



Játsszunk, metsszünk, nyomtassunk!

Somogyi Zsuzsanna

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, rajz- és vizuális kultúra tanári mesterképzés hallgatója

Absztrakt

A neveléstudomány és a művészetpedagógia határterületén folytatott induktív jellegű kutatásom fő témája a sokszorosító grafikai eljárások – a papírmetszet, a linómetszet, valamint a kollázsnyomat – vizuális nevelésben betöltött szerepének értékelése és az alsó tagozatos gyermekek személyiségére gyakorolt fejlesztő hatásának vizsgálata volt. Játék, metszés és nyomtatás, ez a három szó magába foglalja a nyomtatott grafikai technikák lényegét. De milyen jelentőségük van a jelen felgyorsult képi világában ezeknek a hagyományos, pontos műveletiséget, türelmet és időt igénylő technikáknak? Mit tud velük kezdeni egy századmásodpercenként változó villódzó képeken felnövő gyermek? A Munkácsy Mihály Alapfokú Művészeti Iskolában végzett öt hónapos terepmunka során többek között ezen kérdések megválaszolására és az általam feltételezett fejlesztő hatás pontosabb azonosítására, felmérésére törekedtem. Vizsgálataim fókuszában a vizuális képességek (komponálás, absztrakció, képpalkotás, asszociáció) fejlődése mellett a technikák kognitív (figyelem, koncentráció) és szociális képességekre (együttműködés, türelem, elfogadás, önértékelés) gyakorolt hatása állt.

Kulcsszavak: vizuális nevelés, művészeti nevelés, sokszorosító grafika, személyiségfejlesztés, képességfejlesztés

A nyomtatás örömet szerez

Sok pedagógusnak és szülőnek ismerős lehet a ceruzáját görcsösen szorító, a vonalait a papírba véső, a papírt rádirozással átlukasztó gyermek képe. „Elrontottam!” „Hadd kezdjem újra!” „Megfordíthatom?” – záporoznak a kétségbeesett kérdések és jajszók. Rosszabb esetben mindezt megkerülve, hirtelen felindulásból a rajzoló már gyűri is a papírt és alkotása perceként belül a kukában landol. Ismerős viszont az a kép is, amikor a kisgyermek ujjá – kíváncsiság vezérelte szándékosággal vagy munka közben észrevétlenül – festékes lesz. Rányomja a papírra, észreveszi, hogy az ujjá nyomot hagy, elmosolyodik, aztán a sokszorosítás örömétől vezérelve addig nyomkodja az ujját (jó esetben) egy tiszta papírlapra, amíg a nyom egyre halványul, majd teljesen eltűnik. Sarkított párhuzam ez, de tömören összefoglalja azt a problémát és felvetést, ami a továbbiakban bemutatott kutatásom alapját képezi.

1. kép

A nyomtatás misztériuma



A gyermeki létről és cselekvésről Méreit idézve alaptételként elmondhatjuk: „A gyermeki világ lényegének, legfőbb vonásának és megismerésének kulcsa a játék. [...] A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés” (Mérei, 1945 idézi Winkler, 2012, p. 9). A játék és az alkotás karonfogva járnak egymással: a gyerekek mindkét tevékenységben saját világot teremtenek, készségeik számtalan fajtáját fejlesztik spontán módon. Mondhatjuk, hogy minden alkotómunka játék is egyben, viszont a vizuális kultúra órán a fehér papír fölött tanácstalanul görnyedő, ábrázolási kedvét felső tagozatra (vagy már hamarabb) elvesztő gyerekek sokasága ezt cáfolni látszik. A konstruálási feladatoktól kezdve, a bábkészítésen át, a terepasztalig sokféle jó technikával, feladattal lehet felszabadítani ezeket a gyerekeket és fejlesztő munkát végezni, erre a hazai kutatások és a tantermi gyakorlat¹ is számos példát ad (Pataky, 2012; Gesibühl, 2021; Bércesi-Dienes, 2021). A jó gyakorlatok sorából figyelmem egy – a hazai közoktatásban – háttérbe szorult műfajra, a kisgyerekek korom óta ismert és kedvelt sokszorosító grafikai technikákra irányult, melyeknek játékossága, szabad variálhatósága, mégis komoly és pontos műveletisége, anyagba és foltba redukáltsága, tükrökép jellege olyan képességeket mozgósít, melyek a rajzórán hagyományosan használt (egyedi grafikai vagy festészeti) technikákban nem jelennek meg ilyen komplex módon. Mindebből az alkotó pedig csak annyit érzékel, hogy valami új és izgalmas feladatot végez, ami eltér a megszokottól: sokféle anya-

¹ például: Mészáros Zsuzska pedagógiai gyakorlata, Moholy – Nagy Vizuális modulok.

got ragasztunk és vágunk, karcolunk és metszünk, hengereket használunk, mindennek csúcsaként pedig megismerkedünk a présgéppel (amennyiben ez rendelkezésünkre áll). A tanító szakon írt záródolgozatom jelentette számomra az első jelentős lépést a nyomtatott grafikai technikák és a vizuális nevelés kapcsolatának vizsgálatában, jelen kutatáshoz is az akkor szerzett tapasztalatok, feltárt szakirodalom szolgált alapul (Somogyi, 2020).

Sokszor, sokféleképpen olvashatunk arról, hogy a „digitális bennszülöttek” (Prensky, 2001) és a „digitális bébik” (Pálinkás-Purgel, 2019) kognitív és affektív képességeit miképpen befolyásolják a korai gyermekkortól kezdve használt elektronikus eszközök. Ezen eszközök fő mozgatója a vizualitás, mégpedig a rendezetlen, válogatás nélküli, tömeges, villódzó vizualitás, mely a gyerekek ingerküszöbét feljebb és feljebb tolja. A televízió és a vizuális kultúra órák által nyújtott képiség között húzódó szakadék miatt aggódó pedagógusok már a 90-es évek eleje óta jelen vannak (Nagy, 2021; Szűcs, 2005; Bakos, 1993). Hol tarthatunk akkor most e téren, a technológiai szingularitás² határain egyensúlyozva? Megoldási lehetőséget kínálhatnak a digitális képalkotás adta lehetőségek, a különböző médiumok és IKT eszközök beemelése a vizuális kultúra órákba, ezáltal a szelektálás, a célszerű eszközhasználat és a kritikus gondolkodás képességének fejlesztése, valamint az ízlésformálás egyaránt megvalósulhat. Mindez a koronavírusjárvány alatti digitális oktatás elrendelésével nemcsak testközelbe került, hanem elengedhetetlenné vált, a kényszerhelyzet miatt pedig a jó gyakorlatok tárháza is bővült (Biró, 2021; Klima, 2021; Nagy, 2021; Kárpáti & Nagy, 2019).

