

BORBÉLY DIANA

KREATIVITÁS KONTRA SÉMAKÖVETÉS AZ ÓVODAI VIZUÁLIS NEVELÉSBEN (2. RÉSZ)

Miközben keressük a válaszokat azokra a kérdésekre, melyek a sémakövetés és kreatívfejlés – látszólag két ellentétes fogalom – létjogosultságát hivatottak feltárni az óvodában, s melyeket az előző részben foglaltunk meg, szükségesnek tartjuk, hogy rövid betekintést adjunk a kreatív elméletébe, a fogalom értelmezésének óvodáskori kontextusaiba.

VIZUÁLIS NEVELÉS ÉS KREATIVITÁS

A vizuális nevelés a személyiségfejlesztésen belül bizonyos ismeretanyagot, műveltséganyagot nyújt és képességeket fejleszt, ezért a megismerési, gondolkodási és tevékenységi folyamataiban fejleszti:

- a kognitív (megismerési) vizuális képességeket,
- a vizuális gondolkodási képességeket,
- a vizuális tevékenységi (alkotó) képességeket (Bánki, Bálványos, 2002).

Ha abból indulunk ki, hogy a vizuális nevelés képességfejlesztő pedagógia, mely differenciáló módszereket alkalmaz, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a vizuális nevelési helyzetek mindenképpen személyenkénti pedagógiai technikákat, egyéni módszertani megoldásokat és stratégiákat kívánnak. „Az egyéni tevékenységek itt már kezdetektől alkotó jelleget öltenek, s mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotó tevékenységekké lesznek“ (Bánki, Bálványos, 2002, 86). Ezért a vizuális nevelésen belül a pedagógusnak tisztában kell lennie az alkotó folyamat természetével a kompetenciák és az életkori-, valamint az egyéni sajátosságok vonatkozásában. Illetve pozitív viszonyban kell lennie a kreatívással.

A kreatív egyértelmű meghatározása máig vitatott. Egy olyan összetett képességről van ugyanis szó, amely új és hasznos dolgok, ötletek előállítására készíti a művészetek, a tudományok, a technika, az irányítás, szervezés terén, vagy akár a hétköznapi bármely területén (Mező – Mező, 2011). Barkóczi és Zétényi (1981) úgy vélik, hogy a kreatív szűkebb értelemben alkotóképességet, alkotó gondolkodást, kifejezetten intellektuális kognitív folyamatot jelent.

A kreatív fogalma szorosan összefonódik Guilford nevével (Orsovics et. al, 2018), aki a 20. század 50-es éveiben kezdte el vizsgálni a jelenséget, ami szerinte a divergens (széttartó, szerteágazó) gondolkodásban nyilvánul meg (Guilford, 1950). A divergens gondolkodást segítő feladatoknak egyszerre több helyes megoldása van, hiszen lehetővé teszik egy probléma több oldalról való megközelítését a megoldása során, illetve olyan elemek összekapcsolását, amelyeket egymástól függetlennek, vagy össze nem illőnek tartunk. A divergens gondolkodásra jellemző az eredetiség, ami a szokatlan megoldások képességében rejlik. Ezért is nagyon nehezen és csak alapos szakirodalmi és tudományos áttekintés után elemezhető a kreatív fogalma a 3-10 éves gyermeknél. Több szakember is vizsgálta, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek az alkotó embert jellemzik (Zelina, 1996; Bánki – Bálványos, 2002). Ezen vizsgálatok alapján összegeztük az alábbi tulajdonságokat: merészség, impulzivitás (kevésbé képes kontrollálni magát), nyitottság, nonkonformizmus megkérdőjelezése, a fegyelmezetlenségre való hajlam – az általuk elért cél érdekében, gyors, rugalmas reagálás az új helyzetekre. Ha ezen jegyek tekintetében vizsgáljuk a kreatívást, kijelenthetjük, hogy valójában minden gyermek kreatív, hiszen rendszerint a gyermekek nagy többsége rendelkezik a fenti jellemzőkkel.

Ki kell emelni, hogy a kreatívással mint fogalommal gyakran találkozunk az élet több területén, többféle értelmezése létezik, amelyek különböző szemszögből közelítik meg az alkotást. Mivel az alkotóképesség fogalmát jelöli, ezért összegezve úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az alkotásban jelentkezik, s újszerűség, újdonságérték jellemzi. Am óvodás- és kisiskoláskorban fontos a fogalom differenciáló relatív megközelítése, vagyis a gyermeknél a folyamat „mihez képest?“- jének figyelembe vétele. Ugyanis „a relatív értelmezés megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de megállapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is“ (Bánki, Bálványos, 2002, 90).

