

A vizuális képességek értékelése

Akik a rajzi vizsgát a vizuális kifejezés egyediségére hivatkozva utasítják el, figyelmen kívül hagyják vagy elvetik az olyan, vizuális művészetekkel foglalkozó tudományos módszerek évszázados hagyományait és eredményeit, mint a stíluskritika, az ikonográfia vagy az ikonológia.

A vizuális képességek értékelhető komponensei

Nem tagadható, hogy a műalkotásokat lehetséges rangsorolni, minősíteni, sőt, egy-egy alkotás értéke a divat és a műkincspiac elvárásai szerint változó összegű pénzben is kifejezhető. A képző- és iparművészeti *zsűrizés* gyakorlata, az *aukcionálás*, de maga a *múzeumi katalógizálás* is értékelési rendszerek alkalmazását írja elő. Ezek az egymást átfedő, de funkciójuknak megfelelően igen különböző értékelési módszerek közösek abban, hogy pontosan meghatározott szempontok alapján minősítik a műalkotásokat. Ma már senki nem vitatja, hogy a vizuális képességek közül igen sok olyan van, amelyet az iskola fontos fejlesztési területnek tart és értékelni kíván. A fő *pedagógiai témakörök*, amelyek mentén a vizuális képességek értékelése zajlik:

1. *ábrázolási konvenciók és kompozíciós szerkezetek* alkalmazása – különösen a tér és a szín megjelenítése;
2. *technikák, médiumok* felismerése és alkalmazása;
3. *jelek, jelrendszerek* felismerése, értelmezése, alkalmazása, előállítása;
4. *esztétikai érték* létrehozása a képzőművészet, környezetkultúra és vizuális kommunikáció különféle témáiban és műfajaiban;
5. *műalkotások* megítélése, elemzése. (1)

Sokan vannak, akik azért idegenkednek az értékeléstől, mert úgy vélik, ami igazán fontos, azt mérni úgysem lehet. A tesztek, feladatsorok nem adják vissza az esztétikai nevelés lényegét: az *önkifejezés örömet*, az *alkotófolyamat dinamikáját*, azt a szavakba nem foglalható „csodát”, ami a vizuális nevelést – legalábbis művelői szerint – a többi tantárgy fölé helyezi. A rajztanítás azonban – az iskolai oktatás természete szerint – elsősorban a vizuális kifejezés módszereivel ismert meg: szabályokat tanít, lehetőségeket mutat fel, esztétikai és technikai elveket magyaráz. A rajztanítás huszadik század-végi paradigmaváltásának lényege éppen ez: eltávolodás a művészi praxistól, közeledés a mindennapi élet vizuális megformálása felé. (2) Amit tanítunk, ami az órán történik – nagyrészt pontosan leírható és mérhető.

Az egységes rajzpedagógia ideje századunk elején lejárt, akárcsak az egész világra kiterjedő korstílusoké. Irányzatok vannak, melyeknek országonként más és más tantárgyak csoportja felel meg. Ha azt mondjuk: „rajzi vizsga”, voltaképpen egy *tantárgycsoport* számonkérési módszereiről beszélünk. (Hollandiában például textilművészetből, képzőművészetből, fényképezésből és kézművességből lehet érettségizni a „rajz” tantárgy keretében, Nagy-Britanniában alap- és középfokú vizsga van a „képzőművészet és design”, illetve az e nevet viselő komplex tantárgyból. Németországban, Olaszországban és Franciaországban külön tantárgy a rajz és a művészettörténet, sőt, képzőművészet-esztétikából és filmesztétikából is lehet érettségi vizsgát tenni. (3) Ebben a tanulmányban először

a képességek értékelésének pszichológiai lehetőségeit tekintjük át, majd kettőt bemutunk a rajzpedagógia modern értékelési formái közül.

A portfólió módszer

A *portfólió* meghatározott időszak alatt készült tanulói munkák *gyűjteménye*. Szinte minenütt szokás mappába rendezve tárolni és a félévi, év végi osztályzaskor áttekinteni a tanév során készült alkotásokat. Ahhoz, hogy a portfólió az értékelés megbízható eszköze lehessen, a következő feltételeknek kell megfelelnie:

- csak ellenőrzött körülmények között, a rajzórán készült munkákat tartalmazhat;
- valamennyi munkához (összetartozó munkák esetében persze csak egy) *leírást* csatolnak, amely a következőket közli:
 - a feladat megnevezése,
 - a tanmenetben hozzá kapcsolódó feladatok (előzmény, folytatás),
 - rendelkezésre álló idő, eszköz, anyag, gép stb.,
 - a tanár rövid írásos értékelése és – amennyiben osztályzott – az érdemjegy is;
 - a NAT mindhárom részterületéről tartalmaznia kell legalább egy-egy feladatot (környezetkultúra, vizuális kommunikáció, képzőművészet);
 - legalább háromféle technika legyen képviselve (a plasztikák és építmények fényképen is szerepelhetnek).

