

OKTATÁSI ÉS NEVELÉSI CÉLOK MEGVALÓSULÁSA A KÉPZŐMŰVÉSZETI KÉPZÉSBEN¹

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	1
1. Miért fontos a művészet oktatása?	2
2. Lehetséges oktatási és nevelési célok a képzőművészeti képzésben	2
3. Kutatás: A képzőművészeti oktatásban kitűzött tanítási és nevelési célok megvalósulása a pedagógusok és a tanulók véleménye alapján	4
3.1. A kutatás célja, hipotézisrendszere és változói.....	4
3.2. A kutatás alanyai.....	5
3.3. Kutatási módszer és eszköz	5
3.4. Eredmények kiértékelése	7
3.4.1. Hipotéziseim vizsgálata a kutatási eredmények fényében	17
Összegzés	18
Irodalomjegyzék.....	19

Bevezetés

Neil Gaiman (2004) angol származású író szerint a művészeti alkotásokkal egyénileg kicsit jobbá és értékesebbé tehetjük a világot, ráadásul magunk számára is örömet okozhatunk, megtalálhatjuk bennük a mindennapi boldogságunkhoz vezető kulcsot. Ezt a gondolatsort már önmagában kielégítő válasznak tartom arra a kérdésre, hogy miért fontos művészettel foglalkozni és oktatni, ám dolgozatomban rá szeretnék világítani, hogy milyen más, hasznos és lényeges aspektusa van annak, ha valaki művészettel foglalkozik.

Tanulmányom első felében arról értekezem, hogy miért fontos a művészet és oktatása, mit fejleszt a művészeti képzés, és mik lehetnek a művészeti oktatás és nevelés céljai. Utána bemutatom a Pécsi Művészeti Gimnázium, Szakgimnázium és Technikumban végzett kutatásomat, melynek során arra voltam kíváncsi, hogy mennyiben valósulnak meg a pedagógusok nevelési és oktatási céljai a tanulók szerint a középszintű művészeti képzésben.

¹ Lektorálta: Dr. Bredács Alice Mária PhD. A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán készült, 2021-ben.

Témaválasztásomat az inspirálta, hogy jövőbeli tanári gyakorlatom során hasznosíthassam a tapasztaltakat a művésztanári célkitűzéseim során, valamint a tanulók motiválása, inspirálása és érdeklődésük felkeltése céljából.

1. Miért fontos a művészet oktatása?

Masopust Katalin (2007) a *Parlando Pluszban* megjelent online cikkében azt írja, hogy a művészet már a kezdetek óta jelen van az emberiség életében, és nagyon fontos szerepet tölt be a generációk közti érték közvetítésben, a kultúra megteremtésében. Laura Mack (2018) művész, pedagógus és művészetoktatási szóvivő szerint kreativitásra az élet minden területén szükség van, és a művészet képes megtanítani a kreatív gondolkodásra. Katerina Gregos (2014) kurátor és kiállításszervező egyik előadásában arról beszél, hogy a művészet nagyon fontos szerepekkel bír egy társadalmi berendezkedésben, mert megkérdőjelezi a berögzült véleményeket, és fókuszba helyezi azokat a problémákat, amiket addig a szőnyeg alá söpörtek. Bodóczky István (2009) írja, hogy a művészettel való foglalkozás olykor az egyetlen lehetőség a tanulók számára, hogy kiemelkedőbb kulturális helyzetbe kerüljenek, ehhez azonban fontos, hogy hozzájussanak a minőségi vizuális művészeti neveléshez. Michael Bingham (2015) művész és pedagógus szerint a fogyatékkal élő tanulók a művészettel való foglalkozás során kibontakoztathatják a sajátos, átlagtól eltérő képességeiket. Az University College London kutatói azt találták, hogy akik rendszeresen foglalkoznak művészettel és kultúrával, a stresszoldó funkciójuk miatt tovább élnek (Hunt, 2019). Kora gyermekkorban szintén nagyon fontos, hogy legyen lehetőség a művészeti jellegű foglalkozásokra, mert támogatják a gyermekek kíváncsiságát, érdeklődését és felfedezésvágyát, valamint képességfejlesztő hatásúak (Rymanowicz, 2015).

A fejezetben összegyűjtött gondolatokból látszik, hogy a művészet a legkülönbözőbb embereknek biztosíthat lehetőséget arra, hogy megtalálják a saját erősségeiket és fejlődjenek, ehhez azonban elengedhetetlen, hogy oktatása minőségi maradjon, és ne szoruljon háttérbe.

2. Lehetséges oktatási és nevelési célok a képzőművészeti képzésben

Ebben a fejezetben olyan lehetséges oktatási és nevelési célokat igyekeztem összegyűjteni, melyeket a leggyakoribbnak találtam a képzőművészeti képzésben az írások, valamint személyes belátásom és

tapasztalataim alapján.

Suba László (2019) *Művelődés* folyóiratban megjelent cikkjében kiemeli, hogy már az ókori görögök is fontosnak tartották a gyermekeik esztétikai nevelését, hogy általa megtisztulva elérhessék az erkölcsi jóságot. Bredács Alice (2012) doktori disszertációjában a kreativitásfejlesztést a művészeti képzés egyik fő feladatának nevezi, és a téri képességeket, a problémamegoldó gondolkodást, illetve a különböző érzéseket a művészeti nevelés által fejleszhetőnek véli. Mivel az alkotótevékenységek kimondottan alkalmasak arra, hogy általuk kontrolláljuk és kifejezzük az érzelmeinket, ezért a művészeti nevelés kiemelt fontosságú az érzelmi intelligencia fejlődése szempontjából. A munka során az egyén átadhatja magát az alkotás örömének, és az önértékelése fejlődését tapasztalhatja meg, illetve a művészeti oktatással az alkotás minőségét értékelő, érzelmi alapú visszacsatolást kaphat (Bredács, 2012). Laura Mack (2018) egyik előadásában arról beszél, hogy a kreatív elme képességei közé a megfigyelés, reflexió, állhatatosság, kockázatvállalás, sokrétű megoldásadás, képzelőerő és együttműködés tartozik, a művészet pedig képes fejleszteni ezeket. Bodóczky István (2009) szerint a 20. századi művészetoktatással az alkotások egyéni hangvétele és különbözősége, az önálló elképzelések és megvalósítások, az eredeti ötletek, a fantáziadúság és a rugalmas alkotókészség vált fontossá. Szerinte a vizuális kultúra tantárgy fő feladata, hogy ismereteket, képességeket és készségeket teremtsen a vizuális kommunikáció elsajátításához és alkalmazásához. Ezek például a kreatív gondolkodás és problémamegoldó képesség, nyitottság, rugalmasság, elemző képesség, a szociális készségek és a tanulás képessége (Bodóczky, 2009). Kárpáti Andrea volt a vezetője a *Moholy-Nagy vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása* elnevezésű projektnek, amelynek keretében azt is megvizsgálták, hogy a kidolgozott vizuális programok közül melyek bírnak leginkább fejlesztő hatással a gyermekek pszichológiai immunitására és megküzdő képességére középiskolás (Bredács, 2020a) és általános iskolás korban (Bredács, 2020b). Az általános iskolai eredményeket tekintve azt találták, hogy a pszichológiai immunitás majdhogynem minden alkotórészére fejlesztően hat a művészet (Bredács, 2020b). Skrapits Borbála (2014) szerint a komplex művészeti nevelés elősegítheti a szociális képességek, valamint az önismeret és önértékelés fejlődését, ami segít kialakítani az érzelmi stabilitást, a nyitottságot és az érdeklődő magatartást. A kreativitás fejlesztése is nagy hangsúlyt kap, de a fő cél a személyiség széleskörű fejlesztése. Pallag Andrea (2015) feljegyzései alapján a komplex művészeti neveléssel többek között a gyermekek beszédét,

