

# A VIZUÁLIS NEVELÉS ÚTJAI

Somodi Ildikó



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

## A vizuális nevelés útjai



# A vizuális nevelés útjai

Alkotóképesség-fejlesztés  
és komplex művészeti gyakorlatok kisgyermekkorban

SOMODI ILDIKÓ

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
Nagykőrös, 2026

Jelen szakmódszertani jegyzet a *Módszertanok régen és ma* című, 40608T800 témaszámon támogatott projekt vállalásaként készült el, amelyet a Károli Gáspár Református Egyetem a tudományos projektek támogatására kiírt „Kutatási Projektek Támogatása 2025–2026” pályázati konstrukció keretében finanszíroz.

Szerző  
SOMODI ILDIKÓ

Szerkesztő  
BÁRDOS DÓRA

A kötetet lektorálta  
KOVÁCS TIBOR ATTILA  
SZINGER VERONIKA

Műszaki szerkesztő  
TÓTH TIBOR

A borítón részletek láthatók az óvodapedagógus hallgatók óvodai gyakorlatán megvalósított közös projektünk gyermekalkotásaiból.

ISBN 978-615-6637-82-6  
DOI 10.61376/DYCI4507

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026  
© Szerzők, szerkesztők, 2026

A kiadásért felelős  
PROF. DR. PAP FERENC  
a KRE PK dékánja

Online kiadás

# Tartalom

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Bevezetés .....                                                  | 6   |
| A vizuális nevelés alapelvei és célkitűzései .....               | 8   |
| Alkotóképességek fejlesztése kisgyermekkorban .....              | 21  |
| Differenciálás a vizuális kultúra oktatásakor .....              | 32  |
| A pedagóguskompetenciák értelmezése a művészeti nevelésben ..... | 35  |
| A vizuális kultúra fejlesztési területei – bevezetés .....       | 41  |
| Vizuális nyelv és technikák – I. fejlesztési terület .....       | 43  |
| Vizuális kommunikáció – II. fejlesztési terület.....             | 97  |
| Kifejezés, képzőművészet – III. fejlesztési terület .....        | 102 |
| Tárgy- és környezetkultúra – IV. fejlesztési terület.....        | 109 |
| Komplex művészeti gyakorlatok.....                               | 118 |
| Keresztény értékek közvetítése az alkotótevékenységek által..... | 130 |
| Zárszó.....                                                      | 136 |

## BEVEZETÉS

E szakmódszertani jegyzetben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk, milyen alkotási témák és tartalmak jelentik a gyermekek vizuális és művészeti nevelésének alappilléreit. Összhangban a kisgyermekes és az alsó tagozatos kisdíákok művészeti nevelését meghatározó szabályozókkal, a 2020-as *Nemzeti alaptantervvel* (NAT), a hozzá illeszkedő kerettantervekkel, valamint az *Óvodai nevelés országos alapprogramjával* (ÓNOAP), az ezekben megjelenő kompetenciák és témakörök alapján, gyakorlati megközelítésben tekintjük át a különféle komplex alkotási folyamatokat. Célunk olyan tevékenységek és módszerek bemutatása, amelyek segítik a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók felkészítését a bölcsődei, óvodai és iskolai vizuális nevelés feladatainak kreatív megvalósítására.

A pedagógusképzés kiemelt feladata az *alkotó pedagógusi kompetenciák* formálása. Alapvetés, hogy ahhoz, hogy a gyermekek alkotóképességének fejlesztése hatékony lehessen, a velük foglalkozó pedagógusnak magának is rendelkeznie kell kreatív, alkotó képességekkel. A gyermek alkotóképességének formálása legfőképpen az alkotás során megtapasztalt élményre, a gazdag kifejezési lehetőségek megismerésére, valamint a vizuális kommunikációs ismeretek tudatos alkalmazására épül.

A vizuális alkotó- és befogadóképesség, a vizuális aktivitási képességek pedagógusképzésben történő fejlesztését tekintve ki kell emelni, hogy olyan speciális óvodapedagógusi, tanítói kompetenciákról van szó, amelyek elengedhetetlenek a komplex művészeti nevelés céljainak megvalósításához, s ahhoz, hogy az betölthesse személyiségformáló szerepét. A pedagógusképzésben a művészeti nevelés kurzusai a vizuális kultúra műveltségi szakterületeinek ismereteit alapozzák meg, gyakorlati tevékenységei viszont a jártasság, gyakorlottság kibontakoztatását segítik a vizuális kultúra különböző közlésformáiban. Ehhez kíván hozzájárulni ez a jegyzet is, amely a vizuális kommunikáció közlési formáinak, a NAT által megfogalmazott vizuális nevelési témaköröknek tevékenységterületi jellemzőit, altémáit, valamint a komplex alkotási folyamatok sajátosságait áttekintve mutatja be a módszertani és technikai ismeretek alkalmazásának egyes, alkotásban kibontakoztatható lehetőségeit.

Az alkotási gyakorlatokban az előrevetített értelmes cél mellett a kisgyermekkorú alkotó tevékenység sajátos motivációira alapoztunk. Mindvégig szem előtt tartottuk, hogy mindenfajta ilyen tevékenységben feltétlenül szükséges a szabadság megélését segítő játékos kísérletezés és a spontán, váratlan lehetőségek ösztönzése, s az a szemlélet, hogy minden ilyenben benne rejlik a hibázás lehetősége és szabadsága is, hiszen csak ilyen módon érhető el a teljes, felszabadult alkotás örömeinek megtapasztalása. Márpedig ez egy olyan ösztönző erőforrás, amely az alkotási tevékenységek folyamatos ismétlésének belső szükségletéhez vezethet már a kisgyerekkorban is.

A jegyzet, alkalmazkodva a pedagógusképzés során rendelkezésre álló szűkös tantervi időkerethez, a gyakorlatközpontú fejlesztésre koncentrál. Az elméleti és technikai alapozásra szánt időt a bemutatott alkotási gyakorlatok természetesen nem pótolhatják, de a szabad kísérletezés és megoldáskeresés ösztönző példái lehetnek a leendő pedagógusok számára, s egyben segítséget jelenthetnek a kisgyermekek aktív alkotótevékenységeinek tervezéséhez és támogató kíséréséhez.

A változatos feladatok, érdekes technikák és munkaformák segítségével komplex alkotói folyamatokon keresztül szeretnénk rámutatni a játékos, aktív alkotóképesség-fejlesztés határtalan lehetőségeire, s arra, mennyire fontos a belső szabadság megtapasztalása az alkotásban. A gyakorlatokban a NAT célkitűzéseivel összhangban hangsúlyt kap a kreatív problémamegoldás folyamatának tudatosítása és módszertani lépéseinek mélyebb megismerése is.

A gyakorlatokat kísérő képanyagot a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara alapozó alkotási kurzusait elvégző hallgatóink munkái közül válogattuk. Ezekkel a konkrét példákkal is a komplex, folyamatjellegű alkotótevékenységek és a folyamatosan megújuló motivációs és inspirációs lehetőségek bemutatása volt a célunk. A gyakorlatok a vizuális nevelés sajátos ismeretrendszerének tudatos beágyazásával, az alkotás és befogadás elvét követve épülnek fel, ezáltal megalapozzák a kisgyermekkorai alkotó- és befogadó tevékenységek tervezéséhez és vezetéséhez szükséges szakterületi módszertani, tantárgypedagógiai ismereteket.



# A VIZUÁLIS NEVELÉS ALAPELVEI ÉS CÉLKITÚZÉSEI

A vizuális nevelés sajátos szak módszertani célkitűzéseinek, ismeretanyagának, fejlesztési feladatainak kibontásához szükséges a köznevelést és közoktatást meghatározó alapvető dokumentumok ezzel kapcsolatos részleteinek rövid ismertetése. Az alábbi áttekintésben az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (a továbbiakban ÓNOAP)<sup>1</sup> és a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* (a továbbiakban NAT),<sup>2</sup> valamint a hozzá készült tartalmi szabályozó, a *Vizuális kultúra kerettanterv*<sup>3</sup> anyaga szerepel. Ezek közül azokat az alapelveket emeljük ki, amelyek a képzésben is hangsúlyos szerepet játszanak, mivel meghatározzák a kisgyermeki-gyermeki személyiség vizuális tevékenységek általi fejlesztéséhez kapcsolódó legfontosabb feladatokat.

## A vizuális nevelés alapelvei és célkitűzései az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában*

A kisgyermekek óvodai nevelését szabályozó, eredetileg 2012-ben elfogadott ÓNOAP 2025-ös változtatásai alapvetően nem érintették a korábbi alapelveket. A kisgyermek-kori vizuális nevelés az óvodai élet tevékenységi formái közül elsősorban a *Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka* című szakaszban leírtakhoz köthető, de természetesen szorosan kapcsolódik például a *Játék*, a *Külső világ tevékeny megismerése* vagy a *Munka jellegű tevékenységek* szakaszokhoz is.

Az óvodai vizuális nevelés anyagának meghatározása esetében pozitívum, hogy az ÓNOAP 2018-ban, kormányrendelettel történő módosítása után<sup>4</sup> a benne meghatározott, vonatkozó tevékenységi formák kibővültek az építés és a képalakítás tevékenységi területeivel és a népi hagyományok, kultúra hangsúlyosabb megjelenítésével:

<sup>1</sup> ÓNOAP: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. [Link](#); A rendelet későbbi módosításai közül: 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról* szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. [Link](#) (átfogó változtatássorozat, az óvoda-iskola átmenet erősítése); 351/2025. (XI. 12.) Korm. rendelet a TB-kiskönyv megszüntetésével kapcsolatos végrehajtási szabályok megállapításáról és egyes egészségbiztosítási és köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. [Link](#) (Magyarország keresztény kultúráján alapuló értékrend megismertetése mint cél). (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>2</sup> NAT 2020: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (utolsó módosítással hatályos: 2025. IV. 27.)

<sup>3</sup> A 2020-as NAT-hoz készült tartalmi szabályozók (kerettantervek). [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>4</sup> 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról* szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

„A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka, mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyományokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. A gyermeki alkotás a belső képek gazdagítására épül.”

A fentiek alapján kiemelten hangsúlyozott alapelv, hogy a gyermeki alkotás *a belső képek gazdagítására* épül, amelynek a kisgyermekkorai alkotóképességek fejlesztésében alapvető szerepe van. A belső képek gazdagításának módszereiről később szólnunk, itt csak a gyermeki alkotás egyik elengedhetetlen feltételként emelnénk ki. Ez is alátámasztja ugyanis, hogy az élménytelen, értelmetlen, készen kapott mintákkal, sablonos feladatokkal terhelt „alkotótevékenységek” sokkal inkább ártalmára válnak a kisgyermeki kreativitás kibontakozásának, mint hasznára.

Az ÓNOAP kiemeli továbbá, hogy a kisgyermekkorai alkotótevékenységek tervezése során meg kell teremteni az ábrázolótevékenységek zavartalan lehetőségeit, biztosítani kell hozzá az egész nap folyamatosan végezhető különféle kreatív tevékenységekre indító teret (például alkotósarkot), s a változatos eszközöket. Szükség van azonban az alkotást ösztönző bizalmi légkörre és nyitott, inspiráló élményekre is.

Amikor fentiekkel kapcsolatban azt olvassuk az ÓNOAP-ban, „Az óvodapedagógus az ábrázoló tevékenységekre az egész nap folyamán teret, változatos eszközöket biztosít”, azonnal felmerül egy fontos kérdés is. Vajon ezek közé az eszközök közé odatartoznak a digitálisak is (például digitális rajzprogram, színező, ujjfestés)? Napjainkban a kisgyermekkor folyamatosan ki vannak téve a digitális eszközök által készen kínált „élmények” vonzó hatásainak. Rendkívül fontos azonban, hogy az említett változatos eszközökön alapvetően ne digitális eszközöket értsünk. A tapasztalható, sokszor természetes anyagok, az „analóg”, „kézzelfogható” technikák kínálta manuális élmények tapasztalata a finommotorika fejlesztésén túl azért is elengedhetetlen feladat a mindennapokban, mert a gyors és töredékes érzelmi hatásokkal sikerrel konkuráló, az alkotásba való igazi elmélyedési lehetőséget kínáló tevékenységek ösztönzése segíti „a gyermeki élmény és fantáziavilág gazdagodását”, a kisgyermekkor belső képalkotó képességeinek s érzelmi intelligenciájának fejlesztését. Egondolatkörhöz kapcsolódó hallgatói gyakorlatokból is válogattunk példákat. Ezeket elemezve játékos ötletekkel kívánjuk segíteni a kisgyermekkorai spontán tevékenységek kibontakozását.<sup>5</sup>

Az ÓNOAP vizuális nevelésre vonatkozó alapelvei, célkitűzései után szükséges áttekinteni a NAT alapvető célkitűzéseit, képességfejlesztési tartalmait is, hiszen a két dokumentum együtt egy fejlődési ívet rajzol meg.

<sup>5</sup> A témáról bővebben: Somodi Ildikó: Kreatív inspirációk a kisgyermekkorai alkotóképesség fejlesztésében, in Tóth Etelka – Bárdos Dóra – Kinczler Zsuzsanna (szerk.): *Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig. Tanulmánykötet Brunsvík Teréz születésének 250. évfordulójára*, Nagykovács, KRE Pedagógiai Kar, 2026. [megjelenés alatt]

### A vizuális nevelés alapelvei és célkitűzései a *Nemzeti alaptanterv*ben

A NAT alapelveinek áttekintése előtt érdemes röviden visszatekinteni, tekintettel arra, hogy a közelmúltban a tárgy célkitűzései lényeges változásokon mentek át, amelyeknek köszönhetően mára megvalósulni látszik, hogy a vizuális kultúra oktatása a közoktatásban és a köznevelésben alapvető szerepet töltsön be.

A művészeti nevelésben a rendszerváltás utáni első egységes *Nemzeti alaptanterv* (NAT 1995) megjelenésével történt meg a jelentős paradigmaváltás.<sup>6</sup> Az új NAT 1994-ben elfogadott alapelveiben<sup>7</sup> megfogalmazódó, alapvető innovációs törekvések a vizuális nevelésben akkor már fél évszázadra tekintettek vissza. A NAT 1995 bevezetése szemléleti és módszertani váltást jelentett a tárgy műveltségterületi sajátosságainak és célkitűzéseinek alapozó megfogalmazásával.

Az alapvető célok között szerepelt a hagyományos rajzóra *művészeti neveléssé* bővítése, ez a törekvés a *Vizuális kultúra* elnevezéssel vált hangsúlyossá. Ezzel a korábbi pusztán rajzi, készség- és képességfejlesztésre koncentráló szemléletet felváltotta az esztétikai nevelés – művészet általi nevelés – személyiséggazdagító, életszemlélet-formáló szerepének hangsúlyozása és középpontba állítása. A NAT 1995 a korai rajzfejlődés-kutatók következtetéseire épülő téves, akadémikus (reneszánsz típusú) rajzpedagógiával szemben, amelynek fókuszában a pusztán rajzi képességfejlesztés állt, a korszerű képesség- és személyiségfejlesztés fontosságát vallotta. Így *A vizuális nyelv alapjai; Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra* alkotási témakörei mentén sorolta fel az alkotó- és befogadóképesség fejlesztése érdekében meghatározott tartalmi követelményeit és céljait. A szemléletváltás része volt a tantárgyközi kapcsolatok erősítése is, amely egyúttal a vizuális kultúra más műveltségterületek tanításában betöltött meghatározó szerepét is hangsúlyozta. Ezzel kapcsolatosan megjelent az értelmi és az érzelmi nevelés egységének hangsúlya is. Ennek érdekében a NAT 1995 kiemelt köznevelési célokkal, feladatokkal támasztotta alá a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességek fejlesztését.

A NAT 2003 külön szolt az *esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség* fontosságáról és a tantárgyi kapcsolatok fontosságáról.

„A művészeti tárgyak mindegyike a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok leküzdését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást próbálja a maga eszközével segíteni. [...] A nevelésben betöltött szerepükkel egymás hatását erősítik, mivel mindegyik célja, hogy a művészetekről mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció összetett formáiról élményszerű tapasztalatokat, ismereteket nyújtson, amelyek

<sup>6</sup> 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>7</sup> 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* Tantervi alapelveinek kiadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

nagyban hozzájárulnak a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, a harmonikus személyiség kialakulásához.”<sup>8</sup>

Ez, valamint a NAT 2007<sup>9</sup> már kifejezetten az Európai Unió országaiban elfogadott kulcskompetenciák rendszerében mutatta be azokat a tartalmakat és fejlesztendő képességeket, amelyek az egész életen át tartó tanulást szolgálják. A NAT 2007 kilenc kulcskompetenciát határozott meg:

1. anyanyelvi kommunikáció
2. idegen nyelvi kommunikáció
3. matematikai kompetencia
4. természettudományos kompetencia
5. digitális kompetencia
6. hatékony és önálló tanulás
7. szociális és állampolgári kompetencia
8. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
9. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.<sup>10</sup>

A 2012-es *Nemzeti alaptanterv* alapvetően nem változtatott a tárgy céljain, alapelvein.<sup>11</sup> A korábbi alapelvekkel, célkitűzésekkel összhangban továbbra is fókuszában állt a személyiségfejlesztés, a kreativitás és a problémamegoldó képesség erősítése többek közt az alkotói tapasztalatok és magatartás formálásával.

A kulcskompetenciák rendszere azonban megváltozott. A NAT 2012 „az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve” a következő hét fejlesztési területet határozta meg:

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák<sup>12</sup>

<sup>8</sup> 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>9</sup> 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>10</sup> A témáról: Vass Vilmos: A *Nemzeti alaptanterv* és a pedagógusképzés összefüggései, *Pedagógusképzés*, 6. évf., 35. köt., 2008/4., 69–78. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>11</sup> 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>12</sup> 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. II.1.

A NAT-ban a vizuális kultúra tantárgyról a következő volt olvasható:

„A vizuális kultúra tantárgy legfontosabb alapelve az aktív tanulói alkotómunkán alapuló gyakorlatközpontúság. A vizuális nevelés – tantárgyi tanulási eredményeiben is jól megmutatkozó – alapelve továbbá, hogy az egyéni feladatmegoldás mellett megfelelő teret kap a csoportban megvalósított alkotó és befogadó tevékenység, hisz a csoportos feladatmegoldás segíti az önismeretet és önszabályozást, az önértékelést, továbbá a másokra való odafigyelést és elfogadást. A tárgy tanítása akkor eredményes, ha a tanulók vizuális produktumot hoznak létre. Az eredményes fejlesztés a különböző nevelési-oktatási szakaszok életkori sajátosságainak ismeretében, változatos és játékos módszerek használatával érhető el. A tantárgy gyakorlati tevékenységeinek megalapozásában fontos szerepe van a közvetlen, érzékszervi tapasztalatszerzésnek, a környezettel való közvetlen kapcsolatnak és a kéz finommotorikájának fejlesztése érdekében a minél gazdagabb anyag- és eszközhasználatnak. Az alkotói képességek fejlesztése az alkotva befogadás elvét követi. Az alkotó, vizuális önkifejező tevékenység a személyiségfejlesztés egyik legizgalmasabb és legeredményesebb eszköze. Az alkotás felszabadító ereje segíti az érzelmek felfedezését és tudatosítását. A vizuális produktum létrehozása során az elemző, értelmező, szintetizáló és újszerű megoldásokat kereső tevékenységek az összetett gondolkodási műveletek gyakorlását is lehetővé teszik. Az alkotva befogadás elvének élményszerű alkalmazása segíti leginkább a sokrétű képességfejlesztés által megvalósuló személyiségfejlesztést.”<sup>13</sup>

A NAT 2012-höz készült *Vizuális kultúra kerettanterv*<sup>14</sup> bevezetője így fogalmazott a vizuális neveléssel kapcsolatban az alsó tagozat vonatkozásában:

„A vizuális nevelés kiemelt feladatának tekinti a kreativitás fejlesztését, mely a vizuális problémamegoldás folyamatában fejleszthető és gyakorolható. A tanulók kreativitása az örömteli, kísérletező, az élményekben gazdag, alkotó tevékenység közben bontakozhat és teljesebbé válhat, mely mind az egyén, mind pedig a közösség alkotó energiáinak a motorja lehet. Lényeges elem mindezekben a motiváció kialakítása az önmagát folytonosan építő, alkotói magatartás megteremtésére és a folyamatos önművelésre. [...] A vizuális nevelés a tanulók személyiségfejlesztésének rendkívül fontos eleme, hiszen az itt alkalmazott tevékenységekre jellemző alkotva tanulás érzelmeket gazdagító, empátiát, intuíciót és minőségérzékletet, valamint önmagukkal szembeni igényességet kialakító hatása működik.”<sup>15</sup>

A felső tagozatos kerettanterv bevezetőjében pedig többek közt ez volt olvasható:

„A vizuális nevelés kiemelt fontosságú feladata a kreativitás működtetése, illetve fejlesztése, a kreatív képességek kibontakoztatása. Nagy hangsúlyt kap a kreatív problémamegoldás folyamatának és módszereinek tudatosítása, mélyítése. A fejlesztés minden más tantárgytól megkülönböztető lehetősége az örömteli, élményt nyújtó, a személyes megnyilvánulásnak legnagyobb teret engedő alkotótevékenység megszerettetése, ezáltal a motiváció fokozása, egy szélesebb értelemben vett alkotó magatartás kialakítása. Cél továbbá a problémamegoldó képesség erősítése, hisz a feladatok önálló megoldása bizonyos rutinok, készségek kialakításával kezdődik, majd az egyre

<sup>13</sup> NAT 2012. Melléklet, II.3.7.3. A)

<sup>14</sup> A 2012-es NAT-hoz készült kerettantervek. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>15</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 1.

önállóbban végzett tevékenységeken keresztül jut el a projektfeladatok önálló megoldásáig. A tanulók önismeretének, önkritikájának, önértékelésének fejlesztése kritikai szemléletmód kialakításával a gyakorlati tevékenységeken keresztül valósul meg, amelyek mindegyike – eredeti céljától függetlenül is – személyiségfejlesztő hatású.”<sup>16</sup>

A képességfejlesztés és az ismeretközvetítés mellett továbbra is kiemelt cél maradt a vizualitás révén megvalósuló személyiségfejlesztés:

„A vizuális nevelés legfontosabb célja, hogy segítse a tanulókat az őket körülvevő világ vizuálisan értelmezhető jelenségeinek megértésében, ezen belül a vizuális művészeti alkotások átélésében és értelmezésében, illetve ennek segítségével környezetünk tudatos alakításában.”<sup>17</sup>

„A vizuális nevelés legfőbb célja, hogy hozzásegítse a tanulókat a látható világ jelenségeinek, a vizuális művészeti alkotásoknak mélyebb átéléséhez, értelmezéséhez, környezetünk értő alakításához.”<sup>18</sup>

Ennek értelmében fókuszba került a tantárgyközi kapcsolatok erősítése, amely a művészetek műveltségterület és más területek összekapcsolását jelentette, s lehetővé tette a rajz és vizuális kultúra mellett más tárgyak ismeretanyagának a beemelését is az alkotófolyamatokba. A művészetek műveltségterület tárgyai különösen jó lehetőséget kínáltak a tantárgyi integrációra, ezáltal keretet biztosítva az értelmes művészeti tevékenységek tervezéséhez, megvalósulásához.

A NAT 2012-ben a tantárgyközi kapcsolatokat erősítette a hit- és erkölcstan tantárgynak a köznevelés folyamatába való beemelésével, valamint az egész napos iskola lehetőségével, a mindennapos testnevelés és a mindennapos művészeti nevelés tervezett bevezetésével. A hit- és erkölcstan tartalmi elemei az alkotó és befogadó tevékenységek élményanyagát és spirituális mélységét tovább gazdagíthatták.

A NAT 2012 emellett új tartalmi közé sorolta a vizuális jelenségek, közlések olyan köznapi formáinak vizsgálatát is, mint a tömegkommunikáció vizuális megjelenési formái, a legújabb digitális médiumok és az épített, alakított környezet.

Szintén újdonság volt, hogy a 2012-es NAT-hoz készült kerettantervek elkészítésekor felső tagozaton három részterületet határoztak meg, s ezek köré szervezték a fejlesztés egyes követelményeit. Ezzel részben eltértek a NAT „kompetenciafejlesztő kiindulópontjától”, másfelől ez hatékonyan segítette az optimális tartalomtervezést.<sup>19</sup> A három részterület a következő volt: *Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra*. A meghatározott tematikai egységek ezekhez kapcsolódtak (illetve 7–8. évfolyamon még kiegészültek a *Mozgókép-kultúra és médiaismeret* alegységeivel). Ezzel a NAT 2012-ben megfogalmazott célok pedagógiai kibontását segítette a kerettanterv, hiszen a fejlesztési követelmények részletezésével konkrétabbá tette az elvárható fejlesztés irányát.

<sup>16</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 1.

<sup>17</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra. 1.

<sup>18</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 1.

<sup>19</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 2.



Alsó tagozaton is hasonló rendszert követett a kerettanterv, és a következő, már ismerős részterületeket fejtette ki: *Vizuális nyelv és technikák; Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra.*<sup>20</sup>

A kerettantervek a fejlesztésben kiemelten kezelték az önkifejezés, a tehetséggon-  
dozás és a közösségépítés támogatását, valamint a képzelőerő, az érzelmi intelligen-  
cia, az alkotókészség és a kreativitás fejlesztését. Megfogalmazták a vizuális kultúra  
közműveltségi tartalmait, alkotási területenként, az alkotás és a befogadás témaköré-  
ben, és kiemelték a műveltségterület tantárgyai közötti összefüggések érvényesülését.

A személyiségfejlesztés és képességfejlesztés sajátos fejlesztési területeit a 2012-es  
NAT nyilvános vitaanyaga annak idején nagyon tömör és logikusan áttekinthető  
formában határozta meg, az alábbiak szerint rendszerezve.

### 1. Megismerő- és befogadóképesség

1.1. *Közvetlen tapasztalás útján szerzett élmények feldolgozása*

1.2. *Ismeretszerzés, tanulás, térbeli tájékozódás*

1.3. *Kommunikációs képességek*

### 2. Kreativitás

2.1. *Alkotóképesség*

2.2. *Problémamegoldó képesség*

### 3. Önismeret, önértékelés, önszabályozás<sup>21</sup>

Ez a tudatosság a végleges NAT 2012-ben is érzékelhető maradt, s összekapcso-  
lódott azzal a hangsúlyos alapelvvel, hogy „a művészeti nevelés valójában műv-  
szettel nevelésként értelmezendő, hisz a közoktatásban a művészet nem lehet célja,  
csupán eszköze a nevelésnek, azaz egy közismereti tárgy közvetlen feladata nem  
lehet a »művészsképzés«”.<sup>22</sup> Ebből következően a gyermeki alkotásokra sem tekintünk  
műalkotásként, mivel a gyermek tevékenységeit közlési szándék vezérli, alkotásait  
elsődlegesen a kommunikációs szándék képi közegének tekintjük.

A NAT 2012 pozitívuma volt, hogy a fejlesztés várt eredményeit is részletezte a két  
évfolyamos ciklusok végén. Ezek az összefoglalók jó támpontot jelentettek ahhoz, hogy  
a pedagógus saját munkájának és tanulói előrehaladásának vizsgálatakor összevethesse  
a fejlesztési célokat és a várt eredményeket a ténylegesen megvalósult eredményekkel.

Mindezekhez képest a NAT 2020-ban lényeges tartalmi változások nem történ-  
tek,<sup>23</sup> ahogyan azt a NAT 2012-ben már szereplő, a vizuális kultúra tanításának  
alapvetéséről szóló 2020-as bevezető szöveg is mutatja:

„A vizuális nevelés a tanulók személyiségfejlesztésének rendkívül fontos része, hiszen  
az itt alkalmazott tevékenységekre jellemző alkotva tanulás, érzelmeket gazdagít,  
empátiát, intuíciót és minőségérzékletet, valamint önmagukkal szembeni igényességet

<sup>20</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra.* 4–13.

<sup>21</sup> Nemzeti alaptanterv 2012. Nyilvános vitaanyag. 166. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>22</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra.* 2.

<sup>23</sup> A témáról: Chrappán Magdolna: A NAT evolúciója 2010–2021 között, *Educatio*, 31. évf., 2022/1., 30–47. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

kialakító hatása működik, ami vitathatatlanul az önépítő és önszabályozó egyén és közösség egyik alappillére. [...] a vizuális kultúra tantárgy gyakorlatközpontúsága a vizuális megismerés, a közvetlen tapasztalatszerzés, az elemző-szintetizáló gondolkodás egységében értelmezhető, ebben a tekintetben a tanulók ténylegesen megvalósuló alkotó munkája elengedhetetlenül fontos. A vizuális kultúra tantárgy fontos célja, hogy segítse a tanulókat az őket körülvevő világ vizuálisan értelmezhető jelenségeinek megértésében, ezen belül a vizuális művészeti alkotások átélésében és értelmezésében, illetve ennek segítségével környezetük tudatos alakításában. Emellett nagyon fontos cél, hogy a tanulók tudatosítsák saját gyökereiket, megismerjék a magyarság által létrehozott legfontosabb képzőművészeti és építészeti műalkotásokat, nemzetiünk hagyományos tárgykultúráját és díszítőművészetét. A tantárgy kulcsszerepet játszik a tanulók érzelmi fejlesztésében, mely az őket körülvevő világhoz való pozitív érzelmi viszonyulásuk kialakításának fontos eszköze. Ennek eredményeként elérendő cél, hogy a tanulók a magyar kultúrára büszkéek legyenek, és kötődjenek szülőföldünk értékeihez.”<sup>24</sup>

A NAT 2020 továbbra is kiemelt feladatának tekinti a kreativitás fejlesztését, amely a vizuális problémamegoldás folyamatában fejleszthető és gyakorolható. Továbbra is a tanulók kreatív önkifejezését, kísérletezését, élménygazdag alkotótevékenységét tartja a legfontosabbnak. Tartalmi szempontból változatlan fejlesztési területeket határoz meg, de különféle okokból azok logikusan egymásra épülő struktúráját nem tartja meg. A NAT 2020-ban a *vizuális kultúra* tantárgy fejlesztési területei a következők:

- Megfigyelés, vizuális emlékezet
- Belső képalkotás, képzetek
- Vizuális elemzés, vizuális értelmezés
- Megjelenítés, ábrázolás, konstruálás
- Vizuális kifejezés
- Célzott/direkt vizuális közlés
- Kreativitás

A NAT 2012-höz készült kerettantervektől eltérően a NAT 2020-hoz készült kerettantervek átértelmezik a *tanulási eredmények* fogalmát. Míg a 2012-es tartalmi szabályozók egy-egy témakör nevelési-fejlesztési céljai után fejlesztési ismereteket és tevékenységeket soroltak fel, hogy a kétéves ciklusok végén megadják az összegzett tanulási eredményeket, a 2020-as kerettantervekben témakörönként szerepelnek tanulási eredmények a fejlesztési feladatok és ismeretek mellett. Eszerint a tanulási eredmény azt jelenti, hogy az adott „témakör tanulása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló a nevelési-oktatási szakasz végére” ilyen vagy olyan tevékenység végzésére képes legyen, például „élmények, elképzelt vagy hallott történetek, szövegek részleteit különböző vizuális eszközökkel egyszerűen megjeleníti: rajzol, fest, nyomtat,

<sup>24</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. II.3.7.



fotóz, formáz, épít”.<sup>25</sup> Így a kétéves ciklusokhoz tartozó, illetve az 1–4., 5–8. és 9–12. osztályos életkori szakaszoknak megfelelő kimeneti követelmények kissé nehezebben azonosíthatók. Ezeket mi a könyv gyakorlati részében az alkotási területek tevékenységeinél a fejlesztési feladatok között részletezzük.

Az 1–4. évfolyamon a következő tanulási eredmények emelhetők ki a NAT 2020-ból:

„Az általános iskola alsó tagozatán a tantárgy legfontosabb feladata az örömteli alkotótevékenység és alkotókedv fenntartása, valamint a vizuális műveltség nyitott szemléletű megalapozása. Az élményalapú tanulás megvalósítása érdekében fontos a változatos, a tanulók érdeklődését felkeltő játékos, új technikákat és kifejezőmódokat kipróbáló alkotó feladatok gyakorlása, ugyanakkor elengedhetetlen az ismerkedés a vizuális kommunikáció eszközeivel, az adott korosztálynak címzett média-környezettel, illetve a térszemlélet fejlesztése érdekében ebben a nevelési-oktatási szakaszban kiemelt szerepe van a tárgyak élményszerű használatának és az épített, tervezett környezet elemző vizsgálatának. A minél többféle alkotótechnika, köztük a különböző hagyományos kézműves technikák kipróbálása egyedülálló módon képes a kéz finommotoros fejlesztésére, amely ebben az iskolaszakaszban a leghatékonyabb. A változatos technikákkal megvalósuló tárgyalakítás, térben konstruálás, építés a térbeli gondolkodás fejlesztésének sajátos és mással nem pótolható eszköze. A kéz finommotoros fejlesztését nem lehet megoldani digitális eszközökkel, azonban, miután mára az adott korosztály gyakorlott felhasználója a digitális környezetnek, már ebben az iskolaszakaszban fontos a vizuális kommunikáció pótolhatatlan szerepének tisztázása, és a tudatos felhasználás erősítése. Az alsó tagozat legfontosabb feladata az alapkészségek fejlesztése, amely összetett és komplex alkotó tevékenységben (például vizualitás, beszéd, mozgás, dramatikus tevékenység, zene) fokozottan eredményes, így tanulótervezés szempontjából ebben a nevelési-oktatási szakaszban különös jelentősége van a tantárgyi integrációs célok érvényesítésének.”<sup>26</sup>

A NAT 2020-hoz készült kerettantervek a NAT 2012-höz készült kerettantervektől eltérően új részterületnevekkel dolgoztak. Alsó tagozaton a következő új témakör-megnevezésekkel találkozhatunk:

- *Vizuális kifejezőeszközök*
- *Síkbeli és térbeli alkotások*
- *Vizuális információ*
- *Médiahasználat*
- *Álló- és mozgókép*
- *Természetes és mesterséges környezet*

Felső tagozatban pedig az alábbiakkal:

- *Vizuális művészeti jelenségek*
- *Médiumok sajátosságai*

<sup>25</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra. 6.

<sup>26</sup> 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. II.3.7.3.A)

- *Tér- és időbeli viszonyok/Időbeli és térbeli viszonyok*
- *Vizuális információ és befolyásolás*
- *Környezet: Technológia és hagyomány*<sup>27</sup>

Fontos azonban, hogy a rendszerszemlélet a NAT 2020-ban sem változott:

„A vizuális kultúra tantárgy tartalmát három részterület, a **képzőművészet, a vizuális kommunikáció és a tárgy- és környezetkultúra** képezi. A vizuális nevelés szempontjából a képzőművészet részterület az ábrázoló és kifejező szándékú, esetleg művészi élményt nyújtó képalkotással, illetve befogadással foglalkozik, a tárgy- és környezetkultúra részterület az ember tervezett tárgyi és épített környezetét jelenti, a vizuális kommunikáció pedig képekben, gyakran kép és szöveg egységében megjelenő, eleve kommunikációs célú képalkotással foglalkozik. E részterületek tartalmi elemei különböző hangsúllyal, de minden iskolaszakaszban jelen vannak a tantervi követelményekben.”<sup>28</sup>

Érdekes szerkezeti változást jelent a NAT 2020 szabályozóiban, hogy míg a NAT 2012 a kulcskompetenciák rendszerét általánosan, minden tárgyra kiterjedő formában tárgyalta, az új kerettantervek az adott tantárgy szakterületi sajátosságait kiemelve mutatják be speciális tartalmait, s ezen keresztül a vizuális kultúra sajátos lehetőségeit. A kompetencia fogalma a vizuális nevelésben is együtt jelenti a problémamegoldó, cselekvő- és alkotóképességet, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának képességét. A vizuális kultúra területének problémamegoldó tevékenységei és élményközpontú ismeretközvetítési stratégiái alapvetően járulnak hozzá más kompetenciák fejlesztéséhez is. A komplex alkotási tevékenységek folyamatjellegüknek fogva kompetenciaalapú tanulási élményt nyújtanak.

Az alábbiakban kiemeljük azokat a kompetenciákat, amelyek a művészeti nevelésben megalapozónak tekinthetők. Lábjegyzetben pedig hozzáfűzzük észrevételeinket az egyes kompetenciaterületek és a vizuális kultúra oktatásának összefüggéseiről, különös tekintettel a pedagógusképzésre.

„**A tanulás kompetenciái:** Ahogyan a kisgyermekkorban a megismerés alapvető eszköze a vizualitás, úgy a későbbi tanulási folyamatban is meghatározó szerepe van a vizuálisan nyerhető információk feldolgozásának. A vizuális megfigyelés, a belső képalkotás, a vizuális elemzés, összehasonlítás, esetleg a tapasztalatok, a következtetések vizuális megjelenítése – kiváltképp a digitális kor vizuális dominanciája miatt – az információszerzés, a tanulás feltétele. A vizuális információszerzés rutinja különösen fontos az önálló tanulás szempontjából. A vizuális gondolkodás ugyanakkor nemcsak az információszerzést, hanem az információk feldolgozását és a gondolkodási folyamatokat is ösztönözheti (például gondolatterkép, modellalkotás), segítséget nyújtva különböző tanulási stílusok és stratégiák megtalálásában. Miközben a vizuális kultúra tantárgy változatos tevékenységei és fejlesztési technikái más

<sup>27</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra*; NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 2.

