

MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI FÜZETEK III.

Borbélyová Diana – Mészáros Tímea – Nagyová Csilla

A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata az alapiskola alsó tagozatán

UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM



MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI FÜZETEK III.

BORBÉLYOVÁ DIANA – MÉSZÁROS TÍMEA –
NAGYOVÁ CSILLA

**A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata
az alapiskola alsó tagozatán**

UNIVERZITA J. SELYEHO - SELYE JÁNOS EGYETEM

Művészetpedagógiai füzetek III.

A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata az
alapiskola alsó tagozatán

Borbélyová Diana – Mészáros Tímea – Nagyová Csilla

Selye János Egyetem

Komárom, 2020

© PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

© Mgr. Mészáros Tímea
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

© Nagyová Csilla, ArtD.
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

Lektorálták:

Dr. Kiss Virág

Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD.

Nyelvi lektor:

Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila

A kiadvány Magyarország Collegium Talentum programjának támogatásával készült.



ISBN 978-80-8122-368-6

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	i
Táblázatok jegyzéke	iv
Ábrák jegyzéke	v
1. Gondolatok a művészet rendszeréről	4
1.1. A művészet fogalma	4
1.2. A művészetek csoportosítása, művészeti ágak	5
1.3. A művészet funkciói	9
1.4. Művészet és nevelés: a művészettel nevelés és művészetre nevelés	13
1.4.1. A művészettel nevelés	13
1.4.2. A művészeti nevelés	15
2. Vizuális nevelés az alapiskola alsó tagozatán	16
2.1. A vizuális kultúra és a vizuális nevelés fogalma	16
2.2. A vizuális kommunikáció fogalma és kapcsolata a vizuális neveléssel	19
2.3. A vizuális nyelv elemei	23
2.4. Alkotóképesség az iskolai vizuális nevelésben	31
2.5. A vizuális élmény, az alkotói tevékenység hatása a kisis- kolás korú gyermek személyiségének fejlődésére	38
3. A kisiskolás gyermek képzőművészeti kifejezőképességének jel- legzetességei és formálódása	46
3.1. A kisiskolás gyermek jellemzése	46
3.2. A képzőművészeti kifejezőképesség fejlődésének jellege- tességei kisiskoláskorban	49
3.3. Rajzfejlődési sajátosságok kisiskoláskorban	55
3.3.1. Emberábrázolás	63
3.3.2. Állatok ábrázolása	65

3.3.3.	Fa ábrázolása	66
3.3.4.	Virágok ábrázolása	66
3.3.5.	Természeti jelenségek ábrázolása	66
3.3.6.	Tárgyak ábrázolása	67
3.4.	Rajzelemzés	69
4.	Az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés tervezése és gyakorlati megvalósítása	76
4.1.	A képzőművészeti nevelés, mint az alapiskola alsó tagozatos állami oktatási programjának műveltségterülete . . .	76
4.2.	A képzőművészeti nevelés tantervi követelményei	82
4.3.	A képzőművészeti nevelés óraterv kivitelezése	107
4.3.1.	Az óra megtervezése	107
4.3.2.	Az óraterv adatsora	111
4.3.3.	Képzőművészeti nevelés óraterv mintája	113
4.4.	A projektmódszer alkalmazása az alsó tagozatos képzőművészeti nevelésben	118
4.4.1.	A projektmódszer alkalmazása az iskolában	129
4.4.2.	A képzőművészeti projekt előkészítése és megvalósítása	130
4.4.3.	Projekt terv	133
4.5.	A képzőművészeti nevelés szervezésének munkaformái .	142
4.5.1.	Ütemezés	150
4.5.2.	Fizikai feltételek	151
4.5.3.	Eszközök	152
4.5.4.	Műhelyszerűség a képzőművészeti nevelésben . . .	152
4.6.	Pedagógiai értékelés és reflexió a képzőművészeti nevelésben	154
4.6.1.	Értékelési szempontok	158
4.6.2.	Javaslatok a vizuális nevelés értékelési rendszeréhez	162
5.	A vizuális képességfejlesztés új útjai	164
5.1.	Pedagógiai tevékenység	167

5.2. Módszertani alapelvek	169
5.3. Kreatív alkotófeladatok	172
5.3.1. Játék a színekkel	174
5.3.2. Játék a pontokkal	175
5.3.3. Játék a vonalakkal	176
5.3.4. Játék a térrel	176
5.3.5. Játék a fényekkel	177
5.3.6. Játék a nézőpontokkal	178
5.3.7. Játék a természettel	179
5.3.8. Játék a műalkotásokkal	181
Záró gondolatok	183
Irodalomjegyzék	186

Táblázatok jegyzéke

1. A verbális és a vizuális nyelv közti analógiák 20

Ábrák jegyzéke

1.	A művészeti ágak felosztása	6
2.	A vizuális nevelés hatóköre	16
3.	A vizuális nevelés rendszere	18
4.	IXEK21	24
5.	Messzelátó	26
6.	Leonardo da Vinci: Léda	26
7.	Rézmetszet - részlet	26
8.	Polikromatikus, monokromatikus, akromatikus tónusok	29
9.	Nő kalapban	29
10.	Képi inspiráció I.	114
11.	Képi inspiráció II.	115
12.	Képi inspiráció III.	116
13.	Őskori lakóhely I.	134
14.	Őskori lakóhely II.	134
15.	Barlangfestmény I.	135
16.	Barlangfestmény II.	135
17.	Őskori balta	136
18.	Edények	136
19.	Emberi alak	137
20.	Állatszobor	137
21.	Gondolattérkép	140
22.	Projektháló	141
23.	Játék a színekkel	174
24.	Kusama-kavicskígyó	175
25.	Rácsos szerkezet	176
26.	Hundertwasser-terek	177
27.	Kandinszkij-háromszögek	178
28.	Matisse inspirálta növény-terek	178
29.	Gesztenyék	180
30.	Vírusok	180
31.	Hölgy hermelinnel - élőkép	181

32.	Frida Kahlo - élőkép	181
33.	Picasso inspirálta térforma	182
34.	Van Gogh inspirálta kollázs	182

Bevezető gondolatok

Köztudott, hogy a művészeti tevékenységek az értelmi képességek formálása és a gondolkodás fejlesztése mellett elsősorban az érzelmekre hatnak. Az alkotás folyamata és a vizuális élmények kiemelt szerepet játszanak az ízlésformálásban.

Az iskolában a művészeti tevékenységek önmagukért is fontosak, azonban nem elhanyagolható az a tény sem, hogy lehetőséget nyújtanak a készségek és képességek fejlesztésére, ill. olyan gazdag ismeretek tárházát tárják az egyén elé, amely segíti a gyermeket az őt körülvevő világ megismerésében. A vizuális nyelv elsajátítása közben a gyermek megtanulja kifejezni érzelmeit és gondolatait, formálódik képzőművészeti kifejezőképessége, értékítélete, esztétikai érzéke, megtanul tájékozódni a képi világban, ezáltal finomodik a percepció is. A cselekvéses és a képi szemléletes (vizuális) megismerés összefonódása formálja a gyermek egyéniségét, lehetővé teszi a látás útján történő megismerő, befogadó és alkotó tevékenység fejlődését/fejlesztését, valamint hozzájárul a verbális a vizuális kommunikációs képességek, ill. a kreatív képességek kibontakozásához.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy bár az iskolarendszer az utóbbi évtizedekben több reformon is átesett, az iskolai képzőművészeti nevelés számára a gyakorlatban sok esetben még mindig nincs méltó hely biztosítva a tantárgyak közt. Ennek okainak vizsgálatába a kiadvány jellegénél fogva most nem mennénk bele, sokkal inkább szeretnénk összpontosítani arra, hogy a leendő pedagógusokkal, ill. a hallgatókkal megszerettessük ezt a területet, s hozzásegítsük őket ahhoz, hogy annak értő művelőivé váljanak. A vizuális nevelés elméleti ismereteinek összegzése mellett a gyakorlati megvalósítás lehetőségeire, annak módszertani aspektusaira szeretnénk fókuszálni, hogy segítsük a vizuális kommunikációs eljárások, ábrázolási és kifejezési lehetőségek biztosítását az alapiskola alsó tagozatán. Ugyanis nem elhanyagolható az a tény, hogy a gyermek, de a felnőtt sem tud komplexen fejlődni művészetek nélkül, ezért a művészetekkel és a kultúrával való ismerkedés már kisgyermekkortól

fontos feladat. Intézményes keretek közt ennek biztosítása az óvodában, majd az (alap)iskolában valósul meg. Ezért fontos, hogy a pedagógusok elsajátítsák azokat az elméleti és módszertani ismereteket, ill. ismerjék a rajzfejlődési sajátosságokat, amelyek szükségesek a tevékenységek hatékony megtervezéséhez és lebonyolításához. Fontos továbbá, hogy kreatívan álljanak hozzá a megvalósítás lehetőségeihez, hogy ezen tudás birtokában hatékonyan tudják segíteni, támogatni a gyermekek képzőművészeti kifejezőképességének fejlődését. A pedagógiai folyamat cél tudatos tervezése, megvalósítása és kiértékelése ugyanis magas szintű szakértelmet kíván.

Az iskolai vizuális nevelés az óvodai alapokra épít, ezért az alsó tagozaton is nagy szerepet kap a játékoság és az élménymotiváció. Az alapiskola alsó tagozatának állami oktatási programja és a hozzá tartozó képzőművészeti nevelésre vonatkozó tantervi követelmények határozzák meg az alsó tagozatos vizuális nevelés céljait, az elsajátítandó készségeket és az elsajátítandó műveltségtartalmat.

Az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés tantárgy a művészettel nevelés szellemében valósul meg. A művészettel nevelés legfőbb célja a személyiségfejlesztés, kultúráközvetítés, problémamegoldás fejlesztése „átlagos képességű” gyerekekkel, ahol a pedagógus olyan facilitátor és nevelő, aki csoportdinamikában dolgozik. Ez a modell kínál versenyhelyzetet, de bizonyos mértékű védelemmel, hiszen jelen van az együttműködés, van mód kooperációra. A feladatok és a technikák egy adott probléma köré szerveződnek, részben strukturáltak. Az értékelés kritérium-orientált - előre megadott szempontok alapján történik. A művészettel nevelés értelmében megvalósuló képzőművészeti nevelés tartalmi meghatározói az érdeklődés, az aktuális társadalmi és emberi problémák, érdekes kihívások, élményszerűség, ill. az aktuális állami oktatási program.

Kiadványunk célja az, hogy segítse a tanítóképzésben részt vevő hallgatók - a leendő alsó tagozatos tanítók és nevelők felkészülését a hivatásukra a hazai szabályozások és aktuális módszertani keretek kontex-

tusában. Ezért összegezzük azokat az elméleti kiindulópontokat, alapismereteket, ill. módszertani útmutatásokat és gyakorlati elvárásokat, amelyek elengedhetetlenek a terület hatékony fejlesztésének szempontjából. A kiadvány tehát nemcsak az elméleti alapokra fókuszál, hanem igyekszik a gyakorlati megvalósítás módszertani szempontjait, a jó gyakorlatot is az olvasó elé tárni, gazdagon illusztrálva, ezzel is segítve az áttekinthetőséget és megértést. Bízunk benne, hogy az általunk összegzett ismeretek segítenek eligazodni az alsó tagozatos vizuális fejlesztés útvesztőjében, és a tanácsok, ötletek segítik majd a leendő, de akár a már a pályán levő nevelők és tanítók munkáját is.

1. Gondolatok a művészet rendszeréről

A *művészet* (art) kifejezés a latin *ars* szóból származik, ami a görög τεχνη fordítása. A τεχνη és az *ars* viszont jelentésében nem feleltethető meg teljesen a mai *művészet* fogalomnak. Utóbbit ugyan folytonos vonal köti össze elődeivel, ám jelentése az évek során átalakult.

A művészetnek számos funkciója van: ábrázolhat létező dolgokat, ugyanakkor megjelenítheti a fantázia szüleményeit is. Az ember számára külsődleges dolgokkal foglalkozik, de kifejezi annak belső életét is.

A művészet, mint a kultúra pillére a történelem során az emberiséget végigkísérő, állandóan átalakuló, a jelenre reflektáló jelenség. A művészetek passzív vagy aktív jelenléte életünk részét kell képezze, amely hozzásegíthet az egészséges mentális fejlődéshez, a világra való nyitottsághoz és a kritikus szemléletmódhoz. Vitathatatlan tény, hogy a művészeti oktatás a 21. században is fontos eleme az oktatás egészének, mégis országos, intézményi vagy személyi szinten akadályba ütközik ezen elvek érvényesítése.

A jelen fejezet célja a művészet fogalmának, funkcióinak és felosztásának bemutatása, hogy rövid, de komplex betekintést nyújtson elsősorban a vizuális művészetekben való tájékozódásban.

1.1. A művészet fogalma

A művészetek világában való eligazodást az idők folyamán különböző kategóriák és nézőpontok segítik. Ha számításba vesszük a művészet évezredek alatti fejlődését, rá kell jönnünk, hogy az egyes korokban ill. korszakokban más és más kritériumok alapján neveztek valamit művészetnek. Ebből kiindulva nemcsak maga a művészet definíciója problematikus, hanem a művészeti ágak csoportosítása is. Ugyanis a művészetre és csoportosítására vonatkozó kritériumok dinamikusan változó nézőpontok és az idő folyamán újabb és újabb művészeti ágak keletkeznek. Ez a jelenség hozzájárul a művészet kategóriáinak mai napig tartó

bővüléséhez és változásához, hiszen a művészet folyamatosan integrálja és reflektálja a kor szellemi és anyagi termékeit.

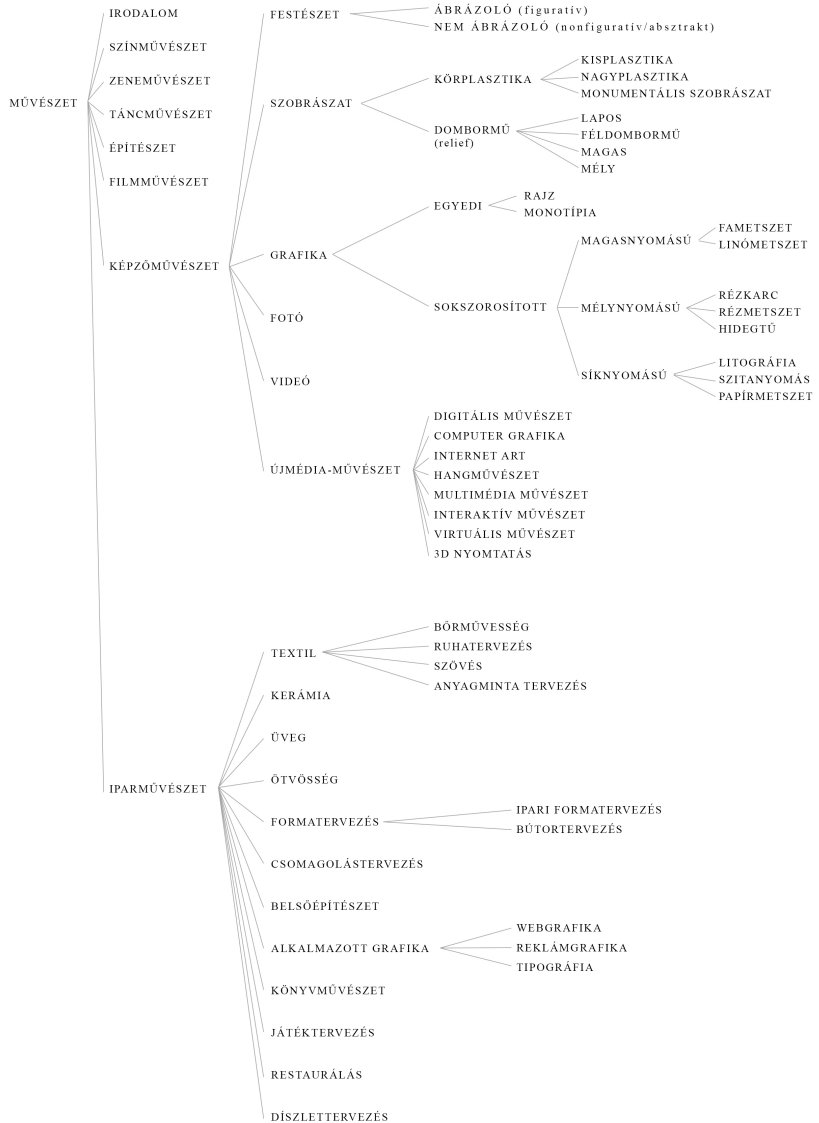
A Magyar nyelv értelmező szótára (2019) úgy határozza meg a művészetet, mint a társadalmi tudat egyik formáját, s olyan alkotó tevékenységnek tekinti, amelynek célja a valóságnak bizonyos esztétikai elvek szerint, a szép érzését felkeltő eszközökkel való, az egyedi jelenségeket általánosító, tipizáló tükrözése, megjelenítése.

Amióta a művészet az emberi öntudat kifejezője, azóta számos esetben kísérelték meg felosztását. Próbálkozott vele Platón, Arisztotelész, Ciceró majd többek között Dessoir, Volkelt és Munro. Mindnyájan figyelembe vették azt aényt, hogy a művészetek több szempontból eltérnek egymástól, létrehozásuk módjában, eszközeikben és tárgyukban is, és mindegyik szempont különböző felosztást eredményez. Ami pusztán a felosztások számát illeti, senki nem közelíti meg Alstedet, de Kant és Hegel is sokféle osztályozással kísérletezett (Tatarkiewicz, 2006).

A művészetek esetében azok sokszínűsége és változatossága miatt tehát megannyi kifejezési forma létezik, amelyeket rendre megpróbálunk rendszerezni, csoportokra, pontosabb művészeti ágakra, stílusokra bontani (Cseporán, 2014).

1.2. A művészetek csoportosítása, művészeti ágak

A fentieket szem előtt tartva a teljesség igénye nélkül ismertetünk néhány kategóriát és felosztást a művészeti ágak rendszerbe foglalásához (lásd 1. sz. ábra). A klasszikus, ill. a jelenlegi akadémikus felosztás szerint a művészeteket a következő fő ágazatokra lehet osztani: *irodalom, táncművészet, színművészet, zeneművészet* és a *vizuális művészetek*.



1. ábra. A művészeti ágak felosztása (saját)

A vizuális művészetek közé a *filmművészet*, *építészet*, *képzőművészet* és *iparművészet* tartozik. Esetünkben a vizuális művészeteken belül a képzőművészetre, az iparművészetre és az építészetre koncentrálunk, mert hagyományosan ezek állnak a legközelebb az iskolai képzőművészeti neveléshez, ugyanakkor a filmművészet egyes formái is részét képezik az állami oktatási programnak. A képzőművészet és iparművészet közti különbség gyakran összemosódik, de általánosságban elmondható, hogy míg egy képzőművészeti alkotásnál autonóm mű létrehozása a cél, ahol nem fontos a mű használhatósága, addig az iparművészetben kifejezetten a funkcionalitás a fő szempont. A dísz- és használati tárgyaknál hagyományosan a művészi igényű és technikájú kivitelezésen van a hangsúly. Az *iparművészet* pedig már a népművészetben is megjelenik. Ez utóbbi külön kategóriát képez, viszont nem része a klasszikus művészetet definiáló csoportosításnak. A népművészet tájegységként, népcsoportonként változó, hagyományokra épülő markáns jel- és szimbólumrendszerrel diszponáló kulturális örökség, ahol az alkotás folyamatai és termékei mesterségekhez köthetők. A népművészet és a hagyományörzés a vizuális nevelés szempontjából szintén fontos részét kell, hogy képezze az oktatásnak.

Az *építészet*, mint a téralkotás művészete, külön kategóriát alkot. Integrálja a képzőművészetet és az iparművészetet, ugyanakkor mérnöki tudomány és technológiai diszciplína is egyben. Az ember alkotta tárgyak leghangsúlyosabb elemei épp az épületek ill. az épített környezet, amelyben az ember a neolitikum óta falvakba, városokba és metropoliszokba tömörülve él. Az építészet tehát nem csak az egyes épületekről szól, hanem az egymáshoz fűződő viszonyuk rendszeréről és az épített környezet összhangjának megteremtéséről is, amellyel az urbanisztika és a tájépítészet foglalkozik.

A képzőművészet hat alcsoportja a következő: *festészet*, *szobrászat*, *grafika*, *fotó*, *videó* és *újmédia-művészet*. A festészet és a szobrászat már az ősidőktől fogva létező kifejezési mód, míg a grafikai sokszorosító eljárások Európában csak a reneszánsz idején jelentek meg, összefüggés-

ben a könyvnyomtatással. A fotó és a videó, mint analóg eljárások, a 19. és a 20. században megszülető „találmányok“, melyeket a képzőművészet magába integrált. Egyes felosztások szerint már ezek is az újmédia-művészet rendszerébe tartoznak, mi azonban ez utóbbit kizárólag a digitális technológiák kategóriájaként definiáljuk.

A *festészetet* aszerint osztjuk fel, hogy az ábrázoló vagy nonfiguratív jellegű. Ez a felosztás ugyanúgy érvényes a szobrászatra is. Egy lapos dombormű és egy monumentális szobor is lehet nonfiguratív, ábránkon mégis a térben elfoglalt helyük szerinti felosztás a dominánsabb. Eszerint egy szobor lehet szabadon álló, azaz körplasztika és lehet dombormű, amely rendszerint fal vagy homlokzat síkjában helyezkedik el, ezért csak egy nézőponttal rendelkezik.

A művészetek – egy másik felosztási logika szerint – lehetnek időbeliek vagy térbeliek és ezek kombinációja is. A térbeli művészetekbe tartozó, vagyis a két- és háromdimenziós mű például egy múzeum épülete, köztéri szobor vagy egy akvarell festmény, míg időbeli alkotásnak számít egy regény, opera vagy egy dokumentumfilm.

Aszerint, hogy melyik érzékszervünk játszik elsődleges szerepet egy mű befogadásában, megkülönböztetünk audio-, vizuális és komplex, vagyis audiovizuális művészeteket. Példaként említhetjük itt a zeneművet, amelyet hallószerveinkkel érzékelünk, míg egy fotót látással tudunk befogadni. Egy film, mint audiovizuális művészet pedig egyszerre foglalja magában a képet és a hangot is.

Az itt bemutatott elosztás ugyan sterilnek hathat, ám az egyes művészeti ágak a gyakorlatban általában összemosódnak. Vegyünk példaként egy egyedi készítésű könyvet (iparművészet), amelyben a versek (irodalom) mellett fametszet illusztrációk jelennek meg (grafika). Tehát nem csak a képzőművészetben belül létezik átjárás a kategóriák között, ami különösen a modern ill. kortárs művészeti tendenciákban megfigyelhető jelenség. Másrészt az újmédia-művészet egy dinamikusan változó terület, amelyen belül nem létezik egyértelmű és teljes felosztás. A legkülönbözőbbek pedig azok a művészeti tevékenységek, amelyek egyértelműen

egyik kategóriába sem illenek. Beke (1997) Christo művészetén keresztül veti fel a nem-besorolhatóság problematikáját. A művész itt a csomagolás médiumát használja, ami nem azonosítható egyik művészeti ággal sem, hiszen a csomagolás nem tartozik sem a szobrászathoz, sem a festészethez, sem máshova. Christo művészete jellegzetesen intermediális kifejezési mód, amely műfajjá lép elő. Beke (1997) a kortárs művészeti tendenciák kapcsán a hagyományos műfajelmélettel szemben a médiumszemléletet preferálja, mert míg a műfaji meghatározások a modern művészet számos jelenségének leírására alkalmazhatók, addig szerinte a *médiум* egyszerre jelölhet *anyagot, technikát, témát (tárgyat), hordozót, kifejezési eszközt, eljárást, egyéni stílust vagy alkotási módszert*.

1.3. A művészet funkciói

Ahhoz, hogy megértsük a műalkotás fogalmát és jelentőségét, időben vissza kell mennünk azokba a korokba, ahol az ember alkotta tárgyak szükséglete még csak kialakulóban volt. Az emberré válás folyamatának vizsgálata során a ránk maradt töredékek (kőből készült eszközök, agyagedények, csontfaragványok) sok információval szolgálnak az akkori emberek szemléletéről, a világról alkotott elképzeléseikről. Eleinte dísztelen tárgyaik és eszközeik pusztá funkciója számított, az igény a használati tárgyaik díszítésére pedig valószínűleg nem az esztétikai élmény fokozására született meg. Kezdetben a tárgyak jelekkel való „levédése”, vagyis megjelölése hiedelmeikkel és a mágiával volt magyarázható. A „dísznek” – amelyekkel tárgyaikat ellátták – funkciója, jelentése és varázsereje volt, amely biztosította az eszköz jó működését. Ez a funkció később átalakult, s a mágikus jelhasználat díszítő motívumokként való megjelenése egy közösség számára az önazonosítást jelentette – használati tárgyaik által a „miénk”, „mi vagyunk” kollektív érzést váltotta ki. Ez a mi-tudat egy új szükséglet kialakulását tette lehetővé - az emberi öntudat szükségletét, amely a művészet kialakulásához vezetett. Ez az új típusú szükséglet idővel levált az alapszükségletekről, így olyan tárgyak születtek, amelyek már nem tartoztak a funkcionális eszközök

körébe. Az ősvénuszoknak, barlangrajzoknak, testfestésnek már nem volt eszközfunkciója.

A fentiek alapján összefoglalva, képzőművészeti alkotásnak azt a tárgyat nevezzük, amelynek nincs gyakorlati (tárgyi- vagy eszköz-) funkciója. Önállósult közlés. Formájának nem kell semmilyen tárgyi praktikumhoz alkalmazkodnia, autonóm jelenség, amelynek témája, jelentése és tartalma van. A képzőművészeti alkotás önállósult formáiban saját funkcióival együtt megteremtette a maga sajátos, önállósult esztétikai minőségét (Bálványos, 2011).

A művészet az évezredek folyamán nemcsak megbecsült és nélkülözhetetlen tudatformává vált az emberiség számára, de már bizonyos célok elérésére is felhasználták ill. kihasználták. Felismerve azt a tényt, hogy a művészet képes nagy hatást kiváltani egyéni és közösségi szinten egyaránt (katarzis, ámulat, csodálat, megdöbbenés, fennkölttség) gyakran válik eszközzé hatalmi pozíciók megerősítésében is. Habár lehet előírni és megrendelni is művészetnek látszó produkciót, a művészet mégis ott tud a leginkább kibontakozni, ahol nem ütközik megkötésekbe, hiszen műalkotás többnyire csak szabadon, szabályok ellenében születhet.

A művészet azáltal, hogy feldúsítja, koncentrálna számunkra az esztétikai minőségeket, kommunikál a nézővel, érvényesíti nézőpontját. Ezáltal bizonyos funkciókra tesz szert, amelyeket a továbbiakban részletesen bemutatunk. Az általunk felsorolt funkciók nem külön-külön érvényesülnek, és az értelmezés során sem könnyű különválasztani őket. A valóságban mindig egymásba kapcsolva, rétegződve jelennek meg az alkotó, a mű és a befogadó interakciója által.

A művészet funkciói Bálványos (2011) szerint:

- **Megismerő funkció:** A tudománnyal ellentétben, amely objektív törvényszerűségekre, igazságokra törekszik a művészetnek szubjektív igazsága van. A művészet is elvonatkoztat az egyes jelenségektől, az általános összefüggéseket és az igazságot keresi, akár csak a tudomány, csak másképpen teszi azt, ugyanis az alkotó figyelme nem tudja kizárni a folyamatból önmagát és viszonyát a

társadalomhoz. Míg a tudomány kizárja a szubjektív nézőpontokat, addig egy alkotónak épp a saját nézőpontjából érdekes a szemlélt tárgy vagy jelenség megismerése. Számára az alkotás intenzív szembesülés a valósággal, amellyel a nézőt is konfrontálja.

- **Minősítő funkció:** A művészet azáltal, hogy szubjektív igazságtartalmakat teremt, mert a világot az ember léptékével szemléli, elkerülhetetlen, hogy ne emeljen ki vagy tüntessen ki figyelmével egy részt az egészből. Ez a látásmód és értékelés szelektál, redukál, elhagy vagy túloz. A műalkotás minősítő ítéletei előhívják saját ítéleteinket, amelyre pont a szubjektív hangoltság vezethet rá ellenben a tartózkodó tárgyilagossággal.
- **Aktivizáló funkció:** Ahogy azt már tárgyaltuk, a művészet minősítő funkciójában az esztétikai ítélet az alkotó szemszögéből jelenik meg. A létrejött mű azáltal, hogy a nézővel kommunikál szuggesztív módon képes fölkavarni, ill. aktivizálni a befogadót. Egyúttal már bizonyos irányultságokat és késztetéseket is beleolt a nézőbe, hiszen a művészet állásfoglalásainak etikai tartalmi vannak, s a befogadó általában szintén etikai lény, tehát az eredmény erkölcsi aktivitást kiváltó esztétikai hatás lesz. Az aktivizáló funkció nagyon gyakran közösségi művészetfogyasztási formákban bontakozik ki: közös kiállítás élménye, egy épített tér kiváltotta hatások, vagy gondolhatunk akár egy műalkotást megelevenítő művészeti tevékenységre (amatőr társulat színpadi produkciójára) is, amely azáltal, hogy közös értékek felismerését és átélését teszi lehetővé, közösségformáló élményként hat.
- **Szocializáló funkció:** Mivel az aktivizáló funkció leginkább közösségi szinten tudja kifejteni hatását, ebből egyenesen következik, hogy a művészetnek rendelkeznie kell szocializáló funkcióval is. Egyrészt ez a funkció segít abban, hogy az ember megtanul társadalomban létezni, pragmatikusan és morálisan is, másrészt a műalkotást szemlélő befogadó az ismerősség és az otthonosság él-

ményével reagálhat arra, hiszen az emberi világ léptékében és az emberi jellegekben az esztétikum által az Ember néz vissza rá a dolgából. A művészet szocializáló funkciójának értelmezése visszavezethető a nem művészi esztétikai hatások mibenlétére, hiszen az otthonosságot és a biztonságot a humán környezet biztosítja az ember számára.

- **Személyiségépítő funkció:** A fenti szocializáló funkciónak ez az individuum felőli másik nézete. A művészet emberi minőséget fejlesztő, szocializáló, ill. személyiségépítő funkciója egyazon folyamatokat stimulálva építi az embereket közösséggé és személyiséggé egyaránt. Személyiség nincs közösség nélkül és közösség sincs személyiségek nélkül. A művészet ezen funkciója segíthet abban, hogy az egyén meghaladja individuális korlátait, hogy toleráljon másokat és elfogadja a társadalmi kontrollt, azáltal, hogy elfogadja a társadalmi értékeket is.
- **Rekreációs funkció:** Közösségi és egyéni értelemben pihenést, felfrissülést jelent, művészet által nyújtott szórakozást. A szórakoztató művészet jellemzője, hogy a kellemesség szférájába tartozó esztétikai minőségekkel eljuttatja a befogadót egy illuzionisztikus közegbe, amely felfrissíti vagy bekapcsolja az embert kellemes életképzeteinek világába. A szórakoztató művészetnek nem célja a katarzis, mert az kiragadná konfortzónájából az egyént, ellenkezőleg preferálja azokat a módszereket, melyekkel fokozható a komfort és a megnyugvás. Ezek az elemek többnyire a széles körben ható, a társadalmi tudatban tartósan létező közmegegyezéssel értékek. A rekreációs funkció az egyénen keresztül a társadalom igen széles körében képes értékőrző hatást gyakorolni.
- **Nevelő funkció:** A nevelés nem más, mint irányított szocializáció. Minden társadalom a kezdetek óta beavatta, tanította, nevelte az újabb generációkat. A művészet hálás közeg és eszköz a nevelési funkciók betöltésére, ugyanakkor ki kell hangsúlyoznunk,

hogy a művészetnek nincs saját, intézményesült nevelési programja, nevelő hatásai nem érvényesülnek automatikusan. A művészet érvényesüléséhez és üzenetének célba éréséhez szükség van a segítő nevelői aktivitásra, amelyben egy mediátor szerepét betöltő személy (aki lehet maga az alkotó, oktató, koreográfus, kurátor, kritikus stb.) és/vagy intézmény (színház, galéria, iskola, művelődési központ, könyvtár stb.) közvetíthet az alkotás és a befogadó közt.

1.4. Művészet és nevelés: a művészettel nevelés és művészetre nevelés

Kiss (2017) szerint mindkét fogalom, a művészet és a nevelés fogalma is koronként, kultúránként, sőt szerzőnként is változó. A két fogalomban közös az antropológiai jelleg, azaz, hogy az emberi létben betöltött szerepe felől (is) megközelíthető. Közös ezen kívül nevelésnek és a művészetnek is az értékkel (művészet esetében esztétikummal, ill. kánonnal) való kapcsolódása, valamilyen érték-orientáltság, mely a művészet esetében a kanonizáltságban ragadható meg leginkább. A szerző úgy véli, hogy a művészet nem akar didaktikus lenni, a művészetben egyszerűen vagyunk önmagunk nevelői és neveltjei. A művészet és nevelés kapcsolódásának kontextusában fontosnak tartjuk érinteni a művészettel nevelés és művészetre nevelés művészetpedagógiai fogalompárt.

1.4.1. A művészettel nevelés

A művészettel nevelés, művészet általi nevelés fogalmát Herbert Read (1943) vezette be a szakirodalomba. Ezzel kapcsolatos nézeteit világszerte ismert, 1943-ban megjelent *Education through art* c. művében fejti ki, melyeket Platónig eredeztet (Bodóczy, 2003).

Read gondolatmenetében az esztétikai nevelés célja: az emberi gondolkodás formáinak gazdagítása a képzelőerő és a vizuális nyelv használatának tanításával, az emberek közötti kapcsolatok eszközeinek kibőví-

tése az „érzelem nyelvének” fejlesztése révén, valamint erkölcsi nevelés: a morális jó és rossz az esztétikai értékítéletekkel. Read pedagógiájával a harmonikus emberi személyiség kialakítására törekszik a negatív tendenciákkal szemben, célja a növendék személyiségének formálása, gazdagítása a művészet eszközével (Kiss, 2010).

A művészettel nevelés fogalma később levált Read-ről, ma általánosabb értelemben használjuk. Olyan művészeti nevelést értünk alatta, ami a művészetet a személyiségformálás eszközeként használja. Ennek akár része lehet nem művészeti területek művészet által történő oktatása is, mint például a drámapedagógia „tanítási dráma” modellje. A művészettel nevelés modellje jól alkalmazható a „segítő” jellegű nevelőtevékenységben, mint a problémás, hátrányos helyzetű gyerekekkel való nevelőmunkában, vagy a szociális intézmények segítő tevékenységében (Illés, 2009).

Tudnunk kell, hogy a művészettel nevelés modelljét megtaláljuk a reformpedagógiai és alternatív iskolák művészetpedagógiájában is. A reformpedagógiai mozgalom első jellegzetes reformtörekvése a „művészetpedagógia” volt, mely a későbbi nagy reformpedagógiai iskoláknak - mint a Waldorf és Montessori - is alapvető módszertani eszközévé vált. Jellemzője, hogy a gyermekek nem kész modelleket, sémákat/ mintákat másolnak, hanem lehetőséget kapnak a spontán önkifejezésre.

Rudolf Steiner sajátos módon kapcsolta össze a nevelést a művészettel. Filozófiai gondolatmenetei a pedagógiáról a nevelést, mint művészetet értelmezi és megtalálható nála a nagyon konkrét, már kifejtett művészettel nevelés gondolata, valamint néhány példa is ezzel kapcsolatban, ahol a művészet, pontosabban a „művészi” mint pedagógiai módszer, eszköz, stílus jelenik meg (Kiss, 2017).

A művészettel nevelés szemléletére épül a közoktatás művészeti nevelésének alapdokumentuma Magyarországon, a Nemzeti Alaptanterv erre vonatkozó része. Az ebben található gondolatok, célok kompetenciák fejlesztését célozzák. A kulcskompetenciák között megtalálható (már) az „esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség”, ennek részle-

tezésében pedig megjelenik az önismeret és a világban való eligazodás, azaz a művészet nem csak önmagára vonatkozik, hanem általa komplexebb személyiségfejlődés érhető el (Kiss, 2010).

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség magában foglalja az esztétikai megismerés, ill. elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését mind a tradicionális művészetek nyelvein, mind pedig a média segítségével, ideértve különösen az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a bábjátékot, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót és a mozgóképet (Demeter, 2011).

1.4.2. A művészeti nevelés

A művészeti nevelés arra irányul, hogy alkalmassá tegye a gyermeket a művészeti alkotások befogadására és élvezésére, a bennük való gyönyörködésre. A művészet által formálódik a gyermek olyan személyiségvonása, mint az alkotókészség, az ízlés, de a pozitív erkölcsi tulajdonságok is. A művészeti nevelésnek kétségtelenül érték közvetítő és személyiségformáló szerepe van.

A művészeti nevelés fogalmát Trencsényi (2000) szerint a művészetrel nevelés teremtette meg. Két dolgot foglal magában: kifejleszteni az igényt, a motivációt, hogy a növendék akarja magát „nevelni” a művészet által, és kifejleszteni azt a képesség-együttest, melynek segítségével a gyerek képessé válik átérezni önmagán az esztétikai élményt, azaz tudja „érteni” a művészeti alkotásokat. Szerinte a „művészetre nevelés” tulajdonképpen a „hagyományos” modellje a művészeti nevelésnek. Kiss (2010) szerint ennek lényeges jellemzője, hogy a művészetet elsősorban mint kulturális értéket fogja fel, amelynek kultúrákövetítés a funkciója. Nagy szerepe van benne a hagyományoknak és a hagyományok ápolásának, a hagyományos értékeknek. Itt a művészet maga az érték, amire ez a tevékenység törekszik.

2. Vizuális nevelés az alapiskola alsó tagozatán

A vizuális nevelés célja az alsó tagozaton segíteni a tanulókat abban, hogy képesek legyenek az őket érő nagy mennyiségű képi információk és spontán vizuális hatások feldolgozására. Ezen kívül feladata támogatni őket a művészi és köznapi vizuális közlések pontos értelmezésében, valamint a művészeti alkotások átélésében és megértésében, ill. fokozni az alkotómunka során a vizuális közlés és kifejezés árnyalt megjelenítését.

2.1. A vizuális kultúra és a vizuális nevelés fogalma

A *vizuális kultúra* a környezetkultúra egészének egy részét foglalja magába, mégpedig azt, ami látható, láttatható. A környezetkultúra fogalma alatt a minket körülvevő tárgyi és természeti világ tudatos formálását és alakítását értjük (Balázsné Szűcs, 2005).



2. ábra. A vizuális nevelés hatóköre (Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára alapján, 2020)

A vizuális kultúrának két kiemelkedően fontos részterülete van: a

vizuális művészet és a vizuális kommunikáció. A vizuális művészet magába foglalja az építészetet, a szobrászatot, a festészetet, a grafikát, az iparművészetet, a fotót, a filmet és a számítógépet (Isd. 2. sz. ábra). Tekintve, hogy a 20. században a technika hatalmas fejlődésen ment keresztül, a vizuális kultúra felfogása és értelmezése is sokat változott.

A vizuális kultúra átadásának folyamata a *vizuális nevelés*, mely a gyermeket a környezetkultúra felhasználójává és alakítójává neveli. A Pedagógiai lexikon szerint a

„vizuális nevelés a vizuális kultúra egészének használatára, alakítására készít fel, így célja, hogy a tanulók a vizuális nyelv és eszközrendszer értő alkalmazói, ezáltal a vizuális kommunikációt magasabb szinten folytató, a tömegkommunikáció üzeneteiből kritikusan választó polgárok legyenek, valamint, hogy a tárgy- és környezetkultúra tájékozott és felelősségérzettel bíró használóivá és létrehozóivá váljanak.” (Balázsne Szűcs, 2001, 16. o.).

Úgy véljük, a vizuális kultúra még mindig nem kap akkora figyelmet a közoktatásban, amekkora megilletné az életünkben betöltött szerepe jogán. A korszerű vizuális nevelés komplex feladatokban, projektekben kellene, hogy megvalósuljon, ahol a hagyományos eszközök mellett az infokommunikációs, új-médiás eszközök használata, jelenléte is épp olyan természetes kellene, hogy legyen, mint ahogyan az osztálytermekben található digitális tábla, a pedagógus által használt laptop, okostelefon is.

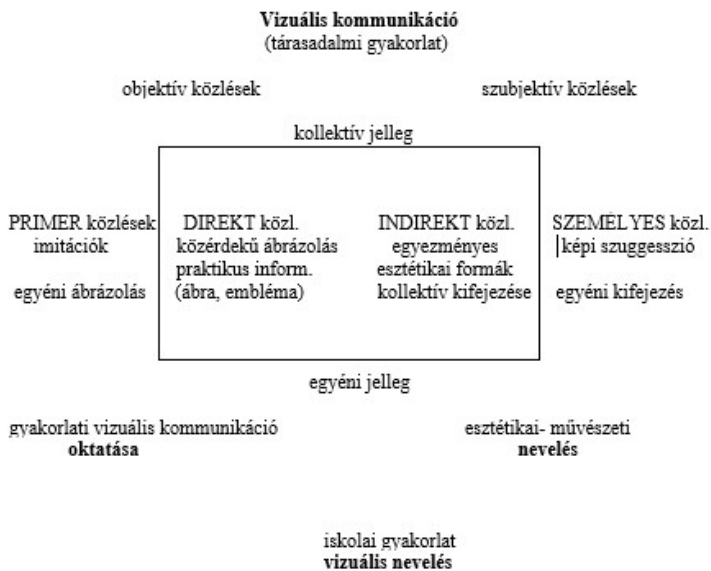
Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a vizuális nevelés aktív résztvevője a gyermek, és lényege maga a szerteágazó gyakorlati tevékenység, a folyamat.

„A vizuális nevelés, természeténél fogva, akkor igazán hatásos, ha olyan gyakorlati feladatokon keresztül valósul meg, amelyeknél gyakran maga a kérdés tartalmazza az információt; amelyknél nem a megoldás a legfontosabb, hanem a kérdés megértése, és a hangsúly nem a kész válaszon van, hanem az odavezető úton, vagy utakon,

amelyeknél soha sincs csak egyetlen megoldás. A tanítás pedig akkor eredményes, ha a tanuló nem elsősorban válaszadó, hanem maga is kérdező.” (Bodóczy, 1993, 2. o.).

Az alsó tagozatos vizuális nevelés során tehát feladatuk a tanulókat alkotásra ösztönözni, ill. egyéni látásmódjuk kifejezésére. Egyetértünk ugyanis Bodóczyval (2009) abban, hogy a vizuális kultúra befogadását nem mások látásmódjának másolása, hanem az egyéni láttatás segíti elő. A művészet, a vizualitás problémáinak megjelenítése pedig nem egyetlen művészeti tárgy, esetünkben a képzőművészeti nevelés feladata, hiszen minden műveltségterületen van lehetőség ezek megjelenítésére. Erre az alsó tagozat tökéletes terep.

Bánki és Bálványos (2002) a vizuális nevelés oktatási és nevelési rendszerét jól áttekinthetően foglalták össze (lsd. 3. ábra). Abból indulnak ki, hogy a vizuális kommunikáció kollektív jellegénél fogva primer, direkt, indirekt és személyes közlések formájában valósul meg.



3. ábra. A vizuális nevelés rendszere (Bánki – Bálványos, 2002, 87. o.)

2.2. A vizuális kommunikáció fogalma és kapcsolata a vizuális neveléssel

Társadalmunkat kapcsolatok és érintkezések hozták létre, amelyek interakciói kölcsönösen hatottak/hatnak az egyénre. Kommunikációnak nevezzük mindazt az érintkezést, amely folyamán információkat, adatokat, híreket, ismereteket osztunk meg egymás közt, amelyek változatos formáit érzékszerveinkkel fogjuk fel. Ilyen kommunikációs forma a nyelv is, ami ugyanúgy jelekből tevődik össze, mint a vizuális nyelv. Ahogy létezik verbális nyelv, létezik vizuális nyelv is, ugyanakkor az összehasonlításuk csak tágabb keretek közt elképzelhető (Bálványos, 2003).

A képzőművészeti nevelés tantárgy a képi gondolkodást és a vizuális nyelvet helyezi a fejlesztés középpontjába

A vizuális nyelv (a látás nyelve) a beszélt nyelvnél ősbibb, jelentősebb kifejezőmód, képi gondolkodásmód, amely nagyban hozzájárult az emberiség fejlődéséhez.

A vizuális kommunikáció, amelynek része a színek érzékelése és értelmezése is, a vizuális kultúra része. Merít az autonóm művészeti nyelvből, de jól elkülöníthető tőle. A vizuális kommunikáció képesség-elemei: a vizuális megismerés: felismerés és értékelés; az alapos szemrevételezést követő elemzés, a kifejező vagy leképező alkotás és a képi problémamegoldás: absztrakció, szimbolizáció, modellalkotás, a tervek, képmások kipróbálása, javítása (Kárpáti, In Gaul-Ács, 2019).

