagyon sokszor megrekednek az adott szinten, és ha nem követi rajzi alapoknak az elsajátítása, fejlesztése, akkor a technikai bravúrok nem csapnak át más területeken is elfogadható teljesítménybe. Viszont találkozunk olyan gyermekekkel is, akik számára a rajzfilmes alap út a későbbi művészeti megmutakozáshoz. Ilyen esetben valóban beszélhetünk tehetségigéretéről, kinek a tudásvágya nagy, és más irányú érdeklődése nem szűkíti be egy-egy speciális terület művelésébe. A fantázia nagyon fontos alkotói magatartást jelöl, a gyermekek a fantáziájuk révén kísérleteznek a formák világában, szabadidejüket alkotó módon töltik ki.

Sok tehetségigéret a vizuális éhségét úgy elégíti ki, hogy számukra szép, esztétikus, érdekes tárgyakat gyűjt. A régiségek, művészethez köthető tárgyak, hagyatékok nagy böngészőivé válhatnak. Képesek felfedezni a tárgyakban a szépet, az esztétikusoknak beazonosítják a korukat, meghatározzák a történetüket stb.

Sokszor e gyűjtő gyermekekből tárgykészítők válhatnak, akik „felszedett ismereteik” révén a tárgyi kultúrában jártas tervező szemléletű művészekké alakulhatnak.

A nemek arányát tekintve a művészek között több a férfi. A művészettörténetben is az ismert művészek között a férfiak aránya a nagyobb, sok esetben nem is ismerünk, hallunk női művészekről, pedig minden korban voltak, de a társadalmi környezet elfogadása nehezítette felszínre kerülésüket, ismertté válásukat. Ma nagy számban vesznek részt a lányok a művészeti képzésekben, ennek ellenére a képzőművészek között még mindig a férfidominancia a jellemző. Kutatók foglalkoznak a nemek eloszlásával, közülük Fox és Zimmerman (1985) azzal magyarázta ezt a tényt, hogy azok a karrierrel kapcsolatos attitűdök meghatározóak, amit a környezet elvárásai befolyásolnak. A képességek tekintetében nem számottevő az eltérés.

A képzőművészeti tehetség képességeinek a vizsgálatok az a megállapítás fogalmazódott meg, miszerint: „*A vizuális művészi tehetség nem függ össze az általános intelligenciával.*” (Gyarmathy 2002b). A kutatók közül Khatena úgy vélekedik, hogy akik művészi értelemben is kiemelkedőek, azok a tanulók általánosan is kimagasló szellemi képességűek.

A napi gyakorlatban is visszaigazolódik az a tény, hogy azok a tanulók, akiknek az általános képességei is jelentősek, azok a rajzi fejlődésben is élenjáróak, és ezen a speciális területen kimagasló teljesítményre képesek. Vagyis a kimagasló teljesítmény nem függ össze az intelligenciaszinttel, viszont nagy valószínűséggel együtt jár vele. A művészi gondolkodás, a saját gondolatok, vélemények megfogalmazása, önálló sajátos stílus kialakítása azok számára sikerül, akik mentálisan is érettek. A művészet egy intellektuális műfaj, a reprodukáló gondolkodással szemben egy alkotó gondolkodás van egy-egy teljesítmény hátterében. Goodenough (1926) az intellektuális érettség mutatójaként alkalmazta a rajzi készséget. Az egyes tételek bizonyítására irányul a fogyatékos és az ép kortársak vizsgálata. Az értelmi fogyatékos és az autista gyermekek rajzainak összevetése az általános intelligenciájú gyermekek rajzaival azt a következtetést tükrözi, hogy ellentmondás van az előbbi állításokban. Sok fogyatékos gyermek rajza mutat magas rajzi érettséget. Kétségtelen, hogy kivételes esetekben előfordulnak rendkívüli teljesítmények az alacsonyabb intelligenciával rendelkezők körében, azonban a tartós eredményesség általában megfelelő intelligenciaháttérrel tartható fenn.

A savant-szindróma különleges helyzet, mert az elszigetelten megjelenő képességek ellentétesek a szellemi képességekkel. A kreativitás hiánya ezeket az alkotásokat megkülönbözteti az általános intelligenciával rendelkező gyermekek rajzaitól. Egy-egy eszköz bravúros használatára koncentrálódik a tevékenység, a rajzolás folyamata fontosabb, mint a kész mű. A savantok rajzait vizsgálva azt a

következtetést lehet levonni, hogy a gyermekek munkái a hagyományos rajzi fázisokon nem mennek keresztül, a rajzok teljesen realiztikusak. Valószínű, hogy nem értik és elemzik a formát, amit rajzolnak, hanem a vizuális ingereket tudják professzionális módon visszaadni (Kárpáti 2001).

A művészeti képességekkel rendelkező gyermekek vizsgálata megerősítette azt a tényt, miszerint a művészek között a balkezesség a domináns, de legalábbis kétkezességet tapasztalunk az esetek döntő hányadában, ami jobb agyféltekei dominanciát jelent. A jobb agyféltekei dominancia együtt jár a vizuális-téri adottságokkal.

Geschwind (1984) kimutatta vizsgálataiban, hogy akik vizuálisan fejlettebbek, azok verbálisan deficittel rendelkeznek. A kutató munkatársaival már magzati korban kimutatták a területi dominanciát, az idegsejtek fejlődése kapcsán, és azt feltételezték, hogy a jobb agyféltekei dominancia kapcsán gyakoribbak a verbális deficitek. Az esetek nagy százalékában egy képzőművészeti érdeklődésű osztályon belül kis százalékot képviselnek azok, elsősorban lányok, akik meg is tudják választékosan fogalmazni azt, amivel foglalkoznak. A tanórákon is ők lesznek az aktívabbak, a többiek eközben csendes, visszahúzódó megfigyelők.

Összességében tehát a művészi képességeket nem lehet függetleníteni az általános intelligenciától, mivel a magas szintű alkotások létrehozásához a kreatív gondolkodás elengedhetetlen, és a kreatív gondolkodáshoz bizonyos szintű intellektus szükséges (Gyarmathy 2002a, b).

2.2. Gyermekrajzok általános jellemzői kisgyermekkortól serdülőkorig

A gyermekrajzokkal foglalkozó kutatások mindegyike egyöntetűen Corrado Riccit említi elsőként, mint aki először 1886-ban összegezte a gyermekrajzokat vizsgáló tapasztalatait (Kárpáti 2001). A korábbi korokból csak egy-egy műalkotás részeként maradt fenn rajzolat, amelyről tudni vélik, hogy gyermekmunka.

Miért nem maradtak fenn a gyermekek rajzai?

A kérdés elgondolkodtató, sokan azzal a pusztán ténnyel magyarázzák, hogy a korábbi korokban a papír ritkaságszámba ment, vagyis a készítése nagyon drágává tette, ezért nem került a gyermekek kezébe úgy, mint napjainkban. Az arany árával vetekedő papírárak gátat szabtak ugyan a gyermekek számára, de bizonyos az is, hogy a fejlődéstörténeti fázisok sem csak a 20. század gyermekeire jellemzőek, hanem a múltbéli fiatalok rajzkészsége ugyanazokon a stációkon esett át, mint az utódnemzedéké. Mivel a rajzolás a játék részét képezi, a nyomhagyás a történelmi korok gyermekeinek is fontos tevékenysége lehetett; agyag, viasz és palatábla szolgálta az ifjakat alkotó tevékenységük során. A nagymamáink korában még funkcionáló palatáblán számos rajz született, és legalább

annyi el is tűnt, mielőtt még valaki megcsodálhatta volna, hiszen folyamatosan kellett a hely az új rajzoknak.

A Földnek azokon a részein, ahol a rajzoláshoz nem rajzlapot használnak, ott homokba karcolt, fakéregre vésett ábrákat készítenek a gyermekek. A hűvös északi területeken a hó és a jég rejtje az első gyermeki nyomokat (Kárpáti 2001).

Mivel a történelmi időkben a tehetségek minden korban kitűntek, és elsősorban rajzi tudásukkal, ez a tény mindenesetre visszaigazolja azokat a feltételezéseket, hogy gyermekkorban a gyermekek megtalálják a módját annak, hogy hogyan gondolkodnak a világról, jelenségekről, formákról. Így fedezte fel Michelangelo vagy Leonardo apja az átlagostól jobb készségét a fiainak és íratatta be a kor neves mestereihez tanulás céljából. Ma pedig ismert a két művész klaszisa. Mindezek csak kiragadott példák egy sokkal szerteágazóbb és gazdagabb kultúrtörténetből, mint amit a fent említett sorokban összefoglaltam.

Corrado Ricci olasz művészettörténész nevéhez fűződik az a vélemény is, miszerint a gyermekek rajzainak a fejlődése és a művészettörténet nagy korszakainak művészeti változásai hasonlóságokat mutatnak; a „gyermekrajz fejlődése a művészettörténeti stílusok váltakozását ismétli meg”.

Mint minden igazán nagy dolognak, így ennek a felfedezésnek is profán magyarázata van. Egy hirtelen, ámde jókor érkező eső Rómában beszorította egy kapualjba a professzort, volt tehát idő arra, hogy a falakon jelentkező firkákat alaposabban is megvizsgálja. Elképesztő lehetett a hatása a falakat kb. másfél méter magasan borító gyermekfirkáknak, melyek kifejezőereje mégis komoly hatást gyakorolhatott a tudósra, mert jó néhányat le is másolt belőlük, és elindult egy új kutatási terület. Az alkotó kezek életkorát még csak megbecsülni tudta, de új időszámítást indított el a gyermekek rajzainak figyelemmel kísérésére való tekintettel. Mindez egy olyan korban történt, ami művészettörténetileg is sok izgalmat rejtett, és a művészeti változás intenzív időszakának tekinthető. Az is nagyon furcsa egybeesés, hogy az altamirai barlangrajzok diagnosztizálása Sautuola által is erre az időszakra esik (1870), és joggal feltételezhető, hogy a tudós társadalom számára évezredes evidenciák inogtak meg.

A gyermekrajzokat a művészet ősforrásaihoz vezetni vissza felfedezőjük, és önálló minőségnek tekinti azokat. A C. Riccit követő időszakokban egyre több vélemény fogalmazódott meg a gyermekek rajzaival kapcsolatban. 1919-ben a Moszkvai Pedagógiai Tudományok Akadémiája egy munkacsoportot hozott létre, melynek a Gyermekrajz Pedagógiai Munkacsoport nevet adták. A munkacsoport összevetette az egyes művészettörténeti stílusokat a különböző korú gyermekek munkáival: a kisgyermekek firkarajzait az ősi kultúrákkal rokonították, melyek a törzsi kultúrákban is tovább élnek, a kisgyermekek rajzait a művészettörténeti középkorral hozták összefüggésbe, a prepubertás korú gyer-

mekek munkái a reneszánsz, míg a kamaszok rajzai a barokk stílus elemeit hordozzák.

Az 1920-as évektől új elméletek láttak napvilágot, melyek pszichológiai vizsgálatokon alapultak. A vizsgálatok a gyermekek rajzait az intelligencia, kreativitás, térszemlélet és a figyelemkoncentráció vizsgálatának eszközeként használták, és fejlődési szintek szerint csoportosították. Eredményképpen elmondható, hogy a legnagyobb hatást az általános emberi jegyek, a nemzeti kultúra sajátosságai és a gyermekek egyéni stílusa, vizuális képességei jellemzik. Az általános emberi tulajdonságok, vagyis ontogenetikus jegyek minden kultúrában ismertek, pl.: kör, négyzet, kereszt stb., a nemzeti kultúra a művészet, nevelés, életmód alapján a témákban, motívumokban mutatkozik meg.

A vizuális képességek modelljét 1905-ben D. G. Kerscheneiner és 1908-ban G. Rouma vázolta fel, Magyarországon 1906-ban Nagy László nevéhez kötődik. Egyikük sem számolt különösebben a firkakorszakkal, 1930-ban Rh. Kellogg már a firkákat grafikai jelekként értelmezte, melyek a Föld minden táján fellelhetőek; gondolhatunk itt a mandalákra vagy az „őskörre”.

A gyermekek rajzait fejlődési szakaszokra osztotta:

1. **Firkakorszak:** 2–4 éves kor közé tehető korszak

- Funkcióöröm, az eszköz ismeretét és a rajz kezdetét jelöli.
- A firkák megnevezése, de még nem kötődik a tartalomhoz.
- Ábrázolási szándék megjelenése: „Mit akarok rajzolni, Mit fogok rajzolni.”
- A véletlen nyomok elnevezése, az alakok, formák egészként történő értelmezése. Ebben a korszakban a gyermek rajzain az irányok véletlenszerűk, aránytalanok a rajzok, nem tartalmazzák a felnőttek által látott rendet.

2. **Presematikus korszak:** 4–7 éves kor

- Az ábrázolási próbálkozások időszaka.
- A világ ekkor még átlátható, jellemzője a transzparencia.
- Szubjektív, erősen érzelmi irányú a megközelítése az ábrázolt formának.
- Több nézőpontot is megjelenítő korszak, esetleg az időben, térben elkülönülő események szalagszerűen jelennek meg a rajzokon.
- A képzeletnek kiemelkedő a jelentősége, ami azt is jelenti, hogy a látvány helyett a formáról alkotott elképzeléseit adja vissza.

3. **Sematikus korszak:** 7–9 éves kor

- A saját motívumkészlet kialakulásának az időszaka.
- Az élményekhez kötődő ábrázolás lesz.
- Jellemző a gyermekekre.
- A felnőttek ezt a korszakot előszeretettel emlegetik, mert

felfedezhető benne a báj, szerethetőség, mosolyt fakaszt egy-egy megjelölés.

Ez a CHILD-Art.

4. **Szemléleti realizmus:** 9–12 éves kor

Ebben az időszakban a vizuális nyelv háttérbe szorul, helyét a felerősödő verbális nyelvrendszer veszi át.

A folyamatos rajzi fejlődés megtorpan, amit ma nyelv váltásnak neveznek, a korábbi megtorpanással szemben.

Erős a realitás iránti vágy és a konvencionális ábrázolási korszak kezdete.

Ebben az időszakban az azonos korúak egymásra gyakorolt hatása jelentős.

5. **Pszedonaturalista korszak:** 12–14 éves kor

Ebben a korosztályban fejlődik a legtöbbet a tér- és a mozgásábrázolás, ennek a korszaknak a fő ismertetőjele, hogy a spontaneitás megszűnik, és helyét a sablonos ábrázolás veszi át.

Ebben az időszakban a legfogékonyabbak a gyermekek a realista ábrázolási módra.

Kialakul annak a felismerése is, hogy miben vagyunk hiányosak, az „én nem tudom megrajzolni” időszak kezdete.

6. **Kamaszkori szakasz:** 14–17 éves kor

Ennek az időszaknak két jelentős irányvonala van:

School-art (iskolai korszak).

Második firkakorszak (graffiti, testfestés, tetoválás stb.).

A gyermekek ábrázolásait H. Read is tipizálta, ő személyiségtípusokhoz kötötte, és érzelmi-intellektuális beállítódást velt a rajzokban felfedezni (a mai kutatások már csak közvetve utalnak a személyiségjegyekre).

A gyermekeket alkotói típusba is lehet sorolni, melyek különböző pedagógiai stratégiákat jelölnek:

1. lineáris típus – vonalas, síkban tartott képek jellemzik;

2. plasztikus/haptikus típus – tér és tapintási élményekre fogékony, háromdimenziós formaalkotásban ügyesebb, mint rajzban;

3. konstruáló típus – tervek, szerkezetek, vázlatok, makettek jellemzik az alkotói tevékenységét;

4. mintában gondolkodó (patterner) típus – geometrikus és stilizált formák jellemzik munkáit, a magas esztétikum háttérbe szorítja a természetelvű ábrázolást.

(Kárpáti 2001).

A század elején a kutatókat az érdekelte, hogy hogyan rendeződik értelmezhető jellé a firka. A felnőttek mindenképpen értelmezni szeretnék azokat a jeleket, amelyek nem egyértelműek első látásra, absztrakt, elvont jelentést keresnek a dolgoknak, pedig sok esetben az érzést kellene csak figyelemmel kísérniük ahhoz, hogy a gyermekrajzok ösztönösségét megértsék. A reneszánsz korból származik az az anekdota, amely jól tükrözi az előzőekben felvázolt tényt. *„Firenze festői utánoztak egy gyermekrajzot, az technikás mesterek mind kudarcot vallottak, de egy fiú Michelangelónak sikerült, mert a gyermekrajzok sajátos szemléletet tükröznek és csak a zseni képes visszaadni azokat.”*

A történet a kortárs G. Vasari gyűjtéséből származik (Kárpáti 2001).

Az intellektuális elméletek szerint a gyermekek azt rajzolják, amit tudnak a dolgokról. A fejlődési korszakok elméleti szerzői szerint a gyermekek azt jelenítik meg, amit látnak. Arnheim 1979-ben az vallotta, hogy a gyermekek vizuális fogalmakat alkotnak, és ezeket rajzolják. A gondolkodás fejlődésével a fogalmak módosulhatnak, és ezáltal változik az ábrázolás módja is. Az elméletekben az életkori behatárolás csupán jelzésértékű, mondhatni viszonyítási alap, mert ahány gyermek, annyiféle sajátosság, és ez alapján a rajzaik is tükrözik mindezeket. Az egyes viszonylatoktól való eltérések kivételes adottságokra és hiányosságokra is utalhatnak. A német kutató, D. G. Kerschensteiner által készített vázlatok évtizeden keresztül foglalkoztatta a hasonló területen kutatókat; 2–5 év között a gyermekek sematikus formákat rajzolnak, majd 6. évtől a tárgy megörökítésére törekcszenek.

A francia kutatásban G. Rouma vizsgálta a gyermekrajzokat. Előzetes szakaszt és az emberi alak ábrázolásának fejlődését tekintette a két meghatározó korszaknak. Mindkét szakaszt alszakaszokra osztotta fel.

D. H. Luquet

- véletlen realizmust (1 éves kor),
- kudarcba fulladt realizmust (6 éves kor),
- intellektuális realizmust (8 éves kor) és
- vizuális realizmust (9 éves kortól) különböztet meg a fejlődés során.

Már az elnevezés is arra utal, hogy a gyermekek a valóság ábrázolására törekednek nagyon korai időktől fogva.

A legelfogadottabb korszakolást V. Löwenfeld készítette el. A Pennsylvanai Egyetemen tanított, és ott tette közzé megállapításait. Kutatásai a rajztanári képzésben játszottak döntő szerepet. A pszichológiai kutatások mellé felsorakoztatta a tanári hatékonyságot vizsgáló kutatásokat is, melyek az alkalmazott módszerek hatékonyságát jelentették.

Az első időkbén a firkakorszak jelentkezik, az iskolakezdekskor a presematikus korszak, majd a sematikus kor következik. 10 éves kortól számolni kell a rajz-

zi realizmussal is. Ez a korszakolás 1947-ben fogalmazódott meg. 1970-ben egy részletesebb és átdolgozott felosztást tesz közzé:

1–3 éves korban: firkakorszak jelentkezik, a nyomhagyás élménye gazdag repertoárral párosul. A forma fontosabb a színéhez képest.

4–6 éves korban: presematikus korszak: változó témák, saját jelek, meghatározott színek jellemzőek.

9–12 éves korban: sematikus korszak: differenciálódó formákkal jelentkezik.

12–14 éves korban: realizmus hajnalaként leírt korszak jelentkezik, naturalizmus, tér- és színábrázolási konvenciók megjelenése jellemzi. A szerző 12–14 év közé teszi az értelmezés korát is, ami önkritika, árnyalatokban gazdag színhasználat, plasztikai képességek kiderülésének a kora.

14–17 éves kor között: a döntések kora következik, ami együtt jár a technikai érdeklődéssel, szimbólumok használata, hullámzó teljesítmény, a krízisidők megjelenése jellemző.

Elméletét tanítványi vitték tovább és foglalmazták meg újra és újra (H. Lewis–M. Luca–B. Lark-Horowitz). Elhagyják a presematikus szakaszt, és a sematikus korszaknál leírják az arányok és kifejezőkészség kapcsolatát. Ők voltak azok a kutatók, akik a kutatásokat és a tudományt közelítették a hatékony rajzpedagógiához (Kárpáti 2001).

Feuer Mária (2000) *A gyermekrajzok fejlődéslélektana* című könyvében hosszasan vizsgálja és elemzi a gyermekek munkáit. A rajzolás és a teremtés között azonosságot fogalmaz meg, amit a felnőtt a maga sajátos eszközeivel él meg munkája révén, és a gyermekekről ugyanezt lehet elmondani, mert rajzolás közben a világot teremtik újjá.

A pszichológia nyelvén ezt akarattalan önvallomásnak nevezi, a művészek alkotás közben élik át a létrehozás magasztos érzését. A gyermekek munkáinak gyökere Feuer szerint is a *firka*, amit később a *jelenség* ábrázolása követ, és ezzel belép a *formák* közé. Feuer önfelismerésnek nevezi a rajzot, és a *kifejezés eszközeként értelmezi a formát*. Gyermekkorban a kifejezésnek még számos eszköze létezik, ilyen pl.: mozdulat, tánc, ugrálás, rajzolás stb. A gyermekeknek még nagyon fontosak az érzelmeknek, hangulatoknak, indulatoknak a kifejezése. A kis piktorok számára a *játék gondtalan kifejezésre* ad lehetőséget, a *játék egyik eszköze a rajz*, ami így a belső folyamatok tükrözője is egyben. Emellett a rajzok némelyikének van esztétikai értéke, amiről Gerő Zsuzsa (2007) hasonló című könyvében is olvashatunk, és művészi értéket is képviselnek sok esetben.

A rajz fejlesztőtevékenység is, az agy, a kéz, a szem fejlődése összefüggésbe hozható a rajzolással. A finommotorikus kézmozgás finomodása az írás, íráskép fejlődésével a gondolkodás fejlődésére is utal.

5–10 éves kor körül a gyermekek számára felmerül az igény arra, hogy kitöltésük az egész rajzolásra szánt felületet. A gyermekeket zavarja a fehér felület, mert nyugtalanságot ébreszt bennük. A képzőművészetben ennek a problémának a megoldására az ornamentika szolgál, a gyermekek rajzain ez a forma, ami témáját tekintve változatos. A rajzlap terének a kitöltésében a ritmusnak meghatározó szerepe van, mert a térszemlélet fejlődését szolgálja.

Számos ritmikát tudunk beazonosítani, például terülő, lengővonalas stb., a tér kitöltésének jó eszköze a rét, erdő, mező, utca házakkal történő rajzolása. A képsík felső terében hópelyhek, eső, napsugár, madarak, felhő stb. is helyet kaphatnak a cél érdekében, ami a 2.1. képen is jól látható.



2.1. kép. Nyéki Bálint rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalú

Találkozunk pseudofirka korszakkal is a rajzolás fejlődése során, ami a felnőttek számára olyannak tűnik, mintha eltűnne az ábrázolási szándék, valójában pedig saját vonalskála kialakulásával állunk szemben, ami az individuális korszak alapjául szolgál. Úgy lehetne ezt plasztikusan leírni, mintha az egyik emeletről a másikra való jutás közben a lépcsőfokokat meg kellene mászni, még nem értünk fel a felsőbb szintre, de már az alsó szintet elhagytuk.

A váltás a gyermekeknél is így következik be, haladnak egyre feljebb egy vizuális toronyházban. Emeleváltás során nem mindenki halad egyszerre, csak ha eljött annak az ideje és a lendülete, akkor következik be. A folyamat egyénenként eltérő.

A fejlődés nem lineáris és egyénenként változatos képet mutat. Az átmeneti regresszió itt az esetek túlnyomó százalékában jóindulatú, szebb jövőt ígérő. So-

ha nincs akkora szükség a dicséretre és a motiválásra, mint ebben az időszakban, mert át kell segítenünk a gyermekeket ezen a „krízishelyzeten”. Sok gyermek itt vesztheti el az érdeklődését a rajz iránt, mert a váltóidőszakot nem éli meg jól, nem fejlődik tőle, nem lendül át rajta, hanem elveszti az önbizalmát. A személyes kritika nagyban hozzájárul ahhoz, hogy értékes képességek tapadjanak le, rekedjenek meg.

