

Kárpáti Andrea, Gaul-Ács Ágnes

A vizuális tehetség

Idézés:

Kárpáti Andrea & Gaul-Ács Ágnes (közlésre elfogadva, megjelenik: 2019). A vizuális tehetség. In: *Tehetség kézikönyv*. Gényusz könyvek 22. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Absztrakt

A 6-10 évesek szép, kifejező és egyéni rajzait sokan a leendő művész alkotásait látják. Ebben a fejezetben bemutatjuk, miben különbözik az ügyesség és a tehetség, hogyan fedezhető fel és milyen módszerekkel fejleszthető hatásosan a vizuális tehetség, és milyen versenyek és iskolai programok segítik. A gyermekek és fiatalok vizuális képességrendszerének fejlődéséről szóló kutatásokat tekintjük át, majd a tehetség felismerésben fontos személyiségjegyeket és képességelemeket tekintjük át. Ezután bemutatunk egy, pedagógusok által is használható rajzos kreativitás tesztet és néhány vizuális képességmérő feladatot. Ismertetjük a leggyakrabban használt tehetség felismerésére és a fejlődés nyomon követésére is alkalmas módszert, a portfólió értékelést. A szakértői zsűrizéses rajzversenyek értékelési rendszereinek áttekintésével érzékeltetjük, mely vizuális tehetségjegyeket tart a pedagógus közösség a legfontosabbnak a kiemelkedő teljesítmény megítélésében. A fejezet végén megemlítünk néhányat a vizuális tehetségfejlesztő hazai és külföldi műhelyek közül, és javaslatokat adunk a tehetséggondozó programok értékelésére is.

1 A gyermekrajztól a képi kifejezésig – a vizuális képességrendszer fejlődéseméletei és tehetség-koncepciói

1.1 Gyermekrajz, kamasznyelv, vizuális tehetség

„Bár gyakran művészi értékeket mutat fel, a gyermek nem művész, hiszen tehetsége irányítja őt, s nem ő a tehetségét. Munkamódszere teljesen különböző az érett művésztől, aki hosszú évek alatt megszerzett jártasságát tudatosan használja - olyan átgondoltsággal, amely korántsem jellemzi a kisgyermeket. A gyermekrajzok báját éppen az adja, hogy szándéktalanok. Mihelyt a gyermek elkezd tudatosan tervezni, ez a báj eltűnik. Az ő alkotásai éppannyira különböznek a műalkotásoktól, mint metaforái Baudlaire-étől. A művésznek valóban különleges látásmódja van, de nem 15 éves korában.”(André Malraux, *id. Gardner*, 1980, 8.)

A vizuális tehetség meghatározásait az egyik szerző (Rossman, 1976, 392.) egy elefántot leíró vak embercsoport erőfeszítéseire hasonlítja. Attól függően, milyen szempontból vizsgáljuk, más és más a meghatározás. Ha művészi pályára készülő fiatalok mondanak véleményt egymásról, akkor az *originalitás* a legfontosabb: az egyedi, összetéveszthetetlen, senkit sem másoló stílus. Ha egy megrendelő áll szemben egy tervezőcsoporttal, hajlamos azt tekinteni a legtehetségesebbnek, aki rugalmasan alkalmazkodik az egyre változó elvárásokhoz – vagyis *flexibilis* a gondolkodása. Egy reklámügynökség „kreatívjainak” közösségében viszont úgy kell innovatívnak lenni, hogy a

megbízói elvárások és a fogyasztói igények pontosan meghatározottak (azaz gúzsba kötve kell táncolni). Itt a legfontosabb tulajdonság sokszor a *fluencia*: sokféle alternatív megoldás kitalálása gyorsan, hogy választani lehessen közülük. A tanár, aki a képi nyelv elsajátítását kéri számon, gyakran helyezi előtérbe a technikát, a leképezés pontosságát és a kidolgozottság színvonalát – nála az *elaboráció* a legfontosabb tehetségjegye.

Egy, a múlt évben publikált elemzés szerint, a vizuális tehetség felismerése és fejlesztése nem tartozik a nemzetközi kutatási szakirodalomban gyakran szereplő témák közé (Milgram et al., 2018). Az ebben a fejezetben hivatkozott közlemények között ezért számos olyan is van, amelyiket a 20. század nyolcvanas éveiben írtak – a digitális forradalom előtt, amikor a képkötés és a képekhez való hozzáférés egészen mást jelentett, mint ma. A fejlesztési módszerek változnak, tehetség definíció azonban ma is hasonlít a 19. századi akadémiákon elfogadotthoz. A vizuális tehetség – amelyet semmiképpen sem vonatkoztatnánk kizárólag a művészeti területre – egy vagy több tehetségjeggyel bír, alkot és megosztja műveit. Elismerése a környezettől – a divattól, ízléstől, társadalmi igénytől – függ, ezért érvényesülésében a tehetség csak kiindulópont, nem garancia a sikerre. Fejezetünk első részében a „gyermekrajz” – korszerűbben szólva, a gyermekek és fiatalok képi nyelve – fejlődési modelljeit mutatjuk be röviden, hogy érzékeltesük: milyen sokféle irányt vehet a vizuális tehetség felismerésének és fejlődési útja.

A gyermekrajzokról szóló első mű szerzője művészettörténész (Ricci, 1987), aki életrajzi forráskiadványok áttekintésével és saját gyűjtése alapján rokonította a gyermeki ábrázolás fejlődését a „nagyművészet” stílusirányzataival. Később művészettörténészek a 20. század első évtizedében, a kortárs képzőművészek gyermekrajz-kultusza nyomán vizsgálták újra a vizuális nyelv gyermekkori kifejezési formáinak esetleges rokonságát, immár nem a művészettörténeti korszakokkal, csak az őskori, illetve a törzsi kultúrák és a naiv népi festőművészet alkotásaival. (Finneberg, 1995, Kárpáti, 2005, Kárpáti, előkészületben). A „gyermekművészet” (melynek elnevezése a legtöbb európai nyelvben elárulta vizsgálatának alapvetően esztétikai szempontjait - *Kinderkunst, child art, l'art enfantin, gyetszkoje isszusztovo*) első európai bemutatói között jelentős szerepet játszott a Nagy László által a Múcsarnokban, 1921-ben szervezett országos kiállítás. (Nagy, 1922) Megnyitóján aranyéremmel tüntettek ki és nagy festői sikert jósoltak egy sor ügyes ifjú rajzolóknak, akik közül később egyetlen egy sem került ismert művészeink közé. A díjkiosztás után közönség meghallgatta egy ifjú muzsikust, Yehudi Menuhin hegedűjátékát is... Ez az esemény jelképe lehet annak a későbbi felismerésnek, hogy *a kiváló ábrázoló képesség nem prognosztizálja a vizuális tehetséget*, míg a magas szintű zenei előadói képesség korán jelzi a későbbi kiemelkedő művészeti teljesítményt.

A rajzfejlődés első kutatói folyamatos technikai tökéletesedésként írták le a képi nyelv elsajátítását. A *lineáris rajzfejlődési modell* a klasszikus európai művészeti kánon alapján, a perspektivikus ábrázolás tökéletes elsajátításának szakaszait dokumentálja. Lényege, hogy a rajzi képességek az alakatlan firkák differenciálatlan vonalhálóiból kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire. Az „*intellektuális elméletnek*”- is nevezett elképzelés lényege: a gyermek azt és annyit rajzol, amit az ábrázolás tárgyáról tud. Az elmélet korlátai könnyen beláthatók, ha egy 3-6 éves gyermektől szóban és rajzban kérünk információkat ugyanarról a dologról. Attól függően, hogy a szavak vagy a képek embere (verbális vagy vizuális típus), más lesz a szóbeli és képes megjelenítés színvonala. A lineáris elmélet hívei szerint tehetséges az, aki realista ábrázolásra képes. Minél inkább arányhű és részletgazdag a kép,

annál nagyobb az elismerés – a 20. század első felének iskoláiban és gyermekrajz versenyein egyaránt.

1. kép: Tehetséges gyermek ló ábrázolásai 3-18 éves koráig

A folyamatos tudásgyarapodás helyett a *látás finomodásán alapuló másik lineáris elmélet* szerint a gyermekek azt rajzolják, amit megfigyelnek. „*Vizuális fogalmakat*” alakítanak ki (Arnheim, 1979) melyek az ábrázolandó tárgy megfelelő képmásai, s ezeket vetik papírra. A gondolkodás és az érzékelés fejlődése során ezek a fogalmak módosulnak, s velük változik a gyermekrajz - a gyermeki világ képmása. Ez az elmélet is életévekhez köti az egyes rajzi szintek megjelenését. Az életévek és fejlődési szakaszok azonban csak hozzávetőlegesen egyeztethetők össze, s a korosztályokra jellemző átlagos rajzi teljesítmény a tájékozódást segíti csupán. Az "átlagos rajzsint" igen hasznos eszköz számos mentális és fizikai fejlődési rendellenesség felismerésében. Az átlagostól való nagy eltérések szinte bizonyosan szellemi vagy érzelmi deficitre utalnak.

A gyermekrajz fejlődésére e nézetrendszerek szerint három tényező van a legnagyobb hatással:

1. az általános - emberi (*ontogenetikus*) meghatározók, vagyis *biológiai adottságaink*
2. a *gyermek egyéni stílusa*, melyet ízlése és vizuális alkotó- illetve befogadóképességeinek szintje határoz meg
3. a *nemzeti kultúra* (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai

A három faktorból a 20. század első évtizedeiben született rajzfejlődés-elméletek csak az elsőt vették figyelembe. A tehetség felismeréssel kapcsolatban igen fontos megjegyezni, hogy az egyes életszakaszokban a három tényező szerepe egészen más. A tehetség kibontakozásához nélkülözhetetlenek a jó biológiai adottságok – a kézügyesség, az éles szem, a biztos térérzék. A tehetség fejlődésében fontos szerepet játszik az egyéni stílus, az eredeti képalkotó módszerek és témák. A tehetség érvényesüléséhez azonban e kettő nem elég: fontos az is, hogy a vizuális tehetség találkozzon a fejlesztő környezettel és az elfogadó közízléssel. Ha bármelyik hiányzik, a tehetséges fiatalból nem lesz sikeres művész, legalábbis a saját korában nem.

Hogy ki számít vizuális tehetségnek, kultúránként változik. Csíkszentmihályi Mihály kreativitás-elméletében szereplő három összetevő: *a tehetséges egyén, a megfelelő működési terület és a fogadóképz szakmai közösség* mindegyike szükséges ahhoz, hogy a tehetség megmutathassa magát. Később módosulhat a kultúra, megjelenhet az egyéni stílust felismerő és elismerő közönség – a mű megérheti az elismerést, ha alkotója, már nem is örülhet neki. Óriási a pedagógusok szerepe a felismerésben és támogatásban – a közízlés ellenére is –, mert tőlük is függ megszületik-e a később sokak által elismert, jelentős életmű (*Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2015*).

A rajzi képességek fejlődésének *spirális, "megszüntette megőrző" 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 Victor Löwenfeld, (1970) aki a kognitív és expresszív fejlődés párhuzamait kutatva, az érzékelés és ábrázolás két alaptípusát különítette el: a részletformákra ügyelő *lineáris* és az egészből kiinduló, azt differenciáló *haptikus/plasztikus* típust.

2. kép: Haptikus és lineáris típusú alkotó munkája

A többrétű intelligencia elmélet – benne a téri intelligencia – szerzője, Howard Gardner (1980) szerint a gyermekek rajzfejlődése nem modellezhető a szokásos, egyenletesen - vagy spirálisan, korábbi szakaszokhoz visszatérve - felfelé vezető ívvel, amely nem veszi tekintetbe a „rajzi törést”, az ábrázoló teljesítmény rohamos hanyatlását a kiskamasz korban. Szerinte a fejlődés *U alakú görbével* írható le, amelyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlik. A rajzok kevésbé kifejezőek, a technikai sémák felváltják a kreatív megoldásokat. A kiskamasz-kori, 10-12 évesen átélt „rajzi törés” jelzi a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy nemzedékből csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények vagy önfejlesztő tehetségük ösztönöz. A kisgyermek rajzi színvonalára - az eredetiség és kifejezőerő magaslatára - a kamaszoknak csak igen kis hányada jut vissza. Gardner azt állítja, hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki látásmód, amely idővel elenyészik. Csak a vizuális tehetség éri el újra azt a színvonalat. Gardner szerint a rossz pedagógia, a pszichológusok többsége szerint viszont (köztük Gerő Zsuzsa, 1983) egyszerűen az érés, a domináns nyelv változása okozza a kisiskolás korra jellemző "tündéri realizmus" eltűnését. A képek helyét tízéves kor körül végérvényesen átveszik a szavak, mint a kifejezés elsődleges eszközei.

De vajon helytálló-e ez a megállapítás az Új Képkorszakban, amelyet a digitális csatornákon közvetített képmások áradata jellemez? A minden érzékszervet igénybe vevő multimédia megfelelője a képi kifejezés kutatásában a *plurimediális modell*, a rajz, mozgás és magyarázó beszéd egysége. (Kindler és Darras, 1997) A modell lényege a rajzolás összekapcsolása a beszéddel, a gesztusnyelvvel (színjátszással) és a társművészetek világával. A feltárt kapcsolatok a kisgyermekkorban igen meggyőzők - a firkákat tartalmilag egészítik ki a rajzolás kísérő, illetve a kész művet "magyarázó" gesztusok, hangok, szövegek. Érdekes módon hasonlóan lényegi, a jelentéshez közelebb vivő, az alkotást kiegészítő intermediális kapcsolatot csak a kamaszokban sikerült felfedeznünk. Érettségi projektek munkanaplóiból idézett, a műveket a megélt élmények illetve az ismeretek kontextusába helyező szövegek meggyőzően bizonyítják a több médiumban zajló alkotást. (Kárpáti, 1997c, 2005, Zombori, 1997, 2015).

A *plurimediális* modell legfőbb érdeme, hogy a környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és képzőművészet vizuális nyelve közös alapokra építi fel saját kifejezéstárát. (Gaul, 1997). Ezt a gazdag és sokoldalú nyelvet kell átadnunk, illetve ráépítenünk a gyermekek már meg lévő, saját képi kifejező készletére.

3. kép: Fiatalok homok animációt készítenek. Szent István Általános Iskola és Gimnázium, Jászberény

2 A vizuális tehetség felismerése, tehetségdiagnosztikai eszközök a vizuális nevelésben

Gyarmathy Éva (2002, 2013) az alábbiakban foglalja össze a vizuális nyelv használatában kiemelkedő képességeket mutató gyermekek jellegzetességeit:

- Már kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni.
- Sok részletet ábrázolnak gyerekkorban a rajzaikon.

- Rajzaik realiztikusak.
- Ügyesen tudnak másolni.
- Rengeteg időt töltenek rajzolással.
- Szeretik magukat rajzban kifejezni.
- Kiváló a vizuális emlékezetük.
- Vizuális feladatokban kiválóak.
- Vizuális memóriájuk különlegesen jó.
- A változásokat a képen jól észreveszik.
- Képekben gondolkodnak.
- Rajzaikban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak.