Az általam vizsgált technikák inkább abba az áramlatba illeszkednek, mely szerint az anyaggal való közvetlen kapcsolat, a minél több érzékszervi tapasztalás kiemelten fontos az alkotási manipulációk során (is) a virtuális világban növekvő nemzedék fejlesztéséhez. (A kettő persze nem zárja ki egymást, ahogy a hagyomány és az innováció sem.) Véleményem szerint azért lehet ebben a nevelőmunkában, „hídképzésben” kiemelt szerepe a nyomtatott grafikának, mert nincs még egy olyan képalkotási eljárás, mely ilyen módon késleltetné a megszülető mű látványát, ezzel türelemre nevelve és fokozva az alkotás izgalmát. „Hogy a nyomtatás már óvodás korban is örömet szerez (krumplinyomatok stb.), hogy *fejleszti a dekoratív érzéket*, aztán, hogy *az ábrázolás és mesterség – festkezés, vésés, karcolás, nyomtatás stb. összekapcsolása hasznos dolog a rajztanításban*: mindezt már felfedezte a modern európai, amerikai rajzpedagógia is.” – írja Székácsné Vida Mária a sokszorosító grafikai eljárásokról (Székácsné Vida, 1971, p. 76). Az alábbi idézet megfejtésére való vállalkozás is lehetne kutatásom tárgya. Mit jelent, hogy „hasznos dolog” a rajztanításban (vizuális kultúra oktatásban) mindaz, amit ezek a technikák képviselnek? Mely képességeket fejlesztik, milyen attitűdöket formálnak? Mi az, ami ebből mérhető? Hogyan gondolkodik minderről a mai vizuális kultúra tanár nemzedék? Mit

² Utalás a Ludwig Múzeum *Nem vagyok robot – a szingularitás határain* című nagysikerű tárlatára (2022).

mondanak a szakirodalmak, oktatási dokumentumok? Ilyen és ehhez hasonló kérdések szolgáltak ugródeszkaként, ezek megválaszolására törekedtem különböző módszerek alkalmazásával.

A kutatás módszerei, hipotézisei

Kutatásom alapvetően *kvalitatív terepkísérlet*³. Kérdésfeltevéseiben és módszereiben induktív jellegű. A vizsgálat kis létszámú mintán (N=33 fő), természetes körülmények között zajlott. A művészeti iskola tanulói csoportjai (a tanítványaim) saját óráik időkeretében, a vizsgálatról nem tudva végezték a feladatokat. Igyekeztem felismerni és feltárni a kutatás során felmerülő új kérdéseket, lehetséges vizsgálati szempontokat, így született meg például a *D. esete a linómetszéssel* című esettanulmány, amit terjedelmi okok miatt jelen írás csak néhány összegző mondatban tartalmaz. A vizsgálat közlésében, értékelésében sok esetben személyesebb hangvételt, részletezőbb, több háttérváltozót feltáró leírást alkalmaztam (Szokolszky, 2004. pp. 93–94.). Kutatásom során kevés statisztikai elemzést használtam, ugyanakkor egyszerűbb mérőeszközök (kritériumrendszer) felállítását megkíséreltem.

Munkamódszerem a szakirodalmi és dokumentumelemzések elvégzése után a résztvevő megfigyelés volt. Patton (2002) szerint a kreatív terepmunka azt jelenti, hogy testestől-lelkestől részt veszünk az élményben, és egész lényünkkel megértjük, mi történik. A kreatív belátás abból fakad, hogy közvetlenül benne vagyunk a vizsgált eseményben” (Corbin & Strauss, 2015, p. 68.) Az idézet remekül példázza az általam átélt folyamatot. Olyannyira, hogy esetemben a vizsgált folyamat kezdeményezése, irányítása is a befolyásom alatt áll. A kisgyerekek különösen érzékenyek minden szóra, mozdulatra, aminek kifejező vizuális feladatok esetén sok esetben a papíron is nyoma lesz. Többek között a háttérváltozók ilyen mértékű érzékenysége tette nehezzé az adatok objektív vizsgálatát. Ugyan egyetértek Balázsné Szűcs Judit véleményével, miszerint a gyerekrajz alapvetően nem vizsgálati anyagnak készül. (...) a gyerekrajz sokkal több náluk: kerek egész, megismételhetetlen csoda! (Balázsné Szűcs, 2008), viszont elismerem, hogy a képességfelmérésnek fejlődő gyakorlata van. Kiemelten Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella ilyen jellegű munkáit tanulmányoztam, ezeket vettem alapul a kritériumrendszer kidolgozásához (Pataky 2012; Kárpáti, 2015). Ezt a két szemléletmódot ötvözve egyrészt kvantitatív módszerrel táblázatos pontrendszerben értékeltem a rajzi feladatokat, másrészt pedig a személyiséget és az egyedi munkát tartva szem előtt néhány választott gyerekmunkát szövegesen elemeztem. Reprezentativitásra nem törekedtem, ez a kis és kivételes mintából (művészeti iskola tanulói) adódóan nem is lehetett céлом. Ugyanakkor a gyerekcsoportokban tapasztaltak sok esetben általános érvényűek lehetnek.

³ A kísérleti személyek nem választottak, hanem adottak. Esetemben a hozzám beosztott művészeti iskolai csoportok (Szokolszky, 2004, p. 113).