2. 2.1. Az óvodások rajzai

Az óvodáskor 4–6 év, vagyis ez a *presematikus szakasz*. Ebben az életkorban a gyermekek második legkedveltebb időtöltése a rajzolás, az első a szerepjáték. A rajzokban a fantáziabőség, a tárgyakkal, jelenségekkel kapcsolatos manipuláció érződik. A gyermekek ekkor kipróbálják az erejüket, megtapasztalják a képességeiket, ami önbizalommal tölti el őket és fejleszti akaraterejüket. A kisgyermek ekkor még elsősorban önmagára figyel, a rajzokat is saját magának készíti. Ezek a legszabadabb és legkreatívabb megnyilvánulások, mert nincsenek előítéletek, evidenciák a világukban.

A gyermeklélektan szerint ez a belső mágikus erő, ami a személyiség ősi, kreatív energiabázisa, a rajzokat a tudattalan sugallja és hívja életre. Ősi erő sugárzik a kisgyermekek rajzaiból, nagyon gyakran a felnőttek ismert szimbolikát is felfedeznek bennük, ami sok esetben a tömör megfogalmazásból következik. A világ a gyermekek számára kerek egész, nincsenek benne differenciálások, nem jelenik meg ekkor még az ok-okozati összefüggésrendszer, nincs lényeges és kevésbé lényeges elem, mindennek egyenlő esélye van. Az alábbi összefüggésből következik, hogy mindennek határozott és végleges a vonala, nagyon ritkán javítanak, egyrészt, mert nincs mit, másrészt, mert így gondolják. Radírt az óvodások nem használnak. A kisgyermek átadja magát a cselekvésnek, ezért sokszor beszélnek rajzolás közben: énekelnek, kidugják a nyelvüket, esetleg el is játsszák, amit rajzolnak és folyamatosan magyarázzák is munkáikat, ezáltal teszik sok esetben értelmezhetővé is. A rajzok aránytalanok, de ez adja meg különlegességüket is, valamint ez azzal is kapcsolatba hozható, hogy másképpen látnak, mint a felnőttek.

A tárgyakat a legjellemzőbb nézetből ábrázolják, például állatot – oldalról, embert – szemből, amit Dúró Viki rajza is tükröz a 2.2. képen.



2.2. kép. Dúró Viki rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

Az óvodások rajzaiban árulkodó jel a formagazdagság, mert azok a gyermekek, akik gazdagabban rajzolnak, azoknak magasabb a fejlettségi szintje is, ami nem jelent hosszú távú diagnózist, de az adott megélt időszakról árulkodik. A rajzi fejlődés során sok az átmeneti időszak, ezért sem lehet még ekkor evidenciákat megfogalmazni egy-egy gyermek teljesítményével kapcsolatban. Érdekes sajátosság az is, hogy a tárgyak között nem az alak, hanem a szín között tesznek különbséget. A kutatások is azt bizonyítják, hogy a színre irányuló figyelem az ősbibb. A színeket érzélem alapján használják (lásd 2.3., 2.4. kép), sokszor elég kontrasztosan. Kedvelt színek: piros, kék, sárga, fehér, fekete.



2.3. kép. Gaál Andris rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu



2.4. kép. Kiss Gergő rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

Az embereknek és az állatoknak nagyon hasonló a testkontúrja még ekkor, és az is előfordul, hogy a szem, a száj, az orr az arcon kívülre kerül, és a végtagok nem függenek össze a törzssel. Előfordul az is, hogy a ház kéménye nem érintkezik a tetejével... stb.

Az óvodás gyermekek tempója igen nagy, rendkívül gyorsak és inspirálja őket az újabb tiszta felület is. Előfordul az is, hogy egy tevékenységcsokor alatt akár 10–20 rajz is születhet. A korosodással felélénkül a díszítés utáni vágy is, például függöny az ablakon, díszítés a ruhán, virág az ablakban stb.

Erre a fejlődési szakaszra a pozitív stressz jellemző, egy koncentrált lelkiállapot, ami abból adódik, hogy az egyes elemeket befejezte és a következőt még nem kezdte el. A gyermekek ebben a korcsoportban leginkább rajzzal dolgozzák fel élményeiket.

2.2.2. Az iskolások rajzai

Az iskolába lépéssel új korszak kezdődik a gyermekek életében, ugrásszerűen fejlődik a gondolkodásuk. 7–8 éves korig erősek az érzelmek, de az intellektus fokozatosan teret hódít magának, ami a realitás iránti vágy felkeltését is elindítja.

Az iskolai idők már a kompozíció korát jelzik, először jár a szem, majd követi azt a kéz. A tárgyak elhelyezésére komoly gondot fordítanak. Kedvenc téma: ember, állatok, ház, növények. Ráébrednek a színek hatására, mert vannak harsány és kevésbé hangos színek... stb.

6 évesek

A 6 évesek könnyedén rajzolnak szinte bármit, rajzaikat a gondolkodás nélküli vonalvezetés jellemzi. Helyzettel helyettesítik a cselekvést, nem korrigálják a rajzukat, kritikai érzékük kezd felébredni, ami a rajz egészére vonatkozik és összegzés jellegű: szép, csúnya, ennek ellenére nem változtat a rajzán, csupán ad róla egy szubjektív értékelést. A rajzot a megélt élmények még átjárják, ha valamiről jó vagy rossz élményük van, azt a rajzok tökéletesen tükrözik. A rajz az ajándékozás eszköze is, ha rajzot ajándékoznak, azt gondolják róla, hogy az mindenkinek tetszik, mert ők úgy gondolják.

A 6 évesek az egyes eseményeket saját szemszögükből ábrázolják, a forma sok esetben állandó. Ezzel magyarázható az arányeltolódás is, ám figyelmeztetésre már a formák összehasonlítására képesek a gyermekek. Az események szalagképek formájában jelennek meg. A díszítőkedv élénk, és az aprólékoság sem áll tőlük távol. A színezésben gyakran a valósághoz igazodnak, a színeket képesek világos-sötét rendszerbe foglalni. Állatábrázolásaikban a két dimenzió a jellemző, a pofát arccal helyettesítik, lásd 2.5. kép.



2.5. kép. Bara Ádám rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalú

A fiúk és a lányok lényegesen eltérnek egymástól, míg a fiúk vadállatokat, addig a lányok háziállatokat rajzolnak szívesebben. A rajzelemzések arra is fényt derítettek, hogy a fiúk nagyobb számban rajzolnak növényeket, és a cselekményt is gyakrabban rajzolják a természetbe. Az egyes formák rajzi részletezettsége is érdekes információul szolgál, például faábrázolásukra a seprűváz, hegycsúcson kisebb házak, házsorok, a jármű ábrázolásánál részletek: kormány, lámpa, sebváltó... jellemzik.

7 évesek

7 éves korban a fantázia és a valóság együtt jelenik meg a gyermekek rajzi tevékenységében. Hogyan működik? Milyen a szerkezete? Ebben az időszakban a gyermekek nagyon sokat rajzolnak. A rajzokon megjelenik a leíró fázis. Az eseményből kiragadnak egy mozdulatot, amit nagyon összetetten jelenítenek meg. Ebben az életkorban a fiúk magasabb rajzi teljesítményt mutatnak. A gyermekek már ebben az időszakban élesen bírálják a rajzaikat, és amelyik nem tetszik, azt meg is semmisítik, összetépi, összefirkálják stb. A tárgyak arányait már képesek helyesebben megjeleníteni. A mozgásábrázolás ennek az életkornak is nehézséget okoz, amit a gyermekek sajátos módon oldanak meg; ettől a rajzaik kifejezőereje is megnő, és az a bizonyos gyermeki báj sok esetben ezt jelenti. A gyermekek mozgás helyett még mindig helyzetet jelenítenek meg, de a mozdulat kezdetlegesen, ámbár érzékelhetően (a mozgó végtagokat, kéz, láb, egész egyszerűen megnyújtják, megtörik) kap teret a rajzokon. A tér ábrázolásában az út kétvonalas vonallal való jelzése távlatot jelölhet, sok esetben csúcsba futnak össze a kettős vonalak. Az út oldalain fák, házak jelzik a két oldalt.

A hegy- vagy dombvonulatok hajlatait is benépesítik a házak és a fák. A gyermekek ebben az életkorban nagyon szeretnek kipróbálni új eszközöket, vagy a régieket választékosan használni. Az ún. „varázsolunk valamit” izgalommal tölti el őket, örülnek minden általuk még nem ismert újdonságnak, sok esetben ennek van a legnagyobb motivációs értéke. Képesek megkülönböztetni a telített és telítetlen színárnyalatokat. A formaábrázolásban több részlet is megjelenik (pl.: házaknál tetőcserép, kilincs, csengő, erkély, garázs stb.).



2.6. kép. Miczi Tamara rajza, Igazgyöngy
AMI, Berettyóújfalú

Az állatoknál a törzs és a nyak jól elkülönül egymástól, és megjelenik a pófa ábrázolása is, ami jól látható Miczi Tamara munkáján (2.6. kép). A madaraknak speciális csőr és toll vagy szárny lesz a többletértéke. A járművek, gépek ábrázolásánál jól megkülönböztethetővé válik az autó (személy- vagy teherautó), a busz vagy a villamos (a városi gyermekeknél), az egyes munkagépek: daru, traktor, kombajn (a vidéki gyermekeknél).

Ebben az életkorban is előszeretettel ajándékoznak rajzokat a gyermekek, amelyeken megjelennek a feliratok, ajánlások. Ezek a kis szeretetrajzok érdekes információkat hordoznak, mert nagyon gyakran a sémarajzra emlékeztetnek. Azokat a gyönyörű lendületes formákat, amelyeket a foglalkozásokon készítenek gyakran mellőzik ezek a

munkák. Írásképekben a betűk felcserélése, a kis- és a nagybetű váltakozása jellemző, itt az írási nehézségekkel küzdő gyermekekről információt kaphatunk.

8 évesek

A 8 éves gyermekek rajzainak fő törekvése a valóságghú ábrázolás, ezt a pszichológusok *pszichológiai fordulatnak* nevezik és 7–8 éves kor közé teszik. A gyermekek ekkor kezdik el a dolgokat átlátni és kapcsolatokat, törvényszerűségeket fedeznek fel azok között. A vizuális pedagógus szakma pedig azt vallja, hogy egészen ez idáig nem szabadna belenyúlni „kívülről” a gyermekek ábrázolási világába. Erre a korra az analízis lesz a jellemző, amit későbbiekben a szintézis követ majd. Előszeretettel komponálnak, és dominanciaként még mindig a leíró realiz-

must kell tekintenünk. Jellemábrázolásuk sok esetben fejlett; a jó és a gonosz, a csúnya és a szép között erőteljes különbséget tesznek rajzaikban. Rajzaikon a differenciáltság is megjelenik: vannak kidolgozott és kevésbé kidolgozott részletek, elemek, sokszor a számukra nem fontos dolgokat elnagyolják, sietősen fejezik be a munkafolyamatot. Feuer Mária úgy írja le, hogy érdekes kettősség jellemzi a munkákat: a részletek magragadása és az egész utáni vágy. Arra is képes ez a korosztály, hogy a történetet részekről részekre, pillanatról pillanatra bontsák le és ábrázolják filmszerűen; ezeket nevezzük szalagképeknek.

Már ebben a korcsoportban előfordulhatnak a perspektíva felé vezető első lépések. Sokszor javítják munkájukat, szinte a radír a biztonságuk legfontosabb eleme. Vannak kedvenc díszítőelemeik, sémakészletük, amit szívesen alkalmaznak minden munkájukban, sokszor ezek az elemek képviselik az egyéniségüket. Ez Halász Réka munkáján is megjelenik (2.7. kép).



2.7. kép. Halász Réka rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

A 8 évesek az arányokat és a mozgás-ábrázolást egyaránt képesek helyesen megítélni és alkalmazni, de a mozdulatoknál még megtörik a formát. A tárgyak helye megfontolt lesz, mi kerül le, fel, szélre, jobbra, balra... stb.

Arra is fogékonyak, hogy kinyissák a képeket. A rajzlap két oldalán fél-fél figura jelentse a folytonosságot, így a mozgás nemcsak térben, de időben is érzékeltethetővé válik, ezáltal új dimenziót kapcsolnak be ábrázolási folyamataikba. Állatok ábrázolásánál kettősséget tapasztalhatunk, mert oldalról pofát, míg szemből többnyire emberi arcot ábrázolnak, de az a tapasztalat, hogy a vidéki és a városi gyermekek között itt is lehetnek eltérések.

A növényeket differenciáltan jelenítik meg, fa, bokor, terebélyes, keskeny lombú, gyümölcs vagy erdei növény... stb.

Érdekes színfolt, hogy a rajzokon megjelennek az indulatszavak, feliratok. A korszak előhívja a kritikai érzéket is: a jobban rajzolók élesen bírálják a nehezebben rajzolókat, míg a gyengébben rajzolók egyre elnézőbbekké válnak.

9 évesek

9 éves korra enyhül az énközpontú rajzolás, már nemcsak a saját szemszögéből ábrázolja a világot a gyermek. A figurákon egyre szemérmesebben jelenik meg az énszög, csupán egy-egy ruhadarab hasonlít az övére, mintha csak ő tudná, hogy az adott szereplő kit ábrázol a rajzán. Munkafolyamatában a tervezőszak is halványan megjelenik, és csak nagyvonalakban jelenik meg a történet, ami egyre gazdagabbá válik az idő előrehaladtával.

Az ügyesebbeknél feltűnnek a halvány keresővonalak. Luquest szerint ez a *szemléleti realizmus*, míg mások *optikai realizmus*nak vélik ezt az időszakot. Erre a korra a gyermekek összefüggéseket, kapcsolatokat keresnek a formák között. Fontos az is, hogy esztétikus, szép legyen a munkájuk. A halvány tónusoktól a forma megszilárdulásáig sok idő telik el, beköszönt a radírkorszak, ami teljhatalmú segédeszköznek számít.

A színek alkalmazásánál is megfigyelhető mindez addig, amíg olyan nem lesz a rajz, amilyennek a gyermek szerette volna. Az érzelmek, élmények háttérbe szorúlnak a racionális felfedezéssel szemben. Ez az igazán új elem a rajzokon ebben az időszakban. A 2.8. képen mindez a színes üvegablakon és az emeletes ház ablakainak számában realizálódik.



2.8. kép. Balogh Enikő rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalú

A regresszív fázisok rövid időn belül változnak a sikeres teljesítményekhez képest. A kimagasló rajzi teljesítmények olykor-olykor való felvillanása még nem utal teljes biztonsággal arra, hogy megtaláltuk a tehetségterületet, de arra mindenképpen, hogy jelzést adjon a belső folyamatokról, melyek kibontakozásukat keresik.

Ebben az életkorban a fiúk és a lányok rajzkészsége eltérő, a fiúk teljesítménye meghaladja a lányokét. Az arányok adekvátan jelentkeznek a formák tekintetében, ami a gondolkodási funkció kerülését jelenti. A perspektíva ábrázolásában is van előrelépés, új jelenség az emeletes rajz, vagyis a tárgyak kezdenek térben elkülönülni egymástól.

Az utak rendező szerepet töltenek be, egyre kanyargósabbak, az egész rajzlapot uralhatják. A takarások alkalmazása a térbeliség fontos eleme, az elől-hátul

összefüggés meghatározója, ami korábban sem ismeretlen a gyermekeknél, de itt jelenik meg arányosabban.

Porot fogalmazta meg azt, hogy a rajzlapnak „értékes” és „értéktelen” részei is vannak (bal felső sarok a legértékesebb rész, legkevésbé értékes a jobb alsó sarokrész), ami az európai kultúrkörre jellemző írásképre utal.

Felerősödik a mozgásábrázolás iránti igény, ami a gondolkodás fejlődésére utal. A díszítőkedv felélénkülése az ornamentális ritmussal írható le, főleg a lányok esetében, de a keretbe foglalt rajz sem ritka, ahol különös jelentősége van a ritmikus ismétlődéseknek.

A színek használatában is van változás, mert a foltok alkalmazásával összetettekké válnak a rajzok, vagyis a folt-egyensúly kialakítására törekszenek a gyermekek. Az állatok, fák ábrázolásánál a forma részletekkel gazdagodik.

A járműveknél a karakterek nyilvánvalóbbá válnak (a márkajelzések rendkívüli szerepet kapnak), főleg a fiúk tekintetében, sőt már az embert is belehelyezik a járműbe profilból. Széchenyi Blanka rajzán mindez a hajók változatos formájában nyilvánul meg (2.9. kép).

9–10 év körül a rajzolási kedv lankad egyre több gyermekben, van, akinél meg is szűnik. Önértékeléssel ezt meg is tudják indokolni. A rajz sokszor iskolai kötelességgé szelődik, és az érdemjegyek romlásával végérvényesen el is tűnik.

A tehetségesebb gyermekek ekkor tűnhetnek fel először igazán, az ő érdeklődésüket továbbra is meghatározza a vizualitás. Ha a lendület és az akarat kitartással párosul, akkor ez serdülőkorig (ami a következő vízvázalasztó) éberem is marad.



2.9. kép. Széchenyi Blanka rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

10–12 évesek rajzai

A jelenségek ábrázolása a 10. és a 15. év közé esik. Ebben a szakaszban megnő a gyermekek önállósága, tudásukat egyedül is alkalmazni képesek. Ebben a korosztályban két nagyobb egység különíthető el.

A rajzi realizmus kora a 10 és a 12. év közé esik.

Ez a kor már mellőzi a képzeleti rajzolást, a rajz már kevésbé szokott gyermeknyelven beszélni. A gyermekek realiztikussá formálják munkáikat. A figuratív rajzokon a domináns szereplő kerül előtérbe, családrajzokon megnő az apa szerepe. A gyermekek társadalmi szerepészlelését mutatja ez a váltás. A tanulók szívesen ábrázolnak hangulatokat, ahonnan egyetlen mozzanatot kell kiemelni, mert a cselekmény megélése miatt az egykori sémák átváltoznak, eltűnnek, a formaalakítás fejlődésbe lendül. A hangulatkép megjelenése összefügg az emberábrázolás fejlődésével, az ízületekben való mozgás és a profilrajzok előrelépést jelentenek. Ez az az életkor, amikor felismerhetővé válik a rajzi tehetség.



2.10. kép. Pajor Mariann rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu



2.11. kép. Karányi Edina rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

A tehetséges gyermekek kortársaikhoz hasonlóan az egyes fejlődési szakaszokon átesnek, de kevésbé tehetséges társaikhoz képest gyorsabban. Az igazi tehetségek jóval megelőzik kortársaikat, ez a különbség akár 8–10 év is lehet.

Ezek a gyermekek észrevesznek a környezetükből olyan dolgokat, jelenségeket, melyek mások számára fel sem tűnnek (lásd 2.10. kép és 2.11. kép). Fejlett vi-

zualitással rendelkeznek, például felismerik azt, hogy többféle tónusértékű a fa lombja, a rét zöldje stb. Rácsodálkoznak a formák különlegességeire, egyedi jellegzetességeikre. Nagyon sokáig képesek elmerülni a szemlélődésben.

A művészeti tehetségek emocionálisan is érzékenyek kortársaikhoz képest. A környezetük az átlagoshoz képest másnak látja ezeket a gyermekeket. A gyermekek élvezik a műhelymunkát, a kiscsoportos foglalkozásokat, mert ettől is különlegesnek tartják a helyzetet, amiben tanulnak. Az azonos érdeklődésű, idősebb korosztályhoz is szívesen társulnak, sok esetben inspiráló erővel hatnak az ilyen csoportmunkálatok.

10 éves korára a gyermekek testi fejlődésében az ujjak csontosodása befejeződik. A rajzokon keresztül igyekeznek megfogalmazni a nehezen megfogható dolgokat, minden dolog mögött valamilyen megfoghatatlant, rejtélyeset keresnek.

A 10. évre a gyermekek felfedezik a perspektívát, ami fokozatosan jelenik meg a munkákon, és a tér újfajta háromdimenziós megfogalmazását jelenti. A helyes perspektíva miatt elkülönül a talajszint, égbolt, amit enyhén hullámvonalallal jelölnek. A fiúk térszemlélete intenzívebben fejlődik, mint a lányoké, viszont a lányok térérzékelése is sokat javul erre a korra. A színeket tónus szerint csoportosítják.

Az állatábrázolásban a fajok közötti különbségek nyilvánvalóbbá válnak. A fa ábrázolásában szembetűnő a hatalmas korona, ami elkülönül a törzstől; ez a fejlettebbé váló szociális szint jelzője is egyben.

Nagy kérdés a másolás, ami felélénkül, ez jelenthet nekik tetsző példaképet, popsztárt, rajzfilmfigurát is; az elkötelezettek nagy elődök műveivel próbálkoznak. Ezeket a rajzokat sajátjukként kezelik. A gyakorlat során technikailag sokat fejlődhetnek egy-egy technika elsajátításában. Szívesen megmutatják munkáikat, a szakemberektől megerősítést remélnek különleges adottságaik tekintetében. A fiúknál megfigyelhető, hogy szívesen próbálkoznak bonyolult építészeti szerkezetekkel (vár, bonyolultabb ház).

A gyermekeknél nagyon erősen működik az önkritika, megérik a hiányosságait, erősebb már a verbalitásuk és a fogalmazókéességük, amit a rajzokon megjelenő szavakkal fejeznek ki, és ez akár lényeges elemmé léphet elő, megerősítve a forma kifejező erejét. A 11. életév végére a gyermekek a szerkesztő fokról a jellemző fokra lépnek át.

12–15 évesek rajzai

A legfontosabb kihívás a világ részletgazdag megfigyelése. A felfedezés, a megismerés a motiváló erő. Erre az időszakra a gyermekek a felület egészét kitöltik (ebben a tekintetben a 2.12. kép aprólékos felületkitöltése figyelmet érdemel), ha

nem, akkor az a személyiség állapotáról erőteljesen árulkodik; lehet az okok között depresszív, lehangolt, szorongó állapot.

Ebben az életkorban az önkifejezésnek új területei is megjelennek, amelynek a rajzra is van hatása. Az új kifejezési forma a folyamatosan fejlődő verbalitás következtében a verselgetés, írás, így serdülőkorban sokan felhagynak a rajzolásal. Saját munkájukkal szemben erősen kritikusak.

A szakemberek szerint a magasabb ábrázolási fokot már csak a tehetséges gyermekek érik el. A tehetséges gyermekek kitartóak, folyamatos koncentráció jellemzi őket a munkájukkal kapcsolatban. A tinédzserek tudatosan komponálnak, és erőteljes érzelmek ábrázolására is képesek.



2.12. kép. Kiss Anita rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu



2.13. kép. Erdélyi Lilla rajza, Igazgyöngy AMI, Berettyóújfalu

Magas követelményeket állítanak az alkotásuk elé, és ezen elvárásokat igyekeznek teljesíteni. Amennyiben nem sikerül, előállnak a gátlások, amit egy krízisidőszak fog követni. Előfordul az is, hogy a gyermek szégyelli a rajzait, és a későbbiekben sem sikerül feloldani ezeket a gátlásait. Nem kizárt az sem, hogy dugdossák a rajzaikat. A serdülőknél előfordulhat, hogy titokban önarcképet ké-

szítenek magukról, ami nem egy új rajzi probléma megjelenése, hanem összefüggésben van az én felfedezésével; természetesen legtöbbször elégedetlenek önmagukkal.