A portfólió az elfogadott *alapszintű vizsga (4)* és az *érettségi* feladatai között szerepel. Értékelési rendszerének kidolgozására 1997 szeptemberében 2 tanéves iskolakísérlés indul. (5) A portfólió értékelését *legalább két tanár* végzi – az egyik a tanuló saját szaktanára, a másik pedig egy olyan pedagógus, aki korábban nem volt kapcsolatban a diákkal, tehát csak a benyújtott munkák alapján ítél. Erre azért van szükség, hogy a vizuális képességek tárgyilagos elbírálását ne homályosítsák el az alkotók viselkedéséről – elkötelezettségéről, szorgalmáról vagy éppen közönyéről, a tantárgy iránti ellenszenvéről – szerzett ismeretek. Az adott értékelési ismérvek szerinti pontozás után a tanárok a megállapított ponttárolók szerint alakítják ki az osztályzatokat. (Vita esetén a korábban közösen a legfontosabbnak ítélt kritérium pontszámát dupla értékűnek számolják és az így kapott összeredményt veszik alapul az osztályzáshoz.) –

Angliában már több mint tíz éve alkalmazzák ezt a módszert a rajztanításban. (6) Ma szinte valamennyi, a vizualitással kapcsolatba hozható *foglalkozásra felkészítő felsőoktatási intézmény* előírja a rajzi érettségét, bár saját felvételi vizsgájáról sem mond le. Gyakori, hogy a GCSE-re készülő vizsgamunka portfóliója a művészeti főiskolán bemutatkozó anyag lesz. A GCSE a képzőművészetet, iparművészetet és design-t – tehát a vizuális művészeti és környezetkultúra fontosabb területeit – magában foglaló komplex „rajzi tárgy” teljes anyagát igyekszik felölelni. Olyan *összetett feladatcsomagot* tartalmaz, amelynek megoldásához művészettörténeti és technikai előtanulmányokra egyaránt szükség lehet. A vizsgakövetelmények nyilvánosak, a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyakból például számos vizsga-kézikönyv áll rendelkezésre, mintafeladatokkal, a követelmények illusztrált leírásával, a felkészülés és az értékelés módszereinek bemutatásával. (7)

A kiállításból és zárthelyi feladatból álló angol vizsgamódszer legnagyobb hátránya az, hogy nincs szóbeli megmérettetés. A vizsga első részét jelentő kiállításon munkái mellett ott áll ugyan az ifjú alkotó, de mivel a művek értékelése önmagában is nagyon időigényes munka, a tanárokból álló zsűri nem mindig engedi őt szóhoz jutni. A második részben általában szerepel műkritika, rövid írásos elemzés, művészeti témájú interjú vagy szabad szöveg egy-egy műalkotásról, de szóbeli vizsgára itt sem kerül sor. Éppen ezért a GCSE alternatívájaként angol rajztanárok egy csoportja az úgynevezett „beszélgető módszert” (conversation method) ajánlja, amelyen az adott tanévben készült fontosabb munkákat bemutató *osztálykiállítás* kapcsán a tanár egyenként találkozik és irányí-

tott beszélgetést folytat diákjaival. Az egyes feladatokkal kapcsolatban felmerült problémákról, az elsajátított technikai és esztétikai törvényszerűségekről, de a saját ábrázoló-kifejező készségekről, művészeti ízlésről is szó esik. (8) Bírálói szerint ez a reneszánsz műhelyek légkörét idéző eljárás inkább pedagógiai módszer, mint a számonkérés eszköze. Nem vitás, hogy ez az időigényes, de vonzó módszer nem ad egyértelműen számszerűsíthető eredményt, de a tanár és a diák közötti kommunikációt jelentősen javíthatja. A portfólió rendszerű értékelés lényege – hogy egy hosszabb időszakban készült valamenynyi munka egyszerre áttekinthető legyen – ebben a formában is megmarad.

A portfólió módszer előnye, hogy a tanár egy-egy tanuló több műve alapján értékelhet. Hátránya, hogy csak kész műveket értékel, nem ad képet az alkotó folyamatról, amelynek során a művek megszülettek. A projekt módszer viszont éppen arra jó, hogy bemutassa a gondolatokat, ötleteket és érzéseket, amelyek kiváltója a vizuális alkotás, de magából a kész műből csak részben olvashatók ki.

A projekt módszer

A projekt-módszer a 18. században jelent meg Franciaországban, érdekes módon éppen a vizuális neveléssel kapcsolatos területen, az építés- és az általános mérnökképzésben. A hallgatók kisebb, de önálló munkát igénylő tervezési feladatot kaptak: egy kapuzat vagy homlokzati díszítés megtervezését. A motívumgyűjtés, a funkcióhoz illő kialakítás és felrajzolás munkáját a tanár tanácsaival segítette, de a mérnökhallgatók lényegében egyedül, közvetlen irányítás nélkül dolgoztak. A pedagógiában ma használatos, több tantárgy, illetve tudományterület eredményeit egyesítő, egyéni, páros és csoportmunkára építő módszer kidolgozója John Dewey és W. H. Kilpatrick. Mindkét pedagógiai kutató a gyermek gondolkodásmódját és érzelmi igényeit akarta modellezni olyan iskolai feladatsorokban, amelyek a gyerekeket foglalkoztató problémák, izgalmas, újszerűen megfogalmazott kérdések önálló megoldásával egyszerre több tantárgy, illetve műveltségterület tananyagát közvetítik.

