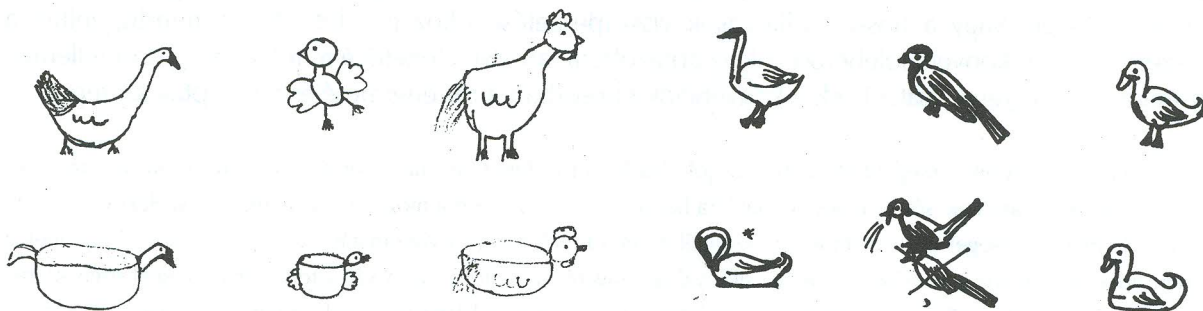


A kivitelezés előtti tárgytervezés viszonylag ritka feladat iskoláinkban. Ennek oka egyrészt az, hogy még mindig szívesebben közvetítjük a kivitelezés lépéseit algoritmusokban a gyerekek felé, mert a tárgy formáját egységesnek gondoljuk el. Az is igaz, hogy alsó tagozatban, az anyagok tulajdonságaival való ismerkedés idején olyan egyszerű tárgykészítések vannak napirenden, amelyek kevésbé sugallják a rajzos átgondolás szükségességét. Ugyanis inkább az átgondolás kiterjedtsége, a belső képekkel végzett gondolati műveletek összetettsége szokta indokolni a terv vizualizálását, visszanézhető rajzi lejegyzését. A tervezés során a papírra kerülő változatokat valóságként kezdjük szemlélni, elemzés alá vetjük, megvalósíthatóságán tételődünk.

A gyermeki terv a pedagógus számára még visszajelzésnek is jó a funkcióértésről, anyagtulajdonságok ismeretéről és nem utolsósorban a tervhez szükséges vizuális konvenciók ismeretéről.

A madárfigurás agyagedény (3. osztály) összetett problémarendszere már indokoltá teszi, sőt szükségesszerűsíti a rajzos terv készítését. A madárformák (karakterek) funkciónak megfelelő átírása komoly absztrakciós gondolati folyamat eredménye. Madár emlékképeinket képek nézetegetésével erősíthetjük. Az eltérő formák más-más funkciólehetőséget sugallnak. Átírásokra kultúrtörténeti példákat is találunk. A funkciószerep indokolhatja egyes részletek kiemelését, az edényformába történő átírásokat; más részletek eltűnnek, vagy díszítménnyé redukálódnak.



261/a-b. Madaras edény, tárgyterv (3. o.)

(261) Mellékelt terveink két tanuló terveit mutatják. A választott madárformák alatt a megcélzott edényfunkciók láthatók. A terv különös értelmét az oktatásban akkor kapja meg, amikor elemző megbeszélés tárgyát képezheti. A tervek egyenkénti áttekintése mindenki számára tanulságos, mert a tervezéses elgondolás számtalan árnyalt változatát figyelhetjük meg és vethetjük össze a megvalósíthatóság feltételeivel.

Képeinken megfigyelhető a nagy test tárolórésként való hasznosítása; a vastag libanyak jó fogást biztosít. Ugyanakkor problematikus a funkciótól független verébfej illesztése, vagy a szárnyak kivitelezése. A tyúk hatalmas teste ideális tárolóedény, de a fej illesztése a rajzban átgondolatlanságról árulkodik. A leendő funkció és az agyagban való kivitelezés lehetőségeit figyelve elemezhetjük az alsó táblát. Az elemzés segít a választásban, vagy a választott variáció korigálásában. A kivitelezésben a tárgykészítés menete és az agyaggal történő manipuláció a rajzolt elképzelést jelentősen módosíthatja is.

A tárgyterv készítése előzetes ismereteket igényel tárgyszerkezetről, funkcióról, anyagok tulajdonságairól. (A figurális agyagedény is az egyszerűbb megelőző tapasztalatokra épül.)

Tervet készíthetünk például bábozáshoz. Ebben

- a bábok részekből való összeillesztése és a rögzítési módok,
- az öltözékek,
- a tárgyi kiegészítők
- és a háttér, a díszletelemek kívánnak előzetes elképzelést.

Ezután direkt közléseinket a terv kifejezést megvalósító kivitelezése követi.

Megelőző tervezést iktathatunk be például

- modellkészítésekhez (papírvár),
- játékokhoz (vitorlás hajó terve, dobozautó),
- jelmezekhez (papírsisak),
- térépítésekhez (kuckó, sátor adott anyagokból, dobozlabirintus).

Tanulságos, és újabb elemzési lehetőséget nyújt a tárgy és tervének egymás mellé helyezése az értékelés során (de tartósabban kiállításban is). Visszaidézhetjük a tervezési elképzeléseket, a következetes megvalósítást, illetve a tanulságokért érdemes számba vennünk a változtatásokat – a tervhez vagy csak egyes mozzanataihoz viszonyítva –, amelyeknek az anyagalakítás folyamatában kellett bekövetkezniük. Mi az, amit számításba vettünk, és mi az, amire nem gondoltunk előre?

A mozgás és a változás vizuális közlésének módjai

Az időben zajló mozgások, változások közvetlen megfigyelése objektív akadályokba ütköző feladat. A fotó és a film megjelenése előtt a gyors mozgásokhoz kapcsolódó elemzések – kényszerűségből emlékképekre épülve – téves ismeretekhez is vezettek (ló futása). Vagy a gyorsan pergő elmozdulás megfigyelhetősége, vagy a hosszú változások visszapergetése okoz gondot. Persze mindig voltak a művészetben olyan konvenciólehetőségek az ábrázolásra, amelyek lehetővé tették a mozgássor jellemző mozzanatainak megragadását.⁴ Ezek a konvenciók elsősorban a történetmesélésben kaptak szerepet.

Bár a film – úgy tűnik – megoldotta a mozgás jól olvasható rögzítését (lassítás, gyorsítás), a *konvencionális rajzi mód*szerek életben maradtak, sőt, a filmes animációra hatással is vannak, mert a mozgássor kimerevített (szelektív és redukív) célirányos képiségei változatlanul igen szemléletesek tudnak lenni. A visszahatás jeleként ráadásul jól építenek a film adta megismerési lehetőségre, de annak gyakran zavaró naturalizmusát a választott célnak megfelelően szűrik, transzponálják. Jellemző, hogy a filmes előkészületek is gyakran rajzos képkockázással történnek a lényeg, a kompozíció kiemelésével (storyboard), egyértelműsítésével.

Leonardo lelkesedett volna a film mozgásrögzítő képességéért, de a madár röpködését elemző rajzait akkor is elkészítette volna, mert csak vonalakat, alkotó formát keresgélő mozdulatai közben – meditálva – tisztulhatott volna le benne egy repülő szerkezet képe. Vagyis az ábrázolás a lényeg megragadásához és az időben zajló mozzanatok átéléséhez kell, mert csak így lehet a repülő madárból verdeső gépszárny, az emberi mozgásból belső tér terve vagy sporttaktika, a növény fejlődéséből ültetési koncepció.

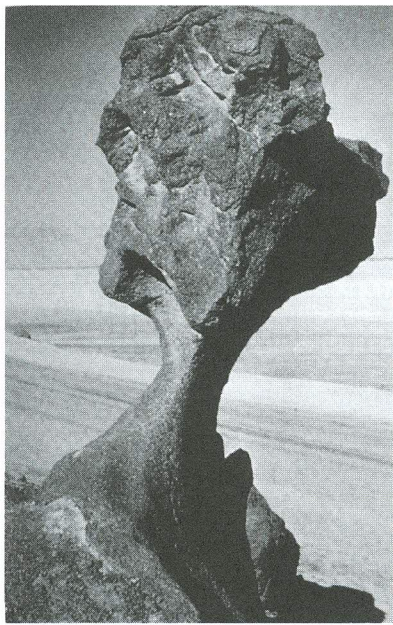
A rajzos mozgáselemzések motiválója a megfigyelhetőség nehézségeiből eredő „csakazértis” kíváncsiság, a gyakran csak feltevésekkel közelíthető (hipotetikus) jelleg:

- *Hogyan emeli, mozgatja helyben-repülés közben a kolibri a szárnyait?*
- *Hogyan fordul a szikla zuhanás közben?*
- *Melyek a csírázó bab gyökér-növekedésének lényeges fázisai?*

A motiváltság másik iránya a filmes illúziókeltés lehetősége (mozgásfázisaink a stroboszkópban életre kelnek.)

Egy harmadik osztályos téma a zuhanó szikla természeti jelenségét állította a vizsgálat középpontjába.

⁴ Lásd: A mozgást közlő vizuális nyelvi elemek az állóképből, VIZUÁLIS KULTÚRA I., III. Könyv, Második fejezet, 3.



(262) A sivatagi ingókövek is érdeklődést keltő formák. Kialakulásuknak körülményei a természetismeretet érintik. (A szikla eróziója, formaalakulása is lehet a változást tükröző, direkt közlés.) A feladatnak primer közlésű előzménye volt a kövek megfigyelés utáni rajza. A tanulmány különböző jellegzetes kőforma-karakterekre irányult.

A gyermekmunkák a kő zuhanását ábrázolják egy képmezőbe sűrítve. A létrehozandó ábra – bár formatapasztalatokra épít – a cél érdekében most részletektől mentes, reduktív, jól értelmezhető előadásmódot diktál.

Képekkel szemléltetjük és megbeszéljük a természeti jelenség lényegét. Elemezzük képzeink (vagy modell alapján) a mozgás (ingókő lezuhanása) jellemzőit. Felmerülnek az ábrázolás praktikus lehetőségei (nézőpont, nyelvi elemek).

A mozgássor két nyugalmi állapot között zajlik, ez szemléletes különbségérzékeltetést jelent a nyelvi elemek használatában. A kő zuhanása alternatív lehetőségeket kínál a képzetek és az ábraalkotásban történő kifejezés számára: lehet egyszerű csúszás, vagy a forma elfordulásával megvalósult zuhanás.

(263a) A képen a vastag körvonal (filctoll) indulási állapotot, az átmenetek (ceruza) halványabb vonallal mozgásfázisokat, míg a legvastagabb és színes vonal (filctoll) a mozgás befejeztét jelöli. A rajzoló a kő egyirányú csúszását érzékelteti.

(263b) A képen a foltszerű karakter jelöl kezdő állapotot. A forma átfordulását igyekezett a rajzoló megragadni, de az átfordulás fázisát nem ábrázolta, ezért a rajz veszített egyértelműségéből.

A szituáció átélésére utal néhány kiegészítő elem, mint a halványan megrajzolt puposteve, amint elszalad a zuhanó kő útjából, vagy a hirtelen lefékező terepjáró. Példánk egyszerű esetet mutat, melyben a tagolatlan forma és a forma nézetváltozás nélküli mozgása inkább az ábrázolás konvencióinak használatára helyezte a hangsúlyt.

Az emberi figura mozgása az egyik legösszetettebb mozgásforma. Megfigyelések alapján elemezhető, amelyben a fotó (264) és film szerencsésen segítségül hívható, de irányadó a közvetlen mozgásátélés is. (Ismert, hogy az emberi mozgásábrázolást szemlélve azt átéljük, rámozdulunk. A labdát rúgó figura mozgását rajzolva, önkéntelenül önmagunkban is rekonstruáljuk a helyzetet, tehát modellezhetünk önmagunkon.)

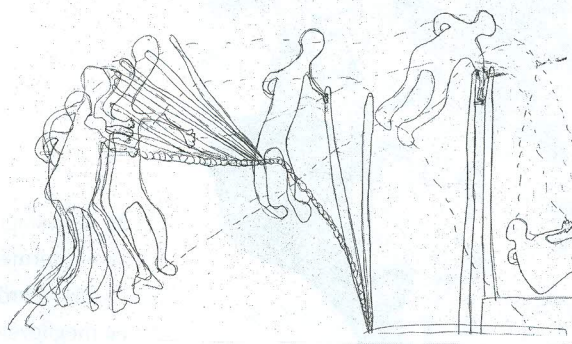
A mozgásproblémát a tagolt forma arányrendszerének ismeretének kell megelőzni (a korábbi évek figurális tanulmányai). Az emberi figura mozgásproblémája a figurális problémásorok része. A mozgás ebben a témában formaváltozást, egymásból kibomló karakterek sorozatát jelenti. A rajzoló a papíron vonalaival gondolkodik és ez a nyomhagyás (vonalhúzás) és helyesbítések sorozatát is jelenti.

(265–266) Mellékelt képeink sem első nekifutásra készültek el. A ceruzanyomok (mint első vázolás), a radírozások variációkra, helyesbítésekre utalnak. A letisztult gondolatot tollal történő áthúzással rögzítették.

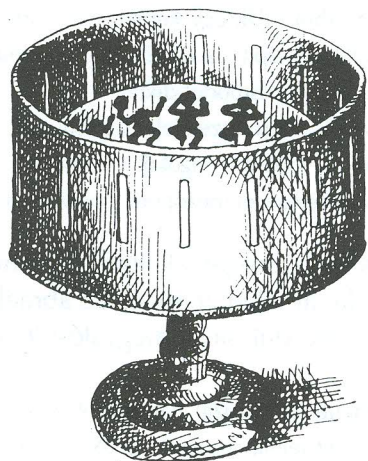
Folyamatos vonalhasználatot látunk, ez minden fázishelyzetnek egyenlő hangsúlyt ad. Célszerű és hangsúlyosabb lett volna (mint a szemléltetett ingókő esetében) a vonalminőségek differenciáltabb használata (mozdulatsor kezdete, vége). A dinamika sódrában a forma is torzulásokat szenvedhet. A bemutatott képeken ez is nyomon követhető, különösen akkor, ha a mozgás fizikailag nehezen átélhető (rúdugró). A rajzói érdekeltség, beállítódás összhangot mutat a mozgássor érzékletességével.



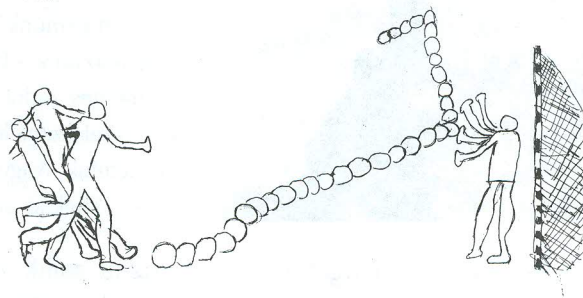
264.



265.



267/a.



266.

264. Szerváló teniszező, sorozatfotó 265. Rúdugró (5. o.)
266. Kapura lövő focista (5. o.) 267/a. Stroboszkóp rajza

A tornaórai gyakorlatok vagy a fiúk fociélményei ismeretalapot nyújtanak, átéltséggel szolgálnak, és könnyebben felidézhetőek a feladathoz.

A tanórai programozás lehetséges menete:

- Az emberi figura arányaira, karakterére vonatkozó összegzés (megelőző ismeretek).
- Mozcássorozat megfigyelése (fotó, lassított film, élő modell, modell árnyéka).
- Közös elemzés, fontosabb fázisok kimerevítése, átélés utánzással, kezdő- és végpontok tisztázása.
- Az ábrázolás nyelviségének (vonal? folt?), technikájának megbeszélése, esetleg szemléltetése.
- Szelektív szempontok az ábrázoláshoz.