A vizuális kultúra egyik alapvető területe és egyben napjaink egyik kulcsfogalma tehát a vizuális kommunikáció, amely során az információk rendszerint képi közlések formájában áramlanak.

Köztudott tény, hogy az ember vizuálisan vezérelt lény, megismerő funkcióink a vizualitás által tudnak teljes értékűen működni, és az ember az információi 80%-át látás útján szerzi be a környező világról-világból (Šupšáková, 2004).

Kárpáti (2019, In Gaul-Ács, 2019) szerint minden olyan ember alkotta és kommunikációs szituációban megjelenő üzenetfajta, amit a szemünk-

kel érzékelünk, vizuális üzenetnek, tekinthetünk, mely üzenetek által létrejövő kommunikáció a vizuális kommunikáció. A tevékenység oldaláról megközelítve, a vizuális kommunikáció olyan közlést jelent, amely eszközeit és jelrendszereit a látható világból veszi, ill. amely a vizuális tevékenységben nyilvánul meg.

A vizuális kommunikációnak nagyon gazdag területei vannak a non-verbális kommunikációtól (testbeszéd, mimika, gesztus, öltözék) egészen a piktogramokig és a fotóig. Ezek a területek a mindennapi élettel teremtenek szoros kapcsolatot. Hiszen ma már a technológia, ill. az internethasználat mindenapossá válásával a megjelenésnek, a külsőnek, az öltözködésnek is egyre nagyobb szerepük van a kisiskolások értékrendjében, amit nem hagyhatunk figyelmen kívül. Kérdés, hogy a vizuálpedagógia keretein belül megtaníttjuk-e őket tudatosan és művelten használni a vizuális nyelvet, a vizuális kommunikációt (Kiss, 2009).

VERBÁLIS NYELV	VIZUÁLIS NYELV
magánhangzók	vonala, folt, tömeg
mássalhangzók	forma, fény, szín, anyag
szótagok	a vonal és a folt formává való alakulása, a szín felülethez, anyaghoz való rendelése
szavak	élő és élettelen dolgok képzőművészeti kifejezése
mondatok	elbeszélő képzőművészeti ábrázolás, amely zárt egészet alkot

1. táblázat. A verbális és a vizuális nyelv közti analógiák (Gerő, In Šupšáková a kol., 2004, 41. o.)

Míg a verbális nyelv – még ha változik is – viszonylag pontos szabályrendszerrel rendelkezik, addig a vizuális nyelvet nem lehet és nem is kell konkrét keretek közé szorítani. A két terület összevetését óvatosan érdemes kezelni, ugyanakkor a vizuális nyelv elemeinek jobb megérté-

se érdekében Gerő (In Šupšáková a kol., 2004; lsd. 1. sz. tábl.) egy lehetséges választ ad a verbális és a vizuális nyelv közti analógiákra.

Bodóczky (2009) szerint a vizuális kommunikáció fejlesztése az utóbbi évtizedekben különösen fontossá vált. A képernyő korában a látás ugyanis szerinte több, mint hitelesítés. Vizualizált maga a tapasztalás is. A gyerekek ismereteik jelentős részét az iskolán kívül szerzik, alapvető fontosságú tehát, hogy az iskola elősegítse azt, hogy a tanulók képesek legyenek a nagy mennyiségű (képi) információ minél magasabb szintű, önálló feldolgozására, értelmezésére és a megfelelő szelekció elvégzésére.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a hagyományos képzőművészet fogalmát mára már felváltotta a vizuális művészetek elnevezés, amely magába foglalja a technika által létrehozott vizuális alkotásokat is. Bár mindig is a látás volt az egyik legfontosabb érzékszervünk, az utóbbi időszakot azonban bátran nevezhetjük akár a vizualitás korának is. Itt fontos megemlíteni, hogy a vizuális művészet nem teljesen azonos a vizuális kommunikációval még akkor sem, ha a tömegkommunikáció egyre jobban ontja a vizuális mintákat, s egyre felszínesebb és uniformizáltabb vizuális műveltséget ont felénk. A művészetnek is van természetesen kommunikatív funkciója. A képi és nyelvi gondolkodás szorosan kapcsolódik egymáshoz, kiegészíti egymást, s így elkülöníthetetlen egységet alkot. Tulajdonképpen a képi gondolkodást áthatják a verbális elemek (a problémakereséstől kezdve a problémamegoldásig), melyek a gondolkodási folyamat szervezésének eszközeiként prezentálódnak. Ennek a kapcsolatnak 3 fő eleme van:

1. Az ábrázolást folyamatos beszéd kíséri.
2. Megteremti a fogalomalkotás feltételeit.
3. A kép maga is közlő funkciót, nyelvi jelleget hordoz. (Balázsné Szűcs, 2001, 95. o.).

Az ábrázolás tehát egyfajta közlő funkciót is betölt az ember életében, hiszen a belső vizuális kép élménnyel való kapcsolódása társul a nyelvi

jellel. Megjeleníthető akár nyelvi, akár vizuális formában is. Fontos ez kiváltképp azért, mert a bensőben zajló folyamatok nehezen követhetőek mindaddig, míg nem lesznek érzékelhetőek valamilyen formában, nem látszanak. Az alkotás pedig nem más, mint komplett megnyilatkozás.

A rajzolás az óvodában és az iskolában a vizuális nevelés fontos része, ám nem csak a rajzi tevékenységekre korlátozódik, hanem mai elméleteknek megfelelően ki kell, hogy tágítsa az ábrázoló tevékenység lehetőségeit. Tehát magába foglalja a hagyományos rajzolást és mintázást, de a mai modern kor vívmányait is, s ezen belül többféle technikával, anyaggal és eljárással kell megismertetni a gyermeket. Ebben a korban mindenképpen elsődleges a megismerő tevékenység, mely során a spontán alkotókedv segítségével kalauzoljuk el a gyermekeket a vizuális kultúra világába, s a megismerésen túl az alapelemek interiorizációjára is törekszünk: azaz megalapozzuk a vizuális művészetek alkotásainak befogadását, ill. az alkotó tevékenységhez nyújtunk alapismereteket. Fontos kiemelni, hogy óvodás és kisiskolás korban semmiképp sem a tevékenység eredménye – a „mű” a lényeges, hanem maga a tevékenység. S mivel ezt az érzékeny életkori szakaszt a tárgyi-cselekvéses és a szemléleti-képi gondolkodás együttesen jellemzi, a gyakorlati megvalósítás során szem előtt kell tartanunk az életkori sajátosságokat, de ezen túlmutatva még nagy hangsúlyt kell fektetni az egyéni képességek figyelembevételére is. Zombori (In Balázsne Szűcs, 2001) szerint a gyermek tulajdonképpen önmagával kommunikál és a különböző tartalmak megformálása közben elsajátítja a vizuális nyelvet. Így a mi feladatunk, hogy megalapozzuk a vizuális és intellektuális látást, melynek következményeképpen kialakul az esztétikai ítélnőképesség.

A vizuális gondolkodás és emlékezet dimenziójában fontos megemlíteni, hogy a kisgyermek szemlélete globális, valamint, hogy az élményen alapuló vizuális analízis és szintetizálás során a többszöri feldolgozásnál fontos a hosszútávú emlékezet fejlesztése, aktivizálása. Nagy szerepet játszik a szimbolizáció is, ugyanis a tárgyi környezet feldolgozását segíti elő. Kialakul a belső szemléleti kép, amely bonyolult gondolkodá-

si folyamat- a percepciók tevékenység eredménye, és amely tulajdonképpen magában hordozza az észlelési folyamatok szubjektív jellemzőit. Tehát a kisgyermek csak akkor tudja utánozni a vizuális mintákat, ha meg is érti őket. Ebben segíti a gyermeket a séma, amely ismeretek halmaza is, és az ismereteket rendszerbe szervező szabály is egyben. Ezáltal a séma pozitív értelmezést kap.

Mivel az igazi nevelés a belső motivációra épül, figyelembe kell venni, hogy a gyermeket az észlelési belsőleg tartósan valamilyen tevékenységre, amire vágyik, aminek a számára jelentősége van. Ezért, ha izgalmas probléma elé állítjuk, erősítjük kutatókedvét. S bár az eszközökkel is tudunk érdeklődést felkelteni, a mély és tartós motivációs bázist az élményszerű ismeretszerzési folyamatba ágyazva alakíthatjuk ki. Ezért nagyon jó a problémaszituáció kialakítása, amely divergens feladat, hiszen többféle megoldási módot feltételez. A sikerélmény pedig minden oktatásnál eredményesebb és motiválóbb.

A képzőművészeti kifejezőképesség fejlődését a vizuális nevelés kontextusában történetileg és ontogenetikusan szempontból vizsgálva is megállapítható, hogy az ember spontán lelki megnyilvánulásaihoz sorolható, s tulajdonképpen, mint már említettük, kommunikációs eszköz is. Több szemlélettel is találkozhatunk a szakirodalomban, melyek eltérőképpen magyarázzák e fogalmat. Uždil (In Pogády a kol. 1993) szerint nem más, mint képes beszéd, míg Sully szerint a játék egy bizonyos formája, Piaget pedig szimbolikus tevékenységként határolja be (In Mišurcová-Severová, 1997).

2.3. A vizuális nyelv elemei

A képek megértéséhez és az általuk közölnivaló tartalom képi megfogalmazásához szükséges a vizuális nyelv használatának elsajátítása.

A vizuális nyelv alapelemei önmagukban is számtalan közlési lehetőséggel rendelkeznek, a hozzájuk kapcsolódó képzettársítások révén pedig végtelen a közlőképességük. A vizuális nyelv alapvető alkotóeleme a pont, a vonal és a folt. De ide soroljuk az alakot és a formát, a tónust

stb.

Az alapelemek a kommunikáció gyakorlatában kontrasztokként jelennek meg, specifikus közlési képességeik azonban teoretikusan jól elkülöníthetők. A mindennapok vizuális közlési és befogadási gyakorlatában a síkon történő megjelenítés (ill. ennek olvasata) dominál, de gyakori az is, hogy plasztikus, vagy téri konstrukciók révén közlünk valamit, vagy ilyen jelzéseket fejtünk meg (Szalontai, 1993).

A vizuális nyelvi elemekből végtelen számú és minőségű kép hozható létre, amelyek az információ közvetítésén túl érzelmi hatást is közvetítenek a befogadók felé. A vizuális nyelvi elemekből létrejövő látványt (ami lehet kétdimenziós vagy háromdimenziós), minden esetben valamilyen képforma határol le.



4. ábra. IXEK21 (Maurer, 2017)

Az *alak* és a *forma* elválaszthatatlanok egymástól. Mindenkor, amikor alakot észlelünk, tudatosan vagy tudattalanul úgy fogjuk fel, mint ami valamit képvisel, mint egy tartalomnak a formáját. A forma esztétikai kategória is, amely sok jelentéssel bír. Egy műalkotást formai szempontból többféleképpen elemezhetünk. Egy festménynek, mint műtárgynak, van külső formája, jól definiálható határokkal és anyagokkal (pl.: olaj vásznon, 349,3 x 776,6 cm). Ugyanakkor a festményen belül is felfedezhetünk formát vagy formákat, ami a festmény tartalmára utal. Ezeket

az összetevőket vizsgálhatjuk téma, jelentés és tartalom szerint, amely szubjektív olvasatokat eredményezhet és vizuális élményt válthat ki a szemlélőből (lsd. 4. sz. ábra).

E percepció és kognitív folyamat a következőképpen írható le:

„Előbb – legalábbis addig, amíg nem azonosítunk ábrázolást – csak színek, foltok, vonalak viszonyait észleljük, mintha nonfiguratív kép előtt állnánk. Amint mindennek felfogjuk ábrázoló jellegét is, mert kezdjük észlelni a témát is, akkor már a jelentés keresésének, az értelmezésnek útjára lépünk.” (Bálványos 1998, 50. o.)

A **pont** nem azonos a geometria pont-fogalmával. Kiterjedése van, ezért látható. Az így értelmezett pont látszólag rendkívül szegényes lehetőségekkel bír az ábrázolás és kifejezés szolgálatában, ha azonban alaposabban megvizsgáljuk, kiderül, hogy ez nem igaz. Egyetlen pont is sokrétű jelentéssel rendelkezhet, ha egy korábban üres felületre kerül. A pont megjelenésével magára vonja a figyelmet; a hely, ahol megjelent, kitüntetett helyé válik; maga a pont a felületen viszonyítási alap lesz - most már tőle jobbra, balra, „fölötte”, „alatta” láthatók kisebb-nagyobb üres felületek (Szalontai, 1993). Sok pont összehatása (lsd. 5. sz. ábra) pedig képet hoz létre.

A pont, mint statikus elem, ha a térben valamilyen erő hatására elmozdul, egy új jelenség képződik. Ez a **vonat**, amely a térben mozgó pont nyoma. A vonal jellegzetessége, hogy van iránya és a vizuális nyelv legmeghatározóbb és legerősebb eleme. Vonat nélkül nem létezhet egyetlen forma, forma nélkül pedig nem létezhet a struktúra, így egyetlen kép sem létezhet. Egy vonal lehet rövid vagy hosszú, vastag vagy vékony, egyenes vagy görbe. Képes érzelmeket, közvetíteni: egy horizontális vonal kiegyensúlyozottságot sugall, míg egy vertikális vagy átlós vonalban sokkal több a feszültség és a dinamika. A természetben a görbe vonalak dominálnak, amelyeket az élő és élettelen természet számos variációban hoz létre. Gondoljunk egy levél erezetére vagy egy szikkadt talaj repedéseire. (Šupšáková, 2015)



5. ábra. Messzelátó (Sűveges, 2016)

A vonal vastagságának, hosszúságának, színének, irányának, mennyiségének, egymáshoz való viszonyának, ritmusának számtalan variációja hozható létre. A vonal három alapvetően különböző módon jelenhet meg az ábrázolás során: mint tárgyvonal, mint vonalkázás és mint körvonal. A vonalakat kezelhetjük egydimenziós tárgyakként, amelyek vagy önállóan érvényesülnek, vagy keresztezik egymást, vagy összeállnak bonyolultabb formákká, amelyek jelszerűen ábrázolhatnak.



6. ábra. Leonardo da Vinci: Léda



7. ábra. Rézmetszet - részlet

Ha egymáshoz szorosan közel levő párhuzamos vonalak együttesét használjuk, azok alakzatot képeznek, és így összefüggő felszín formájává állnak össze. Ebben az esetben már nem egyedi tárgyak, hanem a vonalkázás funkcióját töltik be. A grafikai technikák, mint a rajz, a rézkarc vagy a fametszet ezt az eljárást használja felületteremtésre a lineáris ábrázolás közegében (lsd. 6. és 7. sz. ábra).

A körvonal, amely önmagába visszatérve a síkból lehatárol egy részt kétdimenziós forma kontúrvonalaként viselkedik, mivel az észlelési folyamat során automatikusan zárt formaként értelmezi tudatunk. Az ilyen vonal vizuális tárgyat hoz létre, például egy kör alakú vonalat lapos korongként értelmezzük, amely asszociációk sorát indíthatja el bennünk (Arnheim, 1979). A kör láttán gondolhatunk a Napra, egy pénzérmére vagy tekinthetünk rá hiányként, ahogy egy lyukra.

Szűkebb értelemben véve minden vizuális jelenség a *tónusnak* és a *színnek* köszönheti a létezését, ugyanakkor egy tárgy azonosításához az alak jobb eszköz, mint a szín. Ez azért van így, mert az alak megkülönböztető vonásai jobban ellenállnak a környezeti változásoknak, és mert a fokozati különbségeket (mint pl. a színek tónusa, telítettsége, intenzitása és ezek kombinációi) sokkal nehezebb fejben tartani, mint a minőségbe-
li különbségeket tárgyak alakjával kapcsolatban. Egy tárgyat képesek vagyunk felismerni akkor is, ha teljesen más szögben látjuk, esetleg különböző fényviszonyokban, különböző környezetben. Ezzel szemben a színek a környezeti hatások tekintetében sokkal sebezhetőbbek. Erős megvilágításban a vörös színek különösen ragyogónak tűnnek, míg homályos megvilágításban a zöldek és a kékek kerülnek előtérbe. Mindennek fiziológiai okai vannak (Arnheim, 1979).

Annak ellenére, hogy a színek tekintetében felismerő képességünk erősen korlátozott, mégis képesek vagyunk megkülönböztetni a színskála legalább 2000 különböző árnyalatát. Az ember színfelismerésének képessége nagyon fontos szerepet tölt be az ember életében. A színek által nemcsak több információval pontosíthatjuk vizuális észlelőképességünket de a színek képesek befolyásolni érzéseinket és hangulatunkat.

Színérzékelésünket több tényező befolyásolja: az árnyalat; a fény fajtája, minősége és intenzitása (nappali, mesterséges, gyenge); az egyén kedélyállapota vagy biológiai ritmusa.

A színek szimbolikája az emberi társadalom és kultúra fejlődése során fontos szerepet játszik és ma már kijelenthetjük, hogy a színek univerzális jelentésekkel rendelkeznek. A sárga a Nap, a fény, az arany színe, amelyet a gazdagsággal, nemességgel azonosítunk. Áraszthat jókedvet, amelyhez élénkítő hatás társul. A vörös szín legtöbb jelentése a vér tulajdonságaira vezethető vissza. A tűz, az energia és a szeretet színe, ugyanakkor a háborúé, a veszélyé és a hódításé is (Šupšáková, 2015).

A **tónus**: térbeli tájékozódásunkat tekintve nemcsak a színek érzékelése, hanem a fény intenzitása is fontos. Ahogy azt a színeknél tárgyaltuk, minden vizuális jelenség a tónusnak és a színnek köszönheti a létezését. Azáltal, hogy látásunk különbséget tud tenni az eltérő világosságú és színű területek között, tudjuk definiálni a tárgyak alakját. Tehát a tónusok által érzékeljük és érzékeltetjük a teret nemcsak a valóságban, hanem vizuális művészetekben is. A sötétebb tónusokkal mélységet, míg a világosabbakkal a közelséget fejezzük ki. Ez ugyanígy vonatkozik a színekre is, ráadásul a tiszta színeknek saját relatív világossága is van. A világos tónusú színek, mint például a sárga, vagy a fehérrel tört színek, közelebb hozzák a megfigyelt vagy ábrázolt tárgyat, míg a sötétebb tónusúak, mint az ibolyakék és a feketével tört színek távolságot keltenek.

A tónus és a szín vizuális észlelésünk során szinte elválaszthatatlannak egymástól. A fény intenzitásának megjelenítése során olyan fogalmakkal találkozhatunk, mint: fény-árnyék hatás vagy árnyalat, amelyeket a leginkább monokromatikus vagy akromatikus képeken (ld. 8. sz. ábra) figyelhetünk meg (Földvári, 2015).



8. ábra. Polikromatikus, monokromatikus, akromatikus tónusok (saját)

A **falt** kétdimenziós elem, amelynek alakja lehet szabályos vagy szabálytalan. Karaktere szerint lehet vonalakból álló, vagyis grafikus és tömör vagy festői. A falt alakja nem mindig egyértelműen meghatározható, kontúrjai az éles mellett lehetnek elmosódóak, nem egyértelműek (ld. 9. ábra).



9. ábra. Nő kalapban (Matisse, 1905)

A falt vagy foltok által tagolt felületek bár síkbeliek téri illúziót keltethetnek. Belső területüket pozitív foltokként, a rajtuk kívül eső részeket negatív foltokként érzékeljük, tehát előtér és háttér relációjában. A pozi-

tív és negatív foltok aránya, elrendezése a képi komponálás egyik alapvető eszköze. A folt végtelen gazdagságával alkalmas a legkülönbözőbb felületminőségek megjelenítésére, s mivel különböző tónusértékekben is elő tudjuk állítani, a fény-árnyék viszonyok és a tónusviszonyok ábrázolásával már a plasztikusabb formaábrázolásnak és a térábrázolásnak is az eszköze (Pázmány-Permay, 1996).

A **tér** az a háromdimenziós környezet, amelyben tárgyak sokasága helyezkedik el. A teret éppen ezeknek a tárgyaknak a kiterjedése és a közöttük lévő távolságok határozzák meg. A természet alkotta tereket ugyanúgy a térfogalomhoz soroljuk, mint az ember által épített tereket. A tér érzékeléséhez a negyedik dimenziót, vagyis az időt is figyelembe kell vennünk. Amikor a térben mozgunk A pontból B pontba, bizonyos idő telik el, amely befolyással van térérzékelésünkre (Pázmány-Permay, 1996).

A valóságos, fizikai téren kívül a képzőművészetben megjelenik az illuzórikus térképzet is, hiszen a teret lehetséges síkban is megjeleníteni vagy leképezni. A tér illúziójának kialakításában nagy szerepe van a már fentebb tárgyalt vizuális nyelv elemeinek, a vonalaknak, fény-árnyék hatásoknak, ahogy a színek használatának is. Csak pontokkal, vagy csak függőleges és/vagy vízszintes vonalakkal is lehetséges téri illúziót kelteni, aszerint, hogy ezek, milyen sűrűn vagy milyen vastagságban, nagyságban jelennek meg. Az átlós vonalak használatával azonban könnyedén megadható a mélység illúziója, amely a perspektivikus ábrázolásnál elengedhetetlen. Ennek szabályait a reneszánsz korban fektették le, amelyek a mai napig érvényesek.

A **perspektivikus ábrázolás**: A tér illúzióját megteremtheti akár az alakzat mérete is. Minél kisebb, annál inkább azt a képzetet kelti bennünk, hogy a térben távolabb helyezkedik el. A takarásban ábrázolt alakzatokat is egymás mögöttinek, vagyis térbeli elrendeződésként érzékeljük.

A színek telíttsége is kelthet téri hatást; minél telítettebbek a színek, a térben annál inkább közelebbinek tűnnek. Ez a valóságban is így van,

mert a távoli dolgokról visszaverődő fény mire eljut szemünkig sokat veszít erejéből az atmoszféra szennyeződései miatt. Ezáltal a távoli dolgokat mindig kékes, szürkés árnyalatokban látjuk. E jelenség megfigyelése és az atmoszferikus hatások alkalmazása szintén a reneszánszra vezethető vissza, amiről a kor itáliai festészetének remekművei tanúskodnak (Pesselová – Adamcová, 1986).

2.4. Alkotóképesség az iskolai vizuális nevelésben

A vizuális nevelés a személyiségfejlesztésen belül bizonyos ismeretanyagot - műveltséganyagot nyújt, képességeket fejleszt és kompetenciákat alapoz meg. Bánki-Bálványos (2002) szerint a megismerési, gondolkodási és tevékenységi folyamataiban fejleszti a kognitív (megismerési) vizuális képességeket, a vizuális gondolkodási képességeket és vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket .

A kompetenciafejlesztés szempontjából elengedhetetlen megemlíteni, hogy a kompetencia fogalma magába foglalja az ismereteket, a képességeket, de az attitűdöket és az autonómia fogalmát is. S mivel a személyes preferenciák, döntések, ízlés, szociális és személyes funkciók a középpontban vannak, mind az attitűd, mind az autonómia területe hangsúlyossá válik.

Az alsó tagozaton az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia fejlesztése kerül előtérbe a képzőművészeti nevelés tantárgyon belül. Vass (2017) szerint az óvodában és az alsó tagozaton az esztétikai-művészeti képességek fejlesztése még rendszerint egyénre szabott, tevékenységközpontú. Számos iskola pedagógiai programjában alapvető célkitűzés az esztétikai-művészeti képességek fejlesztése, az esztétikai fogékonyság és a fantázia fokozása. A szerző továbbá úgy véli, hogy a kulcskompetencia fejlesztésében jelentős szerepet játszanak a tanítási órán kívüli tevékenységek is. A múzeum, tárlat-, és színházlátogatások, a helyi táncházak kitűnő alkalmat nyújtanak arra, hogy páros vagy csoportos munkában a tanulók megadott szempontok alapján projektekben dolgozzanak. Ennek produktumai lehetnek egy

népdalgyűjtemény, egy poszterbemutató, egy számítógépes prezentáció, egy képalbum, vagy akár festmény, rajz, poszter. A folyamat végeredménye egyrészt a kulturális örökség (helyi, nemzeti, európai), másrészt a mindennapi életben jelentős esztétikai igényesség erősítése.

Megállapíthatjuk, hogy a gyermek fejlődésében meghatározó a személyiség alaprendszerének alapkompone ns-készlete, mely alapkompone nciákból, alapotívumokból, alapképességekből, alapkészségekből, alapismeretekből és alaprutinokból áll. Egy komponensrendszer pedig csak akkor kompetencia, ha motívumrendszer és tudásrendszer egysége, valamint öröklött és tanult komponensekkel rendelkezik. A kompetenciák fejlesztése az iskolai tanórákon tudatosan történik az államilag megszabott követelmények tükrében. Ha abból az elgondolásból indulunk ki, hogy a vizuális nevelés képességfejlesztő pedagógia, mely differenciáló módszereket alkalmaz, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a vizuális nevelési helyzetek mindenképpen személyenkénti pedagógiai technikákat, egyéni módszertani megoldásokat és stratégiákat kívánnak. *„Az egyé nenkénti tevékenységek itt már kezdetektől alkotó jelleget öltenek, s mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotó tevékenységgekké lesznek.”* (Bánki – Bálványos, 2002, 86. o.). Tehát a vizuális nevelésen belül a pedagógusnak tisztában kell lennie az alkotó folyamat természetével a kompetenciák és az életkori, valamint az egyéni sajátosságok vonzatában.

A **kreativitással** mint fogalommal gyakran találkozunk, többféle értelmezése létezik, amelyek különböző szemszögből közelítik meg az alkotást. Mivel az alkotóképesség fogalmát jelöli, ezért az alkotásban jelentkezik, s újszerűség, újdonságérték jellemzi. Mindezen szempontok erősítése támogatja a képzőművészeti kifejezőképességet, az alkotás folyamatát. A kreativitásra, önbizalomra nevelés továbbgondolása a művészzel való nevelés szükségszerűségét artikulálja.

Ám óvodás és kisiskolás korban fontos a fogalom differenciáló relatív megközelítése, vagyis a gyermeknél a folyamat „mihez képest?”-jének figyelembe vétele. Ugyanis „a relatív értelmezés megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de meg-

állapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is.” (Bánki – Bálványos, 2002, 90. o.). Hazánkban és más országokban is egyre nagyobb teret kapnak az alkotóképesség fejlesztését célzó kutatások és projektek. Itt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a korábbi vélekedésekkel szemben van helye azoknak a feladatoknak is, amelyek csupán technikai jellegűek (pl. mozaik- nap), ill. egyszerűen csak érzékelőek vagy megfigyelésen alapulnak, eszközhasználatot vagy nyomhagyást gyakoroltatnak. A *Segni Mossi* például egy, 2014-ben az olasz Alessandro Lumare képzőművész és Simona Lobefaro koreográfus által indított innovatív oktatási projekt, melynek kutatási célja a táncmozdulatok és a grafikai jelek kölcsönhatásának vizsgálata gyermekek és felnőttek körében.

A Segni Mossi-projekt:

- felszabadítja a jelet minden reprezentatív alárendeltség alól;
- bátorítja a test kommunikációs eszközként való használatát;
- feltárja a kapcsolatot a testmozgások kifejező tulajdonságai és a jel kifejező tulajdonságai között;
- a kísérletezést munkamódszernek tekinti;
- az alkotói folyamatban való részvételt az eredmény fölé helyezi;
- fejleszti a csoportos tevékenységekben való részvétel képességét;
- erősíti az önbizalmat és bizalmat épít másokban;
- fejleszti a különbségek értékelésének képességét és
- serkenti a kritikus gondolkodást és az esztétikai érzéket (Segni Mossi, 2015).

A kreativitásról ma többféle értelemben beszélhetünk. Általános értelemben úgy tekinthetünk rá, mint egy kivételesen összetett, számos folyamatból és képességblől összeszerveződő, sajátos és bizonyos értelemben rejtelmes örökletes alapokkal rendelkező mentális struktúrára,

ill. emberi/személyiségbeli kvalitásra. Az alkotóképesség szintjeit Taylor (1959, in: Bernáth-Révész, 1998, 160) fogalmazta meg. Ezek a következők:

1. **Kifejező (expresszív) kreativitás:** jellegzetessége a kifejezés függetlensége, tekintet nélkül a produktum minőségére (pl. gyermekrajzok), nem merül fel a hasznosság vagy az eredetiség kérdése.
2. **Produktív kreativitás:** lényege a befejezettségre, teljességre törekvés, melynek érdekében az alkotó akár saját szabadságát is korlátozza. Ezen a szinten különböző tárgyak hagyományos, jól ismert szabályok betartásával történő elkészítéséről van szó, sajátos munkaterületek vonatkozásában.
3. **Inventív (feltaláló) kreativitás:** az ismeretlen összefüggések észlelése, a régi felhasználása új módon. Csupán az emberek egy kis csoportjára érvényes szint, hiszen itt már a legrejtettebb és szokatlan összefüggések megtalálásáról, találmányok kidolgozásáról, dolgok kitalálásáról, ill. meglévő termékek feljavításáról és tökéletesítéséről van szó.
4. **Innovatív (újító) kreativitás:** lényegi vonása a módosítás és tökéletesítés folyamata (pl. Jung). Az úgynevezett tehetséges és kivételes képességű személyek esetében beszélhetünk e szintről, hisz azok kimondottan eredeti, nemzeti vagy nemzetközi szinten elismert produktumokat képesek előállítani.
5. **Teremtő (emergentív) kreativitás:** gyökeresen új produktum teremtése, a kreativitás legmagasabb szintje. (pl. Freud, Einstein, Picasso stb. voltak a kreativitásnak ennek a szintjén.

Az óvodáskorú és elsős gyermekekre általában az alkotóképesség első szintje – az *expresszív* szint – a jellemző (6–10 éves korig). A kisgyermek spontán módon alkot élményeiből táplálkozva, s belső készletét vezérli. Ennél fogva a képi anyag kifejezését nem korlátozzák megfontolások,

szabályok vagy egyéb megkötöttségek. Az egyetlen, ami befolyásolja, az élmény, vagyis, hogy milyen világ vette/veszi őt körül: milyen műveltségi és szociális körülmények voltak – vannak a családban, ill. az óvodában. Természetesen az elsőrendű szociális színtér a család, ezért nagyobb mértékben befolyásolja a gyermek alkotóképességét. Tehát ebből következik, hogy minél élménydúsabb a gyermek családi környezete, annál több ötlete, kifejeznivalója, vizuális „mondanivalója” támad. Haingerszegény környezetből érkezik a gyermek, az intézményre hárul a feladat, hogy amennyire lehetséges, felzárkóztassa a gyermeket, tehetséges gyermeknél pedig lehetőséget biztosítson a továbbfejlődésre.

Mivel alkotás ebben a korban csak élményalapúan jöhet létre, ezért minden gyermek számára a saját élményvilága a meghatározó: akár pozitív, akár negatív élmények érik őt. Az erősebb élmények pedig szinte kikíváncsoznak a gyermekből, mégpedig oly módon, hogy a hozzáértő szakember számára bizonyos személyiségjegyeket, lelki történéseket - folyamatokat árulnak el. Ezért használható olyan jól a gyermekrajzelemzés több tudományos diszciplínán belül, mint a pszichológiában vagy a gyógypedagógiában. De nemcsak mint diagnosztikai eszköz, hanem mint terápia is megjelenhet.

Az expresszív alkotó szint vizsgálatánál mindenképp koncentrálni kell az adott fejlettségi szintre a csoporton belül, s az egyéni - önmagához viszonyított szintre is. Így a képességeken belül differenciálódik a fejlettségi szint, nyilvánvalóvá válnak a hiányosságok, kiemelkednek a pozitívumok, s fény derül az egyéni arculatra. Ugyanis a belső strukturálódás egyenletlenségei a fejlődés természetes velejárói. Óvodás és kisiskolás korban nagyon kevés azoknak a gyermekeknek a száma, akik meghaladják az expresszív alkotóképesség szintjét (Bánki – Bálványos, 2002). Ezért a pedagógusnak ennek a szintnek a gazdagítására, tökéletesítésére kell koncentrálnia, vagyis további expressziók felé kell terelgetnie a gyermeket az igazi vizuális értékek tükrében. Mivel az óvodában és az iskolában az institutionális edukációs folyamatokon belül nem hagyatkozhatunk csak a spontaneitásra, tudatosan kell tervezni, felépíteni

a gyermek motiváló környezetét, hogy az inspiráló legyen. Pedagógiai eszközökkel és direkt ráhatásokkal vagy a korábbi élményeket felidézésével, esetlegesen az alkotás izgalmainak előrevetítésével szándékosan olyan élményhelyzeteket kell teremteni, hogy ösztönözze a gyermeket az alkotásra, az önkifejezésre. Így a közvetlen élmények mellett megjelennek a közvetett élmények is. A jó pedagógus motiválhat a közvetlen látvány élményével, a korábbi élmények felidézésével, a művészeti alkotások élményével (mese, vers, ének, zene, fotó, báb...), de az eszközök használatának, a technika bemutatásának élményével is.

Természetesen a motiváció nem minden gyermekre hat egyformán. Ezért sokkal hatékonyabb lehet a csoportos vagy egyéni munka, mint a frontális, ahol a pedagógus egyénre szabottan tud segíteni. Bár ez nem mindig kivitelezhető az iskolában. Azonban ügyelni kell arra, hogy a technikai segítségen túl ne „dolgozzunk bele“ a gyermek munkájába, ne tanítsunk vele sémát.

Az expresszív alkotó szint kibontakoztatásában nagy szerepe van a pedagógus személyiségének: mennyire kreatív, mennyire tudja megérteni a gyermeket, mennyi szaktudással rendelkezik a felzárkóztatáshoz és továbbfejlesztéshez, mennyire empátikus vagy kongruens személyiség. Ha nem szoktatja le a gyermeket az önállóságra törekvésről, ha táplálja magabiztosságát, akkor könnyebb lehet az átlépés a következő szintre, a produktivitás szintjére. Ha a gyermek maga találja meg az adekvát mintákat az ösztönző környezetéből, nagyobb az esély, hogy hamarabb kialakul a személyes arculata. Ezáltal megjelenik az alkotással való azonosulás is. A pedagógus feladata pedig elérni, hogy a gyermek belső készítésre alkosson, felerősödjön benne a világ iránti kíváncsiság.

6–10 éves kor között a személyiségfejlődésben mint tudjuk, nagy változások mennek végbe, kiteljesedik az esztétikai és az igazság iránti fogékonyság is. A gyermek fokozatosan átlép a produktív alkotóképesség szintjére. Történhet ez akár már az óvodáskor vége felé, vagy később, akár 9–10 éves korban.

„Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami

már gyakorlottabb alkotó tevékenységben mutatkozik meg, s többféle, az expresszív szinten kialakult készségből és jártasságokból áll össze. Ez nála a következő szint. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja.... Expresszív korszakában a gyermek eljut oda, hogy alkotásában magát látja, általa magát másoktól meg tudja különböztetni.... Más természetű tevékenységében az eredményes produktivitás viszont abból bontakozik ki, hogy megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat.” (Bánki – Bálványos, 2002, 111. o.)

Ezért az alkotóképesség kibontakozása szempontjából fontos, hogy ne képkészítési algoritmusokat tanítsunk a gyermekekkel frontálisan, hanem a már említett egyéni és kiscsoportos munkát részesítsük előnyben. Hiszen a munka alkotó jellege, újszerűsége csak akkor marad meg, ha teret adunk a heurisztikus jellegű megoldásoknak, az önkiteljesedésnek. Az egységes elvárások tehát nem megfelelőek. Fontos, hogy a stílus, az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tudjon: az alkotó folyamatok során kiteljesedjen, „önmagát adja”. Pedagógiai szempontból nem a téma megválasztása a lényeges, hanem a cél elérése az ami irányadó.

Mindezt összegezve megállapíthatjuk, hogy óvodás- és iskoláskorban az alkotóképesség nem feltétlenül hordozza magában a klasszikus értelemben vett innovációt, ill. hordozhatja magában a csoporthoz vagy a gyermekhez individuumához viszonyítva, ám a lényege a személyiségépítő, képességeket fejlesztő képi kifejezés jellegéből ered. A kreativitás fejlesztése során olyan utat érdemes választani, amely biztosítja a gyermekek számára a kísérletezést, a színekkel, formákkal, eszközökkel való játékot, próbálkozásokat – például akár egy vonalakkal ellátott alapképhez hozzárajzolással a gyermekek egy önálló, egyedi kompozíciókat hoznak létre.

2.5. A vizuális élmény, az alkotói tevékenység hatása a kisiskolás korú gyermek személyiségének fejlődésére

Az érzékszervek által kapott információk nagy szerepet töltenek be az ember életében. A rengeteg inger, ami nap mint nap ér bennünket, bizonyos reakciót vált ki bennünk, s általuk élményekhez is jutunk: legyen az akár kellemes, vagy kellemetlen.

Élmény minden, amit a gyermek a külvilággal kapcsolatban megél, mégis a nagyobb érzelmi hullámokat gerjesztő helyzeteket szoktuk élményeknek nevezni. Az élmény azért kulcsfogalom a vizuális nevelésben is, mert ez teremti meg az én személyességét a személyes közlésekben. Az erősebb élmény úgy eltölti a gyermeket, hogy szinte „kicsordul”, kikívánczik. Akár jó, vagy akár kevésbé, az erősebb élmény tartósabb és visszajár. Nemcsak friss állapotában, de akár később (amikor leüledett) is inspirálhat valamilyen formájú kifejezést, alkotást (Bánki-Bálványos, 2002).

Korunk emberének - felnőttek és gyermeknek egyaránt - igénye van arra, hogy ingergazdag környezetben éljen. E környezetben nagy szerepe van a vizuális élményeknek. Az élmények befogadása, feldolgozása és a rájuk adott reakciók, válaszok sokfélék lehetnek.

A vizuális élmények átélése során a vizuális ingerek gyakran kapcsolódnak más ingerekkel is. Geisbühl (In Mizsei, 2014) is úgy véli, hogy a környezetünkben a vizuális jelenségek (valós terek, helyzetek, filmek, reklámok, mesék stb.) szinte elválaszthatatlanul összekapcsolódnak hangokkal, zajokkal, zenékkal. Időnként új és szokatlan helyzetek szükségesek ahhoz, hogy a körülöttünk lévő világra frissen rácsodálkozva tekinthessünk. Az asszociatív képi absztrakcióhoz nem csak a szemünk által felfogott látvány, hanem az intenzíven átélt, más érzékszervek által közvetített élmények (tapintás, hallás, szaglás) is vezetnek, ill. szükségesek kölcsönös együttműködésben.

A vizuális élmények befogadóiaként tapasztalhatjuk azt is, hogy a vizuális ingerek eszköztára az évszázadok során egyre bővül. Hiszen nemcsak festmények, szobrok, épületek, könyvek sokasága biztosítja szá-

munkra az ingereket, hanem a különféle új médiumok is.

Vizuális ingerek és hatások mindenütt érnek bennünket, azonban az iskolában a pedagógus a képzőművészeti nevelés tantárgy keretén belül igyekszik olyan céltudatosan megtervezett élményhelyzeteket teremteni, ill. olyan gyakorlati tevékenységeket biztosítani, melyek hatással vannak a gyermekre, formálják annak személyiségét. Az iskolai képzőművészeti tevékenységek során ugyanis nem hagyatkozhatunk arra, hogy az inspirációk spontán módon mindenkinél valamilyen alkotó tevékenységben nyernek format. Mindig lesznek olyan gyermekek, akikre fokozottabb figyelmet kell majd fordítani, hogy motiváltakká váljanak és átéljék a tevékenység örömeit. A kifejező aktivitást korábbi élmények felidézésével és elmélyítésével, élményhelyzetek megteremtésével és az alkotás sajátos élményének (izgalmainak, örömeinek) előrevetítésével idézhetjük elő.

Jó alaphelyzet az, amikor a gyermek valamely élmény készítésére spontán módon kezd alkotni. Közvetett élmény esetében akkor, amikor az eleve élménykeltésre született hatásokra reagál élménnyel- ez a mű-élmény. A gyermek saját élményét pedig közvetlen élménynek szoktuk nevezni (Bánki – Bálványos, 2002).

Amennyiben a gyermek ingerszegény környezetből érkezik, a pedagógus feladata őt ellátni felzárkóztató közvetett élményekkel. Lehet ez mese, bábjáték, tárlatlátogatás, képeskönyv stb., amelyek hatással lehetnek alkotói tevékenységére. Például a bábjáték vagy mese alapján, abból inspirálódva lerajzolja annak egyes jeleneteit. A pedagógus feladata tehát olyan élmények előhívása, ill. biztosítása különféle vizuális ingerek által, melyek a fantázia működését inspirálják. Természetesen az adott pillantban felvetett témák is ösztönző hatásúak tudnak lenni, mint például a kedvenc játék említése. A pedagógus motiválhat:

- a közvetlen látvány élményével,
- aktuális eszközök és technikák izgalmas bemutatásával,
- az egyidejű élményekhez kapcsolódó más, korábbi élmények vagy kontraszt élmények felidézésével,

- művészeti alkotások egyidejű élményével: mesével, verssel, dallal, fotóval, bábozással, festménnyel (Bánki - Bálványos, 2002).

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy nem lehet mindenkit mindig egyszerre és ugyanazzal motiválni, ezért a pedagógus számára a legnehezebb kérdés mindig a megfelelő motiváció és módszer kiválasztása.

A vizuális nevelés gyakorlati tevékenységeinek szinte mindegyike – eredeti céljától függetlenül is – személyiségfejlesztő hatású. Motiválnak, segítik az érzelmi gazdagodást, az empátia, az intuíció fejlesztését. Ehhez azonban a diák és a pedagógus nyitottságára, hatékony közreműködésére és kreativitására is szükség van (Tóth, 2013). De cél az önálló értékítélet, a belső igényesség, az önértékelés és önismeret alakítása is. Bánki és Bálványos (2002) is úgy véli, hogy az esztétikai művészeti nevelés természeténél fogva a személyiségfejlesztésre koncentrálnak. Fejleszti a személyiség kognitív képességeit, a vizuális gondolkodási képességeket. Az alkotó tevékenység fejleszti továbbá az anyagalakító-formáló és közlő-kifejező képességeket is. Kifejezheti továbbá az adott kultúra látásmódját is.

A vizuális nevelés két vonalon, azaz két terület művelésével vesz részt a személyiségformálásban: műveltséganyagot nyújt és képességeket fejleszt. A műveltséganyag a látás útján elsajátítandó vizuális- vagy szemléletessé tett („vizualizált”) ismereteket és információkat foglalja magába. A képességek alatt pedig a látási- és látás útján működő képességek, készségek és jártasságok megszerzését értjük (Bánki – Bálványos, 2002).

Tóth (2013) szerint hangsúlyos a művészeti tevékenységek mással nem pótolható fejlesztő szerepe, így az ízlés, mint életszerű igény, valamint a műértés, a képzelőerő-képzetalkotás, a kifejezőképesség, a figyelem összpontosítása, az emlékezet, a kooperációs és kommunikációs készségek, képességek és kompetenciák kialakítása, fejlesztése.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az igazi gyermekközpontú nevelés a belső motivációra épül, ezért a gyermeknél figyelembe kell venni, hogy az alkotót az készteti belsőleg tartósan valamilyen tevékenységre, amire

vágyik, aminek a számára jelentősége van, vagy foglalkoztatja. Ezért, ha izgalmas probléma elé állítjuk a gyermeket, erősítjük felfedezési vágyát. S bár az eszközökkel is tudunk érdeklődést felkelteni, a mély és tartós motivációs bázist az élményszerű ismeretszerzési folyamatba ágyazva alakíthatjuk ki.

Az alkotásnak, mint az önkifejezés kreatív formájának, nem csak az egészségmegőrzésben van lényeges szerepe, hanem az egészséges személyiség megismerésében és fogalmának meghatározásában is (Antalfai, 2006).

Pszichológiai megközelítésből az egészséges személyiség fogalmán a külső és belső világ közötti harmonikus kapcsolatot értjük, mely kapcsolat a psziché egészének – a gondolkodásnak, érzékelésnek, érzésnek, intuíciónak és az akarati életnek – differenciált és összehangolt működését foglalja magában. A lelki egyensúly nem mozdulatlanságra, állandóságra épül, hanem a külvilág és a belső világunk közötti folytonos kölcsönhatás, lelkianyagcsere hozza létre. Az egészséges személyiségre jellemző dinamikus mozgás, változás pedig nem öncélú, hanem az élethosszig tartó fejlődést szolgálja. Ez a lelki fejlődés lényegében az önmegvalósítás (individuáció) szolgálatában áll (Antalfai, 2003).