A projekt során a tanár feladatai alapvetően mások, mint a hagyományos szaktárgyi órán. A *feladat kitűzésekor* nem egy tárgy tananyagát bontja megtanulható egységekre, hanem *tevékenységek rendszerét* tervezi meg, úgy, hogy a gyerekek munka közben – mintegy „észrevétlenül” – több területen is új, az oktatás szempontjából hasznos ismeretekhez jussanak. A *megvalósítás* során messzemenően *egyéni irányításra*, vagy inkább *konzultációra, segítségadásra* van szükség ahhoz, hogy a projekt lényege – a saját munkaterv készítése, saját ismeretszerző utak bejárása – ne szenvedjen csorbát. Az *iskolai környezet*, amely kedvez a projektmunkának, szintén különbözik a megszokott, ismeretátadásra alapuló, hierarchikus tételrendezéstől. A projektmunkára előkészített osztályteremben az ismeretforrások szabadon hozzáférhetők, a tér – például az asztalok és székek csoportosításával – kisebb részekre tagolt, a kutatás, tervezés és kivitelezés eszközei mindenkinek gazdag választékban a rendelkezésére állnak. Lehetőség van osztályon, illetve iskolán kívüli színtereken végzett munkára is, természetesen a tanulók életkorának megfelelő felügyelettel. (9)

Az esztétikai nevelés körébe tartozó művészeti projekt természetesen sok szempontból más, mint a több tantárgyat mozgósító, hagyományos projektek:

- a *téma mindig megoldható az esztétikai szférán belül* (tehát nem kívánja például valamely politikai jelenség feltérképezését, vagy tudományos eredmény magyarázatát);
- a projektmunka értékelésében fontos szempont a *vizuális nyelv* ötletes és helyes használata;
- a munka lezárásaként a tanulók *kiállítást* készítenek, amelyen bemutatják a feladat megoldásának folyamatát bemutató alkotásokat és szövegeket, képi dokumentumokat és tárgyakat;

– a kiállítás központi darabja a „főmű”, amely a választott téma megoldását adja. Minden egyéb, a kiállításon szereplő termék és a munkanapló is ennek elkészítését mutatja be és magyarázza. (10)

A projekt módszerű vizsgáztatás lényege, hogy nemcsak kész munkák alapján értékel, hanem a *tervezés és kivitelezés fázisait* is nyomon követi. (11) Hátránya, hogy igen időigényes. Egy téma megismeréséhez és kidolgozásához nyolc-tíz hét szükséges, hetente egy – lehetőség szerint 90 perces – rajzórával és a kutatásra, kísérletezésre számítható legalább heti 2-3 óra szabad idővel. Fontos, hogy a vizuális eszközökkel feldolgozandó témát a tanuló maga választhassa ki egy olyan témasorból, amely *expresszív* (képzőművészeti) és *tervező-konstruáló* (építészeti, design, népművészeti) feladatot tartalmaz. Ha a tanulók eldöntötték, melyik témát választják, a rendelkezésre álló idő alatt ugyan felügyelet mellett, de önállóan fognak dolgozni. A tanár nem adhat nekik tanácsot, nem korrigálhatja a kész munkát. Az ilyen vizsgához a tanulóknak a következőket kell beadnia:

– két *kísérőlapot*, amelyekben a munka kezdetén ki-ki bemutatja a választott feladatot, indokolja választását, majd a munka befejeztével értékeli saját teljesítményét; (12)

– *munkanaplót*, amelyben a tanuló összegyűjti a feladat megoldása során talált érdekes ismereteket, képből vagy szövegben megfogalmazott ötleteket, mások alkotásainak reprodukcióit, ha azok a munkájához fontosak; (13)

– *terveket, vázlatokat, variációkat* – minden olyan produktumot, amit a projekt feladat megoldása során az iskolában készített;

– *a fő művet*, amely az elkészült variációk közül a feladat a tanuló szerint legsikeresebb megoldása.

A projektek értékelése

1994 februárjában kiosztottuk a tizenkét holland projektfeladatot, és 21 magyar iskola 207 tanulója, a hollandokkal egy időben, azonos tartalmú gyakorlati vizsgát tett. A tanulók három hónapig önállóan, de felügyelet alatt megoldották a hat kétdimenziós (festészet, grafika, tervezés, fotó) vagy a hat háromdimenziós (szobrászat, installáció, tárgykészítés) feladat egyikét. (14)

Két zsűrizési kísérletet végeztünk, amelyek során hatvannyolc értékelő pontozott hatvan vizsgamunkát a szóban forgó alapelvek szerint. (15) Az értékelések elemzése alapján megállapítható, hogy a projektfeladatok – különösen a tervezési, illetve a design jellegűek – megbízhatóan pontozhatók, amennyiben legalább két – optimális esetben három – értékelő, nemcsak első benyomásaira, hanem részletes értékelő szempontrendszerre hagyatkozva dönt az alkotások minőségéről. Egy alkotás valamennyi szempont szerinti bírálata – a hagyományos módszer – viszont kevésbé megbízhatónak bizonyult, mint ha az alkotásokat egy-egy szempont szerint haladva sorra értékeljük. Ilyenkor csak egyetlen szempontra figyelve állítunk fel rangsort a művek között, s a többi szempont kevésbé befolyásolja ítéletünket. (Például magas pontszámot adunk egy jó ötletre akkor is, ha kevésbé sikerült a kivitel, illetve: egy bravúros technikájú alkotásban észrevesszük a sema-

A projekt során a tanár feladatai alapvetően mások, mint a hagyományos szaktárgyi órán. A feladat kitűzésekor nem egy tárgy tananyagát bontja meg tanulható egységekre, hanem tevékenységek rendszerét tervezi meg, úgy, hogy a gyerekek munka közben – mintegy „észrevétlenül” – több területen is új, az oktatás szempontjából hasznos ismeretekhez jussanak. A megvalósítás során messze-menően egyéni irányításra, vagy inkább konzultációra, segítségadásra van szükség ahhoz, hogy a projekt lényege – a saját munkaterv készítése, saját ismeretszerző utak bejárása – ne szenvedjen csorbát.

tikus, ötletlen kompozíciót.) Zsűrítési kísérleteink cáfolják a vizuális nevelés értékelhetőségével kapcsolatban gyakorta hangoztatott aggályokat, melyek végső soron a tantárgy létjogosultságát is kétségbe vonják. Igazoltuk, hogy a vizuális-esztétikai nevelésben sem elérhetetlen cél a *megbízható értékelés*, ami a tanulók és tanárok számára egyaránt *hiteles és vonzó feladatokkal* is megvalósítható.