<sup>28</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 1. A kiemelések tőlünk származnak.

műveltségi területeket is támogathatnak, olyan tanulási motivációt jelentenek, melyek érdekesebbé, izgalmasabbá és sikeresebbé tehetik a tanulók számára a tanulást.<sup>29</sup>

**A kommunikációs kompetenciák:** A vizuális kultúra tantárgy célja, hogy a tanulók megismerjék és használják a vizuális kommunikáció lehetőségeinek minél szélesebb skáláját. A digitális eszköz-használat – a kommunikációs csatornák átalakításával – folyamatosan hatást gyakorol a kommunikáció domináns formáira és minőségére. A vizuális kommunikációs formák értelmezése, értő és felelős használata – ami a vizuális kultúra tantárgy keretében fejleszthető leginkább – a mindennapi életben és a munka világában is elengedhetetlen. A vizuális kultúra a művészeti nevelés olyan átfogó megközelítésére törekszik, melynek keretében sokféle önkifejezési forma (vizuális megjelenítés, beszéd, mozgás) gyakorlására van mód, ami a kommunikációs lehetőségek körét is tágítja.<sup>30</sup>

**A digitális kompetenciák:** A digitális kor, amelyben élünk, nagyrészt vizuális kommunikációs formákat használ, ezért a vizuális kultúra tantárgynak is alapvető feladata, hogy segítse a digitális médiumok használatát, mind a közlés, mind a befogadás képességeinek fejlesztésével. A kreatív feladatmegoldás érdekében a tanulók digitálisan hozzáférhető információkat gyűjtenek, és életkori sajátosságaiknak megfelelően lehetőséget kapnak arra, hogy az egy-egy tananyagrészt produktumát digitális formában készítsék el. Ezáltal megtanulják, hogy hogyan érdemes alkotó folyamatba építeni az elérhető és összegyűjthető információkat, és hogyan lehet felhasználni a technikai lehetőségeket. A digitális technika lehetőségeinek előre nem látható fejlődési iránya miatt legfontosabb éppen a változásokra reagálni tudó tanulói személyiség fejlesztése.<sup>31</sup>

**A matematikai, gondolkodási kompetenciák:** A megismerési folyamatok fontos eleme a vizuális megfigyelés. A vizualitás a belső képalkotásnak, majd az ismeretszerzésnek és a magasabb szintű gondolkodási folyamatoknak is sajátos eszköze. A vizuális kultúra tanulása során mind a szabad alkotásban, mind az egyszerű tervezési feladatokban a problémamegoldó gondolkodást gyakorolhatja a tanuló, amikor végigjárja az információgyűjtés, -elemzés, -értelmezés, az ötletelés, a tesztelés és az újraértelmezés szakaszait. Minden problémamegoldás esetében nagy jelentősége van a szabad asszociáción alapuló, divergens gondolkodási szakaszoknak, amelyet a

<sup>29</sup> Különösen kiemelendő feladat a pedagógusképzés más területein is a vizuális információk feldolgozásával és az információk grafikus szervezőkké alakításával, rendszerezésével összefüggő módszertani fogások hatékony átadása. A mesterséges intelligencia és a digitális képalkotás korában a gyors, de valójában nem hatékony, látszat-modellalkotás és látszat-információadás rendkívül káros lehet nemcsak a gyermekek, hanem a felnőtt pedagógusjelöltek belső képalkotási képességének fejlődésére is.

<sup>30</sup> Összhangban a köznevelési feladatokkal a pedagógusjelöltek képzésében a kreativitás fejlesztése a vizuális kultúra minden témakörében, és minden ehhez kapcsolódó tevékenységben alapvető célként jelenik meg. A szubjektív, személyes közlésformák jellemezte tevékenységeken túl jelen vannak a problémamegoldó feldolgozást hangsúlyozó projektfeladatok is, amelyek többféle megoldási lehetőség keresésére ösztönöznek, s valós, életszerű, értelmes feladatokat tartalmaznak.

<sup>31</sup> Jelen kötetben két témakör is kifejezetten e kompetenciaterület fejlesztését szolgálja, korunk kihívásainak megfelelően: vizuális információ, álló- és mozgókép, amelyekben a manuális anyaghasználat mellett digitális eszközök alkalmazása is megjelenik, például síkbáb- és gyurmaanimáció készítésekor.

vizuális kultúra tantárgy tanulása a nyitottság, az egyéni ötletek és a sajátos kifejezési megoldások bemutatásával és elfogadásával jelentős mértékben képes fejleszteni.<sup>32</sup>

**A személyes és társas kompetenciák:** A művészettel nevelés elvének megfelelően a vizuális kultúra tantárgy kiemelt feladata a személyiség fejlesztése, különös tekintettel a személyes és társas kompetenciákra. A tantárgy egyik jellemzője a gazdag önkifejezési formák támogatása, ami segíti az önismeretet és a reális önértékelés kialakítását, miközben a változatos tevékenységi formák nagyobb esélyt adnak a sikerélmény elérésére. Az érzelmek kifejezéséhez, felismeréséhez és szabályozásához kapcsolódó készségek gyakorlása ugyanakkor szerepet játszik a társas viselkedésben is. A vizuális kultúra tantárgy – és ezen belül a kreatív problémamegoldás fejlesztésének – lehetősége, hogy csoportos együttműködésben valósuljon meg, azaz a feladatmegoldások sokféle nézőpont és sokféle tudás megjelenítésével, mindenki közreműködésével és megelégedésével jöjjön létre. A csoportos együttműködésen alapuló alkotó vagy befogadó feladatmegoldásokban lehetőség van a különböző szerepek megtapasztalására, a közös döntések megvitatására és a konfliktushelyzetek megoldására, végül a legjobb megoldás érdekében a produktív tevékenység gyakorlására.<sup>33</sup>

**A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái:** A vizuális kultúra tantárgy, a Művészetek műveltségi terület részeként, hagyományosan magába foglalja a műalkotások elemző vizsgálatát, így alapvető feladata a művészet kultúrák közvetítésben elfoglalt helyének hangsúlyozása. Cél, hogy kontextusba helyezze a művészettörténeti változásokat, különös tekintettel kulturális örökségünk jelentőségére, ugyanakkor a tantárgy feladata a kortárs kulturális jelenségek értelmezése is. A tantárgy fontos célja, hogy a tanulók az iskolában megismerjék a magyarság által létrehozott legfontosabb képzőművészeti és építészeti alkotásokat, nemzetünk hagyományos tárgykultúráját és díszítőművészetét, ezáltal büszkékké legyenek a magyar kultúrára, és kötődjenek szülőföldünk értékeihez. A befogadó tevékenység aktív alkotótevékenységgel támogatva a kreativitásfejlesztés egyedülálló lehetőségeként<sup>34</sup> működik.”<sup>35</sup>

<sup>32</sup> E kompetenciaterületnél hasonló megjegyzéseket lehetne tenni, mint a tanulási kompetenciánál.

<sup>33</sup> Az egyéni és közösségi alkotótevékenységek változatos munkaformái révén hatékonyan fejlődik az önismeret és az alkotói-pedagógiai tudatosság. Mindez összhangban áll a NAT 2020 személyiségfejlesztésről szóló alapvetésével: „Az alkotó, vizuális önkifejező tevékenység a személyiségfejlesztés egyik legizgalmasabb és legeredményesebb eszköze. Az alkotás felszabadító ereje segíti az érzelmek felfedezését és tudatosítását. A vizuális produktum létrehozása során az elemző, értelmező, szintetizáló és újszerű megoldásokat kereső tevékenységek az összetett gondolkodási műveletek gyakorlását is lehetővé teszik. Az alkotva befogadás elvének élményszerű alkalmazása segíti leginkább a sokrétű képességfejlesztés által megvalósuló személyiségfejlesztést. A vizuális kultúra tantárgynak jelentős, el nem hanyagolható szerepe van a sokoldalú, kiegyensúlyozott személyiség fejlesztésében, kialakításában.” 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. II.3.7.3.A)

<sup>34</sup> A kreatív gazdaság a világ leggyorsabban fejlődő ága, hiszen a mindennapos kihívásokkal szemben mindig új megoldásokra van szükség. A vizuális kultúra tantárgy alkotó feladataiban olyan problémákat tud meghatározni, amelyek kreatív megoldásokra várnak, a megoldások pedig produktum formájában is bemutatathatók.

<sup>35</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra. 2–3.

Jól látható az eddigiekből, hogy a kerettanterv a hét kulcskompetencia közül hatot érint az 1–4. évfolyamon. A felső tagozatos kerettantervben viszont a hetedikről is olvashatunk:

„**Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák:** A vizuális kultúra tantárgy leginkább a személyiségfejlesztésben betöltött feladata miatt képes a munkavállalói és vállalkozói kompetenciák fejlesztésére. A kreatív feladatmegoldás megköveteli az adott helyzet rugalmas kezelését, az innovatív ötletek, új megoldások megtalálását, a megoldás érdekében helyzetek értékelését, majd a hatékony döntés céljából a kitartó mérlegelést és döntést. A csoportos feladatmegoldások (például projektfeladatok) esetében a tanuló kipróbálhat ugyanakkor olyan együttműködéseket is, amelyekre a munka világában is szüksége lehet.”<sup>36</sup>

Mindezek mellett a pedagógusképzéssel összefüggésben meghatározhatóak volnának a vizuális kultúra vonatkozásában a **társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái** is. Ezek a tartalmak és képességek megjelenhetnek a műelemzésekben, a látvány és jelentés társadalmi vonatkozásainak értelmezése kapcsán, tematikus alkotások, környezeti, helyi és társadalmi viszonyok, értékek megismerését célzó az ilyen projektekben szerzett tapasztalatok révén, illetve akkor is, amikor a pedagógusképzési tematikákban megjelenik a keresztény tartalmak alapozó megismerése. Ez utóbbi keretei között felmerülhetnek a teremtet világ védelmével, illetve az emberképünkkel és a felelősséggel kapcsolatos problémafelvetések mindig befogadói és/vagy alkotótevékenységekhez kapcsolva.

Szintén meghatározható a **kulturális tudatosság kompetenciája**. A pedagógusképzésben a művészeti ismeretekre épülő kultúraközvetítés alapvető feladatunk. A magyarság kulturális kincseinek és néprajzi tárgyú vizuális emlékműanyagának ismeretközvetítő szándékú bemutatása, kulturális gyökereink vizuális tevékenységekbe ágyazott megismerése és megismertetése kiválóan beépíthető a vizuális nevelés különböző folyamataiba, erősítve nemzeti identitásunkat, magyarságtudatunkat.

<sup>36</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 3–4.

# ALKOTÓKÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE KISGYERMEKKORBAN

## A fejlődéslélektani sajátosságok és a rajzfejlődési szakaszok összefüggései

A képzési, fejlesztési követelmények rövid ismertetése után szükséges röviden áttekinteni a vizuális képességek kisgyermekkorai sajátosságait is. A kisgyermekkor művészeti nevelés fejlesztési feladataiban a spontán *firkakorszak* és az erre épülő *expresszív kifejezési korszak* jellemzőinek megismerése kiemelten fontos a pedagógusképzésben.

A spontán rajzfejlődési korszak – a *firkakorszak* – bemutatásakor a rajzfejlődés kutatói közül leginkább a 20. század első felének egyik legjelentősebb gyermekrajzfejlődés-kutatója, az eredetileg óvónő Rhoda Kellogg eredményeire alapozhatunk. Kutatási eredményeit milliónyi gyermekrajz elemzése alapján fogalmazta meg: a San Francisco-i *Rhoda Kellogg Gyermekrajzgyűjtemény* ma is kutatható. Kellogg kutatásai mutatnak rá leginkább a kisgyermekkor firkakorszak sajátosságaira és jelentőségére. A firkát az érett képi ábrázolás alapkövének tekinti. Hangsúlyozza, hogy a firkák létrehozása, a firkakorszak kiteljesedése elengedhetetlen és megalapozó állomása az ezt követő fejlődési szakaszoknak, így az érett képi ábrázolás korszakának is, s egyben jelentős szerepe van a részképességek (pl. motorikus képességek, észlelés, fogalmi gondolkodás, írás stb.) megalapozásában és fejlesztésében.<sup>37</sup>

Elméletét számos rajzfejlődés-kutató eredménye megerősíti. Kortársa, a német pszichológus Viktor Lowenfeld, az elmúlt század ötvenes éveiben végzett, a vizuális képességek fejlődését érintő vizsgálataiban szintén rámutat a firkák korszakának fontosságára. Érdeme, hogy a rajztanítás hatékonyságát illető kutatásai alapján meghatározza a rajzfejlődési korszakok fejlesztési módszereit, pedagógiai fejlesztési feladatait is, valamint, szemben a korábbi rajzfejlődés-kutatók téves pedagógiai következtetéseivel, a fejlesztés helyes irányát is. A 2–3 éves korra jellemző firkakorszakban a képességek fejlesztése során a kevés szín, ugyanakkor minél több vonal használatának szükségességét hangsúlyozza. A 3–6 éves korra szóló pedagógiai ajánlásának pedig különösen fontos eleme az ábrázolás és a játék összekapcsolása, valamint a fantasztikus témák élményhelyzeteinek megvalósítása.<sup>38</sup>

Mérei Ferenc hazánkban végzett fejlődéslélektani és rajzfejlődéssel kapcsolatos kutatási eredményei összecsengenek Lowenfeld következtetéseivel. Mérei megállapítja, hogy az 1–3 éves kori firkakor a *funkcióöröm* időszaka, ahol a gyermek nem

<sup>37</sup> Kárpáti Andrea: Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 20–21.

<sup>38</sup> Kárpáti Andrea: *Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből*, 12–15.



ábrázolni akar, hanem a mozgás, a játék és az abból fakadó nyomhagyás tapasztalata, öröme vezérli. Miközben firkál, a gyermek játszik a vonallal, s rácsodálkozik a ceruza nyomára a papíron.<sup>39</sup>

Székácsné Vida Mária hasonlóan a mozgás és a firkálás összekapcsolódását hangsúlyozza. A 2–3 éves kisgyermek kezdetben egész testtel rajzol, lendületesen nagy mozgásból indítja a gesztusfirkát, majd ez áttevődik a csuklóra, végül a finommozgások kialakulásával differenciáltabbá válik. Hangsúlyozza, hogy a firkakorszak a gondolkodás és a megismerő funkciók fejlődését tekintve is igen fontos, mivel a nem firkáló gyermek nagyon nehezen tanul meg írni.<sup>40</sup>

Kárpáti Andrea több kutató eredményeire támaszkodva kiemeli a mozgás érzelmefelszabadító szerepét is. Olyan példákat idéz, mint a pszichésen sérült állami gondozott kisgyermek, aki a nagy papírra, vastag ecsettel készített firkák felszabadító hatására, rajzolás közben kezdett el beszélni. Egy másik esetben a dühöngő kicsinyek megnyugodtak, a szorongók feloldódtak a szabad, a zene és a tánc transzferhatásával támogatott művészeti foglalkozásokon.<sup>41</sup>

A teljesség igénye nélkül röviden ismertetett kutatások alátámasztják, hogy az óvodai nevelésben fontos ösztönözni a mozgással és játékkal összekapcsolódó firkálást. Óvodáskorban a spontán firka és a ráépülő expresszív alkotás korszaka akár egymásba is kapcsolódhat. Ezért röviden az *expresszív alkotóképesség első szintjét* is szükséges bemutatni.<sup>42</sup>

Ebben a szakaszban a gyermeki alkotásokat különleges kifejezőerő, lényegkiemelő, sűrített élménykifejezés és erős expresszivitás jellemzi. A kisgyermek expresszív alkotási késztetése élményeiből, emlékképeiből fakadnak, rajzaiban pozitív vagy negatív élményfeszültségeit önti formába, ezért beszélünk elsősorban kommunikatív szándékról a gyermekrajzokkal kapcsolatban. Gerő Zsuzsa 1973-ban megjelent tanulmányában,<sup>43</sup> évtizedes kutatásai alapján mutatja be az élmények képi kifejezésének fontosságát, a feszültségelvezetés képi kifejezésének formáit. Kifejti, hogy a gyermekrajzban megjelenő feldolgozás, *elaboráció*,<sup>44</sup> fontos lehetőség a kisgyermekek egészséges lelki fejlődése szempontjából. Rámutat, hogy a gyermekrajzok sajátos expresszivitását, esztétikai többletét az érzelmi telítettség, az élményfeszültség adja,

<sup>39</sup> Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: A gyermekrajz, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 176.

<sup>40</sup> Székácsné Vida Mária: Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 628–658.

<sup>41</sup> Kárpáti: *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*, Bp., Dialóg Campus, 2001, 22–23.

<sup>42</sup> Az alkotóképesség szintjeiről bővebben: Irving A. Taylor: *Az alkotó folyamat természete*, in Halász László (szerk.): *Művészetszociológia*, Bp., Gondolat, 1983, 135–151.

<sup>43</sup> Gerő Zsuzsa: *A gyermekrajzok esztétikuma*, Bp., Flaccus, 2002.

<sup>44</sup> A gyermek élményfeldolgozásában működő pozitív értékű elhárító mechanizmus az elaboráció. Gerő: *A gyermekrajzok esztétikuma*, 39–71.



amelyeket a rajzban szembetűnő, az élmények képi transzpozíciójaként megjelenő *emocionális csomópontoknak* nevez. Eszerint a rajzoló gyermek alkotásában a számára fontos emlékképek részben vagy egészben tudatosult feszültségeinek képi elemei jelennek meg. A grafikus kifejezésben – az egyenes reakciókkal szemben – így az érzelmek, indulatok megnyilvánulása áttételes. Amikor a környezet behatására a gyermek egyenes reakcióval, cselekvéssel valamilyen okból nem válaszol, az élményt minden érzelmi indulati feszültségével tovább hordozza magában: az élményfeszültség elvezetésére ilyenkor válhat szükségessé a képi kifejezés, a rajz.<sup>45</sup>

Kutatásaira ma is alapozhatunk a kisgyermek vizuális képességének fejlesztésében. Pedagógiai szempontból annak fontosságát emelnénk ki, hogy a gyermek pozitív vagy negatív emocionális tartalmait és feszültségeit rajzolásban fejezhesse ki. Különösen fontos a spontán, témameghatározás nélküli ábrázolásban megvalósuló önkifejezés feszültségoldó lehetőségének ösztönzése, valamint az ehhez szükséges feltételek és inspirációk megteremtése. A spontán és expresszív alkotásban olyan élmények képi kifejezései nyújthatnak motivációt, amelyek irányított vagy tematikus rajzoknál gátoltak lehetnek. Ebben a szakaszban az alkotás nem tervezett folyamat, hanem a felfedezés örömeiből és az érzelmek feldolgozásából fakad. Ebben a nagyon intenzív szakaszban a kisgyermek spontán módon alkot. Képi anyagának áradását nem terelik és nem korlátozzák meg gondolatok.<sup>46</sup>

Mindezek értelmében fontos, hogy a gyermek spontán alkotótevékenységét ne külső elvárásoknak engedelmessé, feladatorientáltan végezze. Ha spontán módon alkot, akkor belső késztetésre kezd hozzá, s saját tevékenységében el is mélyül. Hangsúlyozzuk, hogy az expresszív alkotás feltételeinek kibontakoztatásában legfontosabb feladatunk a gyermeki alkotó képzelet támogatása, a *belső képzetek* gazdagítása. A belső képek, képzetek maradandóságát az élményi háttér biztosítja, ezért alapvető fejlesztési feladat, hogy a gyermekek személyes élményeit gazdagítva, egyéni érinthez közelebb hozva belső ösztönzéseiket megalapozzuk, és az alkotás örömeinek tapasztalata révén tartós késztetéssé váltsuk át.

### A kisgyermekkorban alkotóképesség kibontakoztatásának feltételei

A téma alapvetéseként idézhetjük a Szávai István elismert művészetpedagógus által évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott gondolatokat a kisgyermekkorban alkotóképesség kibontakoztatásának feltételeiről:

„A rajzoló kisgyermektől rengeteget tanulhat a vizuálpedagógus, de annak a legkevésbé van szüksége a vizuálpedagógusra. A 2–6 éves kor közötti rajztevékenység fejlesztése nem vizuálpedagógiai probléma. Ebben az időszakban a gyermeknek

<sup>45</sup> Gerő: *A gyermekrajzok esztétikuma*, 21.

<sup>46</sup> Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban. Vizuális kultúra III.*, Bp., Balassi, 2001, 16–18.

»mindössze« szülőkre, óvónőkre van szükségük, akik biztosítják számukra azt a légkört, ahol kérdezhetnek, válaszokat kaphatnak és találhatnak, és persze biztosítanak rajzeszközöket is, képesek megszervezni egy gyermekcsoport zavartalan rajz–mintázó–mesterkedő tevékenységét. Ez utóbbi a legnehezebb probléma, megszervezni és vezetni a zavartalan elmélyülést biztosító, élményt jelentő tevékenységet.”<sup>47</sup>

Az idézett gondolatok megerősítik, hogy az alkotótevékenység bátorító, támogató és elmélyülést biztosító feltételei közül mindenekelőtt a környezeti lehetőségek megteremtését kell hangsúlyozni, amelyet az ÓNOAP is kiemelt feladatként határoz meg. Ennek ellenére a gyakorlatban nagyon sok esetben a reggelizőasztal ideiglenes „funkcióváltását” látjuk az alkotás terepeként. Pedig a kisgyermek számára a zavartalan elmélyülést jelentő alkotótevékenység biztosítása a legfontosabb feladatok közé tartozik, feltétele az alkotókedv folyamatos fenntartásának, az alkotásban megélt öröm megtapasztalásának.

Volt már szó arról, hogy az ÓNOAP így fogalmaz: „Az óvodapedagógus az ábrázoló tevékenységekre az egész nap folyamán teret, változatos eszközöket biztosít.” A megfelelő téralakítással kapcsolatban itt gondolhatunk az alkotásnak és gyermeki mozgásnak megfelelő méretben kialakított és megvilágított téri sajátosságok meglétére, a mozgásos aktivitást lehetővé tevő felületekre, az elérhető magasságban lévő különböző anyagokra, a nagyobb lemosható, cserélhető munkafelületekre, a nyomhagyó eszközök, inspiratív képanyagok, felületek meglétére.<sup>48</sup> Sajnos még ma is az a tapasztalat, hogy nagyon kevés helyen látni nagyobb teret, nagy falfelületet (esetleg lemoshatót) vagy nagyobb kihelyezett rajzlapot, csomagolópapírt, homokpadot stb. az óvodákban. A legideálisabb lenne a kisebb-nagyobb alkotósarok, -kuckó, ahová el lehet vonulni tevékenykedni. Az alkotás ösztönzéséhez, lássuk be, ma már nem elég egy asztal és egy ceruzatartó elhelyezése. Felidézhetjük, hogy régen egy hatszínű ceruzakészletnek és egy tiszta lapnak mennyire tudtunk örülni. Ma már a túl sok játék és a digitális kommunikációs eszközök nyújtotta „élménydömpinggel” kell versenyezni a gyermekek *saját élményhelyezeteinek* megteremtésével. Az eszközökről és környezeti feltételekről szólva meg kell említeni az ingergazdag környezet mellett a nyugalmat és elvonulási lehetőséget biztosító tereket. Ideális esetben az alkotási funkciókkal, eszközökkel ellátott elkülönülő és mégis kiemelt, hívogató térrészek inspiratív megvalósítása történhet az óvodában.

A kreatív, szabad alkotások ösztönzéséhez biztosítani kell a különböző technikák és eljárások megismerését szolgáló, változatos eszközökkel történő szabad tevékenységet, például a többféle méretű, színű papírt, vonalas és nyomhagyó eszközöket,

<sup>47</sup> Sajnos az idézet 2010 után „nagyon régi szöveg, újraírandó” megjegyzéssel lekerült a jeles vizuálpedagógus honlapjáról, de átfogó áttekintése, a *Vizuálpedagógiai Kapcsoskönyv* megújult formájában továbbra is elérhető: Szávai István: *Vizuálpedagógiai Kapcsoskönyv*, 2020. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>48</sup> Somodi Ildikó: Élmény és alkotás. A kisgyermekkorai alkotóképesség fejlesztése, in Tóth Etelka – Kovács Tibor (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században: Második, bővített kiadás*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem, 2024, 203–210.

érdekes anyagokat stb. Figyelnünk kell arra, hogy a kisgyermek számára a vonal, a folt és a szín a vizuális nyelv kifejezőeszközei, s egyben a kísérletezés és a tapasztalatszerzés közegei, amelyek által szabadon megélheti spontán alkotási késztetéseit. Ebben a kísérletezésben segíthetjük az érdekes technikák, anyagok megismertetésével. A tevékenységi folyamatban viszont csak nagyon óvatosan indokolt a szakszerű vezetés, a gyermeknek csupán nyitottságra és bátorításra van igénye. Mindezekkel együtt kiemelném a kisgyermekkorai alkotóképesség-fejlesztés legfontosabb kulcsfogalmait, úgymint az élmény, az aktív cselekvés, az aktivitásban átélt szabadság, az alkotás örömeinek megtapasztaltatása.

Évtizedekkel ezelőtt ezzel kapcsolatosan Bálványos Huba, a hazai művészetpedagógiai paradigmaváltás egyik legjelentősebb megalapozója, megállapította, hogy a képi kifejezés szempontjából mennyire fontos a környezeti hatás, az, hogy milyen *értéktartalmú*, milyen *formáltságú képi világ* veszi körül a gyermekeket, és hogy ezek a tényezők mennyire meghatározóak a gyermek fejlődésében, érdeklődésének, személyiségének alakulásában. Ezek közül kiemelte a gyermek televízióhoz való viszonyának meghatározó szerepét. Megállapította, hogy az expresszív alkotóképesség spontán módon bontakozik ugyan, de a belső késztetések sajátos működését illetően élményekre van szükség, és nem mindegy, hogy milyen élményekkel telítődik a kisgyermek.<sup>49</sup>

Napjainkban a környezeti hatásokkal kapcsolatban a kisgyermek digitális eszközökhöz való viszonyát is ki kell emelnünk, megkérdőjelezve ezen eszközök személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatását. Ismerve korunk digitális kihívásait, meggondolandó, milyen pedagógiával állunk a gyermek elé, hogyan valósítunk meg alkotótevékenységet, milyen módon közvetítünk, kínálunk értékeket a készen kapott „élményekkel” szemben.<sup>50</sup> A korábban kifejtett probléma fontosságára szeretnénk felhívni ismételten a figyelmet, miszerint a kisgyermek készen kapott, gyorsan megszerzett „digitális élményeivel” szemben pedagógiai kihívást jelent a motiváltság kialakítása az építő és fejlesztő tevékenységek megvalósítására. Tapasztalatok és kutatások igazolják, hogy a gyermekek egyre fiatalabban kezdik el használni a digitális eszközöket, többségük már óvodáskorban. Ide vonatkozó kutatásokból kiderül, hogy 2012-ben a 3 évnél fiatalabb gyermekek még elenyésző számban használtak digitális eszközöket, míg ez az arány 2016-ban már közel 40% volt. Az óvodás gyermekek képernyőhasználati idejét is vizsgálták: eszerint a 3–4 éves gyermekek több mint fele (54%), a 4–5 éves gyermekek 61%-a használ érintőképernyős mobil eszközöket, átlagosan napi fél órát.<sup>51</sup> Mindezek miatt is ki kell emelnünk, mennyire fontos a gyermeknek az alkotáshoz való viszonya kialakításakor a spontán kíváncsiságból és aktivitási, felfedezési vágyból fakadó ösztönzések támogatása.

<sup>49</sup> Erről lásd: Bálványos Huba – Sánta László: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Vizuális kultúra I.*, Bp., Balassi, 1998; Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Vizuális kultúra II.*, Bp., Balassi, 1998.

<sup>50</sup> Bővebben: Somodi: *Kreatív inspirációk a kisgyermekkorai alkotóképesség fejlesztésében.*

<sup>51</sup> *Óvodás gyermekek okoseszköz-használata*, ELTE Alfa Generáció Labor, 2023. 09. 22. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

Az életkori sajátosságokat ismerve viszont az alkotásban is építhetünk a gyermekek tevékeny cselekvőképességére, az eleve velük született „okosságukra”, felfedezési vágyukra. Előbbi Lantos Ferenc megfogalmazása, aki a lényeglátó képességgel kapcsolatban eredendően meglévő *vizuális és interdiszciplináris okosságra* hívja fel a figyelmet mint megőrzendő értékre, amit azzal tehetünk tönkre, hogyha a gyerekekkel állandóan sablonos, megszokott rutinrajzokat készítettünk. Így ír erről: „Nagy felelősség egy ilyen gondolkodású, egyébként „hétköznapi” gyerek számára olyan szemléletet, szakmai és pedagógiai segítséget nyújtani, hogy egészséges gondolkodása egyre jobban kibontakozzék, és ne nyomjuk el benne az eredendő okosságot, mint ahogy ez általában szokás az iskolában.”<sup>52</sup> Gondolata ma is megszívlelendő, miszerint az egészséges gyermek okosan gondolkodik vizuálisan, amíg nem kerül a mai iskola és óvoda közelébe.

### A kisgyermekkorai alkotás motivációi

A kisgyermekkorai alkotás motivációjának három legfontosabb tényezője az *élmény és az alkotás kapcsolata, a játék és alkotás kapcsolata, valamint az alkotásban meg tapasztalható öröm* ösztönző ereje.

Nagy József könyvében<sup>53</sup> rámutat arra, hogy az élményszükséglet *öröklött motívum*, amely az élményfeszültség által hozzájárul az egészséges lelki egyensúly megvalósulásához. Talán mindezek alapján nem túlzás célként kitűzni, hogy minden nap szerezzünk a kisgyermekeknek örömet, adjunk minőségi „örültnivalót”, akár az alkotási tevékenységek tapasztalata által, akár az eredményes munka, a produktum használatbavételének öröme által.

Az élmény a kisgyermekkorai képi kifejezés alapfeltétele, ezáltal teremthető meg a személyes kifejezés mélysége a képalkotásban. Az alkotás, kifejezés folyamatában a kisgyermekkorai képi kifejezés legfőbb belső motivációit elsősorban a saját élményei nyújtják: mindazon eseményhez kötött élmények, amelyeket a külvilággal kapcsolatban megélt a gyermek, így pozitív vagy negatív érintettséget jelentenek számára. Az erősebb élmény rögzül, érzelmi feszültsége „túlcsordul” és kikíváncozik. Amit a kisgyermek alkot, az folyamatos visszajelzés arról, hogy milyen maradandó személyes élmények érik.<sup>54</sup>

Élményei, képzeleti a gyermeknek abból származnak, ahogy és ahol él, amilyen látványvilág veszi körül. Élmények nélkül nincs alkotás: pszichológusok által megerősített tény, hogy az élménytelen tevékenység ártalmára van a kisgyermeknek. Ezért hangsúlyoznunk kell, hogy az alkotásban az érzelmek szabad kifejezésének biztosítása meghatározó pedagógiai feladat az egészséges személyiségformálás folyamatában. Gerő Zsuzsa már ismertetett elaborációs elméletére alapozva<sup>55</sup> a gyakorlati

<sup>52</sup> Lantos Ferenc: *Képekben a világ*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994, 10.

<sup>53</sup> Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Bp., Osiris, 2000.

<sup>54</sup> Bakos-Bálványos-Preisinger-Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 16.

<sup>55</sup> Gerő: *A gyermekrajzok esztétikuma*, 20–22.

tevékenységben biztosítanunk kell az élményfeszültség elvezetését és felszabadító erejének megélését. A kisgyermekek egészséges érzelmi fejlődését az alkotás folyamatában újra átélhető pozitív élményekre építhetjük.

Az élményeknek két nagyobb csoportját határozhatjuk meg. Mindkettőre igaz, hogy kiváltó, mozgósító hatással rendelkeznek, az erősebb élmény leülepedve is megmarad, tartósan teremt belső hangoltságot, feszültséget, valamint kifejezésre késztet.

*Közvetett élményhelyzetről* beszélünk, amikor az élménykeltés céljából létrehozott hatásokra reagálunk, például egy bábelőadás vagy dramatikus játék élményére. Jellemző, hogy ilyenkor az élményt kiváltó események nem velünk történnek, így műélménynek is nevezhetők.

A *közvetlen élmények* ezzel szemben eredeti élményhelyzetek. Ide tartoznak a gyermeket érő közvetlen környezeti hatások, a családi, az iskolai és a baráti kapcsolatokban megélt élmények, minden, ami vele történik.

Az élménytapasztalatok a társas kapcsolatok szempontjából szintén eredhetnek közös élményhelyzetekből – pl. közös akciókban megélt események révén, kirándulás, meseolvasás, múzeumlátogatás, műélmény stb. –, és nem közös élményhelyzetekből, amelyek mégis egynemű, mindenki által átélt események – pl. Családi mesék, Magam vagyok, Barátom, Kedvenc állatom stb.<sup>56</sup>

A közös élményhelyzetek egyik legmélyebb tapasztalatát a közös alkotómunkával teremthetjük meg. A közös alkotásban a gyermekekben eleve benne lévő aktivitási vágyat, kíváncsiságot és játékosságot mozgósítva megalapozhatjuk a közös alkotás örömeinek tapasztalatát. A gyermek érzelmi szükségletének biztosítása a közösségben megélt, közös cselekvésben történik, s az együttműködés által kiteljesedő alkotófolyamatok tapasztalatát adja meg. A tevékeny részvétel flow-élménye<sup>57</sup> (áramlatélménye) olyan örömforrás, amely az egészséges személyiségformálás fontos feltétele: ennek kibontakozását művészetpedagógiánkban is biztosítani kell.

A közös alkotás megvalósításában a legfontosabb feltétel, hogy magunk is alkotóvá váljunk, mégpedig gyermeki lelkületű alkotóvá. Winkler Márta megfogalmazásában<sup>58</sup> a legfontosabb, hogy a bennünk lévő *gyermeki látásmódot* fel tudjuk eleveníteni. A gyermeki látásmód és tevékenység legfőbb jellemzője a játéktevékenység és az alkotás összefonódása: mindez erős motivációs tényező a tevékenységek végzésében. A kisgyermekkorai alkotótevékenységben jelentős szerepe van a játékosságnak, a kíváncsiság vezérelte kísérletező megoldáskeresésnek, ezért fontos, hogy az alkotási folyamatok megvalósítását változatosság jellemezze, amely magát a folyamatot helyezi a fókuszba. Ebből következően a kisgyermek alkotókészsége nem fejleszthető lineáris rutinrendbe szervezett, lépésről lépésre diktált alkotótevékenységek által.

A fejlődéslélektani kutatások is megerősítik, hogy a gyermekek rajzfejlődése nem lineáris, s hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki

<sup>56</sup> Bakos-Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 46–54.

<sup>57</sup> Csíkszentmihályi Mihály: *FLOW – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Bp., Akadémia, 2001.

<sup>58</sup> Winkler Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek*, Bp., SHL Hungary Kft., 2001, 19–20.

látásmód, amely idővel elenyészik a rossz pedagógia következtében. A közös alkotótevékenységben éppen ezért ennek a gyermeki látásmódnak kibontakoztatása és jellemző sajátosságainak – amilyen az expresszív kifejezőerő, az őszinteség és a spontaneitás – megőrzése és kiteljesítése a cél.

A bennünk élő gyermeki látásmód felelevenítését, az alkotókedv zavartalan kibontakoztatását segítő inspirációkat nyújthatnak a különböző érdekes technikák, anyagok közös kipróbálása, a gyermek spontán megnyilvánulásainak mozgósítása és bátorítása. Fontos, hogy merjünk vállalni a közös kísérletezést és problémamegoldást a tevékeny alkotási folyamatokban, amelyek során nem a szép rajz vagy mű elkészítése a cél, hanem a közösen megvalósult alkotótevékenység élményének elmélyítése, vagy adott esetben a közös produktum használatbavételének az öröme.

Az alkotás belső motivációiban az élmények mellett kiemelten fontos az alkotás örömeinek tapasztalata. Megállapíthatjuk, hogy amennyiben az alkotás örömforrás, belső motivációs húzóerőt jelent.