Az ábrázoló technikák ismerete a képzőművészeti tehetségek kibontakozásában fontos, más területen, pl. a fotós vagy multimédia alkotó tehetségeknél tudomásunk szerint nem vizsgálták (*Rostan et al.*, 2002). Pedig a *vizuális tehetség médiumfüggő*: a kiváló fotós nem érvényesül, ha csak rajzolásra van lehetősége, a szobrász se biztos, hogy axonometrikus ábrázolásban jeleskedik, és aki egyáltalán nem tud rajzolni – mint például *Paul Givenchy* – még lehet vizuális tehetség a divat világában. A tehetségdiagnosztikában és a fejlesztésben azonban csak sokféle médiumban és műfajban dolgozva ismerhetjük fel a kiváló vizuális képességeket, melyekből tehetség fejlődhet később.

A technikai alapok nélkülözhetetlensége tehát nem egyértelmű, de a kreativitás és a tehetség összefüggéseit kevesen tagadják. A Harvard Egyetem Project Zero kutatócsoportja, a korábban idézett, a tehetséggondozásban fontos U-formájú görbét követő fejlődési modell megalkotói szerint azonban különböző tulajdonságokról van szó – *a tehetség a kreativitás különösen magas szintje*. “A kreativitást és a tehetség közé sokan egyenlőségjelet tesznek. Mi úgy véljük, ezek eltérő tulajdonságok. Kutatásainkban három fajtáját tártuk fel a kreatitásnak a vizuális művészetekben: az *általános kreativitást*, (amely minden egészséges kisgyermek sajátja), a *tehetséggel párosuló kreativitást* (amely a képi nyelv magas színvonalúan használó gyermeket jellemzi) és a *terület (domain)-specifikus kreativitást*, amely azokat jellemzi, akik alapvetően megújították a vizuális kifejezés egy területét. Ha belátjuk, mennyire különbözik a gyermekkori ábrázoló tehetség egy terület megújításától, akkor azt is megérthetjük, miért nincs kapcsolat a gyermekkori virtuozitás és a művészi alkotóképesség között. (*Winner*, 1997, 349)

A *képi fantázia* sem csak a művészek sajátossága: nagy szerepet játszik az adott helyszínre épületformát, adott szerkezethez külső megjelenést kigondoló tervező, de a tervrajzról munkadarabot készítő mesterember mindennapi életében is. Vizuális fantáziáját használja a sebész, de a kémikus is, amikor az emberi testbe vagy egy anyag belső szerkezetébe készül beavatkozni. (*Freeman*, 1997, *Gardner*, 1980, (*Winner*, 2000)

A vizuális területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó fiatalok jellemző tulajdonságai: az erős belső kontroll, a feladattudat és a kemény munka. A vizuális memória, a képi fantázia és a megfigyelőképesség olyan fontos tulajdonságok, melyek a tanulásban, munkában és a művészi alkotásban egyaránt szerepet kapnak, de az előbbi kettőben mindenkinél tetten érhetők. Az *önértékelés* konfrontációja a közösség ítéletével a kamaszkorban fontos része a művészi pálya alakulásának. A magunkról alkotott hiteles és pozitív belső kép egy, a chicagói

Művészeti Akadémia diplomásai között végzett vizsgálat szerint az egyik leglényegesebb. (Freeman, 1994). A vizsgálatban, amely a művészek pályán maradási esélyeit kutatta, az 1963-ban diplomát szerzett évfolyamból kiválasztott 203 festő és szobrász vett részt 1980-ban. A vizsgálat szerint azok a fiatal tehetségek számíthattak tartós sikerre, akiket környezetük *érzelmileg felkészített* a művész-sorssal járó viszontagságok elviselésére. A bensőséges családi élmények, az erős támaszt jelentő, buzdító háttér és az önállóságra utasító, a saját mércét előtérbe helyező értékítélet nélkülözhetetlen.

A tehetséggondozó munka fontos kérdése tehát, milyen *személyiségvonások* járnak gyakran együtt a vizuális tehetséggel, milyen *magatartásformák, szokások, attitűdök* jellemzik a vizuális tehetséget. Gilbert Clark és Enid Zimmermann, gyakorló rajztanárokból lett világhírű kutatók az Egyesült Államok oktatási kormányzata megbízásából tíz éven át végzett tehetségdiagnosztikai vizsgálatokat és gondozta a felismert tehetségeket Indiana állam nagyvárosainak elitgimnáziumaitól az indián rezervátumokon át a különböző kisebbségek lakóhelyeiig. (Clark és Zimmermann, 1983, 2004).

A kutatók szerint a kiemelkedő vizuális képességek szinte mindig együtt járnak a kognitív képességek magas szintjével. A tehetséges fiatalok érettebbek társaiknál, gyakran keresik idősebbek társaságát. Érzékenyek a társadalmi problémákra, indulatosak, játékosak - s ezek a "gyermeki" tulajdonságok végig kísérik őket a kamaszkoron. A tehetség legtöbbször egy sajátos területen nyilvánul meg: van egy kedvenc téma, korán elsajátított technika, amelyben sokkal jobbak, mint a többiek - míg más témában, más eszközzel az átlaghoz hasonlót produkálnak. Vannak "univerzális" rajz-virtuózok is, de idővel ők is megtalálják a motívumok körét, amelyben tehetségük az ügyességgel a leghatásosabb módon párosul. Az alábbiakban néhány, a tehetségesek személyiségvonásait és a környezet hatását egyaránt vizsgáló kutatás eredményeit foglaljuk össze:

- a vizuális tehetséget jellemző *személyiség-vonások*: a szabályoknak ellenszegülő, gyakran deviáns magatartás, amely kitartással, szorgalommal és rendkívüli munkabírással párosul a választott területen. A jó rajzi teljesítményt gyakran kíséri energikus, kirobbanó személyiség, amely azonban a precizitás, szorgalom, kitartás erényeivel is rendelkezik.
- a vizuális tehetség - a közhiedelemmel ellentétben - semmivel sem jobban hajlamos az idegbetegségekre, mint az átlag, viszont impulzívabb, dühkitörésekre hajlamosabb és érzékenyebb a környezet véleményére.
- *iskolai teljesítmény*: gyenge osztályzatok az úgynevezett "akadémikus" tantárgyakban (matematika, anyanyelv, természettudományok) viszont kiemelkedően jó eredmények azokban a tantárgy-részekben, ahol a folyamatok, termékek, problémák vizualizálhatók (pl.: élettan, anyag-szerkezet, ábrázoló geometria.)
- a vizuális tehetség *pozitív összefüggést mutat a kreativitással, de nincs kapcsolata az intelligenciával*. A vizuális nevelés presztízsét jelentősen növelné, ha kiderülne, hogy a szellemi képességek általános fejlesztésében is kiváló, ezért szinte mindegyik vizuális képességvizsgálat tartalmaz intelligenciatesztet. A megbízhatóan elemzett, kellően nagy mintán végzett vizsgálatok között azonban egyet sem ismerünk, amely a vizuális tehetséget a kiemelkedő intelligenciával hozná kapcsolatba. Viszont a rajztanítás, ha jó, kedvezően befolyásolja a kreativitást, és ez sem kevés.

- A tehetséges gyerekek, akik tesznek, s akiket segítenek tehetségük kifejlődésében, gyakran magányosabbak kortársaiknál. Így a művészi tehetségek közül is sokan a gyakorlással, tehetségük tárgyának művelésével foglalkoznak, ahelyett hogy barátaikkal múltatnák az időt.
(Clark és Zimmermann, 2004, Csikszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2015; Mönks és Ypenberg, 2011).

4. kép: Autista vizuális tehetség alkotása

A vizuális művészi tehetség nem függ össze az általános intelligenciával. Nem ismerünk olyan kutatási eredményt, amely kapcsolatot feltételezne közöttük. A technikai ügyesség korán, a tehetség később jelentkező képesség, kivéve egy különleges csoportot, melyet a pszichológia a francia savant (tudós) kifejezéssel jelöl.

„A savant szindróma különleges kihívás a tehetségekkel és csodagyerekekkel foglalkozó szakemberek számára. Az egy-egy területen elszigetelten megjelenő képességek ezeknél az egyéneknél extrém ellentétben állnak általános szellemi képességeikkel. Alkotásaik technikailag tökéletesek lehetnek, de a művészi alkotásoktól megkülönbözteti őket a kreativitás hiánya. A savantoknak a kiemelkedő képzőművészeti tehetségekkel megegyező tulajdonságaik – a kiváló finommozgás, fejlett téri-vizuális felismerés és emlékezet – teszik lehetővé, hogy az átlagosat messze meghaladó szinten rajzoljanak.

A savantoknak általában egy-egy kedvenc ábrázolási eszközük van. Ritkán színes az ábrázolásuk. Folyton csak rajzolnak, jellemző rájuk, hogy a rajzolás jelenti az örömet számukra és nem a kész mű. Némely feltételezés szerint rajzaikon keresztül kommunikálnak, de mivel nem nagyon foglalkoznak a rajzaikkal, ez az állítás nem tűnik igaznak.

A savantok nem mennek keresztül a szokásos rajzfejlődésen, sohasem firkálnak, mindig alakokat rajzolnak, ritkán embert. Rajzaik teljesen realiztikusak. A különálló részleteket rögtön meg tudják rajzolni, nem kell vázolniuk. (...) A savantok valószínűleg nem tudják a tárgyak általános formáját megragadni, csak pontosan azt adják vissza, ami vizuálisan eljut hozzájuk. A normális képességű tehetségesek épp azért nem tudnak olyan korán megmutatkozni, mert más képességeik megakadályozzák a tisztán realiztikus rajzolást. Egyéb képességeik fejlődnek, a rajz azokkal együtt kell, hogy működjön. (...)

A savant szindróma Gardner többszörös intelligencia elméletének (Gardner 1983) egyik fontos bizonyítéka, amely szerint számos különálló intelligencia együttműködése által jön létre az értelmes emberi tevékenység. Az egyik intelligenciában mutatott szint teljesen független a többi intelligencia területén elért eredményektől. Így a képzőművészeti tehetségben a téri-vizuális intelligencia a meghatározó, és az intelligenciát mérő hagyományos eljárások által preferált nyelvi és logikai-matematikai intelligenciáknak kis szerep jut csak. ... (Gyarmathy, 2002, o. n.)

A vizuális tehetségek az átlagosnál gyakrabban balkezesek vagy kétkezesek. Jobb agyfélteke-dominanciájúak, ezért nem ritka, hogy verbális képességeik az átlagnál fejletlenebbek, és olvasási nehézségeik is vannak. Akik egyaránt jók a vizuális és verbális területen, az utóbbit választják, mert ezt a társadalom magasabbra értékeli – ez lehet az oka, hogy a vizuális területen maradók között sok a gyenge verbális képességekkel rendelkező ember (Winner és Martino 1993).

Egy nemrég lezajlott vizsgálat tovább árnyalja a képet (Ozcan és Bicen, 2016). A szerzők szerint a vizuális művészetekben tehetségesek legfőbb jellemzője a gyors ötletáramlás, a képi

gondolkodás folyamatossága. Gyakori, hogy a képi kifejezés egy-egy területén mutatnak kiemelkedő teljesítményt, például a téralkotásban vagy a tér kétdimenziós megjelenítésében, a színérzékelésben vagy a színek értelmezésében, szín-szimbólumok alkotásában. A tehetségesek képesek integrálni érzéseiket, élményeiket és gondolataikat. Bízunk önmagukban – ritkán vagy sosem másolnak, nem veszik át a többiek ötleteit. Nem képesek minden feladatban kiválót nyújtani, szükségük van arra, hogy magukénak érezzék a témát és a műfajt (ezért fordul elő, hogy a későbbi kiváló művész a középiskolában, amikor már kezdi megtalálni saját hangját, gyenge osztályzatokat kap rajzból). A vizuális képességek magas színvonala gyakran jár együtt erős önbizalommal.

Ozcan és Bicen (2016) találtak kapcsolatot az intelligenciatesztekben nyújtott teljesítmény és a vizuális tehetség között, de ez a kapcsolat nem volt túl erős. A kognitív teljesítmény nem garantálja a magas szintű képi kifejezést – és fordítva, a zseniális alkotó nem biztos, hogy a gondolkodásban is kiváló. *Nakano és társai (2016)* úgy vélik, a vizuális tehetségek a problémamegoldásban ugyanolyan jók, mint más területen kimagasló társaik.

Drake (2014) megpróbálta feltárni a képi nyelvet mesterien használó gyermekek egyik jellegzetessége, a valósághű ábrázolás és két kognitív funkció: a mentális térbeli kiegészítés (*Block Design*) és a másik formába rejtett alakzat felismerésének képessége (*Embedded Figure Recognition*) között. A magas szintű ábrázoló képességet a térszemléleti részképesség: a mentális téri kiegészítés jelezte előre. A kutatás eredménye arra utal, hogy vannak olyan ábrázoló tevékenységek, amelyek közvetlenül összekapcsolódnak a kognitív szférával. Saját kutatásaink azt is igazolják, hogy a mentális téri műveletek nemcsak a szokásos módon, realiztikus ábrázolással, de nyitott, kreatív feladatokkal is jól fejleszthetők. (Babály és Kárpáti, 2015).

5. kép: Építész hallgató nő térplasztikája egy, a nők téri képességeinek fejlesztését célzó kísérletről

Ahhoz, hogy ezek a tehetségfeltáró eszközök betöltsék feladatukat, elsősorban a *viszonyítási alapot* kell megteremtünk. Országos és nemzetközi *képességkutatásokat* kell végeznünk és olyan formában eljuttatni a pedagógusokhoz ezek eredményeit, hogy hatással lehessenek a gyakorlatra. A tanulmányi versenyek és pályázatok győztes munkáit bőségesen illusztrálva kell közre bocsátani. Kiemelkedő, gyenge és átlagos munkákat őrző *tanulmányi gyűjteményeket* kell létrehozunk a gyermekrajzok, szobrok, tárgyak és építmények kutatóinak és a vizsgák készítőinek. A vizuális tehetség egyéni útjainak felismerését segítő, esettanulmányokat is kell készítenünk, amelyek a tehetség kibontakozását az érett alkotó pályaképének tükrében mutatják be.

A tehetségdiagnosztikával óvatosan kell bánni: *a vizuális nyelv a kisgyermek domináns kifejezőeszköze*, amelyben igen jó teljesítményt érhet el az is, akinek később semmiféle különleges képessége nem mutatkozik. Bár vannak *korai tehetség-jegyek* - például a képi kifejezőmódokkal való kísérletezés, ábrázolási konvenciók gyors elsajátítása, a törekvés a valósághű ábrázolásra, a kitartó foglalkozás egy-egy képi problémával - *a vizuális tehetség egyértelmű felismerése 16 éves kor előtt aligha lehetséges*. Ha tanítványaink közül szeretnénk kiszűrni mindazokat, akik a vizuális pályák felé irányíthatók, a "nagyművészetben" szokásos zsűrizés a legkevésbé hatékony eljárás. Nem véletlen, hogy az ábrázoló képesség fejlettségét vizsgáló művészeti főiskolai felvételin simán bejutott precíz mesteremberek közül kerülnek ki azok, akik az első évben, a kreatív feladatokban rendre alacsony teljesítményt mutatnak, és később sem halunk sokat róluk.