A kutatás elején felállított hipotéziseim a következők voltak. A képességfejlesztésre vonatkozóan: (1) Az alábbi sokszorosító grafikai technikák: kartonmetszet, anyagmetszet, kollográfia; foltra redukált jellegükből és műveletiségükből adódóan az ábrázoló feladatokban *eredményesebben fejlesztik a gyerekek komponáló, redukáló, lényegkiemelő és asszociatív képességeit a vizuális kultúra órákon használt hagyományos grafikai technikákhoz* (ceruza, filctoll, zsírkréta) képest. (2) Ezen technikák alkalmazása során *a gyermek – az elemek esetlegességéből és szabad asszociációs lehetőségeiből adódóan – sokkal kevésbé nyúl a berögzött sémarendszeréhez, eredetibb, koherensebb kompozíciót alkot*. A nevelő hatásra vonatkozóan: A linóleummetszés növeli a gyerekek kitartását, feladattartását, türelmét, koncentrációs képességét az anyagalakítás jellegéből fakadóan, valamint a sokszorosítás ténye fejleszt számos szociális kompetenciát.

2. kép

Pillanatkép a vizsgálati feladat rajzos és sokszorosító grafikai megoldásából



A vizuális kifejezőképesség fejlesztésével kapcsolatos feltevéseimre vizsgálati feladatsort állítottam össze, melynek három feladatához kritériumrendszert dolgoztam ki, ami egyszerre alkalmas a vonalas rajz és a papírmetszet értékelésére, így adva összehasonlítási alapot. A feladatokat első (Előképző/1A) és második-harmadik osztályos (Alapfok/2D) gyerekek oldották meg. A feladatok megalkotásánál arra törekedtem, hogy egy- és több elemes, figurális kompozíciókat eredményező, a hat-kilenc éves gyerekek világához közel álló, könnyen érthető és átélhető témákat gyűjtsék, olyanokat, melyekhez feltehetően elég belső képpel rendelkeznek, mert a kompozíciós vonásokat és sémákat ilyen típusú feladatokon lehet jól vizsgálni. Elképzelt élményeken alapuló, illusztratív feladatok kerültek a vizsgálati feladatsorba, például: *Egy napom a dinoszauruszok földjén, A csodamadár, A holló meg a róka*. A megjelölt témát először „hagyományos”, egyedi grafikai technikákkal (grafit illetve színesceruza, filctoll, kréta) készítették el a gyerekek 15–20 perc alatt, majd ugyanazt a témát valamely sokszorosító grafikai technikával (papírmetszet, kollázsnyomat) kellett megoldaniuk.

A nyomódúcok elkészítési ideje 35-40 perc a kompozíció részletességétől függően, a nyomtatás legalább még egyszer ennyi idő. A sokszorosító grafikai feladatot minden esetben megelőzte egy anyagismereti próbafeladat, amikor a gyerekek az eszközökkel és az eljárással ismerkedtek meg. Ennek szükségességét a korábbi tapasztalataim és Bálványos Huba módszertani javaslata is megerősíti. „Bizonyos eszközhasználati képességek készségeit bírnia kell már ehhez (a kifejező feladat sikeres kivitelezéséhez) a gyermeknek” (Bakos et al., 2003, p. 51). A vizsgálatok elvégzésének és értékelésének jobb megértése érdekében az alábbiakban bemutatom a vizsgált képességek rendszerét és a felállított kritériumrendszer értékelési táblázataiból egy-egy szemléltető példát.

A vizsgálati feladatok értékeléséhez, ebből pedig a képesség – és személyiségfejlesztés tanulságainak levonásához szükséges volt a sokszorosító grafikai eljárások során mozgósított vizuális képességek rendszerének felállítása, melyhez a TÁMOP 3.1.9. táblázatát vettem alapul (Pataky, 2012, p. 75). Ebből emeltem ki az általam relevánsnak tartott és vizsgálni kívánt – tehát a grafikai és kifejező feladatok során mozgósítani vélt – képességelemeket, amit az 1. táblázat tartalmaz. Az így felállított rendszer elemei alkalmasak mind a vonalas rajzban megoldott („a”), mind pedig a nyomtatott grafikában készített vizsgálati feladatok („b”) értékelésére.

1. táblázat

A vizsgált képességek rendszere

Fő képesség neve, sorszám	Leírás, további képességelemek
5. formaalkotás síkban	megfigyelt és elképzelt formák megjelenítése (sémák)
8. absztrakció	lényegkiemelő, egyszerűsítő, redukálóképesség
14. képalkotás, komponálás	adott képmezőben koherens ábrázolás létrehozása, kiemelés, képelemek szervezése
18. kreativitás	fantázia, asszociációs képesség
19. anyagalakítás, eszközhasználat	anyagok és eljárások ismerete; alkalmazkodás a kifejezési célhoz, rendeltetéshez

A 2. táblázat az E/1. kódú vizsgálati feladat (*Egy napom a dinoszauruszok földjén*) részletes értékelési kritériumrendszerét tartalmazza. Egy-két képességelemnél eltérés tapasztalható „a” és „b” feladat esetében (bizonyos ké-

pességelemnek csak az egyikben releváns a vizsgálata, vagy eltérő szempont szerint mindkettőben), ezt minden esetben egyértelműen jelölöm a táblázat megfelelő helyén. A pontrendszer alapvetően ötfokú skálát használ, egyes képességelemek esetében háromfokút. A kritériumrendszer felállítása, vagyis az egyes képességelemekhez tartozó öt illetve háromfokú kritériumtartalmak meghatározása az alábbi kutatásokban alkalmazott kritériumtáblázatok segítségével történt: Gaul-Ács & Kárpáti, 2018; Kárpáti, 2015).

2. táblázat

Az E/1. kódú feladat – Egy napom a dinoszauruszok földjén – értékelési kritériumrendszere