figyelmét, gondolkodását, egymásra való odafigyelését, kreativitását, együttműködését, motivációját, énképét és empátiáját szerették volna fejleszteni, ami a mérések alapján többnyire sikerül is. L. Ritók Nóra (2011) egyik cikkében megfogalmazza, hogy a művészetoktatás legfontosabb feladata a személyiség és az egyéni látásmód szabad fejlesztése, mely olykor szakít a régi eszmékkal, miközben alkotó, befogadó, nyitott attitűdöt fejleszt ki a gyermekekben, és elősegíti a pozitív önértékelést, fejleszti az önbecsülést, motivációt és hitet ad.

Kutatásom során találkoztam a művészeti nevelés pozitív transzferhatásával, melynek lényege, hogy a tanulási folyamatok hatással vannak egymásra, és egy már elsajátított tudás könnyebbé teheti az új tudás elsajátítását (Gévayné Janurik, 2010). A transzferhatásokat Molnár Gyöngyvér (2002) is kutatta, és leírta a transzferhatások hihetetlen gazdag struktúráját.

E fejezetből látható, hogy milyen sokrétű célokat tűzhet ki maga elé, aki művészeti oktatással és neveléssel foglalkozik.

3. Kutatás: A képzőművészeti oktatásban kitűzött tanítási és nevelési célok megvalósulása a pedagógusok és a tanulók véleménye alapján

3.1. A kutatás célja, hipotézisrendszere és változói

2021-ben végzett kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam a középszintű művészeti nevelés valós oktatási hasznát. A pedagógusok nevelési céljait és eredményeit szerettem volna összehasonlítani a tanulók által észlelt fejlődéssel, hogy kiderítsem, vajon az oktatással és neveléssel elért eredmény lefedi-e az eredetileg kitűzött célokat.

Kutatásom egy összefüggés-feltáró kutatás volt, mert a pedagógusok nevelési és tanítási céljait vettem össze a tanulók által érzékelt tapasztalatokkal, ugyanakkor részben fejlesztési kutatás is, mert célom az volt, hogy a kapott eredményekkel fejlesztési lehetőségeket kínálhassak a tanárok számára.

Kutatásom hipotézisrendszere:

- A tanulók motivációja szempontjából kiemelten fontos a tananyag hasznosságának vélelme.
- A pedagógus és a tanuló véleménye nem mindig egyezik a tananyag eredményességét és hasznosságát illetően.
- A tanítás célja és a tanulás célja nem minden esetben egyezik meg. (Miközben a pedagógus bizonyos képességeket szeretne fejleszteni, a

tanuló nem biztos, hogy úgy érzi, hogy ugyanazon képességei valóban fejlődtek is.)

Kutatásom változói:

- A tananyag hasznosságának fontossága, mint független változó befolyásolja a tanuló motivációjának meglétét és milyenségét, mint függő változót.
- A tananyag eredményessége és hasznossága független változó, ami befolyásolja a tanuló és a pedagógus véleményét, mint függő változót.
- A tanulás és a tanítás célja független változó, és e kettő azonossága függő változó.
- A tanuló által preferált és az oktató által preferált tanítási tartalom független változó, a kettő egymáshoz való viszonya pedig a függő változó.
- A fejlesztett területek független változók, az oktató és a tanuló véleménye róla a függő változó.
- Az oktató által fejleszteni kívánt területek független változók, a tanuló véleménye a fejlesztett területekről függő változó.
- Háttérváltozó a tanulók művészeti tárgyakból kapott osztályzata és a vizsgált csoport jellemzői.

3.2. A kutatás alanyai

Kutatásomat a tanári gyakorlatom helyszínén, a Pécsi Művészeti Gimnázium, Szakgimnázium és Technikumban végeztem. Vizsgálni kívánt sokaságomat a diákok közül 9–13. évfolyamon a festő, grafika, kerámiaműves, textilműves, ötvös és szobrász szakon tanulók, illetve az ezeken a szakokon és évfolyamokon tanító tanárok alkották. A tanulók felmérésekor nem sikerült elérnem a 12. évfolyamot, ezért ők kimaradtak a kutatásból. A tanárok közül tíz, a tanulók közül pedig 62 kitöltő vett részt a felmérésben.

3.3. Kutatási módszer és eszköz

A kutatásom fő módszere a kérdőíves felmérés, eszköze pedig két általam készített kérdőív volt. Egy a pedagógusok, egy pedig az általuk tanított diákok számára készült. A pedagógusok felé intézett kérdések többnyire arra vonatkoztak, hogy oktatásuk során milyen képességeket, attitűdöket,

ismereteket, készségeket szeretnének fejleszteni, és ezek közül melyeket gondolják megvalósulni a képzésben. A tanulók kérdőívét részben ezekből a kategóriákból állítottam össze.

A kérdőívek összeállításához, illetve a taxonómiai rendszerem kidolgozásához és meghatározáshoz Tóth Péter produktív gondolkodás taxonómiai rendszerét (Bredács, 2015) vettem kiindulási pontként és alakítottam át a kutatási célnak megfelelően. Tóth produktív gondolkodás taxonómiájában van egy alapzat, az úgynevezett előfeltételek, melyből a műveleti képességek és a komplex eljárások gyökereznek. Az általa kialakított taxonomikus rendszerben a tanuló vizsgálatának előfeltételei között szerepel az erős motiváció, melyet én kiegészítettem azzal, hogy a képzőművészet és az alkotás irányában vizsgáltam. Ebben a személyes elköteleződés, az önbizalom, a kitartás, az egyéni jellemvonások és attitűdök nagy szerepet kaptak. Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy egy tanuló ismereteivel és készségeivel mennyire van tisztában, illetve nyitott-e ezek bővítésére. Ezeket a területeket az *1. táblázat* „Előfeltételek” elnevezésű sorában rögzítettem.