A vizuális tehetség olyan széleskörű, hogy egyes fajtáinak értékeléséhez tudnunk kell például, milyen a térlátása egy átlagos 16 évesnek, milyen konstruáló képességekkel rendelkezik egy magyar gimnazista és milyenekkel egy angol társa, aki a rajzóra keretében formatervezést is tanul. *Mit tud "magától" egy korosztály, s milyen szintig juttatja el a képzés?* Hogy biztonságosan elkülöníthessük a jó képességeket a kiemelkedőktől, országos, sőt nemzetközi korosztály-standardokra van szükség a domináns képességterületeken: a térlátás és térábrázolás, a komponálás, tervezés és építés, jelalkotás és jelfelismerés, műelemzés és tárgyak, terek értelmezése területein. Mindezek ismeretében a rajztanár biztosabban dönthet: vizuális pályára irányítsa-e növendékét, s ha igen, művésznek, tervezőnek vagy elemzőnek lenne-e igazán alkalmas. A tehetségdiagnosztikát követheti az egyénre szabott tréning kidolgozása, a "mindenkinek szóló" vizuális nevelési programba ágyazott esélynövelő edzés: a differenciált rajztanítás.

A korábbi vizsgálatok a tehetségek kiválasztásához legtöbbször az intelligencia tesztekre és iskolai teljesítményekre hagyatkoztak, vagyis csak az értelmi képességekre alapoztak. Manapság a személyes képességek is fontossá váltak a tehetségek kiválasztásakor. De nem csak a képességek figyelembe vételére van szükség, hanem a vizsgálni kívánt személyek lehetőségeit is számba kell venni, mint például a társadalmi körülmények. A vizuális tehetségek megnyilvánulásai a kamaszkorral lesznek hitelesen azonosíthatóak. Ezt azért is fontos megjegyezni, mert a gyermeki nyelvnek fontos része a rajzolás. Azonban tudunk példát mondani a vizuális területen is mindenki számára szembeötlő, fiatal tehetségekre (*Kárpáti, 2002*).

A tehetségek felismerésekor a *Renzulli*-féle modellből kiindulva (*Renzulli és Resis, 2014*) egy tehetséggondozó program teljes hatásrendszerét figyelembe véve alakul a mérési apparátus. A tanulók érdemjegyeit, versenyeredményeit, általános és vizuális képességtesztek eredményeit, a rajzórán és a szakkörön készített munkáikat egyaránt értékeli. A tehetségfelismerés fő fórumain, a rajzversenyeken, az objektivitást növelve, több értékelő végzi a munkák bírálatát (Rajz és Vizuális Kultúra Országos Középiszkolai Tanulmányi Verseny, Fővárosi Komplex Rajzverseny). Tudományos igényű kutatásokban tesztekkel mérik a képességeket.

A vizuális képességek értékeléséről 2013-ban jelent meg egy összefoglaló nemzetközi tanulmánykötet (*Kárpáti és Gaul szerk., 2013*), amelyben tíz ország értékelési szakemberei számolnak be legfrissebb eredményeikről. Ebben olvashatjuk *Douglas Boughton (2013)* tanulmányát a Nemzetközi érettségi vizsgáról. A vizuális nevelésben az értékelési kultúra bár jó szellemű, biztató, de a gyakorló pedagógusok nem rendelkeznek a differenciáláshoz szükséges széles értékelési repertoárral, ezek az értékelési rendszerek még nem érhetők el magyar nyelven. Ilyen rendszer például a Nemzetközi Érettségi művészeti és tervezési része, melyet a világ felén alkalmaznak.

2.1 Kreativitást mérő tesztek

A kreativitás a tehetségmodellekben jelentős elemként szerepel. Ezért kiemelt ennek az elemnek a vizsgálata is, amikor a tehetségek felismeréséről beszélünk. Az itt említett eszközök nem előzmény nélküliek, több esetben ötven, hetven éves gyökerekhez nyúlnak vissza. Most csak néhányat említünk a hazánkban is rendelkezésre álló eszközök közül és egyet, mely a rajzi jellege kapcsán erősebben kapcsolódik a vizualitáshoz, részletesebben is bemutatunk.

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket *Tóth (2010)* a következő öt csoportra osztotta:

- önjellemzés,
- mások által történő jellemzés,
- divergens gondolkodás mérése,
- életút-elemzés,
- személyiség-sajátosságok megállapítása.

Az önjellemzést és a mások által történő jellemzést nem tekinthetjük megbízható eljárásoknak, a második esetben azonban kevésbé érvényesül a szubjektív észlelés, mivel külső szemlélő alkot véleményyt.

Az életút-elemzést alkalmazók abból az elképzelésből indulnak ki, hogy egy területen végzett kreatív munka nyilvános elismerése mérhető, és előre jelzi a további kreatív tevékenységet. A személyiség-korrelátumok megállapításának módszere a személyiségjellemzőkből következtet a kreatív tevékenységek megjelenésére. Kérdés e szemlélet esetében, hogy a vonások mennyire függvényei a kontextusnak, melyben vizsgálták őket (*Tóth, 2010*). A *Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálát*, röviden TKBS-t, *Tóth László (2010)* szerkesztette. Ez a kérdőív a személyiség-korrelátumok megállapításán keresztül méri az idősebb diákokat, vagyis a középiskolás korosztályt. Egy kreativitás-becslő skála, mely a pedagógiai gyakorlatban könnyen alkalmazható, megbízható eszköz a tanulók értékelésére és fejlesztésére. A TKBS a kreatív problémamegoldó folyamathoz szükséges alapvető személyiség-komponenseket méri. A kérdőív 72 állítást tartalmaz, melyek kitöltése átlagosan 20 percet igényel. Az állításokkal az alábbi 12 dimenzió mérhető; komplexitás preferencia, játékoság, kíváncsiság, türelmetlenség, gondolkodásbeli önállóság, önérvényesítés, eredetiség, nonkonformitás, energikusság, dominancia, kitartás – kockázatvállalás

A mért három legfontosabb tulajdonságcsoport: az előkészítés (pl.: kíváncsiság, ötletesség, önállóság), az inkubáció (pl.: akaraterő, játékoság, ami átsegít a kiábrándultságon) és a problémák feldolgozása (az új dolgok képviselése, az egyedi felvállalása (*Fomina és Belov, 2018*))

Divergens gondolkodás tesztek

A divergens gondolkodás mérésére gyakran alkalmazott *Torrance Teszt* megbízhatóan alkalmazható teszt, ám az a kritika éri, hogy a hipotetikus problémák, melyeket felsorakoztat, nem bizonyítottan hasonlatosak a valós életben megjelenő problémákhoz (*Torrance, 1966, Tóth, 2010*). A kreatív folyamatban központi szerepet betöltő divergens gondolkodás iskolai kontextusban történő vizsgálata jelentős, hiszen pedagógiai szempontból fontos információ a tanulókról ennek a gondolkodásnak a jelenléte és mértéke. Nagy elemszámmal, hatékonyan működő méréshez az online diagnosztika ad megfelelő lehetőségeket (*Pásztor, 2015*).

Csapó Benő és Pásztor Attila Kombinatív és Divergens Gondolkodás Tesztje az eDia (Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) része. Az eDia, a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának „*Diagnosztikus mérések fejlesztése*” című projektje keretében kidolgozott, országosan használt online, interaktív tesztrendszer. Ennek keretén belül lehetővé válik a hazai intézmények számára is, hogy mérjék már az óvodások és az iskolás korosztály matematikai, természettudományi, olvasási képességeit elektronikus módon. E területek a fő célját jelentik a programnak, de más területekre is kiterjed az értékelés. „A kombinatív képesség, kombinatív gondolkodás az emberi értelem egyik legérdekesebb

funkciója”... sokféle intellektuális tevékenységgel kapcsolatba hozták, meghatározó szerepet tulajdonítottak neki a különböző alkotótevékenységekben, újításokban, felfedezésekben és a fantázia működésében” (Csapó és Pásztor, 2015, 367.o).

A kombinatív képességre a problémamegoldásban, a hétköznapi és a tudományos tevékenységekben és minden olyan helyzetben szükség van, amikor előre meghatározott elemekből feltételek mentén kell minél több lehetőséget felsorakoztatni. A kombinatív képesség mérésére alkalmazott papíralapú feladatokat sikerrel, megbízhatóan vitték át elektronikus platformra. A divergens gondolkodást mérő feladatok esetében a korábbi, már jól működő feladatok felhasználásával hozták létre tesztet (Pásztor, 2015 idézi Barkóczi és Zétényi, 1981; Torrance, 1966; Wallach és Kogan, 1965).

A divergens gondolkodásra vonatkozó feladatok között volt a „szokatlan használat feladat”, melyben egy hétköznapi tárgy (például kartondoboz, téglák) minél több, érdekesebb és szokatlanabb használati lehetőségeit kell megadnia a válaszolónak. Egy másik feladattípusban, a „felsorolási feladatban” minél több dolgot kell felsorolni, ami megfelel a feltételnek, így például ilyen instrukcióval találkozhattak a kitöltők; „Sorolj fel minél több dolgot, ami éget!” A harmadik feladattípus a „képinterpretáció feladat”. Ennek megoldása során egy látott képről kell minél érdekesebb lehetőségeket felsorolni arra vonatkozóan, hogy az mit is ábrázolhat (Pásztor, 2015). A kombinatív és divergens gondolkodás teszt használatának előnye, hogy általa kimutathatóak ezekben a képességekben nyújtott korosztálybéli különbségek is 3-4 évfolyamtól egészen a gimnáziumi évfolyamokig. A pedagógusok és tehetséggondozók számára fontos információk nyerhetők a teszt által a diákok gondolkodására, kreatív potenciáljára vonatkozóan.

Kreatív Gondolkodás Teszt - Test for Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP)

A képelemek, plasztikai egységek vagy épületelemek összerendezésének képességét nevezzük komponálásnak. Ez a képesség valójában tevékenységek bonyolult rendszere, amely számos vizuális tevékenységet is működtet. Vizsgálata nem ehhez mérten bonyolult, s legtöbbször képek, szobrok és épületek esztétikai szempontú megítélése során, mint az egyik elemzési szempont, szerepel a kompozíció minőségének bírálata. Saját vizsgálatainkban egy kísérleti helyzetben figyeltük meg a komponálási képesség működését: a *jelalkotás és jelértelmezés* - adott jelekből képek építése során. Ezeket a részképességeket, melyek a vizuális kreativitás fontos összetevőinek tartanak, egy, a magyarországi használatra általunk adaptált mérőeszköz, a " *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (Jellen és Urban, 1989, 1982, rövidítve TCT) segítségével vizsgáltuk. (Kárpáti és Gyebnár, 1996, 1997) A tesztfeladat - adott, sokféle módon kiegészíthető, egyszerű képelemek egységes kompozícióba foglalása nem számít újdonságnak, viszont a képelemek megformálása elrendezése és a tesztfelvétel, illetve az értékelés módszerei érdeklődésre tarthatnak számot.

A szerzők szándéka szerint ez egy kultúrától független, és a kultúrákat tisztességesen tekintetbe vevő, (nehezen lefordítható kifejezésükkel: "*culture-fair*"), a világ minden részén használható kreativitásmérő eszköz. Ezt a kijelentést arra alapozták, hogy a világ több kultúrájában alkalmazták a tesztet. Így például Kamerun, Kanada, Németország, Magyarország, India, Olaszország, Nigéria, Kína, a Fülöp-Szigetek, Dél-Afrikai Köztársaság, Nagy-Britannia, az Amerikai Egyesült Államok és Zimbabwe (Kárpáti, 2003).

A teszt különlegessége, hogy egyaránt alkalmas a figuratív módon, "realistán" ábrázoló és az absztrakciót kedvelő gyermekek és fiatalok vizsgálatára, hiszen az ötletesen elrendezett

képelemekből bonyolult szerkezetű minta és a legköznapiabb elemeket felvonultató kép egyaránt építhető. A rajztanárok és művészek kiemelik, hogy a teszt abban is jobban közelít az elmélyültebb alkotási folyamathoz, hogy nem kívánja számtalan - esetleg azonos elemekből álló-kép gyors létrehozását, ami a legtöbb manapság használatos vizuális alkotómódszertől idegen. (Kárpáti és Gyebnár, 1997).

Az esztétikai nevelés számára a teszt tartalmi validitásához a következő sajátosságai is hozzájárulnak:

- A képelemek kulturálisan semlegesek: nem utalnak közvetlenül képi sztereotípiákra.
- A részletek számos képi stílust követve kiegészíthetők.
- A keretbe foglalt képelemek inkább hasonlítanak rajzi feladatlagra, mint pszichológiai tesztre és így segítenek oldani a rajzi teljesítményt hátrányosan befolyásoló "teszthelyzetet".
- Az értékelési kritériumok között számos olyan minőségi szempont is szerepet kap, amelyeket a lélektani tesztekben ritkán, a rajzpedagógiai mérőeszközöknél viszont szinte mindig megtalálható.

A tesztkészítők tudatosan vállalták a hasonlóságot a vizuális nevelésben szokásos képalkotó feladatokkal. Erre utal a feladat kiadásakor elhangzó utasítás is:

"Előttetek a papíron egy befejezetlen rajz van. A művésznak akkor kellett abbahagynia, amikor még nem tudta, mit is akar rajzolni voltaképpen. Arra kérünk, hogy fejezd be ezt a rajzot. Azt rajzolhatsz, amit akarsz! Bármit rajzolsz, biztosan jó lesz. Ha befejezted a rajzodat, kérlek, szólj nekem, hogy beszédhessem."

6. kép: Kreatív Gondolkodás Teszt lapja

A munkára fordított idő ebben a tesztben csak akkor számít, ha a rajz színvonala elég magas. Az értékeléskor csak meghatározott pontérték felett adható "jutalompont" a gyors munkáért. A tesztlapon szereplő képelemek egyszerre adnak lehetőséget a figuratív és a non-figuratív képépítésre. A teszt "művészetbarát" értékelési rendszere megengedi, hogy az egységes téma dekoratív foltkompozíció vagy vonalstruktúra kialakítását célozza, tehát non-figuratív művet is homogén tartalmúnak ítél. A téma megfejtését az alkotó által adott, legtöbbször magyarázó, hangulatfestő cím segíti. A humort és az érzelmi tartalmat, "privát képpalkotó nyelv", az iskolában tanult ábrázolási konvencióktól mentes, vagy azokat új módon használó "kamasz-rajzi stílus" alkalmazását is megengedi, sőt jutalmazza. A teszt alkotói szerint a magas szintű alkotóképességhez az ábrázolási szabályok ismerete is hozzá tartozik, s ezért a lineáris perspektíva különféle szintű alkalmazásait növekvő pontszámokkal értékeli. Ez a kritérium ismét csak a vizuális nevelés elvárásaihoz közelíti a tesztet.