Erre mutat rá több kutatásában Csíkszentmihályi Mihály, a kreativitás és a tökéletes élmény pszichológiájának elismert kutatója, feltárva, hogy a tevékenységbe való teljes belefeledkezés szorosan összefügg a motivációval. A kreativitás fejlesztésének témájával kapcsolatban kiemeli, hogy a kisgyermek életkori szükséglete és az egészséges személyiségformálás alapvető feltétele az aktivitásban átélt *öröm*. Ez pedig a rácsodálkozás élménye, az alkotófolyamatba való belefeledkezés, a tevékenységek közbeni kísérletezés, felfedezés eredményeként valósulhat meg. Megállapítja, hogy vannak alkalmak, amikor az ember elmélyül valamiben; ilyenkor az alkotásba való belefeledkezésben megszűnik az idő, s ebben a feloldódásban tényleg elérhető a teljes boldogság. E motiváció működését a *flow* (áramlat) fogalmával határozza meg. Kutatásaiból kiemelhető, hogy a kisgyermekkorai alkotás sajátossága a megismerési vágy vezérelte tevékeny részvétel és az elmélyülés, amelynek tapasztalata az újabb alkotási késztetések megalapozója. Azaz az alkotásban megélt öröm és sikerélmény nemcsak az adott pillanatban jelent motivációt, hanem maradandóan megalapozza az alkotási késztetést.<sup>59</sup>

Csíkszentmihályi a kreativitás fejlesztése és az alkotásban megtapasztalt öröm mellett hangsúlyozza a fejlesztés folyamatjellegén túl a *hagyományok* ismeretének fontosságát. Kiemeli, hogy az új létrejöttének alapja a hagyomány ismerete. Megállapítja, hogy a kreativitás olyan folyamat, amely megváltoztatja a kultúra valamely sajátosságát, aspektusát, amely révén új tartalom jön létre, miközben tisztában kell lennünk a hagyománnyal, s abból kell építkeznünk. Leszögezi: ahhoz, hogy kreatív generációt neveljünk, kompetenssé és eredetivé kell tennünk gyermekeinket. Igaz, a kíváncsiság, folyamatos figyelem, kitartás, nyitottság és sok más személyes tulajdonság mellett a kreativitás szintjéhez hozzájárulhat a rendelkezésre álló ismeret és információ, valamint szerencsés lehet az előnyös szülői háttér, az iskola stimuláló környezete, a példaképek, hasznos kapcsolatok, s a „kulturális tőke” is. Mégis, az

<sup>59</sup> Csíkszentmihályi: *FLOW*, 13.



oktatásnak a komplex információk helyett valójában az érzelmek, a személyiség és az érzékenység fejlődését kell elősegíteni. Könyvében rámutat arra, hogy ha egy közösségnek fontos, hogy képességei és értékei fennmaradjanak, akkor komplex képességeket igénybe vevő, érdekes tevékenységeket kell biztosítaniuk gyermekeiknek. A komplexitás mellett kiemeli, hogy a folyamatos alkotókedv fenntartásához egyensúlyban kell tartani a kihívásokat és a képességeket, hogy az egyéni adottságoknak megfelelő legyen a célkitűzés, és a gyermek képességeihez mérten legyen benne kihívás.<sup>60</sup>

A pedagógiánkat ennek a szemléletnek kell áthatnia, segítve az önkifejezés széles körű lehetőségét, a kisgyermek személyes törekvéseinek kibontakozását. Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy kisgyermekkorban az alkotófolyamat önmagáért való élvezetének lehetőségét kell megteremteni, az alkotásnak nem az eredménye, hanem a kifejezés öröme a fontos. Ennek érdekében feladatunk a kreatív kísérletek ösztönzése, a bátor próbálkozások során kiérlelt megoldások elősegítése, nem pedig a gyors „eredményfelmutatás” téves pedagógiai elvárása.

Az alkotásban korábban megtapasztalt öröm a személyes, felszabadult bevonódás az alkotásba, a folyamatban megtapasztalt elmélyülés ösztönző ereje alapvető a motivációban, s a további alkotótevékenységek egyik fontos előfeltétele. A sikeres feladatmegoldások megerősítik az önbizalmat és az önkifejező képességet.<sup>61</sup>

Mindezek mellett meg kell említeni, hogy az elmélyült alkotótevékenységnek fontos feltétele az előrevetített *értelmes cél*, amely aktív bevonódásra készítet. Nagyobb gyermekeknél különösen fontos feltétel a közös és egyéni alkotás során az életszerű cél és feladat meghatározása. Kisgyermekkorban ez még leginkább a játékos eszköz és technika szabad megismerése, a spontán alakítás lehetőségeire való ösztönzés és a rácsodálkozás élményén át a kreatív megoldások ösztönzése. De mindenképpen elmondható, hogy az aktivitási szükséglet kielégítésére irányuló készletelés kihívást és életszerű problémafelvetést kíván, amelyben személyes érintettség rejlik.

A felmerülő valós szükséglet és annak betöltése aktivitásra készítet – „képes vagyok magam betölteni” –, kompetenciaszükséglet – „meg tudom csinálni” –, így végül ebből fakad az elégedettség élménye és a helyes önértékelés képessége. Értelmetlen, valós szükségletet be nem töltő tárgykészítések esetén ez a tapasztalat nem valósulhat meg, a semmit sem díszítő sablonos tárgyak folyamatos készítettése bármely életkorban romboló hatású, hiszen a kreatív, problémacentrikus gondolkodás ellen hat. Az életszerű és ezért értelmes cél viszont kihívást és kíváncsiságot hordoz magában, erős motivációja pedig segíti a tevékenységbe való aktív bekapcsolódást.

Mindezeket szem előtt tartva juthatunk el alkotás közben és annak eredményeképpen a tárgy használatából, például a vele való játékból fakadó öröm megtapasztalásához.

<sup>60</sup> Csíkszentmihályi Mihály: *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találményszerzés pszichológiája*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2009, 13.

<sup>61</sup> Bővebben: Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*, Bp., Nyitott Könyvműhely, 2011.



Megállapítható tehát, hogy az alkotási szükségletek ilyen mély tapasztalata és betöltése húzóingerként van jelen alkotással kapcsolatos tevékenységeinkben.

### A kisgyermekkorai alkotótevékenység támogatásának legfontosabb alapelvei

A fentiek alapján a következők határozhatók meg a pedagógusképzés fontos feladataiként a kisgyermekkorai alkotótevékenység fejlesztésével kapcsolatban.

Hangsúlyoznunk kell a pedagógusképzés során a kísérletező, problémamegoldó szemléletű tevékenységek, a több szempontú felvetések, megközelítések megvalósításának szükségességét, szemben a hagyományos, diktált feladat és „feladatmegoldás” alkalmaztatásával.

Feladatunk az alkotva befogadás elvét szem előtt tartani, s az alkotás és befogadás tartós motivációit az élményhelyzetek felelevenítésével, megteremtésével, illetve a játékos alkotási folyamatok, feladatok megvalósításával biztosítani.

Az alkotási folyamatba való bekapcsolódás és belefeledkezés egyik fontos feltétele az életkori sajátosságoknak megfelelő célkitűzés, amelyben kibontakozhat a „képes vagyok rá” érzés, a kompetenciaélmény motiváló ereje. Csíkszentmihályi Mihály is megállapítja, hogy a „képes vagyok rá, én csinálom” tapasztalata, élménye tartós ösztönzés, egyben az alkotókedv és a kreativitás megalapozója már a kisgyermekkorban.<sup>62</sup>

A játékos tevékenységhez kapcsolódó erős belső motiváció teremti meg az alkotásban való elmélyülés lehetőségét, biztosítja a *kíváncsiság és a felfedezési vágy* szükségleteinek kielégítését. Kutatások igazolják, hogy a kíváncsiság és a felfedezési vágy az elsajátítási motivációval kapcsolatos aktivitási húzóerő, pszichológiai mozgatóerő, amely önálló kísérletezésre, próbálkozásra ösztönöz, persze csak abban az esetben, ha a feladat, a probléma legalább kis mértékben kihívást jelent a gyermek számára. Megállapítható, hogy a nagyobb komplexitásra törekvő cselekvés nagyobb örömet nyújt, amely a tevékenység megismétlésére ösztönöz, és így harmonikus komplexitáshoz, kiegyensúlyozott személyiséghez vezet. Ez összecseng a művészetpedagógia legfontosabb alapelveivel, amelyek megalapozzák a művészeti nevelés fontosságát. Eszerint az öröm-, illetve boldogságélmény olyannyira fontos része a kreativitásnak, hogy annak alkotásban való megtapasztaltatása elengedhetetlen feladata pedagógiánknak.<sup>63</sup>

Az ÓNOAP és a NAT képességfejlesztési elvei is alátámasztják, hogy a képességek csakis az általuk meghatározott aktivitási formák alapján, illetve azok gyakorlásának folyamatában fejlődhetnek. Az alkotóképesség fejlesztése természetéből adódóan cselekvésközpontúságot igényel, célja a játékos tevékenységek általi önkifejezés és/vagy értelmes produktum létrehozása.

A kreativitás fejlesztésében a kisgyermek életkori szükséglete és az egészséges személyiségformálás alapvető feltétele az aktivitásban átélt öröm. Ebben megjelenik

<sup>62</sup> Csíkszentmihályi: *Kreativitás*, 118–121; Csíkszentmihályi: *FLOW*, 13.

<sup>63</sup> Bővebben: Somodi Ildikó: Az alkotás és a befogadás motivációi a művészetek találkozásában, in Pap Ferenc – Tóth Etelka – Fehér Ágota (szerk.): *Innováció a pedagógushivatásban*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025, 256–269. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

a rácsodálkozás élménye, az alkotófolyamatba való belefeledkezés, a tevékenységek közbeni kísérletezés, felfedezés.

Kiemelt feladatunk a kisgyermekek alkotótevékenységének támogatása során az élményhelyzet megteremtésén túl az alkotás örömének előrevetítése, az inspirációk és a hangoltság megteremtése, a rácsodálkozás élményén át a kreatív megoldások ösztönzése. A képességfejlesztésben, ismerve a kisgyermek alkotáshoz való viszonyát, késztetéseit, motivációt, kiemelt pedagógusi feladat az alkotási tevékenységek tervezésekor, kísérésekor a spontán, örömteli ábrázolás hanyatlásának, negatív produktivitásban való kimerülésének a megelőzése.

A *belső motivációk* mellett – amilyen a játékos tevékenységekben való elmélyült alkotás öröme, az értelmes, életszerű célkitűzések meghatározása, a szabad problémamegoldási késztetés –, az alkotásba való bevonódást segítő motivációs tényezők közül ki kell emelnünk a *külső motivációk* fontosságát is, mindenekelőtt az inspiratív légkör és környezet hatásait. E külső motivációk szempontjából nem mellékes, hogy a környezet milyen mértékben hat ösztönzőleg az alkotó képzeletre, mennyire segíti a zavartalan elmélyülést vagy melyek a kreatív tevékenységet gátló tényezők, például zavaró színdinamikai hatások, képileg ingerszegény, zsúfolt tér stb. Az alkotásra szánt tér tágassága, megvilágítása és színhatásai mellett jelentős szerepe van az inspirációt segítő, fantáziát serkentő érdekes eszközöknek, anyagoknak, különböző méretű ábrázolásra alkalmas felületeknek is.<sup>64</sup>

A külső tárgyi feltételek, az eszközök és a terek mellett az alkotó képzeletet támogató környezet fontos eleme a megfelelő légkör is. Ezt a játékoság, a szabadság, a nyitottság, a bizalom, a segítségnyújtás, a bátorítás, a hibázás lehetőségének elfogadása és az empátia jellemzi.

Összegzésképpen: a kifejtett művészetpedagógiai elvek alapján kiemelt pedagógiai feladatnak tekinthetők a művészeti nevelés témakörében a következők:

- az egymásra figyelő, alkotófolyamatokban kialakuló együttműködés erősítése,
- a megismerő, gazdagító, örömet adó aktivitás és élményszerű ismeretközvetítés,
- a művészeti élmény megtapasztaltatása, az értékközvetítés és az értékfelismertetés képességének formálása,
- az alkotásban való elmélyülés, öröm megtapasztalása,
- a helyes önismeret és önbecsülés formálása,
- helyes értékítélet megalapozása, a szükségletek valós értékekre alapozott formálása,
- új életszemléletre való hangoltság megteremtése,
- az élet szépségére irányuló látáskultúra és a reménytelen életszemlélet képességének formálása,
- a teremtetett világ szépségére való rácsodálkozás élményének megalapozása, a világszemlélet formálásának lehetősége.

<sup>64</sup> Bővebben: Somodi: *Élmény és alkotás*.

# DIFFERENCIÁLÁS A VIZUÁLIS KULTÚRA OKTATÁSAKOR

A differenciáló pedagógia a vizuális nevelésben az egyéni alkotómunka ösztönzését, feltételeinek megteremtését, az egyéni adottságoknak megfelelő módszerek és inspirációk alkalmazását jelenti a kreatív képességek kibontakoztatásában.

Differenciáló rajzpedagógiánknak abból a meghatározó tényből kell kiindulnia, hogy minden gyermek genetikailag meghatározott, potenciális kreatív erőforrásokkal születik a világra, amelyek gyakorlatilag végtelenek. Fontos pszichológiai tény, hogy mind gyermekkorban, mind fiatal- és felnőttkorban a kreativitás megfelelő pedagógiai módszerekkel jelentős mértékben serkenthető, fejleszthető.

Az *alkotó képzelet* (kreativitás) erőforrásainak kibontakoztatása és minél magasabb szintre való kiművelése kivételesen fontos pedagógiai feladatot jelent, sajátos oktatási és képzési módszereket igényel.

A pedagógus részéről sajátos tudást, felkészültséget feltételez, amelynek ki kell terjednie:

- a kreativitás meghatározóira,
- az alkotási folyamat jellegére,
- a kreatív személy sajátosságaira és fejlesztésének lehetőségeire.

Az alkotóképesség iskolai fejlesztésének abból az elméleti megfontolásból kell kiindulnia, mely szerint:

„Minden transzpozíció, amely a személyiség és a világ viszonyát szemléleti tevékenység útján képpé komponálja, valójában mindig rendez, elrendez valamit, és újságaival gazdagítón hat vissza az alanyra. Segíthetünk abban, hogy az ilyen tevékenységek szemléletet gazdagító és készségeket gyarapító tartalmi folytonossággá álljanak össze, s a folyamatban tisztulva gazdagodjon a személyiség énképe; a világ kaotikus jelenségtömege pedig egyre átláthatóbb szemléleti struktúrába rendeződjék.”<sup>65</sup>

Erre alapozva a differenciálásban hangsúlyos feladatként kiemelhetjük, hogy biztosítanunk kell az expresszív alkotási korszak sajátos, felszabadult szabadságát, amelyben a rajzoló gyermek teljes elmélyüléssel vesz részt. Itt nem a produkció a lényeg, hanem a személyes kifejezés. Ennek értelmében nem támogathatjuk egyik szélsőséges felfogást, irányzatot sem, amely napjainkra is jellemző: sem a kreativitás a közelmúltban erőteljessé vált túlhangsúlyozását, az ún. *semmi fejlesztés* rajzpedagógiai irányát, sem pedig az algoritmusba szervezett, kényszerből vállalt feladatot kitűző és végrehajtató, eredménytelen, káros pedagógiai koncepciót. A gyermekkor időszakának vizuális kiteljesedését segítő ösztönzések megkívánják a differenciált odafigyelést, a személyes kapcsolódást és a támogató jelenlétet a tevékenységek szabad folyamatában.

<sup>65</sup> Bakos-Bálványos-Preisinger-Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 21.

A differenciálásra épülő művészetpedagógiai feladatok közül kiemelendők a következők.

- Az egyéni fejlődési ütem és az egyéni rajzfejlődési szint figyelembevétele a feladatok meghatározásakor, a különböző technikai különbségek és a megfelelő időkeret biztosításakor, a megvalósítás során pedig az egyéni élményhelyzetek és motivációk elfogadása mellett segítségnyújtás, bátorítás, támogatás.
- Kellő szabadságfok biztosítása: nem az algoritmikus feladatmeghatározás vagy az alkotási folyamat irányítása, hanem sokkal inkább vezetés, segítés, az egyéni megoldások, ötletek, problémamegoldások, ösztönzések és késztetések megerősítése.
- Az alkotás öröme rögzülésének elősegítése.
- Különböző ráhangolódási és inspirációs lehetőségek megvalósítása, valamint formáló jellegű és személyre szabott értékelés, konstruktív visszajelzések formájában, a fejlődés ösztönzésével.<sup>66</sup>

Összegzőképpen elmondható: a pedagógusi munkában fontos az egyéni fejlődési ütem és egyéni lehetőségek ismerete a tantervek összeállításakor és a mindennapi tervezéskor is, mindez csak a vizuális képességek és fejlődési szakaszok életkori sajátosságainak és az egyéni adottságok sokféleségének figyelembevételével történhet.

A kreativitás fejlesztésében hangsúlyoznunk kell, hogy az alkotótevékenység, amelyben kibontakozik a kreativitás, folyamatjellegű. Fő jellemzői a belemerülés, az elmélyülés és az átélés, amelyek időkeretét nehéz meghatározni, szabad áramlását a tanórai rendszer szétszabdalhatja, sőt az elmélyült jelenlét megvalósulását akár meg is zavarhatja. Ám mivel az alkotófolyamat az önmagáért való élvezet lehetősége, megkívánja a rászánt, odaszánt időt. A belefeledkezés, az alkotás örömeinek megtapasztalása képesség, amelyhez megfelelő körülmények megteremtése szükséges, bár feltétele természetesen nem csupán az időkeret, hanem az inspiráció, a hangoltság, a koncentráció és az együttműködési képesség is.

Az alkotásban való elmélyülés, kiteljesedés folyamatának megtapasztalása alapozás hiányában a pedagógusképzésben is kihívást jelent, ezzel együtt a szűkös időkeretből adódó nehézségeket át lehet és kell hidalni. A hallgatók alkotásban szerzett jártasságát kevés gyakorlati tapasztalattal nehéz kialakítani. Ennek ellenére nem adhatjuk fel az alkotó pedagógussá válás támogatásának elvét.

Az alkotási tevékenységek szabadságának és élményének megtapasztalása elvezethet a kisgyermekek spontán és expresszív alkotókorszakának kísérésében a támogató, bátorító és inspirációt nyújtó pedagógusi jelenlét kialakulásához. Fontos kiemelni, hogy a kívánt attitűd akkor formálható, ha a gyakorlatok nem az alkotótevékenységek programozására, hanem a gyermek inspirációinak megteremtésére és a beavatkozás nélküli kísérés modellezésére irányulnak, miközben a szabad kísérletezés és önkifejezés lehetőségét nyújtják. Az alkotótevékenységek folyamatában a hallgatók

<sup>66</sup> Uo.

megismerik a kisgyermekkorai alkotás élményt hordozó technikáit, az alkotásba való elmélyülés feltételeit.

A személyes kompetenciák fejlesztése a vizuális nevelésben kreatív folyamat, az alkotás és befogadás élménytapasztalatának eredménye. A képzésben az egyéni és csoportos alkotótevékenységek során a rutin megszerzése és az élmény megtapasztalása egyaránt a gyakorlati feladatok segítségével történik.

A fent vázolt célkitűzések megvalósulásához a hallgatók felkészítése folyamán olyan gyakorlatokra van szükség, amelyekben a pedagógus – ismerve a kisgyermekkorai képalkotás sajátosságait – a szó valódi értelmében kísérő szerepben van jelen. Az alkotási folyamatok kísérésének fontos feltétele a beleélés képessége, amelynek a segítségével a gyermek élményvilágát ismerő és megértő felnőtt együtt tud gondolkodni és érezni a gyermekkel, s figyel a valós szükségleteire. Hiszen a spontán alkotási tevékenység minden gyermek elemi szükségletéből fakad, s ez az időszak a gyermeki látásmód érzékeny képi kifejezéseinek időszaka.

A képzésben hangsúlyoznunk kell, hogy a művészeti nevelés lényege olyan tevékenységek megvalósítása, amelyekben a művészet eszköze a fejlesztési folyamatnak. Itt meg kell különböztetni a *művészet általi nevelés* és a *művészetre nevelés* fogalmait és feladatait. A művészetre neveléssel kapcsolatban Trencsényi László a „belenevelődés” fontosságát hangsúlyozza.<sup>67</sup> A művészet általi fejlesztési folyamatban viszont nem lehet elégszer kiemelni az *alkotás folyamatjellegét*, a szabad és rugalmas, egyéni képességeket is figyelembe vevő időkeretek biztosítását, amelyekben összekapcsolódhat és kiteljesedhet a játék és a kreatív kísérletezés.

Feladatunk ebben az életkorban az önkifejező képalkotás feltételeinek megteremtése és zavartalan kibontakozásának biztosítása. Ehhez alapvető az elfogadó légkör és a gyermeki érzelmi világgal való azonosulás. A pedagógusnak kulcsszerepe van a kreatív képességek kibontakoztatásában, sikerességének feltétele azonban a pedagógusi alkotói kompetenciák kiművelése, amely jártasságot jelent az alkotás élményhelyzeteinek megvalósításában, valamint szakmai tudást biztosít az alkotási folyamatok tervezéséhez és kíséréséhez.

<sup>67</sup> Trencsényi László: *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*, Bp., Okker Kiadó, 2000, 12.

## A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK ÉRTELMEZÉSE A MŰVÉSZETI NEVELÉSBEN

A bemutatott szakirodalom, szakmódszertani ajánlások, az ÓNOAP-ban és a NAT-ban megfogalmazott képességfejlesztési követelmények alátámasztják, hogy a vizuális nevelési célok gyakorlati megvalósítása speciális pedagógusi tudást, kompetenciát és sajátos szemléletet kíván. Ismereteket feltételez a kreativitás fejlesztéséről, az alkotási folyamat általános és személyes vonásairól, jellegéről, valamint jártasságot és tudatosságot az alkotói motiváció felkeltésében és az alkotási folyamatba való bevonódás feltételeinek megteremtésében.

A megfogalmazottak értelmében a pedagógusképzésben törekednünk kell arra, hogy a gyakorlati és elméleti feladatok megoldásával kialakítsuk a vizuális befogadáshoz és alkotáshoz, a kisgyermekkori vizuális nevelés gyakorlásához szükséges ismeretek, jártasságok, képességek rendszerét. Mindezen képzési követelmények a jelenlegi képzési struktúrában jelentős feladatot rónak a pedagógusképzésre, és az oktatás hatékonyságának átgondolására készítetnek. Hivatkozhatunk itt arra, hogy kevés a művészeti kurzus, az alkotási gyakorlatok minimális óraszámot kaphatnak, az alkotási folyamatokban megtapasztalható elmélyülést nem támogatja a rendelkezésre álló szűkös időkeret. Mégis hangsúlyozni szükséges, hogy az alkotás élményének tapasztalata nélkül nem valósulhat meg sem a speciális módszertani fejlesztés, sem az alkotó képességek, kompetenciák megalapozása.

Közismert, hogy működképes kompetenciáról akkor beszélünk, ha az egyes kompetenciák koherensen funkcionálnak. A kompetenciafejlesztési elveket támasztják alá Bodóczky István elismert hazai művészetpedagógus komplex művészeti neveléssel kapcsolatos gondolatai. Hangsúlyozza, hogy a komplex vizuális nevelés problémacentrikus, vagyis a feladatok nem a „begyakorlást” vagy egy tétel illusztrálását szolgálják. A gyakorlati feladatok célja a problémamegoldó gondolkodás, az, hogy a tapasztalatszerzés kapcsán olyan tapasztalatokhoz, ismeretekhez, készségekhez, jártasságokhoz sikerüljön juttatni a diákokat, amelyek az adott probléma megoldását szolgálják, elgondolkodtatnak, szellemi erőfeszítésre és önálló alkotómunkára készítetnek.<sup>68</sup>

Mindezek alátámasztják és hangsúlyossá teszik az alkotótevékenységbe ágyazott problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének szükségességét, akár a szűkös időkeretek közé szorított alkotási lehetőségek ellenére is. A vizuális nevelés mint a személyiségformálás eszköze az alkotó pedagógusi kompetenciák fejlesztésében is két összetevőre épít: a vizuálisan elsajátítható műveltséganyagra – ismeretekre és információkra –, valamint a látás útján működő képességekre és készségekre. A vizuális

---

<sup>68</sup> Bodóczky István: A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája, *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf., 2003/7–8., 35–43. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

nevelés alkotótevékenységei által gyakoroltatja és tudatosítja a vizualitást, miközben vizuális műveltséget és ismereteket is nyújt és képességeket fejleszt.<sup>69</sup>

Az esztétikai nevelés, a művészeti és vizuális nevelés emberi minőségeket formál – állítja Bálványos Huba kötetében, amelyet a pedagógusképzésben is alapozó szakirodalomnak tekintünk.<sup>70</sup> Épp ezért fontos tudatosítani, milyen pedagóguskompetenciákra van szükség, és melyeket szükséges specifikusan fejleszteni a vizuális nevelés pedagógusi feladatainak ellátásához.

Ezek elkülönítéséhez és megfogalmazásához hasznos segítséget nyújt az Oktatási Hivatal által a pedagóguskompetenciák értelmezéséről kiadott módszertani anyag.<sup>71</sup> A vizuális kultúra oktatásához szükséges speciális pedagógusi kompetenciák a tantárgy sajátos – gyakorlati, befogadói és elméleti – természetéből adódóan nemcsak a művészeti ismereteket, hanem a digitális és vizuális kommunikáció mélyebb ismeretét is elvárják. Az alábbi összefoglalók a pedagóguskompetenciák sorrendjében mutatják be a kiemelő képességeket, készségeket, ismereteket, amelyek segítségével a pedagógus tudatosan formálhatja szakmai fejlődését.<sup>72</sup>

**„1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás**

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A fejlesztési területek, nevelési célok közül a 6–12 éves korosztályhoz szorosan kapcsolódó célokat kiemelten figyelembe veszi. [...] Alkalmazza a projekt módszert: pl. az ősztéma megjelenése versben, környezetismeret órán, írás órán, rajzórán, technika és tervezés órán. Fő módszertani megközelítése a szemléltetés és a tevékenységen keresztüli ismeretszerezés. Sokféle érzékszervi tapasztalat szerzésére törekszik. Az absztrakt fogalmak tartalommal való megtöltéséhez tevékenykedtet. [...] Az órán kiűzött célokhoz és meghatározott feladatokhoz a gyermekek életkorának megfelelően közelít: 6–9 évesen a tapasztalaton alapuló tanulás, a játék keretében tett felfedezések, valamint a gyermekekkel és a tanítóval kialakított társas kapcsolatok alakítása a fő pedagógiai feladat. [...] Kerüli az elszórt, nem kialakított fogalomhasználatot. [...]

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Kultúrtörténeti és klasszikus művészettörténeti ismeretei mellett a vizuális kifejezés és ábrázolás kortárs magyar és nemzetközi jellemzőiről is tájékozott. A vizuális problémákhoz kapcsolt feladataiból kiderül, hogy ismeri a vizuális alkotó- és befogadóképeség életkori sajátosságait, a rajzi kifejezőerő fejlődésének lépéseit. Ha saját alkotói gyakorlatot is folytat, akkor az így szerzett tapasztalatait, ismereteit képes felhasználni a tantárgyra jellemző befogadói és alkotói tevékenységek tervezésénél.

<sup>69</sup> Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 16.

<sup>70</sup> Bálványos Huba: *Esztétikai művészeti ismeretek - Esztétikai nevelés*, Bp., Balassi Kiadó, 1997, 68.

<sup>71</sup> Ez eredetileg azért készült, hogy bemutassa a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet 44. § (2) bekezdésében rögzített pedagóguskompetenciákat, valamint a 3/A. mellékletben szereplő indikátorok intézményi környezethez és munkakörhöz igazított értelmezését. Ám függetlenül az életpályamodelltől, igen hasznos észrevételeket tartalmaz, ezért az alábbiakban hosszasan idézünk belőle.

<sup>72</sup> *Pedagóguskompetenciák megjelenítése – általános*, Oktatási Hivatal, 2024. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.) Megjegyzés: a dokumentum szövegének helyesírásán sehol sem változtattunk.



Figyelembe veszi a tantárgyközi kapcsolatokat a művészi kifejező eszközök használatának zenei, irodalmi analógiáit, a szemléletes térábrázolás matematikai-geometria háttérét. A megfigyelőképeség fejlesztésével, anyag- és felületalakítási kísérletek tervezésével, a gyakorlatias tudás és a hétköznapi kreativitás megalapozására is törekszik pl. tárgytervező, tárgyalakító feladatok segítségével. Tudatos médianevelésre törekszik, célja, hogy a gyermekek a média üzeneteire, kritikusan reflektálók, önálló gondolkodású, kevésbé manipulálható személyiségek legyenek. Ismeri a témához kapcsolódó legfontosabb képforrások, szaktartalmak online elérhetőségét, például a művészettörténeti szakportálokat. Felismeri a digitális képek tömörítéséből, átméretezéséből adódó kritikus képminőség romlásokat és így megfelelően szelektál az internetről letölthető képanyagból.

## **2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók**

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A 6–12 éves korosztály sajátosságait figyelembe véve a tevékenységközpontú eljárásokat részesíti előnyben. A gyermekek előzetes tudását felhasználja, a komplex folyamat a képességfejlesztést szolgálja. [...] Munkaformáiban a tanulóközpontú módszereket és munkaformákat részesíti előnyben: kooperatív technikák, vita, közvetlen szemléltetés, páros és csoportmunka. [...]

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

A hagyományos grafikai, festői, szobrászi képalakító technikák és a tervező, tárgyalakító műveletek, tevékenységek kiválasztásánál alkalmazkodik az intézményi feltételekhez, a tanulócsoporthoz jellemző adottságaihoz. Alkalmat teremt a gyermekmunkák tanteremben, folyosókon, iskolagalériában való kiállítására, az eltérő alkotói módszerek, kifejezési módok, témaértelmezések, analitikus részletező és expresszív megoldásainak megismerésére, továbbgondolására. Differenciálásánál figyelembe veszi az aktuális kép, látvány, ábra, jel és tárgyelemző, értelmező, értékelő tanulási képességek; a technikai, ábrázoló, konstruáló, modellező kommunikációs képességek, valamint az anyaghasználati, színhasználati, formaalakítási, téralakítási és komponáló képességek egyéni szintjeit. A tantervi témakörök vizuális problémafelvetéseinek feldolgozását, a megértést segítő, érdeklődésfelkeltő szemléletes modellek (természeti formák, geometrikus formák, tárgyak, drapériák stb.) gyűjtésével és használatával aktivizálja a vizuális megismerő és alkotófolyamatokat. Segíti az alkotói folyamat kibontakozását, az alkotói szabadság kiteljesítését. [...] Az ismeretek elmélyítéséhez az internet gazdag képi és videoanyagára, valamint aktuális tárlatok hozzáférhető tartalmaira is épít.

## **3. kompetencia: A tanulás támogatása**

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A tanító épít a tanulók spontán kíváncsiságára. Érdekes, aktivitást igénylő, motiváló feladatot tervez: mesejáték előadása, díszletek, jelmezek elkészítésével; digitális eszközök alkalmazása; rejtvenyek, feladványok. A tanórán az érdeklődés fenntartásának módszere a tevékenykedtetés, az életkori sajátosságnak megfelelő optimális tevékenységváltás, sokféle érzékszerv bevonása, a játék. [...]

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Az érintett korosztályt különösen érdeklő témák bevonásával, feldolgozásával támogatja a tanulást: számítógépes képalkotás és tipográfia, különleges technikával készült képek, hologramok, fotogramok, videók. Hangsúlyt fektet a vizuális megismerés technikáinak és ezzel egyben az önálló ismeretszerzés képességének megalapozására és gyakorlására, például múzeumlátogatások szervezésével, szakkönyvek, lexikonok, monográfiák, e-tartalmak rendszeres használatával. A hatékonyabb tanulás érdekében, témák célzott felajánlásával lehetőséget ad az egyéni kutatómunkára, támogatja az e-tartalmak felhasználását: stílusok, térábrázolási problémák, híres alkotók és alkotások, ábrázolási technikák önálló bemutatása tabló, kiselőadás vagy esszé formájában. Az eltérő adottságú gyermekek fejlesztésére alternatív feladatokat tervez pl.: szintévesztés esetén grafikai és plasztikai feladatokat. Megteremti a nyugodt alkotó műhelymunka feltételeit és segítő szemléltetéssel törekszik a közlő-kifejező tevékenységet megalapozó problémafelvetések sikeres kommunikációjára.

**4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség**

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A tanórán figyelmet fordít a gyermekek értelmi, érzelmi, testi és szociális képességeinek fejlesztésére: pl. tanulságok megállapítása, véleményformálás, mozgásigény kielégítése, életkori sajátosságok figyelembevétele. [...] Szemléletformáló, érzékenyítő programok szervezéséről ad számot. Téma napokat tervez a kultúrák közötti különbségek megismertetésére. [...] A gyermekek személyiségét, értelmi, érzelmi szintjét, érdeklődését szem előtt tartva választ a szakmai, módszertani lehetőségek közül pl. a mese eljátszását tervezzi síkbábokkal. [...]

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Figyelmet fordít a múzeumokkal, kulturális intézményekkel történő kapcsolattartásra. A tanulói alkotások és az alkotás színtereit bemutató fotók felhasználásával módszertani dokumentációkat, prezentációkat készít. Dokumentálja az iskolai kiállításokat, a nyomtatott sajtóban megjelenő publikációkat. [...]

**5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység**

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A játékokat, meséket, drámapedagógiai eljárásokat a közösségfejlesztés érdekében alkalmazza. [...]

### *Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

A múzeumlátogatások, a kortárs művészet megismerését célzó kiállítások tapasztalatai alapján tervezett kiselőadások, az ezt követő beszélgetésekkel, vitákkal ad alkalmat a gyermekek vitakultúrájának fejlesztésére. Rendszeresen szervez gyermekek kreatív munkáit bemutató iskolai kiállításokat. Szakköri programjában iskola közösségi

programjaihoz kapcsolódó díszlet és jelmeztervező feladatok megvalósítását is tervezi. Lehetőséget biztosít kiállításon való részvételre. [...]

**6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése**

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A pedagógus a gyermeki teljesítményeket szövegesen és egyénre szabottan szóban és írásban is értékeli, és célszerűen alkalmazza az ellenőrzéseket. [...]

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Gyermeki produktumok rendszeres bemutatásával, kiállításával lehetőséget ad az indirekt összehasonlító elemzéseken keresztül személyes értékpreferenciák kialakulásához és ezek önálló alkalmazásához.

**7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja**

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A kialakított szokásrendben figyel arra, hogy minden gyermek lehetőleg újrahasznosítható vagy többször használatos eszközöket használjon. [...]

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Olyan művészeti alkotásokkal is foglalkozik, amely a környezetszennyezés, a fenntarthatóság problémáival foglalkozik, a gyermekeket például ilyen tartalmú montázsok, rajzok készítésére ösztönzi.

**8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás**

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A pedagógus közlései, utasításai egyértelműek a gyermekek számára. Magyarázatai képszerűek, követhetőek, az életkornak megfelelő szókincsű. [...]

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Együttműködésre törekszik múzeumokkal, galériákkal, felsőoktatási intézményekkel, a művészeti területeken dolgozó vagy alkotó szülőkkel. A szülői munkaközösségek számára egyértelmű tájékoztatást ad a tanórákra szükséges felszerelések jellegéről, típusairól, beszerzési módjáról, tárolási formáiról, az iskolagaléria programjáról. Tanulói munkákból az alkotók részvételével csoportos iskolai tárlatokat rendez. Művésztanárokat, művészeti pályát választó öregdiákokat kér fel bemutató kiállításra. Iskolaközi együttműködésben tanulói munkákból álló vendégkiállítást rendez. A szülőket meghívja múzeum- és kiállításlátogatásokra, projekthetek záró eseményeire és lehetőséget ad a véleménycserére. Lehetőséget biztosít tanítványainak, hogy a tananyaghoz kapcsolódó, digitális formában gyűjtött vagy készített kreatív alkotásaikat online módon is elküldhessék, bemutathassák. Iskolai kulturális és szaktárgyi versenyeket szervez, környezetalkító feladatokat irányít, tanulók munkáiból rendszeresen szervez intézményében bemutató kiállításokat. Tanítványait szaktárgyi tanulmányi versenyeken, művészeti, tervezési pályázatokon való részvételre motiválja, készíti fel. Tanítványaival nyomon követik és megbeszélik a meglátogatott művészeti eseményekről a médiumokban megjelenő reflexiókat, kritikákat, beszámolókat.

A múzeumlátogatások, tanulmányi kirándulások, a projekthetek, témahetek, nevelési értekezletek lehetőségét kihasználja a tanárkollégák szakmai véleményének megismerésére, saját szakmai értékrendjének képviselésére. A szülőket tájékoztatja a várható programokról: a tanulói kiállítások, a múzeumlátogatások, a közvetlen környezet művelődési intézményeinek látogatásáról, a kulturális programok témájáról, idejéről.

**9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért**

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Alsó tagozat*

A tanító [...] elmondja, melyik továbbképzést tudja a tanítási gyakorlatába beépíteni, bemutatja, milyen irányban szeretne továbbfejlődni. [...]

*Szakterületi/szakspecifikus példák – Vizuális kultúra*

Saját személyes irányultságából adódó alkotó tapasztalatait, alkotói kompetenciáját felhasználja tanítványai motiválására, fejlődésük segítésére. Keresi a kapcsolatokat múzeumokkal, alkotói egyesületekkel, csoportokkal és szakmai szervezetekkel. Saját és diákjai alkotásait csoportos és egyéni tárlatokon bemutatja. Figyelemmel kíséri a művészeti neveléssel kapcsolatos kiállításokat, konferenciákat, szakfolyóiratokat, szakkönyveket, dokumentumokat. Tanóráin felhívja a figyelmet a múzeumi programokra, aktuális kiállításokra, illetve teret ad az itt szerzett tapasztalatok, élmények megbeszélésére. Múzeumlátogatások tapasztalatait képes továbbgondolni és beépíteni az iskolai gyakorlatába. Műelemző beszélgetések konklúziója lehetőséget ad számára a hiányosságok feltérképezésére, korrigálására. Figyelemmel kíséri a múzeumpedagógiai és tantárgy-pedagógiai eredményeket és lehetőség szerint személyesen is részt vesz a meghirdetett szakmai programokon. Tanítványai figyelmét felhívja az online hozzáférhető művészeti pályázatokra, művészeti tanulmányi versenyekre. Digitális tananyagokat adaptál vagy létrehoz a kifejezőerő vagy a vizuális kommunikáció fejlesztésének segítésére. Tájékozott a vizuális kultúrával foglalkozó szakfolyóiratokról és online elérhetőségeiről.”