A képzőművészeti képzésben fejlesztendő területeket a kutatásaim, valamint a saját tapasztalataim alapján gyűjtöttem össze. Ennél a pontnál szeretnék kitérni Kárpáti Andrea és Gaul Emil közös írására, melyben a vizuális képességek fejlődését vizsgálták (Kárpáti és Gaul, 2011). Gaul a konstruálóképességet kutatta 6–12 és 9–18 éves korban, és részképességekre bontotta, például a problémafelismerés, ötletesség és fantázia (Gaul, 2006). Kárpáti és Gaul kiemelik a térszemlélet fontosságát, és a vele kapcsolatos képi gondolkodás alkotóelemeinek a vizualizációt, a képzeleti munkát, a pszichomotoros komponenseket és a vizuális memóriát tartják, melyeket további elemekre bontanak (Kárpáti és Gaul, 2011). Kárpáti és Gaul meghatározták a vizuális képességrendszer fő csomópontjait is, melyek például a megfigyelés, vizuális emlékezet, formaalkotás síkban és térben, térszemlélet, kreativitás, anyagalakítás és eszközhasználat.

Az általam meghatározott képességterületek az *1. táblázat* „Fejlesztendő területek” elnevezésű sorában láthatók. Ideális esetben a felsorolt területek a tanítandó alanyok számára is érzékelhető módon fejlődnek, így az *1. táblázatban* a „Fejlesztett területek” között is ezek szerepelnek.

Taxonomikus rendszerem részben céltaxonómia, hiszen a tanulók képességeinek, attitűdjeinek, készségeinek fejlesztésére vonatkozó célokat rögzít, részben pedig követelmény-taxonómia, mert az előfeltételekben a

megkövetelt ismereteket, attitűdöket, képességeket és készségeket foglalja össze. Mivel a fejlesztendő területek között tudásra vonatkozó elemek is szerepelnek, így részben tudástaxonómia is.

Az 1. táblázat a fent felsorolt megállapításokat mutatja, ami a kutatásom taxonomikus rendszerének vázát, alapját adta.

Előfeltételek	motiváció, önbizalom, kitartás, személyes elköteleződés, kíváncsiság, nyitottság a fejlődésre, saját készségek és képességek ismerete
Fejlesztendő területek	kreativitás, eredetiség, rugalmas gondolkodás, ötletgazdagság, kitartás, koncentráció, vizuális memória, önkifejezés, motiváció, emocionális érzék, térlátás, esztétikai érzék, technikai tudás, színérzék, formaalkotás, kompozíciós érzék, szakmai műveltség, arányérzék, képzelőerő, intelligencia, önismeret, kíváncsiság
Fejlesztett területek	kreativitás, eredetiség, rugalmas gondolkodás, ötletgazdagság, kitartás, koncentráció, vizuális memória, önkifejezés, motiváció, emocionális érzék, térlátás, esztétikai érzék, technikai tudás, színérzék, formaalkotás, kompozíciós érzék, szakmai műveltség, arányérzék, képzelőerő, intelligencia, önismeret, kíváncsiság

1. táblázat: A kutatás taxonomikus rendszerének váza

A táblázatban felsorolt területek összevonhatók főbb csoportokba, így áll össze a taxonomikus rendszerem struktúrája. A csoportosításhoz segítséget nyújtott a már említett pszichológiai immunitást vizsgáló kutatás (Bredács, 2020a, 2020b), amelynek kategóriái a vizuális területeken jól értelmezhetőek.

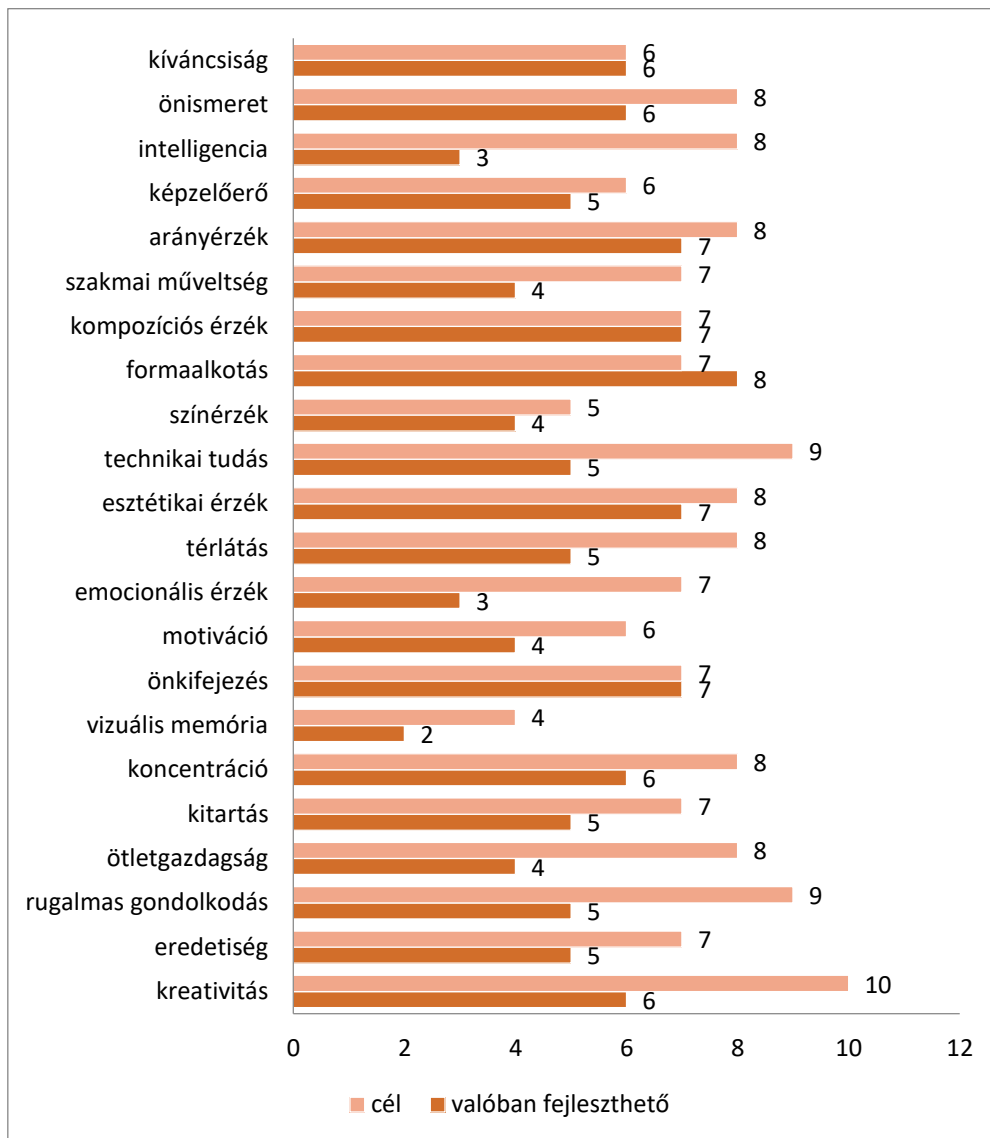
Ezek:

- *a kreativitás*: eredetiség, rugalmas gondolkodás, ötletgazdagság és képzelőerő,
- *a kivitelezést és alkotást segítő készségek*: térlátás, esztétikai érzék, technikai tudás, színérzék, formaalkotás, kompozíciós érzék, szakmai műveltség, arányérzék, vizuális memória, koncentráció és önkifejezés,
- *az alkotást segítő személyes képességek*: kitartás, kíváncsiság, önismeret, önértékelés, motiváció és intelligencia, beleértve a kognitív és az érzelmi intelligenciát.

