

Kárpáti Andrea

A VIZUÁLIS TEHETSÉG

Pablo első szava: „piz”, ami felnőttnyelven „lapis”, magyarul ceruza. Festő papája viszont művészt akar faragni belőle, ezért már óvodás korában napi penzuma van, leginkább madarakat kell rajzolnia. Henri minden hozzáférhető papírra lovakat és embereket rajzol. Az imádott kisfiú azt csinál, amit akar – nem kényszerítik semmire, de minden firkáját féltve őrzik. Paul szülei számára csalódás, hogy a gyerek rajzolgat ahelyett, hogy komolyabb dolgokkal foglalkozna. A nagymama viszont meseillusztrátor, ezért örömmel gyűjti a rajzokat és bátorítja az unokát. Vincent nem valami ügyes, bár szívesen kísérletezik. Az első valamire való rajzát húszévesen készíti. A testvérén kívül senki se bátorítja, képzi – egyedül indul el.

Anna édesanyja lelkesen várja, hogy végre közvetlen közlelől figyelhesse meg a vizuális nyelv kialakulását. A kislány viszont, ahelyett, hogy kipróbálná az elé rakott, szebbnél szebb eszközöket, csoportokba rendezi őket. Mikor már biztosan áll a lábán, összegyűjti a cipöket az egész lakásból és mintákba rakja. Szívesen kísérletezik: szögletes és gömbölyű, tarka és egyszínű dolgokat rak egymásra, egymás mellé. Térben firkál. Miklós mamája csüggedten hallgatja a gyermekrajzok fejlődéséről szóló előadást. A táblázatokból világosan kiolvasható, hogy az ő kislfia a bölcsödések szintjén áll, ábrázolóképesége alapján valószínűleg csak tízévesen próbálkozhat az iskolával. Az előadó viszont arra kíváncsi, építeni szokott-e. Hát persze: mindig és mindenből. Méteres tornyokat emel rácsszerkezettel, máskor kenyérbélből gyúr szobrokat ebéd alatt ..., de a világ kincséért sem rajzolna. Vajon hogyan fog megtanulni írni? – Nadiával nincs ilyen probléma. A kislány háromévesen hibátlanul ír, és alig ötéves, mikor egy hónappal korábban látott reneszánsz rajzot hajszál pontosan visszaad. Az egyre csendesebb, magabizárkóztabb kislány keze alól hibátlan másolatok, zseniális „átiratok” kerülnek ki. A pszichológus, akinek megmutatják a pompás műveket, komoran szemléli őket, és közli a családdal: Nadia nagyon beteg.

Dénes édesapja dühödten túrja a szekrényeket, egy nyakkendő után nyomoz, amit két hete használt utoljára. A kisfiú egy darabig nézi a papát, gondolkodik, emlékezik, majd magabiztosan odamegy az egyik fiókhöz és az ingek alól előhúzza a keresett tárgyat. „Honnan tudtad?” – „Láttam, amikor oda tetted...” – A kémiantanár hatodszor meséli el a vegyület szerkezetét. Az

osztály csüggedten mered a műanyag gömbökből formált alakzatokra, csak Zsófi mosolyog: ő látja, amint a molekulák a térben forogva szétválnak, majd újra összekapcsolódnak, másképp és szépen, rendben úsznak tovább. – Helga hallgatja Pétert, de közben jár a szeme. Kihaszználva egy pillanatnyi szünetet, a polchoz lép és helyére igazít egy ferdén benyomott könyvet. Elégedetten felsóhajt: rend van, most már nyugodtan figyelhet tovább.

A gyerekek, akiket felidéztünk: vizuális tehetségek mind. A következőkben bemutatjuk:

1. Melyek a vizuális tehetség fajtái, hogyan ismerhető fel

- az alkotói tehetség: az ábrázoló-, tervező- és konstruáló-, másoló-reprodukáló képesség magas szintje;
- a befogadói tehetség: a vizuális megfigyelő- és elemzőkészség, memória, fantázia.

2. Milyen módszerekkel lehet dokumentálni a fejlődést?

- melyek a tehetségdiagnosztika leggyakrabban használt pedagógiai módszerei;
- hogyan segítik itthon és külföldön az országos vizsgálatok, vizsgák, pályázatok a tehetségdiagnosztikát;
- milyen pszichológiai tesztek alkalmazhatók az egyes részképességek vizsgálatára.

3. Milyen személyiségvonások járnak gyakran együtt a vizuális tehetséggel?

- milyen magatartásformák, szokások, attitűdök jellemzik a „vizuális típust”;
- milyen a vizuális tehetségek iskolai teljesítménye, hogyan illeszkednek be a társadalomba;
- milyen kapcsolatban van a vizuális tehetség és a kreativitás, illetve az intelligencia.

4. Hogyan értékelhető egy tehetséggondozó program?

- „kvantitatív” módszerek: eredményességmérés kérdőívvel, megfigyeléssel, tesztekkel, a vizuális képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata, életpályák követése;
- „kvalitatív” módszerek: a résztvevő értékelés, a strukturált interjú, a portfólió-elemzés.

1. A vizuális tehetség fajtái

A vizuális tehetség kutatására kétféle módszer kínálkozik: az egyik a tehetséges gyermekek munkáinak vizsgálata, életútjának nyomonkövetése, a másik az, hogy művészek és tervezők életpályáját próbáljuk meg „visszafelé” dokumentálni és így következtetni a kiemelkedő vizuális képességeket előre jelző munkákra és személyiségjegyekre. A kutatók szerint ez utóbbi a

sikeresebb módszer, hiszen nagyon sok ügyes, tehetségesnek tartott gyerek veszíti el a kamaszkorban a kedvét és a képességét is arra, hogy eredeti, magas esztétikai értékű műveket hozzon létre.¹ A bevezetőben keresztnevkön említett művészek: Pablo Picasso, Paul Klee, Vincent Van Gogh és Henri de Toulouse-Lautrec életrajzai, alkotói életműve és szerencsés módon igen nagy számban fennmaradt fiatalkori munkái² alapján a kutató megállapíthatja: a vizuális tehetség a későn megmutatkozó tehetségfajták közé tartozik. Néhány jelből sejteni lehet, hogy a vizualitás iránt érdeklődő, ügyes gyermekkel van dolgunk, de a zsenit a mesterembertől a kamaszkor végéig szinte lehetetlen elkülöníteni.

Íme néhány megállapítás a művészek gyermekrajzai alapján:³

- a gyermekrajzfejlődés egyes szakaszai a későbbi mesterek munkáin is felismerhetők – az ő rajzaik éppolyan „ügyetlenek”, furcsák, mint kevésbé tehetséges kortársaikéi.

Gyermekkorában mindhárom művész szívesen sorolta egymás mellé a figurákat – a jól megragadott, a kortársakénál talán kifejezőbb motívumokból sem állt össze egységes kompozíció. A korai ember- és állatfigurákon mindhárman egymás mellé sorolják a testrészeket ahelyett, hogy integrálnák a részeket. A nem látszó vonalakat rendre berajzolják, a térábrázolási konvenciókat keverik, a képelemekből nem alakítanak ki egységes kompozíciót – tehát éppen úgy viselkednek papírral és ceruzával a kezükben, mint egy átlagos óvodás és kisiskolás. (A rajztanár számára fontos lehet ez az eredmény: a vizuális képességek fejlesztésébe minden tanulót érdemes bevonni. A korai szelekción alapuló tehetséggondozás kockázatos vállalkozás, hiszen maga Picasso sem rajzolt úgy kiskorában, „mint egy Picasso.”)