7. kép: A TCT teszt két megoldása: általános iskolás realista és egyetemista, absztrakt stílusban rajzoló fiatal képkiegészítése

A vizuális képességeket kutató szakemberek számára különösen rokonszenves ez a teszt, mert a kiegészítendő jelek között a gyermekrajzokban gyakorta alkalmazott alap-jelek (grafémák), pl. pont, hullámvonal, lépcsősen tört vonal - és nyitott, többféle értelmezést lehetővé tevő alakzatok egyaránt szerepelnek. A teszt különlegessége, hogy egyaránt alkalmas a figuratív módon, "realistán" ábrázoló és az absztrakciót kedvelő gyermekek és

fiatalok vizsgálatára, hiszen az ötletesen elrendezett képelemekből bonyolult szerkezetű minta és a legköznapibb elemeket (ház, nap, virág) felvonultató kép egyaránt építhető.

A Clark Rajzi Képességek teszt

A rajztanítással kapcsolatban leggyakrabban emlegetett tevékenység vizsgálatára számos lehetőség kínálkozik – ezek legtöbbje szakértői konszenzuson alapuló, nehezen leírható ízlés-ítélet. Az alább bemutatandó *Clark Rajzi Képességek Teszt* (a továbbiakban: a CDT) a lélektanban megkövetelt mérési pontosságot és megbízhatóságot próbálja ötvözni a művészetpedagógiai értékelést jellemző érzékenységgel. A CDT-t a vizuális tehetség természetét vizsgáló amerikai kutatás számára dolgozta ki *Gilbert Clark*. Vizsgálatai, melyeket a teszttel végzett, bebizonyították, hogy a vizuális tehetség, akár csak az intelligencia, normál eloszlást mutat. (Clark, 1989). A későbbiekben a tehetséges gyerekek kiszűrését szolgálta a rajzi tagozatokra, nyári intenzív fejlesztő programokra és a szakirányú felsőoktatásba jelentkezők közül. Tapasztalataink szerint a teszt kitűnően alkalmas kamaszok rajzi képességeinek felderítésére, hiszen először kötött, majd félig szabad végül teljesen kötetlen témájú alkotások készítését kéri, s így lehetőséget ad a ritkábban rajzolóknak a feloldódásra. A kötött (a teszt összeállítója által meghatározott) témák hasonlóak a kamaszok spontán ábrázolásaiban (firkáiban, terveiben) megjelenőkhöz. A rajzokhoz csak grafitceruza használható, ezért a technikában való járatlanság nem szab gátat a kifejezésnek és az alkotások rövid idő alatt elkészíthetők.

A CDT az új, a pszichológiában elvárt pontosságot a vizuális nevelésben is meghonosító „rajzi tesztelmélet” egyik első és az amerikai művészetpedagógiában igen széles körben alkalmazott produktuma. Elveti a szigorúan szabályozott, formális feladatokat, de megtartja a rajzok minősítésének évszázadok alatt kialakult néhány kritériumát. Olyan témákat választ, amelyek *lehetőséget adnak ötletes, egyéni megoldásokra*, mégis viszonylag objektíven értékelhetők - tehát *elegendő technikai problémát is tartalmaznak*. Előnye, hogy módot ad a spontán és irányított ábrázolások összevetésére, hiszen a három adott témájú feladat mellett egy nyitott, szabad témaválasztású alkotást is kér. (Az értékelés kritériumait és az egyes minőségi szintekért adható pontszámokat közli: *Kárpáti, 2005, Kárpáti, előkészületben*)

1. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzold le *egy érdekes ház* képét úgy, mintha az utca túloldaláról néznéd!
2. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzolj le *egy embert, amint igen gyorsan fut*. készíts olyan jó rajzot, amilyent csak tudsz!
3. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzold le *magadat, amint a barátaiddal játszol az udvaron!*
4. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzolj *bármit, ami eszedbe jut*. használd a *fantáziádat*, készíts olyan érdekes rajzot, amilyent csak tudsz!

A rajzok minősítésére Gilbert Clark olyan, viszonylag objektíven megítélhető jellemzőket választott, mint az érzéki minőségek (*sensory properties*); a formai jegyek (*formal properties*); kifejezőerő (*expressive properties*); technikai jegyek (*technical properties*). A *faktoranalízis* igazolta az egyes, összetartozónak vélt itemek szoros összefüggéseit: a formai jegyek és a technikai jegyek egy faktort alkotnak. Ez a „rajzkészség” faktor szorosan kapcsolódik az érzéki minőségeket mérő itemek faktorával és némileg lazábban a kifejezőerővel. Az egyes rész-kritériumokra a maximális 5 pontot csak a tehetséget eláruló,

kiváló megoldásokra lehet megadni. A korrekt, hibátlan, de nem különösebben egyéni ábrázolásokra - a melyek a rajzórán egészen biztosan ötös osztályzatot kapnának - minden kritériumban csak 4 pont adható.

A teszt *validitásának* vizsgálatára a szerző, Gilbert Clark érdekes módszert választott. A négy feladatban nyújtott összteljesítmény korreláltatta a kísérleti személyek szakértők által, pontértékben kifejezett művészi teljesítményszintjével, amelyet rajzi portfólió értékelésével kaptak. Más művészeti területeken alkotókból és előadó művészekből álló mintákban megfigyelték, hogy az esztétikum létrehozásában bizonyítottan jártasak - az elismert, jó táncosok, színészek, írók - CDT tesztjei jobbak voltak, mint átlagos képességekkel rendelkező, hasonló műveltségű és szociális háttérű kortársaiké. (Clark, 1984, Clark és Zimmermann, 2004) A teszt alkotója szerint ennek oka az, hogy a teszt nem tartalmaz kivételes vizuális teljesítményt kívánó feladatokat, viszont a képzelőerő, az expresszivitás, az egyéni megoldások preferálása mindegyik feladat megoldásakor előnyt jelent.

A CDT teszt a vizuális képességek mérésének hasznos eszköze lehet 6-18 éves korig. Feladatai alkalmasak arra, hogy kimutassák az átlag feletti teljesítményt. A három kötött témájú feladatot követő szabadon választott témájú ábrázolás lehetőséget ad a kétféle teljesítmény összevetésére, de arra is, hogy a gyermek-korosztályok "*privát ikonográfiáját*" megismerjük. Megmutatja, milyen motívumokat, tartalmakat ábrázolnak szívesen a gyermekek és kiskamaszok. A magyar vizsgálatokban (1993-2000) ezzel a tesztel is igazoltuk, hogy a kamaszkorban nem szükségszerű a rajzi teljesítményromlás („törés”), pusztán a médium-preferencia módosulásából – a ceruzarajz helyett a géppel segített képalkotás, a testfestés, öltözködés, környezetformálás, mint képi kifejezési formák előnyben részesítésétől - fakadó technikai korlátok mutatkoznak meg az egyébként ötletes, kifejező, esztétikus alkotásokon.

A CDT-t folyamatosan használjuk vizuális nevelési kísérletek eredményesség-mérésekor, mint a rajzi képességeket sokoldalúan vizsgáló feladatsort (Kárpáti, 1992, 1997b, 2005). Talán azért, mert nem európai szerző műve, a CDT képes elszakadni attól sok évszázados meggyőződéstől, hogy a perspektivikus ábrázolás ismerete mindennél pontosabban jelzi a rajzi képességek magas színvonalát. Mivel *az eszközhasználat, a kifejezőerő és a komponálás színvonala éppolyan fontos értékelési szempont, mint az arányok élethűsége*, a fények és árnyékok helyes elosztása vagy a térábrázolás, a kisebbeknek is van esélyük a jó teljesítményre.

8. kép: A CDT teszt négy feladatának megoldásai

Mivel a teszt legfontosabb célja a kiemelkedő rajzi teljesítmény felfedezése, megnéztük, hogyan alakulnak a fiúk és lányok eredményei a legmagasabb összpontszámot elért 10 %-ban. *A kiemelkedően magas pontszámot szerzett tanulók között valamennyi korosztályban szinte azonos számban vannak fiúk és lányok* - a vizuális képességek magas szintje tehát mindkét nemben jelen van. Megfigyelhetjük, hogy minél magasabb az összteljesítmény, annál jobb a negyedik, szabad témaválasztású rajz minősége. A fantáziarajz elkészítése nem okozott problémát azokban a korosztályokban sem, amelyek - a rajzi törés elméletének hívei szerint - már nem képesek a fiatalabbakhoz hasonlóan magas színvonalú szabad témájú rajzok készítésére. A rajzok esztétikai szintjében közel azonosak az eredmények minden korosztálynál. A fiúknál a legjobb eredmény 10-11 éves korban figyelhető meg, a lányoknál 12 éves korban. *A fiú és lánytanulók közötti különbségek a legnagyobbak a textúra (az anyagminőséget jelölő felületábrázolás) és a kontrasztok alkalmazásán alapuló egyensúly*

alkalmazása terén. A lányok mindkét itemben sokkal jobban teljesítenek. Ha van jellegzetes "fiatal lány-stílus", az a gondosan kidolgozott, a szín- és fény-árnyék kontrasztok erőteljes hatásán alapuló rajz.

A négy értékelési kritérium összefüggés vizsgálatainak eredményei az első három feladatnál egyértelműen igazolják, mennyire valóságosak a művészeti felsőoktatási intézmények felvételi feladatait összeállító szakértők problémái, akik a technikai ismeretek számonkérése és az originális megoldások díjazása között ingadoznak. Igen nehéz olyan feladatot adni, amely mindkét komponenst egyenlő arányban juttatja érvényre. A "Hangulat" és az "Originalitás" komponensek elkülönülése azt is jelzi, hogy az átlagos képességű alkotó hajlamos arra, hogy biztosra menjen - erős hangulati hatásra törekedve kevésbé originális megoldásokat alkalmaz.

A mesterségbeli tudást mérő és a kreatív alkotókra jellemző jegyek (melyek a művészek között nyilván nem zárják ki egymást), a fiatalokból álló mintában elkülönült faktort alkotnak. Ez azt jelenti, hogy az originalitáshoz igen gyakran szerény ábrázoló képességek társulnak, a kifejezés vágya pedig nem találkozik a megfelelő eszközökkel.

2.2 Portfólió, mint a vizuális alkotások értékelési módszere

A művészi alkotást illetve a tervezés, építés és tárgykészítés folyamatát dokumentáló eljárás a "portfólió-módszer", (Wolf, 1987), amely jelenleg világszerte a legnépszerűbb értékelési mód a vizuális nevelésben. Lényege, hogy a tanuló egy tanév vagy ennek része alatt készített valamennyi művét: terveket, skicceket, félig megvalósított, majd elvetett megoldásokat dátumozva összegyűjti és munkafüzetet vezet, amelyben az egyes feladatok készítése közben megszerzett háttér-információk, saját gondolatok, értékelések is helyet kapnak.

A módszer évszázados hagyományokon alapul: a művésztől sosem volt idegen a végső műhöz vezető úton született "műhelyforgácsok" megőrzése, a referencia-album és portfólió a tervezőknél és iparművészeknél alapvető szakmai követelmény. Számos művészről tudjuk, hogy műhelynaplót vezetett. A művészettörténet fontosnak tartja az alkotói folyamat képes és szöveges dokumentálását, a rajzpedagógiában pedig a kezdetek óta szokás mappákat készíteni és műelemző füzetet vezetni. A különbség mindössze annyi, hogy a rajzpedagógiai értékelésben használandó portfólióba a félresikerült alkotások is bekerülnek, hiszen a vizuális gondolkodás nyomon követésére, a "mellékutcák", "zsákutcák" feltérképezésére, a problémakeresés és a megoldási stratégiák feltárására, tehát a képességlejlesztés dokumentálására különösen alkalmasak. (Bodóczy, 2002)

A másik fontos, a funkcióból adódó különbség a művészek és a tehetséges tanulók portfóliói között az, hogy az ide kerülő feladatok irányítottak, nem szabadok. A tanár a tanév során legalább kétszer hosszú munkát igénylő, egy vizuális problémára irányuló, összetett feladatot ad (a szakirodalomban ezt "domain project"-nek, egy képességszférához kapcsolódó feladatsornak nevezik). Ezek a feladatok alkotják a tanév végi értékelés sarkpontjait, hiszen jól mutatják, hogyan kezd egy vizuális probléma feldolgozásához a tanuló: milyen szöveges és képi forrásokat használ, mely anyagokkal és technikákkal próbálkozik a téma kibontásával, s milyen technikai színvonalon, végül pedig hogyan mutatja be és értelmezi az elkészült műveket.

A portfólió szó olasz eredetű, dokumentum dossziét jelent. Leginkább az üzleti és a művészet világában terjed el. Az oktatásban a nyolcvanas évektől van jelentős szerepe (Falus és Kimmel, 2003). Oktatási értelemben vett előnye az, hogy a portfólió anyagának

összeválogatási folyamata segítheti; az önreflexió, a kritikai gondolkodás, a tanulás iránt mutatott felelősség, és az információkeresés képességeinek fejlődését (Arter, 1995). További szerepe lehet a tanítási-tanulási folyamatban a tudásintegrációnak és annak, hogy pozitív attitűd alakul ki magáról az eszközzel, annak használata során (Asztalos, 2016).

A portfólió segítségével szélesebb képet kaphatunk arról is, amit az *egyének tudnak*, mivel; az *értékelés* alapvetően *több hiteles (autentikus) munkákból* történik; *kiegészíti a standardizált eljárásokat*; jó módja az *előrehaladás kommunikálásának*. A portfóliók értékelésének módjai fókuszában állhat: a kompetencia tanúsítása; a fejlődés nyomon követése; és az elszámoltathatóság. Az előnyök nem automatikusak, azokat be kell építeni a portfóliórendszerbe. Fontos meghatározni a portfólió célját (mi a célja és vagy mit kíván fejleszteni), mert e nélkül könnyen zavarossá válhat (Arter, 1995). A portfóliónak több fajtája ismert, az egyes típusok használata szintén magától a céltól függ.

Pataky Gabriella (2009), aki vizuális nevelők oktatásában alkalmazta a portfólió eszközt, a következő módszertani megfigyeléseket tette;

- nagyobb időráfordítás az órákra való készüléskor tanárt és tanítványt illetve is,
- a hallgatók részéről nagyobb igény a személyes konzultációra,
- a portfólió használata segítette a hatékonyabbá tenni a kommunikációt a tanítványok között, illetve a tanár és tanítványok között is
- a portfóliót készítőket többet dolgoztak, mint a hagyományos órákat látogatók.

Transzverzális és más kompetenciák is feltárhatók a portfólión keresztül. Transzverzális kompetenciák például a kritikai gondolkodás, a tanulási képességek, a kezdeményezőkézség. Az ESCO (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*, magyar nevén Kompetenciák/ Készségeket, Képesítések és Foglalkozások Európai Osztályozása) leírja az ide tartozó kompetenciákat. Az ESCO az Európa 2020 stratégia része. A 2020-ra létrejövő rendszer arra hivatott, hogy azonosítsa és osztályozza azokat a készségeket, kompetenciákat, képesítéseket és foglalkozásokat, amelyek jelentőséggel bírnak az uniós munkaerőpiacon, az oktatás vagy képzés területén. A rendszer a készségeket és kompetenciákat nem válogat külön kategóriába. Az ESCO az említett elemek azonosításán és pontos leírásán túl ezek kapcsolatát is fel kívánja tárni. 2018-ban 13485 megjelölt kompetencia/készség és a képesítések és foglalkozások kapcsolata. A tranzverzális kompetencia fogalom terjedése arra sarkallta az Európa Bizottságot, hogy frissítse a kulcskompetenciákról szóló 2006-os ajánlását.