1. képességelem: formaalkotás síkban					
Pontszám	1	2	3	4	5
emberábrázolás	sematikus: statikus pálcikaember (vonalas séma)	–	körvonalas séma	–	izületiben mozgó, karakteres, kifejező figura
élőlények ábrázolása	sematikus (astropomorfizált állatkarakter, egyediséget mellőző megjelenés)	–	részleteiben tartalmaz egyedi elemeket	–	sématoró, egyedi karakterű, kifejező
környezetábrázolás (háttér)	kizárólag sematikus elemekkel oldja meg („csúsföld”, „csúskérg”)	–	többnyire sematikus elemeket használ, de néhány részleteiben sématoró	–	sok sématoró, egyedi megoldást alkalmaz
2. képességelem: absztrakció					
lényegkiemelés	nem állapítható meg lényegkiemelés	a lényegkiemelés kezdeti törekvései megfigyelhetők, de egészében nem koherens	egyres esetekben túlzóan részletező, máshol indokolatlanul elnagyolt	ábrázolása lényegre figyelő, kisebb koherenciazavar tapasztalható	ábrázolás lényegre figyelő, következetesen ábrázol, koherens módon (azonos mértékben egyszerűsített, úrtí)
3. képességelem: képalkotás, komponálás					
térkitöltés	a tér nagyon levegős, a figurák elvesznek benne	az elemek a térhez képest kicsik	az elemek és a tér viszonya helyenként megfelelő, máshol nem	az elemek és a tér viszonya többségében megfelelő	a tér kitöltése a lehető legjobb
környezet és szereplők viszonya	a szereplők befoglaló környezete („háttér”) hiányzik	a szereplő befoglaló környezete erősen hiányos	a szereplők és a környezet viszonya nem koherens (szét hulló vagy túlzásúft kompozíció)	a környezet és a szereplők arányaikban kielentítők	a szereplők és a környezet együtt koherens rendszert alkot
figyelemirányítás	egysíkú kompozíció, egyensúly, hangsúlytalan elemekkel	egy hangsúlyos elem van, a többi elenyésző	vannak hangsúlyos és hangsúlytalan elemek, de a figyelemirányítás nem valósul meg	a figyelemirányítás többnyire megvalósul, de még nem következetes	a kompozíció fő-és mellékszereplői jól elkülöníthetők, a hangsúlyok használata (méretarány, kidolgozottság) helyes
ember-élőlény kapcsolatának megjelenítése	emberfigura nem szerepel a kompozícióban	–	az emberfigura független az állatfigurától	–	az emberfigura kapcsolódik az állatfigurához (pl. a hátán ül)
4. képességelem: kreativitás					
„a” feladatban: asszociációk a feladat témájához	nem alkalmaz új asszociációt (dinó vagy dinó és ember szerepel a képen)	asszociációi nem jól beazonosíthatók (környezetre utaló, egyéb szereplőkre utaló jeltek)	a témának megfelelő novényzet és új is szerepel a képen, alkalmaz asszociációkat, de azok nem mindig helytállóak (pl. repülő dinó helyett madár)	az asszociációi többnyire illeszkednek a feladat témájához, egy-két eredeti elem is megjelenik	több eredeti asszociációt is alkalmaz a feladat kapcsán (pl.: vízben élő vagy repülő dinó) mely élénkíti kompozícióját

„b” feladatban: asszociációk az anyaghoz	a rendelkezésre álló anyagokat forma-asszociációk nélkül alkalmazza (asszociáció nem beazonosítható)	anyag-forma asszociációi többnyire esetlegesek, formakarakterei többnyire nem egyértelműek	az asszociációk részben beazonosíthatók, részben esetlegesek	anyag-forma asszociációi többnyire beazonosíthatók	az anyagokat változatos, kreatív asszociációk alapján használja
---	--	--	--	--	---

csak a „b” feladat esetében:

5. képességelem: anyag-és eszközhasználat				
nalkalmazkodás az új anyaghoz	nem használta ki a technika adta új lehetőségeket (fóliák, fiktúrák)	törekedett a technika adta lehetőségek kihasználására		a technika adta új lehetőségeket következetesen alkalmazta teljes kompozíciójában, érdekes asszociációk jelennek meg benne

+ egy szempont érdekességképpen.

Mennyiben ragaszkodott a „b” feladatban az „a” feladatban készített kompozíciójához?	teljes mértékben igényezett utánozni (az anyag lehetőségeihez míltan sikult is)	részben utánozza, de változtatásokat is alkalmazott (elemek elhagyása, új elemek beemelése)	féllehető olyan elem a b) kompozícióban, amit az „a”-ból emelt át (arra emlékeztet)	teljesen eltekintett tőle, a „b” feladat kompozíciója nem emlékeztet az a)-ra
--	---	---	---	---

A kutatás eredményei

A fent leírt hipotézisek beigazolódása, illetve cáfolata mentén fejteném ki a vizsgálat eredményeit, melyeket saját megfigyeléseim és a kritériumrendszer szerinti értékelésből nyert adatok támasztanak alá.









A sokszorosító grafika fejlesztő hatása a gyerekek komponáló, redukáló, lényegkiemelő és asszociatív képességére

Az első hipotézisben szereplő állítás megfigyeléseim alapján mindenképpen beigazolódott, amit néhány kivételtől eltekintve a kritériumrendszer pontszámai is alátámasztanak. A 'komponálás' képességelem a 'terkitöltés', 'figyelemirányítás', 'környezet és szereplők viszonya', 'mozgalmasság' alpontokból tevődött össze, melyek – ha még az első dúckészítési feladatban nem is – a második, harmadik feladat esetén egyöntetűen és egyértelműen magasabb pontszámot értek el a 'b' feladatban. (Ez megfigyelhető a továbbiakban a „gyengébb ábrázolási készséggel rendelkező” gyermek alkotásában.) Érdekes, hogy *A holló meg a róka* feladatban már a 'formaalkotás síkban' pontszámai is magasabbak lettek 'b' feladat esetén, ami addig nem volt jellemző. Ez annak tudható be, hogy az Előképzősök számára ez volt a harmadik megoldandó dúckészítési feladat, a gyerekek már a teljes folyamat ismeretében, gyakoroltan készítették kompozícióikat.

A feladatok értékelése után megfigyeltem egy általánosítható jelenséget, amit a 3. táblázatban foglaltam össze.

3. táblázat

Az alkotótípusok és eredmények összefüggésének kísérleti megjelenítése

	CERUZARAJZ	PAPÍRDÚC
Fejlett ábrázolási képességgel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó		
Gyengébb ábrázolási képességgel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó		
(Negatív) sémák által erősen meghatározott alkotó		
Eredeti, kreatív alkotó		



: a feladat eredményes, magas pontszámú megoldása



: a feladat gyengébb, alacsonyabb pontszámú megoldása

Egzakt módon nehezen körülírható tárgy esetében, mint amilyen a gyermekrajz, egy ilyen jellegű táblázat megalkotása mindenképpen egyszerűsítő és sztereotipizáló, de úgy gondolom, hogy a tanulságot jól összefoglalja. A táblázatban szereplő kategóriákból vett egy-egy konkrét példával szeretném illusztrálni megállapításaimat.