Lowenfeldre hivatkozik Feuer Mária is akkor, amikor azt állítja, hogy erre az időszakra kialakul a vizuális és a haptikus típusú ember. Az előbbi kívülről szemlél, megfigyeli a dolgokat, a dolog és ő két különálló egység. Az utóbbi belülről szemlél, eggyé válik a látvánnyal. A perspektíva alkalmazásával elindul az elvont gondolkodás, ami segít felfedezni a teret, érzékelni a távlatot. Jól tükröződik ez egy lány vallomásában: „*Valaha sokkal jobban rajzoltam. A rajzaim sokkal érdekesebbek voltak. Viszont most háromezerszer jobban megy a perspektíva!*” (Gardner 1980).

A színek tekintetében nyitottabbá válnak a gyermekek; ebben a lányok bátrabbak, mint a fiúk (2.14. kép). A tanult ismereteket képesek alkalmazni a munkáikban, megfigyeléseiket helyesen rögzítik.

Képesek a különböző színárnyalatok alkalmazásával a távlatot érzékletesebbé tenni. A színperspektíva alkalmazásával a tudatos képszerkesztésé, a problémamegoldásé a főszerep a tetszetős rajzokkal szemben. Mozgásábrázolásban a dinamikus mozgást is képesek megjeleníteni egyszerű vagy bonyolultabb formában (lásd 2.13. kép).



2.14. kép. Gaál Barbara rajza, Medgyessy F. G. és MSZKI, Debrecen

A 14. és a 15. életévre már lényeges változás nem következik be. Ekkorra eldőlt, hogy kik a jó vagy a kevésbé jó rajzolók. A jók egyre többet foglalkoznak elkötelezettebben a rajzzal, képzőművészettel, esetleg szakirányú továbbtanulást választanak, míg a gyengén teljesítők megrekednek a 8–10 éves kori teljesítmény szintjén. Ők már nem motiválhatóak képességeik kibontakoztatására, esetleg baráti körben szórakozásból idézik fel újra ezt a tevékenységet.

Erre a korra a motiváltak egész életét képes meghatározni a képzőművészet, ami a külsőségekben is megnyilvánul (pl. öltözködés, zenehallgatás, használati tárgyak). Ők az ún. „alternatívak”.

Az elkötelezetteknél megfigyelhető, hogy a teljes tér kitöltésre kerül, az arányokat, fény–árnyék viszonyok szabályait alkalmazzák. A korosztály rajzi jártaságát a stúdiók tükrözik. Stefan Haenni svájci pszichológus szerint az átlagos rajzolók lerajzolják a modellt és állandóan összevetik rajzukat vele, míg a tehetségesek hosszabb megfigyeléseket tesznek, miután felrajzolják a modellt. Az ilyen gyermek egészben gondolkodik a részletek helyett, arányokat, irányokat, fényeket és árnyékokat szemlél. A fiúknál felélenkül a díszítő kedv, használják a szövegelemeket. A színekkel kapcsolatban tapasztalatok útján fejlesztik tudásukat. A színtani ismereteket elsajátítják, telített-telítetlen színek, színharmonikiák, kontrasztok stb., és a munkáikban élnek ezzel a tudással.

A középiskolai tanulók többsége képes sajátos egyéni stílust kialakítani, ami az egyéniségüket is tükrözi. A pszichológusok szerint a felélenkülő szexuális feszültségek a rajzokban is tükröződnek, a fiúk kutatják a női nemet, a lányok fantáziavilágot építenek ki magukban. A serdülő ifjak a többi órán hihetetlenül sokat firkálnak, jobb esetben csak a füzeteiket gazdagítják. A kutatások azt bizonyítják, hogy ebben korban a leggyakoribb firkaelemek: egyenes, hullámvonal, spirál, csigavonal, fűzér, nyílak, pókháló, kocka, fa, virág stb. (Kárpáti 2001).

2.3. Új pedagógiai módszerek alkalmazása a vizuális tehetségnevelésben

„Az igazi tanítás nem a tudás átadását jelenti. Az igazi tanítás arra ösztönzi a tanulókat, hogy maguk tegyen szert az ismeretekre.” John Milton Gregory amerikai tanár sorai jó gondolatébresztők ehhez a fejezethez (<http://www.citatum.hu>). Napjaink iskolája igényli az újításokat, a módszertani felfrissülést. A már-már közhelynek minősülő szlogen üzenete az, hogy ne legyen probléma a tudás megszerzése, az adott probléma (legyen az vizuális vagy közismereti) megoldása, és lehetőség szerint a megszerzett tudást alkalmazni is tudják a diákjaink. Ez a szemlélet nem csak az egyes tudományterületeken megszerzendő ismeretekre jellemző.

A vizuális műfajokat sem kerüli el korunk gyorsuló, átalakuló szemlélete. Folyamatosan változik a technika, technológia, a hagyományos képzőművészeti eszközhasználat mellett a digitális műfajok robbanásszerű megjelenése jellemezte az elmúlt alig két évtizedet. Az egyetemek, főiskolák kínálata (média, multimédia, animáció, alkalmazott grafika, alkalmazott fotográfia stb.) csakúgy, mint a boltok polcain sorakozó árukészlet bővült. A hagyományos értelemben vett rajz tantárgy is új nevet kapott az évek során: rajz és vizuális kultúra, ami részben az ismeretanyag bővülését, részben a hagyományos keretek felszakadását vetítette elő. Ebben az újdonsült helyzetben a képzőművészeti oktatás tevékenységének is változnia kell, a kliensi érdek meghatározza a közvetítő közeget ezen a speciális területen is.

Semmi sem marad érintetlenül, és minden változás, ami a Földön valaha is bekövetkezik, az a vizualitás nyelv- eszközrendszerén keresztül jut el az emberekhez, a felhasználókhoz. A képzőművészet minden korban sajátos közvetítő közeg szerepét töltötte be, ez a funkció a 21. században sem változott, csupán a színtér, amelyen megszólal. A lehető legmobilisabb tantárgy, tantárgycsoport a miénk, vizuális nevelőké. Az alternatív módszerekre gyorsan és választékosan tudunk reagálni a tantárgyak sorában. Olyan képességeket tudunk a művészet adta eszközökkel fejleszteni, amelyek minden ismeretszerző folyamatban hasznosíthatóvá válhatnak.

Hangsúlyozni szükséges, hogy a képzőművészeti nevelés során erősíteni kell a tanulóknál az önkifejezést, az alkotói tevékenységet. Ebben a pedagógiai tevékenységben figyelembe kell venni a tanuló képességeit, személyiségét és erre építve kell vezetni, rávezetni a látási folyamatok tudatosabb alkalmazására, értelmezésére.

A képzőművészeti nevelés során a megfigyelések, tapasztalatok, élmények megszerzése után változatos eszközhasználattal segíteni kell a tanulót abban, hogy bátran, egyre magasabb szinten alkalmazza ismereteit. Sok esetben megfelelő eszköz hiányában a gyermekek vizualitás iránti vágya nehezen tartható fenn. Pusztán a pedagógiai módszer nem minden esetben elegendő, mert az elkötelezett tanulók sem találják meg az alkotás élményét. Azonban az eszközhasználatban való jártasság pedagógiai segítség, stratégia nélkül motivátlanságot eredményezhet. Sokszor a formarajzon túl a játék élményének az átélését egy-egy rajzi eszközzel való játék, kísérlet vagy pusztán csak a használhatom élménye jelenti. Azok a tanulók, akik a tanáraik sablonszerű óravezetése és az ott kapott feladatok kapcsán tapasztalják meg a vizualításban rejlő kihívást, sok esetben tantárgyként tekintenek a rajzra, és nagy valószínűséggel nem tapasztalják meg az alkotásban rejlő lehetőségeket.

Az egyes korcsoportoknak megfelelően a gyakorlás, felfedezés élményét kell inspiratív módon a tanulók eszköztárába beépíteni, hogy képesek legyenek az

önálló vizuális problémafelvetésre és a kérdés tapasztalás útján történő „megválaszolására”.

A gyermekekre azok a feladatok lesznek igazán nagy hatással, ahol a vizuális probléma burkoltan, történetbe, szituációba ágyazottan jelentkezik. Az ilyen jellegű feladatok inspiratív módon ösztönöznek a képi gondolkodásra, miközben a vizuális probléma is megoldásra kerül önálló tapasztalatra, megfigyelésre ösztönözve. A kreatív feladatok során az ösztönös és a tudott dolgok kapcsolódnak össze, ami intenzívvé teszi a feladat sokszínű megoldását. Ez pedig, mint tudjuk, a divergens gondolkodást fejleszti. A tanulóknak meg kell adni a választás lehetőségét is, mivel a képalkotás során sokféle megoldás is születhet, ezért a tanulók dönthetnek. Sőt jó, ha tudnak döntést hozni bizonyos kérdésekben, például: ha nem így szeretnéd, akkor mit szólnál hozzá, ha..., vagy milyen ötleted/ötleteid van/vannak a... stb. kérdések ösztönző módon hathatnak a tevékenységükre és a gondolkodásukra. A partneri viszony minden esetben jól kamatoztatható, így a vizualitásban is helye van. A gyermekek szívesebben csinálnak úgy dolgokat, ha kedvük van hozzá, az irányított „kedvcsináló” hatékony módszer lehet a nehezebb feladatok eredményesebb megoldására is. Az eredményvárás során fellépő izgalom kitartásra, igényes munkára inspirálja a gyermekeket szinte minden korcsoportban.

A pályázatok, versenyek alkalmával a megmérettetés élménye, a szubjektum átélésének élménye gazdagítja kritikai érzéküket és megtanítja őket a döntések elfogadására. Megérteni a megérthetlent, megmagyarázni a megmagyarázhatatlant; amit szóval nem lehet, azt az érzések kapcsán szemvillantás alatt érthetővé lehet tenni.

Az alternatív oktatási módszerek a vizuális nevelésben is eredményesen alkalmazhatók, hiszen ezek közül a legtöbb tanulócentrikus fejlesztő tevékenység. Ezeken keresztül olyan helyzeteket teremthetünk a tanuláshoz, tapasztaláshoz, amelyekben a gyermekek többféle képességterületen mutathatják meg a bennük rejlő lehetőségeket. A tehetséges és a kötelességtudatból teljesítőket egyaránt inspirálja. Ezek a módszerek felkészültséget igényelnek a tanártól, hiszen a feladat modellezése során a váratlan helyzetekre is fel kell készülniük; egy folyamatsort kell buktatóival együtt átlátni és a folyamatban csupán irányítani, figyelemmel kísérni kell a csoport/ok tevékenységét a hatékonyság érdekében.

2.3.1. Kooperatív technikák és rajzi feladatok

A kooperatív technikák képességrendszereket fejlesztenek. Ezek a képességek az alkotásba illeszkedve alakulhatnak, természetesen fejlesztve ezáltal a művészetek eszközeivel fejleszthető érzelmi intelligenciát. A tanulóknak ebben a rendszerben képesnek kell lenni együtt dolgozni, kommunikálni, irányítani, komp-

romisszumokat kötni, képesnek kell lenni megtervezni, megszervezni egy folyamatot, hosszabb távon is előre gondolkodni, reagálni kell tudni a váratlanul fel-lépő helyzetekre és képesnek kell lenni értéktudattal eligazodni zűrzavaros, in-formációkkal zsúfolt világunkban az adott téma feldolgozása mellett (L. Ritók 2004).

A következőkben kooperatív technikára felépített óravázlatokat szeretnék bemutatni, amelyek illeszkednek néhány korcsoport tantervi követelményeihez úgy, hogy a vizuális probléma azonos, a megvalósítás módja azonban más és más.

Alkalmazott szerepek, elrendezés a kooperatív módszer kapcsán

- Az első foglalkozásra készítsük el a csoportbeosztást. (Kaphatnak a gyer-mekek színes kártyákat az óra elején, majd „Keressétek meg az azonos szí-nűeket és alkossatok velük csoportot!” kérésre kialakulnak a négyes egysé-gek.
- Másik megoldás lehet, hogy annyi képet vágunk négy szabálytalan részre, ahány csoport van, és a gyermekeknek meg kell találniuk az összetartozó-kat. Ha sikerül megtalálni a képeket, megtalálják a társaikat is.
- Célszerű két-két asztalt összefordítva kialakítani a tanteremben a csopor-tok helyét illetően. Akkor megfelelő a távolság, ha a gyermekek az össze-fordított asztal közepére tett papírlapot kinyújtott karral kényelmesen el-érik.
- Az első foglalkozás alkalmával elkezdhetjük kialakítani a „kommuniká-ció-s szabályokat” is.

2.1. gyakorlat.

Korcsoport: Alsó tagozat

Tananyag: Színtani ismeretek / *Színkeverési gyakorlat*

Téma: A tenger/folyó életvilága

Csoportalakítás: 4 fős csoportok

Szükséges felszerelés: grafitceruza, filctoll, színes ceruza, kihúzó alkoholos filctoll, színes tus, fehér tempera, A/5, A/3-as műszaki rajzlap, papírragasztó (néhány felsze-relésből elegendő 1db/osztály)

Felelősök:

Csendkapitány:

A csoporton belüli fegyelem megtartásáért felelős, ő az, aki az alapzajon kí-vüli csendért felelős a csoportban.

Eszközfigyelő:

Az ő dolga arra ügyelni munka közben, hogy a feladatmegoldáshoz szükséges anyagok, eszközök a csoport rendelkezésére álljanak.

Együtműködés-mester:

Arra ösztönzi a csoportot, hogy egymás ötleteit összekapcsolják, beépítsék.

Tüstént kapitány:

Feladata a többiek sürgetése, a munkaritmus megtartása.

Az órai munka előkészítése, motiváció

Az óra konkrét témájára való ráhangolódás, a téma iránti motiváció felkeltése.

- Ki ült már csónakban, tutajon, hajón a folyón vagy tengerben?
- Mit tapasztaltatok? Mozog-e a hajó/csónak, ha nem eveztek? Mi mozgatta?
- Néztetek-e már csónakból/hajóról a vízbe? Mit tapasztaltatok?
- Mit láthat a vízben az az ember, akinek a szemén bűvárszemüveg van?
(3 perces film lejátszása a vizek élővilágáról (forrás: *National Geographic*, Spektrum... tv-csatornák, internet).

Az órai feladat

- Rajzoljatok a kisebb rajzlapra annyiféle halat, ahányan a csoportban vagytok úgy, hogy mindenki csak egyre koncentráljon!
- Rajzoljátok meg díszes külsejét is, ügyeljete arra, hogy mindegyik más-más mintázatú legyen!
- Húzzátok át alkoholos filccel, majd filctollal színezzétek ki! Használjátok minél különlegesebb színeket hozzá!
- A nagyobb méretű rajzlapra festékekkel minden csoporttag húzzon egy vonalat ecsettel úgy, hogy minden vonal más legyen színben (pl.: sötétkék, világoskék, lila, zöld stb.) és formában is (pl.: hullámos, hurkos, cikk-cakos, egyenes, szaggatott stb.).
- Ha elkészültetek, az ecsetetek színéhez keverjete egy másik színt is (pl.: kékhez sárgát vagy pirosat, vagy zöldet, vagy narancssárgát stb.), legyen jó vizes az ecsetetek, ha szükséges, kis vizet még adjatok hozzá. A kapott színnel ismételten húzzatok egy vonalat a rajzlapon úgy, hogy keresztezzétek az elsőre megrajzolt vonalakat! Az utolsó a csoportból emelje magasra a lapot, ha elkészültetek!

- A magasba emelt rajzlapon összetalálkoztak a színek. Mi történt, amikor két szín véletlenszerűen összeérintkezett? Fogalmazzátok meg a tapasztalataitokat!
- Amíg a rajzlapotok szárad, vágjátok ki az előzőleg megrajzolt formákat!
- A kivágott halakat helyezétek el úgy a rajzlapon, hogy egy irányba ússzanak, rakhatjátok fedésbe is őket, de lehet a rajzlapon feljebb és lejjebb is csúsztatni őket. Ha elkészültetek, ragasztóval rögzítsétek őket!
- Közösen válasszátok ki a legdíszesebb halat a rajzlapotokon, mert az lesz a vezérhal. A színes ceruzák közül válasszátok ki azokat a színeket, amelyek a legjobban szimbolizálják a tenger vagy folyó színét! Melyek ezek? A festett vonalak közeit színezzétek ki úgy, hogy minden szín fedje az előzőt is!
- A vezérhalat fehér tempera és kék tus keverékével emeljétek ki. Ha szükséges, kis halrajokat még rajzolhattok köréjük!
- Ha minden csoport elkészült, helyezétek sorba, egymás mellé a tanterem falára az elkészült munkákat. Gyúrható ragasztót használjatok!

Az órai feladat értékelése

A közös játék fontos eleme az órai munkának. Információgyűjtés közben hangulatot ad a rajz elkészítéséhez. A „kerekasztal” módszerével készülő rajz lehetőséget ad egymás tapasztalatainak beépítésére. Az óra végére a tanulók játékosan megtapasztalják, hogy mindenkinek ugyanarról a formáról más-más képe van. A választások alkalmával mindenki egyenrangú fél, a feladat megoldására helyeződik a hangsúly, és nem arra, ki az ügyesebb vagy ki a kevésbé ügyesebb. A közös feladat eltompítja a „nem tudom megcsinálni” stressz élményét. A kevésbé ügyes tanuló nem esik kétségbe, hiszen nem kell tartania a „sikertelenségtől”, mert van a csoportban olyan, aki majd segít! Közben feledésbe merül, hogy a nehézségi fok mindenki számára szinte azonos.

A feladat értékelésében segítenek a gyermekek, mivel a felelősök – csendfelelős, tüstént kapitány – a csoport munkáját összefoglalják, és a csoporton belüli munkaeloszlás arányában is képesek értékelést adni.

Mit fejlesztünk még ezzel a feladattal?

Kommunikációs képességet, megfigyelőképességet, formakövető készséget, ami hat az íráskészségre, színárnyalatok létrehozása révén a színérzékenységet, az arányérzéklet, a kiemelőkészséget.

2.2. gyakorlat.

Korcsoport: Felső tagozat

Tananyag: Színtani ismeretek / *Színkeverési gyakorlat*

Téma: A mély tenger titkai

Csoportalakítás: 4–6 fős csoportok

Szükséges felszerelés: grafitceruza, filctoll, színes ceruza, kihúzó alkoholos filctoll, színes tus, fehér tempera, anilines festék, A/2, A/3-as műszaki rajzlap, papírragasztó, olló (néhány felszerelésből elegendő 1 db/osztály)

Felelősök:

Eszközfigyelő:

Az ő dolga arra ügyelni munka közben, hogy a feladatmegoldáshoz szükséges anyagok, eszközök a csoport rendelkezésére álljanak.

Vállveregető:

Az ötletek dicsérete a feladata, felügyel arra, hogy minden ötlet teret kapjon. Buzdítja, motiválja a többieket, figyel, hogy senki ne „üljön meg” a munka során.

Együttműködés-mester:

Arra ösztönzi a csoportot, hogy egymás ötleteit összekapcsolják, beépítsék.

Tüstént kapitány:

Feladata a többiek sürgetése.

Írnok:

Az ő feladata az összegyűjtött információk dokumentálása, források megnevezése.

Az órai munka előkészítése, motiváció

Az óra konkrét témájára való ráhangolódás, a téma iránti motiváció felkeltése.

- Mit nevezünk nyílt vizeknek? Mi a különbség a tenger és az óceán között? Milyen mélységűek ezek a vizek? A Földfelszínnek mekkora területét borítják a tengerek és az óceánok? ... stb.
- A mély tengerek kutatói érdekes felfedezéseket tesznek a tengerek élővilágával kapcsolatban. Szerintetek hogyan, milyen módon lehet kutatni a tengerek, óceánok titkait?

- Természetfilmrészletek gyűjtése csoportonként önállóan, max. lejátszási idő: 3 perc (a feladatot az előző órán adjuk ki a csoportoknak, a feladatrészt együtt készítik elő a gyermekek, és az írnok vezeti elő).
- A legérdekesebb filmbejátszás közös megtekintése osztálykeretben.

Az órai feladat

- A kartonlapon különböző kék tónusú foltokat hozzatok létre. Az a csoport lesz a legügyesebb, amelyik legalább 10 kék tónusértékkel dolgozik.
- Egy A/3 rajzlapra készítsetek olyan formákat, amelyeket a tenger mélye rejthet (növények, hajóroncsok, kincsesláda, vasmacska, olajfúró torony, hulladékok stb.). Egy tanuló több formát is rajzolhat!
- Ha elkészültetek a formára jellemző grafikai jelekkel, mintázátok ki azokat (faerezet, levélerezet, pontok, csíkok stb.). Akkor lesz szép a munkátok, ha pontosan és választékosan dolgoztok. Majd vágjátok ki azokat.
- Színes ceruzával különböző színű csíkokkal hálózátok be a megszáradt alapot, majd csepegtessetek rá tiszta vizet és mozgassátok együtt különböző irányokban a lapot. Mit tapasztalotok?
- A kivágott formákat helyezték el a lapon, lehet fedésben, sorban, hézagosan egyaránt! Nézzétek meg az elkészült munkát és gyűjtsétek össze, hogy mivel lehetne még gazdagítani a rajz felületét! Színes tussal, festékkel egészítsétek ki a munkátokat úgy, hogy egy természeti film izgalmas képkockáját mutassa.
- Utolsó feladatként a kartonlap felső és alsó szegélyére húzzatok 4–4 cm széles csíkot, mintha a filmszalag széle lenne, majd színezzétek sötétre (fekete, lila, sötétkék).
- Az elkészült munkákat rakjátok ki az osztályteremben és értékeljétek, melyik csoport rajza lett a legizgalmasabb!

Az órai feladat értékelése

Ebben a feladatban a csoportösszetételt úgy kell kialakítani, hogy a rajz iránt érdeklődők és kevésbé érdeklődők egyaránt összekerüljenek, mert a közös munka során mindenki kaphat testhezálló feladatokat, így az alkotói láz minden diákot megérinthet. A fiúk és a lányok képességeik, adottságaik miatt kiégészíthetik egymást (ötletgazdagság, pontosság, türelem stb.).

Az elkészült munkákat a csoportok és az osztály együttesen is értékelheti. Célszerű egy közös célt kijelölni még a feladat megkezdése előtt: például közös filmnézés, horgászverseny egy közeli folyónál, közös halászléfőzés stb.

Mit fejlesztünk még ezzel a feladattal?

Szociális kompetenciákat, kommunikációs készséget, biológia–földrajz órák ismereteinek a koncentrációját. Komponálókészséget, színérzékenységet, arányérzékenységet, esztétikai érzékenységet, megfigyelőképességet.

2.3. gyakorlat.

Korcsoport: Középiskolás

Tananyag: Színtani ismeretek / *Színkeverési gyakorlat*

Téma: Tengeri/szárazföldi csata modellezése

Csoportalakítás: 4–6 fős csoportok

Szükséges felszerelés: grafitceruza, filctoll, színes ceruza, kihúzó alkoholos filctoll, színes tus, fehér tempera, anilines festék, A/2, A/3-as műszaki rajzlap, papírragasztó, olló (néhány felszerelésből elegendő 1db/osztály)

Felelősök:

Eszközfigyelő:

Az ő dolga arra ügyelni munka közben, hogy a feladatmegoldáshoz szükséges anyagok, eszközök a csoport rendelkezésére álljanak.

Vállvevő:

Az ötletek dicsőre a feladata, és felügyel arra, hogy minden ötlet teret kapjon. Buzdítja, motiválja a többieket, figyel, hogy senki ne „üljön meg” a munka során.

Együttműködés-mester:

Arra ösztönzi a csoportot, hogy egymás ötleteit összekapcsolják, beépítsék.

Tüstént kapitány:

Feladata a többiek sürgetése.

Írnok:

Az ő feladata az összegyűjtött információk dokumentálása, források megnevezése.

Az órai munka előkészítése, motiváció

Az óra konkrét témájára való ráhangolódás, a téma iránti motiváció felkeltése.