A vizuális ismeretszervezés logikája szerint témánk feladatait leginkább primer közlésű előzményekkel indíthatjuk. A figura karakterét célzó feladatok (mintázás vagy modell utáni rajz) a valós arány- és formajellemzőket tároló emlékképeket erősíthetik, melyeket a mozgásábrázolás folyamatában már célszerűen használni kell. A mozgássor magyarázó témája jó lehetőséget kínál további redukciós feladatokhoz, például egy sportemlékmához, amelynek esetében jellemző mozgásfázisokat kell redukálni. Ilyen lehet az egyénekenként kidolgozott mozdulatsorok közös elemzése, amely élmény utáni képalkotást inspirálhat Olimpia, Sportnap stb. témákban.

Az egymásra vetített fázisok, ha a használt nyelviség nem differenciálja, megnehezítik az értelmezhetőséget, olvashatóságot. A mozgássort egzakt módon darabjaira szedhetjük és egymás mellé téve megfoghatóbbá tehetjük. A stroboszkóp lehetőséget ad a szétszedett folyamat felélesztésére. A mozgás életre kel, ha fázisokra bontása (a megfigyelések emlékképei) pontos volt. A jó megfigyelések jutalma az életre kelt mozgás illúziója, amely – mint egy saját mozi – szórakoztató élményhez juttatja alkotóját.

A stroboszkóp (vagy varázsdob) animációs előfutár. Iskolai körülmények között is egyszerűen elkészíthető fekete kartonból, és egy öreg lemezjátszón könnyen forgatható. A képszalag általában 12 fázisnak ad helyet. A dobot fölülről megvilágítjuk. A réseken átnézve, a dobot forgatva egybefolyó mozgásillúziót látunk.

A stroboszkopikus mozgás konvenciói:

- Önmagába visszatérő, rövid mozgássor.
- A fázisokra bontás kötött száma.
- A mozgásfázisok formai redukciója.
- Vizuális nyelvi kontrasztok.

Gyors, figurális mozgások változatait illúziókeltővé tehetjük a stroboszkópban (267a). A hosszabb folyamatok, változások (Nap vándorlása az égen, növény növekedése) felgyorsulnak, humoros színezetet kapnak (267b).

A mozgásváltozás legismertebb ábrázolási módszere az úgynevezett képkockázás. A módszer formailag a képregény történet-mesélésével rokonítható. Direkt közlésként a képkockák objektív tartalma, a valós folyamatok hiteles magyarázó jellege választja el a képregénytől. A képkockák egymásmellettiségét a valóság megfigyelés alapú jelenségeinek időrendisége adja. Ez lehet ismét egy rövid mozgássor, de lehetnek hosszabb változás döntő lépései is (növény fejlődése, városrész átépítése). Az egymás mellé rakott fázisok jobban, tisztábban olvashatók, mint az egymásra exponált változások, és az egyes lépések egymás között össze is hasonlíthatók.



268. Zsiráf etetése

(268) A *zsiráf etetése* című képsor valós állatkerti séta élményhátteréből merít, 4. osztályos gyerek munkája. A megfigyelések elsősorban a zsiráf figurájára irányultak. A képen szereplő emberi figura egyéni séma konkrét szituációba illesztése. Benne nem a megélt helyzet emlékképei működnek, inkább a begyakorlott figura-sémák. A grafikai kidolgozottság is a zsiráfra irányítja a figyelmet. A képkockázó téma a képmezők teljes betöltését kínálja. A háttér és a kiegészítő elemek (a madár), a képi egység és a változás a mozgás részévé válnak. Az egységes háttér statikusságával kiemeli az előtér formai elmozdulásait, a fő motívumok mellett szereplő mozgó elemek a kép egész felületére kiterjesztik a filmszerűséget.

A zsiráfetetés hiteles közvetítéséhez a forma karakterére, mozgására irányuló megfigyelések szükségese. A téma egy feladatsor részletévé válik, ha állatkerti sétánk során vázlatos tanulmányokat készítünk. Képek segítségével azután az osztályteremben is erősíthető a megfigyeltetés. A tanulmányok tapasztalatai és az élmények sokrétűen kamatoztathatók:

- Állatkerti útbaigazító táblák mint formaredukciók.
- Élmény alapú képalakítás az állatkerti sétáról.
- Térképrajz a területről.

De témánk elkanyarodhat egyénekenként kiválasztott állatfigura kifejező feladatai felé is (plasztika, báb, álarc, meseillusztráció).

A természeti folyamatok ideális területet kínálnak változások vizuális elemzéseikhez, egyben ideális koncentrációt a természetismeret tantárggyal. Például:

- táj színbeli, formabeli képének alakulása az évszakokkal;
- rovarok fejlődése, hernyó átalakulása;
- az éppen tanult növények növekedési fázisai stb.

A kivitelezésben sem muszáj feltétlenül a bevált grafikai eszközökhöz ragaszkodnunk (ceruza, filctoll). A színespapír-kivágás például nagyon praktikus eszköz a képkockánként ismétlődő változatlan elemek megjelenítéséhez, és erőteljesen sűrített, egyszerű előadásmódra inspirál.

Az információ legsűrítettebb vizuális formái (piktogramok, emblémák és más vizuális jelek)

A piktogram vizuális jel, amely

- vagy redukált ábrázolással utal arra, amit jelöl, *ilyenkor a piktogram ikon típusú jel*;
- vagy nem ábrázol, és akkor gyakori spontán használat, megállapodás, „bevezettség”, közmegegyezés vagy megszokás kell ahhoz, hogy közérthetően jelölje a jelentettet, *ilyenkor a piktogram egyértelműen szimbólum típusú jel*.⁵ Ez nem zárja ki, hogy ikon típusú jelek is ne válhatnának szimbólummá. Amíg tehát szimbólum típusú piktogram lehet mindkettő – azaz az ábrázoló és a nem ábrázoló jel is –, addig az ikon típusú piktogram csak ábrázoló lehet.

Emblémának nevezzük a piktogramot olyankor, ha funkciójától elválaszthatatlan, olyankor pedig különösen, ha jelvénytulajdonosként hirdeti, hovatartozást, eszmét. E tekintetben mindegy, hogy a piktogram ábrázoló vagy nem ábrázoló karakterrel tölti be rendeltetését.

Korunk piktogramjai, emblémái a gyors, hatásos információközlés és figyelemfelhívás eszközei. Kultúrtörténeti elődeik képezik a régi jelképek, szimbólumok, címerek ma már titokzatosnak tűnő világát. A sűrített képiséggel felszínre törő, kevéssel sokat mondó információ típusára a társadalmi fejlődéssel együtt keletkezett igény.

A gyermekek irányítás nélkül is alkotnak vagy vesznek át jeleket. Történhet ez a személy elkülönülő szándékával („az én jelem”) például a bölcsődei, óvodai megkülönböztető jelek beidegződéseiből, vagy éppen egy közösséghez való tartozás nyomatékával (egy csapatba tartozunk).

(10) Képi példánkon óvodai jel, tulipán látható. Tulajdonosa – aki jobb esetben választhatja és nem kapja jelét –, gyorsan azonosul vele. Tárgyainak tulajdonát, személyes jelenlétét jelöli.

(269) Élmény erejű rajzaiban is megjeleníti, szinte a mesei szituációba csempészve önmagát. Jelenléte rejtélyes, de részt vállal az eseményekben.

A kedvenc rajzfilm vagy filmhős mellén is gyakran ott díszleg megkülönböztető jele. Ez az eseményekbe szőtt ismétetéssel könnyen a néző fejébe vésődik, és ha kialakul a szimpátia, a gyerekek rajzaiban is megjelenik azonosulási vágyról tanúskodva.

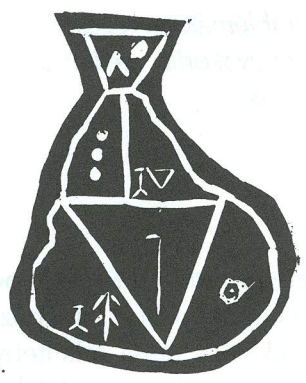
Az egyéni jelek alkotása sem ritka (persze tanult vizuális nyelvi sémákra épülve).

(270) Egy 9 éves gyermek linómetszettel való spontán képalakító ismerkedésének eredménye a képen látható jelrendszer. Elmondása szerint alkotása olyan zsák, amelyben az életét jellemző legfontosabb dolgok mint jelek sorakoznak. Az összetett jelentések a kultúrtörténetben is gyakran sémák, jelcsoportok összefüggéseivel fejeződnek ki (címer), de jellemző az egyetlen jelhez tapadó jelentések sora is.

⁵ Lásd: Szemiotikai alapfogalmak, VIZUÁLIS KULTÚRA I., II. Könyv, első fejezet 2.

BARBI

10.



270.



269.

10. Tulipán, óvodai jel (5 éves) 269. Tulipánjel mesei szituációban (5 éves) 270. Jelzák (9 éves gyermek linómetszete)

Más direkt közlésekhez hasonlóan a piktogramokban, emblémákban is közösségi érdekű funkciók működnek, de a képi egyszerűsítés mértéke itt a legerőteljesebb. A piktogramok jelentése széles kultúrkörben (és kultúrák között) is jól értelmezhető, gyorsan olvasható. Értése sokszor létfontosságú lehet. Az embléma jelentését szűkebb körből indítja (cégek, szervezetek stb.), de alapvető célja az ismertté válás. Jelentését folyamatos ismétléssel, reklámmal szélesítik. Az embléma tartalmának olvasatát segíti a betű- és szövegkiegészítés.

Vizuális nevelési szempontból a *piktogramkészítés olyan célirányos absztrakció, amelyben a belső képek és az azokat kibontani segítő modellek formai lényegének megragadása a cél.* Az alkotói folyamat az alkalmazott grafikai gyakorlatot imitálja. A grafikus nagy rutinnal manipulálja, variálja belső képeinek, sémáinak készletét (és azzal is tisztában van, milyen cél érdekében milyen aktuális modellt kell megfigyelnie). Mindezeket stílusba (égyénies konvenció- és nyelvhasználatba) önti. A gyermekek a sűrített képi információ létrehozása során természetesen nem gyakorlott grafikusként dolgoznak, de kicsiben hasonló absztrakciós folyamatot járnak be, mint a felnőtt tervező. Vagyis: emlékképeikre épülő szelekciót, redukción végznek egy sűrített nyelvű, hatásos kompozíció érdekében. Elsőrendű cél a közérthetőség, de ez nem jelenti azt, hogy egy téma csak egyféle módon, egyféle formában beszélhető el. *Nem egyféle sematikus megoldást várunk, még ha bizonyos sémák, a már kidolgozott képi panelek segítségével a maga egyformásító hatásaival a szükségesnél gyakran erőteljesebben érvényesül is.*

Hogy a széles lehetőségekről képzetünk legyen, gondoljunk például a madárház bejárata felé mutató állatkerti táblára: a madár képi egyszerűsítéseinek – már csak a modell formai gazdagsága miatt is – végtelen variációja képzelhető el. Az egyszerűsítés a modellek és emlékképek sokféleségén túl még a nyelvi eszközökben, a stiláris megjelenésben is rendkívül gazdag lehet.

A tanuló számára a piktogramkészítésnek roppant tudatos, emóciókat, szubjektív csapongásokat háttérbe szorító feladatnak kell lennie. Viszont ha arra gondolunk, hogy a gyermek vizuális tevékenységének, tanulásának eredményességét fokozza az élményjelleg, akkor a piktogram- és jelalkotás sem lehet pusztán formaredukciós gyakorlat. Az absztrakciós folyamat tudatos irányításával olyan vizuális tanulási helyzetet igyekszünk teremteni, hogy miközben annak végeredménye közösségben jól olvasható, ugyanakkor élményekre támaszkodó *egyéni alkotó lelemény szülte képesség lehessen.*

Témánknak összetett vizuális tanulási folyamatba kell illeszkednie. Ennek során a sűrített képi forma funkciót nyer, kultúrtörténeti háttereket nyit meg, rá jellemző technikákkal ismerteti meg alkotóját.

- A létrehozott piktogram tárgyfelületen jelenik meg (pecsétnyomó, jelvény, zászló, pajzs).
- A történeti múlt ismereteit és élményeit kínálja (lovagkori címerek világa, harci jelvények, hajótípusok alapján készült pecsétnyomó stb.)

- A piktogram más vizuális közlésrendszer része lesz (társasjáték, térkép jeleit tervezzük).
- A tervezés és a kivitelezés során új információközvetítést segítő technikákat ismerünk meg (sokszorosítás: burgonyanyomat, radírnyomat, papírnyomat, fénymásolás stb.)

A vizuális közlésformák közül talán egyik sem kínál olyan témát, amelyben a szelektáló, redukáló, sűrítő alkotói folyamat olyan erőteljesen nyilvánulna meg, mint a piktogramok, emblémák tervezésénél.

A vizuális nevelésben a célratörő (közérthetőséget eredményező) tervezői gyakorlat mellett az információ hitelességérzetet keltő szituációban való működését is fontosnak tartjuk.

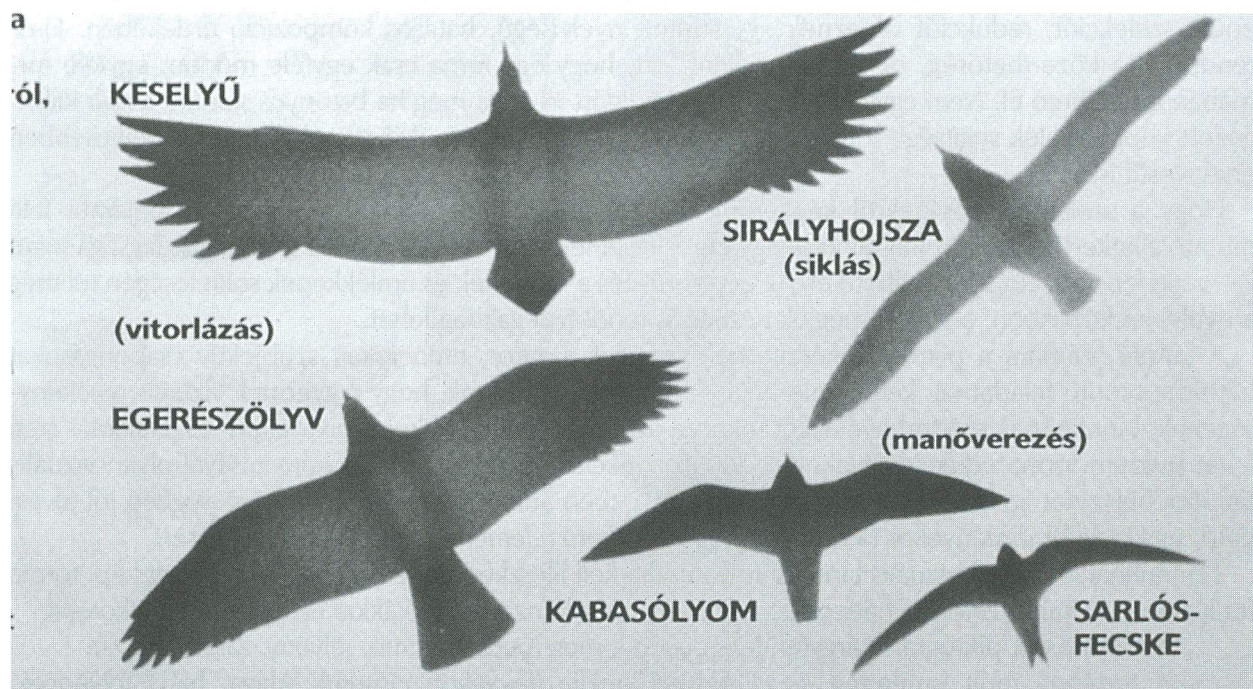
A modell alapú formaredukció példái (Az emlékkép- és modelltranszpozíció vizuális nyelvisége)

A redukáló, szelektáló képalkotó tevékenység alapja emlékképeink, képzeteink tárháza. Emlékképeink a látható környezet formavilágából táplálkoznak. A piktogramkészítés során a megcélzott témához keressük a legkifejezőbb, ütőképes formát. Ha emlékképeink raktára az aktuális téma tekintetében gazdag, akkor van miből elvonnunk, terveznünk. Ha ez a raktár szerény, akkor sémák, panelek kerülnek elő, melyek segítik a közérthetőséget, de az alkotói tevékenység eredetiségétől megfosztanak. Az emlékképek színességének hiányában vissza kell térnünk a látható világ vizsgálatához. Az pedig (különösen a természeti közeg) a karakterek roppant változatosságát kínálja.