Az önkifejezés differenciált és konstruktív megnyilvánulási formája az alkotás, amely az önmegvalósítást teszi lehetővé, ezáltal az egészségmegőrzést szolgálja. Az egészség fenntartásának alapja a mozgás, változás, a változáshoz való alkalmazkodás, az elevenség megőrzése. Antalfai (2003) úgy véli, hogy a személyiségünk fejlődő, mozgásban lévő, önmagát szabályozó rendszer, amelynek lényege a tudatos és a tudattalan világ között a kapcsolat fenntartása. Ezáltal a pszichés egyensúly megteremtésének konstruktív formája az alkotás. Az alkotói folyamat hátterében pedig olyan tudattalan tendenciák működnek, amelyek a tudattal való integrálódás mértékében a személyiség kiteljesedését szolgálják. A művészeti tevékenység tehát a teljesség, egészség rekreációs lehetőségét teremti meg. Az alkotások lényeges sajátossága, hogy mindig több van bennük, mint amit az alkotó ki akar fejezni, ugyanis a tudattalan tükrö-

zódik vissza bennük.

Egyetértünk Antalfaival (2003), aki hangsúlyozza, hogy már kisgyermekkoról kell elkezdni az önkifejezés gyakorlását, alkotófolyamatban történő megjelenítését, hogy a lelki élményvilág, belső érzések utat találjanak a külső megformáláshoz. Kisgyermekkorban ugyanis még intenzívebb a kapcsolatunk a tudattalannal, mivel a tudat még nem vált ki teljesen a kezdeti egységből.

Az alkotás szempontjából fontos, hogy a gyermeket, milyen világ veszi körül, hiszen élményei, képzeti, fantáziaképei azokból a hatásokból, élményekből jönnek létre, amelyek őt érik. Hiszen élmények, képzetanyag híján az alkotóképesség semmilyen szintjén sincs alkotás. Bánki és Bálványos (2002) úgy véli, hogy amit a gyermek alkot, az folyamatos visszajelzése annak, hogy személyiségének társadalmasulásában ez idáig milyen vizuális úton ható értékek, értékkonvenciók játszottak szerepet. Ezért a gyermeket körülvevő világ (úgy az otthoni, mint az iskolai) befolyással van a személyisége fejlődésére.

Maga az alkotás folyamata is lehet élményszerű (ha úgy szervezi meg a pedagógus) a gyermek számára és mobilizálja a kreatív energiákat. Például a színekkel való játék, a festés, krétarajz, montázs, kollázs stb., aktivizálja az érzelmeket, segít lereagálni a feszültséget, a kreativitás felszabadításával lehetőséget teremt a rekreációra.

A továbbiakban ismertetjük az alsó tagozaton az alkotás során használt néhány technika kiemelt hatását a személyisége fejlődésére Antalfai (2003) alapján:

- **Akvarell/ vízfestés:** A vízfesték sajátosságaiból adódó öröm és izgalom hozzásegít a változáshoz, oldja a szorongást, a rigiditást. Vízfestésnél könnyebben megjelenik a belső érzésvilág, nem lehet újból és újból átfesteni, eltakarni. Elősegíti a lelki dinamika és az érzelmek aktiválódását, a spontaneitást, relaxációt. A színekkel és a vízzel való együttes „játék” fejleszti az érzelmi életet.
- **Ceruza, tus és krétarajz:** elsősorban a kognitív folyamatokra hat, fejleszti a kitartást, figyelmet, koncentrációt, fegyelmezettséget. Se-

gíti a tudatosodást. Jó hatással van többek között a hiperaktivásra, az érzelmi és hangulati labilitásra (de akár a mániás, depressziós és kényszeres zavarokra is).

- **Agyagozás-modellezés:** fejleszti és erősíti az akarati életet, a belülről érkező indítékokat, az intuíciót, a motivációt, ezáltal megkönnyíti a döntési helyzeteket. Az agyagmunka, formázás nemcsak az intellektusra korlátozódik, bevonja az egész személyiséget, s elsősorban a hasból indul ki, miközben az izmokra lazító és gyógyító hatású.
- **Montázs és kollázs:** fejleszti a külső és a belső világ közötti kapcsolatot, ezzel növeli a szociabilitást, hozzásegít a külvilág elfogadásához.

Az előbbieken ismertetett tények alapján kirajzolódik, mit tehet, ill. mit kell tennie a pedagógusnak a képzőművészeti nevelés terén a 6–12 éves korosztályban a személyiségfejlődési esélyek betöltésében. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a személyiségfejlesztés kapcsán a művészeti nevelésben kulcsfogalom az *élmény*, az *élménymotivációra való építés*. Pedagógusként feladatunk képessé tenni a gyermeket élményeinek, érzéseinek kifejezésére, s ezáltal biztosítani személyiségének fejlesztését. Egyetértünk Bánki és Bálványos (2002) nézetével is, miszerint az expresszív alkotóképesség gazdagításával személyes irányultságait bontakoztatva, értékekkel terelgetve túl kell segíteni a gyermeket a produktív sikerélményeinek csábító kísértésén, hogy tartósan rögzülhessenek benne képességeinek inventív irányultságai, s invenciózus kreatív személyiséggé váljon. A terület tevékenység centrikus jellegéből pedig az következik, hogy a feladatok fő profilja a személyes alkotás kell, hogy legyen. A gyermek ugyanis az alkotáson keresztül szembesül a világgal és önmagával, a társadalmi értékekkel, és a saját személyiség-értékeivel. A gyermek az alkotáson keresztül alkotja önmagát.

A téma kapcsán fontos kiemelni, hogy *„az esztétikus rajz emocionális csomópontok hordozója, olyan tudattartalmak kifejezője, melyek sokat foglalkoz-*

tatták a gyereket.” (Gerő, 2007, 37. o.). Tehát a rajz tulajdonképpen egy információs anyag számunkra a gyermekről, amely időben összefügghet a játékkal. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a játék és a rajz közvetlen megfelelése alakul ki. Mivel a játék és a rajz is más-más élettéren keresztül jön létre, ezért a közös élménykör az, ami összeköti ezeket a tevékenységeket. Ebből az élménykörből jut el a rajz és a játék is a megnyilvánulásig, ám mindkettő más úton. A játék segítségével feltérképezhető a fő élménykör, amely megjelenik a rajzokon. A rajzokon megjelenő élménykör pedig gyakran megjelenik a cselekményes játékokban. Lényegét Gerő (2007, 39. o.) fogalmazta meg:

„Az emocionális csomópontok az élményfeldolgozás folyamatában felderíthetők és értelmezhetőek. Játék és rajz egyaránt az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsa. Az élményfeldolgozás szintkülönbsége elsősorban a feszültség más minőségében nyilvánul: a mozgásban – játékokban – nem kiélt feszültségeken a gyerekek tovább hordozza magában, míg átfomálódva ez a rajzban kifejezésre jut.”

Tehát érzékelhetőek a rajz és játék összefüggései, ám visszautalva az előzőkre, nyilvánvalóvá válik, hogy egy adott élmény visszatükröződhet ugyanúgy a gyermek rajzában, mint a játékában. Ezáltal e két tevékenység szimbiózisát nem a két tevékenység összefüggése hozza létre és tartja életben, hanem a már említett közös élménykör kapcsolja őket össze. Természetesen az élményfeldolgozás módja, a megnyilvánulások minősége, esztétikus volta a gyermek személyiségétől, temperamentumától, értelmi és érzelmi intelligenciájától, stb. függ. Ezáltal minden játék- tevékenység és képzőművészeti megnyilvánulás egyedi és megismételhetetlen. A közös pont, ami összekötheti őket, pedig az előbb említett élmény, hiszen ebben a korban a gyermekek spontán tevékenységeinek számottevő százaléka élményalapú. Tehát a gyermek rajzában kivetítheti saját élményeit, tapasztalait, s ezáltal betekintést nyerhetünk abba, mi az ami a gyermeket megragadta vagy foglalkoztatja, vagy épp mi a fontos számára. S mivel a játék és a rajz egyaránt az élményfeldolgozás

valamilyen állomásának reprezentánsa, ezért Gerő (2007) szerint megfigyelhető, hogy a gyermek a nem kiélt feszültségeket addig hordozza magában, míg azok átformálódva a rajzban kifejezésre nem jutnak. Tehát a gyermek élményfeldolgozásában az ún. elaboráció mint pozitív értékű elhárító mechanizmus nyilvánul meg. Ennek feladata az emlékezetünkben, ill. a tudattalanban őrzött információk, érzelmi feszültségek egészséges és eredményes feldolgozása.

3. A kisiskolás gyermek képzőművészeti kifejezőképességének jellegzetességei és formálódása

A pedagógus legfőbb feladata a gyermek nevelése-oktatása. A nevelés-oktatás azonban nemcsak a tanítást foglalja magába, hanem tudatos ráhatások segítségével az egész személyiség formálását is. Cognet (2013) kihangsúlyozza, hogy a szabad interakciók létrehozására és önkifejezésre való ösztönzés is ide tartozik az alkotás folyamatában. Ahhoz azonban, hogy a gyermeket nevelni, tanítani tudjuk, ismernünk kell fejlődési sajátosságait, az egyes szakaszokba való átlépés jellegzetességeit. Tudatában kell lennünk annak is, hogy minden gyermek egyedi, mások a képességei, adottságai, jellemvonásai és temperamentuma, ill. más a fejlődési tempója is.

3.1. A kisiskolás gyermek jellemzése

Az ember élete során folyamatosan, állandó ütemben fejlődik, s a fejlődés során apró és fokozatos változások sorozata észlelhető, amelyeket életkori jellemzőkként definiálunk. A fejlődési szakaszokat elfogadó pszichológusok szerint az egyes szakaszokat egymástól jól el lehet választani, s meg lehet határozni azok határait. Az életkori szakaszok sorrendjében a kisiskoláskor az 5. lépcsőfok. Némely szakember második gyermekkorként nevezi meg (Farmosi, 2005).

Az életkorok pszichológiája szerint a kisiskoláskor, mint életszakasz a gyermek 6. életévétől a 10. (némely szakirodalomban 12.) életévéig tartó szakaszt öleli fel. Rendszerint az alapfokú műveltség megszerzésére irányuló iskolai éveket jelenti. A Szlovák Köztársaság 245/2008 sz. közoktatási törvénye (zákon č. 245/2008 Z.z. o v'ychove a vzdelávaní, § 16) alapján alapfokú műveltség az, amit a tanuló az alapiskola alsó tagozatos képzésének zárt egységet alkotó képzési programjában, az alapiskolák alsó tagozata utolsó évének sikeres teljesítésével szerez meg. Margitics

(2011) úgy véli, hogy a szakaszhatárokat befolyásolják a társadalmi hatások és elvárások, valamint a lehetőségek, de a társadalmi intézmények (óvoda, iskola) is ráépülnek ezekre a természetes határookra.

A 6–7. életév fordulópont a személyiség fejlődésében, hiszen az iskolakezdés a gyermek számára jelentős változást hozó időszak. A gyermek hazánkban rendszerint abban az iskolai évben kezdi meg az iskolátogatást, amelyben iskolakötelessé válik, azaz augusztus 31-ig betölti a 6. életévét. Amennyiben a pszichológiai szakkvizsgálás alapján a szülő az iskolátogatás megkezdésének halasztásáról dönt, az iskola igazgatójának írásbeli határozata alapján a gyermek 1 évvel később léphet be az első évfolyamba. A szülő korai beiskolázást is kérhet: ha a gyermek törvényes képviselője kérelmezi, hogy a gyermeket, aki még nem érte el a hatodik életévét, kivételesen tankötelezettnek tekintsék, köteles kérelméhez benyújtania az adott nevelési-oktatási és megelőzési tanácsadó egyetértő nyilatkozatát, valamint a gyermekek és fiatalok házi orvosságának egyetértő nyilatkozatát (uo., § 19). Tehát a kisiskoláskor biológia behatárolása és az alapfokú műveltség megszerzése közti határok némi képp tolódhatnak, nem mindig fedik egymást teljes mértékben.

A kisiskoláskor időszakára az új környezetbe való beilleszkedés, az új kortárs csoport, a csoportbeli viszonyok megismerése a jellemző, s ebben a periódusban a gyermek jelentős testi, szellemi és szociális fejlődésen megy keresztül. A testi változások közül a legszembeszökőbb talán a hirtelen növekedés és súlygyarapodás. Átalakul a testalkat, a csontozat is. A gerinc fejlődésének köszönhetően a 6. életév környékén megvalósul az első alakváltozás (Mönks-Knoers, 2004), a test jobban tagolódik. Megindul a fogváltás (hatéves kor elején kezdődik és általában tízes évek elejéig tart). A mozgáskoordináció, különösen a finommozgás koordinációja fejlődik (lehetővé teszi az írás elsajátítását). Valamint felgyorsul a lateralizáció, megváltozik a két agyfélteke munkamegosztási folyamata. Cole és Cole (1997) szerint az iskoláskorban az összetett viselkedések (írás, olvasás, számolás, mozgáskoordináció) lateralizációja növekedésének következtében kifinomultabb és összetettebb cselekvés

jön létre és lehetővé teszi a kognitív funkciók fejlődését. Formálódik a gyermek tér- és időszemlélete, fejlődik térbeli tájékozódása, feladattudata, koncentráló képessége, erkölcsi és normaérzéke. Anyanyelvét már helyesen használja, képes a szabályok betartására és együtt tud dolgozni másokkal. Rendszerint megtalálja helyét a kortárs csoportban, képes baráti kapcsolatokat létrehozni, a viselkedése motivált (megfelelő szintű belső motiváció és teljesítménymotiváció). Képes érzelmeit kordában tartani, elfogadni a kudarcot. A művelet előtti gondolkodás szakaszából fokozatosan átlép a konkrét műveleti szakaszba (megmutatkozik a sorba rendezés, osztályozás stb. terén), s már képes a dencentralizációra.

Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy az általános fejlődési törvényszerűségek ellenére, melyek normál fejlődés esetén rendszerint minden egyénre jellemzőek egy adott életszakaszban, fellelhetőek némi kisebb időbeni eltérések, valamint számos különbség észlelhető egyénenként, hiszen minden gyermeknek individuális fejlődési tempója van. Ezért a pedagógiában az életkori sajátosságok figyelembe vétele mellett kiemelt szerepet kap az egyéni bánásmód elve is. A gyermeket fejlődésének nyomon követése, ill. fejlesztése során nemcsak a korcsoporti átlaghoz/normához, vagy kritériumokhoz viszonyítjuk, hanem figyelemmel követjük a fejlődés-növekedés mértékét és dinamizmusát saját magához mérten is.

Ha folyamatosan követjük a gyerekek fejlődését, a figyelmet érdemlő problémák hamar azonosíthatók, és a megfelelő válaszok is időben megadhatók ezekre, a segítség ezáltal nem késve érkezik (Danis et al. 2011). Ebben az életszakaszban tehát minden egyes területen nagy változás történik, a gyermek személyiségének fejlődése gyors tempóban zajlik. Pszichológiai és pedagógiai megközelítésből kiindulva is elfogadott az a tény, hogy fejlődésnek azokat a változásokat nevezzük, amelyek során az egyén tökéletesedik, minőségileg, ill. szerkezetileg magasabb szintre jut el, s ezáltal magasabb szerkezet és funkció alakul ki.

3.2. A képzőművészeti kifejezőképesség fejlődésének jellegzetességei kisiskoláskorban

A vizuális képességek vizsgálata kapcsán Kárpáti (In Gaul-Ács, 2019) a vizuális kompetencia négy fő területét határozta meg:

1. Vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés)/tanulási képességek,
2. Problémamegoldó képesség,
3. Vizuális alkotó, kifejező képesség,
4. Vizuális kommunikációs képesség.

Úgy véli, hogy ha ezt a négy fő területet hatásosan fejlesztjük, ezzel nemcsak a vizuális kultúrát adjuk át, de támogatjuk a természettudományok és humán tudományok elsajátítását és fejlesztjük a kreatív, és problémahelyzetekben rugalmas alkalmazkodásra képes személyiséget is. Olyan, sokoldalúan használható képességelemek ezek, amelyeket szinte minden tantárgyba beilleszthetünk, de nyilván legfőképp a képzőművészeti nevelés keretén belül fókuszálunk rá tudatosan.

Az alsó tagozat órarendjében szereplő tantárgyak egyike a képzőművészeti nevelés, mely során a gyermek képzőművészeti kifejezőképességét, esztétikai ízlését és művészeti tudatosságát szeretnénk formálni, segíteni az önkifejezés és kreativitás kibontakozását, támogatni a vizuális kommunikáció megértését és művelését, a vizuális kultúra értékeinek átadását.

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kulcskompetencia magában foglalja az esztétikai megismerés, ill. elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését mind a tradicionális művészetek nyelvein, ill. a média segítségével, ideértve különösen az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a bábjátékot, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót s a mozgóképet. Feltételezi a helyi, a nemzeti, az európai és az egyetemes kulturális örökségnek, valamint az

egyénnek, közösségeinek a világban elfoglalt helyének a tudatosítását, a főbb művészeti alkotások értő és beleérző ismeretét, a népszerű kortárs kultúra és kifejezőmódok vonatkozásában is. Ide tartozik Európa (az európai országok, nemzetek és kisebbségek) kulturális és nyelvi sokféleségének a megőrzésére irányuló igénynek, a közízlés fejlődésének, valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepének a megértése. Olyan képességek tartoznak ide, mint művészi önkifejezés, műalkotások és előadások elemzése, saját nézőpont összevetése mások véleményével, a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása. A pozitív attitűdök alapját a művészi kifejezés sokfélesége iránti nyitottság és az esztétikai érzék fejlesztésére való hajlandóság képezi. A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a kreativitást és az arra való készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagítsuk önismeretünket, emberi viszonyainkat, eligazodjunk a világban (Csirmaz, 2008).

A képzőművészeti kifejezőképesség ebben a korban szinte „természetesen” fejlődik, hiszen a tanulók számára ez önkifejezési eszköz. A pedagógus feladata, hogy helyes irányt mutasson, s a pontos diagnosztizálás alapján biztosítsa az individuális fejlesztést, előrelépést. Ezért olyan technikákkal és tevékenységekkel is meg kell ismertetnie a gyermekeket, amelyek nem mindennaposak, esetlegesen nem szokványosak az iskolai oktató-nevelő munkában. Ezen feladatok némelyike a régi oktatási programban ugyan nem szerepelt, de egy kreatív pedagógus számára nem idegenek. Az új program által biztosított szélesebbkörű, önállóbb döntési lehetőség magával hozta, hogy új, ill. „rég-új” vagy feladásba merült technikákat is alkalmazzunk. A technikai és művészi beállítottságú, magasabb technikai intelligenciával rendelkező gyermekek számára ezek a tevékenységek testhezállóbb lehetőséget biztosítanak az önkifejezésre, hiszen itt is egyéni jellegű munkák születnek. Bár ezen a téren a megítélés kissé bonyolultabb, hiszen nincs annyi szakirodalom és a pontosan behatárolt fejlődési szakaszokhoz való útmutató, mint az ábrázolás terén, de a kreativitás ezeken a területeken talán méginkább ki

tud bontakozni.

A gyermek az iskolában intézményes nevelésben részesül, ahol a tehát a spontán vizuális ingerek mellett a szervezett tapasztalatszerzési alkalmak is megjelennek. Ezek az alkalmak tudatosan létrehozott irányított szituációk a pedagógus részéről, amelyek során az öt körülvevő világról a gyermek egyre pontosabb ismereteket szerez és ezeket interiorizálja, hogy ábrázoló tevékenysége során újra megjeleníthesse. Vizuális tapasztalatai szinte észrevétlenül gazdagodnak, hiszen a pedagógus tudatosan átgondolt koncepció alapján olyan tevékenységeket tervez be és realizál, amely a tervszerű fejlesztőmunka része, a vizuális részfunkciók fejlesztését célozza meg, s a vizuális önkifejezésben teljeseedik ki.

A fejlesztés során nem feladatunk a gyermekeket magadott vizuális kifejezőmódra tanítani, hanem segítünk nekik felfedezni, önállóan alkotni: segítünk rátalálni az önkifejezés lehetőségeire, hiszen „fejlődést tanítani“ lehetetlen – fejlődést elősegíteni, előirányozni, segíteni és gyorsítani lehet a megfelelő eszközök és motiváció segítségével. Vagyis biztosítjuk a fejlődés lehetőségeit. Mindenképp szem előtt tartjuk, hogy ez a tevékenység is tulajdonképpen játék és felfedezés. Azonban egy dolgot tanítani kell, mégpedig az eszközhasználatot, hogy az eszközök sokaságából ki tudják választani a megfelelőt, ill. azt rendeltetésszerűen tudják használni.

Az egyik fejlesztendő terület az alsó tagozaton tehát a képzőművészeti kifejezőképesség. Ahhoz azonban, hogy a pedagógus segíteni, támogatni tudja a gyermek fejlődését, ismernie kell azokat a „lépcsőfokokat“, melyek az egyes életkorokban jellemzőek az adott területen.

Ha a gyermek normál tempóban fejlődik, képzőművészeti megnyilvánulásai során is bizonyos stádiumok, rajzfejlődési sajátosságok figyelhetőek meg nála (Borbélyová – Mészáros – Nagyová, 2019). S bár tudatában vagyunk annak, hogy a fejlődés általában nem egyenletes, nem töretlen folyamat, átmeneti stagnálás vagy visszaesés is bekövetkezhet, fázisváltásai vannak, azonban a fejlődés fokai az életkori sajátosságok alapján bizonyos mértékig általánosíthatók egy adott életkorra. Az egyes

szakaszok között nincs merev határ, hiszen a szakaszok hossza, ill. impulzivitása is változhat (ezzel részletesebben a következő, 3.3 fejezetben foglalkozunk majd).

A képzőművészeti kifejezőképesség fejlődése egy folyamat, mely során a gyermek alkot, képzőművészeti technikák segítségével megtanulja kifejezni magát. A tevékenységek során, melyek többségét a gyermek lelkesedéssel és belső motivációs indíttatásból végez a pedagógus rendszerint a facilitátor szerepét tölti be. Célja, hogy segítse, támogassa a gyermeket az önkifejezés útján, s ehhez élményeket biztosít, vagy hoz felszínre, ill. megtanítja a gyermekekkel a technikák helyes kivitelezését és az eszközök rendeltetésszerű használatát az egyes tevékenységekhez fűződően. Az egyik alaptevékenység a rajzolás, mely minden további képzőművészeti tevékenység és az írás alapja is. A kezdetekben a spontanéitás jellemzi és a funkcióöröm dominál. Majd a gyermek egyre tudatosabban és koordináltabban végzi a kor előrehaladtával.

Az ábrázoló tevékenység nagy jelentőséggel bír a központi idegrendszer, az agy, a szem, és a kézmozgás fejlődésében. A kéz finommotorikájának a fejlettsége szoros összefüggésben van a gondolkodási funkciók kibontakozásával és differenciálódásával (Feuer, 2000).

Az agy 3 fontos részből/blokkból tevődik össze, melyek a pszichomotoros kompetenciák, a képzőművészeti kifejezőképesség formálódás, a rajzkészség alakulása szemszögéből fontos szerepet játszanak. Az első blokk a kellő energia áramlását biztosítja az agy egyes részeibe és irányítja az agy tudatos és tudat alatti tevékenységét, s egyben az érzékenység központja is. A második blokk feldolgozza és tudatosan megőrzi az információkat. Ezek a folyamatok az agykéregben játszódnak le, ill. a kéreg alatti területen. Ez a blokk teszi lehetővé a környező világ igaz megismerését. A harmadik blokk biztosítja a programozást, az irányítást és ellenőrzést. Ez a terület az akarat, ill. az értelem és a fogalom-megértés központja. A három blokk egymással szoros összefüggésben van, s nagy szerepet játszanak a rajzolással és írással összefüggő képességek elsajátításában. (Lurij, In Šupšáková, 1998).

A tudósok hosszú évek óta tanulmányozzák a rejtélyes agyat, s közben behatárolták az agyi dominancia fontosságát, melynek nagy jelentősége van a vizuális nevelésben. Hiszen az agy két hemiszférája különböző feladatokat lát el, ill. más-más funkciókat irányít. A bal hemiszféra a verbális és logikus, olyan folyamatokat irányít, mint például az analízis és a fokozatos gondolkodás, de felelős a betűk konfigurációjáért és a beszédért is. A jobb hemiszféra ezzel szemben intuitívabb, az észlelést irányítja, alkotóbb. Foglalkozik a párhuzamos és globális gondolkodással, a képekkel, az egész és a részek közötti összefüggésekkel, a szintézissel és időtől független. De tudni kell, hogy az agy működését és összerendezettségét befolyásolják egyéb tényezők is, mint a külső környezet, különféle nyomások, nevelői és szociális ráhatások is.

Az agyi központ működéséből kiindulva megállapíthatjuk, hogy az írás és rajzolás összetett neurodinamikus struktúrából ered, amelyben az agy egyes részei különböző, de egyformán fontos feladatot látnak el. Mindezek mellett az egész folyamatot az agykéreg legmagasabb integrációs központja irányítja (Šupšáková, 2000). Nem szabad elfeledkeznünk azonban arról sem, hogy a rajzfejlődésre hatással van a gyermek motoros fejlődése, az idegrendszer érése, a pszichomotoros kompetenciák és a mozgáskoordináció fejlettségi szintje, a gyermek intelligenciájának fejlettségi foka, a pedagógiai ráhatások összessége és egyéb más tényezők is.

A gyermeknek az iskolába való belépéskor (óvodáskor végén- kiskisiskolás kor kezdetén) olyan kompetenciákkal kell rendelkeznie, amelyek képessé teszik őt az iskolai elvárásoknak való megfelelésre, tehát jó esetben iskolaéretten kezdi meg az első évfolyamot. 6-7 évesen a gyermeknek házat, emberalakot, állatokat, tárgyakat és egyéb alakzatokat kell tudnia rajzolni kellő részletességgel. Fontos, hogy megfelelően tudja tartani a ceruzát és tudjon bizonyos alakzatokat utánozni. A vizuális észlelés szempontjából elengedhetetlen, hogy tudjon részleteket pótolni, kiszínezni, alakzatokat megkülönböztetni, ill. a bal- és jobb oldalt megkülönböztetni. Ezek a funkciók mind-mind fontos szerepet

játszának, hiszen, ha nem megfelelően fejlettek, a gyermeknek az iskolában problémái, kudarcélményei lehetnek. Ezért megelőző jelleggel az óvodapedagógus fontos feladatai közé tartozik nemcsak a gondolkodás, megfigyelés és visszaemlékezés fejlesztése, hanem a látás és az agy, a kéz és az agy összehangolása, összerendezettségének fejlesztése. Hiszen a kéz-szem koordináció bonyolult agyi folyamat. A kéz-agy pályánál a kézmozgásról van szó, ahol szükséges az ábrázolási készségek állandó kondícióban tartása és fejlesztése változatos technikák és ingerekben gazdag aktivitások során. A kézmozgás ügyesedése és a technikák pontos használata az ábrázoló tevékenységek gyakorlása folyamán jön létre, mégis egyidejűleg alapfeltétele is annak. A speciális finommozgások a gyakorlati kivitelezés közben egyre finomodnak. A szem-agy pálya alatt az intellektuális látás állandó kondícióban tartását értjük. Ha megfelelő mennyiségű az inger, akkor az észlelés egyre pontosabbá válik, a megfigyelés pedig egyre részletesebb lesz. Ezért kiemelten fontos szerepe van az óvodai céltudatos fejlesztő munkának. Azonban tudatosítani kell, hogy az óvodáskorú gyermek szinkretikus és globális látásmódjánál fogva a munkáiban nem tudja teljes egészében visszaadni a valóságot.

Az iskolába lépés után az óvodai alapokra támaszkodva folytatódik a további célirányos fejlesztés, mely kereteit az Állami oktatási program (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015) szabályozza. Meghatározza azokat a tantervi követelményeket, melyeket az elsajátítandó készségek és az elsajátítandó műveltség tartalom képez. Ezzel a továbbiakban majd részletesen foglalkozunk. Meg kell említeni még egy nagyon fontos tényezőt, mégpedig a dominancia (jobb és balkezesség) kérdését, hiszen a balkezesség száma eléri a közel 10%-ot (Šupšáková, 2000). Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a gyermek teljes kielégülést akkor ér el a képzőművészeti és egyéb tevékenységei során, ha szabadon dolgozhat, s ehhez a „vezető” kéz szabadsága is kell. A páros végtagok közül az egyik előnyben részesítése a dominanciával függ össze, és velünk született diszpozíció, a laterális természetes megnyilvánulása. Látványosan az 5. és 7. életév

között nyilvánul meg. Helyes döntés, ha a balkezes gyermeket hagyjuk bal kézzel dolgozni, mert ebben az időszakban alakul ki az összekötetés a vezető kéz és a vezető szem között. Ez nagyon fontos, mert a rajzolás és a későbbiek folyamán az írás is megköveteli az idegek és az izmok együttműködését. Amennyiben a gyermeknél még 6 éves korra nem alakult ki, hogy melyik kéz lesz a domináns, szükséges időt adni a gyermeknek, s pszichológiai szakvélemény alapján ez okot adhat akár egy év halasztásra is a kötelező iskolalátogatás alól. A továbbiakban igyekszünk feltárni/ismertetni az intakt populációhoz tartozó, egészséges gyermek ábrázoló tevékenységének alakulását szintézisbe hozva az adott korosztály fejlődéslelektani ismérveivel. A fókuszba a rajzfejlődés kerül, mint az önkifejezés eszköze.

3.3. Rajzfejlődési sajátosságok kisiskoláskorban

A gyermekkor világában kiemelt helyet foglal el a rajzolás: a kicsik számára ez az önkifejezés egyik legáltalánosabb, legtöbbet használt és legtöbb élményfeldolgozási lehetőséget magában rejtő formája. A rajzfejlődési korszakok és a megjelenített tartalmak azonban a gyermekek növekedésével állandóan változnak.

A rajz olyan kommunikációs eszköz, melyet a gyermekek, de a felnőttek is gyakran használnak. Kulturális keretben és interakciók során értelmezhető (Cognet, 2013). Például a firkák a világ bármely részén szinte azonos alapjelkészlettel figyelhetők meg, azonban a belőlük épülő formák már kulturális sajátosságokat hordoznak. Van néhány olyan rajzi jegy, amelyet a 19–20. században megfigyeltek a gyermekrajzokon, s még a 20. században is találtak rájuk számos példát, de a század végén és a 21. század elején a fejlett világban már egyáltalán nem, viszont a törzsi kultúrát megőrző, a tömegkommunikációt kizáró közösségekben még láthatók (Gaul-Ács – Kárpáti, 2018).

A gyermekrajz fejlődésére három tényező van a legnagyobb hatással:

- az általános emberi (ontogenetikus) meghatározók, vagyis biológiai adottságaink,

- a nemzeti, ill. nemzetközi kultúra (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai,
- a gyermek egyéni stílusa, amit ízlése, valamint vizuális alkotó- és befogadóképességeinek szintje határoz meg (Kárpáti, 2013).

A gyermekek életében az iskolába lépéssel egy új korszak nyílik meg. Gyökeres fordulatot vesz a fejlődésük minden téren. A legintenzívebb változás a grafikus mozgástevékenységben két területen történik. Az analizáló, szintetizáló és generalizálóképesség fejlődése következtében formálódik az első terület. Ezen képességek hatására a gyermek már képessé válik az élesebb és realitásközeli megfigyelésre, melyeket már primitív szinten értelmezni is tud. A szenzomotoros manuális érettség területe a másik. Ez abban tükröződik, hogy a gyermek már egyre finomabban tud a szándékolt irányba haladni, kézmozgását kontrollálni. A kisiskolások érdeklődése egyre inkább a tematikus rajzok felé fordul, szívesen készítenek hangulatképeket, tájképeket is.

Kárpáti (2013) szerint a gyermekrajz fejlődési korszakait – az egyes korosztályok jellemző grafikus teljesítménye – a képességkutatások eredményein alapuló, szükségszerűen igen eltérő modellek írják le. Ezek közül ismertetjük röviden azokat, amelyek ma is meghatározzák az őket elfogadó pedagógusok, oktatáspolitikusok és kutatók gondolkodását és döntéseit. A 21. századi új vizuálisképesség-modell alapjául ezek szolgálnak: a gyermeki ábrázolás lineáris, spirális, U alakú és poliszenzoriális fejlődési elképzelései.

- A **lineáris fejlődési modell** a folyamatos technikai tökéletesedésen alapul. Lényege, hogy a rajzi képességek az alaktalan firkák differenciálatlan vonalhálóból kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire.
- A **spirális modell** alapelve a „megszüntette megőrzés”. A rajzi képességek fejlődésének spirális modellje szerint a gyermekek előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és időnként felhasználva) alakítják ki egyre differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket.

Ebben a modellben már központi szerephez jut a kifejezés, a benső tartalmak tolmácsolása. Az elmélet kidolgozója Löwenfeld.

- Az **U-alakú modell** alap gondolata a fejlődés a rajztanítás ellenében. Gardner szerint a gyermekek rajzfejlődése U-alakú görbével írható le, melyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, ami az óvodai és az iskolai képzés hatására egyre hanyatlik, míg el nem éri a kiskamasz kori, 10-12 évesen átélt „rajzi törést”, a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy generációból csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények, vagy a munkára ösztökélő tehetségük önálló munkára ösztönöz.
- A **plurimediális modell** a rajz, mozgás és magyarázó beszéd egységén alapul. Lényege a rajzolás összekapcsolása a beszéddel, a gesztusnyelvvél (színjátsszással) és a társművészetek világával, több médium együttes használata, vagyis a képzőművészetet a 20. század második fele óta jellemző médiapluralitás esztétikai elveinek és elemző módszereinek használata a gyermekrajzok értelmezésében. A feltárt kapcsolatok a kisgyermekkorban igen meggyőzőek, a firkákat tartalmilag egészítik ki a rajzolást kísérő, ill. a kész művet magyarázó gesztusok, hangok és szövegek. A modell legfőbb érdeme, hogy a rajzok mellett a gyermekek más vizuális megnyilvánulásai, mint például a plasztikák, építmények, tárgyak, kollázsok és ásszamlázsok (a természetben vagy az emberi környezetben talált tárgyak felhasználásával készült kompozíciók) szintén helyet kapnak (Kárpáti, 2013).

A gyermekrajzok fejlődéslelektani *általános szakaszolására* vonatkozóan a szakirodalom több felosztást is megkülönböztet. A gyermekrajzokat főként abból a szempontból elemezték a gyermeklelektanban, hogy miként jut bennük kifejezésre a képzeletalkotásnak, a világról való ismeretek feldolgozásának fejlődése (Mérei – Binét, 2006).

A kisiskoláskorú gyermekek rajzait Nagy 3-tól 10 éves korig a képze-

letszerű rajzolás és 10–13 éves kor közt a jelenszerű, vagy természet-szerű ábrázolás szakaszának nevezi (Nagy, 1905).

Luquet szerint a 7–8 éves kor közti időszakot az intellektuális (értelmi, logikai) realizmus, 9–13 kor közt pedig a szemléleti (vizuális) realizmus jellemzi. Burt a kisiskoláskort 3 szakaszra bontja: szerinte 7–8 éves kor körül a szimbolizmus, 8–10 éves kor közt a realizmus (ez a pontosodó megörökítés kora) és 11–13 éves kor közt a vizuális realizmus (a képi ábrázolás kifejlődésének a kora) a jellemző. Piaget úgy véli, hogy a 7–9 éves korban a gyermekekre a késleltetett utánzás, a valóság hű tükrözése a jellemző. Löwenfeld a 7–9 év közti időszakot sematikus szakasznak, a 10–11 kor közti időszakot rajzi realizmusnak és a 12–13 kor közti időszakot pedig pszeudorealizmusnak nevezi. Kienzle szerint a 6–10 éves gyermekeknél a vizuális elemek dominanciája van jelen. Luca pedig úgy véli, hogy 5–9 éves kor közt a gyermek rajza a sematikus korszak jegyeit viseli magán – ez a körvonalrajztól a háromdimenziós ábrázolás kezdetéig tart, és a 10–13 éves gyermek rajza a valósághű korszakba sorolható (Feuer, 2000).

Nagy (1905) szerint a gyermekrajzok legfőbb jellemzői 4–10 éves kor közt a csapongó képzelet és a sémák. A csapongó képzelet főként a gyermek rajzainak nagy változékonyságában nyilvánul meg, valamint abban, hogy nem törődik a természetes arányokkal, rajzolását nem a látszat, hanem a képzelet vezeti. A gyermek a rajzokat a legegyszerűbb mértani alakzatokból állítja össze: ezért rajzai vázlatosak - ezek a sémák. A sémák fejlődésnek módja és gyorsasága egyénenként változó. A szerző múlt évszázadban tett megállapításai mai is helytállóak. A gyermekrajzok szakaszolásával és jellemzésével különféle szempontok alapján azóta több szakember is foglalkozott.

A gyermekrajzok fejlődéslélektani *speciális szakaszolása* alapján kiemelnénk azokat a jellegzetességeket, melyek a kisiskoláskorú gyermek ábrázolását jellemzik az életkor hozzávetőleges megjelölésével:

- Az **esztétika fokozatai alapján**: jellemzővé válik a tárgyak szimmetrikus és/vagy ritmikus elrendzése a rajzfelületen, majd később

megjelenik az egységes szerkezet - egyívású elemek dekoratív hatása, stílusérzék.

- Az **esztétikai cselekvés stádiumai alapján**: 7–8 éves korban jellemző az esztétikai megérzés, saját képírászerű jeleket és sémákat rajzol a gyermek. Majd 7–8 éves kortól 11–12 éves korig tart a konkrét esztétikai műveletek ideje.
- A **szimmetriaformák megjelenése alapján**: 6 éves kortól a henger, forgási-, ismétlőszimmetria, 8–9 éves kortól a hasonlósági szimmetria jelenik meg. A hengerszimmetria példája az úrhajó, az ejtőernyő, csövek, alagutak (hosszanti irányban akár végtelen számú tükrősíkot is keresztülfektet a rajzán a gyermek). A forgási szimmetria rendszerint a három, vagy ötszirmú virágban rejtőzik. A kör pedig végtelen forgási szimmetria. Az ismétlő szimmetria általában szélűsz vagy sorminta formájában jelenik meg, gyakran ritmikus elrendezésben. A kisiskoláskor kedvelt rajzi eleme. A hasonlósági szimmetria (az alapelem folyamatosan ismétlődik, de annak mérete szabályszerűséggel változik: nő, vagy csökken) előfordulhat sémaelemekből álló családrajznál, kerítések, fasorok formájában.
- A **perspektíva alapján**: 6–7 éves korban a gyermek kezdi az alakokat távlat szerint elrendezni (ami közelebb van azt lejjebb rajzolja, ami messzebb, azt feljebb, de az alakok nagysága nem változik), majd később megjelenik a távlat (a közelebbi alakokat nagyobb-nak, a távolabbat kisebbnek rajzolja).
- A **színezés fejlődése szerint**: kisiskoláskorban a gyermek rendszerint már minden tárgyat a maga természetes színével fed be (valódi színek foka), majd megjelenik a színek perspektívája: a dolgokat úgy festi meg, ahogy a természetben látszanak- objektív színezés korszaka (Feuer, 2000).

Az óvodáskor végére, ill. az iskoláskor elejére jellemző, hogy a gyermekek a tárgyakat, jelenségeket, élőlényeket úgy ábrázolják, ahogy azt

ismerik. Saját tapasztalataik és élményeik vezetik őket. Gerő (2007) kiskolás gyermekekkel végzett kutatásai során megállapította, hogy a produktív igény ebben az életkorban nyitottsággal és kíváncsisággal párosul. Kutatások bizonyítják azt is, hogy a 6 éves gyermekek 96,7%-a szeret rajzolni. Leggyakrabban állatokat, házakat, embereket, közlekedési eszközöket, fákat, napot és geometrikus alakzatokat rajzolnak. (Šupšáková, 2000).

A továbbiakban röviden ismertetjük a kiskiskoláskorra jellemző szakaszokat, kiemelten fókuszálva a fent említett ábrák jellegzetességeire, ill. bemutatjuk a gyermekrajzok néhány konkrét jellegzetes jegyét. A gyermek 3. életéve végéig szinte kizárólag firkákat és firkaelemeket rajzol, rendszerint 4 éves korától kezdődik az ábrázoló tevékenység. A 4–5 éves korban bekövetkező kompozíciós szakasz lezárja a firkakorszakot, a gyermek ugyanis már arra törekszik, hogy valami felismerhetőt rajzoljon. A firkák rendszerint már csak alakba, formákba építve jelennek meg, mint például a kémény füstje, állatok szőrzete, ember haja, fa koronája, tárgyak díszítése, térkitöltés. Azonban megjelenhetnek akár serdülőkorban (12 éves kor után) is. Ekkor a díszítésvágy, az érzelmi feloldás, mozgási feloldás, vagy akár álcázás is inspirálhatja.

A 6. életév körül véget érő presematikus szakaszt a **sematikus ábrázolás szakasza** követi. 6–10 éves kor közt ebben a szakaszban a rajzok leggyakoribb tartalmi jegye az ember és a ház ábrázolása. Rajzolás közben a gyermek egyre finomabban tud a szándékolt irányba haladni, kézmozgását szabályozni. Vonalvezetése egyre precízebbé válik. Képes a kisebb behatárolt területek pontos kitöltésére, az azok közötti rajzólmozgásra, pontok összekötésére. Feuer (2000) szerint a gyermekek érdeklődése egyre inkább a tematikus rajzok felé fordul, szívesen készítenek hangulatképeket. Jellemzővé válik az erős szkematizálódás. Kitisztulnak a részletek és elapad a korábbi érzelmi-indulati feszültség. A szerző továbbá úgy véli, hogy kiskiskoláskorban az ábrázolásnak egyértelműen közlő funkciója van, a szimbólumok közérthetővé és hitelessé válnak, letisztulnak.

A gyermekek képzőművészeti megnyilvánulásainak (rajzainak) jellegzetes jegyeit Šupšáková (1995) foglalja össze:

- **Linearitás** (egyenes vonalú folytonosság), komplexitás, zártság, gazdaságos vonalvezetés.
- **Torlódás:** egy felületen (egy alkotáson/rajzon belül) nagyon sok elem, vagy több szituáció ábrázolása időbeni és logikai összefüggés nélkül. Idővel logikai összefüggéssel.
- **Sémák:** a gyermek egyes tárgyak és embertípusok sémáit hozza létre, amelyek ismétlődnek és gyakran visszatér hozzájuk.
- **Antropomorfizmus, perszonifikáció:** állatok és tárgyak felruházása jellegzetes emberi jegyekkel, tulajdonságokkal. Például állat emberi fejjel, napocska arccal és kezekkel.
- **Deformáció, diszproporció, nagyítás és túlzás:** a gyermek a számára fontos tárgyakat, embereket, állatokat rajzaiban felnagyítja, túlszínezi, túldízíti, hogy kifejezze azok fontosságát.
- **Tárgyak következetes, szoros egymás melletti ábrázolása takarás nélkül:** a gyermek azt rajzolja, amit a tárgyról tud, és nem azt, amit lát.
- **Transzparencia, átláthatóság, átlátszóság:** a gyermek a tárgyak eltakart részeit a rajzain úgy ábrázolja, mintha láthatóak lennének az anyagon keresztül. Ez az ábrázolásmód nem a valóságon alapszik, hanem azon ismereteken, amelyeket a gyermek a tárgyról szerzett. Ezért látható pl. a rajzain a házban a bútor, a répa a földben.
- **Képzőművészeti elbeszélés:** a gyermek rajzain igyekszik kifejezni az időt, ezért nemcsak a pillanatot örökíti meg, hanem egész sor epizódot is akár. Ezek a jelenetek a rajzlapon szabadon szétszórva is megjelenhetnek, vagy akár lineáris elrendezésben egymás mellett, de egyásba is folyhatnak. Előfordulhat egymás fölötti elrendezés, vagy körkörös forma is.

- **Tér ábrázolása, síkbeli elrendezés:** egyes jelenetek több szempontból megközelített látásmódja, annak megjelenítése egy felületen. Például a gyermek a rajzlapon egyszerre jeleníti meg a földet és az eget is.
- **Felülnézetből való ábrázolás:** ha láttatni akarja az egész felületet egyszerre.
- **Több szempontú látásmód, kevert profil:** a gyermek egyszerre ábrázolja adott tárgy több oldalát, pl. házrajznál a ház mindkét oldalát.
- **Kerekítés, íráshoz való alkalmazkodás:** a rajz billentése az írás irányába, betűelemek megjelenése, ill. a hegyesszögek és derékszögek lekerekítése.
- **R(T) – alapelv, merőlegesség törvénye:** tárgyak és emberek merőleges rajzolása a ferde síkokra is. Például a ferde tetőre a gyermek merőlegesen rajzolja a kéményt.
- **Az üres tér kitöltése:** a gyermek az üres teret betölti, rendszerint sáfrányzással, pontozással stb.
- **Ábrázolási automatizmus:** gyakran ismételt elemek, vagy ritmikailag strukturált elemek gyakori használata.
- **Hamis, díszített mintázat:** a túldíszített alkotás rendszerint tartalmi szegénységgel párosul és merev. A képzelőerő hiányosságait takarhatja.
- **Ritmus, ismétlés, szimmetria:** a kompozíciós képességek alapjai. Nemcsak a mintázatban mutatkozhat meg, hanem sokkal inkább a felület elosztásánál.
- **Érzékenység:** azok a tárgyak, amelyek a gyermek számára érzelmileg fontosak, akár logikátlan helyeken is elhelyezkedhetnek, megjelenhetnek a rajzokon

- **Színesség:** bizonyos színek preferálása. A színek iránti viszony változik, függhet a gyermek pszichikai állapotától, hangulatától, érzemeitől, élményeitől. Vannak tárgyak, amelyek már a képzeletünkben össze vannak fonódva bizonyos színekkel. A gyermeknek lehetnek bizonyos színekorszakai is, bizonyos kor után pedig a tárgyak, élőlények „igazi” színeit használja.