- A feladat kiadása előtt célszerű tájékozódni a történelemórán már tárgyalt történelmi eseményekről (pl.: 9. évfolyam: pun háború, trójai háború..., 10. évfolyam: nándorfehérvári csata, mohácsi vész..., 11. évfolyam pákozdi vagy muhi csata...).
- Gyűjtsetek minél több információt össze arról a csatajelenetről, amit választottatok (szereplők, történelmi helyzetkép)! Nézzétek meg a terület földrajzi adottságait is! Határozzátok meg a csata kimeneteli lehetőségeit is abban az esetben, ha a hadvezérek más döntést hoztak volna. (Ennél a feladatrésznél az internet és a tankönyvek, atlaszok adnak segítséget az információgyűjtéshez.)
- A diákok beszéljék meg, hogy az adott csata:
 - hol játszódik (milyen adottságai vannak az adott területen)?
 - mi a tét,
 - kik a szereplők,
 - hogyan öltöztek az adott korban,
 - mire van szüksége egy csapatnak a csata során (táborhely, élelem, lovak, fegyverek, víz stb.).
- Beszéljétek meg a játék típusát is! (Pl.: puzzle, társasjáték, kártyajáték.)

Az órai feladat

- Készítsétek el a választott játéktábla alapját a kartonra! Rajzoljátok fel alkoholos filccel az országhatárokat, az egyes tájegységek jellemző elemeit, térképjeleket..., majd foltokkal fessétek ki. Használjátok az adott helyszínre utaló színeket: kék, barna, zöld stb. (Az atlaszt használjátok segítségül!) *Kártyajátéknál az egységes megjelenés érdekében az azonos hátlapmintára, a képeretre is gondolni kell, amit következetesen kell majd megjeleníteni.*
- Amíg az alap szárad, készítsétek el a játék további elemeit (szereplőket, felhasználni kívánt játékelemeket: ágyú, táborhelyet jelző sátrak stb.)!
- Színezzétek ki vagy grafikai jelek alkalmazásával mintázzátok ki a játéktáblát és a játékelemeket!
- Határozzátok meg a játék szabályait is! Rögzítsétek egy papírlapon! A külalakra itt is ügyeljétek!
- Óra végén vagy a következő órán mutassátok be a játékot! Próbáljátok ki a társaitokét is! Majd megkezdhetitek szervezni a játék iskolai bemutatóját!

Az órai feladat értékelése

Ebben a feladatban a csoportösszetételt úgy kell kialakítani, hogy a rajz iránt érdeklődő és kevésbé érdeklődők egyaránt összekerüljenek, mert a közös

munka során mindenki kaphat testhezálló feladatokat, így az alkotói láz minden diákot megérinthet. Át kell gondolni azt is, hogy történelem, földrajz tantárgyakban jártas diákok egyaránt legyenek a csoportokban. A fiúk és a lányok képességeik, adottságaik miatt kiegészíthetik egymást (ötletgazdagság, pontosság, türelem stb.).

Az elkészült munkákat a csoportok és az osztály együttesen is értékelheti. Célszerű egy közös célt kijelölni még a feladat megkezdése előtt, például közös filmnézés, vagy ha országhatáron belül található a választott helyszín, oda irányuló kirándulás, emlénapokon az iskola könyvtárában, közösségi helyein taktikai verseny rendezése az elkészült játéktáblákkal (pl.: a pákozdi csata modellezése márciusban).

Mit fejlesztünk még ezzel a feladattal?

Szociális kompetenciákat, társas kompetenciákat, informatikai kompetenciát, kommunikációs készséget, történelem–földrajz órák ismereteinek a koncentrálását. Komponálókészséget, színérzékenységet, arányérzéklet, esztétikai érzéklet, megfigyelőképességet, logikai készségeket.

2.3.2. Projekt módszer a vizuális tehetség gondozásban

A projekt módszer tanulócentrikus tanári viselkedés, amely inspiráló. Mindent meg kell teremteni ahhoz, hogy a tanuló alkotni tudjon és kiteljesedhessen. A módszer során differenciált képességfejlesztés is megvalósulhat; kinek-kinek a lehetőségeihez mérten, tempójában van lehetősége egy-egy gondolat körbejárására. Anyaggyűjtés és az alkotás folyamata a cél, ebben az esetben a tanár feladata segítségnyújtás az elakadások alkalmával. A téma, amit fel kell fedezni, és aminek kapcsán kutatómunkát kell végezni az összetett gondolkodásra hat serkentően (Bodóczy 2003).

A folyamat végén egy teljesítményben realizálódik az elvégzett munka, így a tanuló sikerként tekinthet az egész felfedezésre. A következőkben egy lehetséges projektötletet szeretnék bemutatni, ahol több tanórára szerettem volna a projektben koncentrálni a diákok már meglévő ismereteit és a felfedezés során szerzett tudásukat.

2.4. gyakorlat.

Korcsoport: Középiskolás

Téma: A határainkon túli magyarság művelődéstörténete

Az óra típusa: Művészettörténet

Az óra feladata: A határon túli magyarok természeti adottságai, történelme által meghatározott kultúrájának /képzőművészetének, művelődéstörténetének a megismerése

Csoportalakítás: 5–6 fő

A projekt összideje: 4 foglalkozás, 1 foglalkozás 2 tanítási órát, 2×45 percet takar

Szükséges felszerelés: számítógép, projektor, olló, ragasztó, akrilfesték, filctoll, ecset, karton, rajzlap

A projekt tematikai bemutatása

Az adott témát a természeti környezetbe és történelmi háttérbe ágyazottan tanuljuk a hétköznapiakban, így itt is ez a sorrend látszik célravezetőnek. A tanulók más-más szemszögből dolgozzák fel a témát életkoruknak és az osztály kvalitásainak megfelelően (tudományos megközelítés, festészet, szobrászat, építészet, népművészet, hagyományok).

A téma részletes feldolgozásában az osztály tanulóiból csoportokat (teameket) alakítunk, mert a részletes információfeldolgozás ebben a keretben történik.

Részletes tematika

1. foglalkozás

A történelmi múlt és a természeti viszonyok megismerése. A magyar történelem Trianon előtti és Trianon utáni helyzetképének feltárása segíti a tanulókat a tájékozódásban, mert történelmi tananyagként még nem érintették ezt a korszakot. A tanóra végére a tanulók pontos helyzetképet kapnak az elcsatolt területekről és a népességi, területi viszonyokról, az elcsatolt területek szimbólumainak felhasználásával (címer, zászló, jelkép) térkép készítése és csoportok szerinti felosztása: Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja, Ausztria, Horvátország, Szlovénia.

A csoportszerepek kiosztása.

2. foglalkozás

A csoportok a projektfeladatokon dolgoznak a tanár instrukciói alapján. Szükséges taneszköz a számítógép, ahol a csoportok célirányosan keresnek és gyűjtenek információkat a határon túli magyar lakta területekről és nevezetességeikről,

tudósaikról, művészeti életük nagyjairól (irodalom, képzőművészet, zene, tánc és színművészet).

A csoport feladata, hogy az összegyűjtött ismereteket rendszerezze és Power Pointos előadásra alkalmasan előkészítse.

Az előadások anyagához képmellékleteket, illusztrációkat gyűjtenek, készítenek a tanulók.

3. foglalkozás

Az elkészített digitálisan feldolgozott ismeretek átadása, bemutatása a csoportok feladata 15 percben. A cél egymás munkájának a megismerése, az egyes határon túli területekről külön-külön szerzett ismeretek koncentrálása.

A foglalkozás végén a csoport feladatfelelősei megadott szempontok szerint összefoglalják a csoportokban végzett munkát.

4. foglalkozás

A csoportok feladatfelelősei új csoporttá alakulnak, feladatuk az egységes iskolai bemutató előadás arányos, egységes megszerkesztése (ami a DÖK napon kerül bemutatásra).

A csoport többi tagjának a feladata, hogy az iskolai előadásra az interaktivitást előkészítse. Keresni kell chat-en, iwiw-en, msn-en, facebookon keresztül 1–1 határon túli magyar diákot, akivel kapcsolatot kell létesíteni, kölcsönösen bemutatkozni, bemutatni egymás iskoláját, életterét, környezetét stb. A DÖK napon bemutatott előadás után pedig interaktívvá lehetne tenni az előadást msn-en keresztül.

A 7 magyarulakta területet diákokon keresztül bekapcsolhatjuk szándékaink szerint az előadásba és ezáltal a programba. Kérdéseket lehet megfogalmazni egymásnak a nevezetességekkel, környezeti adottságokkal kapcsolatban, így a kommunikációs készség fejlesztése és egymás gondolkodásának megismerése a célunk, többek között a diákokat foglalkoztató kérdésekre azonnali valós válaszok várhatóak, ami élővé és barátiává kapcsolhat össze optimális esetben 8 iskolát, egy nemzetet a feladaton keresztül.

Mit fejleszthetünk ezzel a feladattal?

Gondolkodási képesség, emlékezet, a figyelem fejlesztése, szociális kompetencia, értékeink, hagyományaink, örökségünk megismerése és annak méltó őrzése, a diáktársak figyelmének a felhívása, kutatómunkára nevelés, toleranciára, együttműködésre, feladatvállalásra nevelés.

A kooperatív és projekttechnikák összefoglalása

A fent említett pedagógiai módszerek képességrendszereket, képességcsokrokat fejlesztenek. Ezek a képességek az alkotásba illeszkedve alakulhatnak tovább, természetesen fejlesztve ezáltal a művészetek eszközeivel fejleszthető érzelmi intelligenciát. A tanulónak ebben az új rendszerben képesnek kell lenni: együtt dolgozni, kommunikálni, kompromisszumokat kötni. Társas viszonyokat a személyes érintkezés során kialakítani, rendezni. Az Y és a Z generáció folyamatosan veszíti el személyes kapcsolatait a külvilággal, mert technikai lehetőségeik szerteágazóbbak, de egyúttal szűkítőek is (Tari 2010).

A munkamódszer kapcsán képesnek kell lenni: megtervezni, megszervezni egy folyamatot, hosszabb távon is előre gondolkodni, reagálni a váratlanul fel lépő helyzetekre, problémákra, és azokra kompromisszumkész megoldásokat találni. A különböző személyiségtípusú tanulóknak meg kell tanulni egymás értékeit, hiányosságait elfogadni úgy, hogy ez a közös energia a csoport eredményességét növelje.

A csapatszellem ennek a kornak a meghatározója, az a jó munkaerő, a sikeres individuum, aki képes „team-tagga” is válni, tudását a közösség javára fordítani. Ez a szemlélet a képzőművészeket sem hagyja ki, gondoljunk csak a komplex művészeti megjelenésekre úgy, mint a tinédzsereket megérintő divatbemutatókra, ahol együtt dolgozik a tervező a látványtervezővel és a stylisttel. A filmek megszületése ma már a díszlet- és a jelmeztervező, a maszkmester, a tervezőgrafikus és a rendező, valamint az operatőr közös együttgondolkodása. Az intermédiá világa szintén több szakember együttes munkáját, kreatív együttműködését igényli. Az alternatív pedagógiai módszerek az együttes munka örömét, sikerét erősítik a tanulóban, miközben felkészítik az életszerű helyzetekre.

2.3.3. Tantárgyak közötti koncentráció rajzi eszközei (összetett rajzi feladatok)

A pedagógia egyik nagy sikertelensége, hogy gyermekeink nehezen vonnak párhuzamot az egyes tanórákon hallott információk között. A tantárgyi struktúra az adott ismeretanyagokat külön-külön rendszerezi, míg a tanárok próbálják többé-kevésbé koncentrálni azokat. A tanulókat a hagyományos módszerek nem ösztönzik túlságosan arra, hogy a már hallott dolgokat felelevenítsék.

A rajzórák heti óraszámai csúfosan lerövidültek a középiskolás időszakra, miközben a hatékonyság érdekében a képzőművészet eszközeit fel lehetne használni az egyes ismeretek elmélyítésére bármely korcsoportban, hiszen a vizualitás eszközül szolgálhat a megértés számára, és lehetőséget biztosíthat a megnyilatkozásra azoknak a tanulóknak, akik ebbéli képességeiket szerényen eltitkolják. Sok esetben az igazi tehetségeknek nincs módjuk arra, hogy a többnyire megyeszek-

helyeken működő speciális (művészeti szakközépiskola) iskolatípusokban bonthatóvá tessék ki tehetségüket.

A rajzold le, illusztráld, készítsd el típusú feladatok cselekvésre ösztönzik a diákokat. Legaktívabbak az alsó tagozatosak, az általános iskolás kor előrehaladtával a vizualitás iránti igény felélénkül ugyan, viszont a manualitási kedv csökken. Ennek az első jelei a felső tagozatban jelentkeznek először, ez egyben a képzőművészeti tehetségvesztés első radikálisan megmutató ideje is. Az aktív rajzi feladatvállalás – az, amiben a gyermekek még nem veszítették el a jártasságukat – bőségesen kiaknázható, így kettős haszonnal járhat minden tantárgy számára. Egyrészt a közismereti tárgyak jobb megértése, másfelől a vizualitás éber tartása a profitja ennek a közös együttműködésnek. Természetesen a kulcs adott osztályban/osztályokban a szaktanárok munkacsoportokká alakulása ez ügyben, mert az összehangolt tanmenetek a párhuzamos fejlesztést biztosítják.

Feladatötlet az összetett rajzi gondolkodáshoz

2.5. gyakorlat.

Téma: Élőkép készítése

Tantárgyi koncentráció: Történelem, földrajz, irodalom, rajz, ének-zene

Feladat: Madarász Viktor *Zrínyi és Frangepán a bécsújhelyi börtönben* c. művén keresztül a török idők megjelenítése

A képzőművészeti feladathoz szükséges eszközök: használt ruhák, karton, festék, ragasztó, papírmaséhoz szükséges újság, ragasztó, lakk spray

- A tanulók tanári segítséggel felelevenítik, megbeszélnek a középkort meghatározó török időket. Csatákat, ütközeteket, összeesküvéseket, szereplőket, katonai taktikát egyeztetnek a *történelemórán!*
- A *földrajzórán* nyílik lehetőség Magyarország és a Kárpát-medence földrajzi képének a tárgyalására. Domborzat, természeti adottságok, népesség, a területek műveltségi foka, kereskedelem, tájegységek, szomszédos területekhez való viszony stb.
- Irodalomórán* a *Szigeti veszedelem* című mű, valamint a reneszánsz és a kuruc irodalom felelevenítésére van lehetőség.
- Rajzórán* stílustörténet, művészettörténet keretei között lehet feleleveníteni a kort, valamint lehetőség nyílik a 19. század adaptációját is megcsilantani, Madarász Viktor munkáin keresztül. Jelmezeket, díszleteket készítenek a diákok tanári segítség mellett az élőkép megjelenítésére.

- Énekórán* a kor zeneirodalmának a megismerésére kerülhet sor. Énekek tanulása, zeneművek megismerése, zenerészletek elemzése akár elektronikusan is.
- Az életkép bemutatása* a nagyobb iskolai közösségnek történelmi évforduló, ünnepség, rendezvény alkalmával.

Természetesen más tantárgyközi egyeztetések is létrejöhetnek, ahol a képzőművészeti gondolkodás a közös feladat megvalósításának indikátora. Például fogalmak tantárgyi körbejárása:

- élő–élettelen, természetes–mesterséges, épített–építetlen, emberi–embertelen stb.

A különböző tantárgyak más-más formában tudják megközelíteni az egyes fogalmakat, így a tantárgyi individuum megmarad, viszont fogalmi szinten mégis egységes témafeldolgozásban tervezzük meg a tananyagjainkat. Most ragadjunk ki egy példa erejéig egyet az adott felsorolásból.

Természetes–mesterséges fogalompáros:

- *A földrajz* a természeti és a beépített környezetet veszi szemügyre, elemzi.
- *A biológus* a természetes egyedfejlődést és a laboratóriumi genetikai manipulációkat elemezheti.
- *Az irodalmár* a táj ihlette verseket vizsgálhatja a városi lét körülményei között fogant alkotásokkal szemben.
- *A zenész* a hangnemeket tudja elemezni.
- *A képzőművészet* tárháza határtalan e tekintetben (pl. a perspektíva tanulmányozása a szabadban és a városi környezetben stb.).

Az óraszámok kötöttségei miatt meg kell találnunk annak lehetőségét, hogy köztan feladatokon keresztül találjunk felfedeznivalót a tehetséges gyermekek számára. A tantárgyköziség mellett több tehetségterületen való fejlesztésről is szó van, ami nem szűkíti, hanem tágítja a gyermekek érdeklődését. Különösen fontos ezt akkor szem előtt tartani, amikor néhány tehetségterület, úgymint pl. a képzőművészeti, tudományos, nyelvi, zenén belül a komponálói stb. képesség a később megmutatkozó tehetségterületek közé sorolódik.

Amennyiben ilyen együttműködést lát a diák a tanáraitól, akkor nem csupán a tananyagokat lesz képes összekapcsolni, hanem a csapatban való gondolkodást is erősítjük ezáltal. A csapatban való munka sok egyeztetést és kompromisszumot kíván a tagoktól, viszont van egy olyan erőssége is, hogy mindenki a tehet-

ségének, tehetségspecifikumának megfelelő feladatot végezheti, így egyszerre lehet individuális és team-orientált a tanuló. Mivel mindenki munkája, tudása fontos a közös cél elérésének az érdekében, így a feladat komolysága, tétje nevelőerővel hathat. A kitartó munka eredménye a legtöbb esetben realizálható (előadás, közös játék, bemutató, kiállítás), sikerélményt nyújthat a tanulóknak, így ösztönözve őket más, komolyabb feladatvállalásra. A pályaválasztás idejére (14., 18. életév) az ilyen módon élményeket szerzett diákok magabiztosabbá, energikusabbá és céltudatosabbá válnak. Bátran vágnak neki a művészeti felsőoktatás többlépcsős, gyakorlatorientált felvételi folyamatának, hiszen a kreativitásuk, koncentrációképességük és a célorientáltságuk fejlettenk ígérkezik. Portfóliójuk (személyes szakmai anyagaik) erre az időre remélhetőleg gazdag, válogatható anyagokat tartalmaznak.

2.3.4. Szokatlan egyedi módozatok (rajzi teszt, verbális rajz)

A rajzi teszt kapcsán sokan kapják fel a fejüket, mert megszoktuk, hogy a teszt szóval kapcsolatban általában valamilyen összehasonlíthatóságra, mérhető dologra kell gondolnunk. A képzőművészet szubjektív műfaj; hogyan lehet mérni az itt nyújtott teljesítményt, és kell-e mérni? Valószínűleg sokan sokféle módon közelítjük meg ezt a problémacsokrot. Amennyiben abból indulunk ki, hogy a felvételi eljárás során a gyermekeket akaratlanul is összemérik egymással, amikor rangsort állapítanak meg az adott intézmények, akkor valószínűleg indokolt foglalkozni ezzel a kérdéssel is. Mielőtt messzemenő következtetéseket vonnánk le a felvetődött témával kapcsolatban, szeretnék szólni néhány szót a tesztekéről.

Rajzi teszt kapcsán a tehetségazonosítás során alkalmazott mérőeszközről beszélünk, melynek alkalmazása az iskolai gyakorlatunkban még nem általános. A témával kapcsolatban szélesebb információval Gyarmathy Éva munkáiban és Kárpáti Andrea műveiben találkoztam. A következőekben összefoglalom a tapasztalataimat.

Az azonosítás kapcsán ajánlást fogalmaznak meg a szakemberek. A kutatások azt mutatják, hogy a tapasztalatokon alapuló véleményt kell a képzőművészeti tehetségek azonosításával kapcsolatban figyelembe venni. A képzőművészeti tehetség a nehezen azonosítható tehetségterülethez tartozik, „*A standardizált tesztek eléggé bizonytalan eredményeket adnak, akár a művészi rajzkészséget, akár a kreativitást mérő eljárásokat tekintjük* (Khatena 1992; Winner–Martino 1993).”

Winner és Martino (1993; kutatásaikra hivatkozik Gyarmathy 2002a) számos standardizált művészeti értékelő skálát és kreativitásmérő tesztet felsorolva megkérdőjelezik azok használatát, mivel szerintük a művészeti tehetségnek nincs meggyőző definíciója, a tesztek nem veszik figyelembe a képzőművészet

különböző ágainak megfelelő speciális képességeket, és nincs semmilyen bizonyíték arra, hogy a tesztek által azonosított tehetségek valóban kiemelkedőbbek másoknál.

A tehetségazonosításban használatosak olyan tesztek is, amelyek nem standardizáltak. Közülük a legismertebb Gilbert Clark rajzi képességmérő tesztje (CDT), melyet egy amerikai kutatás számára készített, s melyben a tehetség természetét vizsgálta. Az idő előrehaladtával a tehetségek kiszűrésére alkalmazták azok között, akiket tagozatra, nyári fejlesztő programokba és a felsőoktatásba válogattak be.

A tesztben 4 feladatot kell megoldani, egyenként 15 perc alatt:

1. feladat:

Az alábbi négyszögbe rajzold le egy érdekes ház képét úgy, mintha az utca túlsó oldaláról néznéd! 15 percig dolgozhatsz.

2. feladat:

Az alábbi négyszögbe rajzolj le egy embert, amint igen gyorsan fut. Készíts olyan jó rajzot, amelyet csak tudsz. 15 percig dolgozhatsz.

3. feladat:

Az alábbi négyszögbe rajzold le magadat, amint a barátaiddal játszol az udvaron. 15 percig dolgozhatsz.

4. feladat:

Rajzolj ebbe a négyszögbe bármit, amit szeretnél. 15 percig dolgozhatsz.

A feladatokhoz a teszt alkotója címet is kér, mert a rajzból nem derül ki azonnal, hogy az alkotó mit is szeretett volna ábrázolni, milyen hangulatot kívánt érzékeltetni.

A rajzok értékelésénél Clark objektív jellemzőket választott:

- érzéki minőségek (*sensory properties*),
- formai jegyek (*formal properties*),
- kifejezőerő (*expressive properties*),
- technikai jegyek (*technical properties*).

1. Érzéki minőségeknél figyelembe veszi:

- a *vonalvezetést*, ami az eszközök kezelésével van összefüggésben: finom vagy erős, dinamikus vagy megfontolt, vastag vagy vékony stb., illetve az árnyékolás minőségét, színvonalát;
- a *formaadásnál* a képelemek változatosságát. Minél forma- és részletgazdagabb a rajz, annál jobb a nyújtott teljesítmény;
- a *felületkezelést* (textúra), melynek kapcsán az ábrázolt dolgok anyagi minőségét figyelni: sima vagy érdes, mintázott, egyszínű, fényes, matt a kép vagy a megalkotott forma; annál jobb a teljesítmény, minél változatosabban textúrált a munka;
- *más vizuális kifejezőeszközöket*, pl.: fény-árnyék viszonyok érzékeltetése, plaszticitás stb.

2. Formai jellemzők kapcsán vizsgálja:

- a *képi ritmus és egyensúly megjelenítését*: azonos elemek ismétlése, variációi kapcsán, dinamika, mozgás megjelenítése, figyelem irányítása, egyensúly megteremtése;
- a *kompozíció egységességét és kapcsolatát a tartalommal*: arányok, színek harmóniája, részletkidolgozottság, kifejezőeszközök hatásos elrendezése.

3. A kifejezőerő itt az egyéni megoldásokat, azaz az originalitást jelenti:

- *hangulati hatás*: az alkotás és a szemlélő közötti kapcsolatban jelenik meg. Befolyásolják a téma, a tartalom és a kifejezés vizuális eszközei:
 - a gyenge munkákat legtöbbször az „üres, érdektelen, tartalmatlan”;
 - a közepeseket az „unalmas, sematikus, közömbös”;
 - a jókat „hangulatos, kellemes, kifejező”;
 - a kiválókat „hatásos, megráztató, megrázó, mulatságos” jelzőkkel illetik.
- *az originalitás* az egyéni megoldások keresését, az utánzás és sztereotípiák elkerülését jelenti. Ötletes, egyedi, fantáziadús, melynek pontozása nehéz. Itt sok múlik a nemzeti sémákon, a kulturális sajátosságokon, ezért a különböző kultúrákat érdemes összehasonlítani.