(271) Feladatpéldánkon természeti formamegfigyeléseken alapuló formaredukciók láthatók (2. osztályos munkák).

A tervezés hátterét a madarak változatos formavilága adta. A megcélzott életkor megfigyelési és ábrázolási képességeit figyelembe véve a témán belül is a majdnem sík jellegű, de érdekes karakterű madárszárnyakra koncentráltunk. A bemutatott képek (esetleg kitömött modell) is a kiterjesztett szárnyat szemléltették. (272) Így megfigyelhető és jellemezhető volt a forma kiterjedése, a testhez mint tengelyhez való kapcsolódása, tagoltsága. A forma törvényeinek feltárása (amely a változatokban is közös) és az egymás mellé tett különbözőségek összehasonlító elemzése vezet a későbbi önálló redukciókhoz, absztrakciókhoz.

A szárnyforma önmaga konkrétságán túlmutató tartalmak kifejezője is lehet mint jel. A feladat indításaként is kereshetünk élményszerű, mesei, legendaszerű ágyazatot. A jel viselője lehet egy történet hőse. Szárnyakat Ikaruszknak



272. Kiterjesztett szárnyú madarak, fotó

terveztek a gyerekek (itt már inkább személyre szóló emblémáról beszélhetünk, amely lényegesen többről szól, mint pusztán a szárnyfunkció: a történet egészét idézi).

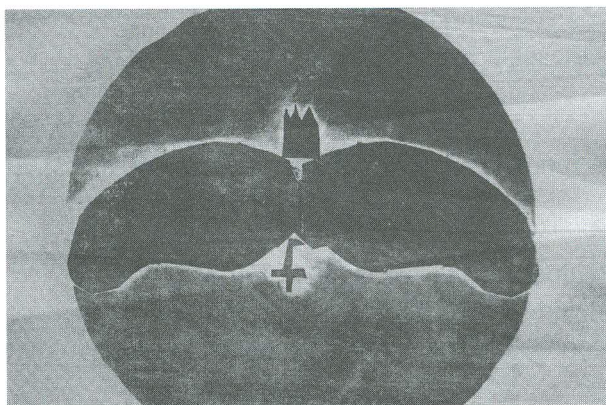
A tervezést körvonalas rajzzal kezdték a gyerekek összehajtott papírlapra (a hajtásvonal szimmetriatengelyként működött). Az első gyors variációt egyre merészebb átírások követték. A kivágott papírforma foltjellege kínálta magát a nyomtatásra (papírnyomat). Többször váltakozó színű festéssel több különböző hatású nyomat is készíthető. A nyomhagyás, a sokszorosítás manipulatív élménnyel társította a tervezést, és technikai ismereteket adott az információterjesztés alapjairól. A nyomatok egymás közti cseréjével az információáramlás is kezdetét vette. Más technikai variáció, amely még jól őrzi a foltszerűséget, a színespapír-kivágás. Képeinken még viaszkarc technikával készült változatok is láthatók.

A sűrített, redukált forma jelentése a folt vizuális nyelvisége által érzékelhető leggyorsabban. Az erőteljes tónusú vagy színű foltkarakter nagy kontraszttal válik el a papír háttérétől, ugyanakkor a nagyításokat, kicsinyítéseket (fénymásoló) is jól tűri.

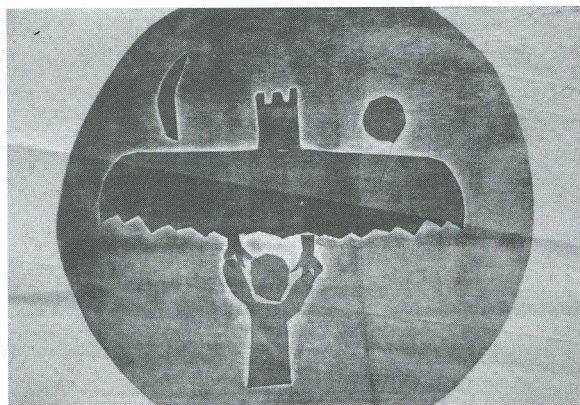
Példáinkban a szárny foltkaraktere adta a kompozíció egységét is. Előfordulhat, hogy a tartalom több képi elem kapcsolatával fejezhető ki teljesebben. A címerek jelképi világa például több sematikus elem logikai kapcsolata.

A címertéma gyűjtőmunkát inspirál. (Lovagkori tárgyak, pajzscímerek, pecsétek, zászlók.) Ezek jelentéseinek megbeszélése, találgatása, az önálló tervezésben való érdekeltséget ébreszti fel. A tervezést így nem a passzív formarendezgetés, hanem a tartalmi közvetítés szándék fogja vezérelni.

(273a–b) A képeken a szárny redukzív képe más képi sémákkal kiegészítve, komponálva új jelentések hordozójává vált: a kevésbé tervezett panelelemek, mint korona, Hold, Nap az információ árnyaltságát segítik itt. A kiegészítő elemek a lovagkor közismert sémái. A címerszerű kompozíciók gerince a szárnyforma, amely már irányította a többi választott forma elhelyezésének lehetőségeit. A címerterv informatív szerepét akkor tölti be, ha hordozó (mediális) anyagra, tárgyra kerül. Üzenetét a tárgy funkciójával összekötve szórja szét (mint pecsét a levélen, címerpajzs, zászló). A tervező számára is fontos és megnyugtató, ha elképzelését működni látja.



274/a.



274/b.

(274a–b) A képen textilre nyomtatott papírdúcokkal készített lovagi zászlókat láthatunk.

(276a–c) A képeken 4. osztályos hajó témájú feladatsor piktogramtervezési részeit láthatjuk. A madárszárny témájához képest mind az átírás alapját, mind a használt anyagot, technikát, vizuális nyelvet tekintve egy magasabb – de a lényegi alkotói folyamatot tekintve azonos – problémaszintet szemlélhetünk.

(275a–d) A gyermeki képzeletben élő balatoni hajósémát a hajótörténet izgalmas formaváltozataival (megfigyelésekkel, elemzésekkel) lehet háttérbe szorítani. A formai megfigyeléseket segíti, ha az elemzést önálló képgyűjtés, képválogatás előzi meg. A téma összehasonlító elemzése során (különböző vitorlánhajók és funkcióik) az érdeklődés felélénkül és ábrázolási késztetésekbe csap át. A piktogramkészítés aktuális témája itt is kultúrtörténeti háttérből táplálkozik. Az ókorban a hajórakományt a hajó karakterét ábrázoló kerámialapocskákkal látták el. Feladatunkban a redukzív alkotói folya-

mat mellett a hiteles anyagban való megjelenítést is céljá tudtuk tenni. A képi egyszerűsítés nyelvisége is eltér a madárszárny témájánál használt foltszerűségtől. Most a vonal szolgáltatja a redukció nyelvi lehetőségeit (vastag, vékony). Már a tanulmányi gyűjtőmunka is ceruzával, vonalas, részletező megoldással készült. Természetesen itt sem zárható ki a foltra egyszerűsítés variációja.

(276d) Tanítói irányultság (feladatmegjelölés) kérdése, hogy milyen nyelvi megoldást tartunk aktuálisnak és inspirálunk a gyerekekben.

A tervezést, vázlatok készítését a gyűjtőmunkából és a rajzos megfigyelésekből eredő tapasztalatok gazdagsága indokolja. Ekkor már mindenki tisztában van a terv céljával, sőt a kivitelezés anyagával is. A terv grafikai eszköze (filctoll) hatásában megközelíti a végső kivitelezés (gipszkarc) vonal megjelenését. A vázlattervek kompozíciós irányadója lehet a pecsétforma meghatározása vagy a választott hajókarakter befoglaló formába illesztése. Mellékelt vázlatokon érdemes megfigyelni a variációk sokszínűségét. A jel végső anyaga gipszkarc, amelyről több pozitív agyaglenyomat is készíthető (a gipszforma agyagtárgyakra, és befestékezve papírra is nyomtatható, de zsinórra is felfüggeszhető). Ebben a formában – kilépve a puszta elképzelés és tervezés síkjából – valódi információhordozót kaptunk.

A piktogramtervezés gyermeki érdeklődést célzó témái: az állatfigurás jelvények, állatkerti útjelző táblák terve, az emberfigurás sportpiktogramok, mesei szereplőket jelölő emblémák (például bábjelmezen), foglalkozásokat, tantárgyakat jelölő jelképek, személyes jel, és így tovább.

A direkt közlések tanórai programozásának logikai sémája:

Előkészítés

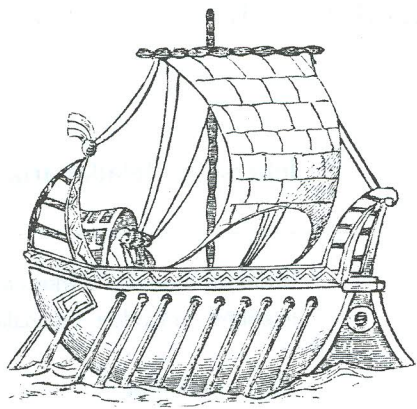
- A ráhangolásban a látvány közvetett formában van jelen.
- A képzeteket és emlékképeket mozgósítjuk, de a modell különböző változatai is megjelenhetnek.
- Az emlékképek irányultságában is a közérthetőségnek kell dominálnia.
- Szemléltetjük az egyszerűsítés célszerű konvencióit.
- A vázlat és a terv segít a belső képek célirányos szelektálásában.
- A közérthetőség követelmény, de az egyéni variációk szintjén.
- Az alkalmazott technika a megcélzott információt segíti nyelviségével.

Alkotás

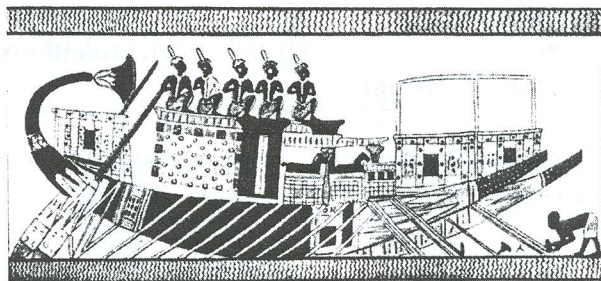
- Egyéni és frontális korrekcióra.
- Az értés és megértés (kódolás, dekódolás) mozzanatai már a képalakítás folyamatában megfigyelhetők.

Értékelés

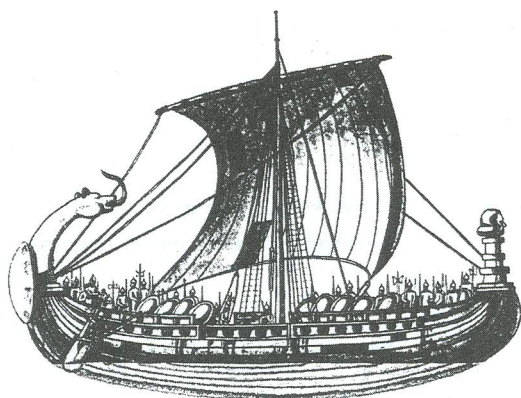
- A feladat szempontjai az eredményben tudatosulnak.
- Szempontunk a kép olvashatósága, amely a megértést is biztosítja.
- Egyéni ötletek jelentkezhetnek a közérthetőségen belül: konvencióhasználatot most egymástól is tanulhatunk.



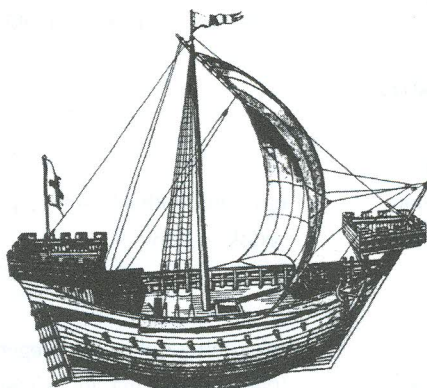
275/a.



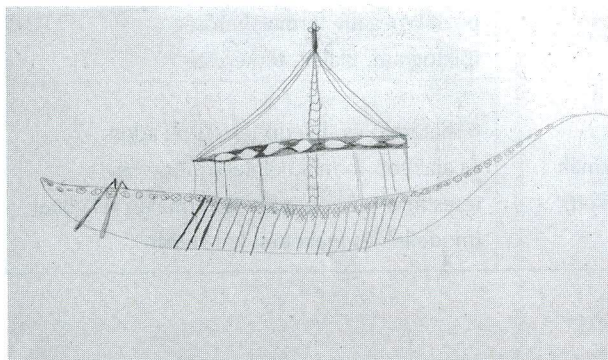
275/b.



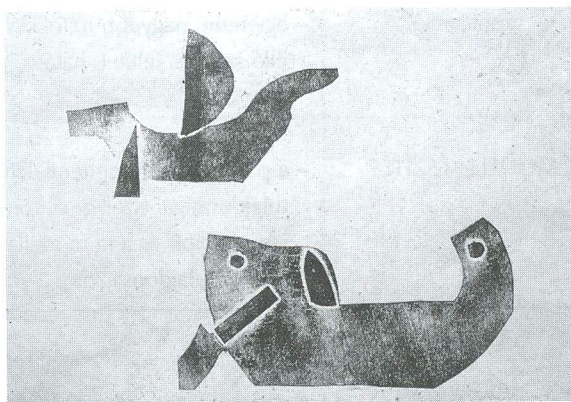
275/c.



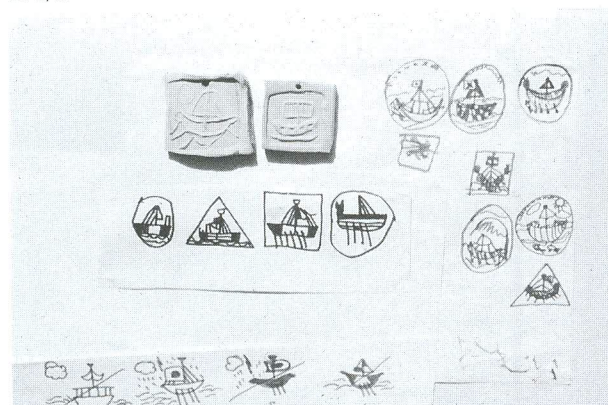
275/d.



276/a.



276/b.



276/c.



276/d.