Természetesen ezek a jegyek az életkor, ill. a rajzfejlődésben bekövetkezett változások, sajátosságok függvényben eltérőek lehetnek. Némelyikük a kor előrehaladtával teljesen kiveszik a gyermek rajzából.

A kisiskolások egyre nagyobb motoros biztonsággal rendelkeznek. Kompozícióikba beépítik a saját maguk által kialakított jeleket és egyéni sémáikat. Már a vizualitás dominál, a relatív nagyság lassan a helyére kerül, a színezés is a valósághoz kezd közelíteni. Jellemző továbbá, hogy a formák letisztulnak és a díszítés már kezd tudatosan megkomponált lenni. Az ábrázolással a gyermekek egyértelműen közölni szeretnének valamit: életük eseményeit, élményeit és azokat minél pontosabban és hűbben igyekeznek ábrázolni. A rajzokon fokozatosan megjelenik a cselekvés is.

A kisiskolás élményrajzait a legtöbb esetben a későbbiekben - a felső tagozaton felváltják majd az illusztrációk, emlékképek és ábrák, számos műfajban, egyre nagyobb mennyiségben, és – ha tanulnak róla – egyre jobb minőségben megjelennek a digitális alkotások: fotók és sorozatok montázsok és megmunkált képmások, dokumentum etűdök és filmszkeccsek is (Gaul-Ács, 2019). A továbbiakban röviden ismertetjük a kisiskolás gyermek rajzain fellelhető leggyakoribb jegyeket, ábrákat, azok jellegzetességeit. Felhívjuk a figyelmet, hogy az életkorok behatárolása csak orientációs jelleggel van feltüntetve, hiszen a gyermekek fejlődési tempója individuális.

3.3.1. Emberábrázolás

Az ember a 6–7 éves gyermek rajzain már többnyire nem egymagában áll, hanem másokkal, vagy tárgyak és természeti jelenségek közt

jelenik meg. Kezdetben megjelennek a „röntgen-rajzok“, amikor megjelenítik a belső szerveket és később már megpróbálkoznak a különféle testhelyzetek ábrázolásával is, ami még eleinte ábrázolási nehézségekbe ütközik. Ha modell után rajzolnak, 58%-uk ülő helyzetben jeleníti meg az alakokat. 6 éves kor tájáán a gyermekek átlagosan 9 testrészrel ábrázolják az embert, már megfelelő a vonalak csatlakozása, a haját és egyéb részleteket precízen ábrázolják, a végtagokat kétdimenziósan jelenítik meg és megjelenik a homlok és az áll is. A férfiaknak gyakran kalapot rajzolnak, a lányoknak pedig övvel elválasztott kétrészes ruházatot (Pogády a kol., 1993). A rajzok 97%-a ebben az életkorban sémarajz. A színezés lassan kezd igazodni a valósághoz (Feuer, 2000).

7 évesen már rendszerint 10–11 testrészt tüntetnek fel és nagy gondot fordítanak a szemöldök megrajzolására, az orr hangsúlyozására, a haj elrendezésére, az ujjak számának betartására és a sarok ábrázolására. Már megfelelő a fülek aránya és állása, a száj vonalának kidolgozása is pontosodik. A gyermekek 60%-a próbálkozik profilrajzzal, melynek jellegzetessége az arcprofil és a szemben álló törzs (Davidó, 2008). A helyes profilrajzok aránya csak 7% körül mozog (Feuer, 2000). A ruhát ebben a korban már hangsúlyozottan részletezik és díszítik. A rajzok a díszítőelemek egyre szélesebb választékát tárják elénk. 8 éves korban előrelépés történik a nyakvonal finomításában, a váll, könyök, térd és kar arányainak ábrázolásában. A fej körvonala formakifejezőbb, a szem rajzolásánál az oválist részesítik előnyben. A kontúrvonalakat finomítani kezdik és egyre jobban fejezik ki két vagy több ember kapcsolatát, összetartozását. A gyermekek 60%-a teljesen felöltözteti az alakjait a végzett tevékenységeknek megfelelően. A lányok ékszereket is rajzolnak. Már 14–15 testrészt tüntetnek fel. 9 éves korban enyhül az egocentrikus rajzolás. A fő hangsúly áttevődik a tárgyak és emberek közti kapcsolatokra, viszonyokra. A színharmonia iránti fogékonyság megemelkedik. Azonban fontos megjegyezni, hogy ebben a korban a rajzolás iránti vágy sok gyermekben ellankad (Feuer, 2000).

10–11 éves korban megjelenik az árnyékolás és perspektíva, valamint

próbálkozások a térfogat ábrázolására (Pogády a kol., 1993).

10–12 éves korban az emberábrázolás már a **rajzi realizmus szakaszának** megfelelően történik. Kezd eltűnni a rajzok sematizmusa, az emberi alak rajzolásánál egyéni vonalvezetés, saját stílus kezd kialakulni. Az ábrázolás egyre inkább kezd a valósághoz közelíteni. A szociális percepció fejlődése jól megfigyelhető a családrajzokon. 10 éves korban a rajzoló 80%-a már hiánytalanul felöltözteti az alakjait és a nemi jegyeket pontosan és egyértelműen ábrázolja. A helyes mozgásábrázolásig a gyermekek 35–40%-a jut el. A tetrészek arányosan függenek össze egymással és az egész alakra jellemzővé válik a realiztikus megjelenítés. Ebben a korban igen jól felismerhető a rajzi tehetség (Feuer, 2000).

3.3.2. Állatok ábrázolása

A gyermek 4–5 éves kor körül kezd állatot rajzolni, mely eleinte 2 lábbal ábrázolva oldalnézetben jelenik meg és emberi arca van. Majd később a test téglalap alakú lesz, és a lábak száma már megfelelő. A kisiskoláskor elején a gyermek igyekszik a fej alakját megfelelően ábrázolni, hogy az hasonlítson az eredeti állatra. Nagy szerepet játszanak a fül és a farok jellegzetességei. Majd fokozatosan a kerekded törzset és a hosszúkás nyakat egymásba átmenő szerves egységként kezdik ábrázolni. A szőrzetet általában gomolyagfirkával jelölik. A fejet időnként már sikerül profilban ábrázolni. Megjelenik az állati orr és fül. A környezetet is igyekeznek adekvátan lerajzolni. 9 éves kor környékén a törzs a fejjel és a lábakkal már szerves összeköttetésben van. A szőrzet satírozással vagy vonalkázással van jelölve. Az adekvát színek keverednek a reálisakkal. 10 éves korra már sok biztosan és jól felismerhető állatfajt rajzol a gyermek. Megjelennek a lábakon a tappancsok is és a pofa legszembetűnőbb jegyeit is igyekeznek ábrázolni. Például a ló nagyon jól felismerhető a 9–10 éves gyermek rajzain és már gyakran lovas is ül a nyeregben. Jól látható a sörény és nagy hangsúlyt fektetnek a kellékekre is. A madarak testrészei 5–6 éves kortól válnak felismerhetővé. A kisiskoláskor elején a nyak és a törzs egyvonalas összekötése a jellemző. A repülést 6–8 éves

kor körül kezdik ábrázolni, ám még nem tudják jól lerajzolni. 9–11 éves korra jutnak el a gyermekek oda, hogy részletgazdagon és jó arányokkal rajzolják meg a madarakat.

3.3.3. Fa ábrázolása

5–6 éves korban szokott megjelenni a seprű-váz és a gomolyagos váz, 6–7 éves korban pedig a tollas váz. A karélyos váz bármelyik életkorban megjelenhet. 5–7 éves kor közt általában kétfajta ábrázolási mód is megjelenik. Az egyik, amikor egy egydimenziós törzshöz különböző magasságban egydimenziós ágakat rajzolnak. A másik, amikor az egydimenziós törzs felső végpontjából kiindulva legyezőszerűen terítik szét az ágakat, majd ezekre tollasvázszerűen oldalhajtásokat, kisebb ágakat rajzolnak. 8 éves kor után a törzs nyitott és a gyermekek megpróbálják belőle eredeztetni az ágakat. Rendszerint a gyermek zöld színnel zárt kört vagy ovális alakú formát rajzol a törzs tetejére. Majd ennek a koronának a körvonalán belül feltűnnek az ágak. 9 éves kor tájékán gyakran lezárt nagy koronát alkotnak, ahol az ágak nem látszanak, de sűrű satírozást alkalmaznak. Esetleg ebbe a satírozásba rajzolják az ágakat. Tízéves korra már a törzs és az ágrendszer szerves egységet alkot.

3.3.4. Virágok ábrázolása

3–4 éves korban jelenik meg a virág a gyermekek rajzain egyszerű formában (függőleges vonal a virág szára és pont, vagy kisebb kör a feje). 5 éves kor körül jelenik meg a tulipánvázú virág és a legbonyolultabb virágséma - a rózsaváz 7–8 éves kor körül. Kisiskoláskorban gyakran kombinálják a százszorszép-vázát és a rózsavázát.

3.3.5. Természeti jelenségek ábrázolása

A természeti jelenségek és égitestek már 5 éves kortól foglalkoztatják a gyermekeket. Gyakori a Nap, a felhők és a Hold ábrázolása. A felhőket

6–7 éves korban jól körül határolt alakok formájában jelenítik meg egymás mellett. 10 éves kor körül a kontúr iránti igény halványul és 11–12 éves kor körül a gyermek a felhőt amorf alakként laza szerkezetben ábrázolja. Az esőt 6–7 éves korban gyakran szabályos, kis cseppekkel vagy rövid ferde vonalakkal ábrázolják, a havat pedig kisebb-nagyobb körökkel, vagy pelyhekkkel. 8 éves kor körül már a dombokat és hegyeket is formakifejezőbben ábrázolják. 10–12 éves korra válnak jellemzővé a tájképek. Kisiskoláskorban a gyermekek szívesen rajzolnak vizet, tavat, folyót is. A vízparton zajló életet rendszerint 8-9 éves kortól láthatjuk rajzaikon. 9-10 éves kortól szívesen rajzolnak naplementét is.

3.3.6. Tárgyak ábrázolása

Leggyakrabban házat ábrázolnak. Hatéves korban a ház körvonalainak vonalvezetése kezd biztossá válni, és többnyire a tető dőlésszöge is megfelelő. Megrajzolják és kiszínezik a tetőcserepet és a kéményt. Az ablakokba gyakran függöny és virág is kerül. Az ajtón kilincs látható. 8 éves kor körül már a perspektivikus ábrázolás is szokott sikerülni. A ferde tetőn rendszerint függőleges kémény áll. Érdekeség, hogy 90%-ban a házak szemközti és bal oldala látszik (Feuer, 2000). 10–12 éves korra egyre kidolgozottabbakká válnak a részletek, és egyre több perspektívából ábrázolják a házat.

A várakat ugyan 4 éves kor tájékán kezdik ábrázolni, azonban csak 6–7 éves kor után szűnik meg a merev lezárttság, és változatos kontúrokat lakítanak ki. 8–10 éves kor táján jelenik meg a torony. A bútorokat (ágy, asztal, szék, szekrény, polc) a gyermekek 7–8 éves korig általában előlnézetből ábrázolják – kivételt képez az ágy, melyet felülnézetből láttatnak. A szobákat rendszerint ebben a korban lakókkal népesítik be. Még 10–12 éves korban is előfordul, hogy a ház falán keresztül láthatjuk a berendezést és a lakókat.

A kerek járművet 6 és 7 éves kor tájékán úgy ábrázolják, hogy a gömbölyded formájú járműn antenna és kipufugó is látható, a kerekek pedig szerves tartozékként beépülnek a kocsiba. A vezetőt a kormány-

nál ábrázolják, amit a kezével fog. Megjelennek az ajtók és az önálló ablakok is. 8–10 éves korban a fiúk egyre formahűbb járműveket ábrázolnak. A részleteket egyre pontosabban kidolgozzák. Gyakran rajzolják az autókat az utakra. Az autók perspektivikus ábrázolása 11 éves kor után kezd kibontakozni. 11–12 éves kor után a repülőgépek és a harci járművek is igen pontosan rajzoltak, aprólékosan vannak kidolgozva. Hatéves korban szeretnek hajót is rajzolni, mely rendszerint a lap közepén helyezkedik el. Fölötte az ég, alatta a víz látható. 7 éves kor tájékán megjelenhetnek a kalózhajók és hadihajók. 8 évesen már törekednek a formahű kidolgozásra. 9–10 éves kortól már egyre gyakoribbá válnak a hatalmas vitorlások és tengerjáró hajók. Egyre jobbák az arányok.

Mivel a gyermekrajzok az egyén pszichikai állapotát, fejlettségét is tükrözik, ezért a gyermekrajzok elemzését gyakran használják diagnosztikai eszközként (Sedláková, 2010). Ezt részletesebben a 3.4 fejezet tárgyalja.

A rajzfejlődési sajátosságok kapcsán pár mondat erejéig szeretnénk megemlíteni a **plasztikai ábrázolóképeséget**, mely párhuzamos a 2–6 évesek rajzfejlődési modelljével, s a rajzban megjelenő jelek felfedezhetőek a plasztikákon is.

A gyurmából vagy agyagból való modellezés már óvodáskortól kezdve a gyermeknek egyik kedvenc tevékenysége. A 4. és 6. életév közötti időszakra jellemző a teljes emberfigura kialakulásának és differenciálódásának szakasza. A teljes emberfigura kialakulása az iskoláskor első éveiben fejeződik be – ahogy a plasztikai fejlődés is a rajzfejlődés „öszönös” korszakánál előbb, 8 éves kor körül fejeződik be. A plasztikai ábrázolóképeség fejlesztése során a megfelelően kialakult forma- és térérzék segíti a gyermeket a térben való tájékozódásban, fejlődik képi gondolkodásmódja, funkcionális képzelőereje, az esztétikai érzékenysége, a kéz és szem koordinációja és a kéz finommotorikája. De önfegyelmre és kitartásra is nevel.

A rajzban már jól elsajátított vizuális nyelvi elemek kiindulást jelentenek a plasztikai ábrázoláshoz, hiszen döntő módon befolyásolja a

plasztikai ábrázolás fejlődését a rajzi minták átvétele, s kezdetben ez segíti, gazdagítja a plasztikai fejlődést. Azonban később már gátolhatja az önálló plasztikai nyelv kialakulását, ha nem megfelelő gyakorisággal foglalkoznak térbeli alakítással a gyermekek. Ezért fontos a plasztikai ábrázolóképeség fejlesztésének megfelelő egyenrangúsítása.

Diagnosztikai módszerekkel nyert kutatási eredmények bizonyítják ugyanis, hogy mind az óvodában, mind az általános iskola alsó tagozatán a képalkotó feladatok aránytalanul nagy hangsúlyt kapnak a vizuális nevelésben. Fókuszcsoporthoz beszélgetésekből és interjúkból, szülők, óvópedagógusok és tanítók/tanárok bevonásával készített on-line felmérésből ismert, hogy a képi kifejezés tárgykörébe tartozó feladatok túlsúlya egyértelmű, a tárgykészítéssel kapcsolatos feladatok messze, sok esetben teljesen elmaradnak ezek mögött, mind az ezekre fordított időt, mind az alkotások színvonalát tekintve – az oktatásirányítási dokumentumok ajánlásainak dacára (Pataky, 2017).

Mivel szinte felderítetlennek mondhatjuk a plasztikai képességek fejlődését a gyermekrajzokkal, grafikai képességek fejlődésével összevetve, ezért arra biztatnánk a pedagógusokat, ill. hallgatókat, hogy a plasztikai ábrázolóképeség fejlesztését se hanyagolják el munkájuk során. A plasztikai tevékenységek közben mozgósított képességek fejlesztésének/segítésének ugyanis ugyanolyan fontos szerepet kell tulajdonítani, mint az rajzolásnak.

3.4. Rajzelemzés

Szakmai körökben általánosan elfogadott tény, hogy az alsó tagozatos nevelő-oktató folyamat tervezése és megvalósítása csak akkor lehet sikeres, ha az a gyermekek és a pedagógiai folyamat megismerésén, elemzésén és értékelésén alapszik. Ezért szükséges a pedagógiai diagnosztika alkalmazása. Ez Zelinková (2001) szerint olyan komplex folyamat, mely célja a nevelő-oktató folyamat és annak résztvevőinek megismerése, megítélése és értékelése (az értékeléssel részletesen a 4.6 fejezetben foglalkozunk). A képzőművészeti nevelésben az értékelés során a

gyermeki alkotásokat, rajzokat elemezzük, ill. az alkotás folyamatát.

A gyermekrajzok olyan csodálatos világba kalauzolják el a felnőtteket, melyek ámulatba ejtik őket. A gyermekrajzokat sokan vizsgálták, esztéták és művészettörténészek is, akik a szépség titkát, nem a készség fejlődését keresték az alkotásokban. A 20. század elejére a vizuális művészetek kutatóitól a képességfejlődés szakembereinek kezébe került a gyermekrajzok vizsgálata (Kárpáti, 1995).

Szakmai körökben gyakran vitatott téma a gyermekmunkák, rajzok és alkotások elemzése. Vannak, akik a standardizált tesztekkel való diagnosztizálást részesítik előnyben, míg mások azt a nézetet vallják, hogy új értékelési koncepciókat kell létrehozni, melyek respektálják a gyermekek képzőművészeti alkotásainak specifikumait.

A rajzkészség (*drawingability*) standardizált értékelése a hatvanas években kezdődött az Egyesült Államokban, majd Hollandiában, Németországban, Angliában és a skandináv országokban, és folytatódik napjainkban is (Boughton és Ligtvoet, 1996; Boughton, 2004; Haanstra és Schönau 2007). A neveléstudomány területén működő magyar szakemberek is csatlakoztak a kutatásokhoz, így pl. az oktatásban alkalmazható rajzi képességteszteket standardizáló nemzetközi csoportokhoz (Gerő, 1973; Feuer, 2000; Kárpáti, 2001).

Az iskolai gyakorlatban azonban egyelőre nem terjedt el a standardizált rajztesztekkel történő mérés. A pedagógusok a képzőművészeti nevelés során leggyakrabban a következő módszereket alkalmazzák a diagnosztika keretén belül:

- *portfólió elemzése*: a gyermekek munkáinak, alkotásainak összessége, melyek lehetővé teszik az egyén fejlődésnek figyelemmel követését egy adott időintervallumon belül,
- *alkotások elemzése*: a képzőművészeti tevékenységek, aktivitások végtermékének elemzése megadott szempontok alapján,
- *folyamatelemzés*: a gyermek reakcióinak, viselkedésének, megnyilvánulásainak értékelése az alkotó/képzőművészeti folyamat során,

- *beszélgetés* (képzőművészeti tevékenységek alkalmával): a pedagógus valósítja meg és irányítja határozott céllal. A kérdések egy adott területen belül rendszerint előre átgondoltak; nagyon fontosak a tanuló verbális megnyilvánulásai az alkotásaikról, ill. az alkotás közben,
- (képzőművészeti tevékenységekre irányzott) *megfigyelés*: rendszeres és célirányos megfigyelések adott szempontok alapján, melyekről feljegyzések is készülnek,
- *tesztek*: rajztesztek (Borbélyová, 2013).

Az értékelés során alkalmazhatunk tematikus, ill. atematikus rajzteszteket is, amelyek a gyermekek rajzainak diagnosztizálására lettek kifejlesztve. Ebben az esetben ügyelni kell arra, hogy csak olyanokat használjunk, amelyek kiértékelésére kompetensek vagyunk, azaz a pedagógus hatáskörébe tartozik. Több ismert rajzteszt áll a rendelkezésünkre, azonban óvatosan kell bánni velük (például Goodenough-teszt, Machover-féle emberrajz-teszt, Urban alkotó gondolkodást mérő figurális tesztje, Torrance-teszt, stb.). Nem mindegyik alkalmazására kompetens a pedagógus, ugyanis ezen tesztek egy része a pszichológusok kompetenciaterülete. Valamint a gyermekek spontán rajzaiból sem vonhat le elhamarkodott következtetéseket a pedagógus. Különbséget kell tenni tehát a pszichológiai kompetenciakör és a diagnosztizáló rajzelemzés és pszichológiai tartalmak pedagógiai kompetenciakörben való elemzése között. A gyakorlati tapasztalatok alapján a pedagógusok hajlamosak abba a hibába esni, hogy a gyermek rajza alapján elhamarkodott következtetéseket vonnak le a gyermek pszichikai állapotáról. S bár sejtése, gyanúja lehet a pedagógusnak, pszichológus vagy rajzvizsgálati szakember kell hozzá. Fontos szem előtt tartani, hogy a rajzelemzés az „*egy rajz nem rajz*” alapelven működik, ugyanis 1-2 rajzból nem lehet messze-menő és helytálló következtetéseket levonni – még a pszichológiai és pszichiátriai gyakorlat is erre alapoz. Ezért ha a pedagógiai diagnosztika során bármilyen problémát, rendellenességet vélünk felfedezni, és az

hatáskörünkön kívül esik, az együttműködés jegyében bátran forduljunk kompetens szakemberekhez.

A pedagógiai szempontú rajzelemzés módszerének megválasztása viszont a pedagógus hatásköre. Kárpáti és Gaul (2011) úgy véli, hogy a portfólió-értékelése ugyanolyan megbízható értékelési kritérium, mint a tesztelés. A rajzok elemzésénél fontos, hogy olyan, a vizuális képességek értékelését elősegítő szempontrendszer álljanak a rendelkezésünkre, melyek a gyermeki alkotások értékelési kritériumaiként értelmezhetőek. Valachová (2009) e tekintetben a következőket különbözteti meg:

- *fluencia*: a tárgyak, alakok, elemek sokaságának könnyed megjelenése az alkotásokon,
- *rugalmasság*: a téma hatékony megjelenítése, jelek ismétlődése,
- *eredetiség*: nem szokványos alakzatok, elemek, formák használata,
- *kompozíció*: elemek kifejező elrendzése, tér telítettsége,
- *színesség*: a színek kiválasztása és használata,
- *vonalvezetés*: a vonalak vezetésének színvonala, technika, mozgás összerendezettsége, grafomotoros mozgások minősége,
- *alakbrázolás*: testrészek, ujjak megfelelő száma, részletgazdagság, öltözet jellegzetességei, arányok megfeleltetése a valósággal.

A vonatkozó szakirodalom alapján további szempontok is azonosíthatók pedagógusi kompetenciakörben a rajzelemzések terén:

- *kortársi átlagnak való megfelelés*: a gyermek alkotásának viszonyítása a kortársi átlaghoz, normához,
- *az alkotás témája, tárgya*: a gyermek élményeit, érdeklődését, hozzáállását, kapcsolatait és érzelmeit jeleníti meg,
- *vonalak minősége*: alapot szolgáltat bizonyos pszichológiai jellemzők megállapításához; részben a grafomotoros fejlettség minőségét tükrözi,

- *gyakori javítások, gumizások*: rendszerint konfliktusokat tükrözhet, de pedagógiai szempontból sietségre, hányavetiségre, koncentrációs problémákra utalhat,
- *a felület kihasználtsága*: az elemek elhelyezése a papíron, azok nagysága,
- *statikus vagy dinamikus figurális kompozíció*: az életkori jellemzők kapcsán,
- *kompozíció színessége*: a színek és tónusok kiválasztása,
- *az alkotás hossza*: beleférés az időkeretbe, a reakciók gyorsasága, ill. lassúsága,
- *emberi alakok részletei*: az alak nagysága, részletei, életkornak megfelelőe, ruházata, több alak esetében egymáshoz viszonyított elhelyezésük és nagyságuk, vonalvezetés, az egész alkotás menetének figyelemmel kísérése (Banaš, in: Valachová, 2009). Az emberábrázolás során figyelemmel kísérjük a részletek feltüntetését (fej; láb; kar; törzs; nyak; fej részletei-haj és fül; arc részletei-szem, orr, száj; ruha és annak részletei; láb részletei; kéz részletei), az arányokat (fej, kar, láb, törzs), a dimenziókat (a végtagok kétdimenziósak-e; többszempontú, profil) és a részletek érintkezését (a négy végtag összefügg-e a törzssel; a nyak vonala átmegy-e a fej és a törzs vonalába; a törzs vonala átmegy-e a láb vonalába) (Porkolábné Balogh, 2009; Tamás, 2009).

A tanulók rajzainak vizsgálatánál, elemzésénél fontos szem előtt tartani, hogy minden gyermek önálló egyéniség, ezért nem érdemes egymáshoz hasonlítani a gyermekrajzokat. Azok ugyanis különböző rajzoló típusokat tükröznek, azaz habituális különbségek vannak gyermek és gyermek, ember és ember közt ezen a téren is. Ezért sem várható el ugyanaz mindenkitől, és személyes kontextusokban kell nézni a rajzokat. Például az organikus típusú gyermek rajzain inkább csoportokat látni, mint magányos tárgyakat. Rajzai lendületesek, és jól megfigyeli a

részleteket, a természetes arányokat hűen adja vissza. Az impresszionista stílusú rajzoló képein a hangulat és az atmoszféra dominál. Egy motívum gyakran ismétlődik, és sok a kombináció. A haptikus stílusú ábrázoló a plasztikai alapú ábrázolás típusát veszi át. Általában azok a gyerekek rajzolnak ilyen stílusban, akiknél a tapintás a domináns megismerési mód. Az expresszionista rajzoló típus szívesen jeleníti meg az érzékelés mozzanatát. A tárgyakat általában úgy ábrázolja, ahogy azokat befogadóként megéli. Számára a vizuális élmény fontos kiindulópont, de az ábrázolás szubjektív benyomásoktól fűtött. Az érzelmi többlet többnyire drámai színellentétben, hangsúlyos kontrasztokban nyilvánul meg nála. A számba vevő típus a legapróbb részleteket is nagy lelkesedéssel dolgozza ki. Minden apró részletet leképez, az egészről viszont mégsem tud számot adni. Az alkotása tervrajz-szerű. Hangsúlyt kell fektetni nála a lényeglátás fejlesztésére. A dekoratív típus főleg két-dimenziós kompozíciókat rajzol. Ezeket általában alapszínekkel díszíti és vidám, tarka mintákat szerkeszt bele. Így nagyon mutatós alkotások születnek (Csepregi, 2014).

A gyermekrajzok elemzésénél nem az a kulcsmomentum, hogy a gyermek milyen hitelességgel másolja le az őt körülvevő világot, hanem a rajzban tükröződő világképe. Mi az ami foglalkoztatja, az eseményeket hogyan dolgozza fel, mit értékel fontosnak és mit kevésbé (Csepregi, 2014).

A rajzelemzés segíthet abban, hogy a pedagógusok és pszichológusok figyelemmel kísérhessék a gyermek fejlődését. Ugyanakkor segíthet a rendellenességek, problémák, traumák feltárásában, de csak ha kompetens szakember végzi az elemzést a cél függvényében. Hiszen más az amikor a pszichológus vizsgálja a gyermek rajzait a lekiállapot, vagy feltehető trauma „kinyomozása” okán, és más az, amikor a pedagógus elemzi a gyermek rajzát az oktatási programban feltüntetett elvárt követelmény, vagy akár az iskolaérettség kapcsán. S mivel nincs két ugyanolyan ember, akinek a térérzékelése, motorikus képességei, érzelmei, szociális fejlődése, rajzkészsége megegyezne, ezért nincs két egyforma

vonal, méret, alakzat és rajz sem (kivételt képez természetesen az utánzás/másolás). Minden alkotás egyedi és megismételhetetlen.

4. Az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés tervezése és gyakorlati megvalósítása

A szlovákiai iskolarendszerben a 245/2008 sz., a köznevelésről és közoktatásról szóló (közoktatási) törvény alapján az alapiskola alsó tagozatra (1.-4. évfolyam) és felső tagozatra (5.-9. évfolyam) tagolódik. E törvény 5 §-a alapján a nevelés és az oktatás az iskolákban és oktatási létesítményekben nevelési-oktatási programok alapján valósul meg (esetünkben állami oktatási program és iskolai oktatási program).

Az *állami oktatási programok* meghatározzák az iskolákban folyó nevelés és oktatás kötelező tartalmi elemeit az elérendő kompetenciák érdekében. Az állami oktatási programokat a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma bocsátja ki és teszi közzé. Az *iskolai oktatási program* az iskola alapdokumentuma. Az igazgatója bocsátja ki, a pedagógus-tanáccsal és az iskolatanáccsal történt egyeztetést követően. Az iskolai oktatási programot mind a nevelés és oktatás törvénybe foglalt céljaival, mind az állami oktatási programban szereplő alapelvekkkel és célokkal összhangban kell kidolgozni (zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008, 2020). E két dokumentum képezi az iskolai oktatás tervezésének, szervezésének és megvalósításának alapját, adja meg kiindulópontjait.

4.1. A képzőművészeti nevelés, mint az alapiskola alsó tagozatos állami oktatási programjának műveltségterülete

Az *alapiskola alsó tagozatának állami oktatási programja* szabályozza az alapiskola első négy évfolyamának működését, szabja meg az alsó tagozatos oktatás kereteit és adja meg az oktató-nevelő munka megvalósításának irányvonalát. Kötelező érvényű állami szintű dokumentum, mely alapján az iskolák kidolgozzák a saját helyi iskolai oktatási programjukat. A helyi programok pedig lehetőséget biztosítanak az iskoláknak,

hogy a művelődés tartalmát a helyi és regionális specifikumokhoz, feltételekhez és elvárásokhoz igazítsák, melyek a tanulók és a szülők igényeiből fakadnak. Meghatározzák a tantervi követelményeket (művelődési standardokat; elsajátítandó tananyagot) a célok, teljesítmény és tartalom szintjén, amelyek a tanulók funkcionális kompetenciáinak fejlesztéséhez biztosítanak kiindulási alapot (Štátny vzdelávacie program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015).

Az állami oktatási program nyolc műveltségi terület fejlesztését irányozza elő, melyek tantárgyakra specifikálódnak. Ezen területek egyike a Művészet és kultúra, mely két tantárgyra - Zenei nevelésre és Képzőművészeti nevelésre tagolódik.

A *Művészet és kultúra* műveltségi területen belül a pedagógus lehetőséget biztosít a kultúrával és művészetekkel való ismerkedésre, azok jelentőségének megértésére. Rávezeti a tanulókat a kulturális értékek és tradíciók megértésére és kialakítja a helyes eszközhasználatot, megtanítja a gyermekeknek kifejezni önmagukat különféle *művészi kifejezőeszközök* által (vizuális, dramatikus, zenei stb.). A tanulók életkorához mérten próbálja formálni ízlésüket, felelősségteljes hozzáállásukat a kulturális kínálatok iránt, valamint kritikus gondolkodásukat, kiváltképp a tömegtájékoztatói eszközökkel kapcsolatban, formálja a médiatudatosságot is. Hangsúlyt fektet a saját régió, nemzet, tájegység kulturális hagyományainak megismerésére, a nemzeti identitás és kulturális öntudat fejlesztésére, valamint az interkulturális kompetenciák fejlesztésére is.

A *Képzőművészeti nevelés* tantárgy keretén belül a pedagógus ráirányítja a tanuló figyelmét a művészi eszközökkel megismerhető világ felfedezésére, a vizuális kultúra és a saját régió, nemzet, tájegység kulturális tradícióira. Hangsúlyt fektet a fantázia és képzelőerő, megfigyelőképesség és kifejezőkészség fejlesztésére az anyagokkal és eszközökkel való munka során. A tanulóknak az aktivitások, az alkotó tevékenységek során lehetőségük nyílik a fantáziájuk kibontakoztatására és az önmegvalósításra. A tantárgy tematikus egységekre tagolódik, melyekhez

tantervi követelmények vannak rendelve.

A tantárgyon belül a tantervi követelmények megszabják azokat az elvárásokat, amelyeknek a tanulóknak egy adott időintervallumon (pl. évfolyam) belül meg kell felelniük. Ezek a követelmények kompetenciák formájában konkretizálódnak, melyek elemeit alkotják az ismeretek, az adottság/ alkalmasság, készség, beállítódás/nézet és az értékek a művelődés konkrétan megszabott tartalmának kontextusában. Tartalmazzák a célokat, a kimeneti teljesítményre vonatkozó követelményeket és megszabják a tananyag tartalmát (Štátny vzdelávacie program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015).

A tantervi követelmények az oktatás kiinduló pontjait képezik, azonban ügyelni kell arra, hogy teljesítésükre ne tekintsünk gépies feladatként. Fontos alapját képezik a tervezésnek és a módszerek/stratégiák kiválasztásának. A tantervi követelmények megvalósítására irányuló aktivitások során a pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy figyelembe vegye a tanulók/osztály aktuális fejlettségi szintjét és hogy a tanulók aktív részesei legyenek az oktatási folyamatnak. Kiváltképp fontos ez a képzőművészeti tevékenységek során, hiszen alkotási folyamatban valósulnak meg.

Említést kell tennünk a kerettantervről is, mely megszabja az egyes tantárgyak időbeli eloszlását. A kötelező kereten túl az iskolák rendelkeznek bizonyos választható óraszámokkal, melyet a saját helyi oktatási programjukban konkretizálnak. Az alapiskola alsó tagozatán a kerettanterv alapján az Művészet és kultúra műveltségterületen belül a Képzőművészeti nevelés tantárgy kötelező óraszám a négy évfolyamban összesen 6 tanítási óra: 1. és 2. évfolyamban 2-2 óra, míg a 3. és 4. évfolyamban 1-1 óra hetente. A választható órák száma 1. és 3. évfolyamban 2, míg a 2. évfolyamban 3, a 4. évfolyamban pedig 0 (Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučováním jazyka národnostnej menšiny, 2019). Nulladik évfolyamban a heti óraszám 22, ebből 2 a képzőművészeti nevelés és 2 választható. A nulladik évfolyam azonban csak olyan gyermekek számára van, akik a 245/2008-as közoktatási törvény 19 § -ának 6. bekezdése

alapján szeptember 1-ig betöltik a 6. életévüket, és nem alkalmasak az iskolába való belépésre, szociálisan hátrányos környezetből származnak, valamint a környezet hatásaira való tekintettel valószínű, hogy nem tudnák elsajátítani az 1. évfolyam oktatási programjának követelményeit (Nultý ročník. Odporúčania k výchovno-vzdelávacej činnosti v nultom ročníku základnej školy, 2018).

Az iskolai gyakorlatra jellemző, hogy a választható keretet rendszerint nem képzőművészeti nevelésre használják az iskolák. Azonban a gyakorlat azt is mutatja, hogy sok iskolában működnek ilyen jellegű szakkörök, ami örvendetes. Hiszen Pallag (2014) is úgy véli, hogy a tanórán kívüli forma is alkalmas a művészeti nevelés megvalósítására.

Az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés a gyermek spontán képzőművészeti megnyilvánulásaiból indul ki. A művészeti kifejezési formák segítségével alapvető készségek, képességek fejlesztésén keresztül a teljes személyiségre fejt ki hatását (Pallag, 2014). A pedagógus feladata a vizuális kommunikációs eljárásokat, ábrázolási és kifejezési lehetőségeket ismertetve arra tanítani a gyermekeket, hogy a szerzett vizuális ismeretek és tudás összerendezése és megszilárdítása után alkalmazzák azokat a világ megismeréséhez. Fontos az, hogy a tanulóknál kialakuljon az esztétikai, művészeti élmények iránti igény (pl. tárlatlátogatás, múzeumlátogatás), valamint, hogy megtanuljanak szelektálni a felkínált lehetőségek közt. Ezek alapján a tanulók képessé válnak arra, hogy ítéletet mondjanak és megfelelően hasznosítsák a vizualitás és a művészet területén szerzett tapasztalataikat a mindennapi életben.

A képzőművészeti nevelés *feladata* a vizuális befogadás, megismerés, a vizuális kommunikáció elsajátítása, a művészi alapismeretek és esztétikai szemlélet átadása a tanulóknak. Valamint az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciájának folyamatos mélyítése. A pedagógus a tanórák során megismerteti a tanulókat a környező világ vizuális jeleivel és közléseivel, rávezeti őket azok felismerésére és hasznosítására a vizuális kommunikációban, valamint a vizuális művészeti ágakban. Miközben a tanulók nemcsak a vizuális megismerés

és megjelenítés legkülönbézetesebb módjait sajátítják el, hanem meghatározó esztétikai és művészettörténeti ismeretekre tesznek szert koruknak megfelelően, melyek segítségével formálódik esztétikai ízlésük, a szép iránti fogékonyságuk.

Feladata továbbá a médiatudatosság formálása is. A médiás tartalmak eddig sem voltak teljesen ismeretlenek a korszerű vizuális nevelésben, azonban ritkán alkalmazottak mind a mai napig. Ahhoz viszont, hogy ezek megjelenjenek a tanítási folyamatban, nélkülözhetetlen a találtkonyság, a módszertani jártasság és az alapos átgondoltság.

Elengedhetetlen, hogy a tantárgy keretein belül ne csak a klasszikus, hanem a kortárs művészettel is foglalkozzunk, valamint a vizuális jelenségek olyan köznapis formáinak vizsgálatával is, mint a tömegkommunikáció vizuális megjelenései, s a legújabb elektronikus médiumokhoz kapcsolódó jelenségek (Mizsei, 2014).

A képzőművészeti nevelés *fő célja* az alsó tagozatos állami oktatási program alapján arra irányul, hogy a tanulóknál a képzőművészeti tevékenységek végzése során fejlődjön a vizuális kultúra a megismerés és kifejezés szintjén. A tantárgy további céljai:

- a képzelőerő és fantázia fejlesztése,
- a megfigyelőképesség fejlesztése,
- az eszközök megismerése,
- saját elképzelések kifejezése,
- alapkészségek elsajátítása az anyagokkal és eszközökkel való munka során,
- művészeti alkotások megismerése és az élmények képzőművészeti kifejezőeszközök általi megjelenítése,
- állásfoglalás kinyilatkoztatása (Výtvarná výchova – primárne vzdelávanie, 2015).

A tanulók a képzőművészeti tevékenységek során játékos formában ismerkednek a vizuális művészetek kifejezőeszközeivel és a képzőművészeti tevékenységek végzése során találkoznak az építészet, a design, a fotó, a videó és film világával is. A képzőművészeti nevelés magába foglalja a számítógép és egyéb más technikai berendezések segítségével alkalmazott vizuális eszközök használatát is. A tantárgy során azonban az aktív alkotómunka az elsőbbség. Az összes többi tevékenység, mint például filmvetítés, könyvből való tanulás, feladatok megoldása munkafüzetben stb. csak kiegészítő tevékenység lehet. A pedagógus a tanulóktól főképp a fantázia és képzelőerő érvényesítését várja el, hiszen ez a tantárgy a kreativitáson alapul, arra épít. Lehetőséget biztosít a saját ötletek és elképzelések megvalósítására (Výtvarná výchova – primárne vzdelávanie, 2015). Valamint fejleszti az esztétikai-művészeti tudatosságot és kifejezőképességet is. Tehát a tanuló teljesítményét, a tanóra sikerességét megítélni nem egyszerű feladat.

Pallag (2014) úgy véli, hogy a fejlesztés folyamatában a művészet nem a fejlesztés célja, hanem annak eszköze, amely a közösségre és a teljes személyiségre fejt ki hatását. Szerinte akkor tekinthető sikeresnek a művészeti nevelés, ha:

- a tevékenység tartalmaz olyan mozzanatot, amely személyességében érinti meg a résztvevőt,
- a fejlesztés különböző és sokrétű játékos gyakorlati tevékenységeken alapul,
- hatékonyan fejleszti az esztétikai érzékenységet és látásmódot, valamint a kreativitást és problémamegoldást,
- a művészi tevékenység, mint sajátos kommunikációs forma segítségével fejlődik az önkifejezés és kommunikációs képesség, valamint az önismeret és önértékelés,
- szélesíti a tanulók érdeklődési körét, valamint újabb minőségi esztétikai élmények keresésére motiválja őket,

- figyelembe veszi az egyéni különbségeket, és megmutatja a kultúrák közötti kapcsolatokat.

A sikeres tanóra egyik fontos eleme az átgondolt tervezés és az előkészület. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az osztály összetételét és gyermekek individuális képességeit, melyhez a választott követelmény alapján konkrét aktivitást rendelünk. Ha a kitűzött céljainkat szeretnénk elérni, akkor a választott tevékenységnek igazodnia kell a gyermekek érdeklődéséhez is. A pedagógus feladata az, hogy fogékonyságával, rugalmasságával, nyitottságával a helyzetekre adott helyes válaszokon keresztül az egyénhez igazítsa az oktatást.

A tanítási óra sikerét segítheti, ha a pedagógus a tanulók iránti empátián és a szociális érzékenységen alapuló tanulóközpontú szemléletet és egyéni bánásmódot részesíti előnyben, valamint a diagnosztikus szemléletre épülő és az ehhez szükséges módszerekkel és eszközökkel támogatott tanulásszervezési eljárásokat használja ki, továbbá alkalmazza a nevelési-oktatási folyamatban az egyéni igényeket és képességeket figyelembe vevő megközelítéseket is.

4.2. A képzőművészeti nevelés tantervi követelményei

A képzőművészeti nevelés tantervi követelményeit az elsajátítandó készségek és az elsajátítandó műveltség tartalom képezi, melyeket a továbbiakban részletesen ismertetünk (*Výtvarná výchova – primárne vzdelávanie*, 2015).

