

Az értékelés problémái a vizuális nevelésben

A vizuális művészeti nevelés jelentős részét a gyakorlati, „műtermi” munka képezi. A másik nagy feladatkör, amely hol külön tantárgyként, hol pedig a rajzóra részeként jelenik meg, a művészettörténet, illetve a műalkotások elemzése. Vagyis a terület markánsan kétféle oszlik: egy elsősorban gyakorlati és egy teljesen elméleti részre. Az elméleti rész az értékelés szempontjából kevésbé problematikus, hiszen az más elméleti tárgyakhoz hasonlóan meghatározott ismeretanyagot kér számon. A rajz viszont ezektől lényegesen eltérő jellegű tantárgy, így teljesen más problémákkal küszködik.

A rajzórának kényes pontja az értékelés. Közismert, hogy a rajzóriai teljesítmények minősítése során kerül leginkább előtérbe a tanár szubjektív ítélete. A művészeti nevelésben már jó ideje bizonytalanok a célok, a követelmények. Így az értékelés szempontjainak kiválasztása (ha egyáltalán van ilyen) többnyire esetleges, a kritériumok teljes mértékben ismeretlenek. A tanár személyes elképzelése, ízlése, tájékozottsága határozza meg, hogy mi az etalon.

Az egészében szubjektív tanári értékelés pedig igen súlyos következményekkel jár, és nem csak azért, mert kialakulhat egyes tanulóknál önmaguk tartós alul- vagy felülértékelése. Az objektívebb értékelés hiánya nagy presztízsveszteséget jelent a tantárgy egészére nézve is. Részben ennek köszönhető, hogy a rajz nem számít a „komoly” tantárgyak közé, óriási mértékben leértékelődött a társadalom szemében.

Ahhoz, hogy ez a helyzet megváltozzék, először is tisztázni kellett a célokat, meghatározni a követelményeket. A NAT-ban megfogalmazott követelmények részletezése, árnyaltabb megfogalmazása, kiegészítése, konkrétabbá tétele (jól vagy rosszul) a helyi tantervekben megtörtént. A most készülő kerettantervek ezen várhatóan nem változtatnak számottevően. A munka legnehezebb része azonban még hátra van: a tanítás eredményességének mérése, az értékelés pontos kidolgozása.

Rajztanításunk előzményei

A szubjektív értékelés problémája részben a tantárgy jellegére vezethető vissza. Arra, hogy a hagyományos rajzóra leginkább a képzőművészethez kapcsolódott, kisebb-nagyobb lemaradással a művészet főbb vonulatainak változásait követte. A huszadik században a művészeti nevelés alakulására két dolog volt különösen nagy hatással: a művészeti élet változásainak felgyorsulása és a fokozott individualizálódás.

A művészeti, esztétikai nevelést sokáig a „szépre neveléssel” azonosították. Az adott kort legmagasabb fokon reprezentáló művészet az évszázadok során csak lassan változott. A mértékadó alkotásokban fogalmazódtak meg az esztétikai normák, a szépséghez, a tökéletességhez ezek révén igyekeztek eljutni az emberek. Ezeknek az aktuálisnak tartott szellemi értékeknek, csúcsoznak az elsajátítását, bizonyos értelemben utánzását, reprodukálását vagy interpretálását tekintették a művészeti nevelés céljának.

A század elejétől rohamosan követték egymást az izmusok, művészeti irányzatok, és

mire az egyik bekerült az iskolába, vagyis katedraérettnek bizonyult, máris időszerűtlené vált. A művészeti nevelés inkompetenciáját különösen fokozta az, hogy a technika fejlődésének köszönhetően az információ egyre gyorsabban és egyre szélesebb körben terjedt. Így a lemaradás egyre nagyobbak tűnhetett. Az iskolai művészeti nevelés hiába igyekezett folyamatosan megújulni, mindig konzervatív maradt.

A század utolsó negyedében némileg új helyzet kezdett kialakulni: a különböző művészeti irányzatok, törekvések egymásra torlódtak, és a „politeista” posztmodern szellemében ma már számos különböző, egyenrangú törekvés egyidejűleg létezik. Ez az iskolai művészeti nevelésben lehetetlenné tette, hogy (ha komoly lemaradással is, de) egyetlen irányadó művészeti elképzelés vonala mentén történjék a nevelés. A művészetoktatásnak a korábbi, mesterhez, stílushoz, irányzathoz kötődő formája végleg lehetetlenné vált.

A másik tényező, amely szintén erősen hatott a művészeti nevelésre, az a nagyfokú individualizálódás, amely ma oly jellemző a fejlett ipari országok kultúrájára. Ez a kultúra vezető pozícióját éppen nyitottságának köszönheti, annak, hogy képes befogadni a

Míg korábban a tanítás célja az volt, hogy a tanítvány olyan „produkción” hozzon létre, amely a mestert (a mintát) tükrözte, a tanuló teljesítményének minőségét egy eszményhez való hasonlóság fokában mérték, addig mára a produkció értékét a növendék személyiségével hozzák kapcsolatba. Annál értékesebbnek tartják a produkciót, minél inkább különbözik másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb.

különböző, új értékeket. A „különbözőségben” értéket lát, ami a kultúrában nem csupán a másság passzív elfogadását jelenti. A „másságra” törekvés kifejezett követelményként jelenik meg. A régi eszmék, eszmények meghaladása, általában a lázadás, a dekonstrukció nem számít eretnekségnek, sőt szükségletként jelentkezik a kulturális életben. Következésképpen a személyiség fejlesztését és ezzel összefüggésben a kreativitás, az eredetiség kultiválását alapvető pedagógiai célnak tekintik. Míg korábban a tanítás célja az volt, hogy a tanítvány olyan „produkción” hozzon létre, amely a mestert (a mintát) tükrözte, a tanuló teljesítményének minőségét egy eszményhez való hasonlóság fokában mérték, addig mára a produkció értékét a növendék személyiségével hozzák kapcsolatba. Annál értékesebbnek tartják a produkciót, minél inkább különbözik másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb.