4. Technikai jegyek figyelemmel kísérése:

Az anyaghasználat, az eszközök ismerete megmutatja a feladat elkészítésének színvonalát. Más-más technikát igényel a ceruza, a zsírkréta vagy a filctoll. A vonalak és foltok kialakításának színvonala a technikai jártasságról árulkodik.

Az utolsó, szabadon választott alkotás esetében a cím jelzi az ábrázolási szándékot, az értékelés erre vonatkozik. Az orientáltság kritériuma, hogy a tanuló fantáziarajzot készítsen, vagy csak egy előző témát másoljon le újra; beírta egy-egy gyakran rajzolt figurával is.

5. Az utolsó értékelendő jellemző a címadás:

Itt a cím, illetve a hozzáfűzött magyarázat minősége a fontos. Ami lehet:

- felületes, a témához lazán kapcsolódó,
- leíró, a témát szavakkal visszaadó, vagy
- kifejező, metaforikus.

A teszt értékelésénél semmit sem lehet tudni a készítőről (életkor, nem, név stb.), fontos ez az objektivitás miatt, valamint a teszt ún. „rajzkort” vizsgál, ami nem függ össze az életkorral.

Az egyes részekre:

- a maximálisan 5 pont csak a tehetséget eláruló, kiváló megoldásokra adható;
- hibátlan, de nem egyéni ábrázolásokra, melyek a rajzórán ötös osztályzatot kapnának – minden kritériumban csak 4 pont adható.

A képességmérő teszt lényege, hogy egy-egy kritérium vagy ábrázolási feladat szerint segít kiszűrni az átlag feletti, illetve erősen átlag alatti teljesítményeket.

G. Clark vizsgálatai, melyeket a teszttel végzett, azt bizonyították, hogy a vizuális tehetség, akárcsak az intelligencia, normál eloszlást mutat (Clark 1989; idézi Kárpáti 1997).

Kárpáti Andrea (2001) munkájában arra derít fényt, hogy a képzőművészeti tehetség sokféle területen mutatkozhat meg. Az egyes képzőművészeti területeken más-más tevékenységben tükröződik. Felteszi a kérdést, hogy a felsőoktatásban miért kérnek a felvételi alkalmával olyan ismereteket, tudást számon, melyeket elegendő lenne ott elsajátítani, és a lényeges speciális képességek hogyan lehetnek mindezen túl mérhetőek. Szerinte közös tehetségelemeket kellene találni, amelyek minden vizuális műfajban ugyanolyan fontosak.

A 19. században ez a közös pont a perspektivikus ábrázolás volt. Ez a nézet másfél évszázadig megingathatatlan volt, még a nonfiguratív festészet vagy a tárgytervezők tekintetében is. A gépiesült világban, ahol a művészeknek is új megjelenési területei vannak (computer art, multimédia), teljesen bizonyos, hogy hagyományos eszközökkel, szabályokkal (a csendélet, alakrajz és geomet-

rikus szerkesztés) már nem lehet mérni minden képességterületet. A tehetségdiagnosztikában még jelenleg is alkalmaznak ilyen kiválasztási módszereket szerte a világon.

A szabadon ábrázolt témákat vizsgálva 10–12 év körül csökken a spontán rajzok száma. Az elkötelezettek szabadon választott témájú képeinek vizsgálata éppen ezért lehet a tehetségesek kiválasztásának hatékony módszere, mivel a rajzok színvonala árulkodó lehet, vélekedik Dileo (idézi Kárpáti 2001, p. 161).

A hazai tehetséggondozás elkötelezettjei a legbiztosabb tehetségazonosító módszernek a *tehetséggondozást* tekintik. Ha a gyermekeknek lehetőséget adunk a folyamatos képzőművészeti tevékenységre, és figyelemmel kísérjük eredményeiket, a tehetségek könnyen észrevehetőek, bármilyen nehéz is a tesztek általi azonosítás.

A rajzi tesztek köre egy másik értelmet is kaphat a hétköznapi gyakorlat során. Mivel a szakirányú érettségi alkalmával írásbeli feladatlapot kell kitölteniük a tanulóknak művészettörténetből, valamint rajz és vizuális kultúra tantárgyakból, ezért indokolt lehet feladatlapokat szerkeszteni a diákok tudásának, tájékozottságának a felmérésére. A szakirányú érettségi ugyan nem kötelező, viszont az elkötelezett gyermekek szívesen választják tudásuk megméréttetésére. A képzőművészetben használt fogalmak, kultúrtörténeti hagyatékok, technikai ismeretek köre a 12. évfolyamra elég tekintélyes, ezért a folyamatos tudás bővülésével a folyamatos ismétlés a pontosítás, a megértés miatt jó szolgálatot tehet még ezen a gyakorlatorientált területen is.

A közvélemény úgy véli, hogy nektek könnyű, mert „csak rajzolni, pingálni kell”! De hogyan rajzoljunk pontosan háttérismeretek (úgy mint: ábrázolási rendszerek, kompozíciós lehetőségek, technikai tudás) nélkül, vagy hogyan használjuk a színeket színtani ismeretek nélkül? Az életkor előrehaladtával és a képzőművészeti elkötelezettség komolyodásával a gyermekek igénylik a tudatos szaknyelv használatát, szakmai ismereteket szívnak magukba az igazi tehetségek, igénylik a tanórán kívüli kötetlen beszélgetéseket a művészekkel, művésztanárokkal, rendszeresen olvasnak szakirodalmat, életrajzi műveket. Számos felmerülő kérdésre a tanórákon szeretnének választ kapni, tudásukat, műveltségüket igyekeznek felvillantani, amivel a kortársaikat képesek ámulatba ejteni. A szakórán az ismeretek bővítésére és a tudás ellenőrzésére alkalmasak a rajzi feladatlapok, tesztek.

Ezek a feladatlapok lehetnek feleletválasztósak, kiegészítő jellegűek, szabad választadást kérők, esszé jellegű válaszadásra szerkesztettek, képi kiegészítést tartalmazóak. Minden életkorban jól alkalmazhatók, de nem minden életkorban tanácsosak. A kisiskolás időszakban, amikor a játék részeként élik meg a gyermekek a tevékenységet, nem célszerű ezeket a feladatokat alkalmazni, mert a

gyermekben a kötetlenséget akadályozza meg. Ebben a szakaszban játékokat szerkesztünk a számukra ahhoz, hogy visszaigazolást kapjunk a munkánkról.

2.6. gyakorlat.

Korcsoport: Alsó tagozat

Feladattípus: Memóriajáték

- Ismert képeket daraboljunk fel, pl. válasszunk a magyar népmesék képi anyagából;
 - kérjük meg a gyermekeket arra, hogy rakják össze, közben mérjük az időt. Az nyer, aki a legügyesebb;vagy
- Változtassunk meg néhány részletet (szín, mozdulat, tárgy, hajhossz, szakáll, ruha stílusa stb.) ismert (Vuk, Frakk, Pom-pom) rajzfilmek figuráin, rögzített képein;
 - a feladat az, hogy a gyermekek keressék meg, mi változott a képen;vagy
- Radírozzunk ki néhány mintát a képekből, a képek terület díszítéséből, adjunk 3 lehetséges megoldási javaslatot!
 - az a legügyesebb, aki megtalálja az odavalót!

Ezek a típusú feladatok a vizuális memóriát fejlesztik és játékos formában új ismeretek rögzítésére is alkalmasak. Ha ilyen jellegű feladatokból 5-öt, 6-ot megszerkesztünk, akkor már egy igazi tesztsort alkothatunk tanítványainknak, miközben a rajzórán hozzászoktatjuk őket az „írásbeli” feladatlapokhoz.

A felső tagozatosok számára már komolyabb kérdéseket is megfogalmazhatunk a jól ismert feladatok mellé.

2.7. gyakorlat.

Korcsoport: Felső tagozat

Feladattípus:

1. Keresztrejtvény készítése alapfogalmakból (kompozíció, fő színek, mellékszínek, színekör, perspektíva, horizont stb.);
vagy
2. Adjuk meg a fogalmakat, a tanulók szerkesszenek hozzá definíciókat!
vagy
3. Ismert műalkotások (*Mona Lisa*, *Dávid* stb.) körvonalait rajzoljuk meg pontokból, a gyermekek kössék össze a pontokat és nevezzék meg a mű címét és az alkotó nevét!
4. Készítsünk felsorolást, pl.: narancs, lila, ..., a tanulók nevezzék meg a hiányzó elemet és határozzák meg az összefüggést!

A felső tagozatos tanulók már kellő ismeretekkel rendelkeznek ahhoz, hogy más tantárgyához hasonlóan írásbeli feladatokat oldjanak meg. Az írásbeli formája mégis kötetlenebb, mert inkább egy rejtvényhez hasonlít, mint a témazáró feladatlaphoz. Azok a diákok, akiknek a képzőművészeti érdeklődése már alábbhagyott, ilyen jellegű feladatokon keresztül lehetőséget kapnak az intellektusuk kibontakoztatására. Ne feledjük, hogy a képzőművészeti érdeklődésű gyermekekből nem csak művészek válhatnak, hanem soraik közül műgyűjtők, művészettörténészek, műkritikusok is kikerülhetnek. A célunk az, hogy egy adott osztályból minél több vizualitásra érzékeny embert neveljünk.

A középiskolások tesztjeinek az összeállításához segítséget nyújtanak az előző évek írásbeli érettségi feladatlapjai. A tinédzserek számára már a továbbtanulás is a tét, ezért a játékos keretek már kevésbé motiválóak, bár lazító gyakorlatokra nekik is szükségük van. Hasznos lehet különböző rejtvények szerkesztése; szerkesszünk a számukra:

- fogalmakból,
- technikai ismertetőkből,
- használatos rajzi eszközökből,
- kortárs és művészettörténeti ismeretanyagból,
- egyes művészeti műfajok sajátosságaiból rejtvényt.

Jó házi felkészülést jelent az ajándékba adott megfejtés; feladatként készítsünk a diákokkal ahhoz megfelelő rejtvényleírást. Amennyiben az egyes művészeti időszakokat a gyermekek kisebb csoportokban házi felkészülésként dol-

gozzák fel és azok jellegzetességeiből Power Pointos bemutatót készítenek, az osztály számára rejtvényeket adhatnak fel egy-egy fejezet végén. Az előadásorozat végére egy egész kérdéssor áll össze, amit rögzíthetünk a záró feladatlapban. A tanulók, akik plusz feladatot vállaltak egy feladat erejéig egerutat nyertek, akik pedig figyeltek az órákon, csak felelevenítik a hallottakat, így a stressz kikerülhető, a gyermekek motivációja hosszabb távon is éberen tartható.

Ebben a fejezetben kerül megemlítésre a verbális rajz fogalma is. Sokféle fejlesztő játékra adhat lehetőséget. A tanárok számára gondot okozhat az, hogy a gyermekek fantáziáját hogyan lehet erőteljesebben kiaknázni, és a fantáziát lehet-e fejleszteni? Emlékképei minden gyermeknek vannak arról, ami körülveszi őket. A látott, ismert dolgok megjelenítése a fantáziavilág megmozgatására a legalkalmasabb. Mivel az osztályok több szempontból is heterogén közösségek, ezért a tapasztalt dolgok változatos képet nyújtanak majd. Az általános iskolai élményrajz-pedagógiában sokszor alkalmazott módszer a tollbamondós rajzok készítése. Ez a módszer lehetőséget ad a fantáziagépezet beindítására. Sok tanuló a rajzi feladat hallatán gyorsan reagál a hallottakra, néhányan közülük önbizalomhiányban szenvednek, néhányan pedig a lustaságukat palástolják a feladat hártásával. Amennyiben a feladat első lépéseit irányítottan, de közösen készítjük el, megteremtjük a biztonsági fedezéket a szegénylősebbek számára, ám a tevékenységet megspórolni vágyók éppen ezt a fedezéket veszítik el. Nagy gond a 10–12. életévre a tehetségvesztés, az ilyen jellegű feladatok talán átsegítenek néhány nebulót az első krízisen. A következőkben nézzünk erre egy példát.

2.8. gyakorlat.

Korcsoport: Bármely

Feladattípus: Tollbamondós rajz

Szükséges felszerelés: A/3 rajzlap, ceruza, áthúzó filc, festék, ecset, filctoll, színes ceruza

A feladat kezdő lépéseinek leírása:

- A festéket vizezzétek be, hogy jól csússzon rajta az ecsetetek. Válasszatok ki egy nektek tetsző világosabb színt, húzzatok egy hullámos vonalat a rajzlap közepére!
- A ecseteket egy másik színhez is érintsétek anélkül, hogy kimosnátok előre. Húzzatok egy lendületesebb hullámot úgy az ecsettel, hogy az előző vonal alatt induljatok, de bátran felé is mehettek. (Eddig a pontig együtt dolgozik a tanár a gyermekkel a saját rajzlapján!)
- A következő két vonalat készítsétek úgy, ahogyan szeretnétek!
- A következőkben a rajzlapot állított helyzetben tartsuk! Képzeljük el, hogy ezek a vonalak vízi növények szárai, áthúzó filccel rajzoljunk rá leveleket, mindegyik más formájú legyen! Az első száron sorakozzanak egyszerű falevelekre emlékeztetőek, a következők legyenek olyanok, amilyeneket szeretnétek! (Ebben a fázisban a gyermekek ismét önállóan dolgoznak!)
- Képzeljétek el, hogy a növények előtt és mögött halak úszkálnak! (A feladatot tovább lehet fejleszteni, gazdagítani az osztály adottságainak megfelelően!)
- ...

2.4. Elméleti ismeretek helye és szerepe a képzőművészeti tehetség fejlesztésében

A képzőművészeti tevékenységek mellett az iskolai gyakorlatban háttérismerekre is szükség van. Az általános rajz és vizuális kultúra tantárgy keretei között is fontos lehet a művészettörténeti ismeretek, ábrázolási rendszerek ismerete, és felbukkannak más művészeti ágakkal való összefüggések.

Továbbá a képzőművészeti nevelés magában foglalja az esztétikai nevelést és a műszaki jellegű rajzok kivitelezését is. Kezdetben a tantárgyak sorában az különbözteti meg a rajzot, hogy az alkotás öröme felér egy helyes matematikai felfedezéssel. Felső tagozatos korra a régebbi és az új tantervek egyaránt tartalmaznak már korábbi korokkal kapcsolatos tényanyagokat. A gyermekeknek fokozatosan kell megismerkedniük a kultúrtörténet nagy alakjaival és alkotásaival. Valójában a képi ábrázolás fejlődése során egyre intenzívebbé válik az az érdeklődés, hogy mit csináltak az elődök.

Sajnos vagy szerencsére, ki-ki döntse el maga, a tankönyvpiac nem kényeztet el bennünket tankönyvekkel. A *Tér-forma-szín* című tankönyv hosszú évtizedekig egyeduralkodó volt tantárgyunk tekintetében. A mindenki által ismert szerkezetű mű nem tekinthető verbálisan tolakodónak az írott anyag tekintetében. Tartalmazott definíciókat és fogalmakat, azonban ezt a pozitívumát csak azok fedezték fel, akik valóban komolyabban érdeklődtek a művészetek iránt, és valami többletre vágytak. Mivel az intellektuális fejlődés egyik látványos állomása a művészettörténet iránti érdeklődés is, ezért a művészeti tehetséggondozásnak elengedhetetlen része az ún. elméleti rész. A művészeti felvételik (közép- és a felsőoktatásban) egyaránt felismerték a területen való tájékozottság fontosságát a múlt és a kortárs tendenciák ismeretének tekintetében. Az elkötelezettség jó fokmérője a tájékozottság, a szaknyelven történő kommunikáció. Tapasztalatom szerint a diákok többnyire különlegesnek tekintik ezeket a témarészeket. Miért különleges művészettörténetet tanulni?

A művészettörténet tanulásának jelentősége

- A szépség, a harmónia meglátása és az adott társadalomban, történelmi környezetben élő ember gondolkodásának, lelkivilágának megértése a tanulók empátiáját, beleérző képességét fejleszti, ok-okozati összefüggéseket tár fel.
- A társművészetekkel vonható párhuzam, ami a logikus gondolkodást fejleszti és a tantárgyak közötti koncentrációt eredményezi, mindenképpen egy magasabb szintű gondolkodást jelöl.
- Népművészeti értékek, tárgyi kultúránk megismerése a néprajz, népismeret által az identitástudat fejlődését eredményezheti.
- Más népek, kultúrák felfedezése, a helyi hagyományok feltérképezése, a „titokzatosság” inspiratív élmény.
- A kortárs tendenciák felismerése, ismert alkotók elhelyezése a saját irányvonal felé való elköteleződést erősíti.

Arra kell a tanárnak időt és energiát szentelnie, hogy ezeket az ismereteket érdekesen, anekdotikusan, játékosan közvetítse, nem pedig szigorú tényanyagként. Célnak a dolgok motivációs értékét kell tekinteni. A gyermekek alapvetően kíváncsiak, lépésről lépésre képesek a világot felfedezni, sokan közülük esetlegesen már utaztak szüleikkel, és a múzeumok élményeivel gazdagabbak. A technika ma már nagy segítsége a pedagógiának, a régi idők kifakult diáit felváltotta az interneten elérhető és letölthető képi anyag. Virtuális múzeumbéjárásra nyílik lehetőségünk, ami órai keretek között is megvalósítható kis előkészületekkel. Minden osztályban vannak technikai zsenik, akiknek a tudását bármikor kama-

toztatni tudjuk saját óráinkon, a gyermekek pedig szívesen mutatják meg, hogy mit tudnak; így közvetetten azok is elkötelezettjeivé válnak a művészeteknek, akik valójában érdeklődési kört váltottak.

A filmek jó gondolatébresztők. Készítőik legtöbbször a valós életrajzi elemeket ágyazzák be a történelmi hangulatba. Remek beszélgetésindítók, vagy egy kor projektfeldolgozásához adnak alapot. Ma a múzeumok csábító programokkal várják a gyermekeket, múzeumpedagógiai órát mi is szerkeszthetünk egy-egy téma színessé tételéhez.

Művészettörténetet lehet gyakorlatcentrikusan is tanítani. Egy-egy adott kort, alkotót jellemző gyakorlati munka közelebb hozza a gyermekek számára ezt a tárgyat. Az általános iskolában főleg ezeknek a gyakorlatra épülő témamegbeszéléseknek van haszna. A feladatokra egy projekt is könnyen felépíthető.

Feladatötlet:

- A barokk kor kapcsán a külsőségekre, pompára épülő korszakot megeleveníthetjük az általános iskolában maszkok, kiegészítők (kemény gallér és kezelő kartonból vagy papírmáséból, cipődísz tervezése, legyező, kistáska...) készítésével, amit időzíthetünk a farsang idejére is.
- A gimnáziumban egy ismert mű újkori átiratát is elkészíthetik a tanulók, például Vermeer van Delft *Múterem* című munkája elkészülhet a pop art jegyében, de megidézhető a graffitisek szemszögéből is, a gyermekek érdeklődésének megfelelően.

A lényeg a feldolgozáson van, a feladat kapcsán pedig feldolgozásra kerül a korszak is, mert a tevékenységhez az előkészítő órák információi szükségesek.

A tevékenységhez kötődő ismeretfeldolgozás az élménypedagógia alapja. Sok iskolában remek példák születtek a napi gyakorlatban arra, hogy a tanulás hatékonyságát növeljék. Ezt a tendenciát kell az elméleti ismeretek elsajátításánál követnünk ahhoz, hogy gyermekeink tájékozottsága minél gazdagabb legyen.

Ha felfedjük a múltunkat, az emberiség kulturális hagyatékát, és összefüggéseket tudnak majd feltárni azok között, akkor a gyermekek saját gondolatvilágukat, munkáikat is könnyebben be tudják majd illeszteni azok közé. A tehetségeiket alkotói programot tudnak ennek segítségével felépíteni.

2.5. Vizuális gondolkodás, alkotás és személyiség összefüggései (zsákutcák, mellékutcák, vakvágányok és megoldási stratégiák megismerése és fejlesztése)

Képi gondolkodással nemcsak azok rendelkeznek, akik a képzőművészeti műfaj iránt érdeklődnek. A tudás birtoklásához sokan a vizuális memóriájuk segítségével jutnak. Kétségtelen, hogy azoknak az embereknek, akik a rajzórák bővületében nevelkedtek, intenzív vizuális emlékezőképességük van. A művészeti nevelés szerepe az érzelmi nevelésben nagyon jelentős. A művészet eszközeivel a gyermekek számára élvezetessé lehet varázsolni a gyermekkort, ami meghoszszabítható a felnőtté válás után azok számára, akik élethivatásnak tekintik a művészetet. A tanulók, akik élethivatásszerűen köteleződnek el a képző- vagy iparművészettel, a felnőttkor küszöbére önálló alkotói programmal bírnak. Vizuális kérdezz-felelek játékot képesek felépíteni, átgondolni és végigcsinálni.

A képzőművészeti nevelés általános haszna

- Számos tantárgy épít a képi fantázia működésére, ennek ellenére a tantárgy presztízsét újra és újra kell építeni.
- Vizuális nevelésünk legfőbb sajátossága a *pozitívumok iránti érzékenység*, ezért a diákok próbálkozásaiban, munkáiban elsősorban az értékeket keressük. A sikerélmény leggyorsabban és legintenzívebben a rajz keretei között élhető meg, mert a folyamat minden esetben produktummal zárul.
- Az egyéni és közös korrektúra közben egyre tudatosabbá válik a gyermekekben az ábrázolás.
- A művészeti oktatás személyiségépítő jellege nem kérdőjelezhető meg.
- A korcsoportok szerint más és más funkciót tölt be a hétköznapi életben.
- A rajzolás mellett alkalom adódhat a különböző műfajok professzionálisabb művelésére is kisiskoláskortól kezdődően.

Az örömmel, kedvvel rajzoló gyermekek közül nem lesz mindenkiből művész, és ez nem is célja a művészeti nevelésnek. Azonban a képzőművészeti tehetségek fejlesztése csak egy jól strukturált oktatásban biztosítható. Az viszont, hogy kiből válik képzőművész, sok összetevőn múlik, és rendkívül hosszadalmas folyamat során derül csak ki (18–20 év). A művésszé alakulás során számos nehézségen kell túllendülni:

- vannak, akik elkötelezetten rajzolnak és egy ponton túl nem fejlődnek, megrekednek;

- vannak olyan tanulók is, akik feladattudatból készítik el a munkákat, és egyszer csak megérinti őket egy jól irányított vizuális probléma; elindul valami, ami gőzerővel tör a felszínre;
- találkozunk olyan fiatalokkal is, akiknek hiányzik valami az életükből, és az útkeresésben a rajzot mint eszközt használják. Ha ezek a gyermekek lehetőséghez jutnak, képesek rövid idő alatt rendkívüli teljesítményekre.

Ezeket nevezem én zsákutcáknak, mellékutcáknak, vakvágányoknak (továbbá lásd a 2.1. fejezetet). Az adott felsorolás gondolatébresztő azok számára, akik a tehetséggondozásban szolgálják a tehetségügyet.

Hogy tehetségesek-e azok a tanulók, akikkel találkozunk pályánk során? Valószínűleg igen; hogy találunk-e közöttük géniuszokat, az a formálódó jelenben és a jövő művészettörténetéből derül majd ki.