AZ EGYES TEMATIKAI EGYSÉGEK TANTERVI KÖVETELMÉNYEI – 1. ÉVFOLYAM

KÉPZŐMŰVÉSZETI KIFEJEZŐESZKÖZÖK

Elsajátítandó készségek (Követelmény) A fejlesztés várt eredményei az 1. évfolyam végére	Elsajátítandó műveltség tartalom (Tananyag tartalom)
<ul style="list-style-type: none">- foltot hoz létre,- felfedezi a foltban jól kivethető alakzatot,- megkeresi az alakzatok körvonalait a vonalak textúrájában saját elképzeléseinek megfelelően,- megnevezi a létrejött formákat,- megnevezi az alapszíneket,- különbséget tesz a világos és sötét színárnyalatok között,- különbséget tesz az egyenes és görbe vonal között,	<ul style="list-style-type: none">- folt (festék átnyomásával (dekalk), öntéssel, nedves alapba engedéssel, szétfújással) - véletlenszerű alakzatok és azok kiegészítése felismerhető ábrákká, saját elképzelés szerint),- véletlenszerű vonalak vagy alakzatok (a foltok kiegészítése rajzzal vagy festéssel, festéklenyomatok, firkák, gyúrt papír-gyúrt papírplasztika stb.),- körvonal (tárgyak, figurák körvonalainak művészi ábrázolása),- elsődleges színek, másodlagos (kevert) színek, hideg-meleg színárnyalatok,

FANTÁZIA FEJLESZTÉSE ÉS SZINESZTÉZIA

Elsajátítandó készségek (Követelmény)	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- elképzeléseit a megadott témában képzőművészeti eszközökkel fejezi ki,- tárgyakat rajzol le tapintás alapján,- tapintás alapján megnevezi a különböző felületek jellegzetességeit,	<ul style="list-style-type: none">- rajzolás elképzelés alapján,- festés elképzelés alapján,- mintázás elképzelés alapján,- alak és tapintás (pl. takaró alá rejtett tárgyak formájának kitapintása, vagy csukott szemmel való rajzolás),- a tárgy felülete,

A MODERN KÉPZŐMŰVÉSZETI INGEREK INSPÍRÁLTA TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- különféle rajzeszközökkel (festőeszközökkel) alkot,- játékos tevékenység során nyomot hagy (eszközökkel, anyagokkal, gesztusokkal),- választott anyagból tárgyat alkot,	<ul style="list-style-type: none">- színezőanyag fröcskölése, öntése, nyomatása, csöpögtetése, szétkenése, fújása,- nyomhagyás rajzeszközökkel (festőeszközökkel) – azok különféle tulajdonságainak kihasználásával,- gesztusok (különböző nyomok /vonalak / mozdulatok),- hulladékanyaggal való munka,- tárgykészítés,- részletek, minták: akciófestészet,

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek (Követelmény)	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- őskori művészet inspirálta saját elképzelést fest,	<ul style="list-style-type: none">- őskori barlangfestmények (motívumok),- anyagok, eszközök, őskori alkotások alapjai,- játék őskori barlangfestésre: alkotás limitált motívummal és technikával,

ISKOLAGALÉRIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- a különböző arckifejezéseket képzőművészeti eszközökkel fejezi ki,	<ul style="list-style-type: none">- arckifejezések (festmény, szobor, fotográfia)– kiállítóteremben, vagy virtuális galériában az interneten,- arckifejezések megjelenítése (grimasz, performansz),- arckifejezések művészi ábrázolása (rajz, festmény),

AZ ÉPÍTÉSZET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK (KONSTRUÁLÁS)

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- építmény/konstrukció készítése saját elképzelés alapján,- építmény/konstrukció jellemzése,	<ul style="list-style-type: none">- mesebeli építmények (festmény, rajz, mintázás, tárgy - illesztés, ragasztás, vágás),- fantasztikus motívumok az építészetben,- építmények a mesékben (animációk, illusztrációk, filmek,

A FOTOGRÁGIA INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- fotó kiegészítése saját elképzelés alapján,	<ul style="list-style-type: none">- fotográfia (magazínból, folyóiratból),- beavatkozás a fotó kompozíciójába kiegészítéssel, átrajzolással, átfestéssel,- színezés, komponálás,

A VIDEÓ/FILM INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- filmbéli cselekményt szavakkal jellemez,	<ul style="list-style-type: none">- rövid jelenet a választott filmből (groteszk),- mozgókép - cselekmény a filmben (videóban),- a kiválasztott jelenet/cselekmény képzőművészeti eszközökkel való ábrázolása,

<ul style="list-style-type: none"> - képzőművészeti eszközökkel jeleníti meg a kiválasztott jelenetet/cselekményt a filmből, 	
---	--

TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA - (IPARI) FORMATERVEZÉS ALAPJAI

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none"> - saját elképzelés alapján tervez, rajzol, - alkotását szavakkal jellemzi, 	<ul style="list-style-type: none"> - szokatlan, képzeletbeli berendezési tárgy, vagy tárgy szokatlan funkciókkal (pl. ringatás, ugrálás, gördülés, billentés, hajtogatás, összecsukás, kinyitás-az alábbi tárgyaknál alkalmazva: szék, asztal, szekrény, lámpa stb., - szokatlan ruházati kiegészítő, - képzeletbeli gép,

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ - KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK A VILÁG MEGISMERÉSBŐL FAKADÓ INGEREK ALAPJÁN

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none"> - képzőművészeti eszközökkel megjeleníti/újraértelmezi az ábécé betűit, 	<ul style="list-style-type: none"> - életre kelt (megelevenedett) betűk, - betűformák (nyomtatott, írott, nagy, kicsi), - figuratív kompozíció betűformákból,

AZ EGYES TEMATIKAI EGYSÉGEK TANTERVI KÖVETELMÉNYEI – 2. ÉVFOLYAM

KÉPZŐMŰVÉSZETI KIFEJEZŐESZKÖZÖK

Elsajátítandó készségek (Követelmény) A fejlesztés várt eredményei a 2.évfolyam végén	Elsajátítandó műveltségtartalom (Tananyagtartalom)
<ul style="list-style-type: none">- különféle rajzeszközöket használ,- különböző vastagságú vonalat rajzol,- kifejezi a tárgy alapszínét,- megjeleníti a tárgy hozzávetőleges körvonalait,- a formákat szimmetrikusan vagy asszimmetrikusan rendezi el,	<ul style="list-style-type: none">- vonal (különböző vonalfajták),- a vonal kifejezőereje (tematikus rajzoknál alkalmazva),- rajzeszközök és segédeszközök (szabad kézzel, vonalzóval, körzővel, véletlenszerűen),- színárnyalat (festmény, színes rajz tárgyakról, látási tapasztalat során érzékelt színek),- a tárgy hozzávetőleges körvonala,- egyszerű formákban rejlő szimmetria és asszimmetria (tengelyirányú, központi szimmetria),

FANTÁZIA FEJLESZTÉSE ÉS SZINESZTÉZIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- a különféle zenei ritmusokat rajzzal fejezi ki,	<ul style="list-style-type: none">- ritmusok a zeneműben (részletek),- ritmus a képzőművészetben (rajz, festészet),- ritmus a természetben,- különféle témák rajzolása saját elképzelés alapján (mesebeli témák, zenészek, táncosok, konkrét zenei élmény, a ritmus absztrakt ábrázolása stb.), <p>Megjegyzés: összekapcsolni a témát képzőművészeti kifejezőeszközökkel,</p>

A MODERN KÉPZŐMŰVÉSZETI INGEREK INSPIRÁLTA TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- tárgyat hoz létre (művészi megvalósítással) a tájban,- tárgyat hoz létre (asszamlázs) gyűjtéssel, tárolással, rétegezéssel, ragasztással különböző természetes anyagokból saját elképzelés alapján,	<ul style="list-style-type: none">- land art,- természetes/városi környezet,- természetes anyagok/mesterséges anyagok,- szürrealizmus,- fantasztikus /elképzelt portré,- asszamlázs,- ízelítő a land art művészetből,

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- betűkép készítése saját elképzelés alapján,	<ul style="list-style-type: none">- egyiptomi művészet (piramisok, hieroglifák),- különféle betűtípusok – az írás kialakulásának és fejlődésének története (képírás, hangzó-írás),- a képírás képzőművészeti eszközökkel való kifejezése, kép és jelentés kapcsolata,

ISKOLAGALÉRIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- szobrokat jelenít meg mozgással, kifejezéssel, utánzással vagy performansz keretében,	<ul style="list-style-type: none">- élőszobor (bemutató),- kiállítóterekben található szobrok (vagy virtuális galériákban),- templomokban található szobrok,- köztereken található szobrok,- a szobor (térbeli alkotás) művészi megfogalmazása más médiumok által (festmény, kollázs, performansz) vagy más technikával (pl. gyurmából),

AZ ÉPÍTÉSZET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK (KONSTRUÁLÁS)

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- építészeti formát (elemet) hoz létre építőjátékból,	<ul style="list-style-type: none">- építészeti elemek (boltív, fal, mennyezet, kapu, lépcsők),- az építészet mint építőjáték (összeillesztés - kockák, legók, dobozok, kartonok segítségével),- összekötés (bevágások, kapcsok, ragasztószalag, ragasztó, kötés segítségével) ,- építészeti elem/ forma megjelenítése modellező agyag segítségével,

A FOTOGRÁGIA INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- kollázst készít fotók különböző részeiből,	<ul style="list-style-type: none">- különféle témájú fotográfiák (újságokból, magazinokból) – portré, táj, építészet,- mikro-/makrofotográfia, riport,- kollázs, montázs,- a fotók új kompozícióba való rendezése nyírás és illesztés során,- kollázs különböző zsánerfotókból és különféle formanyelvet alkalmazva,

A VIDEÓ/FILM INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- új helyzetben megjeleníti a film szereplőjét saját elképzelés alapján,- jelmez tervez a film szereplőjének,	<ul style="list-style-type: none">- szereplő a rajzfilmekben, animációs filmekben és játékfilmekben,- jelmez/kosztüm, a szereplő külseje,- szereplő drámai akcióban,

ELEKTRONIKUS MÉDIUMOK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- kis- és nagybetűket, számokat ír szövegfájlbán (szöveges dokumentum formátumban),- szavakat ír diakritikus jelekkel ellátva szövegfájlbán (szöveges dokumentum formátumban),- megváltoztatja a betűt, annak metszetét, színét, rövid mondatokat ír szövegfájlbán (szöveges dokumentum formátumban),	<ul style="list-style-type: none">- billentyűzet használata, kis- és nagybetűk kikeresése,- számok, Shift billentyű használata, diakritikus jelek írása, betűk metszetének és színének változtatása,- betű, betű nagyságának változtatása és rövid szövegek,

TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA – (IPARI) FORMATERVEZÉS ALAPJAI

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- játéktárgyat tervez saját elképzelés alapján,- egyszerű fejfedőt készít saját elképzelés alapján,	<ul style="list-style-type: none">- különféle játékeszközök,- játékok fiúk és lányok részére,- mechanikus és statikus játékok (funkció, anyag, szín, forma...),- kalapkészítés,- fejfedők – kalapok, sapkák, kendők, fejmaszok, kapucnik, koronák,

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ - KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK A VILÁG MEGISMERÉSÉBŐL FAKADÓ INGEREK ALAPJÁN

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- tárgyat hoz létre (asszamlázst vagy képet) a környezetében talált terményekből,- értelmezi a természetes formákat,	<ul style="list-style-type: none">- természetrajz -termények és természetes anyagok (levelek, kéreg, kavicsok, magok, termések) <p>Megjegyzés- összekötni a témát a képzőművészeti ingerrel - land-art,</p>

AZ EGYES TEMATIKAI EGYSÉGEK TANTERVI KÖVETELMÉNYEI – 3. ÉVFOLYAM

KÉPZŐMŰVÉSZETI KIFEJEZŐESZKÖZÖK

Elsajátítandó készségek (Követelmény) A fejlesztés várt eredményei a 3.évfolyam végén	Elsajátítandó műveltség tartalom (Tananyag tartalom)
<ul style="list-style-type: none">- festés során színek világosítása és sötétítése,- geometriai alakzatokból figurális (egy vagy többalakos) kompozíció alkotása; vagy alt. tárgy alkotása sztereometrikus (térbeni) alakzatokból,	<ul style="list-style-type: none">- a szín – világosítás, sötétítés,- az egyes színek színskálája,- a szürke tónusai,- adott motívum világos és sötét színekkel,- síkbeli geometriai alakzatok és sztereometrikus testek (térbeli),- geometriai alakzatok kompozícióba való illesztése saját elképzelés alapján,- illesztés, ragasztás, vágás, összekapcsolás, komponálás,

FANTÁZIA FEJLESZTÉSE ÉS SZINESZTÉZIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- különböző illatok érzeteit színekkel és formákkal fejezi ki,- megnevezni a festményt,	<ul style="list-style-type: none">- illatok és szagok,- kellemes és kellemetlen,- természetes és mesterséges illatok, parfümök,- színek, formák – illatok, ízek asszociációi,- az érzetek összehasonlítása és képzőművészeti eszközökkel való kifejezése,

A MODERN KÉPZŐMŰVÉSZETI INGEREK INSPIRÁLTA TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- csomagolással formát hoz létre,- csomagolással készült alkotást szavakkal jellemez,	<ul style="list-style-type: none">- részletek: csomagolásművészet (a forma/alakzat becsomagolása), presszázs (forma/alakzat nyomása és préselése) és akkumuláció (formák/alakzatok felhalmozása),- csomagolóanyagok; csomagolás, ragasztás, kötözés,- rejtett forma,

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- a képzőművészet eszközeivel újraértelmezi az antik művészetet,	<ul style="list-style-type: none">- antik művészet (szobrászat, építészet, kerámiaművesség, öltözké- és tárgykultúra),- kerámia vázákön látható ábrázolások, történetek, mítoszok,

ISKOLAGALÉRIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- a látott mű alapján a képzőművészet eszközeivel készít parafrázist a személyről (eseményről)- újraértelmezi azt,	<ul style="list-style-type: none">- klasszikus (történelmi) és modern alkotások- szentek ábrázolása (történelmi személyiségek) – jellemző attribútumaikkal- a legismertebb védőszentek, személyiségek ikonográfiája,- kitalált történetek ábrázolt személyekről,

AZ ÉPÍTÉSZET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK (KONSTRUÁLÁS)

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- a megélt élmény, tapasztalatok vagy példák/minták alapján ír le különböző épületeket,- a képzőművészet eszközeivel újraértelmezi a kiválasztott (különböző) építményeket,	<ul style="list-style-type: none">- az építészet jellegzetességeinek kifejtése (pl. a stílus szerint: funkcionalista, szecessziós, barokk, klasszicista, rokokó, gótikus, posztmodern...; a funkció szerint: szakrális-, emlékmű jellegű, polgári-; az anyag szerint: fa, téglá, beton-üveg)- a különböző típusok és jellegzetességek összehasonlítása, azok szubjektív hatásai,- természetes és épített (városi) környezet,

A FOTOGRAFIA INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- kiegészíti a fotó hiányzó részeit rajzzal (festéssel, reliéffel, kollázssal),	<ul style="list-style-type: none">- (újságokból) fotográfiákból létrehozott kompozíciókba festéssel (rajzzal) való beavatkozás,- hiányos kép kiegészítése,- fotográfiai témák,

A VIDEÓ/FILM INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- megrajzolja egy választott filmjelenet környezetét,	<ul style="list-style-type: none">- film – filmes közeg, ahol a filmcselekmény játszódik- film forgatókönyve, kulissza,- scenográfia (díszletkészítés),

ELEKTRONIKUS MÉDIUMOK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- grafikai programban képet készít betűkből a soroktól függetlenül,- grafikai program segítségével megadott témában képet készít,	<ul style="list-style-type: none">- betűtípusok, betűméretek és színek, különböző betűtípusok használata mellett ugyanazon betűk összehasonlítása, betűk tükörképei, montázs különféle betűtípusokból, betűkből készült kép - lettrizmus, saját betűk;- a grafikai program eszköztára - vonal, szakasz, kitöltött téglalap vagy négyzet, színpaletta, lépés vissza, radír, kivágási méret beállítása, színpaletta, pecsét, <p>Megjegyzés: összekapcsolható az Informatika tantárgy valamely témakörével.</p>

TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA – (IPARI) FORMATERVEZÉS ALAPJAI

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- saját címert (zászlót, logót) tervez elképzelés szerint,- egyszerű bábót készít,	<ul style="list-style-type: none">- jelek és jelentésük (címer, zászló, logó),- szimbólumok a címeren, zászlókon, logón,- bábozás, árnyszínház,- bábok (ujjbáb, marionettbáb, pálcás bábok...),- egyszerű bábok jellegzetes jegyei,

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ - KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK A VILÁG MEGISMERÉSÉBŐL FAKADÓ INGEREK ALAPJÁN

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- az anyag természetben való átalakulásának kiválasztott folyamatát a képzőművészet eszközeivel fejezi ki,	<ul style="list-style-type: none">- természettudomány, halmazállapot-változások, változások az anyagban, annak szerkezetében (fagyás, olvadás, szilárdulás, égés, csepegés/folyás, párolgás, növekedés),

AZ EGYES TEMATIKAI EGYSÉGEK TANTERVI KÖVETELMÉNYEI – 4. ÉVFOLYAM

KÉPZŐMŰVÉSZETI KIFEJEZŐESZKÖZÖK

Elsajátítandó készségek (Követelmény) A fejlesztés várt eredményei a 4. évfolyam végén	Elsajátítandó műveltség tartalom (Tananyag tartalom)
<ul style="list-style-type: none">- képet hoz létre pontokból,- festés során szíkontrasztokat alkalmaz,	<ul style="list-style-type: none">- pont,- a pont tulajdonságai (méret, két és több pont közti kapcsolat – vonzás, mozgás, mozdulatlanság, ...),- pontmintázatok (minta, raszter; sűrű és ritka mintázat),- pointillizmus – pontszerű festés,- részlet: pointillista alkotások,- főbb szíkontrasztok (hideg-meleg, sötét-világos, kiegészítő színek stb.,

FANTÁZIA FEJLESZTÉSE ÉS SZINESZTÉZIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- az ábrázolás során variálja a grafikai sztereotípiákat,- színskálán érzékelteti a tónuskülönbségeket,	<ul style="list-style-type: none">- a választott motívum ábrázolási lehetőségei (pl. fa, ember, állatok, házikó, virág, ...),- a sematikus ábrázolás mellőzése, innováció, fantázia,- a motívum alakzatainak sokszínűsége,- kifejezés, pszichikai tulajdonság (pl. szomorú, vidám, fáradt, nevetséges, lusta ...) - a feldolgozott motívum kifejezőereje,- a zene, mint tónusokból álló kép (színskála zenei megjelenítése),- színtónusok, színskálák,

A MODERN KÉPZŐMŰVÉSZET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltség tartalom
<ul style="list-style-type: none">- képet fest pontok vagy foltok segítségével,- a festményen megjeleníti a légkör (fények, időjárás ...) változását,	<ul style="list-style-type: none">- az impresszionizmus,- tájképfestészet – impresszionizmus (pl. különböző napszakban, atmoszférában ábrázolt tájak),- színes foltok a tájképfestészetben - részlet,- impresszionista és pointillista tájképek összehasonlítása, <p>Megjegyzés: összekötni képzőművészeti kifejezőeszközökkel a pontot (pointillizmust),</p>

A MŰVÉSZETTÖRTÉNET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó művelség tartalom
<ul style="list-style-type: none">- a képzőművészet eszközeivel értelmezi/megjeleníti a kiválasztott kultúra művészetének tárgyát,	<ul style="list-style-type: none">- részlet: más kultúrák művészete (pl. keleti kultúrák: India, Kína, Japán),- adott kultúra művészetének jellemzői,- különbségek és azonosságok a mi kultúránkkal összevetve,

ISKOLAGALÉRIA

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- eljátsza a képen látható jelenetet (történetet),- kelléket készít a kép jelenetéhez,- az ábrázolással kapcsolatos benyomásait saját szavaival jellemzi,	<ul style="list-style-type: none">- hagyományos képzánerek (portré, csendélet, tájkép, életkép),- zsánerkép (életkép) múzeumban/kiállítóteremben (virtuális galériában),- alakok, történések, környezet ábrázolása,- a világ az ábrázolt kép idejében,- a divat az ábrázolt kép idejében,- képzőművészeti alkotás dramatizálása, történet,

AZ ÉPÍTÉSZELET INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK (KONSTRUÁLÁS)

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- antropomorf (zooform/fytomorf) építményt/konstrukciót tervez saját elképzelés alapján,- megkülönbözteti a természetes és geometriai formákat,	<ul style="list-style-type: none">- emberi-, növényi- vagy állati formavilágból kiinduló építészet,- az alak mint épület – az épület mint alak,- organikus és geometriai formák,

A FOTOGRÁGIA INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- új kompozícióba rendezi a fotókivágásokat (részleteket),	<ul style="list-style-type: none">- két fotóból rollázs vagy montázs készítése (reprodukció),- a kép részleteinek ritmikus váltakozása,- az egész és részeinek alaki kapcsolata/összefüggései,- részlet/példák: rollázs vagy montázs a képzőművészetben, szerzői technikák,

A VIDEÓ/FILM INSPIRÁLTA KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- díszletet tervez,- megtervez egy kitalált lényt,	<ul style="list-style-type: none">- filmtrükkök,- illúziókeltő kulisszák,- kitalált (mesebeli, fantasztikus, sci-fi) lények a filmekben,- példák: animált és játékfilm - animáció a játékfilmben,

ELEKTRONIKUS MÉDIUMOK

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- vonalas rajzot készít számítógépes programmal,- számítógépes eszközzel egyszerű motívumot készít (fest),- használja a tengelyszimmetria jelölésének eszközét a kompozícióban,- új pecsétként menti el a rajzot vagy a festményt,	<ul style="list-style-type: none">- digitális programok haladó rajzeszközei - kitöltött sokszög, kitöltött görbe, kitöltött szabályos sokszög, tengelyszimmetria eszköz, digitális színek haladó keverése, saját színskála, színkontrasztok, betűkből készült minták, pecsét készítése, <p>Megjegyzés. összekapcsolható az Informatika tantárgy valamely témakörével,</p>

TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA- (IPARI) FORMATERVEZÉS ALAPJAI

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltségtartalom
<ul style="list-style-type: none">- organikus alakzatok inspirálta kitalált tárgyat tervez meg,- egyszerű rajzot (vagy tárgyat, ékszert) készít puha drótból,	<ul style="list-style-type: none">- organikus alakzatok, növények, élőlények és az ember testi funkciói által inspirálta design,- a design területének kiválasztása (pl. bútor, mindennapi használati tárgyak, ruházat és kiegészítők, lábbeli, közlekedési eszközök, gépek, iskolai eszközök, ...)

	<p>Megjegyzés: összekapcsolható az építészet valamely témakörével.</p> <ul style="list-style-type: none"> - népművészet: drótozás (vágás, hajlítás, formázás, csomagolás, puha drót összekapcsolása),
--	--

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ- KÉPZŐMŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK A VILÁG MEGISMERÉSÉBŐL FAKADÓ INGEREK ALAPJÁN

Elsajátítandó készségek	Elsajátítandó műveltség tartalom
<ul style="list-style-type: none"> - térképet készít saját elképzelés alapján képzeletbeli jelekkel, szimbolikával, - a térképhez legendát/történetet talál ki, 	<ul style="list-style-type: none"> - honismeret-térkép (pl. mesebeli tájak, filmbéli tájak, az iskolába vezető út, megváltoztatott valós táj, ...), - térkép elemei és a rajta olvasható jelek, szimbólumok – alkotásbeli sajátosságok, képzőművészeti jellegzetességek.

4.3. A képzőművészeti nevelés óraterv kivitelezése

Míg az óravázlat csupán egy koncepció, addig az óraterv egy olyan részletes forgatókönyv, melyben megtervezzük az óra pontos menetét, az adott tananyag feldolgozása során alkalmazott módszereket, fogásokat, eljárásokat, az óra célját, didaktikai feladatait. A kevés tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára mindenképpen ajánlott a tudatos és részletes tervezői munka, melyet a tanítási óra után könnyebben tud értékelni, esetleg önreflexiókkal ellátni. A képzőművészeti nevelés óraterv kivitelezésekor törekednünk kell arra, hogy a tanítás mozzanatait és körülményeit leíró dokumentum megjelenésében és tartalmában is hordozza annak *vizuális jellegéből* fakadó jellemzőit, mutassa be az óra tartalmi mozzanatait, menetét (időrend, pedagógus és tanuló tevékenységei), a szöveg és kép jelenjenek meg benne együttesen, ragadja meg a lényeges pontokat, legyen áttekinthető, jól tagolt, terjedelmében 2-3 oldal és tartalmazza egyéni elgondolásainkat is.

A tanítás előkészületeként a képzőművészeti nevelés tantárgyi tanítási terveiben a tantervi tananyagokat dolgozzuk fel úgy, hogy:

- kialakításuk során szem előtt tartjuk a *követelményeket* és *célokat*,
- belelátjuk azokat a *gyerekeket*, akiknek a tanítására felkészülünk,
- beleépítjük pedagógiai felkészültségünket és *teljes személyiségünket*,
- a tanításon keresztül a *tanulást* is megtervezzük. (Bakos et al, 2011).

4.3.1. Az óra megtervezése

Sándor (2012) nyomán az alábbi lépéseket ajánljuk követni a tervezésben:

1. Értelmezzük a tananyagot (mit tanítunk?):

- milyen *tananyagfajtáról van szó* (pl. ismeret, tevékenység),
- mi a *tananyag szakmai tartalma* (mit értünk alatta, az adott korosztályra mi lehet érvényes); a *tanterv* melyik fejezetében található;

más évfolyamokon ez a tananyagtartalom hogyan/milyen mélységben szerepel,

- új ismeret/új tevékenységfajta esetén vannak-e és melyek az *állami oktatási program szerinti* kapcsolódó előzmények.

2. Kiválasztjuk a módszer(ek)t (hogyan tanítjuk?):

- az adott *tananyagfajta*t milyen pedagógiai módszerek, tanári és tanulói teendők jellemzik általában és az adott esetben; milyen tantárgypedagógiai és módszertani elvek kapcsolódnak hozzá,
- mivel lehet a *tanulók érdeklődését* a tananyag iránt felkelteni és ébren tartani,
- hogyan lehet a *tanulók életkorának megfelelően* a tananyagot magyarázni, mivel lehet szemléltetni, hogyan lehet bevonni a tanulókat az értelmezésekbe,
- milyen és hány *tanulói feladat* épüljön egymásra, mivel/hogyan lehet a feladatokat differenciálni,
- hogyan tudjuk segíteni az *egyéni és önálló tanulást*.

Az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés cselekvésközpontú, ill. vizuális jellegre való tekintettel az oktatási módszerek közül az alábbi, a tanulók aktivitására építő módszereket ajánljuk a hagyományos bemutatás, megbeszélés, szemléltetés, magyarázat mellé/helyett:

- **munkáltató módszer:** „*olyan gyakorlati módszer, amelynek során a tanulók tárgyakkal vagy eszközökkel manipulatív tevékenységet végeznek, egyénileg, párban vagy kis csoportokban tanári felügyelet alatt*” (Falus, 2003, 277. o.). Esetünkben a tanulók a tanári magyarázat kiegészítéseként feladatokat oldanak meg leginkább munkafüzetben vagy munkáltató jellegű tankönyvben (amennyiben a pedagógus tankönyv alapján halad). A feladatok segítenek az új ismeretek értelmezésében, és az új fogalmak rögzítésében.

- **projektmódszer:** *„a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg”.* (Falus, 2003. 278. o.) A projektmódszer részletes ismertetését lásd a 4.4 fejezetben.
- **kooperatív módszer:** *„a tanulók (4-6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapul. Az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a negyedik oktatási stratégia céljaként említett szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában.”* (Falus, 2003, 282. o.) A csoportmunka keretében a tanulók együttes munkát végeznek, s ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint a sajátjukért. Négy változatát szoktuk alkalmazni leginkább: 1. közös munka végén egyéni beszámoló, 2. közös munka végén egyéni vetélkedők, 3. mozaiktanulás (elosztott tananyag közös feldolgozása), 4. csoportkutatás (részfeladatok közös feldolgozása).
- **szimuláció, szerepjáték, játék:** *„olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalat tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be.”* (Falus, 2003, 284. o.).
- **tanulmányi kirándulás:** *„olyan módszer, amelynek során a tanár és a tanulók hosszabb-rövidebb időre elhagyják az iskola falait a való világgal való ismerkedés, új tapasztalatok megszerzése érdekében”.* (Falus, 2003, 285. o.)
- Az **adaptív stratégia** (módszer, eljárás) képzőművészeti nevelésben való alkalmazásakor abból indulunk ki, hogy a különböző tanulók tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérőek, ebből következik, hogy eltérő tanulási környezetet, eltérő tanítási eljárásokat igényelnek. Lehetőséget kell adnunk arra, hogy a tanulók maguk is aktív részesei legyenek a tanulási-tanítási folyamat megtervezésének, ezzel elősegítve a bevonódást és a feladat-, ill. közösségtudatot (Rektor, 2005).

3. Rögzítjük az óra adatsorát a megadott sorrendben (lsd. lejjebb).

4. Megválasztjuk az óraszerkezetet az órátípus függvényében:

- a nagy szerkezeti egységek megállapítása: az együttes és önálló tevékenységek összegyűjtése,
- az egymásra épülés, időrendi egymásutániség és párhuzamosság elvének érvényesülése.

5. Összehangoljuk a szerkezeti egységeket és tartalmakat:

- a pedagógus és tanulók feladatainak végiggondolása,
- a tananyagra vonatkozó magyarázatok megfogalmazása,
- a szemléltetések módjának, módszereinek kigondolása, elérhetősége,
- a tanulók feladatainak összegyűjtése,
- az értékelés módjának megválasztása.

6. Elkészítjük a mellékleteket:

- a tanári és tanulói anyagok és eszközök átgondolása,
- a szemléltető anyagok összegyűjtése (képek, filmek, hangfájlok, szövegek, tárgyak, prezentációk stb.), ebből válogatás a célok és az idő függvényében.

7. Rögzítjük az óratervet, melyben szerepelnek:

- az elkészített óraterv nagy egységei: adatsor; az óra (menete, történései, pedagógusi és tanulói tevékenységek) kifejtése; mellékletek,
- a kifejtés leíró jellegű, a forma a szerkezeti egységek (fő teendők) szerint strukturált,
- az óraterv a tanulóknak szóló kérdéseket tartalmazhat, legyen egyértelmű, milyen tananyagtartalom feldolgozását szolgálják,

- a tanuló-osztály, tanuló/k-tanuló/k/csoport, tanár-tanuló/k interakcióinak leírása,
- a tevékenységekre fordított időmennyiség jelzése, óravázlatnál csak hozzávetőlegesen,
- tanári és tanulói tevékenységek (magyarázat, véleményformálás, feladatmegfogalmazás, egyéni feladatválasztás, feladatmegoldás, feladatbemutatás) ritmikus rendje,
- a feladatmegoldások pedagógiai szervezése,
- a szemléltetések megnevezése, módja, módszerei, a források feltüntetése,
- az értékelés módjának, sztenderdjének megfogalmazása; a gyerekek bevonása az értékelésbe.

Az óraterv *bevezető adatsora* az óraterv beazonosíthatóságát szolgáló elemekből áll, helye a terv elején van, terjedelme általában 10-15 strukturált sor. Az adatsor közlése után következik az óra kifejtése.

4.3.2. Az óraterv adatsora

A Képzőművészeti nevelés óraterv adatsora a következőket tartalmazza:

- **tantárgy, évfolyam:** annak a tantárgynak a neve, amelynek céljára az óraterv készült (esetünkben Képzőművészeti nevelés); speciális esetekben komplex célokra (pl. összevont tantárgyi kör) is készülhet óraterv; az iskolai évfolyam megnevezése,
- **az óraterv készítője; a készítés éve:** név, hallgatóknál szak, évf., pedagógusoknál munkakör; év,
- **tanterv:** a helyi iskolai tantárgyi tanterv pontos megnevezése és elérhetősége (pl. forrás internetes linkkel, a letöltés dátuma; hallgatók belső gyakorlatainál ez lehet kerettanterv is),

- **tanítás tervezett időszaka:** akkor közlendő adat, ha ez a tervezett tananyag feldolgozásánál tényező,
- **óra típusa:** pl. új ismereteket feldolgozó óra, alkotó óra, stb.,
- **óra időtartama:** 45 vagy 90 perc, de lehet ettől eltérő is,
- **a tanmenet és az abból való témakör adatai:** a pedagógus által elkészített tanmenet neve, annak azon témaköri egysége, amelynek részeként a tervezett óra elképzelendő, azaz a témakör sorszáma, címe, tervezett óraszám forrásközléssel pl. internetes link, könyv adatai stb. (A hallgatók gyakorló óratervezéseinél általában ilyen nincs.)
- **az óra célja, feladatai:** egyrészt nevelési területi- (ill. tantárgyi), másrészt általános pedagógiai célokat, kompetencia- és képességfejlesztést, attitűdöket megfogalmazó szakszöveg. A *nevelési célokhoz* tartozik minden olyan személyiségfejlesztő, magatartást formáló lehetőség, melyeket a pedagógus a tartalom feldolgozása során ki tud bontani pl.: környezettudatos magatartás formálása, a természet szépségének láttatása stb. Az *oktatási/didaktikai célokhoz* különböző oktatási stratégiákat rendelünk, pl. a gondolkodás fejlesztése → felfedezéssel tanulás segítségével, a szociális és készségek tanítása → kooperatív tanulás segítségével, a készségtanítás → direkt ismeretátadási modell módszereivel stb.
- **tananyag:** az órán feldolgozásra kerülő, tantervből vett szakszöveg; jól közvetíti a tananyagtípust is, azaz ismeret és/vagy tevékenységkarakterrel bír; általában mondatszerű vagy kulcsszavakat tartalmaz; a tananyaghoz más adatok is csatlakoznak, pl. a *képzőművészeti nevelés* tantárgyban az *alkotó tevékenységeknél* a **téma** és a **technika**,
- **tanítási eszközök, anyagok, felszerelés** (pl. tankönyv), technikai háttér,

- **teremrend:** utalás a tanulók elhelyezkedésére, szemléltetések helye; óra közbeni mobilizáció esetén jelezzük a megfelelő helyen).

Az adatsorban a Képzőművészeti nevelés jellegéből fakadóan vagy egyéni döntéssel a felsoroltakon kívül *más adatok* is feltüntethetők a logikailag a megfelelő helyeken.

Kiemelendő, hogy az óraterv a pedagógus *személyes terve*, amelynek *formája nincs köbe vésvé*. Az óravázlathoz való merev ragaszkodás a pedagógiai eredményességet károsan is befolyásolhatja. Mint minden pedagógiai tevékenységben, itt is fontos alapelv a rugalmasság.

4.3.3. Képzőművészeti nevelés óraterv mintája

A következőkben egy, a Képzőművészeti nevelés tantárgy óraterv mintája kerül részletes bemutatásra.

- **tantárgy:** Képzőművészeti nevelés, 3. évf.
- **az óraterv készítője; a készítés éve:** Példa Petra, 2020
- **tanterv:** a komáromi Selye János MTNYAI képzőművészeti nevelés tantárgyi tanterve
- **tanítás tervezett időszaka:** őszi
- **óra típusa:** alkotó
- **óra időtartama:** 2x45 perc
- **a tanmenet és az abból való témakör adatai:** a tanmenet neve, annak azon témaköri egysége, amelynek részeként a tervezett óra elképzelendő, azaz a témakör sorszám, címe, tervezett óraszám forrásközléssel
- **az óra célja, feladatai:** a lényeglátó képesség fejlesztése → a fák részeinek- és jellegzetes részleteinek célirányos megfigyelésével (törzs,

ágak, levelek, erezetek, színek) vetített képek alapján, szemléletformálás → az élővilág csodáinak felfedezésével, esztétikai és művészettörténeti érzékenyítés → a vetített művészeti alkotások által., a technikai készség fejlesztése → a színes porpasztell használatával (színkeverés, árnyalás), hangulatok egyéni megfogalmazása → adaptív stratégiával. Szemléltetés: prezentációs bemutató fák természetfotóiról, műalkotásokról.

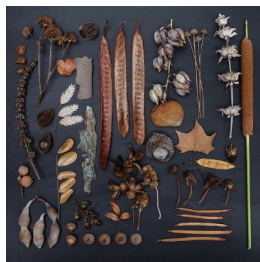
- **tananyag:** Az elvarázsolt fa - A fák megfigyelése és megjelenítése mesebeli környezetben
- **tanítási eszközök, anyagok, felszerelés:** színes A4-es fotokartók, porpasztellkréta készletek, fekete tus, laptop, művészeti papírtárcák, projektor
- **teremrend:** körkörös elrendezés

I. Előkészítés (10')

Munkaforma: frontális

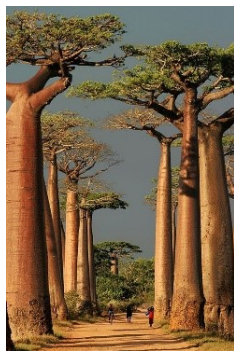
Módszer: irányított beszélgetés, szemléltetés

1. Motiváló beszélgetés, képi inspiráció (5-7') *Az elmúlt alkalmakkor már foglalkoztunk az őszi színekkel, a lehullott falevelekkel, termésekkel.*



10. ábra. Képi inspiráció
(forrás: Pinterest)

A mai órán elvarázsolt, mesebeli fákról fogunk beszélgetni és rajzolni! Most képzeljétek el, hogy egy elvarázsolt erdőbe érkezünk. Milyennek képzelitek el ennek az erdőnek a fáit? Milyen lehet ezeknek a fáknak a törzse, az ága, a levele? Milyen érdekes alakot, formát tudsz elképzelni? Milyenek ezek a fák, ha összehasonlítod egy nálunk honos fával, pl. a gesztenyefával?

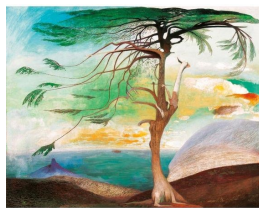


11. ábra. Képi inspiráció
(forrás: Pinterest)

Vajon minden levelük más színű és alakú? Milyen virágaik és termésük lehet? Vajon a törzsük egyenes vagy inkább kacskaringós? Láttatok már ilyen különös, szokatlan vagy furcsa virágokat, leveleket, ágakat, termésüket vagy fákat valahol? Próbáljátok megfogalmazni, miért voltak furcsák, miben voltak mások!



Ismert képzőművészek (Grossman, Csontváry, Klimt) is készítettek festményeket érdekes alakú fákról. Nézzük meg őket együtt!



A magyar népművészetben is fellelhetők „csodafák”: világfa képe menyasszonyi ruhán az Esterházy-hagyatékból, szaru sőtartón, női ködmönön.



12. ábra. Képi inspiráció
(forrás: Pinterest)

„Az életfa az a hatalmas fa, amely összeköti a három világot, az alsót, középsőt és felsőt. Meséink égigérő fa, tetejetlen fa néven ismerik, ágai közt van a

Nap és a Hold. Csak egy kiválasztott személy mászhat fel rá. Jellemző magyar népmesemotívum, de a magyar népi hitvilág is ismeri: a hit szerint csak a táltos tudja, hogy merre van.” (Magyar Néprajzi Lexikon)

2. A pasztellkréta használata (5-7') – a pedagógus technikai bemutatója: térkitöltés, kompozíciós megoldások, színárnyalatok.

II. Alkotómunka (20') **Munkaforma:** önálló munka **Módszer:** beszélgetés

1. Célkitűzés: *Most egy különleges alakú, törzsű és koronájú ezerszínű csodafát fogtok rajzolni pasztellkrétával, színes kartonlapra. Ne törekedjetek valószínűsége! Célunk, hogy minél színesebb és érdekesebb legyen a fátok! Mind a fa színeiben, mind a felépítésében, próbáljatok meg valami érdekeset alkotni. Legyen mindenkié más! Arra ügyeljete, hogy a fa karaktere felismerhető legyen.*

2. Értékelési szempontok: hogyan töltötték ki a rendelkezésükre álló területet, mennyire gazdag a szín- és formavilág, amit alkalmaztak, vannak-e egyedi ötletek, egyéni megvalósítás, milyenek a porpasztellel való munka technikai megoldásai - fő arányok, formák, színgazdagság, mennyire sikerült mesebelivé, egyedivé tenni a fát.

III. Értékelés (5-7') **Munkaforma:** frontális **Módszer:** (irányított) beszélgetés az elkészült alkotásokról

IV. Teremrend: Az osztályterem átrendezése, az alkotómunkához megfelelő kialakítása. Munkaasztalok összetolása.

Felhasznált irodalom, inspirációk, internetes oldalak:

<https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/5-1362.html>

<https://gyujtemeny.imm.hu/gyujtemeny/szoknya-es-vallfuzo-valoszinuleg-esterhazy-orsolya-ruhatarabol/1476>

<http://mek.niif.hu/02700/02790/html/img/XX.jpg>

A lezárással kapcsolatban mindig tartsuk szem előtt, hogy a foglalkozás befejező szakaszában az elhangzottakat célszerű összefoglalni, egy gondolatmenetre felfűzni. Számos olyan *vezető tevékenység* alkalmazható, melyek úgy zárják le egy értékelő visszatekintéssel az órát, hogy közben ismételünk és összefoglalunk.

A *pedagógus* szempontjából a levezetés:

- visszajelzés a megértésről,
- ismétlés, összegzés (a legfontosabb információk kiemelése),
- a kulcsfogalmak összekötése,
- lehetőség a félreértések tisztázására,
- a tanulók alkotásból való „visszavezetése” az osztályterembe.

A *tanulók* szempontjából a levezetés:

- összefoglalás, áttekintés,
- a legfontosabb információk összevonása és az ismeretek megszilárdítása,
- keresztmetszeti témák, ötletek összekapcsolása egy fogalmi kerettel, és / vagy a korábban elsajátított ismeretekkel,
- ötletek új helyzetekbe való helyezése,
- „visszaérkezés” az ihletett, alkotói állapotból.

4.4. A projektmódszer alkalmazása az alsó tagozatos képzőművészeti nevelésben

Az iskolai nevelő-oktató munka hatékony megvalósításának az alapja a jó tervezés. A tervezés egyik fajtája a projekt, mely kiválóan alkalmazható a képzőművészeti nevelésben. A projektmódszer a tanuló

érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére építő módszer, amely a megismerési folyamatot ismeretek szerzésének sorozataként szervezi meg.

A projekt (terv) a pedagógiában az a sajátos tanulási egység, melyben egyes tanulók vagy csoportok önállóan, a tudományos kutatást modellezve sajátítják el a tananyagot, együttműködve, belső indítatásból és valamely, a tágabb közösség érdekeit szolgáló produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak (Bihari, 2009).

„Általános értelemben a projekten olyan komplex feladatot értünk, mely egyszeri, meg nem ismételtető, erőforrás-igényes, újdonságot hoz magával, nagy kockázatot hordoz, meghatározott idő- és költségkockázata van, és ezáltal nagyirányú szakismeret bevonását teszi szükségessé, hogy a legoptimálisabb formában valósulhasson meg”

(Verók – Vincze, 2011, 8. o.). Hegedűs (2002) úgy véli, hogy a projekt-oktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása.

A projektmódszer nagyon fontos szempontja, hogy a „*projektpedagógiában a gyermek elsősorban fejlődik és nem fejlesztik.*” (Hegedűs, 2002, 69. o.). A projektpedagógia tehát egy olyan nevelési módszer, amely a gyermeki aktivitásra, együttműködésre és az érdeklődésre alapoz. Sajátos nevelési célként a gyermekközpontúságot hordozza magában: mindig a gyermek érdekeit helyezi előtérbe. Napjainkban a projektpedagógia alkalmazása egy olyan elfogadott tanítási tanulási stratégia, amely jól alkalmazható az oktatási-nevelési intézményekben (Hegedűs, 2002).

A projekt lehetőséget ad a gyermekek érdeklődésének felkeltésére, kíváncsiságának kielégítésére, együttműködésre, tapasztalatszerzésre. Egy konkrét projekt feldolgozása több tevékenységből tevődik össze, amelyek végzése közben a gyermek hasznos dolgokat sajátíthat el. Célja rendszerint a probléma megoldása és a produktum létrehozása. Megvalósításának folyamatában a tanulás eszközjellegű, amely egy projekten belül több formában is előfordul (Körmöci, 2004).

A projektmódszer egyik legfontosabb jellemzője, hogy komplex, te-

hát egy adott téma feldolgozásakor több oldalról is megközelíthetjük azt. Így a tudáselemek közt kialakulnak azok a sokrétű kapcsolatok vagy hálózatok, amelyek egy - egy készséget, ismeretet, képességet képesek több esetben is előhívhatóvá tenni. A hagyományos tanítási eljárásokkal szakitva a projektmódszer nagyobb mértékben tudja biztosítani a tanulók számára a megértés élményét, mivel sokféle, változatos tevékenységek állnak rendelkezésre. A fő cél mindig a gyermekek tevékenykedtetése, változatos tapasztalatszerzése, amelyet a gyakorlatban is tudnak hasznosítani.

A mai iskolákban alkalmazott tanítási projektek leggyakoribb típusai:

- **Technikai projektek:** fizikai munkával és valamilyen tárgyi produktum megalkotásával kapcsolódnak össze,
- **Művészeti projektek:** a projekt végeredménye gyakran egy színjáték, összetett alkotás, amely irodalmi, zenei, táncos és képzőművészeti elemeket is magában foglalhat,
- **Környezeti nevelési projektek:** a természet megismerésére, óvására irányulnak,
- **Gazdaságismereti projektek:** a tanulók gazdálkodást, konyhatechnikát, sőt akár biológiát is tanulnak,
- **Kutatási projektek:** a cél egy téma komplex feldolgozása némi közösen megszervezett önálló kutatásra alapozva. Fontos, hogy a munka végeredménye valamilyen nyilvánosságra hozható produktumban öltön testet. Ez lehet írásmű, de lehet pl. egy kiállítás, vagy akár egy színjátékszerű bemutató is (Bihari, 2009).

A művészeti projektek kapcsán lényeges, hogy a művészi alkotómunka egészes, holisztikus jellegénél fogva kiváltképpen alkalmas arra, hogy projektszerű pedagógiai megoldások gerincét adja. A projekt végeredménye gyakran egy olyan alkotás, mely több elemet is magába foglal. Bármiről is szól a projekt, a végeredmény megformálásakor mindig

szerepet kell, hogy kapjon az esztétikai szempont is, gondoljunk csak egy kiállításra, vagy akár egy internetes oldal összeállítására.

Már Kilpatrick is elkülönítette a projektek közt azokat a típusokat, amelyek során valamilyen esztétikai élvezet átélése valósul meg: színdarab, hangverseny, kiállítás stb.

A képzőművészeti projekt szerteágazó, ámde mégis komplex egészet alkot átgondoltan strukturált feladatokkal. Igényes tartalom és alkotó hozzáállás jellemzi a pedagógus és a tanulók részéről is. Egyfajta utat jelent, mely a képzőművészeti nevelés nevelő-oktató céljainak megvalósításhoz vezet. Megvalósítása során a pedagógus és a tanulók is az adott tananyagot vizsgálják, annak központi problémájának a megoldásán dolgoznak. A hangsúly a témához kapcsolódóan a tanuló szabad önkifejezésén van (Exler, 2015).

Az alkotó jellegű projektek során fejlődik a gyermekek alkotóképessége, aktivizálódik fantáziája. A tanulók valami újat alkotnak, s a folyamat során fejlődik képzelőerejük. A gondolatok és tervek külső formát öltenek. Lehet ez például egy rajz, kollázs, kombinált technikájú alkotás, vagy egy báb megalkotása, ahol a végső produktum egy kiállítás, vagy bábelőadás, dramatizáció az elkészített bábuval (bábukkal). Ezáltal művészeti alkotások jönnek létre, melyek a kreativitás és önálló gondolkodás jegyeit viselik (Maľučká, 2009).