Ezzel összefüggésben nyilvánvalóan megváltozott a fejlesztendő készségek, képességek fontossági sorrendje is, az értékelés során más tulajdonságokat, képességeket részesítenek előnyben. Míg a korábbiakban a manuális készségeknek, a pontos megfigyelésnek, a fegyelemnek, a vizuális memóriának kiemelt szerepe volt, addig az újabb elvárások az önállóságot, az eredetiséget, a fantáziát, a rögtönzőkészséget részesítik előnyben.

A személyességre, az egyéni szabadság megnyilvánulására törekvés a művészeti nevelésben az absztrakt expresszionizmus térhódításával, „elfogadott művészetté” válásával tetőzött. Azonban ez sem tartott sokáig. (1) Az ad absurdum vitt személyes kifejezés értelmezhetetlen és értékelhetetlen munkákat eredményez, bábeli nyelvzavar zsákutcájába vezet. A szélsőséges szubjektivitás ellenhatásaként a művészeti oktatásban a személytelenebb, a vizuális gondolkodás határait kutató módszerek kerültek előtérbe. Ekkor jelentek meg azok a törekvések, amelyek célja az volt, hogy kivonják a művészeti nevelést a folyamatos változás és a szélsőséges individualizmus büvköréből. A vizualitás állandó jelenségeire, vizuális művészeti alapismeretekre koncentráltak, amelyek a „vizuális nyelv” alapjainak tekinthetők. Nálunk Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága volt külö-

nösen nagy hatása ezen a téren. Az ő érdemük, hogy megteremtették egy korszerűbb rajztanítás alapjait. Sajnos – mint az lenni szokott – a kevésbé tehetséges követőknél ez hamar akadémiázmussá vált, megmerevedve öncélú „vizuális skálázás” lett belőle, ami vagy nem tudott szervesen beépülni a rajztanításba, vagy gátolta azt, hogy a rajztanítás a legújabb követelményeknek is megfeleljen. Így az a próbálkozás, hogy függetlenítsék az iskolai művészeti nevelést a kortárs művészet gyors változásaitól, csak fél eredményt hozott: ugyanis nem csupán a gyors változásoktól, de a művésztől is eltávolodott a tanítás.

A rajztanítás legnemesebb céljai távoli homályba vesztek, a rajzórák többnyire „leépültek” és az alacsony óraszámok miatt ma már csak a szelekciót szolgálják: az itt felbukkanó tehetségeket a gyorsan szaporodó tagozatos osztályokba vagy szakiskolákba irányítják, a rajzszakkörök többsége is csupán felvételre való felkészítést folytat. (2) Ennek megfelelően a művészeti szakiskolák egyre inkább mintává, azok követelményei egyre inkább diktátummá válnak a rajztanárok számára.

De a művészeti neveléssel foglalkozók nem csupán abban hibáztathatók, hogy egy teljesen idejétmúlt konstrukció kiépülését segítik (3), ami túlzottan korai szakosodás elősegítésével a társadalomra és az egyénre nézve egyaránt hátrányos. Részben a rajztanárokat terheli a felelősség azért is, hogy miközben a 20. században a vizualitás a korábbiánál is fontosabb része lett életünknek (hihetetlen mennyiségű képpel vagyunk körülvéve), az iskola ezzel meg sem próbált lépést tartani. Az ország vizuális kultúrája (amelyet okkal hozhatunk összefüggésbe a vizuális neveléssel) az elvárhatónál jóval alacsonyabb színvonalú (miközben a rajz tantárgy osztályzati átlaga már vagy fél évszázada talán a legmagasabb).

A század utolsó negyedének kezdeményezői sajnos máig megmaradtak a kísérleti stádiumban és ennek egyik oka az, hogy az értékes újító próbálkozásokhoz nem kapcsolódott megbízható értékelési rendszer, amely biztosítaná a visszacsatolást, a célok helyességének ellenőrzését, az objektív mérést.

A hazai rajztanításban jelenleg érvényesülő hatások

Jelenleg három különböző törekvés keveredik (kinél-kinél különböző arányokban) a művészetoktatással foglalkozók pedagógiai gyakorlatában.

A hajdani, mesterhez-irányzathoz kötődő tanítás, hiába vált túlhaladottá, áttételesen (és néha nem is olyan nagyon áttételesen) ma is elkerülhetetlenül működik. A tanár, bármennyire igyekszik is a háttérben maradni, tanítványai személyiségére vagy a személytelenebb vizuális nyelvre koncentrálni, bőrből nem tud kibújni. Saját személyisége, preferenciái (azok a mesterek, irányzatok, akik és amelyek legközelebb állnak hozzá) akkor is hatnak, ha ez nem szándéka, óhatatlanul befolyásolják a tanítást-tanulást.