¹ A legismertebb hazai vizuális tehetségekvető vizsgálat: GERŐ ZSUZSA (1973): A gyermekrajzok esztétikuma. Akadémiai Kiadó. A vizsgálatban szakértők által esztétikusnak ítélt gyermekrajzok hat-hétéves alkotói négy-öt év múlva, 12-13 éves korukban már nem voltak képesek olyan alkotásokat létrehozni, amelyeket a szakértők a vizuális tehetség megnyilvánulásainak tartottak volna.

² A szakirodalomban ifjúkori munka („juvenilia”) megjelöléssel a 18-19 éves korig készült alkotásokat szokás nevezni. Azokat a műveket, amelyek a rajzi képzés hatására, az alkotóra jellemző stílus kialakulása előtt, illetve közben születnek. Nagyon ritka, hogy egy alkotó ennél fiatalabb korban a későbbi életműben jelentős helyet elfoglaló műalkotással jelentkezik.

Paul Klee gyermekkori rajzai a berni Kunstmuseum Klee Archívumában, Toulouse-Lautrecéi Albiban, a Maison Natale-ban, illetve anyja családjának birtokában, Picasso gyermekkori hagyatéka a barcelonai Museo Picasso-ban van. Mindhárom gyűjteményt, kiegészítve egyéb forrásokkal, kommentált katalógusokban kiadták.

³ PARISER, DAVID (1987): The Juvenile Drawings of Klee, Toulouse-Lautrec, and Picasso. *Visual Arts Research*, Vol. 13, No. 2, pp. 53-67.

- a „nagyművészet” alkotásaival egyenértékű hatással voltak rájuk a populáris műfajok: az újságillusztrációk, falfirkák, mesekönyvek, reklámok.

Picasso iskolai füzetének margójára szívesen firkált képeslapokban látott, giccses és rémes nőalakokat – pl. a tükör előtt fésülködő meztelen hölgy figuráját, akire a tükörből egy koponya néz vissza. Mikor apját követve elhagyta Malagát, és az esős, szeles Corunnába költözött, rokonainak képes naplóban számolt be megpróbáltatásairól. Az illusztrációk híven követik az olcsó spanyol újságokban található vicces képregények stílusát. A bikaviadal-plakátok hősei is rendre megjelennek az unalmasabb tantárgyak füzetlapjain, hogy később a felnőtt művész motívumvilágában már kimunkált formában lássuk őket viszont. – Klee négyéves korában kezd képregényeket másolni. Szívesen kopirozza a mesekönyvek figuráit is, kedvencei Max és Móric, Rudolf Topfler halhatatlan gyerekhősei. (A rajztanárok évtizedek óta vitatkoznak azon, vajon megengedhető-e a népszerű képecskék másolása, nem káros-e a „Mikiegér-kultúra”. A művészéletrajzokból kiderül, hogy a vizuális tehetségnek semmi sem árt, sőt, nincs olyan képi táplálék, amelyből ne szűrnie ki valami érdekeset és hasznosat. Az is nyilvánvaló, hogy ha eltiltották volna őket kedvenc elfoglaltságuktól, titokban folytatták volna a másolást. A képcsínálás öröméhez az olcsó, de hatásos megoldásokkal való játék is hozzátartozik.)

- a későbbi kedvenc témák és motívumok, gyakran alkalmazott kompozíciós eljárások jelen vannak a kiskorú művekben is.

Klee teljes ifjúkori életművének 75 %-a tájképeket és épületeket ábrázol. Toulouse-Lautrec legtöbbször állatképeket és portrékat készít, Picasso szintén kétharmad részben hagyott hátra embereket ábrázoló gyermekrajzokat és ifjúkori tanulmányokat. Ezek a motívumok később is erősen foglalkoztatják a három művészt.

A későbbi remekművek kedvelt kompozíciós eljárásai megjelennek már a gyerekkori firkákon és rajzocskákon is. Toulouse-Lautrec például füzetének margóján dolgozza ki azokat a ló-figurákat, amelyeket később is gyakran használ majd. Latin szótárának lapjain kísérletezik a kép és szöveg összerendezésével: ötleteit később fel fogja használni a plakátjain. Klee gyerekkori, egymás mellé soroló kompozíciós szerkezeteit későbbi művein tudatosan alkalmazza. (Nem véletlen, hogy ő az, aki összes vizuális produkcióját életműve részének tekinti, gyerekkori rajzait is maga katalogizálja.)

Amint láttuk, a három művész egyike sem mutatkozott különösebben tehetségesnek kiskorában, s csak az életmű egészének ismeretében mondható meg, utólag, hogyan alakult ki az iskolás rajzocskákból, lapszéli firkákból a XX. század három jelentős életműve. A rajzpedagógusok viszont gyakran és csalthatatlan bizonyossággal állítják: ez a gyerek rendkívüli képes-

ségekkel rendelkezik, biztosan művész lesz belőle. Vajon vannak-e módszerek, amelyekkel korán felismerhető a vizuális tehetség?

A bevezetőben felidézett többi gyerekből valószínűleg nem lesz művész, pedig ők is tehetségesek, s könnyen lehet, hogy a vizuális nyelv használatát igénylő pályát választanak. A vizuális tehetség ugyanis nem azonos a rajztudással. Hasonlóan fontos és az előbbinél gyakrabban előforduló fajtái még a tervező és konstruáló (tehát tárgyak, építmények kitalálásában és elkészítésében kiváló), valamint a másoló-reprodukáló tehetség. Az előbbit kiváló térérzékelő és gyakorta igen fejlett térábrázoló képesség jellemzi, az utóbbit a rendkívüli vizuális memória, a részletek megfigyelésének képessége és a rész-egész szintetizálása, összetett vizuális rendszerek pontos visszaadásának képessége. A rajztudás egyáltalán nem biztos, hogy együtt jár ezekkel a képességekkel, a háromdimenziós médiumokban mutatott jó teljesítmény viszont jól előrejelzi a konstruáló- és reprodukálóképességek jelenlétét. Igen fontos a vizuális elemzés-értékelés képessége is: aki ezzel rendelkezik, nemcsak a műelemzésben, de a jelenségek vizuális jegyeinek megfigyelésében és értékelésében is járatos. 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.

A vizuális tehetség felismerésében tehát a gyermekrajz-versenyek csak az egyik módszert jelentik: a szakértői zsűri mint a vizuális művészetekben hagyományosan alkalmazott értékelő eljárás csak az ábrázoló-kifejező tehetség, jobban mondva képesség diagnosztizálására használható. Ha tanítványaink közül szeretnénk kiszűrni mindazokat, akik a vizuális pályák felé irányíthatók, a „nagyművészetben” szokásos zsűrizés a legkevésbé hatékony eljárás. (Nem véletlen, hogy az ábrázolóképeség fejlettségét vizsgáló művészeti főiskolai felvételin simán bejutott precíz mesteremberek közül kerülnek ki azok, akik az első évben, a kreatív feladatokon rendre „elvéreznek”.)