A projekttanulás folyamatában sor kerül:

- a probléma meghatározására, értelmezésére,
- a vágyak, elképzelések megfogalmazására,
- a saját lehetőségek számbavételére,
- a cél megfogalmazására,
- a tennivalók eltervezésére,
- a konkrét tevékenységek elvégzésére,
- az értékelés kritériumainak, módjainak értelmezése,

- az elkészült produktumok közzétételére, hasznosságának számbavételére,
- az érintettek körének számbavételére a tervezéstől az értékelésig (Estefánné Varga – Szikszay, 2007).

Ugyanakkor tudatosítanunk kell: nem művészeket nevelünk, akik különleges/rendkívüli tehetséggel rendelkeznek. Valamint, hogy az iskolai képzőművészet nem rajzok, alkotások „gyártása“, hanem a világról szerzett ismeretek kifejezésére szolgál. Hiszen ahogy szavakkal ki tudjuk fejezni magunkat, szükségünk van más kifejezési módokra is, alternatív utakra, s ezek egyike a művészi kifejezés. Az iskolai képzőművészet során a tanulók különféle képzőművészeti eszközök, technikák, eljárások, anyagok és egyéb kifejezési lehetőségek segítségével fejezik ki magukat (Lacová, 2003).

Az alkotó folyamat során kiemelten fontosnak tartjuk, hogy:

- felkeltsük a tanulók érdeklődését, és hogy kedvet kapjanak az alkotáshoz, hozzuk közel az alkotást hozzájuk,
- megszabadítsuk őket a sztereotípiáktól, elfogadjuk a tanuló saját autentikus kifejezőmódját,
- minden gyermeket aktivizáljunk, ne csak a tehetségesebbeket,
- azt az érzetet erősítsük a gyermekben, hogy „meg tudom csinálni“,
- gazdagítani, inspirálni, provokálni a fantáziát és merészséget.

A képzőművészeti tevékenység tartalmának mindenképp aktivizáló jellegűnek kell lennie. Valamint fontos, hogy a téma közel álljon a gyermekekhez, ill. a tanulók képesek legyenek megvalósítani azt. Fontos továbbá az állandóan megújuló tartalom és inspirációk biztosítása, a kifejezőeszközök változatossága, az anyagok és technikák sokszínűsége, variálhatósága. Nagy szerepe van a légkör barátságos, örömteli és közvetlen jellegének, a játékos miliőnek alá- és fölérendeltségi érzés nélkül.

Nem győzzük eleget hangsúlyozni, hogy a képzőművészeti nevelés tárgy/tanítási óra ne legyen a technika gyakorlásának száraz kurzusa, hanem legyen a gyermek számára élvezetes alkotó folyamat, mely során élmények közvetítésére kerül sor (Lacová, 2003).

A projekttevékenységek megvalósítának általános lépései alapján rendszerint a képzőművészeti projekt állomásai is a következők: tervezés, szervezés, kivitelezés, értékelés. Hegedűs (2002) a projektoktatás szakaszait aprólékosabban ismerteti: témaválasztás, tervkészítés (célok és feladatok megfogalmazása), szervezés, adatgyűjtés, a téma feldolgozása, a produktum bemutatása, a projekt értékelése, korrigálás, a produktum bemutatása, a projekt lezárását követő tevékenységek.

Tomková, Kašová és Dvořáková (2009) szerint a projekt struktúrája a következő:

1. **Motiváció:** a projekt témájával való ismerkedés. Célja a tanulók érdeklődésének felkeltése.
2. **Tájékozódás, osztályozás és munkamegosztás:** ebben a fázisban a tanuló a képességek, készségek és ismeretek két csoportjával dolgozik: a projekt során hasznosítja a már meglévőket és újakra tesz szert. A tanulók keresnek, kategorizálnak, ötletelnek, összesítenek, válogatnak, feladatokat osztanak szét, valamint megtervezik a megoldás menetét, megszabják az időkeretet stb.
3. **Megoldás:** a tanulók a produktumon dolgoznak, melyet majd bemutatnak.
4. **Produktum:** bemutatják a kész alkotást, produktumot. Közben beszélgetnek a folyamatról, annak hozadékáról. Mindennek motiváló jellege van a további hasonló tevékenységek végzése szempontjából. A végén ki is értékeli.
5. **Reflexió:** kiváltképp a további projektek alkalmazása szempontjából hasznos.

Tervezéskor kezdetben mindig egy fő témát kell a középpontba helyoznünk, ami köré fel tudjuk építeni a projektunk menetét. Témaválasztáskor alkalmazhatjuk az ötletbörze módszerét, amikor is megtudhatjuk, hogy a gyermekek érdeklődése milyen irányba hajlik. Így már könnyebb dolgunk lesz eldönteni, hogy milyen projektet tervezzünk, s ezáltal a gyermekek is a „sajátjuknak” érezhetik a projektet. Azonban a téma kiválasztása származhat a pedagógustól is.

A fő téma kiválasztása után altémák meghatározása is szükséges, valamint meg kell határoznunk elérendő céljainkat és figyelembe kell vennünk azt is, hogy mindezek megfeleljenek a követelményeknek. Tervezéskor alaposan át kell gondolnunk a kivitelezést, figyelembe kell vennünk többféle szükségleti szempontot is. Ide sorolhatjuk az eszközszükségleteket, az esetleges költségeket, a tevékenységekre szánt időt, egyeztetési dolgokat kollégákkal, külső személyekkel, vagy akár a szülőkkal.

A megvalósítási folyamatot végezhetjük egyénileg (egy-egy szakaszt), ill. csoportokban is. Tervezéskor a projektek végeredményét - a produktumot is fontos, hogy megtervezzük, s ennek tudatában építsük fel a tevékenységeket. Megállapítható tehát, hogy a tervezés két részfolyamatból áll: az elérendő célok megfogalmazásából, valamint e célok elérését segítő feladatok meghatározásából (Hegedűs, 2002).

Szervezéskor a tervezetünkből indulunk ki. Érdemes tájékoztatni a szülőket is a projektunkról, hiszen így a szükséges eszközök finanszírozására is sor kerülhet, valamint a részvételükre is akár (ha úgy ítéljük meg). A szervezés során előkészítésre kerülnek azok a szükséges eszközök, amelyek az egyes tevékenységek megvalósítását biztosítják (pl. minta a rajzokhoz, gyümölcsök, zöldségek, műalkotások, médiumok stb.). A projekt kivitelezése az adott téma körüli informálódással veszi kezdetét. A megvalósítás során a pedagógus nem irányítói szerepet tölt be, hanem szabad kezet ad a gyermekeknek, hogy önállóan alkothassanak, kifejt-hessék véleményüket. A pedagógus elősorban segíti a megvalósítást, ill. kijavítja az esetleges hibákat.

Az iskolákban főleg a csoportos projektek valósulnak meg, amely

megtanítja a gyermekeket együttműködni a közös cél elérése érdekében. Az értékelésnél két szempontot veszünk figyelembe: a produktumot és a munkafolyamatot. Figyelembe kell vennünk a csoportokon belüli együttműködés képességének fejlődését, az esetleges konfliktusokat is, amelyek a munka során adódtak, és ezt a gyermekek miként voltak képesek kezelni egymás közt. Nem csak csoportos szinten, hanem egyéni szinten is értékelni kell a gyermeket, hogy milyen mértékben volt képes az adott gyermek együtt dolgozni a csapattal, mennyit tanult a projekt során, milyen ismeretekre tett szert, és milyen készségeket sajátított el. A projektek lezárásánál a szóbeli értékelés nagyon fontos, főleg a gyermek részéről, amely a pedagógusnak egyfajta visszacsatolás is lehet. A produktum értékelésénél figyelembe vesszük az esztétikai színvonalát, a kivitelezési nehézségeket, valamint, hogy mennyire tértünk el a tervzetünktől. Amikor a projektek értékeléséről beszélünk, elsődlegesen a résztvevőket, ebben az esetben tehát a gyermekek véleményét vesszük alapul, amelyek akár az új folyamatok előkészítésének az eszközei is lehetnek (Radnóti, 2008).

Kővári és Bogáthné (2010) szerint a projekt eredményének kvalitatív értékelése számtalan összetevőre irányulhat. Ezeket a következőképp csoportosítják:

- maga a produktum, annak színvonala az előre megadott követelményekhez képest,
- azok a kompetenciák, amelyeknek fejlesztését a projekt tervezése során megfogalmaztuk,
- értékelni kell a munkát a tanulás szempontjából is, számba kell venni, hogy milyen tanulási folyamatok zajlottak le a projekt megvalósítási folyamatában mind szaktárgyi szempontból, mind pedig a metakognitív tudásrendszer gyarapodása szempontjából,
- az együttműködés színvonala, szervezettsége a csoportokban, az együttműködési képesség fejlődése. Értékelni kell a munkát a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is. Számba kell venni,

hogy miként tudott együtt dolgozni az adott csoport, voltak-e konfliktusok, és képesek voltak-e azokat kezelni.

- értékelni kell a munkát az egyén szempontjából is. Hogyan tudott együtt dolgozni a csoporttal, voltak-e konfliktusai, és azok miként oldódtak meg, mennyit és hogyan tanult a projektmunka során, mennyire érzi azt hasznosnak stb.
- a projekt kivitelezése során tanúsított kreativitás (amennyiben ennek a projekt kivitelezésében volt jelentősége, de általában ez a helyzet, művészi jellegű projekt esetében mindenképp).
- az önálló munkavégzés fejlődése, mennyire voltak erre képesek a gyerekek, milyen problémák jelentkeztek,
- az elkészült produktumok esztétikai színvonalának értékelése,
- hogy milyen érzelmeket keltett bennünk a tevékenység, hogyan éreztük magunkat a projekt ideje alatt,
- értékelni kell a projekt megtervezését, a terv érvényesülését.

A projektmódszert számos pozitívuma miatt egyre több pedagógus alkalmazza az iskolákban és az óvodákban egyaránt. A módszer alkalmazása során figyelembe kell vennünk a projekt lényegét, ezért több irányból kell megközelítenünk egy adott témát esetleg problémát. A válaszok megtalálásához és a kivitelezéshez igyekezni kell minél több készséget és képességet felhasználni, aktivizálni. A gyermekekre nézve a projekt számos pozitívumot képes nyújtani élmények és tapasztalatok részvételével egyaránt (Honfi – Komlódi, 2010).

A projektmódszer alkalmazása többek között a következő előnyökkel jár:

- a gyermekek bevonása a projekt tervezésénél nagyobb érzelmi azonosulást hoz magával, tehát magukénak érzik a feladatot,

- nem úgy fogják fel a projekt lényegét, mint egy mások által megszabott elvégzendő feladatot, hanem mint egy feladat teljesítését, amelyet ők alkotnak,
- a csoportokban való együttműködés hozzájárul a szocializációhoz,
- egyenlő a munkamegosztás, egymásra való odafigyelés,
- csoporton belül a gyermekek egymástól tanulhatnak,
- felelősségvállalás a társak és önmaguk iránt,
- gondolkodás fejlődése,
- kritikai gondolkodás fejlődése,
- előzetes tudás elemeinek felidézése,
- ismeretek felhasználása, amelyeket a helyzet megkövetel,
- a gyakorlatban is jól hasznosítható ismeretek elsajátítása,
- játékos formában történő tanulás,
- a gyermekeknek lehetőségük van a kibontakozásra (a háttérben a pedagógus némiképp irányítja őket),
- a foglalkozások sokszínűségének köszönhetően mindenki megtalálhatja a saját adottságainak, tapasztalatainak megfelelő tevékenységformákat (Radnóti, 2008).

A (művészeti) projektek kapcsán megfogalmazható előnyök közé soroljuk továbbá azt is, hogy meghagyja a világ egy és osztatlan voltát és teljesség élményével ajándékozza meg a gyermeket. Alkalmas az élethelyzetekben adódó tevékenységek általi tapasztalatszerzésre. További nagy előnye, hogy a tevékenységekbe integrálódnak a műveltségtartalmak, ismeretek, és nem fordítva. Valamint biztosítja az egyéni érdeklődés és egyéni ütem, az önállóság és öntevékenység lehetőségét (Körmöci, 2014).

A projekt technikai jellemzői közé tartozik, hogy a gyermekek motivációja fokozott lesz, élénkíti a fantáziát és a munkakedvet, valamint segíti a problémamegoldó cselekvést és erősíti az önbizalmat, fejleszti a kommunikációs készséget. Fontos tény továbbá, hogy fejleszti a kreativitást és segíti a felfedező tanulást. Nemcsak új módszerekkel ismerteti meg a gyermekeket, hanem megtanítja őket a csoportmunkában való tevékenykedésre. Ezáltal átalakul a pedagógus-gyermek és gyermek-gyermek kapcsolata is. Ezek a jellemzők nagyszerűen kihasználhatóak a képzőművészeti tevékenységek során.

A projektrendszerű tanulás lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekek az érdeklődésüknek megfelelően tevékenykedjenek, akár önmaguk alkotta csoportban. Együtt tervezhetnek, valósíthatnak meg dolgokat és értékelhetik ki a tevékenységüket. Önmagunk és mások számára is produktumot hozhatnak létre. Olyan problémákat dolgozhatnak fel, amelyek igazán érdeklik őket, és akár új helyzetekben, iskolán kívüli helyszíneken is tanulhatnak. Lehetőséget kapnak arra, hogy választhassák és tervezhessék a tennivalókat és megoldási módokat. A tanárok partnerek, segítők, tanácsadók lesznek.

Bár a pozitív hatások többségben vannak, a módszernek alkalmazása több akadályt is felvet:

- nehezebben illeszthető be a szokásos szervezeti formák és keretek közé, mivel nehezen egyeztethető össze az iskola mechanikus időbeosztásával, a tanórák rendszerével,
- rendszerint igényli a hagyományos tantervi keretek megbontását,
- interdiszciplináris jellegénél fogva áttöri a tantárgyi választóvonalakat,
- hagyományos osztályozással nehezebben értékelhető (Kővári – Bogáthné, 2010).

A projekt módszer annak ellenére, hogy filozófiája radikálisan ellentmond a megszokott iskolai viszonyoknak, úgy véljük, hogy mégis beilleszthető az iskolai tanítási órába, ill. összeegyeztethető a hagyományos

iskolai közeggel. Tehát integrálhatjuk a normál iskolai munkába: alkalmazhatjuk az iskola alsó tagozatán komplexen, amikor több tanítási óra tananyagát egységbe integrálva fogja össze. De akár egy tanítási órába is beiktathatjuk, hiszen egy kreatív pedagógus megtalálja a módját (Dudášová Harantová, 2012). Megoldás lehet akár 2 tanítási óra összevonása is. Alsó tagozaton ez rendszerint probléma nélkül megoldható.

Ahhoz, hogy egy iskola életében érdemben megjelenjen a projekt, mint tanulászervezési stratégia, nélkülözhetetlen az iskolavezetés pozitív hozzáállása, támogatása is, ill. kreatív pedagógusok is kellenek.

Fontos ugyanakkor rámutatni a tényre, hogy a természet egységét az iskolai oktatás tantárgyakra bontja. A különböző természeti jelenségeket, történelmi folyamatokat, társadalmi változásokat külön részekre bontva, a folyamatból kiemelve akarjuk megtanítani a tanulóknak. Ezáltal elveszik a világ komplexitása. Ezt a hibát és űrt pótolja a projektpedagógia, a tematikus oktatás, mely a világ egységéből indul ki (Görög – Varga, 2019). Jó példa erre az általunk bemutatott projekt is (ld. a 4.4.3 fejezetben).

4.4.1. A projektmódszer alkalmazása az iskolában

A jelenlegi iskolai gyakorlatban a projektnek többféle alkalmazása ismert:

- **Projekthét:** az iskolaév nagy részét érintetlenül hagyja, viszont elkülönít egy – vagy több – olyan időszakot, amikor megszűnnek a tanórák, és minden tanulócsoport a saját projektjén dolgozik. Ilyenkor nincsenek hagyományos órák, az iskola egy rövid időre átalakul projektműhellyé. A hazai gyakorlatban a projekthét még viszonylag ritka jelenség, azonban egyes iskolákban már bevett gyakorlat a projektnap, amikor a hét (vagy hónap) egy-egy napján miniprojekteken dolgoznak a tanulók.
- **Projektnap:** miniprojekteket egy nap alatt is meg lehet valósítani. Érdekes megoldás lehet, ha a hét egy napján mindig egy projekt

megvalósítása zajlik.

- **Erdei iskola** (és más külső megoldások): Egy osztály/tanulócsoport maga mögött hagyja a megszokott iskolai környezetet egy bizonyos időre, hogy a tanulást átmenetileg projektszerűen szervezze meg.
- **A tanítást kísérő projekt:** A projektet az órákon kívül, részben vagy egészben a tanulók szabadidejében szervezik meg. Ilyen ismert hazánkban például az iskolai klubokban az almaprojekt.
- **Órai projekt:** Bár nem könnyű megvalósítani, nem is lehetetlen, hogy a projekt teljes egészében a tanítási órákon bontakozzék ki. Különösen lehetséges ez, ha több tantárgy is részt vesz ugyanannak a projektnek a megvalósításában. Az alsó tagozaton ez még könnyedén megoldható, hiszen rendszerint egy pedagógus tanítja az osztályt. Az órai projekt műfajának különösen kedvez az epochális rendszer, ahol a tanulók 3-5 héten keresztül a főoktatás idejét (azaz minden nap egy általában kétórás időszávot) egy-egy nagyobb témakör feldolgozásával töltik. Ennyi idő szükséges a képzőművészeti projektek megvalósításához is, hogy teljesíteni tudja küldetését.

4.4.2. A képzőművészeti projekt előkészítése és megvalósítása

A képzőművészeti projektek megvalósításánál néhány alapkonceptióból indulhatunk ki. A tanulóknak először is a vizsgált realitással, különféle jelenségekkel és képzőművészeti problémákkal kell megismerkedniük érzékszervi érzékelés, kontaktus alapján, vagy akár műalkotások, fotodokumentáció által. Más vélemények szerint racionális hozzáállás szükséges, amely a valóság, az ingerek, az élmények és kapcsolatok analitikus elemzésén alapszik. Példa erre az egyes építészeti jellegű objektumok összekapcsolásának vizsgálata. A következő nézetek középpontjában az élményeken alapuló intuitív gondolkodás van. Példája a tapasztalatszerzés a struktúrákkal, formával, hővel és színekkel. Vagy

akár a környezetünkben élő állatokkal kialakított kontaktus során szerzett élményeken alapuló tapasztalatszerzés (Exler, 2015).

A pedagógusok a képzőművészeti nevelés során rendszerint a képzőművészeti elemzéstől kezdve az érzelmekre ható motiváción keresztül az asszociációs gondolkodásig minden lehetőséget kihasználnak, hogy a projekt sikeres legyen. Minden téma, amelyet a projekthez választanak egyedi felfogást és szerteágazó gondolkodást igényel, amely lehetővé teszi a képzőművészeti probléma érdekes, egyedi és sokrétű megközelítését. Érdekes lehet a tanulók számára a lehetséges összefüggések keresése/felfedezése, a gondolatmenet aktivitásokkal történő összekötése és azok alkotásba való átültetése, a vizuális nyelv kifejezőeszközeivel való megvalósítása. E folyamat segíti a tanulót abban, hogy gazdagodjon érzelmvilága, művészi érzéke és jobban megértse a jelenségek lényegét.

A képzőművészeti projekt végső termékének sok formája lehet. Nagyon függ a pedagógustól, hiszen ő vezeti a megvalósítás folyamatát. Lehetnek rajzos vagy festészeti technikával készült alkotások, grafikai ill. kombinált eljárások, de akár térbeli alkotások, vagy médiumokkal való munka is.

A projekt szervezése, ill. megvalósítása során figyelembe kell venni a nevelő-oktató folyamatban a didaktikai aspektusokat, melyek a projekt egyes fázisaiban (annak előkészítése, folyamata, zárása során) érvényesülnek. Az első és egyik legfontosabb momentum az előkészítés fázisában a terv felállítás és a téma behatárolása. E fázisban nagyon fontos a folyamatos gondolatmenet biztosítása és a tanulók korának, értelmi képességeinek és rajzkészségének figyelembevétele, valamint a technikák ismeretének és alkalmazni tudásának szintje.

A projekt időtartama nem meghatározó az egyes lépések szempontjából, inkább annak megfelelő tagolása, ill. a kontinuitás biztosítása a lényeges. Nagy jelentősége van azonban a képzőművészeti problémához való hozzáállásnak/viszonyulásnak, a jó „ötletelő képességnek és az új, mélyebb összefüggések felfedezésének (Exler, 2015).

A projekt során a művészi kifejezés módjainak szabad választásán

van a hangsúly, ezen alapul a projekt nevelő aspektusa. A közös téma megadja ugyan a kötelező irányt, de a megvalósítás nyitott a felfedezésre, különféle ábrázolásmódok, technikák, kiegészítések és módosítások megvalósítására. A közös munka előnye és egyben haszna is, hogy a tanulók közösen dolgoznak egy cél érdekében, és mindenki a saját ötleteit, tudását adja bele. Ezáltal együtt szabhatják meg a munka ütemezését/tervét és a kifejezés módját. Így a tanulók aktívan részt vesznek a tanulási-tanítási folyamatban saját gondolatokkal, érdekes és új ötletekkel.

A megvalósítás során beszélgetések, interperszonális kontaktusok jönnek létre, amely során a pedagógus a folyamatot mérlegeli, a tanulók érdeklődéséhez igazítja. Az egyes feladatok, képzőművészeti technikák és anyagok kiválasztásánál elvárt a részéről (ill. szükséges) a kreatív hozzáállás, hogy megelőzze az egyhangúságot és a tanulók részéről az érdektelenséget.

A képzőművészeti projekt hozadéka nem más, mint átlátható egységbe sorolt alkotások rendszere, melyből előtűnnek az új összefüggések, az áramló gondolatok és tükrözi az átélt közös élményeket, pillanatokat az alkotás során. A résztvevők új összefüggéseket fedeznek fel és mélyebb ismeretekre tesznek szert, ami által jobban megértik a dolgok, jelenségek lényegét. A projekt során az érdeklődés tárgya gyakran új értelmezést kap.

4.4.3. Projekt terv

Projekt megnevezése: Utazás az őskorba

Műveltségi terület: Művészet és kultúra

Tantárgy: Képzőművészeti nevelés

Évfolyam: 1.

Tanulók létszáma: 20

Dátum: aktuális iskolai évben április és május hónapok

Téma: Utazás az őskorba

Altémák: Barlangrajzok. Őskori lakhelyek. Őskori művészet.

Időtartam/időkeret: 8 tanóra (2x1, 3x2 órás blokk heti alkalommal)

Célok/tanulási eredmények: Különféle anyagok és eszközök segítségével olyan művészeti alkotások, használati eszközök és építmények készítése, melyeket az őskori művészetek inspiráltak.

Megjegyzés: számos hasznos ötlet található a témához a <https://hu.pinterest.com/pin/145874475410261665/> weboldalon

Tantervi követelmények:

- Elsajátítandó készségek: Őskori művészet inspirálta saját elképzelést fest.
- Elsajátítandó műveltségtartalom: őskori barlangfestmények (motívumok), anyagok, eszközök, őskori alkotások alapjai, játék őskori barlangfestésre: alkotás limitált motívummal és technikával.

Feladatok

1.) Természetes anyagokból őskori lakóhely készítése (inspirációként lsd. 13. és 14. sz. ábra).

134



13. ábra. Óskori lakóhely I., forrás: <https://slideplayer.hu/slide/1887726/>



14. ábra. Óskori lakóhely II., forrás: <https://hu.pinterest.com/pin/145874475410261665>

2.) Őskori barlangfestmény készítése jellegzetes motívumokkal (inspirációként lsd. 15. és 16. sz. ábra).



15. ábra. Barlangfestmény I., forrás:
<https://latvanyossagok.hu>



16. ábra. Barlangfestmény II., forrás:
<https://hu.pinterest.com/pin/823455113089570355>

3.) Óskori használati eszközök készítése gyurmából, agyagból formázással (inspirációként lsd. 17. és 18. sz. ábra).



17. ábra. Óskori balta, forrás:
<https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf>



18. ábra. Edények, forrás: <https://444.hu/2018/02/22/>

4.) Szobrok készítése paketázs/kasírozás technikával (inspirációként lsd. 19. és 20. sz. ábra).



19. ábra. Emberi alak, forrás:
<http://magyarostortenet.gportal.hu>



20. ábra. Állatszobor, forrás: <http://magyarostortenet.gportal.hu>

Csoportok kialakítása/feladatmegosztás: érdeklődés szerint az aktuális szituációhoz igazodva/ tanulók választását figyelembe véve

Eszközök: lexikon, képek, illusztrációk, számítógép- interaktív tábla, olló, természetes anyagok, festékek, ragasztó, csomagolópapír, ágak, kövek, sziklák, fadarabok, szőrmék....Valamint fontos, hogy biztosítsunk egy olyan zavartalan helyet, ahol tárolhatjuk is az alkotásokat, illetve folytatni tudjuk a munkát hetente (külön helység). **Előzetes tudás:** az őskorról szerzett eddigi tudás

Munkaformák: frontális, egyéni, csoportos

Szervezési formák: tanítási óra, 2 órás blokkok

Termékek: csoportos alkotások- ágakból készült lakhely, használati eszközök gyurmából és anyagból, festmények, szobrok.

Megjegyzés: Az ajánlott tevékenységek sorrendjét, műveletek, események javaslatát megbeszéljük a gyerekekkel.

FOLYAMAT:

Előkészületek és megvalósítás:

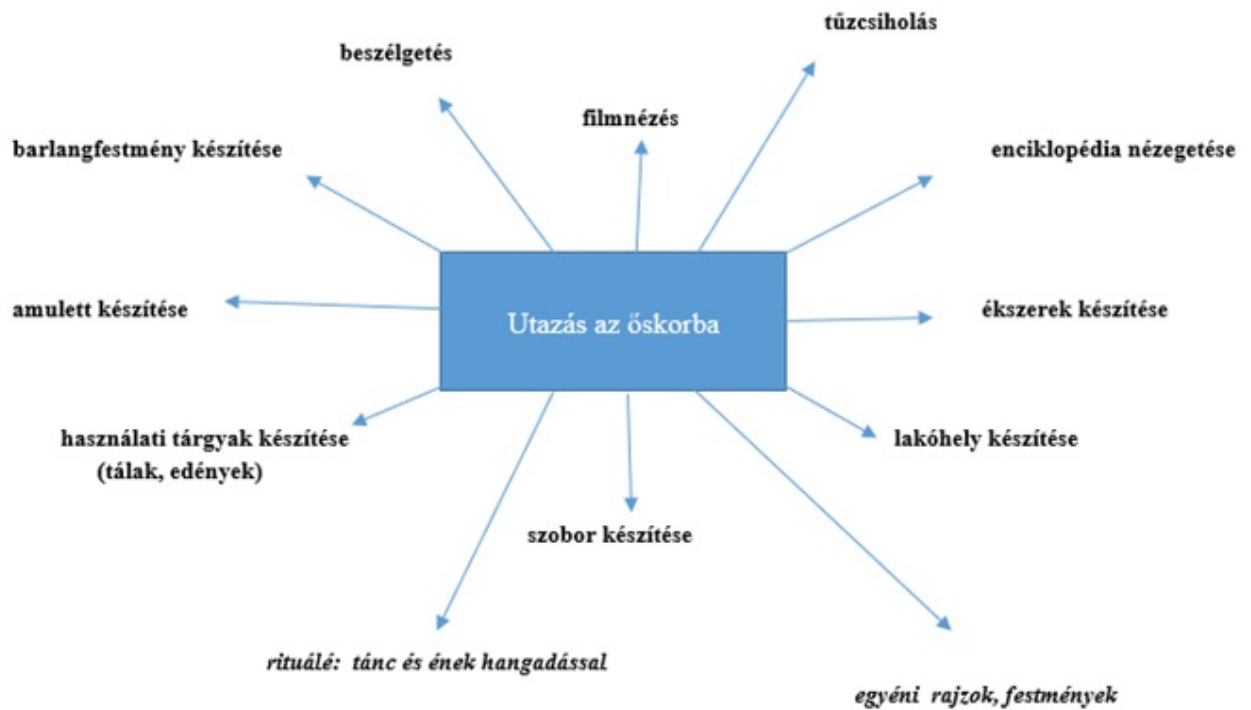
1. tanítási óra (45 perc): Beszélgetés az őskorról, annak jellegzetességeiről, művészetéről. Rövid film tudományos megtekintése. Enciklopédiák nézegetése. Feladat otthonra: összegyűjteni és hozni képeket az őskorral kapcsolatban.

2. tanítási óra (45 perc): Táblára vagy nagy kartonra képes gondolattérkép készítése a témában (Isd. 21. sz. ábra - képek nélkül): felragasztjuk a hozott képeket (rendszerelve: lakóhely, tárgyak, szokások, kultúra, művészetek stb.), majd kiegészítjük szavakkal, rövid gondolatokkal, kérdésekkel. A témában szerzett ismereteinket

ezáltal összesítjük. Megbeszéljük a projekt lépéseit, feladatait, tennivalókat, konkrét tevékenységeket (ld. 22. sz. ábra), elosztjuk azokat a kialakított csoportok alapján. A csoportok a tanulók érdeklődése alapján jönnek létre (várhatóan 4-5 csoport). Megbeszéljük az anyagszükségletet: ki mit hoz, ill. mit biztosít be a pedagógus.



21. ábra. Gondolattérkép



22. ábra. Projektháló

3x2 órás blokkok (aktuális helyzethez igazodva): A csoportok a váltalt feladatoknak megfelelően alkotnak (mindegyik csoport mást): ágakból lakóhelyet, barlangfestményt, agyagból és gyurmából használati eszközöket, kasírozás technikájával (baba felhasználásával) szobrot, esetleg utolsó alkalommal szobrot paketazs technikájával- ha van rá vállalkozó.

Fokozatosan alakítják a teret, melynek majd minden alkotás a része lesz. Utolsó alkalommal (mikor elkészültek mindennel) ősemberekké válva birtokba veszik a teret, és átélik a kor miliőjét. Még amuletteket és ékszereket készítenek, mint a falu lakói. Majd jelképesen tüzet gyújtanak (ágakból, kövekkel körbe rakva és színes falevelekkel) és köré ülnek, ahol az egyes csoportok elmesélik, mit tevékenykedtek („*Mi megépítettük a lakhelyünket. Mi elkészítettük a vadászáshoz az eszközöket. Mi lerajzoltuk a barlang falára, hogyan ejtettük el a mammutot*“ stb.) és hogyan élték meg, milyen volt. Majd kineveznek egy sámánt maguk közül, és pálcák megdob hangjára vad táncba kezdenek utánaözve egy rituálét, melyet a zsákmány/vadak elejtése után tartanak.

A továbbiakban még (következő pár napban) egyéni munkákkal: rajzokkal, fetményekkel, egyéb elkészített tárgyakkal lehet bővíteni érdeklődés szerint- amit akár az iskolai klubban, vagy otthon készíthetnek a tanulók. Végül a helyet megtekinthetővé teszik mások számára. **Értékelés:** A produktum(ok) értékelésénél figyelembe vesszük az esztétikai színvonalát, a kivitelezési nehézségeket, valamint, hogy mennyire térünk el a tervezetünktől. Összefoglaljuk érzéseinket, tapasztalatunkat, élményeinket. Kiértékeljük a teljesítményt, a kreativitást, a konfliktusok kezelését stb.

4.5. A képzőművészeti nevelés szervezésének munkaformái

A tanítás-tanulás folyamata oktató és tanulók, nevelő és neveltek interakciója. Ebben a vonatkozási rendszerben szükségszerűen jelenik meg a *frontális, csoportos, páros* és az *egyéni munka*. Bármelyik munkaforma alkalmazható az alsó tagozatos képzőművészeti alkotási folyamatban.

A **frontális munka** központja tartalmilag is, formálisan is a pedagógus. Ő közöl, kérdez, mutat be, adja a feladatot, értékeli, ő engedélyezi a tanulóknak a közlést, a válaszolást, a feladat elvégzését. A feladatokon keresztül történő irányítás egyértelműen a tanár személyéhez kötődik. Ehhez a szereposztáshoz kapcsolódik a rögzített, párhuzamos padosoros osztálytermi berendezés, ahol a padokban ülő tanulók mindannyian a katedrán tartózkodó pedagógusra néznek, egymásnak csak a hátát látják. Ebben a megoldásban a motivált tanulók érnek el jobb tanulmányi eredményeket, a pedagógussal együtt haladni nem tudó vagy nem akaró, esetleg nagyszámú tanuló minden szempontból leszakad. Az így megjelenő frontális munkát az egyének különbözőségét hangsúlyozó, kibontakozását szorgalmazó, a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok többsége elvetette. Ugyancsak a frontális munka egyeduralma ellen foglaltak állást azok a 20. század második felében kimunkált tanítási-tanulási stratégiák, amelyek az oktatási folyamat tanulói teljesítményekben megjelenő hatékonyságát helyezték a középpontba. A frontális oktatás sok esetben megadja a pedagógusnak az együtt haladás illúzióját. A frontális munkaforma alkalmazását a pedagógusok saját iskolás éveikből hozzák, túlnyomórészt erre a szervezési módra vannak követhető mintáik (Ballér et al., 2003).

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az oktatásban jelenleg is dominánsnak tekinthető frontális munka már másmilyen is lehet, mint az eredeti változat, hosszú évtizedek alatt együtt módosult tapasztalatainkkal, pedagógiai, pszichológiai ismereteinkkel, alkalmazkodott a változó társadalmi viszonyokhoz, iskolával kapcsolatos elvárásokhoz. A nyílt oktatás szellemében működő oktatásban a frontális munka minőségileg más változata jelenik meg. Ebben a változatban a tanulók is részt vehetnek az együttes tanítási-tanulási folyamat tervezésében, alakításában; a kölcsönösség nemcsak a pedagógussal, hanem a társakkal is természetessé válhat. A közös gondolkodás nem az egyformán gondolkodást jelenti, hanem a gondolatcserét beszélgetésben, vitában, közös tevékenységben. A frontális munka e változatában a hagyományos értelmezésben

megadott jellemzők közül csak az érvényes, hogy a *feldolgozott tartalom és az időtartam azonos, de nem szorítanak az azonos célok, nem kap szerepet az azonos ütem.*

A képzőművészeti nevelésben a frontális munka e változatára azonban csak a tanulók ismeretében, azok sajátosságainak figyelembe vételével nyílik lehetőség. És ez a változat nemcsak a tanulás lehetőségeit biztosítja a tanulók számára, hanem a feltételeit is. A pedagógusnak a tanuló önálló tevékenységét előkészítő szakaszban pontosan és világosan közvetíteni kell a feladatot, mindezt a legérthetőbb módon és a lehető legrövidebb idő alatt. Bár minden tanítási óra fontos része a szemléltetés, a képzőművészeti nevelés tantárgy tantervi tartalmai verbális úton meg sem közelíthetők (pl. a vizuális nyelvi elemek: pont, vonal, folt, tónus). A szemléltetést kísérő szóbeli közlések (kérdések, magyarázatok, utasítások) pontossága és megfogalmazásai a feladatértés és a figyelem fenntartásának eszközei. A gyakorlati tapasztalatok szerint a képzőművészeti nevelés során e munkaformát alkalmazzák leggyakrabban.

A frontális előkészítő szakasz eszközrendszere állhat fénymásolatokból, sablonokból, téri elemekből, tanulói eszközökből stb. A frontális munka során a pedagógus és tanulók között az együttműködés biztosítja az eredményességet, melyet a pedagógus *tudatosan tervez pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi tudása birtokában.*

A frontális munka az óra végi értékeléskor jelenik meg újból hangsúlyosan. Az elkészült alkotások összevetése a célok és feladatok tükrében a pedagógus közvetlen irányításával történik. Ha a munka természete megkívánja, a frontális tételrendezést is érdemes megbontani, a körkörös elrendezés többek között biztosítja a szemkontaktust, és hogy egymás véleményét is egyenrangú kapcsolatrendszerben érzékeljék.

A két frontális mozzanat között jelenhet meg az egyéni (önálló), páros vagy csoportos munkaformákban a tanulók tevékenysége.

A 20. század elejétől a fejlődéslélektan, a differenciális lélektan alapján már nem kérdés, hogy az azonos életkorú gyerekek a taníthatóság, tanulási jellemzőik tekintetében egyénileg nagyon is eltérőek lehetnek.

A pedagógusnak tudomásul kell vennie ezeket az egyedi sajátosságokat, alkalmazkodni hozzájuk. Nem véletlen, hogy a reformpedagógiai irányzatokban az *egyéni* (önálló) *munka* általában nagy jelentőséget kapott és kap ma is.

Az eredményes egyéni munka feltétele a feladatok közötti választás vagy az önálló feladatmeghatározás lehetővé tétele. Erre nyújt kiváló alkalmat a projekt vagy a projektorientált oktatás (lsd. 4.4 fejezet). A reális választás feltételezi a tanuló önismeretét saját tudásáról, tanulási sajátosságairól. Ennek a tájékozottságnak a kialakulása spontán módon meglehetősen esetleges, ezért fontos, folyamatos pedagógiai feladat a tanulással kapcsolatos tapasztalatok értelmezésének segítése.

Az egyéni munka a tanulást szolgálja. Az elakadások, meg nem értések, félreértések oldásának érdekében rendkívül fontos a *menet közbeni segítségnyújtás*. Az elakadásnak sok oka lehet. Például nem megfelelő feladatot adtunk vagy a tanuló nem tudta, mit vállal; nem olvasta, vagy hallgatta végig az instrukciót vagy rosszul értelmezte azt; megerősítést vár; gyengül a motivációja; valamilyen tanulástechnikai, rögzítési bizonytalanság adódik.

A pedagógus segítségnyújtása rugalmasságot igénylő, a pedagógust szellemileg igénybe vevő tevékenység. Nem elég azt felderíteni, hogy valójában mi a gyerek problémája, hanem ennek okára, okaira vonatkozóan is feltevéseket kell kialakítani, s döntést kell hozni az adekvát segítségi módra vonatkozólag is. S mindezt általában másodpercek alatt kell meggondolni. A pedagógus direkt segítése mellett (kiegészítő magyarázat, rávezető kérdés stb.) fontos a tanulási segédletek (füzet, tankönyv, lexikon, műalkotás stb.) önálló alkalmazására inspirálni a tanulókat, illetve lehetőséget adni arra, hogy azonos feladatok esetében a gyerekek egymásnak segítsenek.

A segítségnyújtás különböző változatainak biztosítása valószínűvé teszi, hogy a tanulók a feladatok megoldásában jó eredményt fognak elérni. Dilemmát jelenthet, hogy ezt a jó teljesítményt *hogyan értékeljük*, hiszen különböző szintű feladatok megoldásáról van szó. Az osztályo-

zás hagyományos alkalmazása ebben az esetben tévútra vihet. Az egyéni munkához kapcsolódó értékelésnél a viszonyítás alapja csakis a tanuló előzetes szintje, fejlődésének kifejezése lehet. Emellett az is lényeges, hogy a tanulók valamennyien lássák, milyen követelmény felé haladnak eltérő tempóban, különböző feladatokon dolgozva, és tudatában legyenek annak, hogy ez így természetes. Az egyéni sajátosságokra tekintettel levő önálló munka értékelésének tehát nem adekvát módja az osztályozás, a világos javítás mellett a szóveges (szóbeli vagy írásbeli) értékelés javasolható. Mindennél értékesebb lehetőség az önellenőrzés, önértékelés lehetőségének megteremtése (Ballér et al., 2003).

Tapasztalataink szerint a tanulók többsége nem lelkes híve az egyéni munkának, a társas tanulási helyzetek motiváló ereje jóval nagyobb számukra.

A pedagógusok számára az egyéni munka szintén fontos tanulási alkalom, a dominánsan közvetett irányítás fontos gyakorlati lehetősége. Megismerhetjük a tanulók egyéni munka során feltáruló különböző sajátosságait; tapasztalatokat szerezhetünk a feladatmeghatározás, feladatvállalás fontos részletproblémáiról, mindezek eredményeképpen egyre gyakorlottabbak lehetünk az egyéni munka kijelölése, felkínálása, az egyéni munkára inspirálás, önálló egyéni kezdeményezések oktatásba való beemelése tekintetében; s mindez a tudás lehetővé teszi a tanítási-tanulási folyamat megalapozottabb tervezését, gyerekekhez jobban igazodó irányítását más szervezési módok alkalmazásakor is (Falus et al., 1989).

Az *egyéni (önálló) munkát* a képzőművészeti nevelés gyakorlatában az indokolja, hogy a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenység folyamatai a tanuló személyiségétől és fejlettségi szintjétől függően egyéni sajátosságokat mutató pszichológiai struktúrákban zajlanak. Két vagy több tanuló közös alkotásában ezek az egyéni teljesítmények kibogozhatatlanok, így az értékelés is elég problematikusává válik. Az önálló egyéni alkotómunka a differenciáló személyiségformálás érzékeny terepe a pedagógus számára. Kezdő pedagógusoknál az egyik véglet, hogy a

gondosan megtervezett előkészítés után teljes önállóságot adnak a tanulóknak és csupán felügyelnek az értékelésig. A másik véglet, amikor szoroson vezetik a gyereket, hangos utasításokkal irányítanak, ezzel akadályozva a tevékenységben való elmélyülést, az egyéneknél zajló vizuális gondolkodási folyamatot. Szerencsésebb, ha a pedagógus inkább segítő erőként, facilitátorként van jelen, akihez a tanuló az egyéni látásmódból adódó kérdéseivel bármikor fordulhat tanácsért. Ezért nincs recept az önálló munka interakcióinak tartalmára és módszerére. Az egyéni munka közben személyre szóló beszélgetés során adhat a pedagógus inspirációt. A többféle lehetőség felvillantása bemutatással is történhet, de a tanulói munkába ne rajzoljunk vagy fessünk bele (Bakos et al., 2011).

A páros munka lényege, hogy két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A párban folyó tanulás szolgálhatja az új ismeretszerzést, az alkalmazást, a rendszerezést, a rögzítést, az értékelést.

A páros munka – feladattól függően – szolgálhatja egyszerűen az oktatás változatosabbá tételét, de alkalmazható a differenciált fejlesztés érdekében, ha a feladatok meghatározásakor vagy felkínálásakor erre a szempontra tekintettel tudunk lenni.

A tanuló párok összetételében a spontán választások mellett a pedagógus éljen javaslattal. A közös munka során megteremtődhetnek a természetes kölcsönös kapcsolatok a különböző tanulórétegek között. Fontos tudatosítani, hogy a különböző tanulók különböző területeken lehetnek erősek. A tanulók kölcsönös segítése kiváló nevelési terepet kínál.

Különösen értékes és eredményes lehet, ha már az elsődleges elsajátítási folyamatban lehetőséget adunk tanuló párok/alkotó párok működésére, ez fontos lépcsőfok a gyerekek számára ahhoz, hogy az együttműködésben tapasztalatot szerezzenek. Abban, hogy ezek a tapasztalatok pozitívak legyenek, döntő a számukra is fontosnak tartott feladat, a pedagógus segítőkészsége, s hogy valóban közös munka folyjék. A pedagógus szerepe általában abban jelenik meg, hogy törekszik a pozitív visszajelzésekre, mindkét gyereket további erőfeszítésre ösztönözi,

illetve az eredményes együttműködéshez szükség esetén segítséget ad.

A képzőművészeti nevelés munkaformái közül a *csoporthmunka* olyan sajátos közeg, amelyben optimális számú gyermek között létesülő kortárs kapcsolatokban vizuális információcsere zajlik. A vizuális kommunikáció működtetésének hatékony terepe ez, hiszen vélemények, gondolatok ütköznek, elutasítás, elfogadás, meggyőzés folyamatai játszódhatnak. A társas kapcsolatok egyre szervezettebbé válnak, az önismeret is a másokkal történő összevetés során mélyülhet el. A csoport tagjai verbálisan is ellenőrizhetik egymás munkáját, így a vizuális és szóbeli kommunikáció szinte egyidejűleg jön létre, egymást értelmezve. A csoportmunkának számos pozitív hatása van. Az alkotás élményét fokozza a társakkal való örömteli közös tevékenység. A közösen létrehozott produktum erősíti az összetartozás érzését, az együttműködés jelentőségét. Fontos szempont a vizuális nyelven történő kommunikáció, tehát a tanulók nem kész közléseket olvasnak egymás kész munkájáról, hanem a másik által felvetett vizuális kérdésekre vizuális nyelven reagálhat, együtt gondolkodva a másikkal. A közösen létrehozott alkotás védelemet, önbizalmat adhat (Bakos et al., 2011).

Nagy (2013) szerint csoportmunkáról akkor beszélhetünk, amikor az osztály tanulóit két vagy több diákból álló „halmazokba” szervezzük. A tanulók azonos vagy eltérő tananyaggal foglalkoznak, avgy alkotnak és közben a csoportot az állandó kommunikáció és kooperáció jellemzi. A tanár itt csak közvetett módon irányítja a folyamatot.