Ugyanakkor a legtöbb tanár elfogadja, hogy a művészeti nevelés fontos célja az önállóságra nevelés, a kreativitás elősegítése, a személyiség fejlesztése. Sokszor mégis a régi módszerekkel közelíti a tanításhoz. Ez a sajátos kettősség a tanári szóhasználatban is tükröződik. Például a tanár segítő kritikai megjegyzéseit, a növendékekkel folytatott konzultációit ma is reflexesen „korrektúrának” nevezzük. Pedig ez a kifejezés még abból az időből származik, amikor (úgy százötven évvel ezelőtt) a rajztanítás mintalapok alapján történt. (4) A tanuló munkáját a mintával, az ideállal hasonlították össze a tanár, és ennek megfelelően „korrigálta” azt, vagyis hozzáigazította a mintához. Az ilyen tanulói munkát kétségtelenül igen egyszerű volt értékelni: szinte számszerűsíteni lehetett a „hibákat”. A legtöbb rajztanár azonban ösztönzi azt, hogy a tanuló sajátos, személyiségének leginkább megfelelő kifejezőmódot alkalmazzon, az alkotás során egyéni megoldásokat találjon. Annak, hogy a rajzórák mégsem igazán segítik az alkotókészség, az egyéni lelemény – és ezzel párhuzamosan a személyiség – kibontakozását, az az oka, hogy a gyakorlati feladatok többsége csak igen szerény mértékben ad erre lehetőséget. Az igazán kreatív vizu-

ális nevelés olyan gyakorlati feladatokkal dolgozik, amelyeknek nincs csak egyetlen „helyes megoldása”. Annyi jó megoldás lehetséges, ahányan dolgoznak rajta. Így azonban csak a megoldandó probléma és a növendék személyisége függvényében ítélkezhetünk róla. (Mennyiben felel meg a megoldás a kitűzött célnak és mennyiben nyilvánul meg benne a tanuló személyisége?) Ez azonban hallatlanul nagy nyitottságot, érzékenységet, empátiát feltételez a tanár részéről, amely ha jellemez is egy tanárt, hosszú távon lehetetlenül nehéz vele élni. Különösen akkor, ha szűkös óraszámban nagy létszámú csoportokat tanít.

Így nem csoda, hogy sok hazai rajztanár vonzónak tartja a „vizuális nyelv” és a hozzá hasonló, jól körvonalazható ismeretanyagra épülő új megközelítések, új tananyagok megjelenését. Ennek és a tantárgy presztízsét emelni kívánó tanáraink törekvéseinek köszönhető, hogy a műalkotások elemzése, illetve a művészettörténet is bekerült a rajzi tanmenetekbe. Úgy körülbelül huszonöt évvel ezelőtt pedig már elég határozottan lehetett érezni nálunk az igényt egy gyakorlatiasabb, mindennapi élethez közelítő, a magas művészet ezoterikusnak ható búvkörétől némileg eltávolodó vizuális nevelés megteremtésére. Számos oktatási kísérlet eredményeként bekerültek a tananyagba a „vizuális nyelv”, a „vizuális kommunikáció”, a „tárgy- és környezetkultúra” és újabban a „médianevelés” elemei is.

Az értékelés jelenlegi gyakorlata

Szóbeli értékelés

A rajzóra egyik legértékesebb mozzanata, hogy a tanár a gyakorlati (műtermi) munka során folyamatos és intenzív kapcsolatban van a tanulókkal. Allandó a formatív (formáló, segítő) szóbeli értékelés. Nem minősítés, hanem az egyéni előmenetelt segítő biztatás, illetve a hiányosságok feltárása. Ilyenkor válik világossá, melyek az illető erős, illetve gyenge pontjai, hiányosságai. Ebből tudja meg a tanuló, hogy mely területekre kell több figyelmet fordítania. Vagyis az ilyen értékelés a további munka tervezésének is alapjául szolgál, diáknak és tanárnak egyaránt. Segíti a tanulóban az önértékelés kialakulását, fejleszti önismeretét.

Ugyancsak értékes lehetősége a rajzórának a közös értékelés. Sajnos erre időigényessége miatt nem mindig kerülhet sor. Pedig az értékelésnek ez a módja (amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi és meghallgatja társa munkájának értékelését is) megsokszorozza a tanulás lehetőségét. Különösen hasznos, ha a tanulók maguk is részt vesznek az értékelésben, ők is megnyilatkoznak, kritizálják, megítélik egymás munkáját. Ez fejleszti az ítélőképességet, a kommunikációs készség kialakulását, a kultúrált kritika, illetve vitatkozás stílusának elsajátítását.

Az osztályzás

Az értékelés problematikus része a szummatív, a tantervi követelmények megvalósulását számonkérő értékelés. Ezek a felmérő, összegző, záró minősítések (vizsgák), amelyek szelekciós funkciót is betöltenek, azt hivatottak megmutatni, hogy az elérendő céloknak, elvárásoknak, egy társadalmilag meghatározott szintnek milyen mértékben felel meg a tanuló teljesítménye. Az ilyen mérések csak akkor hitelesek, ha objektívek, ha pontosan meghatározott kritériumok alapján történnek.