3.4. Eredmények kiértékelése

Az eredmények kiértékelését a Google Forms és a Microsoft Office Excel programok segítségével végeztem.

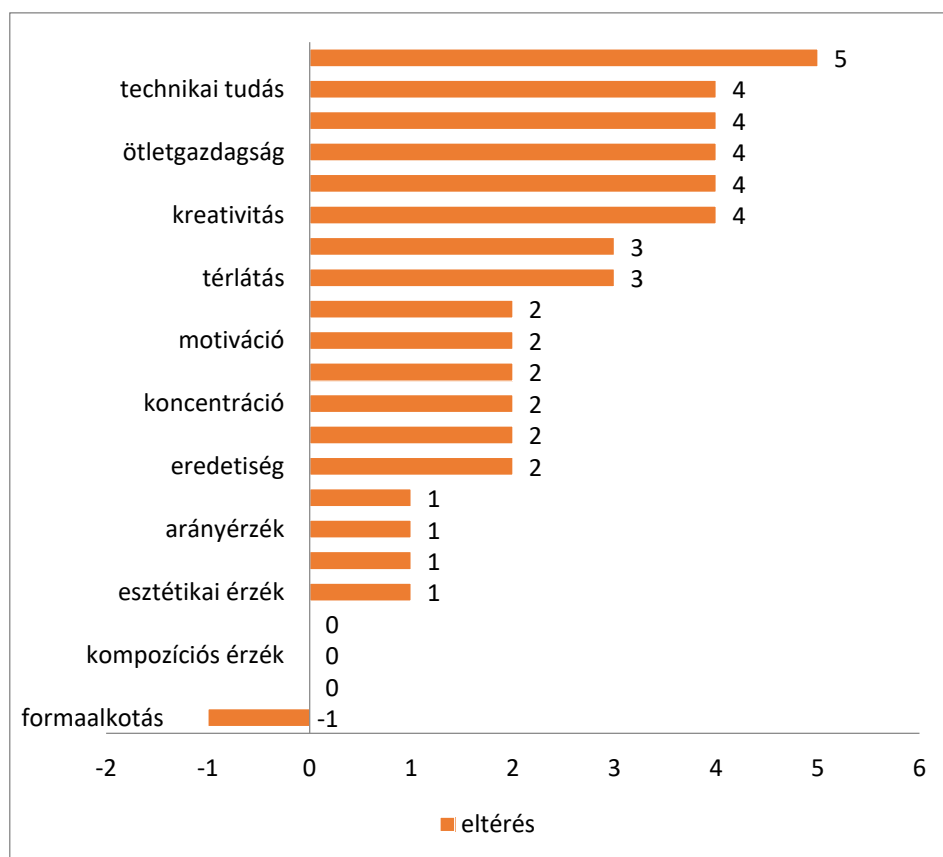
Az 1. ábra diagramján látható a fejlesztési célok és a valóban fejlesztettnek vélt területek ábrázolása területenként lebontva, a tanárok által kitöltött kérdőív alapján. Világosabb színnel azt ábrázoltam, hogy hányan jelölték meg az egyes területeket fejlesztési célokként, sötétebb színnel pedig azt, hány kitöltő gondolja úgy, hogy az adott terület valóban fejlődik az oktatás során. Például a *motivációt* hat pedagógus jelölte meg fejlesztési célként, de csak négyen gondolják úgy, hogy ez valóban fejleszhető.



1. ábra: A szavazatok száma aszerint, hogy az adott fejlesztési területet hányan jelölték meg célként és valóban fejleszhető területként a pedagógusok

A 2. ábra az adott fejlesztési területek 1. ábrán mutatott pontszámai közötti eltéréseket mutatja csökkenő sorrendben, vagyis azt, hogy mekkora eltéréssel jelölték meg célként és valóban fejleszhetőként az adott területet. Például az

intelligenciát nyolc pedagógus jelölte meg fejlesztési célként, de csak három tartotta valóban fejleszthetőnek. A két érték különbsége öt pont, ezzel pedig a leginkább megosztónak mutató fejlesztési területté vált. A Mensa HungarIQa szerint az intelligencia egy öröklött, kevésbé változtatható személyiségvonás, melyet felnőtt korban alig lehet befolyásolni (Mensa HungarIQa). Bálint Ágnes (2018) azonban egyik előadásában cáfolja ezt, mert szerinte az intelligencia bizonyos fokig rugalmas, azaz növelhetővé tehető különböző módszerekkel. Az intelligencia fejlesztőségének ellentmondásosságát kutatásom is alátámasztja, mert a 2. ábra alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok szeretnék fejleszteni e képességterületet, ugyanakkor kevésbé gondolják fejleszhetőnek.



2. ábra: Eltérések a szavazatok számai között aszerint, hogy az adott fejlesztési területet hányan jelölték meg célként és valóban fejleszhető területként a pedagógusok

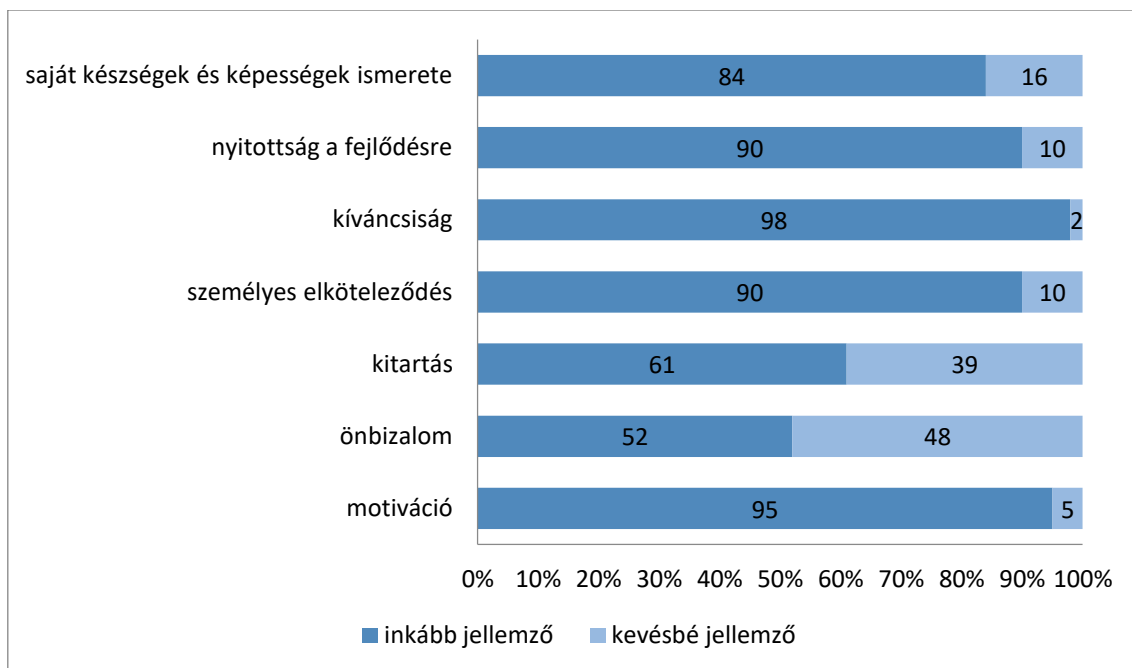
A 2. táblázaton az adott fejlesztési területre vonatkozó szórást mutatom meg, csökkenő sorrendben. Ehhez azokat a szavazatokat használtam fel, melyek célként és valóban fejleszhetőként jelölték meg a területeket.