A portfólió a vizuális nevelésben egy tanulónak egy meghatározott időszakban (pl. tanév), vagy egy projekten, feladaton belül készített munkáinak összessége. Tartalmazza a felmerülő ötleteket, a kiválogatás menetét, fotót, rajzokat, jegyzeteket, munkanaplót, szöveges feljegyzéseket. A portfólió értékelés eredménye több képességre és ismeretre terjedhet ki, mint csupán egy feladat értékeléséből származó eredmény, így átfogóbb, és jellemzőbb képet lehet az alkotóról kapni. A portfóliót értékelheti a tanár, bizonyos vizsgánál a külső értékelő is, de a kortársak észrevételei is lehetnek nagyon építőek. A tanulóknak is nagy haszonnal jár, ha rögzítik munkájuk minden egyes lépését, amennyire ezt lehetőségeik engedik. Természetesen ebben a vezető tanári a segítségükre is szükség van. A portfóliónak gyakorlatilag egy folyamatot kell tükröznie, nem csak egyszerűen a munkákat sorakoztatják benne a diákok, hanem rögzíteniük kell a tanár által kiadott feladatot, a kutatásuk eredményeit és a megoldás keresése közben felvetődött ötleteiket, vázlataikat is. Ennek haszna, hogy megtudhatjuk a diákról;

- mennyire képes a korábbi élményeit hasznosítani,

- mennyire képes nyitottan reagálni mások gondolataira,
- képes-e különböző forrásokból információkat gyűjteni,
- több oldalról vizsgálni egy adott problémát,
- következtetéseket levonni,
- kapcsolatot teremteni távoli dolgok között,
- reálisan tervezni,
- kitartóan dolgozni.

A portfólió jelentős eszköze az önreflexiónak, segíti az alkotófolyamat és az önismeret fejlődését. „A tanulási folyamat kreatív eredményeinek értékelése mindig is dilemmát jelentett a nevelési szakemberek számára, és dilemma is marad, amíg oly nagyra becsüljük a képzelőerőt, mint a művészettel való foglalkozás egyik legfontosabb erényét. - állítja Boughton, aki éveken át volt a Nemzetközi Érettségi Művészeti és Tervezési tantárgyi bizottságának elnöke (Boughton, 2014, 139).

A Nemzetközi Érettségi (*International Baccalaureat*, a továbbiakban a nemzetközi szakirodalomban használt rövidítéssel: IB) a világ országainak felében működik. A kulturális környezet sokszínűségének előnyét úgy tudja kamatoztatni az IB, hogy rugalmasan alkalmazkodik hozzá. A művészeti tantárgyakban, csakúgy, mint a művészetben értékteremtés folyik, az alkotó, vagy tanuló reflektál a társadalmi és természeti környezetére, tehát a helyi környezet fontos tényezője az alkotásoknak. A munkák értékelésében három tényező játszik fő szerepet: *mit, ki, és hogyan*. Mit kell értékelni, ki értékelhet, és hogyan kell értékelni?

A „mit kell értékelni” kérdésre hosszan sorolhatnánk a tényezőket, az anyaghasználatról, a technikán át, a témaválasztásig, sőt azon túl a kompozícióig, azonban ezúttal csak a legfontosabb komponensre az alkotóképességre fókuszálunk. A művészeti nevelés egyedülállóan fejleszti a tanulók kreativitását, ha jó hozzá az iskola. A kreativitást ma már úgy tekintjük, hogy a környezet hatására fejleszthető, amint ezt Csikszentmihályi Mihály (2008) bizonyította. A kreatív alkotás újszerű, eredeti, ami azonban a saját környezetére vonatkozóan igaz. Ezért a kreativitást csak a környezettel kapcsolatban szabad értékelni márpedig ez „nem mérésen alapszik, hanem megítélésen” (Boughton, 2014, 142. o.). A kreatív munkát érdeklődés indítja el, mélyreható munkát, divergens problémamegoldó gondolkodást jelent, ami csak támogató, elfogadó környezetben virágzik. Az alkotófolyamat szerves része a kutatás, ami naplózásban, jegyzetelésben jelenik meg, és ez a jegyzet nagyban segíti a tanárt abban, hogy megfigyelje a diák alkotófolyamatát. tehát magát a produktumot és a megvalósuláshoz vezető alkotófolyamatot értékeljük.

Jelenleg a portfólióértékelés tekinthető az egyik legjobb közelítésnek a vizuális nevelés számára, mert hosszú idő alatt kiállta az idők próbáját. Előnyei:

- *hosszú időtartam* (pl. tanév) alatt összegyűjtött munkák jellemzőek a személyre, és a fejlődés is nyomon követhető
- ha *vázlatok, személyes reflexiók* is kerülnek bele, akkor az alkotófolyamat, értékítélet is nyomon követhető belőle
- ha a *tanuló választja ki* a munkákat, akkor annak karakteréről is információt kapunk (Boughton, 2014, 146).

Ennek megfelelően a Nemzetközi Érettségi értékelési gyakorlatában két területet vizsgál, értékel, *a műtermi munkát* és a *vázlatfüzetet*, munkanaplót.

Az értékelés jellegét illetően két jellegzetes felfogás van jelen a gyakorlatban, az *analitikus értékelés*, amikor is előre megadott szempontok szerint értékelnek a tanárok, bírálók. Ennek az az előnye, hogy objektív és a pontszámok jól hasonlíthatók össze. Ugyanakkor *nem tud reflektálni az egyéni eredményre, eredetiségre, vagy a különleges környezetre*. A másik módszer a *holisztikus, vagy globális értékelés*, amikor „ránézésre” dönti el a bíráló, hogy milyen értékű a munka. Itt nem köti esetleg nem megfelelő szempontrendszer a bírálót, így tud alkalmazkodni a sajátosságokhoz. Ez különösen alkalmas értékelési módszer a mai kor, a posztmodern, szabályokat nem igazán tűrő korában. Az IB ilyen, holisztikus értékelési módot használ. Az értékelési munkát segítik még a mintamunkák (*benchmark*), amelyek egy-egy feladatra készültek és bemutatható rajtuk a jó, a közepes és a gyenge teljesítmény. A mintamunkák növelik az értékelés megbízhatóságát, egyben a tanulóknak is jól szemléltetik az elérendő célokat. Az IB honlapján példák is megtekinthetőek. Az értékelőket szaktanácsadók is segítik, illetve tanári, bírálói közösségek, hasonlóan a művészeti életet körülvevő kritikus, galériás körök széles szakmai párbeszédéhez. Az alábbiakban összefoglalóan látható, mely területeken alkalmazzák gyakran a portfóliót a magyarországi oktatás területén.

1. táblázat: A magyar köz- és felsőoktatásban alkalmazott portfóliók

A módszer alkalmazható szinte bármely területen. Példa az Európai Unió szakpolitikájában is látható a portfóliók alkalmazására; diákok mentorálására (*European Portfolio for Youth Leaders and Youth Workers*), a jövőbeli elképzelések operacionalizálására (*European Language Portfolio*) egy alternatív pedagógiai produktum adaptálására (*European Portfolio Certificate*) vagy az önéletrajz kiváltására (*EDIPUS - European Digital Portfolio for University Students*).

Legfontosabb, hogy a használatakor az értékelő céljait rögzítse, s ehhez mérten hozzon létre elemeket és szempontokat, a portfólió felépítésére, vizsgálatára. Nagy előnye bármely eszközzel szemben, hogy megfelelően alkalmazva az egyének sajátosságai is láthatóvá válnak általa.

2.3 Rajzversenyek

Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny

A verseny több mint 20 éves hagyománnyal rendelkezik. A Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyt (OKTV) hiányának pótlására, és a Holland- magyar rajzi érettségi projekt (*Kárpáti, 1997*) tanulságainak megőrzése és terjesztése céljából az Iparművészeti Főiskola (ma Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) Tanárképző Tanszékének tanárai 1996-ban elindították a Vizuális Versenyt. 2006-ban az Oktatási Minisztérium a versenyt országos középiskolai versennyé nyilvánította, így született meg a Rajz és vizuális kultúra OKTV. Módszerei és céljai a névváltoztatás ellenére alig változtak, a Vizuális verseny folytatásának tekinthetjük (*Zombori, 1997*).

A verseny kiírása minden tanév kezdetén megjelenik, mindig új, korszerű és a világ eseményeire is reagáló, és elsősorban a középiskolás korosztályt megmozgató témával jelenik meg. A projektmunkákat a középiskolás tanulóknak félév végén kell elküldeniük, vagy személyesen beadniuk. Kezdetektől fogva három műfajban pályázhatnak a diákok; képzőművészet, vizuális kommunikáció és tárgytervezés vagy tárgyalgotás kategóriában. E területek lefedik a vizuális nevelés tantárgy területét. A

verseny három fordulóból tevődik össze, melynek a pályamunka az első rostája, a második az alakrajz készítés, a harmadik a művészettörténeti feladat. Mindhárom fordulóban más területen kell a diákoknak jártasságukat megmutatniuk: kreatív munka, rajzkészség, művészettörténeti műveltség.

9. kép: Nagy Cecília: Duna torony. Pályamunka, Vizuális kultúra OKTV. Papír, plasztika.

A Vizuális Verseny és a későbbi nevén Vizuális kultúra OKTV nagyszerű helyeken tudta megrendezni a kiállításait a fiatalok bemutatására, mint például a Csodák Palotája, az Iparművészeti Múzeum több ízben és a Művészetek Palotája is. Az elmúlt években a Deák 17 Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Galéria adott helyet a tehetséges tanulók munkáinak. A vizuális nevelés is éppen a verseny indulásának az időszakban jelentős átalakuláson ment át, az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptanterv szellemében. Az átalakulást kutatások előzték meg, aminek koncepciójába nagyszerűen tudott illeszkedni a verseny, hiszen a verseny metodikai hátterét is a projektkutatások, a Holland-magyar rajzi érettségi standardizált vizsgakutatásai (Kárpáti, 1997) alkották. Az átalakulás, megújulás több dolgot jelentett egyidejűleg.

Egyrészt személeti váltást jelentett abban, hogy a magas művészet mellett nagyobb helyet kapott a mindennapok vizuális kultúrája, így megjelent a Vizuális kultúra tantárgyban a média a vizuális kommunikáció címszó alatt, valamint a tárgy- és környezetkultúra. A rajzóra tevékenységre jellemző amúgy progresszív munkáltatás egyéni feladatok keretében történt, amit az alternatív iskolák példája nyomán egyre több helyen projektmunkák egészítettek ki (Zombori, 2015). A pályamunkákhoz munkanaplót is kell csatolni, ami – ha nem utólag készül el – akkor átgondoltabb, alaposabb feladatvégzésre sarkallhat. Az értékelés az első fordulóban a pályamunka és a hozzá tartozó munkanapló elbírálását foglalja magában.

10. kép: Munkanapló a Rajz OKTV gyűjteményéből

A zsűri nagy tapasztalattal rendelkező tehetséggondozó múlttal rendelkező gimnáziumi tanárokból és egyetemi oktatókból, képző- és iparművészekből és művészettörténészekből áll össze. A verseny összpontszámából ez jelenti a legnagyobb részt, a megszerezhető pontok közel 60 százalékát. Amikor a zsűri elkezd értékelni a beérkezett alkotásokat, először is kategóriákra osztja a munkákat. Minden kategóriában saját értékelő párosokat alakítanak ki, mert együtt objektívebben tudják megítélni a tanulók munkáit. A párosok előrostálást végeznek, hiszen nincs lehetőségük minden beérkezett alkotásról értékelőlapot készíteni, és a verseny végeredménye szempontjából nem lenne jelentősége sem. Így az előválogatás során derül ki, hogy értékelésre kerül-e egy-egy munka, vagy sem. Az így átválogatott munkák közül a sikerebbeket egyenként megbeszéli, majd értékeli és értékelőlapon rögzítő a két zsűritag. Ha nem tudnak megegyezésre jutni, a közelben folyó más értékelésekről hívnak át egy bírálót, aki segít a végeredmény részleghajlástól mentes kialakításában.

Az *értékelőlapokat* minden évben az adott feladat sajátosságaihoz igazítják, hogy gyorsítsák vele a zsűri munkáját. Tehát az értékelőlapok műfajonként kissé eltérő tartalmúak, de felépítésük azonos. Az értékelőlap állandó elemei a munka tartalma, forma jellemzői és az anyag- és eszközhasználata, és a munkanapló tartalmi és formai

tulajdonságai. Az egyes szempontok között súlyozást is találunk. A munkanapló például csupán 10 százaléknyi a jelentősége az együttes értéket tekintve.

Az első forduló elő-rostáját tekinthetjük globális értékelésnek, ami a gyakorlott zsűri tagoknál nem mutat szignifikáns különbséget a kritériumorientált értékeléstől. Tehát a nagy tapasztalattal rendelkező tanárok ítéleteiben, hogy ki tudják válogatni az részletes értékelésre szánt munkákat, megbízhatónak tekinthető (*Boughton, 2014*). Az ezt követő értékelés, amikor az értékelőlapot tölti ki a zsűri, diagnosztikus értékelésnek számít, hiszen különálló szempontok szerinti értékelnek, pontoznak. A végeredményt a kapott pontok összege adja. A diagnosztikus értékelés előnye, hogy meg tudjuk mondani miben voltak hasonlóak a munkák, miben különböztek, és magáról a versenyről és a verseny témáról is információt kaphatunk általa.

A 20 év során felhalmozott, nagyrészt megőrzött tanulói munkáknak sokáig nem volt állandó helyük, és csak 2014-ben kapott állandó helyet a gyűjtemény, a Kaptár Ifjúsági Vizuális Archívum ebben az évben alapult meg. Feladatát az Oktatási Hivatal jelölte ki: az archívum felelős a vizuális OKTV lebonyolításért és az anyagok megőrzéséért. A tanulók munkáit folyamatosan figyelemmel követhetjük online felületen is.

Fővárosi Komplex Rajzverseny

Az első Fővárosi Komplex Vizuális Versenyt 1982-ben rendezték meg. Létrejött Sipos Endre grafikus művésznek, fővárosi vezető szakfelügyelőnek köszönhető. Szervező munkáját Környeiné Gere Zsuzsa rajztanár, fővárosi vezető szakfelügyelő és Balogh Jenő, az akkor még Képzőművészeti Főiskola nevet viselő egyetem tanára segítette. A versenyt ma Garamvölgyi Béla mentor, művész-tanár vezetésével a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium szaktanárai, Póczos Valéria és Mészáros Zsuzska végzik. A verseny célja, hogy a közoktatást és az alapfokú művészeti oktatást is kapcsolatba hozza, segítse a tudásmegosztást, építse az intézmények közötti kapcsolatokat, és fejlessze a módszertani kultúrát. Célja a tehetséges gyerekek felfedezése, képességeik fejlesztése, kibontakoztatása, önértékelésük és kreativitásuk fejlesztése, fejlődésük követése.