# A VIZUÁLIS KULTÚRA FEJLESZTÉSI TERÜLETEI – BEVEZETÉS

Ahogy erről korábban már írtunk, az első, 1995-ös NAT négy nagy témakört határozott meg a vizuális kultúra fejlesztési területeiként. Ezek: *A vizuális nyelv alapjai; Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra.*

Ehhez kapcsolódott a későbbi alaptantervekben a régi, majd a megújított kulcskompetenciák rendszere. Utóbbiak közül a vizuális nevelést leginkább érintő kompetencia a hatodik (a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái<sup>73</sup>), de ahogyan korábban bemutattuk, a vizuális kultúra oktatásánál valamennyi kulcskompetenciát fejlesztjük.

A résztémakörök a kerettantervek kidolgozásakor is újra és újra megjelentek. Ahogyan arról már szó volt, a NAT 2012 alsó tagozaton így fogalmazta át elnevezésüket: *Vizuális nyelv és technikák; Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra.*<sup>74</sup> Felső tagozaton pedig így vonta össze őket négy helyett három témakörbe: *Kifejezés, képzőművészet; Vizuális kommunikáció; Tárgy- és környezetkultúra.*<sup>75</sup>

A 2026-ban, e kötet megírásakor érvényes NAT 2020-hoz készült kerettanterv bevezetőjében is ezt olvashatjuk:

„A vizuális kultúra tantárgy tartalmát **három részterület, a képzőművészet, a vizuális kommunikáció és a tárgy- és környezetkultúra** képezi. A vizuális nevelés szempontjából a képzőművészet részterület az ábrázoló és kifejező szándékú, esetleg művészi élményt nyújtó képalkotással, illetve befogadással foglalkozik, a tárgy- és környezetkultúra részterület az ember tervezett tárgyi és épített környezetét jelenti, a vizuális kommunikáció pedig képekben, gyakran kép és szöveg egységében megjelenő, eleve kommunikációs célú képalkotással foglalkozik.”<sup>76</sup>

Ezért az alábbiakban mi is ezt a felosztást követjük elméleti és gyakorlati összefoglalónkban.

*I. Vizuális nyelv és technikák*

*II. Vizuális kommunikáció*

*III. Kifejezés, képzőművészet*

*IV. Tárgy- és környezetkultúra*

Következő négy fejezetünk ugyanúgy épül fel: először elméleti alapvetéseket és gyakorlati információkat olvashatunk, majd ezeket képekkel kísérve kipróbált, praktikus gyakorlati példák sokasága követi. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az első,

<sup>73</sup> 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. II.1.

<sup>74</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra.* 4–13.

<sup>75</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra.* 2.

<sup>76</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra.* 1. Kiemelés tőlünk.

a vizuális nyelvet és technikákat definiáló fejezet jóval hosszabb kifejtést kapott a többinél, mivel itt írtunk a vizuális nyelv elemeiről, ezek sajátosságairól és szerepéről a képalkotásban, a színismeretről és a szintanról, az alapvető kompozíciós ismeretekről, a különféle technikák alkalmazásáról.

Lantos Ferenc egy helyütt így fogalmaz: „A művészetet nem lehet tanítani, a nyelvet lehet és kell tanítani, a nyelv önálló alkalmazására, az önálló megnyilatkozásra kell építeni.”<sup>77</sup> A vizualitás nyelvének, a képi kifejezés nyelvi elemeinek ismerete, elsajátítása nélkül a vizuális kommunikáció, ismeretközvetítés nem valósulhat meg.

A vizuális nyelvi elemek alkalmazása az alábbi fejezetekben a konkrét alkotási területek sajátos feladataihoz, problémáihoz, funkcióihoz kapcsolódik, de hangsúlyoznunk kell, hogy mindig az életkori sajátosságoknak megfelelő képességeket, valamint a képolvasás szintjét fejlesztő feladatokba ágyazva érdemes a vizuális nyelvvel kapcsolatos problémákat felvetni és megoldatni.

---

<sup>77</sup> Apagyi Mária – Lantos Ferenc: Integratív, komplex művészeti nevelés, *Parlando*, 53. évf., 2011/2., 13. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

# VIZUÁLIS NYELV ÉS TECHNIKÁK – I. FEJLESZTÉSI TERÜLET

E fejlesztési területhez tartozik a NAT 2020 alsó tagozatos vizuális kultúra kerettantervének *Vizuális kifejezőeszközök – Érzékelés, jellemzők, tapasztalat és Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények* témaköre, illetve részben ide kapcsolható a *Vizuális információ – Vizuális jelek a környezetünkben, a Médiahasználat – Valós és virtuális információk* s az *Álló- és mozgókép – Kép, hang, történet* témakör is. Ezek közül legérdekesebb az 1–2. osztályos időszakra tervezett első, mivel a *Vizuális kifejezőeszközök* tevékenységeihez és fejlesztési feladataihoz nem rendelhető óraszám. Ez ugyanis azokat a tanulói tevékenységformákat és típusokat tartalmazza „melyek, egyrészt az óvoda-iskola átmenetét szolgálják a kezdő szakaszban, és az esetleg fennálló hátrányok leküzdésére szolgálnak, másrészt a fejlesztés érdekében rendre meg kell, hogy jelenjenek a legtöbb ajánlott feladattípusban, noha legtöbb esetben nem képeznek önálló produktumot.”<sup>78</sup>

Felső tagozaton részben vagy egészben e fejlesztési területhez kapcsolódnak a *Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok, Vizuális művészeti jelenségek – Személyes vizuális tapasztalat és reflexió, Médiumok sajátosságai – Médiumok jellemző kifejezőeszközei, Tér és időbeli viszonyok/Időbeli és térbeli viszonyok – Tér és idő vizuális megjelenítésének lehetőségei, Vizuális információ és befolyásolás – Kép és szöveg üzenete* témakörök résztémakörei.<sup>79</sup>

## A vizuális nyelv általános sajátosságai

Amikor a *Nemzeti alaptanterv* a vizuális nyelvről és alapjairól beszél, a vizuális kommunikáció nyelvi sajátosságait kívánja ismertetni és gyakorlati szinten is kifejteni. Ezért ez a témakör szoros kapcsolatban van a vizuális kommunikációéval is. A vizuális nyelv elemei az alapvető képi kifejezőeszközök, ábrázolásmódok, kompozíciós eljárások összességét jelentik, velük foglalkozni megismerésüket és alkalmazásukat jelenti. A NAT 2020 alapvetően ezekre használja a *vizuális kifejezőeszközök* elnevezést. Ez azonban kevésbé alkalmas a komplex vizuális kommunikációs tartalmak értelmezésére, helyette inkább a technikai és eljárásbeli sajátosságokra utalhat, ezért mi a továbbiakban is a *vizuális nyelvi elemek* és a *vizuális nyelv* fogalmát alkalmazzuk.

A NAT 2020 több alkalommal említi a *vizuális nyelv* *elemeit*, de a fogalmat alapvetésként használja, így külön nem definiálja. A NAT 2012-ben viszont hangsúlyosan szerepeltek ezek az elemek: felsorolásuk 1–2. osztályban a következő: *szín, forma,*

<sup>78</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 12, idézet: 5. Valójában minden témakör felsorolható volna, hiszen ez a fejlesztési terület az összes többi alapját jelenti.

<sup>79</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 13.



*tömeg – a vonal, a folt, a szín, forma és nagyság, síkforma, térforma*, majd ez a tematika 3–4. osztályban ismétlődve és bővülve a *reprodukció és sokszorítás* fogalmával egészült ki.<sup>80</sup> A felső tagozatos kerettanterv többek közt a következő fogalmakat sorolja fel ide: *kompozíció, szín-, vonal-, formaritmus, variáció, színharmónia, színkontraszt, főszín, mellék/kiegészítő szín, komplementer, képkivágás, képsík, képi és optikai helyzetviszonylat, takarás, pont, vonal, felület, forma, faktúra, textúra, szín, tónus, irány, térbeliség, nagyság, kiegészítő szín, kevert szín, kontraszt, tónus, szín-, vonal-, formaritmus*.<sup>81</sup>

A vizuális nyelv a vizualitás – képlátás – közege, olyan eszköz, amely által a látás útján történő ismeretközvetítés a befogadói tevékenységekben, valamint az alkotótevékenységekben megvalósul. A vizuális nyelv sajátos problémafelvetéseit a Bauhaus-iskola kezdeti időszakának kiemelkedő tanára, Johannes Itten munkássága alapozta meg. Legjelentősebb művei a művészeti nevelésben ma is kiemelt gyakorlati jelentőségű kézikönyvek, amilyen *A színek művészete*<sup>82</sup> című hiánypótló kötet, amely a színek rendszerezését és harmóniaképző lehetőségeit mutatja be, valamint a *Design and Form*,<sup>83</sup> amely a vonal és forma kapcsolatát vizsgálja mint a vizuális kompozíció alapját vizsgálja. Hazánkban a vizuális nyelv alapjait és rendszerezését, a Bauhaus-iskola szemlélete alapján Bak Imre mutatta be.<sup>84</sup> Kötetében a vizuális nyelvet összefüggő rendszerként határozza meg, amelynek megértése a vizuális nevelés alapvető feladata. A vizuális nyelv eszerint a vizuális megismerés és kommunikáció eszköze és a vizuális kultúra, látáskultúra fejlesztésének alapja.<sup>85</sup>

A vizuális nyelv elemei, a vizuális alapelemek – mint a pont, vonal, sík, tér, idő, szín – gyakorlati tevékenységekbe ágyazott ismeretek és jártasság révén tudatosíthatók. Mindezek értelmében a pedagógusképzésben kiemelt célkitűzésünk a képi (vizuális nyelvi) elemek tudatos és kreatív alkalmazásának gyakorlati elsajátíttatása.<sup>86</sup>

A vizuális nyelvi elemek megismertetése megkívánja olyan kapcsolódó fogalmak értelmezését, mint a vizualitás vagy a kép. „A vizualitás lényege a képlátás.

<sup>80</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra. 4, 9–10.

<sup>81</sup> NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 4, 5.

<sup>82</sup> Johannes Itten: *A színek művészete. A szubjektív élmény és objektív megismerés mint a művészethez vezető utak*, Bp., Corvina, 1978.

<sup>83</sup> Johannes Itten: *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus*, London, Thames and Hudson, 1978. A könyv németül először 1963-ban (*Gestaltungs- und Formenlehre. Vorkurs am Bauhaus und später*), angolul pedig 1964-ben jelent meg. A vizuális nevelés egyik mérőköve, amely érinti a fény-árnyék, a textúra, a ritmus és a formák kifejezőerejének témáját.

<sup>84</sup> Bak Imre: *Vizuális alkotás és alakítás*, Bp., Népművelési Propaganda Iroda, 1977. További kifejtések a témában: Lantos: *Képekben a világ*; Molnár Sándor: *A festői elemek analízise* (1962), *Ars Hungarica*, 19. évf., 1991/1., 85–109.

<sup>85</sup> Bálványos–Sánta: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 10.

<sup>86</sup> Ugyanakkor itt kell kiemelnünk, releváns szakirodalom alapján is, hogy soha nem építhetünk órai feladatot pusztán a vizuális nyelv gyakorlására. Értelmetlen és unalmas feladat lenne a gyermekekkel pl. színek festeni vagy pusztán vonalas faktúrákat gyakoroltatni egy órán át: a gyakorlatban sajnos mégis látunk hasonló feladatokat.

A képlátás, ami optikai és vizuális egyszerre. Ugyanis a vizuális jelzővel ellátott megismerésben és kommunikációban tudatunk optikai ingereket keltő elemeket fog fel, lát képként.”<sup>87</sup> A vizualitás a megismerésben betöltött elsődleges szerepét talán ki sem kell emelnünk. Vizuális kommunikáció esetén az üzeneteket képek továbbítják, a vizuális tartalom, az üzenet felfogása, értelmezése a szemlélő vizualitás-értési képességétől és előképzettségétől, vagyis látáskultúrájától függ.

A *vizuális* szó latin eredetű. Jelentése: látási, a látással kapcsolatos, a látási érzeten alapuló. A képlátás tehát látáskultúrát, a tudatos látás képességét, a képi információk tudatosításának kompetenciáját jelenti. Közege a kép, amelynek több értelmezési koncepciója ismert, a síkképtől a térben megjelenő képtárgyakig. Értelmezését úgy tudjuk szűkíteni, ha a vizuális nevelés oldaláról közelítjük meg, azaz, ha bármilyen kép bármilyen eszközzel történő előállítását a közlés, az informálás eszközének tekintjük, amelynek folyamatában a befogadó alany előzetes és háttérismereteinek kulcsszerepe van. A kép tehát, akár belső élmények kifejezéséről, belső képzeiteinkről, akár látványok képi transzpozíciójáról beszélünk, mindig komponált látvány.

A képi megjelenés, képalkotás négy változatát különböztethetjük meg.

- Az első a *belső vagy szemléleti kép*, ebben az esetben a látvány optikai elemeit képzeiteinkkel egyeztetjük, értelmezzük.
- A második a *képalkotás imitáció útján*. Ez az a folyamat, amikor a látványból merítünk, majd szemléleti képünket transzponáljuk, anyagi formába képezzük le valamilyen képalkotó eszközzel, technikával.
- A harmadik forma a *képi megjelenítés, kifejezés útján megvalósuló kép*. Ebben az esetben a szemléleti képnek, belső képnek nincs kötődése konkrét látványhoz. Az alkotás belső élményből fakad, emlékképek és képzetek, fantáziaképek elraktározott anyagából születik a kép.
- Végül negyedik formában, képalkotásként értelmezhető a szemléleti mű befogadása, amikor megalkotott, komponált látványt, pl. műalkotást szemlélünk, és a megismerés folyamatában saját belső képet alkotunk róla. A látvány szemlélése tudati szinten kiváltott képzeiteink által formálódik belső képpé. A szemléleti kép, illetve a műalkotás megértésének, értelmezésének szintjeit ismereteink, előképzettségünk, képzetgazdagságunk határozza meg, ez az egyik igen fontos feltétele.<sup>88</sup> A képalkotási formák folyamataiból láthatjuk, hogy a vizualitás – képlátás – fontos eleme a *képzet*. A képzet létező dolgok, jelenségek érzékletes képe a tudatunkban, amely az észlelés–érzékelés folyamatában alakul ki. Képzeiteink főként ábrázolás útján jeleníthetők meg. A kisgyermekkorban a képzetek gazdagítását és az élmények által rögzült képzetek kifejezésének lehetőségét hangsúlyozzuk.<sup>89</sup>

<sup>87</sup> Bálványos–Sánta: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 10.

<sup>88</sup> Uo., 23–24.

<sup>89</sup> Uo., 23.

A szemléleti kép befogadásának másik kiemelt feltétele az, hogy mennyire sikerült elsajátítanunk a vizuális nyelvet és a vele kapcsolatos ismereteket. A képlátás – vizualitás – és a képalkotás képességét az alkotásban fejlesztjük, ezért mondhatjuk összefüggő rendszernek a vizuális nyelv és a vizualitás összetevőit. A képzésben ezért kell behatóan foglalkoznunk a vizuális nyelv tudatos elsajátításával a megismerő és alkotó tevékenységekben is, valamint vizuális műveltséget nyújtva, vizuális képességeket formálva, elméleti szinten is. Hiszen elmondható:

„A személyiségformálás általános célja felől nézve tehát a vizuális nevelésnek mindig kétféle kell figyelnie, a műveltséganyagokra, a látás útján elsajátítható vizuális vagy szemléletessé tehető (vizualizálható) ismeretekre és információkra, és a képességekre, látási és látás útján működő képességekre, készségekre és jártasságokra.”<sup>90</sup>

A vizuális nyelv tehát a látáskultúra alapja, elsajátítása az emberi világban való tájékozódás és a látás útján történő kommunikáció feltétele. A vizuális nyelv megismerése elengedhetetlen a világ megismeréséhez, elemei egyetemes nyelvi sajátosságokat, konvenciókat hordoznak, amelyek az alapvető kulturális értékek közvetítői. A pedagógusképzésben ezért nagy hangsúlyt kell fektetni a művészettörténeti kurzusokban kifarított ábrázolási konvenciók vizuális nyelvi sajátosságainak megismertetésére, különös tekintettel a 20. századi és a kortárs művészeti törekvések új, képi-kommunikációs technikáira és képi kifejezőeszközeire.

A képi nyelv értelmezése különösen a 20. század avantgárd mozgalmainak hatására válik egyre fontosabb feladattá. A képi kifejezés sajátosságainak és összefüggéseinek vizsgálatára a 20. században az ikonográfia és az ikonológia módszere vált általánossá.

Az *ikonográfia* leíró jellegű tudomány, a hagyomány által rögzült képalkotó elemeket vizsgálja. Teszi ezt mindig egy adott kor viszonyai között. Egyfajta keretet ad az értelmezésnek, meghatározza a mű korát, helyét, stílusát, kifejti az ábrázolt témát, annak hagyományhoz kötődő jellemzőit, a megőrzött konvenciókat. Bemutatja a műben szereplő allegorikus, szimbolikus ábrázolások sajátosságait, de ennél mélyebb értelmezésükig nem hatol le.<sup>91</sup>

Az *ikonológia* ezzel szemben, illetve ezt kiegészítve a képi elemek mögötti mélyebb jelentés, szimbolika feltárására irányul. Az ikonográfia és az ikonológia módszerét Erwin Panofsky kapcsolta össze, és alkotta meg így a műalkotások értelmezésének hármas – egymásra épülő – egységét. Rendszerében az értelmezés első szintje a „*természetes képtárgy*” vagy *motívum szintje*, amelyet a képi elemek látványa nyújt (vizuális nyelvi szint, értelmezéséhez legfeljebb stílustörténeti ismeretek kellenek). A második jelentésszint a „*konvencionális képtárgy*” szintje, ahol az ábrázolások együttes értelmezése a hagyományban gyökerezik, megértésük előképzettséget

<sup>90</sup> Uo., 20.

<sup>91</sup> Bővebben: Békési Sándor: *Vizuális nyelv. A síkbeli vizuális műalkotások olvasási technikája és értelmezése*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2015, 49.

kíván. Ekkor a képnyelvi elemeket, részleteket már egy nagyobb összefüggésrendszer egységében, a hagyományba ágyazottan vizsgáljuk.

Fabiny Tibor hermeneutikai műértelmezésében a hagyomány szövegének nevezi ezt a szintet. „A hagyomány szövegének tekintünk minden olyan verbális vagy vizuális dokumentumot, amely magában hordja az emberi lét kérdésére – mint megfejtendő végső titokra (enigmára, hieroglifára) – kínált választ.”<sup>92</sup> Kifejti, hogy a szakrális iratok vagy a létértelmezést vizuálisan is megjelenítő ikonográfia képezik ezt a hagyományt.

Végül az ikonológiai értelmezés harmadik eleme a „*belső jelentés*” szintje, vagy a szimbolikus tartalom, amely az elsődleges és a másodlagos réteget egységbe fogva, azokra épülve mélyebb értelmezést nyújt. Panofsky az értelmezés három szintjét preikonografikus leírásként, ikonografikus elemzésként és ikonológikus értelmezésként határozza meg.<sup>93</sup> Az ikonográfiai/ikonológiai műértelmezés lényege, hogy a rész és az egész viszonyrendszerének egységére épül. Feltárva a szinteket ebben az értelmezési folyamatban a szemlélő bejárja a képet, ráközelítve az egyes részletekre, majd eltávolodva tőlük, egyre tágabb értelmezési körökben haladva.<sup>94</sup>

### A vizuális nyelv elemei 1. – A pont és a vonal

Általában elfogadott, hogy a vizuális nyelv alapelemei a pont–vonal, a folt és a színek, mindezek rendje pedig a kompozíció. Lantos Ferenc a foltot tekinti alapelemnek, elmélete alapján a pont is folt, annak legminimálisabb kiterjedése. Elgondolása szerint minden vizuális ábrázolás a foltra mint egyetlen vizuális alapelemre vezethető vissza. Kifejti, hogy minden dolog a fény hatására különböző méretű, alakú, világossági fokozatú és színű foltként érzékelhető. Megállapítja, hogy a gyakorlatban pontokról és vonalokról beszélünk mint alapelemekről, de valójában ezek is foltok, különben nem lennének láthatóak.<sup>95</sup>

A *pont* tehát olyan folt, amelynek mindkét kiterjedése a láthatóság határáig csökken. A *vonat* pedig olyan folt, amelynek egyik kiterjedése elvileg a végtelenig nőhet, míg a másik a láthatóság határáig csökken. Ezért mindkettő a folt szélső megjelenési formája. Így beszélhetünk *pontszerű foltról* és *vonalszerű foltról* mint másodrendű elemekről.<sup>96</sup>

A továbbiakban az egyszerűség kedvéért mégis pontról, vonalról, foltról lesz szó. Mindhárom elválaszthatatlan a látástól: a nonfiguratív optikai elemek csak az alkotó

<sup>92</sup> Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete. Ikonológia és Műértelmezés 3.*, Szeged, JATEPress, 1998, 11.

<sup>93</sup> Erwin Panofsky: *A jelentés a vizuális művészetekben*, Budapest, Gondolat, 1984, 388–393.

<sup>94</sup> A téma bővebb kifejtésére jelen jegyzetben nem vállalkozhatunk, bővebben: Somodi Ildikó: *Miről szól a kép?*, in Tóth Etelka – Kovács Tibor – Várad Ferenc – Várad-Kusztos Györgyi (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2022, 385–394. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>95</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 38.

<sup>96</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 24–25.

látás folyamatában válnak vizuálisnyelv-elemekké. A vizualitás által kapnak észleleti tartalmat mind az alkotásban, mind pedig a befogadásban, ezért beszélünk vizuális dinamikáról, vagy a nyelvi elemek viszonyrendszerének dinamikájáról.<sup>97</sup>

A *pontnak* sajátos formája lehet, ez a pontminőség adhatja a kifejezési lehetőségek árnyalt vizuális tartalmát. A pontminőség határán belül mérete is van, amely a környezeti elemekkel a kompozíció viszonylataiban különböző hatásokat fejthet ki, amilyen a vonzás és kisugárzás, a kiemelés és alárendelés: ezek által figyelemirányító szerepet tölthet be a kompozíciós szerkezetben. A pontok vagy a pont kompozíción belüli mérete és helyzete dinamikus vagy statikus helyzetek megvalósításában játszhat szerepet.<sup>98</sup> A pont sűrítése, halmozása révén a foltképzés hatásainak sokszínű megoldásaival találkozhatunk a művészetben (pl. ősi ornamentikák, barlangrajzok, az impresszionisták és pointillisták művei, op art stb.)

A *vonalat* a pont mozgásának eredményeként fogjuk fel, így lehet egyenes és görbe karakterű. A görbe karakter is sokféle lehet: sokszögben tört, ívesen görbe és tört egyszerűre, zárt és nyitott, szabályos és szabálytalan, amorf vagy geometrikus stb. Lehet szélessége, vastagsága, jellemezheti a vékonyság és a teltség váltakozása, tónusértéke pedig lehet sötét és világos. A kompozícióban vonalkapcsolatokról és viszonylatokról beszélünk, azt helyzet- és méretviszonylatok, színviszonylatok jellemezhetik. A vonal és pont foltképző felületei, faktúrai kompozíciós szerepet tölthetnek be, fontos kifejezőeszközök, gazdagító elemek lehetnek önmagukban is, vagy segíthetik a konkrét formaképzést. A rétegesen egymásra rajzolt vonalkarakterek kompozíciós felületképzésével (pl. párhuzamos vonalak egyenletes halmozása, szakaszos törések vagy egyenletlen, spontán görbék halmozása) dinamikus, expresszív hatást érhetünk el. A vonalnak van kifejezőereje önmagában, sajátos elvontságában, más vonalakkal való kapcsolatában is, de konkrét figurális alkotások esetében formák nyelvi elemeiként is megfigyelhetjük (példaként említhetjük Van Gogh szénrajzait, Rembrandt lavírozott tusrajzait, grafikáit, amelyeken a folt és a vonal kifejezőereje lenyűgöző formai gazdagságát szemléltethetjük). A hallgatói alkotási gyakorlatokban építhetünk feladatokat a vonal képi inspirációs erejére, amelyek a játékos fejlesztés és ismeretelmélyítés példái lehetnek, és segítségükkel a hallgatók jártasságot szerezhetnek a pont mint alapelem faktúraképző és kifejezési lehetőségeinek gyakorlati alkalmazásában.

Az alábbiakban olyan technikákat mutatunk be, amelyek vizuális nyelvi tartalmi gazdagíthatják a *Vizuális nyelv és technikák* fejlesztési terület témaköreinek alkotási feladatait, s amelyekkel a kisgyermekkori alkotási tevékenységek során játékos inspirációt teremthetünk. Mivel célunk a pedagógusképzés során a vizuális nyelvi kifejezőeszközök technikáiban való gyakorlottság megvalósítása, a bemutatott gyakorlatok összhangban állnak a 2020-as Nemzeti alaptantervben megfogalmazott elvekkel.

<sup>97</sup> Bálványos–Sánta: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 49.

<sup>98</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 64–65.

### **Gyakorlatok 1. – A pont és a vonal**

A pont és a vonal témakörében számos gyakorlat végzésére lehet alkalmunk. Bemutatásra kitűzött fogalmaink és problémáink lehetnek például a vonalgazdagság, a vonalfajták, a karakter és minőség, a vonalas faktúrák, a vonallal történő kiemelés stb.

Gyakorolhatjuk a vonal–folt faktúraképzést elvont képi alapelemek halmozásával képi inspirációs feladatokon keresztül. Ilyenek a belelátás vagy a képkiegészítés. De hasznos lehet a természeti látványok vonal- és foltredukcióinak gyakorlata és az organikus természeti látványok (fotók, fénymásolatok, szkennelt képek) imitációinak képi transzpozícióinak elkészítése.

Gyermekekkel leginkább az inspiratív játékos technikákat érdemes társítani a témához: kreatív átalakítást, továbbgondolást, cérnagrafika-inspirációkat, spontán firkákkal képkiegészítést, frottázstechnika és grafikai elemek kombinálását kipróbálva. Különösen jól alkalmazható már kisgyermekkorban is a „firkából valamit” játéka, ahol a spontán firkákat belelátás, képkiegészítés által mesebeli lényé, állattá, bábbá formálunk tovább vagy hangulat megjelenítésére használunk.



### Vonalgazdagság megfigyelése

A vonalgazdagság vizuális nyelvi sajátossága jól megfigyelhető és gyakorolható például fotók vagy szkennelt, fénymásolt fücsomó gazdag vonalas szerkezete alapján, a látványok képi transzpozíciói által (1–6. ábra).



1–6. ábra



## Tanulmányrajzok

Tanulmányrajzokat készítve közvetlen modell után a hallgatók figyelhetnek a vonalgazdagság, vonalminőségek, vonalkarakter vizuális nyelvi problémáinak sajátosságaira. Hasznos lehet ilyenkor például természeti formák tanulmányozása, vagy azonos modell utáni tanulmányok készítése különböző vonalkarakterrel (ceruza, szén, rostirón, tus, pác, nádtoll) (7–16. ábra).



7–8. ábra: Fűcsomó (tűfilc) és kiemelt részlete  
(nagyítás fénymásolóval vagy digitális eszközzel)



9–10. ábra: Gyökértanulmány (ceruzarajzok)



11. ábra: Szénrajzok

12. ábra: Gazdag vonalfaktúra (széntechnika)



13–14. ábra: Vonalminőségek, faktúrák  
(nádtoll, lúdtoll, pác felhasználásával)

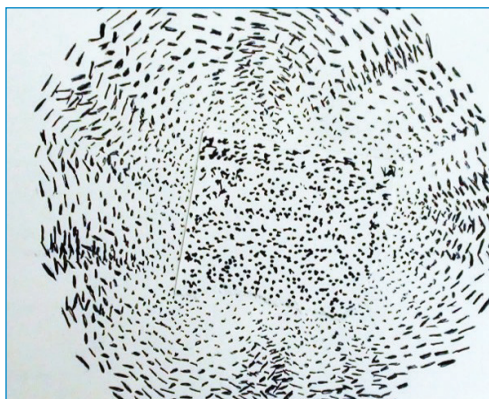
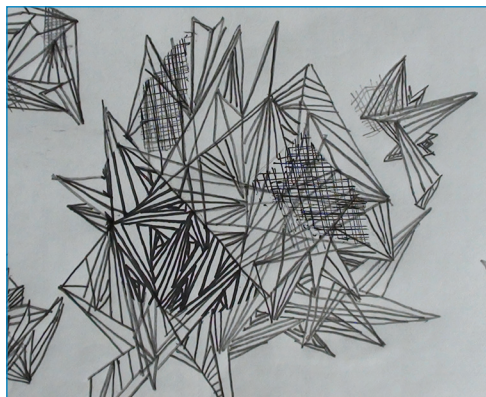


15–16. ábra: Fatanulmány  
(különböző vonalkarakterek alkalmazásával)



### Képi inspirációs gyakorlatok

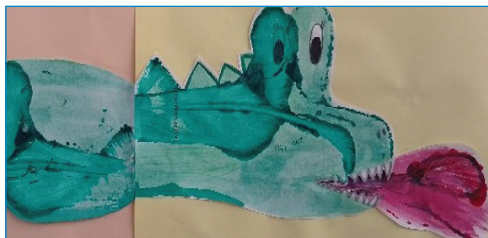
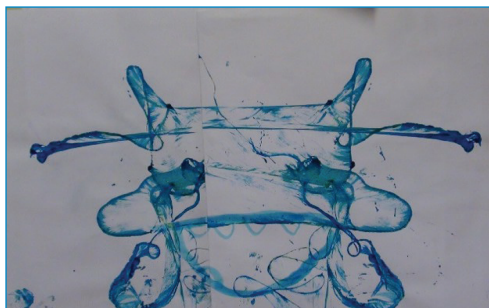
Játékos, vonalgazdag faktúrák létrehozása történhet képi inspirációs gyakorlatokkal: képkiegészítéssel, pont- és vonalkarakterek alkalmazásával (17–20. ábra).



17–20. ábra

### Cérnagrafikák

A cérnagrafika technikája kisgyermeknek számára is jó lehetőséget kínál a vonalak játékos, gazdag megjelenítésének megtapasztalására: például mesebeli lények alkotása cérnagrafikák kiegészítésével (21–25. ábra).

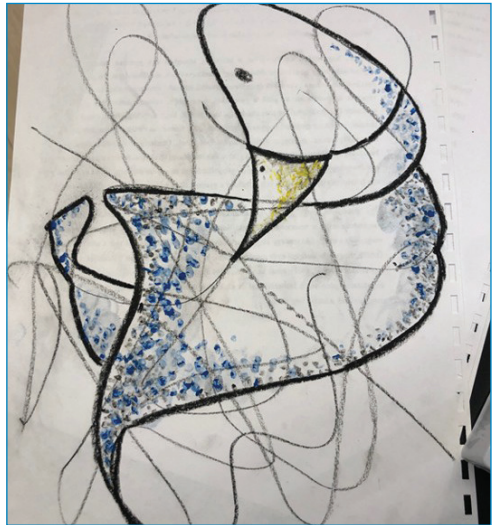
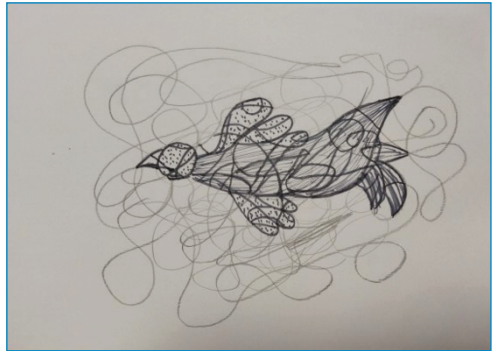


21–25. ábra



## Vonalfirkák

Firkából álmodni valamit – kifejezetten olyan feladat, amely már a kisgyermekek alkotókedvét is felkeltheti, de egy felnőtt számára is érdekes. Gyerekeknek készíthetünk „előfirkákat”, azaz kezdhetjük az új alkotótevékenységet az együtt vagy előre elkészített, különböző méretű és karakterű firkarajzok folytatásával, kiegészítésével a „mit látunk bele?” gondolatának, a továbbgondolásnak és a belelátásnak az össz-tönzésével (26–29. ábra).



26–29. ábra: Játékos firkainspirációk (hallgatói gyakorlatok)

### Gomolyagfirkák képi inspirációs gyakorlattal

A képsoron először az látható, miként készülnek gomolyagfirka technikájával, a vonal és a folt alkalmazásával állatok az óvoda kiscsoportjában (30–35. ábra). A gomolyagfirkákat azonban képi inspirációs gyakorlattal is összekapcsolhatjuk: a Mikulás várása idején a megszokott és sokszor unalmas, sablonos Mikulás-csizma készítése helyett előkészített zsákokat tölthetünk meg a „Te mit szeretnél a zsákodba?” kérdésre válaszolva, a gomolyagfirka és a vonalfaktúra segítségével (36–39. ábra).



30–35. ábra





36–39. ábra



### Vonalgazdag képi inspirációk nagyméretű papíron

A pont és a vonal mint nyelvi elem remekül összekapcsolható az óvodásokkal történő mesefeldolgozás alkalmával. Rajzos mesélés esetén sor kerülhet egy mese képének vagy az elképzelt meseországnak a megrajzolására. Kisebb előkészítés után nagyméretű csomagolópapíron, csoportmunkában, montázstechnikával alkothatunk, képkiégészítésre ösztönözve az óvodásokat. Az alábbi gyakorlat érdekessége, hogy vonalas népi motívumokat (hímzésminták – kol-lázs) használ a belső képek és a mese-kép képi inspirációjaként.(40–42. ábra). A kisgyermekek belső képi fantáziájával és a mesélés technikájával kapcsolatban jegyezte meg a gyakorlatvezető óvoda-pedagógus kolléganő: „milyen kár, hogy nem halljuk az alkotás közbeni mesélést”.



40–41. ábra



42. ábra: Az elkészült meseország

## A vizuális nyelv elemei 2. – A folt

A *folt* jellemző sajátossága a méret, amely egyértelműen nagyobb a pont méreténél. Karaktere alapján lehet szabályos és szabálytalan, ezen belül statikusabb (egyenes vonalakkal határolt vagy íves határvonalú) és dinamikusabb.

A folt másik fontos jellemző karaktere a tónusérték. Tónusérték alatt a folt sötétségi és világossági értékét értjük, a két poláris értékhez viszonyítva. A fekete és a fehér között lehet világos és sötét tónus, valamint ezek számtalan átmenete. A folt homogén tónusa megadja a határozott karakterét, egyértelműen körülhatárolt széleinek vonalát. A folton belüli tónusváltozás által a folt lehet lágyabb, átmeneti, esetleg térbeli hatást keltő. A kompozíció elemeként a folt lehet kontrasztos és átmenetes viszonyban a környezetével, a fény- és árnyékviszonyok követésével pedig formaképző elem a képkalkotásban. A folt mérete, helyzete, tónusa, jellegzetes formája és viszonya meghatározza a kompozíció egyensúlyát, erről bővebben a kompozíciós sémák tárgyalásánál ejtünk szót.<sup>99</sup>

## Gyakorlatok 2. – A folt

### Színes foltok, vonalak

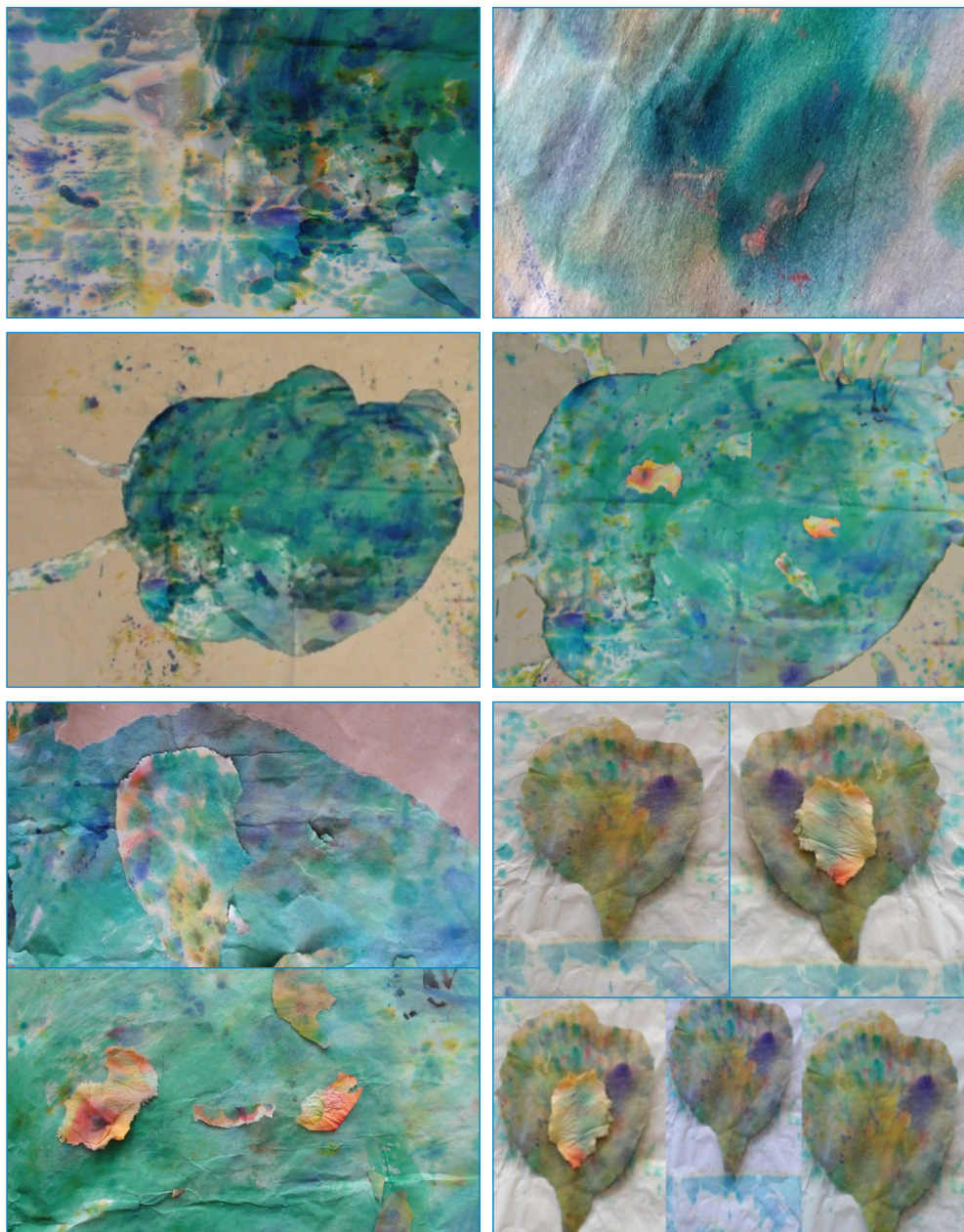
Foltképzést gyakorolhatunk a hallgatói alkotási gyakorlatokban a modell utáni látványok folt- és vonalredukciós transzpozícióiban.