Pedagógiai és pszichológiai eljárásokat egyaránt kell alkalmaznunk, ha a tehetség teljes spektrumát szeretnénk feltárni. 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 felismerés, műelemzés és tárgyak, terek értelmezése területein. A vizuális tehetség olyan széles körű, hogy egyes fajtáinak értékeléséhez tudnunk kell például, milyen a térlátása egy átlagos 16 évesnek, milyen konstruálóképességekkel rendelkezik egy magyar gimnazista és milyenekkel egy angol társa, aki a rajzóra keretében formatervezést is tanul. Mit tud „maqától” egy korosztály, s meddig segít el a képzés? – Mindezek ismeretében a rajztanár biztosabban dönthet: vizuális pályára irányítsa-e növendékét, s

ha igen, művészek, 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 16 éves korra tervezett országos diagnosztikus vizsga és a megújított érettségi a központi tehetségmérés eszköze lehet, míg az innovációs programok értékelése és a mindennapi rajzóra munka a helyi tehetségfelismerésre adhat lehetőséget. Amíg azonban a központi vizsgák csak tervben és a kísérleti kipróbálás szintjén léteznek, a rajztanítás hatékonyságának egyetlen mércéje a vizuális felsőoktatás felvételi vizsgáztatója marad, és ez nem jó hír azoknak az ezreknek, akik érdeklődő amatőrök szeretnének maradni.

2. Milyen módszerekkel lehet dokumentálni a fejlődést?

a) Pedagógiai eljárások a tehetségdiagnosztikában:

A rajzpedagógiában használatos módszerek két nagy csoportra oszthatók: célzott feladatokkal egy-egy képességszféra fejlettségét értékelhetjük, a munkák meghatározott kritériumok szerinti gyűjtésével longitudinális fejlődésvizsgálatokat végezhetünk. A *felvételi vizsgák* és rajzi, illetve *műelemző versenyek* célzott feladatoknak tekinthetők. Általában kétféle feladatot szokás adni: egy szabályok, illetve adatok, tények ismeretét számonkérő, könnyen és viszonylag objektíven értékelhető feladatot (ilyen a modell vagy beállítás lerajzoltatása és a művészettörténeti teszt) és egy nyitott, kreatív feladatot. Ez utóbbi nehezebben és lényegesen kevésbé objektíven értékelhető, bár a szakértői megegyezés általában gyorsan létrejön, hiszen a zsűritagok kiválasztása és az értékelési szempontok megállapítása az esetek többségében egy ember műve. Természetes, hogy olyan zsűrit állít össze, amelyben a tagok hasonló ízlése, pedagógiai elképzelései lehetővé teszik a megegyezést. De vajon alkalmasak-e a célzott feladatok arra, hogy diagnosztizálják a tehetséget? Sajnos, igen kevésbé – ezért egyre több nyugat-európai és szinte valamennyi amerikai egyetemen és főiskolán egyáltalán nem tartanak zárhelyi felvételi vizsgát és a tanulmányi versenyeknek sincs ilyen része. A vizuális tehetséget ugyanis lehetetlen egyetlen, megadott idő alatt, meghatározott témára készült mű alapján megítélni. A mesterségbeli tudás – a magyar felvételi rendszerben ez hagyományosan a rajztudásra korlátozódik – számonkérhető, de mint köztudott, ez nem feltételezi és nem is garantálja a tehetséget. A kreatív feladatoknál igen erős korlát az idő. A legtöbb vizuális tehetség munkamódszeréhez hozzátartozik a kísérletezés, az alkotás „pihentetése”, majd átdolgozása. Vizsgahelyzetben egyikre sincs lehetőség, az eszközök és anyagok köre is korlátozott, tehát a technika sem választható meg szabadon, ami egyértelműen kedvez a hagyományos rajzos technikák művelőinek.

A célzott feladatok közé tartozik a „*Tervezzünk tárgyakat!*” formatervezési pályázat is, amely igen sikeres példáját mutatja annak, hogyan lehet egy jól megválasztott, motiváló és kellőképpen összetett feladattal egy széles korosztály: a 6–16 évesek vizuális alkotóképességéről információkat szerezni. 1994 tavaszán lakástervezés volt a feladat, a gyerekek saját jövőbeli otthonukat vagy egy regényhős hajlékát tervezték meg, és sokan el is készítették. A feladat sikeres megoldásához a képességelemek széles körére volt szükség: a pályázó számot adott róla, mennyire ismeri a lakáskultúra alapvető esztétikai és technikai elveit, képes-e ötletesen, izlésesen és célszerűen alkalmazni a környezetében fellelhető anyagokat és technikákat, mennyire sajátította el a tértervezés és -modellezés, illetve -ábrázolás alapjait, hogyan komponálja meg a színeket a térben – hogy csak néhányat említsünk a biztosan diagnosztizálhatók közül. A pályázók többsége írásban is bemutatta művét: beszámolt az alkotófolyamatról, értékelt saját megoldásait, elemezte forrásait és élményeit – tehát befogadói képességeiről is számot adott. A nagyszerű versenysorozat az újabb fordulóval a hazai a tehetségdiagnosztika klasszikus eszközévé vált.⁴

Ami a befogadói tehetségeket illeti, ezek felfedezésére a műelemző teszt és a szóbeli elemzés adott műlistáról választott alkotásról teljességgel alkalmatlan. Az otthon készített, szabadon választott témájú műelemző dolgozat – amennyiben valóban önálló munka – sokkal jobban jelzi, milyen az ízlése, tájékozottságra a versenyszerű megmértetésre vállalkozónak. A befogadás azonban lényegesen több, mint műtörténeti tájékozottság és kritikai manírok felvonultatása. A vizuális memória, a differenciálóképesség, a képi információ alapján végzett munka (terv megvalósítása, tájékozódás térképen stb.) olyan fontos és hasznos képességek, amelyeket csak hosszú idő alatt, az oktatás normális folyamatában, illetve iskolán kívüli programokon, modellezett élethelyzetekben lehet számonkérni. A befogadó képesség magas szintű működése sokféle ismeretet is feltételez, melyeket hatásosan kérhetünk számon a verbális szféra kikapcsolásával, képes feleletválasztós tesztek használatával is. Ilyenek például az experimentális esztétika tudományágának művelői által kidolgozott vizuális fogalmak értését vizsgáló, az ízlés típusáról és az esztétikai érzékenység színvonaláról számot adó, képsorozatokat használó mérőeszközök. Nagy előnyük, hogy képeket kell megadott fogalmakhoz, esztétikai kategóriákhoz társítani vagy ízlés szerint sorbarendezi, nem pedig szavakat fűzni a képekhez. A verbális válaszokat kívánó műelemző, illetve egyéb befogadási tesztek

⁴ GAUL EMIL (1994): Lakásbőség a Tölgyfa Galériában. *Design*.

ugyanis éppen a gyengébb kifejezőképességgel rendelkező „verbális típusoknak” nem kedveznek.⁵

Ilyen, a művészi alkotást, illetve a tervezés, építés és tárgykészítés folyamatát dokumentáló eljárás a „portfólió-módszer”,⁶ amely jelenleg világszerte a legnépszerűbb értékelési mód. 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. Amint látható, a módszer évszázados hagyományokon alapul: a művészekről sosem volt idegen a végső műhöz vezető úton született „műhelyforgácsok” megőrzése, a referenciaalbum és portfólió a tervezőknél és iparművészeknél alapvető szakmai követelmény. Számos művészről tudjuk, hogy műhelynaplót vezetett⁷. A műtörténet 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 nyomkövetésére, a „mellékutcák”, „zsákutcák” feltérképezésére, a problémakeresés és a megoldási stratégiák feltárására, tehát a képességfejlődés dokumentálására különösen alkalmasak. A másik fontos, a funkcióból adódó különbség az, hogy 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.