A verseny komplexitása abban rejlik, hogy problémamegoldást és megvalósítást is figyelembe vesz a teljesítmények értékelésekor. A tehetséggondozás itt is a versenyre való alapos felkészülés, a több fordulón át folyó közös munka révén valósul meg. A versenykiírás tartalmazza a témákat, segédanyagokat, az inspiráló képanyagot, mellyel segítik a felkészítő tanárok szakmai fejlődését, és a tanulók fejlődését is. A versenyt korosztályok szerint hat kategóriában hirdetik meg, melyekre egyénileg és csoportokban is nevezhetnek a tanulók. A csoportos nevezés egészen új gondolat a vizuális verseny terén, 2019-es évi versenyben kerül bevezetésre.

A versenyre pályamunkával lehet jelentkezni, melyet szakmai zsűri értékeli, s az ezen a rostán átjutottak mehetnek a helyszíni fordulókba, ahol ellenőrzött körülmények között dolgoznak. A helyszíni forduló a tankerületben vagy az iskolában történik, ahol helyi zsűri végzi az értékelést. A verseny értékelési rendszere hasznos visszajelzést nyújt a képességekben (megjelenítő- és kifejezőerő, értékteremtő kreativitás) nyújtott teljesítményekről, így válik hasznára a tehetséggondozó pedagógusoknak az egyedi fejlesztések kialakításában. A verseny *értékelési szempontjai*:

- Anyag- és eszközhasználat
- Funkcionalitás- és formaalkotás

- Téralkotás
- Komponálás
- Együttműködő képesség, kommunikáció
- Kreativitás, kifejezőerő, összkép

A döntőbe jutás feltétele a technikák megfelelő alkalmazása, és a szakmai zsűri által meghatározott szempontok teljesítése. Feltétele az alkalmazott technikák magabiztos használata mellett a bírálóbizottság által meghatározott értékelési kritériumok teljesítése. Az így kiválogatott munkák kerülnek az elődöntőbe. Végül, akik ezen a rostán is átjutottak, részt vehetnek a döntőn, amire a gimnáziumban kerül sor.

A verseny 2019-ben csoportos megmérettetést jelent majd. Ez a nemzetközi viszonylatban valószínűleg egyedülálló, a 21. századi képességek közül az egyik legmagasabbra értékelt képességet, a *csoportos problémamegoldást* modellező versenytípus kiváló alkalmat ad majd annak bizonyítására, hogy a vizuális nevelés hatékonyan fejleszti ezt a képességet, és a tehetség, az egyéni teljesítmény az együttműködő közösségben is megfigyelhető és értékelhető. A „csoport tehetsége”, az összeadódó képességek megnyilvánulását követelő, tervező jellegű projekt feladatok pedig új módszerekkel gazdagítják a művészetpedagógiai munkát.

Szabadjogású Számítógép Verseny

E verseny csak egy példa a média használatára a tehetséggondozásban. Azért is fontos ezzel a műfajjal foglalkozni, mert a vizuális tehetségek, nem azonosak a rajzi tehetséggel. A vizuális tehetségek nem minden típusa képes a hagyományos médiumokkal jól alkotni. Viszont vannak olyanok, akik jól dolgoznak a digitális képi megjelenítéssel. Ezt használja ki a Szabadjogású Számítógép Verseny, amelyre a várt pályamunkák köre igen tág. A kritérium, hogy számítógép alkalmazásával készüljön az alkotás. Nevezni lehetséges „jövőbeli találmánnyal”, „egy probléma megoldásával”, „művészi alkotással”, ami testet ölthet animációban, rajzban, zenében, játékban, honlapban, kiegészítő alkalmazásban, mobil applikációban, kutatásban, robotban, saját készítésű szoftverben, vagy bármilyen egyéb informatikai megoldásban. A versenyt 19 év alattiaknak hirdeti a C3 Alapítvány. Partnerversenyei Svájcban, Németországban és Ausztriában is léteznek. A nyereményeként járó díjak személyre szabottak, minden évben olyan jutalomban részesülnek a nyertesek, mely számukra személyes haszonnal is jár, emellett az egyik partnerversenyre is ellátogathat, ahol bemutathatja saját művét Zürichben, Drezdában vagy Linzben.

A verseny zsűritagjai: médiaművész, programozó, zenész, informatika tanár, animátor, illusztrátor, digitális startup vállalkozás vezetője, illetve korábbi nyertesek. A vizuális képességek ilyen fajta értékelése és megközelítése már a munka világában zajlik, az új szakmák képviselői értékelik, díjaznak, mondanak véleményt a fiatalok munkáiról. Életszerű helyzet elé állítva őket. A tehetségesebbek egy-egy sikeres pályamű kapcsán elköteleződhetnek jövőbeli pályafutásukat illetően.

3 A vizuális tehetség fejlesztése

„Nem a tárgy, hanem az ember a cél. (...) Minden ember tehetséges. Minden egészséges emberben megvan az a mélyen rejlő képesség, hogy alkotó energiáit kibontakoztassa, ha munkáját belülről igenli.” (Moholy-Nagy, 1970, 14.)

A vizuális tehetség fejlesztése, éppen úgy, mint a többi tehetségterületen, az egész oktatási intézményt érintő probléma és lehetőség. Rajz tagozat és szakkör, egyéni felkészítés a versenyekre és felvételre nem elég – az iskolai kultúra egészének tükröznie kell a kreativitás- és tehetségfejlesztő elkötelezettséget. A tanár-továbbképzés nagyon fontos, és nem csak általánosságban, hanem a tehetségformák szerint, korszerű módszertanra alapozva. (NCCA, 2006).

Csikszentmihályi Mihály kutatócsoportja a Chicagói Egyetem Pszichológiai Karának kutatása keretén belül komplex megközelítést alkalmazott a tehetséges fiatalok kiválasztására. Kvalitatív (tanári, szülői vélemények, nyílt kérdések az alanyok mindennapjairól) és kvantitatív elemeket (több standardizált teszt) is alkalmazott a vizsgálat eredményeinek megbízhatóságának növelésére. Az eredményeket, melyek jelentőségét nem a sok apró adatban, hanem a kutatás végén megfogalmazott, jelenségekből összeállított fogalomban látják. E fogalom a *lelki komplexitás fogalma*. Ily módon általános elméleti modellbe illesztették eredményeiket, melyet sok tekintetben korábbi elképzelésekkel (William James és John Dewey nevéhez köthetően) is összhangba tudtak hozni.

Csikszentmihályi és munkatársai (2015) a tehetséggondozás szempontjából fontos személyiségvonásokat az alábbiakban foglalták össze:

- A jó teljesítményre törekvő, belső motivációval rendelkező fiatalok, előbbre jutnak tehetségük fejlesztésében.
- A tehetség felismeréséhez szükséges, hogy a tehetség tárgya a kultúra szempontjából hasznos értéket képviseljen.
- A felismerést fejlesztesnek kell követnie a kiteljesedéshez.
- A tehetségek erős jellemvonásai segítik a figyelemben és összpontosításban, nyitottságban (teljesítményre törekvés, kitartás, érzékenység, jó értelmi képességek).
- Kevesebb időt töltenek barátaikkal, mert úgy vélik, a tásaikkal való együttlét a hasznos tevékenység rovására megy
- Kevesebb házimunkát és pénzkereseti lehetőséggel járó egyéb munkát végeztek
- Az érvényesülő tehetségek családja nagyobb lelki támogatást nyújt
- A lehető leghatékonyabb energiaszétosztás jellemző rájuk
- Szexuális magatartásuk konzervatívabb
- A támogató, de erőt próbáló feladatokra lehetőséget adó családok elősegítik a tehetségek fejlődését.
- A tehetség fejlesztése csak úgy lehet sikeres, ha tökéletes élményt nyújt
- A tehetségek fejlesztésére legnagyobb hatással a *lelki komplexitás van*.

A *lelki komplexitás* a tehetségek fejlesztését befolyásoló tényezők együttese. Ez a komplexitás a személyiségen belül az integráció és a differenciálódás folyamatának egyidejű jelenléte. Például; ha egy fiatal szeretetteljes együttműködő kapcsolatban van a családjával és mégis független, vagy élvezzi a pillanatot, de közben előkészül jövőjére is.

3.1 A tehetséggondozó programok típusai

A 20. század első évtizedeiben a művészeti hagyomány megtörése, megkerülése, újra fogalmazása volt az aktuális művészi feladat, tehetségnek tehát az *originális képalkotó módszerek szerzőjét* tartották. A hetvenes években megjelenő, *posztmodern* művészetelmélet szerint nem dönthető el egyértelműen, ki tekinthető tehetség, alkotónak, hiszen *egyenértékű művészi kifejezésformák sokasága* teszi ki a kor vizuális kultúráját. Minden forrás hiteles lehet, minden képi nyelv megengedhető. A fejlődés sem egyéni, sem kollektív szinten nem ragadható meg egyértelműen - a dolgok csak pillanatnyi, relatív fontossággal bírnak.

A rajztanításban az 1968-as diákmozgalmakat támogató, a be nem avatkozás, a spontán fejlődést előtérbe állító *vizuális kommunikáció* irányzata adott pedagógiai értelmezést a posztmodern fogalmának. Ez az elmélet hozza felszínre a vizuális tehetség *plurimediális* természetét: azt, hogy a rajzolás, festés, mintázás mellett a fotó és a film, a színjáték (*happening*, *performance*, *akció*) és a zene beépül a képalkotó tehetség művészi programjába. A vizuális alkotás bármilyen médiumban létrejöhet, sőt, többféle kifejezőmód együttes használatát is igényelheti. A "képalkotó tehetség" fogalmát tehát a nyolcvanas évektől felváltja a "*művészi tehetség*" technikához, formához nem köthető megjelenése. (Winner és Martino, 1993, Winner, 2000)

A tehetségek iskolai oktatásában használt módszerek közül a rajztanításban a következőket szokás alkalmazni (Wolf, 1987, Zimmermann, 2005, 2009):

- a. Vegyes képességű csoportban végzett tehetséggondozás (*mixed-ability grouping*):
 - osztályteremben végzett tehetséggondozó munka (*in-class enrichment*)
 - együttműködve tanulás (*cooperative learning*)
 - egyénre szabott képzés (*individualized instruction*)
 - önállóan elvégezhető tanulási egységek alkalmazása (*self-study units*)
 - mester - tanítvány kapcsolaton alapuló támogatás (*mentoring*)
- b. Képességek szerinti csoportosítás (*ability grouping*)
 - tagozatos osztályok (kiemelt óraszámokban tanulnak egy vagy több tantárgyat)
 - fakultáció (a tanulók választhatnak, hogy milyen tantárgyat tanulnak kiemelt óraszámokban)
 - magánóra, korrektúra a képző- vagy iparművészet ágaiban jártas mesternél
 - tanórán kívüli, de az iskolán belüli programok (szakkör, klub,
 - műhelyfoglalkozás)
 - iskolán kívüli programok (szakkör, művésztelep)

A művészeti tehetség kibontakozására ható tényezők vizsgálatakor *Milgram* (2003) megállapította, hogy a legfontosabb, minden tehetségfajtában meghatározó fejlesztési formák az *iskolai informális, illetve az iskolán kívüli, non-formális* tevékenységek voltak. *Sclater és Lally* (2017) szerint nagy szerepe van a megfelelő alkotó környezetnek is, ahol a tehetség megtalálja azokat az anyagokat és eszközöket, amelyekre abban a vizuális műfajban szüksége van, amelyben fejlődni szeretne. Ha ezek nem állnak rendelkezésre, lelassul a fejlődés, sőt, lehet, hogy meg sem mutatkoznak a kiemelkedő képességek. (Egy fiatal, aki sosem jut

mintázáshoz szüksége s anyagokhoz, és csak rajzolni van módja, nem tudja megmutatni kiváló plasztikai képességét, és ez fejlesztés híján – nem is bontakozik ki).

Egy ciprusi, a *digitális eszközhasználati szokásokat* vizsgáló kutatásban, amelyet 105 művészetben vagy természettudományokban tehetséges középiskolás diákkal végeztek, kiderült, hogy a digitális eszközök használatának mintázata azonos, mint a kevésbé tehetségeseknél. Éppen annyira motiválónak és nélkülözhetetlennek tartják a mobil eszközeik használatát, mint kevésbé jó adottságokkal rendelkező társaik (*Ozcan és Bicen, 2016*). Bár a mintanagyság nem enged általánosítást, mégis feltételezhető, hogy a jelentős idő, amelyet digitális környezetben töltenek, nem jár iskolai teljesítményük csökkenésével, sőt: beszámolóik alapján, az eszközöket saját projektjeikben is rendszeresen használják.

3.2 Sikeres kortárs vizuális tehetséggondozó programok Magyarországon

„Ne hasonlítsák a munkáimat a gyermekek alkotásaihoz. Világok választják el őket. Sose felejtsek el, hogy a gyermek semmit sem tud a művészetéről, a művészt viszont a kompozíció formai elemei foglalkoztatják, amelyeknek jelentése szándékától függ és a tudattalannal való kapcsolatból táplálkozik.” (*Paul Klee, idézi Kárpáti, 2005*)

A tehetséggondozás nem művészképzés – a vizuális nyelv magas szintű használata mérnökök, orvosok, természettudósok hasznos képessége lehet. A jól rajzoló gyermekből ritkán lesz művész. *Paul Klee* alkotásaiban képi idézetként vagy továbbfejlesztett motívum gyanánt jelen vannak a gyermekrajzok. Saját alkotásait katalogizálta és a berni múzeumban helyezte el. Mégis alapvető, lényegi különbséget látott a jól rajzoló gyermek és az alkotó művész között:

Ma hazánkban a vizuális tehetséggondozás műhelyeinek a művészeti képzéssel foglalkozó intézményeket, és a versenyeket tekinthetjük. E mellett számos szakkör jellegű rendszeres foglalkozást nyújtó képzést vehetnek igénybe az arra vágyók. A fejezet terjedelmi korlátai miatt itt csak néhány jelentős, sikeres tehetséggondozó programról és versenyről írunk.

Alapfokú Művészeti Iskolák

A hazai művészetoktatás nemzetközileg is kiemelkedő intézménye az Alapfokú Művészeti Iskola (AMI). 1997 óta a követelményeknek megfelelő AMI állami támogatással, tehát jelentősebb tandíj nélkül kínál lehetőséget a tehetséggondozásra a zene, képzőművészet, dráma, tánc területén, 688 telephelyén, városon és falun egyaránt. Ez azt jelenti, hogy bárhonnán elérhető a szolgáltatása.