A KREATIVITÁS SZINTJEI ÓVODÁSKORBAN

Az óvodáskorú gyermeke általában az alkotóképesség első szintje – az expresszív szint a jellemző. A kisgyermek spontán módon alkot élményeiből táplálkozva, s belső készletéből vezérli. Ennélfogva a képi anyag kifejezését nem korlátozzák megfontolások, szabályok vagy egyéb megkötöttségek. Az egyetlen, ami befolyásolja, az élmény, vagyis hogy milyen világ vette, veszi őt körül: milyen műveltségi és szociális körülmények voltak, vannak a családban, illetve az óvodában. Illetve még a technikai tudás van rá hatással. Természetesen az elsőrendű szociális színtér a család, ezért az nagyobb mértékben befolyásolja a gyermek alkotóképességét. Ebből következik, hogy minél élménydúsabb a gyermek családi környezete, annál több ötlete, kifejezőnivalója, vizuális „mondanivalója“ támad. Ha ingerszegény környezetből érkezik a gyermek, az óvodára hárul a feladat, hogy amennyire lehetséges, felzárkóztassa a gyermeket, vagy a tehetséges gyermeknél lehetőséget biztosítson a továbbfejlődésre. Megállapíthatjuk tehát, hogy az alkotás ebben a korban rendszerint élményalapúan jön létre, ezért minden gyermek számára a saját élményvilága a meghatározó, akár pozitív, akár negatív élmények érik őt a környezetében. Az erősebb élmények pedig szinte kikíváncsiolják a gyermekből, mégpedig oly módon, hogy a hozzáértő szakember számára bizonyos személyiségjegyeket, lelki történéseket, fo-

lyamatokat árulhatnak el. Ezért használható olyan jól a gyermekrajok elemzése több olyan tudományos diszciplínán belül, mint a pszichológia vagy a gyógypedagógia. De nemcsak mint diagnosztikai eszköz, hanem mint terápia is megjelenhet.

Az óvodás- és iskoláskorú gyermek expresszív alkotószintjének vizsgálatánál mindenképp koncentrálni kell az adott fejlettségi szintre a csoporton belül, s az egyéni – önmagához viszonyított szintre is. Az értékelésnél pedig a csoporthoz való viszonyítás módszerének alkalmazása mellett kiemelten fontos szerepet kap az egyén individuális kereteihez mért értékelése (Zelina, 1996). A képességeken belül ugyanis differenciálódik a fejlettségi szint, nyilvánvalóvá válnak a hiányosságok, kiemelkednek a pozitívumok, s fény derül az egyéni arculatra. A belső strukturálódás egyenetlenségei a fejlődés természetes velejárói. Óvodás- és kisiskoláskorban kevés azoknak a gyermekeknek a száma, akik meghaladják az expresszív alkotóképesség szintjét. Ezért az óvodapedagógusnak a szint gazdagítása érdekében annak tökéletesítésére kell koncentrálnia, azaz további expressziók felé kell terelgetnie a gyermeket az igazi vizuális értékek tükrében. Az expresszív korszakban nagyon sok múlik azon, hogy milyen pedagógiai hozzáállást tanúsít a pedagógus. Vagy sikerül megalapoznia a későbbieket, vagy pedig eltéríti a gyermeket. Az öntudat és önállóság támogatása nagyon fontossá válik. Az expresszív korszakból a normális átfejlődés a produktivitás felé ugyanis csak akkor lehetséges, ha a gyermek önállósági törekvéseit és éntudatos kifejezési késztetését támogatjuk.

Mivel az óvodában és az iskolában az intézményes nevelő-oktató munka során nem hagyatkozhatunk csak a spontaneitásra, tudatosan kell tervezni, felépíteni a gyermekek motiváló környezetét, hogy az inspiráló legyen a számukra, pozitív ingereket tartalmazzon. A pedagógus feladatává válik ezáltal olyan pedagógiai helyzetek teremtése tudatosan applikált pedagógiai eszközök és direkt ráhatások segítségével, vagy akár a korábbi élmények felidézésével, esetlegesen az alkotás izgalmainak előrevetítésével, hogy az ösztönözze a gyermeket az alkotásra, az önkifejezésre. Így a közvetlen élmények mellett megjelennek a közvetett élmények is. A jó pedagógus motiválhat korábbi élmények felidézésével, a közvetlen látvány élményével, a művészeti alkotások élményével (mese, vers, ének, zene, fotó, báb stb.), vagy akár az eszközök használatának, a technika bemutatásának élményével is.