⁵ Vö.: KÁRPÁTI ANDREA (nyomdában): A Vizuális Esztétikai Érzékenység Teszt. In: szerk. FARKAS ANDRÁS és GYEBNÁR VIKTÓRIA (nyomdában): Művészetpszichológia szöveggyűjtemény. PSZM Projekt, Budapest.

A Clark Vizuális Fogalomértő és Generalizáló Teszt, valamint a Harvard Esztétikai Érzékenység Teszt leírása: KÁRPÁTI ANDREA és GYEBNÁR VIKTÓRIA (előkészületben): A vizuális nyelv esélyei. A Leonardo-program hatásvizsgálata. Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest.

⁶ A portfólió-módszer leírása: WOLF DENNIE (1987): *Artistic Learning: What and Where is It?*. *Journal of Aesthetic Education*, Spring.

⁷ Művészek naplójáról vö. pl.: GLIMCHER, A. & GLIMCHER, M. (1986). *Je suis le cahier: The Notebooks of Picasso*. New York: Atlantic Monthly Press.

JOHN-STEINER, W. (1984): *Notebooks of the Mind: Explorations in Thinking*. Albuquerque, N. M.: University of New Mexico Press.

b) A központi vizsgák és a tehetségfelismerés

A magyar rajzi érettségi az akadémiai felvételi vizsgákat és tanulmányi versenyeket modellezi abból kiindulva, hogy eleve csak az fog megpróbálkozni vele, aki ezen a területen szeretne továbbtanulni⁸. Feladat-típusai a vizsga bevezetése óta lényegében változatlanok:

A magyar rajzi érettségi feladatrendszere a következő:

I. ÁBRÁZOLÓ VIZSGA (Zárójelben: a szint.)

1. Mértani testek csoportjának tanulmányrajza

- 1.a Összetett térforma nagyméretű mértani testekről (A)
- 1.b Nagyméretű testek csoportja (B)

2. Adott vetületről rekonstrukciós rajz

- 2.a rekonstrukciós rajz fény-árnyék jelöléssel (A)
- 2.b adott vetület rekonstrukciója választott ábrázolási rendszerben, szerkesztéssel vagy szabadkézi rajzzal (B)

3. Csendélet

- 3.a Drapériával, természeti és mesterséges formákkal (A)
- 3.b Természeti formákkal (B)
- 3.c Mesterséges formákkal (B)

4. Enteriőr figurával (A)

II. SZÓBELI VIZSGA

- 1. Egy művészettörténeti korszak ismertetése
- 2. Egy műalkotás elemzése
- 3. Egy képzőművészeti technika ismertetése

A holland CITO (Központi Értékelési és Vizsgáztató Intézet) 2 főállású munkatársa által koordinált, összesen 20 szakértőből álló (rajztanárok, felsőoktatási szakemberek, művészettörténészek, pszichológusok és mérés-metodikuskok közül szakmai szervezetek által delegált), évente változó *rajzi érettségi feladatrendszert kidolgozó csapata* Hollandiában évről évre a művészet iránt vonzódó, de egészen más pályára igyekvő végzősök ezreinek készít szellemes és szép kivitelű művészettörténeti tesztet és kreatív felada-

⁸ KÁRPÁTI ANDREA szerk. (előkészületben): A magyar rajzi érettségi. A PSZM Projekt kiadványa, Budapest.

tokat.⁹ Eleinte a vizsga két részből állt: műhelymunkából, amelyet a szaktanár írt elő és értékelt, valamint központilag kidolgozott művészettörténeti és műelemző tesztekéből. (Az elméleti vizsgarész mindhárom tantárgyban megvan ma is, sajátos tartalommal, tehát a textil és a kézműves technikák történetére és esztétikájára vonatkozó kérdésekkel.) A vizsgajegy a két feladatra kapott osztályzatok átlaga volt. Ennek a rendszernek számos nyilvánvaló hátránya volt: a szaktanár nem szólhatott bele a befogadói képesség értékelésébe, ám ez a komponens a vizsgaeredmény 50%-át jelentette – tehát jelentőségénél nagyobb súllyal esett latba. A központi vizsgáztatók pedig nem szerezhettek adatokat arról, milyen is valójában a holland érettségizők ábrázolóképeségének színvonala. 1979-ben ezért a CITO szervezésében kísérletek kezdődtek az országos műhelymunka-vizsgálával a gimnáziumnak megfelelő VWO-ban. 1985-től már valamennyi középiskola-típusban a következő részekből áll a rajzi érettségi:

1. Központilag előírt projekt

Elkészítési ideje 28 hét, heti 2 tanóra. A három vizuális nevelési tantárgyra 6-6 alternatív téma, a műfaj és technika csak néhánynál behatárolt. Vázlatok, tanulmányok, kérdőívek és szöveges magyarázatot, kutatási anyagot tartalmazó munkafüzet is beadandó.

2. Művészettörténeti és műelemző teszt

Központilag készített tesztlapok, nagyrészt színes képekkel. Ábrázoló feladatokat is tartalmaznak – pl. „vizuális műelemzés”, terv, skicc készítése. A kérdések évente más központi téma köré csoportosulnak, de főleg a XIX–XX. század anyagát ölelik fel. A tanároknak az előző tanév végén előre kiadják a vizsgatémát, az ehhez készült kézikönyvet és irodalomjegyzéket.

A vizsgafeladatok csoportmunkában, a taneszközfejlesztés szabályai szerint készülnek: a projektfeladatok témáit és értékelési rendszerét, valamint a műelemző tesztet a CITO két rajztanárból hivatásos értékelővé lett szakembere vezetésével, évente változó tagságú, 3–4 fős rajztanárcsoport dolgozza ki és próbálja ki a tanév első felében. A tanárok ezért a munkáért heti 4 óra kedvezményt kapnak, s a vizsgákhoz szükséges feladatok háromszorosát készítik el és próbálják ki. Tapasztalataik alapján az adott tanév februárjában kialakul az érettségi tematikája, elkészíthetők a tesztek, és behatárolható a feladatokban elvárt minimális és optimális teljesítmény. A projektet legalább kétfős, de nagyobb településeken három-négy fős, környékbeli rajztanárokból és szaktanácsadókból álló zsüri pontozza, 1-10-ig. A zsüritagok központilag kidolgozott szempontrendszer szerint értékelnek.

⁹ A holland típusú rajzi érettségiről vö.: SCHÖNAU, DIEDERIK SCHÖNAU, DIEDERIK W. (1994): Final examinations in ther visual arts in the Netherlands. *Art Education*, March 1994, pp. 34-39.