IRODALOM

- Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis, Debrecen.
- Balogh L.–Herskovits Mária–Tóth L. (szerk.) (1998): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. KLTE, Debrecen.
- Bodóczky I. (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Czeizel E. (1998): *A művészi tehetség korai felismerése és fejlesztésének pedagógiai kérdései*. Előadás a IV. Művészeti Nevelési Kongresszuson, Kecskemét.
- Czeizel E. (2003): Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. *Fizikai Szemle*, 53 (11), 398–103.
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis, Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fox, L. H.–Zimmerman, W. (1985): Gifted women. In Freeman, J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley and Sons Ltd., New York.
- Gardner, H. (1980): *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gerő Zsuzsa (2007): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Geschwind, N. (1984): The biology of cerebral dominance: Implication for cognition. *Cognition*, 17.
- Goldsmith, L. T.–Feldman, D. H. (1989): Wang Yani: Gifts well given. In Ho, W. C. Yani (ed.): *The Brush of Innocence*. Hudson Hills Press, New York.
- Goodenough, F. L. (1926): *Measurement of Intelligence by Drawings*. World Book Co., Chicago.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelt képességű gyermekek. *Magyar Pedagógia*, 98 (2), 135–153.

- Gyarmathy Éva (2002a): A harmadik évezred kihívásai és a tehetség új szemlélete. In Százdi A. (szerk.): *Almanach 2002: Tanulmányok a tehetségről, a tehetséges gyermekekről, a tehetséggondozásról*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 11–20.
- Gyarmathy Éva (2002b): Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (6), 50–55.
- Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Kiadja a Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Kathena, J. (1992): *Gifted: Challenge and Response for Education*. Itasca, Peacock Publishers.
- Kárpáti Andrea (1997): A Clark Rajzi Képességek Teszt. In Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája, II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 377–402.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, Formák, Figurák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (é. n.): *Differenciálás a nevelés szemszögéből*. Multimédia Pedagógia, ELTE TTK, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális tehetség fejlődése és fejlesztése a kamaszkorban – magyar művészek életútja alapján. In Köves Szilvia (szerk.): *Juveníliák II. Kortárs magyar képzőművészek gyermek- és ifjúsági munkái*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- L. Ritók Nóra (2004): *Az aktív tanulás irányítási módszereinek megújítása*. Kézirat.
- Mező F. (szerk.) (2008): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F.–Miléné Kisházi Edit (2003): *Művésztehetségek azonosítása és gondozása*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szolgáltató Intézet, Miskolc.
- Molnár V. J. (2003): *A nap arca. A gyermekrajzok üzenete*. Képzőművészeti tehetség. Örökség Könyvműhely, Budapest.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (2004): *Fejlődéslélektan*. Urbis, Budapest.
- Ranschburg J. (1989): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sarka F. (2002): Új kihívások a tehetséggondozásban (azonosítás; fejlesztés; gondozás). *Miskolci pedagógus*, 19, 18–26.
- Sloane, K. D.–Sosniak, L. A. (1985): The development of accomplished sculptors. In Bloom, B. (ed.): *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books, New York.
- Tari A. (2010): Y generáció. In Szekszárdi Júlia (szerk.): *Történetek, módszerek – Új nevelési kézikönyv osztályfőnököknek*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, p. 55.

Tóth L. (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus, Debrecen.

Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus, Debrecen.

Vass Z. (2003): *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass Z. (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

<http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/KONYVFEJEZET/2002.pdf>

<http://www.grafomagazin.hu/index.php?menu=13&rovat=&id=110>

Subicz István

III.

A LÁTVÁNY ÉS A KÉPI KIFEJEZÉS SZEREPE A KÉPZŐMŰVÉSZETI TEHETSÉG KIALAKULÁSÁBAN

1. A LÁTVÁNYÉLMÉNY KÉPI INSPIRÁLÓ HATÁSA

A világot megfigyelni, megtapasztalni, átélni, magunkba szívni, kapcsolatot teremteni vele a művészi létezés, az alkotó ember legfontosabb sajátossága.

A képzőművész elsődleges érzékszerve a szem, de nem csak az. A megismerés és kapcsolatteremtés során a látvánnyal együtt meg is kell érinteni a dolgokat, a bőrünkön érezni a Nap melegét, vagy a ködös nyirkos hideget, a kő rücskösségét, a kavics simaságát. A látvánnyal, a képpel együtt kell hallanunk a hangokat, éreznünk kell a szagokat, az illatokat, a formákhoz éreznünk kell a mozgásokat, a láthatatlan energiák játékát. A kapcsolat a megismert dolgokkal csak így lesz teljes.

A valóság megismerése saját fejlődésünk története. Minden élmény valamilyen tanulás, gazdagodás, szellemi növekedés, minőségi változás, ugyanakkor felfrissülés és energiaforrás is. Az, hogy a világ hat ránk, és mi hagyjuk, hogy hasson ránk, életminőségünk és szabadság-tudatszintünk mércéje is. A világ úgy hat ránk, hogy állandó mozgásban, változásban van, és ezzel együtt éljük át önmagunk változását, formálódását, fejlődését, újjászületését is.

A szemünk elé táruló világban a legtöbbet a természettől kapunk. Szakterületünk, a képzőművészet központi kategóriája: a szépség. A szépségnek nagyon sokféle tudományos, művészi, hétköznapi, objektív, szubjektív fogalmi megközelítése lehet, de abban biztosak lehetünk, hogy minden ember első gondolata, élménye, emlékképe, ami a szépséggel kapcsolatos, az a természetből való. A természet produkálja a tartalom és forma, a funkció és szerkezet, az anyag, alak, szín, felület tökéletes, harmonikus egységét. A természet arányrendje, ritmusa, minden emberi, művészeti alkotás mértékadó mintaképe. A természetben találhatjuk a legnagyobb drámai ellentéteket és a legfinomabban árnyalt lírai átmeneteket, kapcsolódásokat. Természetesen az ember is a természet része, még akkor is, ha létrehozott egy mesterséges világot. Ha az embert szépnek tartjuk, akkor a természet részeként tartjuk szépnek. Az emberben a test és a lélek, a szellemiség és az anyagság egysége is azt jelenti, hogy a természetnek is van lelke, és amikor a természetet megfigyeljük, és benne a lényegyet, a szépséget akarjuk megtalálni, magunkba szívni, akkor nem csak színeket, formákat látunk, hanem ezt az egységet is próbáljuk megérteni. Ahogyan József Attila írja: „...szól a szellő, szól a víz, elpirulsz, ha megérted...”

A világot felfedező gyermek látványélmény világa persze nem csak a természet, hanem a természettel ezer szállal összefüggő ember alkotta mesterséges környezet is, sokféle tárgy, épület, utak, hidak, járművek, hasznos és kevésbé hasznos, szép, csúnya, közömbös, egyszerű és közömbös, egyszerű és bonyolult tárgyak látványának a világa.

A látványélményeknek, amiből a rajzi, festői témák lehetnek, többé-kevésbé van egy hagyományosan használt tematikája, amely nagyjából megfelel a művészettörténet eddigi ismert műfajainak (pl. tájkép, csendélet, interieur, életkép, vallási és történelmi tárgyú festmény stb.) vagy esetleg ezeknek valamilyen irányú kibővülése vagy variánsa.

A modern tudomány viszont megmutat nekünk a valóságról olyan képeket is, amelyeket a megszokott környezetünkben nem láthatunk. A tudomány új dimenziókban képes láttatni velünk a mikro- és makrovilágot és a szabad szemmel nem látható dolgokat is. Ilyen különös látvány például a mikroszkópok alatti formavilág, vagy a légi felvételek, műholdfelvételek által készített képek. Kepes György *A világ új képe* című könyvében rendkívül izgalmas képeket mutat meg a biológia, kémia, fizika és sok más szakosodott és speciális tudományág világából. Láthatjuk az anyagok belső szerkezetét, energiamezők, erőhatások, áramlások képét. Az elektronika, a lézertechnika és sok más technikai eszköz lehetővé teszi az anyag, az energia, fény, a hang, a jelenségek belső szerkezetének, formájának láttatását. Ez is a valósághoz tartozik, s a művészet nem tehet úgy, mintha ezek a képek nem léteznének. Mindez hat ránk, hat a tudatunkra, érzelmeinkre, és természetes, hogy az alkotásainkban fel is dolgozzuk ezt a hatást.

A képzőművészeti tehetséggondozásban nagyon fontos, hogy a gyermek milyen viszonyt alakít ki az emberi, tárgyi környezettel, illetve milyen utat jár be ezen viszony kialakítása során. A környezet megismerése, a tárgyak megtapasztalása általában magától alakul ki, természetes módon, és nincs rá külön pedagógiai program. A szülő, a nevelő, a tanár segíthet abban, hogy a tárgyakhoz, a környezethez fűződő viszony pozitívan, egészségesen, úgy alakuljon, hogy ebből alkotó jellegű megismerés és fejlődés válhasson. Egy olyasfajta szemlélet kialakítására gondolok, hogy a tárgyak nem rajtunk kívül álló dolgok, nem közömbösök nekünk, nem is ellenségek, meg lehet ismerni őket, kapcsolatot lehet teremteni velük. Az is fontos és megtapasztalandó dolog, hogy a tárgyak nem egyformák az érték, a szépség, a hasznosság és az emberi hasznosság szempontjából. De meg lehet keresni bennük az emberi kötődéseket, tartalmakat, azt, hogy a tárgyakban benne van az ember munkája, élete, gondolata, ötlete, gondossága, logikus felépítettsége éppúgy, mint az ösztönös megérzések, kedvesség, szertelenség. A tárgyakban benne van az idő, a hagyomány, a kultúra, és benne van az ember természetes hajlama, igénye a szépségre. A tárgyakat meg lehet szeretni, a tárgyaknak van üzenete számunkra. Végző soron a tárgyaknak is le-

het egyénisége, személyisége, sőt lelke is. Valahogyan úgy, ahogyan azt Andersen meséiben olvastuk a teáskannáról, az öreg utcai lámpáról, az üveges almáriumról.

A pedagógiai gyakorlatban lehet megfelelő eszköz egy-egy jó hangulatú beszélgetés, de az igazán jó módszer az az, hogy különböző tevékenységeket, feladatokat, játékokat találunk ki és kezdeményezünk a tanítványaink számára.

Az új és érdekes látványélményekkel való találkozásnak, a megismerésnek és átélésnek hagyományosan ismert formája a kirándulás. A kirándulás, utazás eddig még nem ismert helyekre, tájakra, városokba, falvakba mindig a felfedezés élményével jár. Ez persze nem alakul ki automatikusan. A jó motivációk, feladatok, játékok megszervezése, az érdeklődés, az érdekelttség felkeltése, a jó légkör, hangulat megteremtése ugyanúgy fontos a kiránduláson is, mint a tanítási órán. Megtanulni észrevenni, felfedezni a különös, érdekes látványt, ráérezni a felfedezés kalandjára sok tapasztalat, példa alapján lehetséges. Az is jó, ha van hozzá némi szakmai ismeret is, de az ösztönös ráérzésekre is építhetünk. Egy olyan kreatív képesség kialakítására viszont mindenképpen szükség van, amit a pedagógia problémaérzékenységnek nevez. Ez a mi szakterületünk esetében a forma, szín, anyag, felület, szerkezet, fény-árnyék, kompozíció érzékenységét jelenti. Fontos momentum a látványélmény rögzítése akár gyors vázlatrajz vagy fotózás formájában, de ki lehet alakítani azt a képességet is, hogy valamit fejben rajzolunk vagy fotózunk le.

Ha a kirándulásélményt, a rácsodálkozás, felfedezés élményét sikerült bevált gyakorlattá, úgymond készségi szintre fejleszteni, akkor „kirándulást tehetünk” saját megszokott környezetünkbe is. Saját városunkat, utcánkat, terünket, parkunkat, udvarunkat is újra felfedezhetjük, csak ki kell találnunk újféle szempontokat, nézőpontokat, fény-árnyék viszonyokat. A kirándulás élményével fedezhetjük fel például a lakásunkat, szobánkat, íróasztalunkat, fiókunkat is. Kereshetünk különös megvilágítási viszonyokat, kinagyított részleteket, faktúrákat, átlátszóságokat, ellentéteket. A kirándulásélmény képzőművészeti szempontból természetesen képi, vizuális élményt jelent elsősorban, amelyből várhatóan egyszer majd műalkotás is születhet. A képi élményhez kötődhet személyes, emberi, érzelmi vagy valamilyen kulturális tartalom is.

Ha feladatokban gondolkodunk, akkor a látványélmények feldolgozásának közismert és elterjedt tevékenysége: a gyűjtőmunka, a legkülönbözőbb dolgok, tárgyak, képek gyűjtése. A gyűjtési mánia, szenvedély gyakran felszínre hoz különös, egyedi, ritka vizuális élményeket. A gyerekek általában imádnak gyűjteni valamit, mert ezzel saját kis világukat építhetik, amit csak ők birtokolnak. A gyűjtőszendevély aztán sokszor a felnőttkorra is megmarad. Gyűjthetünk természeti tárgyakat, bogarakat, lepkéket, kagylókat, csigaházat, préselt növényeket, faleveleket, különös formájú ágakat, gyökereket, kavicsokat, kőzetmintákat,

terméseket. Mindegyik darab egy kis külön mikrovilág, s azzal, hogy bevesszük a gyűjteménybe, megismerjük, kézbe vesszük, kapcsolatot teremtünk vele. Készíthetünk saját vagy mások képeiből természetfotó- vagy rajzgyűjteményeket. A gyűjtött képek lehetnek más-más témájúak is, gyűjthetünk képeslapot, bélyeget, matricát, régi pénzt, logót, plakátot, katalógust, ex librist, rajzot, festményt. Másik nagy kategória a tárgyak gyűjtése. Van, aki üvegeket, régiségeket, órákat, tükröket, kulcsokat, szalvétákat, játékokat gyűjt. Mindegyik esetben a lényeg a megismerés, és a tárgyakkal kialakított bensőséges viszony. Ez a viszony a vizuális élményre és a tárgyak belső tartalmára épül.

A látványélmények rögzítésének bevált módja a fényképezés. Ma már sok diáknak van erre lehetősége. Abban a nagy, nyüzsgő színes forgatagban, amit valóságnak nevezünk, nehéz egy dolgot észrevenni és kiválasztani, megfigyelni és vizuálisan megítélni. A fényképezőgép és maga a fényképezés folyamata ebben segít. Sok profi festő és grafikus is fotózik. A szakmánk tanításában is felhasználhatjuk a fotózást, adhatunk a tanítványainknak direkt fotós feladatokat, akár tematikusakat, akár valamilyen vizuális témára épülőket. A fotózás látni tanít: keresni, észrevenni, felfedezni, megítélni a vizuális, képi jelenségeket, tartalmakat. Lényeges azonban, hogy lássuk és érzékeltessük mellette a manuális tevékenység értékét.

A látványélményre való érzékenység, fogékonyság a képzőművészeti tehetőségjelöltek tanításában, fejlesztésében leginkább saját példánkon keresztül valósítható meg. A tanár személyes élményei a hitelesség erejével hatnak. Ezzel szorosán összefügg a művészettörténet nagy egyéniségeinek a példája is. Leonardo természeti, anatómiai megfigyelései, Van Gogh szenvedélyes viszonya egy-egy témához, Csontváry utazásai, Rembrandt bensőséges fény-árnyék világa, Mednyánszky sóhajtásszerű belső érzéseket kifejező, megindító tájképei, Monet tavi-rózsás képeinek zeneisége mind olyan példák előttünk, amelyekben a látvány és az alkotó szinte azonosul, a külső látvány belső tartalommal magasztosul. Ezek a példák minket is inspirálhatnak, nem másolásszerű követésre, de a világ és ember közötti kapcsolat valódiságának, mélységének, igazságának elérésére viszont igen.

Bár a modern művészet elsődleges kérdése a „hogyan” és nem a „mit”, és a mai rajztanítás nem tematikusan meghatározott, hanem inkább a vizuális problémára épül, a témagazdagság és a témaválasztás motiváló ereje, a témával való azonosulás ma is döntő fontosságú. A tanár általában csak ajánlást tesz a témára vagy több témaváltozatra, de az fontos, hogy saját képi témája mellett a diák döntsön. Ez egy fontos döntés, mert mindig valamilyen viszonyulás, érzelmi kapcsolatok fejeződik ki benne.

Összegezve: A látványélmények sokféleségének, felfedezésének fontos szerepe van elsősorban a motiválás, kedvcsinálás, az alkotást megelőző izgalmi álla-

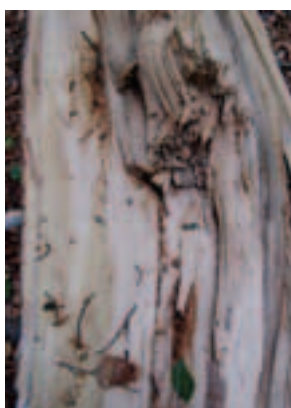
pot létrejöttében, a képi, vizuális érzékenység és látásmód kialakításában. A látvány élménye jelenti a világ megismerését, és ezen keresztül történik a látás nyelvének megtanulása is. De a legfontosabb, hogy mindez a szépséghez fűződő egyéni, személyes viszony kialakítását, és így az önmegismerés, önfejlődés folyamatát is szolgálja.

Feladatok a Képzőművészeti tehetségek gondozása tanfolyamon a látványélmény témakörben:

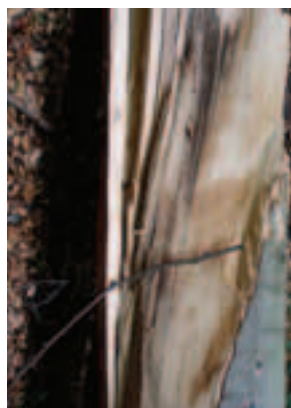
1. A következő kiránduláshelyszíneken állítsanak össze képi vizuális megfigyelési feladatokat, gyűjtési feladatokat, fotózási feladatokat:
 - a) hegyi, erdei gyalogtúra
 - b) városnéző séta egy ismeretlen városban
 - c) falumúzeum megtekintése
 - d) egy barokk kastély és kastélykert
 - e) egy templombelső és külső körbejárása
 - f) arborétum és botanikus kert felfedezése.
2. Találjanak ki a diákok számára saját otthonukban elvégezhető kreatív fotós házi feladatokat.
3. Nagy festők szokatlan, különleges, a művészettörténetben viszonylag egyedülálló témáinak összegyűjtése.
4. Tárgyak, érdekes látványkivágások gyűjtése lakberendezési folyóiratokból.
5. Különleges gyűjteményötletek ajánlása diákoknak.
6. Olyan különleges rajzi, festői, képi témák felsorolása, amelyek még nem szerepeltek a rajzórakon.



3.1



3.2



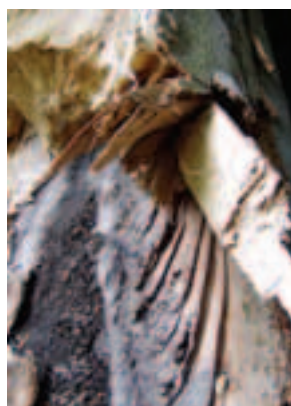
3.3



3.4



3.5



3.6

3.1.–3.6. Látványélmények gyűjtése egy kiránduláson: fatörzsek



3.7



3.8



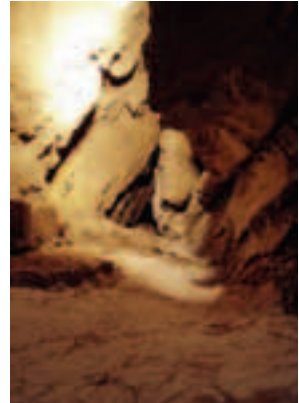
3.9



3.10



3.11



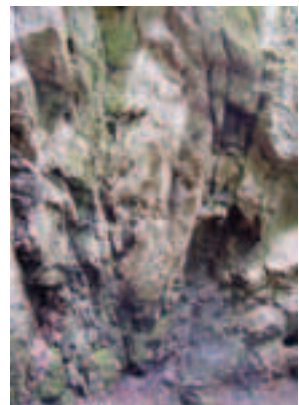
3.12



3.13



3.14



3.15

3.7.–3.15. Látványélmények gyűjtése egy kiránduláson: kövek, sziklák



3.16



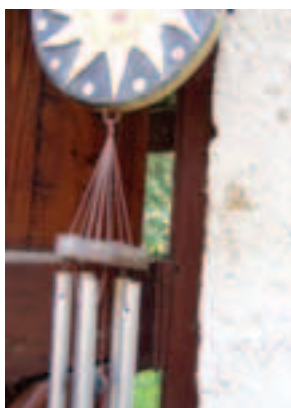
3.17



3.18



3.19



3.20



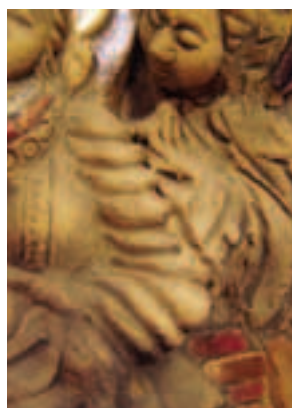
3.21



3.22

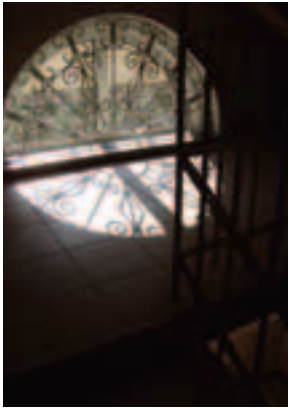


3.23

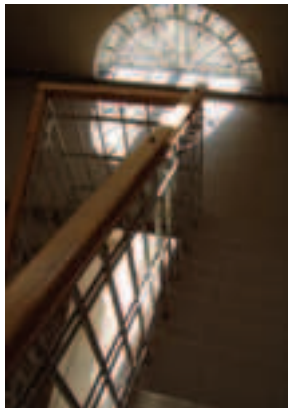


3.24

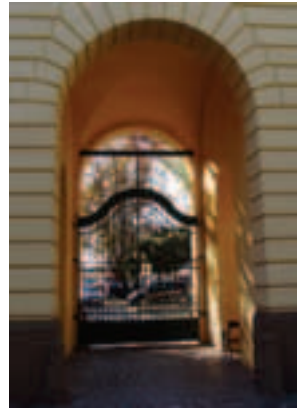
3.16.–3.24. Látványélmények gyűjtése saját lakásunkban: különös, érdekes részletek



3.25



3.26



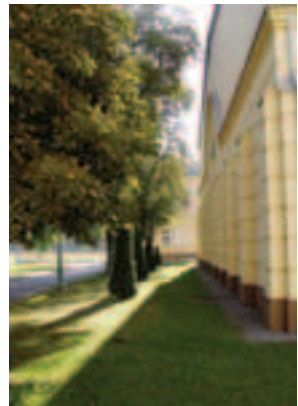
3.27



3.28



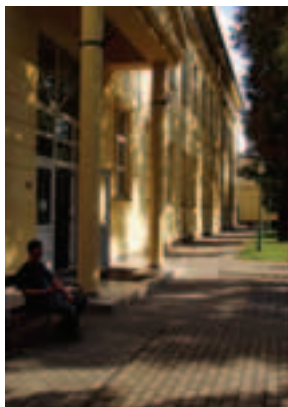
3.29



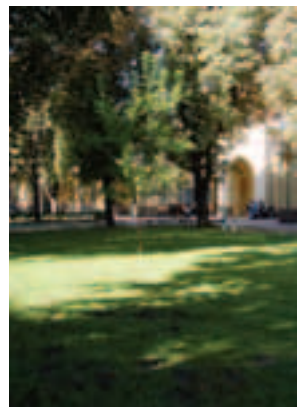
3.30



3.31



3.32



3.33

3.25.–3.33. Látványélmények gyűjtése saját iskolánkban: fények és árnyékok



3.34



3.35



3.36



3.37



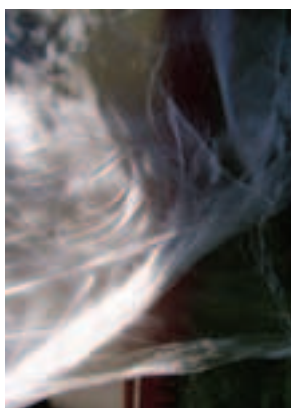
3.38



3.39



3.40



3.41



3.42

3.34.–3.42. Látványélmények gyűjtése: anyagok, faktúrák

2. AZ ANYAGSZERŰSÉG TANÍTÁSA MINT TEHETSÉGMOTIVÁLÓ ÉLMÉNY

Az anyagszerűség fogalmában szereplő „anyag” a képzőművészetben mint kézműves tevékenységben a felhasznált anyagokat jelenti: a festéket, grafitot, szenet, pasztellt, papírokat, tust, felületeket, vásznat, gipszet, fát, agyagot, üveget stb.