A kisgyermekeknek adhatunk előkészített, inspiráló színes foltokkal ellátott nagy csomagolópapírokat, amelyek a spontán alkotás időszakában a hiányok kiegészítésére és képzeletgazdagító alkotásra ösztönözhetik őket.

### Játék a színes foltokkal

Szivaccsal, nagy ecsetekkel, csoportmunkában, a gyermekekkel együtt nagy csomagolópapíron mesét vagy akár bibliai történetet dolgozhatunk fel (pl. *A csodálatos halfogás, Noé vagy Jónás története* stb.). Az alkotási folyamat kezdete a történet vagy a mesélés helyszínének előkészítése. Szivaccsal, vastag ecsettel, vízfestékekkel szabadon festünk színes foltokat, majd a foltokból építhetjük tovább kollázstechnikával a szereplőket, helyszíneket. A tevékenység lényege a folyamatjelleg és az alkotás közbeni, az egyéni munkát ösztönző inspirációk megvalósulása, vagyis fontos, hogy ez az alkotási folyamat nyitott (43–48. ábra).

<sup>99</sup> Bővebben a folt kompozíciós szerepéről, a képmezőn belüli viszonylatairól: Lantos: *Képekben a világ*, 38–50.



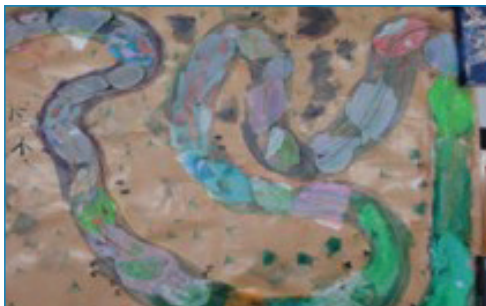
43–48. ábra



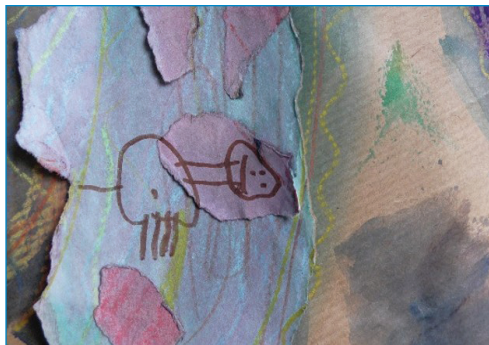
### Inspirációs felületek létrehozása az alkotótevékenység ösztönzésére óvodában



A csoportszoba falára, esetleg az alkotósarokba, ha van ilyen, hosszabb időre kihelyezett nagy csomagolópapíron érdeklődést felkeltő alkotási lehetőségeket teremthetünk. Óvodapedagógus-hallgatókkal színes foltokkal, vonalakkal, lábnyomokkal inspiratív felületeket készítettünk, amelyek kiegészítése, továbbrajzolása segítheti a spontán alkotás iránti késztetéseket. A képeken láthatjuk, hogy egy hét után a kisgyermekeknek milyen továbbgondoló alkotásai születtek, „Nézzétek csak, itt jártak az állatok! Milyenek lehettek? Van kedvetek megrajzolni?” (49–61. ábra).



49–55. ábra



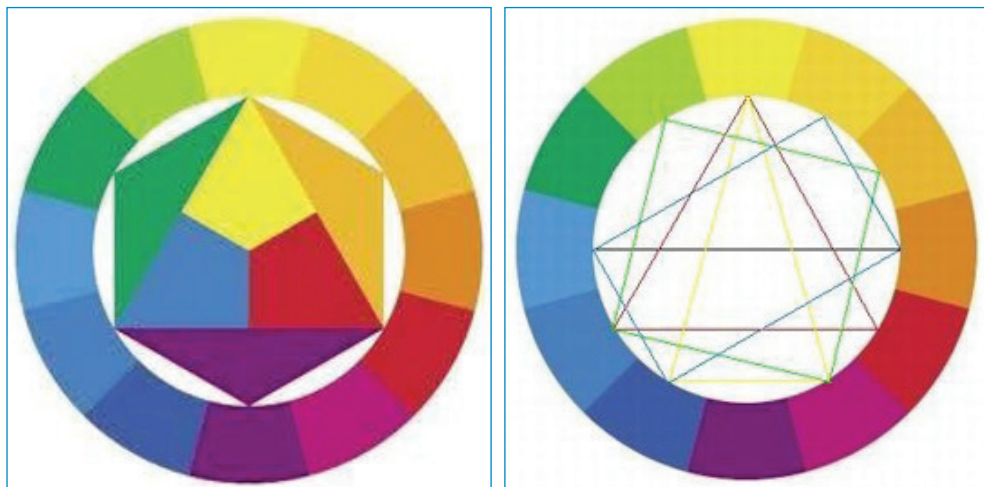
56–61. ábra: Az óvodások ember- és állatrajzai  
(középen lóháton szekeret hajtó ember,  
a szekéren gyerekek)



### A vizuális nyelv elemei 3. – A színek és a színtan

A színtani ismeretek elméleti és gyakorlati elsajátítása a leendő pedagógus alkotási tapasztalatainak gazdagítását szolgálja. A spontán színkeverés, a színekkel való játék, a harmóniaképzésre való törekvés modellezi a kisgyermekkorú szintápasztalatok gyakorlati megvalósulását. A színek ösztönös vagy spontán, a véletlen eredményeképpen létrejövő hatásait megtapasztalva és megismerve a színnel való kifejezés lehetőségeit, a tudatos színhasználat és a színharmonia-képzés elméleti alapjait – a hallgatók felkészülnek a kisgyermekkel való alkotási gyakorlat szakmailag megalapozott kísérésére.

A színtani ismeretek kifejtésében elsősorban a korábban már említett Johannes Itten színelméletére, színrendszerére támaszkodunk.<sup>100</sup> E konstruktív színelmélet széles körben ismert, és a pedagógusképzésben, a művészeti nevelésben jól alkalmazható ismereteket és gyakorlati alkalmazási alapokat nyújt, mivel a színek rendszerét logikusan és áttekinthetően 12 cikkből álló színgömbön jeleníti meg. Ezen gömb egyenlítői metszetén helyezi el a 12 magábanvaló, homogén, tiszta színt, a pólusokon pedig a fekete és a fehér semleges színeket. A tiszta színek a pólusok felé változó tónusértékkel *mélyülnek* vagy *derülnek*, világosodnak fehér- vagy feketetartalmuktól függően (62–63. ábra).



62–63. ábra: A tizenkét osztatú színgömb és a harmonikus színakkordok, hármas vagy négyes színhangzatok<sup>101</sup>

Itten meghatározása alapján színharmoniót, illetve harmonikus színkompozíciót azok a komplementer színpárok vagy *hármashangzatok* alkotnak, amelyek a 12 részü színgömbben egyenlő oldalú vagy egyenlő szárú háromszöggel, négyzettel vagy téglalappal összeköthetők. Következésképpen azok a színek hatnak kellemesen, amelyek

<sup>100</sup> Itten: *A színek művészete*.

<sup>101</sup> Bővebben a harmonikus színhangzatokról: Itten: *A színek művészete*, 24.

között törvényszerű összefüggés van, vagyis valamilyen rendezettség áll fenn közöttük. Itten ezt a rendezettségi viszonyt 7 szíinkontrasztként határozza meg.<sup>102</sup>

A színgömb egyenlő oldalú háromszögében az *első rendbeli színek*, más néven *alapszínek*, találhatók: sárga, piros (vörös), kék, amelyekből minden szín kikeverhető.

A háromszög oldalain elhelyezett egyenlő szárú háromszögekben a *második rendbeli színek*, vagy elsődleges mellékszínek szerepelnek: zöld, narancs, lila (ibolya).

A színkör külső cikkeiben e színek egy-egy fokozata látható, ezek a *harmadik rendbeli színek*, vagy másodlagos mellékszínek: például sárgásnarancs, vöröses-narancs, vöröseslila, kékeslila, kékeszöld, sárgászöld.

A színkörben a színek a szívárvány és a színkép sorrendjében követik egymást, az egymással szemben fekvő színek *komplementerek*.<sup>103</sup> A komplementer színeket egymás kiegészítő színeiként értelmezhetjük, mivel egymás környezetében kölcsönhatásuk eredményeképpen felerősítik egymást.

Fentiek miatt a komplementerek egymással keverve elvileg (azonos pigmentmennyiség esetén) semleges szürkét adnak: ám a gyakorlatban ez ritkán valósul meg, mivel az egyik színből általában több vagy kevesebb van jelen a keveredésben, így a keverésükkel a legszebb *színes szürkét* érhetjük el.

A komplementerek abban is egymás kiegészítő színei, hogy egymás környezetében felerősítik komplementer párjuk erejét. Ennek következtében tudatosan lehet fokozni vagy csökkenteni a színek hatását kontrasztszíneik segítségével. A komponálásban ezért a szíinkontrasztok a kiemelés és alárendelés, illetve a figyelemirányítás eszközei lehetnek.

A színeknek harmóniája van. A harmónia egyensúlyt jelent, Itten az erők szimmetriájaként definiálja. A színek harmóniája egy vagy több szín közös hatását, egyensúlyát jelenti, így a színek viszonyatairól beszélhetünk. A színkörben szabályos geometriai formákkal összekapcsolt színek (háromszög, négyszög stb.) alkalmazása, keverése egy szíinkompozíción belül harmonikus egyensúlyt alkot. Itten ezzel együtt javasolja, hogy színek keverésénél négynél többet ne alkalmazzunk egy szíinkompozíció létrehozásához (63. ábra).

Itten a harmóniaképzés alapjaként 7 *szíinkontrasztot* határoz meg. Színtanában szemléletes formában ismerteti meg a szíinkontrasztok sajátos hatásaival és gyakorlataival.<sup>104</sup> Szíinkontrasztról akkor beszélhetünk, ha két összehasonlítható színhatás között szembeszökő különbségek vagy intervallumok állapíthatóak meg. Abban az esetben, ha ezek a kontrasztok végletekig fokozódnak, *ellentétesen egyenlő* vagy *poláris kontrasztról* beszélünk például hideg–meleg, fekete–fehér.

Itten munkája a szíinkontrasztok számos fajtáját különbözteti meg, amelyekről az alábbiakban adunk áttekintést.

<sup>102</sup> Itten: *A színek művészete*, 21–24.

<sup>103</sup> Uo., 32.

<sup>104</sup> Uo., 35.

- *Magábanvaló szíinkontraszt vagy színezetkontraszt*: A legegyszerűbb típus, amely legalább három, egymástól élesen elhatárolható, tiszta szín (például a sárga, vörös és kék) együttes alkalmazásakor jön létre. Előállításához a színek tisztán, legteljesebb világító erejükben használhatók fel. Hatásuk mindig tarka, harsogó, erőteljes, expresszív. A tiszta színek világossági, sötétségi fokozatának módosításával a magábanvaló szíinkontraszt sokféle kifejezési lehetőséget biztosít (pl. a fehér gyöngíti a színek világító erejét, a fekete mélyíti a színek hatását).<sup>105</sup>
- *Fény–árnyék (világos–sötét) vagy tónuskontraszt*: A színek világossági fokozatainak különbségén alapul. Legtisztább formája a fekete és a fehér ellentéte. A színek esetében *valórról* beszélünk, ami a színek tónusfokozatait jelenti.<sup>106</sup>
- *Hideg–meleg kontraszt vagy hőfokkontraszt*: A színek hőérzet szerinti szembeállításával (pl. a vörösesnarancs és a kékeszöld között). Ez a kontraszt távolságérzetet (közelítés–távolítás) is kelt.
- *Komplementer (kiegészítő) kontraszt*: Ha két festék pigmentkeveréséből semleges szürkét kapunk, a két színt komplementernek nevezzük (lásd fentebb). Ezek a színek egymás mellett a legnagyobb világító erőt nyernek. Komplementer színek a színkörben egymással szemben elhelyezkedő színpárok (például sárga és ibolya, vörös és zöld, kék és narancs) együttese, amelyek egymás mellett a legintenzívebbek.
- *Szimultán kontraszt*: Olyan optikai jelenség, amely során szemünk egy adott szín láttán önkéntelenül is megpróbálja létrehozni annak kiegészítő színét a környezetében (például egy semleges szürke négyzet vörösesnek tűnik egy élénkzöld színű háttéren).<sup>107</sup>
- *Minőségi kontraszt*: Egy szín telített minőségének a tiszta, ragyogó színe és a tompa, tört színei közötti ellentétet minőségi kontrasztnak nevezzük. A szín-harmónia-képzésben a színt meg lehet törni, deríteni fehérrel, illetve mélyíteni feketével vagy szürkével, de a komplementere hozzákeverésével is gazdag árnyalatait kapjuk.<sup>108</sup>
- *Mennyiségi kontraszt*: Két vagy több színfolt méretbeli arányaira vonatkozik. Egyensúlyt teremthetünk a különböző világító erővel rendelkező színek (pl. a sárga és az ibolya) között a helyük, területük megfelelő megválasztásával a kompozíción belül.

<sup>105</sup> Uo., 37. (4–10. ábra). A modern festők közül különösen a *fauve* irányzat képviselői komponáltak magábanvaló, telített szíinkontrasztokban, például Matisse, Mondrian, Picasso (kubista korszakában) és Miró.

<sup>106</sup> Uo., 39. (10–14. ábra).

<sup>107</sup> Uo., 53–56.

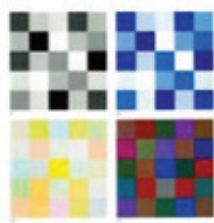
<sup>108</sup> Uo., 50. (23–30. ábra).



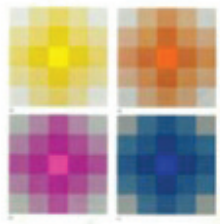
1. Szimultán kontraszt



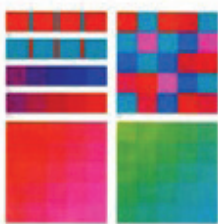
2. Komplementer kontraszt



3. Tónuskontraszt



4. Minőségi kontraszt



5. Hőfokkontraszt



6. Magábanvaló szíkontraszt

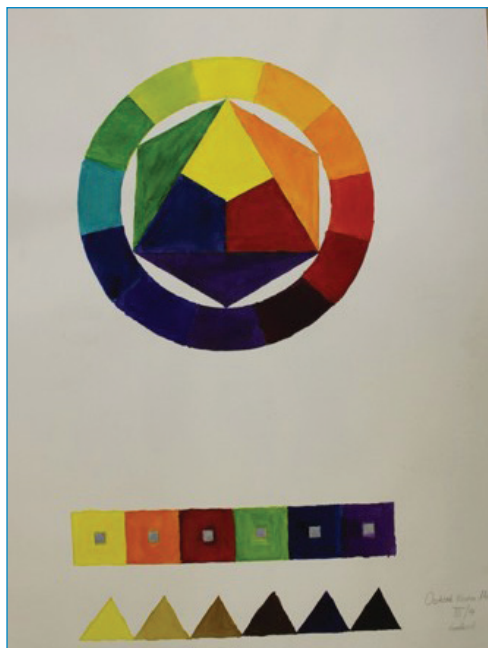
64. ábra: A szíkontrasztok szemléltető ábrája<sup>109</sup>

### Gyakorlatok 3. – A színek és a színtan

#### Színkeverési gyakorlatok

Az alábbi képeken hallgatóink tudatos színkeverési gyakorlatai láthatók. Gyakorolhatjuk a színkeverést a 12 részű színkör megfestésével, amely alkalmas lehet a színtani ismeretek elmélyítésére (65. ábra). A színtani ismereteket szemléltető ábrák készítése helyett motiválóbba lehet, ha a funkcionális alkotáshoz kapcsoljuk a színtani ismeretek elsajátíttatását, például gyakorolhatjuk az elsődleges és másodlagos színkeverést az ábrákon látható síkbáb vagy díszlet készítésénél alkalmazott színkompozícióban (66. ábra). Játékos formában megfesthetjük a „Színek házait” úgy, hogy rajtuk egymással szembeeső ellentett színek jelenjenek meg. Lent a játékos színkeverési egyenesek példái láthatók (67. ábra). Fontos hangsúlyozni ezúttal is, hogy kisgyermekkel semmiképp nem készítettünk színkört, mivel önmagában unalmas, alkotási kedvet romboló feladat (68. ábra).

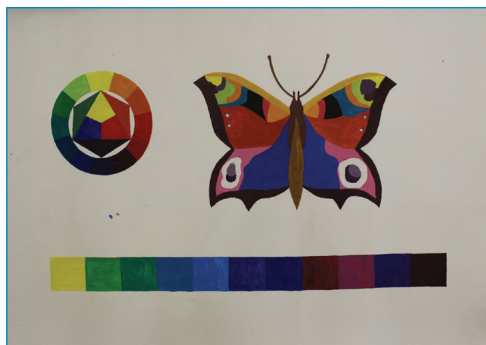
<sup>109</sup>Saját szerkesztésű ábra Itten: *A színek művészete*, című művének 36–60. oldala alapján.



65. ábra



67. ábra



66. ábra



68. ábra



## Gyakorlatok harmonikus színekompozíciók létrehozására

Az alábbi képeken szíkontrasztok alkalmazása és különféle színekompozíciók láthatók (69–78. ábra). A színkeverést és a színharmónia létrehozását gyakorolhatjuk évszakok hangulatának megjelenítésével is (75–77. ábra).



69. ábra: Szíkontrasztok alkalmazásának példái, magábanvaló szíkontraszt (színezetkontraszt)



70. ábra: Magábanvaló szíkontraszt (színezetkontraszt)



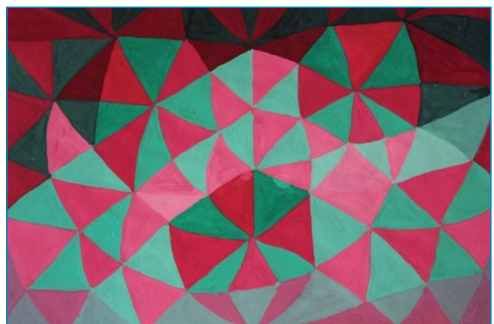
71. ábra: Geometrikus elemek, dinamikus kompozíció, narancs–kék komplementer kontraszt



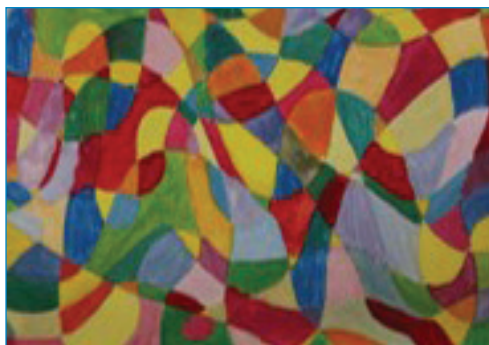
72. ábra: Narancs–kék komplementer kontrasztra épülő színharmónia



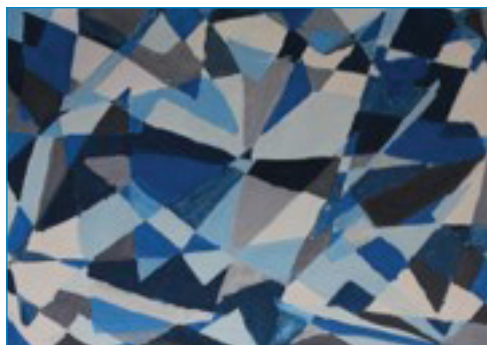
73. ábra: Természeti forma elvonatkoztatása: vörös és zöld komplementer színek hatásaira épülő színekompozíció



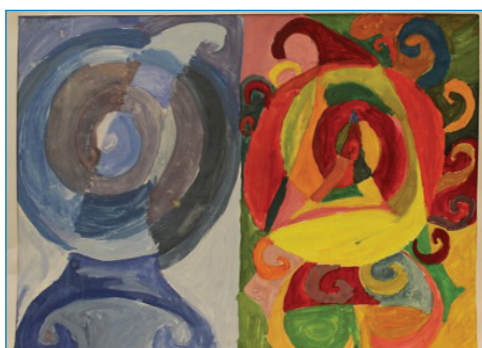
74. ábra: Vörös–zöld komplementer színek hatásaira épülő színekompozíció (tempera)



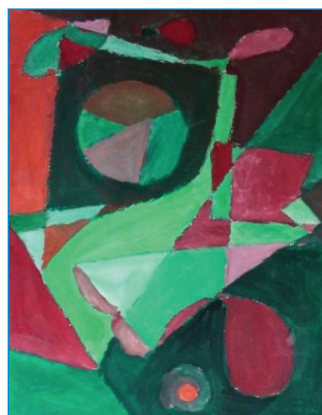
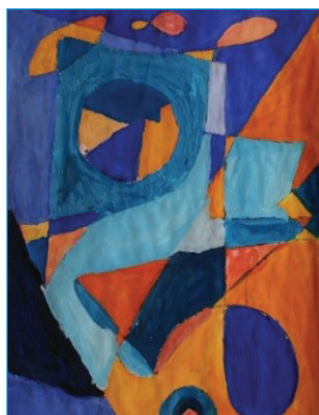
75. ábra: Nyár, magábanvaló  
színkontraszt



76. ábra: Tél, minőségi kontrasztra épülő  
színkompozíció



77. ábra: Évszakok



78. ábra: Színharmónia-teremtés komplementerekkel, műalkotás-parafrázis  
(tempera stílusgyakorlat Joan Miró-inspirációi alapján)



### Játékos színkeverési gyakorlatok

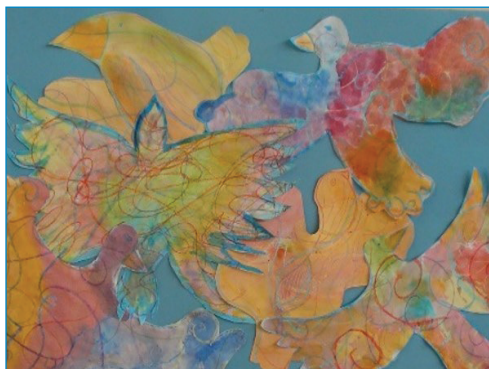
A színkeverés minél játékosabbá tételéhez hozzájárulhat, ha minél többféle, akár egyes technikát próbálunk ki, például zsírkrétaival, vízfestékekkel, szivaccsal stb. Az alábbi képeken óvodapedagógus-hallgatók színkeverési gyakorlatai láthatók (79–84. ábra).



79. ábra: Színkeverési gyakorlatok



80. ábra: Hideg színek harmóniája



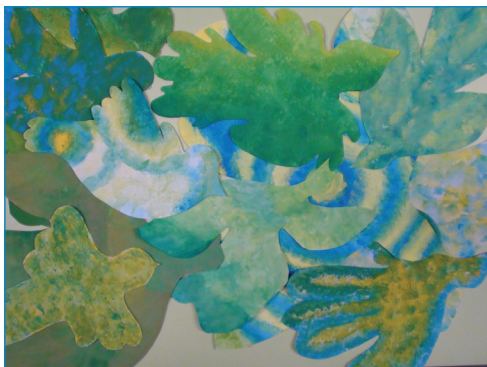
81. ábra: Meleg színek harmóniája



82. ábra: Színkompozíció minőségi kontraszttal



83. ábra: Sárga–lila komplementer kontraszt



84. ábra: Minőségi kontraszt

### Spontán színkeverési gyakorlatok

Túl a tudatos és harmonikus színkeverésen nagy lehetőségeket rejtenek magukban a spontán színkeverés gyakorlatai. Az alábbi képeken színes foltokat vagy foltképzéseket figyelhetünk meg, amelyek különböző eszközökkel és technikákkal készültek például szivaccsal, fröcskölővel, festékfúvó eszközökkel stb. Színes foltok képzésével (ehhez eszköz lehet pl. szívószál, szivacs, illetve alkalmazhatunk fröcskölést) olyan inspiratív felületek jönnek létre, amelyek képgazdagító lehetőségek sokaságát rejtik magukban. Felhasználhatjuk őket akár kreatív, egyéni síkbábok készítésére is. A spontán játék alkotási folyamatba megy át, amely nyitott véggel rendelkezik, s újabb alkotótevékenységekbe vezethet át (85–94. ábra).



85. ábra: Játékos színkeverés szivaccsal, fröcsköléssel



86. ábra: Spontán színkeverés szívószállal

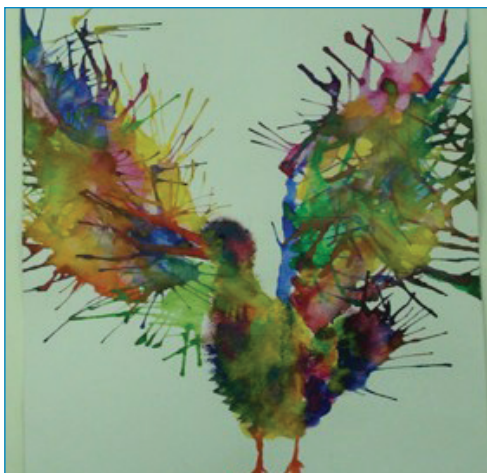
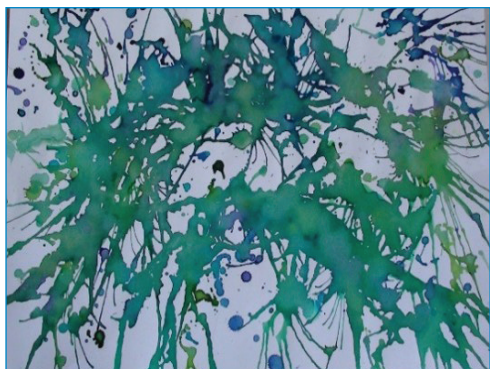


87. ábra: Színkeverési egyenes és a színek összefolyt, fröcskölt véletlenszerű keveredése



88. ábra





89–94. ábra: Fröcskölt színek és belelátott lények, síkbábok

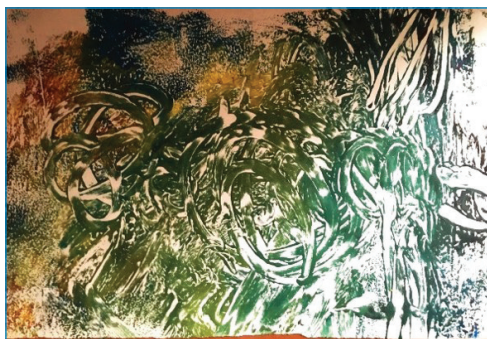
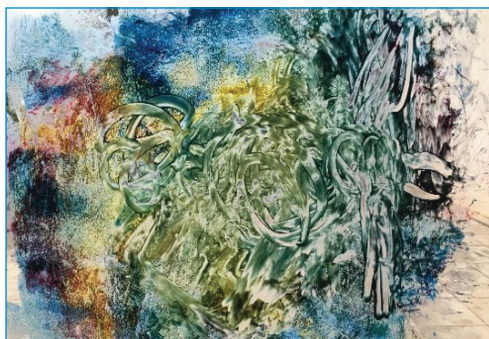


A spontán színkeverés a legkisebb gyerekek egyik legkedveltebb, legörömtelibb alkotási tapasztalata lehet, ha teret és szabadságot biztosítunk számukra. Kisgyermekkel ujjbegy- és tenyérfestést is kezdeményezhetünk, ezzel még játékosabb formák alakítását ösztönözhetjük (95–98. ábra).



95–98. ábra

Az ujjbegyfestés és a tenyérnyomat technikája széles körű alkotási lehetőséget biztosít csoportmunkában, nagy méretben is. Az alkotás száradás után is folytatható, és akár heteken át ösztönözheti a spontán továbbalkotást. Tenyérrel, ujjbeggyel nagyméretű üveglapra, ablakra, lemosható falfelületre is festhetünk, ahonnan száradás után a gyermekek alkotásait levonva maradandóvá tehetjük (pl. monotípiá)<sup>110</sup> (99–103. ábra).



99–103. ábra

<sup>110</sup> A monotípiá az egyszeri nyomat létrehozásának technikája.

### A vizuális nyelv rendje – A kompozíció

A vizuális nyelvi elemek összefogó képi közege a *kompozíció*. A név latin szóból ered, összeállítást, elrendezést jelent. Megfogalmazható úgy is, hogy a kompozíció az elemek egyensúlyát, az ábrázolási vagy kifejezési célnak alárendelt rendjét jelenti, mivel a vizuális nyelvi elemek képmezőn belüli egyensúlyát az elemek egymáshoz való viszonyrendszere által valósíthatjuk meg. A vizuális nyelvi elemek egymáshoz való viszonyának és a képmezőnek a kölcsönhatása által jön létre a kompozíciós egyensúly.<sup>111</sup>

Az alkotásban a kompozíció a vizuális nyelvi elemek (pont, vonal, folt, forma, tónus, szín) viszonyrendszerének közege. Az elemek viszonyrendszerében beszélünk helyzet-, méret-, arány-, szín-, tónusviszonyok stb. tudatos komponálásáról, elrendezéséről, amelynek eredménye a kompozíció, a megalkotott kép. Ezért nevezik a kompozíciót az elvonatkoztató transzpozíció átfogó, összefogó módszerének.<sup>112</sup>

Rudolf Arnheim meghatározásában a képalkotás a képi elemek rendezettségének folyamata: ennek eredménye a kép. A kép rendezettségét a képi elemek viszonylatai határozzák meg: méret, helyzet, világossági fokozatok, színviszonylatok, sorolás, ritmus és irányok viszonylatai. Az elemek viszonyrendszere által a kompozíció tehát a kép összefüggéseit határozza meg, a képmező<sup>113</sup> tagolását, a formák elhelyezését, arányviszonyát, s ezáltal megteremti a kép *egyensúlyát*.<sup>114</sup> A kompozíció egyfajta ellenpontozáson alapul, vizuális erők együttes hatása hozza létre az egyensúlyt, fejt ki a tartalmat. Hangsúlyozza, hogy a látás aktív felfedezés, a mű harmóniája a szemlélő aktív észlelése és befogadása révén válik teljessé. A mű jelentése az aktivizáló és kiegyensúlyozó erők játékából bontakozik ki.<sup>115</sup> Az elemek viszonyrendszerei az alkotó látás folyamatában nyernek tartalmat, a nyelvi elemek a vizuális dinamika által válnak értelmezhetővé. A vizuális élmény egyik alapvető forrása az egyensúly vagy harmónia, a kompozíciós egyensúly létrejöttében ezért beszélünk erővonalakról, az ellentétes erők kiegyenlítő hatásáról, akár csak a fizikai egyensúly. A vizuális nyelvi elemek a vizuális dinamikai kölcsönhatás révén erősítik vagy gyengítik egymás hatását egyensúlyt teremtve a kompozícióban.

A vizuális dinamika – Rudolf Arnheim megfogalmazásában – a vizuális észlelés, a vizuális erők tapasztalása. Arnheim a kompozíciós dinamikát a következőképpen fogalmazza meg: „A papírra húzott bármilyen vonal, az agyagból mintázott legegyszerűbb forma is olyan, mint a vízbe dobott kavics, felbolygatja a nyugalmat,

<sup>111</sup> Bővebben a képi elemek viszonylatairól: Bálványos–Sánta: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 49–59.

<sup>112</sup> Bálványos–Sánta: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*, 44–46.

<sup>113</sup> A képmező a síkbeli ábrázolás formái megjelenését jelenti, legelterjedtebb változata a téglalap, de lehet négyzet, kör, ellipszis és akár szabálytalan forma is.

<sup>114</sup> Rudolf Arnheim: *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*, Bp., Gondolat, 1979.

<sup>115</sup> Arnheim: *A vizuális élmény*, 54–55.



mozgósítja a teret. A látás akcióészlelés.”<sup>116</sup> A kompozíciós elemek, különféle optikai mozzanatok valóságos fizikai erők működésének érzetét keltik. Sötétség és világosság, nagyság és kicsiség, színesség és színtelenség, s más hasonló nonfiguratív kontrasztok, a súlyosság és könnyedség, és más hasonló viszonylatok a fizikai erők dinamikájával képesek hatni. E dinamikus látási folyamatok élményének tapasztalata által formálódik a vizuális felfogóképességünk.

René Berger művészettörténész klasszikus művében *titokzatos erő*nek nevezi ezt a kompozíciós dinamikát, amelynek forrása a vonalak és színek játéka:

„A kompozíció rendeltetése a különféle részek olyan elrendezése, hogy azok az összefüggő egész benyomását keltsék; [...] Mindennek alapján azt is hihetnek, hogy a műalkotás tökéletesen elrendezett, de statikus egység. Erről pedig szó sincs. A festészetben nincs semmi, ami ne volna mozgásban – ami ne kényszerítene bennünket a dinamikus részvételre.”<sup>117</sup>

Berger meghatározásában a kompozíció egyensúlya a kép *belső szerkezetét* jelenti, a *harmónia* pedig a belső szerkezet nézőre tett hatása. A harmónia elemi igényünket elégíti ki, bensőséges kapcsolatban van az esztétikai élvezettel. A kompozíció szerepe tehát korántsem merül ki bizonyos elemeknek – mint összerakós játék darabkáinak – egy felületen való elhelyezésében. A művészetben a kompozíció átlényegítés révén valósul meg.<sup>118</sup> A képképző tevékenységben nagy jelentőséget tulajdonítunk ezen képi dinamikus viszonyokról észleleti tartalmainkban elraktározott képzetek és tapasztalatok elmélyítésének.

A kompozíció típusait többféleképpen meghatározták már. Heinrich Wölfflin svájci művészettörténész kategóriái alapján a kompozíció művészettörténeti konvenciói közül megemlíthetjük a két legismertebb kategóriát: a zárt és nyitott komponálási konvenciót.<sup>119</sup> Wölfflin az elemek és a formák fejlődésének törvényszerűségeire alapozta a megkülönböztető kategóriákat. A zárt formát például a reneszánszra, míg a nyitottat a barokk művészetre tartotta jellemzőnek, s öt egymással ellentétes fogalompár segítségével szembeállította a „klasszikus” és a „barokk formarend”-et.

*Zárt kompozíció* esetén a kép erővonalai a kép keretein belül a klasszikus háromszög, négyszög, középpontos egyensúly rendezőelvére épülnek. A *nyitott kompozíció*s rend a képmező határain túlmutató egyensúly érzetét kelti. Ez az eljárás általában az ornamentális jellegű alkotásokra jellemző; itt a nyitott kompozíció eleme lehet a minden irányban ismétlődő motívum, elrendezésben pedig a szimmetrikus, sávós, horizontális és vertikális osztás és a statikus jelleg.

A képzőművészetben a nyitott kompozíció a barokkból eredő, de azóta számos átalakuláson átmenő, dinamikus, ellentétes erővonalakra épülő megoldást követel.

<sup>116</sup> Uo., 27.

<sup>117</sup> René Berger: *A festészet felfedezése 2. A megítélés művészete*, Bp., Gondolat, 1984, 22.

<sup>118</sup> Berger: *A festészet felfedezése 2.*, 155–158.

<sup>119</sup> Bővebben: Békési: *Vizuális nyelv*. A zárt és nyitott kompozíció (vagy forma) elméletét Heinrich Wölfflin az 1915-ben megjelent *Művészettörténeti alapfogalmak* című könyvében (*Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*) dolgozta ki.

Példáit láthatjuk a 20. századi művészetben is, ahol az alkotások expresszív, formabontó, ellentétes viszonyrendszereken alapuló, aszimmetrikus elemeinek erővonalai általában ellentétes átlókon követnek mozgalmas elrendezést.