275/a–d. Hajóformák. Redukciós feladat szemléltető anyaga. 276/a. Hajótanulmány, ceruzarajz (3. o.)
276/b. Hajó, papírmetszet 276/c. Hajópiktogram tervei 276/d. Hajópécsét, gipsznyomat

A DIREKT KÖZLÉSEK VIZUÁLIS NYELVEZETÉNEK ÁTTEKINTŐ TÁBLÁZATA

<p>✧ terület műfaj ◆ technika □ eljárás (eszköz, anyag)</p>	<p>vizuális nyelvi tulajdonság</p>	<p>lehetséges feladattartalom</p>
<p>✧ EGYEDI GRAFIKA, RAJZ □ ceruza □ filctoll</p>	<p>– vonalminőségek (vékony, vastag, szaggatott, színes stb.) közlő-értelmező szerepben; – mint a ceruza, de erőteljesebb, dekoratív folthatás, kiemelő színhasználat</p>	<p>vázlatozó tervezés; szerkezetet, felépítést, működést, útvonalat stb. magyarozó rajzok forma kontúr- és foltredukciói (piktogram stb.)</p>
<p>✧ SOKSZOROSÍTÓ GRAFIKA ◆ magasnyomás □ papír-, krumpli-, radírnyomat</p>	<p>– egynemű folthatás, erős stilizáció redukció-kényszerével</p>	<p>foltredukciós témák az ismétlés igényével (embléma, jel, jelvény stb.)</p>
<p>✧ FESTÉSZET □ tempera redukált folthatás □ színespapír- applikáció</p>	<p>– színkontrasztokra épülő egynemű (plakát, embléma, jel, jelvény stb.) – egynemű nagyobb foltokból álló szín- és felületi hatás</p>	<p>dekoratív figyelemfelhívó közlések formaredukciók, kompozíciós variációkkal, pozitív-negatív formalehetőség (piktogram, plakát, térkép stb.)</p>
<p>✧ MODELLKÉSZÍTÉS</p>	<p>– a papír és az agyag téralakító tulajdonságai (szalag- és tömbformák stb.), a papír és a fa modell- (makett) alakító tulajdonságai</p>	<p>térhatároló és -lefedő feladatok adott és alakított formákból (labirintus, vár); teres információhordozók formálási feladatai (modellek és makettek készítése)</p>

1.

A feladat

A feladat és a tanóra

Az órarendi rajzóra¹ a feladat által lesz tanórává! A vizuális nevelésben nem a tanóra, hanem a feladat a központi fogalom. Egyetlen tanórában is lehet több feladat. Egy óraterv vagy óravázlat valójában a feladat(ok) megvalósításának terve az órarendi óra(órák) keretében.

A vizuális nevelésben feladaton a tanulók olyan pedagógiai (tantervi) célok szerint elvárt tevékenységi egységeit értjük, amelyekben e céloknak megfelelően fejlődik szemléletük, fejlődnek vizuális képességeik és készségeik, formálódnak jártasságaik, s mindezekkel együtt fejlődik személyiségük. A feladat fogalmán a magyar nyelvben egyszerre értjük a magam vállalta és a tőlem elvárt tennivalót, annak művelését és műveltetését, de az önként és a késztetésre vállalt tennivaló mellett feladatnak mondjuk a kényszerítésre elvégzendő munkát is. Emiatt fordul elő gyakran, hogy önkéntelenül is a mentegetőzés késztetése vesz erőt a demokratikus, toleráns pedagógia képviselőin, ha a feladat fogalmával nekik is kezdeniük kell valamit.

A feladatot közvetett vagy közvetlen módszerekkel a pedagógus szervezi és operálja (művelteti: irányítja, serkenti, tereli, levezeti) még akkor is, ha azt a tanulókkal együtt gondolták el, s még akkor is, ha azt tőle függetlenül a gyermekek találták ki, de megvalósítására tanórai keretben kerül sor. A feladat(ok) tervezése részként illeszkedik az átfogó tananyagtervezésbe, ugyanakkor az egyes feladatok elgondolásának ki kell terjednie az operáció minden lényeges mozzanatára.

A feladat operációja a pedagógus részéről:

- Megteremti a feladat objektív (tárgyi, téri, és eszközbeli) feltételeit.
- Célkitűzéssel, értelmezéssel, az érdekeltség kialakításával, érzelmi ráhangolással megteremti az önkéntes tanulói tevékenység pszichológiai bázisát (a feladat szubjektív feltételeit).
- A pedagógiai irányítás és a tanulói önállóság másként és másként működő dialektikus egységében segíti a tanulók tevékenységét.
- A tanulókkal együtt értékeli – s ezen keresztül tudatosítja – a feladat szemléleti és megismerési eredményeit, a készségek és képességek működését a teljesítményekben.

Feladattípusok

Ha áttekintjük a vizuális nevelés tevékenységi területét átfogó diagramot, abban – mert már van képzetünk a közlésformák karakterkülönbségeiről – látni fogjuk azt is, hogy az egyes közlésformák körébe tartozó feladatok tipikus jellegzetességekkel bírnak, karakteresen különböznek egymástól. Melyek ezek a sajátosságok, mennyiben állítják ezek más-más követelmények elé a pedagógust? A feladatok operációjában követendő másságokat kell főként átgondolni, azt, hogy miben is fognak különbözni az egyes feladattípusok tanórái.

¹ A vizuális nevelés – a NAT szerint: Vizuális kultúra – tanóráinak a köznyelv által is szentesített elnevezése a különböző közlésformák egymástól különböző tartalmai ellenére változatlanul: rajzóra.

A minden részében összetett kérdéscsomagból – a gondolkodás mintájául – válasszuk ki előbb a primer és a személyes közlések feladattípusait. Vázzuk fel a lényegi különbségeket az imént adott pontok sorrendjében. Az **a)** ponttól – miután nem konkrét óraleírásokat vetünk egybe – most az általánosság szintjén eltekinthetünk.

Primer közlések

(tanulmányok)

Személyes közlések

(kifejező feladatok)

b)

A cél: valóság hitelre törekszünk.

A cél: szemléleti hitelre törekszünk.

A ráhangolás azonos tárgyra irányul, ezért egységes.

A ráhangolásnak még közös élmény esetén is a személynkénti másságot kell inspirálnia.

Megbeszélhetjük a tárgy sajátosságait, hogy egyetértsünk.

Beszélhetünk az élményről, de azért, hogy kitűnjék a személyesség egyenkénti mássága.

Beszélhetünk a vizuális problémákról, a megközelítés közmegegyezéssel szabályairól. Szemléltethetünk az ábrázolás aktuális konvencióiból is mintának bármit.

Beszélhetünk kifejezési konvenciókról, de főként azok sokféleségét érdemes szemléltetni, hogy a tanuló szemléleti választás útján ne idegen, hanem „saját” stiláris mintát kövessen saját élményének kifejezéséhez.

Figyelmeztethetünk arány, nagyság, tónus stb. vonatkozásaiban a valósághűség fontosságára.

Minden, valamilyen szabályra való figyelmeztetés konzumálhatja az egyenként más irányba induló szemléleti tevékenységet.

Megbeszéljük, esetleg bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

Olyan anyaggal dolgozunk, amellyel korábban már dolgoztak, hogy egy technikai megbeszélés se legyen valamilyen megoldás pressziója. Adhatunk lehetőséget és eszközöket más-más anyaghoz is.

c)

A modell eleve egységesen irányít. Ezért az egyenkénti korrekció is ugyanarra irányul, tehát frontális munkára is szükség lehet.

Az egyenkénti élmény egyenként irányít, ezért az egyenkénti önállóságot inkább erősíteni kell. Bármilyen frontális irányítási mozzanat ezt gyengíti, és erősíti innen a „fazon”-hoz való visszatérést. A gyerek lesi az elvárások kinyilvánítását, mert becsvágya azt diktálja, hogy ezeknek megfeleljen.

Az egyéni korrekció tárgyilagos, segíti a közösen elfogadott szempontok egyenkénti követését.

A korrekció értelme más, inkább segítség. Csak akkor van értelme, ha már látjuk egy alkotás irányát, tudjuk a szándékát, ha bontakozik egyéni hangvétele.

A segítségnek az alkalmas eszköz, az alkalmas nyelvi anyag megtalálását kell szolgálnia.

d)

Az értékelés most már szemlélhető eredmények által tudatosítja a feladat egységes szempontjait.

Az értékelés az egyéni teljesítményeket óhatatlanul egymáshoz is méri, ha mindenki ugyanazt a modellt szemlélte.

Nem kérdés, hogy az alkotás miről szól.

A primer közlések objektivitásra való törekvése megerősítést kap. Olyan közlés, amelynek tárgyi hitele adja az értékét.

Osztályzattal való értékelés is elfogadható, minősítése a tényekkel való összevetésben belátható.

A két feladattípus megvalósulásának különbségeiben látszólag az objektív és a szubjektív közlések jellegzetes különbségei mutatkoznak meg. Azért csak látszólag, mert a másik objektív közlés és a másik szubjektív közlés: a direkt és az indirekt közlések között is végső soron ilyen természetű ugyan a különbség, azonban – mint a feladattípusok összevetéséből majd kiderül – sok hasonlóság is van közöttük. Mind a direkt, mind az indirekt közlések gyakorlati (praktikus) célt szolgálnak, értéküket mindenekelőtt a funkcióban való megfelelés adja, azaz az érthetőség, illetve a használhatóság. Ebből származik a sok hasonló, sőt megegyező vonás. Ami végső soron mégis elválasztja őket, az a tárgykultúrában megjelenő formahagyomány erősebben kultúrafüggő szubjektivitása, és a funkció korlátai ellenére megvalósítható személyesség.

Direkt közlések

(ábrák, emblémák, stb.)

A ráhangolás mindenki számára azonos témára irányul, ezért egységes.

Az értékelés a most már szemléltethető eredmények által tudatosítja, hogy a feladat nagy és egyetlen egységes szempontja az volt, hogy mindenki bátran lehetett más, mint a többiek.

Az egyéni teljesítményeket mindenekelőtt a személyekhez önmagukhoz kell mérni. A személyes élmény, az egyéni elképzelés és szándék egyéni értékelést kíván.

Egyenként lehet izgalmas kérdés, hogy az egyes alkotások miről szólnak.

A személyes közlések megengedett mássága erősíti a másság vállalásának, ugyanakkor elfogadásának attitűdjét is. A kifejezés feltárja a másik bensejét, titkait. Őt magát ismerjük meg azon keresztül, amiről a képe szól.

Az osztályzattal való értékelés óhatatlanul azzal jár, hogy a teljesítmények egymáshoz méretnek. Ez azt fogja jelenteni, hogy az alkotásokban megnyilvánult személyi irányultságok, élmények, lelki tartalmak, maguk a személyek méretnek össze. Ennek káros következményeit nem kell részleteznünk.

Indirekt közlések

(tárgykultúra feladatok)

b)

A ráhangolás többnyire mindenki számára azonos (vagy egyenesen közös) témára irányul, amelyhez fel kell keltenünk az egyéni érdekeltséget, és inspirálnunk kell az egyéni megoldásokat.

Megbeszéljük a közölnivaló célját, funkcióját, hogy miért merül fel egyáltalán, mi hasznunk lehet belőle.

Példákon szemléltetjük az aktuális közlőforma bevált sajátosságait. Emlékeztetbe idézzük az ismert konvenciókat és/vagy bemutatunk és elemzünk a feladat megoldásához hozzásegítő, még nem alkalmazott ábrázolási konvenciókat és azok megjelenítési technikáit.

Az aktuális téma függvényében megnézzük, tanulmányozunk esetleg modelleket is.

Megbeszéljük, bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

c)

A készülő különböző egyéni megoldások ellenére széles változatosságban felmerülhetnek további, kisebb körben vagy frontálisan megbeszélendő kérdések. Sor kerülhet újabb, további vagy megismételt szemléltetésre.

Csak akkor kerüljön sor egyénileg érdemi korrektúrára, ha megértettük a tanuló törekvését.

Az egyéni korrektúra a közösen elfogadott szempontok szerint segíti a cél felé a különböző egyéni megoldásokat.

Az egyéni korrektúra során technikai segítségre is szüksége lehet a tanulónak. A bemutatás lehetőleg ne az ő munkájában, hanem külön demonstráció formájában történjen.

d)

Az értékeléskor már az eredményekben szemléltethető, illetve számon kérhető, s így tudatosítható a közlésforma minden aktuális követelménye.

Megbeszéljük a célt, a tárgyi-környezeti funkciót, és azt, hogy nekünk mi jó származik belőle.

Több különböző példával szemléltetjük az aktuális tárgyi vagy környezeti funkció más formai-technikai megvalósulásait.

Az aktuális téma függvényében megfelelő időzítéssel beiktatjuk a díszítésre való felkészítés viszonylag tömbösíthető tennivalóit.

Megbeszéljük, bemutatjuk, esetleg még előzetesen ki is próbáljuk az anyagot, az eszközöket, a technikát.

A készülő különböző egyéni megoldások ellenére széles változatosságban felmerülhetnek további, kisebb körben vagy frontálisan megbeszélendő kérdések. Sor kerülhet újabb, további vagy megismételt szemléltetésre.

Csak akkor kerüljön sor egyénileg érdemi korrektúrára, ha megértettük a tanuló törekvését.

Az egyéni korrektúra a közösen elfogadott szempontok szerint segíti a megcélzott funkció megvalósulása felé a különböző egyéni megoldásokat, különös tekintettel az azokban formálódó személyesség kifejeződéseire.

Az egyéni korrektúra során technikai segítségre is szüksége lehet a tanulónak. A bemutatás lehetőleg ne az ő munkájában, hanem külön demonstráció formájában történjen.

Az értékelés a most már szemléltethető eredmények által tudatosítja a funkciót megvalósító és a kifejezést hordozó forma lehetséges változatainak sokféleségét.

Az egyéni teljesítményekben egyfelől az egyéni leleményt, másfelől a megegyezés szerinti szempontok érvényesülését keressük.

Az értékelés az egyéni teljesítményeket szóban ne egymáshoz, csak a megegyezéssel szemponthoz mérje.

Az osztályzattal való értékelés is elfogadható.

Az egyéni teljesítményekben egyfelől a személyes fantáziát és kifejezést, másfelől a funkciónak való megfelelést keressük.

Az értékelés az egyéni teljesítményekben a funkcióra való alkalmasságon túl részesítse elismerésben a személyesség minden megnyilvánulását.

Az osztályzattal való értékelés is elfogadható, főként azonban a megtanulható technikai részteljesítmények mérhető hitelesen.

2.

A munkaformák változatai a tanítási órák folyamatában

A tanítás-tanulás folyamata oktató és tanulók, nevelő és neveltek interakciója. Ebben a vonatkozási rendszerben szükségszerűen jelenik meg a frontális és az egyéni munka. A nevelőre ruházott vezető szerep azzal a felelősségteljes kötelezettséggel jár, hogy a gyerekek önálló alkotó tevékenységét előkészítő szakaszban pontosan és világosan közvetítse a feladatot. Hatékonysági szempontok indokolják, hogy mindezt a lehető legrövidebb idő alatt és optimális esetben az osztály minden tagja számára elfogadhatóan interpretálja.

A frontális munka a befejezett alkotások óra végi értékelésekor jelenik meg újból hangsúlyos szerepben. Az elkészült alkotások elemző, összehasonlító vizsgálata a célok és feladatok tükrében a fontossági szempontok hangsúlyozásával többnyire újból a nevelő közvetlen irányításával történik.

E két frontális mozzanat között jelenik meg egyéni, páros vagy csoportos munkaformákban a tanulók alkotó tevékenysége. Az egyéni alkotás primátusa a vizuális nevelés gyakorlatában alkotáslélektani és az egyénre szabott differenciáló pedagógiai fejlesztőmunka szempontjából indokoltnak látszik, hiszen a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenység folyamatai a kisgyermek személyiségétől és fejlettségi szintjétől függően egyéni sajátosságokat mutató pszichológiai struktúrákban zajlanak. A létrejövő alkotásokban mindez jól olvasható.