Széles körben végzett vizsgálatok szerint az értékelők közötti korreláció megfelelő, 65–75 % közötti. Mivel az eredményeket országosan összesítik és az iskoláknak megküldik, a holland érettségi vizsga a vizuális tehetség-felismerés eszköze is. Tervezik, hogy a CITO olyan mintafeladat-kollekciót hoz nyilvánosságra, amelyben a jó, közepes és gyenge tanulói munkák egyaránt szerepelnek pontozással és magyarázattal. Az ilyen feladatbankok jelentősége a „puha” kategóriarendszer alapján dolgozó vizuális nevelésben óriási. A „holland érettségi” rajzi projektfeladatait 1993 második félévében 22 iskolában próbálták ki a vizsgatípus megújításán fáradozó Rajzi Érettségi Munkacsoport (RÉM) tagjai. A tanárokkal folytatott beszélgetések és a vizsgát értékelő tanári naplók, valamint tanulói kérdőívek alapján a magyar diákok nagy kedvvel és szép sikerrel oldották meg a többségük számára szokatlan feladatokat. Míg a hagyományos rajzi érettségiben a kevésbé kreatív „mesterember-típusok” is kiválóan megfelelnek, hiszen nincs lehetőség egyéni ötletek kidolgozására, ez a vizsga egyértelműen elkülönítette egymástól az ügyeseket és tájékozottakat a tehetséges alkotóktól és befogadóktól.

Angliában 1988-ban lépett életbe az a szabályozás, amely megszüntette az egyetemi tanulmányokra jogosító általános és a középfokú tanulmányok lezárására szolgáló középiskolai érettségit, létrehozta a GCSE-t (*General Certificate of Secondary Education*, azaz *Középiskolai Általános Érettség*). A GCSE két szinten, hat fokozatban tehető le, 16 éves kortól tantárgyanként más-más időpontban, az egyetemek vonzáskörzetébe tartozó regionális vizsgabizottságoknál. A vizsgakövetelmények nyilvánosak, a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyakból például számos vizsgakézikönyv áll rendelkezésre, mintafeladatokkal, a követelmények illusztrált leírásával, a felkészülés és az értékelés módszereinek bemutatásával.¹⁰

Angliában a rajzi vizsgának és az ehhez kapcsolódó tehetségdiagnosztikának évszázados hagyományai vannak – az első leírások az 1880-as évekből származnak. Már akkor is a Tankerületi Fővizsgáztató és bizottsága előtt – tehát az iskolán kívül – zajlott a vizsga, de a feladatokat szigorúan titokban tartották: csak a helyszínen derült ki, milyen képalkotási problémát kell megoldania a művészeti akadémiákra készülő, házitanítók és vándor piktorok által felkészített jelölteknek. Ma szinte valamennyi, a vizualitással kapcsolatba hozható foglalkozásra felkészítő felsőoktatási intézmény előírja a rajzi érettségit, bár saját felvételi vizsgájáról sem mond le. Gyakori, hogy a GCSE-re készülő vizsgamunka portfóliója – tehát az újjgyakorlatokat, vázlatokat, terveket és megoldási variánsokat is tartalmazó, képes-szöveges mappa – később a művészeti főiskolán a bemutatkozó anyag lesz. A GCSE a képzőművészetet, iparművészetet és design-t – tehát a vizuális művészeti és környezetkultúra fontosabb területeit – magába-

¹⁰ GCSE: Art and Design (1986) : A Guide for Teachers. Rainbow, London

foglaló komplex „rajzi tárgy” teljes anyagát igyekszik felölelni. Olyan összetett feladatcsomagot tartalmaz, amelynek megoldásához művészettörténeti és technikai előtanulmányokra egyaránt szükség lehet. Ez a vizsga tehát a vizuális tehetség számos formájának kiszűrésére is alkalmas. Maga a vizsga általában két részből áll:

1. a növendék egész éves munkáját bemutató kiállítás: grafikai lapokat és festményeket, valamint a tanév során készült plasztikák, építmények és tárgyak fotóit bemutató, szöveges magyarázatokkal ellátott bemutató,
2. a GCSE vizsgabizottság által adott vizuális probléma feldolgozása (a fentebb ismertetett portfólió).

Az első feladatot az iskolakörzetbe tartozó rajztanárok csoportja bírálja kölcsönösségi alapon, központi irányelvek szerint, a másodikat pedig a GCSE Bizottság szakemberei értékelik. Magát a vizsgát pedig egy nemrég zárult kutatás vizsgálta meg. Az új vizsgatípust rövid, 2 éves próbaszakasz után, 1986-ban vezették be, egy időben a Nemzeti Alaptantervvel – benne a szigetország vizuális nevelésének történetében első, központi rajz/ design/ kézművesség/ technika tantervével. A módszer legnagyobb hátránya a vizsgákon vendégeskedő kívülálló szemében az, hogy nincs szóbeli megmérettetés. A vizsga első részét jelentő kiállításon munkái mellett ott áll ugyan az ifjú alkotó, de mivel a művek értékelése önmagában is nagyon időigényes, a tanári zsűri nem mindig engedi szóhoz jutni. A második részben általában szerepel műkritika, rövid írásos elemzés, művészeti témájú interjú vagy szabad szöveg egy-egy műalkotásról, de szóbeli vizsgára itt sem kerül sor. Éppen ezért a GCSE alternatívájaként angol rajztanárok egy csoportja az úgynevezett „beszélgető módszert” (conversation method) ajánlja, amelyen a tanévben készült fontosabb munkákat bemutató osztálykiállítás kapcsán a tanár egyenként találkozik és irányított beszélgetést folytat diákjaival az alkotófolyamatok természetéről, a tanult technikai és esztétikai törvényszerűségekről, de a saját ábrázoló-kifejező ambíciókról, művészeti ízlésről is szó esik.¹¹ Nem vitás, hogy ez az időigényes, de vonzó módszer nem ad egyértelműen számszerűsíthető eredményt, viszont a tehetség-felismerés igen hatásos eszköze lehet.

A német rajzi érettségi, az „Abitur” három részből áll: a tanulóknak választaniuk kell vizsgatárgyakat a kötelező tantárgyak közül (ezek tartományonként változnak), majd választania kell bizonyos számú tárgyat a társadalomtudományi, a matematikai és természettudományi és a nyelvi, irodalmi és művészeti blokkból. (Idetartozik a rajz is, és ez sokkal kedvezőlenebb besorolás, mint a hollandoké, ahol csak a zenével kell „verseyeznie”.) Fontos szabály, hogy az érettségire választott tantárgyakból leg-

¹¹ ROSS, MALCOLM (1992): Assessment of Art Achievement in the United Kingdom: the Reflective Conversation. *Journal of Aesthetic Education*, 26:3, 85-90. o.

alább 2 félévet kell tanulni. (Sok rajztanárnak ez az előírás jelenti a biztos kenyeret, hiszen a rajz a legtöbb tartományban csak az alapfokú oktatásban kötelező.¹²