A kompozíciós elemek viszonya határozza meg az alapvető rendezési eljárást, az elemek viszonyrendszere által teremthető meg az egyensúly, míg a képi közlés a vizuális észlelés révén valósul meg. A közlés az elemek viszonyrendszerében a hangsúlyok, ritmus, kontrasztok stb. révén az erővonalak által a figyelem irányításával valósulhat meg. A kompozíciós erővonalak kiemelése történhet ritmikus elemek ismétlődésével, forma-, tónus-, színkontrasztok kiemelő hatásával, irányok, méretek hangsúlyával.<sup>120</sup>

A komponálást látványelemző, befogadói és alkotótevékenységekben is gyakorolhatjuk. A *befogadó tevékenységek* során a műalkotás és a látvány elemzésével értelmezzük a vizuális nyelvet és a technikák vizuális jellemzőit, ennek eredménye pedig a képértő gondolkodás.<sup>121</sup> A művészet különböző stíluskorszakainak ábrázolási konvencióiban fontos lehet a képi elrendezés (minőség- és helyzetviszonylatok), a képi transzpozíciós eljárások és a vizuális nyelvi sajátosságok megfigyelése (pl. vonalalkalmazás, vonalképzés, folt- és formaképzés, színismeret és színviszonylatok alkalmazása a harmónia megteremtésében).<sup>122</sup>

Az *alkotótevékenységek*be ágyazott vizuális nyelvi problémák felfedezése és megoldása által felfigyelhetünk a vizuális kifejezőképességet meghatározó vizuális nyelvi sajátosságokra. A vizuális nyelvet a képközlés szellemi közegeként, a vizuális technikákat a képközlés anyagi közegeként szemlélhetjük. Ennek eredménye az alkotói kompetenciák fejlődése és a produktum létrejötte, vagyis az, hogy az alkotás eredményes.<sup>123</sup>

## Gyakorlatok 4. – A kompozíció

Kompozíciós alkotótevékenység lehet:

- nonfiguratív elemekből figyelemfelhívó kompozíció, pl. plakát készítése;
- a képmező felismertetése képkivágással;
- a kompozíció egységének gyakorlása foltredukciós képalkotással, pl. kollázs-technika eljárásával;
- a vizuális nyelv elemeinek, a minőségviszonylatok különböző fajtáinak, a forma-, a szín-, a karakterkontrasztoknak a képmezőben betölthető kompozíciós szerepeinek felismerése, a szimmetrikus/aszimmetrikus, zárt/nyitott elrendezések azonosításával;

<sup>120</sup> A kompozíciós konvenciókról bővebben: Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*.

<sup>121</sup> Bővebben: Sándor Zsuzsa: *A vizuális nyelv képi világa*, Sárospatak, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2003, 93–95.

<sup>122</sup> Bővebben: Békési Sándor: *Vizuális nyelv*.

<sup>123</sup> Ahogyan már volt róla szó: minden alkotást közlésként értelmezzünk, a tevékenységekben közlés-változatokról beszélünk, amilyenek a személyes, primer, direkt és indirekt közlések.



- téri kompozíció dekoratív tervezése pl. fríz, sorolás, tükrözés, méretviszonyváltás, ritmizálás eszközeivel;
- illusztrációkészítés a kompozíciós elemek rendjének tudatosítására.

Az alábbi képeken a kompozíció két nagy típusát, a zárt és nyitott kompozíciót, valamint a sávós, a szimmetrikus, a klasszikus középpontos és a dinamikus egyensúlyra épülő komponálás gyakorlati példáit láthatjuk (104–109. ábra).



104–105. ábra: Nyitott kompozíció



106. ábra: Nyitott kompozíció, azonos elemek sávosan ismétlődő ritmizálása



107. ábra: Zárt kompozíció  
(az elemek képmezőn belüli helyzetviszonyainak ritmikus elrendezésével)

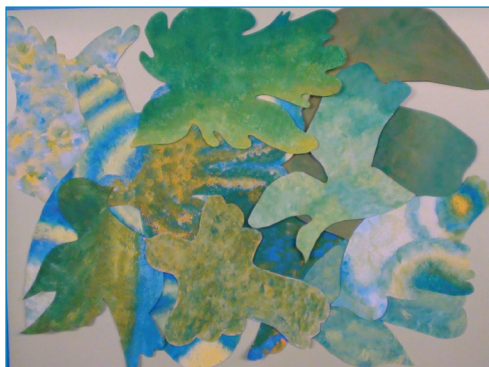
A kompozíciós egyensúly megteremtését gyakorolhatjuk csoportmunkában, például azonos elemek képmezőn belüli helyzetviszonylatainak változtatásával, dinamikus vagy statikus rendezésével (110–113. ábra).



108. ábra: Zárt kompozíció, dinamikus egyensúly, aszimmetrikus elrendezés, középpontos hangsúlyteremtés (a kiemelés módja: sötét-világos kontraszt, kollázs)



109. ábra: Dinamikus egyensúly ellentétes erővonalak kiegyenlítő hatása által meghatározva (a kiemelés módja: fény-árnyék kontraszt, kollázs)



110–113. ábra

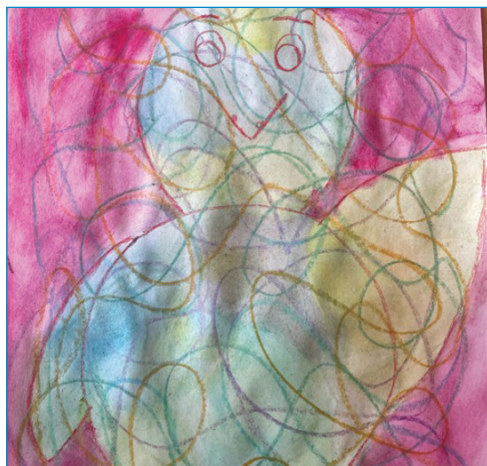
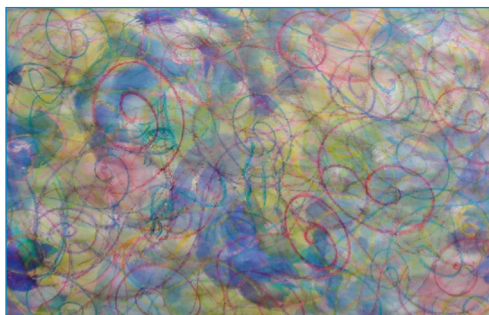


## Gyakorlatok 5. – Különféle technikák

A következő oldalakon és képeken gyakorlati példákat hozunk a különféle technikák alkalmazására. Bízunk abban, hogy a sokféleség ötletadóvá válik, és segíti a vizuális nyelvi elemek és a vizuális kommunikáció jelenségeinek biztosabb felismertetését és hatékonyabb megismertetését.

### Vonalgazdag, vegyes grafikai technikák

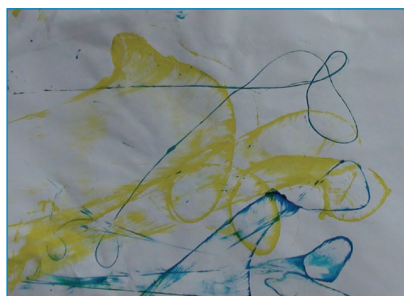
A pont és vonal témakörénél esett már szó a „Firkából valamit” képi inspiráció játékos alkalmazásáról, amelynek itt újabb produktumait láthatjuk (114–115. ábra).



114–115. ábra

### Cérnagrafika

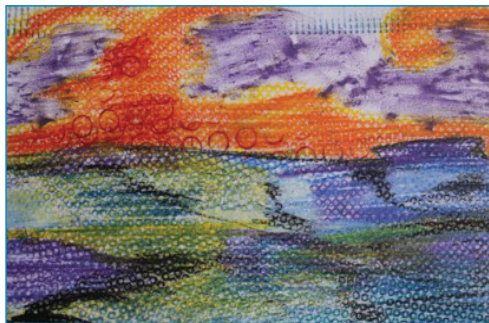
Szintén a pont és vonal témakörénél mutattuk be a cérnagrafikák készítésének hasznos voltát. A technika lényege, hogy véletlenszerűen beszínezett fonalakat helyezünk rá egy papírlapra, majd egy másik lappal lenyomjuk a fonalakat, és erős mozdulattal kirántjuk őket. Az eredmény vonal- és színgazdag, spontán, inspiratív felület lesz. A cérnagrafika dinamikus, komplex vonalai képzetgazdagító, kreatív lehetőséget nyújtanak a hallgatók alkotási gyakorlataiban, de a gyermekek képzőművészeti foglalkozásaiban is, például mesebeli lények alkotásakor (116–117. ábra).



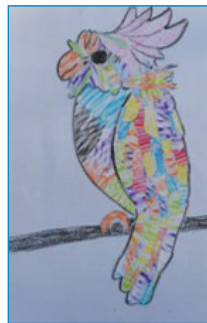
116–117. ábra

## Frottázs

A technika lényege a játékos nyomhagyás: puha ceruzával, olajpasztellel érdekes textúrájú felületre (pl. fakéreg, durva vászon, műanyag stb.) helyezett papír átsatírozása. Lehet a természetben, tanulmányi séta alkalmából, játékos nyomkeresésből indítani a tevékenységet (118–121. ábra).



118. ábra: Érdekes felület zsírkkrétával átsatírozva



119. ábra: Kollázstechnika frottázsfelületek alkalmazásával



120. ábra: A frottázsdarabokból kollázstechnikával készült síkbáb



121. ábra: Játékos, vonalas frottázsfaktúrák, gazdag grafikus felületek kreatív képiegészítései

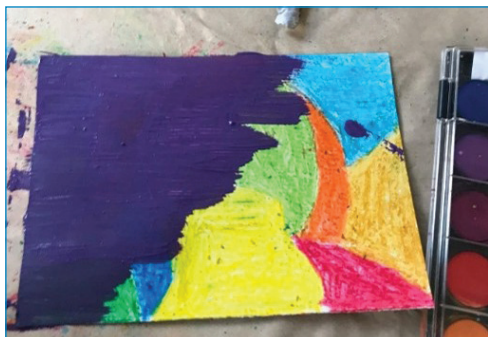


## Viaszkarcteknika

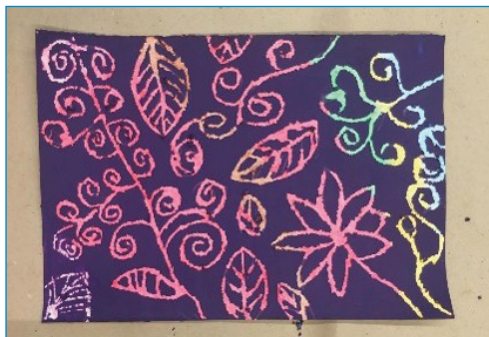
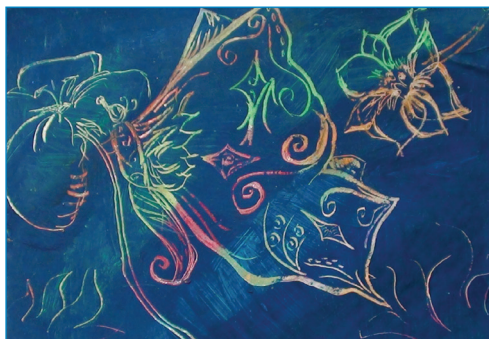
Az előtűnő színes vonalak a vonalgazdagság inspirációit hordozzák. A készítés módja: először zsírkkrétával egyenletesen felvisszük a színeket a rajzlapra (122. ábra). Fontos, hogy jól fedett legyen a papír, és élénk színeket alkalmazzunk: lehet színeket egymásra is tenni és keverni. Ezután a zsírkkrétával színezett felületet temperával vékony rétegben lefedjük – előtte esetleg zsírtalanítjuk egy kis szappanos ronggyal. Száradás után pedig belekarcoljuk a vonalakat, foltokat tűvel vagy vékony hegyes eszközzel (123. ábra). A kész művön az előtűnő színes vonalak sokasága tanulmányozható (124–126. ábra).



122. ábra



123. ábra



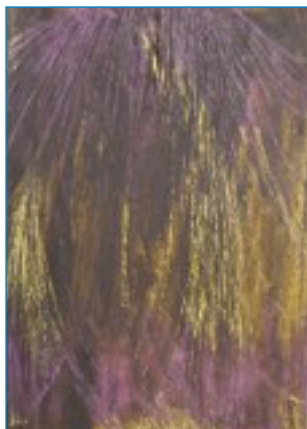
124–126. ábra

A vonal- és színgazdag technikával készíthetünk összerakó, párosító memória-játékot vagy akár illusztrációt is (127–128. ábra).



127–128. ábra

De alkalmazhatjuk személyes élmények feldolgozására, hangulatot, érzelmet kifejező képalkotásra is (129. ábra). Dekoratív képek, például meghívók készítésére is alkalmas (130. ábra). A viaszkarctechnika temperával nem fedett felületen is alkalmazható, hiszen így is elérhető a festői hatás a vonalgazdagság mellett (131–132. ábra).



129. ábra



130. ábra



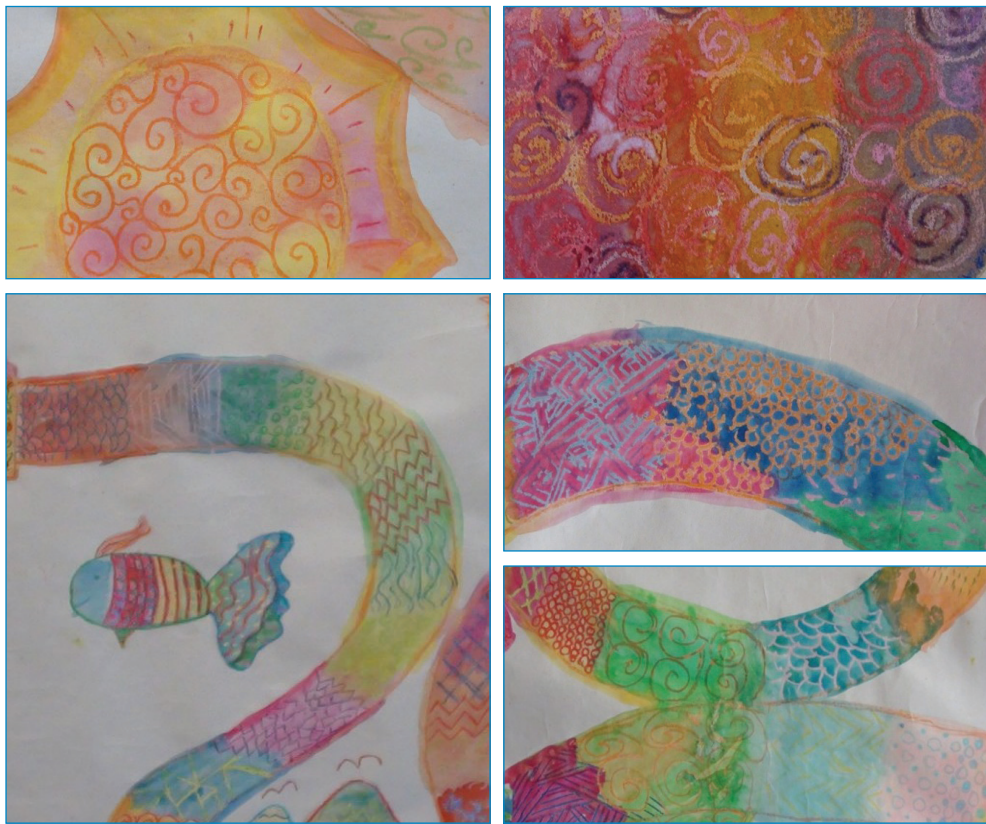
131–132. ábra





## Vegyes technika

Vegyes technika megnevezéssel számos különféle technikát tartanak számon. Az alábbi képek színek, vonalak és foltok együtthatásának tanulmányozását örökítik meg. Ehhez először zsírkrétával készítettünk vonalas rajzokat, majd átfedésként vízfestéket alkalmaztunk. Ilyenkor élénk színű zsírkrétával, olajpasztellel először vonalas felületeket alakíthatunk ki, erre pedig vízfestékekkel festhetjük a foltokat például szivaccsal, nagy ecsettel (133–137. ábra).



133–137. ábra

## Spontán színkeverési technikák

Érdekes még néhány képen bemutatni a spontán színkeverés leghatékonyabb technikáit (138–144. ábra).



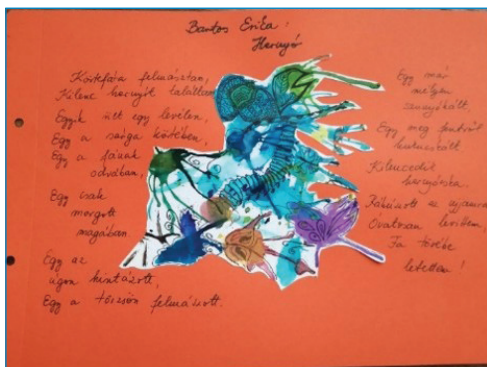
138–139. ábra: Festés szivaccsal, festékfűjás, fröcskölés, foltképzés különböző eszközökkel



140. ábra: Fújt, csurgatott festék réteges fejlesztése



141–142. ábra: A színes foltok, pacák inspirálta bábok



143–144. ábra: Illusztrációk



### Ujjbegy- és tenyérfestés

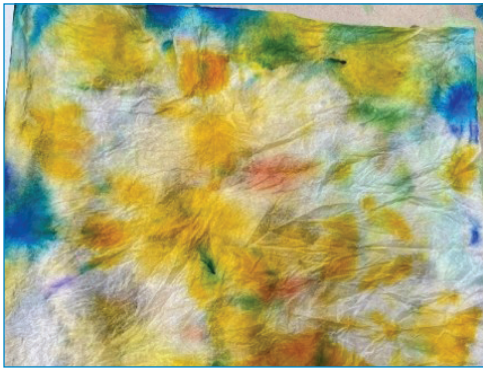
Erről a technikáról is írtunk már korábban. Az alábbi képeken zacskóbábot is láthatunk (145–148. ábra).



145–148. ábra

## Batikolás és papírbatik

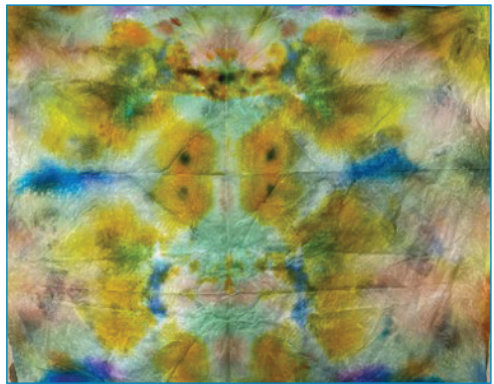
A batikolásnak számos módja ismert. Könnyen megvalósítható változata a papírbatik, amelyet egyszerű papír zsebkenő vagy hajtogatott, gyűrt papír hígított vízfestékbe mártásával valósíthatunk meg. A papír felszívja a festéket, és nagyon gazdag színátmenetek jönnek létre rajta (149–155. ábra).



149–152. ábra



Madár maszk összeragasztása, a csőr ráptálása

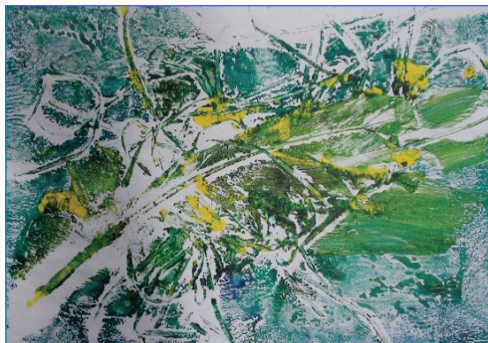
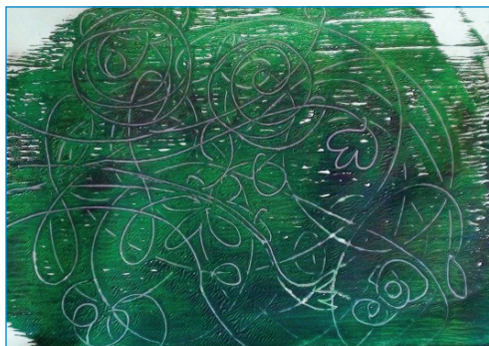


153–155. ábra: A színes batikolt papírból síkbábokat is készíthetünk



## Monotípia

A monotípia készítésének több eljárása létezik. A lényeg, hogy ez a technika egyetlen lenyomat készítésére alkalmas. Az alábbi képeken azt látjuk, hogy az üveglapra hengerrel egyenletesen felvitt festékre (akril, tempera) sík formákat helyezünk, majd ezekre papírlapot teszünk, és a felületet hengerrel áthengerelve egyedi levonatot kapunk. A színes felületre helyezett lapon rajzolhatunk is ceruzával, golyóstollal: így a másik oldalon megjelenik a színes vonalrajz (156–166. ábra).

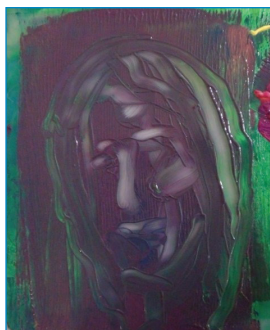


158. ábra: Madártoll, céna, fűszál stb. levonata



159. ábra: Céna behelyezése az üveglapon előkészített színes felületre és színes hengerrel áthengerelt levonata

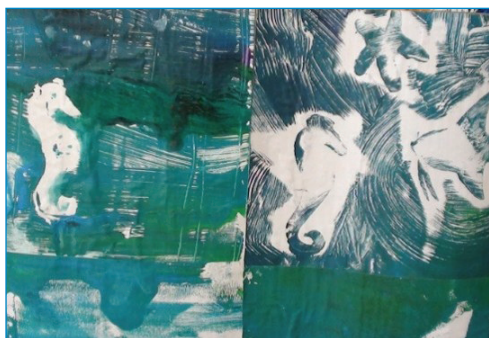
156–157. ábra: Üveglap, hengerek



160–161. ábra: A festékbe közvetlenül belerajzolt kép és a levonata



162–163. ábra: Növények negatív levonata

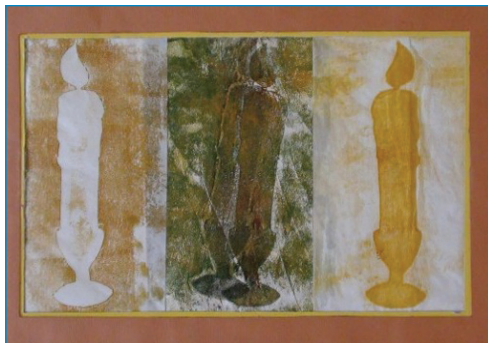


164–166. ábra: Sík formák, kivágott, hajtogatott formák (papírkivágások) levonatai



## Papírmetszet

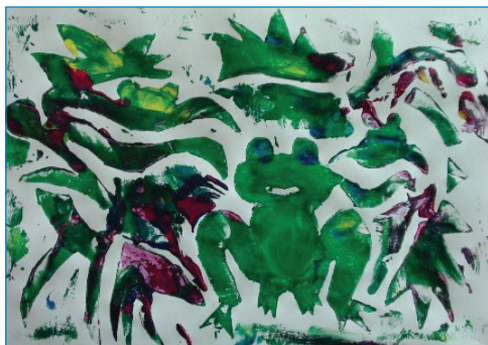
A sokszorosító grafikai technikák közül az egyik legegyszerűbben kivitelezhető eljárás a papírmetszet. A levonatok az előre elkészített papírdúcról készülnek. Az eljárás lényege, hogy az alaplagra felragasztott vastagabb kartonból készült, kiemelkedő elemekre hordják fel hengerrel a festéket, majd ezek lenyomata rákerül a ráhelyezett papírlapra, amelyet egyenletesen elsimítunk. A technikát alkalmazhatjuk meghívók, vizuális jelek, plakátok, illusztrációk, könyvborítók stb. készítésénél (167–174. ábra).



167. ábra



168. ábra: A papírdúc, amelyre hengerrel vagy esetleg ecsettel felvisszük a színeket



169. ábra: A dúcra ráhelyezett papíron átnyomkodjuk: elkészül a levonat



170. ábra: A papírdúc



171. ábra: A levont papírmetszet



172–173. ábra: Madártéma  
(papírmetszet)



174. ábra: Illusztráció  
(papírmetszet)



## Kollázs

A kollázs szó ragasztást, felapplikálást jelent. Jó technika a színes, figyelemfelkeltő kompozíciók megvalósítására (plakát, díszlet, báb stb.). Színes papírok ragasztásával látványos és gazdag képi világot teremthetünk. A technika sikeres megvalósításához mindenekelőtt gyűjtésre, színes papírok alkotására van szükség, amelyeket a tevékenység előtt színek és árnyalatok szerint rendszerezünk. A kollázstechnika foltszerű dekorativitása, színessége nagyon alkalmas illusztrációk, könyvborítók, plakátok, mesefeldolgozáshoz készülő síkbábok, díszletek létrehozására (175–180. ábra).



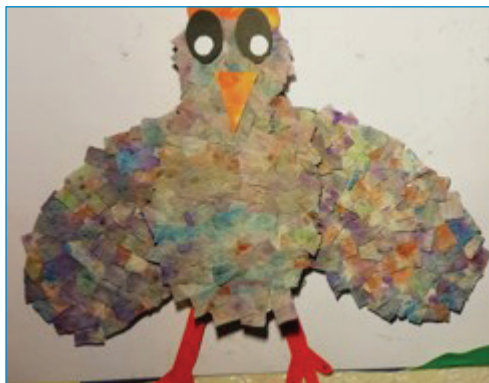
175–176. ábra: Inspiráló színrendszerezés



177–180. ábra: Illusztratív alkotás  
(kollázs tépkedett és vágott elemekkel)

### Konstruálás kollázstechnikával

A kollázstechnika kiválóan alkalmas rá, hogy újrahasznosított, környezetbarát anyagokkal dolgozva konstruáljunk (181–191. ábra).



181–182. ábra: Síkbábok



183–187. ábra: Maszkok







188–189. ábra: Egyszerű zacskóbábok, díszletek



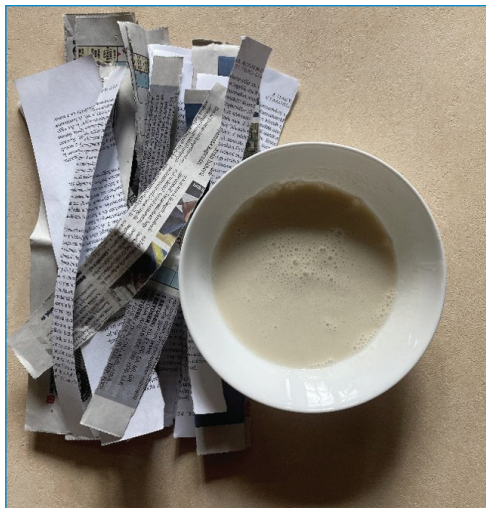
190. ábra: Mesekönyvborító



191. ábra: Illusztráció

## Bábkonstruálás papírmaséból

A plasztikus papírmasé báb elkészítéséhez csak csirizre (másfél rész víz, egy rész liszt), újságpapírra és papíralapú maszkolószalagra van szükség. Először a báb fejét kell kialakítani papírgolyóból. Ezután egy nagyobb újságpapír ráhelyezésével megtörténhet a nyak rögzítése ragasztócsikkal.<sup>124</sup> Az állatok fülét kivághatjuk vagy meghajtogathatjuk, aztán előre és hátra ráfektetve rögzíthetjük a ragasztócsikkal.<sup>125</sup> A kisebb részeket – a pofát, az orrot, a csórt stb. – szalaggal rögzítjük, majd csirizzel átkenjük a felületet, és több rétegben ráhelyezzük a papírcsíkokat, mindig szépen rásimítva, hogy egyenletesen fedjék egymást. Minden újságcsíkréteg alá csirizt viszünk fel, és így simítjuk egyenletesre a felületet (192–198. ábra).

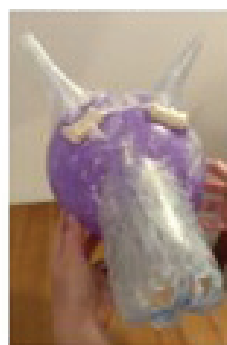
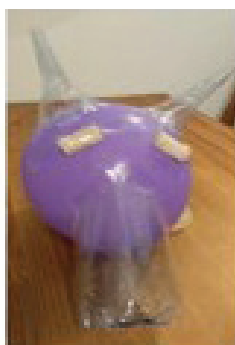
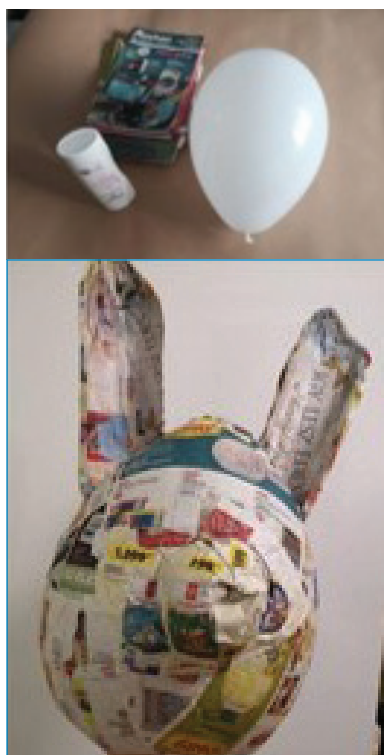


192–194. ábra

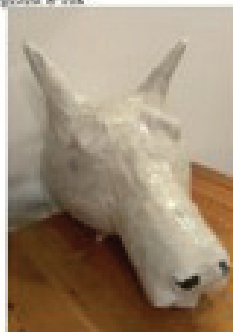
<sup>124</sup> Közben két ujjunk belül benne van, hogy a báb kézre vehető maradjon.

<sup>125</sup> Csirizzel is rögzíthetjük a nyakat, de a kisgyermeknek egyszerűbb előbb a ragasztócsikkal rögzíteni, és utána becsirizvezve rátenni az erősítő újságcsíkokat.

A fej készíthető lufira vagy épülhet konstruált alapelemekre, például újrahasznosított dobozokból, flakonokból épített alapokra is (195–196. ábra).



Elkészítendő a szöveghez 8. ábra



195–196. ábra



197. ábra: A kész bábfej



198. ábra: Kreatív megoldások

## VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ – II. FEJLESZTÉSI TERÜLET

A *Vizuális kommunikáció* fejlesztési területéhez tartozik a NAT 2020 alsó tagozatos vizuális kultúra kerettantervének *Vizuális kifejezőeszközök – Érzékelés, jellemzők, tapasztalat, Vizuális információ – Vizuális jelek a környezetünkben, Médiahasználat – Valós és virtuális információk és Álló- és mozgókép – Kép, hang, történet* témaköreinek egésze vagy néhány részlete.<sup>126</sup> Felső tagozaton pedig, szintén részben vagy egészben, a *Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok, Vizuális művészeti jelenségek – Személyes vizuális tapasztalat és reflexió, Médiumok sajátosságai – Médiumok jellemző kifejezőeszközei, Tér és időbeli viszonyok/Időbeli és térbeli viszonyok – Tér és idő vizuális megjelenítésének lehetőségei, Vizuális információ és befolyásolás – Kép és szöveg üzenete* témakörök résztémaköreire kell figyelemmel lennünk.<sup>127</sup>

Ahogy már a fejlesztési területek bevezetőjében elmondtuk, a *Vizuális kommunikáció* fejlesztési terület ráépül a *Vizuális nyelv és technikák* területére. Elméleti kérdéseit ezért a korábbi elméleti fejezetben tárgyaltuk. Az ott elmondottakhoz hozzá kell még tennünk, hogy a vizuális kommunikáció alkotási területe a tevékenységek irányultságát, tartalmát illetően szakmódszertani kifejtésben a *direkt közlések* területét jelenti. Direkt közlésformáról akkor beszélünk, amikor a komponált kép létrehozásának célja egy közcélú, közhasznú információ, üzenet képi közvetítése. A gyermekek számára a tevékenység értelmét és motivációit megadhatja egy-egy játékos célkitűzés és a *felnevelés* tervezői gondolkodás sugalmazása. A képi kommunikációs üzenet megvalósítása igényli az elvontabb, tömörebb ábrázolást, ezért inkább a 3–4. osztályban ajánlott magasabb óraszámban tervezni a tevékenységet.<sup>128</sup>

### Gyakorlatok 6. – Vizuális kommunikációs gyakorlatok

A vizuális kommunikációt igen sokféle módon gyakorolhatjuk, így például:

- játékos üzenetközvetítő funkciót betöltő ábrák készítésével (órarend, vicces betű, humoros jelek a környezetben);
- magyarázó rajzok alkotásával, amely során pl. nagyításban ismerünk meg természeti formákat (környezetismereti szemléltető ábra, rovar szerkezeti felépítését mutató ábra);
- társasjáték tervezésével (jelek, kártyák, útvonalak);
- figyelemfelkeltő környezetvédelmi plakát megtervezésével.

<sup>126</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 12.

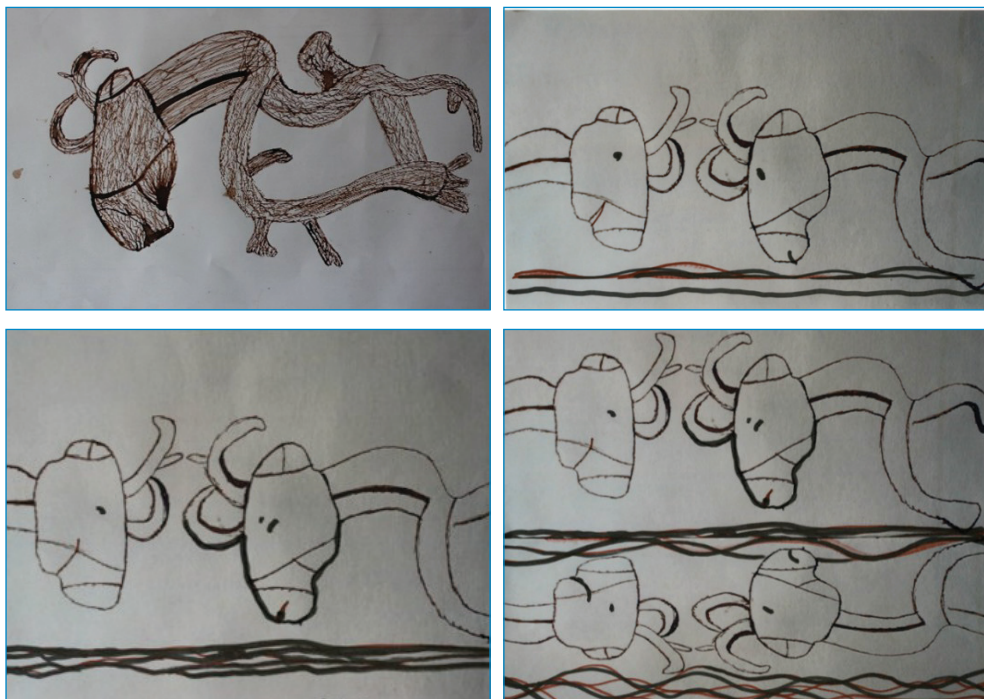
<sup>127</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 13.

<sup>128</sup> Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 113–114.

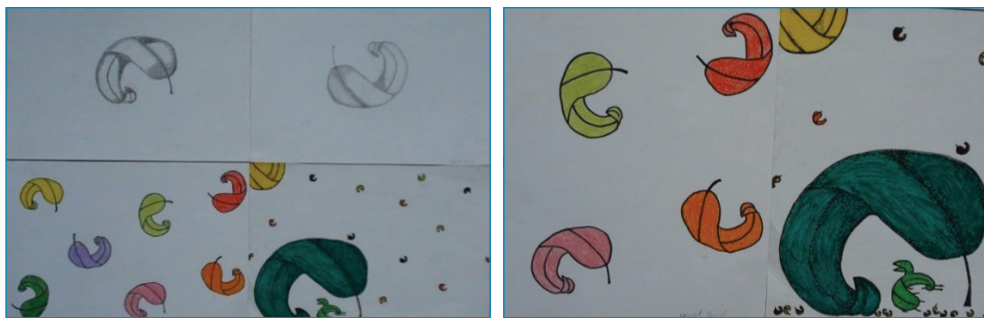


Az alábbi képek és képsorok segítségével a vizuális kommunikációs gyakorlatok végtelen lehetőségei közül mutatunk be néhányat: az alkotás célja mindig egy közérthető üzenet közvetítése.

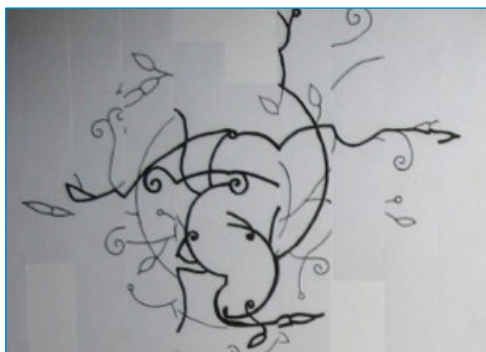
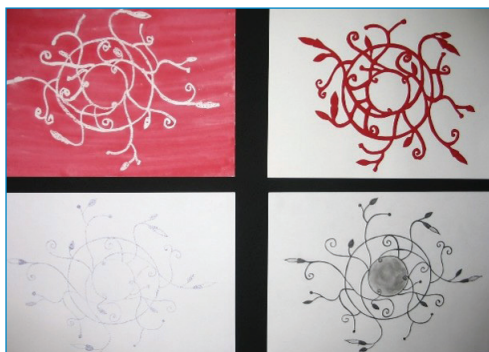
A bemutatott vizuális kommunikációs gyakorlat képregénykészítés a *Két kicsi kecske* című gyermekvershez (199–202. ábra), valamint a *Falevélke* történetekhez (203–204. ábra).