Nagyon ritkán fordul elő a rajzórán az olyan felmérő jellegű vagy vizsgafeladat, amelyet tanári segítség nélkül kell megoldani, ami alapján minősítést kapnak. (5) A rajz tantárgyban az ilyen számonkérés többnyire csupán művészettörténeti vagy geometriai ismeretek területén fordul elő. Az év során adott osztályzatok inkább csak a biztatást szolgálják (rosszabb esetben a fegyelmelés eszközei).

A vizsga

Míg az órai munka szóbeli értékelése többnyire nem szokott komoly gondot okozni a tanárnak, a minősítő feladatok, záróvizsgák vagy felvételi vizsgák annál több problémát jelentenek.

A vizsgák két alapvető típusa jól megfigyelhető a művészeti nevelésben:

Magyarországon minden művészeti főiskolára normára irányuló értékelés (norm-referenced) alapján veszik fel a tanulókat, vagyis az adott helyen, adott időben legjobbnak ítélt jelentkezőket válogatják ki. Ha egy főiskolán tíz hely van, akkor a jelentkezők közül a tíz legjobb teljesítményt nyújtó jelentkezőt választják ki. Így hiába a törvényi előírásnak megfelelő, meghatározott követelmények alapján, pontozással történő felvételizetés. A felvehetőik száma határozza meg, hogy hányan érhetik el a „legjobb eredményt”. (6)

A mi művészeti főiskoláinkon a „kötelező és szabadon választott” gyakorlatok mintájára elvárják a zárthelyi felvételi feladatok mellett az egyéni elképzeléseket, önálló törekvéseket demonstráló otthoni munkák bemutatását is, vagyis nem csak azt kérdezik, „tudja-e ezt meg ezt?”, hanem azt is, hogy „mit tud még?”. De az értékelés végső soron mindkét esetben normára irányuló.

A művészeti főiskolákon, a látszólagos szabályozottság ellenére elkerülhetetlen a szubjektivitás. Ezt ellensúlyozandó a bizottságok (a művészeti zsűrik mintájára) igen sok tagból állnak. Kérdéses azonban, hogy több szubjektív vélemény átlaga milyen eredménynek tekinthető? A tapasztalat azt mutatja, hogy a zsűri összetételétől függően igen eltérő eredmények születnek. Sokakat zavarba is ejt, hogy ugyanazon pontok értéke évről évre változik.

Az érettségi viszont záróvizsga típusú, kritériumra irányuló (criterion-referenced), pontosan meghatározott kritériumok alapján történő szummatív értékelés. Az ilyen vizsgán azt mérik, hogy a pontosan meghatározott követelményeknek ki milyen mértékben felel meg. Az ilyen vizsga értékelése a matematikában viszonylag egyszerű: az értékelőnek csak az a dolga, hogy ellenőrizze, az adott időn belül ki hány feladatot tudott hibátlanul megoldani. Itt nincsen korlátozva, hogy a legmagasabb szintet hányan érhetik el.

(Ezért nem tudják a rajz érettségit felvételi vizsgaként a művészeti főiskolák elfogadni ott, ahol a jelentkezők száma sokszorosa a helyek számának).

Mindkét vizsgának vannak előnyei és hátrányai. Az első esetben például a felvételi vizsgára jelentkezők nagy része (függetlenül attól, hogy helyhiányra hivatkozva utasítják-e el vagy sem) bukásként fogja saját teljesítményét megélni. A pontos kritériumok alapján történő vizsga ebből a szempontból igazságosabbnak látszik ugyan, de ez csak azt méri, hogy bizonyos elvárásoknak milyen mértékben felel meg a jelölt, és nem ad lehetőséget egyéb, plusz teljesítmények figyelembevételére.

Míg az első esetben a vizsgáztatás relatív értékeket mutat fel (akkor, ott az volt a legjobb, legkiugróbb, legérdekesebb, máshol viszont ez az eredmény sokkal gyengébbnek minősülhet), a második objektívebbnek tűnik, a vizsgázó úgy érezheti, leginkább rajta múlik a vizsga eredménye. Míg az első esetben a vizsgáztatók, a felvételizők eredményeit összehasonlítva a különbségekre koncentrálnak, addig a második esetben a vizsgázó produkcióját a követelményekből kirajzolódó ideálhoz mérik, vagyis a hasonlóságok-

Bár a tanítás a tantervben realizált cél és követelmények rendszere alapján történik, a legpontosabb meghatározók mégis a vizsgák követelményei. Ezekben ugyanis számszerűsítve is megjelenik, hogy minek milyen súlya van. Az elérendő célok pontosan rangsoroltak. A vizsgakövetelmények minden hivatalos kinyilatkoztatásnál pontosabban tükrözik a társadalmi igényeket.

ra figyelnek. Bár a tanítás a tantervben realizált cél és követelmények rendszere alapján történik, a legpontosabb meghatározók mégis a vizsgák követelményei. Ezekben ugyanis számszerűsítve is megjelenik, hogy minek milyen súlya van. Az elérendő célok pontosan rangsoroltak. A vizsgakövetelmények minden hivatalos kinyilatkoztatásnál pontosabban tükrözik a társadalmi igényeket, azt, hogy mit tekintünk a vizuális nevelés legfontosabb céljainak. Ezek közvetlenül hatnak a tanításra, az órai értékelésre is. Nem lehet a tanítás során és a vizsgákon teljesen eltérő értékrendet alkalmazni.