A tantervek követelményrendszerének kimunkálásában és pedagógiai értékelő módszereink finomításában nagy segítségünkre lehetnek a pszichológiai tesztek, amelyek a vizuális képességeket a teljes emberi képességrendszer részeként, azzal összefüggésben vizsgálják. A következőkben röviden összefoglaljuk, mit jelent az objektív értékelés a pszichológiában és mely területeken érdemes vizsgálni a vizuális képességeket.

A standardizálás, az objektív mérés lehetősége

A pszichológusok számára többnyire rendelkezésre állnak az általuk alkalmazott képességvizsgáló tesztek egységesített, standardizált formái, míg a pedagógiai gyakorlat a saját szakterületein ritkán él ezzel a lehetőséggel. Egyik jellegzetes probléma, hogy hogyan lehet csökkenteni az *értékelés szubjektivitását* és elősegíteni azt, hogy több kiértékelő se jusson más véleményre. Hasonló nehézség a teszt hosszának megválasztása. Ha túl rövid, esetleg nem jutunk elégséges információhoz, ha pedig túl hosszú, elveheti a feladattól a teszt kitöltőjének a kedvét, nem beszélve a kiértékelés fölöslegesen hosszadalmas munkájáról. Más jellegű kifogásokat képezhetnek a *tesztek érvényességére* vonatkozó kérdések. Például valamely művészeti érzékenységet mérő eljárásnál – és bármely más képességvizsgáló tesztnél – a teszt érvényességének megállapításához két érték szükséges. A teszt pontértékeit össze kell vetni az adott képesség valamilyen más mérésével (kritériumot kell választani). A kritérium megválasztása számos problémával jár, nem könnyű eldönteni, hogy az adott lehetőségek közül melyik is legyen az? A példánál maradva: összevethetjük tesztünket neves művészek véleményével, esetleg művészeti főiskolások teljesítményével, vagy netán a rajzpedagógusok megítélése lehet a legjobb viszonyítás. Idetartozó kérdés például az is, hogy milyen művészeti ágat választunk a mérésekhez?

A jó teszt azt méri, amit mérni akarnak vele (érvényes), valamint eredményei egybehangzóak az ismételt felvételek során (megbízható), tehát jól méri, amit mér. Ma már a rajzpedagógusok számára is rendelkezésre állnak ilyen jó minőségű mérési módszerek, tehát a vizuális képességek terén is mód van mind teljesítménytesztek (már elsajátított készségek mérése), mind képességtesztek (egy jövőbeli teljesítmény színvonalának megítélésére) alkalmazására. Ahhoz, hogy valamely személy teljesítményét az adott tesztfeladatban értelmezni tudjuk, elengedhetetlen a *teszt országos szinten elfogadott standardizálása*, ami lehetővé teszi a pedagógus számára azt, hogy tanítványai fejlődését a korábbiakhoz képest tárgyilagosabban tudja megítélni, hiszen *tágabb viszonyítási lehetősége* nyílik. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ki lehet zárni egyéb viszonyítások szükségességét, például a saját fejlődési ütemét.)

A *standardizált teszt* egyrészt mind a *felvételi*, mind a *kiértékelési* eljárás szempontjából egységes: „...az elfogadott képességvizsgáló teszteknek világosan megfogalmazott instrukcióval, időhatárral és pontozási módszerrel kell rendelkezniük. Minden egyes felvételkor állandónak kell lennie a vizsgálatvezető által adott instrukciónak, magyarázatnak és annak, ahogy bemutatja az anyagot.” (16) Másrészt rendelkezésünkre áll egy olyan, *megfelelő minta alapján készített skála*, amelyhez az egyéni eredményt viszonyítani tudjuk. Mivel minden teszt a személy pillanatnyi állapotát méri, „...lényegében mintavétel valamilyen viselkedésből egy adott időpontban”, (17) melynek alkalmazását nem szabad túlértékelnünk, megváltozhatatlan igazságként kezelve azt. Azt is mindig szem előtt kell tartanunk, hogy a tesztek csak számos egyéb szemponttal együtt szabad értékelnünk!

Önmagában, egyetlen képesség szempontjából nyújtott teljesítmény alapján nem vonható le mértékadó következtetés az egyénről, bármilyen céllal is készítjük a felmérést.

Pszichológiai tesztek a vizuális képességek értékelésére

Az empirikus esztétikai kutatások a vizuális kultúra befogadói szempontjaira vonatkozóan számos pszichológiai elméleti modellt alkottak meg, ötletes kutatási és mérési technikákat adva a további vizsgálatoknak. E lélektani kutatások új nézőpontjaikkal jelentősen kibővítették a befogadói folyamatokról szóló ismereteinket. A pszichológiai modellalkotás azonban máig hiányos: „adós” a vizuális kultúra alkotói vonatkozásait illetően. A szakirodalmi tájékozódás mellett sem könnyű megválaszolni azt, hogy mely képességek azok, amelyek kapcsolatba hozhatók a vizuális képességrendszer alkotói aspektusaival. További kérdés marad az is, hogy van-e ennek mérésére megfelelő eszközünk?