Az anyagszerűség pedig egy olyan képzőművészeti, esztétikai minőség, amely szerint az anyagok tulajdonságai, lehetőségei a maguk gazdagságában, természetességében, változásában, életszerűségében, szépségében jelennek meg.

Az anyagszerűség a művészettörténetben végig nyomon követhető, de igazán az impresszionizmussal kezdődő modern művészet terméke. Érdekes, hogy azokat a régebbi korokból vett műveket, amelyek eklatáns példái az anyagszerűség megjelenésének (pl.: Giotto vagy Rembrandt művei) a mai értelemben is modern szemléletűnek tartjuk.

A tehetséggondozásban, a kreativitás fejlesztésében, a szemléleti fejlődésben többféle szempontból válik fontossá az anyagszerűség tanítása.

Az első szempont talán az, hogy a képzőművészetben használt anyagok minél gazdagabb megmutatása, megjelenése ugyanolyan esztétikai élmény, látvány, érzéki, tartalmi és szellemi élmény, mint egy táj, egy csendélet, egy tempolombelső vagy mint az emberi test. Az anyag tehát látványélmény az alkotó és a néző számára is.

A második fontos szempont az anyagszerűség tanításában, hogy az anyagok mozgása, természete rengetegféle tevékenységben, felfedező kísérletezésben valószínűleg meg.

A sokféle anyaghoz sokféle eszköz, technika, technológia is társul. Ez a festőműterem „boszorkánykonyhája”, itt születnek titkok, varázslatok, és ez egy szerszemszerű a különböző tréninggyakorlatok helyszíne is. Mindez nagyon erős motiváló tényező. Rajztanár társaságokban szoktuk mondogatni: „...tegyél a gyermek asztalára valamilyen anyagot, eszközt és a dolog magától működni fog...”

A következő aspektus az anyag és az alkotó partneri viszonya. A művész (művészpálya sem) nem uralkodhat az anyag fölött, nem erőszakolhatja meg annak természetét. Az sem jó, ha semmiféle alkotói akarat nem érvényesül, és

teljesen szabadjára engedjük az anyag mozgását. (Bár ez még mindig eredményesebb, mint a megerőszkolása.)

Az anyag és az ember párbeszédet folytatnak egymással, kölcsönösen tisztelik egymást. Az alkotó figyelni az anyag minden rezdülését, és úgy irányítja a mozgását, hogy annak minden természetes szépsége érvényesüljön. Ha hagyjuk élni az anyagot, akkor az bőségesen meghálálja ezt. A művészettörténetben ismert fogalom az „alla prima” festés, amely röviden azt jelenti, hogy az első felfestést úgy hagyjuk, ahogy az sikerült; nem nyúlunk hozzá, nem javítgatjuk. Ha ez nincs is mindig így, ennek a módszernek az a tanulsága, hogy mindig figyeljünk minden mozdulatra, történésre, vegyük észre a különlegesen szépet, érdekeset és legalább „ne rontsuk el”.

Az anyagokkal való kísérletezések, tevékenységek során nem fontos a direkt ábrázolási szándék, hiszen nem az a feladat célja, hogy ábrázoljunk, hanem az, hogy megismerjük az anyag lehetőségeit. Az, hogy nincs ábrázolás egy csomó görcsösségtől és saját korlátainktól szabadít meg bennünket. Ettől a szabadságtól azok a művek, tanulmánylapok, amelyek az anyag-gyakorlatok során keletkeznek varázslatosan frissek, lendületesek, gátlásoktól mentesek és nagyon természetesek lesznek. Ezt a frissességet, könnyedséget átvihetjük azokra a művekre is, ahol már ábrázolunk valamit, és ahol alapként használjuk fel az anyag-gyakorlatok lapjait.

Aki ráérez valamely anyagnak az ízére, megkedveli, összebarátkoznak, az közel jár az egyéni kifejezőmód, a saját stílus megteremtéséhez. Mindenki megtalálhatja azt a saját hangot, ami „jól áll neki”, ami csak az övé. A saját stílus félig-meddig általában „elszegődés” valamely anyaghoz, technikához.

Az anyaggyakorlatok produktumainak (kísérleti lapoknak, tanulmánylapoknak) van jó néhány további felhasználási lehetősége is. Egyrészt „alapozások” lehetnek további képekhez. Lehetnek például kollázs, montázs felületek. Néha az is előfordul, hogy egy ilyen lap már önmagában kész kép. A különböző alkalmazott grafikai műfajokhoz (plakát, könyvborító, CD-borító, reklám, csomagolásterv, textilterv, meghívó stb.) jól fel lehet használni őket. Nagyon jól felhasználhatóak sokféle kreatív, vizuális játékhoz. Ezek egy része az úgynevezett „belelátós” játék, amikor a véletlenszerűen kialakult felületekbe kell valamilyen valós dolgot belelátani. Más játékok a folytatás, kiegészítő, „mi történt előtte s utána” típusú képességfejlesztő tréningek.

E fejezet címében az anyagszerűség tanítása mint motivációs élmény szerepel. A fentiekben leírt szempontok, megközelítések, jellegzetességek mindegyike, a sokféle új és érdekes anyag, eszköz, technika, a kísérletek, tevékenységek, a felfedezés varázsa, a párbeszéd lehetősége az anyaggal, a szabadság mind-mind erős motiváló hatással bír. Miért? Mert amikor az anyag megmozdul, a szemünk előtt változik, növekszik, összefolyik, keveredik, nyomot hagy, akkor az anyag

beszél, életre kel, elindul kalandos útjára, és ennek a kalandnak mi is részesei vagyunk. Talán ez az a része a szakmának, amit nem kell muszájból, iskolásan, ösz-szeszorított foggal, ha török, ha szakad, megcsinálom módjára művelni, hanem csak úgy magától jön, és nem lehet abbahagyni, csak akkor, amikor elfogyott a papír meg a festék.

Több mint három évtizedes rajztanári pályafutásom alatt az anyagszerűség tanítása volt az a terület, amely mindig biztos sikert hozott, bármilyen korosztályt tanítottam. Fontos tényező még, hogy az anyagokkal kapcsolatos tevékenységeknek van egy öngerjesztő, önfejlesztő hatása. Az egyik gyakorlat mindig magában hordozza a következő lehetőséget, variánst, az egyik ötlet, megoldás, szép felület, játék mindig új ötletet, új megoldást, új szépséget szül. Minden technikai megoldást lehet finomítani, kibővíteni, egy másikkal kombinálni.

A teljesség igénye nélkül megpróbálom összeírni a saját tanítási működésem alatt használt legsikeresebb anyag-eszköz gyakorlatokat.

- **Ecsethasználat** (köztük legyen legalább 4–5 cm széles ecset is)
(A festék lehet akvarell, tempera, tus, pác, akrill, gouache stb.)
 - ecsetnyomok (az ecset hegyével, oldalával, lapjával történő nyomhagyások)
 - száraz, szálkás, csíkos festés
 - bő vizes festés
 - bevizezett papírra való festés
 - „egyetlen gyönyörű ecsetvonás” (több szín az ecsetben)
 - lendületes ecsetvonások
- **Összefolytatás, csurgatás, csöpögtetés**
- **Festékszórás** (használt fogkefe, fúvóka)
- **Festőkés, spakni** (profli festőkés helyett lehet kartonból, műanyagból is készíteni)
- **Szivacs használata**
 - szivacsnyomok, nyomtatások
 - szivacs, mint széles ecset
 - rövid és hosszú húzások
 - szivaccsal történő összerosások
 - ollóval különböző alakúra vágott szivacsformákkal való nyomtatás és festés
- **Különböző anyagokkal való nyomtatás**
 - üveglap
 - műanyag, fólia, folpack
 - alufólia
 - papírok (gyűrt papír, selyempapír, tortapapír, hullámpapír)

- textilanyagok (vászon, selyem, bársony, zsinórok, cérnák, csipkék)
- pvc-lapok, tapéták
- fafelületek
- fémtárgyak, fémfelületek
- kéz, ujj, tenyér, láb stb.
- **A festési, nyomtatási eljárások kombinációi**
- **Papírsablonok használata**
- **Kréták, szén, pasztell, olajpasztell, gioconda, viaszkréta**
 - rajzos, vonalas előadásmód
 - foltfestéses színkeverések
 - porrá őrölt szén vagy pasztell felkenése kézzel, ronggyal stb.
 - aláfestés akvarellel, tussal, páccal, lavírozott tussal

Következőképpen foglaljuk össze, hogy a képzőművészeti tehetséggondozásban milyen képességek, készségek, jártasságok, tapasztalatok alakulhatnak ki, fejlődhetnek tovább az anyagszerűség-feladatok, -gyakorlatok során.

- a) **Az anyagok megismerése**
 - az anyagok természetes tulajdonságainak, mozgásának megtapasztalása
 - az anyag szépségének felfedezése
 - anyag – érzékenység
 - az anyag tisztelete, partnerként kezelése az alkotói folyamatban
 - párbeszéd az anyaggal
- b) **Az eszközgazdagság bővítése a vizuális nyelv megismerésében és használatában**
 - egyéni utak, saját eszközök, saját stílus kialakítása
 - nyitottság, önmegismerés, énkép-fejlődés
- c) **Kísérletezés, felfedezés beépülése a személyiségbe**
 - kreativitás, fantázia, asszociációs képességek fejlődése
 - a képzőművészeti anyagok és a természet összefüggései
 - a figyelem tudatos irányítása a körülöttünk történő szépség-jelenségekre
- d) **A szabadság és az alkotói folyamat összefüggéseinek megtapasztalása**
 - a véletlenszerűség és tudatosság szerepe
 - az artistikusság jelensége, szerepe
 - a kézmozdulat, a festői gesztus vállalása
- e) **Képi szemlélet, látásmód kialakítása**
 - a képi kifejezés lehetőségeinek feltárása
 - a művészi átírás megértése

- a kontrasztok, szín és tónusérzékenység fejlődése
 - kompozíciós készség fejlesztése
- f) **Művészettörténeti példák jobb megértése**
- az igazi képzőművészeti műélvezet megérzése
 - korszakok, stílusok fölött átívelő igazságok megértése

E fejezet befejezése előtt néhány tévhit, félresiklás lehetőségére is szeretném felhívni a figyelmet. Itt nem felelőtlen, balhézós pacsmagolásról van szó! Olyan légkört kell teremtenünk a műteremben, ahol az elvadulás, primitív rendetlenkedés, bolondozás fel sem merülhet. A másik fontos és általános tapasztalat, hogy mindaz, amiről e fejezet szól, nem helyettesíti, nem pótolja a rajztudást és több más fontos képességet. Az anyagkísérletek lapjai még nem kész komplett képek (bár kivételes esetben erre is lehet példa), hanem eszközök. Az eszközök gazdagsága pedig a saját képi kifejezés lehetőségeit bővíti. Ha valaki mindezt csak egy olcsó és könnyű útnak használja a gyors sikerhez, hamar csalódik. Befektetett munka, energia, komolyság és alázat nélkül nem születhet eredmény.

Végül álljon itt egy idézet egy saját kiállításom katalógusából: „...A legfőbb segítőtárs az anyag, amivel dolgozom. Már az üres felület is sokat mond: a papír tapintható rücskössége, a szőtt vászon hálós ritmusa, a rézlemez csillogó fénye. Az anyagok beszélnek a saját nyelvükön: a szétfolyó tus, a széles, vastag ecsetvonás, a lenyomatott folt, a leheletfinom vonal mind egy színpadi előadás fontos szereplői. Sokszor szinte az anyag hívja elő a témát, a kompozíciót. Ellentétes karakterek, magatartásformák, viselkedések szólalnak meg. Olykor az anyagok mint zenei hangok, akkordok, szólamok hangszínek csendülnek fel.

Én és az anyag párbeszédet folytatunk. Van úgy is, hogy küzdünk egymással, de egyenrangú partnerek vagyunk. Az anyag és az ember teljességgel kiismerhetetlen. Rejtély, titok. Ezért vagyunk egymásra utalva. Ezért születnek új képek. Ettől születhet újjá az ember is...”

Feladatok a Képzőművészeti tehetségek gondozása tanfolyamon az anyagszerűség tanítása témakörben:

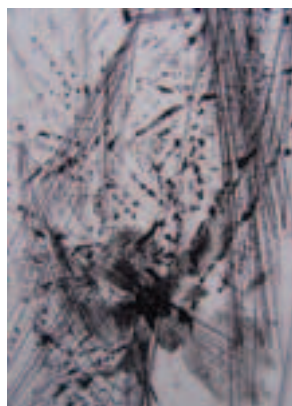
1. Alkossanak egyéni vagy csoportos kreatív feladatokat, játékokat, különböző anyag-tanulmánylapok felhasználásával.
2. Keressenek a 19. század előtti művészettörténeti korszakokban olyan alkotókat, műveket, ahol az anyagszerűség fontos szerepet kap.
3. Milyen további felhasználási lehetőségei lehetnek a különböző anyag-tanulmánylapoknak?
4. Milyen képességeket fejlesztenek a különböző anyagokkal, eszközökkel végzett kísérletek, tevékenységek, gyakorlatok?



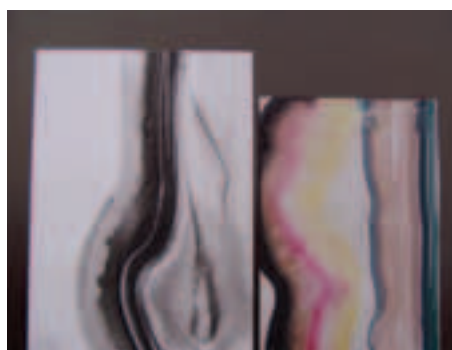
3.43



3.44



3.45



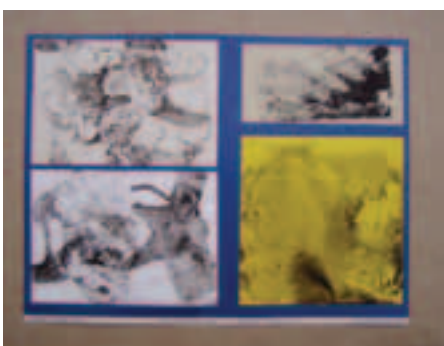
3.46



3.47

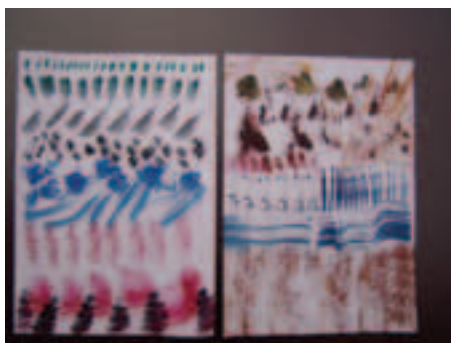


3.48

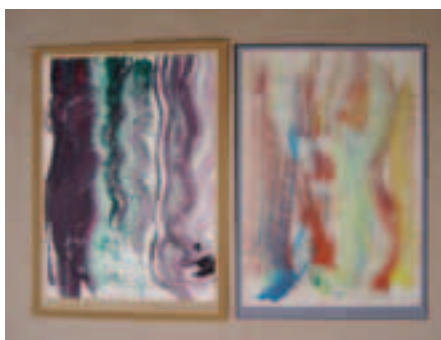


3.49

3.43.–3.49. Anyag-, eszközgyakorlatok: tus, víz, ecset, szivacs, nádtoll, nyomtatás



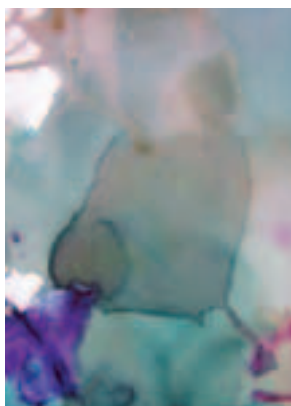
3.50



3.51



3.52



3.53

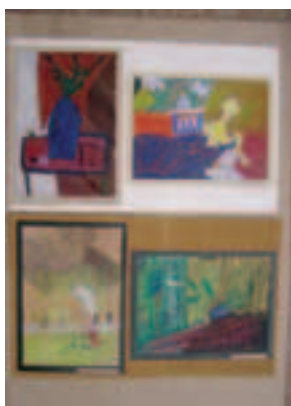


3.54

3.50.–3.54. Anyag-, eszközgyakorlatok: akvarell, színes tus, ecset, szivacs, összefolyatás, csurgatás, nyomtatás



3.55



3.56



3.57

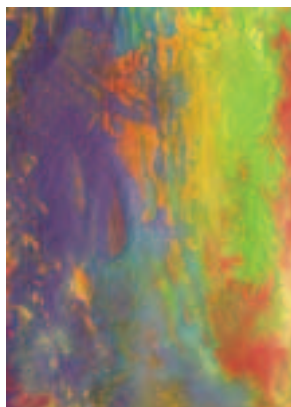
3.55.–3.57. Anyag-, eszközgyakorlatok: akvarell, színes tus aláfestés (ecset, szivacs, összefolyatás) plusz pasztell fedőfestés



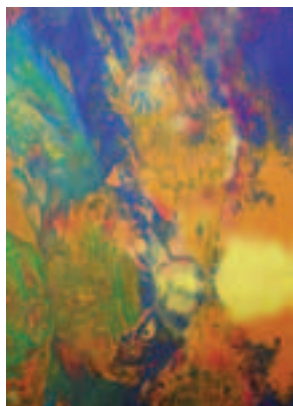
3.58



3.59



3.60



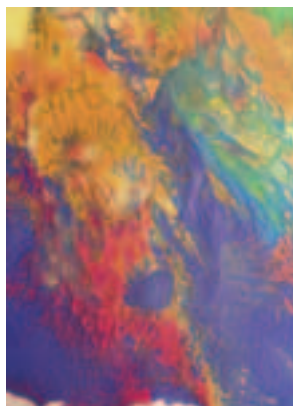
3.61



3.62



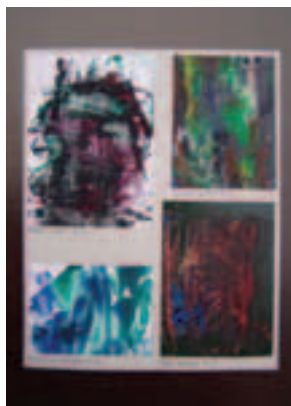
3.63



3.64



3.65



3.66

3.58.–3.66. Anyag-, eszközgyakorlatok: tempera, széles ecset, festőkés, spakni, tenyér, nyomtatás

3. KÉPI ÁTÍRÁS ÉS KIFEJEZÉS

A képzőművészetben képi átírásnak nevezzük azt, amikor a kép más lesz, mint a valóság, átalakul, eltorzul, felbomlik, csak részben hasonlít a kiinduló látványhoz.

Mi az oka ennek? Az elsődleges ok nyilvánvalóan a kép sík volta és a valós tér között feszülő ellentét. A másik ok, hogy a kép anyaga más és más lehet, és a képkészítés technikája, eszközei befolyásolják, adott esetben korlátozzák vagy szabadon más irányt szabnak a valóság ábrázolásának. A következő ok, hogy egy-egy korstílushoz meghatározott, sokszor merev és zárt ábrázolási rendszer tartozott, és sok esetben nem az volt a kor követelménye, hogy a kép pontosan, látványszerűen ábrázolja a valóságot. A képi átírás oka lehet még a művész személyes adottsága, képessége, beállítódása, életkori sajátosságai, valamint az egyéni stílusa, sajátos kifejezési törekvései. Itt jegyezzük meg, hogy a valóságos látványhoz viszonyított hasonlóság mértéke egyáltalán nem függ össze a kép művészi, esztétikai értékével.

A tehetséggondozás szempontjából nagyon fontos, hogy létezik egyrészt a valóság pontos megfigyelésének és látványelvű ábrázolásának a képessége, másrészt pedig a képi átírás és kifejezés képessége. Mindkettőre szükség van, és mindkettő fejleszthető, és nem is helyes szembeállítani a kettőt, vagy kizárólagosság alapján akármelyiket elvetni. A képzőművészeti nevelés egyik legérzékenyebb területe ez, nagyfokú körültekintést, türelmet és sajátos egyéni módszereket igényel.

A művészi átírás legfőbb indítéka azonban – és ez különösen a modern és kortárs művészetre jellemző – a művészi kifejezés szándéka. A kép azért más, mint a valóság látványa, mert ezzel a művész érzelmeket, indulatokat, hangulatokat, plusz tartalmat, képi feszültséget akar kifejezni. A modern művészet egyik sajátossága, hogy nem direkt módon ábrázol, jelenít meg, csak olyan, mintha a valóság lenne. Amit a képen látunk, az inkább csak sejtet, elindít valamit, nyitva hagy gondolatokat, lehetőségeket. A néző nem készen kapja a valóságot, hanem feladatokat kap, sajátosan egyéni módon értelmezheti, amit lát, használnia kell a képzeletét, belelátó, asszociációs képességeit. Végző soron a kép egy sajátos világ teremtése, egyéni látásmóddal, egyéni kifejezőeszközökkel, egyéni kompozícióval. A kép tartalma, mondanivalója itt már nem a kép témája, nem az ábrázolt

tárgy, mert az megszűnik önmaga lenni, átalakul, átlényegül. A kép tartalma, ami kifejeződik, tulajdonképpen a művész egyénisége.

A tehetség kialakulásában ezért fontos – minden életkorban –, hogy a tanulás, fejlődés, változás mellett az ember elfogadja önmagát, ne akarjon más lenni. Elfogadja saját vonalait, kezének rezdüléseit, képi megérzéseit, természetes vonzódságait. Gyarmathy Éva szerint a tehetség: „magatartás és attitűd, értékrendszer és önészlelés”. A képzőművészetben többek között ez az önmegismerés önfejlesztés folyamata: egyfajta saját eszközvilág megtalálása.

Az egyéni stílus hosszú időn keresztül alakulhat ki, és a megtett úton lehetnek nagy átalakulások, irányváltások is. Az egyéni stílus kialakulásának természetes módon kell végbemennie, és ez egyáltalán nem mond ellent a nyitottságnak, befogadókészségnek, tanulásnak, kísérletezésnek, sokféle eszköz és módszer kipróbálásának. Különösen gyermekkorban, serdülőkorban fontos a sokféleség megismerése, kipróbálása, a beszűkülés elkerülése. Az ifjúkorra, felnőttkorra pedig jó lenne megőrizni a gyermekrajzok őszinteségét, közvetlenségét, frissességét és szabadságát.

A gyermekrajzok az adott életkori sajátosságoknak megfelelően változtatják meg a valóságot. Mondhatnánk azt is, hogy a gyermekrajzok különös varázsa, bája ebben a bizonyos valóságtorzításban rejlik. A kisiskoláskor és a serdülőkor határán azonban ez az egészséges gyermeki-képi világ megváltozik, felbomlik és elindul az úgynevezett realiztikus ábrázolás felé. A képzőművészeti tehetség fejlődésének ez egy nagyon fontos, mondhatjuk úgy, hogy sarkalatos mozzanata. Az a gyermek, aki eddig természetes és bátor, színes képeivel sorra nyerte a rajzversenyeket, pályázatokat, a kamaszkor eljöttével már nem elégszik meg a „gyerekes” stílusával, hanem küzd a perspektívával, a térábrázolással vagy az anatómiai pontossággal. A rajztanár segíthet abban, hogy ez az átmenet a lehető legharmonikusabban menjen végbe. Nagy türelemmel és tapintattal kellene tudatosítanunk a gyermekkori ábrázolás értékeinek a továbbmentését, illetve azt, hogy a realiztikus ábrázolás megtanulása nem a végcél, hanem csak egy eszköz a többi között.