Fejlesztési terület	Cél	Valóban fejleszthető	Szórás (csökkenő sorrendben)
intelligencia	8	3	3,54
kreativitás	10	6	2,83
rugalmas gondolkodás	9	5	2,83
ötletgazdagság	8	4	2,83
emocionális érzék	7	3	2,83
technikai tudás	9	5	2,83
térlátás	8	5	2,12
szakmai műveltség	7	4	2,12
eredetiség	7	5	1,41
kitartás	7	5	1,41
koncentráció	8	6	1,41
vizuális memória	4	2	1,41
motiváció	6	4	1,41
önismeret	8	6	1,41
esztétikai érzék	8	7	0,71
színérzék	5	4	0,71
formaalkotás	7	8	0,71
arányérzék	8	7	0,71
képzelőerő	6	5	0,71
önkifejezés	7	7	0,00
kompozíciós érzék	7	7	0,00
kíváncsiság	6	6	0,00

2. táblázat: Fejlesztési területek szórása aszerint, hogy hányan jelölték meg célként és valóban fejleszthető területként a pedagógusok

Kíváncsi voltam a tanulók művészeti jellegű tantárgyakból szerzett tanulmányi átlagára, illetve arra, hogy ez mennyire tükrözi szerintük a valós teljesítményüket. A kapott eredményeket a harmadik hipotézisem bizonyításakor használtam fel, amiről a későbbiekben ejtek majd szót.

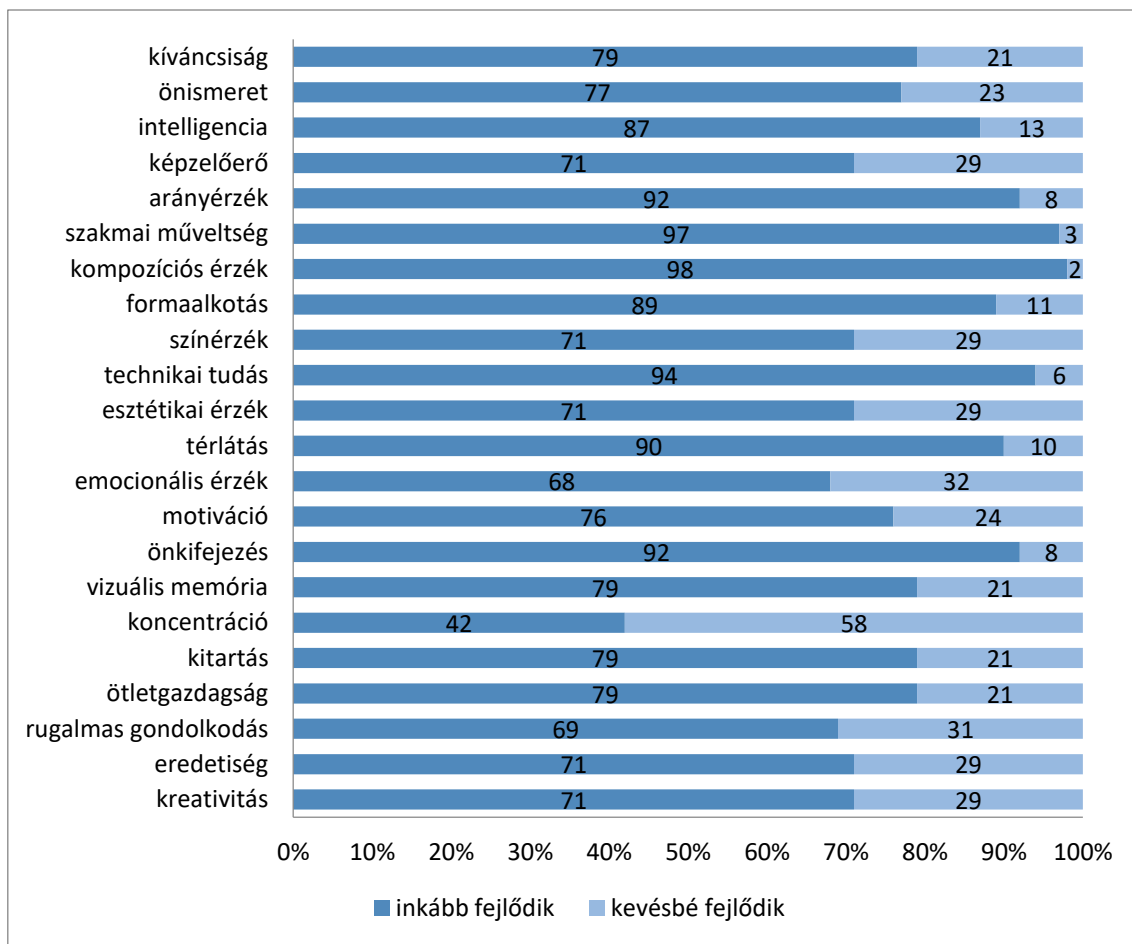
A 3. ábra elkészítéséhez az előfeltételek felmérésére az általam megadott állításokra beérkezett skálás válaszártékek közül azokat vettem figyelembe, melyek a hatos skála szerinti 4–6 értéket jelöltek, vagyis nagyobb mértékben tartották igaznak az állításokat magukra nézve a tanulók, mint hamisnak. Például az *önbizalommal* kapcsolatos állítást összesen 32 egyén értékelt hatra, ötre vagy négyre, vagyis a kitöltők 52%-a ítélte meg így. Mivel az előfeltételek meglétét vizsgáltam, ezért a 3. ábra diagramján a sávok elnevezései „inkább jellemző” és „kevésbé jellemző” lettek.



3. ábra: Előfeltételek meglétének százalékos vizsgálata aszerint, hogy mennyire jellemző az adott tanulóra saját bevallása alapján

A 3. ábra diagramjából látható, hogy az *önbizalom* a legkevesebb szavazatot kapta, talán azért, mert a tanulók éppen egy olyan korban vannak, ahol sok a bizonytalanság, az önmaguk keresésére és definiálására való törekvés, de az is lehet, hogy az iskolában elszenvedett túlzott kritikai értékítéletek nem építik kellően az önbizalmat.

Az előfeltételek eredményei után a fejlesztési területekre vonatkozó állításokra adott válaszokat vizsgáltam meg, és a 4. ábrán rögzítettem őket. Itt is hatos skálát használtam, és a 4–6 értéket jelölő válaszok számát viszonyítottam százalékosan az összes kitöltő számával, mint a 3. ábránál.