Az iskolákban a szaktanárok önállóan készítik el a rajzi érettségi tételsorát: a zárthelyi ábrázoló és a szóbeli, műelemzési tételsort, valamint a mind elterjedtebb, zárthelyi műelemző tesztet. A német érettségi legfontosabb célja nem a teljesítményértékelés, a kiválók felfeledezése, hanem lehetőség a művészeti ismeretek rendezésére, az esztétikai értékrend megalapozására. A felkészülési folyamat itt egyet jelent az „európai kultúrkincs” áttekintésével, a kortárs német irányzatok értékelésével – a művészeti örökség és a kortárs művészeti élet megismerésével. A feladatrendszer ugyanis egyértelműen befogadásra orientált – a tesztben, amely nyitott, esszéjellegű kérdéseket és egyszerű ábrázolási feladatokat is tartalmaz, a műelemzés és a művészettörténet tudásanyaga dominál. A szóbeli vizsga anyaga igen hasonlít a magyar tételsorra, ez is a szakirányú egyetemi felvételik anyagára emlékeztet. A németországi rajzi érettségi bemutatja, milyen előnyökkel és hátrányokkal jár egy olyan rendszer, amelyik teljesen a rajztanarra bizza az érettségiztetést – a teszt szerkesztéstől a teszt előállításáig, a vizsga lebonyolításától az értékelésig és az érdemjegy megállapításáig. A tesztek – kár tagadni – elég csúnyák. Az iskolákban jó xeroxgépek vannak, de színes másolatokat tartalmazó tesztfüzetet készíteni több tucat érettségizőnek még a leggazdagabb tartományokban sem szokás. Ami a feladatok színvonalát illeti – nagyon változó, a rajztanár ambíciói és képzettsége szerint. A legnívósabb módszertani lapok (Kunst und Unterricht, BDK Mitteilungen, Kunsterziehung) hazájában érthetetlen, hogy ezek az orgánusok egyáltalán nem foglalkoznak az érettséggel. Nincs tudomásunk arról, hogy az érettségiztetők valamiféle központi szakmai segítséget, továbbképzést kapnának. Az értékelés, vizsgáztatás területén hiányzik a felkészítés, és az eredmények országos összevetése is elmarad. Amilyen magas a vizuális nevelés pedagógiai kultúrája, olyan alacsonynak tűnik az értékelési kultúra. Nem véletlen, hogy míg Angliában és az Egyesült Államokban a rajzpedagógiai kutatás túlnyomó része a vizuális képességek fejlődésével foglalkozik, alapvetően a pszichológiából vett eszköztárral, Németországban a bölcsészet: az esztétika, etika, művészetelmélet képezi a kutatások tudományos bázisát. Míg a holland és angol pedagógus szívesen vesz részt az értékelési folyamatban, ezt fontos szakmai (és kellemes társadalmi) eseménynek tartja, és érdeklődve várja, milyen szintet értek el tanítványai az országos átlaghoz vagy a helyi eredményekhez viszonyítva, a német rajztanár alapvetően kételkedik abban, hogy munkájának eredményei számszerűsíthetők, mérhetők. Ha mégis érettségiztet és osztályoz, ez azért van,

¹² A német rajzi érettségiről vö. WOLTERS PETER (1992): Kunst: wertlos fürs Abitur? Kunst und Unterricht, 3, 7. o.

mert meggyőződése, hogy a tantárgy presztízséhez nélkülözhetetlen, hogy jelen legyen a nagy iskolai megmértetés fórumán. A vizuális tehetség mérésére a német érettségi éppolyan alkalmatlan, mint a magyar.

Az amerikai Nemzeti Oktatási Hatékonyságvizsgálat Rajzi Feladatrendszerét („NAEP – Art”) a princetoni Educational Testing Service (ETS, Oktatási Tesztközpont) készítette el. Az első vizsgálatra 1978-80-ban, a másodikra 1984-ben került sor, a harmadik országos vizuális képességmérés 1996-ra tervezik. A felmérések célja az, hogy kiderüljön, mit tudnak az egyesült államokbeli 9, 13 és 17 éves fiatalok az „art”-nak, azaz művészetnek nevezett, de központi – tehát szövetségi – tanterv híján szinte minden államban másként oktatott tantárgyból. A végleges követelményrendszer és az ezt lefedő feladatrendszer 1965–1974 között – kilencéves munkával készült és négy szakmai szervezet: „Vizuális művészeti bizottság” (Fine Arts Committee, tízfős, tagjai: képzőművészek, esztéták, művészettörténészek és pedagógiai kutatók), országsszerte felállított, összesen 11 „laikus bírálócsoport” (a társadalom képviselői, különféle foglalkozású emberek), a gyakorló rajztanárokat és rajzpedagógiai kutatókat tömörítő Országos Rajzvizsga Munkacsoport (National Assessment in Art Committee) és az ETS tesztszerkesztői konszenzusán alapult.¹³ A négy munkacsoport először a vizuális művészetek fogalmának meghatározásában egyezett meg: „a művészet az ember élethez való viszonyának vizuális kifejezése”. Erre a szimpatikusan, toleránsan tág definícióra azonban nem lehetett tesztrendszert építeni, ezért a NAEP Bizottság végülis arra kényszerült, hogy ki mondja: az amerikai rajzpedagógiában a „művészet” főleg a kétdimenziós kifejezőmódokat jelenti, némileg az építészetet, de a kézműves kultúrát és a designt szinte egyáltalán nem. Végül a bizottság a következő közös tartalmi csomópontokat (fő oktatási célokat) találta az Államok rajzpedagógiai rendszereiben:

1. A műalkotásokban lévő esztétikum felfedezése és értékelése
2. A művészetek iránti pozitív attitűd (érdeklődő, nyitott befogadói magatartás) kialakítása
3. A vizuális művészetek médiumaiban való alkotni tudás

¹³ A vizsgarendszer leírása, a követelmények értelmezése: WILSON, BRENT (1968) : A Proposal for Systematic Curriculum Evaluation in Art Education. Studies in Art Education, Spring, 57 – 68. o.

WILSON, BRENT (1970a): The Status of National Assessment in Art. Art Education, 23/9 , 2 – 6. o.

WILSON, BRENT (1970b): Evaluation of Learning in Art Education. In: szerk.: BLOOM, BENJAMIN S., WILSON, BRENT (1988): Art Education, Civilisation and the 21th century: A Researcher's Reflections on the National Endowment for the Arts Report to the Congress. The Pennsylvania State University, kézirat

NAEP (1971): NAEP (1971): National Assessment of Educational Progress – Art Objectives. NAEP: Ann Arbor, Michigan.

4. A vizuális művészetekről szerzett elméleti tudás

5. A műalkotások értelmezése és elemzése, indokolt izlésítételek megfogalmazása a művekről¹⁴

A fő oktatási célokat lényegesen konkrétabb részcélokra bontották. A 3. pontban megfogalmazott „alkotni tudás” a részcélok rendszerében a következő értelmezéseket kapta:

- A) Originális és képzeletgazdag művek létrehozása
- B) Vizuális ötletek fluens kifejezése
- C) Adott kompozíciós szerkezettel, meghatározott téma, hangulat és expresszív tartalom érzékeltetésére műalkotások létrehozása
- D) Különféle ábrázolási rendszerek használatában való jártasság¹⁵

Miután mind az öt fő célkategóriát részcélokra bontották, az egyes korosztályokra vonatkoztatható követelmények megállapítása következett. Nézzük például a 3. célkategória, az ábrázolás („alkotni tudás”) C) részcéljának követelményrendszerét:

9 éveseknek:

- 1. Tölts ki megfelelő kompozíciós szerkezet szerint elrendezett elemekkel egy adott körvonalat!
- 2. Készíts műalkotást adott témára!
- 3. Készíts műalkotást, amely egy adott hangulatot, érzést fejez ki!