A következőkben vegyük sorra a képi átírás és kifejezés egyes fázisait, módzatait:

A) Egyszerűsítés, stilizálás, síkra redukálás

A képi ábrázolás, rajzolás, festés örök ellentmondása, hogy a síkfelületen lehet-e téri mélységet, plasztikusságot létrehozni. Bizonyos korok, korstílusok alapelve, hogy a sík maradjon önmaga, a sík szent mivoltát nem kell és nem is szabad megtörni. Más elvek pedig arról szólnak, hogy a kép jel, jelkép, stilizált forma, és ezzel is tökéletesen tudja közvetíteni a kívánt tartalmat, információt, másrészt a kép nem a földi valóságot tükrözi, hanem

a szellemi, isteni, földöntúli tartalmakat. A síkábrázolás sajátos korszakai, műfajai az egyiptomi falképek, a középkori ikonok, mozaikok, görög vázaképek. Másik nagy területe a népművészet és a különböző ősi kultúrák ábrázolási módja. A modern művészet is több stílusirányzatában visszatér a síkábrázoláshoz, mert itt már totális szabadság van, nincsenek kötelező szabályok, korlátok, másrészt sokat merít az ősi kultúrákból is.

A síkábrázolás a gyermekrajzok sajátossága is. Amikor pedig a rajztanítás eljut a perspektivikus, realiztikus ábrázolásig, elkövetkezik egy tipikusan jellemző feladat: a síkra redukálás. Az absztrakt, nonfiguratív kép is többnyire síkábrázolás, síkkompozíció. A vetületi ábrázolás, a tervrajz, nézetrajz, műszaki rajz, térkép, szintén síkábrázolás, illetve ehhez az ábrázolási módhoz tartoznak a különböző alkalmazott grafikai műfajok, a plakát, a logó, címer, jelvény, embléma, dekoráció, reklám stb. A rajztanítás is használja ezeket, a síkbeli műfajokat feladatként, vizuális problémák felvetésének, tanításának eszközeként. A tehetséges gyermek általában el-sajátítja és megtanulja a realiztikus ábrázolást is, és probléma nélkül, önmeghasonulás nélkül egymás mellett tudja művelni a síkábrázolással. A művészettörténet olyan nagy egyéniségei a legjobb példák erre, mint pl. Matisse, Picasso vagy a magyar Barcsay Jenő. A tehetségfejlesztésben helye van mind a kétféle ábrázolásnak, mert mindkettő sajátos, kreatív képességet fejleszt. A látványszerű lerajzolás a megfigyelőképességet, plasztikai látást, formaképességet, a síkábrázolás, síkra redukálás pedig sokféle kreatív képességet, a lényeglátást, absztraháló, átalakító, kiemelő, hangsúlyozó képességet fejleszt.

B) Torzítás

A képi kifejezésnek sajátos eszköze, amikor a művész nem törekszik a valósághű ábrázolásra, a figurákat eltorzítja, megnyújtja, eldeformálja. A művészettörténetben akkor is voltak erre példák, amikor például az anatómiai pontosság követelmény volt. A reneszánszban Bosch, a barokkban El Greco, a 19. században Daumier a jó példa erre. A modern művészet kezdetekor Van Gogh, a századforduló, szecesszió korszakában Klimt, Schiele, Csontváry, Munch, az avantgarde-től kezdve a 20. században szinte mindegyik stílusirányzatban találkozhatunk a látványelemek torzításával.

A gyermekrajzok képi átírásában nincs direkt, szándékos torzítás, ez itt szinte magától értetődő, természetes módon nyilvánul meg. A gyermek ugyanis nem azt festi, amit lát, hanem azt, amit tud és érez a világról, ehhez használ képi jeleket, jelképeket. Számára ez nem torz világ és egyáltalán nem zavarja, ha ebben a maga által teremtett világban a formák, a méretek, a színek, a tériség nem egyezik a valósággal. A 20. század művé-

szei közül talán Marc Chagall volt az, aki egész munkássága alatt végig megtartotta a gyermeki ábrázolás tiszta együgyűségét, naivitását. Nagy kincs, ha valaki a gyermeki látásmódját a maga frissességében meg tudja őrizni. A rajztanárnak is észre kell ezt vennie, és azzal együtt, hogy mélyen ismernie kell és fejlesztenie kell a személyiséget, óvni, védeni is kell ezt a bizonyos gyermeki kincset.

A torzítást persze lehet programszerűen, sőt feladatként kezelve is művelni. Minden fogékony tanítvány rá fog érezni arra, hogy ezzel az eszközzel érzelmet, karaktert, hangulatot, hangsúlyt lehet kifejezni. Nem csupán emberi figurával lehet ezt megcsinálni, hanem tárgyakkal, épülettel, állattal, növényvel, tájjal – minden vizuális elemmel.

A torzítás sajátos műfaja a karikatúra. A karikatúra nem csak humoros újságrajz lehet, hanem igényes grafikai lap, művesen kimunkált kép is. Tréninggyakorlatnak is nagyon jó. Ha valaki kedvvel, odafigyeléssel és kellő szellemi munícióval csinálja, akkor nagyon sok kreatív képességét – helyzetek, szituációk, jellemek, figurák, viselkedések fő mozzanatainak, lényegi, vizuális sajátosságainak meglátását, megítélését – alakíthatja, fejlesztheti ki magában. Ezek a képességek kaput nyithatnak olyan vizuális szakmák felé, mint az animáció, képregény, a könyvillusztráció, a film, számítógépes grafika vagy éppen a jelmeztervezés.

A vonal milyensége, az ecsetkezelés mozgása tükrözi az alkotó egyéniségét. A vonalak, az ecsetnyomok viselkedést, belső magatartást árulnak el. Vannak lendületes, olykor agresszív vonalak, azután precíz, megfontolt, öntudatos, elegáns vonalak is, vannak félnék, bizonytalan, keresgélő mozdulatok, megint más mozgások komolytalanul szétszórta, firkálások, felelőtlenek. Mindez a témától független, viszont gyakran megtörténik, hogy a mester saját előadásmódját erőlteti a tanítványaira. Ez nyilvánvalóan hiba, mert sosem egy stílust tanítunk, hanem szemléletet. Nem lerajzolást tanítunk, és nem is egy érzelem vagy gondolat illusztrálását, hanem azt, hogy hogyan születik a kép.

C) Felbontás, újraépítés

A látványnak elemeire felbontása és képi újraépítése a 20. századi művészet nagy játéka. Különösen az analitikus és szintetikus kubizmus és a geometrikus absztrakt művészet kedvelte. Olyan jeles festők művelték, mint Picasso, Braque, de ide sorolhatjuk Kassák Lajos képarcitektúráit, Moholy Nagy László kompozícióit, a szentendrei festőket, Vajda Lajost, Kornis Dezsőt, Bálint Endrét.

Ez a képalkotó módszer abból a gondolatmenetből táplálkozik, hogy a születő kép egy új, teremtett világ, amelyben nem a fizikai valóság törvényei, hanem a képépítés sajátos szempontjai érvényesülnek. Az egész

olyasmire hasonlít, mintha a valóság tükrét egy kalapáccsal összetörnénk, s a tükördarabkákat a rajtuk lévő képtörésekkel újra összeraknánk, de nem az eredeti valóságképet, hanem egy új képi világot építve ezzel. Kalapács helyett persze használhatunk ollót is (ha papírból van a kép), amellyel szétvagdoszuk a figurákat, tárgyakat, és az ebből születő új képen csak utalások jelzik az eredeti formákat. Később pedig már lehet, hogy nem is kellene az összetört kép elemei, mert mi magunk gyártjuk a képelemeket. Az összeragasztás során esetleg fölhasználhatunk más papírokat, vásznakat, anyagokat, felületeket: ez lesz a kollázs. Egy további lehetőség, hogy az építéshez, komponáláshoz szabadon felhasználhatjuk, egymásra rajzolhatjuk, ragaszthatjuk a tárgyak különböző nézeteit. Az sem baj, ha a valóság ilyenfajta felszabadulása új, különös formák megalkotására inspirál bennünket. Mindezekből a képalkotási módszerekből remek feladatokat találhatunk ki, amelyek nagyon sokféle szunnyadó, kreatív képességet mozdítanak meg tanítványainkban. A pusztá látványmásolás helyett a szabadság, a játék, az egyéni komponálás, formateremtés valósul meg. A végeredmény pedig a lokális látvány reprodukálása helyett általánosabb, egyetemesebb vizuális igazságok megértése és egy új kompozíciós szemléletrendszer létrejötte lehet.

D) A kéz mozdulata, mozgás, érzelem, indulat, gesztus kifejezése

A képzőművész kezének mozdulata és annak rajzi, festői nyoma mindig egy belső akaratot közvetít, és ennek a mozgásnak általában mindig van valamilyen karaktere, lendülete, hullámzása, rezdülése. Ezekben az ecset-, toll-, ceruza-, krétamozdulatokban energiák, feszültségek jelennek meg, amelyek érzelmeket, indulatokat, belső kifejezőerőt és ezzel együtt emberi esztétikai tartalmakat hordoznak.

Az avantgárd stílusok közül a kéz mozdulatára mint fő képi elemre elsősorban az expresszionizmus épít és a vele rokon későbbi irányzatok, mint például az informel, a tasizmus, a heftige malerei, a gesztusfestészet vagy a Cobra csoport művészete. Jeles képviselőik Kooning, Soulages, Mathieu, Magyarországon pedig Nádler István, Hencze Tamás, Keserű Ilona.

Amikor a néző érzi a festő kezének mozdulatát, akkor egy különös kapcsolat alakul ki az alkotó és a szemlélő között. A néző mintha ott lenne a műteremben, mintha ő is részese lenne az alkotás élményének. Ez a kapcsolat a nagy mesterek műveivel motivációs tényező is lehet a tanítványaink számára. Ösztönzés, késztetés arra, hogy bárki megkeresheti és megtalálhatja a saját kézmozdulatát, a formát, az utat, ami csak az övé, amit bátran vállalhat, mert az a mozdulat ő maga. Mint ahogyan saját gesztusaink vannak a mindennapi életben, amelyekkel kapcsolatokat ho-

zunk létre, viselkedést, érzelmeket fejezünk ki, ugyanúgy a rajzi festői gesztusokkal is közvetíthetünk érzelmeket, magatartást. Így válik a mozdulat vizuális gesztussá, amelynek az alapelemei a pont, a vonal, a folt.

Ezeknek az alakja, mérete, egyszerűsége vagy éppen bonyolultsága, eleganciája, finomsága minden részletének jellemző fordulata fejezi ki az egyéniséget. Egyénisége, saját vonala, foltja, felülete mindenkinek van. A tehetség valahol ott kezdődik, ahol ez a saját képelem tudatossá válik, amikor a festő, rajzoló észlelni fogja a saját stílusát. Amikor a mozgásokkal, gesztusokkal kapcsolatos feladatokat tervezzük, akkor természetesen mozgásokat, gesztusokat találunk ki, próbálunk ki. Valódi gesztusokat és képi gesztusokat is. Ezek a feladatok az úgynevezett átélős, beleélős játékok. Azok a fajta gyakorlatok, amikor a képi, vizuális gesztusokat kapcsolatba hozzuk különböző érzelmi állapotokkal, szituációkkal. Érdekes ebből a szempontból is megvizsgálni a művészettörténet ehhez a területhez kapcsolódó nagy mestereinek műveit: ez is egy érdekes összehasonlítás, megfeleltetés, csoportosítás feladat lehet. Egy sajátos és nagyon kedvelt típusa a feladatoknak, amelyek a zene és képi elemek kapcsolatára épülnek.

E) Asszociáció, ösztönösség, képzelet, álmokkép

A képi formák nemcsak úgy keletkeznek, hogy a látott, megfigyelt valóságot ábrázoljuk és átalakítjuk, hanem úgy is, hogy a képek a képzeletünkben, álmainkban, tudatalattinkban jönnek létre, és ez lesz a festés, rajzolás, képkalkotás tárgya. Ez persze nem független a valóságtól, de az élmény, amit a valóságban átélünk különös, sokszor megmagyarázhatatlan átváltozáson megy keresztül.

„Az álmok nem hazudnak” mondja a költő, Petőfi Sándor. Valóban, olykor jobban, őszintébben kifejeznek be nem vallott, titkolt érzelmeket, vágyakat, félelmeket. A művészetben a túlzott tudatosság, átgondoltság, sokszor manipulálja, elfedi az igazi énünk érzelmeit, az ösztönös megérzés, ráérzés, a tudatalatti reakció, álmok pedig inkább egy érintetlen, befolyásolhatatlan érzelmvilág, és képi világ lehet egyszerre. Az álmok stílusa a művészettörténetben a szürrealizmus, részben a dadaizmus és ezek későbbi változatai. Legtipikusabb képviselői Chagall, Dalí, Miró, a magyar művészetben Vajda Lajos, Kondor Béla.

A stílus legismertebb képkalkotó eszköze az asszociáció. Jelentése: képzettársítás, gondolatársítás, szavak, képek, mondatok, élmények társítása. A szürrealisták nagyon sokféle asszociációs játékot alkottak és játszottak, mi is bátran követhetjük őket ebben. A pszichológia is használja az asszociációs képesség fogalmát, és használ asszociációs tesztek. A játékok, tesztek önfeltáró funkción kívül sokféle képességet fejlesztenek. A mi

szakmánkban nyilvánvalóan a képi képzettársításos feladatok lehetnek a hasznosak. A képek gyűjtése, válogatása, csoportosítása, rakosgatása, összekapcsolása a különböző típusú montázs-feladatokban is hasznosítható. A montázs (fotó, rajz, vegyes montázs) a modern művészet másik fontos eszköze, de hatékony és látványos módszere a modern művészetpedagógiának is. A montázsban az a nagyon jó, hogy amíg nem ragasztottuk fel a képelemeket, addig azok szabadon variálhatók, kicserélhetők, mozgathatók, tovább vághatók, és így a szemünk előtt változnak a képi, vizuális és tartalmi kapcsolódások, viszonylatok, megoldások. A montázsfeladatok során a tanítványaink megtanulhatnak más dimenziókban látni és gondolkodni. Jövőbeli, múltbeli látomások, víziók elevenedhetnek meg, a mesék elképzelt képi világa, fantasztikumban való utazás élménye születhet meg saját képeinkben.

A képzelet játékaival kapcsolatot teremthetünk a költészet, a zene, és a képi világok között. Ez nem illusztráció, hanem hangulat, atmoszféra kifejezése, olyan önálló képi világ teremtése, amelynek a kiindulópontja, inspirálója a vers vagy zenemű. Hasonló kapcsolat hozható létre a modern filmművészet és színházművészet látványvilágával is. A tehetséggondozásban mindez azért is fontos, mert a vizuális képességek sokfélék lehetnek, és ennek megfelelően sokféle vizuális szakmában, szakirányban hasznosíthatók.

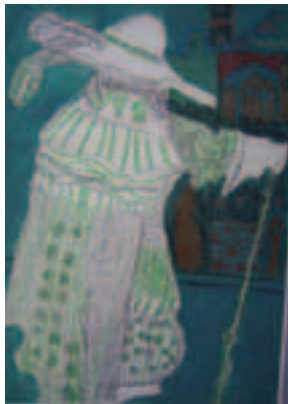
Feladatok a Képzőművészeti tehetségek gondozása tanfolyamon a képi átírás és kifejezés témakörben:

1. Alkossanak olyan feladatokat, amelyek szabad, nonfiguratív festői, rajzi gesztusokra épülnek, annyiban azonban mégis tematikusak, hogy a négy őselemre – tűz, víz, föld, levegő – épülnek.
2. Alkosson olyan feladatokat, amelyekben a különböző érzelmek, magatartások különböző vonalvezetési stílusokkal vannak kapcsolatban.
3. Állítsunk össze olyan munkaprogramot, amelyben különböző alkalmazott grafikai terveket készítettünk, és az ötlettől a kész munkáig, a realiztikus ábrázolástól a stilizált síkábrázolásig képsorozatot tartalmaz.
4. Gyakorlat: a kiindulás valamilyen elvont fogalom, a megvalósítás pedig a fogalom vizuális megjelenítése képépítéssel, absztrakt, geometrikus formákkal.
5. Milyen ötleteik lennének „a legkülönbözőbb tárgyak megszemélyesítése” témakörben (tevékenységek, játékok, képalkotási, plasztikai feladatok).

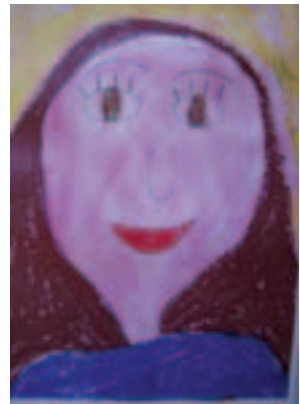
6. Gyakorlati feladat: szólások, közmondások karikatúraszerű feldolgozása rajzsorozatban, különböző variánsokban, esetleg képregényben.
7. Feladatkészítés a montázs-zene-irodalom összekapcsolására építve.
8. Találjunk ki magunk is különböző típusú asszociációs játékokat! (Legyen köztük szóbeli, mozgásos, rajzos, képes, kellékes.)
9. Projektfeladat tervezése, amelynek a témakijelölő szavai a színpadi díszlet, térbeli kollázs, fény-árnyék mozgás, zene, átváltozás.
10. Feladatterv készítése a művészettörténet valamely absztrakt művének kreatív feldolgozására.



3.67



3.68



3.69



3.70



3.71

3.67.–3.71. Síkábrázolás kisiskoláskorban



3.72



3.73



3.74



3.75



3.76

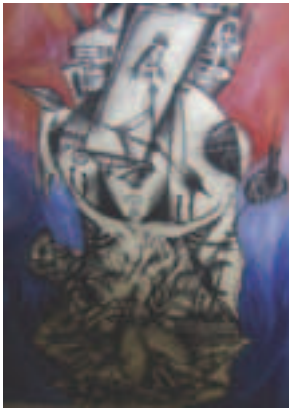


3.77



3.78

3.72.–3.78. A formák torzítása a karakter, a hangsúlyozás, a kifejezés érdekében



3.79



3.80



3.81



3.82



3.83



3.84



3.85



3.86

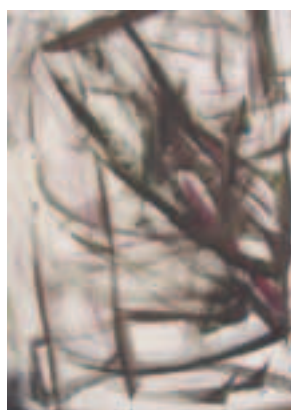
3.79.–3.86. A képi átírás egyik módja a látvány felbontása és képi újraépítése



3.87



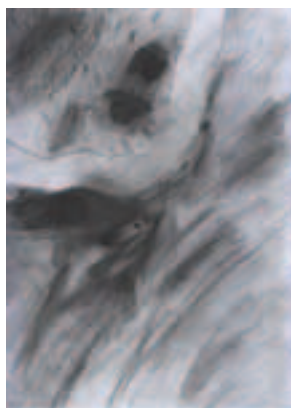
3.88



3.89



3.90



3.91



3.92



3.93



3.94



3.95

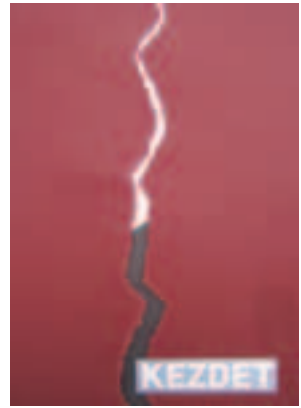
3.87.–3.95. A képi kifejezés másik módja az emberi kéz mozdulata, a festői gesztus



3.96



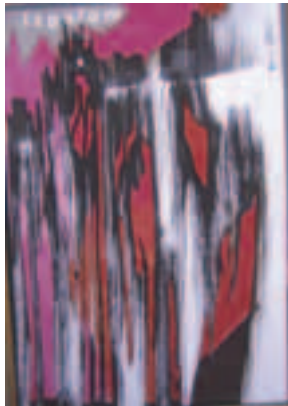
3.97



3.98



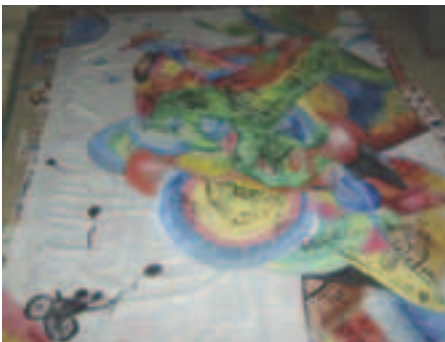
3.99



3.100



3.101



3.102

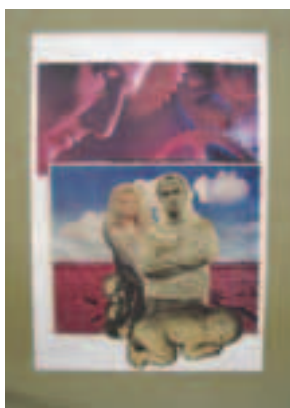


3.103

3.96.–3.103. A képi kifejezésben a kontraszthatás, a figyelemfelkeltés, a kompozíciós varián-
sok nagyon jó eszköze a kollázs



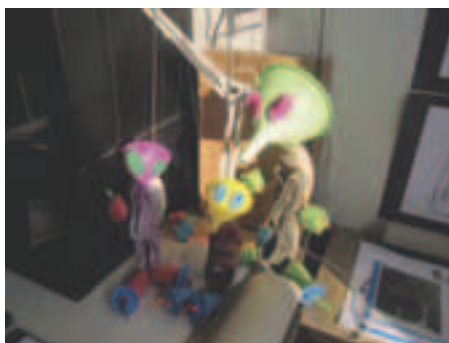
3.104



3.105



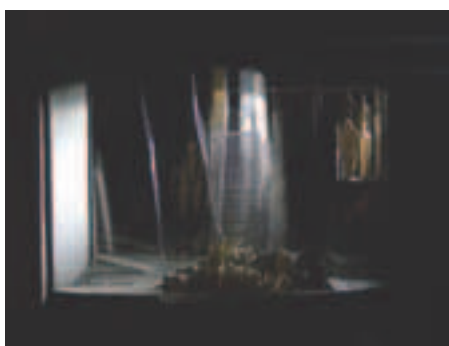
3.106



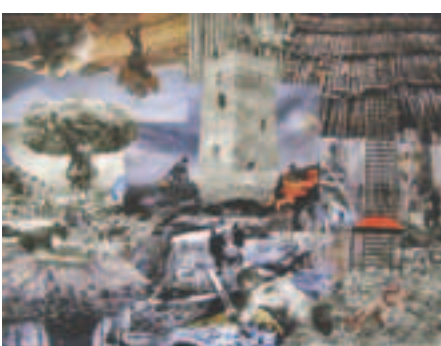
3.107



3.108



3.109



3.110

3.104.–3.110. A montázs alkalmas a képi gondolati asszociációk, álomképek kifejezésére

IRODALOM

- Barcsay J. (1966): *Forma és tér*. Corvina, Budapest.
- Berger R. (1977): *A festészet felfedezése, I–II*. Gondolat, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (2003): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (1998): *A tehetség kézikönyve*. TIT, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2002): Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (6), 50–55.
- Imrehné Sebestyén Margit (2005): *A képzelet világa*. Apáczai Kiadó, Celldömök.
- Kárpáti Andrea (1997): A Clark Rajzi Képességek Teszt. In Farkas A. (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája, II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kepes Gy. (1967): *A világ új képe*. Corvina, Budapest, 377–402.
- Mező F.–Miléné Kisházi Edit (2001): *A művésztehetségek azonosítása és gondozása*. BAZ Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.

A III. fejezetben található képek a balmazújvárosi Bocskai István Általános Iskola, a Debreceni Egyetem Arany János Gyakorló Általános Iskolája, a debreceni Ady Endre Gimnázium, a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma diákjainak munkái.