A vizuális képességek alkotói vonatkozásait érintő mérési tapasztalatainkat egy konkrét munka, a *Leonardo-program hatásvizsgálata* (1988–1992) kapcsán foglaljuk össze. (18) A kísérleti vizsgálatokat azzal a kompromisszumos megközelítéssel alapoztuk meg, hogy kiválasztottuk azokat a képességterületeket, amelyek a szakirodalom, valamint a gyakorló vizuális szakemberek szerint szoros kapcsolatot mutatnak a vizuális feladatmegoldási képességekkel. Miután a hatásvizsgálat képességcentrikus koncepciója mellett döntöttünk, a mérőeszközök kiválasztásához szükséges volt pontosítani, konkrétan megfogalmazni a képességek azon körét, amelyeknél az átlagos növekedésnél erőteljesebb fejlődés várható a speciális vizuális nevelési folyamat során. A vizsgálatban *általános intellektuális képességeket* és *speciális képességeket* mértünk. Fontosnak tartottuk a *figyelmet* és az *emlékezetet*, melyek minden mentális aktivitás feltételei. A figyelem és az emlékezet nélkül értelmes és célszerű munka, így tanulás sem jöhet létre. Általános képességnek tekintettük még az *intelligenciát*, melynek egy bizonyos szintje alapfeltétele minden emberi tanulásnak. Úgy gondoltuk, hogy a vizuális nevelés fejlesztő hatásának megtalálása szempontjából kiemelten fontosak lehetnek egyes speciális képességek. Ezek közül a legfontosabbnak a *vizuális memória* jellegzetességeit, valamint a *térelképzelés* működését tartottuk. Bár a *kreativitás* – mint az általános intellektus egyik aspektusa – az általános képességek sorába illeszkedik, mégis itt említjük meg, hangsúlyozva különös fontosságát a vizualitás szempontjából. (19)

Az *intelligenciát* vizsgáló eszközeinkről összességében elmondható, hogy a vizuális képességekkel egyik eljárás sem mutatott különleges, egyértelműen bizonyítható kapcsolatot. Ezért bár a kutatások számára fontosak, a hétköznapi rajzpedagógiai gyakorlatban szükségtelennek tartjuk a felhasználásukat. Amennyiben valamely tanár szükségét érezné ilyen jellegű információknak, bátran hagyatkozhat a gyerekek intelligenciaméréséhez hasonló eredményt mutató iskolai előmenetelre. A vizuális programok fejlesztő hatásának kimutatásával *figyelemvizsgálatot* sem lehetett összefüggésbe hozni szándékainkkal.

A szakértők szerint a vizuális képességek egyik kulcsfontosságú összetevője a *térelképzelés*. Ennek a területnek a mérésére alkalmazott tesztek, a McQuerrie sorozat H és Q próbája esetén jelentősek voltak a szórásértékek, ami arra utal, hogy a gyerekek erősen különböző képességűek a térszemlélet szempontjából, és a tesztek jól képesek differenciálni közöttük. Tanulságos volt az életkori teljesítmények alakulása a szemmérték pontosságát mérő Q próba esetén, hiszen a fiatalabbak (7–9 év) ezt az igen egyszerűnek tűnő feladatot is nagyon gyengén oldották meg. A teljesítmények az életkorral párhuzamosan növekedtek. Óhatatlanul felvetődhet a kérdés, hogy milyen az összefüggés a nagyságkonstancia és a méretbecslések fejlettsége, valamint a gyerekrajzok jellegzetességei között, továbbá mennyire és hogyan lehet, illetve be kell-e lépni ebbe a természetes fejlődési folyamatba a vizuális nevelés folyamán? A kísérleti vizuális nevelési osztályok közül egyedül a környezetkultúra program bizonyult ezen a területen fejlesztőnek.

Mivel a tér tapasztalati tényező, érthető, ha a térelképzelési képességek terén is rendelkezünk egy olyan fejlesztőprogrammal, amely a téri tapasztalatokat illetően a legszélesebb értelemben teremt alkalmat az élményszerzésre.

A vizuális memória vizsgálata szintén tanulságosnak látszik pszichológiai képességméréseink sorában, mert képes volt megkülönböztetni a vizuális képzés előtti és utáni állapotot. A teszt négyféle értékelési szempontja lehetőséget ad mind az intelligencia fejlődéséhez szorosan kapcsolódó képességek (tárgy- és számemlékezet), mind a jellegzetesen vizuális képességeknek tekinthető területek (hely- és formaemlékezet) fejlettségi színvonalának megítélésére. (20) Az emlékezet fejlődése – a hely és a kontúr felidézésének képessége terén – különleges jelentőséget nyert a kísérleti programok befolyásoló hatása miatt. Az eredmények érthetővé válnak, ha végiggondoljuk, hogy a vizuális memória működését tekintve ez a két összetevő az, amelyek valóban vizuálisnak tekinthetők és nem egy fogalom képi jelei, mint ahogy az a tárgyak és a számok esetében elmondható. A vizuális nevelési programok olyannyira hatásosaknak látszanak ebből a szempontból, hogy a legjobb kontrollcsoport átlagos teljesítménye is nagyságrenddel kisebb a legrosszabb kísérleti csoporténál mind a kontúr-, mind a helyfelidezés tekintetében. Kutatási eredményeink szerint a kísérleti csoportjaink éppen az észlelés relációs minőségét tekintve (Moede hely és kontúr) tettek jelentős fölényre szert a hasonló korú kontrollal szemben. Tehát elindultak azon az úton, hogy festmények és egyéb műalkotások érthetői, netán alkotói legyenek.