1. Fejlett ábrázolási képességgel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó

Egy-két fejlett ábrázolási képességű, „ügyeskező”, precíz és kifejező munkára törekvő gyerek esetében úgy tapasztaltam, hogy a kezdetben ismeretlen és talán bonyolultnak tűnő technika, a papírdúc készítése visszaesést eredményezett. A 3. képen szereplő munkák alkotója nem is volt elégedett nyomtatával és a két képet összevetve láthatjuk, mennyit vesztett kompozíciója a kifejező formáiból, részletgazdagságából.

3. kép

Első osztályos lány rajza és papírmetszete



2. Gyengébb ábrázolási készséggel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó

A leglátványosabb fejlődés a rajz és a dúc-nyomat összevetésében ezeknél a gyerekeknél tapasztalható. Ezeket a képeket (4. kép) egy első osztályos, gyenge ábrázolási készséggel, fejletlen belső képrendszerrel rendelkező kisgyerek alkotta. Látható, hogy a rajzában bizonytalan, a figurái geometrikusak és nagyon kicsik, szinte elvesznek a papíron. Kétszer, háromszor is újra rajzolta a kompozíciót. Ezzel szemben a papírdúcán és nyomatán látható, hogy a foltokból való építkezés hogyan segíti a képmező kitöltését és a kifejező formák megtalálását.

4. kép

Első osztályos fiú rajza, nyomódúca és nyomata a Holló meg a róka című feladathoz



3. A negatív sémák által erősen meghatározott alkotó

A papírdúc a sémák felülírását bizonyos esetekben – egyszerűsítő, redukált jellegéből adódóan – erősíti. A kompozíciós sémákon (csikég, csikföld, napocska a sarokban) a legtöbb esetben nem változtat. Így az erre vonatkozó hipotézisem részben megcáfolásra került. Az általam vizsgált mintában egy kislány mutatott nagyon erős meghatározottságot a rajzfilmekben, reklámokban látott „puha és színes” képi világtól. Őt vizsgálva tapasztaltam, hogy a ceruzarajz és a dúc nem mutat különösebb eltérést, érdemi változást. Az 5. képen szereplő munkáiból látható, hogy ugyan teljesen más kompozíciót választott a dückészítésben, formái még mindig nagyon egyszerűek, a nagy üres felületeket sematikus karcolt virágokkal töltötte meg.

5. kép

Második osztályos lány rajza és nyomata a Csodamadár című feladathoz



Figyelemre méltó azonban két harmadikos lány királynő-karaktereinek különbsége a két feladatban. (6. kép) Míg rajzban a divat és a média által közvetített női szépségideálnak megfelelő sminkelt „tinikirálynőket” alkottak, a kollázsnyomatukban visszatértek a hagyományosabb, de kifejezőbb mesekarakterekhez.

6. kép

Harmadik osztályos lány Szomorú királynői (rajz, dúc, nyomat)

**4. Eredeti, kreatív alkotó**

Azok a gyerekek, akik egyedi grafikai, festészeti munkáikban is eredeti karaktereket formáznak, gazdag belső képi világgal és fantáziával rendelkeznek, mind a rajzi, mind a nyomtatott grafikai feladatban jól teljesítenek, hiszen ötleteiket, formakarakterüket a legtöbb esetben sikeresen írják át az anyagba, vagy a különböző papírok és anyagok hatására még kreatívabb megoldásokat hoznak. Ezt példázzák a 7. képen szereplő alkotások.

7. kép

Második osztályos lány rajza és nyomata a *Csodamadár* című feladathoz



A nyomtatás, mint közösségi élmény

A festékezést és nyomatkészítést már csak azért is misztikum lengte körül, mert ezt a fázist nem a szokásos helyünkön, hanem a műhelyben hajtottuk végre. Ilyenkor a gyerekek szabad vagy adott témájú rajzos feladatot kaptak, ketten-hárman pedig festékeztek, nyomtattak. (8. kép) Ez az a mozzanat, amit az összes gyerek türelmetlenül várt: „Ahh, alig vártam már, hogy ezt csináljam!” (kislány a festékező hengerhez jutva) „Zsuzsi néni, tekerhetem? Megfogjam? Segíthetek? „Akkor most én leszek Alíz asszisztense!” És peregnek a lapok, tekeredik a henger, ámuló szemek pedig ujjongva mondják: „Ezt most mi nyomtattuk nyomtató nélkül!” „Zsuzsi néni, ez nagyon szép!” „Nézd, Réka!” Ugyan kezdetben nehéz volt elfogadni, hogy csak két henger van, egy présgép, tehát mindenkinek ki kell várnia a sorát, de a feladatmegosztás és egymás segítése áthidalta ezt a problémát. Maga a dúckészítés és a grafikai nyomat is egyéni alkotás, ezt a gyerekek is így érzékelik. A két fázis közötti lépéseket viszont megannyi szorgos kéz végzi, együtt, közösségben. Nem tudom eléggé hangsúlyozni, mennyire pozitív hatással van ez a csoportdinamikára, a közösségformálódásra, az alkotás közösségi megélése mennyi pozitív energiát szabadít fel. Ezt látni, tapasztalni kell.

8. kép

A legizgalmasabb pillanatok: festékezés és nyomtatás



Görcsösség és kudarc helyett asszociáció és élmény

Az alkotómunka közbeni megfigyeléseim közül *A holló meg a róka* illusztráció készítésének mozzanatait hoznám példaképpen, ami az Előképzősök feladata volt. A vers felolvasása és képvetítés után (mely rókáról és hollóról készült fotókat, rajzokat és a vershez készült illusztrációkat is tartalmazott) a szokásos „a” típusú feladat következett: *Rajzold le a történet egy jelenetét!* – utasítással. A munka első öt-tíz perce a következő eredményt hozta: „Nem tudok rókát rajzolni!” A jobb megfigyelők, ügyesebb rajzosok a képanyagban látott rókaformákat próbálták utánozni. A gyerekek zöme: radírozott, radírozott, radírozott. Van, aki kétszer, háromszor újakezdte (egy rajz kis híján a kukában landolt). Kilenc gyerekből kettő-három dolgozott elégedetlenkedés nélkül (leginkább azok, akik fejlett belső képrendszerrel és ábrázolási készségekkel rendelkeznek, vagy nem esnek kétségbe, ha valami nem lesz tökéletes).