Két vagy több gyermek közösen létrehozott alkotásában az egyéni teljesítmény reménytelenül kibogozhatatlan, s így az egyének külön értékelésének sincs biztos bázisa. Úgy tűnik, hogy kicsúszik kezünkől a vizuális képességek tudatos fejlesztésének lehetősége. A gyermekek ebben a társas interakcióban ellenőrizhetetlen módon egymást fejlesztik, vagy gátolják? A pedagógus néha úgy érezheti, hogy legfeljebb animátori szerepbe kényszerül.²

Esetleg arra a következtetésre juthatunk, hogy a csoportmunka a vizuális nevelés gyakorlatában nem kívánatos. És milyen fárasztó! Zajjal és nyüzsgéssel jár. Úgy tűnik, hogy egyszerre beszél minden gyerek, önállóan és ellenőrizhetetlenül változtatják helyüket. Konfliktusok keletkeznek egyszerre több ponton is. Minden csoport mást csinál, más időben és térben. Egyszerre több helyről is segítségül hívják a pedagógust, vagy éppen teljesen megfeledkeznek még a jelenlétéről is.

² *Szociokulturális animáció:* „Animálni annyit tesz, mint életet adni egy csoportnak, lehetővé téve, hogy értékelje, fejlessze, kiteljesítse önmagát.” Az animáció nem helyettesítheti a klasszikus tanulást-tanítást, és nem azonos a népművelő magyar fogalomkörével sem. A nyugati kultúrákban egy-két évtizede megjelent szocio-kulturális animátor a közművelődésben dolgozó, aktivizáló szakember.

Mégis, az egyre-másra megjelenő (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, vizuális neveléssel foglalkozó) könyvekben a csoporttevékenységeknek egyre növekvő jelentőséget tulajdonítanak.

Az iskola az a speciális szocializációs közeg, amelyben szabályozott folyamatokban zajlik az oktatás-nevelés, de néhány szociológus szerint a formális tanterv mellett létezik rejtett tantervnek nevezett normarendszer. Ivan Illich, aki az oktatás modern elméletének egyik legvitatottabb alakja, Bowleyhoz és Gintishez hasonlóan azt hangsúlyozza, hogy az iskolák a fegyelem és a parancsolgatás eszközei révén a gyermeket „passzív fogyasztásra”, azaz a fennálló társadalmi rend kritikátlan elfogadására nevelik. A rejtett tanterv arra tanítja a gyermeket, hogy az életben az a dolguk, hogy „tudják a helyüket, és ott csendben üljenek”.³

Akármennyire fáradtságos és kényelmetlen, mégis érdemes minden pedagógusnak időnként elgondolkodnia azon, hogy a csoportmunkával kapcsolatos idegenkedésünk gyökerei nem nyúlnak-e le egy olyan „rejtett tanterv”-hez, amely a mi társadalmunk rejtett normáinak visszatükrözése.

3.

A pedagógus és a tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban

Frontális munka. A pedagógus közvetlen irányító szerepben

A munkaformák közül a frontális munka tekinthető a leghagyományosabbnak. Stílusa és módszerei a társadalmi változások és a környező kultúra függvényei. Történelmi, társadalmi ismereteink alapján bizonyára vannak feltételezéseink, okszerű magyarázataink például a XIX. századvég pedáns iskolamesterének tekintélyelv alapján irányító módszereiről, vagy a XX. század elején megjelenő (és máig jelenlévő) bohém művésztanár attitűdjéről.

A személyiség sajátos struktúrájából is következő vezetési stílusokat – mint az autokratikus, a demokratikus és az engedékeny – befolyásolhatja az a társadalmi elvárás, amelyet hivatásuk színpadán kívánatosnak tartanak. A törzsőrmester státusában elfogadott az autokratizmus (főleg azok szemében, akik kívülállóként nem szenvednek ettől), ugyanakkor a pedagógus szerepében a mi kultúránk ideája a demokratikus vezetés.

Gyakran vannak párhuzamot a színészi és a pedagógusi hivatás között, pedig ezzel az erővel elfogadhatjuk, hogy minden olyan szakma (például a tűzoltóparancsnok, a politikus stb.), melyben befolyásoló, irányító hatást kell gyakorolni valamely célcsoportra, rokon a színészével. A színészi tehetség azonban nem pótolhatja a hitelességet, amely szaktárgyi kompetenciát és nevelői elkötelezettséget jelent.

A vizuális kultúra sajátos tantervi tartalmának és a vizuális nevelés személyiségfejlesztő irányultságának értése a frontális munka során is más-más attitűdöt kíván a nevelőtől, ha a feladat

- gyakorlati vizuális kommunikáció
- vagy szubjektív, személyes kifejezés.

Ha a feladat objektív közlés, például térkép vagy útvonalrajz, akkor közérthető, az ábrázolási konvenciók ismeretén alapuló munkát várunk a gyermektől. A pedagógus magatartása ebben az esetben szükségszerűen a tárgyilagosság, az ismeretek pontos, világos közvetítése, a feladatmegoldások szabályainak behatárolása mellett az egyéni elgondolások lehetőségeinek inspiráló biztosítása. Így a közös

³ A „rejtett tanterv”-ről szóló gondolatok Anthony Giddens *Szociológia* című művében található, mely amerikai és brit diákok számára készült. A helyzetelemzésekből adódó következtetések így a brit és az amerikai társadalmi viszonyokra vonatkoznak.

értékelés során a tanulók egymáson is számon kérhetik az értékítéletekben azt a tárgyilagos szemléletet, melyet a pedagógus hitelesen közvetített.

Ha a „feladat”⁴ személyes közlés (például illusztráció), akkor a nevelői magatartás az egyéniségek szabad kibontakozásának adjon teret. Tudatában kell lennie, hogy személyes hozzáállása egy a sok közül, s azt semmiképpen ne erőltesse a gyermekekre.

A megbeszélés helyett a beszélgetés, a kinyilatkoztatás helyett a személyesség, a racionális elemzés helyett a rácsodálkozás lesz élményt adó és felszabadító. Az értékelés során úgymond frontálisan tudjuk azt a szemléletmódot közvetíteni, hogy minden gyermek alkotása érték számunkra. Míg az objektív közléseknél a hibákat is tárgyilagosan feltáró elemzés érvényesül, addig a személyes közléseknél az egyéni meglátások dicsérete lehet kizárólagos módszerünk.

A frontális munka hatékonyságának alapvetően fontos eleme a feladat pontos közvetítése a lehető legszemléletesebb módszerekkel. Bár minden tanítási órának fontos része a szemléltetés, a vizuális tantárgy tantervi tartalmi kizárólag verbális úton meg sem közelíthetők (például a vizuális nyelvi elemek: vonal, folt, tónus, szín). A szemléltetést kísérő verbális eszközök (kérdések, magyarázatok, utasítások stb.) pontossága, az életkort figyelembe vevő, lényegre törő megfogalmazásai a figyelem fenntartásának és a feladatértésnek fontos feltételei.

A vizuális nevelés tantárgyi óráinak legnagyobb része gyakorlati munka, ezeknek frontális előkészítő szakasza tartalmilag koncentrált, időben rövid, maximum 10-15 perc. Ebben a viszonylag rövid időszakaszban is törekedhetünk arra, hogy a vizuális jellegű problémákra olyan visszajelzések érkezzenek a gyermekek részéről, amelyek láthatóak, tehát vizuális nyelven megfogalmazottak: kép- vagy látványelemzéseknél a gyermekek egyénenként rajzban is válaszolhatnak. A nevelő gyors, átfogó ellenőrzése szempontjából fontos, hogy a vizuális válasz egyszerű, pillanatok alatt lejegyezhető legyen. Előnye, hogy a problémafelvetésre minden gyermek már a frontális munka szakaszában egységesen aktivizálható, a megértés határfokán a tanító is lemérheti saját pedagógiai munkájának eredményességét.

A frontális előkészítő szakasz eszköztrendszere állhat a tanulók létszámának megfelelő fénymásolatokból, sablonokból, téri elemekből (például: játékkockák), a tanulók saját taneszközeiből stb.; műveletei: rajzolás, elemek csoportosítása, térformák megadott szempontok szerinti viszonyrendszerbe helyezése stb.

A frontális munka során a vezető és a vezetettek között az együttműködés biztosítja az optimális eredményességet, melyet a nevelő pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi tudása birtokában tudatosan tervez. Ha a munka természete megkívánja, és a lehetőségek megengedik, a frontalitás hagyományos tételrendezését is érdemes ezeknél az interakciónál megbontani. A körkörös elrendezés a gyermekeknek nemcsak a pedagógussal, hanem társaikkal is biztosítja a szemkontaktust, így egymást, és ezzel együtt egymás véleményét is egyenrangú kapcsolatrendszerben hangsúlyosan érzékelik.

A tanulók önálló egyéni munkája

A tanulók önálló egyéni alkotómunkája a pedagógus számára a differenciáló személyiségformálás érzékeny terepe.

Kezdő pedagógusoknál megfigyelhető, hogy a gondosan megtervezett és sikeresen lebonyolított előkészítő munka után „elengedik a gyermekek kezét”. Az önállóságot abszolút tartalmában értelmezve külső megfigyelőként és csupán felügyelőként vannak jelen a teremben egészen az értékelésig.

Ellenkező végtel az, amikor „szoroson fogják a gyermekek kezét”: a tevékenységben az elmélyülést akadályozzák azzal, hogy a feladatra vagy annak részletelemeire gyakori, hangos utalásokkal hívják fel a figyelmet. A nevelőnek ezek a feladatorientált megnyilvánulásai a vizuális konvenciók tanulásának és

³ Az idézőjel a nyelvi megfogalmazás és az alkotás furcsa, antagonisztikusnak tűnő ellentétére utal. Érdemes elgondolkodnunk a zene, az irodalom, a képzőművészet kiemelkedő alkotásai létrejöttének körülményein a mi individuális beállítottságú korunkat megelőző történelmi korszakokban, amikor a megrendeléseknek, feladat-adásoknak(!) döntő szerepük volt.

alkalmazásának esetében is akadályozzák a tanulóknál egyéni szinten zajló vizuális gondolkodási folyamatot, amely a szabálytartás mellett is sokszínű variánsokat hozna létre. Egy-egy megjegyzés hatására a különben is igyekvő gyermekek munka közben azonnal igazodnak.

Szerencsésebb, ha a nevelői magatartás azt sugallja, hogy az egyéni alkotómunka közben jelen van mint segítő erő, akihez a gyermek egyéni meglátásaiból adódó sajátos problémáival bármikor fordulhat tanácsért. Recept ennek az interakciónak a tartalmára és módszerére aligha adható. A gyermekek között elfoglalt térbeli hely, a helyváltoztatás gyakorisága, ritmusa, a gyermekek mimikájának, testbeszédének, gesztusnyelvének értése a nevelő tudásának, tapasztalatainak, gyakorlottságának függvénye.

Az egyéni munka közben a segítségünket igénylő gyermekkel csak neki szóló egyéni beszélgetést folytatunk, amely az önálló megoldáshoz adjon elegendő inspirációt, de a megoldást ne tálalja készen. A többféle lehetőség felvillantása bemutatással is történhet, de a gyermek munkájába ne rajzoljunk bele, mert ez a gyermektől idegen vizuális gondolat mozzanata lehet, avagy egyszerűen kényszerítés. Konkrét téri munkák esetében a gyermek által manipulált anyagon magán is mutathatunk többféle lehetőséget, de az eredeti kiindulási állapotot vissza kell állítani (például építőelemekkel térépítési variációk, tárgykészítésnél az anyag formálásának különböző lehetőségei stb.).

4.

A tanulók együttműködésének várható eredményessége a vizuális nevelés tantárgyi specifikumaiban

A csoportmunka

A vizuális nevelés munkaformái közül a csoportmunka olyan sajátos közeg, amelyben optimális számú gyermek között létesülő kortárs kapcsolatokban a kommunikáció során vizuális információcsere zajlik. Ellentétes gondolatok ütköznek, elutasítás, elfogadás, meggyőzés folyamatai játszódnak le. Egymás megértésének magasabb szintjén a másik egyén által elkezdett „mondat” folytatása vagy az arra adott válasz elvezethet ahhoz az egységhez, melyet esetenként kompozícióként értékelhetünk.

A három év körüli gyermekek csoportban nem egymással, csupán egymás mellett játszanak. Minél idősebbek a csoport tagjai, a társas kapcsolatoknál szervezettebbé válnak. G. H. Mead (1863–1931) elmélete szerint a társadalmi én kialakulásához akkor jut el egy gyermek, amikor képes úgy látni önmagát, ahogy mások látják őt. Szerinte ötéves kor tájékán következik be a gyermekek fejlődésének az a szakasza, amikor a korábbi, meglehetősen szervezetlen szerepjátékok helyett a gyermekek kezdenek szervezett szabályozó játékokban részt venni. Kezdi megérteni mindazokat az általános értékeket és erkölcsi szabályokat, amelyek a közösségi életet irányítják.

A társadalmon belül – munkahelyen, iskolában vagy valamely társadalmi szervezetben – mindannyian valamely csoportnak vagy csoportoknak tagjai vagyunk. Cél vagy célok elérése érdekében társadalmi hierarchiában élünk. Az alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokból adódó szerepünket tanuljuk. Csoportunkon belül a pozícionkból adódó szerepformát fel kell vállalnunk. A pozíció konfliktusmentesen csak akkor fogadható el, ha a külső és belső értékítélet közelít egymáshoz.

A pozícióváltás problémájával szembenézni az érett személyiségnek is nehéz, nemhogy a kisgyermeknek, de dinamikus életvitelünk, az állandó változások, a társadalom különböző helyszínein való megjelenésünk más és más attitűdöt kíván és vált ki belőlünk. Az önismeret mélysége átsegíthet a kritikus helyzeteken, de az önismeret is csak a másokkal történő összevetés során mélyülhet el. A csoportban történő tevékenység színtere lehet ezen képességek fejlődésének, a társadalmi beilleszkedés szükségességének felismerésének. Itt jöhetnek létre olyan változatos szituációk, amelyekben felismert és elismert értékek alapján kerülnek „kiosztásra” a pozíciók.

A vizuális nevelés szaktárgyi gyakorlatában a vizuális kommunikáció működtetésének hatékony terepe a csoportmunka. A társak verbálisan is kontrollálhatják egymás tevékenységét, így a vizuális és

a verbális kommunikáció szinte egyidejűleg jön létre, egymást támogatva, értelmezve kerül összefüggésbe egymással. Szocializációs előnyeit mérlegelve jelentéktelenné válnak a bevezetőben felvetett aggályok, melyek az egyéni fejlődés, fejlesztés szempontjából merülhettek fel a csoportmunkával szemben.