A vizuális nevelési programok egyik fő célkitűzése az alkotóképesség megőrzése, sőt fejlesztése az iskolai évek alatt. Az esztétikai nevelés így mintegy ellensúlyozza az egyoldalú reprodukív tanulási követelményeket. A művészetpedagógiai szakirodalomban általánosan elterjedt nézet, hogy a pszichológiában alkalmazott kreativitás-tesztek nem alkalmasak a kiemelkedő vizuális képességek megítélésére. Egy nemrég megjelent metaelemzés szerint a legtöbb vizsgálat semmiféle összefüggést nem talál, illetve negatív korrelációt állapít meg a rajzi teljesítmény és a kreativitás-tesztek eredményei között. (21) E véleményekkel szemben korábbi kutatási tapasztalataink alátámasztották a kreativitás vizsgálatának jelentőségét, amely szerint a vizuális kifejezés színvonala, valamint az ebben megmutatókozó fejlődés üteme és a kreativitás mértéke szoros összefüggést mutat. A Leonardo-programban a kreativitásvizsgálat igazolni látszik a fent említett művészetpedagógiai nézetet, hiszen a *Három vonal* (figurális) és a *Konzekvencia* (verbális) teszt sem az életkori sem a nevelési programok tekintetében nem mutatott megbízható, értelmezhető eredményt. A teljesítmény nem növekedett egyértelműen az életkorral, és annak alapján a kísérleti és a kontrollcsoportokat sem lehetett egyértelműen elkülöníteni egymástól. A legtöbb rajzpedagógiai teszt gyenge korrelációja mindkét kreativitástesztel azt az üzenetet hordozza számunkra, hogy újabb, teljesen más felépítésű mérőeszközöket kell keresnünk, amelyekkel a mentális képességek és a vizuális képességek közti kapcsolatokra fényt deríthetünk és ki-mutathatjuk, milyen hatással van a kreativitás fejlődésére egy jó rajzpedagógiai program.

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a vizuális képességek kutatása során nem nélkülözhetők a lélektani vizsgálóeljárások. Ezek segítségével sikerült az új programok erős oldalait megtalálni és bizonyítani. Ugyanakkor rámutathattunk néhány, a hagyományos rajzoktatási programokban szereplő problémára, például a térábrázolási konvenciók erőltetett tanításának hiábavalóságára. Az is bebizonyosodott, hogy alkalmazott tesztjeink közül jónéhány nem érzékeny mérőeszköz a speciális vizuális képességekre. A továbbiakban „megspórolhatóak” ezek a mérések, helyet adva újabb, más irányú vizsgálatoknak.

A hétköznapi rajzpedagógiai gyakorlat szempontjából a pszichológiai tesztek használata csak nehezítené a pedagógus munkáját, melyek által nem jutna több információhoz. Reméljük, hogy egyre több rajztanár érzi szükségesnek a gyerekek fejlődésének objektívabb megítélését, amihez éppen a Leonardo-programban kipróbált sokoldalú rajzi tesztek is rendelkezésére állnak.

Mire jó az értékelés, kinek használ a vizsga?

Valamennyi, a rajzi vizsgáztatásról szóló írás kiemeli: a vizsga egyértelműen használ a tantárgy presztízsének, sőt, jelentősen javítja az oktatás infrastruktúráját is, hiszen központosan finanszírozott taneszközök, tanári segédkönyvek, anyagok és eszközök biztosítását igényli. Maga a vizsgafolyamat is állandóan termeli az oktatásban felhasználható segédanyagokat, feladatsorokat, s főképpen a vizsgáztatással és az eredmények publikálásával rendszeres lehetőséget nyújt a szakmai tapasztalatcserére. Talán ez a felgyorsult ütemű *professzionizálódás* az értékelés legközvetlenebb haszna. (22)

A GCSE vizuális nevelési vizsgáját egy nemrég zárult angol kutatás értékelte. Az új vizsgatípust rövid, kétéves próbaszakasz után, 1986-ban vezették be, egy időben a Nemzeti Alaptantervvel – benne a szigetország vizuális nevelésének történetében első, központi rajz/design/kézművesség/technika tantervvel. 1988–1989-ben negyvennyolc iskola átlagosan képzett (tehát nem akadémiai művész) rajztanárának bevonásával, akik a szigetországra jellemző felszereltségű és szociális összetételű iskolákban tanítanak, az Angol Rajztanárok Szövetsége (NSAED) megbízásából hatásvizsgálat készült. A kutatók célja az volt, hogy a szociológiában használatos módszerekkel (részvevő megfigyelés, mélyinterjúk, videofelvételek elemzése) és a pedagógiai értékelés szokásos eszköztárával (tanmenetek, óravázlatok, tanulói munkák elemzése, tanórák videofelvételeinek és megfigyelői jegyzőkönyveinek értékelése) feltárják, hogyan hat a GCSE-vizsga az angol rajztanítás minőségére: „A vizsgák előnye, hogy a tanárok sokkal szakszerűbben fogalmazzák meg tanítási módszereiket és a tananyagot, mint korábban. Az is biztos viszont, hogy az oktatásban egyre nagyobb súllyal szerepelnek azok a műveletek, amelyek a leginkább »vizsgaképesek«: az elemző rajz, a technikai fogások, a műelemzés egyszerű módszerei... A tanárok védekező stratégiákat alakítottak ki: azt tanítják, ami pontosan körülírható, jól levezethető és ügyesen számonkérhető. A legtöbb tanár, de a diákok is észrevették, hogy a rajzórán eluralkodik az ortodox szemléletmód, egyre kevesebb a kísérletezés...” (23)

Reméljük, hogy a megújuló magyar vizsgarendszer nálunk is növelni fogja a tantárgy tekintélyét, és sikerül elkerülnünk a vizsgáztatás Angliában felismert buktatóit. Erre minden esély megvan, hiszen szaktanárok, pedagógiai kutatók és pszichológusok együttműködésével formálódnak a vizuális képességek új iskolai számonkérési módjai.

Jegyzet

(1) KÁRPÁTI ANDREA: *A Leonardo Program. A vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992; uő.: *A vizuális megismerés módszerei*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp. 1995.

(2) STAUDTE, ADELHEID: *Zur Bedeutung der eigenen künstlerischen Praxis der Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen*. BDK Mitteilungen, 1990. november, 14–26. old.; AISSSEN-CREWETT, MEIKE: *Paradigmenwechsel in der Kunst und die Kunstpädagogik. Von der Einfühlung zur Konfrontation*. BDK Mitteilungen, 1989. november, 4–11. old.

(3) WOLTERS, PETER: *Kunst: wertlos fürs Abitur?* Kunst und Unterricht, 1990. 3. sz., 7. old.; KÁRPÁTI ANDREA–SCHÖMAK, D, DERIK: *Standardizált vizsga – Vizuális nevelés*. Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ, Bp. 1996; Szerk.: EISNER, ELLIOT–BOUGHTON, DOUG–LIGTVOET, JOHANN: *Evaluation in the Visual Arts – a Cross – Cultural Perspective*. Teacher's College Press, New York, etc. 1996; ROSS, MALCOLM: *Assessment of Art Achievement in the United Kingdom: the Reflective Conversation*. Journal of Aesthetic Education, 1992. 3. sz., 85–90. old. – A nemzetközi gyakorlatban a rajzi vizsgáknak két fő típusa alakult ki: a központosan (állami, illetve tartományi szinten) szabályozott és az iskolakörzet vagy az egyes iskolák által egyénileg kidolgozott vizsga. A *diagnosztikus* vagy *alapvizsgákat* rajzból általában helyi szinten dolgozzák ki, az *érettséginek* megfelelő *záróvizsgákat* pedig központosan tervezik – bár ez utóbbiaknak is van olyan részük, ahol az iskola, a helyi szaktanár beleszólhat a feladatkiadásba.

(4) KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt módszerű vizsga és verseny a vizuális nevelésben* (megjelenés alatt). Calibra Kiadó, tervezett megjelenés: 1997.

(5) Az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) támogatásával folyó kutatás vezetője Kárpáti Andrea, a kutatóhely a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszéke. A pedagógiai programok, amelyeknek eredményességét portofólió módszerekkel vizsgáljuk majd, a *térszemlélet* fejlődését követik nyomon 12, 14 és 16 éves tanulóknál. Bizonyos, hogy az értékelésben a következő kritériumok szerepet fognak kapni:

- *feladat-orientáció*: a feladat megértése és pontos megvalósítása;
- *technikai színvonal*: a választott ábrázolási konvenció, technika, médium elsajátítási szintje;
- *esztétikai színvonal*: a megformálás, a külalak, a bemutatás minősége;
- *eredetiség*: ötletesség, találékonyág a téma, a motívumok, a forma és a kompozíció megválasztásában, kreatív technikai megoldások alkalmazása, forma és tartalom/funkció újszerű kapcsolása;
- *fejlődés*: a tanév kezdetéhez képest a tanév végén mutatott jobb vagy rosszabb teljesítmény.

(6) 1986-ban lépett életbe az a szabályozás, amely megszüntetve az egyetemi tanulmányokra jogosító általános és a középfokú tanulmányok lezárására szolgáló középiskolai érettségit, létrehozta a GCSE-t (General Certificate of Secondary Education, azaz Középiskolai Általános Érettségi). A GCSE két szinten, hat fokozatban tehető le, 16 éves kortól tantárgyanként más-más időpontban, az egyetemen vonzáskörzetébe tartozó regionális vizsgabizottságoknál. – DAVIES, TOM: *Testing, Testing... A, B, C: A Critical Appraisal of GCSE*. Journal of Art and Design Education, 1992. 1. sz., 61–76. old.

(7) GSE: *Art and Design. A Guide for Teachers*. Rainbow, London 1986. – A GCSE vizsga általában két részből áll:

1. a növendék egész éves munkáját bemutató *kiállítás*: ennek anyaga a grafikai lapokat és festményeket, valamint a tanév során készült plasztikák, építmények és tárgyak fotóit bemutató, szöveges magyarázatokkal ellátott *portofólió*;
2. a GCSE vizsgabizottság által adott vizuális probléma feldolozása.

Az első feladatot az iskolakörzethez tartozó rajztanárok csoportja bírálja el kölcsönösségi alapon, központi irányelvek szerint, a másodikikat pedig a GCSE Bizottság szakemberei értékelik.

(8) ROSS, MALCOLM: *Assessment of Art Achievement...*, i. m.

(9) HORTOBÁGYI KATALIN: *Projekt kézikönyv. „ALTERN füzetek”* 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp. 1991, 5–6. old.

(10) A „művészeti projekt” legszélesebb körben kipróbált hazai előzménye a „Tervezzünk tárgyakat” verseny, amelyen évente több száz, összesen több mint tízezer 6–16 éves tanuló vett részt az egész országból. Az első versenyeken a feladat hiányzó használati tárgyak tervezése volt, vagy amelyek, ha kaphatók is, elégedetlenek velük a gyerekek. Később adott tervezői problémákat a tanulóknak kellett megoldaniuk: például lakóházat terveztek saját maguk vagy egy regényhős számára, de ez a versenyfeladat is projektformát igényelt: tervezést, kutatást és önálló munka készítését.

A projektkutatás eredményeire építő, a tantárgy történetében első Országos Vizuális Tanulmányi Verseny *Valaki, aki fontos nekem* címmel a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékének szervezésében, Zombori Béla, a tanszék szakmetodikus munkatársa gondozásával, mintegy kétszáznyolcvan, III. és IV. osztályos gimnazista részvételével 1995 szeptemberétől 1996 márciusáig zajlott. A tanulók képzőművészet (rajz és szobrászat), alkalmazott grafika, tárgytervezés és fotó témakörben adhatták be munkáikat.

(11) KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt módszerű vizsga...*, i. m.

(12) Az 1. kísérőlap kérdései (a munka kezdetekor kell kitölteni):

1. Miért választotta éppen ezt a feladatot? Mi volt a témában az, ami „megszólította”, amit érdekesnek talált?
2. Milyen *tartalmi kiindulópontot* választott? Mit szeretne kifejezni az elkészítendő munkákkal?
3. Milyen *formai kiindulópontot* választott? Milyen anyagokat, eszközöket, technikákat kíván felhasználni? Milyen stílusban, milyen ábrázolásmóddal fog dolgozni?

A 2. kísérőlap (a munka befejezése után kell kitölteni):

4. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a tartalommal kapcsolatban! Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan!
5. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a formával kapcsolatban! Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan?
6. A vizuális kifejezésnek sokféle szándéka, funkciója lehet. Válassza ki azt az egy vagy több lehetőséget, amely megfelel szándékainak és illik a művekre, amiket készített! Azt is írja le, hogyan érte el ezt a hatást! Mi ezekre a funkciókra gondoltunk:
 - figyelemfelhívó;
 - információközlő;
 - elgondolkodtató, vitára, cselekvésre ösztönző;
 - esztétikai hatást keltő;
 - személyes élményt, hangulatot kifejező;
 - más.

(13) A munkanapló részei:

- a) *vázlatok, ötletek képi megfogalmazása*: motívumok, kompozíciós változatok, a mű részletei;
- b) *kutatások a témával, technikával, műfajjal kapcsolatban*: képi és szöveges idézetek (reprodukciók, fotók, versek, irodalmi szövegek, műelemzések, zeneművek adatai stb.);
- c) *vélemény* a kész műről, gondolatok az alkotás folyamatáról.

(14) A projektfeladat értékelési szempontjai:

1. a választott téma felismerhetősége
2. a tervezőmunka, illetve a diák szándékainak felismerhetősége;
3. a választott művészi kifejezőmód eredetisége;
4. a tanuló többféle megoldással kísérletezett, amelyekről különböző vázlatok és változatok tanúskodnak;
5. a tanuló választása a különböző megoldási lehetőségek/tervek/vázlatok között;
6. különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak;
7. a tanuló által kiválasztott többi vizuális kifejezőeszköz (szín, kompozíció, ritmus stb.) kapcsolata a tanuló alkotói szándékával;
8. az anyag/technika megválasztásának eredményes volta a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából.
9. technikai tudás, ábrázolóképeség;
10. a témaorientáltság szintje, a tanuló koncentrációja.

(15) KÁRPÁTI A.–ZEMPLÉNI A.–VERHELST, N. D.–VELDUIJZEN, N. H.–SCHÖNAU, D. W.: *A zsűrizés mint értékelési módszer a vizuális nevelésben* (megjelenés alatt). Magyar Pedagógia, tervezett megjelenése: 1997.

(16) ATKINSON, RICHARD et al.: *Pszichológia*. Osiris, Bp. 1997.

(17) Uo.

(18) A program leírását l.: KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 11. sz., 18–28. old.; az értékelésről l.: GYEBNÁR VIKTÓRIA: *A hétköznapi vizualitás pszichológiai problémái*. = Szerk.: GYEBNÁR VIKTÓRIA–FARKAS ANDRÁS: *Művészetpszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994, 323–330. old.

(19) A kiválasztott képességterületek és az alkalmazott tesztek:

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. általános tanulási képességek | Raven és a FAT 7-8/A intelligenciatesztek; |
| 2. figyelem: | RIFA hibakeresési teszt; |
| 3. emlékezet: | Moede-féle vizuális emlékezeti tábla; |
| 4. térszemlélet: | McQuerrie H és Q próba; |
| 5. kreativitás | Három vonal (figurális) és Konzekvencia (verbális) és a Torrence-tesztből a Szokatlan Használat Teszt és a Körök Teszt. |

(20) Ld. a (18) sz. jegyzetet!

(21) CLARK, G.–ZIMMERMANN, ENID: *Identifying Visual Talent*. University of Indiana Press, Bloomington 1992.

(22) VAN HOORN, MARJO J.: *Will Cinderella Beat the Clock*. Canadian Review of Art Education, 1987. 1. sz., 27–34. old.

(23) DAVIES, TOM: *Testing, Testing...*, i. m.

Irodalom

BASTIAN, J.: *Lehrnen im Projektunterricht*. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1984. 6. sz., 293–300. old.

CLARK, GILBERT A.–DAY, MICHEL D.–GREER, DWAYNE: *Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Arts*. Studies in Art Education, 1987. 2. sz., 129–196. old.

KÁRPÁTI ANDREA: *Látni tanulunk. Általános iskolai tanulóink műelemző képessége*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1991.

KÁRPÁTI ANDREA: *Innováció, kutatás és gyakorlat a kortárs rajzpedagógiában*. Pedagógiai Szemle, 1992. 5. sz., 33–44. old.

Künstlerische Erziehung in den Niederlanden. Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, Haag 1981.

STAKE, ROBERT: *Evaluating the Arts in Education – A Responsive Approach*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio 1975.