Fontosnak tartjuk azonban kiemelni a tényt, miszerint ahhoz, hogy a gyermek ki tudja fejezni magát, tudnia kell alkalmazni az egyes technikákat, tehát elsősorban a technikai tudást kell megalapozni: lehetőséget kell adni a próbálkozásra, a technikai tudás tökéletesítésére, s mindezt játékosan, motiválva a gyermeket.

ALKOTÓKÉPESSÉG KONTRA SÉMAKÖVETÉS

Természetesen az expresszív szint jellemzője, hogy a motiváció nem minden gyermekre van egyforma hatással. Ezért sokkal hatékonyabb lehet az oktató-nevelő munka során a csoportos vagy egyéni munka alkalmazása, mint a frontális munka, ugyanis a pedagógus egyénre szabottan tud segíteni, irányítani. Azonban ügyelni kell arra, hogy a technikai segítségen és irányításon túl ne „dolgozzon bele” a gyermek munkájába, ne gondolkozzon helyette és ne tanítson vele mindenképp és kizárólagosan csak sémát. Az expresszív alkotó szint kibontakoztatásában nagy szerepe van ugyanis a pedagógus személyiségének, annak, hogy mennyire kreatív, mennyire tudja megérteni a gyermek lelkivilágát, mennyi szaktudással rendelkezik a felzárkóztatáshoz és továbbfejlesztéshez, mennyire empatikus vagy kongruens személyiség, illetve, hogy milyen az irányítási stílusa. Ha nem szoktatja le a gyermeket az önállóságra törekvésről, ha táplálja magabiztosságát és egészséges keretek közt növeli önbizalmát, akkor könnyebb lehet az átlépés a következő szintre, a produktivitás szintjére. Ha a gyermek megtalálja az adekvát mintákat az ösztönző környezetéből, nagyobb az esély arra, hogy hamarabb kialakul a személyes arculata, s munkái egyéni jelleget kapnak. Ezáltal megjelenik az alkotással való azonosulás is. A pedagógus feladata pedig nem más, mint elérni, hogy a gyermek belső késztetésre alkosson, felerősödjön benne a világ iránti kíváncsiság, s az önkifejezés vágya teret kapjon.

A személyiségfejlődés jegyei alapján megállapítható, hogy ebben a korban fokozatosan kiteljesedik az esztétikai és az igazság iránti fogékonyság. Bekövetkezhet a második szint, a produktív alkotóképesség szintje, ami általában 6-10 éves kor között jelenik meg, de akár az óvodáskor vége felé is kialakulhat. „Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami már gyakorlottabb alkotó tevékenységben mutatkozik meg, s többféle, az expresszív szinten kialakult készségből és jártasságokból áll össze. Ez nála a következő szint. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja. Expresszív korszakában a gyermek eljut oda, hogy alkotásában magát látja, általa magát másoktól meg tudja különböztetni. Más természetű tevékenységeiben az eredményes produktivitás viszont abból bontakozik ki, hogy megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat.” (Bánki, Bálványos, 2002, 111) Ezért az alkotóképesség kibontakozása szempontjából fontos, hogy ne csak képzéskészítési algoritmusokat tanítsunk a gyermekekkel frontálisan, hanem előnyben részesítsük a már említett egyéni és kiscsoportos munkát, ahol individualisan tudunk fókuszálni az alkotásra. Hiszen a munka alkotó jellege, újszerűsége csak akkor marad meg, ha teret adunk a heurisztikus jellegű megoldásoknak, az önkiteljesedésnek. Az egységes elvárások, az uniformizálás tehát nem megfelelőek. Fontos, hogy a stílus, az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tudjon, az alkotó a folyamatok során kiteljesedjen, „önmagát adja”. Akár egy feladaton belül is teret kaphat az egyéni szemléletmód megjelenése, kibontakozhatnak az alkotóképesség jelei. Pedagógiai szempontból ezért nem a téma megválasztása a lényeges, hanem a cél elérése az, ami irányadó. Tehát egy adott óvodai osztályban készíthet minden gyermek mikuláscsizmát, vagy rajzolhat emberi alakot, lehet a rajz vagy festés témája mindenki számára a karácsony vagy a tavasz, ám az azonos téma és feladat mellett a produktumok mégis lehetnek egyediek. S bár némely gyermekek szeretik „ellesni” társuk rajzairól azokat a dolgokat, amik elnyerik a tetszésüket (s ezáltal „tanulnak rajzolni”, illetve ezek képezik a számukra a sémát), idővel ezek az egyforma „ellesett” jegyek is individualizálódhatnak – formálódhatnak, átalakulhatnak, egyénivé válhatnak. A séma létjogosultsága viszont megkérdőjelezhetetlen, hiszen nem tilthatjuk meg a gyermeknek, hogy leutánozza a társa rajzát, vagy nem mondhatunk nemet, ha segítséget kér bizonyos alakok lerajzolásának kapcsán. Jellemző az a jelenség is az óvodában, hogy ha egy gyermek készít valamit, a többi is ugyanolyan szeretne, vagy legalábbis hasonlót. Azonban mindenképp el kell tekintenünk az uniformizált megoldásoktól, nem kívánhatjuk el az osztályt látogató gyermekektől, hogy részletekre pontosan ugyanolyan alkotásokat hozzanak létre. Tehát ha például ha egy óvodai faliújságot teljesen azonos 20 gyer-