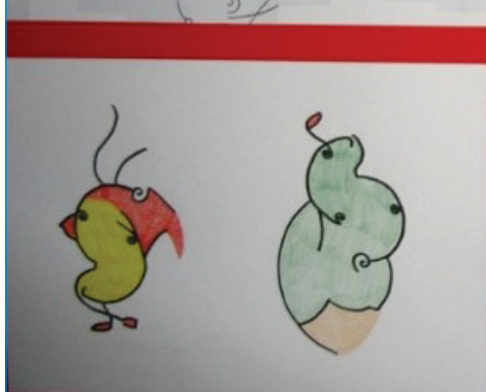
199–202. ábra



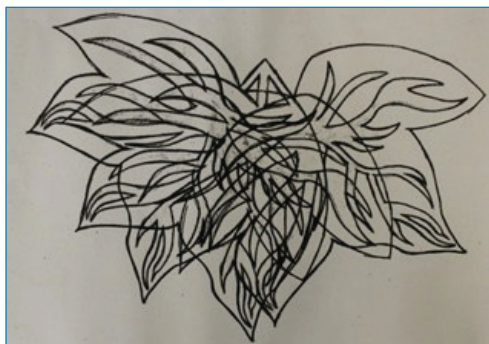
203–204. ábra



205–208. ábra: Tanulmányrajzból jelet, szimbólumot, mesefigurát is alkothatunk



A falevéltanulmány kiváló példa az elvonatkoztatásra, a jelképképzésre a redukció és szelekció elve alapján (209–210. ábra). A kisgyermekkel mulatságos jelek, betűk, társasjáték, valamint kártyák jelzései segítségével is gyakorolhatjuk a vizuális kommunikációt (211–214. ábra).



209–210. ábra



211. ábra: Plakát, meghívó készítése



212. ábra: Vicces figyelemfelhívó, tájékoztató jelek



213. ábra: Társasjáték jelei, kártyái



214. ábra: Tanterem, órarend jelei



A művészeti nevelésben tárgykészítésnél, illetve komplex alkotótevékenység során is nagy a szerepe a vizuális kommunikációnak, ahogy az alábbi könyvborítóterveken (215–218. ábra) és installáción (219–220. ábra) is látható.



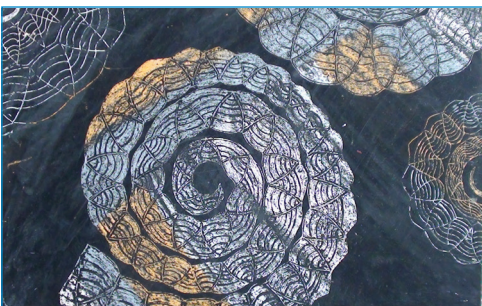
215. ábra: Könyvborító



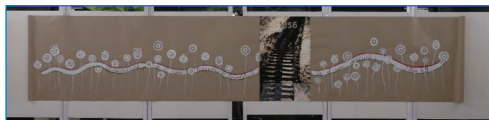
216. ábra: Könyvborító és illusztráció, papírmetszet



217. ábra: Könyvborító, vegyes technika



218. ábra: Könyvborító, viaszkarcteknika



219. ábra: Installáció – emléklaplakát az 1956-os forradalom 70. évfordulójára: „Tiportatunk, de el nem veszünk” (2 Kor 4,9)



220. ábra: Részlet az installációból



## KIFEJEZÉS, KÉPZŐMŰVÉSZET – III. FEJLESZTÉSI TERÜLET

Ez a fejlesztési terület valamennyi NAT-ban és a kerettantervekben is jól követhetően elkülönül. A NAT 2020 alsó tagozatos vizuális kultúra kerettantervének *Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények* témaköre tartozik hozzá alapvetően,<sup>129</sup> míg felső tagozaton mindenekelőtt a *Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok* és a *Vizuális művészeti jelenségek – Személyes vizuális tapasztalat és reflexió* résztematikáira kell figyelniük a területtel kapcsolatban.<sup>130</sup> A *Síkbeli és térbeli alkotások* megnevezés helyett nagyon fontosnak tartjuk továbbra is a *Kifejezés, képzőművészet* meghatározás alkalmazását: a fejlesztési területen megvalósuló tevékenységek fókuszában ugyanis a *képalkotás*, s ezen belül kiemelten a *személyes képalkotás* áll. A gyermeki alkotások esetében a személyes közlések az önkifejezés lehetőségének megvalósítását, feladattartalmait jelentik. A személyes képalkotás személyes közlési vágyból, szándékból jön létre, ezért a képzőművészet műfaji sajátosságai jellemzik, még úgy is, hogy – amint erről már többször szó esett – a gyermeki alkotásokkal kapcsolatban nem beszélhetünk műalkotásról, és nem is várjuk el a gyermekektől művészi produktum létrehozását.<sup>131</sup>

Ahogy az a NAT-okban és a kerettantervekben is következetesen megjelenik, míg az 1–2. évfolyamon a *Vizuális nyelv és technikák*, valamint a *Vizuális kommunikáció* kerül előtérbe a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva, illetve a négy nagy fejlesztési terület két évfolyamonként kb. azonos súllyal szerepel, a későbbiekben, s főképpen az 5. osztálytól megnő a jelentősége a *Kifejezés, képzőművészet* és a *Tárgy- és környezetkultúra* fejlesztési területeinek.

A személyes közlések körébe tartozó tevékenységek igénylik a legnagyobb pedagógusi felkészültséget, pszichológiai tudást, empátiaképességet. E tevékenységek fokozottabb személyre szóló figyelmet, törődést, a személyes sajátosságok figyelembevételét, megértését, támogatását kívánják a pedagógustól.<sup>132</sup> Ebben az időszakban a legfontosabb pedagógiai feladat a motiváltság és az örömteli, felszabadult alkotás fenntartása, amely élményt adó, értelmes, életszerű feladatok, valamint érdekes, játékos technikák megismerése által valósulhat meg.

A *Kifejezés, képzőművészet* alkotási-fejlesztési terület a személyes képi kifejezés képességének fejlesztése mellett magában foglalja a látványalapú képalkotó

<sup>129</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 12.

<sup>130</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. *Vizuális kultúra*. 5, 13.

<sup>131</sup> A közlésformákról: Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 14.

<sup>132</sup> Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 37–39, 122.

tevékenységet is. Fontos azonban kiemelni azt a gyermekkori fejlődéslelektani sajátosságot, hogy a gyermeknek 6–10 éves korban nincs készítetése látvány utáni alkotásra, alkotási tevékenységét sokkal inkább képzei, élményei, emlékképei vezérlik. Így a látványok tanulmányozásának helye lehet egy alkotási folyamatban, ha célja a képzetek gazdagítása, egy ráépülő tervezési folyamat gazdagítása, segítése, de helytelen, ha túl nagy óraszámokban, igazi alkotótevékenységgel nem társulva jelenik meg a fejlesztési feladatok közt.

A látványok tanulmányozása tevékenységi körében, a vizuális kommunikáció területi sajátosságainak szemléletében, *primer közlésformáról* beszélünk.<sup>133</sup> Primer közlések azok, amelyekben a látványok tanulmányozása alapján megfigyeléseinket rögzítjük, képpé komponáljuk. A látványok tanulmányozását a képalkotó tevékenységekben *imitációnak* nevezzük. A fejlődéslelektani sajátosságból következik, hogy a látványok tanulmányozása esetében sohasem lehet cél a valóság-hűség: csak *valóság-hitelességre* törekedhetünk az imitáció során. Így például egy termés látványa esetén készülhet textúratanulmány, a vonalritmus tanulmányozása, egy tárgy foltredukció általi formatanulmánya.<sup>134</sup>

A látvány utáni tevékenység lényege tehát a képi elvonatkoztatás, absztrahálás: másképpen fogalmazva a látvány képi formát ölt, vagyis képpé transzponáljuk. Az *absztrahálás szelekció és redukció* útján válik ábrázolássá.<sup>135</sup> Mindezt a képi kifejezés nyelvi eszközeivel, a vizuális nyelv elemeinek segítségével valósíthatjuk meg, a fejlesztési területek tehát – természetesen – szorosan összefüggnek, egymásra épülnek.

Szintén kiemelendő a fejlesztési területtel kapcsolatban a már korábban részletesen bemutatott tantárgyi integrációs lehetőségek kihasználása, amely nemcsak az inspiráció és a személyiségfejlesztés, de a nyugodt, elmélyült alkotótevékenység szempontjából is fontos lehet. Érdemes idéznünk a vizuális kultúra tantárgy tanításához készült legfrissebb tankönyvcsalád<sup>136</sup> szerzőinek egyik megállapítását:

<sup>133</sup> Az *indirekt közlésformákról* a következő nagyfejezetben szólnunk.

<sup>134</sup> Példáit bővebben láthatjuk: Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 107.

<sup>135</sup> Az elvonatkoztatás módszairól: Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 40.

<sup>136</sup> Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 1. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 2. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2021; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 3. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2021; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 4. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2022; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 5. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 6. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 7. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2022; Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 8. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2023.

„Szerencsés, ha az iskolai munkarend megengedi az órák cserélgetését, hiszen más tantárgyból származó jól eltalált, éppen »megérő« tartalom gazdag kifejezéshez, értelmes vizuális kommunikációt eredményező megjelenéshez vezethet, ha »nem hül ki teljesen«, mire ismét vizuális kultúra óra lesz. Ahhoz, hogy a tantárgyi kapcsolódásokban rejlő lehetőségeket ki tudjuk aknázni, a pedagógiai tervezést is át kell gondolnunk, meg kell újítanunk a szokásainkat.”<sup>137</sup>

Meg kell jegyezni azt is, hogy a fejlesztési terület kompetenciaalapú tervezése során nagy hasznát vehetjük a projekt- és csoportmunka formáinak, és sikerrel alkalmazhatunk folyamatjellegű, feladatsoros, illetve projektjellegű tevékenységi formákat.

### **Gyakorlatok 7. – A kifejezés, képzőművészet fejlesztési terület gyakorlatai**

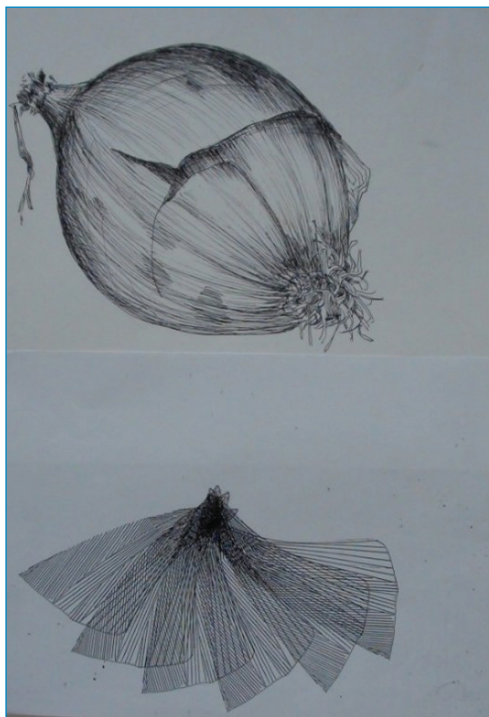
A fejlesztési terület sokféle ötlet kipróbálását lehetővé teszi, a tudatos tervezés után játékos, sokszínű tevékenységekkel valósíthatjuk meg a képi elvonatkoztatás, az absztrahálás és a képpé komponálás feladatait. A látvány utáni tanulmányrajzokban, modell után gyakorolhatjuk az elvonatkoztatás fázisait, metódusait (vonal-, körvonal- és foltredukciók; a látvány redukciós kísérleteivel képalkotás, képregény-készítés).

---

<sup>137</sup>Bakos–Nyitrai–Nyitrai: *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 4. osztály*, 11.

## Tanulmány és látvány

A transzpozíciót kipróbálhatjuk a látványok formaredukciójával, például a díszítőménytervezés mozzanataiban vagy motívumtervezési folyamatokban. A tanulmányozott forma alapján jelet hozhatunk létre, szimbólumot alakíthatunk ki (hagymaszélet: 221–222. ábra), vonal- és foltredukcióval juthatunk el a látványtól a személyes képalkotásig (gyökértanulmány: 223–226. ábra), a transzponált látványból, megszemélyesítésből kiindulva tovább alkothatunk (falevéltanulmánytól a képregényig és síkbábig: 227–230. ábra).



221. ábra: Természeti formatanulmány és elvonatkoztatás a látványtól

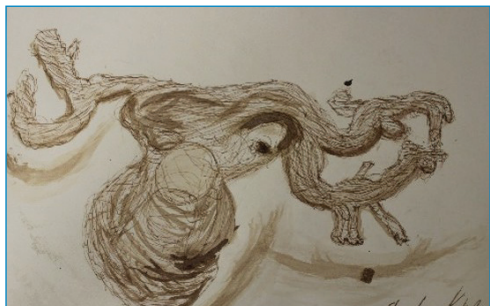


222. ábra: Szimbólumképzés, a forma fénymásolóval való nagyítása/kicsinyítése, komponálása (ceruza és viaszkaré)

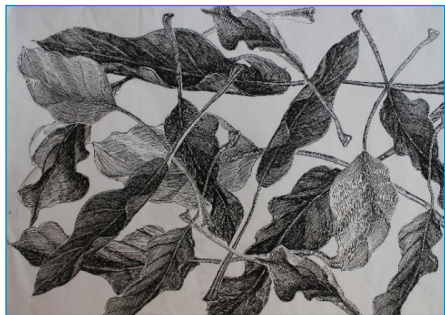




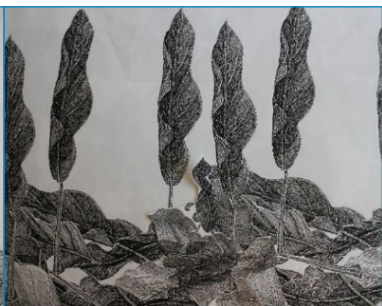
223–224. ábra: A látvány felt- és vonalredukciója



225–226. ábra: Látvány utáni tanulmánytól a személyes képalkotásig  
(gyökértanulmányból képzelt lény)

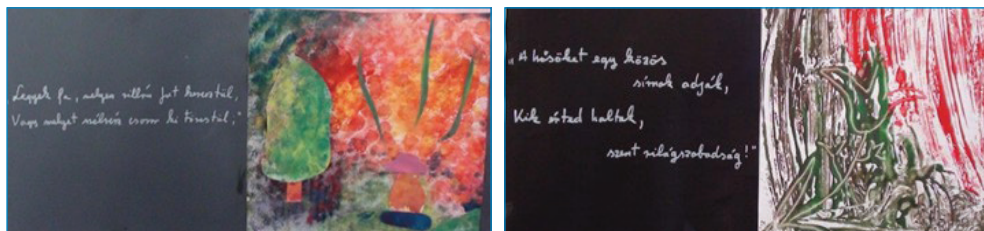


227–230. ábra: Falevéltanulmányok és megszemélyesítések:  
képregény és síkbáb-animáció  
(szabadkézi és digitális rajz,  
fénymásoló)

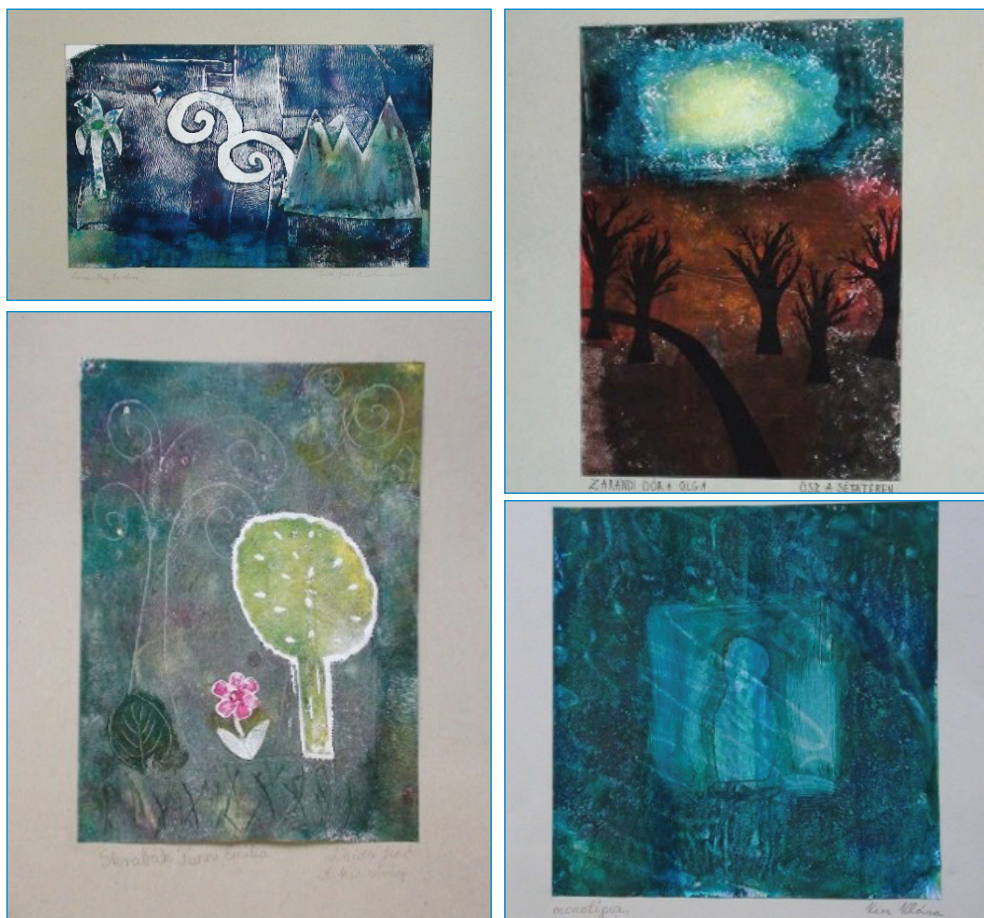


## Személyes képalkotás

A személyes képalkotást meseillusztráció készítésével vagy illusztrációs versfeldolgozással is gyakorolhatjuk (231–232. ábra). Az alábbi képek (233–236. ábra) Dsida Jenő a hegyről és a szélről szóló verséhez készültek, az *Alkotási gyakorlat* kurzusain részt vevő másodéves óvodapedagógus-hallgatók munkái.



231–232. ábra



233–236. ábra



A „Ha én virág lennék” témában elkészült alkotások a személyes élmény kifejezésének gazdag, kreatív példái. Egyediségük megmutatja a pedagógus élményt megalapozó, előkészítő munkájának minőségét: az alkotásokat 3. osztályos tanulók készítették egy volt hallgatónk gyakorlata során (237–242. ábra).



237–242. ábra

## TÁRGY- ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA – IV. FEJLESZTÉSI TERÜLET

Ez a fejlesztési terület jól körvonalazott: az ezzel kapcsolatos készségek fejlesztése elengedhetetlen a környező világ értéséhez, a bennünket körülvevő környezet jeleinek helyes olvasásához. A NAT 2020 alsó tagozatos vizuális kultúra kerettantervének *Természetes és mesterséges környezet – Valós és kitalált tárgyak* és *Természetes és mesterséges környezet – Közvetlen környezetünk* témakörei tartoznak hozzá,<sup>138</sup> míg felső tagozaton mindenekelőtt a *Környezet: Technológia és hagyomány – Hagyomány, design, divat* és a *Környezet: Technológia és hagyomány – Tárgyak, terek, funkció* témakör.<sup>139</sup>

A tárgyformálás, környezetalakítás tevékenységi körében, a vizuális kommunikáció területi sajátosságainak szemléletében *indirekt közlésformáról* beszélünk.<sup>140</sup> Módszertani szempontból az indirekt közlések abban különböznek más közlésformáktól, hogy ezekben a funkció és az esztétikum meghatározó szerepet tölt be. Ebben a tevékenységben a közlés önmagában szándéktalan, de mégis közlés, amely a funkciót árulja el: ebben valósul meg egy elvontabb és áttételesebb közlés is. A funkciónak önmagában üzenete van, a tárgy pedig használata révén az emberi létezés élethelyzetének, értékítéletének tárgyasult formája. Egy tárgy díszítettsége az esztétikai értelemben vett szépségen túl is közöl valamit, többletjelentést és -értéket hordoz. Kierlelt üzenete az adott kultúrkörben történő értelmezhetősége révén lehet például az otthonosság élményét adó vagy identitásformáló erővel rendelkező jelentéstartalom.

A tárgyalakítás folyamatában az anyagszerűség és a funkció meghatározása áll a középpontban, ennek kielégelése és a produktum létrejötte valójában a funkcióképesség megalkotása is egyben. „[...] tárgyakat, ha nem valók valamire, készíteni sem szabad. A funkció tehát a működő forma. A forma az, amit vizuálisan észlelünk, a forma az, amely informál a funkcióról, és ugyanez a forma az, amelynek további jelentésrétegei vannak.”<sup>141</sup>

A tárgyformálásban az esztétikai minőséget a *funkció, a forma és a díszítmény egysége* adja. A díszítmény a formának része vagy kiegészítése: ezt azért szükséges hangsúlyoznunk, mert a forma az elsődleges, a *forma* és az *anyag* határozza meg a díszítményt.

Következésképpen a kisgyermekkorú tárgyalakító tevékenységekben olyan tárgyakat készítünk, amelyek motivációt hordoznak önmagukban is. Az életkori

<sup>138</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra. 5, 12.

<sup>139</sup> NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra. 5, 13.

<sup>140</sup> A primer közlésformáról az előző nagyfejezetben volt szó.

<sup>141</sup> Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 115–116.



sajátosságoknak megfelelően ilyenek a *játéktárgyak*, amelyek a használatbavétel örömét előrevetítik, majd a használat során megélhetővé teszik, így motivációt jelentenek a tevékenységhez.

Az óvodai-iskolai gyakorlatban a „dísz tárgyak” készítésének sablonos és folyamatos jelenléte éppen ezért indokolatlan, és káros hatással van a gyermekek alkotótevékenységére.

„Az önmagáért való dísz nem dísz, ha az ilyen dísz nincs mit díszítsen, akkor nincs tétje, iránya, nincs minek megfeleljen, beváljon, csupán önmaga hiteltelen mércéjével mérhető, tehát nem is feladat. A céltalan vagy öncélú tevékenységeket rossz pszichológiai visszahatásuk miatt kerülni kell!”<sup>142</sup>

A játéktárgykészítés (pl. kézműves tárgyak, báb és díszlet, újrahasznosított elemekből konstruált járművek, épületek megtervezése és létrehozása stb.) kiemelt jelenléte mellett a környezetalakítás feladatai, tevékenységei kapcsolódhatnak az egyes ünnepekhez is. Szintén életszerű feladat valaminek az értelmes díszítése, hiszen igen fontos az esztétikum iránti fogékonyság kialakításában és – pl. a magyar népművészet kincseinek felhasználásakor – az identitástudat megalapozásában.

A tárgykészítés harmadik típusa az *ajándéktárgy*, amelynek jelenléte fontos lehet az érzelmi nevelés során. Azonban a sablonos „ajándéktárgy-gyártás” (egyenvirághajtogatás) kiüresíti az ajándékozás örömét, mélyebb átélését. Javasolt ezért a saját élmények alapján előkészített és a megajándékozott sajátosságaira már előre figyelő, egyedien megtervezett és elkészített ajándékok megvalósítása.

Az iskolai gyakorlatban elterjedt a sordísz és a terület dísz tárgyától és funkciótól független, látszólag „önmagáért” való tervezése is. Ezt azonban nem tarthatjuk követendő példának. Alapelv, hogy semmit sem díszítő mintát nem készítünk, hiszen a dísz járuléka vagy szerves része a formának. Készülhet a formaalkotás közben (pl. szövés, agyagedény mintázása), vagy a tárgyforma elkészítése után rákerülő, ráfesthető díszítményként (pl. papírmásé tálka festett díszítése). A díszítményképzés lehet folyamatjellegű tervezés eredménye, vagy spontán, pl. fröcskölt, karcolt mintázat.

Az iskolai gyakorlatokban a díszítmény tervezésének fontos szempontja az egyéni alkotói lehetőségek kibontakoztatásához szükséges inspiráció megteremtése. Népi kultúránk mintakincsei gazdag inspirációt nyújtanak a saját tervezéshez, másolásuk azonban nem feladat, mivel a kreatív, önálló lehetőségek megvalósítását gátolja.

A díszítmény alapeleme a *motívum*, amely formai megoldásában redukált látványelemekből áll. A redukció, szelekció a képi transzpozíció metódusa, eljárását már a primer közléseknél tárgyaltuk. Képzésének lehet konkrét látványelőzménye, például virágok szerkezetének elemzése, különböző nézeteinek rajzos feldolgozása. De lehet fotó alapján vonal- vagy színredukciós tanulmány, esetleg konkrét népi motívum, minta átírása, továbbgondolása. A motívum önálló mintázatot képezhet szimmetrikus, középpontos, tükrös, keretes elhelyezésben, de véletlenszerű felületkitöltő eleme is lehet a díszített tárgynak, például csomagolópapír esetén. Ritmizálásával rendezett

<sup>142</sup> Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 119.

szalagdísz, fríz is tervezhetünk, amely további ismétlések, tükrözések révén területmintát képezhet.<sup>143</sup>

A díszítmény tehát a forma része, készítése nem önálló alkotási feladat, s ugyanígy a dísz tárgy csak megfelelő alkalomra készülhet, s fontos, hogy lehetőleg valódi funkciót betöltő tárgy legyen.

Az alábbi gyakorlatokban éppen ezért ízelítőt adunk a játéktárgykészítés feladat-típusaiból, amelyeknek motivációi evidensek gyermekkorban. A bemutatott játékkészítések során szem előtt tartjuk a környezettudatos anyagválasztást, technikák megválasztását, alkalmazásuk fontosságát.

## Gyakorlatok 8. – Tárgy- és környezetkultúra

### Játéktárgyalkotás

A színes papírokból történő játéktárgyalkotás az alkotási területek összekapcsolásának lehetőségét és fontosságát szemlélteti. Módszertani szempontból jó, ha az összegyűjtött színes papírokat rendszerezzük árnyalatok szerint, és mindig elérhető helyre tesszük a gyermekek számára (243. ábra). Síkbábok készítésére is kiválóan alkalmasak, legyenek akár statikusak (244–246. ábra), akár mozgathatók (247–249. ábra). Ha sok különféle színes papírunk van, a színek keverésének élményén túl további alkotásokhoz is felhasználhatjuk ezeket (250. ábra).



243. ábra



244–246. ábra

<sup>143</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 194–199.



247–249. ábra



250. ábra



## Építés, konstruálás

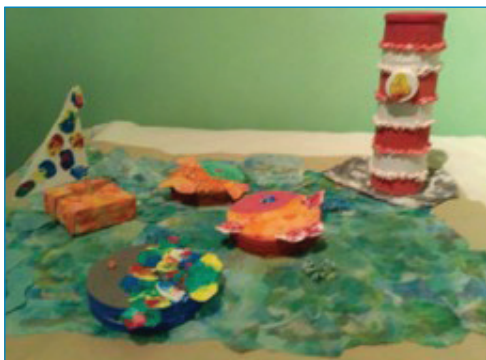
Az építés és konstruálás a kisgyermekek számára a játék örömet nyújtja, nem az eredménye, hanem a folyamata a lényeg. Az alábbi képeken változatos tevékenységekből adunk ízelítőt, amelyek során mindenhol a tevékenység közbeni öröm, elégedettség, flow-élmény elérése a cél (251–277. ábra).



251–252. ábra: Még nincs kész a rakéta, de a kisgyermek már benne ül, és belülről kinyúlva „utazás közben” fest tovább



253. ábra: Halas-horgászós és memóriajáték színes papírból, kollázstechnikával, újrahasznosított sajtodobozokkal



254. ábra: A konstruált játék terepe világítótoronnyal, hajóval, halakkal, színes papírok és kollázstechnika felhasználásával: az alkotási folyamat szép példája





255–256. ábra: Mesefeldolgozás, díszletkészítés, színes papírok festése, kollázs szövése



257–260. ábra: Plasztikai munkák: papírmasé technikával készített bábok és járműveik



261–263. ábra: Sólisztgyurma állatka és konstruált járművek, épületek



266–267. ábra: Léghajó és papírszövással készült kosara



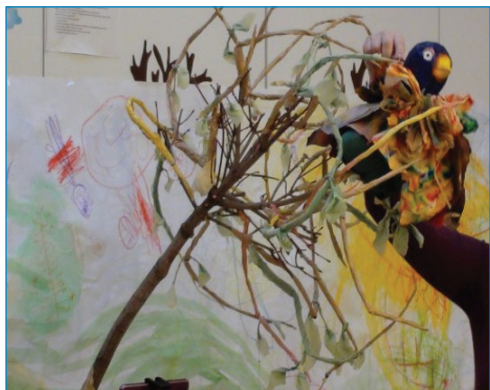
264–265. ábra: Világűrbeli utazás: társasjáték táblája és konstruált elemei, járművekkel







268–269. ábra: Bábjátékok bábjai és díszletei



270–271. ábra  
(lásd még 287–288. ábra)



272. ábra: Konstruált memóriajáték készül újrahasznosított sajtosdobozokból



273. ábra: Dobozba zárható és kihajtható elemek



274. ábra: Konstruálás a Mókuska, mókuska, felmászott a fára mondókához



275. ábra: Vizuális észlelést fejlesztő, párosító kirakójáték a rész–egész viszony felismertetéséhez



276–277. ábra: Memóriajátékokat különböző technikákkal készíthetünk



# KOMPLEX MŰVÉSZETI GYAKORLATOK

## A komplex művészeti nevelés koncepciói

A komplexitás a művészeti nevelésben már a hatvanas évek végétől folyó kutatásokban felmerült. Lantos Ferenc már a nyolcvanas években megfogalmazta, hogy a „művészettel nevelés” során csak az olyan ismeretek átadásának van értelme, amelyek a mindennapi életben is érvényes tudásbázist képviselnek, s amelyek a későbbiekben a felnövekvő embert is képessé teszik arra, hogy a valóság váratlan kihívásaira megfelelő válaszokat, megoldásokat találjon.<sup>144</sup>

A *komplex művészeti nevelés* fogalmát a hazai és nemzetközi gyakorlatban is értelmezik komplex tantárgyi integrációként, a művészeti tárgyak integrációjaként, koordinációként, multidiszciplináris projektek sorozataként. A művészetpedagógiákban a komplex művészeti nevelésnek többféle formája, programja ismert. Lényegi sajátossága a világ összefüggéseiben, „egységként” való értelmezése, valamint a komplex alkotási és befogadási folyamatok élményébe ágyazott ismeretközvetítés és világszemlélet-formálás. A komplex művészeti programok három koncepcióját különböztetjük meg.

A legáltalánosabb a művészetek kapcsolatára épített, úgynevezett „összművészeti rendszerként” értelmezett komplexitás, amelynek gyakorlata a képzőművészeti és más művészeti ágak közötti kapcsolatok megvalósításából áll.<sup>145</sup> A koncepció a 20. század elején létrejött Bauhaus-iskola alapelveire épül, amely a művészeti ágak (képzőművészet, zene, tánc, irodalom, építészet stb.) átjárhatóságát hangsúlyozza. Fő célja a művészetek egységben való szemlélete. Jelentősége, hogy az összművészeti komplexitásban az alkotás és befogadás képességének együttes formálása valósul meg. A művészeti-esztétikai jellegű tárgyak tartalmainak, célkitűzéseinek összehangolásával valósulhat meg az esztétikum széles körű bemutatása és az alkotó tevékenységben való megtapasztalása. A magas művészetek és a mindennapok esztétikumának hatásai által fejlődik a helyes ítéletalkotás. Az élet és a művészet összefüggéseinek feltárulása gazdag értékítélet- és világszemlélet-formáló szerepet tölthet be, hangsúlyozva a művészeti nevelés személyiségformálásban betöltött szerepét: „a vizuális nevelésnek nem a vizuális nevelés az elsőrendű célja, hanem a »teljes ember« kibontakozásának segítése a látás oldaláról.”<sup>146</sup>

<sup>144</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 11–13.

<sup>145</sup> Skrapits Borbála: Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján, in *TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001*, OFI, [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>146</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 5.

A komplex művészeti nevelés másik formája a tudomány és művészet „egygyöke-rűségének” gondolatán alapszik,<sup>147</sup> amely a komplexitást a művészet és a tudomány közötti kapcsolódási pontok és analógiák megtalálásában valósítja meg. Ezeknek a komplex programoknak a középpontjában az alkotás élményébe ágyazott ismeretközvetítés, a soknézőpontú és problémamegoldó megismerés áll. Ez esetben az alapvető kompetencia- és személyiségfejlesztési célokon túl az ismeretátadás is fontos szerepet kap.

Ennek egyik legkorábbi hazai gyakorlataként értékelhetjük Lantos Ferenc elem-szerkezet integrációs modelljét.<sup>148</sup> Konceptiója, hogy e két nagy terület közötti kapcsolatokat mélyebben, a rendezőelvekben lehet megtalálni. Szent-Györgyi Alberttel vallja, hogy „a természet (Teremtett világunk) nagy elvekre van építve... Minden egy közös, nagy alapelvekre épül úgy, hogy végeredményben mindegy, hogy mit tanulmányozunk, ha elég értelmesek vagyunk ahhoz, hogy az élet alapelveit, szerkezetét megértsük.”<sup>149</sup> Az összefüggések keresése itt tehát a Teremtett Rendből, a természet építkező logikájából és a szakmai alapismeretekből együttesen indul ki. Hangsúlyozandó, hogy a megismerésben mélyebbre kell mennünk, a dolgok elemi szerkezetéig (szimmetria, arányosság, ritmus...).

A harmadik irány az előző kettő ötvözete, amely a művészeti nevelés komplexitását az emberi létezés alapkérdéseivel és „emberművi” minőségével kapcsolja össze.<sup>150</sup> Maga az „embermű” fogalom alkalmazása Apagy Mária és Lantos Ferenc tanulmányából származik, ahol a szó először így jelenik meg: „Célnek nem a művészetet és nem is a művészeti nevelést tartjuk, hanem az emberművet, az emberi élet minőségét. A művészet eszköz ehhez a célhoz. Ezért nem mindegy, mit, mikor, hogyan és kinek tanítunk.”<sup>151</sup> Lantos és szerzőtársa azt is megállapítja, hogy a művészeti nevelés csak akkor lesz igazán fontos, ha interdiszciplináris alapokra épül, vagyis más szakterületekkel tartalmi kapcsolatba kerül. A művészeti nevelésben a komplex képességfejlesztés mellett fontos szerepet tulajdonítanak a spirituális, intuitív és vallási tartalmaknak is.

A hazai komplex művészeti törekvések közül kiemeljük a GYIK-Műhely gyakorlatát. Ez, vagyis a Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely, 1975-ben jött létre a Magyar Nemzeti Galéria kezdeményezésére.<sup>152</sup> Célja volt a tehetséggondozás és a művészettörténeti ismeretek bővítése, a kortárs művészettel való kapcsolat megteremtése, valamint a kortárs művészet beépítése az alkotási folyamatokba.

<sup>147</sup> Skrapits: *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján*.

<sup>148</sup> Lantos: *Képekben a világ*, 14–15.

<sup>149</sup> Uo., 16.

<sup>150</sup> Skrapits: *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján*.

<sup>151</sup> Apagy–Lantos: *Integratív, komplex művészeti nevelés*, 13.

<sup>152</sup> A műhely történetét és célkitűzéseit összefoglalja: Kalmár István: A GYIK-Műhely húsz éve, in Hegedűs Miklós – Kalmár István – Szabics Ágnes (szerk.): *A Nagy GYIK könyv. Kézikönyv a vizuális neveléshez*, Bp., Aula Kiadó – GYIK-Műhely, 1997, 13–15.

Legfontosabb jellemzőit Kalmár István így foglalta össze:

Az átlagos képességű gyerekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztette meg az alkotó – nem feltétlenül művészi – tevékenység motivációit úgy, hogy ez a rendszeres és folyamatos oktató-nevelő munka során egész életre szóló élményt nyújtson, segítve a harmonikus felnőtt személyiség kialakulását. Tudatosítani kell, hogy a képzőművészeti látás a valósághoz való viszonyuk tisztázására alkalmas eszköz, az önismeret, az egyéni és társadalmi önértékelő folyamatok minőségileg magasabb szintű formáihoz vezet el. A művészet nem csodálni való, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáikra (érzelmi, múlt, jellem) választ adó nyelv, ha élünk az eszközeivel.<sup>153</sup>

Megállapította továbbá ugyanitt, hogy:

A legfejlettebb államok az információs társadalom robbanásszerű kialakulása közben is – vagy éppen ennek hatására – egyre nagyobb figyelmet szánnak az emberi egész újratereztésének lehetőségeire. Ezt az agybiológia napjainkban folyó kutatásai igazolják, az úgynevezett „néma” agyi területek aktivizálásának – kreativitás, intuíció, érzelmek, színek, a tér rendezése, nagydimenziós szintetizáló képesség – szükségét hangsúlyozzák. A művészet – mint e területek éltetője – azóta vált különféle pedagógiai és gyógyterápiás módszerek eszközévé, amióta a fokozott civilizációs hatások következtében a hagyományos családi, nevelési, magatartásbeli formák felbomlottak.<sup>154</sup>

A hazai programok közül meg kell még említenünk Trencsényi László *Kalendárium és Kútbanéző*<sup>155</sup>, valamint Kokas Klára *komplex művészetterápiás programját*.<sup>156</sup>

Kokas Klára nemzetközileg elismert zenepedagógus Kodály Zoltán megbízásából indította el 1965-ben az első hazai komplex művészeti programját állami gondozott gyermekekkel. A zenei programnak köszönhetően a gyerekek jobb eredményeket értek el más területeken is (pl. matematikából és helyesírásból), valamint nőtt tanulási motivációjuk, és önállóbbá, öntudatosabbá is váltak. A komplex művészetpedagógiai program két részben valósul meg. A ráhangolás után először zenehallgatás, ennek nyomán improvizációs tánc következik. Majd a képzettársítások nyomán a zene és a mozgáskreációk ihlette képi ábrázolás történik zenére, s a résztvevők fantáziáikat és improvizációikat szóban is kifejtik, „elmesélik”. Kokas ezt a zenei ihletettségű megjelenítést (dramatizálás, alkotás, festés, rajzolás, formázás, szobrászkodás) „korszerű ábrázolásnevelésnek” nevezte. A program további fontosabb jellemzői a következők voltak:

- Élményközpontúság, amely a megélt örömből fakad, és a közös együttlét, valamint az egyéni szabadság lehetőségeinek egyensúlyában nyilvánul meg.
- A foglalkozások esztétikai élményt nyújtanak.
- A befogadási és az alkotási folyamatok észrevétlenül váltakoznak egymással.