Külföldi és hazai értékelési szempontok összehasonlítása

A tárgyilagosabb értékelés hiánya a művészeti nevelésben általában mindig és mindentől gondot jelent, de a közelmúltban különös aktualitása is lett az iskolák átjárhatóságának (közös európai) igénye kapcsán.

1998-ban több nemzetközi konferencia és munkacsoport foglalkozott az értékelés kérdésével a művészeti nevelésben. Egy ilyen konferencia felkérésére készített összehasonlító tanulmányomból (7) származnak a következő észrevételek.

Az alábbi értékelési szempontsorok különböző típusú dokumentumok összegzései. Három közülük érettségi vizsgára vonatkozik, egy pedig általános jellegű. Pontos kritériumok a másodikhoz és a negyedikhez készültek.

Nemzetközi érettségi vizsga (8)

1. Kreativitás 35%
2. Kutatás 20%
3. Technikai készségek 15%
4. A médium ismerete 10%
5. A tervezési elvek ismerete 10%
6. Önértékelés 10%

Pontértékek helyett százalékokban jelölik az arányokat.

Svéd (általános) értékelés (9)

1. A szándék nyilvánvalósága
2. Szín, forma, kompozíció
3. Szakszerűség (technika)
4. Kutató, kísérletező munka
5. Leleményesség
6. A modellek hasznosításának képessége
7. Önértékelés képessége

Mindegyik szempontra egységesen 1–4 pont adható. A szempontokhoz tartozó pontos kritériumokat is közli a dokumentum.

Finn érettségi 1998. (10)

1. A szándék felismerhetősége
 2. Kreatív problémamegoldás
 3. Döntések és önértékelés
 4. Általános értékítélet
 5. Mennyiben felelnek meg a vizuális kifejezés eszközei, az anyagok és technikák a választott témának és megközelítésnek?
 6. Feladatspecifikus szempontok
 7. A portfólió általános értékelése (Elég érdekes-e, meggyőző-e, informatív-e?)
 8. Kapcsolat a folyamat és a végső produkció között (követhető-e?)
- Mindegyik szempontra 1–5 pont adható, de nincsenek meghatározott kritériumok!

Magyar (holland) projektrendszerű (érettségi) vizsga kipróbálása (11)

1. A választott téma felismerhetősége
 2. A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége
 3. A választott művészi kifejezőmód eredetisége
 4. A tanuló egy sor különféle megoldással kísérletezett, amelyekről skiccek és változatok tanúskodnak
 5. A tanuló választása a megoldási lehetőségek (tervek), változatok között
 6. Különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak
 7. A többi vizuális kifejezőeszköz kapcsolata a tanuló alkotói szándékával
 8. Az anyag, technika megválasztásának sikeressége a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából
 9. Technikai tudás, ábrázolóképeség
 10. A témaorientáltság szintje, a tanuló koncentrációja
- Mindegyik szempontra 1–4 pont adható. A szempontokhoz pontos kritériumok tartoznak.

*

Bár csak a pontosan és világosan megfogalmazott kritériumok alapján tudjuk megítélni, hogy ezek a szempontok mit is fednek valójában, így is gyaníthatjuk, hogy például a „technikai készségek” és a „szakszerűség” csaknem ugyanazt jelentik. Az is előfordul, hogy az egyik lista egyik szempontja egy másik listán két különböző itemként jelenik meg („A szándék nyilvánvalósága” a második listán megfelel „A választott téma felismerhetősége” és „A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége” itemeknek a negyedik listán). Ha csoportosítjuk az azonos vagy rokon szempontokat, a következő közös szempontsor írható fel:

- a szándék nyilvánvalósága;
- technikai készségek;
- vizuális kifejezőeszközök alkalmazása;
- kreativitás;
- kutatás;
- önértékelés.

Vagyis a kisszámú kivételtől eltekintve (körülbelül 20 százalék) a különböző listák értékelési szempontjai figyelemreméltó hasonlóságot mutatnak. Valószínűleg azért, mert a tanítás hagyományai, a tananyag és a módszerek igen eltérő jellege ellenére a vizuális nevelés célja – és így az értékelés szempontjai is – igen hasonlóak lehetnek a különböző országokban. De a hasonlóság oka lehet az is, hogy a tárgyilagosabb értékelés más országokban is gyerekcipőben jár. Némelyik megvizsgált dokumentumban előfordul, hogy az értékeléshez csak igen laza, rögtönzött hatású „szempont”-halmazt adnak meg. Ráadásul igen kérdéses ezek súlya (pontértéke) az egészhez, illetve egymáshoz viszonyítva. Az egyik dokumentum szerint például a kreatív problémamegoldásra ugyanannyi pont adható, mint a munka dokumentációjára! Sok helyen szempont (aspect) helyett a kritérium (criteria) szó szerepel, miközben pontosan meghatározott kritériumok egyáltalán nincsenek.

Javaslatok a vizuális nevelés értékelési rendszerének kidolgozásához

Akár az objektívebb órai munka értékelése, akár egy pályázat zsűrizése vagy egy vizsga rendszerének kidolgozása a cél, érdemes a következőket figyelembe venni.