mekmunka díszít, az már az uniformizált alkotás jele. De amíg vannak egyéni eltérések, addig rendben vagyunk. Megjelenhet ez akár a mikuláscsizmák eltérő díszítésében, a virágok eltérő megjelenítésben. Bár fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy vannak bizonyos virág-sémák, melyek rendszerint adott életkorban jellemzően megjelennek. Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy inkább a séma kifejezés értelmezése az, ami problémát okoz, illetve a felfogásbeli különbségek azok, amelyek gátat, határokat szabnak/szabhatnak.

S bár a sémák másolása rendszerint épp az eredetiség ellenébe megy, óvodáskorban kijelenthetjük, hogy segíthet megalapozni a technikai kivitelezést, egy-egy alak lerajzolásának az elsajátítását. Mindaddig nincs ezzel baj, amíg nem kényszerítjük a gyermeket kizárólagosan egy adott séma rendszeres és kizárólagos alkalmazására. S ha a helyenkénti sémák mellett teret adunk az alkotóképesség kibontakozásának, megfelelően megalapozzuk a gyermek technikai tudását, élményeket és lehetőségeket biztosítunk a számára, s mindezt ösztönző környezetben, szinte biztosak lehetünk benne, hogy a séma és az alkotóképesség jól megférnek majd egymás mellett. Sőt kijelenthetjük, hogy a megfelelően alkalmazott séma a hozzáértő, szakmailag jól felkészült pedagógus kezében az alkotóképesség megalapozásának egyik eszköze lehet. Tehát a gyermek rajztudása, kifejezőkészsége megfelelő hozzáállás és támogatás mellett fejlődik, magasabb szintre lép.

Hazánkban és más országokban is egyre többen foglalkozunk az alkotóképesség fejlesztésével, egyre több kreativitást fejlesztő program lát napvilágot, amelyek közül megemlíthetjük Milota Zelinová és Miron Zelina munkásságát. Az összes teória és koncepció azonban megegyezik abban, hogy az alkotóképesség fogalma valamilyen újdonságot hordoz magában, ami a felfedezés erejével hat és általuk az óvodában és alsó tagozaton fejleszteni a következő módon lehet:

- divergens feladatok megoldásával,
- alkotó feladatok segítségével, melyek során a heurisztikus jellegű módszerek érvényesülnek,
- alkotóképességet fejlesztő programok segítségével, melyek egyúttal fejlesztik a bátorságot, a kitartást és akaraterőt, valamint pozitív irányba fejlesztik a szociális klímát is.