3. ábra: Tanulók szerinti fejlődés százalékos arányban kifejezve aszerint, hogy hányan gondolják úgy, hogy az adott területen fejlődnek a középszintű művészeti oktatás során

A pedagógusok és a tanulók kérdőívét vizsgálva összeállt egy-egy táblázat arról, hogy a válaszok százalékos értékei alapján milyen sorrendben tekintik fejlesztési célnak és valóban fejleszhetőnek az adott területeket. Ezeket összevetve elkészítettem a 3. táblázatot, amit kétfelé bontottam. Első felében a „Pedagógusok szerinti sorrend” látható: itt a pedagógusok által fejlesztési célként megjelölt területek és a hozzájuk tartozó százalékok helyezkednek el. A táblázat második felét a „Tanulók szerinti sorrend” adja, ahol az látható, hogy hány százalékban gondolták úgy a tanulók, hogy az adott terület a tanulmányaik során fejlődött. Ahhoz, hogy a kapott eredmények összehasonlíthatóbbak és ábrázolhatóbbak legyenek, a tanulók százalékos értékeit összevettem a pedagógusok százalékos értékeivel. Igyekeztem körülbelül azonos értékeket társítani egymáshoz maximum 10% eltérésekkel, így például a pedagógusok 90%-a mellé a tanulók 97–90%-os fejlesztési területeit rendeltem. Egyedül a pedagógusok által 50%-ban célként megszavazott *színérzék* mellé nem tudtam tanuló adatot társítani.

A kutatásomra nézve a 3. táblázat az egyik legfontosabb, hiszen itt látható a leginkább, hogy a pedagógusok művészeti oktatásra és nevelésre vonatkozó céljaiból mennyit érzékelnek a tanulók. Feltűnt, hogy a fejlesztési területek sorrendje merőben különbözik egymástól. Például pedagógusok a *kreativitás* fejlesztését jelölték meg a legfőbb oktatási célként, míg a tanulók úgy gondolták, a *kompozíciós érzékük* fejlődik a leginkább a tanulmányaik során.

Sorszám	Pedagógusok szerinti sorrend		Tanulók szerinti sorrend	
	Fejlesztési terület	Százalék (%)	Fejlesztési terület	Százalék (%)
1.	kreativitás	100	kompozíciós érzék	98
2.	rugalmas gondolkodás, technikai tudás	90	szakmai műveltség, technikai tudás, arányérzék, önkifejezés, térlátás	97–90
3.	esztétikai érzék, arányérzék, koncentráció, önismeret, térlátás, ötletgazdagság, intelligencia	80	formaalkotás, intelligencia	89–87
4.	formaalkotás, önkifejezés, kompozíciós érzék, eredetiség, kitartás, szakmai műveltség, emocionális érzék	70	kíváncsiság, vizuális memória, kitartás, ötletgazdagság, önismeret, motiváció, képzelőerő, színérzék, esztétikai érzék, eredetiség, kreativitás	79–71
5.	kíváncsiság, képzelőerő, motiváció	60	rugalmas gondolkodás, emocionális érzék	69–68
6.	színérzék	50		
7.	vizuális memória	40	koncentráció	42

3. táblázat: Összevetett sorrend a pedagógusok és a tanulók válaszai alapján aszerint, hogy hány százalékban tekintenek a fejlesztési területekre célként

A 3. táblázatból készítettem két szemléletesebb ábrát, mely sorszámok nélkül, színesben mutatja meg ugyanezt a sorrendet, megkönnyítve az összehasonlítást. A fejlesztési területeket színes téglalapokba írtam, és minden területet más színnel jelöltem. A 3. táblázat alapján azonos sorszámot kapott területek szorosan egymás mellé kerültek, míg az eltérő sorszámmal rendelkezők oszlopos elrendezést kaptak. Az 5. ábrán a pedagógusok által meghatározott sorrend, a 6. ábrán pedig a tanulók által meghatározott sorrend látható a 3. táblázat alapján.



4. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a pedagógusok közül hányan jelölték meg fejlesztési célként a 3. táblázat alapján



5. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a tanulók közül hányan gondolják fejlesztési célnak a 3. táblázat alapján

A 3. táblázatot tekintve azt mondhatom, hogy a pedagógusok által kitűzött oktatási célokból a tanulók nagyon keveset érzékelnek, ami véleményem szerint a tanulók és a pedagógusok közti nem egyértelmű kommunikációból fakadhat. Ez gátolhatja a tanulóknál a törekvést a pedagógiai célok elérésére, hiszen nem

is tudnak róluk, vagy nem teljesen világosak a számukra tanáraik fejlesztéssel kapcsolatos elképzelései. A megoldást szerintem az jelentheti, hogy az oktatók igyekeznek reális pedagógiai célokat kijelölni önmaguk számára, figyelembe véve a saját maguk és diákjaik korlátait, illetve lehetőségeit, valamint a célok tervezésébe és elérésébe fokozottabban bevonják a tanulókat is, kezdésképpen azzal, hogy egyértelműen tisztázzák őket. A reális tanári tervezést sokban segítené, ha a tervek pedagógiai kutatásra épülnének.

A 4. táblázat ugyanazon az elven készült, ahogy a 3. táblázat. Itt a valóban fejleszhetőnek tekintett területekre vonatkozó tanulói válaszokat vontam össze, így megközelítőleg azonos tagú sorrendet kaptam a pedagógusok sorrendjével. A pedagógusok 50, 30, és 20%-ához nem tudtam tanulók által megjelölt fejlesztési területet párosítani, mert az már az adatok túlságosan nagymértékű tömörítését jelentette volna.

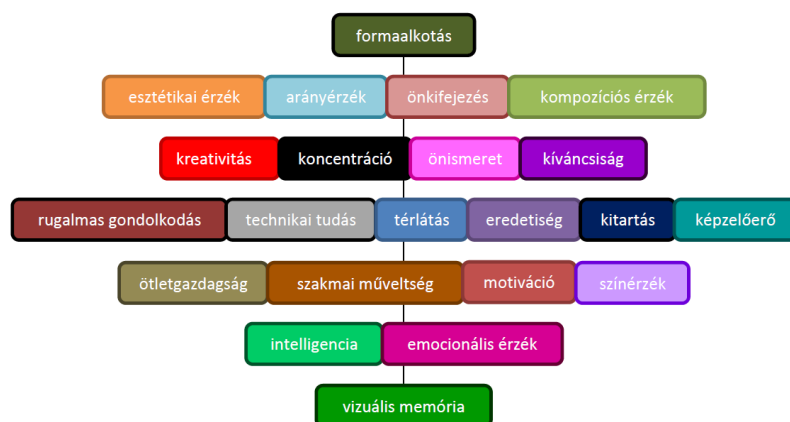
A kutatásom szempontjából a 4. táblázat szintén nagyon fontos, hiszen itt láthattam összezsapni a legmarkánsabban a tanulók és a pedagógusok véleményét arról, hogy melyek azok az attitűdök, képességek és készségek, amelyek a művészeti oktatás és nevelés során valóban fejlesztésre kerültek.