Az értékelés céljától függően (tehát attól függően, hogy felmérés, minősítés, záróvizsga, pályázat, esetleg felvételi vizsga értékeléséről van-e szó) kell meghatározni, hogy mi-

lyen evidenciák alapján értékelünk, illetve az értékelés formáját (zárthelyi gyakorlati feladat, szóbeli felelés vagy mappa alapján), feltételeit, körülményeit.

Ha úgy ítéljük meg, hogy egy rövid zárthelyi vizsga alapján nem kaphatunk kellő információt, ezért korábbi (vagy otthoni) munkákból összeállított mappát is kérünk, pontosítani kell, hogy mit akarunk megtudni a mappa alapján. Például: legyen egyértelműen megállapítható belőle a tanuló szakmai érdeklődési köre; hogyan képes saját munkáját megítélni; kiválasztani a célnak, a kifejezési szándéknak legmegfelelőbb anyagokat, technikákat; képes érzelmeket, lelkiállapotokat meghatározott vizuális eszközökkel kifejezni stb. Ezek függvényében kell megadni, hogy mit tartalmazzon a portfólió: egy előre megadott projekt-feladat megoldását dokumentáló „folyamat-fóliót” vagy/és egyéb „szabadon választott” munkákat. Kérhető például az, hogy „legyen a mappában 2–3 olyan munka, amelyeken legszívesebben dolgozott, 2–3 olyan, amelyek a megítélése szerint leginkább elsajátított technikákkal készültek, olyan munka, amelyet mások értékelték, de ő nem, olyan próbálkozás, amely számára kísérlet volt stb.”

Meg kell határozni az értékelés főbb szempontjait.

Meg kell határozni az egyes szempontok értékét az egészhez viszonyítva, vagyis fel kell állítani a szempontok értéksorrendjét, százalékban, pontszámban vagy osztályzatban kifejezve.

A vizsgázóról minél pontosabb, minél árnyaltabb képet nyújtó, illetve a releváns kérdésekre választ adó „evidenciákat”, feladatokat kell kiválasztani.

A feladatok, vizsgafeladatok kiválasztása után mérlegelni kell, hogy az egyes konkrét feladatoknál mely szempontok milyen arányban vehetők figyelembe.

Ellenőrizni kell, hogy minden aktuális követelményt, illetve szempontot kellő mértékben felölelnek-e a feladatok

Meg kell határozni az egyes értékek pontos kritériumait. A kritériumok alapján állapítható meg, hogy milyen mértékben valósultak meg az adott célok. Például az önálló feladatmegoldás esetében: „teljesen önállóan oldotta meg a feladatot” – „kis segítséggel oldotta meg a feladatot” – „csak komoly tanári segítséggel tudta megoldani a feladatot”.

(Ezek a kritériumok nem záróvizsgára vonatkoznak!) Amennyiben árnyaltabb képet akarunk kapni, ennél részletesebb bontást is alkalmazhatunk.

Lényeges, hogy egyértelműen eldönthető legyen, megfelelt-e valaki a megfogalmazott kritériumoknak vagy nem felelt meg! Hiába a pontosnak tűnő kritériumok sora, a végeredmény mégis szubjektív lesz, ha azok megfogalmazása nem egyértelmű, ha lehetővé teszik, hogy a besorolást az értékelő személyisége, preferenciái nagymértékben befolyásolják.

Az értékelés szempontjai

A könnyebb tájékozódás érdekében a követelményeket, illetve az értékelési szempontokat csoportosítani szokták. A következő – az általánosabb nevelési célok szempontjából történő – csoportosítás könnyebbé teheti más műveltségterületek számára is a tájékozódást (12):
– feladatmegoldó készség;

- kommunikációs készség;
- szakmai ismeretek, készségek, képességek;
- kreativitás;
- önismeret.

Ezeket a szempont-csoportokat a szakterületek és az értékelés céljainak megfelelően kell részletezni, aktualizálni. A záróvizsga ugyanis csak bizonyos ismeretek, készségek, képességek létre, azok minőségi szintjére kérdez rá, míg egy diagnosztizáló felmérés során arra is kíváncsiak vagyunk, hogy egy bizonyos alacsonyabb teljesítmény milyen okokra vezethető vissza. Míg az előző a minősítést szolgálja, addig az utóbbi elsősorban a problémák feltárását (ami a további munka tervezéséhez szükséges).

A főbb szempontok adaptálása a vizuális kultúra területére:

Feladatmegoldó készség

- a feladat értelmezése (Pontosan értelmezte-e a feladatot? Megpróbálta-e újrafogalmazni, másként is megközelíteni a problémát?);
- a megoldás lépéseinek önálló tervezése (Képes-e megtervezni a feladat megoldásának ésszerű menetét?);
- a megfelelő feladatmegoldási stratégiák kiválasztása (A választott módszerek mennyiben felelnek meg az adott célnak, saját személyiségének?);
- a körülmények reális felmérése (saját képességei, a technikai adottságok, a rendelkezésre álló idő stb. adekvát-e a tervezett megoldással?);
- kutatás, háttérinformációk megszerzése;
- tervezőkészség (Mennyire képes a különböző helyekről szerzett ismereteit, élményeit, tapasztalatait hasznosítani a terveiben?);
- gazdaságosság (Mennyire törekszik a „legkevesebbel legtöbbet” elérni?);