A dűckészítéskor ezek a fenti mondatok nem hangzottak el. Ugyanakkor előfordult, hogy egy-egy gyerek segítségre szorult, mert a belelátóképessége nem volt elég fejlett. Elhangoztak viszont az anyaghoz fűződő asszociációk lelkes felismerései: „Zsuzsi néni, ez hasonlít a hollóhoz!” – mutogatott egy darab tortacsipkét az egyik kisfiú. (9. kép) A dűckészítés egyéni megsegítése után sikerélmény övezte a nyomtatást, az elkészült művekben mindenki gyönyörködött.

9. kép

Anyag-asszociációk első osztályos kisfiú munkáján



A linóleummetszés nevelő hatása

Bár már ezekből a leírásokból is kitűnik a vizsgált technikák személyiségre gyakorolt pozitív hatása, ezt a hipotézist a linóleummetszéshez kapcsolom a japán fametsző gyakorlat (Székácsné Vida, 1971) és Bakos Tamás tanulmánya (Bakos, 1993) alapján. A kitartás, feladattartás, türelem, koncentrációs képesség fejlődését feltételeztem. Mindezt vizsgálati feladatok nélkül, kizárólag résztvevő megfigyeléssel kutattam egy harmadik osztályosokból

álló csoportban. A fent említett szerzők megfigyeléseihöz hasonlóan én is megtapasztaltam azt az erőt, lelkesedést és kitartást, amit az anyag nehéz megmunkálása ellenére a gyerekek tanúsítottak a linómetszés során. Persze akadtak néhányan, akik többedik alkalommal már más technikát választottak, ezt a monoton munkát fárasztónak találták. Néhány hét után a figyelmem egy kislányra irányult, aki kezdetben hanyagságával, türelmetlenségével, majd a metszés iránti vonzalmával tűnt ki a társai közül, ezért megfigyelésem és a tanáraival való irányított beszélgetések alapján esettanulmányt írtam róla. Ez terjedelmi okok miatt jelen írásban nem kerül közlésre, tapasztalataimat a D. esete a linómetszéssel című esettanulmány záró bekezdésével foglalnám össze: „Előttünk áll egy szétszórt, hanyag gyermek, akinek első iskolai éveiben több kudarc-, mint sikerélménye volt. Alkotómunkáját viszont pozitív indulatok és siker övezi, így ebben kitartóbb, igényesebb, motiváltabb. Ez a folyamat pedig önmagát gerjeszti, pozitív irányba terelve a kislány iskolai teljesítményét is. Vajon közrejátszik a különös türelmet és fegyelmet igénylő linóleummetszés D. iskolai fejlődésében, melyet osztályfőnöke említ? Két–három metszet készítése és néhány hónapnyi megfigyelés után nem állíthatom, hogy a metszés és nyomtatás művelete idézte elő ezeket a pozitív változásokat. A munkájában elmélyült, a több héten át tartó vésegetésben az anyag ellenállása és a nyomtatás késleltetése ellenére is kitartó, az elkészült metszet és a présgépből kigördülő nyomat láttán ujjongó gyerek képe viszont biztosít affelől, hogy feltételezéseim helytállóak.”

10. kép

D. és a linómetszés



A vizuális kultúrát oktató pedagógusok kérdőíves felmérése

Kíváncsi voltam, mennyire ismerik és alkalmazzák a különböző szinteken vizuális kultúrát, képzőművészetet tanító tanárok a sokszorosító grafikai technikákat és milyen tapasztalatokkal, attitűddel rendelkeznek ennek kapcsán. Adatgyűjtési módszerként online kérdőívet szerkesztettem. Hipotézisem a következő volt: A sokszorosító grafikai eljárások kiesnek a hazai vizuális ne-

velési gyakorlat, így a vizuális kultúrát oktató tanítók és tanárok látószögéből. Feltételezett okokként a következőket fogalmaztam meg:

1. Nem ismerik a technikákat, vagy járatlanok az alkalmazásukban. (adott mintában *megcáfolva*)
2. Nem állnak rendelkezésre a megfelelő eszközök, szaktanterem. (adott mintában érvényes)
3. Idő-és eszközigényesnek illetve veszélyesnek tartják a technikák alkalmazását. (adott mintában érvényes)

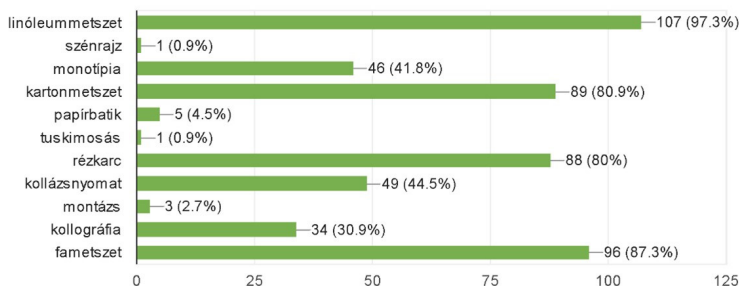
A kérdőívek terjesztéséhez a hólabda módszert alkalmaztam, mely elektronikus üzenetekben és online közösségi platformokon történt. A kérdőív általános (a pedagógusok iskolájára, szakjára, földrajzi adataira és végzettségére vonatkozó) és speciálisan a sokszorosító grafikát célzó kérdésekből állt. Zárt végű, feleletválasztós és nyitott végű kérdések is szerepeltek benne. A kérdőívet kiterjesztettem a középiskolai vizuális kultúra tanárokra, illetve magán rajzcsoporthoz vezető művészekre, művészeti iskolai tanárokra is. A kérdőív kitöltése körülbelül 5 percet vett igénybe. 2020.10.19-én kezdtem el terjeszteni, a kitöltést a 110. kitöltő után állítottam le az adatok értékelése miatt.

A beérkezett válaszok alapján úgy tűnik, hogy a legtöbb vizuális kultúrát oktató pedagógus (névről) ismeri a vizsgált eljárásokat (1. diagram), viszont közülük sokan akadnak, akik még soha nem, vagy nagyon ritkán alkalmazzák őket. (2. diagram)

1. diagram

A sokszorosító grafikai technikák ismerete

Jelölje be az alábbi eljárások közül azokat, melyek Ön szerint a sokszorosító grafikához tartoznak!
110 responses



2. diagram

A technikák alkalmazásának gyakorisága a válaszadók körében⁴

Milyen gyakran alkalmazza Ön a sokszorosító grafikai eljárásokat gyerekekkel?
110 responses



Mi lehet ennek az oka? Erre kerestem a választ az utolsó kérdésben, melyben a tapasztalataik és véleményük rövid összefoglalására kértem a kitöltőket. Hipotézisemnek megfelelően nagyon sokan a szűkös időkeretet, a magas osztálylétszámot és a szaktanterem illetve grafikai felszerelés hiányát, valamint az ilyen jellegű feladatok körülményes előkészítését és megszervezését említették kizáró okként. A válaszokból kitűnik, hogy vegyes érzelmekkel állnak a témához, lehetőségeik, energiájuk és a technikák fejlesztő hatásának ismerete feszül egymásnak. Ez egy újabb szomorú kép az általános pedagógushelyzetről és hangulatról, a kérdőív témájától függetlenül. Egy pozitív és egy negatív példát emelnék ki a nyitott végű, véleménynyilvánításra alkalmas kérdés válaszaiból:

„Ezek a technikák rendkívül eszköz- és anyagigényesek. Sok időt emészt fel a nyomtatás, az anyagok beszerzése. A gyerekek nagyon élvezték, de sajnos már nincs rá energiám, motivációm.”

„A nyomtatás technikáival a kevésbé ügyes gyerekek is sikereket érnek el, a variációk, azaz a nyomtatványok sokfélesége hihetetlen kreatív energiákat tud felszabadítani. Ráadásul ez egy közös élmény. Együttműködést, egymás segítségét igényli.”

Összességképpen megállapíthatom, hogy a kérdőív kitöltőinek körében sokkal nagyobb arányban ismertek és használtak a szóban forgó technikák, mint amire számítottam. Épp ezért érdekes tény, hogy a közoktatást szabályozó dokumentumaink (Nemzeti Alaptanterv és Kerettanterv 2020) ugyan em-

⁴ A kérdés megfogalmazásában és a válaszlehetőségekben történt egy változtatás a kitöltés 3. napján, hogy árnyaltabb képet kaphassunk. (A használja-e Ön az alábbi technikákat: igen/nem kérdéssel helyett a gyakoriságra fókuszáltam: gyakran/ néha/ ritkán/ nem alkalmaztam még lehetőségekkel.) Az 'egyéb' válaszlehetőség bekapcsolva hagyása miatt pedig egyedi válaszok is érkeztek (1-1%), de ezek is besorolhatók egy-egy nagyobb kategória alá.

lítik a nyomtatott kifejezéseket egy-egy fejlesztési feladat lehetséges megoldásaként, de ez bővebb kifejtésre például: papírdúc alkalmazásával/kollázsdúc készítésével – nem kerül. Eddigi külföldi tapasztalataim alapján pozitív példaként a szlovén kerettantervet tudom említeni (Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt⁵), melyben a sokszorosító grafika technikai javaslatai első osztálytól kezdve szerepelnek a tantervben, sőt a gyakorlat sem marad el ettől: a 2019/2020-as tanévben, Mariborban töltött Erasmus mobilitásom alatt részese voltam egy hallgatók által, tanítási gyakorlaton tartott monotópia órának harmadik osztályban, valamint az ottani pedagógiai kar művészeti tanszékének vezetője is megerősítette a nyomtatott technikák élő hagyományát a szlovén művészetoktatás valamennyi szintjén, az óvodától kezdve.

Összegzés és reflexió

Az öt hónap tanítói és kutatói tapasztalatainak összegzésekként elmondhatom, hogy a „nyomtatós órák” motivációs és közösség-szervező ereje vitathatatlan. A többfázisú munkafolyamat azonban leginkább bontott csoportban, műhelymunka-szerűen valósítható meg eredményesen. Az elkészült gyermekmunkákban a vonalas rajzok és a kartonmetszetek különbsége látványos, a fejlesztés a komponálóképességben a leghatékonyabb, a gyengébb ábrázolási képességű, fejletlenebb belső képrendszerrel rendelkező gyerekeknél a leglátványosabb. Harmadszor pedig a kérdőív eredményeire és saját további ambícióimra reflektálva: a grafika értékeinek újrafelfedezéséhez célravezető lenne műhelyek szervezése és illusztrált módszertani anyagok kiadása, amiben a technikák egyszerű eszközökkel megvalósítható eljárásait mutatnánk be. Kellő tapasztalatszerzés, önálló tanítási gyakorlat és a külföldi referenciák feltérképezése után remélem kikerülhet a kezeim közül egy ilyen gyakorlati kézikönyv. A közeljövőben pedig szeretnék megvalósítani egy kiállítást az ELTE Tanító-és Óvóképző Karon, melyben az összes gyermekmunka szerepelne, ami a terepmunka alatt készült.

A kutatási időszak során számos új helyzetben kellett helyt állnom: vilámgyorsan váltam egyetemi hallgatóból művészeti iskolai tanárrá és kutatóvá egyszerre egy több okból is különösen nehéz időszakban, világjárvány idején. A vírus türelmet, kitartást és motivációt próbáló tényezőjét nem is számítva rá kellett döbennem, hogy a foglalkozásokat vezető pedagógusnak és a megfigyelő – kiértékelést végző kutatónak lenni egy személyben szinte lehetetlen. Ez a lehetetlen próbatétel viszont sok mindenre megtanított a kutatási témámmal, a tanítással és önmagammal kapcsolatban is. Hatalmas kihívás volt az alkotó gyerekeket névről, arcról, vonalvezetésről, személyiségről ismerve, a teljes alkotói folyamat végig kísérése után értékel-

⁵ Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt: Általános Iskolai Program, Művészetoktatás, Tanterv (szlovén) Ez a dokumentum körülbelül a magyar Kerettanterv 1–4. o., Vizuális kultúra részének felel meg.

ni (pontozni) a vizsgálati feladatokat, a legnagyobb objektivitásra törekedve. Ez a terepmunka és általában a kvalitatív kutatások szépsége és nehézsége, ahogy ezt az irodalmak is rendszeresen hangsúlyozzák (Csíkos 2020, Corbin & Strauss, 2015; Bodor, 2013). Bízom benne, hogy kutatásom eredményei mindezek mellett tanulságos, értékes tartalommal álltak össze.

11. kép

Montázs a kutatás során készült gyerekmunkák részleteiből



Köszönetnyilvánítás

A bemutatott kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Befogadó intézmény: ELTE TÓK Vizuális Nevelés Tanszék. Témavezető: dr. Pataky Gabriella Cím: *Játsszunk, metsszünk, nyomtassunk!* – A sokszorosító grafikai eljárások (személyiség)fejlesztő hatása

Irodalom

- Bakos, T. (1993). A grafikai technikák műveletisége és személyiségformáló ereje az alsó tagozatos vizuális nevelésben. In. Bálványos, H. (Ed.), *Vizuális nevelés – Tanulmányok* (pp. 82–93). Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Bakos, T., Bálványos, H., Preisinger Zs. & Sándor, Zs. (2003). *Vizuális kultúra III., A vizuális nevelés pedagógiája – a 6–12 éves korosztályban*. Balassi Kiadó.
- Balázsné Szűcs, J. (2008). *Rajzelemzés belemagyarázás nélkül* SZORT Bt.
- Bércesi-Dienes, E. (2021). Szegény ember kőlevele – bábszínpadok kóstolója. In Toma K., Podlovics É. & Stóka Gy. (Eds.), *Sárospataki Pedagógiai Füzetek 28. Örökség és megújulás*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. <https://doi.org/10.33031/SPF.2021.177>
- Biró, I. (2021). Számítógépes grafika és modellezés az iskolában – az IKT eszközök integrálási lehetőségei a vizuális nevelésben. *Vizuális Kultúra*, 1(4), 44–50. <http://>

- vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/07/2.%20Biro%CC%81.pdf (2022. 07. 28.)
- Bodor, P. (2013, Ed.). *Szavak, képek, jelentés – Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan Kiadó.
- Bubik, V. & Simon, T. (2016). Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány*, 2, 29–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.2>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó. (2022. 07. 01.)
- Csikos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Eötvös Kiadó.
- Gaul-Ács, Á. & Kárpáti, A. (2018). Óvodás gyermekrajzok vizsgálata a három narratív rajz képalkotó feladatsorral. *Magyar Pedagógia*, 118(3), 279–306. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.279>
- Geisbühl, T. (2021). Kortárs művek az órán Részlet az 5-8. évfolyamok számára írt „kortárs vizuális művészet tanítása” modul programjából és megvalósításának tapasztalataiból. *Vizuális Kultúra*, 1(3), 12–25. <http://vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/05/1.%20Geisb%C3%BChl.pdf> (2022. 07. 28.)
- Kárpáti, A. (2015). *Gyermekrajz óvodás és kisiskolás korban – A nyomhagyástól a képi nyelvig* Konstantin Filozófus Egyetem. <https://kis.ukf.sk/wan/1138.pdf> (2022. 07. 28.)
- Kárpáti, A., & Nagy, A. (2019). Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 86–98. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.86>
- Klima, G. (2021). Digitális kreativitás fejlesztés távoktatási környezetben - Egy 3D tervező projekt *Vizuális Kultúra*, 1(4), 38–43. http://vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/07/Vizkult_2021_4.pdf (2022. 07. 28.)
- Mérei, F. (1945). *A gyermek világnézete*. n.a. Anonymus Irodalmi és Művészeti Kiadó Részvénytársaság.
- Nagy, L. (2021). Digitális lelkek, avagy hogyan fejlesszük a Z és Alfa generációt? *Vizuális Kultúra*, 1(4), 34–37. http://vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/07/Vizkult_2021_4.pdf (2022. 07. 28.)
- Pálincás-Purgel, Zs. (2019). Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. Új Köznevelés, 75(1–2), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Pataky, G. (2012). *A vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén* ELTE TÖK. https://ppk.elte.hu/file/pataky_gabriella_dissz.pdf (2022. 07. 28.)
- Pataky, G. (2017). Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodelltükrében. Diagnosztikus vizsgálatasíkbeli (2D) és atérbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 171–187. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.171.187>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5) <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (2022. 07. 28.)
- Somogyi, Zs. (2020). *Sokszorosító grafika a vizuális nevelésben.*, ELTE TÓK, tanító alapképzés szakdolgozata
- Szabados, Á. (1972). *Műhelytitkok: Metszés és nyomtatás* Corvina Kiadó.
- Székácsné Vida, M. (1971). *Gyermekművészet Japánban.* Corvina Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó.
- Orosz, C., Havasi, T., Gaul, E., & Tóth, T. (2018). Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában. *Iskolakultúra*, 28(1–2), 63–89. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.63>
- Winkler, M. (2021). *Örömmel az iskolában.* 9. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/2021_SELYE_TANITOKEPZES_PSP/WINKLER%20MARTA_OROMMEL_KESZ.pdf (2022. 07. 01.)
- Nemzeti alaptanterv (2020), *Magyar Közlöny* 17. sz. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 07. 01.)
- Kerettanterv 2020*, Vizuális kultúra 1-4. évf. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2020. 11. 01.)
- A Zuglói Munkácsy Mihály Általános Iskola és AMI pedagógiai programja és helyi tanterve 2018. Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt – Szlovén Művészetoktatás Tanterv* https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf (2022. 12. 11.)
- <https://www.ludwigmuseum.hu/kiallitas/nem-vagyok-robot-szingularitas-hatarain> (2022.12.11.)



Somogyi, Zs.**Let's Play, Linocut and Print!**

The main topic of my inductive research – on the cusp of educational science and art education – was the role of graphic processes of reproduction (such as paper engraving, linocut, collage print) in visual education and their developmental impact on the personality of primary school children. Play, linocutting and printing are the three words that embrace the essence of printmaking techniques. But how relevant are these traditional techniques, which require precision, patience and a great deal of time, in today's continually accelerating visual world? What can a child growing up with flickering images that change every hundredth of a second do with them? During the five months of fieldwork at the Munkácsy Mihály Elementary School of Art, my aim was, among other things, to answer these questions and to identify more accurately as well as to measure the developmental impact that I hypothesised. The focus of my research was on the development of visual skills (composition, abstraction, imagery, association) and the impact of the techniques on cognitive (attention, concentration) and social skills (cooperation, patience, acceptance, self-esteem).

Keywords: visual education, art education, printmaking, personal development, skill development