Ssz.	Pedagógusok szerinti sorrend		Tanulók szerinti sorrend	
	Fejlesztési terület	Százalék (%)	Fejlesztési terület	Százalék (%)
1.	formaalkotás	80	kompozíciós érzék, szakmai műveltség, technikai tudás, arányérzék, önkifejezés, térlátás, formaalkotás, intelligencia	98–80
2.	esztétikai érzék, arányérzék, önkifejezés, kompozíciós érzék	70	kíváncsiság, vizuális memória, kitartás, ötletgazdagság, önismeret, motiváció, képzelőerő, színérzék, esztétikai érzék, eredetiség, kreativitás	79–71

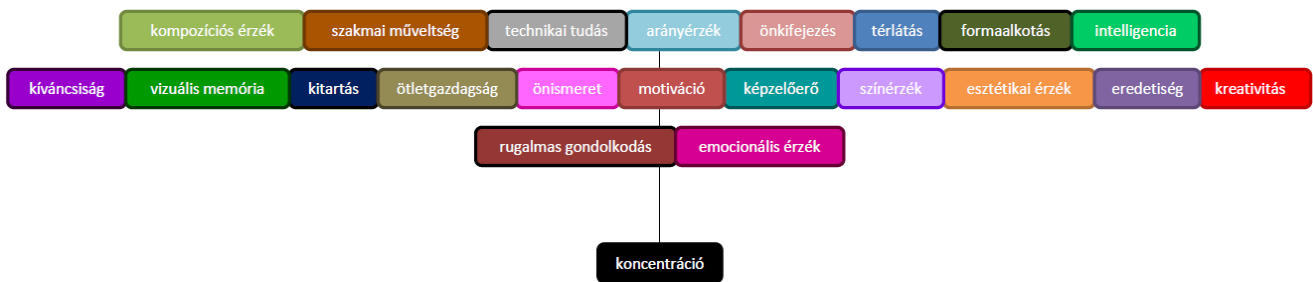
3.	kreativitás, koncentráció, önismeret, kíváncsiság	60	rugalmas gondolkodás, emocionális érzék	69–68
4.	rugalmas gondolkodás, technikai tudás, térlátás, eredetiség, kitartás, képzelőerő	50		
5.	ötletgazdagság, szakmai műveltség, motiváció, színérzék	40	koncentráció	42
6.	intelligencia, emocionális érzék	30		
7.	vizuális memória	20		

3. táblázat: Összevetett sorrend a pedagógusok és a tanulók válaszai alapján aszerint, hogy hány százalékban tekintenek a fejlesztési területekre valóban fejleszthető területként

A 4. táblázat adataiból a 7. és 8. ábrán, hasonlóan az 5. és 6. ábrához egy színes verziót is készítettem. A 7. ábrán a pedagógusok által valóban fejleszthetőnek gondolt területek sorrendje, a 8. ábrán pedig a tanulók által felállított sorrend látható a 4. táblázat alapján.



6. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a pedagógusok közül hányan jelölték meg valóban fejleszthető területként a 4. táblázat alapján



7. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a tanulók közül hányan gondolják valóban fejleszthető területnek a 4. táblázat alapján

A valóban fejlesztett területek esetében nagyjából ugyanaz mondható el, mint a 3. táblázat esetén: csekély mértékű egyezés található a pedagógusok és a tanulók véleménye között. Az eredmények szerint a tanulók nemcsak az oktatási célokat nem érzékelik megfelelően, hanem a valós fejlődésükről is többnyire más véleménnyel vannak. Úgy gondolom, amennyiben a 3. táblázathoz írt megoldási ötletek megvalósulnak, úgy nagyobb eséllyel érhetők el a vágyott oktatási és nevelési célok, és fejleszhetőbbé válnak a kutatásom során vizsgált területek. A kommunikáció javulásával lehetőség adódhat arra, hogy a diákok tudatosan törekedjenek a célok elérésére, illetve motiváltabbá válhatnak, hiszen a szemük előtt lebeg az, hogy mit érnek el a fejlődésükkel, tanulásukkal. Hozzáállásuk pozitív változását az is előmozdíthatja, ha a pedagógusok az értékelés során a teljesítményüket minden esetben a kitűzött célokhoz viszonyítva, következetesen ítélik meg.

3.4.1. Hipotéziseim vizsgálata a kutatási eredmények fényében

A hipotéziseim közül az első kettő igazolást nyert, vagyis a *pedagógus és a tanuló véleménye nem mindig egyezik a tananyag eredményességét és hasznosságát illetően, és a tanítás célja és a tanulás célja nem minden esetben egyezik meg.*

A harmadik hipotézisem úgy hangzott, hogy *a tanulók motivációja szempontjából kiemelten fontos a tananyag hasznosságának vélelme.* Bizonyításához egy külön statisztikát kellett elvégezni, amihez a tanulók motivációját, művészeti tárgyakból szerzett átlagukat, és a fejlesztési területekre adott válaszaikat vettem össze, azonban nem kaptam egyértelmű eredményt. Összességében annyi derült ki, hogy a tananyag hasznosságának érzete, vagyis hogy fejlesztettnek gondolják-e magukat a tanulók, többnyire kihathat a motivációjukra és pozitívan befolyásolhatja azt, azonban akadnak kivételek, ami miatt ez a hipotézis további kutatást igényelne.

Összegzés

Kutatásom számomra meglepő eredményekkel zárult, mert kiderült, hogy a pedagógusok céljai nem olyan mértékben teljesülnek, amennyire az kívánatos lenne, a tanulók pedig sokszor alig érzékelnek valamit a tanár által tervezett célokból. A művészetoktatás fontosságát és céljait összeíró fejezetek megerősítették meggyőződésemet, hogy mennyire lényeges a művészettel foglalkozni és művészetet oktatni. Ehhez nagy szükség van az elhivatott és a személyes fejlesztéshez valóban jól értő művészekre, a művészetpedagógiához profi módon értő pedagógusokra, és az olyan művészszerető emberekre, akik képesek átadni ezt a csodálatot és szeretetet a jövő generációknak, hogy tovább őrizhessük a művészetek lángját. Meg kell óvni és fenn kell tartani a minőségi művészeti oktatást és nevelést, mert a világ egyik legbámulatosabb dolga az, amikor az ember képes továbbadni a művészet szeretetét, és segítő szándékkal kibontakoztatni a tanulói képességeket.