13 éveseknek:

- 1. Készíts műalkotást, amely egy verssor, egy metafora vagy egy fogalom tartalmát mutatja be (a feladatkiadásban itt is és a többi részfeladatban is konkrét megjelölésekkel)!
- 2. Készíts műalkotást közhasználatú szimbólumok felhasználásával!
- 3. Alkoss adott fogalomra, funkcióra új jelképet!
- 4. Tervezz plakátot, amely egy eseményt hirdet!
- 5. Készíts olyan művet, amely egy adott kompozicionális rendet követ!
- 6. Változtasd meg egy tárgy formáját úgy, hogy esztétikai hatása jobb legyen!

17 éveseknek: a 13 évesek feladatai és még:

- 7. Készíts olyan műalkotást, amely meghatározott kompozíciós szerkezetre épül (pl. vertikális, horizontális, koncentrikus, szimmetrikus, stb.)!
- 8. Készíts különféle mélységértékű térvázlatokat!
- 9. Készíts vázlatot egy olyan műről, amelynek zárt illetve nyitott kompozíciója van!¹⁶

Az amerikai országos vizuális képességvizsgálatban nyitott és zárt, tesztszerű és kreatív feladatok egyaránt szerepeltek, ezért az iskolákba visszaküldött eredmények és nemzeti standardok alkalmas eszközök voltak

¹⁴ NAEP (1971), op. cit., 5. o.

¹⁵ NAEP (1971): op. cit., 13-14. o.

¹⁶ NAEP (1971): 13-14. o.

arra, hogy a rajztanár a vizuális képességek széles spektrumában legyen képes megállapítani, milyen szinten állnak a tanulók, ki miben mutat kiemelkedő teljesítményt.

Nem vitás, hogy az országos képességvizsgálatokra igen nagy szükség van, és sok érdekes eredményt várhatunk az 1996-os évre tervezett három nagy nemzeti vizsgálatról: az amerikai, a holland és a magyar országos reprezentatív felmérésektől.

Összefoglalva: a *tehetségfelismerés* legfontosabb *pedagógiai eszközei* a következők:

- portfólió és munkanapló (alkotói és befogadói feladatok)
- célzott tanórai feladat és feladatsor (összetett feladatok)
- képes befogadói teszt (fogalomértés, esztétikai érzékenység, ízlés)
- tanulmányi verseny, pályázat (alkotói és befogadói feladatok)
- diagnosztikus és felvételi vizsga (elsősorban alkotói feladatok)

Ahhoz, hogy betöltsék feladatukat, elsősorban a *viszonyítási alapot* kell megteremtünk. Rendszeresen publikálnunk kell az országos és nemzetközi *képességkutatások eredményeit*, 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 publikálnunk kell, amelyek a tehetség kibontakozását az érett alkotó pályaképeinek tükrében mutatják be.

c) *Pszichológiai eljárások a tehetségdiagnosztikában:*

A vizuális feladatokat tartalmazó pszichológiai tesztek: a *térszemlélet, a memória, a figyelem, a kreativitás és az intelligencia* mérőeszközeit bírálni szokás azért, mert nem képesek az alkotóképességet annak teljességében megragadni. A céljuk nem is ez, és ha a tehetségdiagnosztikában szeretnénk alkalmazni őket, inkább előnyeiket érdemes számbavenni. A standardizált pszichológiai tesztekkel pontos adatokat nyerhetünk a vizuális tehetség szempontjából fontos képességelemek fejlettségéről és az ábrázolásban, tervezésben és építésben egyaránt fontos szerepet játszó kreativitás és vizuális intelligencia szintjéről. Különösen jól használhatók ezek a mérőeszközök *innovatív pedagógiai programok hatásvizsgálatánál*, amikor arra keresünk választ, hogy az adott program a vizuális képességrendszer mely részletét fejleszti különösen hatékonyan.

A *Leonardo-program* című kutatásban 5 *alternatív rajztervet* (a környezetkultúra, a színelmélet, a fotó és video, az integratív esztétikai nevelés és a műelemzés tartalmaira koncentrálnó tananyagokat) próbáltunk ki 3 megye és Budapest 12 általános iskolai osztályában 1988 és 1992 között. A vizuális nevelési modellek hatékonyságának mérésére pedagógiai eljárások (műelemző és ábrázoló feladatok, a korábban említett, művészeti fo-

galmak értését mérő képes tesztek) mellett a következő pszichológiai tesz-
teket is alkalmaztuk:

1.1 *Intelligencia*

RAVEN 30 perc

FAT 7/8 A 25 perc

1.2 *Figyelemkoncentráció*

RIFA 6 perc

1.3 *Emlékezet*

MOEDE-tábla 4 perc

BENSON (SOTE) 4 perc

1.4 *Kreativitás*

BARKÓCZY-OLÁH Kreativitás Teszt (válogatás)

20 perc

1.5 *Térszemlélet*

RYBAKOFF 5 perc

MACQUERIE (2 rész) 6 perc

A tesztek együttes felvételi ideje 100 perc – két tanóra – volt. Vala-
mennyi lényeges személyiségjegyet lefedő, kellően összetett teszcsomag volt
ez ahhoz, hogy segítségével megítéljük az egyes rajzpedagógiai programok
hatékonyságát. A tanulók érdeklődve, jókedvűen kezdték a munkát, a rövi-
debb feladatokat a rejtvényűságokban található fejtörőkhöz hasonlították
és szívesen végezték. A hosszabb feladatok azonban erősen igénybevették
őket, ezért a kisebbeknél 3 alkalommal vettük fel a teszteket.¹⁷

3. A vizuális tehetség és a személyiség

A tehetségfelismerő munka fontos kérdése, milyen személyiségvonások
járnak gyakran együtt a vizuális tehetséggel, milyen magatartásformák,
szokások, attitűdök jellemzik a „vizuális típust”. A vizuális képességek
kutatása a század első évtizedeitől kezdve foglalkozik a tehetséges és átlá-
gos képességű ember személyiségvonásainak és iskolai teljesítményeinek
összehasonlításával. Egy, a kutatásokat áttekintő tanulmány így összegzi a
vizsgálatok eredményeit:¹⁸

¹⁷ KÁRPÁTI ANDREA és GYEBNÁR VIKTÓRIA (előkészületben): A vizuális nyelv esélyei.
A Leonardo-program hatásvizsgálata. Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest

¹⁸ CLARK, GILBERT & ZIMMERMANN, ENID (1983): At the Age of Six, I Gave Up a
Magnificent Career as a Painter: Seventy Years of Research About Identifying
Students With Superior Abilities in the Visual Arts. *Gifted Child Quarterly*, Fall,

- A vizuális tehetség diagnosztikájával 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 tehetségjelek – például a vizuális kifejezőmódokkal való kísérletezés, ábrázolási konvenciók gyors elsajátítása, a törekvés a valóság hű ábrázolásra, a kitartó foglalkozás egy-egy képi problémával –, a tehetség egyértelmű felismerése 16 éves kor előtt aligha lehetséges.

- A vizuális tehetséget jellemző személiségvonások: 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 tehetségekre általánosan jellemző szociális jeleket eddig nem sikerült találni. 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 tantárgyrészekben, 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.

4. Hogyan értékelhető egy tehetséggondozó program?

Egy, a vizuális tehetségek gondozásáról szóló kézikönyv így összegzi a tehetséggondozó programok értékelésének lehetőségeit:¹⁹

- „kvantitatív” módszerek: eredményességmérés kérdőívvel, megfigyeléssel, tesztekkel, a vizuális képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata, életpályák követése;

¹⁹ HURVITZ, AL (1983): The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning. Davis Publications Inc.: Worcester, Massachusetts. Part II, 10: Evaluation: How Far Have We Come? pp. 83–92.