Szaktárgyi szempontból is sorolhatjuk jelentőségét:

- Az alkotás élményteli folyamatát fokozza a társakkal való örömteli együttlét. A létrehozott produktum, amely mennyiségben, időben, anyagban túlnő az egyéni kereteken, meggyőzheti a gyermekeket az együttműködés hasznáról. Erősíti az összetartozást, a „mi” élményét a látható, tapintható, esetleg „grandiózus” alkotás.
- Tartalmilag fontos szempont a vizuális nyelven történő, jelen idejű folyamatban zajló kommunikáció. Ebben az esetben nem kész közléseket olvas egyik-másik társa kész alkotásáról, hanem a másik által feltett vizuális kérdésre vizuális nyelvet használva azonnal reagálhat, önmaga is felvethet problémákat, kérdezhet, vitatkozhat, együtt gondolkodhat másokkal.
- Az egyén közösség által azonnal kontrollált vizuális következtetései alkalmat adnak a helyesbítésre, amely igazodás, és így egészséges konformizmus is. A közösség által elfogadott gondolat megerősíti a gyermeket, védettséget és önbizalmat ad. A közösen létrehozott alkotás tanulságai így mélyebben rögzülnek, mások által is kontrollálva hitelesebbé válnak.
- Megsokszorozódik az a tanulási intenzitás, amely a kortárs csoportban egymás értése okán van jelen. Gazdagodnak képzeteik, bővül a vizuális nyelv tartománya, rácsodálkozhatnak új kifejezési módokra, egymástól lesik el a technikai megoldásokat. Mindezt rövidebb idő alatt, a kortársi lét okán demokratikus közvetlenséggel érik el. A csoport tagjainak egymásra gyakorolt hatását erősíti kölcsönös egymásrautaltságuk is.

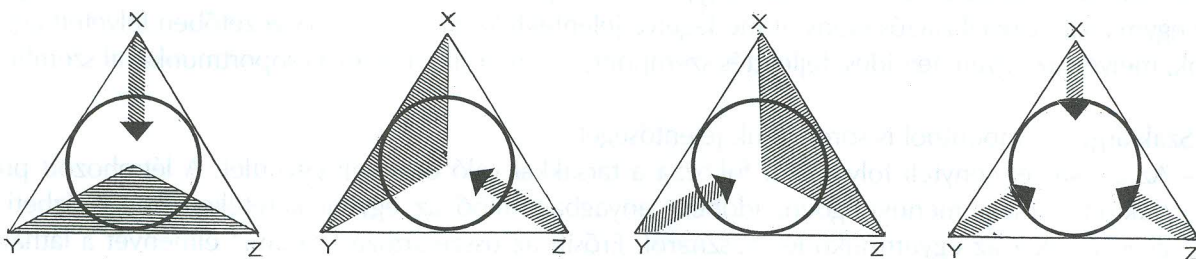
A csoport létszáma és tagozódása

A társas kölcsönhatás feltétele, hogy a csoport létszáma akkora legyen, amelyben a kapcsolatrendszer a gyermekek számára folyamatosan fenntartható. Meghatározója az ingerhatások száma, bonyolultsága és a gyermekek életkora.

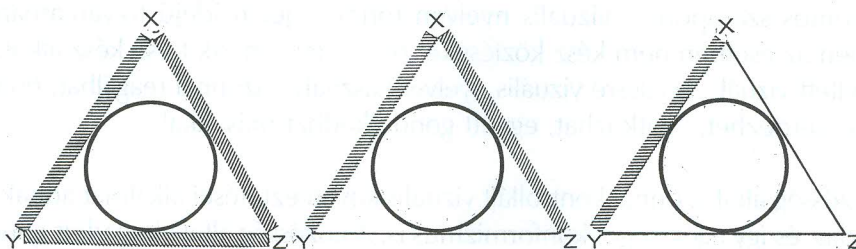
Azok a lélektani kutatások, amelyek a figyelem természetére vonatkoznak, 7+2 ingert regisztráltak. Az ember figyelemfelvevő kapacitása ennyit bír el. Amennyiben a csoport tagjait ingerforrásoknak tekintjük, úgy a kiscsoport létszáma ebben az értelemben meghatározott. Tapasztalatok szerint 6 éves korú gyermekeknél 3 főből álló csoport képes huzamosabb idejű folyamatos kapcsolattartásra, 7–10 éves korúaknál az 5 főnél nem többet tartalmazó csoport volt képes az eredményes együttműködésre.

Az 5 főt tartalmazó csoportok 2+3 fős megoszlásban, állandó vagy változó partnerekkel alcsoportot létesítenek a tevékenység bizonyos fázisaiban, s ezek között jön létre olyan kommunikációs kapcsolat, melynek során egyetértés születhet a készülő mű tekintetében. Ez a tagozódás inkább jellemző, mint állandó, ugyanis az alkotói folyamat során a vizuális ingerek (például: már megjelent képelemek) vagy a társak által közvetített verbális vagy mozgásos ingerek ki is kapcsolódhatnak egy-egy új egyéni elképzelés során. Az egyéni akciókra a vizuális válaszoknak természetesen meg kell érkezniük, hogy a képi egység létrejöjjön.

A 3 fős csoportoknál a kombinatorika felvillanthatja a különféle lehetőségeket a személyi kapcsolódások variánsaira: X, Y és Z személynél X–Y–Z; X,Y–Z; X, Z–Y, de az X–Y–Z (A. ábrásor 277a) pillanatnyi helyzet is előfordulhat, amikor a személyek függetlenítik egymástól tevékenységüket. A kompozíció feltételezi a csoport tagjainak végső egyetértését, X,Y, Z vagy X egyéni összefogó, összehangoló munkáját Y, Z egyetértésével, akár X,Y közös egyetértő megoldását Z kizárásával. (B. ábrásor 277b) A mechanikus variációkon túl a csoportlétet átszínezik az érzelmek (ellentétek, vonzódások), a morális, intellektuális fejlettségi szintkülönbségek, s a hatalmi pozíciók, melyeket a vizuális fejlettségből adódó



277/a. A. ábrásor



277/b. B. ábrásor

fölkívén kívül eldönthetnek speciális személyiségjegyek is. E bonyolult viszonyrendszer a megjelenésével a pedagógusnak számolnia kell, hogy megfelelő irányultságot válasszon a csoport létrehozásakor, felismerje a beavatkozás szükségyszerű pillanatnyi helyzeteit, az irányítás mértékét, s azt, hogy mikor választhatja a passzív megfigyelő szerepét.

Formális, informális csoport

A csoportlélektan kategóriái között megtaláljuk a formális és informális csoport fogalmát, melyek a társadalom és az egyén szempontjából más-más hangsúlyúak.

Társadalmi szempontból a formális csoportok szükséges képződmények. Létrejöttek független tagjaik akarától, független az őket alkotók tulajdonságaitól (iskola, hivatal, hadsereg).

Az informális csoportot alkotók saját elhatározásukból vállalják hovatartozásukat, sajátos hajlamaik, ízlésük, érdeklődésük szerint, mint például egy horgászegyesület tagjai.

Ezen meghatározás szerint egy iskolai osztályt alkotó gyermekek formális csoportot alkotnak. A vizuális-nevelés-órák keretében sem jellemző, hogy belső indíttatásra és önkéntesen alakulnak a csoportok. Ebben az értelemben ezek a képződmények szintén formális csoportként könyvelhetők el. A bennük zajló humánus, értékteremtő folyamatok viszont – amelyek belső indíttatású, örömszerző tevékenységé alakulnak – nem mutatják a formális csoport ismérveit. Így a csoportmunka során formálisnak induló csoport az informális csoport ismérveit veszi fel.

A csoportlét kezdeti szakasza

A csoportmunka feltételei között említettük, hogy a kisgyermek elérkezzék az életkori fejlettségnek abba a szakaszába, amikor már képessé válik ön magát mások szemével nézni.

A kezdeti szakaszban nem mellőzhető a fokozatosság elvének figyelembevétele, amelynek egyik eleme az interakcióban részt vevő személyek száma. A páros munka, amely intim közelség a társal, viszonylag kevesebb konfliktushelyzet forrása azon hátránya mellett, hogy kevesebb mozgásteret tesz lehetővé a domináns partnerrel szemben. A társ szabad megválasztása viszonylag egyszerű azon oknál fogva is, hogy „aki mellett ülök, az a barátom is”. A testi, térbeli közelség és annak gyakorisága a felnőtt populációnál is megkönnyíti a kapcsolatfelvételt.

A másik lehetőség e kezdeti szakaszban, hogy a pedagógus felvállalja a csoportoknál a munka szervezését. Ilyenkor a tevékenység egymással még amúgy is csak rövid kapcsolatfelvételeket tesz szükségessé. Az osztályt akár két nagyobb létszámú csoportra osztva külön-külön, idejét megosztva frontálisan irányíthatja a csoportokat. A végeredmény két, jól elkülöníthető teljesítmény, amely már így is csoporttudatot alakíthat. Fontos, hogy ez az egyének által „összerakott” végeredmény látványos legyen, mert ez enyhítheti a kisgyermek saját munkája beolvadása miatti esetleges frusztrációját.

Első osztályos gyermekek vizuális kommunikációs interakcióinak egy-egy példáján érzékeltetjük az egymásra figyelés megteremtésének különböző változatait:

- páros munkában két figura között egyszerű kapcsolatrendszert hozhatnak létre úgy, hogy a külön-külön tépett figurákat közös kompozícióba rendezik. Mindezt préselt levelekből is megtehetik. Előnye, hogy a konszenzuson alapuló végső megoldás előtt (ragasztással való rögzítés a felületre) e figurák és a további képelemek egymáshoz való viszonya a kompozícióban tologatással szabadon változtatható, variálható.
- Adott felületen a tanítótól kapott amorf foltokat rajzos-festékes kiegészítéssel alakítsák egységes képpé – asszociációik egyeztetése után közösen.
- Párbeszédet játszhatnak a vizuális nyelv meghatározott elemeinek használatával: egyenes és görbe vonallal, folttal. A kép figuratív vagy nonfiguratív módon is lehet narratív. Rajzolgatás vagy festés közben természetesen mozzanatként a közös lap számukra külön-külön jól megközelíthető részén dolgoznak, s időnként cserélnek. Figyelmüket fel kell hívni a formák közti kapcsolatok megteremtésére.
- Illusztráció is készülhet ilyen módon, főleg ha a vers több konkrét képelem „mesélgetős” narratív megjelenítését teszi lehetővé. Weöres Sándor *A görcsemler* című verse a vizuális nyelv egységes használatát is sugallja, hiszen a versben az ember, az út, a kerítés, a macska, a füst stb. mind görbe. Érdekes megfigyelni, hogy a görbe képzetek igen sokféle lehet, viszonylag egyértelműen csak az egyenestől lehet elkülöníteni.⁵

Egyéni munkával készített elemek összerakásával hozható létre olyan munka, amelyik a csoporttudatot formálja, és az egyéni alkalmazkodást viszonylag kevésbé terheli.

(278) A gyermekek papír tojástartó dobozokat gyűjtenek. A doboz festése, majd kétoldalú lyukasztása után a például 22 fő létszámú osztály 11-11 fős megosztásban összekötözgeti a részeket, így hosszasan kígyózó két térbeli formát kapnak. A „sárkányok” fejeit nagyobb dobozból egyéni megoldásban egy-egy kiválasztott gyermek készíti el.

A csoporttudat kialakításának első, kezdeti lépéseként a két csoport – melyet csupán a számasságot véve figyelembe a pedagógus alakít ki – külön feladatot kap. Az összetartozást, illetve az elkülönülést tudatosíthatja a kétféle feladat, az, hogy az egyik csoport jókedvű, szelíd, a másik csoport haragos, félelmetes sárkányt hozzon létre a formák színeinek és a díszítőelemek karakterének megválasztásával. Az összetartozást erősíti a közös tevékenység a dobozok összekötözgetésével, majd az azt követő játék. Ilyen lehet a sárkányok versengése, vagy üldözései játék.

(279) Laza kapcsolódást jelent a csoporttagok között az a feladatvariáns, amelyben szintén nagyobb létszámú csoportok tagjai előre nyírt síkforma részeinek dekoratív, ritmikus díszítése után rakosgatják össze, majd ragasztják nagyméretű síklapra saját sárkányukat. Ennél a variánsnál az azonos törvény betartása segíti a csoporttagok tevékenységének összehangolását, amely egyszerűségénél fogva mindannyiuk számára világos. Részben ez az egyszerűség biztosítja a kompozíciós egységet. Az eredmény sikerélményt, örömet ad, ösztönzést a későbbi együttes tevékenységhez.

A csoportlét valóságos élményét adhatja az, amikor a gyermekek egyénileg megrajzolják elképzelt sárkányukat, majd színes technikával háromfős csoportokban kivitelezik. Komoly konfliktushelyzetet kell megoldaniuk annak eldöntésénél, hogy a három sárkányvázlat közül melyik legyen a domináns a

⁵ Lásd *Képi minőségviszonylatok* táblázata: VIZUÁLIS KULTÚRA I. Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció, 57

közös munkában. Az elkészült alkotás végül változó mértékben mindegyikük elképzelését tartalmazza, de egyik tervnek sem lesz egyszerű imitációja. Megakadályozza ezt az a körülmény is, hogy a vázlat nem tartalmazott például színötleteket, így az munka közben állandó változásban, alakulásban teremtődött a gazdagodó részletformákkal együtt.

Ilyen típusú munkáknál a csoportok létrehozására többféle lehetőséget kipróbálhatunk.

1. A csoportok alakulásánál a teljes önkéntesség érvényesül, a társak egymást választják. A peremhelyzetű gyermekek kényszerű csoportot alkotnak.
2. Vizuális szempontokat figyelembe véve a nevelő a gyermekek előző tervei alapján maga állítja össze a csoportokat.
3. Az előzetes terv minősége alapján kiválasztott csoportvezetők maguk hozzák létre csoportjukat, melyben úgy érvényesülhet a kölcsönösség, hogy a kijelölt vezetők azok közül választanak, akik jelentkeznek a velük való együttműködésre.

A csoport létrejöttének legdemokratikusabb formája az 1. változat, hiszen ennél a teljes önkéntesség érvényesül. Szaktárgyi szempontból viszont ez nem mindig hoz jó eredményt, mivel a „maradékok” kényszerű csoportjaiban a vizuális szempontok, az alkotás kívánt irányultságai nehezen, szinte csak véletlenszerűen érvényesülnek. (A választások és elutasítások indítékaira különben szociometriai felmérésekben találunk magyarázatokat.) A 2. és 3. változat vizuális szempontból jó eredményeket hozhat, ráadásul a 3. változat esetében a csoportok többsége harmonikusan működhet.

A szaktárgyi eredményesség feltételei a csoportmunkában

A szaktárgyi szempontú eredményességet – a pszichológiai szempontokon túl – egymás értésének feltételeként a vizuális fejlettségi szint kis különbségei és az elképzelések hasonlósága kedvezően befolyásolja. Nézzünk meg erre a megállapításra vonatkozó példákat 2. és 3. osztályban.

A 2. osztály feladata:

A gyerekek egyénenként ceruzával utcát rajzoltak házssal, járókelőkkel. Az azonos csoportba tartozó gyermekek válogatásának szempontja a térábrázolási szint és az emberábrázolás hasonlósága volt. A közös munka technikai megoldása: A gyerekek utcáinak legérdekesebb házait egy kisebb lapra külön-külön színes foltta nagyították, kiválasztott járókelőket színes krétával újraalkották. A képelemek nyírása után közösen rendezgették el házaikat és a járókelőket *A mi utcánk* címmel.

(280) A kiemelt két csoport egyikénél hosszanti, csíkszerű elrendezést mutat a kompozíció, melyben a képelemek elrendezése lüktető, ritmikus sodrással vezeti a figyelmet. A térbeli hangsúlyosan előtér-háttér elrendezésű.

(281) A másik csoportnál szubjektívabb a térbeliség a képelemek rendjében. Az emberábrázolások is azt mutatják, hogy azok belső szemléleti képét a legalapvetőbb struktúrák határozzák meg. A kompozíció szinte az érintetlen gyermekrajz sajátosságait mutatja.