Ábrajegyzék

1. ábra: A szavazatok száma aszerint, hogy az adott fejlesztési területet hányan jelölték meg célként és valóban fejleszthető területként a pedagógusok.....	8
2. ábra: Eltérések a szavazatok számai között aszerint, hogy az adott fejlesztési területet hányan jelölték meg célként és valóban fejleszthető területként a pedagógusok.....	9
3. ábra: Előfeltételek meglétének százalékos vizsgálata aszerint, hogy mennyire jellemző az adott tanulóra saját bevallása alapján	Hiba! A könyvjelző nem létezik.
4. ábra: Tanulók szerinti fejlődés százalékos arányban kifejezve aszerint, hogy hányan gondolják úgy, hogy az adott területen fejlődnek a középszintű művészeti oktatás során.....	12
5. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a pedagógusok közül hányan jelölték meg fejlesztési célként a 3. táblázat alapján	14
6. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a tanulók közül hányan gondolják fejlesztési célnak a 3. táblázat alapján	14
7. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a pedagógusok közül hányan jelölték meg valóban fejleszthető területként a 4. táblázat alapján.....	16
8. ábra: Fejlesztési területek sorrendje aszerint, hogy a tanulók közül hányan gondolják valóban fejleszthető területnek a 4. táblázat alapján	17
1. táblázat: A kutatás taxonómikus rendszerének váza	7

2. táblázat: Fejlesztési területek szórása aszerint, hogy hányan jelölték meg célként és valóban fejleszthető területként a pedagógusok.....	10
3. táblázat: Összevetett sorrend a pedagógusok és a tanulók válaszai alapján aszerint, hogy hány százalékban tekintenek a fejlesztési területekre célként.....	13
4. táblázat: Összevetett sorrend a pedagógusok és a tanulók válaszai alapján aszerint, hogy hány százalékban tekintenek a fejlesztési területekre valóban fejleszthető területként	16

Irodalomjegyzék

- Bálint, Á. (2018. április 6.). *Növelhető e az intelligenciánk, és ha igen, hogyan?* (Mindeni Akadémiája). Forrás: YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=15U0zUHcm2w>
- Bingham, M. (2015. december 19.). *How art unlocks students' diverse abilities* / Michael Bingham / TEDxUSU. Forrás: YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=EkSeG8wBacA>
- Bodóczky, I. (2009. június 17.). *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. Forrás: Oktatási Hivatal Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet:
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura>
- Bredács, A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 55–72.
- Bredács, A. (2012). *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*. PhD értekezés. Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bredács, A. (2015). *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben*. Forrás: Digitális tananyagok standardjai Tamop 412 B.:
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs03g.htm
- Bredács, A. (2020a). *Beszámoló a Moholy-Nagy vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása projekthez kapcsolódó pszichológiai immunrendszer utómérési eredményeiről (1. rész – a vizsgált sokaság bemutatása és a középiskolások eredményeinek elemzése)*. Forrás: Parlando:
http://www.parlando.hu/2020/2020-5/Bredacs_Alice.pdf
- Bredács, A. (2020b). *Beszámoló a Moholy-Nagy vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása projekthez kapcsolódó pszichológiai immunrendszer utómérési eredményeiről (2. rész – Az általános iskolások eredményeinek elemzése)*. Forrás: Parlando: https://www.parlando.hu/2020/2020-6/Bredacs_Moholy-Nagy.pdf
- Csikszentmihályi, M. (2004. február). *A Flow-ról*. Forrás: TED Ideas worth spreading:
https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness?language=hu#t-875711
- Fülöp, L. (2019. május 31.). *A művészet mint lelki kapaszkodó. Interjú Kiss Virág művészetterapeutával*. Forrás: Kortárs Online.
- Gaiman, N. (2004. november 5.). *Gunpowder, treason and plot*. Forrás:

- www.neilgaiman.com: https://journal.neilgaiman.com/2004/11/gunpowder-treason-and-plot.asp?fbclid=IwAR3DXxGL3DLa0rL0tIKxa_TRLatuMeR9WW7UrH0cfPyc3CQc1s01YKYt4
- Gaul, E. (2006). *A konstruáló képesség szerkezete és fejlődése. PhD-értekezés.* Budapest: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gévayné Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között. PhD értekezés.* Szeged: Oktatáselmélet doktori program.
- Gregos, K. (2014. szeptember 2.). *Why art is important | Katerina Gregos / TEDxGhent.* Forrás: YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UPk56BR1Cmk>
- Hunt, K. (2019. december 19.). *Visit museums or art galleries and you may live longer, new research suggests.* Forrás: CNN: <https://edition.cnn.com/style/article/art-longevity-wellness/index.html?fbclid=IwAR002s3jtYPNCKq3w2CreIRQ2ExtlUOrLbYXOq0WAGvIHlLh60IKJtpwKs>
- Kárpáti, A. (2019). A vizuális nevelés kortárs modelljei. *Magyar Művészet*, 8–16.
- Kárpáti, A., & Gaul, E. (2011). A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In B. Csapó, & A. Zsolnai, *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (old.: 41–82.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kotschy, B. (2003). Az oktatási célok osztályozása. In I. Falus, *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (old.: 118–126.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- L. Ritók, N. (2011). Mi lesz veled, művészetoktatás? *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 64–76.
- Lestyán, E., & Szabóné Balogh, Á. (2013. január). *Képességfejlesztés az alsó tagozaton.* Forrás: Mentorháló Szolgáltató és Kutató Központ: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepessegefejlesztes_az_also_tagozaton/45_gondolkodsi_stratgik.html
- Mack, L. (2018. január). *Art education matters, so what's the problem?* Forrás: TED Ideas worth spreading: https://www.ted.com/talks/larura_mack_art_education_matters_so_what_s_the_problem
- Masopust, K. (2007). *A művészeti nevelés érték közvetítő szerepe.* Forrás: Parlando Plusz. Online cikk: <https://www.parlando.hu/Plusz1-Masopust.htm>
- Mensa HungarIQa. (dátum nélk.). *Gyakori kérdések az intelligenciáról.* Forrás: Mensa HungarIQa honlapja: <https://mensa.hu/gyik/az-intelligencia/>
- Molnár, G. (2002). A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 65–74.
- Pallag, A. (2015). Komplex művészeti nevelés programfejlesztése 6–14 évesek számára. In G. Bodnár, & R. Szentgyörgyi (szerk.), *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok* (old.: 169–189.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Rymanowicz, K. (2015. január 22.). *The art of creating: Why art is important for early childhood development.* Forrás: Michigan State University Extension: https://www.canr.msu.edu/news/the_art_of_creating_why_art_is_important_for

_early_childhood_development

- Skrapits, B. (2014). *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján*.
Forrás: Oktatási Hivatal Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet:
<https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan>
- Suba, L. (2019). A művészet szerepe a gyermekek nevelésében. *Művelődés*, 23–24.
- Várhegyi, A. (2020. július 29.). „*Minél nagyobb a baj, annál nagyobb szükség lesz a művészetre*” – Interjú Rudolf Péterrel. Forrás: Fidelio:
<https://fidelio.hu/szinhaz/minel-nagyobb-a-baj-annal-nagyobb-szukseg-lesz-a-muveszetre-interju-rudolf-peterrel-156694.html>

***Gaál Alexandra** Budapesten született 1996-ban. Tanulmányait a veszprémi Báthory István Általános Iskolában kezdte, ahol emelt óraszámú rajzoktatásban részesült. Művészetszeretete hajtotta a zirci III. Béla Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolába, ahol díszítőfestő szakképesítést szerzett. Innen egyenes út vezetett a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának festőművész képzésére, ahol egyszerre szerezte meg a festőművész és a képzőművésztanár diplomát. 2021-től Veszprémben tanít a Simonyi Zsigmond Ének-Zenei és Testnevelési Általános Iskolában vizuális kultúra és technika tanárként.