Természetesen mindez a képzőművészeti kifejezőképesség dimenziójára is vonatkozik, hiszen a képzőművészeti tevékenységek, melyek által fejlődik és magasabb szintre emelkedik a gyermekek ezen képessége, a „legalkotóbb” jellegű tevékenységek közé tartoznak az óvodai képzésben. Mindezt összegezve megállapítható, hogy óvodáskorban az alkotóképesség nem feltétlenül hordozza magában az innovációt, inkább az eredeti feladatmegoldásokat, az új összefüggések felfedezését fedi. Lényege a személyiségépítő, képességeket fejlesztő képi kifejezés jellegéből ered. Borbélyová et al. (2019) szerint alapvető humánértéket képvisel, fejlesztése elsőrendű nevelési-oktatási cél.

BEFEJEZÉS

Minden játéktevékenység és képzőművészeti megnyilvánulás egyedi és megismételhetetlen. S kijelenthetjük, hogy mindkettő tükrözi a gyermek alkotóképességét. Ugyanazon élmény ábrázolása azonban gyermekeként teljesen eltérő lehet. Függhet a gyermek lelki állapotától, élményfeldolgozási módjaitól, gondolkodásától, de akár szubjektív észlelésétől is. Mindezek ábrázolásban vagy játékban való tükröződése adhatja meg akár a gyermeki kreativitás szintjét.

A kreativitás kontra sémakövetés problémakörének taglalása kapcsán a vizuális képességek formálásával kapcsolatban arra a következtetésre jutottunk, hogy óvodás- és kisiskoláskorban a gyermekeknek az intellektuális látást kell megalapozni, hiszen ebben a korban nem a termék fontos, hanem maga az alkotás folyamata. Ezért teret kell biztosítani az önmegvalósításra, az élmények feldolgozására, a próbálkozásra – eleinte akár sémák bemutatásával is. A folyamat során azonban nem feladatunk a gyermekeket megadott vizuális kifejezőmódra és sémakövetésre tanítani, hanem segíteni kell nekik felfedezni a világot (helyenként sémákat is bevetve), de legfőképpen önállóan alkotni, és rátalálni az önkifejezés lehetőségeire, mivel „fejlődést tanítani” lehetetlen, fejlődést csak segíteni, támogatni lehet. S mivel a kreativitás fejlesztésére ebben az életkorban leginkább az alkotó jellegű esztétikai játékok alkalmasak, amelyek a vizuális nevelési helyzetek során valósulnak meg, ezért mindenképpen személyenkénti pedagógiai technikákat, egyéni módszertani megoldásokat és stratégiákat kívánnak. Természetesen a séma is kaphat pozitív értelmezést az óvodában, amennyiben arra ismeretek halmazaként, s az ismereteket rendszerbe szervező szabályaként tekintünk, hogy segítse a gyermek számára a vizuális minta megértését. De semmiképp se kényszerítsük a gyermekeket feltétel nélküli és rendszeres sémakövetésre, mert megfosztjuk őket a játék és próbálkozás élményétől, az önkiteljesedéstől, visszafogjuk alkotóképességük fejlődését és általa uniformizáljuk képzőművészeti megnyilvánulásait. Ha jól megalapoztuk technikai tudásukat, hagyjuk őket alkotni, kísérletezni, próbálkozni, hogy aztán csodálhassuk egyedi, érdekesebbnél érdekesebb alkotásaikat.

A tanulmány bírálati folyamaton ment keresztül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BÁNKI, V. – BÁLVÁNYOS, H. (2002): *Differenciálás a művészeti nevelésben*. Budapest, OKKER, ISBN 963-9228-37-0.
- BARKÓCZY, Z. – ZÉTÉNYI, T. (1981): *A kreativitás vizsgálata*. Budapest, OPI Kiadó.
- BORBÉLYOVÁ, D. – MÉSZÁROS, T. – NAGYOVÁ, CS. (2019): *A vizuális nevelés elmélete és gyakorlati megvalósításának lehetőségei az óvodában*. Komárom, Selye János Egyetem, ISBN 978-80-8122-335-8.
- GUILFORD, J. P. (1950): *Creativity*. American Psychologist, vol. 5., p. 444–445.
- MEZŐ, F. – MEZŐ, K. (2011): *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen, K+F Stúdió Kft., ISBN 978-963-08-2435-4.
- ORSOVICS, Y. – STRÉDL, T. – SZABÓOVÁ, E. – VASS, V. (2018): *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Komárom, Selye János Egyetem, ISBN 978-80-8122-282-5.
- ZELINA, M. (1996): *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava, IRIS, ISBN 80-967013-4-7.