Az értékelés a csoportmunka esetében is érzékeny kérdés. Az értékelés akkor értelmezhető jól a tanulók számára, ha a csoport beszámolója után azonnal sor kerül rá. A csoport teljesítményének szöveges szóbeli értékelése kívánatos, kitérve mind a teljesítmény sajátosságaira, mind a csoport együttműködési jellemzőire. Az osztályozás a csoport teljesítményével kapcsolatban nem értelmezhető.

Az együttes munka során szerzett tapasztalatok révén átalakul az osztály társas kapcsolatrendszere, az első szakaszban várhatóan felbomlik a régebbi kölcsönös kapcsolatok egy része, majd újra strukturálódik

és sűrűsödik a társas mező.

Az oktatási célok érdekében alkalmazott csoportmunka eredményeként a nevelő hatás természetes következményként jelenik meg.

Kutatási eredményekkel is alátámasztható tapasztalat, hogy a csoportmunka alkalmazására vállalkozó pedagógusokat általában jó ideig nagyon zavarja, hogy a csoportmunkában a közös megbeszélés alappal, helyzet- és helyváltoztatással jár; hogy bizonytalanul mozognak a feladatok nehézségi fokának, időigényességének meghatározásában; hogy az órán nem direkt, hanem dominánsan *indirekt irányítás* a feladatok. Az együttműködés és a feladatmegoldás szempontjából különböző típusú csoportokkal való, tartalmában, jellegében eltérő direkt irányítási periódusok előre teljességgel bejósolhatatlanok, s mindez nagy rugalmasságot, állóképességet feltételez (Falus et al., 1989). Azonban ha a pedagógusok megtanulják a csoportmunkát és járatosak lesznek az említett jelenségek kezelésében, új oldalról ismerik meg tanítványaikat (és persze önmagukat), amely ismeretek más szervezési módok alkalmazása, illetve másféle pedagógiai folyamatokban való eligazodás esetén is jól kamatoztathatók.

Tapasztalataink szerint 6 éves korú gyerekeknél 3 főből álló csoport képes huzamosabb idejű folyamatos kapcsolattartásra, 7–10 éveseknél az 5 főnél nem nagyobb csoportok képesek jól együttműködni.

A csoportlélektan kategóriái között megtaláljuk a *formális* és *informális csoport* fogalmát is. A formális csoportot meghatározott céllal mesterségesen hozzák létre (pl.: osztály) független az őket alkotók tulajdonságaitól vagy akaratától, míg az informális csoport közös érdeklődés vagy rokonszenv alapján alakul ki (baráti társaság). A képzőművészeti nevelés-órák keretében nem jellemző, hogy belső indíttatásra, önként alakulnak csoportok. Ebben az értelemben ezek a képződmények is formális csoportként tekinthetők. A bennük zajló folyamatok azonban belső indíttatásúak, örömszerző tevékenységek - azaz nem mutatják a formális csoport ismérveit. Tehát a csoportmunka során formálisnak induló csoport az informális csoport jellemzőit veszi fel (Bakos et al, 2011).

A csoportmunkában való részvétel előfeltételei a következők:

- a gyerek érjen az életkori fejlettség azon szakaszába, amikor már képes önmagát mások szemével nézni,
- érvényesüljön a fokozatosság elve (az interakcióban résztvevők számában), kezdjük a páros munkában,
- a pedagógus szervezze a csoportmunkát (akár két nagyobb létszámú csoportban),
- a végeredmény legyen látványos, enyhítse ezzel a saját munka beolvadása felett érzett frusztrációt.

Lehetőségek a közös munkára:

- páros munkában való rajzolás,
- adott felületen a pedagógustól kapott amorf foltok rajzos-festékes kiegészítése egységes képpé, asszociációk egyeztetése után közösen,
- párbeszéddek játéka a vizuális nyelv elemeivel (egyenes, görbe vonalatok, foltok). A kép figuratív vagy nonfiguratív módon is lehet narratív. Rajzolgatás közben időnként helyet cserélnek, miközben felhívjuk a figyelmüket a formák közti kapcsolatok megteremtésére (Bakos et al, 2011)

A fentiekből kirajzolódik, hogy a képzőművészeti nevelésben nem a tanóra, hanem a *feladat* a központi fogalom. Egyetlen tanóra is tartalmazhat több feladatot. Az óraterv vagy óravázlat a feladatok megvalósításának terve az órarendi óra keretében.

4.5.1. Ütemezés

A feladat ütemezése a pedagógus részéről:

- megteremti a tárgyi, téri, eszközbeli feltételeket,

- célkitűzéssel, értelmezéssel, érzelmi ráhangolással megteremti az önkéntes tanulói tevékenység pszichológiai feltételeit,
- segíti a tanulói tevékenységet az irányított- és önálló munkák egységében,
- a tanulókkal együtt értékeli és tudatosítja a feladat eredményeit, a készségek és képességek működését a teljesítményekben (Bakos et al., 2011).

Az egyes közlésformák körébe tartozó feladatok tipikus jellegzetességekkel bírnak, karakteresen különböznek egymástól, ezek más-más követelmények elé állítják a pedagógust. A feladatok tervezésében azt kell átgondolni, hogy miben különböznek az egyes feladattípusok.

4.5.2. Fizikai feltételek

A képzőművészeti nevelés tantárgy tanításának fizikai feltételei gyakorlati meglátásaink alapján:

- szakterem/műhelyterem vagy tanterem mobil bútorokkal,
- berendezés: asztalok állítható lappal, székek, tárgyállványok, tároló szekrények és polcok,
- mosdó/mosogató,
- nagy tábla szabadkézi rajzoláshoz,
- kiállítási felület,
- reflektorok/lámpák,
- multimédia – interaktív tábla, internet-hozzáférés.

4.5.3. Eszközök

A tanóra keretében alkalmazásra kerülnek tanári eszközök és tanulói taneszközök. Ezek közé elsősorban az alábbiak sorolhatók:

Tanári eszközök: laptop, digitális adathordozók, fájlrendszerek különféle típusú képanyagok gyűjteményeivel, fénymásolási és nyomtatási lehetőség, drapériák, nagyméretű fehér és színes papíryanagok, szemléltető tárgyak (természeti, emberalkotta), festékkészletek, ecsetek, rajzeszközök, sniccer, ragasztószalagok.

Tanulói taneszközök: közös használatú – rajztábla-készlet, mintázókészletek, vizesedények, paletták, természeti és mesterséges tárgyak, anyagok.

Az iskolai tanóra a legáltalánosabb szervezeti formája az oktatásnak. Rendszerint meghatározott helyen (osztályterem, tanműhely), formában, időkeretben (45 perc) zajlik. A teljes folyamat az oktatási dokumentumok alapján, tervszerűen zajlik. Azonban a tanórán kívüli foglalkozások szervezhetőek például az iskolában szakkör vagy műhelymunka formájában, illetve az iskolán kívül például múzeum látogatás formájában. Ezek a megoldások támogatják, kiegészítik a tanórai tevékenységeket, növelik a diákok érdeklődését, tanulási vagy munka motivációit. A tanórán kívüli foglalkozások megszervezése is tudatos tanári munkát igényel (Nagy, 2013).

A munkaformákkal kapcsolatban a szakirodalomban találkozhatunk a műhelymunka, ill. a műhelyszerűség fogalmával is.

4.5.4. Műhelyszerűség a képzőművészeti nevelésben

A műhely jellegű oktatás napjainkban a különféle művészeti csoportokban zajlik, melyek vezetői főként az iskolákban dolgozó pedagógusok, esetleg az iskolai élettel szoros kapcsolatban álló művészek. Ide tartoznak a színjátszó körök, énekkar, néptáncscsoport, báb-és irodalmi

színpad, zenekari csoportosulások és egyéb ipar-és képzőművészeti foglalkozások. A csoportok jellemzően vegyesek, tagjai különböző korú tanulók, részvételük önkéntes alapú. Ezen tevékenységek alapvetően közösségformálóak, hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez, ugyanakkor a tehetséggondozásnak is teret adnak. A csoportok rendszeresen működnek, szabályok szerint folyik tevékenységük. Megvalósulhatnak iskolai rendszeren belül, vagy azon kívül, hiszen a kulturális tanulás túllép az intézményi kereteken (Trencsényi, 2013).

Egy 2018-ban végzett empirikus kutatás szerint a tanulás környezetének változatossága nagyobb fontossággal bír a foglalkozások pedagógiai hasznának megítélésére, mint az alkalmazott tanítási-tanulási módszerek, vagy az iskolán kívüli tanulás iránti tanulói attitűdök. Érdeemes lenne a tantermen kívüli tanulás adta számtalan lehetőséggel gazdagítani az iskolai oktatást. Az iskolán kívüli foglalkozások tantervbe, oktatási gyakorlatba történő integrálása nagy segítség lenne a közoktatásban felmerülő problémák csökkentésében, a tanulási környezet változatosabbá, életszerűbbé tétele által (Fűz, 2018). Trencsényi (2013) szerint ugyanis a műhely jellegű oktatásban a növendék – nevelő, gyermek – felnőtt kapcsolat szerepváltásai árnyaltabban, kevesebb feszültséggel, adott helyzethez, adott közösséghez, adott személyiséghez jobban igazodóan bontakoznak ki.

A gyakorlat azt mutatja, hogy egyre erősödik az igény a szabad, kreatív, önkifejező alkotóműhelyek, szakkörök indítására, amelyeket a szabadidő hasznos eltöltése érdekében választanak. Emellett fókuszálhatnak speciális műfajokra és módszerekre, mint amilyenek a különböző művészeti tevékenységet gyakorló műhelyek is. Az alsó tagozatos tanulók számára gyakoriak a nyári táborok.

Új tendenciaként jelent meg az utóbbi években az egyéb, rövidebb időszakot lefedő workshopok típusa, esetleg továbbképzések, tréningek és egyéb programok szervezése.

4.6. Pedagógiai értékelés és reflexió a képzőművészeti nevelésben

A pedagógiai értékelés meghatározó szerepet tölt be a tanítás-tanulás rendszerében. Segítségével megállapíthatjuk, hogy a tanulók tudása mennyiben van összhangban a tervezett célokkal és követelményekkel, a tanulók tudása mennyiben mutatja, hogy elértük azokat a tanítási-tanulási folyamat egy adott szakaszában. Az értékelés alapvető célja tehát, hogy szervezett módon pedagógiai információkat gyűjtsük, és azok alapján differenciált visszajelentéseket szervezzünk (Báthory, 2000).

A tanulók értékelésének és osztályozásának problémaköre egyike az aktuálisan taglalt pedagógiai témáknak. Gyakran vita tárgyát képezi szakmai diskurzusokban, kiváltképp a művészeti nevelés terén. A nézőpontok gyakran szemben állnak egymással. A vita tárgyát nemcsak az értékelés formái és kritériumai képezik, hanem annak hatásrendszere is, azaz, hogy milyen hatással van a gyermek személyiségének fejlődésére.

Az értékelés megjelenése a nevelésben akár a rabszolgatartó társadalomig, ill. ókorig vezethető vissza. Erre az olyan fennmaradt rajzokból és fetményekből következtethetünk, amelyekben a felnőtt pálcával fenýíti a gyermekeket. Az ókorban megfigyelhető volt, hogy az üléssrenddel is értékelték a gyermek eredményeit, például az első padba csak a legjobb tanulók ülhettek, míg az utolsó (vagy félreeső helyen elhelyezett) pad volt a *számárpad*, ahova a legrosszabbakat ültették. Ebből a korból maradtak fenn Quintilianus eszméi, aki ellenezte a testi fenýítést, ami a gyengék és lusták ösztönzésére szolgált. A későbbiekben a jezsuita nevelésre jellemző volt, hogy bár a testi fenýítést mellőzték, gyakran alkalmaztak erkölcsileg megalázó, az emberi méltóságot sértő értékelési formákat, akár büntetéseket. A 16. század végén vezették be az érdemjegyekkel való értékelést. Addig a szóbeli értékelés, büntetés, fenýítés, jelekkel és gesztusokkal való jelzés volt a jellemző. Meg kell említenünk Komenský nevét is, aki az értékelés fókuszába a cél elérését helyezte, illetve azt, hogy a gyermek mennyit sajátított el az ismeretből, s azt milyen mértékben tudta alkalmazni. Ezt követték a bizonyítványok, melyek-

re felvezették az értékelést, majd a 20. században megjelent az ötfokú értékelési skála, mely ma is érvényben van (Grolmusová, 2014).

A képzőművészeti nevelés tantárgyra kiváltképp jellemző volt az évszázadok során, hogy értékelési szempontjai és módjai változtak. A tantárgy értékelése még ma is a gyakran vitatott témák közé tartozik Szlovákiában. Ha rövid történeti betekintést szeretnénk adni e tantárgy értékelési rendszerébe, akkor vissza kell térnünk egészen a 20. század harmincas éveibe. Ezekben az években ugyanis sokan megkérdőjelezték az érdemjegyekkel való értékelést, és a külföldi minták hatására a szóbeli értékelést részesítették előnyben (különösen a művészeti tantárgyaknál). Ennek kapcsán az 1988/89-es iskolai évben megszüntették az első évfolyamban az osztályozást, majd az 1991/92-es iskolai évtől kiadott módszertani utasítások alapján a szöveges értékelést rendelték el a nevelési tantárgyaknál az egész alsó tagozaton: (képzőművészeti nevelés, zenei nevelés, testnevelés és munkára való nevelés (Belásová, 1999).

Paál (2018) szerint az osztályozás életidegensége elsősorban a vizuális nevelésben nem véletlen. Az érdemjegyek formájában ugyanis valójában leegyszerűsítő, érzelmeket mellőző redukció valósul meg. Az értékelés során a diáknak a feladathoz való viszonyáról, a feladat közbeni hatásokról, a feladat elvégzése közben érzett motivációiról, vagy épp alulmotiváltságáról a pedagógus nem tud meg sokat. Adunk egy jegyet, és a feladat készítőjének neve mellé beírunk egy számot. A diák feladathoz való hozzáállásának árnyalataira és okaira a jelenlegi értékelési rendszerben véleménye szerint nem jut elég figyelem. A diák maga sem tudja sokszor, hogy pontosan mit, miért kapott. Számára az érdemjegy csak egy többé-kevésbé dekódolható információ. Pedig a jegyben mint jelzésben – elvileg – benne foglaltatik a munka minősége, a technikai eszközök ismerete, a stílár érzék kifejezőmódja, a diák szorgalma, aznapi hangulata, mentális nyitottsága, kézügyessége, megfigyelőképessége, ötletessége, egyedi látásmódja, figyelme, és még számos fontos elem. Ezért tartja a szakemberek, pedagógusok többsége az értékelés egyéb módjait megfelelőbbnek, és buzdít az érdemjeggyel való értékelés mellőzésére a

képzőművészeti tantárgy keretén belül.

Az 1994-ben kiadott, az alapiskolás tanulók értékelésére és osztályozásra vonatkozó módszertani útmutató részletesen közzé tette az érdemjeggyel és a szöveges értékeléssel kapcsolatos tudnivalókat, utasításokat. Az iskola szabad választási lehetőséget kapott (Metodický pokyn na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl č. 2489/1994, 1994). Majd a 2011-ben megjelenő módszertani útmutató alapján (Metodický pokyn na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl č. 22/2011, 2011) az igazgatónak meg kellett határoznia (a pedagógiai tanáccsal való megtárgyalás után), mely tantárgyak értékelése fog történni érdemjeggyel, ill. szöveges értékeléssel. A nevelési tantárgyaknál a gyakorlatban több helyen visszatért az érdemjeggyel való értékelés. Itt kivételt képez a képzőművészeti nevelés, ahol többnyire továbbra is maradt a szóbeli értékelés. Ez az útmutató napjainkban is érvényben van. Ezáltal az iskola közössége szabad kezet kapott abban, hogy eldöntse az értékelés formáját, módjait (természetesen a hatályos törvényekkel és rendeletekkel összhangban), és meghatározza pontos kritériumait. A művészeti nevelési tantárgyat oktató pedagógusok részéről ez a lépés pozitív visszajelzéseket evokál, ugyanis választási, ill. döntési joggal ruházta fel őket. A képzőművészeti nevelés kényes pontja ugyanis az értékelés. Közismert, hogy képzőművészeti teljesítmények minősítése során kerül leginkább előtérbe a pedagógus szubjektív ítélete. Az értékelés szempontjainak kiválasztása a múltban gyakran esetleges volt, a kritériumok sok esetben ismeretlenek (Bodóczy, 2000). Pedig a biztonságos alkotó légkör előfeltétele a kiszámítható értékelés, ill. reflexió.

Az értékelés problémájának jelentőségére utal Sándor (2015) is: *„Szabad-e és egyáltalán lehet-e mérni azt, ami az alkotó belső világából származik, vagy ami a művészetről történő véleményalkotásként belső értékítéleten és személyes preferenciákon alapszik?”* S rögtön meg is világítja a választ:

„(...) a vizuális nevelőnek karakteresen differenciálnia szükséges: eltér az értékelési sztenderd az objektív típusú alkotómunkánál és a belső érzelmi világ vizuális megjelenését célzó személyes alkotótevé-

kenységeknél; különbözik a látványelemzésnél és a képzőművészeti alkotások befogadásánál-elemzésénél. A kétféle pedagógiai alaphelyzet, a nevelés és az oktatás aspektusa tehát elkülönülő értékelési metódikát kíván.”

Ezért tartjuk mi is fontosnak, hogy ne csak a közös követelményekre, hanem személyiségük viszonylatában reflektáljunk a saját élményekből táplálkozó kifejezési tevékenységekre is. Itt döntően nevelési feladatok vannak, ahol az osztályozás nem elsődleges szempont.

A tárgy- és környezetkultúra tevékenységekben, ahol kulturális- és technikai jellegű ismeretanyagok vannak, több az oktatási feladat, melyek vizuális és verbális úton is visszakérdezhetőek. Ahol az ismeretek átadása vizuális úton történik, ott a visszamondás is képi (rajzos, ábrás) legyen. Ami képi formában raktározódott el, arról szinte lehetetlen verbálisan számot adni ebben az életkorban (Bakos et al., 2011).

A képzőművészeti nevelés keretein belül értékeljük a tanulói teljesítményt, az osztály vagy, csoport teljesítményét, a pedagógusi munkát és a tantárgy tartalmát. A tanulói munka értékelésének főbb típusai:

- **diagnosztizáló értékelés** – helyzetfeltáró,
- **formatív értékelés:** nem minősít, a hiányosságok feltárásával segíti a tanulót,
- **szummatív (összegző) értékelés:** a tantervi követelményekből indul ki, minősít.

Szükséges, hogy pontos kritériumrendszeren alapuljon és kapcsolódjon az elérendő célokhoz, hogy megmutassa a teljesítmény és elvárások kapcsolatát- mértékét. Az értékelés módjai közül a vizuális nevelésben mindenképpen a szóbeli értékelést részesítjük előnyben (bár ahogy arra már utaltunk az osztályozás is alternatíva lehet hazánkban).

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a tanuló munkájával kapcsolatos minden pedagógiai megnyilvánulás ellenőrzés, de egyben értékelés is. A képzőművészeti nevelés tevékenységei során többször is élünk velük:

- a gyakorlati munka megindítása előtt ellenőrizzük a szokások betartását (pl. a ruhaujjak feltűrése, az asztal letakarása), a feltételek meglétét (van-e mindenkinek helye, anyaga, eszköze), megértették-e a feladatot, a fő problémákat,
- a tanulók önálló tevékenysége alatt (a munka folyamatát),
- foglalkozás végén (óravégi bemutató, kiállítás a teremben, folyosón, iskolagaléria).

A tevékenységek, alkotások, produktumok, de az alkotási folyamat értékelésben nagy segítségünkre lehetnek az Állami oktatási programban található elsajátítandó készségek és az elsajátítandó műveltség tartalom is (Štátny vzdelávaci program pre primárne vzdelávanie - 1. stupeň základnej školy, 2015). Hiszen általuk viszonyítani tudunk, mennyire sajátította el a tanuló az adott készséget, hol tart (lsd. szummatív értékelés). De természetesen pusztán e szempontok nem lehetnek mérvadóak, hiszen az alkotó folyamat sokkal több, mint csupán csak készségek elsajátítása.

4.6.1. Értékelési szempontok

Értékelési szempontok, melyeket szem előtt tarthatunk

Alkotás közben, az alkotási folyamatban:

- az új feladatokra való reagálás (gyorsan felfogja és kreatív módon alkalmazza),
- helyzet és problémaérzékenység (jelen van, kérdez, kíváncsi stb.),
- akarati tényezők (a felmerülő problémák nem szegik kedvét),
- összpontosítás (képes átéléssel dolgozni),
- együttműködés (közös akciókban lelkes, figyelmes).

A még készülő és már elkészült alkotásban:

- emóciók megjelenése (érzelmi átélése megjelenik a munkájában),
- viszony-kifejeződések (nyitottság, őszinteség),
- készségek (rutinok) beépülése (munkáiban rendre megmutatkoznak),
- kreatív mozzanatok az egészben (önmagához képest újszerű elemeket talál ki és meg is valósítja azokat),
- önállóság (nem szorul segítségre) (Bakos et al., 2011).

Egy **értékelési szakasz végén** a képességfejlesztési követelmények szerint csoportosítjuk mappában a munkákat és rakjuk időrendbe. Felmérjük:

- az anyag- és eszközhasználat technikai készség szintjeit (a technikát jó szinten elsajátította),
- a képességek készségbázisának gyarapodását (alkotásai kifejezőek, megmutatkoznak képességei),
- vizuális gondolkodás érési folyamatát (fantáziája kitűnő, meglátásai eredetiek),
- az alkotóképesség kibontakozását (jó kreatív képességeket mutat). (Bakos et al., 2011).

A *szóbeli értékelés* a képzőművészeti nevelés egyik legértékesebb mozzanata, amely segítségével a pedagógus a gyakorlati munka során folyamatos és intenzív kapcsolatban van a tanulókkal. A tevékenységek során állandó a formatív (formáló, segítő) szóbeli értékelés. Nem minősítés, hanem az egyéni előmenetelt segítő biztatás, illetve a hiányosságok feltárása. Ilyenkor válik világossá, melyek az illető erős, illetve gyenge pontjai, hiányosságai. Ebből tudja meg a tanuló, hogy mely területekre kell több figyelmet fordítania. A szóbeli reflexió a további munka tervezésének is alapjául szolgál, tanulóknak és a pedagógusnak egyaránt. Segíti a tanulóban az önértékelés kialakulását, fejleszti önismeretét.

További értékes lehetősége a képzőművészeti nevelésnek a *közös értékelés*. Az értékelésnek ez a módja (amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi és meghallgatja társa munkájának értékelését is) megsokszorozza a tanulás lehetőségét. Különösen hasznos, ha a tanulók maguk is részt vesznek az értékelésben, ők is megnyilatkoznak, megítélik egymás munkáját. Ez fejleszti az ítézőképességet, a kommunikációs készség kialakulását, a kultúrált kritika, illetve vitatkozás stílusának elsajátítását (Bodóczy, 2000).

Az értékelésbe fokozatosan vonjuk be a tanulókat, hogy megtanuljanak véleményt alkotni, indokolni, szakkifejezéseket használni. Az értékeléshez *szempontokat kell adni, vagyis kérdéseket megfogalmazni* – témától és munkakerettől függően. A munkákban a tanulókkal közösen figyeljük és megbeszéljük a következőket:

- a közös célok egyénenkénti megvalósítását,
- kinek mi sikerült a leginkább,
- vannak-e szokatlan, eredeti megoldások.

A megbeszélésekről készíthetünk feljegyzéseket, az érvényesnek bizonyuló megállapításokat később beépíthetjük az összegző értékelésbe. A közös értékelés közben megfigyelhető *személyiségjegyek megfigyelésének további szempontjai*:

- a siker motivációs szerepe (a dicsérettől szárnyakat kap),
- a sikertelenség lélektani hatásai (a sikertelenség nem veszi el a kedvét),
- a tanulók egymás iránti türelme, figyelme (mindenkit figyelmesen végighallgat, türelmesen magyaráz),
- az önkontroll bontakozása (saját munkáját is képes kritikusan szemlélni, és ezt ki is nyilvánítja),

- a tudatosulás mértéke (a tanulságokat képes leszűrni és beépíteni) (Bodóczky, 2000).

Dudášová Hantová (2014) is javasolja a folyamatos értékelés alkalmazását, a kész mű értékelését, a gyerek munkájának osztály általi közös értékelését, de az önértékelést is. De véleménye szerint élvezetes lehet a tanulók és akár a szülők számára akár a gyerekek munkáiból készített kiállítás.

Fontos, hogy *pozitív értékelést* alkalmazzunk, minden munkában keressük meg a jót. *Az egyéni, eredeti megoldásokat dicsérik*, emeljük ki. Az értékelésnél a *minél kevesebb esztétizálás* is eszköz lehet. Az értékelésből (ellenőrzésből) vonjunk le következtetéseket a saját pedagógiai munkánkra is.

Fontosnak tartjuk még kiemelni, hogy a *vizuális portfólió* olyan sajátos pedagógiai (értékelési) módszer, mely az alsó tagozatban is eredményesen használható. Kanada és Svédország alsó tagozatosainak mindennapjaihoz a portfólió is hozzátartozik (Bostelmann 2006). A portfóliót először a képzőművészeti nevelésben alkalmazták; innen indult, hogy mára a köznapi és a tudományos élet szerteágazó területeit is meghódítsa.

Vizuális nevelési profilú iskolák értékelési módszerei között gyakran megtalálhatjuk a zsűrizést is, mint értékelési rendszert, a projektrendszerű vizsgát és a portfólió módszerű értékelést is. Bízunk benne, hogy a jövőben e módszerekből inspirálódnak majd a gyakorlatban az alsó tagozatos pedagógusok is. A vizuális portfóliók értékelése esetén célszerű, hogy az a tanulók bevonásával történjen és hogy a közösen összeállított kritériumrendszer alapján a pedagógus részletes értékelése mellett a tanulói önreflexiót segítő önértékelés és a társak visszajelzései is helyet kapjanak (Pataki, 2009).

Pataki (2009) szerint a a portfóliók pedagógus általi értékelése magában foglalja az elkészült alkotásokat, a munkafolyamat írásos kísérszövegét, a munka közben kialakított légkört, az eredmények nyilvános bemutatását és az önértékelést. A vizuális nevelés által is egyértelműen befolyásolt személyiségfejlesztés kritériumai a portfóliók önértékelési

kérdéssorainak összeállításához adhatnak kiegészítő kritériumokat, segítséget (önszabályozás, javítási, továbblépési lehetőségek).

A *gyermekmunkák elemzésénél, értelmezésénél* rajzpedagógiai és pszichológiai szempontok együttesen érvényesülhetnek. Mi, pedagógusok azonban rajzpedagógiai elemzésre vagyunk kompetensek, bár ehhez is szükségünk van bizonyos fejlődéslélektani ismeretekre. Fontos az is, hogy figyelemmel kísérjük a rajzolás/alkotás folyamatát, körülményeit, hiszen nemcsak a produktum, hanem maga a folyamat is mérvadó. Leggyakoribb *elemzési szempontok* a tartalom, a forma és a fejlődés-lélektani szempontok. A *tartalmi elemzésnél* figyeljük a tartalom és forma egységét, azaz hogy harmonikus-e vagy sem, hogy a forma összhangban van-e a témával. Figyelemmel kísérhetjük az érzelmek megjelenítését a téma feldolgozása során (színnel, formával), de a képzelet tükröződését is (gazdag vagy szegény képzeletvilág jelenik-e meg), stb. A *formai elemzésnél* figyelhetjük a kompozíciót, annak összehatását, a formák eredetiségét, originalitását, a gyermek által választott eszköz használatát, a vonalak minőségét, de az egyéni stílust, a stabil jelképes tartalmú képi jeleket is. *Fejlődéslélektani szempontból* megjelenik az életkori szakaszra jellemző általános szintekkel való összehasonlító elemzés, de elemezhetjük, hogy az átlaghoz viszonyítva magasabb, vagy alacsonyabb szintű-e a vizuális megjelenítés, van-e lemaradás, stb.

4.6.2. Javaslatok a vizuális nevelés értékelési rendszeréhez

Akár az órai munka objektívebb értékelése, akár egy pályázat zsűri-zése a cél, meg kell határozni, hogy milyen evidenciák alapján értékelünk, illetve az értékelés formáját (gyakorlati feladat, szóbeli felelés vagy mappa alapján), feltételeit, körülményeit. A feladatok kiválasztása után mérlegelni kell, hogy az egyes konkrét feladatoknál mely szempontok milyen arányban vehetők figyelembe. Ellenőrizni kell, hogy minden aktuális követelményt, illetve szempontot kellő mértékben felölelnek-e a feladatok. Meg kell határozni az egyes értékek pontos kritériumait. A kritériumok alapján állapítható meg, hogy milyen mértékben valósultak

meg az adott célok. Például az önálló feladatmegoldás esetében: *„teljesen önállóan oldotta meg a feladatot”* – *„kis segítséggel oldotta meg a feladatot”* – *„csak komoly tanári segítséggel tudta megoldani a feladatot”*. Lényeges, hogy egyértelműen eldönthető legyen, megfelelt-e valaki a megfogalmazott kritériumoknak vagy nem felelt meg. Hiába a pontosnak tűnő kritériumok sora, a végeredmény mégis szubjektív lesz, ha azok megfogalmazása nem egyértelmű, ha lehetővé teszik, hogy a besorolást az értékelő személyisége, preferenciái nagymértékben befolyásolják (Bodóczky, 2000).

5. A vizuális képességfejlesztés új útjai

Az iskolába lépéssel a gyermek életében nagy változás következik be. Ám azt kevesen tudatosítják, hogy az óvodásból iskolássá válás közt csupán két hónap telik el: tehát ugyanaz a gyermek ül be az iskola padjába, aki pár hete még az óvodában gondtalanul és önfeledten játszott, rajzolt, felfedezett. Ezért az első évfolyamban oktató pedagógusnak nagy szerepe van az átmenet zökkenőmentes biztosításában. Ugyanígy abban is, hogy az első évfolyam tananyagát úgy építse fel – olyan módszertani megoldásokat keressen, melyek segítenek abban, hogy a nevelő-oktató munkában helyet kapjon mindaz, ami eddig az apróság mindennapjaiban fő szerepet kapott. Természetesen az iskola nem tud és nem is akar játszóház, sem óvoda lenni, de fontos úgy felépíteni az egyes tantárgyak elosztását- az órarendet, hogy helyet kapjon benne a zene, a testnevelés és a képzőművészeti nevelés megfelelő, vagy akár magasabb óraszámokban is. Ezek a tevékenységek becsempészhetők akár a többi óra tananyagába is, hiszen bármely órát lehet énekléssel kezdeni, vagy akár a mesehősöket is le lehet rajzolni. Ha a kreatív pedagógus alkalmat teremt az innovatív módszerek alkalmazására, hangsúlyt fektet az élménytanulásra, a felfedezésre, a kooperatív tanulási technikák vagy a játékos formák becsempészésére, projektek megvalósítására, akkor a gyermekek örömmel és szinte észrevétlenül fogják a tudást elsajátítani.

A mai modern kor iskoláinak többsége az új lehetőségek tükrében remélhetőleg már tudatában van annak, hogy változtatni kell, s hogy e változáson belül szükséges olyan területekre is összpontosítani, amelyeket az írás, olvasás és számolás tanulása mellett talán „kevésbé fontosnak” tartottak eddig (vagy még tartanak ma is). Hiszen az egészséges testi-lelki fejlődéshez a személyiség egészét kell fejleszteni. A vizuális nevelés nemcsak lehetőség a gyermek számára az önkifejezésre, hanem diagnosztizáló módszer, s egyben terápia is lehet.

Az alsó tagozatos oktatás állami oktatási programja által meghatározott kötelező keretet mindenképpen ajánlatos lenne bizonyos óraszámokkal bővíteni a választható tantárgyak köréből, azonban a gyakorlat azt

mutatja, hogy ezt az alternatívát az iskolák nem választják. Azok az iskolák, ahol fontos szerepet tulajdonítanak a művészeti nevelésnek, rendszerint szakkör formájában iktatják be- így biztosítva választási lehetőséget a szülőknek.

Egyetértünk Kissel (2009), aki szerint a mai vizuális nevelés céljaiban és eszközeiben is gazdag, az élet szinte minden területét érinteni képes módszercsomag a világ és önmagunk megismertetésére és megsimérésére. A képzőművészeti nevelésben rejlő fejlesztési lehetőségek és módszerek minden kisiskolással foglalkozó pedagógus számára lehetőséget biztosítanak tantárgytól függetlenül.

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kapcsán meg kell említenünk, hogy az élmények, érzések nemcsak a tradicionális művészetek által és tradicionális technikákkal fejezhetőek ki, hanem akár a média segítségével is. Ide soroljuk a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót és a mozgóképet is.

A fenti gondolatokból kiindulva megállapítható tehát, hogy a kisiskolás gyermek érzelmeit, gondolatait, élményeit nemcsak rajzolás, hanem egyéb más technikák segítségével is megtanulja kifejezni. Lehet az akár festés, de akár a mai modern kor új médiumai is. Hiszen változó világunk hatással van a gyermek képzőművészeti kifejezőképességének formálódására is. Fontosnak tartjuk azonban kihangsúlyozni itt is azt, amit már taglaltunk, hogy a technika tanítása/helyes elsajátítása elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek önfeledten tudjon alkotni és képes legyen kifejezni azt, amit szeretne.

Az alapiskola alsó tagozatán a fotográfia, videó és film inspirálta képzőművészeti tevékenységek mellett az állami oktatási programban második évfolyamtól találhatunk olyan elsajátandó készségeket is, melyek az elektronikus médiumokkal kapcsolatosak. A számítógép, vagy akár az interaktív tábla használata ma már aránylag gyakori az iskolákban. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a képzőművészeti tevékenységek során való alkalmazása még nem nagyon elterjedt.

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a számítógép önmagában ke-

vés: alkotó alkalmazásához jó minőségű, gyermekek számára készített, alkalmas (magyar nyelvű) grafikus programra is szükség van, valamint hozzáértő pedagógusra (Turcsányiné, 2004). A számítógépes alkalmazások motiváló hatása ismert és köztudott. Már csak rajtunk, pedagógusokon múlik, hogy mennyire leszünk befogadók és kreatívak e téren. A technológia bevezetését az iskolai képzőművészeti nevelésbe mindenképp flexibilisen változó innovációs folyamatnak kell tekintenünk, hiszen minden ilyen jellegű aktivitást dinamikusan igazítani kell az aktuális szükségletek, célok, egyéni sajátosságok és változó világunk tükrében (Brdička, 2009).

A különféle grafikai programok használata szélesítheti a kifejezőeszközök palettáját. Segítségükkel a tanulók kísérletezhetnek és különféle kompozíciókat hozhatnak létre. Új lehetőségek tárulnak fel előttük. Adott képzőművészeti problémára kereshetnek különféle megoldásokat azonnali javítási lehetőséggel (Pondelíková, 2013). Ma már ez nem lehet vita tárgya, hiszen az aktuális állami oktatási program is előírja az új médiumok használatát, ahogy arra már rámutattunk. Fontos tudni azonban, hogy az ilyen jellegű képzőművészeti nevelés órák tervezésénél nemcsak a képzőművészeti nevelés didaktikájából kell kiindulni, hanem a számítástechnikai alapismereteket és elvárásokat is figyelembe kell venni. Mindig a célnak megfelelően adekvát eszközt kell választani a tanulók képességeihez mérten. A grafikai program eszköztárával pedig meg kell ismertetni a tanulót, hogy azt rendeltetészerűen tudja használni. A gyakorlatban lehet például különféle montázsokat készíteni, ruhatervet készíteni grafikai programmal, perspektívát kifejezni a személyek vagy tárgyak nagyításával/kicsinyítésével, különféle elemeket kompozícióba tömöríteni stb. Azonban a programok segítségével létrejött alkotások minőségét nagyban befolyásolja a gyermek technikai tudása, ahogy az adott eszközökkel bánni tud. A kor előrehaladtával a gyerek egyre több technikát tud(hat) és egyre igényesebb technikákat sajátít(hat) el, melyek alkalmazása gyakorlással tökéletesedik.

5.1. Pedagógiai tevékenység

Hogyan és mitől/kitől lesz sikeres a képzőművészeti nevelés? Úgy gondoljuk, a nevelő-oktató tevékenység talán legfontosabb összetevője a pedagógus személyisége. Fontos, hogy merjünk változni, változtatni, játszani, kísérletezni, végigjárni a tervezett és a véletlenekből fakadó folyamatokat, s közben lejegyezni a tapasztalatainkat. A pedagógusoknak éppúgy szükségük van friss áramlatokra, új szempontokra, a játékos attitűdre, a folyamatos megújulásra! Tapasztalataink szerint azok a játékok, feladatok a leghatékonyabbak, amelyekbe bele tudjuk sűríteni az éppen aktuális, feldolgozandó problémát, és közben a tanulókat valóban érintő, őket foglalkoztató, életszerű témákhoz, személyes élményekhez és a kortárs jelenségekhez kapcsolódnak (Mizsei, 2014).

A leírtak alapján szeretnénk arra biztatni a leendő és gyakorló pedagógusainkat, hogy bátran kísérletezzenek 20., 21 századi és kortárs képzőművészeti alkotói attitűdökkel (játék, felfedezés, kutakodás, szabad gondolatársítás, véletlen) a gyerekekkel való foglalkozások során, akár tanóróról, akár tanórán kívüli akcióról van szó. Pedagógiai célunk legyen a „szelet-emberké” helyett a teljességre való törekvés, a passzív szemlélődést, a kívülállóit attitűdöt váltsa fel az alkotói folyamatokba való bevonódás. A gyermek természetes, veleszületett kíváncsiságára mindenkor építhetünk és építenünk is kell. Mindig adjunk teret a tanulói kérdéseknek, elképzeléseknek!

A hatékony vizuális nevelés olyan gyakorlati feladatokkal dolgozik, amelyek hatásosan világitanak rá egy-egy probléma lényegére, valódi alkotásra ösztönöznek. Az igazi alkotás nem jelentheti pusztán a reprodukálás folyamatát, kell, hogy tartalmilag új elemeket hordozzon. Nincsenek előre megadott helyes megoldások, annyi jó megoldás lehetséges, ahányan dolgoznak a feladaton.

Kínáljunk olyan inspirációs kiindulópontokat, anyagokat és eszközöket, megoldandó problémákat, amiből szabadon gazdálkodhatnak saját kérdéseik és megoldásaik szerint. Fontosnak tartjuk a pedagógus részéről is a kreatív attitűdöt, akarjon és merjen változtatni hétről-hétre, évről-

évre! Nem kell évente ismétlődő, a régmúlt képzőművészeti nevelését idéző témákban ragadni (gondolunk itt a szeptember eleji rajzórák elmaradhatatlan témájára: „Kedvenc nyári élményem”, januárban ugyanaz: „Az én karácsonyom” stb.). Fontos, hogy képesek legyünk sokszínű, eredeti, egyedi kitalációkban gondolkodni és bátran kísérletezni! Mindez épülhet asszociációs gyakorlatokra (mi jut eszedbe, ha azt hallod...?), kortárs és művészettörténeti problémafelvetésekre, izgalmas anyagokra, játékokra, mesefűzésre, drámára, zenére vagy egy tapasztalati élményre – természetesen személyiségünk, érdeklődésünk, meglévő ismereteink, szakmai kompetenciánk függvényében. Mi magunk is merjünk újat tanulni! A vizuális kérdéseket és feladatokat a különböző életkorú gyerekek a maguk szintjén tudják megoldani. A kreatív feladatokon felnövő fiatalok a szabad képzettársítások és a kortárs művészeti problémamegoldáshoz vezető egyéni útkeresés segítheti később (Kiss, 2014). A vizuális nevelésben kiemelten fontos, hogy olyan feladatokkal, feladatsorokkal kínáljuk meg a gyerekeket, amelyek révén kialakul, megerősödik bennük az önkifejezés igénye.

Tévképzet, miszerint az iskolai képzőművészeti nevelés feladata, hogy „tanuljon meg szépen rajzolni a gyerek”. Engedjük meg magunknak, hogy a külső elvárásoktól (szülők, pedagógus kollégák) függetlenül valóban festékes, agyagos legyen a gyerek, engedjük, hogy a saját belső fantáziáját, élményeit kövesse alkotás közben, ne sablonokkal akarjuk „fejleszteni”. Az általunk biztosított szabadság hatására technikai kombinációs készségei javulnak, és az itt szerzett élmények felnőtt korig kísérni fogják önkifejezését.

Természetesen napjaink művészete nem kötelező tananyagként jelenik, csupán lehetőségként. Sorsa a mindenkori használatától függ, ez pedig, mint minden pedagógiai aktus - felelősséget kíván. Az a pedagógus, aki korunk kérdéseire valóban hiteles válaszokat adni, annak jó eszköz lehet. Aki pedig úgy érzi, hogy jól használható segítséget kapott nyílt beszélgetésekhez, bátran forduljanak a kortárs művészethez. Szabadon válogathatunk közülük, eldönthetjük, melyikkel azonosulunk, melyik-

ből tanulunk, melyik áll távol tőlünk. Fontos a játékra, kísérletezésre való készség, a tervezett és a véletlenekből fakadó folyamatok megélése és a tapasztalatok rögzítése. Geisbühl Tünde pedagógus-képzőművész szerint *„a tanítás nem más, mint: úton lenni, közösen alkotni, meghallani, meglátni, s megérteni önmagunkat és egymást”* (Mizsei, 2014).

Mire jó, mire ad alkalmat a művészet? A műveken keresztül beszélgetni lehet bármilyen akár szavakban nehezen megfogalmazható témáról, általa meg lehet érteni olyan élethelyzeteket, amelyek különböznek a mieinktől. A különféle képzőművészeti alkotásokkal való találkozások azonban önmagunkban nem építenek, nem járulnak hozzá a személyiség fejlődéséhez. Ahhoz, hogy egy alkotás bármely élethelyzetben hatni tudjon, elmélyült kapcsolatra van szükség. Ez időigényes, hosszú folyamat, önmagától nem is szokott működni. Pedagógusként a mi kompetenciánk megítélni, hogy kinek, mikor, mit, hogyan és miért mesélünk. A művészet valóban mindenkié. Mi döntjük el, hogy kit/mit engedünk onnan magunkhoz (Kiss, 2019). Tevékenységünk minden mozzanatában ott van a kreativitás fejlesztésének lehetősége. A kreatív személyiségfejlesztésre való igény egy átfogó pedagógiai törekvés is, amely minden tanítási helyzetben észreveszi és használja a kreatív képességfejlesztés eszközeit és módszereit (Fazekasné Fenyvesi, 2013).

5.2. Módszertani alapelvek

Módszertani alapelveinket az alábbi pontokba sűrítjük össze:

- **izgalmas indítás:** egy mesével indítunk, ahol lapul egy nagy titok, amit csak mi fejthetünk meg, egy küldetés, ahol mindannyiunkra egyformán szükség van. A ráhangolódásnak aktív részesei vagyunk mi magunk is, varázsoljunk, meséljünk, lelkesítsünk, akár vetítéssel is elősegíthetjük a témához kapcsolódást.
- **kreatív környezet:** felfedezés egy ismerős, mégis ismeretlen terepen. Ha átrendezzük a teret: elhúzzuk az asztalokat, elmozdítjuk a székeket és egy paravánnal, lámpával, kartonnal textillel stb. meg-

változtatjuk a megszokott látványt, az a szokatlanság erejével hat, így segíti a kreatív erőket. Új terep, új ötletek!

- **közös ráhangolódás:** induljunk ki egy mindenki számára ismert képi fogalomból, tapasztalatból, ami segíti az összekapcsolódást, de ügyeljünk arra is, hogy a konkrét fogalomból kiindulva haladjunk fokozatosan az absztrakció felé,
- **inspiráció a képző-és iparművészetből:** inspirálódás a kortárs művészet (festészet, szobrászat, építészet, design, film, fotó, street art, land art, stb.) alkotásokból, melyeket parafrázisokhoz, kollázsokhoz, montázsokhoz, tárgyinstallációkhoz, vagy akár képregénytervezéshez használunk fel.
- **saját érzékszervi tapasztalatok:** az érzékszervi tapasztalatoknak kiemelt helyük van az alkotás előkészítésénél, az élmény személyiségformáló hatása fontosabb, mint maga a végeredmény.
- **fura eszközök, izgalmas lomok:** végre értelmet nyerhetnek az évek óta gyűjtögetett érdekes mintájú szalvéták, dobozok, gombok, fonalak, kupakok, a ki nem dobott maradékanyagok egy-egy kézműveskedés után. Ezek a különféle állagú és textúrájú anyagok számos lehetőséget kínálnak az újrahasznosításukra és a kísérletezgetésekre.
- **megfelelő anyagok:** egy jó feladathoz szakszerűen kell a megfelelő alapanyagot találni, választani, kezdődhet a keresgélés, próbálgatás. Sokszor egy különleges formájú, színű, tapintású, állagú tárgy inspirálja a végeredményt.
- **kritikus gondolkodás, kommunikáció és együttműködés:** a feladatsorozatokban lehetőséget teremtünk az egyéni munkaforma mellett a páros és csoportmunkának is, ahol egymás ötleteit, javaslatait, meglátásait kell meghallgatni, megvitatni.