A 3. osztály feladata:

Figyeljék meg a metró mozgólépcsőjét a rajtuk utazó emberekkel. A nézőpont szabadon választható. A megfigyelés után egy héttel a közös munka előtt a gyerekek egyenként papírra vetették emlékképeiket. A csoportalkotás szempontja a térábrázolás bonyolultsága mellett az azonos nézőpont, a figurák téri helyzetének takarásban vagy a nélkül történő megjelenítése. A technikai megoldás ennél a munkánál színes papírok nyírása, rendezgetése és ragasztása volt. A mesterséges formákat nyírással, a figurákat tépéssel alakították.

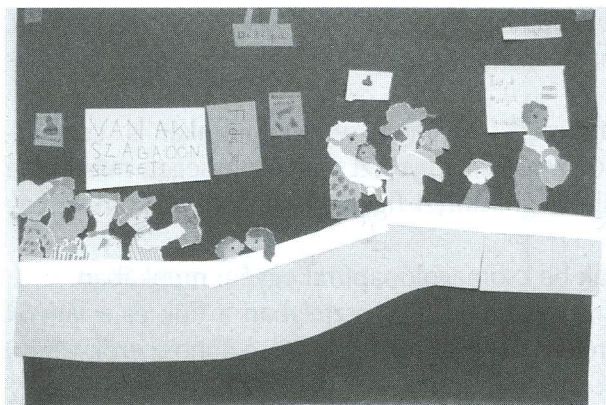
(282a) Az első csoport tagjai oldalról ábrázolták a metró mozgólépcsőjén utazó embereket, figyelmüket az egyéni karakterek és a környezet részleteinek gazdagsága ragadta meg.

(282b) A második csoport tagjai a mozgólépcső le- és felszállító rendszerét és annak egymáshoz viszonyított téri helyzetét is érzékelték.

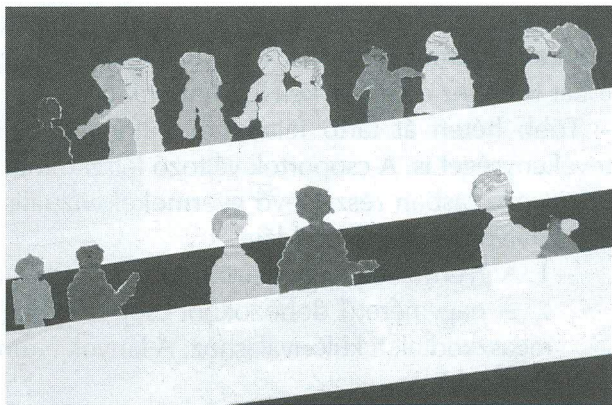
(282c) A harmadik csoport a metró mozgólépcsőinek lényegét az egymás mögött álló, takarásban látszó emberekkel volt képes megragadni.

(282d) A negyedik csoport a peront és az oldalnézetű mozgólépcsőt az utazó és várakozó utasokkal bonyolultabb téri viszonyrendszerben jelenítette meg.

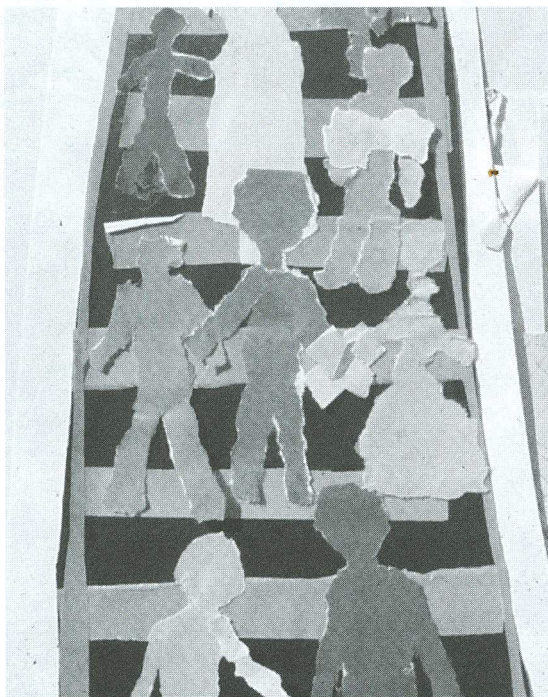
Ami egymás értésének fontos feltétele: az egy-egy csoportba tartozó gyermekek szemléletmódja és fejlettségi szintje hasonló volt. A bonyolultabb térbeliséget értő gyermek szemléletmódja sem volt elérhetetlen a többiek számára, így lehettek képesek tanulni egymástól. A csoportvezetőket a tanulók



282/a.



282/b.



282/c.



282/d.

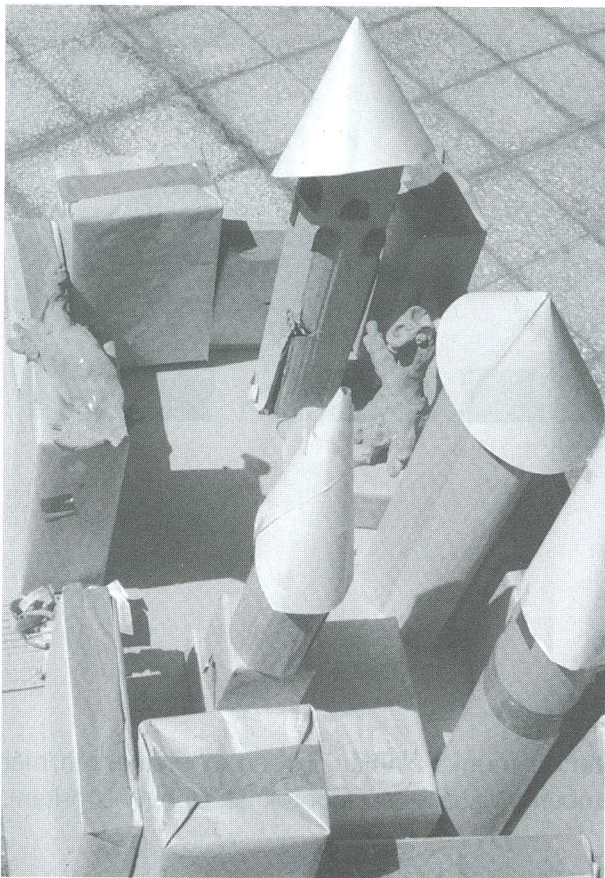
maguk választották meg a többség által legjobbnak tartott munka alapján. Ebben az életkorban már képesnek mutatkoztak személyes elfogultságaikkal szemben a vizuális szempontoknak előnyt biztosítani.

A csoport összetétele és lélekszáma

Az azonos összetétellel hosszasan működő csoportok többféle negatív, nem kívánatos jelenség hordozóivá válhatnak. Az egyének erősen hajlanak arra, hogy saját csoportjukat túl-, más csoportokat viszont alulértékeljének. Mindez egészségtelen versenyszellem kialakulásához vezethet, amely – szétrombolva egy osztályközösséget – ellenséges indulatok és előítéletek melegágyává válhat. Szükségszerűen jelentkezik a csoportban a konformitás, az egymáshoz igazodás, hiszen e nélkül közös alkotás létrehozása elképzelhetetlen. Károsító hatást akkor fejt ki a személyiségre, ha egy huzamosabb ideje együttműködő csoportban az egyén státusa megmerevedik. Ez olyan korai specializálódáshoz vezet, amely a felnőtt társadalomban nemcsak megszokott, hanem egyes munkaterületeken a hatékonyság szempontjából egyenesen kívánatos. Nekünk azonban tudnunk kell, hogy a neveléssel éppen ez ellen dolgozunk: a gyermek sokoldalú fejlesztését szem előtt tartva sokoldalú mobilitást kell kibontakoztatnunk. A csoport lélekszámát és összetételét a kívánt eredményességnek kell megszabnia, mert az eredményesség a csoportban kooperáló gyermek személyiségének fejlődését hozza. (A feladatokat is ehhez a célhoz kell igazítanunk.)

Több héten át tartó feladatsor különféle munkaformákat kívánhat, egyéni munkát is, csoporttevékenységet is. A csoportok változó létszámmal és összetétellel egyrészt a tevékenységet, másrészt a közös alkotásban részt vevő gyermekek vizuális fejlettségi szintjét figyelembe véve alakulnak. Egy 2. osztályos feladatsor példája:

1. A gyermekek nagyméretű dobozokat borítanak be csomagolópapírral egyéni munkában.
 2. A nagyméretű dobozokból csoportokban várat építenek. (Egy osztályban a fiúk és a lányok ragasztottak a különváláshoz. A lányok a tündérek várát építették fel, a fiúk a gonosz erők várát.)
- (283a–b)



283/a.



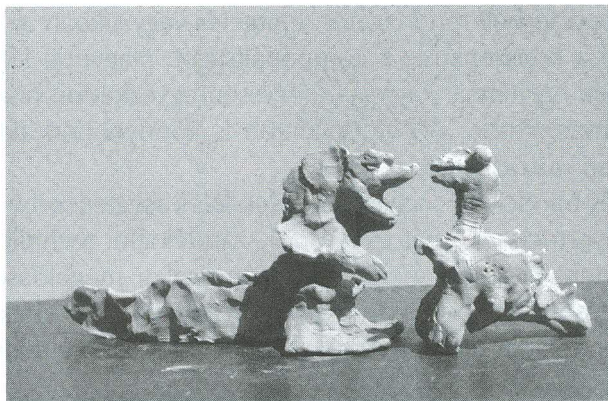
283/b.



284/a.



284/b.



284/c.

3. Közös egyeztetés után egyéni munkában agyagból mintázott mesefigurákkal népesítették be váraikat, melyeket kiszáradás után festettek. **(284a–c)**
4. Egyéni munkával készült az a tanulmányrajz, amely meghatározott nézőpontból ábrázolta a térbeli építményt (figurák nélkül).
5. Rajzolt várukat fantáziájuk és ízlésük szerint egyénileg lefestették, színhangulattal fejezve ki, hogy az ábrázolt vár a jó vagy a gonosz erők lakhelye-e.
6. A várak nyírása után 3-4 fős csoportok alakultak közös kép megalkotására (egy-egy nagyméretű színes papíron). A gyermekek elkészült festett síkvárai határozták meg a csoport összetételét. A válogatás vizuális szempontjai:
 - az alap színéhez való alkalmazkodás,
 - a 3-4 képelem harmóniája,
 - a megközelítőleg azonos térszemléleti fejlettség.

Rendezgetés után felragasztották a váraikat, majd mesebeli tájjal és figurákkal tették teljessé a kompozíciót. (Vegyes technika: applikáció, temperafestés színes alapon.) **(285a–d)**

Ennek a feladatsornak a keretében egyéni és csoportmunka váltogatta egymást. A csoportok változó szempontok alapján szerveződtek. A változatos csoportmegjelenés a társadalmi lét modellje, olyan alkalmazkodási szükségszerűségek megtapasztalása, amelyek lehetőségeit még védett körülmények között az iskola biztosítja.

Irányítás, korrigálás

A csoporttevékenység során a pedagógus irányító szerepében nagyobb hangsúllyal érvényesül a közvettség. Megnyilvánulhat ez oly módon, hogy ha a feladat vagy feladatsor kitézésében, összeállításában a közvetlen irányítás valósul is meg, a csoport ötleteit, eredeti megoldásait szabadon hagyja érvényesülni.

A korrigálásról természetesen nem mondhat le, de célszerű olyan attitűdöt felvenni, mintha ő maga is a csoportba tartozna. Fontos ez a „beférkőzés” a gyermekek közé, mert a tevékenység öröme spontán irányokat hívhat életre, s a pedagógusnak folyamatosan „képben kell lennie”, hogy kontrollálhasson, utánaemehessen és segíthessen, ha kell, vagy jó irányba terelhessen, ha kudarc veszélye fenyeget. A tevékenység bizonyos fázisaiban tapintatosan le is kell állítania a közös munkát, hogy együtt szemléljék az alkotásokat, s együttes meggyőződésen alapuló folytatás következhesen, melyben a vizuális szempontok érvényesülhetnek.

Technikai megoldások

A csoportlétből következő kézenfekvő megoldás a részekből való összerakás. Megkönnyíti az egyezkedést és a döntést az elemek mobilizálhatósága, ami által minden felmerülő változat „látszik”, láthatóvá tehető. Példa erre a térbeli rendezgetés, építgetés vagy síkban az applikatív megoldás, ahol a ragasztás, rögzítés jelenti a konszenzust: a komponáltságot. Nagyobb létszámú csoport is képes e technikai eszközrendszerben egymással kockázatmentesen egyezkedni, hiszen minden vélekedésnek van esélye beépülni a konszenzusba. A bátoralanabb is könnyebben aktivizálódik, ha látja, hogy nincsenek helyrehozhatatlan mozzanatok.

A közös rajzolás, festés és mindenféle alakítás a társak felelősségteljesebb együttműködését kívánja. Egyszerre kell figyelnie a gyermeknek saját és a társai szándékaira, technikai akcióira az alakuló kép függvényében. A csoportmunkák során megválasztott technikai megoldások függenek a csoport létszámától és ezzel összefüggésben a produktum méretétől, a gyermekek életkorától, vizuális és szociális fejlettségi szintjétől. Minden feladat újabb és újabb mérlegelést kíván e tekintetben is.

Szervezés

A csoportok csak a megfelelő körülmények között képesek sikeresen működni. A csoport minden tagja számára megfelelő teret – rálátást, eszközök, munkaanyag tekintetében megfelelő hozzáférhetőséget – kell biztosítani az adott tevékenységhez. Az eszközök és anyagok olyan mennyiségére és elrendezésére van szükség, ami a kényelmes használatot lehetővé teszi. E szervezési kérdések átgondolt, pontos megoldása kiküszöböli a tevékenységet feleslegesen akadályozó konfliktushelyzeteket.

Fontos a munka sorrendiségének olyan értelmű segítése, amely sorba rendezi az ingerforrásokat, így befogadhatóvá, átláthatóvá teszi azok szemléleti tartalmait. Sok elemet tartalmazó térépítménynél nem célszerű a munka elején ömlesztve a gyermekek elé tární az összes felhasználható tárgyat, anyagot, hanem a munka célszerű menetéhez, üteméhez igazodva kell azokat fokozatosan a gyermekek rendelkezésére bocsátani. Egy térépítmény-feladat esetében például, amely agyagból, kövekből, kavicsokból, faágakból stb. készült, először a térszerkezethez felhasználható agyagot és más anyagokat bocsátotta a nevelő a csoportok rendelkezésére, s csak ezután kerülhettek a látóterükbe az ahhoz hozzáépíthető részletelemek, hogy felhasználják ezeket a térkompozíció további tagolásához, gazdagításához.

A tanulók helyváltoztatásaihoz megfelelő tér és szabad közlekedő folyosók is szükségesek, ezért a mozgatható bútordarabokkal alkalmlilag érdemes az osztályterem berendezését a munkához megfelelően változtatni. Egy-egy balesetveszélyes tevékenységnek elkülönített térrészt is biztosítsunk a veszélyt kiküszöbölő optimális körülményekkel, közmegegyezésben rögzített, hangsúlyozott szabályokkal. Az e tekintetben is jól megszervezett munkakörülmények a csoporttevékenység során tartalmi kérdésekké válhatnak.

A csoportmunka a pedagógiailag inspirált modellhelyzetek létrehozásával a vizuális nevelésben nemcsak fontos szocializációs folyamatokat segít, hanem megteremt egy sajátos kommunikációs közeget is. Az egyéni fejlődést gyorsítja meg ezzel: a kikerülhetetlen akciós készletésekben felmerülő vizuális problémák különféle megoldási lehetőségeit azonos korosztályba tartozó gyermekek közvetítik egymás felé. A kommunikációban ez olyan helyzeti előny, amelyet a pedagógus objektíve nem képes saját személyé-

ben egyedül megteremteni. Bármennyire érti is a gyermeket, a beleéléssel még nem válik maga is gyermekké.