- „kvalitatív” módszerek: a résztvevő értékelés, vizuális környezet-vizsgálat, strukturált interjú, kérdőív, portfólióelemzés.

A legtöbb módszer szükségessé teszi *külső értékelő* bevonását, tehát feltételezi, hogy a tehetséggondozó rajztanár környezetében van olyan szakértő – gyakorló művész, tapasztalt tanárkolléga (jó esetben a kettő együtt), munkaközösségvezető, szaktanácsadó, felsőoktatási szakember vagy pedagógiai kutató –, akire az értékelés lebonyolításánál számítani lehet. A tanár a pedagógiai folyamat része, és éppen olyan megbízható ítéletet tud mondani munkájáról, mint a színész: érzi, hogy mennyire jó vagy gyenge az aktuális teljesítménye, de nem biztos, hogy tudja, másokra milyen hatással van, amit csinál. A művész-tanárnak éppen annyira – illetve, habitusától függően, éppolyan kevéssé – van szüksége tehetséggondozó munkájának külső értékelésére, mint a művésznak a kritikára. Amennyiben azonban támogatott pedagógiai innovációról, „esztétikai nevelési kísérletről”, esetleg egy új program vagy taneszköz hatásvizsgálatáról van szó, a külső értékelő bevonása nem kerülhető el.

A tehetségdiagnosztikában különösen nagy szerepe lehet a külső értékelőnek, aki a tanulók személyiségét nem, csak alkotásaikat látja. Így felimerhet olyan tehetséget is, aki a szaktanárnak nem rokonszenves, vagy olyan stílusban alkot, amely tanára izlésétől 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 produktumuk alapján mérő tanulmányi versenyek mellett a mindennapi munkát nyomonkövető, árnyaltabb vizsgálati eredmények szülessenek.

a) Kvantitatív módszerek

A számszerűsíthető, viszonylag objektív, az empirikus kutatás szabályainak leginkább megfelelő kvantitatív módszerek közül először a *kérdőíves eredményességmérést* mutatjuk be. Nyilvánvaló, hogy csak olyan programhoz lehet kérdőívet készíteni, amelynek céljai világosak és értékelhetők. (A „piacosított” oktatás világában már régóta nem kérdés, hogy az esztétikai nevelésnek is lehetnek-e számonkérhető eredményei. Ha nincs ilyen, az a program végét jelenti. A felnőttkorban mutatkozó hatásokat természetesen nem lehet előre jelezni, de nem is kell, hiszen senki sem támogatna olyan tehetséggondozó programot, amelynek eredményei csak évtizedek múlva válnak nyilvánvalóvá.) A kérdőíven tehát 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 osztályéval, és gyakran igen meglepő eredményekre juthat. A vizuális tehetséggondozás egyénre szabott oktatást igényel – az értékelő lapból kiderül, hogy a rajzórán vagy szakkörön, ahol igen különböző képességű gyerekek dolgoznak együtt, mennyire sikerült motiválni, munkára készíteni és sikerélményhez, illetve nagyobb önismerethez segíteni a tehetséges és az átlagos tanulókat. Nyitott kérdés, feleletválasztás, mondatkiegészítés és egy állítással való egyetértés kifejezése többfokozatú skálával egyaránt szerepel a kérdőíveken.

Egy példa az eredményességmérő lapra: a holland rajzi érettségín használt mérőeszköz.

KÉRDŐÍV A HOLLAND GYAKORLATI VIZSGÁT KIPRÓBÁLÓ TANULÓKNAK

Név: _____ Iskola: _____

Dátum: _____ KÓDSZÁM: _____

1. Sikeresnek érzi-e a vizsgamunkáit, vagy jobbat várt? Indokolja!

2. Mi okozta a legtöbb nehézséget? Tegyen x-et a megfelelő válasz(ok) elé!

1. a feladatok értelmezése
2. információk gyűjtése a témáról
3. tervezés
4. írás a munka egyes fázisairól
5. kivitelezés, éspe-
dig: _____

6. a kiállítás elkészítése

7. egyéb: _____

3. Mi a véleménye egy ilyen jellegű érettségi vizsgáról?

4. Mi a véleménye a jelenlegi magyar érettségi vizsgáról?

5. Mit szeretett a legjobban a rajz tantárgyból?

6. Mit csinálna szívesen a rajzórán?

Az alábbiak közül is választhat, tegyen x-et elé!

- | | | | |
|--------------------------|------------------|----------|-------------------------|
| 1. festés olajjal | 3. tárgykészítés | 5. fotó | 7. számítógépes grafika |
| 2. élő modell utáni rajz | 4. makettezés | 6. videó | |

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 fejtik 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 rezponzív értékelés eszköze. A megfigyelőlapot a foglalkozásokon részt vevő 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 megfigyelőlapok 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 képességszettek*, melyek a vizuális képesség longitudinális fejlődését teszik lehetővé az elő- és utóvizsgálatok, a kontroll és kísérleti csoportok eredményeinek összehasonlításával.

b) A kvalitatív elemzés módszerei

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

1. KÍSÉRŐLAP A HOLLAND VIZSGA KÖZÉPISKOLÁS RÉSZVEVŐINEK

A projekt leírása I. A munka kezdetekor töltendő ki !

Név: _____ Iskola neve: _____
Iskola címe: _____ Kitöltés dátuma: _____

1. Miért választotta éppen ezt a feladatot? Mi volt a témában az, ami „megszólította”, amit érdekesnek talált?

2. Milyen tartalmi kiindulópontot választott? Mit szeretne kifejezni az elkészítendő munkákkal?

3. Milyen formai kiindulópontokat választott? Milyen anyagokat, eszközöket, technikákat kíván felhasználni? Milyen stílusban, milyen ábrázolásmóddal fog dolgozni?

2. KÍSÉRŐLAP A HOLLAND VIZSGA KÖZÉPISKOLÁS RÉSZVEVŐINEK

A projekt leírása II. A munka befejezésekor töltendő ki !

Név: _____ Iskola neve: _____
Iskola címe: _____ Kitöltés dátuma: _____

4. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a tartalommal kapcsolatban? Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan?

5. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a formával kapcsolatban? Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan?

A vizuális kifejezésnek sokféle szándéka, funkciója lehet. Válassza ki azt az egy vagy több lehetőséget, amely megfelel szándékainak, és illik a művekre, amiket készített! VÁLASZÁT A HÁTLAGON FOLYTATHATJA!

6. Figyelemfelhívó szándékú a műve? Ha igen, hogyan érte el ezt a hatást?

7. Információátadás volt a célja? Ha igen, hogyan érte el ezt a hatást?

8. Elgondolkodtató, vitára, cselekvésre ösztönző az alkotása? Ha igen, hogyan érte el ezt a hatást?

9. Az esztétikai hatás keltése volt a cél? Ha igen, hogyan érte el ezt a hatást?

10. Személyes élmény/hangulat kifejezése volt a cél? Ha igen, hogyan érte el ezt a hatást?

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 törekcsenek, mindkét tehetség gondozását vállalják. Mivel növendékeink túlnyomó részéből befogadó lesz csupán, talán nem ártana elgondolkoznunk a vizuális tehetség ilyen felfogásán.