- **szokatlan helyzetek:** dolgozzunk kifejezetten nagy/kicsi méretekben, alkossunk együtt, készítsünk installációkat, játszunk a fényekkel, világítsunk meg mindent színes lámpákkal, majd fotózzuk le a végeredményt, készítsünk videót, animációt! Az elkészült alkotásokat nem lehet hazavinni vagy egymás mellett kiállítani, csupán átélni őket, pont ezért a velük töltött idő felértékelődhet, és további inspirációs forrásként működhet.
- **kapcsolódás:** fűzzük fel a különböző szálakat egyetlen történetre, ahol a feladatok mind a mese részét képezik, rajzoljunk térképeket, fabrikáljunk titkos átjárókat, építsünk bevehetetlen tornyokat, és tervezzünk földalatti alagutakat, hogy végül eljussunk a kincshez. A feladatsorok összetettsége izgalmas terepet nyújt, amelybe a kisebb-nagyobb méretek, különböző léptékek, sőt, a drámajáték is jól illeszthetők, pl. a társasjáték készítés, bábtervezés, -készítés köré épülő projektek.
- **rugalmas időkezelés:** ne ragaszkodjunk a tanítási óra 45 perces keretéhez, a kísérletezésre építő feladatok rendszerint több alkalmasak, mivel az alkotások száradnak, kötnek, szerencsésebb fázisokban, feladatsorokban, illetve projektekben gondolkodunk.

Ha valóban azt szeretnénk, hogy tanulóink biztonsággal eligazodjanak a kortárs kultúrában és a későbbiekben tudatos döntéseket hozzanak, akkor elengedhetetlen, hogy a képzőművészeti nevelés tantárgy keretein belül ne csak a klasszikus, hanem a kortárs művészettel is foglalkozunk, természetesen nem művészettörténeti kiselőadások, bemutatók formájában. Érdemes a tömegkommunikáció vizuális megjelenési formáival, a napjainkban gombamód elszaporodó, hozzájuk kapcsolódó jelenségekkel is foglalkozni (szmájlik, gif-ek, mémek stb). Fontos, hogy időt fordítsunk az alkotás mellett a képek, látványok verbális megfogalmazására. Ahhoz, hogy megtanulják értelmezni, értékelni és szelektálni a képi információkat, a verbális képességek magasabb szintű használata szükséges (máris az anyanyelvi kompetenciafejlesztés területére érke-

zünk).

Egyetértünk Mizseivel (2014), aki szerint azokat az érzéseket, szorongásokat, amelyek egyes alkotások kapcsán keletkeznek/keletkezhetnek a befogadóban, ráadásul annyiféleképpen, ahány befogadó van, nem lehet, és nem is szabad tanítani. Amit megtehetünk, hogy alkalmakat teremtünk a művekkel, alkotásokkal való találkozásokra, a róluk való beszélgetésekre, játékos megközelítésükre az életkori sajátosságok figyelembevételével. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a biztonságos és alkotó légkör előfeltétele a kiszámítható értékelés. Szükség van a tanulói teljesítmény értékelésére, az osztály vagy csoport teljesítményének értékelésére, de a pedagógusi munka értékelésére és a tantárgy tartalmának értékelésére is. A tanulói munka értékelésének főbb típusai közül a diagnosztizáló értékelés a pedagógus számára hasznos információk „beszerzését” biztosítja. A tanulási folyamatot segítő – formatív értékelés folyamatosan végigkíséri a folyamatot, míg a szummatív értékelés minősítést ad (formáira, konkrétumaira és szempontjaira már bővebben kitértünk a 3.4 és 4.6 fejezetekben).

A kiszámítható értékelés nemcsak a tudás minősítésére szolgál, hanem a diák számára információt, visszajelzést ad az elért eredményről, valamint biztonságérzetet is nyújt. A pedagógus számára pedig segít felismerni és fejleszteni a tehetséget, vagy akár diagnosztizálni a lemaradást.

5.3. Kreatív alkotófeladatok

Az itt bemutatott alkotási feladatok az állami oktatási program által megfogalmazott követelményeket, alapelveket és célokat figyelembe véve készültek tanító szakos hallgatóink közreműködésével a vizuális nevelés tantárgypedagógia tárgy keretén belül. A vizuális nevelés területén tevékenykedő szakemberek szerint a képzőművészeti nevelésben a tantárgyközi kapcsolatok lehetőséget adnak hasonló, tematikus alkotási gyakorlatok megvalósítására, amelyekben a bemutatott, ötletet adó témakörök, tartalmak elmélyíthetők. A közreadott, vizuális nyelvi ele-

meken keresztül megközelített témák alkalmasak tantárgyak közös ismeretanyagára épített tudatos alkotómunka megtapasztaltatására. A kidolgozott témakörök az alsó tagozatos gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően és a kerettantervi célok, feladatok figyelembevételével készültek. A felvetett ötletek és tartalmak az iskolában a közös megbeszélések alapján tovább gondolhatóak a gyermekekkel és az önálló felismerések, döntések, gyűjtések, alkotások megvalósulását inspirálhatják. A kapcsolódási területek gazdag lehetősége mellett, kiváló terepet adnak az alkotó szándék megvalósulására. A kiadványban közreadott, hallgatók által készített tárgyak a tantárgyközi kapcsolatok alkotó tevékenységekben való megvalósulásának jó példái.

A jelen alfejezetben az egyetemi órák keretében készült közös munkákból kerül bemutatásra egy rövid válogatás. Céljuk az inspiráció, de egyúttal bemutatnak néhány főbb szempontot is a kreatív feladatalkotáshoz különböző lehetőségek forgatókönyvek alkalmazása mellett. A szempontok mellett bemutatott vizuális anyagok azonban semmi esetre sem szolgálnak mintául, csupán egyet-egyét mutatnak be a számtalan lehetséges megoldás közül. Első lépésként mindig kijelöltünk egy kiindulópontot (ez lehet egy fogalom, mese, vers, kép, hang, jelenség stb.), és ehhez társítottunk különféle anyagokat, eszközöket az aktuális vizuálpedagógiai céloknak megfelelően. Közösen vagy párokban megvitattuk, hogy síkban vagy térben dolgozzunk-e, mit emeljünk ki, mit gyűjtsünk, hogyan tudjuk a kincsesbányát (gyűjtött-talált holmik) a legmegfelelőbbben használni. Mivel nincs elvárt végeredmény, a feladatban résztvevőknek sem mutattunk előre elkészített mintákat, amit másolni kezdhettek volna. Pedagógiai célunk az egyéni megoldások születésének bátorítása, kísérése volt. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy nem a végeredmény a fontos, hanem a folyamat: a belső történések, anyag- és eszköztapasztalások. Ezért nem adunk közre kész feladatvezetéseket, csupán inspirációt nyújtunk az egyéni gondolatok és megoldások keresésének útján. Szeretnénk átadni a „bármiből lehet bármi” alkotóelv örömét. Kívánjuk, hogy a gyerekekkel közösen tapasztalják meg a kísérletező, szabad al-

kotás élményét, megtapasztalását, hogy mindannyian képesek vagyunk saját gondolatainkat álló- vagy akár mozgóképekben felfedezni, és azt másoknak is megmutatni.

Kísérletezés közben tapasztalatokat szerzünk, valamire képessé válnunk. A formáláson keresztül megtapasztaljuk saját építő, létrehozó, alakító képességeinket; láthatóvá válik belső világunk, és kommunikálunk általuk. Vizuális játékaikat tehát vegyük komolyan, és kezdettől fogva teremtsük meg a valódi alkotás megtapasztalásának lehetőségét. Hogyan tudjuk ezt szülőként, pedagógusként támogatni? Leginkább úgy, hogy velük együtt magunk is játékosá és kísérletező alkotóvá válunk.

5.3.1. Játék a színekkel

„Gömbölyű és szép piros, a füledre akasztod. Ropogós, ha megérik, kompótnak is befőzik. Kívül szúrós, belül sárga, a közepe ki lesz vágva. Finom nyersen, finom sütve, jó szörp is lehet belőle. Sok kis golyó, zöld vagy piros, szeretik a darazsak, a levét is szívesen isszuk, jó hozzá a sajt falat. Szép kék vagy sötét lila, leptyog a fáról, lesz belőle finom lekvár vagy gombóc a javából.”



23. ábra. Játék a színekkel (hallgató munkája, 2019)

Mondókák és találós kérdések tengerén hajózunk a színek világában. A színbarátságok, színellenségeskedések, színhangzatok, szíkontrasztok világát kutatjuk a festészet eszközeivel. A nagyméretű közös munkák kiváló terepet adnak a színekkel való ismerkedéshez és a bennük való elmélyülésre (lsd. 23. sz. ábra).

5.3.2. Játék a pontokkal

Lépjünk ki a megszokott közlési formákból! *„Rajzolj egy hatalmas kört, rajzolj bele még egyet, majd még egyet. Egészen addig, amíg a ceruzád hegye bírja. Majd képzeld el, hogy a hegyesnél is hegyesebbre tudod hegyezni a ceruzádat, és a legkisebb pötty középebe is tudsz rajzolni egy pöttyöt, de még annak a közepébe is, meg annak a közepébe is... Az utolsó ilyen pöttyöt nevezzük el Pontnak. De vajon van utolsó ilyen pötty, ha mindig tudsz kisebb pöttyöt rajzolni?”* Izgalmas képeket nézegetünk kortárs alkotóktól, majd a térbeli műalkotásokról készült síkbeli kép kinagyításával a térbeli megoldásoktól sem riadunk vissza (lsd. 24 sz. ábra).



24. ábra. Kusama-kavicskígyó (hallgató munkája, 2020)

5.3.3. Játék a vonalakkal

A *tárgyinstallációk* (Izd. 25. sz. ábra) elsősorban a térlátást, a térbeli komponálás- és a lényegkiemelés, a nézőpont megválasztásának képességét fejlesztik. Alkotás közben az egyre tudatosabb szín-, anyag- és formavilág használatán keresztül fokozatosan fejlődik a figyelem felkeltesének és vezetésének képessége. Ennél a típusú feladatnál is érdemes a gyermek számára vonzó inspirációs anyagból dolgozni, természetesen a személyes élménynél nincs erősebb kapcsolódási pont. Az installációk remek lehetőséget biztosítanak a csapatmunkában rejlő erő felmutatására.

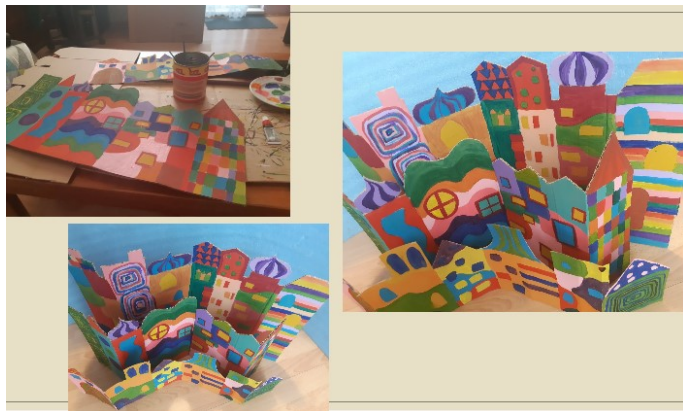


25. ábra. Rácsos szerkezet (hallgató munkája, 2018)

5.3.4. Játék a térrel

„Mit jelent a fent és a lent? Ami nem egyenes, az görbe? Hol vagyunk, amikor azt mondjuk, kint és hol, amikor azt mondjuk, bent? Van eleje a hátsónak? És háta az elsőnek? Hol kezdődik az árnyék és vajon meddig ér?” Kérdéseink-

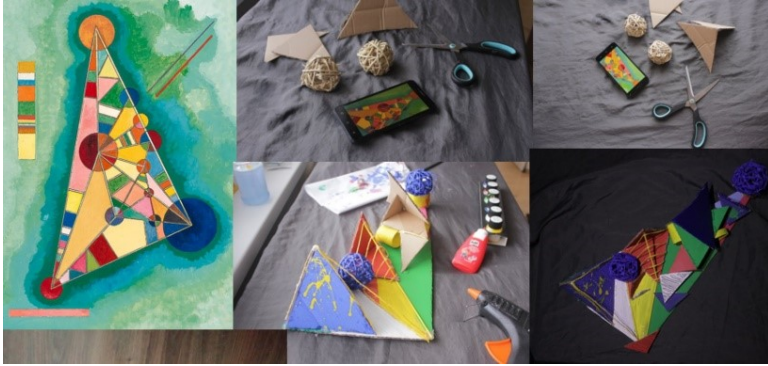
re a válaszokat tér- és síkbeli alkotásainkon keresztül kereshetjük. Különböző anyagokkal eszközökkel, technikákkal, építünk sokszínű tereket, miközben megépítjük a várost, az utcát, ahol élünk, vagy ahol élnénk (lsd. 26. sz. ábra).



26. ábra. Hundertwasser-terek (hallgató munkája, 2020)

5.3.5. Játék a fényekkel

„A világűr egy nagyon-nagyon nagy tér - mondta a szentjánosbogár. Sok-sok bolygó, nap és hullócsillag van benne. Képzeld el, milyen lenne, ha mindez beleférne egy dobozba és megmutathatnánk Vakond Úrnak! Ezt hogy érted? - kérdezte az éjjeli lepke. A dobozon kisebb-nagyobb lyukak lennének, a belsejébe beleraknánk néhány picike labdát és egy zseblámpát, a fény pedig átszűrődne a lyukakon. Meg tudod építeni? Vagy rajzoljuk meg máshogy?” Játék az irányított fényvel, az árnyékokkal, a színes fényekkel, anyagokkal, hangokkal, mozgással. Építünk egy (tetszés szerint választható) kedves, hangos, csendes, borús, nyüzsgő világot! Miközben modellezünk, térkonstrukciókat és fényjátékokat készítünk transzparens papírokkal, térhálókkel (lsd. 27. sz. ábra).



27. ábra. Kandinszkij-háromszögek (hallgató munkája, 2020)

5.3.6. Játék a nézőpontokkal

„A giliszta épp kidugta a fejét a földből, mikor meglátta azt a furcsa tárgyat a feje fölött. Azelőtt nem volt ott, ezért odaszólt a szomszédos fa tetején bogyókat falatozó feketerigónak: -Te rigó, látod te ezt a négyzet alapú barna tárgyat? - Ha arra gondolsz, ami előtted van, az nem négyzet alapú, hanem félgömb és piros! - Áh, rosszul látjátok! -mondta a ház ablakában napozó macska. - Ez egy zöld kocka! Kinek van igaza? Biztos, hogy csak egy igazság van? Hogy nézhet ki ez a tárgy?”



28. ábra. Matisse inspirálta növény-terek (hallgató munkája, 2020)

Időnként új és szokatlan nézőpontok szükségesek ahhoz, hogy a körülöttünk lévő világra sablonmentesen tekinthessünk. Érdekes a vizuál-

lis jelenségek értelmezését hangokkal (kalapálás, kopácsolás, nyávogás, madárcsicsergés, vízcsobogás stb.) is megtennünk, amivel támogatjuk az érzékelés különböző formáinak tudatos alkalmazását (lsd. 28. sz. ábra).

5.3.7. Játék a természettel

Az állatok nyomában

Természettudományos kalandozásaink során állati érdekességeket vizsgálunk. Formáik, színeik, működésük állnak a vizsgálódás középpontjában. *„Tudtad, hogy a hangyák sosem alszanak? De akkor mit csinálnak? Dolgoznak, gyűjtögetnek, takarítanak, építik a házukat, a hangyabolyt. Mi van a hangyabolyban? Hogy néz ki belülről? Ha kívülről néznénk úgy tünne, mint-ha örültek lennének és csak ide-oda rohangálnak. Pedig mindegyik hangyának külön feladata van, amihez folyamatosan mozgásban kell lenniük. A hangyabolyban járatokon, kicsi alagutakon keresztül közlekednek, hogy elvégezhesék a dolgukat, és ha kimennek akkor is dolgoznak, állandóan mozgásban vannak. El tudod ezt képzelni? Rajzoljuk meg a hangyák (behelyettesíthető tetszés szerint bármi mással) 1 napi útját!”*

A növények nyomában

„Már sárgultak, barnultak és pirosodtak a fa levelei, majd elkezdtek lepotyogni róla az érett gesztenyék. Össze-vissza pattogtak, gurultak, valamelyik a tüskés ruhájában maradván, valamelyik anélkül, szanaszét heverték a gesztenyefa aljában. A fa odvában élő gesztenyemanó szerette a rendet, ezért ősszel nagyon sok munkája akadt. Egyedül nem tudta összegyűjteni az összes gesztenyét és egy szép nagy körben a fa köré rakni (lsd. 29. sz. ábra). Vajon elég gesztenye termett hozzá, hogy ki lehessen rakni egy kis kört? És egy nagyot? Esetleg mindkettőt? Segíts a manónak!”

A természeti elemekkel, természetes anyagokkal végzett környezetalakítás nagymértékben hozzásegíthet ahhoz, hogy harmonikus kapcsolatot alakíthassunk ki önmagunkkal és környezetünkkel.



29. ábra. Gesztenyék (hallgató munkája, 2009)

Szokatlan méretek, érdekes számok

„Hány karja van a polipnak? És mire hasonlít az a tapadókorong? Vajon milyen hosszú az ámbráscet? Nézz meg mikroszkóp vagy nagyító alatt egy fakérget, egy pipacsszirmot, egy szelet hagymát, akármít, amit addig még sosem vizsgáltál meg korábban. Utána rajzold le, fessd le a természet mintáit! Ne félj, nem kell hasonlítania az egészre, egy részletet is kiragadhatunk!”



30. ábra. Vírusok (hallgató munkája, 2009)

Az elmélyülés a lényege ennek a feladatnak – és persze a megfigyelés, a folyamat maga. Az ábrázolás szándéka helyett itt inkább a látás-

nevelésre helyeződik a hangsúly. Próbáljunk meg egy új szemüvegen keresztül tekinteni a minket körülvevő természeti/tárgyi világra! Lásunk hétköznapi dolgokat, ahogy még korábban sosem! Ha megvan, elő a gyurmával, tésztával, agyaggal, öntsük formába (lsd. 30. sz. ábra)!

5.3.8. Játék a műalkotásokkal

A kortárs műalkotásoktól való berzenkedést úgy lehet oldani, hogy párbeszédet kezdeményezünk: a szemlélődők mindent, amit éreznek, gondolnak, ragadjanak meg, és írják is le. Így elindulhat egy beszélgetés, egy megismerési folyamat, ami róluk szól, de aminek eredményeként már kíváncsian fordulhatnak az alkotások felé. Az élőképek (lsd. 31. és 32. sz. ábra) remek alkalmat nyújtanak a művekkel való játékos megismerkedésre, a személyes kötődés kialakítására, a digitális kompetenciák fejlesztésére, nem utolsósorban a közös élményszerzésre.



31. ábra. Hölggy hermelinnel - élőkép (hallgató munkája, 2020)



32. ábra. Frida Kahlo - élőkép (hallgató munkája, 2020)

„Alkosd újra! Fordítsd ki a jól ismert műalkotást (lsd. 33. sz. ábra), ha síkban van, tedd térbelivé! Ha térben van, vasald laposra! Ugye, milyen izgalmas? Vágd ki! Ragaszd át! Csomagold össze! Szeleteld fel! Rajzolj mindenkinek napszűmeveget vagy csíkos pizsamát!”



33. ábra. Picasso inspirálta térforma (hallgató munkája, 2020)

„Nyomoznod kell, mint egy igazi detektívnek! Ám nagyító helyett egy olló és egy ragasztó lesz segítségére. Két különböző képet látsz magad előtt, de ott van egy harmadik is! Hogy lehetne megtalálni?” (lsd. 34. sz. ábra)



34. ábra. Van Gogh inspirálta kollázs (hallgató munkája, 2019)

Záró gondolatok

„A legnagyobb öröm az alkotásban a felszabadult, vég nélküli játék, új utak nyitása, a harmónia és az örömszerzés.” (Galánfi András)

A vizuális nevelés feladata, hogy hozzásegítse a tanulókat a látható világ jelenségeinek mélyebb átéléséhez, a vizuális művészeti alkotások értelmezéséhez. A vizuális nevelés oktatása hazánkban Az alapiskola alsó tagozatának állami oktatási programja alapján az 1.-4. évfolyamokban a Művészet és kultúra műveltségi területen belül a Képzőművészeti nevelés tantárgy során kerül megvalósításra. A tantárgy nemcsak a képző- és iparművészet területeinek a feldolgozásával foglalkozik, hanem tartalmi közé emeli a vizuális jelenségek, közlések olyan köznapi formáinak vizsgálatát is, mint a legújabb elektronikus médiumokhoz kapcsolódó jelenségek, a tömegkommunikáció vizuális megjelenései és az épített/alakított környezet. Tulajdonképpen egységbe tömöríti a képzőművészet, a vizuális kommunikáció, a tárgy- és környezetkultúra és a vizuális kultúra elemeit. A tantárgy oktatása tevékenység-, illetve gyakorlatközpontú. A megvalósítása során alapvető fontosságú a játékos-kreatív szemlélet, valamint, hogy a tartalmak feldolgozása komplex, folyamatorientált megközelítésben történjen, így a projektmódszer eszközét is felhasználja a tanítás-tanulás folyamatában.

A tantárgynak vannak olyan részterületei, amelyeknek tartalmi végigkísérik az oktatásban a vizuális nevelést, ám a különböző évfolyamokban különböző módon kapnak hangsúlyt. Ezen részterületek legfontosabb követelményei és a műveltségterületek biztosítják a fejlesztéshez szükséges kiindulópontokat (évfolyamonként meghatározva). A tanítási órák tervezése és megvalósítása ezért a tantervi követelmények figyelembevételével történik. Maga a fejlesztés pedig csak akkor lehet hatékony, ha komplex feladatokban, egymással összefüggő feladatsorokban értelmezzük és szabad teret biztosítunk az önmegvalósításra, önkifejezésre, illetve szabad utat adunk a fantázia és kreativitás kibontakozásának.

Az alapiskola első évfolyamában a gyermekek az iskolai tanulmányaik megkezdésekor rendszerint már életkoruknak megfelelő szinten használják a vizuális kifejezés bizonyos eszközeit, hiszen nagy többségük járt óvodába, ahol az óvodai alapozó munkának köszönhetően elsajátították némely eszközök és bizonyos technikák helyes használatát. A pedagógus feladata az iskola alsó tagozatán ezért nem más, mint az, hogy az alapokra építve változatos és a tanulók érdeklődését felkeltő játékos feladatokkal, új technikákkal és kifejezési módokkal ismertesse meg a tanulókat. Valamint, hogy segítse a kifejezőképesség fejlődését, a vizuális kommunikáció alapját képező ismereteket szinte észrevétlenül és játékosan adja át a gyakorlati feladatokon keresztül. Feladata továbbá a gyermekek életkori sajátosságaiból fakadó önkifejezési kedv és a kifejezés, alkotás felszabadultságának további ösztönzése. Fontos, hogy a gyermekek megőrizzék a motiváltságot, az alkotási vágyat, a jókedvet, hogy örömteli legyen számukra az alkotás, s ezáltal „játszva tanuljanak”. A cél minden esetben csak tevékenységközpontú, kreatív, élményekkel telített helyzetekben játékos, alkotó, önálló vagy csoportos feladatmegoldással érhető el.

E kiadvány célja, hogy betekintést adjon az alapiskola alsó tagozatának egy specifikus szeletébe, a vizuális nevelés elméleti vonatkozásaiba, és ismertesse gyakorlati megvalósításának néhány lehetőségét az aktuális módszertani elvárások alapján. A célunk segíteni a tanítóképzésben részt vevő hallgatók felkészítését leendő hivatásukra, közelebb hozva hozzájuk a képzőművészeti nevelés területét. Szerettük volna az olvasót bevezetni a témával kapcsolatos alapfogalmak világába, de fontosnak tartottuk a módszertani szempontok taglalását is, valamint igyekezetünk néhány ötlettel segíteni a gyakorlati megvalósítást, hogy támogassuk az elméleti és gyakorlat összekapcsolását, a párhuzamok könnyebb megértését. Kiemelt hangsúlyt fektettünk a vizuális tevékenységek tervezési szempontjainak és a vizuális képességfejlesztés új útjainak ismertetésére is. Bízunk benne, hogy a kiadvány eléri célját, és segíti majd a tanítóképzésben részt vevő hallgatók felkészülését, de hisszük, hogy akár a

(pályakezdő) pedagógusok számára is hasznos lehet. Kívánunk az olvasóknak rengeteg örömteli percet, sok-sok vidám, mosolygós, önfeledten alkotó gyermeket. Pedagógusként merjenek bátran játszani, kísérletezni, végigjárni a tervezett utakat, de a véletlenekből fakadó folyamatokat is használják ki. Munkájukat jellemezze az alkotói, játékos attitűd, a folyamatos megújulás, hogy örömforrás legyen mind a gyermekek, mind az Önök számára.

A szerzők

Irodalomjegyzék

- ANTALFAI, M. (2006): Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával. WWW: http://www.antalfaimarta.hu/olvas-hato_irodalom/muvpszich.pdf [id. 2020.10.16]
- ARNHEIM, R. (1979). A vizuális élmény. Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 559 o. ISBN 963-280-141-5.
- BAKOS, T. - BÁLVÁNYOS, H – SÁNDOR, ZS. - PREISINGER, ZS (2001): A vizuális nevelés pedagógiája. Budapest: Balassi Kiadó. ISBN 963 506 322 9.
- BAKOS et al. (2011): Vizuális kultúra III. A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ISBN 978-963-312-049-1.
- BALÁZSNÉ SZŰCS J. (2001): Miből leTT a cserebogár? Budapest: SZORT BT. ISBN 963-008-920-3.
- BALLÉR et al. (2003): Didaktika. Digitális Tankönyvtár. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. WWW: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html [id. 2020.09.06]
- BÁLVÁNYOS, H. – SÁNTHA, L. (2003): Vizuális megismerés, Vizuális kommunikáció. Budapest: Balassi Kiadó, 124 o. ISBN 963-506-632-9.
- BÁLVÁNYOS, H. (2003): Esztétikai-művészeti ismeretek, Esztétikai-művészeti nevelés. Vizuális kultúra II. Budapest: Balassi Kiadó, 150 o. WWW: <https://www.tok.elte.hu/dstore/document/971/Viz.kult.2.egesz.pdf> [id. 2020.09.10]
- BÁNKI, V. – BÁLVÁNYOS, H. (2002): Differenciálás a művészeti nevelésben. Budapest: OKKER. ISBN 963-9228-37-0.
- BEKE, L. (1997): Médium/Elmélet. Budapest: Balassi Kiadó – BAE tar-

tóshullám – Intermedia, 306.o. ISBN 963-506-145-5.

BELÁSOVÁ, L. (1999). Analýza skúseností so slovným hodnotením žiakov 1. ročníka ZŠ. In Pedagogická revue. ISSN 1335-1982, 1999, roč. 51, č. 1.

BERNÁTH, L. – RÉVÉSZ, Gy. (1998): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia Kiadó. ISBN 963-858-662-1.

BIHARI, K. (2009): Projektmódszer az óvodában. [id. 2020.05.20] WWW: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2009/tavasz/08.pdf>

BORBÉLYOVÁ, D. (2013): Metodika výtvarnej výchovy pre materské školy. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 188 o. ISBN 978-80-8052-543-9.

BORBÉLYOVÁ, D.- MÉSZÁROS, T.- NAGYOVÁ, Cs. (2019): A vizuális nevelés elmélete és gyakorlati megvalósításának lehetőségei az óvodában. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. ISBN 978-80-8122-335-8.

BOSTELLMANN, A. (2006): Das Portfoliokonzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

COGNÉT, G. (2013): Dětská kresba jako diagnostický nástroj. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.

COLE, M. - COLE, S.R. (1997): Fejlődéslélektan. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963-389-473-5.

CSEPREGI, M. T. (2014): A gyermeked neked rajzol! Érted mit üzen? Budapest: Publio Kiadó.

CSEPORÁN, ZS. (2014): A művészet szabadsága a képzőművészetben.

In: Jogtudományi Közlöny, 2014/ júli-augusztus, 335-362 p. WWW: http://real.mtak.hu/108801/1/jk1478_4.pdf [id. 2020.09.14]

CSIRMAZ, M. (2008): Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejező-képesség kulcskompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén. WWW: http://korlanc.uw.hu/kulcskompetenciak/muveszet_csrimaz.pdf [id. 2020.09.20]

DANIS, I. - FARKAS, M. - HERCZOG, M.- SZILVÁSI, L. (2011): A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 388 o. ISBN 978-963-7366-28-4.

DAVIDO, R. (2008): Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál. ISBN 8073674151.

DEMETER, K. (2011): Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség In Dombiné Borsos, M. A kompetencia és kompetencia fejlesztése. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

DUDÁŠOVÁ HARANTOVÁ, P. (2012): Využitie projektového vyučovania vo výtvarnej výchove. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. WWW: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_dudasova_harantova_patricia_-_vyuzitie_projektoveho_vyucovania_vo_vyv.pdf [id. 2020.09.16]

DUDÁŠOVÁ HARANTOVÁ, P. (2014). Učím výtvarnú výchovu. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

EPLÉNYI, A. (2011): A GYIK-Műhely művészetpedagógiai elvei, infrastrukturális bemutatása és annak kiterjesztése a kreatív iskolai alkotó-környezetre. In: Réti Mónika (szerk.): Kívül belül jó iskola – Tanítóterek. Budapest: Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet, 185-190.

EPLÉNYI, A. (2016): Mű-terem? A GYIK-Műhely művészetpedagógiai szemlélete. In: Óvónők lapja, 2016. 14. szám, pp. 1-7.

EPLÉNYI, A. (szerk. 2019): GYIK képes e-olvasókönyv. A 45 éves GYIK-Műhelyről megjelent cikkek időrendi repertórium. WWW: http://gyikmuhely.hu/gyik_olvasokonyv_2resz.pdf [id. 2020.09.20]

EPLÉNYI, A. - SCHMIDT, G. - TERBE, R. - SZENTANDRÁSI, D. (2013): Kreatív térmorfológiák, In: Építő játékok 2. Kézikönyv pedagógusoknak (szerk. Beleznay É.) Budapest: MÉK, pp. 24-27.

EPLÉNYI, A.- VARGA, V. (2016): GYIK₄₀ - Az Alkotás csodakamrája! – 40 éves a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely. In: Új Pedagógiai Szemle, 2016. 66. évf. 3-4. sz. pp. 110-114.

ESTEFÁNNÉ VARGA - VARGA, M. – SZIKSZAY, K. (2007): Projektpedagógiai alkalmazása a pedagógusképzésben és a gyakorlati képzésben. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. WWW: http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/projektpedagogia_alkalmazasa.htm [id. 2020.09.16]

EXLER, P. (2015): Využití projektové metody ve výtvarne výchově s artefietickými postupmi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. ISBN 978-80-244-4620-2.

FALUS et al. (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Budapest. Akadémiai Kiadó: gondolatok egy empirikus vizsgálat eredményeiről. WWW: <http://misc.bibl.u-szeged.hu/13592/> [id. 2020.09.06]

FARMOSI, I. (2005): Mozgásfejlődés. Budapest- Pécs: Dialóg Campus Kiadó. ISBN 963-9310-06-9.

FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2011): A kreativitás fogalma és fejlesztése. [id. 2020.09.16] WWW: https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/4396/11_fazekasne.pdf?sequence=1&

-isAllowed=y

FEUER, M. (2000): A gyermekrajzok fejlődéslelektana. Budapest: Akadémia Kiadó. ISBN 963-05-77321.

FÖLDVÁRI, M. (2015). Szín+kommunikáció. WWW: <http://www.szín-kommunikacio.hu/about.htm> [id. 2020.08.16]

FŰZ, N. (2018): Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. Iskolakultúra, (28)8-9, 38–53. WWW: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00217/pdf/EPA00011_iskolakultura_2018_08-09_038-053.pdf [id. 2020.09.08]

GAUL-ÁCS, Á. et al. (2019): Vizuális kommunikáció az oktatásban. Budapest: ELTE. ISBN ISBN 978-963-489-131-4.

GERÖ, ZS. (2007): A gyermekrajzok esztétikuma. Budapest: Flaccus. ISBN 978-963-9412-13-9.

GÖRÖG, K. - VARGA, É. (2019). Paletta. Projektek lépésről lépésre. Budapest: Ec-Pec alapítvány. ISBN 978-963-06-4853-0.

GROLMUSOVÁ, M. (2014). Hodnotenie žiackych výkonov na prvom stupni základnej školy s dôrazom na bodové hodnotenie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 52 s. ISBN 978-80-8052-897-3.

HEGEDŰS, G. (2002): Projektpedagógia. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar. ISBN: 963 7294 42 2.

HEGEDŰS, G. (2007): Projektpedagógia - Projektműdszer X. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar. ISBN: 978-963-7294-61-7.

HONFI, A. - KOMLÓDI, N. (2010): Projektpedagógia „Vezérfonal”. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft. ISBN: 978-963-16-4465-4.

ILLÉS, A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. In Új Pedagógiai Szemle, 5–6. sz. 233–240.

KÁRPÁTI, A. (1995): Vizuális képességek fejlődése. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó, 695 o. ISBN 963 18 6824 9.

KÁRPÁTI, A.-GAUL, E. (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: CSAPÓ, B.- ZSOLNAI, A. (szerk): Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82. ISBN 978-963-19-7160-6.

KISS, V. (2009): Képek tudománya a mérlegen: avagy többet ér-e még egy kép, mint ezer szó*. Nem csak rajztanároknak. WWW: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_019-031.pdf [id. 2020.09.20]

KISS, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. In Iskolakultúra. 2010 (10).

KISS, V. (2017): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. WWW: https://www.parlando.hu/2017/2017-3/Tanitas-Kiss_Virag.pdf [id. 2020.09.20]

Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. (2020): Oktatási Hivatal. WWW: https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf [id. 2020.08.26]

KÖRMÖCI, K. (2004): Projekt módszer az óvodai nevelésben. WWW: <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=26> [id. 2020.08.26]

KÖRMÖCI, K. (2014): Kézikönyv a projektszemléletű óvodai életéről. Budapest: Sprint Kft. ISBN 978-963-89557-0-8.

KŐVÁRI ISTVÁNNÉ - BOGÁTHNÉ ERDŐDI, J. (2010): Projektpedagó-

gia. Sopron: Nyugat-Magyarországi Egyetem. WWW: <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=369> [id. 2020.09.02]

LACOVÁ, K. (2003): Výtvarná výchova netradične. Metodická príručka. Bratislava: IUVENTA. ISBN 80-88893-96-8. Zákon č 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, 2008. [id. 2020.08.16] URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Magyar nyelv értelmező szótára. (2019). Budapest: Arcanum. WWW: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara> [id. 2020.08.28]

MALUČKÁ, K. (2009): Výtvarná výchova na prvom stupni základnej školy netradične. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. WWW: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_malucka.pdf [id. 2020.07.06]

MARGITICS, F. (2011): Személyiség és egészség-pszichológia. Debrecen: Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok. ISBN 978-963-473-538-0.

Metodický pokyn na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl č. 2489/1994

Metodický pokyn na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl č. 22/2011

MEUER, D. (2019): Ahogy tetszik. WWW: <https://balkon.art/home/online-2020/maurer-dora-ahogy-tetszik/> [id. 2020.10.06]

MIŠURCOVÁ, V. - SEVERCOVÁ, M. (1997): Deti, hry a umění. Praha: ISV. ISBN 80-85866-18-8.

MIZSEI, B. (2014): A vizuális nevelés szerepe a diákok mindennapjaiban. In Új Köznevelés. 2014/9. WWW: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj>

-koznevelés/a-vizualis-nevelés-szerepe-a-diakok-mindennapjai
-ban [id. 2020.09.12]

(n.a.) (2015): Segni Mossi. WWW: forrás: <https://www.segnimossi.net/en/about.html> [id. 2020.10.20]

NAGY, T. (2013): Szervezeti- és munkaformák a tanítási-tanulási folyamatban. WWW: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop-412b2/2013-0002_a_kozlekedes_tantargycsoport_oktatasanak_mod-szertana/KM/skmes492g.scorm [id. 2020.10.12]

MÖNKS, F. - KNOERS, A. (2004): Fejlődéslélektan. Budapest: Urbis. ISBN 963-9291-68-4.

NEWALL, D. (2009): Mit üzen a kép? Művészettörténeti kalandozás Diana Newall-lal. Budapest: Scolar Kiadó. ISBN 978-963-244-082-8

Nultý ročník. Odporúčania k výchovno-vzdelávacej činnosti v nultom ročníku základnej školy. (2018). WWW: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/nulty-rocnik-odporucania-k-vychovno_vzdelavacej-cinnosti.pdf [id. 2020.09.12]

PAÁL, ZS. (2018). A kvalitatív értékelési módszer a vizuális nevelésben. Az értékelés problémái a vizuális nevelésben. In Új Pedagógiai Szemle. 2018 (11-12). WWW: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/uj-kvalitativ-ertekelesi-modszer-a-vizualis-nevelésben> [id. 2020.10.12]

PALLAG, A. (2014): A komplex művészeti nevelés iskolai sikerességének lehetősége. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. WWW: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_nevelés.pdf [id. 2020.08.20]

PATAKI, G. (2009). A portfólió a vizuális nevelésben. Értékelési alterna-

tíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. WWW: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_226-232.pdf [id. 2020.10.12]

PÁZMÁNY, Á. – PERMAY, É. (1996): Látás és ábrázolás. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó, 133 o. ISBN 963-18-7126-6.

PESSELOVÁ, M.-ADAMCOVÁ, T. (szerk. 1986): Výtvarná príprava. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 208.o.

POGÁDY, J. a kol. (1993): Detská kresba v diagnostike a v liečbe. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-07-7.

PORKOLÁBNÉ BALOGH, K. et al. (1996): Komplex óvodai prevenciós program. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [id. 2020.07.23] WWW: http://labatlan.hu/content/oktat%C3%A1s/komplex_prevprog.pdf

RADNÓTI, K. (2008): A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. ISBN: 978-963-9795-13-6.

Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučováním jazyka národnostnej menšiny. (2019). [id. 2020.08.20] WWW: <https://www.minedu.sk/data/att/16497.pdf>

REKTOR, O. (2005): Adaptivitas a vizuális nevelésben. Debrecen: Argumentum Kiadó és Kft. ISBN 978-963-4463-085.

SÁNDOR, ZS. szerk. (2002): Vizuális kultúra óratervek és óraleírások. Miskolc: ME CTFK. ISBN 963-7299-119.

SÁNDOR, ZS. (2001): Ábrázolás és művészet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. ISBN 963-19-2502-1.

SÁNDOR, ZS. szerk. (2003). Vizuális kommunikációs projektek. Mis-

kolc: ME CTFK. ISBN 963-7299-378. WWW: <http://pedtervtar.ekfck.hu/> [id. 2020.08.16]

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie- 1.stupeň základnej školy. (2015). WWW: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf [id. 2020.05.20]

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1998): Výtvarná výchova v teórii i v praxi. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 808-05-2012-7.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2000): Detský výtvarný prejav. Svätý Jur: DIGIT, 2000. ISBN 80-968441-0-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2015): Vizuálna gramotnosť. Brno: Tribun EU s.r.o., 138 o. ISBN 978-80-263-0934-5.

SÜVEGES, R. (2016): Greyfield. WWW: <http://ritasuveges.com/on-canvas/greyfield/> [id. 2020.05.20]

SZALONTAY, GY. (1993): A vizuális közlönyelv ábécéje. In Iskolakultúra, 3 (3-4), 31-37 p. WWW: <https://core.ac.uk/download/pdf/229436033.pdf>. [id. 2020.10.16]

TAMÁS, M. (2009): Fejlesztőpedagógia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 386 o. ISBN 9 789632 840505.

TATARKIEWICZ, W. (2006): Az esztétika alapfogalmai - Hat fogalom története. Budapest: Kossuth kiadó Zrt., 294 o. ISBN 978-963-094-820-3.

TOMKOVÁ, A. - KAŠOVÁ, J. - DVOŘÁKOVÁ, M. (2009): Učíme v projektech. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

TÓTH, A. (2013): Alkotás és befogadás. In Új Köznevelés, 2013/6-7. WWW: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alkotas-es-befogadas> [id. 2020.10.06]

TRENCSENYI, L. (2000). Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer. Budapest: Okker Kiadó.

TRENCSENYI, L. (2013): Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig: tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965-2013. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport és az Új Helikon Bt. ISBN: 978-963-730-562-7.

VALACHOVÁ, D. (2009): Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole. Bratislava: MPC, 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8.

VASS, V. (2017): Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás). Komárno: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. ISBN 978-80-8122-232-0.

VERÓK, A. – VINCZE, B. (2019): A projekt módszer elmélete és gyakorlata. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. TÁMOP-4.1.2.-08/1/A-2009-0005. WWW: <https://docplayer.hu/2809955-A-projektmodszerelemelete-es-gyakorlata-verok-attilavincze-beatrix.html> [id. 2020.05.20]

Výtvarná výchova– primárne vzdelávanie. (2015). WWW: <https://www.minedu.sk/data/att/7491.pdf> [id. 2020.05.20]

Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008, 2020). WWW: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> [id. 2020.07.20]

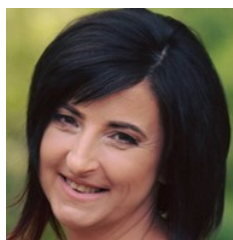
ZELINKOVÁ, O. (2001): Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program. Praha: Portál, ISBN 80 7178 544 X.

Online forrásokból származó illusztrációk jegyzéke:

<http://www.undermicroscope.com/cmyk-offset-printing/>

<http://www.metropostcard.com/tech1-intaglio.html>

<http://www.metropostcard.com/tech1-intaglio.html>
<https://www.rct.uk/collection/912518/the-head-of-leda>
<https://www.christies.com/features/Umberto-Boccioni-Unique-Forms-of-Continuity-in-Space-10140-3.aspx>
<https://www.christies.com/features/Guide-to-Henri-Matisse-9680-1.aspx>
<https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/5-1362.html>
<https://gyujtemeny.imm.hu/gyujtemeny/szoknya-es-vallfuzo-valo-szinuleg-esterhazy-orsolya-ruhatarabol/1476>
<http://mek.niif.hu/02700/02790/html/img/XX.jpg>
<https://hu.pinterest.com/pin/145874475410261665/>
<https://slideplayer.hu/slide/1887726/>
<https://hu.pinterest.com/pin/145874475410261665/>
<https://latvanyossagok.hu/>
<https://hu.pinterest.com/pin/823455113089570355/>
<https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf>
<https://444.hu/2018/02/22/>
<https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf>
<https://444.hu/2018/02/22/>
<http://magyarostortenet.gportal.hu>



PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Óvópedagógia és Tanítóképző Tanszékének adjunktusa. 30 éves óvodapedagógiai gyakorlattal rendelkezik. Több óvodapedagógiai módszertannal foglalkozó kiadvány szerzője, társszerzője. Kutatási területe az óvodaiskola átmenet, a beilleszkedési problémák kezelése, pedagógiai diagnosztika, vizuális képességek és grafomotoros képességek fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban.



Mgr. Mészáros Tímea

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Óvópedagógia és Tanítóképző Tanszékének oktatója. Rajz és vizuális kommunikáció szakos tanár 10 éves művészetpedagógiai gyakorlattal. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza és a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet rajzfestés szaktanári szak végzős hallgatója. Kutatási területe a vizuális kreativitás fejlesztésének lehetőségei óvodás és kisiskoláskorban a képzőművészet eszközeivel. A magyarországi Collegium Talentum ösztöndíjasa.



Nagyová Csilla, ArtD.

2009-ben végzett a Magyar Képzőművészeti Egyetem szobrász szakán, majd a pozsonyi Képzőművészeti Főiskolán doktorált 2015-ben intermédiá szakon. Képzőművészként számos hazai és külföldi kiállítás résztvevője. A Fialat Képzőművészek Stúdiója Egyesületének tagja, a Római Magyar Akadémia Derkovits Gyula ösztöndíjasa, a Visegrad Fund residency programjának résztvevője. 2017 óta a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Óvópedagógia és Tanítóképző Tanszékének adjunktusa.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Borbélyová Diana – Mészáros Tímea – Nagyová Csilla

Művészetpedagógiai füzetek III.

A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata az alapiskola alsó tagozatán

Recenzenti / Recenzensek:

Dr. Kiss Virág

Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD.

Jazyková korektúra / Nyelvi lektor:

Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés: Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila

Rozsah / Terjedelem: 9 AH / 9 szerzői ív

Vydavateľ / Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem

e-publikácia online - PDF

Rok vydania / Kiadás éve: 2020

Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-368-6