A csoportmunka fontos, de nem egyedüli munkaformája a vizuális nevelésnek. Túlzott alkalmazása negatív jelenségeket is felerősíthet. Azzal, hogy az egyén eltűnhet a társak között, egyéni felelőssége is csökkenhet, felléphet a „társas lazulás” jelensége. Olyan vezető személyiségeket is kitermelhet a csoportmunka, akiknek fölénye sematikus utánpótlásra készíthető, s akik így az önálló gondolkodás, felfedezés gátló tényezőivé válhatnak. Emellett a kiemelkedő vizuális képességekkel rendelkező gyermek is konformálódhat, visszahúzhatja az a középszerű réteg, amelyet esetleg ő maga termelt ki. Ez a munkaforma is csak akkor hasznos tehát, ha túlzó alkalmazása nem válik az önálló felfedezés, gondolkodás gátjává.

Ha a körülöttünk lévő világ válságjelenségein elgondolkozunk, akkor látnunk kell, hogy furcsa ellentmondásaihoz hozzátartozik az individuuum felértékelődése mellett annak felismerése, hogy egyedül képtelenek vagyunk megoldani problémáinkat; az értékek labilitása arra kényszerít kisebb és nagyobb csoportokat, hogy életben maradásuk érdekében – egymással kommunikálva, a helyzetet a legbőlcsebben értelmezve – az eltűnő normákat újakkal helyettesítsék. Ez a társadalmi méretekben fel erősödő kommunikációs kényszer a pedagógiában is felértékelte a csoportmunkát.

Az angol „brain storming” kifejezés utal a módszer eredetére. Lényege az egész csoport aktivizálása, mellyel megakadályozható, hogy ne mindig a lehangosabb, legaktívabb tanuló cselekvése határozza meg a gondolkodást. A módszer lényege: a csoport tagjai egy adott probléma megoldásához sorban elmondják ötleteiket úgy, hogy senki ne maradjon ki. Az ötleteket sorban fel is írják a táblára. Ha valakinek nincs ötlete, az újabb körben megint sorra kerülhet. A végén, ha elfogytak az ötletek, kezdődhet a kiértékelés, és kiemelik a legjobbnak ítélt megoldásokat, s ezek alapján elkezdődhet a közös tevékenység. A tanár szerepe itt elsősorban az, hogy biztassa a társaságot, nehogy túl hamar abbahagyják a gondolkodást, így az eredeti gondolatok is felszínre kerülnek.

PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

Ebben a fejezetben összefoglaljuk és rendezzük mindazt, amit az egyes közlésformákban az értékelésről írtunk, s az egészet mint folyamatos minőségbiztosítást visszakapcsoljuk a személyiségfejlesztés differenciáló pedagógiai feladatkörébe, abba a témakörbe, amivel kezdtük.

1.

Az egyes tevékenységformák főbb értékelési különbségei

1. Mivel a gyermek élményekből táplálkozó kifejezési tevékenységei elsősorban személyiségét objektívalják, ezek értékelésekor a teljesítményt sem valamiféle közös követelményekhez, hanem személyiségük viszonylatában kell minősíteni. (Osztályozó értékelési rendszerben sem osztályozzuk.) Ebben a tevékenységformában a pedagógusnak döntően nevelési feladatai vannak.

2. A tárgy- és környezetkultúra tevékenységekben több az elsajátítandó kulturális és technikai jellegű ismeretanyag, több az oktatási feladat. A tárgyi eredmény minősége mérhető mindenekelőtt a funkcióra való alkalmassággal, de az ismeretek is megmutatkoznak benne. Az ismeretek a vizualitás más eszközeivel és verbális úton is visszakérdezhetők.

3. A (NAT-szerű) vizuális kommunikáció képességének készségei nemcsak és eleinte nem is elsősorban a rajz tantárgyi kereteiben alakulnak. Ahol a (vizuális és nem vizuális) ismeretek átadása-elsajátítása vizuális úton történik, ott a „visszamondás” is képi (ábrázolásos, rajzos, ábrás) legyen. Ha a memorizált, elraktározott ismeret képies, arról nehéz vagy egyenesen lehetetlen feladat a kisgyermeknek verbálisan számot adni. Az elsajátítás mértékének és mélységének mérése vizuális úton mindenképpen hitelesebb lehet, persze annak függvényében, illetve azzal együtt, hogy ezenközben a vizuális kommunikáció készség szintjei is mérhetően megmutatkoznak.

2.

Az értékelés irányultságai

A gyermek tevékenységeiben – különösen a kreativitásban – az értékelésnek viszonylag jó esélye van az objektivitásra, mert a folyamat „látszik”, eredménye pedig megmarad.

Ezért az értékelés háromféle irányultságát kell megkülönböztetnünk:

- a vizuáliskultúra-feladatok végzésének folyamataiban – az oktatás-nevelés állandó részeként – szakadatlanul minősítünk;
- a feladatok eredményeiben mint olyan tárgyi objektívációkban, amelyekben a képességek-készségek avagy a személyiség valamely komponense érzéki formában tárgyiasult, s visszaolvashatóvá vált;
- az eredmények egymásutánjában áttekinthetők a változások, kielemezhetők irányai, minőségeik, s a személyiségkép egészében elhelyezve értékelhetővé válnak.

A fentieket a vizuális kultúra mindhárom tevékenységformájára érvényes megközelítési módnak tekinthetjük.

Értékelési szempontok

1. A gyermekek egyenkénti megfigyelése alkotás közben, az alkotási folyamatban:

- az új elvárásokra való reagálás,
- helyzet- és problémaérzékenység,
- akarat tényezők,
- összpontosítás (átélés),
- együttműködés (tolerancia, segítőkészség).

(E szempontsor az alkalmazásához alább szöveges értékelő fokozatokat közlünk.)

2. A gyermekek egyenkénti megfigyelése az alkotás tükrében, magában a még készülő, változóalakuló és a már elkészült alkotásban:

- emóciók megjelenése,
- viszony-kifejeződések: nyitottság, őszinteség, közvetlenség megjelenése,
- készségek (rutinok) beépülése,
- kreatív mozzanatok az egészben,
- önállóság.

(Alább e szempontsor alkalmazásához is szöveges értékelő fokozatokat közlünk.)

Megjegyezzük, hogy gyermekeink munkája közben nemcsak vizuális úton, hanem beszélgetve is folytathatjuk megfigyeléseinket.

3. Egy értékelési szakasz végén a domináns képességfejlesztési követelmények szerint (például: élménykifejezés, megfigyelés, emlékezet stb.) csoportosítjuk a gyermek gyűjtőmappájában a munkákat, s így rakjuk időrendbe. Felmérjük

- az anyag- és eszközhasználat technikai készség szintjeit,
- az egyes területeken a képességek készségbázisának gyarapodását,
- a vizuális gondolkodás, a szemlélet érési folyamatát,
- az alkotóképesség bontakozását

(E szempontsor alkalmazásához is közlünk alább szöveges értékelő fokozatokat.)

4.

A közös értékelés helyzete és szempontjai

Az elkészült munkákat a pedagógus saját értékelési módszere mellett a gyermekekkel közösen is megbeszéljük. Az értékelésnek ez a módja önellenőrzést kínál a gyermekeknek és a pedagógusnak, de képet ad együttműködésük minőségéről is, éppen ezért termékenyítőleg képes visszahatni mindkettőjükre.

Ilyenkor derül ki a gyermekek számára, hogy egyazon feladatnak milyen sokféle megoldása lehetséges, és mert a különbségek rögtön minőségi különbségként is jelentkezhetnek, szinte automatikusan kezd működni az értékelő tudat mindegyikükben. Az értékelés folyamatában a sajátjától eltérő eredményeket szemlélve újra át kell gondolnia a feladat értelmét és célját, a folyamat gondolati és élménytörténéseit, ami segíti a rögzülést és a tudatosítást. Ugyanakkor az értékelésnek ez a módja a vizuális kommunikáció megértésének (dekódolásának), valamint a verbális kommunikációra való átfordításának tanulását és gyakorlását jelenti olyan vizuális anyag felett, amelynek nyelvezetét mindennél nagyobb eséllyel értik, hiszen éppen ők és éppen most éltek vele.

Az értékelésnek ez a helyzete a pedagógus számára a gyermekek megfigyeléséhez és fejlődésük értékeléséhez gazdag tényanyagot, ehhez pedig újabb két szempontsort kínál, mert egyszerre mutatkozik ilyenkor a gyermekeknek munkáikhoz, és ugyanakkor egymáshoz való viszonyuk. A két szempontsor:

1. Az elkészült munkákban most már mint maradandó eredményekben egyenként (személyenként) kell értékelnünk a teljesítményeket. (A technikai-formai eredményt mint megoldást lehetőleg ne válasszuk el attól, amit szolgál.) A munkákban a gyermekekkel közösen figyeljük és megbeszéljük a következőket:

- a közös célkitűzés egyéni megvalósítását,
- kinek mi sikerült leginkább,
- vannak-e szokatlan, eredeti megoldások,
- ki volt jó (okos) az értékelésben.

(E szempontsor alkalmazása alkalmi jellegű, nem kell rögzíteni szöveges értékelő fokozatok valamelyikével, de a megbeszélésekről készítsünk rendszeresen feljegyzéseket, s letisztult, érvényesnek bizonyult megállapításainkat építsük be a félév végi összegező értékelésbe.)

2. A készülés folyamatában mutatkozó személyiségvonások megfigyelésének szempontjait (érzelmeik, nyitottság, őszinteség, szemléleti irányultság, készségek beépülése, a kreativitás jelei, önállóság) a pedagógus tartsa változatlanul szem előtti, korábbi megfigyeléseit fontos adalékokkal egészítheti ki. Ehhez járulnak most a közös értékelés közben mutatkozó további személyiségjegyek megfigyelésének újabb szempontjai. Értékeljük

- a becsvágy, a siker motivációs szerepét,
- a sikertelenség lélektani hatásait,
- a gyermek társai iránti türelmét és figyelmét,
- az önkontroll bontakozását,
- a tudatosulás mértékét.

(E szempontsor alkalmazásához is közlünk alább szöveges értékelő fokozatokat.)

5.

Értékelési fokozatok

A gyermekek egyéni megfigyelése a folyamatban

Az új elvárásokra való reagálás

gyorsan felfogja és kreatív módon alkalmazza; felfogja és végrehajtja;

külön magyarázatra szorul, és a kivétel sem megy segítség nélkül;

Helyzet- és problémaérzékenység

mindig „jelen van”, kíváncsi, kérdező és felfedező; alkalmazkodik, sűrűn kérdez, de ritkán kezdeményez;

elkalandozik, nehezen fogja fel, hogy mi zajlik éppen, csak egyes mozzanatokra kérdez rá;

Akarati tényezők

a felmerülő problémák, nehézségek nem szegik kedvét, végig akarja vinni;

akarati viszonyulása hullámzó, időnként konok, máskor kedvetlen;

biztatgatni kell;

Koncentráció, átélés

többször képes teljes koncentrációval és átéléssel dolgozni;

a koncentrációból ki-kiesik, átélése hullámzó;

szórakozott, gyakran marad a felszínen;

Együttműködés (tolerancia, segítőkészség)

a közös akciókban lelkes, figyelmes és odaadó;

felszólításra készséges, társaival türelmes;

inkább „eltűnik”, noszogatásra is ritkább a pozitív reakciója;

A gyermekek egyenkénti megfigyelése az alkotás tükrében

Érzelmek

érzelmi átélése meg tud jelenni a munkájában;

ha érzelmi viszonyulásának nem tud formát adni, munkájában türelmetlen lesz;

munkájában ritkán mutatkozik igazi érzelmi kontaktus;

Nyitottság, őszinteség

természetes közvetlenséggel jelentkezik az, ami szíve szerint van;

a megfelelési igyekezet gyakran viszi utánczásba;

többször inkább mintákat követ, sémákat ismétel;

Készségek beépülése

korábban mutatkozó készségei munkáiban rendre megmutatkoznak;

már tudott dolgaira sem mindig lehet számítani;

készségei igen hullámzó eredménnyel mutatkoznak munkáiban;

Kreatív mozzanatok az egészben

önmagához képest újszerű elemeket és módokat talál ki, s bátran megvalósítja;

vannak jó ötletei, de bátorításra és helyeslésre szorul;

ha mást csinál, mint amiről szó van, az inkább figyelmetlenség;

Önállóság

nem szorul segítségre;

többször kér segítséget, másszor meg önfejűnek mutatkozik;

önállóan, addig jut, amíg a kezdő lökés ereje viszi;

Egy értékelési szakasz végén

Az anyag- és eszközhasználat technikai készség szintjei

a tanult technikák mindegyikét jó szinten elsajátította;

a tanult technikák egyikében-másikában (megnevezhető) még gyakorolni fog;

technikai készségei még további gyakorlást kívánnak;

Az egyes területeken a képességek készségbázisának gyarapodása

alkotásai igen kifejezőek, szépen megmutatkoznak képességei;

a kifejező feladatok teljesebb sikeréhez még néhány készségét fejleszteni kell;

a kifejező feladatokban még többféle (megnevezhető) hátrányát kell behoznia;

tárgyi alkotásai jó képességeket mutatnak;

a tárgykultúrában ügyesedik, néhány készsége még gyakorlást kíván;

a tárgykultúrában még iparkodnia kell;

a művészeti beszélgetésekben jó képességeket árul el;

a művészeti beszélgetésekben még mutatkozik egy-két kisebb hiányosság;

a művészeti beszélgetésekbe még nem sikerült igazán bevonnunk;

vizuális felfogó- és közlő-képessége nagyon jó;

vizuális felfogó- és közlőképessége megfelelő;

a vizuális felfogó- és közlőképességet fejlesztő feladatokban még gyakorolnia kell;

A vizuális gondolkodás, a szemlélet érési folyamata

fantáziája kitűnően működik, meglátásai találóak, eredetiek;

fantáziáját, meglátásait még néha megköti a szokotthoz való ragaszkodás;

képzelete és meglátásai még kissé csapongóak;

Az alkotóképesség bontakozása

jó kreatív képességeket mutat;

tevékenységeiben még óvatosan viszonyul a kínálkozó újszerűségekhez;

tevékenységeiben még inkább a kitaposott utakat járja;

A közös értékelés közben mutatkozó további személyiségjegyek

A becsvágy, a siker motivációs szerepe

a sikertől, a dicsérettől szárnyakat kap;

a siker normális mértékben motiválja;

a siker nem motiválja tartósan, dicsérettel sem lehet biztatni;

A sikertelenség lélektani hatásai

a sikertelenség sem veszi el a kedvét;

a sikertelenségen idővel túlteszi magát;

a sikertelenségre eleve számít;

A társai iránti türelem és figyelem

mindenkit figyelmesen végighallgat, türelmesen magyaráz, hogy megértsék;

néha figyelmeztetni kell a türelemre, mert ő akar szerepelni

inkább „eltűnik”, az odafigyelésre is figyelmeztetni kell;

Az önkontroll bontakozása

saját munkáját is képes kritikusan szemlélni, és ezt ki is nyilvánítja;

az összevetések során részlegesen képes az önellenőrzésre, de nem szívesen nyilvánul meg;

ítéleteiben általában bizonytalan, ezért saját munkájának minősítésével sem nagyon boldogul;

A tudatosulás mértéke

a tanulságokat képes leszűrni és beépíteni.

saját és mások következtetéseit megérti, de az nem mindig kerül a helyére.

ha megérti is a tanulságokat, azok nem mindig épülnek be.