Az alapfokú művészeti iskolák körülményeinek, tevékenységének jobb megismerése érdekében egy kiemelkedő műhelyt mutatunk be. Egyik legfontosabb jellemzőjük a művészeti ágak együttélése, a zene, dráma, tánc és a vizuális művészetek közös megjelenése. Egy sikeres csepeli művészeti alapképző intézmény rajztanára, *Geisbühl Tünde* így foglalja össze az integratív szemléletű művészetpedagógia jelentőségét:

„Tapasztalataim szerint kisiskoláskorban a performance elemei együtt formálódnak a képi anyaggal a vizuális tartalmak megelevenedése, életre keltése során, egy egymásra épülő folyamat szerves részeként. Egy-egy jelenség, fogalom, környezeti elem sajátosságait, „emberi vonásait” kutatva, nem csupán a vizuális nyelv használatával, hanem a hangok, zörejek, dallamok, ritmusok, fények és mozdulatok

segítségével is. Ennek a felfedező tapasztalásnak ebben a korban többnyire mesébe sűrített játéka, összhangzása lehet végül egy kis színjáték. Az élményteremtés és a gazdagabb érzékelés okán szinte minden vizuálisan megjelenített témát valamilyen hangzó és mozgásos játékkal, imaginációval eleveníthetnek meg. A feladatsor vége felé ezekből a kis helyzetgyakorlatokból, hangulatelemekből és karaktermegjelenítésekéből áll össze egy-egy történet. E komplex megközelítési mód érzékelhető haszna a vizualitás terén, hogy az intenzíven átélt élmény hatására létrehozott tárgynak, képnek a személyesség jóvoltából sokkal elevenebb, gazdagabb vizuális üzenete, tartalma van.” (Geisbühl, 2009, 141)

A Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény egy Balaton-felvidéki iskola, ahol 12 évfolyamos alapfokú művészetoktatást folytat képző- és iparművészeti ágon a mintegy 500 diákja számára. 2005 óta 33 településről fogad tanulókat a badacsonytomaji székhely mellett még tíz tagiskolában. 2010 óta regisztrált Tehetségpont. A tagiskolákban mindenütt van külön szakterem, a tanárok mind rendelkeznek szakirányú képzettséggel. Tehetséggondozó módszereik között megjelenik a másolás (ennek a képi nyelvet gazdagító hatásáról korábban már szóltunk) és a modalitás váltás, a beszéd képpé alakítása.

11. kép: „Mintakeretes rajz” Forrás: Színvonal Alapfokú Művészetoktatási Iskola honlapja

Fontos módszerük a kooperatív tanulás szervezés, az együttműködésen, folyamatos kommunikáción alapuló alkotás.

12. kép: „Közös ház”rajzolás

A tanítási-tanulási folyamat eredményességét bizonyítja, hogy az évente több helyi és országos pályázaton résztvevő tanulók sok díjat hoznak haza. Az intézmény maga is hirdet rendezvényeket, például pályázatokat, tantárgyközi projekteket, továbbképzéseket tartanak és szakmai módszertani kiadványokat jelentetnek meg (Baranyainé, 2011). Módszerük rövid összefoglalója:

„A művészeti iskola az a hely, ahol kifejezésformát kaphat a kreatív, alkotó magatartás; ahol megtanítjuk tolerálni, tisztelni mások szokásait, kultúráját; ahol lehetőséget teremtünk az együttműködésre, a játékos, élményszerű, komoly munkára; ahol továbbadhatjuk a múlt értékeit, és érzékennyé tudjuk tenni a fiatalokat a jelen problémáira, és annak kulturális, művészi kifejeződésére. Az általunk megvalósított kreativitásfejlesztésre épülő képző- és iparművészeti nevelés mindenkitől – pedagógustól, tanulótól egyaránt – produktív tevékenységet követel. Az egyedi tervező és alkotómunkára épülő kompetenciafejlesztő folyamat a résztvevő személyiségének alakulását pozitíven befolyásolja.” (Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, é. n.)

A berettyóújfalui Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény tizenkét Hajdú-Bihar megyei település gyermekeinek művészeti képzésével foglalkozik képző- és iparművészeti, illetve táncművészeti ágon, ezen belül grafika, festészet, kézművesség, tűzzománc, kerámia és társastánc tanszakon. Az iskola az állami normatívából és adományokból gazdálkodik, alapítványi fenntartású. Az Igazgyöngy Alapítvány széleskörű esélyteremtő munkát végez, ami az alábbi területekre terjed ki: Családtámogatás (étel, ruha, tűzifa, gyerekgyógyszer stb. adományok megszerzése, kiosztása) közösségfejlesztés, munkahelyteremtés, önfenntartási képességek fejlesztése. Ezek között kiemelt szerepe van az oktatásnak. Ars poeticájuk szerint:

„Az iskola specialitása, hogy kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók, valamint a sajátos nevelési igényű gyerekek művészeti nevelésével. Oktatásunkat 2000 szeptemberében kezdtük.

Intézményünk célja, hogy *a személyiségfejlesztést a művészeti képzéssel ötvözve* mind szélesebb gyermektömegnek biztosítsunk alkotási lehetőséget. Számunkra a művészeti képzés nem elitképzést jelent. Valljuk, hogy a művészet, az alkotás fejlesztő hatása minden gyermek számára fontos és építő jellegű. Olyan készség- és képességrendszereket fejleszt, melyre a személyiségfejlődés szempontjából nagy szükség van, s melyre ugyanakkor a hagyományos általános iskolai oktatás egyre kevesebb időt és energiát fordít.”

13. kép: Gyermekmunka, Igazgyöngy Alapítvány, Berettyóújfalu

Az Igazgyöngy Alapítvány rajzpedagógiai modelljének középpontjában a kulturális hátrány leküzdése áll. Úgy temet esélyt, hogy autentikus módon, a fiatalok élettapasztalataira építve tanít egyre újabb kifejezési formákat. A művek motívumvilága az ismert, szeretett környezetből táplálkozik, de megjelennek itt az álmok, mítoszok, jövőképek is. A módszer egyszerre fejleszti a pszichomotoros képességeket és a kognitív gondolkodást és a szociális képességeket is. (L. Ritoók, 2017)

GYIK Műhely (Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely)

A GYIK Műhely 1975-ben született, a Magyar Nemzeti Galéria kezdeményezésére. Első vezetői Szabados Árpád, a Magyar Képzőművészeti Egyetem későbbi rektora és Várnagy Ildikó szobrászművész elképzelései nyomán jött létre. „A műhely célja, hogy a kortárs művészet kérdéseit beépítse az alkotói folyamatokba és gondozza a tehetségeket... A Műhely jelentőségét támasztja alá, hogy immáron második generációs GyIK-os gyerekek ismerkednek meg kortárs művészetpedagógiával, művészeti neveléssel, tehetséggondozással és ezzel párhuzamosan személyiség-fejlesztéssel és alkotáslélektannal.” (Idézet a Műhely honlapjáról)

14. kép: A GYIK Műhely SZÍN-JÁTÉK című módszertani kiadványának címlapja

A GyIK tanárai művészek és művésztanárok. Munkájukat több kiadvány és feladattár is mutatja, melyek felölelik a kortárs, a tárgyi, téri és környezetkultúra vonásait. A Műhelynek sok együttműködő partnere van; múzeumok, iskolák, szövetségek, egyesületek, egyetemek. Önálló szakkörként működik az egyik leg elismertebb és leg eredményesebb művészeti műhely. Elveik között kiemelkedő szerepet tölt be, hogy nem a rajzi készségek elsajátítására fektetik a hangsúlyt, hanem az alkotómunka megtapasztalására. Válogatás a módszereikből:

- „gyakran alkalmazzuk a kortárs művészek munkáit, adaptációit, problémafelvetéseit,
- változatos anyaghasználat (minőségi anyagok, használt, hulladék, limlom, kacatok),
- ... Show-jellegű, elálmétkodtató foglalkozáskezdés: egy titok, mese, kérdés – ami csodálatot kelt, lenyűgözés, ami leveszi a gyereket a lábukról és egyben inspiráló erővel hat,
- a gyermeklélek fantáziavilágának kifejező-nyelvétől eljutni a művészettörténet kérdésköreiig,
- mi felteszünk egy vizuális kérdést, melyet a gyermekek saját szemléletük szerint oldanak meg,
- amilyen hamar csak lehet anyagokat és eszközöket adunk a gyerekek kezébe,
- sosem adunk félkész, előre elkészített “kézműves” alapokat a gyerekek kezébe,

- nagy hangsúlyt fektetünk az érzékszervi, empirikus tapasztalatokra – szinesztézia-alkotásokra,
- gyakran alkalmazunk extrém nagy vagy kicsi méreteket, közös alkotást vagy a térben történő installációkat,
- a munka során megtapasztalt élmény, ismeret a fontos, nemcsak a végtermék „szépsége”,
- lehetőség van a sikerre, kudarc lehetőségének megélése, moderálása
- szokatlan problémák, téri-vizuális feladatok megoldásával a gyerekekben kreatív megoldó képességet fejlesztünk ki, melyet későbbi szakmájának problémáiban is alkalmazni tud”. ...
- Használjuk az érzékszerveinket, lábunkat a festéshez, fülünket a szagláshoz,
- Építünk, szétbontunk, újra összerakunk, átalakítunk, transzformáljuk az anyagot
- Gyakran valamilyen különleges, izgalmas anyaggal kezdjük a munkát,
- Egy eszme, gondolat, idézet, szimbólum metafora átültetése alkotásba
- Az alkotást tánccal, drámával, játékkal, színházzal társítjuk,
- Megkíséreljük a feladatokat az anyagokban rejlő természetes asszociációkhoz alakítani
- Preferáljuk a kollázsokat, montázsokat, összetett szobrokat, időszakos installációkat
- Használjuk a teret, a téri installáció lehetőségét; fény át-és megvilágítással.” (Az idézet forrása: a GYIK Műhely honlapja)

15. kép: Építmény makett - papírplasztika a GYIK Műhelyben készült gyermekmunka.

Az ott végzett munkához megfelelő teret biztosít a Magyar Nemzeti Galéria egy terme, ahol lehetőség van családi hangulat kialakítására, a bútorok szabad mozgatására, sok alapanyag („lim-lom”) felhalmozására és inspiráció gyanánt a korábban készült munkák látható helyen való tárolására. A munka délutánonként folyik, hétköznapokon, igazodva a korosztályok időbeosztásához. 4-14 éves korosztály látogatja a Műhelyt, körülbelül 200 diák, persze a hét során egymást követő időpontokban elosztva. Rendszeres művészeti témákat hirdetnek meg korosztályok szerint, melyekre jelentkezhetnek az iskolások. Ilyenek program például a „Jártamban - kertemben!”, ami egy kertművészeti műhely, kertetörténeti, tájépítészeti műemlékvédelmi ismereteket sajátíthatnak el a gyerekek alkotás közben. A „Valótlan valóságok” programjában pedig az Op-Art, az optikai illúziók, az, irreális helyzetek, optikai dobozok, tükrök és trükkök kerülnek közelebb a tanulókhöz. A „Rímmel-ámmal” témakörében pedig a XX. sz-i gyermekversek felhasználásával alkothatnak az oda járók. (szerk. Eplényi, 2018)

A GYIK Műhely tehetséggondozásban nyújtott jelentősége elsősorban abban van, hogy nem a tárgyi vagy technikai készségeket kívánja tökéletesíteni, hanem a személyiségformáló hatása révén fejleszti a kreativitást – nem csak a vizuális területeken.

4. Hogyan értékelhető egy vizuális tehetséggondozó program?

Egy tajvani művészetpedagógiai hatékonyság-vizsgálat részeként megnézték, mennyire hasonló a vizuális képességek megítélése a szigetország különböző részein. Úgy találták, hogy míg a diákok önértékelése és a kreativitás- illetve vizuális képességtesztekben nyújtott teljesítménye hasonló, tehát a tehetségesek megbízhatóan minősítik saját teljesítményüket, a tanárok azonban erős különbségeket mutatnak a különböző nemű és

életkorú tanulók teljesítményének megítélésében, és a tehetséggondozó programok értékelésében is. (Liu, 2007). Ez a vizsgálat arra utal, hogy a tehetséggondozásban a képzés és továbbképzés rendkívül fontos, hiszen csak ez biztosíthatja az egységes, érték-elvű, egyénre szabott pedagógiai programok megvalósítását.

De hogyan értékelhető egy tehetséggondozó program, melynek lényege az egyéni képességek kibontakoztatása? Egy, a vizuális tehetségek gondozásáról szóló kézikönyv így összegezi a tehetséggondozó programok értékelésének lehetőségeit (Hurwitz, 1983):

- *kvalitatív módszerek*: a résztvevő értékelés, vizuális környezet-vizsgálat, strukturált interjú, kérdőív, portfólió-elemzés
- *kvantitatív módszerek*: eredményességmérés kérdőívvel, megfigyelőlappal, tesztekkel, a vizuális képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata, életpályák követése

A tehetségdiagnosztikában különösen nagy szerepe lehet a külső értékelőnek, aki a tanulók személyiségét nem, csak alkotásaikat látja. Így felismerhet olyan tehetséget is, aki a szaktanárnak nem rokonszenves, vagy olyan stílusban alkot, amely tanára ízlésétől idegen. A tervező-konstruáló vagy befogadói tehetség is könnyen elkerülheti az alkotásra orientált művész-pedagógus figyelmét. Igen fontos, hogy a tehetséggondozó programok értékelésére a diákok munkáját egy - egy mű alapján mérő tanulmányi versenyek mellett a mindennapi munkát nyomon követő, árnyaltabb vizsgálati eredmények szülessenek.

A) A kvalitatív elemzés módszerei

Ezek közül a vizuális környezet-vizsgálat, strukturált interjú, kérdőív, portfólió-elemzés a leginkább használatos. Az alábbiakban egy olyan kérdőívet közlünk, amely a portfólió - feladatot tartalmazó holland rajzi érettségi része, a tanulók töltik ki, de mint interjúk kérdéssort is használtuk az érettségi adaptálási lehetőségeit vizsgáló, már említett kutatásunkban. (Az eredeti kérdőíven természetesen sokkal több üres sort hagytunk ki a válaszoknak.)

Vajon miért tartják fontosnak angol, amerikai és holland kollégáink egyaránt, hogy a vizuális alkotásokról a tanulók beszámolókat is tudjanak készíteni? Miért hangsúlyozzák az elemző beszéd, a kritika, a háttér tanulmányok fontosságát? - A válasz a *vizuális tehetség fogalmának kiterjesztésében* keresendő. Ezekben az országokban a rajzpedagógusok szerint *nemcsak az számít tehetségesnek ezen a területen, aki jó alkotó, hanem az is, aki művelt és gondolatait megosztani képes befogadó is.* Pedagógiai programjaikban mindkét típus kifejlesztésére törekszenek, mindkét tehetség gondozását vállalják. Mivel növendékeink túlnyomó részéből befogadó lesz csupán, talán nem ártana elgondolkoznunk a vizuális tehetség ilyen felfogásán.

B) Kvantitatív módszerek

A kérdőíven a program céljainak eléréséről szerzünk információkat. Ez természetesen nem pótolja, de igen hasznosan kiegészíti a program keretében készült alkotások vizsgálatát. A kérdőívet a tanuló tölti ki, a rajta szereplő kérdések a program hatására, az egyes részfeladatok értékére és a tanuló munkájával szembeni attitűdjeire vonatkoznak. A kérdőív jól jelzi, mennyire elégedett a tanuló az oktatási programmal, mennyire képes megítélni saját teljesítményét és milyen képzési tartalmakat és módszereket látna szívesen a jövőben. Ha a tanár is kitölti a kérdőívet, véleményét összevetheti az osztályával és gyakran igen meglepő eredményekre juthat.