<sup>153</sup> Uo.

<sup>154</sup> Uo.

<sup>155</sup> A programokról bővebben: Trencsényi: *Művészetpedagógia*.

<sup>156</sup> Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.

- A gyakorlatokat a szabadság jellemzi: szabad térhasználat, a szabad tevékenységválasztás, a szabad társválasztás vagy kapcsolódás.
- A foglalkozások csoportban történnek, de az egyének a főszereplők. Mindenki egyedinek és pótolhatatlannak számít.
- A kreatív, esztétikai és manuális készségek fejlesztése.
- Mindemellett a teljes emberi személyiség kialakulásának, fejlődésének segítése.

### Gyakorlatok 9. – Komplex gyakorlatok

Az alábbiakban olyan gyakorlatokat mutatunk be, amelyek összhangban a NAT által megfogalmazott fejlesztési feladatokkal modellezik a tanulói tevékenységek élményalapú megvalósítását, az alkotás és a befogadás egységben szemlélésének módszereit, a tantárgyi kapcsolódások lehetőségeit.

A komplex művészeti tevékenységekben a művészetek (a vizuális művészetek mellett pl. az ének-zene, irodalom, hit- és erkölctan) műveltségterületi tartalmainak beépítésére láthatunk példákat. Az alkotás élményébe ágyazott irodalmi, zenei és keresztény tartalmak jó lehetőséget nyújtanak a tevékenységek során megszerzett ismeretek elmélyítésére, közvetítésére.

Az alapozó alkotási gyakorlatokban a művészettel nevelés tevékenységközpontú lehetőségét valósíthatjuk meg, amely a szemléletformálásnak, az alkotó személyiség kibontakozásának lehetőségét hordozza a pedagógusképzésben is.

A komplex gyakorlatok részben a *Művészetek és nyelvek találkozása pályázati program* keretében valósultak meg, amelyet a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszéke, Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszéke, illetve a tanszékekhez kapcsolódó Nyelv és digitális kompetenciák kutatóműhelye valósított meg.<sup>157</sup> E program keretében került megrendezésre több éven keresztül a Kányádi Sándor versmondó és versillusztrációs verseny, amelynek eredményességéről és művészeti-pedagógiai vonatkozásairól több kari kiadványban is beszámoltunk.<sup>158</sup> Emellett a pályázati program más köteteiben is foglalkoztunk a képértés, képolvasás, valamint a komplex alkotási gyakorlatok megvalósulásával.<sup>159</sup>

<sup>157</sup> A programvezető Tóth Etelka volt, a megvalósítók pedig a tanszékek oktatói és meghívott szerzők, előadók.

<sup>158</sup> Somodi Ildikó – Tóth Alisa – Galuska László Pál: Miért szép? Válogatás a díjazott pályamunkákból, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Határok nélkül. Kányádi-metszetek*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 46–85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10467855>; Somodi Ildikó – Tóth Alisa: A versillusztrációs verseny pályamunkáiról, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Versék, képek, álmódások. Kányádi-metszetek II.*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 50–129. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

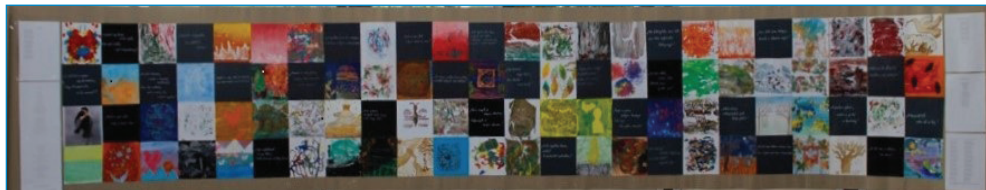
<sup>159</sup> Somodi Ildikó: *Miről szól a kép?*; Somodi Ildikó: Bábjátékok Gárdonyi meséiből, in Tóth Etelka – Vallent Brigitta (szerk.): *A csillagokon túl. Gárdonyi más szemzőgből*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 93–109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10467876> (Letöltés: 2026. 06. 30.)



Emellett a program része volt az irodalmi alkotások feldolgozásának, befogadásának többféle, komplex megvalósítása. Ilyen volt például a *Zene, élmény és alkotás* témakör kibontása, amelynek során Weöres Sándor *Tekereg a szél* című versének dramatikus feldolgozására, illusztrálására, illetve Kányádi Sándor *A táltos madár* című művének feldolgozására, dramatizálására és képi inspirációinak kibontására került sor. Jelentős volt a *Madarak a képzőművészetben* téma bemutatása a 2024-es Kányádi Sándor versmondó és illusztrációs verseny és konferencia alkalmából.<sup>160</sup> A Petőfi Sándor születésének bicentenáriumi emlékévéhez pedig nemcsak versmondó és illusztrációs pályázat és emlékkonferencia kapcsolódott, hanem egy különleges, vizuális, egyszerre analóg és digitális alkotási mozaik is.<sup>161</sup> E komplex alkotási gyakorlatokról röviden már beszámoltunk.<sup>162</sup> Alább bőséges képanyaggal tárgyaljuk ezeket.

### A Petőfi-emlékév illusztrációs mozaikja

A Petőfi 200 emlékév kapcsán meghirdetett illusztrációs pályázatunkra egységmértű munkákat kértünk elkészíteni és beadni. Minden mozaikkép montázstechnikával készült. Így jött létre az önálló mozaikdarabkákból, hallgatóink alkotásaiból egy monumentális szalag, egy közös alkotás, kb. 100 x 450 cm-es méretben.<sup>163</sup> A teljes mozaikkép darabjai összeállítva budapesti, majd nagykovácsi kiállításon voltak megtekinthetők, de digitális, vizuális montázs is készült belőlük.



278. ábra: A teljes mozaikkép

<sup>160</sup> Somodi Ildikó: Madárszimbolika a művészetben, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Verseik, képek, álmódások. Kányádi-metszetek II.*, Nagykovácsi, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 27–49. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>161</sup> A mozaik egyes darabjai megtalálhatók a következő tanulmánykötet illusztrációs anyagában: Tóth Etelka – Bárdos Dóra – Vallent Brigitta (szerk.): *Petőfi-mozaikok*, Nagykovácsi, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, <https://doi.org/10.5281/zenodo.13225951> (Letöltés: 2026. 06. 30.)

<sup>162</sup> Somodi: *Az alkotás és a befogadás motivációi a művészetek találkozásában*, 263–268.

<sup>163</sup> A pályázatban tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók vettek részt. Felkészítő oktatóik Lázárné Balog Edit, Górnagy Gyula, Tóth Alisa, Somodi Ildikó voltak.

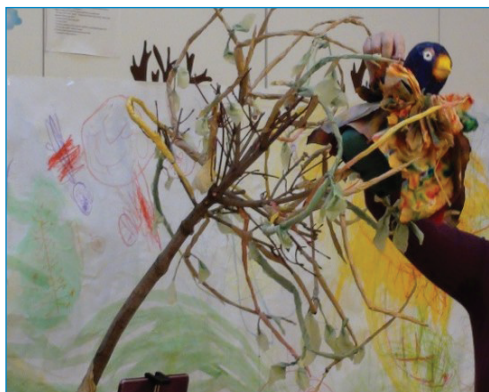
A következő képeken részletek láthatók a versillusztrációkból (279–286. ábra).



279–286. ábra

### Mesélés, bábjáték és alkotás összekapcsolása

A második gyakorlati példa már az *Alkotási gyakorlat* kurzusok komplex művészeti témáiból származik. 2023-ban a budapesti Viola Utcai Óvodában valósult meg *A kóró és a kismadár* című láncmese bábjátékos és rajzos feldolgozása. Először a bábjáték segítette a tevékenységbe való bekapcsolódást és a motiváció megteremtését. Majd a gyermekek a báb „kérésére” fedezték fel és rajzolták meg a mese szereplőit, helyszíneit. Ehhez egy, a mese útvonalát és helyszíneit előre feltüntető, már előkészített nagy csomagolópapíron dolgozhattak gazdag, inspiratív firkamezőkkel és a mesében szereplő állatok lábnymaival. Végül a kiscsoportos foglalkozás során a gyermekek a bábmadár inspirációjára a firkarajzokban rejtőző állatokat rajzolták, színezték (287–296. ábra).



287–288. ábra: A kórón mesélő madár  
(lásd még 270–271. ábra)

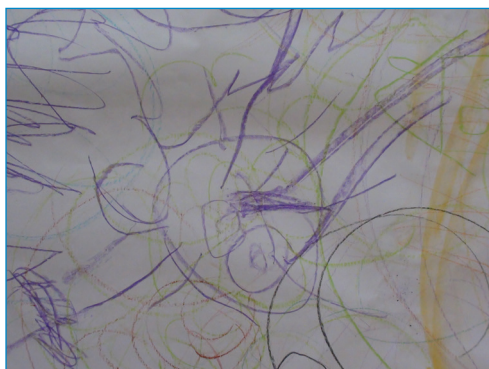


289–290. ábra: Az előkészített útvonal





291–292. ábra: A kiscsoportosok alkotás közben



293–295. ábra: Az elkészült  
állatábrázolásokról

296. ábra: A tűz

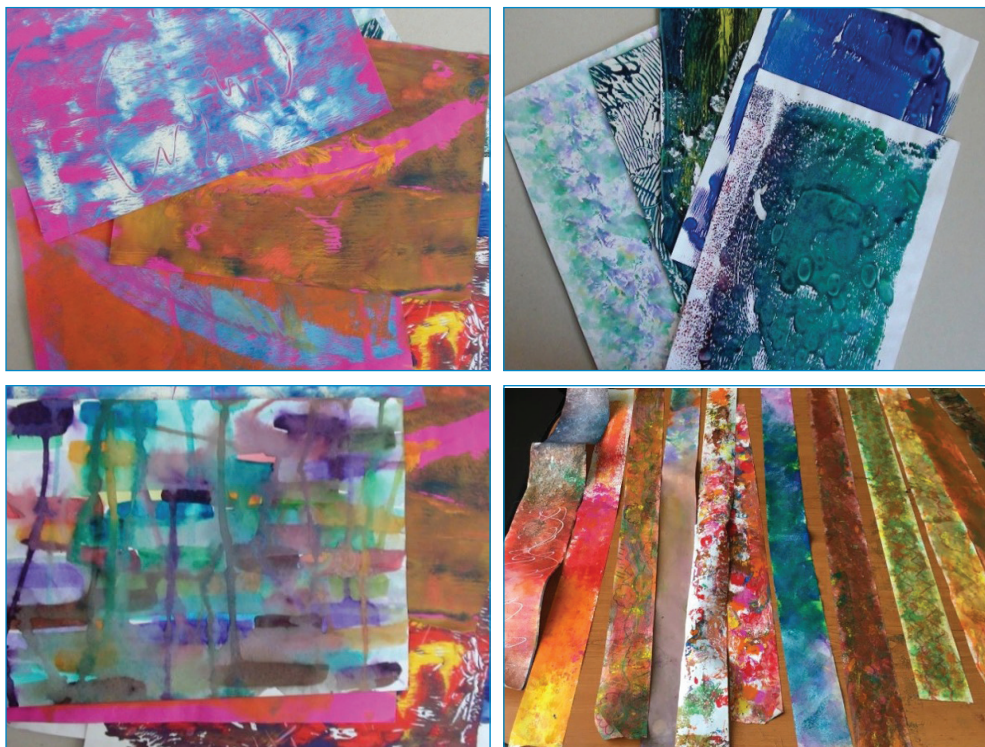


### Alkotási gyakorlatok zenei inspirációra

A hallgatók a *Komplex művészeti nevelés* óráin zenei inspirációra is végeztek komplex alkotási gyakorlatokat. A témakörök a következők voltak: *Elemek, Évszakok, Érzelmek – hangulatok*.<sup>164</sup>

Több zeneművel is dolgoztak: Felix Mendelssohn Bartholdy *Szentivánéji álom* című műve és Louis-Claude Daquin *Kakukkja* állat- és madármaszkok készítéséhez nyújtottak inspirációt.

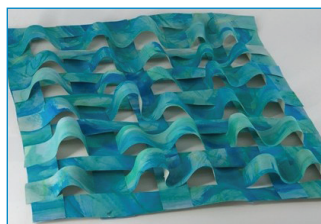
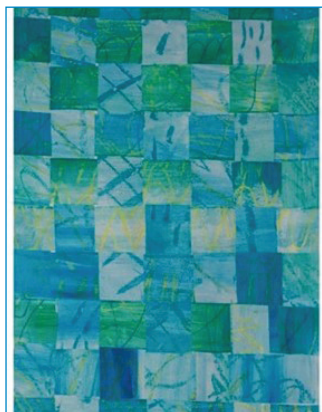
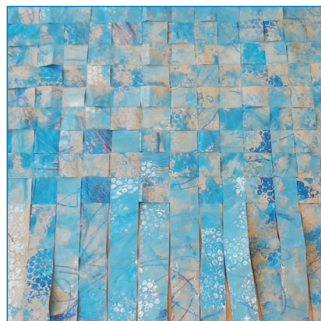
Georg Friedrich Händel *Vízzenéjének* meghallgatása során zenei hangulat megjelenítése történt színekkel, vonalakkal. Ezután a monotípiá technikájával, a spontán színkeverés eljárásaival színes lapokból, szalagokból készültek a folyamat további alkotásai (297–300. ábra).



297–300. ábra

<sup>164</sup> Az alkotások óvodapedagógus-hallgatók munkái, amelyek Wulfné Kinczler Zsuzsanna (ének-zene) és Somodi Ildikó vezetésével készültek.

A későbbiek során a műhöz született szalagalkotások és felületek összeszövésével, illetve kollázstechnikával installációkká és játékokká álltak össze (301–307. ábra).



301–307. ábra

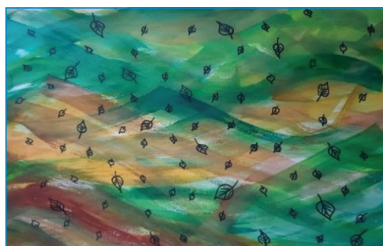
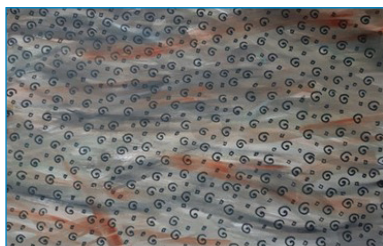
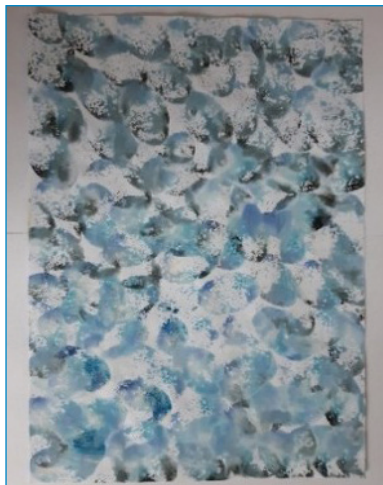
Antonio Vivaldi *Négy évszak* című művének *Ősz* tételére is színes szalagokból készültek alkotások, kreatív megoldások síkban és térben (308–315. ábra).



308–315. ábra



Nemcsak az *Ősz*, hanem Claude Debussy *Hópelyhek tánca* című virtuóz darabja is inspirációt jelentett (316–319. ábra). A színek felhasználásával nemcsak mesefeldolgozás, hanem mesekonstruálás is történt (320–322. ábra).



316–319. ábra

320–322. ábra



## KERESZTÉNY ÉRTÉKEK KÖZVETÍTÉSE AZ ALKOTÓTEVÉKENYSÉGEK ÁLTAL

A korábban már bemutatott komplex művészeti programokban a művészeti nevelés középpontjában az alkotás élményébe ágyazott ismeretközvetítés áll. A különböző műveltségterületi tartalmak kifejtése és alkotásban való elmélyítése, az összművészeti tartalom, valamint a tudomány és a művészetek kapcsolatának bemutatása mellett megjelenik a teljes ember formálásának spirituális igénye is.

A teljes ember formálása keresztény pedagógiánknak is kiemelt feladata; pedagógusként is küldetésünk a közösségépítő, *teljes ember* formálása. A jövő nemzedékének közösségei közös alapok nélkül, folyamatosan változó értékek sodrásában nem tudnak megmaradni: ezért is fontos keresztény kultúránk és hitvallásunk értékeinek közvetítése. A mai, értékvesztett világban az evangélium életünkre nézve örök mértéket adó tartalmait fontos beilleszteni a művészeti nevelésbe. Ezt az alkotásba ágyazott ismeretközléssel és a befogadó tevékenységekkel egyaránt megvalósíthatjuk.

Különféle alkotói tevékenységekkel könnyen kapcsolódhatunk a keresztény ünnepkörökhöz köthető ismeretek tematikus feldolgozásához. Az ünnep lényege az emlékéllítés és emlékeztetés. Keresztény elhívásunk, küldetésünk betöltése a művészet által is az emlékezés, emlékeztetés mindarra, ami az élet értelmét jelenti, a művészetben is felmutatva a közös valóságálapot, Jézus Krisztus megváltó szeretetét.<sup>165</sup>

Ahhoz, hogy a művészet valóban értékteremtő lehessen, és a művészet morális küldetése megvalósuljon, életünkre nézve fontos kérdésekre kell irányulnia. A bemutatott gyakorlatokban keresztény vallási ünnepeink valódi tartalmainak alkotásban való kiteljesítésére, mélyebb megélésére szeretnénk példát mutatni.

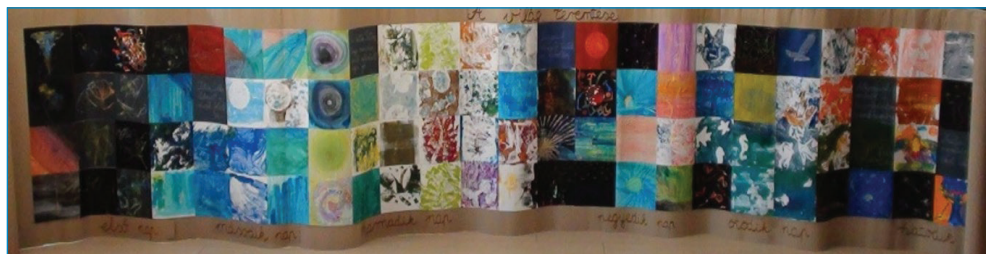
---

<sup>165</sup> A művészet értelméről bővebben: Somodi Ildikó: A művészet hatásainak művészetfilozófiai és teológiai megítélése. Művészet – ellenség vagy útítárs?, in Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2014, 44–58.

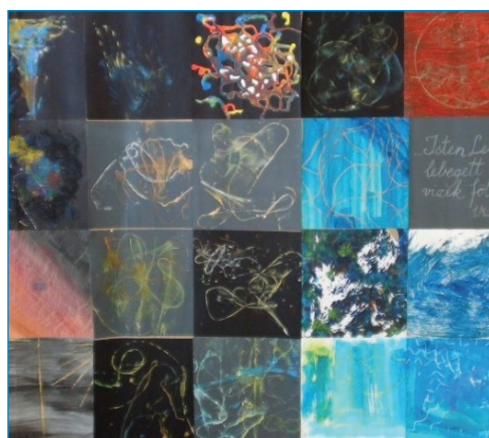
## Gyakorlatok 10. – Keresztény ünnepeink

### A Teremtés projekt

Ebben a művészeti projektben a teremtésvédelem ünneplése alkalmából tekercskép készítésére került sor a másodéves tanító szakos hallgatókkal. A tekercs egyéni munkákból montázstechnikával készült el. A képek különböző technikákkal készültek: cérnagrafika, monotípia, viaszkar, kollázs, montázs (323–329. ábra).

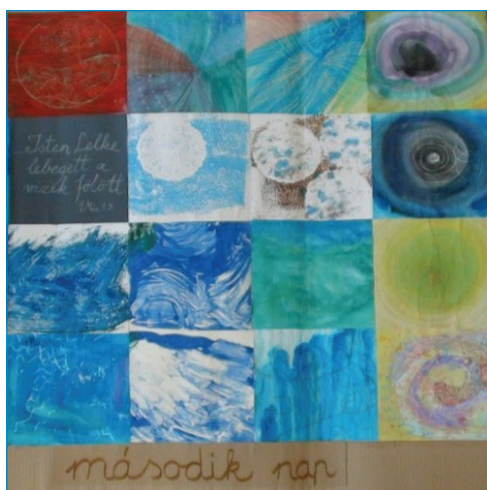


323. ábra: A teljes mű



324. ábra: Első nap

„Kezdetben teremtette Isten az eget és a földet. A föld pedig kietlen és pusztá volt, sötétség volt a mélység szí-  
nén, és Isten Lelke lebegett a vizek felett. Akkor ezt mondta Isten: Legyen világosság! És lett világosság. Látta Isten, hogy jó a világosság, és elválasztotta Isten a világosságot a sötétségtől. Isten a világosságot nappal-  
nak nevezte, a sötétséget pedig éjszakának. És lett este, és lett reggel.” (1Móz 1–5)



325. ábra: Második nap

„Azután ezt mondta Isten: Legyen boltozat, amely el-  
választja a vizeket a vizektől. Teremtette tehát Isten a boltozatot, és elválasztotta a boltozat alatt való vizeket a boltozat felett való vizektől. A boltozatot Isten égnek nevezte.” (1Móz 6–8)



326. ábra: Harmadik nap

„Majd ezt mondta Isten: Gyűljenek egybe az ég alatt való vizek egy helyre, hogy előtűnjék a száraz. És úgy lett. A szárazat Isten földnek nevezte, az egybegyűlt vizeket pedig tengernek. Azután ezt mondta Isten: Hajtson a föld gyenge fűvet, maghozó fűvet; gyümölcsfát, hogy neme szerint való gyümölcsöt teremjen, és magva legyen a földön.” (1Móz 9–11)



327. ábra: Negyedik nap

„Majd ezt mondta Isten: Legyenek világítótestek az ég boltozatán, hogy elválassák a nappalt az éjszakától, és legyenek jelek és meghatározói az ünnepeknek, napoknak és esztendőknél, és legyenek világosságul az ég boltozatán, hogy világítsanak a földre.” (1Móz 14–15)



328. ábra: Ötödik nap

„Majd ezt mondta Isten: Pecsédljenek a vizek élő állatok nyüzsgésétől, és madarak repdessenek a föld felett, az ég boltozata alatt. Ekkor megteremtette Isten a nagy víziállatokat és a vizekben nyüzsgő különféle úszó élőlényeket a maguk neme szerint és mindenféle szárnyast a maga neme szerint.” (1Móz 20–21)



329. ábra: Hatodik nap

„Akkor ezt mondta Isten: Teremtsünk embert a magunk képére és hasonlóságára. Uralkodjék a tenger halain, az ég madarain, az állatokon, mind az egész földön és a földön csúszó-mászó mindenféle állaton. Megteremtette tehát Isten az embert a maga képére; Isten a maga képére és hasonlóságára teremtette: férfiúvá és asszonnyá teremtette őket.” (1Móz 26–27)



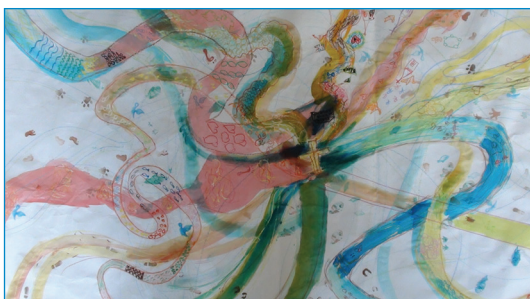
## Karácsonyi ünnepekör – Jézus születése

A művészeti program témája Jézus születése volt. Az alkotótevékenység folyamán azonban a Jézushoz vezető útjaink végiggondolását segítő labirintus rajzolása során komplex teológiai kérdések átgondolására is lehetőség nyílt. Egy ilyen feladatnál megrajzolhatjuk azokat a személyeket, akiktől a legtöbbet tanultunk vagy hallottunk Jézusról, akiknek a legtöbbet köszönhetünk, akik segítettek az utunkon. Jelképes utakat rajzolhatunk, bejárhatjuk őket színekkel, formákkal, s közben mód nyílik átgondolni a keresés, tévedés, eltávo-lódás, zsákutca, kísértés fogalmait és jelentéseit.

Az alkotás inspirációja a bibliai születéstörténet volt. Nagy csomagolópapíron halványan előkészített zsírkrétarajzok, útvonalak, nyomok, jelek, szimbólumok kerültek elhelyezésre. A lap közepén jelzésszerű jászol látható (tekercsforma) a betlehemi csillaggal (körülötte Mária és a pásztorok). A feladat a labirintusszerű útvonal egyéni kiegészítése, megfésztése volt: keskeny és görbe utakkal, rögzös buktatókkal, széles utakkal, kanyargós kitérőkkel (330–332. ábra).



330. ábra



331. ábra: Utak és jelek



332. ábra: A megérkezés helye, középen a kereszttel



## Húsvéti ünnepkör – Jézus feltámadása

A művészeti program témája Jézus feltámadása volt, fő célja pedig a húsvét valódi üzenetének alkotásban való elmélyítése, átélése. Ehhez ezúttal az irodalom szolgált elsődleges ihletőül: az ünnep előtti héten kihelyezett installáció mellett bibliai igéket olvashattak a hallgatók, többek között a következőket:

„Mert úgy szerette Isten a világot, hogy egyszülött Fiát adta, hogy aki hisz őbenne, el ne vesszen, hanem örök élete legyen.” (Jn 3,16)

„Aki tulajdon Fiát nem kímélte, hanem mindnyájunkért odaadta, hogyan ne ajándékozna nekünk vele együtt mindent?” (Róm 8,32)

A *keresztény nevelés specializáció* másodéves hallgatóinak alkotótevékenysége életfakészítés, a keresztfá és életfa bibliai szimbolikáját megjelenítő installáció létrehozása volt. A hallgatók 200 x 150 cm-es papíron, pauszpapírt és a papírkivágás technikáját használva, a japán *kirigami* elveit követve, csoportmunkában dolgoztak (333. ábra). Gondolataikat leírhatták, lerajzolhatták a saját színes korongokra (334. ábra) és feltűzhatték a pauszpapírszalagokra, az életfa jelképes ágaira. Az installáció készítése tevékeny részvételre adott lehetőséget, és egyúttal azt is szimbolizálta, hogy Jézus megváltása ránk is vonatkozhat. Feltámadása mindenki öröme, az evangélium az, hogy az életfán mi is jelen lehetünk. Örömeinkre a kép egyre gazdagabb lett a hét folyamán (335–338. ábra).

Természetesen nemcsak életfát, hanem a feltámadást és az örök élet ígérését szimbolizáló ünnepi installációt is készíthetünk. A képen látható példa csoportmunkában, az egyéni alkotásokból, montázstechnikával készült.

A montázs akkor is jól felhasználható technika volt, amikor kisgyermekkel készítettünk családrajzokat. Lerajzolhatták önmagukat azokkal, akiket a legjobban szeretnek. A rajzokból zászlót készítettünk, amely a montázs spirális térbeli végtelenségének képzetével (hiszen bármeddig folytatható volna) a teremtés csodáját vagy az örök életet szimbolizálhatta (339–340. ábra).



333–334. ábra



335–338. ábra



339–340. ábra

## ZÁRSZÓ

A jelen kötetben leírt módszertani ötleteket és tudnivalókat, a szóban és képen bemutatott alkotásokat a teljesség igénye nélkül állítottuk össze, s ösztönző, ötleteket adó példáknak szánjuk, amelyek reményeink szerint hasznosak lehetnek mind a leendő pedagógusok alkotási tevékenységeiben, mind a kisgyermekek alkotóképességének fejlesztésében.

Reméljük, hogy a bemutatott példák szolgálhatják, gazdagíthatják a kisgyermekkel végzett alkotómunkát, és hozzájárulhatnak annak eredményességéhez. A kreativitásfejlesztéssel kapcsolatos elméletek alátámasztják a komplex művészeti tevékenységekben megvalósuló, az egymásra épülő alkotási folyamatokban és az alkotás élményhelyzeteiben újra és újra átélhető pozitív élmények fontosságát.

A szabadság biztosítása segíti az alkotásban rejlő kreativitás és öröm megtapasztalását. A „képes vagyok rá” kompetenciaszükséglet betöltése az elégedettség élményét nyújtja, a kompetenciatudat pedig helyes önértékelést eredményez. Az inspirációs kapcsolódás, az alkotáshoz megteremtett megfelelő légkör, a társas kapcsolatok építő jellege, amelynek legjobb példájaként a csoportmunkát emelhetjük ki, elősegítik az érdeklődés fenntartását, a kreatív képességek kibontakoztatását.

A közös alkotómunka mélyebb életöröm és közösségi élmény megalapozója. Ezzel összefüggésben a múlt század elején a jeles pedagógus és elméletíró Karácsony Sándor társas lélektanra épülő nevelésméleteiben is a művészet közösségformáló szerepét hangsúlyozta.<sup>166</sup>

A kisgyermek érzelmi nevelésében, egészséges életszemléletének kialakulásában, társas kapcsolódásainak formálódásában felbecsülhetetlen fontosságú a közösségben megélt és a közös cselekvésben kiteljesedő együttműködés által megvalósuló boldogság. A személyiségfejlesztés során mindig támaszkodhatunk ennek megalapozó erejére.

Reményeink szerint a kötet anyaga és a bemutatott gyakorlatok is ezt szolgálják.

## Irodalomjegyzék

Apagyí Mária – Lantos Ferenc: Integratív, komplex művészeti nevelés, *Parlando*, 53. évf., 2011/2., 13–18. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

Arnheim, Rudolf: *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*, Bp., Gondolat, 1979.

Bak Imre: *Vizuális alkotás és alakítás*, Bp., Népművelési Propaganda Iroda, 1977.

Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban. Vizuális kultúra III.*, Bp., Balassi, 2001.

Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Vizuális kultúra II.*, Bp., Balassi, 1998.

<sup>166</sup>Bővebben: Karácsony Sándor: *Ocsudó magyarság*, Bp., Exodus, 1942; Karácsony Sándor: *A neveléstudomány társas-lélektani alapjai I.*, Bp., Exodus, 1938.

- Bálványos Huba – Sánta László: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Vizuális kultúra I.*, Bp., Balassi, 1998.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 1. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 2. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2021.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 3. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2021.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 4. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2022.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 5. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 6. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2020.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 7. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2022.
- Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska (tananyagfejl.): *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. 8. osztály*, Bp., Oktatási Hivatal, 2023.
- Békési Sándor: *Vizuális nyelv. A síkbeli vizuális műalkotások olvasási technikája és értelmezése*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2015.
- Berger, René: *A festészet felfedezése 2. A megítélés művészete*, Bp., Gondolat, 1984.
- Bodóczy István: A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája, *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/7–8. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Chrappán Magdolna: A NAT evolúciója 2010–2021 között, *Educatio*, 31. évf., 2022/1., 30–47. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Csikszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*, Bp., Nyitott Könyvműhely, 2011.
- Csikszentmihályi Mihály: *FLOW – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2001.
- Csikszentmihályi Mihály: *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találményszerzés pszichológiája*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2009.
- Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete. Ikonológia és Műértelmezés 3.*, Szeged, JATEPress, 1998.
- Gerő Zsuzsa: *A gyermekrajzok esztétikuma*, Bp., Flaccus, 2002.
- Hegedűs Miklós – Kalmár István – Szabics Ágnes (szerk.): *A Nagy GYIK könyv. Kézikönyv a vizuális neveléshez*, Bp., Aula Kiadó – GYIK-Műhely, 1997.
- Itten, Johannes: *A színek művészete. A szubjektív élmény és objektív megismerés mint a művészethez vezető utak*, Bp., Corvina, 1978.
- Itten, Johannes: *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus*, London, Thames and Hudson, 1978.
- Kalmár István: A GYIK-Műhely húsz éve, in Hegedűs Miklós – Kalmár István (szerk.): *A Nagy GYIK könyv. Kézikönyv a vizuális neveléshez*, Bp., Aula Kiadó – GYIK-Műhely, 1997, 13–15.
- Karácsony Sándor: *A neveléstudomány társas-lélektani alapjai I.*, Bp., Exodus, 1938.
- Karácsony Sándor: *Ocsudó magyarság*, Bp., Exodus, 1942.
- Kárpáti Andrea: Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 7–53.
- Kárpáti Andrea: *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*, Bp., Dialóg Campus, 2001.
- Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.
- Lantos Ferenc: *Képekben a világ*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.



- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: A gyermekrajz, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 179–202.
- Molnár Sándor: A festői elemek analízise (1962), *Ars Hungarica*, 19. évf., 1991/1., 85–109.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Bp., Osiris, 2000.
- Panofsky, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben*, Bp., Gondolat, 1984.
- Sándor Zsuzsa: *A vizuális nyelv képi világa*, Sárospatak, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2003.
- Skrapits Borbála: Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján, in *TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001*, OFI, [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó: A művészet hatásainak művészetfilozófiai és teológiai megítélése. Művészet – ellenség vagy útítárs?, in Pap Ferenc (szerk.): *Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2014, 44–58.
- Somodi Ildikó: Az alkotás és a befogadás motivációi a művészetek találkozásában, in Pap Ferenc – Tóth Etelka – Fehér Ágota (szerk.): *Innováció a pedagógushivatásban*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025, 256–269. <https://doi.org/10.61376/PNCA5674> (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó: Bábjátékok Gárdonyi meséiből, in Tóth Etelka – Vallent Brigitta (szerk.): *A csillogokon túl. Gárdonyi más szemszögből*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 93–109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10467876> (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó: Élmény és alkotás. A kisgyermekkor alkotóképesség fejlesztése, in Tóth Etelka – Kovács Tibor (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században: Második, bővített kiadás*, Bp., Károli Gáspár Református Egyetem, 2024, 203–210.
- Somodi Ildikó: Kreatív inspirációk a kisgyermekkor alkotóképesség fejlesztésében, in Tóth Etelka – Bárdos Dóra – Kinczler Zsuzsanna (szerk.): *Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig. Tanulmánykötet Brunszvik Teréz születésének 250. évfordulójára*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026. [megjelenés alatt]
- Somodi Ildikó: Madárszimbolika a művészetben, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Versek, képek, álmódások. Kányádi-metszetek II.*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 27–49. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó: Miről szól a kép?, in Tóth Etelka – Kovács Tibor – Váradi Ferenc – Váradi-Kusztos Györgyi (szerk.): *Szó – kép – ritmus*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2022, 385–394. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7669573> (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó – Tóth Alisa: A versillusztrációs verseny pályamunkáiról, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Versek, képek, álmódások. Kányádi-metszetek II.*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 50–129. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Somodi Ildikó – Tóth Alisa – Galuska László Pál: Miért szép? Válogatás a díjazott pályamunkákból, in Szinger Veronika – Tóth Etelka (szerk.): *Határok nélkül. Kányádi-metszetek*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023, 46–85. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10467855>
- Szávai István: *Vizuálpedagógiai Kapcsoskönyv*, 2020. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Székácsné Vida Mária: Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 628–658.
- Taylor, Irving A.: *Az alkotó folyamat természete*, in Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia*, Bp., Gondolat, 1983, 135–151.
- Tóth Etelka – Bárdos Dóra – Vallent Brigitta (szerk.): *Petőfi-mozaikok*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, <https://doi.org/10.5281/zenodo.13225951> (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Trencsényi László: *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*, Bp., Okker Kiadó, 2000.
- Vass Vilmos: A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései, *Pedagógusképzés*, 6. évf., 35. köt., 2008/4., 69–78. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Winkler Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek*, Bp., SHL Hungary Kft., 2001.

## Források

- A 2012-es NAT-hoz készült kerettantervek. (NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra; NAT 2012. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra.) [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- A 2020-as NAT-hoz készült tartalmi szabályozók (kerettantervek). (NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Vizuális kultúra; NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Vizuális kultúra.) [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Biblia. Istennek az Ószövetségben és Újszövetségben adott kijelentése, Ford. Károli Gáspár, rev. 1908., Budapest, Magyar Bibliatársulat – Kálvin Kiadó, 2018.
- ÓNOAP 2012: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)
- ÓNOAP 2018: 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- ÓNOAP 2025a: 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. [Link](#)
- ÓNOAP 2025b: 351/2025. (XI. 12.) Korm. rendelet a TB-kiskönyv megszüntetésével kapcsolatos végrehajtási szabályok megállapításáról és egyes egészségbiztosítási és köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT-alapelvek 1994: 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT 1995: 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT 2003: 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT 2007: 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT 2012: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- NAT 2020: 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. [Link](#) (utolsó módosítással hatályos: 2025. IV. 27.)
- Nemzeti alaptanterv 2012. Nyilvános vitaanyag. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Óvodás gyermekek okoseszköz-használata, ELTE Alfa Generáció Labor, 2023. 09. 22. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)
- Pedagóguskompetenciák megjelenítése – általános, Oktatási Hivatal, 2024. [Link](#) (Letöltés: 2026. 06. 30.)