Kommunikációs készség

- szövegértés;
- verbális kifejezés (Képes-e szóban és írásban is érthetően kifejezni magát?);
- vizuális közlések értelmezésének szintje (Milyen szinten képes a látványt, a vizuális közléseket értelmezni?);
- a vizuális közlés, kifejezés (Képes-e értelmezhető vizuális közlések, kifejező munkák létrehozására?);
- a vizuális közlések, alkotások minősége (Esztetikai értéke, a kifejezés komplexitása, árnyaltsága);
- a megfelelő műfaj, a megfelelő ábrázolási rendszer kiválasztása;
- a megfelelő médium, technika kiválasztása (A közlés, kifejezés céljának és saját személyiségének legmegfelelőbb-e?);
- a vizuális kifejezés (síkbeli, térbeli) eszközeinek ismerete, adekvát alkalmazása.

Szakmai ismeretek, jártasságok, készségek

- általános tájékozottság a művészet, a tárgy- és környezetkultúra területén;
- tárgyi tudás (művészettörténeti, elméleti ismeretek, fogalmak, szakkifejezések ismerete);
- művészi technikák ismerete;
- megfelelő szintű jártasság az adott művészi technikákban.

Kreativitás

- rugalmasság (Ha a feladatmegoldás során akadályba ütközik vagy menet közben az eredetnél jobbnak gondolt megoldás jut eszébe, képes-e változtatni eredeti elképzelésin?);
- kísérletezés (Több különböző megoldással kísérletezik, vagy megelégszik a legelső

- ötletével, kipróbál-e új, számára még ismeretlen megoldásokat is?);
- nyitottság (megmutatkozik az új élmények szerzésének igénye);
 - divergens gondolkodás (korosztályára nem jellemző, szokatlan vonások is vannak munkáiban; egymástól távoli, esetleg mások által figyelmen kívül hagyott dolgokat összekapcsol);
 - eredetiség (munkáiban sajátos, személyiségével kapcsolatba hozható vonások is felfedezhetők)
 - kitartás;
 - autonómia (a saját meggyőződés, a másoktól való különbözés vállalása).

Önismeret

- saját munkájának megítélése;
- adekvát választások, döntések.

*

A kérdéseket nem egyszerűen csak a szakterületre kell adaptálni: azokat mindig a konkrét feladatra kell vonatkoztatni, vagyis „aktualizálva”, a rendelkezésre álló evidenciák függvényében kell feltenni (lásd a mellékelt példát).

Minél árnyaltabb képet akarunk kapni, annál több, illetve annál pontosabban fogalmazott kérdést kell feltenni. (Persze az értékelés szempontjainak számát az ésszerűség határain belül kell tartani, figyelemmel kell lenni az értékelők türelmére is!)

Példa: Órai feladat középiskolások számára és a feladat értékelésének kulcsa

- Keress olyan 3–5 betűs szót, amely a mellékelt festmény/fotófénymásolat reprodukciójára nyomtatva módosítja, illetve megváltoztatja a kép értelmét!
- Készítsd el a választott szó linó dúcát és nyomtasd rá a képekre az általad legalkalmasabbnak tartott helyre (helyekre)!
- Készíts rövid leírást arról, hogy a fénymásolatokra nyomtatott szó hogyan változtatta meg a kép jelentését! Azt is vizsgálj meg, hogy a képi környezet változtatott-e a szó jelentésén?

Mi az értelme, haszná ezekben a feladatoknak?

- tapasztalatokat szerezhetsz kép és szöveg egymást módosító hatásáról, egy-egy képi motívum vagy szövegrészlet környezettől függő jelentéséről (kontextus);
 - kipróbálhatsz egy sokszorosító technikát;
 - gyakorolhatsz a képek hatásának mások által is érthető megfogalmazását;
 - kipróbálhatsz egy olyan alkotói módszert, amelyben már létező műveket, szövegeket használsz nyersanyagként egy új üzenet létrehozása céljából.
- A munkákra maximum 10 pont adható!

Az értékelés szempontjai és a pontos kritériumok:

A linómetszés technikája (Szakmai jártasságok, készségek, képességek: megfelelő szintű jártasság...)

- 1 pont – a feladatot csak jelentős tanári segítséggel tudta megoldani
- 2 pont – önállóan, de nem kifogástalanul dolgozott
- 3 pont – önállóan és hibátlanul dolgozott

A kontextus lényegének megértése (Kommunikációs készség; feladatmegoldó-készség)

- 1 pont – sem képpen, sem írásban nem tudta meggyőzően bizonyítani, hogy megértette a kontextus lényegét
- 2 pont – csak képpel vagy csak szöveggel tudta egyértelműen kifejezni a kontextus lényegét
- 3 pont – képpen és írásban is jól megfogalmazta a kontextus lényegét

A képi élmény szavakba öntése (Kommunikációs készség)

- 1 pont – tartalmilag és formailag is (pl. helyesírás!) kifogásolható a szöveg
- 2 pont – vagy tartalmilag, vagy formailag kifogásolható a szöveg
- 3 pont – jól fogalmazott, érthető szöveg

A feladatmegoldás színvonala, ötletessége (Kommunikációs készség, kreativitás)

- 1 pont – elegáns, szellemes megoldás

Jegyzet

- (1) Anthony EHRENZWEIG egy 1982-es cikkében (*Alienation versus self-expression*. Studio International vol.195. No. 993/4.) leírja, hogy a megjelenésekor – az ötvenes évek elején – az absztrakt expresszionizmus az individuum tiltakozásaként született a társadalmi konvenciók ellen, a hetvenes évekre azonban maga is konvencióvá vált.
- (2) Ez a látszólag jótékony tehetséggondozás sajnos csak tovább fokozza a rajzórán leépülését. A mindenki számára biztosított megfelelő színvonalú vizuális nevelés helyett a közoktatás olyan szelekciót erősít, ami által művészeti nevelés csak a tehetségesnek nyilvánított tanulók kiváltságává válik.
- (3) A rajztanárok maguk is szorgalmazzák, hogy iskolájukban rajz tagozatos osztályok létesüljenek. Elterjedt a rajz-fakultáció, és Magyarországon ma már 18 művészeti szakiskola is működik a közoktatás keretein belül!
- (4) A mintakönyves rajztanítás nyomon követhető az ország legrégebbi művészetoktatási intézményének (a budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola) archívumában, ahol a 18. század végétől megtalálhatók a tanulók munkái. Erről megjelent publikáció: BODÓCZKY, István: *Pattern books in the teaching of drawing*. (Mintakönyvek a művészi rajztanításban). Interpressgrafik 1982/3. sz.; BODÓCZKY István: *Személyes beszélő a Török Pál utcai archívumról*. Magyar Iparművészet 1995/2. sz.
- (5) Ilyen a budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában évente egyszer megrendezett kötelező „Korrektúra nélküli rajzverseny”, amelynek során évfolyamonként azonos rajzi feladatot kapnak a tanulók.
- (6) A felvételizők összetétele, „a mezőny” határozza meg, hogy hol húzódik a ponthatár, ami felett felvehető a jelentkezők. A gond akkor van, ha többen érnek el maximális pontszámot, mint ahány hely van.
- (7) BODÓCZKY István: *Comparing the Aspects of Portfolios*. In: Report of the Portfolio assesment project. Hel-sinki, 1999.
- (8) Az IB-International Baccalaureate kiadványa.
- (9) LINDSTRÖM, Lars: *The Evaluation of Swedish Schools 1988. Concerning the New Curricula*. Stockholm, Institute of Education.
- (10) GRÖNHOLM, Inari. A National Board of Education (Finland) kiadványa.
- (11) *A Magyar Iparművészeti Főiskola és a CITO (Holland Oktatási Értékelési Intézet) közösen végzett próba vizsgái 1993–1995*. In: KÁRPÁTI Andrea: *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. OKI, Bp, 1997.
- (12) Ez a csoportosítás nem azonos a vizuális kultúra érettségi követelményeivel. Ott az „Alkotás” kategóriában a következők szerepelnek: 1. Vizuális kifejező eszközök 2. Érzékelés, látványértelmezés 3. Megjelenítés, közlés, kifejezés, alkotás 4. Technikák.

Irodalom

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. III. kötet, Oktatási Minisztérium, Bp, 1978. 447–467. old.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Bp, 1987.
- BODÓCZKY István: *Comparing the Aspects of Portfolios*. In: Report of the Portfolio assesment project. Hel-sinki 1999.
- BODÓCZKY I.: *Készségfejlesztés vagy produktióközpontú szemlélet a művészetoktatásban*. In: Koma lap 1999. (A Művészeti Nevelés Konferencia anyaga)
- BODÓCZKY, I.: *Pattern books in the teaching of drawing*. (Mintakönyvek a művészi rajztanításban). Interpressgrafik 1982/3. sz.
- BODÓCZKY I.: *Vizuális nevelés II*. Tanári kézikönyv és feladatgyűjtemény. Helikon Kiadó, Bp, 1998.
- BOUGHTON, Douglas: *Curriculum Review*. University of South Australia, 1998.
- CSÖREGH Éva: *Rajzoktatásunk története*. Eidos füzetek 5. Bp, 1991.
- EHRENZWEIG, Anthony: *Alienation versus self-expression*. Studio International, vol. 195. No. 993/4.
- GOLNHOFER Erzsébet: *A pedagógiai értékelés*. In: Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- GRÖNHOLM, Inari: *Final exam in Art Education*. 1998-99.
- HARTEN, Hans-Christian: *Creativity*. Kézirat, 1997.
- KÁRPÁTI Andrea: *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. OKI, Bp, 1997.
- LINDSTRÖM, Lars: *Criteria for Assessing Student Performances in the Visual Arts*. 1998.
- LUBART, Todd I. – STERNBERG, Robert J.: *Creativity across Time and Place: life span and cross-cultural perspectives*. In: High Ability Studies. 1998. június.
- LANDAU, Erika: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- SPIEL, Christian: *Creativity. Some new perspectives on a never old concept*. In: High Ability Studies. 1998. június.
- SZÜTS Izsó: *A modern rajzoktatás vezérfonala*. Sebő Imre, Nagyvárad, 1906.
- TATAI Mária – TATAI Erzsébet: *Környezetkultúra*. Tölgyfa Kiadó, Bp, 1991.
- VAMOS Ágnes: *Az iskolai értékelés*. Iskolakultúra, 1999/9. sz.
- Útmutató a rajz tantervi korrekcióhoz*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1997.