Amennyiben a tehetséggondozó programot egy lakóközösség vagy alapítvány finanszírozza, nem ritka, hogy *a szülők, az iskola vezetői, a település hasonló intézményeinek a programmal kapcsolatban álló munkatársai* (pl.: múzeumpedagógusok, népművelők) és *a többi tanár is kérdőívben fejt ki véleményét a program hatékonyságáról*. A válaszok összesítése után dönt a finanszírozó, hogy milyen formában támogatja a szakkör, klub vagy művészeti iskola működését.

A *megfigyelőlap a részponzív* (az egyéni fejlődést szolgáló) *értékelés eszköze*. A megfigyelő lapot a foglalkozásokon résztvevő külső értékelő tölti ki, ezen regisztrálja

- a foglalkozás eseményeit (diák-diák és tanár-diák interakciók, az egyes tevékenységek időigénye, sorrendje, aránya, sikeressége stb.)
- az alkalmazott pedagógiai módszereket és ezek hatását
- a tanulói munkák készülésének folyamatát a tervezéstől a kész alkotás megvitatásáig
- az iskolai környezet minőségét, a környezet használatakor szerzett tapasztalatokat

A megfigyelő lapok összesítésével – különösen, ha előzetesen egyeztetett szempontok alapján két külső értékelő végzi a munkát, számos, a rajztanár figyelmét elkerülő pedagógiai mozzanat ragadható meg. A tehetséggondozó munkában különösen lényeges annak elemzése, mennyit és hogyan foglalkozik a tanár a tehetséges tanulókkal, hogyan integrálja őket a csoportba és hogyan biztosít nekik személyre szabott fejlődési és megnyilvánulási alkalmakat.

A kvantitatív értékelés eszköztárába tartoznak a korábban már említett *pedagógiai tesztek és pszichológiai képességtesztek*, melyek a vizuális képesség longitudinális fejlődését teszik lehetővé az elő- és utóvizsgálatok, a kontroll és kísérleti csoportok eredményeinek összehasonlításával.

Hivatkozások

ARTER, J. A. (1995): *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest.

<https://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

ASZTALOS ANIKÓ (2016): A tanulói portfólió szerepe a kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-Pedagógia*, 2016 (2), 61-71.

BABÁLY/BERNADETT és KÁRPÁTI ANDREA (2015). Téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia*, 115. évf. 2. szám 67–92. (2015) http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Babaly_MPed2015267.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

BARANYAI ZOLTÁNNÉ (2011): *Színvonal a tehetséggondozásban*. Balaton felvidéki Színvonal AMI.

BARKÓCZI ILONA és ZÉTÉNYI TAMÁS (1981): *A kreativitás vizsgálata*. OPI Kiadó, Budapest.

BODÓCZKY ISTVÁN (2002): *Vizuális művészeti projektek az oktatásban*. Mester nyomda, Budapest

BOUGHTON, DOUGLAS (2014): *Assessment of Performance in the Visual Arts: What, How, and Why*. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds.) : *From child art to visual culture of youth - new models and tools for assessment of learning and creation in art education*. Intellect Press, Bristol

CLARK, G. A. (1984): *Establishing Reliability of a Newly Designed Visual Concept Generalization Test in the Visual Arts*. *Visual Arts Research*, 10/ 2, 73-78.

CLARK, Gilbert és Zimmerman, Enid (2004). *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*. New York: Teachers College Press

CSAPÓ BENŐ ÉS PÁSZTOR ATTILA (2015): A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 367-385.

CSIKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY, KEVIN RATHUNDE és SAMUEL WHALEN (2015): *Tehetséges gyerekek*. Libri Kiadó, Budapest.

DRAKE, JENNIFER (2014). Knowing how to look predicts the ability to draw realistically. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 397-414.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12048> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

EPLÉNYI ANNA szerk. (2018): *TÁJ-KÉP-TÁR I.-II.* Budapest: Magyar Nemzeti Galéria

FALUS IVÁN, KIMMEL MAGDOLNA (2003): *A portfólió*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör és ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézet

FOMINA, N. & BELOV, D. (2018). Artistic development of gifted children on the basis of *Pictorial activity Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 10(9), 2364-2372.

FREEMAN, NORMAN (1994). *Finding the Muse: A social psychological inquiry into the conditions of artistic creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

FREEMAN, NORMAN (1997): Methods of the identification of visual talent. *Journal of Art and Design Education*, 21(4), 65-72.

GARDNER, HOWARD (1980): *Artful Scribbles*. New York: Basic Books.

GARDNER, HOWARD (1983): *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GAUL EMIL (1997): A Tervezzünk Tárgyakat Pályázat tanulságai. In: Kárpáti Andrea (1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 89-105.

GEISBÜHL TÜNDE (2009). Gondolatok egy alapfokú művészeti iskola tehetséggondozási gyakorlatáról. *Iskolakultúra*, 6, 132-144.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_132-144.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

GERŐ ZSUZSA (1983): Esztétikusan rajzoló gyermekek kreativitásának követése serdülőkorig. In: Gerő Zsuzsa: *Kreativitás és deviáció*. Akadémiai Kiadó, Pszichológiai Műhely sorozat. Budapest, 45-57. old.

GOLOMB, CLAIRE (1995). *The development of artistically gifted children: Selected case studies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

GOODENOUGH, F, és HARRIS, DALE B. (1963): *Children's Drawings as a Measure of Intellectual Maturity*. New York: Harcourt, Brace and World

GYARMATI ÉVA (2002). Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 50-55
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00061/2002-06-1k-Gyarmathy-Kepzomuveszeti.html>
(Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

GYARMATHY ÉVA (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején, Magyarországon. *Neveléstudomány Online*, 2, 84-102.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf

(Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

HURWITZ, AL (1983): *The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning*. Davis Publications Inc.: Worcester, Massachusetts. 83-92

JELLEN, H. G., URBAN, K. K. (1989): Expanding Worldwide Awareness of Creative Potential. *The Gifted Child Today*, XII(3), 31-33.

KÁRPÁTI ANDREA (1992): *Leonardo Program - a vizuális nevelés öt modellje*. Budapest: Akadémiai Kiadó

KÁRPÁTI ANDREA (1995): Projektrendszerű vizsga a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 18–28. o.

KÁRPÁTI ANDREA (1997a): *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Közéiskolai tantárgyi feladatbankok II*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet

KÁRPÁTI ANDREA (1997b): A Clark Rajzi Képességek Teszt. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája - II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 333-402.

KÁRPÁTI ANDREA (2001). A kortárs művészet esztétikuma: a kamaszrajzok megítélésének kulcsa. *Iskolakultúra*, 9, 91-105.

KÁRPÁTI ANDREA (2003): Mélni a mérhetetlent. Teljesítményértékelés a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 95–106.

KÁRPÁTI ANDREA (2005). *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KÁRPÁTI ANDREA (előkészületben). *A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvégig: fejlődés, fejlesztés, értékelés*. Budapest: Akadémiai Kiadó

KÁRPÁTI ANDREA ÉS GAUL EMIL (1998): A tervezőképeség értékelése projekt módszerrel 12-16 éves tanulók körében. In: Báthory Zoltán (szerk.): *Közoktatás – kutatás 1996-1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

KÁRPÁTI ANDREA ÉS GYEBNÁR VIKTÓRIA (1996): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 52.(4-6). 273-296.

KÁRPÁTI ANDREA ÉS GYEBNÁR VIKTÓRIA (1997): Egy új rajzos kreativitás teszt: a TCT/DP kipróbálásának első tapasztalatai. *Pszichológia*, 1. sz. 23–52.

KÁRPÁTI ANDREA ÉS GAUL EMIL (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.) *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41-82.

KÁRPÁTI ANDREA, GAUL EMIL szerk. 2013): *From Child Art to Visual Language of Youth: New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Intellect, Bristol.

KORZENIK, DIANE (1996): *The Changing Concept of Artistic Giftedness*. In: Colomb, C. Ed.: *The Development of Artistically Gifted Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

L. RITÓK NÓRA (2017). *Láthatatlan Magyarország*. Budapest: Tea Kiadó

LI-MING LIU (2007). The Relationships between Creativity, Drawing Ability, and Visual/Spatial Intelligence: A Study of Taiwan's Third-Grade Children. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 343-352.

MILBRANDT, MELODY, MIRAGLIA, KATHY, ZIMMERMAN, ENID (2018). An analysis of current research in Studies in Art Education and the International Journal of Education through Art. *Studies in Art Education*, 5.9(1), 39-54.

MILGRAM, ROBERTA M. (2003). Challenging out-of-school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance and social leadership. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47:3, 305-315, DOI: 10.1080/00313830308599

MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ (1970): Az anyagtól az építészetig. Budapest: Corvina Kiadó

MOLNÁR GYÖNGYVÉR ÉS PÁSZTOR ATTILA: (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér-és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115 (3), 239–254. doi: 10.17670/mped.2015.3.239

MÖNKES, FRANZ J., ÉS IRENE H. YPENBERG (2011): "Ha tehetséges a gyerek... Útmutató szülőknek és tanároknak." Génius könyvek 22. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/22_kotet_net.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

NAGY LÁSZLÓ (1922): A gyermekek rajzolóképességének fejlődése. In: Nagy László szerk.: *A tehetséges gyermek. Beszámoló a tehetséges gyermekek rajzkiállításáról*. Budapest: Ilen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság

NAKANO TATIANA DE CASSIA, PRIMI, RICARDO, RIBEIRO, WALQUIRIA DE JESUS, ALMEIDA, LEANDRO S. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of battery of intelligence and creativity measures in predicting arts and academic talents. *Anales de Psicología*, 32(3), 628-637. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259391> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)

NCCA (2006). *Exceptionally Able Students – A guideline for teachers*. Dublin: NCCA

OZCAN, DENIS & BICEN, HUSEYIN (2016). Giftedness and technology. *Procedia Computer Science*, 102, 630-634.

PARISER, DAVID (1987): The juvenile drawings of Klee, Toulouse-Lautrec and Picasso. *Visual Arts Research*, 13, 53-67

PARISER, DAVID (1997). Conceptions of Children's Artistic Giftedness from Modern and Postmodern Perspectives. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4). 35-47

PÁSZTOR ATTILA (2015): *A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben*. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest. 319-339.

PATAKY GABRIELLA (2009): A portfólió a vizuális nevelésben. Értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle* 59 (5-6) 226-232.

RENZULLI, J. & REIS, SALLY (2014). *The Schoolwide Enrichment Model. A How-to Guide for Talent Development*. Waco, TX: Prufrock Press

RICCI, CORRADO (1887): *L'Arte dei Bambini*. Rizzoli: Roma

- ROSENBLATT, ELIZABETH & WINNER ELLEN (1988). The art of children's drawings. *Journal of Aesthetic Education*, 21(1), 3-15.
- ROSSMAN, BETTY (1976). Art, creativity and the elephant: some clues to artistic creativity among the gifted. *Gifted Child Quarterly*. 20(4), 392-402
- ROSTAN, SUSAN, DAVID PARISER & HOWARD E. GRUBER (2002) A Cross-cultural Study of the Development of Artistic Talent, Creativity and Giftedness, *High Ability Studies*, 13:2, 125-155, <https://doi.org/10.1080/1359813022000048789> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)
- SCLATER, M. & LALLY, V. (2017) Critical technology enhanced learning, art and design, and higher education. In: *EDULEARN17 Proceedings*, Barcelona: EDULEARN, 6610-6614.
- SIMON TÜNDE ÉS KÁRPÁTI ANDREA (2014): *A vizuális kommunikáció összetevői és online mérése 10-12 éves korban*. In: Kis-Tóth Lajos szerk.: *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Eger: Lyceum Kiadó, 253-267.
- TORRANCE, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.
- TÓTH ALISA, KÁRPÁTI ANDREA ÉS MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2017): A színpercepció és a színértelmezés online mérésének lehetőségei kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 117 (4), 399-421. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MPed20174.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)
- TÓTH LÁSZLÓ (2010): A kreativitás mérése. *Tehetség*, 18. (4), 3-5.
- TÓTH LÁSZLÓ ÉS KIRÁLY ZOLTÁN (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106 (4), 287-311
- WALLAC/H, M. A. ÉS KOGAN, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- WILSON, BRENT ÉS WILSON, MARJORIE (1976): Visual Narrative and the Artistically Gifted. *The Gifted Child Quarterly*. 20(4), 432-450. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698627602000411> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)
- WILSON, HOPE (2009). How to Meet the Needs of Talented Artists in Elementary School. *Gifted Child Today*, Winter 2009, 36-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ826486.pdf> (Utolsó megtekintés: 2019. 01. 05.)
- WINNER, E. (2000). Giftedness: Current Theory and Research. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 153-156.
- WINNER, E.–MARTINO, G. (1993): Giftedness in the visual arts and music. In: Heller–Mönks–Passow: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon. 253–281
- WINNER, ELLEN & MARTINO, GAIL (2002). Artistic giftedness. In: Colangelo, N. & Davis, G.: *Handbook of Gifted Education*. Boston, London, Toronto, Sidney, Tokyo, Singapore: Allin and Bacon.
- WINNER, ELLEN (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, 24(6), 349-377
- WOLF, DENNIE (1987). Artistic Learning: What and where is It? *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 143-155. <http://dx.doi.org/10.2307/3332971>

ZIMMEMANN, ENID (2005). *It takes effort and time to achieve new ways of thinking. Research report.* Washington: National Art Education Association.

ZIMMERMANN, ENID (2009). Reconceptualising the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. *Studies in Art Education*, 50(4), 382-399

ZOMBORI BÉLA (1997): *A Vizuális Verseny projektmódszerrel.* In: Kárpáti Andrea, Zempléni András és Zombori Béla: Középiskolai tantárgyi feladatbankok II. Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 155-178. o.

ZOMBORI BÉLA (2015): *Az alkotás és élmény két évtizede.* In: Gaul Emil és Zombori Béla (2015, szerk.) *Évek, művek, fiatalok. A vizuális versenyek 20 éve.* Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria: Budapest. 3-5. o.

Internetes források – valamennyi utoljára megnyitva: 2019. 01.05

ESCO - European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>

Skills Panorama. <http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>

Kaptár Archívum, Rajz és vizuális kultúra OKTV.

<https://www.facebook.com/kaptar.archivum/timeline>

Oktatás.hu – Alapfokú művészeti iskolák.

https://www.oktatas.hu/koznevelis/intezmenykereso/alapfoku_muveszeti_iskolak/!DARI_AMI/oh.php?id=kir_ami_talalat

Színvonal Alapfokú Művészetoktatási Iskola. <http://www.szinvonal.freeweb.hu/downloads/Bemutatkozas.pdf>

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium honlapja. <http://rajz-new.fazekas.hu/kezdolap/>

Gyermek és Ifjúsági Műhely honlapja. <http://www.gyikmuhely.hu/>

<19 Szabadfogású Számítógép Verseny

https://verseny.c3.hu/2018/download/versenyfelhivas_2018_uj_datum.pdf?ver=20180828

Köszönetnyilvánítás

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása" projekthez kapcsolódik. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatja.