2021|05|20-21
4. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KONFERENCIA
ELTE
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR
BUDAPEST

ÉLNI A KULTÚRÁT! – JÁTÉK, MŰVÉSZETPEDAGÓGIA ÉS TUDOMÁNY

fókuszban: játék és gyermekkultúra

LIVE THE CULTURE! – PLAY, ARTS EDUCATION AND SCIENCE

In Focus: Play and Children's Culture

4. Művészetpedagógiai Konferencia 2021 – ELTE Tanító– és Óvóképző Kar

ELTE Workshop for Arts Education 2021 – ELTE University Faculty of Primary and Pre–School Education

PROGRAM ÉS ABSZTRAKTKÖTET

PROGRAM AND ABSTRACTBOOK

ELTE Tanító– és Óvóképző Kar

1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40.

PROGRAM ÉS ABSZTRAKT KÖTET

PROGRAM AND ABSTRACTBOOK

ÉLNI A KULTÚRÁT! – JÁTÉK, MŰVÉSZETPEDAGÓGIA ÉS TUDOMÁNY
fókuszban: játék és gyermekkultúra

SZERKESZTŐ

KOLOSAI Nedda

LEKTOROK

BODNÁR Gábor
ENDRŐDY Orsolya
GAUL Emil
GOLDEN Dániel
KÁRPÁTI Andrea
KISMARTONY Katalin
KISS Virág
KLIMA Gábor
KOLOSAI Nedda
KOVÁCS Katalin
NOVÁK Géza Máté
SERFŐZŐ Mónika
SIMON Tünde
SINKÓ István
TAMÁS Katalin
TRENCSÉNYI László

TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG

BODNÁR Gábor, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet
DÖBRÖSSY János, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar, Ének– zenei Tanszék
KÁRPÁTI Andrea, MTA– ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és Budapesti Corvinus Egyetem
KISMARTONY Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar, Ének– zenei Tanszék
KISS Virág, Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYK Általános Gyógypedagógiai Intézet, Eszterházy Károly Egyetem
KOLOSAI Nedda, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, a konferencia elnöke
NOVÁK Géza Máté, Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYK Általános Gyógypedagógiai Intézet
MÁRKUS Éva, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar, dékán
TRENCSÉNYI László, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

BALÁZSNÉ TÓBIÁS Ildikó, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
INCZÉDI Zoltán, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
JANEK Noémi, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
KOLOSAI Nedda, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
PAIZS László, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
ROMANOCZKY Ildikó, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
STIGLINCZ Vilmosné, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
SEBŐK István, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
SZABÓ Leila, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
VARSÁNYI Miklós, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar
valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar Hallgatói Önkéntes Segítő csapata

ÁLTALÁNOS TITKÁR

JANEK Noémi, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

NEMZETKÖZI TITKÁR

ROMANOCZKY Ildikó, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

KONFERENCIA ELNÖK

KOLOSAI Nedda, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

FELELŐS KIADÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

KIADÓ ELÉRHETŐSÉGE

https://www.tok.EötvösLoránd Tudományegyetem.hu

WEBMESTER

BETYÁR Gábor

A KONFERENCIA HONLAPJA

http://mpk.Eötvös Loránd Tudományegyetem.hu

A KONFERENCIA ANGOL NYELVŰ HONLAPJA

http://ewae.Eötvös Loránd Tudományegyetem.hu

TÁMOGATÓK

Magyar Tudományos Akadémia Nemzetközi Konferenciaszervezési Pályázat,
Nemzeti Kulturális Alap,
Magyar Pedagógiai Társaság,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar Hagyományőrző Alapítványa

ISBN 978–963–489–369–1

A KONFERENCIA PROGRAMJA

2021. Május 20. Csütörtök				
0930-0940	Elnöki megnyitó			
1000-1020	ELTE Rektor Köszöntő **Prof Dr. BORHY László**			
1020-1100	**Prof Dr. CSÉPE Valéria**			
1130-1300	MAIN CHANNEL **SÁNDOR Ildikó** Közös játékrepertoár és játékkultúra: a csoportos játék feltételei hogyan és mennyi idő alatt alakíthatóak ki? **1. Online művészetpedagógiai kalandok** **Elnök: TAMÁS Katalin** **Opponens: REGÉNYI Enikő Mária** **TAMÁS Katalin** Online művészetpedagógia, kényszer és lehetőség **SÁNDOR Katalin** Szélessávú útkeresés **KISS Virág** A tanítás, mint kutatás	RED CHANNEL **5. A Gyermekkultúra héroszai 3.0** **Elnök: TRENCSÉNYI László** **Opponens: NOVÁK Géza Máté és KISS Virág** **SINKÓ István - ECK Júlia** Bodóczky, Bodó, a Mester és Zsuzsa, a Tanár **SZENTIRMAI László** Angyalpor Terike csillagos egéről - Séd Teréz kezenyoma a magyar művészetpedagógián **MIZERÁK Katalin** Berczik Sára öröksége – a mozgásérzékenyítés szolgálatában	YELLOW CHANNEL **9. Együttműködő megközelítés az interkulturális nevelés megalapozásában** **Elnök: BAJZÁTH Angéla** **Opponens: SZOMBATHELYINÉ NYITRAI Ágnes** **LEHMANN Miklós** A kulturális identitás megalapozása művészeti neveléssel **BERECKINÉ ZÁLUSZKY Anna** A műúvészettel nevelés gyermekirodalmi fókuszai egy nemzetközi projektben **MÉSZÁROSNÉ DARVAY Sarolta** A bölcsődei környezet jelentősége az interkulturális nevelés-gondozás folyamatában **BAJZÁTH Angéla** Bölcsődei terek- az interkulturális nevelés támogatása	GREEN CHANNEL **13. Tér-Kép-Művészet** **Elnök: TERBE Rita** **EPLÉNYI Anna - TERBE Rita** Kreatív térkép-művészeti alkotások a vizuális nevelésben **TERBE Rita - EPLÉNYI Anna** Téri környezetünk megismerésének és elemzésének főbb módszerei **SKALICZKI Judit - PATAKY Gabriella** Minimal Human Space 2.0 **TÓTH Alisa - BOGNÁRNÉ SEBESTYÉN Szilvia** Színészlelés és színértelmezés: online teszt kipróbálása 3-6 évesek körében
1330-1500	**WINKLER Márta** Játék az iskolában? **2. A környezetkultúra tanítás módszertani kutatásáról** **Elnök: GAUL Emil** **Opponens: GARAMVÖLGYI Béla** **GAUL Emil** A környezetkultúra tanítás módszertani kutatásáról **PÓCZOS Valéria** Moholy-Nagy Vizuális Modulok - Tárgy és környezet kultúra tanítás az 5-11. évfolyamon **GAUL-ÁCS Ágnes** Középiskolai tanulók vizuális képességprofilja	**6. A Gyermekkultúra héroszai 3.0** **Elnök: TRENCSÉNYI László** **Opponens: NOVÁK Géza Máté és KISS Virág** **MORVA Péter** Bónis Ferenc pedagógiai tevékenysége a Gyermekrádió Zenei Rovatának vezetőjeként **PATONAY Anita - KÖRÖMI Gábor** Közösségteremtő rendezők: Dévényi **PATONAY Anita - KÖRÖMI Gábor** Közösségteremtő rendezők: Várhidi	**10. Papírszínház – élménytár** **Elnök: MÁRKUS Éva** **Márkus Éva** A papírszínház kínálta lehetőségek a célnyelvi fejlesztésre a nemzetiségi oktatásban **SZERDAHELYI Kata - SCHOPP Ildikó** Élmény-tár óvodásokkal **SZÉKELY Andrea** A képekkel való történetmondás új műfaja – a kanishibai papírszínház megjelenése a magyarországi oktatási, nevelési intézményekben	**14. Ritmus, zene, közösségi tanulás** **Elnök: MUCSI Gergő** **FEKETE Anikó** Kreatív zenei nevelés budapesti középiskolákban **MUCSI Gergő** A ritmikai készségek fejlődésének vizsgálata az első és második osztályban. **NÉMETH-CIROK Ildikó** Gyakorlás hagyományos és innovatív megközelítése **HAFFNER-KISS Alexandra** A fúvószenekar szerepe a közösségi tanulás és helyi társadalmi innovációs folyamatokban
1530-1700	**VARRÓ Dániel** Gyerekeknek írt verseiből olvas fel… **3. Természetművészet – pedagógia** **Elnök: KISS Virág** **Opponens: OROSZ Csaba** **VAJNA Rákhel Anna** Művészeti nevelés osztálytermen kívül: természetművészet pedagógia alkalmazásban **EGERVÁRI Júlia**	**7. Útkeresések a rajztanításban - Képzőművész tanárok pedagógiai tapasztalatai** **Elnök: SIMON Tünde Irén** **Opponens: GAUL Emil** **SOMLAI Balázs** Animált parafrázis. A képzőművészet közelebb kerülése a 21.század emberéhez **KOVÁCS CSÓTAI Zsófia**	**11. Kortárs képzőművészeti nevelés** **Elnök: NAGY Imre** **Opponens: SINKÓ István** **GEISBÜHL Tünde** Kortárs modul – Általános iskola **PÓK Tímea** A kortárs képzőművészeti modul tanítása a középiskolában I. **STYRNA Katalin**	**15. Játék és kreativitás** **Elnök: SZETTELE Katinka** **TELFEL Grácia Rita** Kreativitássuli **KEREKES Valéria** A dramatikus játék, a drámajáték és a készség-, képesség-, és személyiségfejlesztő játékok fogalmi meghatározása az óvodai nevelésben **SZETTELE Katinka**

	Kapcsolódás a hellyel az alkotótevékenységen keresztül- a környezet, mint alkotótárs **KISS Virág** Efemer művészetpedagógia; az itt és most, a pillanat megformálásának művészete a vizuális nevelésben	A hangot képző kinetikus szobrok és ezek megjelenésének lehetőségei a vizuális nevelésben **MÁDER Barnabás** Áthatások a kerámia és más művészeti területek között a művészetben és a művészeti oktatásban.	A kortárs képzőművészeti modul tanítása a középiskolában II. **DÉKÁNYNÉ VARGA Krisztina** Nem formális tanulást segítő terek szellemisége **KARA Dávid - VARGA Virág** Digitális alkotás karantén idején	Kreatív pedagógia a gyakorlatban **KISS Gabriella** A játékosítás színrevitele, avagy mi történik, ha a dráma- és színházpedagógus rendezni kezd?
1730-1900	**GYÖNGY Kinga** Művészet és játék kisgyermekkorban **4. Gyermekkultúra értékei a 21. században** **Elnök: TRENCSÉNYI László** **TRENCSÉNYI László - BENE Kinga** Értékmentés 2020. a Galéria jövője **ROZGONYI Ivett** Tanulságok egy hagyaték feldolgozásánál **VARGA Virág** Szabados Árpád rejtőzködő gyakorlatai	**8. Vizuális kommunikáció tanítása a felső tagozaton a 21.században** **Elnök: KOVÁCS Hajnalka** **Opponens: KLIMA Gábor** **BÍRÓ Ildikó** Vizuális kommunikáció a 6.osztályban **KOCZKÁNÉ SÁRKÖZI Ilona** „Konstruált világok" és egyéb csodák. Vizuális kommunikáció az 5.osztályban **GERGELYNÉ KISS Melinda** Informatika és vizuális kultúra szinergiája a Vizuális kommunikáció modulban	**12. Művészetoktatási párbeszéd** **Elnök: KEREKES Valéria** **FEJES Adrienn - HANÁK Zsuzsa - VARGÁNÉ SÁFÁR Kitti - HATÁR Attila** Csordás Georgina Művészetoktatási párbeszéd nyitott műhelyekben **TÓTH Lilla - SZ. FODOR Adrienn** A gyermeklélekben bujkáló végtelen érzelmi világ megragadása a művészet segítségével **KEREKES Valéria - BÖDDI Zsófia - SZEDLACSEK Éva** Mesét Másként program bevezetése az óvodai nevelésbe	**16. Drámapedagógia aktuális kérdései** **Elnök: VASS Dorottea** **VOJTEK Ildikó** A drámapedagógus kommunikációja, mint az empowerment nyelvezet megjelenési formája **NOVÁK Géza Máté - KUNT Zsuzsanna - HORVÁTH Zsuzsanna - VASS Dorottea** Fórumszínház alapú kutatás halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal **HEROLD Eszter** A mozdulat, mint az eszmélkedés transzmittere – egy tantárgy anatómiája

2021. Május 21. Péntek / 21 May 2021 Friday				
0900-0940	RUSSELL, Wendy			
0940-1020	MACIASZEK, Kamil			
1020-1050	SUHAJDA, Virág			
1050-1130	Coffee break			
1130-1300	MAIN CHANNEL **17. "Moholy-Nagy Visual Modules – teaching the visual language of the 21st century" project** **Chair: KÁRPÁTI, Andrea** **Opponent: BÍRÓ, Ildikó** **KÁRPÁTI, Andrea** Effects of the Moholy-Nagy Visual Modules on visual competence development **GAUL-ÁCS, Ágnes** Visual abilities profile – a possible tool for a quick diagnose pupil's capabilities **KLIMA, Gábor** The visual media module. Digital creativity development in a public education environment integrated into the curriculum of the visual culture subject	RED CHANNEL **20. Múzeum-Játék-Műtárgy** **Elnök: NAGY Veronika** **TÉSZABÓ Júlia** „Műtárgyak" a gyerekszobában – művész tervezők játékszerei **NAGY Veronika** Amikor a játék műtárgy - játékpedagógia múzeumi értelmezésben **PAÁL Zsuzsanna** Vizuális önértékelő lapok **AGGNÉ PIRKA Veronika - JANEK Noémi - KOLOSAI Nedda** Gyermekkultúra és felsőoktatáspedagógia **VILLÁNYI Györgyné** Játék Világnaphoz kapcsolódó kezdeményezések tapasztalatai	YELLOW CHANNEL **23. Tradicionális gyermekkultúra** **Elnök: DALLOS Márta** **KRISTON-VÍZI József** Kiss Áron „Magyar gyermekjáték gyűjteménye és a Budai képző **VEHRER Adél** A népi kultúra tanításának különböző aspektusai **DALLOS Márta** A paraszti világ népi gyermekjátékai és a 21. század **TISZAI Luca** „Ami összeköt az több, mint ami elválaszt" Inkluzív népzenei tábor	GREEN CHANNEL **26. A játék személyiség és közösségfejlesztő aspektusai** **Elnök: KONOK Veronika** **MIKLÓSI Ádám** 'Mobil-bolygó' lakói: A szülő-gyermek kapcsolat új kihívásai a digitális korszakban **GYOMBOLAI Bálint** A Szentjánosbogár közösség játékpedagógiája **MOLNÁR Markó** Kibernetikus Kalandok - online szerepjáték **KONOK Veronika** Játék a mobilon: a digitális játék hatása a kognitív fejlődésre és egy gyerek-barát applikációcsomag bemutatása
	SIMON, Tünde Contemporary art in the classroom **KOVÁCS, Hajnalka** Confronting images of others: an inspiration or a restriction? A study of visual communication skills of 6-10-year-olds			
1330-1500	**18. Creativity and innovation** **Chair: KÁRPÁTI, Andrea** **KÁRPÁTI, Andrea** Enhancement of cultural identity through social media: an unusual, though effective arts-based intervention **KLIMA, Gábor** Digital creativity development in distance learning environment - A 3D design project **OCHIENG, Okiri Peter – HERCZ, Maria** Development of Creativity and Innovation in a Competency-Based Curriculum – A case-study of Kenya	**21. Mentális egészség és művészet** **Elnök: BREDÁCS Alice** **BREDÁCS Alice** A tanulói megküzdőképességet növelő művész-tanár szakos hallgatói tervezések és kipróbálások, a tanári kompetenciák fejlesztésének céljából (5.) **BAUER Andrea** Művészi coaching a pedagógiai kommunikációban **TAKÁCS Kíra - BREDÁCS Alice** A stresszel való megküzdőképesség modelljeinek alkalmazása a pedagógiai munkában **BREDÁCS Alice** Kutatási beszámoló a Moholy-Nagy vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása projekthez kapcsolódó pszichológiai immunrendszer utómérési eredményeiről	**24. Zene, Mozgás, Érzelmek** **Elnök: SZABADI Magdolna** **SZAKÁCS Sándorné, VÁRVÁRI Tünde** Szabad asszociatív mozgás zenére **MONSZPORT Kriszta** A kör négyszögesítése **SZABADI Magdolna** A zeneterápiában kialakítható zenei viszony értelmezési kerete **MONSZPORT Kriszta** Játssz zenét! **HEGEDŰSNÉ TÓTH Zsuzsanna** Szülők és leendő kisgyermeket nevelő pedagógusok támogatása az online keresésben az ének-zenei nevelés aspektusából, egy feltáró kutatás alapján	**27. Atipikus világok** **Elnök: KERÉNYI Mária** **LENCSE Máté** Miért legyen kedvünk játszani? – A komolytalan tanulásról **KERÉNYI Mária** Atipikus világok **KISZL Péter NÉMETH Katalin - RÁCZNÉ RADÓ Rita - SENKEI-KIS Zoltán** Cirkuszművészet és könyvtárpedagógia **GYÖRGY Gabriella Julianna** Kortárs képzőművészet kamaszoknak – de nem csak nekik: kiállítás, projekttér, gamifikáció

1530-1700	**19. Arts-based methods** **Chair: NOVÁK, Géza Máté** **HOFFMANN, Maria Rita** Drama in Hospitals; a historic overview of applying drama and arts in paediatry **KASBARY, Nicole - NOVÁK, Géza Máté** Importance of Integrating Arts-based Methods in STEM Education **BENKAIDKASBAH SALWA, Seloua - EPLÉNYI Anna** Co - designing with Children and Youth: An inclusive approach of open-air space analysis via field sketching techniques	**22. Tanítás és tanulás művészeteken keresztül** **Elnök: KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória** **REIKORT Ildikó** Lehet-e a művészet egyszerre eszköz és cél a tanításban? **KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória** Tanító szakos hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztése mesével **MIHÁLY Regina** A tanulási környezettel kapcsolatos gyermeki vélekedések vizsgálatának lehetőségei **JOÓ Anikó - MOLNÁR-TAMUS Viktória - SZ. FODOR Adrienn** „A művészetek segítenek átélni, megélni, túlélni" – Művészeti attitűdök tanítójelöltek körében	**25. Tudomány és művészet** **Elnök: HERCZ Mária** **BAGOTA Mónika - ÖKÖRDI Réka** Játék és művészet a matematikai készségek fejlesztésének szolgálatában **BORBÉLY Károly** A művészet küldetése, helye az iskolában **HERCZ Mária - Okiri Peter OCHIENG** Alkotóképességre nevelés kisiskolás korban: elméleti és gyakorlati diskurzus	**28. Művészetoktatás – Vizuális kultúra** **Elnök: KLIMA Gábor** **PÓCZOS Valéria** Designkultúra modulok: Tanítási-tanulási programok az általános iskola első évfolyamától a gimnázium tizenkettedik évfolyamáig **TÖRŐCSIK Kata - KLIMA Gábor - DÉVAI Zsófia** A vizuális kultúra okostankönyv-sorozat koncepciója, tartalma és fejlesztése 7-től 12. évfolyamig - Változó követelmények, változó tantárgy **MÉSZÁROS Tímea** Innovatív törekvések a Waldorf vizuális nevelésében? A solymári Waldorf festés-rajz szaktanári képzés bemutatása **BÍRÓ Ildikó** A vizuális kommunikáció alkotói részképességeinek fejlesztése és mérése online környezetben
1700-1830	**19b. Let's Learn** **Chair: TRENTINNÉ BENKŐ, Éva** **TISZAI, Luca**			
	Let's learn together! Music-based European Solidarity projects **TRENTINNÉ BENKŐ, Éva** Creativity and Creation in Teacher Education: The Fifth C of CLIL **FLAMICH, Maria Magdolna** Living in Music; insights into approaches, methods, techniques how a blind choir works in Quarantines			
A konferencia zárása / Closure of conference				

2021. MÁJUS 20 CSÜTÖRTÖK / 20 MAY 2021 THURSDAY

A JÁTÉK ÉS A GYERMEKI TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

PLENÁRIS ELŐADÁS

Prof. Dr. CSÉPE Valéria
ELKH TTK Agyi Képalkotó Központjának kutatóprofesszora
Pannon Egyetem egyetemi tanára
Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság elnöke

Kulcsszavak: játék és tanulás, agyi képalkotó eljárások, művészettel nevelés

„A játékban a gyermek mindig meghaladja saját életkorát, mindennapi viselkedését, s játékában olyan, mintha egy fejjel magasabb lenne, mint ő maga." írta Lev Szemjonovics Vigotszkij 1978– ban. Valóban, a játék a kisgyermek számára érzelmekkel kísért kognitív kihívás, a tapasztaltszerzés, az összefüggések megismerésének királyi útja, az 'aha'– élmény bölcsője, a tanulás korai formája. Kérdés ezért, hogy a tanulás spontán, természetes formáit milyen tényezők mozgatják, befolyásolják. Jó lenne tudnunk, hogy a formális tanulás és tanítás megújításához hozzájárulhat– e a játékról és a játék fejlődéséről szerzett tudásunk. Kérdés, hogy a játéknak és a tanulásnak vannak– e közös mechanizmusai, esetleg univerzális alapjai. Kérdés az is, hogy mit tud ma ezekről a tudomány, s ha megalapozott tudása van róla, képes– e ezt a gyakorlat számára lefordítani.
A 21. század harmadik évtizedének kezdetén a pszichológia jóval többet tud a játékról és a tanulásról, mint Vigotszkij és Piaget korában. Ezt a többlettudást nem csupán a fejlődéspszichológia elmúlt évtizedeiben bekövetkezett fejlődése formálta, hanem azoknak a tudományterületeknek a hozzájárulása is, amelyeket a játék, a tanulás, s az érés és fejlődés összefüggései, mechanizmusai foglalkoztatták. Ma e két, csupán elvileg független aktivitásnak a legkülönbözőbb aspektusai érdeklik a modern idegtudomány művelőit. Itt sokféle módszerrel a gyermekek és felnőttek játékának és tanulásának idegrendszeri feltételeit és korrelátumait. Keressük az univerzális és a specifikus jegyeket és jelenségeket, mechanizmusokat, s ehhez a klasszikus és új modellekből indulunk ki. Egyik fő kérdésünk az, hogy milyen közös mechanizmusokon, agyi hálózatokon osztozik e két tevékenység. Hasonlít– e a játék hatása a művészetekére, s vannak– e olyan mechanizmusai, amelyek a jól tervezett és irányított tanulásra is hatnak.
Agykontroll, agykutatás– alapú oktatás és sok más ígéret emeli ma a pedagógia kíváncsiságát a magasba. Divatba jött az agy, s bár ezzel eredmények is járnak, a mítoszok, a tanulás és tanítás hamis, nem egyszer tudománytalan teóriái is teret nyernek. Igaz, a formális tanuláshoz kötött kognitív, érzelmi és társas változások az agy, egész pontosan az érésben és fejlődésben lévő agy működéséhez köthetők, s ezeket mérni is tudjuk. Nem elég azonban csak a

tudományt művelnünk, a kutatási eredmények értő közvetítésére is szükség van. Ennek hiányában egy lebutított képet láthatunk az agyféltekékről, fejlődési helyett neurológiainak nevezett zavarokról, s az együttjárás ok– okozati összefüggésként értelmezett tévedéseiről. A kérdés persze az, hogy tart– e ott ma az idegtudomány, hogy a laboratóriumon túl is érvényes, ökológiailag érvényes válaszokat tudjon adni a játék és a tanulás, s ezek összefüggéseinek fontos kérdéseire.

A tanulás a játékból fejlődik ki, s a játékhoz hasonló mechanizmusokra épülő, önfenntartó folyamat. Az előadás ezt a fő üzenetet igyekszik tudományos adatokkal alátámasztani.

MAIN CHANNEL

KÖZÖS JÁTÉKREPERTOÁR ÉS JÁTÉKKULTÚRA: A CSOPORTOS JÁTÉK FELTÉTELEI HOGYAN ÉS MENNYI IDŐ ALATT ALAKÍTHATÓAK KI?

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

SÁNDOR Ildikó
néprajzkutató, a Magyar Táncművészeti Egyetem docense,
a Hagyományok Háza Népművészeti Módszertani Műhelyének vezetője

A grundon játszó Pál utcai fiúk vagy a néprajzi terepmunkából, leírásokból ismert falusi, libalegelő gyermekközössége a huizingai szabad, önindított, önszabályozó játéktevékenységben vett részt. Mélyrehatóak azok az okok, amelyek a játszás térbeli, időbeli és társas jellemzőit gyökeresen megváltoztatták nemcsak Magyarországon, hanem világszerte a huszadik század elejétől napjaink tartó időszakban.
A kollektív játéktevékenységet gyermeki szükségletnek tekintjük – ezzel kijelölve fontosságát, funkcióját az oktatás– nevelés intézményesített keretei között, az óvodában és az iskolában. Óvodai foglalkozásokon, tanórán, szabadidős tevékenységként egyaránt megjelenik a játszás, jóllehet gyakran esik szó arról, hogy kevesebbet, mint kellene.
A Marczibányi téri művelődési központban majd 15 éven át működő varázslóiskolában a résztvevő megfigyelés módszerével gyűjtött adatok, résztvevőkkel készült interjúk, fotók, tárgyi emlékek alapján bemutatom a közösség játékáról szerzett ismereteimet. Az esettanulmány tapasztalatai alapján mutatom be a kollektív együtt– játszás két alapfeltételének, a játékrepertoár kialakításának és a csoport játékkultúrája formálásának folyamatát, fontosabb állomásait.

ONLINE MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI KALANDOK

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: TAMÁS Katalin
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

OPPONENS: REGÉNYI Enikő Mária
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

ONLINE MŰVÉSZETPEDAGÓGIA, KÉNYSZER ÉS LEHETŐSÉG

SZIMPÓZIUM ÖSSZEFOGLALÓ

Kulcsszavak: online művészetpedagógia, saját élmény, felsőoktatáspedagógia

2020 márciusában a pandémia miatti karanténhelyzet hirtelen és felkészülés nélküli változásra kényszerítette az oktatást. A közoktatásban a művészeti órák hátrányos helyzetbe kerültek és sok helyen minimálisra csökkentek ebben az időszakban, nálunk a felsőoktatásban azonban a hallgatóinknak biztosítanunk kellett a kurzusok elvégzését. Áttértünk a távolléti oktatásra. A munkánkat innentől a saját szakmai szempontjainkon kívül (és sokszor felette) a technikai felkészültségünk és lehetőségünk határozta meg. Mára mindhárman viszonylag otthonosan mozgunk ebben a világban és sikereket tudhatunk magunk mögött. Elkötelezettek vagyunk abban, hogy a hallgatóinkat olyan tudáshoz és tapasztalatokhoz juttassuk a művészeti tevékenységen, sajátélményű gyakorlatokon keresztül, amivel gyógypedagógusként élni tudnak. Mostanra megoldottuk, hogy kurzusaink hallgatói egyidőben, egymással közösségben művészeti alkotótevékenységet folytassanak, ami elsőre lehetetlennek tűnt.
A szimpózium három előadója saját tapasztalatait osztja meg az elmúlt egy évből. Más– más online műfajokat találtak, és bár nem gondolták volna, de találtak olyan tevékenységeket is, amikről úgy gondolják, be fogják építeni későbbi offline működésű óráikba.
Az elmúlt évben megismerkedtünk néhány alapfogalommal, a távolléti oktatás, a távoktatás és az online oktatás különbségével, a szinkron és aszinkron online oktatás lehetőségeivel és számos online felület alkalmazásával.
A szimpózium előadói más– más kiindulási helyzetből, más– más attitűddel kezdték el ezt a munkát. Reményeink szerint a konferencia résztvevői számára is tanulságos lesz az útkeresés különböző formáit látni.
Az első előadó számára kifejezett kényszerként jelent meg az oktatás online formája, melyben kezdetben csak a kényszerűséget és a veszteséget látta. Reménykedett abban, hogy ez a forma

csak ideiglenes lesz, és hamar vissza lehet térni a megszokott, bevált pedagógiai módszerekhez. Előadásában bemutatja azt az erőfeszítést, tanulási folyamatot, melynek eredményeként mára jártasságot szerzett a tervezésben, örök kísérletezésben és a bizonytalanság elviselésében, amit az online oktatás számára jelent.
Második előadónk számára nem volt idegen a közösségi média felhasználása az oktatás szolgálatában, ez azonban nem bizonyult elégségesnek az online oktatás sikerességéhez. Naplót vezetett a pandémiás helyzet kezdetétől az oktatási teendőkről, feladatokról evvel mostanra dokumentálta maga számára is, hogy mekkora fejlődésen ment keresztül az online módszertanban. Ezt osztja meg a konferencia résztvevőivel.
Harmadik előadónk a gyógypedagógus hallgatók mellett rajztanár és művész hallgatókat is tanít, így az alkalmazott módszerek kicsit más területekre is vezették. Számára nem teljesen új a művészetpedagógia és művészetterápia online művelése, ezért attitűdjét is inkább a kíváncsiság és a lelkesedés jellemzi.

ONLINE MŰVÉSZETPEDAGÓGIA – KÉNYSZER ÉS LEHETŐSÉG

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

TAMÁS Katalin
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: online alkotásközpontú művészetoktatás; sajátélmény; szinkron– aszinkron oktatás, közösség

A COVID–19 pandémia során eltelt egy évben már a harmadik szemeszterben dolgozunk online módon, és kisvártatva a negyedik szemeszter tervezését kezdjük teljes bizonytalanságban. Ez oktatási céljaink, eszközeink, értékeink, lehetőségeink újragondolására késztet.
A felsőoktatást a távolléti oktatásra átálláskor egyidejűleg jellemezte a gyors cselekvési kényszer és a technikai felkészületlenség (eszközhiány, az internetes hálózat leterheltsége, a kialakított platformok nem bírták a szinkron működést, több kamera egyidejű működését), másrészt az online oktatási módszertan ismeretének hiánya. Előadásom szubjektív tükörben mutatja a sokkhatástól a megküzdési kísérleteken át az eredményekig ívelő folyamatot.

Előzmények
Az általam oktatott kurzusokon résztvevő diákok (egyetemi hallgatók) elsősorban sajátélményű gyakorlatokon keresztül sajátítják el a későbbi gyógypedagógusi munkájukra felkészítő pedagógiai és terápiás ismereteket. Különböző munkaformákban a Sándor Éva által kidolgozott fejlesztési rendszerrel és a hozzá kapcsolódó módszerekkel ismertetjük meg őket, a vizuális nyelv elemeinek megismerése és használata a gyakorlat során tudatosodik. A „védő térben” （Sándor és Horváth, 1995) létrehozott alkotások segítenek a rajzóráikról sokszor negatív élményeket hozó hallgatóinkban pozitívra megváltoztatni önnön kreativitásukkal kapcsolatos viszonyukat. Ennek része, hogy az alkotás „itt és most” történik; a jelen koncentrált átélésében. A rajztermi működésemet ezért a hangsúlyozott offline működés jellemezte, kizárva a fiatalokra jellemző „multitasking” működést,”információszegény” helyzetet célozva meg.

Távoktatás, aszinkron munka
2020. március, a távolléti oktatás kezdete: a kurzusaim nagy részében az órák fele hagyományos oktatással lezajlott, sőt az utolsó személyes jelenléttel megvalósuló órákon elő tudtam készíteni a távolléti oktatást, ki tudtam adni anyagot a folytatáshoz. Voltak azonban levelező tagozatos kurzusok, amelyek a félév végére maradtak, ezek anyagát teljes egészében újra kellett gondolni.
Az aszinkron online oktatás során az önállóan elvégezhető tananyag biztosítása a feladat. Ehhez a Moodle felületet használtam. Rövid videókat, prezentációkat készítettem. Dilemmák: megszakad/ki sem alakul személyes kapcsolat tanár–diák között; lemondás a keretekről,

lemondás az interaktivitásról, redukált munkaformák (egyéni munka); pontos leírás (de vajon érthető–e), túl kevés vagy túl sok. Mutatok–e mintát, támpont vagy a kreativitás visszafogása. A gyakorlathoz kapcsolás korlátozott, a későbbi alkalmazhatóság kérdéses. A teljes folyamat a hallgatóé, csak a félév végén feltöltött munkák mutatják az oktató számára az eredményt.
Ez a működési mód kezdetleges, nem használja ki az online eszköztár lehetőségeit, a digitális oktatás kívánalmait a résztvevői aktivitással, oktatói szerepekkel kapcsolatban (Szűts, 2020). Korlátként, nehézségként, veszteségként azonosítom. A visszajelzések alapján a hallgatók így is szeretik ezeket a kurzusokat, de sok nehézséggel küzdenek; sok időbe telik, a munkák színvonala gyengébb, mint az előző évfolyamoké. Hiányzik a személyesség a hallgató számára is és az oktatónak is.

Vegyes (hibrid) oktatás, sok nehézség

Az őszi félévet a hibrid oktatás jellemezte: egyszeri személyes találkozással indítva, majd távollétire váltva. Nehézségek: tereink (és gyakorlataink) alkalmatlanok a távolságtartásra, többszörös csoportbontásokra kényszerültünk. Távoktatásban kísérletet tettem az online oktatás szinkron formájára a TEAMS felületen. Célkitűzés: az online közös órákon aktivitás, interaktivitás, alkotás, azok reflektálása, tudatosítása, filmek és képsorozatok bemutatása.
Szubjektív tapasztalatok: időnkénti sikerek, sok kudarcélmény, passzív hallgatók. A szokásosnál is nehezebb verbális interakciókat kiprovokálni. Kétféle tapasztalat: lehetséges szinkron óra és alkotás így is, születnek néha egészen jó munkák, teljes tanári kiszolgáltatottság, eszköztelenség; szinte légüres térben vagyok, nem látom a hallgatót, nem látom mit csinál. Frontális órákat tartok, mert nem tudok csoportot bontani; néhány hallgatóval beszélgetek. Újra kezdő tanár vagyok. Nehezen élem meg. Tanulságok: gyakorlatot kell szerezni az online platformokkal. Ezért az egyetem által kínált oktatói továbbképzéseken megismerkedtem az infokommunikációs IKT technikák alkalmazásával, online kurzusok módszertanával.

Szinkron online órák, kísérletezés, biztató eredmények

A jelen félévben teljes egészében szinkron online órákat tartok. Az előző tapasztalatok és a továbbképzések alapján a megállapodás a hallgatókkal kulcskérdés. Mi ezekben állapodtunk meg, ezek tanárra és diákra egyaránt vonatkoznak:

– Az alkotáshoz nyugodt körülmények kellenek, igyekszünk megteremteni fizikailag és lelkileg
– Kamera és mikrofon használata
– Részt veszünk az alkotásban, a kész munkákat feltöltjük
– Az órákat nem rögzítjük
– A tempókülönbségek természetesek, nem is próbálunk teljesen együtt haladni
– Részt veszünk a megbeszélésekben, annyit mondunk el magunkról és az alkotásunkról, amennyit szeretnénk
– Empatikusan hallgatjuk egymást, ítélkezés és megítélésmentesen
– Minden megoldáshoz úgy közelítünk, hogy jó; értékeljük, hogy sokféle megoldás születik
– Visszajelezzük, ha valami jó/nem jó; a technikai nehézségeket türelemmel, odafigyeléssel segítő hozzáállással próbáljuk orvosolni.

Eredményesen alkalmazott online módszertan: kiegészítő IKT eszközök használata, interaktív online elemek beépítése (a Teams chat felülete a linkek, instrukciók megosztására; a nearpod felület aktivitásai). Külön online termekbe kapcsolva a hallgatók változatos munkaformákban dolgoznak: csoportmunka, páros munka (közös festés); ezek megbeszélése. Eredmények: aktív változatos munka, azok is megnyilvánulnak, akik nehezebben szólalnak meg. A képek és a szövegek egyidejű feltöltésével tablószerűen bemutatják egymásnak munkáikat, (ezt a későbbiekben is érdemes lesz alkalmazni).
A hallgatók partnerek olyan aktivitásokban, melyeknél kamerával teljes valónkban látszunk: mozgásos gyakorlatok, festés, rajzolás. Tapasztalat: „osztálytermi" hangulat, közösség illúziója. A visszajelzések alapján a művészeti munka terápiás, mentálhigiénés hatású is a résztvevők számára a karantén helyzetben.
Mit kaptunk ettől a helyzettől?
Sokrétű tapasztalatot, módszertani megújulást. Nagyobb tudatosságot a képviselt értékekben, ezek átvitelének más helyzetű alkalmazásának fontosságáról. Tapasztalatot a saját és a résztvevő diákok rugalmasságáról, közös tanulásról, a megküzdésről a bizonytalansággal, mely a XXI. század kihívása az Education 2030 program alapján is. Talán példát is a számukra (ebben a helyzetben eltűnik a „mindentudó tanár", kialakul a kölcsönösség, egymásra utaltság. Nagyobb lett a hallgató felelőssége, tudatossága az eszközök, körülmények, keretek kialakításában, biztosításában, mert nem kapja készen az eszközöket. Megtanulja, gyakorlatot szerez benne, ezeket további munkájában alkalmazni tudja majd. Hogyan tovább? Várjuk a visszatérést a jelenléti oktatáshoz, ezeknek a tanulságoknak a továbbvitelével.

SZÉLESSÁVÚ ÚTKERESÉS

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

SÁNDOR Katalin
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: online alkotásközpontú művészetoktatás, sajátélmény, szinkron–aszinkron oktatás, közösség

2020. március 11–én nyitottam egy „korona naplót”, ahová az online oktatáshoz kapcsolódó tudnivalókat, tippeket, szervezési és tervezési feladatokat gyűjtöm (persze még most is, sajnos). Ma, amikor ismét végiglapoztam ezt a naplót, mosolyogva konstatáltam, hogy az első bejegyzésem, ami egy „office gyorstalpaló” volt, akkor csupa, számomra idegen és rendkívül távoli kifejezéseket, applikációkat tartalmazott, ma az életem részévé vált. Nap, mint nap használjuk, megnyitjuk, megosztjuk, küldjük, fel– és letöltjük az adatokat a hallgatókkal párhuzamosan. A pandémia adaptív működésre sarkall minket, ami módszertani kurzusainkon azonnal tartalommá is válik (Főző, 2006). Azonban 2020 elején még nagy kérdés volt számunkra, ilyen helyzetben hogyan lehet művészetet, művészetpedagógiát, művészet alapú módszereket az online térben oktatni? Adjuk fel az alkotásfókuszú működésünket és térjünk át a kizárólagosan befogadó üzemmódra? Akkor éppen munkánk lényege veszne el, hiszen művészetalapú módszerekre épülő, sajátélményes, gyakorlati jellegű kurzusainkról van szó. Előadásomban erről a szélessávú útkeresésről számolok be.
Első lépésként meg kellett határoznunk, illetve döntéseket kellett hoznunk arról, hogy milyen környezetben fogunk dolgozni, mely tanulástámogató rendszert vagy rendszereket fogjuk használni. Esetünkben a Teams, Moodle, Canvas, Google termékek jöttek első sorban szóba. Ki kellett választanunk mely platform felel meg leginkább a tananyag megosztására, különböző tevékenységek megvalósítására, az értékelésre, a nyomonkövetésre, adminisztrációra és nem utolsó sorban a kommunikációra és együttműködésre. Kurzusaimon leginkább képekkel dolgozom, ezért zárt Facebook csoportokat is létrehoztam, ezt a felületet találtam legalkalmasabbnak arra, hogy közvetlenül a képekkel, a képek által és a képekről is tudjunk egymással kommunikálni, azonnali reflexióval élni. Emellett a leggyorsabban itt érhetők el a hallgatók, illetve visszajelzést is kaphatunk arról, hányan látták az aktuális posztot.
Következő lépésben a tartalomról és eszközökről kellett dönteni. Meghatároztunk célokat, és ahhoz illesztettünk módszereket, eszközöket és tartalmakat. Nyilvánvaló volt, hogy a tantermi munkát nem lehet és nem is akarjuk az online térbe másolni. Így a kurzusok tartalmát, a tevékenységeket aktualizálni és a helyzethez igazítani kellett, új tartalmak létrehozására is szükség volt. Biztosítani kellett a tananyagok, segédanyagok, adatok biztonságos tárolását és akadálymentes hozzáférését minden hallgató számára. Abban a félévben, amikor az online oktatás elkezdődött, még nem úgy készültünk, hogy csak a képernyőn keresztül találkozunk a hallgatók nagy részével, eredetileg jelenléti oktatás volt a terv. Ezért az első időszakban prezentációkat, narrált ppt anyagokat szerkesztettem, és azokkal egészítettem ki az élő Teams

órákat. A kreatív, sajátélményes feladatok megvalósítása is átgondolást igényelt, hiszen ezeknél a tevékenységeknél a segítő (oktató) személyes és támogató jelenléte kiemelten fontos.

Az egyik legnagyobb feladatot az interakciók fenn/megtartása adta és adja a mai napig. A hallgatói aktivitás itt kiemelten fontos, hiszen nem egy egyetemi előadás meghallgatásáról van szó, hanem önkifejezésről a művészetpedagógia eszközeivel. Az online térből, ha mindenki lenémított mikrofonnal vesz részt az órákon, előbb– utóbb elkezd hiányozni a spontaneitás. Azok a szituációk, ahol megengedett lenne a kötetlenebb diskurzus, nehezen jönnek létre, nehezen nyomja meg az ember mikrofon gombot. Ezért szinkron interakciókhoz (Főző, 2006) némi tapasztalatszerzés után elkezdtük a Nearpod, Jamboard és Whiteboard alkalmazások csoportban való kipróbálását és használatát. A megbeszélés, az ötletbörze, a szavazás, különböző asszociációs játékok stb. ezekkel az applikációkkal gördülékenyebben mennek, köszönhető mindez talán az írásbeliségnek (persze lehet közben párhuzamosan verbálisan is kommunikálni), illetve az anonim megnyilvánulási lehetőségeknek. Létrehoztunk közös rajzokat, elemeztünk videót, képeket és tartottunk például maszk design bemutatót is, saját maguk készítette maszkokkal. A kiscsoportokban elkészített bemutató és kiselőadás is tanulói aktivitást támogató helyzetet teremtett, valamint a csoport tagjait közelebb hozta egymáshoz, beszámolóik szerint.

„Normál életünkben" rajzteremben lehetőség van arra, hogy körbesétáljunk és támogató jelenlétünkkel (Sándor & Horváth, 1995) ott legyünk az alkotó hallgatók mellett. Mindez az online térben másként alakul, de nem megoldhatatlan. Az új technikák bevezetésénél élő videó közvetítéssel segítjük a hallgatókat. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az oktató kamerájával végig közvetíti az adott feladatsort (például festés) és bármikor lehet tőle segítséget kérni szóban, vagy chaten. Azt látjuk, hogy a hallgatók örömmel vesznek részt ezeken az „élő" alkotói órákon és ezek képeiken, rajzaikon, festményeiken is tükröződnek, valamint az interakció is folyamatos (Fenyő, 2021). Ezen kívül nagy teret kapnak a szabad alkotásra is, ahol csak minimálisan van instrukcióadás, illetve olyan keretek vannak, ami még komfortos. Jamboard alkalmazással pedig lehetőség nyílik akár az egész csoportnak az együtt firkálásra és ezáltal egymáshoz kapcsolódásra.

Aszinkron interakció megfigyelhető például a Facebook csoportokba feltöltött művek fotói alatt létrejövő diskurzusnál, reflexióknál, amikor nem egyidőben vannak jelen a hallgatók, de mégis egyfajta együttműködés, közös munka van, élővé válik a felület (Főző, 2006).

A művészetpedagógiai feladatok adaptációja egy hosszú és átgondolt folyamat eredménye. Egyetemi munkánk során kidolgozott művészetpedagógiai rendszerrel dolgozunk, melyben minden elem okkal és logikusan épül a másikra, „komplex módon, kölcsönhatások sorozatként fejti ki hatását" (Sándor & Horváth, 1995, p. 7). Mi arra törekszünk, hogy ebből hallgatóink is részesüljenek, hiszen sajátélménnyel a tarsolyukban tudják majd ők is továbbadni tudásukat, tapasztalataikat, megéléseiket. A szerző javaslata is az, hogy a majdani pedagógus saját kreativitása szerint adaptálja ezt a programot (Sándor & Horváth, 1995). Az online térbe helyezés talán futurisztikusan hangozhatott volna e javaslat megírásakor, ugyanakkor öröm látni, megtapasztalni, hogy működik a rendszer szélessávon is.

Hála a szervezett segítségnek, nem maradtunk eszköztelenek mi sem, akik az online világba ebben a mértékben és mélységben nem merültünk bele eddig. A hallgatókkal való közös munka során oda– vissza történik az értékátadás, ami nem sérült az online helyzetben sem.
Ez az elmúlt év furcsa kettősséget hordozott magában: egyszerre lett szigorúan zárt és végtelenül nyitott a világunk. Az online tér csupa ablak, ezeken vagy le van húzva a redőny, vagy megengedett, hogy összetalálkozzanak a tekintetek a monitor üvegén keresztül, és valamiféle kapcsolódás jöjjön létre.

A TANÍTÁS, MINT KUTATÁS

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KISS Virág
Eszterházy Károly Egyetem VMI, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: online alkotásközpontú művészetoktatás, sajátélmény, szinkron–aszinkron oktatás, közösség

A pandémia egy éve radikálisan új helyzetet teremtett a közoktatásban és a felsőoktatásban is. Az újfajta online tanítási módok megjelenése, tevékenységeink és módszereink online térbe való adaptálása egyfajta kísérletnek, kutatási tevékenységnek is felfogható. Előadásom eddigi online tapasztalatszerzésem összegzését mutatja be. Ebben még az eddiginél is nagyobb szerepet kapott a játékosság, az élményszerűség, és a kapcsolatteremtés egymással.
Művészetalapú módszerekkel dolgozó, azok módszertanát sajátélményes formában tanító gyakorlati tárgyaink során nagy szerepet kap élőben és online változatban is a játék, a részvétel, az élmény, a közösségi jelleg és a személyes aktivitás akár „egész testtel" (Kiss et al., 2017). Mindezt először az online térben megvalósítani lehetetlennek tűnt. Mára ott tartunk kollégáimmal, hogy komoly művészeti eszközkészlettel tudunk dolgozni online formában is, és vannak speciálisan csak az online térben működtethető tevékenységeink is. A vizuális művészetek mellett volt alkalmam intermodális kurzust is online térbe adaptálni, ahol a vizualitás mellett mozgással és tánccal dolgoztunk páros vezetéssel. Több alkalommal vendég is becsatlakozott a kurzusaimra, és megosztotta saját tudását, mert ez az online térben sokkal egyszerűbben megoldható.
A tanárképzésben a hallgatók számára mintaadó az oktatói tevékenység, azaz nem csak „facilitátorai", de „influenszerei" is lehetünk a helyzetnek (Szűts, 2020), melyben egyszerre van benne az adaptív működés és a digitális oktatási kultúra kialakítása. Ugyanakkor jellemző az egymástól tanulás is, számos problémahelyzetben a hallgatók segítenek a megoldást megtalálni (digitális bennszülöttek). Az elhúzódó helyzetben ősszel már a módszertani tárgyak tanításában az online időszakban került sor hallgatói mikrotanításokra, és bátorítottam őket új megoldások és játékok kipróbálására. A hallgatók gyakorlata és zárótanítása is online zajlott– zajlik, így jól láthatóvá vált, hogy az általunk 2020 márciusa óta alkalmazott és kikísérletezett online módszerek hogyan kerülnek be a hallgatókon keresztül a tanterembe a gyerekek közé (soha még ennyire gyors és direkt visszacsatolást nem tapasztaltam a saját munkám hatásáról).
Korábbi években több Erasmus kutatás és külföldi módszertani tanulmányút részese lehettem. Ez sokat segített az egyik pillanatról a másikra online– ra váltó munka elején, hogy a Zoom alkalmazást már innen ismertem, és azonnal elindultak olyan Zoom– os közösségépítő, illetve fenntartó művészeti foglalkozások is, így én rögtön az elején kaptam mintát arra, hogy ezeket hogyan kell és lehet használni, milyen élmény benne lenni, mi mindent lehet átvinni a

képernyőkön keresztül. A Zoom művészeti alkalmazására legjobb inspirációt a korábbi londoni Erasmus partnereim jelentették, akik haladó szinten használják ezeket a felületeket mind közösségi táncos– mozgásos mind vizuális művészeti tevékenységekre. Én is rendszeresen bekapcsolódtam hozzájuk egy– egy alkalomra, és az ott szerzett tapasztalatokat beépítettem, de még inkább felbátorodtam tőle, mert láttam, hogy milyen sokrétűen lehet használni ezt a helyzetet is.
Az oktatásban a szinkron és aszinkron formákat kombinálom. Az egyik a személyes jelenlét a másik az otthoni önálló önvezérelt tanulás szempontjából fontos, én mindkettőre szeretek építeni.
2020 tavasza óta rendszeresen használom szinkron oktatásban a Zoom és a Teams alkalmazást, aszinkron működésben már korábban használt Moodle felület mellé belépett a Classroom, ahol egy pontszerző rendszer és sok választható feladat adja a kurzus teljesítését. Ez egyfajta gamifikáció, bár az igazi játékosság nem ezen a szinten, hanem az a szinkron oktatás szintjén, az élő bejelentkezéseknél jelenik meg inkább.
A szinkron órákon nagy hasznát veszem a Jamboard–nak, (eleinte a Whiteboard–nak), itt közös rajzolások, műalkotásokhoz kapcsolódó asszociációs játékok valósíthatóak meg, közös feltöltő felület is lehet (de egyben ppt– t is helyettesíthet) és az egyik hallgató a „körbeadós" rajz játékot is meg tudta szervezni rajta. Egyik funkciójával (lézer) zenére lehet egyfajta közösségi firkatáncot járni… ez a vonal ugyanis kis idő után eltűnik. Ez a játék például csak online eszközökkel megvalósítható, ha élőbe akarnám adaptálni, akkor „szalagtánc" válna belőle. Olyan interaktív játékokkal kísérletezünk, ahol az "itt és most"–ban tudnak a résztvevők együtt létrehozni valamit. Rajzoltunk már közösen mandalát, halakat például, illetve megjelenítettünk közösségi rajzolással absztrakt módon egy– egy mesekaraktert: például boszorkányt, sárkányt, tündért. A Jamboard egyben az otthoni feladatmegoldások közös felületre való feltöltésére is alkalmas, és ezekkel még további játékok lehetségesek. Az offline elkészült munkákkal csoportosítások, „divatbemutató"–szerű felvonulások, élőképek is megoldhatóak, azaz tovább lehet játszani egy offline szakasz után az online felületen.
Nagy hangsúlyt fektetek a közösségi élményekre ebben a helyzetben. A „Breakout Room" azaz beszélgetőszoba funkció a csoport– és pármunkára kiváló lehetőséget teremt. A művészeti munkában én ide elsősorban a személyes megosztásokat szervezem, azaz ilyenkor a hallgatók megélt élményeikről beszélgetnek egymással. Ezek a személyes beszélgetések kicsit oldhatják az izolációt, ami hónapok óta jellemzi az életünket. A művészeti alkotó folyamat megélése, vagy éppen maga a produktum jó alap a beszélgetéshez, a művészetterápiás jellegű tevékenységeknél ez az egyik alapfunkciója. Emellett maga a művészeti tevékenység, az alkotó folyamat is szervezhető beszélgetőszobákba jól meghatározott keretek közt. Facebook csoportok is erősítik a kapcsolattartást, ahol rendszeresen meg tudunk osztani aktualitásokat, kapcsolódó tartalmakat egymással.
Sok olyan tevékenységet vezettem be, ami az otthoni tárgyakkal dolgozik (például színkör, parafrázis). A tárgyak jellemzőek tulajdonosaikra, és a választás révén a sokszor mélyebb személyes jelentéseket is hordoznak. Ezen instrukciók előnye, hogy mindenki meg tudja oldani, nem kell hozzá különösebb „kézügyesség" vagy rajztudás. Emellett az aktuális környezet tudatosabb érzékelése és az ehhez kialakított kreatív viszony is a célom ezzel.

Egyes kurzusaim elméletibb jellegűek. Ezeken sokat használok filmbejátszásokat és videókat az online oktatás megjelenése óta. Ezek módszertani kérdések élményalapú megközelítését teszik lehetővé, izgalmas beszélgetésekre adnak lehetőséget.

Rendszerezés

Az általam vezetett online művészeti tevékenységek a következő típusokba sorolhatók:

- "Itt és most" aktivitások, közösségi játékok
- Alkotás az otthoni helyszín és az otthoni tárgyak bevonásával, vagy mindennek a szabadtéri változata, ha van rá lehetőség.
- Meditációs és imaginációs gyakorlatok, szabad asszociációs játékok
- Otthonra adaptált osztálytermi feladatok
- Filmek, filmrészletek (médiapedagógia) feldolgozása

Az online oktatással szerzett tapasztalatok során a feladatrepertoár egyre bővül, gazdagodik. A szükségszerű adaptáció megújította saját művészetpedagógiai munkásságomat.

JÁTÉK AZ ISKOLÁBAN?

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

WINKLER Márta
Kincskereső Iskola alapítója

Meghatóan sok díjat kaptam: Beke Manó–díjat, Apáczai Csere János–díjat, Eötvös József–díjat, Újbuda–díjat, Budapestért–díjat, és a Magyar Köztársasági Érdemrend Tisztikeresztje–díjat. Igazi örömet a díjak méltatásai jelentettek, melyek a következők: „…a matematika népszerűsítéséért…”, „…a magyar oktatás megújításában vállalt kezdeményező szerepéért…” „a közösség érdekében kifejtett eredményes és érdemes munkája elismeréséül”, „…az alternatív iskolák meghonosítása, a Kincskereső Iskola megnyitása, valamint a gyermekközpontú szemlélet közoktatásban történő meghonosítása érdekében végzett tevékenysége elismeréseként” mondatokban jelennek meg.

Gyerekkori élményeim mintájára alapítottam iskolát. Ennek légköre alkotó–, teremtőműhelyként él bennem. A vidámságot, a sokféle mozgást, minél színesebb életvitelt, életritmust kívántam az iskola mindennapi életébe beleszőni. Kiművelni a gyerekeket az öröm képességére, ahogy azt az én szüleim tették velem, és évek folyamán szokássá érlelni bennük az örülni tudást. Emellett a gyerekekben feltalálható lehetőségeket, " indításaikat" figyeltem, kutattam, s ha rádöbbentem azokra, féltve őriztem és hasznosítottam. A tudás átadásában, megszerzésében szigorú és következetes voltam, vagyok magamhoz is és a gyerekekhez is, hiszen a mai napig találkozom tanítókkal, hallgatókkal. Az együttélés szabályait, mindnyájunk kiegyensúlyozott életének alapját a nyugalmas, fegyelmezett és nagyon szeretetteljes légkörrel fogadtattam el a mindenkori gyerekekkel. Vallom, hogy a nekik való dinamikus iskolai élet megteremtése és kiteljesítése a pedagógus "kiművelő" erejétől függ.

A KÖRNYEZETKULTÚRA TANÍTÁS MÓDSZERTANI KUTATÁSÁRÓL

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: GAUL Emil
Thuri György Gimnázium

OPPONENS: GARAMVÖLGYI Béla

Kulcsszavak: Moholy–Nagy László, Bauhaus, tárgyformálás

Kutatásunk elméleti kerete több részből tevődik össze. Az egyik részt a Bauhaus pedagógiai elvei alkotják, különösen Moholy– Nagy László tevékenysége, nevelés elméleti írásai. A másik pillér a Brit dizájnoktatás gyakorlatából származtatható ismeretanyag (Baynes, 1969, IJADE) míg a harmadikat a hazai kutatások és fejlesztések eredményei alkotják (Gaul, 2001; Pataky 2010).
Kutatásunk névadójának Moholy– Nagy Lászlónak pedagógiai krédója a „Mindenki tehetséges" (Moholy– Nagy, 1972:246), jelszóban összegeztető, és a teljes kutatásunk vezérelve volt. Számos további gondolata különösen a Környezetkultúra modulban meghatározó. A Bauhaus béli Előkészítő tanfolyam vezérgondolata – „az érzékek, valamint az érzelem és gondolatvilág fejlesztését és érlelését szolgálta" – (Moholy–Nagy, 1972, p. 18) a mi munkánkat is áthatotta. Csakígy a kézműves tevékenység, mert általa lehet leghatékonyabban áttekinteni, birtokba venni, megtapasztalni egy tárgy elkészítésének folyamatát, tehát magát a technológiát. Vagy a felfedezéses tanulás előfutáraként arra adott lehetőséget, hogy a diák „az anyaggal való kísérletezéssel maga fedezze fel önmaga számára a tényeket." (Moholy–Nagy, 1996, p. 23). Az új látásmód a látvány elemzésével, a szerkeze te a cherti anyagok tulajdonságainak megtapasztalásával, és a tárgy és téralkotással alakítható ki.
Kutatási céljainkat úgy összegezhetjük, hogy mérésekkel igazolható módszereket találjunk az örömmel végzett tárgytervező tárgyalkotó munka tanításához, valamint ahhoz, hogy otthonosság érzetét alakíthassuk ki a technikai világban, azzal, hogy átláthatóvá tesszük a működését.
Kutatásunk pedagógia módszere a bizalomra épült. Bizalom a tanárban, azzal, hogy rá bízzuk hogyan tanítja azt, amit a tanterv előír. Ehhez nyújt segítséget a modul rendszer, hogy a tanár kedvére választhasson kézre álló területet. És bizalom a tanulókban azzal, hogy a differenciálás elvét megvalósítva a saját útját járhassa. A tárgykultúra tanításában, a munka világának tükörképeként természetes a projekt módszer, a hagyományos feladatok mellett. A témaválasztásban fontos szempont, hogy a fiatalok nyelvén (Gaul, 2014; Kárpáti, 2019) szóljon, és a fiatalok életterében játszódjon így az internet világában is.
A környezetkultúra modul szakmai tartalma a rendeltetés, a funkció, a technológia, a szerkezet, a tervezés, és a formaadás tanítása, főként alkotómunkába ágyazva. Emellett nem maradhat el a tárgy és épületelemzés alapvető módszereinek elsajátítása sem. Az egyes évfolyamok modulprogram javaslatainál egy–egy téma köré csoportosítva jelennek meg a

tartalmak és módszerek. Minden témánál szerepel az alkotó és elemző munka, lehetőség van a funkcionális a szimbolikus és a technikai formaképzésre, kettő és háromdimenziós munkára. Egy–egy téma feldolgozása kapcsán a tevékenység kiterjed az önálló, vagy a feladatba épített anyagalakításra, „kézműves" munkára. A tárgyformálás témái az öltözködés, játékszer, csomagolás, míg a téralkotás a lakáshoz kapcsolódóan kapott helyet. Az előadásban az elvek ismertetését gyakorlati példákkal illusztrálom, amelyeket tanár kollégáimtól és diákjaiktól kölcsönzök.

A közlemény alapját képző kutatás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016– 2021, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A kutatást támogatta:
MTA

MOHOLY–NAGY VIZUÁLIS MODULOK
TÁRGY– ÉS KÖRNYEZET KULTÚRA TANÍTÁSA AZ 5–11. ÉVFOLYAMON

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

PÓCZOS Valéria
Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

Kulcsszavak: tervezésoktatás, forma– és téralkotó képességek fejlesztése, vizuális memória fejlesztés, problémaközpontú gondolkodás, design thinking

A környezetkultúra oktatás módszertani fejlesztése és hatékony, fejlesztő módszerek kiválasztása méréssel és más értékelő eljárásokkal Magyarországon.
Elméleti keret
A gimnáziumi évfolyamnak szánt kutatási programunk ezúttal nem csupán a problémafelismerő képesség, a problémamegoldó gondolkodás, a konstruálás, a rajzolás és rajzolvasás fejlesztésével foglalkozik. Középpontjában a térszemlélet (Haanstra, 1994) fejlesztése áll. A két alapvető téri képesség a vizuális képzeleti (például forgatás, manipulálás) és a téri operációs (fenn– lenn) (McGee, 1979), melyek leginkább valós, térben végzett mozgatással fejleszthetők. (Kárpáti, 1996) Feladatainkat a hivatkozott irodalomban található részképességek fejlesztésére dolgoztuk ki. Elsősorban a szerkezetekre fókuszáló, léptékváltással, forgatással létrehozható térbeli formák felületmanipulációt is megjelenítő lehetőségei kerülnek fókuszba.
Módszer
Csoportos és egyéni tervezési feladatok és projektek jellemzőek. A tervezés a probléma megoldási lehetőségeire és annak folyamataira koncentrál.
A tervezési feladatok síkba terített térbeli formák szerkezetének ismerkedésével, azok síkból térbe történő emelésével kezdődnek. Mindehhez inspirációt nem csupán természeti formák, hanem az épített környezet és különféle geometriai mintázatok adnak. Konkrét, anyagban megfogalmazódó eredményre törekszünk, melyeknél elsődleges a használhatóság és esztétikum. A tanulói teljesítményt kilenc teszttel, köztük térszemlélet vizsgáló eszközökkel, továbbá portfólió értékeléssel mérjük. A mintegy 70 fős középiskolai korcsoport tudását kontroll csoportok teljesítményével mérjük össze.
Várható eredmény
A tanár személyiségéhez, tudásához közel álló „tanmenet” elkészítése. A térszemlélet és a problémaközpontú gondolkodás középiskolai fejlesztésre alkalmas módszerek kidolgozása. A módszerhez kapcsolódó kipróbált és méréssel ellenőrzött fejlesztő feladatok létrehozása.
Oktatási jelentőség
Bizalomra épülő, magas szinten differenciált tanulási– tanítási folyamat. A Magyarországon kevéssé terjedt Design Education tanítására alkalmas módszerek, kipróbált és bemért feladatok kifejlesztése.

A közlemény alapját képző kutatás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016– 2021, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A kutatást támogatta:
MTA

KÖZÉPISKOLAI TANULÓK VIZUÁLIS KÉPESSÉGPROFILJA

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

GAUL–ÁCS Ágnes
Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Doktori Iskola

Kulcsszavak: vizuális kultúra, értékelés és mérés, képesség

Az empirikus kutatás a közoktatásban vizuálisan kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók felismerését, és vizuális készségeinek fejlődését célozza meg. A vizsgálat 5. és 9. évfolyamon felmenően folyt, a Magyar Tudományos Akadémia támogatta Moholy– Nagy Vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása című módszertani kutatás adatait felhasználva. A vizuális tehetség megjelenése is ebben a korban történik (Kárpáti, 2002).
A vizuális területeken oktató tanárok számára hazánkban nem áll rendelkezésre egy olyan átfogó eszköz vagy eszközcsomag, mellyel a tanulóik vizuális képességeit felmérhetnék, így fejlődésüket objektív eszközök segítségével optimalizálni tudnák. Ez a nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében kevésbé jelent problémát (Boughton, 2014), ám a pályájuk elején járóknak és az ő tanítványaiknak fejlődése is szolgálná egy objektív megítélést segítő eszköz.
A vizuális képességek fejlesztése szükséges, mivel hétköznapi szituációkban is használnunk kell azokat. Ilyen például a téri orientáció, amire hétköznapi a tájékozódási helyzetben is szükségünk van (Babály & Kárpáti, 2015).
A téri képességek 18 éves kor után már csekély mértékben fejleszthetőek.
A kutatásban nem a talentumok vizsgálata volt a cél, hanem azoké a tehetséges tanulóké, akik vizuális területeken nyújtott teljesítményükben kiemelkedőek voltak társaikhoz képest. A minta a Moholy– Nagy Vizuális Modulok módszertani kutatás mintájából került ki. A kiválogatás a kutatásban részvevő tapasztalt pedagógusok szakértői véleménye alapján történt. A vizsgálatban 102 tanuló adatai kerültek be, vidéki és fővárosi gimnáziumok tanulói egyaránt. A vizuális területen kiemelkedő teljesítményt nem mutató mintát a pedagógusok által kiemelésre nem kerülő tanulók alkotják, méghozzá ugyan azokból az osztályokból. Így kiküszöbölhető a tanári fejlesztés eltéréséből adódó torzító hatást.
A Moholy– Nagy Vizuális Modulok kutatás keretében az osztályok fejlesztő programban vettek részt. A vizsgálatban a tanulók 9. illetve három év elteltével 12. évfolyamon töltötték ki a Térszemlélet a Színpercepció– Vizuális kommunikáció teszteket az Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszerben (eDia). Emellett kitöltötték még az elő– és az utóméréseken a Test for Creative Thinking – Drawing tesztet, ami papír– ceruza teszt. Az itt tárgyalt kutatás pedig a vizuálisan kiemelkedő fiatalok fejlődését, és a fejlődésük különbözőségeinek vizsgálatát állította fókuszba, vagyis azt, hogy a fejlesztés hogyan hat a vizuális képességeikben kiemelkedőkre és társaikra.
A statisztikai elemzések, köztük a kétszempontos ANOVA elemzések is azt a nézetet erősítették, hogy a vizuális tehetség a képességek összetett kapcsolata, komplex fogalom, ami

egy–egy teszt eredményével kevéssé megfogható vagy tetten érthető. Ugyanakkor több teszt eredménye már valósabb képet ad az egyes tanulók általános vizuális teljesítményéről. A tehetség és a teljesítmény eltérései is megmutatkoznak a vizsgálatban. A tesztek eredményeit egybefűzve, és vizualizálva egységben tekinthetők át az egyes tanulók eredményei, így kirajzolva az egyedi képességmintázatukat. Ezt az egység a Vizuális Képességprofil nevet kapta. Ezen a módon a tanulók vagy tanulócsoportok is vizsgálhatóak, objektívebb, átfogóbb képet kapva a vizuális képességeikről. Az interakció elemzésből látható, hogy az idő hatása (amekkora fejlődés 9. osztályból a 12. osztályra történt) és a tehetség–csoport hatásának interakciója nem szignifikáns ($F(1, 89)=0,052$ $p=0,082$ Part. $\eta^2=0,001$). Az idő főhatása szignifikáns ($F(1, 89)=7,401$ $p=0,008<0,05$ Part. $\eta^2=0,008$.), mely azt jelenti, hogy a korosztályra jellemző fejlődésen felül további fejlődés látható a mintában. A pedagógus főhatása szignifikáns ($F(2, 89)=3,881$ $p=0,024 < 0,05$ Part. $\eta^2 = 0,080$.), vagyis a pedagógus személye szignifikáns hatással van a fejlődés mértékére a mintában.
A Vizuális Képességprofil a vizuális megjelenítéssel együtt is alkalmazható akár más tantárgyterületeken is, releváns vizsgálati eszközöket felsorakoztatva, azok eredményeit összehasonlítható skálára hangolva. Az eszközök együttesét a jövőben érdemes volna kipróbálni a vizuális területek oktatásában. Egyrészt áttekinthetővé teheti az egyes tanulók képességeinek sajátos mintázatát, másrészt az oktatott csoport fejlesztésének irányait adhatja meg.

A közlemény alapját képző kutatás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016– 2021, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A kutatást támogatta:
MTA

TERMÉSZETMŰVÉSZET – PEDAGÓGIA

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: KISS Virág
Eszterházy Károly Egyetem VMI, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

OPPONENS: OROSZ Csaba

MŰVÉSZETTEL NEVELÉS OSZTÁLYTERMEN KÍVÜL: TERMÉSZETMŰVÉSZET PEDAGÓGIAI ALKALMAZÁSBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

VAJNA Rákhel Anna
Eszterházy Károly Egyetem

Kulcsszavak: természetművészet, művészettel nevelés

Alapképzésem egy nagyon különleges és egyedülálló szakon történt: természetművészetet tanultam és jelenleg végzős hallgató vagyok osztatlan tanárképzésben. A természetművészet – ugyan még kevesen ismerik – nem csak alkotói attitűdként értelmezhető, hanem pedagógiai alkalmazása is figyelemre méltó. Erre a gondolatra akkor döbbentem rá, amikor ezen előadásom alapjául szolgáló kutatásom folyamán, az eddig tapasztalt eredmények a természetművészethez vezettek vissza. Kutatásomban, melynek témája a művészettel nevelés osztályteremben és osztálytermen kívül, olyan módszereket, lehetőségeket gyűjtök össze, melyek a művészettel nevelés lehetőségeire világítanak rá – feldolgozva különböző szakirodalmakat és interjúkat készítve foglalkozásvezetőkkel. Jelenlegi fázisát szeretném megmutatni a kutatásnak, ami izgalmas képet mutat az osztálytermen kívül tartott foglalkozások lehetőségeiről a természetművészet szemszögén keresztül.
A művészettel nevelés, művészet általi nevelés fogalmáról Herbert Read Education throuh art című könyvében fejti ki nézeteit: „… gondolatmenetében az esztétikai nevelés célja: az emberi gondolkodás formáinak gazdagítása a képzelőerő és a vizuális nyelv használatának tanításával, az emberek közötti kapcsolatok eszközeinek kibővítése az „érzelem nyelvének” fejlesztése révén, valamint erkölcsi nevelés: a morális jó és rossz az esztétikai értékítéletekkel….pedagógiájával ….célja a növendék személyiségének formálása, gazdagítása a művészet eszköze által.”(Kiss, 2010) A művészettel nevelés fogalmát ma általánosabb értelemben használjuk, a művészet mint eszköz a gyerekek formálódásának útján, nem művészi területek művészeten keresztüli oktatása szempontjából. Bodóczky István egyszerűen fogalmaz: a közoktatásban a művészet eszköze a nevelésnek. Ezzel fejleszthető az esztétikai fogékonyság, fantázia, kreativitás, segíti az észlelés érzékenyéségének, a kifejezés

árnyaltságának a fejlesztését. „A művészettel nevelés olyan élménypedagógia lehet, ami megkísérelheti ellensúlyozni a valóságtól való eltávolodást, fokozni a fiatalok kezdeményezőkészségét, kooperációs hajlandóságát.” (Bodóczky, 2012)
Összességében a művészettel nevelés körébe olyan feladatokat képzelhetünk el, melyek komplex, kevésbé strukturált, kreativitást és problémamegoldást igénylő nyitott végű feladatok, melyekben nincs csupán egy jó megoldás. Jelenlegi kutatásom az osztálytermen kívüli formális keretek bizonyos lehetőségeit takarja, így például a művészeti szakkörök, műhelyek, kézműves foglalkozások, táborok. Ami a kutatás során kirajzolódni látszott, az egy érdekes közös pont, ami nem egy tudatos, előre kigondolt irányjelző volt, hanem a folyamat alatt alakult ki – ez pedig a természetművészetbe ágyazott foglalkozások.
Az 1960–as, 70–es években megjelenő posztmodern megközelítés a szobor és terének felfogását is kiterjesztették, kezdve a happeningek végeredményeiből kialakuló environmentekkel, ahol a művészet tere egy adott cselekvéssorozat következménye, nem galériához kötött jelenség. Ebből alakult ki az environmental art, ami egy összefoglaló képzőművészeti kifejezés, mely magába foglalja a különböző törekvéseket, irányzatokat, műfajokat a természeti térrel, így például, land art, eco art stb. Anyaghasználatát helyspecifikusság jellemzi, megvalósulhat kültéren, vagy beltéren, rurális helyszínen, vagy városban, lehet maradandó vagy efemer. Eleinte a természetet alakító erőteljes beavatkozású művek születtek, melyek folyamatosan alakultak így napjainkra egy érzékenyebb, természetet tisztelő művészetben teljesedett ki, melyet nature artnak azaz természetművészetnek nevezünk. (Egervári, 2021)
A természetművészet fogalma egy tág, sok művet és kísérletet magába foglaló művészeti irányzat, Erőss István könyvében úgy összegzi e jelenség általánosabb jellegzetességeit – Sturcz János kiállítási koncepciójával és saját kiegészítésével, hogy: ezek olyan művek, ahol „1. a természettel való harmónia újrateremtésére törekszenek; 2. természeti anyagokat, tárgyakat, energiákat, helyszíneket közvetlenül alkalmazzák az alkotásban, azaz a természettel való közvetlen fizikai kapcsolatteremtésben alapulnak. A természet tehát alapvetően nem ábrázolási témát, hanem inkább attitűdöt jelez.” (Erőss, 2011) Mindemellett az alkotás elkészítésénél a művész az adott környezetben fellelhető természetes anyagokat használja, melyek általában múlandók, lebomlanak, így maga a mű is efemer jellegű.
Kutatásom során olyan foglalkozásvezetőkkel interjúztam, akik kifejezetten az osztálytermen kívüli tevékenységekben jártasak.
Interjúalanyaim olyan foglalkozásokat mutattak be beszélgetéseink során, amelyek mélyebben segítik megérteni a természetművészet elvei mentén a foglalkozások szervezését, a kulturális különbségeket, és szegregált, rendkívül hátrányos helyzetű csoportokkal való inkluzív gyakorlatok lehetőségét villantották fel. A természetművészet alapvető jelenléte mellett különböző megközelítéseket figyeltem meg a feladatok szervezésében, melyek nemcsak módszerként különböznek, hanem a végeredmény szintjén is. Az önismeret fejlesztése, az ökológiai nevelés és a kooperatív munka mindegyik foglalkozásvezetővel folytatott beszélgetés során felbukkantak – mint célok és eredmények. Az interjúk során magyarországi, romániai csángó, és székely gyerekeknek tartott foglalkozások mellett iráni tapasztalatok is megjelentek, melyek izgalmas képet mutatnak a kulturális diverzitásról, és az ezekből is adódó adaptív megközelítésekről.

A kutatás még folyik, ez egy pillanatnyi kép, viszont rendkívül izgalmas számomra és tanulságos, hiszen a természetművészet gyakorlásán keresztül egy új lehetőség tárul elénk a művészettel nevelés eszköztárában, ami kifejezetten aktuális lehet az online otthonoktatásban is. Az előadásom során a fentebb említett interjúkból merítve mutatnék be konkrét foglalkozásokat, kiemelve a természetművészet sajátosságait, megjelenését, és végül konkrét feladatok felvillantásával zárnám, mely beépíthető akár osztálytermi, vagy osztálytermen kívüli foglalkozásként.

A kutatást támogatta:
Új Nemzeti Kiválóság Program

KAPCSOLÓDÁS A HELLYEL AZ ALKOTÓTEVÉKENYSÉGEN KERESZTÜL – A KÖRNYEZET, MINT „ALKOTÓTÁRS”

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

EGERVÁRI Júlia
Eszterházy Károly Egyetem

Kulcsszavak: környezeti nevelés, place based pedagógia, természetművészet

Kutatásom témája a környezeti nevelés integrált támogatása a vizuális– és környezetkultúra terület eszközrendszerével, egyfajta tantárgyi integráció megvalósítása, melyben szerepet kap a természetismeret, a vizuális nevelés, a környezetkultúra és egy speciális, új képzőművészeti műfaj, a természetművészet. Saját alkotótevékenységemben és művészetpedagógiai munkámban meghatározóvá vált ez a műfaj, mely egy más jellegű alkotói attitűdöt kíván, fontos része a természeti környezet, a természetes anyagok használata, az ezekkel való kísérletezés, az intuitív, környezetre érzékeny mentalitás, és nem utolsó sorban a természet megismerése, a benne zajló folyamatokra, formáló erőkre, színekre, formákra való esztétikai szempontú reagálás, mely visszafogottabb mértékű beavatkozást jelent a természet sajátos képébe. Ez az együttműködés végső soron az alkotás fontos részét képezi. Ugyanakkor a műfaj határai nem túl egzaktak (Erőss, 2011).
A környezeti nevelés tartalmi, és módszertani változásaira, gazdagodására röviden térek ki, kiemelve azt, ahogy a korai természetvédelemre nevelés, a gyorsan változó környezeti, gazdasági, társadalmi, politikai, technológiai változások hatására kibővült a fenntarthatóságra nevelés elveivel, illetve az előbb említett meghatározó tényezők épített és természeti környezetre gyakorolt hatásának elemző és kritikus megismerésével.
A nemzetközi szakirodalmi források (Environmental Education Research, Studies in Art Educaction) tanulmányozása során arra jutottam, hogy az Egyesült Államokban és a nyugat–európai országokban, Finnországban, illetve Ausztráliában az 1990–es évektől egyre nagyobb népszerűségnek örvend a környezeti nevelés komplex megközelítése, melyben szerepet kapnak a művészetek, illetve a környezeti szempontokra épülő művészeti nevelés is. A kétezres évektől kifejezetten ökoművészeti projektekről is beszélhetünk, melyek közül számos az iskolán kívüli formális és nem formális oktatást támogatja, reflektálnak az urbánus, rurális és természeti környezetre is. Ehhez olyan művészeti irányzatokat hívnak segítségül, mint az environmental art, public art, eco–art, land art, earth art és egyéb műfajokat, mint például a performansz, az akcióművészet, illetve ezek közösséget bevonó, interakcióra, részvételiségre hívó válfajait.
Az Egyesült Államokban, főleg a rurális részeken, az 1980–as években a környezeti neveléssel foglalkozó szervezetekből egy új pedagógia és egyben mozgalom nőtte ki magát, mely az adott (lakó)hely és a közösség szerepére irányította a figyelmet. Ez az úgynevezett place–based pedagógia, mely tulajdonképpen egy olyan tanítási– tanulási stratégia, ami bármely közegre, környezetre és közösségre szabható, célja az autentikus tanulási környezet és szituációk biztosítása, problémák és kérdések valós kontextusban való vizsgálata, feldolgozása. Ezt a

kontextust a lokális környezet és társadalmi közeg adja, melyet ezáltal újból össze szándékozik kapcsolni a formális oktatással, áthidalva a közöttük lévő egyre növekvő szakadékot (Gruenewald, Smith, 2008). A hely fogalom kialakítása, a hely adottságainak, történetének megismerése nem az idealizálást és romanticizálást célozza, de hozzájárul az identitás kereséshez, és az érzelmi szál kialakításához, mely a place– based oktatók szerint fontos alapja lehet a mélyebb érdeklődés és elköteleződés megjelenésének, mely aztán cselekvő részvételhez, felelős hozzáálláshoz vezet (Gruenewald, 2003).

Már Dewey (1934, 1938) is kiemelte a művészet, az alkotás összetett szerepét, az emberi tapasztalás, érzékelés, élmény és feldolgozás tekintetében, mind a befogadó, mind az alkotó szerepek megélésén keresztül. A tapasztalás természetéről vallott nézete szerint a tapasztalás nem lehet kizárólag kognitív folyamat, az egész embert bevonja, része a tapasztalt dolog, a tapasztaló és a tapasztalás módja, és meghatározza a történelmi, társadalmi, politikai kontextus. Ez a tapasztalás az élet és a művészet sajátja is, esszenciális az alkotó és a befogadó számára is. Nem csak a mindennapi élet általános értelemben vett hétköznapi tapasztalását érti alatta, mely szinte már nem is tudatos, hanem azokat a jellegzetes pillanatokat, amik kiemelkednek ebből az áramlásból, és egy emlékezetes, „valódi" élmény érzetét keltik (Dewey,1934). R. Shusterman továbbfejlesztette Dewey elképzeléseit, melyet pragmatista esztétikának nevezett, aztán saját elmélete a szóma esztétika nevet kapta, azaz a tapasztalat és a test használatának kritikai tanulmányozása, az érzéki– esztétikai elsajátítás mentén, mint kreatív önformálás folyamata. Művészetfelfogása szerint a művészet transzformatív, azaz átalakító jellegű. Ez a már már mozgalommá alakult filozófia interdiszciplináris jellegű (Shusterman, 2010).

Így körvonalazódik egy kép, melyben olyan fogalmak és gondolatok csengenek össze Shusterman neopragmatista elméletei és a place–based pedagógia elvei mentén, mint a tapasztalás élménye és annak kontextusa (a saját test, hely, környezet, közeg, társadalom, történelem, politika, személyes folyamatok), a művészet, mint transzformatív erő, az érzéki és esztétikai tapasztalás rétegei, az inter– és/vagy multidiszciplináris szemléletmód, a nevelés és önművelés etikai, erkölcsi szintjei mindezen tényezők viszonylatában. Ezekhez jól kapcsolható az ember természethez fűződő viszonyának elemzése, a természetművészet szellemisége.
Előadásomban az öko– művészeti és egyben place–based projekteken van a hangsúly. Az ökoművészeti és természetművészeti alkotásoknak lehet explicit és implicit környezeti fókuszuk, a természeti környezet és/vagy a természetes anyagok az alkotás médiuma, az újrahasznosítás vagy az efemer jelleg gondolatébresztő, olykor provokatív alkalmazása kitágíthatja, gazdagítja a környezeti nevelés lehetőségeit, az új kifejezésmód inspiráló lehet a résztvevők számára (Song Y.I.K, 2012). Saját place–based jellegű projektjeimben (táboraimban) az adott természeti (és rurális) környezetre való ráhangolódás, a kulturális és természeti értékek, az ott élők életmódjának változatos tevékenységeken keresztüli megismerése dominál. A hétköznapi tapasztalás folyamát – melynek most már állandó része a digitális, online világ – megtöri a néhány napig tartó természetben tartózkodás, a napi rutin megváltoztatása, a környezet megfigyelése, adottságainak, lehetőségeinek felderítése, akár egy játék (például: számháború), gyakorlatias kihívás (nyársbot faragása, tűzrakás), akár egy

vizuális téralkotó feladat megoldása közben. A legtöbb tevékenységhez tartozik valamilyen alkotó vagy vizuális megfigyelést igénylő, minden érzékszervet bevonó, szintetizáló feladat. A komplexebb egyéni vagy kis csoportos, páros természetművészeti alkotások, kompozíciók létrehozását és dokumentálását ezek a tevékenységek készítik elő.

EFEMER MŰVÉSZETPEDAGÓGIA; AZ ITT ÉS MOST, A PILLANAT MEGFORMÁLÁSÁNAK MŰVÉSZETE A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KISS Virág
Eszterházy Károly Egyetem VMI, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: efemer, természetművészet, kortárs művészetpedagógia, művészetterápia

A vizuális művészetpedagógia egyik alapvető jellemzője a tárgyállandóság, ami hagyományosan a megfogható, megmaradó objektumok előállítását jelenti. Nincs ilyen elvárás a zenében, nincs a drámánál sem, és a tánc– mozgás területe sem hoz létre megmaradó produktumot, nem tárgyiasul. Vizuális művészetpedagógusként és különösen művészetterapeutaként számomra fontos, hogy az alkotó folyamat során létrejövő produktumok a belső folyamatok objektivációi, megtestesülései, ilyen módon van jelentőségük, ahogy annak is, hogy erre sok idő után is rá lehet újra nézni. Ezek mintegy időkapszulaként fizikai létezésükben hordozzák és tartalmazzák az alkotó folyamat során beletöltött érzéseket.
Lehet– e ez másképp? Lehet– e úgy szervezni a vizuális művészeti tevékenységeket, hogy a létrejövő tárgy efemer, vagyis ideiglenes jellegű legyen, csak az „itt és most”– ban létezzen, ami ilyen módon nem hazavihető, nem eltehető, és legfeljebb csak fotódokumentációként hozzáférhető később. És van– e ennek értelme? Lehet– e jelentése, hatása?
Erre jó példa és kiindulópont lehet a természetművészet, ahol az efemer jelleg nagyon hangsúlyos. A természetművészet ugyanis a természet múlandó és folyamatosan átalakuló anyagaiból alkot, itt a természet, a természeti környezet maga a médium.
Előadásomban összegzem az efemer művészeti módszerek jellemzőit és jelentőségét, és bemutatom pár művészeti és művészetpedagógiai változatát. Saját tanítási gyakorlatomban is évek óta kísérletezem ilyen megoldásokkal, ez egyfajta kutatásként is felfogható. Ebből mutatok be pár példát, kiemelve azokat, ami ezek közül a természetművészettel leginkább kapcsolatba hozható. Az efemer művészet ideiglenes művészeti megnyilvánulásokat jelent, amely csak rövid ideig létezik, lényege, hogy nem tartja fenn magát sokáig. Alkotói és befogadói pozícióból is a múlandóság megélése jellemzi ezeket a műveket (Tate`s online glossary). Találkozunk ezzel a jelenséggel a természetművészet esetében, például Andy Goldsworthy vagy a magyar Erőss István, Balázs Péter, Lipkovics Péter és Egervári Júlia munkáiban (Lipkovics, 2018), de jelen van a gondolat más kortárs művészeti irányzatoknál és az építészetben is. Az efemer jelleg a nemrég elhunyt kiváló művészetpedagógus Bodóczky István művészeti munkásságában is jelentős szerepet kapott (Bodóczky, 2020). Sokak mellett megjelenik a művészetpedagógiához is kapcsolhatóan Joseph Beuys és Erdély Miklós munkásságában is (Orosz, 2009).

Az efemer, vagyis ideiglenes jelleg művészetterápiás szempontból is izgalmas helyzetet teremt, mert az elmúlás, elengedés, az „itt és most” jelentősége akár mély művészetterápiás téma lehet. Lehet dolgozni a veszteséggel és az elengedéssel, de ez az ideiglenességre építő alkotói helyzet nagyon pillanat– érzékeny, szükségszerűen meg kell teremteni és tudatosan meg kell élni azt a kiemelt „most” pillanatot, amikor éppen létezik, ezért az ilyen közösségi tevékenységek jellegüknél fogva némileg rituálisak, fontos a közös figyelmi fókusz megteremtése, a művet létrehozó alkalom dramaturgiája és koreográfiája. Ez az alkalom lehet akár egy rajzóra is, de nem halasztható a következő alkalmakra a folytatás, a befejezés, a közös ránézés… az „itt és most”–ban kell erre helyzetet teremteni. Ez a foglalkozásvezető pedagógus vagy terapeuta részéről sajátos kompetenciákat igényel, hogy meg tudja teremteni a pillanat varázsát.

Saját művészetpedagógiai és művészetterápiás jellegű munkásságomban homokkal, kaviccsal, tiszta vízzel (festék nélkül) dolgozom. kint a természetben, például parkokban található, illetve az online oktatás óta az otthonunkban minket körbevevő mindennapi tárgyakkal, ételekkel, ha a helyzet megengedi akkor a saját testünkkel is. Az időleges jelleg a „ready made” nyomán kész tárgyakból összeállított kis installációkra is jellemző lehet, és sok esetben keveredik is ez a kétféle alkotói szemlélet. A kis lim–lom tárgyak pillanatok alatt át és vissza tudnak lényegülni, időleges jelentést tudnak hordozni a teremtő fantázia által művészeti kontextusba helyezve. Ilyen értelemben Winnicott–i értelemben vett átmeneti tárgyakká válnak, mely, ha akarom, akkor jelentésteli és izgalmas, de akár el is engedhetem, kivehetem a különleges kontextusból, és akkor visszaváltozik hétköznapi praktikus eszközzé, homokká, kaviccsá és vízzé.

MŰVÉSZET ÉS JÁTÉK KISGYERMEKKORBAN

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

GYÖNGY Kinga
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: szabad játék, művészeti nevelés

A kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok különleges tudásnak vannak birtokában a kisgyermekkori játékról, a játékfejlődésről. Tisztában vannak vele, hogy a játék külső kényszerektől mentes, belülről fakadó késztetése a kisgyermeknek, és a gyermeki játékhoz ennek megfelelően viszonyulnak: a gyermek belső szabadságát meghagyva a játékban, külső támogatóként.
Amikor azonban a művészeteken belül az alkotás világába lépnek, sokan viszonyítási pontok nélkül maradnak, tanácstalanok a fejlődést leginkább támogató pedagógusi hozzáállás tekintetében. Az előadás négy kérdés mentén mutatja be, hogy a kisgyermekkori alkotótevékenységről való gondolkodásunk mankója a játék lehet. Az első kérdés arról szól, hogy a tevékenység folyamat– vagy eredményhangsúlyú legyen– e. A második kérdés arról szól, ki tevékenykedik. A harmadik kérdés az, hogy a tevékenység lehetőséget ad– e az önkifejezésre. A negyedik kérdés pedig az, hogy mit tudunk megmutatni a tevékenységből a szülők, érdeklődők számára.

A GYERMEKKULTÚRA ÉRTÉKEI A 21. SZÁZADBAN

SZEKCIÓ

ELNÖK: KOLOSAI Nedda
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

ÉRTKMENTÉS 2020 – A GALÉRIA JÖVŐJE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TRENCSÉNYI László *, BENE Kinga **
** Eötvös Loránd Tudományegyetem*
*** Magyarpolányi Alapfokú Művészeti Iskola*

Kulcsszavak: Gyermekalkotások Galériája, értékmentés, vizuális kultúra

A Balatoni Úttörőváros a kádári konszolidáció csúcspontján a hetvenes évek legelején létesült – a korszak idealizált gyerekképéjhez igazodva némiképp egy „szép jövő" előképét valósítva meg egy már– már utópikus tóparti városka képében. Ennek az előadásnak nem feladata e létesítmény és pedagógiájának elemzése /(Vö. erről P. Miklós A Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum története (1975 – 2005) Történet – Kronológia – Adattár –Bibliográfia. Zánka: ZGYIC Kht, 2005. 295 p. + 32 p. (Zánkai múzeumi füzetek 5.)/
Mindössze arról az innovációról szólunk, ami a jeles festőművész– pedagógushoz kötődik, Bernáth Elekhez, aki konok elhatározással hozta létre a Gyermekalkotások Galériáját. A képzőművész szaknyilvánosság méltatlanul szűkszavúan tartja számon a kiváló alapító emlékét: https://artportal.hu/lexikon– muvesz/bernath– elek– 1962/.
A Galéria egyfelől múzeumi szakszerűséggel megvalósuló, a nemzetközi színtérre is kitekintő gyűjtemény koncepcióját foglalta magába, másfelől kétévente szervezett nemzetközi gyerekrajzpályázatokat, illetve az úttörőszövetség (szakági) tevékenységi rendszerébe illeszkedő szaktáborok szervezése tehetséggondozás céljából – különös tekintettel hátrányos helyzetű régiók tehetségkutató mozgalmainak felkarolására.
A Galéria nem kevés erőforrást felhasználva talpra állt, kifejlett periódusában betöltötte küldetését. Az első prezentáció erről a ciklusról szól. Követve, visszatekintéssel gazdagítva a szinkron feldolgozás publikus eredményeit (Gyermekalkotások Galériája Zánka: Gallery of Children's Art Zánka 1973– 2003. (öszeáll. Bene Kinga, P. Miklós Tamás; szerk. P. Miklós Tamás) Zánka: Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht., 2003.)

A politikai változások nem kímélték az Ifjúsági centrumot, különböző átalakulási, tulajdonosváltási folyamatok során kereste, tán keresi ma is formáját és tartalmát. Mindenesetre tény: az új gazdáknak a 20 000–nyi műtárgyra nem volt szüksége.
A Magyar Pedagógiai Társaság aktivistái krimibe illő módon találták meg a gyűjteményt egy újpesti hodályban. Innen mentették ki, s kerestek új, méltó helyet a munkáknak. Az előadás második része a mentési folyamatokról ad számot, a gyűjtemény mai állapotát mutatja be, kedvet csinálandó további, tematikus vagy kronologikus kutatásoknak.
Bemutatja a befogadó intézmény terveit az állandó elhelyezésre, bemutatóhely létesítésére. A történésekről informált az Új Pedagógiai Szemle: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj–pedagogiai– szemle/galeriak/zankai–gyermekalkotasok–galeriaja, illetve a befogadó fővárosi kerület hírmagazinja (Nemzeti kincsek Pesterzsébeten. Pesterzsébet 2020. november 5.); ám a kalandregénybe illő történet hiteles tudományos feldolgozáshoz még nem jutott. S feldolgozásra számítanak maguk a művek, felnőtté vált, különböző sorsot bejáró alkotók is.
20 000, a világ minden tájáról származó gyermekalkotás szerzőinek s pedagógusainak tartozunk ezzel az előadással. Fél évszázad!

A kutatást támogatta:
Magyar Pedagógiai Társaság

TANULSÁGOK EGY HAGYATÉK FELDOLGOZÁSÁNÁL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

ROZGONYI Ivett
Pécsi Tudományegyetem BTK, Pszichológia Doktori Iskola

Kulcsszavak: autizmus, savant–szindróma, Dinamikus Rajzvizsgálat (DRV), art brut, outsider art

Az autizmus képi kifejezése, jellemzőinek feltárása kevésbé kutatott terület. Az autizmus spektrum zavar megjelenése rendkívül változékony képet mutat, azonban közös a sajátos minőségi zavar a kommunikáció, a szociális fejlődés és viselkedés területén. Röviden ismertetem az autizmus és a savant– szindróma kapcsolatát, majd az autista outsiderek világát. A savant– tehetségek több kategóriába sorolhatók, itt csupán a művészeti kategóriát igyekszem körüljárni. Előadásomban szereplő művészek a francia festőművész, Jean Dubufett által 1947– ben megalkotott Art Brut irányzathoz tartoznak. A „faragatlan művészet" elsősorban a pszichiátriai betegek, s a társadalom perifériájára szorulók alkotásait fogja össze (lásd Roger Cardinal Outsider Art művészete). Ezen művek alkotóik őszinteségét, szenvedélyességét, spontaneitását és eredetiségét tükrözik. Gyakran hatalmas mennyiségű munkát hoznak létre, anélkül, hogy bárki tudna róla. Ezek az esetek jól illusztrálják, hogy az autista jellemzők és a személy egyéb tulajdonságai között egy különös kreatív kapcsolat valósulhat meg, ami alkotásaikban is tükröződik. Kiemelkedő alkotók munkásságán és egy saját kreatív eseten keresztül mutatom be az autizmus különleges vizuális világát.
Az általam talált és kutatott esetben egy értelmi fogyatékosnak diagnosztizált nő közel 4 évtizedet felölelő képi és írásos hagyatékának bemutatására vállalkozom, amelyhez a Dinamikus Rajzvizsgálat (Hárdi, 1983; 2002; 2016) módszerét is felhasználtam. A vélhetően autista nő önmagát nevezte el „Beregszász művésznőjének." Az alkotó életrajzi adatai, önvallomásai és alkotásai tükrében keresem a képek és az alkotó életeseményei, továbbá személyisége közötti összefüggéseket. Az öngyógyító, önkifejező tevékenységek (naplóírás, rajzolás) különleges szerepet töltöttek be a „művész" életében. „Beregszász művésznőjének" kivételes hagyatéka lehetőséget nyújt személyiséglélektani, személyiségpatológiai és kritikai pszichológiai következtetések levonására is.
A Dinamikus Rajzvizsgálat (DRV) (Hárdi, 1983, 2002, 2016) módszere rajzsorozatokra épül, a klinikai és grafikus változások párhuzamos követésén alapul, s jól követhető vele az időbeliség. A folyamatszerűség lényeges, hiszen sorozatosan összehasonlító módszerről van szó. Jelen esetben a középpontban a képleírás, az élményanyag, a személyiség és a történés összefüggése van a képpel (tartalom és forma). Lehetőséget ad a sorozat egyes, a többitől elütő rajzainak konfrontálására a sorozat egészével. Tehát a „dinamikus" folyamatok, az állapotváltozások jól észlelhetők. Így a zajlás, a betegség alakulása nyomon követhető. A módszer itt a személyiség változását, illetve a változatlanságot, a megmerevedését is jól tükrözi.

Az autizmusban érintettekre kifejezetten jellemző, hogy saját zárt világukban élnek. „Beregszász művésznőjének” a képein együtt jelenik meg a földi pokol, az egy életen át tartó szenvedése is. Képei, írásai mind– mind belső gyermeki világát, saját érzéseit mutatják. Játékosságára utal a kollázs– játéka, a filigránok készítése is. Mindent és mindig szívesen dekorál. Képeiben és naplóiban a saját érzései jelennek meg – egyedül a világgal szemben.
„Beregszász művésznőjét” joggal tekinthetjük egy autista art brut művésznek, hiszen minden alkotása erről árulkodik: spontán, játékos, tanulatlan, infantilis és naiv, gondolatvilága is gyermeki, én– központú, őszinte. Egy külön világot alkotott magának, egy rendszeres tevékenységet végzett, melyet ő irányított, levezethette feszültségét, mindezt az öngyógyítás szolgálatában. Nem létező külvilági kapcsolatait igyekezett pótolni e tevékenység által. A „művésznő” a rajzok és a képek segítségével élte az életét, s ezáltal teljesítette ki magát.

SZABADOS ÁRPÁD REJTŐZKÖDŐ GYAKORLATAI

SZEKCIÓ ELŐADÁS

VARGA Virág
GYIK Műhely Alapítvány

Kulcsszavak: GyIK Műhely, művészettel nevelés, archívum

A GYIK Műhelyt a mai napig övezi valamiféle nehezen megfogalmazható misztikum. Szabados Árpád, a Műhely alapítója nagyon kevés jegyzetet hagyott ránk, szellemiségét leginkább az egykor vele együtt dolgozó kollégái adták tovább az újabb és újabb művésztanároknak. Az utóbbi években a Műhely vezetése nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy az itt folyó kísérletező művészetpedagógiai munka eredményei minél inkább láthatóak legyenek. Módszertani kiadványok jelentek meg, elkészült a GYIK képes olvasókönyv az 1976 óta összegyűjtött megjelent cikkek gyűjteménye, és legutóbb az online GYIK Archívum (art365.hu), ami több mint 3000 diát tár a nyilvánosság elé az 1976– 1993 közötti időszakból.
Kutatásom célja, hogy a GYIK Műhely jelenlegi tanáraként a fellelhető írásokból, dokumentumokból megpróbáljak a felszínre hozni, összegyűjteni, rekonstruálni és bemutatni olyan konkrét gyakorlatokat, vizuális nevelési feladatokat, alkotójátékokat, amelyekből tisztább képet kaphatnánk arról, milyenek is voltak az általa vezetett foglalkozások. Szabados Árpád kevés jegyzetet készített, de mégis vannak dokumentumok, amelyekben megjelennek konkrét feladatok is. "Jegyzetelgetései" megtalálhatóak a Nagy GYIK könyvben, újságcikkekben fellelhetők gondolatai, történetei a gyerekekkel folytatott munkában. Televíziós sorozatai szintén rengeteg információval szolgálnak, bár nehezen elérhetőek jelenleg.
Az archív diák között előkerült egy 1984–es dátumozású gépelt angol és magyar nyelvű Szabados Árpád által írt vázlatos előadás is, ami összefoglalja a GYIK művészetpedagógai elveit, az 1976– os alapítás óta összegyűjtött tapasztalatokat. Ezt az előadást Eplényi Anna rendezte újra a mellette talált diasorral, fontos forrás– dokumentáció ez is.
Szabados Árpád így határozta meg a GYIK Műhely célját:
"Az átlagos képességű gyerekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztesse 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. Hogy ez milyen módon érhető el, arra az itt tanító tanároknak kell választ adni." (Hegedűs, Kalmár & Szabics, 1997).
Ez az összetett mondat komoly feladatot bíz a GYIK Műhelyben a munkát folytató művész–tanárokra: folyamatos megújulásra, önreflexióra és a gyerekekre való minőségi, értő figyelemre kéri őket, és saját pedagógiai utak keresésére is – ezért aztán a Műhely folyamatosan változó, megújuló eleven hely a mai napig is.

Ez a gyűjtőmunka, feladatgyűjtemény reményeim szerint részét képezheti majd Szabados Árpád művészetpedagógiai tevékenységének szélesebb körű feldolgozásának, ami egy nagyobb kutatást, több szakértő, kolléga, egykori tanítvány bevonását igénylő feladata lesz a következő éveknek, valamint reményeim szerint közelebb hozhatja alakját, látásmódját a következő művésztanár– generációhoz, olyan fiatal vizuális művészekhez, akik a gyerekekkel való munkát valódi alkotói színvonalon szeretnék művelni.
Mivel ez egy kezdeti, gyűjtő szakaszban levő kutatás, aminek a kimenete időben és mennyiségileg egyelőre nem teljesen belátható, a májusi előadáson az addig elért eredményeket szeretném bemutatni, és felhívni a figyelmet az egyre bővülő és elérhető archív forrásokra, amelyeket a GYIK Műhely elérhetővé tesz további kutatások számára is.

RED CHANNEL

A GYERMEKKULTÚRA HÉROSZAI 3.0 (I.)

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: TRENCSÉNYI László
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

OPPONENS: NOVÁK Géza Máté* és KISS Virág**
**Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
*** Eszterházy Károly Egyetem VMI, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

SZIMPÓZIUM ÖSSZEFOGLALÓ

A Művészetpedagógiai konferenciák hagyományaihoz tartozik minden évben egy szimpózium, ahol olyan előadók méltatnak egy–egy jelentős (olykor éppen a konferenciát megelőző évben lezárult) életművet, akik túl a tiszteleten, a tanítványi hűségen valamely kutatással is kapcsolódnak a Mesterhez. A portrékoszorú tehát egyszerre feltáró munkálatok eredménye is,
a gyermekkultúra néven nevezett jelenségvilág hagyományainak feltérképezéséhez, másfelől alkalom a gyermekkultúra művelői emlékezetének ébrentartására is. A XX. század jelentős alkotó–, és közvetítő művészei, gyakorló pedagógusok, teoretikusok – reformokat, újításokat alkalmazó szereplői – újabb és újabb köréről juthat a nyilvánosság ismeretekhez. Különös értéket ad a szimpóziumnak, hogy több művészetág jelesei kerülnek egymás mellé az emlékezésben, így mód adódik párhuzamok, generációs sajátosságok egybevetésére is.
2018– ban a hazai drámapedagógia „nagy triásza" volt a középpontban. Körömi Gábor Gabnai Katalinról, Patonay Mezei Éváról, Trencsényi László Debreczeni Tiborról szólhatott. 2019– ben bővült a kör: Porcsin Lívia Leveleki Eszterről, Morva Péter Dimény Juditról, Szentirmai László Bábos Tóth Lászlóról, Körömi Gábor Szakall Juditról, Bordás Júlia Kovács Andrásnéról tartott bemutatót. 2020– ban Körömi Gábor Várhidi Attiláról a gyermekszínjáték 70– es években indult forradalmának hőséről, Patonay Anita Dévényi Róbertről, a munkásszínjátszás meghatározó személyiségéről, a Vélemények színháza megteremtőjéről, Szentirmai László Séd Terézről, a bábjáték „tündéréről", Sinkó István a „kortársművész" – forradalmárról, Bodóczky Istvánról, Morva Péter az egykori Ifjúsági Rádió vezetőjéről,
Bónis Ferenc zenetörténészről, rádiós ismeretterjesztőről, Eck Júlia Sándor Zsuzsáról, a budapesti Kölcsey Gimnázium legendás, fájdalmasan korán elhunyt drámatanáráról, Mizerák Katalin Berczik Sáráról, a mozdulatművész táncpedagógusról tart előadást.
A portrék felvillantják a héroszok életútját, munkásságuk történelmi kontextusát, értékelik szerepüket a gyermek/ifjúsági kultúra fejlődése, korszerű paradigmaváltása szempontjából.

Személyes emlékek fűzik össze a forráskutatásokon alapuló beszámolókat. A gyermekkultúra fogalmi értelmezésében a szekszárdi Bús Imre köré szerveződött kutatócsoport munkáiban megfogalmazottakat követjük: vagyis itt tartjuk számon a gyermekek számára létrehozott esztétikai értékű jelenségeket, a (hozzáértő segítők támogatásával) a gyermekek által létrehozott esztétikai értékű jelenségeket. (Bús Imre (szerk.): Tanulmányok a gyermekkultúráról. PTE IGYK és a Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 2013.)
S e körben fontosnak tartjuk mind a hagyományos művészeti kifejezésformákban (Novák Géza Máté és munkatársai által honosított kifejezéssel: művészeti modalitásban (Horváth & Novák, 2017) Horváth Zs, Novák G. M. (2017): Két modalitás találkozása: dráma– és mozgásalapú tevékenységek. In: Kárpáti Andrea (szerk.) I. Művészetpedagógiai Konferencia: A világ új képe a művészetben és a tudományban. Fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2017. pp. 56– 57.), mind az újmédiumok részvételével létrehozott– közvetített kulturális tartalmakat – a modernista, a tradicionális, illetve újfolklorista kontextusban is. Így válogattuk a szimpózium „hőseit" is. A jelenségvilág történetiségében tartjuk magunkat ahhoz a konvencióhoz, amit Trencsényi definiált többször is, de a Bús Imre szerkesztette fentebb hivatkozott kötetben, mely szerint hazánkban a XX. századelő reformpedagógiai törekvéseinek többszörös – politikai ihletésű – elfojtása után jóformán váratlanul kedvező történelmi pillanatban, az 'európai béke' és biztos jövőkép ciklusában, a hetvenes években valósult meg a 'gyermekkultúra eredeti felhalmozása", ennek utókora jól–rosszul ezzel az örökséggel sáfárkodik, ám a hősök – s tanulságaik – megidézésére nem az emlékeknek, hanem a jövő művészeti nevelésének van szüksége.
A korábbi szimpóziumokon már a „nagy mesterek" példázatát megidéztük, most a hűséges tanítványok, „második generációs" szellemekről esik szó. Azokról, akik megvívták maguk művészeti, művelődéspolitikai, pedagógiai küzdelmeit, de találtak pártfogó intézményre a korabeli establishment világában is.

BERCZIK SÁRA ÖRÖKSÉGE – A MOZGÁSÉRZÉKENYÍTÉS SZOLGÁLATÁBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

MIZERÁK Katalin

Kulcsszavak: *mozdulatművészeti módszer* (Berczik– módszer), *általános testképzés* (esztétikus testképzés, táncgimnasztika, művészi torna, ETG), *korrekciós és prevenciós gimnasztika*

Az elméleti munka célja

Az orkhesztész barátaim, Fenyves Márk és Pálosi István nemcsak összegyűjtötték és kiadták, hanem újra értelmezték Dienes Gedeon iránymutatásával Berczik Sára és mozdulatművész kortársai elképzeléseit az elmúlt 20 évben. Fenyves Márk nyitotta ki számomra azt az ajtót, amely igazi művészetpedagógiai csodákat rejtett maga mögött. Az elmúlt 2 évben Márk tragikus halála, továbbá a személyes élethelyzetem sem engedte, hogy egyedül tanulmányozzam tovább ennek a különleges világnak a lehetőségeit, amely esztétikumával és pedagógiai értékeivel annyira elbűvölt… Az új munkahelyemen a Testnevelési Egyetemen viszont váratlan impulzusok értek. A *művészeti sportok* és a *mindennapos testnevelés* elméletének és gyakorlatának megismerése után egyre többször beszélgettem a tornász és a ritmikus gimnasztikát oktató kollégákkal. Nem telt el sok idő, amíg felismertem, hogy a művészeti oktatásnak és a mindennapos testnevelés rendszerének 2021–ben, most éppen a Berczik– módszerhez hasonló csodákra, egy szakmai megújulásra van szüksége, amelyet a pedagógus képzésben résztvevőknek és a gyakorló kollégáknak egyaránt ajánlani lehet.

Elméleti keretek

Berczik Sára (1906–1999) mozdulatművész, koreográfus, mesteredző öröksége a köznevelésben tevékenykedő táncpedagógusok és a ritmikus gimnasztika idősebb generációja számára megkérdőjelezhetetlen. Berczik Sára egy sokoldalúan képzett művészetpedagógusként hiteles életpályát tudhatott maga mögött. Az esztétikai nevelésre vonatkozó elvei a mozgástanítás gyakorlatában máig meghatározóak. A mozdulatművészeti iskolák bezárása után Berczik Sára a hazai sportéletben az esztétikus testképzés, táncgimnasztika, művészi torna hiteles személyiségévé vált.

Napjainkban a hazai köznevelésben sajnos egyre messzebb kerülünk az általa megteremtett tradíciótól, miközben az általános és részleges képességfejlesztésben egyre több nehézséggel kell szembe néznünk.

Az elmúlt évtizedekben a hazai moderntánc és a kortárstánc főleg az önmegvalósítás eredetiségét hangsúlyozta, amely a korszerű művészetiskolai rendszerben máig nehézkesen határozta meg önmagát. Az alapfokú művészetoktatásban moderntánc tanszakon Berczik Sára módszere az egyetlen iránymutató a kisgyermek korosztály fejlesztésében. Alapot jelent a későbbi tánctechnikák és a művészeti sportok elsajátításához.

Ma leginkább az egyesületi rendszerben működő első és másod generációs tanítványok alkalmazzák a Berczik–módszert a ritmikus gimnasztika legifjabb képviselőinek mozgásérzékenyítésében. A Berczik–módszer, a Sári néni által megálmodott és megkövetelt a

zenei– és ritmikai megalapozás, illetve az esztétikai kivitelezés iránti igény azonban átértékelődött a sport– és tánc világában a megváltozott versenyszabályoknak és elvárásoknak köszönhetően.

Módszerek

A zenepedagógusi diplomával is rendelkező Berczik Sára számára a mozgásra nevelés korai szakaszától a komplex képességfejlesztésben a zeneiség megismertetése, a ritmikai fejlesztés napi kihívást jelentett. Berczik Sára *mozdulatművészeti módszeréről* (Berczik–módszer), *általános testképzésről* (esztétikus testképzés, táncgimnasztika, művészi torna, ETG), *korrekciós és prevenciós gimnasztikáról* számos tanítványa megemlékezett már. Így előadásomnak nem célja ezen részterületek szakmódszertani mélységű ismertetése.

Eredmények

A Testnevelési Egyetem Torna, RG, Tánc és Aerobik Tanszékén létrehoztunk egy munkacsoportot, amely az esztétikus testképzés, a táncgimnasztika, a művészi torna hagyományait kívánja a megváltozott igények szem előtt tartásával szélesebb körben is népszerűsíteni az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli kisgyermekkori mozgásfejlesztéssel. A módszer újragondolását az tette indokolttá, hogy a biológiai (testi), az értelmi, az érzelmi és a pszicho– szociális fejlődés szabályoknak ellentmondó sportágak, tánc stílusok korai tanítása tapasztalható, a mozgásra– táncra érzékenyítő foglalkozások helyett. Terveink közé tartozik egy olyan program megteremtése, amely a Berczik–módszertan sokoldalúságát kívánja játékos módszerekkel adaptálni. A képzési programban az esztétikus testképzés mellett helyet kapnának, a funkcionális gimnasztika, a ritmikai– zenei alapok, a dráma– és mozgásjátékok és a népi gyermekjátékok is. A mozdulatművészet– és az esztétikus testképzés hagyományai iránti tiszteletből kívánjuk módszertani alapok megtartásával, a játékos mozgásérzékenyítés új lehetőségeit kialakítani. Irányt mutatva az alapfokú oktatásban tevékenykedő óvónő, tanítónő, tovább a testnevelő és táncpedagógus kollégák számára. A korai komplex mozgásfejlesztési programunk fejleszteni szeretné a kisiskoláskorú gyermekek mozgásfejlesztését és hozzájárulna a kognitív fejlesztés során tapasztalt esetleges hiányosságok korrigálásához. Célunk, hogy egy tudományosan és művészetileg is igazolt személyiségfejlesztő program álljon rendelkezésre az óvodákban és az általános iskolákban. A zeneiség, a játékosság, a művészeti érzékenyítés korszerű eszközökkel, technikákkal történő elmélyítésével Berczik Sára gondolataival élve – reményeink szerint, – újra *„fogékonnyá tesszük a növendéket a különböző harmóniák iránt és ez az értelmes változatosság elvezet a kreativitás kialakulásához.”*

Elméleti és oktatási relevancia

Berczik Sára tanítványai ma is elkötelezettek az *esztétikus testképzésre* épülő *művészeti sportok és a táncpedagógia* területén is. Hasznosnak tartanák az oktatók, az edzők hétköznapi munkájába adaptálni a Berczik–módszert, amelyet a professzionális sport– és tánc világban egyre kevesebben művelnek magas szinten. Az elmúlt években bekövetkezett változás okait tudományosan eddig senki sem vizsgálta. Így nehezen határozható meg, mikor tértek le a Berczik Sára által kijelölt ösvényről, amelyet 1932–ben publikált *„Metodika”* jegyzetével

alapozott meg. Később az *Általánosabb testképzés* felé fordult *„A Gyermek táncművészeti nevelése”* – című tanulmányával, amelyet a mesteredzői tevékenysége alatt publikált 1960–ban.
A módszer korszerűsége a tanítványokat is inspirálta. Így született meg1988–ban Sárkovicsné Dömölky Ilona (Berczik Sára): *„A gyermek harmóniája. Berczik Sára esztétikus testképző módszere”***,** amelyben táncművészek és sportolók vallottak a mesternő komplex művészetpedagógiai munkájáról. Berczik Sára szakmai elkötelezettségét mutatja, hogy a *Korrekciós és prevenciós gimnasztika* területén is úttörő feladatot vállalt a *„Mozgásfejlesztő és tartásjavító gimnasztika. Módszertani útmutató a 3– 10 éves korosztály testi neveléséhez”* – című 1992– ben megjelent tanulmány kiadásával. Gondolatai megtermékenyítően hatottak a művészeti sportokban sikeres tanítványaira (E.Kovács Éva, Keleti Ágnes, Kármán Judit, Markovicsné Landor Erika) is, akik mesteredzőjük hatására publikálták az esztétikus testképzés, táncgimnasztika, művészi torna máig leghitelesebb és pontosabb irodalmaként szakmódszertani anyagait.
A *Mozdulatművészeti Iskola* hagyományait újjáélesztő Dienes Gedeon és szakmai örökösei (Fenyves Márkó és Pálosi István) rögzítették a mesternő szakmódszertani elképzeléseit a *Mozdulatművészeti– módszerről* (*Berczik–módszerről*). Sári néni saját visszaemlékezései, az 1995– ben publikált *„Művészi nevelés. Mozdulatszintézis”* után, a mesternő halálát követően egykori tanítványai, (Szöllősi Ágnes, Dienes Gedeon, Fenyves Márk) a Berczik–módszer és pályakép elemzésére vállalkoztak a 2002– ben megjelent *„Berczik Sára Mozdulatművészeti módszere”* – című tanulmánykötetben.
Számomra Berczik Sára művészetpedagógiai tevékenysége azért meghatározó, mert egy elhivatott és sokoldalúan képzett, iskolateremtő egyéniségként a változó világ és a társadalom elvárásai ellenére is önazonos tudott maradni a szakmaiság iránti elkötelezettségében. Ugyanakkor még idős korában is esélyt adott a megújulás, a korszerűsítés lehetőségeinek is. Meg tudta alapozni a szaknyelv fogalmi készletét és összefüggésrendszerét, amely a módszere elméleti és gyakorlati értékét egyaránt garantálni tudta. A *mimetikus átadás* helyett módszerével hozzájárult a tudatos, *analitikus, elemző mozgástantanítás* elfogadásához.

ANGYALPOR TERIKE CSILLAGOS EGÉRŐL – SÉD TERÉZ KEZENYOMA A MAGYAR MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

SZENTIRMAI László
Magyar Bábjátékos Egyesület elnöke

Szerteágazó tevékenysége erős hatást gyakorolt az ország bábjátékos életére. (2007. október 14– én volt a 90. születésnapja, amit a Bajor Gizi Színészmúzeumban ünnepelt meg a műfajhoz közelállók köre .... hiszen az ő életén végigvonul a színház szeretete.) Gyerekként nővérével mindig színházasdit játszottak, s a tágabb családban is bemutatták "tudományukat". Ötévesen Hollandiában már Szent Erzsébetet játszott egy műkedvelő darabban. (a "nagy háború" háború után Magyarországot szétszabdalták, s a Gyermekvédő Liga segítségével Zaandamba egy hollandiai kisvárosba került, egy címfestő családjához, akik minden jóval ellátták. Csodálta a családfőt, aki cirkalmas betűket rajzolt, s gyönyörű cégéreket és címtáblákat festett. Terike élvezte a békét és a "festékszagot"). Hazakerült, lassan felcseperedett. Az esztergomi tanítóképzőben az önképzőkör aktív tagja volt, ahol amatőr színielőadásokon, zenés darabokban szerepelt nővérével, Klárikával. Jó kézügyessége és képzőművészeti érdeklődése végül is a festészet felé vonzotta.
A Képzőművészeti Főiskolán szerzett diplomát. A szépen induló festészeti pályát azonban megszakította a történelem: a második világháború küszöbén a megérdemelt ösztöndíjjal már nem jutott ki Rómába. Reklámfilm– grafikus és rendező lett itthon. Később a Rádiónál, az Óvodások Műsorában, mint Kodály gondolatainak lelkes terjesztője tűnik fel. Ugyanekkor különböző színházak számára tervezett jelmezeket külsősként. Ezek közül is kiemelkedik a kecskeméti színház Németh Antal rendezte Othello előadása, amely korát meghaladó modern felfogásával keltett feltűnést (1957.). Ezt követően ugyanott még két évig művészeti titkárként dolgozott. S csak mindezek után érkezett el a bábokhoz, a bábozáshoz Budán, a Népművelési Intézetben. Ő maga választotta a műfajt, mint a képzőművészethez közelállót. Dióhéjban ennyit Terike életének "vargabetűiről". De ennyiből is kitűnik, hogy mindig művészet–, és emberközelben volt.
Nézzük hányfelé osztotta szét tudását és szeretetét, és ez milyen messzire sugárzik térben és időben.
A múlt századi 50– es 60– as évek virágzó bábmozgalmát sokoldalúan segítette. Darabokat írt, óvónők, pedagógusok tucatjait avatta be a népművelési intézeti tanfolyamokon a bábkészítés és a vele való játék rejtelmeibe. Fáradhatatlanul látogatta a bábcsoportokat, mentorálta őket. Országszerte, számtalan bábfesztivál zsűrijében vett részt. Nyári táborokban ő vezette a bábos altábort, hogy végül (már a 70– es években) még a bábtáncoltató betlehemes misztériumába is bevezesse őket... Mindig megelőzte korát, avantgarde szemléletet lopott a bábtanfolyamokba. Már a '60– as évek elején a természetes anyagok felé fordult, amikor ezt még sokan furcsálták, értetlenkedve nézték. A ma ismert és közkedvelt terménybáb– készítést is ő kezdte el társaival (Szabó Gyuláné).

A játszóházak indulásánál is ott bábáskodott az Astra Bábegyüttessel karöltve, – sőt ő vált e népszerű foglalkoztatási forma keresztanyjává.
Ne feledkezzünk meg a gyógyító bábról sem: hány dadogó, vagy másféle lelki panasszal küszködő gyerek köszönhette neki gyógyulását! Egyik kulcsfigura a terápiás bábjáték kidolgozásában. (Polcz Alaine – szceno bábteszt, amely megfelel a gyermek vizuális beállítottságának, ... képszerű, dramatikus, jelképes, biztosítja az érzelmek kivetítését és lereagálását.) Hiszen nemcsak a VIII. kerületi gyermek– ideggondozóban foglalkozott a kis betegekkel. Nyugdíjba vonulása után "Teri néni szobaszínháza" is tárt kapukkal várta őket. Ő lett a "játszós Terica", aki a báb erejével oldotta a görcsöket, szabadított fel a gátlások alól. "Ez itten a varázsól, hol a gyerek varázsol!" – hirdette a falon függő felirat. /...de közben Ő volt a mágus/A emeleti garzonban naponta megtörtént a csoda, varázsszőnyege mesés birodalomba röpített gyerekeket, de gyakran felnőtteket is! "Vár a tarka varázsszőnyeg, Beutazunk eget, földet!"
És még valamiről kell itt beszélnünk: a csodáról. Róla költőien kell beszélni. "Mennyország van a szemében!" – így jellemzett valakit egy beszélgetés során. Ez rá fokozottan volt érvényes.
Pályájának elemeit / festészet, grafika, színjátszás, éneklés, reklám– és rajzfilm, jelmeztervezés, rádiózás /csak röviden, érintőlegesen ismertetem – akárcsak gyerekkorát is – hogy ne legyen talány: mindez miként vezetett a nagy szerelemhez, a bábhoz.
"..... a képzőművészettel hogyan találkoztam? Fabrikáltunk. Állandóan mindent csináltunk. A család nőtagjai olyanok voltak, hogy nem volt olyan újdonság, amit kihagytak volna. Az akkori újságok (például A magyar kézimunka lapok) amint megjelentek, ahogy ott valami új formáció előjött, abban a pillanatban már a szalonban a terítő le volt cserélve, és készült a neccelés, a téza, a mindenféle– fajta kézimunkák."
"Minél távolabb van egy jel attól, amit kifejez, annál jobban ábrázolja azt."– int Terike. A bábu jel. Nem csupán mondatokat mond, szavakat formál, de ha kell, énekel, sóhajt – lényegében olyan, mint az élő ember. Valójában egy szobor, egy személy jele, de nem ugyanúgy, mint a kresztábla az útkereszteződésben: ez az az egyetlen jel, amelynek sorsa van. Művészi, s a világ azon nyelvén születik, amit mindenki megért: platformja az érzelem. Szemmel olvassuk, de betű nélkül. Füllel halljuk, de hangjegy nélkül.

SÁNDOR ZSUZSÁRÓL

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

ECK Júlia

Kulcsszavak: *drámapedagógia, diákszínjátszás, playback színház, vitakultúra, esélyegyenlőség*

A Gyermekkultúra héroszai 3.0 szimpóziumának talán legfájdalmasabb előadására készülök, amikor a tavalyi évben elhunyt Sándor Zsuzsáról, a budapesti Kölcsey Ferenc Gimnázium drámatanáráról, számos pedagógus– továbbképzés oktatójáról, a diákszínjátszás rendezőtanáráról, kiváló tantárgypedagógusról és playback társulati vezetőről beszélek majd. A fájdalmasan korán kettétört életút bemutatásakor a hangsúlyt e drámapedagógusi pálya sokszínűségére helyezem, arra törekszem, hogy bemutassam Sándor Zsuzsa életútja különböző szegmenseinek egymást erősítő területeit, melyek összességükben egyaránt jelzik az életút páratlan gazdagságát, Zsuzsa széleskörű érdeklődését és rendkívüli munkabírását is. Ezzel hozzájárulok a szimpózium két vállalt, fontos céljához: egyrészt segítem a gyermekkultúra néven nevezett jelenségvilág hagyományainak feltérképezését, másfelől alkalmat teremtek a gyermekkultúra egy ikonikus művelője emlékezetének ébrentartására is. Sándor Zsuzsa 1980–ban szerzett magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári és etnográfus diplomát az ELTE BTK–n, és 1994–ben drámapedagógus oklevelet a Színház– és Filmművészeti Főiskola Művészetelméleti Tanszékén. Mestere Gabnai Katalin volt ezen a területen, aki már 1998–tól bevonta oktatóként, később a képzések szervezőjeként és képzésvezetőként is az általa kidolgozott és irányított drámapedagógiai szakirányú tanár– továbbképzésekbe, melyek kezdetben a Színház– és Filmművészeti Főiskolán (később Egyetemen), majd az Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK–n és PPK–n zajlottak. Később hasonló képzéseken oktatott az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, a Magyar Táncművészeti Főiskolán is, fő feladatai a drámajáték, alkalmazott dráma, komplex dráma és improvizáció tantárgyi tematikáinak kidolgozása és oktatása, szakdolgozatok témavezetése voltak. A jelenleg a szakmában dolgozó, diplomával rendelkező drámapedagógusok nagyon nagy százaléka Zsuzsa tanítványa volt. Tanított az akkor még Nemes Nagy Ágnes Humán Szakközépiskola és Gimnáziumnak nevezett intézményben a színész II. OKJ–s képzésben a tanítási és nevelési dráma és a playback– improvizáció témakörében, dolgozott a Fővárosi Pedagógiai Intézetben a Diákönkormányzat– vezető tanárok munkaközösségének vezetőségi tagjaként is, ahol tanfolyamok szervezése, tanfolyami tematikák kidolgozása, rendezvények szervezése és lebonyolítása volt a feladata. De nagyvállalatoknál is ellátott tréneri feladatokat stresszkezelés, kommunikáció és együttműködés fejlesztés témakörében. Emellett Zsuzsa fő munkahelye a közoktatás volt. 1982–től egy általános iskolában, 1993–tól korábbi alma materében, a budapesti Kölcsey Ferenc Gimnáziumban tanított magyar nyelvet és irodalmat, drámát, etikát, vezette az intézmény francia nyelvű könyvtárát és több szakkörét, nyári táborát, tantárgyi programokat dolgozott ki (például a tánc és dráma modul vagy az anyanyelvi kommunikáció központú osztály programját). Részt vett az úttörő jelentőségű kéttanáros

etikaoktatási modell kifejlesztésében is. 28 évet dolgozott itt, és a drámapedagógia módszertanát és szemléletmódját nemcsak a tantárgypedagógiákba, de a diákélet és a diákközösségek életének élőbb, színesebb működésébe is belevonta. Létrehozta például a diákönkormányzattal együtt az IZÉ– t, az Iskolai Zavarszűrő Értekezletet, melynek pedagógiai célja az volt, hogy megtanítsa a gyerekeket arra, hogyan kell érdeket érvényesíteni, hatékonyan kommunikálni, eredményesen képviselni érdekeiket. A diákönkormányzat támogató tanáraként gólya tábort szervezett, mely hagyománnyá vált, és a mai napig a Sándor Zsuzsa által kidolgozott hagyományokra épül. Az iskolai ünnepek rendhagyó megemlékezésekké váltak keze alatt: nagylétszámú résztvevővel, igazi, közösségi átéléssel. Nemcsak a diákok, de kollégái módszertani fejlesztését is szívén viselte: kiváló trénereket hívott az iskola pedagógiai módszertani kultúrájának fejlesztése érdekében. Szemléletmódja nemcsak diákjai, de tanártársai között is elismerést keltett, a tantestület több tanára vallja mesterének, mentorának. Az iskolában színjátszókört és playback színházi szakkört is vezetett, diákjait érdeklődő és felelősségteljes alkotóközösséggé nevelte. A foglalkozásokon tanártársaiként vonta be a munkába korábbi tanítványait is. Az évente készülő színházi előadások (például: Brecht: *Koldusopera,* Örkény: *Tóték,* Wesker: *A konyha*) az iskola életének jelentős, várt eseményei voltak, az előadásokba esetenként beépítette a résztvevők által playback improvizációs technikával létrehozott jeleneteket is. Ezek az események komoly pedagógiai fejlesztőerővel bírtak nemcsak a résztvevők, de a néző diákok számára is. Nevéhez fűződik több más különféle szintű és célú szerveződés létrehozása is (például a vitakultúra elősegítésére és fejlesztésére volt diákjaival egyesületet hoztak létre, mely ma is működik. Az egyesületben oktatási programvezetőként és trénerként is dolgozott.) Munkásságának következő fontos területe volt az esélyegyenlőségért folytatott küzdelem. A témában több képzést is elvégzett (például Kézenfogva Alapítvány – Személyiségfejlesztő tréner, Magyar Drámapedagógiai Társaság – az erőszak kezelése a dráma segítségével, pszichopedagógus, pszichodráma vezető), és számos tréninget vezetett érintettek (például halmozottan hátrányos helyzetű, értelmi és mozgássérült fiatalok számára playback– improvizációs színházi tréning tartása fejlesztési céllal, értelmi fogyatékos gyerekek számára dramatikus technikákra épülő délutáni szabadidős fejlesztő célú foglalkozások tartása, mozgássérült emberek munkaerőpiaci reintegrációs programjában az oktatási program vezetése és szervezése, pszichoszociális tréningek kidolgozása és megtartása) és tanárok, szakemberek számára (például értelmi fogyatékos gyerekekkel közvetlenül dolgozó tanárok felkészítése fejlesztő foglalkozások tartására és szupervízió, playback alapú önismereti és módszertani tréning pedagógusoknak és a szociális szférában dolgozó szakembereknek). A fenti tevékenységek mellett Zsuzsa irodalompedagógiai publikációi (Drámajáték az irodalomórán – Katona József: Bánk bán, in: Irodalomtanítás az ezredfordulón (főszerkesztő: Sipos Lajos), Pauz– Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998., Irodalmi művek feldolgozása drámajátékkal. Segédanyag általános és középiskolai tanároknak is nagy jelentőségűek. Az írások a középiskolai irodalmi kánon műveihez (például: Kafka: Az átváltozás, Madách: Az ember tragédiája, Puskin: Anyegin) kínálnak drámajátékos megközelítési és feldolgozási módszertant, elméleti és gyakorlati megközelítést, mely egyaránt segítségére lehet a műveket oktató kollégáknak, és a diákoknak is. Mindezek a területek, melyek Sándor Zsuzsa életét és munkásságát meghatározták, kiemelkedő szerepet játszottak a gyermek/ifjúsági kultúra fejlődése, korszerű

paradigmaváltása szempontjából. Zsuzsa közeli munkatársam és barátom volt, de az előadás anyagának összeállításában személyes emlékeim mellett mesterekkel, kollégákkal, tanítványokkal folytatott beszélgetések, a róla elérhető dokumentumok feltárása és elemzése, az általa rendezett diákelőadások felvételeinek vizsgálata, a vele készített interjúk, videofelvételek feldolgozása, és publikált közleményeinek áttekintése segítették forráskutatásokon alapuló beszámolómat.

A GYERMEKKULTÚRA HÉROSZAI 3.0 (II.)

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: TRENCSÉNYI László
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

OPPONENS: NOVÁK Géza* Máté és KISS Virág**
**Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
***Eszterházy Károly Egyetem VMI, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

DÉVÉNYI RÓBERT, A MUNKÁSSZÍNJÁTSZÁS MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYISÉGE

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

PATONAY Anita

Dévényi Róbert (1931–1987) 1951–1956 között járt a budapesti Zeneművészeti Főiskola operarendező szakára. 1962– től a Népművelési Intézetben, 1966–tól a Népművelési Propaganda Irodában dolgozott szerkesztőként. A debreceni Csokonai Színház (1956– 57), majd a tatabányai Bányász Együttes és a budapesti Egyesült Izzó színjátszó csoport, majd 1969–től a pesterzsébeti Csili Soós Imre Színpad, 1975–ben pedig a KISZ Művészegyüttes rendezője volt 1987–ig, haláláig.
Dévényi Róbert miután lemondott operarendezői pályafutásáról, főként amatőr színházi csoportokban rendezett. Színjátszó csoportjainak tagjai fiatal munkásokból álltak, akik többnyire munkásszállásokon, leányszállókon játszották az előadásokat. Dévényi Róbert színházi, dramaturgi tevékenységével a munkásszállásokon élő emberek helyzetén próbált változtatni. Elkötelezett híve volt ugyanis annak, hogy az emberek merjenek gondolkodni, véleményt formálni, bármilyen pozícióit is töltenek be egy– egy munkahelyen. Úgy vélte, hogy minden embernek joga van megosztani másokkal a véleményét, és az őket ért sérelmeknek is hangot kell adni. Ez a gondolatiság vezette őt ahhoz, hogy különböző színházi formákkal kísérletezzen, így hozva létre a „Vélemények színháza” formát.
Előadásomban beszélek Dévényi Róbert a Csili Művelődési Központ Soós Imre Irodalmi Színpadon (1968–1975) végzett közösségteremtő munkájáról, ahol az amatőr színházi csoport működésének bő hat éve alatt a színpad a hazai amatőr színjátszás egyik meghatározó tényezőjévé vált. Rávilágítok arra, hogy Dévényi Róbert vezetésével, a színjátékot a társadalmi cselekvésnek, a társadalmi megnyilvánulás egyik legfontosabb fórumának tekintette. Bemutatom a KISZ Központi Művészegyüttes Irodalmi Színpadát, ahova 1975 ben érkezett meg Dévényi jónéhány csilissel. A KKME egyetemistákból, munkásokból állt, akik a tanulás és munka mellett hobbiként tekintettek a színjátszásra, mely közös alappá vált egy

erős közösség létrejöttéhez. Dévényi számára a KKME–ben való rendezések során egyre inkább központi gondolattá vált a munkások színházzal való nevelése. Dévényi egy társadalmat formálni vágyó pedagógus volt, aki a színházat a társadalmi valóság egyik megnyilvánulásának, bizonyos mértékig szócsövének gondolta, a közönségtől valódi kérdésekről valódi véleményeket várt, így hozva létre a „Vélemények Színházát".
Dévényi Róbert a gyermekkultúra héroszai közé nem csupán pedagógiai attitűdje miatt sorolható, hanem dramaturgiai munkássága végett is. Olyan dramaturgiai alapvetéseket fogalmazott meg a munkásszínjátszásban szerzett tapasztalatokból, amelyek hatottak a gyermek– és diákszínjátszó rendezők munkáira. Ilyen elméleti tanulmánya volt *Az amatőr színjáték dramaturgiája*, illetve a szerzőtársakkal (Berkes Erzsébet, Fodor Géza, Szigethy Gábor) írt *Dramatizálási minták* is.

VÁRHIDI ATTILA

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KÖRÖMI Gábor

Várhidi Attila tanár, gyermek– és diákszínjátszó rendező, jelenleg is a debreceni Alföld Gyerekszínpad és a Főnix Diákszínpad csoportvezetője. Az elmúlt negyvenöt évben a magyar gyermek– és diákszínjátszó mozgalom számos nemzedéke nőtt fel a kezei alatt. A tanári pályát magyar– történelem szakos tanárként kezdte, de dolgozott testnevelő tanárként, vezetett focicsapatot, színjátszó csoportokat Hajdúhadháztól Konyárig, majd Debrecenig. Színjátszással még korábban, az általános iskolában találkozott, tábori előadásokon, bábszínpadon, majd irodalmi színpadok tagjaként. Dolgozott együtt az alternatív színházi mozgalom nagyjaival is, Halász Péterrel, Paál Istvánnal, rendezett kőszínházban is, aztán végül maradt az ifjúsági színjátszásnál.
Jelenleg nyugdíjas, közben aktív színjátszó rendező, csoportjai évről évre bejutnak a Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Fesztivál országos döntőibe. Természetesen abban az esetben, ha van országos fesztivál. Színdarabjaival sokszor lehet találkozni más csoportok előadásában, Lázár Ervin adaptációi legendásak, számos helyen játsszák őket határon innen és túl. Színdarabjait, feldolgozásait összegyűjtő könyve, a Játsszunk színházat! tízezer példányban fogyott el, jelenleg az antikváriumok listáin bukkan elő egy– egy kötet.
Első rendezésével, a hajdúhadházi gyerekekkel készített Ludas Matyival eljutott az 1976– os pécsi Fesztiválra, második rendezését a Toldit rögzítette a Magyar Televízió. Ezek után rendszeres szereplője volt a fesztiváloknak, gyermekszínjátszó programoknak. Sajátos munkamódszere, hihetetlen energiaszintje és munkabírása máig lenyűgözi a környezetében élőket. Egy tanárembert nem csak a saját sikerei, hanem a tanítványai által elért eredmények is meghatároznak, Attilabá műhelyéből számos tehetség talált utat a színházi pálya felé: Hajdu Szabolcs, Szabados Mihály, Magyar Attila, Kálloy Molnár Péter, Hargitai Iván, hogy csak néhány nevet említsek.
Doktori kutatásomban arra keresem a választ, miként értelmezhető pedagógiai műhelyként egy– egy neves gyermekszínjátszó rendező csoportban végzett munkája, mennyire hatottak rá a különböző reformpedagógiai irányzatok, valamint tevékenységük mennyiben tekinthető a hagyományos, poroszos iskolai oktatás kritikájának. Ebből a nézőpontból is igyekszem bemutatni a Csokonai díjas rendező és tanár, Várhidi Attila életpályáját.

BODÓCZKY ISTVÁN 'A BODÓ' – EGY PEDAGÓGIAI ÉLETMŰ

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

SINKÓ István

Ha rákeresünk a neten a Magyar Tudományos Művek Tára névjegyzékére Bodóczky István címzetes egyetemi tanár, festőművész, neve alatt 30 művészetpedagógiai tárgyú írást, cikket, könyvet találunk. Azonban az ott felsoroltaknál jóval több ilyen irányú írása született Bodóczkynak.
Elkötelezett pedagógus volt, kísérletező, és szívesen publikáló, ám a gyakorlatot mindig az elmélet fölé emelő igazi tanár. A Kisképzőben (Képző– és Iparművészeti Szakgimnázium) töltött több mint 4 évtizede alatt, s közben a MOME Elméleti Intézetének tanárképzésében való aktív munkája során nemzedékeket irányított, adott szellemi útravalót számukra.
Ezt pedig nem csupán elméleti, de elsősorban a gyakorlatban, oktatási helyzetben élte át vele tanítványainak több generációja.
Bodóczky István, mint kiváló kortárs művész a praxisban is és elméleti munkájában a hagyományos művészeti tanítás folyamatos megújítását, a kortársság tudatosítását, az aktuális művészeti irányoknak a tanításba való beépítését tartotta a legfontosabb pedagógiai eszményének. (E tekintetben hasonló volt programja Szabados Árpáddal, aki e célokat elsősorban, és először a GYIK Műhely megalapításakor tűzte ki a maga számára).
Bodóczky figyelve a korosztályok belső energiáit, képességeiket– a kutatások alapján leszűrhető eredményességi fokokat szisztematikus oktatási, alkotó jellegű pedagógiai tevékenységet folytatott az általa tanított korosztályoknál.
Szívesen használta az új, a csoportokat és egyént egyaránt megmozgató tevékenységeket. 2002– ben született kis módszertani könyve a Vizuális művészeti projektek az oktatásban (MIE módszertani füzetek, 2002) épp ezeket a holisztikus és projektalapú képzési– tanítási formákat foglalja össze. Erről írt a 2012–ben megjelent Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről című, tanítványainak munkáival gazdagon illusztrált könyvében is." A vizuális nevelés, a tanulás…. kreatív gyakorlati tevékenységeken keresztül valósul meg, amelyek során (a tanár közvetítésével) a tanuló korábbi, más helyekről származó és újonnan szerzett ismereteiből, tapasztalataiból konstruálódik aza tudás, ami szükséges a vizuális művészetek területén való tájékozódáshoz. „
Az értékelés szerepét rendkívül fontosnak tartotta, hangsúlyozta a vizuális nevelésben, módszertanának kidolgozásával foglalkozott annak érdekében, hogy a „rajztanítás" köré vont homályt és téveszméket eloszlassa, hogy az a (köz)oktatásban és nevelésben elismert tantárgy legyen. (Az értékelés problémái a vizuálisnevelésben. Iskolakultúra 2000/6– 7. sz.)
Résztvevője volt számos NAT és a kerettanterv alkotói csoportjának. 1997–ben. A maga választotta, elsősorban fiatal munkatársaival létrehozta az úgynevezett Tölgyfa programot– ez az akkor i Iparművészeti Egyetem Tölgyfa utcai elméleti intézetének helyéről nyerte nevét – s komplex tantervet, tanmeneti segédanyagokat és könyveket írt és íratott e program keretében. Ekkor született egyik rendkívül hasznos gyakorlati segédanyaga a Középiskolai

művészeti feladatgyűjtemény (Tölgyfa program, 1997). Ez a mind a mai napig autentikus tanítási csomag – s benne a feladatgyűjtemény – nagy lehetőségeket kínált a pedagógusok széles körének az általános iskola alsó tagozatától a középiskola végéig a vizuális nyelv megújítására. Hasonló nagy volumenű kísérlete a Sulinova 2005– ös projektje, mely végül csak részleteiben és gyakran más oktatási felhasználók által valósult meg.
Bodóczky örök harcban volt a megújulás érdekében a tanügyi hatalmasságokkal, s ezért támogatta azokat a vizuális nevelési területeket, melyek magukra hagyva, elszigetelődve már–már életképtelenekké váltak. Ilyen volt az Igazgyöngy Alapítvánnyal való szoros együttműködése. L. Ritók Nóra alapfokú művészeti iskolája a leghátrányosabb térségek egyikén, Toldon a mélyszegénységben élők számára kívánt megoldásokat találni. Bodóczky itt nemcsak művészeti nevelési, de az abból kinövő, a hátrányos helyzetűek anyagi megsegítése és munkához való juttatása ügyében is komoly feladatokat vállalt. (Szuno projekt)
Szakmai folyóiratot indított Iránypont.hu címmel a MOME Tanárképző Intézete támogatásával (2004– 10) Ez a hiánypótló lap is azt szolgálta, hogy módszertani anyagok bemutatásával, tehetséges fiatal tanárok szakmai anyagainak ismertetésével és a kortárs jelenségek megjelenítésével támogassa a rajztanár társadalmat. Ezt célozta a Vizuális Nevelés című könyve (2003, MIE) mely összegző jelleggel szolgált szakmai iránymutatást tanárok részére.
A művészeti nevelés részeként tekintett múzeumpedagógia iránt is nagy fogékonysággal bírt Bodóczky. A Paksi Képtár módszertani kiadványsorozatának első füzetébe írt bevezetőjében a kortárs és a hagyományos múzeumi kiállítási közegről ír. „A múzeumpedagógus pedagógiai kreativitása folyamatosan próbára van téve… ezzel szemben az iskolai rajztanár nem feltétlenül érzi magát arra kényszerítve, hogy állandóan újabb és újabb feladatokat találjon ki.” „A szikrák a megfelelő szellemi intenzitású közegben keletkeznek. „(Műfajok és irányzatok a Paksi Képtár gyűjteményi köréből, Bevezető, Paksi Képtár, 2014)
Bodóczky a Kisképzőben több évtizede kezelte, dolgozta fel az archív anyagokat. Olyan iskolatörténeti kuriózumokat lelet fel, melyek a szakma nagy hagyományaira irányították a kutatók és az érdeklődők figyelmét. A később az iskolában létrehozott Schola Graphidis Művészeti Gyűjtemény e kutatómunkát folytatva hoz létre kiállításokat a gyűjtemény anyagából. Bodóczky utolsó pedagógiai cikkét az Ars Hungarica számára is ezekből a kutatásokból merítette. „A rajztanítás speciális jellege és módszertana a Székesfővárosi Iparrajziskola elődintézményeiben (1778–1886), Ars Hungarica 2020/1”. E kutatás sem volt előzmények nélkül, hiszen 2001–ben szerzőtársaival megírta a XIX. századi magyar rajztanítás történetét. (Rajztanítás a XIX. századi Magyarországon, MIE, 2001)
Így ezekkel a műveivel kapcsolja össze a hagyományt a korszerű, a modern rajztanítás eszméjével. Itt mutatkozik meg az a szándék, mely a mentortanári munkájában is segítette, s képes volt segíteni a tanárjelölteknek, azaz, hogy hagyomány nélkül nem lehet megújulni, de ez a hagyomány nem csak az antikvitás, de a huszadik század hagyománya is lehet, és ez lehet a kortárs művészeti nevelés (és a kortárs művészet tanításának) alapja.

BÓNIS FERENC: NAGY ELŐDÖK A KOMOLYZENEI RÁDIÓS ISMERETTERJESZTÉSBEN 2. – BÓNIS FERENC PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGE A GYERMEKRÁDIÓ ZENEI ROVATÁNAK VEZETŐJEKÉNT

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

MORVA Péter

Szomorú, de ezzel együtt küldetés– szerű „hagyományt" teremt az előadás azzal, hogy az előző Művészetpedagógiai Konferencia példájából kiindulva (az akkor nem sokkal azelőtt elhunyt *Dimény Judit* pedagógiai tevékenységének és munkásságának bemutatása után) ismét egy rádiós ismeretterjesztőre, gyermekkommunikációs szakemberre, *Bónis Ferencre* emlékezik.
Mint az 1990– es évek közepéig a *Magyar Rádió Ifjúsági– és Gyermekosztályának* (a köznyelv számára csak *Gyermekrádióként* emlegetett intézmény) *Zenei Rovatának* vezetője, majd ezt követően a *Zenei Főosztály* munkatársa közel hat évtizeden keresztül a fiataloknak (fiatalokhoz) szóló komolyzenei ismeretterjesztés műhelyének szervezője, háttérben „meghúzódó" irányítója volt, számos alkalommal a felnőttek felé is fordulva műsoraival. Az idősebb rádiósok erre (is) alapozott visszaemlékezéseiben a ma is „Tanár Úr"– ként felbukkanó *Bónis Ferenc* végig hű volt saját nevelési paradigmájához. Ő maga olyan hosszú távú műsorfolyamok megvalósítója volt, mint a kórusénekléstömegmozgalmivá emelő *Éneklő Ifjúság* című adássorozat, miközben kis kitérőkkel műsorai és műsorszerkesztési, sőt műsorrendezési hozzáállása töretlenül egy bizonyos oktatáselméleti–, tanuláselméleti szemléletet tükröztek. Emellett demokratikus vezetőként számos ettől eltérő felfogásnak is mikrofonlehetőséget biztosított. Személye letéteményt képviselt ahhoz a tudásátszármaztató hozzáálláshoz, ami leginkább a rádiózás kezdeti éveire volt jellemző, de ez egyfajta garanciát is jelentett a műsorkészítés színvonalának, elkötelezettségének konzekvens folytonosságára is. A fiatalt a jövő megváltójának vizionálta, és a gyermek romlatlanságába vetett hitű romantikus német gondolkodók filozófiáját vitte tovább. Számára a fiatalban rejtőzött a tökéletes emberideál és az önművelés lehetősége. Az előadás bemutatja nevelői habitusát és hallgatóiról kialakított (gyermek)képét is, amely olyan sajátos nevelési környezetben zajlott, ahol a visszajelzés, a hatásmérés csak korlátok között volt lehetséges.
Az előadás arra a kutatásra épít, amelynek eredményei 2018 végén könyv formában is napvilágot láttak. A könyv megírásának célja kettős volt. Egyrészt a mára sok esetben eltűnt, vagy megsemmisült források alapján elkészítette a kor ilyen tevékenységének pedagógiatörténeti lenyomatát, másrészt kísérletet tett az ilyen tevékenységet végző pedagógus személyiségének és nevelési koncepciójának neveléselméleti szempontrendszerekbe ágyazott bemutatására és elemzésére. Az előadás *Bónis Ferenc* rádiós nevelői életpályájának megrajzolásával is azt a célt szolgálja, hogy a könyv alcímében megfogalmazott *„Elfeledett történetek"* mégis továbbélhessenek.

ÚTKERESÉSEK A RAJZTANÍTÁSBAN – KÉPZŐMŰVÉSZ TANÁROK PEDAGÓGIAI TAPASZTALATAI

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: SIMON Tünde Irén
Magyar Képzőművészeti Egyetem

OPPONENS: GAUL Emil
Thuri György Gimnázium

Kulcsszavak: rajztanítás, kortárs művészet, módszertan, képzőművész–tanár, alkotó attitűd

A szimpóziumon három különböző témában elmélyülő képzőművész– tanár mutatja be pedagógiai munkásságának egy szegletét. A három pedagógus különböző iskolatípusban, különböző korú és képzettségi szinten lévő tanulókkal foglalkozik, érdeklődésük fókusza is különbözik. A képzőművész– tanárok az egyetemes és magyar vizuális kultúra alkotó és közvetítő szerepére egyaránt felkészültek, integrálják a művészi munkásságuk elméleti és gyakorlati tapasztalatait a vizuális nevelésbe. Napi pedagógiai gyakorlatukat az elmélyült alkotói attitűd és holisztikus szemlélet hatja át, mely által a hagyományos diák– tanár szerepkör kitágul, mellette megjelenik a pedagógus tutori szerepe, valamint a mester és tanítvány összetett, személyességre, horizontalitásra, bizalomra épülő viszonyrendszere. Különösen izgalmas ez a szerepváltás a köznevelési intézményekben. A képzőművész– tanár alkotói attitűdje meghatározza a tanulási– tanítási folyamatot, ez az elmélyült gondolkodásra épülő, a filozófia és a megismeréstudomány határait feszegető, kortárs művészetre épülő módszertan az alapja pedagógiai hozzáállásuknak. Minhárom művész kutatását érdeklődési körének megfelelő témára alapozta, mely téma elméleti hátterének feltérképezése után vizsgálta annak alkalmazhatóságát a mindennapi pedagógiai gyakorlatában. A szimpózium első előadója keramikus művészként vesz részt a vizuális nevelésben, mely minőség erőteljesen meghatározza tanítási gyakorlatát. A kerámiaművészet alkalmazásának határterületeit vizsgálja. Ő maga is keresi azokat a lehetőségeket, melyek során a kerámia és grafika területei összefonódnak, a kerámia, mintegy a rajzolás letisztult, egyszerű eszközeként jelenik meg. A bemutatandó kutatásában azt vizsgálta, hogyan befolyásolhatja más művészeti területen alkotók gondolkodását a kerámia területén szerzett tapasztalatok, milyen nyomot hagy ez a tapasztalat munkáikban. A szimpózium második előadóját a hangot adó kinetikus szobrok érdeklik. Hátrányos helyzetű gyerekek tanítása során számos lehetősége nyílt kipróbálni, hogyan működik az érdeklődési köre alapján kidolgozott módszertan. A hangot adó kinetikus szobrok készítése során a diákok olyan speciális problémákat oldottak meg, melyek túlmutatnak a rajzórai kereteken. A hátrányos helyzetű tanulók fejlesztése kihívás elé állítja az intézményeket és a pedagógusokat egyaránt. Az előadás során olyan komplex módszerek alkalmazásával ismerkedünk meg, melyek támogatást és motivációt jelentenek a hasonló

területen dolgozóknak. A harmadik előadó a digitális oktatás során sokszor alkalmazott, napjaink kedvelt műfaját, a parafrázist, azon belül is az animált parafrázist helyezte tanítási gyakorlatának fókuszába. A téma releváns, a fiatalok vizuális nyelvéhez közeli, a technikai háttér kéznél van. Művészettörténeti példákkal és kortárs alkotók munkáinak bemutatásával alátámasztott kutatás során számos olyan kapcsolódási pontot talált meg az előadó, melyek jól alkalmazhatók a köznevelés rendszerében.

ANIMÁLT PARAFRÁZIS – A KÉPZŐMŰVÉSZET KÖZELEBB KERÜLÉSE A 21. SZÁZAD EMBERÉHEZ

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

SOMLAI Balázs
Balázs Győző Református Gimnázium, Egységes Művészeti Szakgimnázium és Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Művészeti Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Iskola

Kulcsszavak: animált parafrázis; vizuális nevelés; módszertan

A képzőművészet közelebb kerülése a 21. század emberéhez

A munkám során az animált parafrázist helyeztem fókuszba, mert érdekes, és innovatív kutatási téma, a klasszikus alkotások újra gondolására sokféle animált lehetőség létezik. Kutatásom során láthatóvá vált, hogy számos elérhető technikai eljárás közül lehet válogatni. Technikailag megoldhatók a mindennapi életünkben megtalálható eszközökkel, ezért is alkalmasak a vizuális nevelésbe való beépítésük.

A téma a „földön hever", hiszen a vizuális nevelés során a diákok találkoznak művészettörténeti példákkal, illetve a digitalizációval divatossá és elérhetővé váltak a nagy műveket feldolgozó, képek, filmek, mémek. Művészettörténet órákon megismerjük, elemezzük a műveket, korszakokat, stílusokat.

Módszertani kísérleteimet mozgókép és animáció szakos, művészeti szakgimnazista diákok, tizedik évfolyama számára terveztem. A diákokra, művészi énképükre a tanult művészi alkotásokon kívül, hatással van tanáruk, tanáraik ízlése, látásmódja, felkészültsége. A képek lemásolása újra alkotása nem újkeletű dolog, már a reneszánszban is tanulási– tanítási célból alkalmazták. Kutatásom során először történetiségében vizsgáltam a fogalmat (Arnheim, 2004). Kijelenthető, hogy a parafrázis tartalmi és technikai lehetőségeinek tárháza végtelen. (Bishop, 2017; Varga, 2019; Greco, 2004) Az éves tanítási gyakorlatomba beillesztett tanítási egységben az animált parafrázis témán belül Orosz István, Horkay István, Albert Dürer rinocérosza és Reisenbüchler Sándor munkái kerültek fókuszba.

Kiindulópontunk a kollázs montázs technikával készülő stop motion papírkivágásos animáció készítés volt. A mozgóképpé alakítás során, több animáció szakos tantárgyi elvárásnak megfelel az alkalmazott feladatsor úgy, mint szinopszis írás, történetmesélés. A módszertan úgy építettem fel, hogy a tanítási egység több munkaformából, helyszínből és így több módszer vegyes használatával történik, esetenként egymással kombinálva őket. Teljesen új tevékenységek is megjelennek a folyamat során.

A diákok nagy önállóságot kapnak az egyéni történetek, anyagok, technikai lehetőségek választásával. A munkákat kis létszámú 3– 5 fős csoportokban készítették el. A közös tevékenység során a diákok képességei és tudása összeadódik, helyet kap a játék és a közös tervezés, problémamegoldás. A pedagógiai gyakorlatomban a diákok megismerkednek számos digitális, és manuális technikával, mint például a kollázs és montázs, papírkivágásos animáció, felhőalapú tárolás, photoshop– alkalmazás, utólagos képmanipulációk. A tanulók

felfedezik a fénytant, megtanulják beállítani a kamerát az éles, jól fókuszált, megfelelő felbontású képek eléréséért. A mozgókép készítéséhez, videó létrehozásához videóvágó programot, premiert is használniuk kell.
A folyamat nyomon követése és dokumentálása fotók készítését, digitalizálást követően felhőben történik, akár távoli számítógépről is lehetséges. A tanítási egység lezárásaként az elkészült viedók, rövid bemutatása, projektoron való közös megtekintése történik. A bemutatókra szakmai közönséget is szervezünk, ezzel is nyomatékossá tenni diákoknak a részegység komolyságát. A csoportok közösen egymást kiegészítve prezentálnak, mutatják be a munkát a tervezéstől a kivitelezésig, befejezéséig. Közben kitérve melyiküknek mi volt a kedvenc, vagy kevésbé jól sikerült feladatrész. Elmondják a nehézségeket és a tapasztalataikat. Értékelhetővé válik a prezentáció során az összeszedettség, az információ tartalom, a prezentációs eszközök ismerete. Ez az alkalom lehetőséget teremt a nyilvános beszéd gyakorlására. A képzőművész diákok gyakran befele fordulók, kevésbé tudják verbálisan kifejezni magukat, ezért fontos cél a kommunikációs, prezentációs készségek fejlesztése, a véleménynyilvánítás, önismeret, önkifejezés, esztétikai nevelés az elkészült munkák bemutatásán keresztül.
Előadásomban bemutatom a mozgóképes animáció kiemelkedő történeti állomásait, kitérek a műfaji és tartalmi sokszínűségre, valamint a beszélek a tanítási gyakorlatban felmerülő kérdésekről, további alkalmazási lehetőségekről.

A HANGOT KÉPZŐ KINETIKUS SZOBROK ÉS EZEK MEGJELENÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KOVÁCS CSÓTAI Zsófia
Premier Alapfokú Művészetoktatási Iskola

Kulcsszavak: kortárs művészet, kinetikus szobrok, módszertan

A munkám során az alapfokú művészeti oktatás relevanciáját és azon belül is a hátrányos helyzetű gyermekkel való foglalkozást helyeztem fókuszba, hiszen többségében velük dolgozom. Munkám elméleti hátterét a hangot képző kinetikus szobrok tanulmányozása jelentette és kerestem a kinetikus szobrok megjelenésének lehetőségeit a vizuális nevelésben, azon belül is az alapfokú művészeti iskolák keretrendszerébe. Hogyan lehet egy komplex, tantárgyakat összekötő egységes tematikát összeállítani heterogén összetételű csoportok számára? A koncepcióm innen indult, mivel a heterogén csoportok általánosak a művészeti képzésben, gyakran kerülnek eltérő korosztályú és képességű gyerekek egy csoportba.
A kinetikus szobrok témaköre lehetőséget teremt a tantárgyi koncentrációra, problémamegoldásra. Fontos szempont volt a feladatok kidolgozásakor, hogy a saját intézményemben kivitelezhetők legyenek, ugyanakkor a módszertant úgy építettem fel, hogy bármely csoport, létszám, korosztály igényeire adaptálható legyen. Számomra fontos a sokszínűség, és az alkalmazhatóság. A képzőművészeten keresztül a gyerekek és felnőttek egyaránt kreativitást, produktivitást, proaktivitást, stratégiai gondolkodást, és művészeti érzékenységet tanulnak, ezáltál akár direkt vagy indirekt módon pozitívan befolyásolják életüket. A pedagógiai gyakorlatomban teret kap a frontális munkaforma is, és van, amikor az összetett játékosságra, csapatépítésre szolgáló módszertanok kivitelezése célszerű. Lehetőségem van száz gyerekkel és két telephelyen ugyanazt a tananyagot, módszertant, gondolkodásmódot végig vinni. Mi a különbség? Miként lesz más a produktum? Miként lesz más az új tudás? Mikor és mitől változik meg a folyamat?
Érdeklődésem fókuszát a kinetikus szobrok adják, ezen belül is azokra fókuszáltam, melyek a mozgás, forma és hang kapcsolatát kutatják. Feltártam a műfaj, történetét, filozófiáját, és áttekintettem számos művész alkotásait úgy, mint Naum Gabo, Alexander Calder, Jean Tinguely, Moholy– Nagy László, Schöffer Miklós, Haraszty István, Theo Jansen, John Edmark, Zimoun, Luigi Russolo, Ligeti György, Leon Theremin (Alley, 1981; Bodri, 1971; Dékei, 2007; Halász, 2020; Hegyi, 1989). Az ő munkásságuk és pedagógiai hozzáállásuk nagy hatással volt rám.
A gyakorlat során kiemeltem Theo Jansen munkásságát (Todaro, 2011). Ugyanazokkal a gyerekkel dolgoztunk kollégámmal végig. A munkámban összeállított tematikus sor alapja, hogy egyszerű anyagokból hozzunk létre mozgást és kapcsoljunk hozzá zenét. Egy standbeest létrehozása nem ment egy hetes projekt keretében, amelyet tanórán kívüli foglalkozással valósítunk meg. A felvetés egyszerű, egy olyan mozgó szobor, mely a furulyát megszólaltatja.

A furulya megszólalt, de a szobor nem mozdult, a mozgás létrehozása szobrászati (technikai) alapképzés nélkül nem sikerült. Mit tehetünk? Mennyire vegye át a direkt irányítást a pedagógus? Úgy Ítéltük meg, hogy az adott csoport szintjéhez általunk ítélt minimum szintet elérték és a folyamat során a probléma megoldására fókuszálva háttérbe szorult maga produktum.
A fizikai mozgás kivitelezése nehéznek bizonyult, ezért az alkotás ezen pontján az animáció jelentett megoldást. Egyszerű digitális app segítségével könnyen létre lehet hozni egy stop–motion videót, és így segíti a mozgás megértését. Együttműködő kísérletezéssel hoztuk létre az alkotásokat. Az irányító szerepkör helyett moderátorként, facilitátorként igyekszem jelen lenni a tanulási folyamatban. Az előadásom során az elméleti háttér rövid összegzése mellett bemutatom a folyamat során készül videókat, képes dokumentációkat, valamint felvázolom a gyakorlat során felmerülő kérdéseket, tovább lépési lehetőségeket.

ÁTHATÁSOK A KERÁMIA ÉS MÁS MŰVÉSZETI TERÜLETEK KÖZÖTT A MŰVÉSZETBEN ÉS A MŰVÉSZETI OKTATÁSBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

MÁDER Barnabás
Jaschik Álmos Művészeti Szakgimnázium és Technikum

Kulcsszavak: kerámiaművészet, vizuális nevelés, módszertan

A munkám során a szabad gondolkodást és a csoportmunkát, kollaborációt helyeztem fókuszba, ami a különböző művészeti területeken tanulók tapasztalatcseréjére épül. Az elméleti hátterét adja a saját művészi munkásságom során bejárt út az alkalmazott művészi, iparművészi gondolkodástól a szabad alkotásig, a képzőművészetig, a különböző műfajok átjárhatóságának, együttműködésének tapasztalata (Zerbst, 1992; Walther, 1994; Policht, 2017). A különböző művészeti területeken alkotók gyakran nyúlnak más, számukra új anyagokhoz, technikákhoz, mint például a kerámia (Benson, 2019). A téma pedagógiai jelentősége, hogy lehetőséget biztosít a közös gondolkodásra, addig nem ismert területek, technológiák megismerésére. Így egyrészt lehetőség nyílik a közösségi tanulásra, valamint a transzfer hatást kihasználva a diákok saját tanulmányait segítő, látásmódjukat szélesítő ismeretek megszerzésére.

A módszertant úgy építettem fel, hogy az keramikus alkotó pályára készülő szakgimnáziumi diákok és felnőttképzésben résztvevők külön szakmákat tanuló csoportjainak együttműködését, a különböző művészeti területek tapasztalatcseréjét ösztönözze. A projekt, elősegíti a látásmód szélesítését, a problémamegoldó képesség fejlesztést. A kurzus megvalósítása kis csoportokban, mindkét résztvevő szakról 6– 8 résztvevővel történik, csoportos, valamint páros munkában. A módszertan során kiemelkedő szerepet kap a játék és játékosság, valamint az együttműködés. Ennek jelentősége nagy, hiszen a művészi, iparművészi alkotómunka többnyire magányos műfaj, azonban az alkotó és a megrendelő, néző, befogadó között mindig kell, hogy alakuljon egy egyetértésre épülő együttműködés, az alkotó emberben pedig a világ nyitott befogadásának igénye.

A pedagógiai gyakorlatomban kipróbáltam a képzőművészet és a kerámia, plasztika összekapcsolását, ami kimozdítja a diákokat a tárgyalkotás szigorú keretei közül, kreatív gondolkodásra sarkallva őket. Azt tapasztaltam, hogy jól működött a szokásos „tervezési" gondolkodásmódtól eltérő feladat, a különböző alkotói formátumok összekapcsolása. Kevésbé volt alkalmazható a fiatalabb korosztálynál, ahol a szabad feladatkiírás gyakran tanácstalanságot eredményez. Tovább gondolásra érdemes a projekt átalakítása úgy, hogy a fiatalabbak körében is alkalmazható legyen, felszabadítva őket a hazai iskolai képzésre jellemző általános szigorú szabályok és kötöttségek alól és a kreativitásra, az ötletek megvalósítására helyezve a hangsúlyt.

A folyamat során fejlődött a diákok térlátása, a bonyolultabb folyamatok megtervezésének készsége, valamint kitartása. A gyakorlat adaptálható más művészeti képzések területén is,

valamint akár kettőnél több terület bevonásával tovább bővíthető. Terveim között szerepel a kibővített projekt kipróbálása felnőttképzésben résztvevő kerámiaműves diákjaim körében, bevonva a festő szakos csoportokat is a munkába, így élő tapasztalatokkal bővíthető a megszerzett tudásanyag.

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ TANÍTÁSA A FELSŐ TAGOZATON A 21. SZÁZADBAN

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: KOVÁCS Hajnalka
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

OPPONENS: KLIMA Gábor

A 21. században a képi kifejezés domináns kommunikációs formává vált és a digitális nemzedék diákjai számára új szemléletű, a téri– vizuális, esztétikai és digitális kompetenciákat együtthatásukban fejlesztő, új tanulási lehetőségeket feltáró oktatási programok megalkotása időszerű feladattá vált.
Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott „Moholy–Nagy Vizuális Modulok – A 21. századi képi nyelv tanítása" elnevezésű innovatív tantervfejlesztő kutatást indított 2016– ban. A kutatócsoport tagjaként a Vizuális Kommunikációs Modul 5–8. osztályos tantervi programját dolgoztam ki. Ezt követően a kutatócsoportban résztvevő tanárkollégáimmal szakmai párbeszéd és rendszeres műhelymunka indult, majd a modul tanmeneteinek kidolgozását követte az osztálytermi kipróbálás, a konkrét órák megvalósítása. A négyéves fejlesztő–, kutatómunka 2020 ban lezárult, a projekt tapasztalatairól, eredményeiről már átfogó képet rajzolhatunk.

Programunk kiemelt fontosságú elemei a tér–sík–sík–tér alakítás átfordítható, kétirányú folyamatai; az informatikai kapcsolódások nagyon tudatos beépítése; a játéknak, játékosságnak a felső tagozaton is biztosított szerepe. Vizuális kommunikáció modulunkban ugyan szerepelnek olyan témák, amelyek nem teljesen ismeretlenek, de itt új összefüggésekbe kerülnek. Olyan kontextusba, amely újraértelmezi ezeket a klasszikus vizuális témafelvetéseket, így például a szöveg és kép témaegység az azt követő bábjátékos projektben kap „plaszticitást" – átvitt és szószerinti értelemben. Kiemelten törekedtem arra, hogy egymást magyarázó, értelmező témák szövetévé álljon össze a tanterv. Nem egyszerűen feladatok és tematikus egységek soráról, hanem vizuális – és természetesen kulturális – kontextusokról van szó. Szándék volt annak tudatosítása a diákokban, hogy a képi gondolkodás az élet nagyon sok területén jelen van. Sőt nem csak megmutatni szerettük volna a vizuális kommunikációnak a különböző tantárgyi (később szakmai) területekhez való kapcsolódását, de javasolunk olyan feladatokat, amelyek konkrét megoldásokat is mutatnak ezekre a kapcsolódásokra (titkosírás – irodalom, informatika; térkép – földrajz stb.)

Szintén szándékunk volt – mivel korunkban már a képi látványok nagyon nagy százaléka digitálisan készül –, hogy az IT eszközök alkalmazására is fektessünk hangsúlyt, használjunk egyszerűen elérhető, a hétköznapokban is jól alkalmazható digitális eszközöket és technikákat a kreatív rajzórai feladatainkban. Ebben számunkra nagy segítség volt az informatika tanár

támogató részvétele a projektben, amire építve azután komoly, a két tantárgyat összefogó szakmai együttműködést tudtunk kialakítani. Az informatika és a vizuális kultúra szinergiáját sikerült megvalósítani a gyakorló iskolánkban, aminek óriási hasznát vettük mindkét területen, és további differenciált megoldásokat tudtuk építeni az eredeti tantervi koncepcióra.

A 2015–től a hagyományos és digitális gyermekrajzokon végzett rajzi képességvizsgálatok (Kárpáti, Gaul–Ács & Lehoťáková, 2015) arra is rámutatnak, hogy érdemes a kétféle médiát (klasszikus rajzi eszközök, anyagok és a digitális megoldások) együtt, sőt egymásra építve alkalmazni – nemcsak az elérhetőség, változatosság, aktualitás, a motiváló hatás miatt –, hanem mert különbözően fejlesztik a vizuális képességeket és szemléletet.

Figyeltünk arra is, hogy a Vizuális kommunikáció modul tematikájával segítsük a felső tagozat nagy feladatát, az önismeretre építő pályaorientáció minél sikeresebb megvalósulását az iskolaszakasz végére. Számos szakterületen fontosak a téri képességek, melyek fejlesztésében tantárgyunk szerepe, lehetősége egyedülálló! Modulunkban a sík– tér transzformációk, a térben végzett értelmező, alkotó feladatok szerepe jelentős. Minden évfolyamra terveztünk továbbá olyan feladatokat, amelyek az önismeretről, a választásainkról szólnak, valamint olyanokat is, amelyek témájukban, formájukban vagy technikájukban kapcsolhatók más területekhez, szaktárgyakhoz. A vizualizáció a tanulási technikák sorában is, de az egyes szakmákban, sőt a mindennapi életben is jelentős szerepet kap. A 2020–as és 21–es évben, a pandémia miatt kényszerűen kialakult globális életmódváltás a vizuális kommunikáció újabb formáit is magával hozta. Még általánosabban és még tágabb körben szükségesekké váltak az illusztrált prezentációk, filmek, képes összefoglalók és egyéb, gyakran visszanézhető vizuális anyagok.

Tantervi programunk vállaltan tágítja a vizuális kommunikáció kereteit. Ennek egyik oka az a módszertani megfontolás, miszerint a legtechnikaigényesebb és legobjektívebb feladatok is igazán érdekessé válnak a diákok számára, ha abban megtalálják a személyes kapcsolódás lehetőségét és „érdekeltté” válnak, igazán bevonódnak a tevékenységbe. Továbbá – nem mondva le a magas képi kvalitás iránti igényről – gyakran hozunk példákat a képzőművészet területéről, még az objektívabb témakörök esetében is. A vizuális konvenciókat – a műfaji hagyományokat és a technikai eljárások hagyományos megoldásait – pedig digitális közegben is vizsgáljuk.

Magának a tantervi programnak a megfogalmazása rugalmas keretet jelent, kifejezetten ajánlja az helyi alkotók, lehetőségek beemelését – ebben konkrét példákkal segít. A kutatásban bázisintézményként részt vevő iskolákon kívül követő iskolák is vállalták a tantervi modul alapján való tanítást. Ez azért különösen jelentős és értékes számunkra, mert megmutathatóvá vált, hogy a leírt programunk alapján egy– egy pedagógus hogyan képzeli el a saját, konkrét osztályokra szabott tanmenetét és tanóráit, és hogyan valósítja meg azokat. Nagyon nagy jelentőségű az a szakmai műhelymunka, ami a koncepció mentén kibontakozott: egyéni, kreatív alkotó értelmezés és megvalósítás, majd a tapasztalatok, eredmények megosztása, értelmezése, továbbgondolása.

Szimpóziumunkon a 2020–ban lezárult négyéves tantervfejlesztő munkák megvalósulását, eredményeit, tapasztalatait szeretnénk bemutatni.

A kutatást támogatta:
Az előadás az MTA–Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, a „Moholy–Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekt keretén belül megvalósult munkát mutatja be, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogat.

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ A 6. OSZTÁLYBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

BIRÓ Ildikó
Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Művészeti Intézet Rajz–Művészettörténet Tanszék

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció; vizuális– térbeli reprezentáció; vizuális írástudás; Moholy–Nagy Vizuális Modulok

A képi kommunikáció az emotikonoktól az online játékokon és az infografikán át a közúti táblákig mindenhol jelen van, egyre nagyobb szerepet tölt be mindennapjainkban, aktívan és befogadói szinten egyaránt használjuk. Dekódolásuk megtanulása épp ezért mindenki számára elengedhetetlenül szükséges képesség. Az emberi memória jellemzője, hogy a képeket könnyebben elraktározza, mint a szavakat. Az is bizonyított tény, hogy a tanulást segíti, a vizuális– térbeli reprezentáció mely lehet állókép – ideértve az illusztrációt, rajzot, fotót, térképet, diagramokat, ábrákat és táblázatokat, – vagy mozgókép – beleértve a képernyőn megjelenített animációt és videót. A 21. századi oktatás kihívásainak épp ezért csak úgy felelhetünk meg, ha segítünk diákjainknak a vizuális jelek kódolásának és dekódolásának elsajátításában. Azaz, hogy értsék meg a képekkel való kommunikálást, gondolataikat hatékonyan tudják kifejezni azok segítségével, legyenek képesek mentális modelleket létrehozni, értelmezni és manipulálni. Mindezt összefoglaló néven vizuális írástudásnak nevezzük, és ez az a tudás, ami a korszerű oktatásban elengedhetetlen vizuális tanulási stratégiák kialakítását is megalapozhatja. Előadásomban a „Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása" projekt vizuális kommunikáció moduljának 6. évfolyamos tematikáját kívánom bemutatni, amely a statikus látvány felől elmozdul a mozgó kép felé. Az életkorra jellemző technikai érdeklődésre alapozva, a motivációt komplex, animációs szemléletet fejlesztő feladatok tartják fenn, ennek köszönhetően a NAT által előírt ismeretanyagot és a fejlesztési célokat úgy sikerült átadni, illetve elérni, hogy mindeközben a tanulók a kortárs környezetükből is végtelen forrásból inspirálódhattak. A pedagógiai programot a szatymazi Szent István Katolikus Általános Iskola normál tantervű osztályaiban valósítottam meg a 2016/17–es tanévben.
A 6. évfolyam vizuális kommunikáció modulja négy nagy témakört ölelt át: 1. Kép és szöveg. A kép és szöveg vitathatatlanul egymáshoz nagyon közel álló kommunikációs eszközök. Napjainkban, amikor az infotechnológia fejlődésének köszönhetően a mediális határok egyre inkább összemosódnak, a képek és szöveg egyre inkább multimodális szöveggé kapcsolódik össze. Az első témakörben ezt a jelenséget dolgoztuk fel hagyományos és digitális módon. 2. Rögtönzött bábok. A következő tantervi egység a mozgásra és a plaszticitásra fókuszált. Az itt elvégzett projektek nagyon hatékonyak voltak a kreativitás, az asszociációs–, kooperációs– és nem utolsósorban a kommunikációs képesség fejlesztésére. 3. Minden mozog. A harmadik nagy egység témája a mozgás illúziójának keltését foglalta magában. Célja az animáció készítés alapelveinek, szabályainak bemutatása, megértése és alkalmazása, az idő, a mozgás és a látási

perzisztencia összefüggéseinek megtapasztalása. Ezek azok a tényezők, amelyek megkülönböztetik a mozgókép tervezését a grafikai tervezés más típusaitól. 4. Közvetlen környezetünk. Az utolsó témakör projektjében az iskolai környezetünket dolgoztuk fel, azt a szűkebb és tágabb teret, ahol hétköznapjaink nagy részét töltjük.
Mindezen feladatokon keresztül elsősorban a Magyar Vizuális Frameworkben feltárt és mérésekkel igazolt vizuális kommunikációs alkotói részképességek négy komponensét vizsgáltam: a síkban való komponálást, szimbolizációt, absztrakciót és a modalitásváltást, melyekhez papír alapú mérőeszközt is kifejlesztettem a vizsgált korosztály számára.

A kutatást támogatta:
Az előadás alapját képző kutatás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogat.

„KONSTRUÁLT VILÁGOK” ÉS EGYÉB CSODÁK – VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ AZ 5. OSZTÁLYBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KOCZKÁNÉ SÁRKÖZI Ilona
KRE Petőfi Sándor Református Gyakorló Általános Iskola

Kulcsszavak: Moholy–Nagy Vizuális Modulok, vizuális kommunikáció, téri manipulációk, konstrukciók, térszemlélet; bábjáték, tantervi program

Előadásomban a „Moholy–Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” kutatási projekt részét képező Vizuális kommunikáció modul 5. osztályos tanítási– tanulási tervéből a „Konstruált világok” című téma megvalósítását szeretném bemutatni. 2016–ban a Pallasz Athéné Egyetem Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskolában indult a kísérleti tanterv alapján a négy évre szóló projekt megvalósítása Kecskeméten. A 2016/17–es tanévben alacsony létszámú és nem kiemelkedő képességű tanulókkal kezdtük meg a folyamatot. Az iskolánkban zajló változások, a tanulói közösség összetételének alakulása, azóta is programunk folyamatos átgondolására és átdolgozására késztetnek bennünket. Ezzel együtt a kutatás számunkra is egy hatalmas tanulási időszak volt. A négy éven át, több évfolyammal és több osztállyal végzett munka hozta magával a minőségi változást, finomítottuk, fejlesztettük a feladatokat, és interiorizálódott az az attitűd, ami ezt a vizuális kísérleti tantervet jellemzi. A 2020–as kerettantervnek és az eredeti célnak megfelelően tudjuk alkalmazni a programunkat. Már a tervezés időszaka alatt tudatosult bennünk, hogy a vizuális kommunikáció modul sokkal tágabb lehetőségeket rejt magában, mint a hagyományos értelemben vett meghatározás. A vizualitás minden területét magában foglalja, így mi is nagyon nehezen tudtuk adott keretek közé szorítani témaköreinket, és folyton abba ütköztünk, hogy súroljuk a másik három modul határait. Először 2017. februárjában kezdtük el az 5. évfolyam tanítási– tanulási tervét megvalósítani. Azóta ennek a tanévnek a tantervi elemeit újra kipróbáltam a következő évfolyamokon, és a tapasztalatok alapján alakítottam a feladatokon, így sokkal sikeresebb lett a megvalósítás. Ha valaki elindul a kézikönyv (Moholy–Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekt kézikönyvei: http://vizualiskultura.Eötvös Loránd Tudományegyetem.hu/kezikonyvek) alapján egy úton, akkor saját egyéniségére, osztályaira, városára, eszközeire szabhatja az óráit, és nagyon hatékonyan tud fejleszteni. Célként szerepelt a programunkban az is, hogy saját képünkre alakítsuk, lokális kultúránkra építsük a munkát. A „Konstruált világok” 5. osztályos témakört egy olyan osztályra adaptáltam 2018–ban, amelyben több tanulónál a téri tájékozódást kellett támogatnom, részképesség, vagy magatartászavaros tanulókat kellett segítenem. Ami az egyes gyermekek fejlődéséből kimaradt, azt utólag nehéz pótolni, de nem lehetetlen, és törekednünk is kell rá.

Építkezzünk síkban és térben! Készítsük el a térben megépített konstrukció sík változatát, majd készítsünk róla vázlatot különböző nézetekből. Rajzoljuk meg síklapon a látványt! Ebben

semmi különleges nincs, gondolhatnánk, de a lényeg, mint mindig a részletekben rejlik. Induljuk ki műalkotásokból, inspiráljunk távoli és különleges dolgokkal, mutassunk titkokat! Varázsoljunk! A kognitív fejlesztést valós térben történő tárgymozgatással, nagyon szoros kritériumrendszerben való vizuális tapasztalatszerzéssel, és új értékelési módszerek alkalmazásával sikerült megvalósítani. Ennél a tanulói csoportnál egymás munkájának megtekintése a nagy létszám miatt galériasétával történt, az értékelés pedig a kritériumok alapján, voksok lerakásával. A kvantitatív értékelés – ami itt azt jelenti, hogy mennyi szavazatot kap egy diák munkája az órán a társaitól – nem idegen az osztály számára, a közösségi médiában is jelen van hasonló. Ez egy gyors módszer, és mindenki részt vesz benne. A gyerekek lelkesedése, motiváltsága várakozáson felüli volt. A téri manipulációk mellett a konstrukciók síkban való megjelenítése is eredményes lett. A mai tizenévesek gyorsan pergő világába nehéz beilleszteni egy olyan elmélyülést és alapos megfigyelést igénylő tevékenységet, mint a látvány utáni rajzolás, de a saját alkotásuk analizálása, számszerű meghatározása rajzban, érdeklődést váltott ki belőlük. A versengés, mint játék –, hogy ki tud több elemet felhasználni, ki tud magasabbat, stabilabbat, ki tud könnyű hungarocell golyót beépíteni a konstrukcióba – inspirálta őket. Mivel saját elképzelésüket valósították meg, nem volt rossz megoldás. Ha a kritériumoknak megfeleltek, minden másban szabad kezet kaptak, ezért ez inspiráló, felszabadító és fejlesztő volt számukra. A multimodalitás, hogy egy dolgot többféleképpen mutathattak meg, izgalmassá tette ezt a kísérletet. Ezt megelőzően Paint programmal készítettek várakat, szabályos formákból. Kísérletünk érdekessége, hogy az informatika és a vizuális kultúra tanítását koncentráltuk ebben a négy évben.
Ezt követte a történetek tereinek felépítése, díszletkészítés és bábjáték. A párhuzamos osztályokban különböző órákat tartottam. Az egyik csoportban saját, elképzelt épületet kellett dobozkartonokból megvalósítani, ahhoz történetet kitalálni páros munkaformában. Ehhez a tanulók felülről mozgatható kartonbábokat készítettek. A másik osztály adott mesére síklapokból egy tájat hozott létre épületekkel és azon belül tudták mozgatni a figuráikat, csoportmunkában. Az alkalmazott drámajáték része az óráinknak, de ez most komolyabb volt, mert nekik kellet szöveget rögtönözni rövid egyeztetés után. A térben végzett gyakorlataink eredménye, hogy már a kísérletben résztvevő osztálynak is a téri tájékozódás tesztekben elért eredményei voltak a legjobbak. E képességek fontosságát bizonyítja az is, hogy találkozunk hasonló feladatokkal az országos méréseken, amikor matematikai kompetenciákat vizsgálnak. Az ezt követő témakörökben is megjelentek a térszemlélet kérdései. A „Látható és láthatatlan” „Talányos művek” az „Érzékek birodalma” a „Mimikri”, újabb csodákat tartogatott az ötödik évfolyamon.

A kutatást támogatta:
Az előadás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, a „Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekt keretén belül megvalósult munkát mutatja be, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogat.

INFORMATIKA ÉS VIZUÁLIS KULTÚRA SZINERGIÁJA A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ MODULBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

GERGELYNÉ KISS Melinda
KRE Petőfi Sándor Református Gyakorló Általános Iskola

Kulcsszavak: informatikai kultúra; vizuális kultúra; vizuális kommunikáció; Moholy–Nagy Vizuális Modulok

Az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportjának tagjaként 2016– tól veszek részt a „Moholy– Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása" projekt megvalósításában. A Vizuális kommunikáció modul felső tagozatos kísérleti tanterve alapján a vizuális– és környezetkultúra tanárnővel együttműködve dolgoztunk ki tanmeneteket az 5– 8. évfolyamok számára, majd a tanítási programjaink alapján megvalósítottuk a tanórákat. A kutatás részét képezték a bevont osztályok tanulóival végzett tesztek is, melyekben a vizuális képességeket vizsgálta a kutatócsoport, a kísérleti tanterv vonatkozásában.
Informatika tanárként gyakran segítem iskolai feladatok technikai lebonyolítását, a különböző szakos kollégáim informatikai jellegű problémáinak megoldását is. A Vizuális kommunikáció modul megvalósításába azonban a kezdetektől fogva sokkal komplexebb szerepben tudtam bekapcsolódni. Kutatótársaimmal arra kerestük a választ, hogy hogyan lehetne a vizuális kultúra órákon a digitális képalkotást is jól tanítani, ehhez milyen módszereket, technikai megoldásokat használhatunk. Ugyanakkor felvetődött a kérdés, hogy az informatika órák feladatait hogyan lehetne gazdagabbá, érdekesebbé, színvonalasabbá tenni a vizuális kultúra témáit, konvencióit, szemléletét beépítve. Ezek a kérdések nagyon aktuálisak a ma iskolájában, hiszen hétköznapi képeink döntő hányada digitálisan készül, rögzül, őrződik meg, vagy éppen módosul. Életmódunk alakulása pedig abba az irányba mutat, hogy a jövőben ez a tendencia fokozódni fog.
Előadásomban szeretném bemutatni, hogy a négy évet felölelő kutatás tapasztalatainak alapján milyen lehetőségek rejlenek az informatika tanításban, melyek kiegészítik, és más megközelítésbe helyezik a hagyományos vizuális kultúra tanítás eszközeit. Meglepően sok kapcsolódási pontot találtunk, mivel az általános iskolai tananyag a digitális írástudás alapjait elsősorban tevékenykedtetéssel ismerteti meg a gyerekekkel. A digitális világ egyre inkább a képi kifejező eszközökre épít, és ennek megtanítása már nem lehet csak az informatika tantárgy feladata.
Több olyan projektünk is volt, amelyet hagyományos képi és digitális technikákkal is megvalósítottunk. Az informatika órák során a tanulók megismerik a Paint program használatát, ám sokkal kifejezőbb képeket készítettek a gyerekek a kutatási témák alapján. A digitális képalkotó folyamatokban azok is aktívan részt vettek, akik kevésbé magabiztosak a hagyományos alkotótechnikák alkalmazása közben. A szöveges témák feldolgozásánál

„szófelhővel” sokkal könnyebben kifejezték érzéseiket a kamaszok, mint ha csak egyszerű dokumentumot készítettek volna. A 13–14 éves korosztálynak sok negatív érzéssel kell megbirkóznia, és a Vizuális kommunikáció modul remek lehetőséget nyújt ezek kiírására és vizualizálásra is egyben. Fényképes szociometriát lehet készíteni, melyhez egy prezentációkészítő programot alkalmaztunk. Használunk animáció készítő programokat, melyekhez a fázisképeket szintén a Paint programmal állítottuk elő. Fényképezünk és stop motion technikákkal készítünk rövid „filmeket”. Ezeknek a technikai alkalmazásoknak a hatására a gyerekek sokkal motiváltabbak és aktívabbak voltak az informatika technikai részének megismerésében és sokkal több ismeretet szereztek meg tanulás közben.
Ennek a sok munkának az egyik látványos koncepcióját meg is mutattuk egy szakmódszertani nap keretében az érdeklődőknek. Kéttanáros modellre épülő tanóra keretében a foltba való belelátás és kiegészítés feladatát valósítottuk meg, amely mind hagyományos képzőművészeti technikákkal, mind az IKT eszközökkel támogatott, a programunkban a „Névlények” fantázianevet viseli. Az órát – mivel két tanár részvételével oldottuk meg – két részre osztottuk. Az első felében a hagyományos képzőművészeti blokk valósult meg, míg a második részben az informatikai. Ez nem azt jelentette, hogy az óra első felében tétlenül álldogáltam, ugyanis segítettem az eszközök előkészítésében, a lemaradó gyerekeknek felvenni a tempót, és fényképeztem az elkészült foltokat. Nagyon érdekes hatása volt a még meg nem száradt festéknek a fényképeken. Az óra második felében még aktívabb szerephez jutottam. Az interaktív tábla és a Smart program nem volt idegen a gyerekeknek, de művészeti jellegű képalakításra még nem használták. Megismerték a tanulók a hagyományos képzőművészeti technikák és vizuális nyelvi elemek digitális megfelelőit, majd kiválasztották az első kiegészítendő képet. Megadtam a kiegészítés szabályait (választhattak színt és vonaltípust ezzel húzhattak egy– egy rövidebb vonalat). A művelet közben én informatikai, a kolléganő pedig képzőművészeti tanácsokat adott a gyerekeknek. A gyerekek nagyon lelkesek voltak, annyira belejöttek a kép ilyen kiegészítésébe, hogy végül két névlényt is elkészítettek.
A 2020–ban lezárult kutatásunk egyik legnagyobb eredményének tartjuk, hogy sikerült az informatika és a vizuális kultúra szinergiáját megteremtenünk, ezáltal új szemlélettel és eszközökkel gazdagítani mindkét tantárgyat, és nem utolsó sorban adekvát módszert találni a 21. századi vizuális kommunikáció tanításához.

A kutatást támogatta:
Az előadás az MTA–Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, a „Moholy–Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekt keretén belül megvalósult munkát mutatja be, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogat.

YELLOW CHANNEL

EGYÜTTMŰKÖDŐ MEGKÖZELÍTÉS AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS MEGALAPOZÁSÁHOZ

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: BAJZÁTH Angéla
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

OPPONENS: SZOMBATHELYINÉ NYITRAI Ágnes
Szent István Egyetem Kaposvári Campus, Pedagógiai Kar; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: interkulturális nevelés, hátrányos helyzetűgyerekek

SZIMPÓZIUM ÖSSZEFOGLALÓ

A szimpóziumon négy előadás keretében szeretnénk bemutatni a I.ECEC kutatás keretében végzett tapasztalatainkat az interkulturális nevelés területén. A kutatásunk fókuszában az áll, hogy milyen módon lehet támogatni a befogadó, elfogadó nevelést. A kutatás az Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerségek – "I.ECEC – Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals" projekt (2018– 1– HU01– KA201– 047763) projekt keretében valósult meg. A projekt általános céljai: hozzájárulni a hátrányos helyzetű gyermekek beilleszkedéséhez, a koragyermekkori nevelési és gondozási szolgáltatások minőségének fejlesztéséhez, a bölcsődei kisgyermeknevelők szakmai tudásához, az inkluzív és támogató ECEC (Early Childhood Education and Care – ECEC) eléréséhez, a hátrányos helyzetű gyermekek támogatásához, a társadalmi kirekesztés és a korai iskolahagyás elleni küzdelemhez. A bölcsődei szakemberek interkulturális ismereteinek és kompetenciájának fejlesztésére létrejött I.ECEC projekt olaszországi, belgiumi és magyarországi egyetemek és bölcsődék közös munkája révén eredményes tapasztalatokkal, nemzetközi és hazai jó gyakorlatokkal járult hozzá a koragyermekkori intézményes nevelés és gondozás színvonalának emeléséhez, a társadalmi befogadhatóság javításához, a változó társadalmi és lokális helyzetekhez alkalmazkodó haladó szemléletű helyi bölcsődei programok innovatív megoldásaihoz. A IECEC kutatások során végzett megfigyelések lehetővé tették, hogy pontos leírások készüljenek a kisgyermeknevelők tevékenységeinek kulturális– művészeti vonatkozásairól. Az egyes játékok, foglakozások során alkalmazott kulturális elemek a művészet eszközeivel járulnak hozzá a gyermekek kulturális identitásának megerősítéséhez. Egy olyan közösségben, ahol több, eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermek található, sajátos igények fogalmazhatók meg a kulturális nevelés terén. A kutatás tanulságaként megfogalmazható, hogy a közös művészeti tevékenységek alkalmat kínálnak az egyéni

kulturális háttér megjelenésére és megerősödésére, amennyiben a nevelő bátorítóan hat a különbözőségek vállalására.
Az első előadásban Darvay Sarolta mutatja be fenntarthatóságra nevelés fontosságát a koragyermekkorban, A Bölcsődei környezet jelentősége az interkulturális nevelés– gondozás folyamatában címmel.
A második előadásban Bereczkiné Záluszki Anna a kisgyermeknevelők irodalomközvetítéssel kapcsolatos gyerekirodalmi érdeklődésének és tájékozottságának kritériumait veszi górcső alá a I.ECEC projekt tükrében, prioritásként kezelve azokat a területeket, amelyek hozzájárulnak a hátrányos környezetben nevelkedő gyermekek esélyegyenlőségének biztosításához.
A harmadik előadásban Lehmann Miklós: A kulturális identitás megalapozása művészeti neveléssel címmel a gyermekek személyiségfejlődésének alakulását elemzi az interkulturális nevelés támogatási lehetőségei felől.
A negyedik előadásban Bajzáth Angéla a koragyermekkori nevelés színtereinek befogadóvá alakítását elemzi. Előadásában az Eötvös Loránd Tudományegyetem– TÓK pedagógus–, és a Moholy – Nagy Művészeti Egyetem tervező hallgatóinak együttműködésével megvalósult kurzus tapasztalatait mutatja be. A kurzus célja az volt, hogy a koragyermekkori tapasztalatszerzést támogassa az intézményes nevelés keretei között. A kurzus alapelve, az, hogy a későbbi tanulás és kreativitás akkor támogatható eredményesen, ha ennek alapjait már a koragyermekkori nevelésben sikerül kialakítani. A kurzus célja az innovatív szemlélet kialakítása. A koragyermekkori tanulás megismerése és tanulási környezetének megtervezésén keresztül támogatja a hallgatókat abban, hogy tapasztalatokat szerezzenek az innovatív tanulási környezetekről és kutatásaik során magabiztosan tájékozódjanak.

A KULTURÁLIS IDENTITÁS MEGALAPOZÁSA MŰVÉSZETI NEVELÉSSEL

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

LEHMANN Miklós
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: kulturális identitás, interkulturális nevelés, koragyermekkori nevelés

Közhely, hogy a művészet már a legkorábbi időszakban jelen van a gyermekek környezetében. A mondókák, énekek például már a nyelvelsajátítás előtti időszakban is fontos szerepet játszanak; a rajzos megjelenítések pedig álló, majd később mozgóképekként formálják a gyermek vizuális környezetét. Ezek az elemek azonban nem csupán a művészeti befogadás vagy a kognitív fejlődés (a nyelvi és vizuális megismerőképesség) szempontjából lényegesek, hanem meghatározzák a gyermek kulturális környezetét – és egyben hozzájárulnak az identitás egy központi összetevőjének kialakításához.
Jól írja körül ezt a kérdéskort Stuart Hall (1997), amikor azt vizsgálja, mivel jellemezhető és milyen problémákkal jár(hat) a kulturális identitás kialakításának folyamata. Elmélete szerint a felnövekvő gyermek belső világa, valamint az őt körülvevő külső környezet között a formálódó személyiség kulturális vonatkozásai biztosítanak összeköttetést, ezen vonások pedig a kulturális hatások nyomán jönnek létre. A kultúra széles spektrumon nyújt olyan szimbolikus eszközöket (ideértve a nyelvvel, a nyelvi és más csatornákon zajló kommunikációval, így képekkel és mozgóképekkel, valamint a legkülönbözőbb kulturális termékekkel összefüggő eszközöket), amelyek hozzásegítik a gyermeket saját identitásának kialakításához. Ilyen eszközök a mai társadalomban mindenhol felfedezhetők a fiatalok környezetében, az otthonokban éppúgy, mint az intézményes nevelés terén: kora gyermekkortól kezdve interakcióba is lépnek ezekkel a kulturális termékekkel, az intézmények és családok pedig igyekeznek biztosítani is a hozzáférést a gyermek kognitív és affektív fejlődéséhez igazodva. Hall hangsúlyosan szociológiai identitásfogalmat alkalmaz elméletében (természetesen így kaphat nála kitüntetett szerepet a kultúra is), ennek alapján pedig az identitás a személy és a társadalom közötti interakció során bontakozik ki. Ebből fakadóan számára az identitás rendelkezik ugyan valamilyen belső központtal, ám a gyermek környezetében megtalálható társas– kulturális elemek, melyekkel kapcsolatba kerül, meghatározó módon befolyásolják (kétségtelen, hogy ebből a szempontból a gyermekkor a legfogékonyabb időszak, így a korai nevelésben részt vállaló intézmények kitüntetett szerepet játszanak, de érdemes azt is szem előtt tartani, hogy az identitás alakulása a későbbi újabb hatások nyomán egész életen át folytatódhat).
Hall azonban elméletében egy érdekes problémát is leír. Álláspontja szerint a jelenkor kulturális sokfélesége akadályként merülhet fel az identitás kialakításában, mivel jelentős részben eltűnnek azok a határozott támpontok, amelyekhez viszonyulva a személyiség kulturális vonásai rögzíthetők lennének. Ehhez hasonlóan a globalizáció hatásai is a tradíciók által meghatározott társas– kulturális kötődések ellenében érvényesülnek, az egyén mikro–

és makro-környezetében egyaránt. Mindezt kisgyermekekre vonatkoztatva tehát lehetségesnek látszik, hogy a kulturális környezet hatásainak sokfélesége és összetettsége bizonytalanná teszi a kulturális identitás kezdeti formálását. Könnyű belátni, hogy a gyermekek mai környezetében a szimbolikus eszközök, jelkészletek folyamatos mozgásban, változásban vannak, jelentős mértékben megsokszorozódnak, és a nevelésben részt vevő személyek preferenciáitól függnek. Hiába azonban a kulturális termékek sokasága, ha a gyermekek még nem tudnak megfelelően választani közülük – így tehát a nevelők felelőssége ezen téren komoly mértében megnövekszik.

A kulturális identitás megalapozása nélkül a gyermekek személyiségfejlődésnek egy jelentős tényezője válik bizonytalanná. Ezt a bizonytalanságot jelzi Vivero és Jenkins (1999) a "kulturális hontalanok" fogalmával, olyan gyermekekre és fiatalokra értve ezt, akik úgy érzik, nem rendelkeznek kulturális identitással és csoportkötődéssel, de igényelnék azt. A jelenség egyaránt előfordul a gyakran költöző családok és a multikulturális közösségben élő gyermekek körében, de megfigyelhető a digitális környezet sajátos hatásaként is. A kora gyermekkori nevelés tekintetében ez a probléma elsősorban a nevelő speciális feladataira hívhatja fel a figyelmet – többek között éppen azokra a feladatokra, amelyek a művészeti nevelés egyes elemeivel hozhatók összefüggésbe.

A IECEC kutatások során végzett megfigyelések lehetővé tették, hogy pontos leírások készüljenek a kisgyermeknevelők tevékenységeinek kulturális– művészeti vonatkozásairól. Az egyes játékok, foglakozások során alkalmazott kulturális elemek a művészet eszközeivel járulnak hozzá a gyermekek kulturális identitásának megerősítéséhez. Egy olyan közösségben, ahol több, eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermek található, sajátos igények fogalmazhatók meg a kulturális nevelés terén. A kutatás tanulságaként megfogalmazható, hogy a közös művészeti tevékenységek alkalmat kínálnak az egyéni kulturális háttér megjelenésére és megerősödésére, amennyiben a nevelő bátorítóan hat a különbözőségek vállalására. Az előadás a kutatáshoz kapcsolódva mutatja be a gondozási folyamatok során megfigyelhető kulturális tevékenységek sajátosságait.

A MŰVÉSZETTEL NEVELÉS GYEREKIRODALMI FÓKUSZAI EGY NEMZETKÖZI PROJEKTBEN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

BERECZKINÉ ZÁLUSZKI Anna
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: irodalmi nevelés; interkulturális nevelés; koragyermekkori nevelés

Az előadás a kisgyermeknevelők irodalomközvetítéssel kapcsolatos gyerekirodalmi érdeklődésének és tájékozottságának kritériumait veszi górcső alá az Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerségek – "I.ECEC – Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals" projekt (2018– 1– HU01– KA201– 047763) tükrében, prioritásként kezelve azokat a területeket, amelyek hozzájárulnak a hátrányos környezetben nevelkedő gyermekek esélyegyenlőségének biztosításához.
Az Európai Tanács koragyermekkori nevelést és gondozást nyújtó rendszerek hozzáférhetőségének és minőségének jobbítására vonatkozó Ajánlásaiban jelentős irányelvként jelenik meg, hogy a nevelésnek és gondozásnak kiemelt szerepe van az esélyegyenlőség megteremtésében: „A kisgyermekkori nevelésben és gondozásban való részvétel minden gyermek számára előnyös, de különösen a hátrányos helyzetű gyermekek számára hasznos. Megakadályozza a készséghiányok korai kialakulását, ezért fontos eszköz az egyenlőtlenségek és az oktatási szegénység elleni küzdelemben. A kisgyermekkori nevelés és gondozás részét kell, hogy képezze olyan szakpolitikai intézkedések integrált, gyermekjogokon alapuló csomagjának, amelynek célja, hogy javítsa a gyermekek eredményeit és megtörje a hátrányos helyzet nemzedékeken átívelő öröklődését.” (EU COM, 2019, C189/4.)
A dokumentumok szintjén léteznek törvényi szabályozók, azonban még a leginkább támogató társadalmi környezet is kihívásokkal találja szembe magát, amikor az esélyegyenlőség megteremtése érdekében lokális szinten kell megkeresni a legjobb megoldásokat (BAJZÁTH, 2019). A IECEC projektben résztvevő magyar és külföldi intézmények folyamatosan megosztották és továbbfejlesztették a tapasztalataikat, a művészettel nevelésre hangolt programok adaptálási lehetőségeit, innovatív kezdeményezésekkel támogatták a bölcsődei szolgáltatások eredményességét. Az előadás bemutatja azokat az eljárásokat, amelyek módszertani segítséget nyújthatnak a kisgyermeknevelőknek a nevelés és gondozás minőségének javításában, a hátrányos helyzetű, illetve más kultúrákból érkező gyermekek befogadásában, az esélyegyenlőség biztosításában. A bölcsődei szeretetteljes légkör segíti a gyermekek szociális érzékenységének fejlődését, én tudatának alakulását, teret engedve énérvényesítő törekvéseiknek.” (Darvay, 2016, p. 330).
A koragyermekkori bölcsődei intézményes nevelés és gondozás minőségének javításában kulcsszerepet játszik a kisgyermeknevelők tudása a beszédfejlődést segítő könyvtípusokról, valamint az irodalmi élmények előkészítésében nélkülözhetetlen illusztrált képes albumokról, vers– és meseantológiákról. A gyermek beszédfejlődésének nyomon követése, tudatos segítése a mindennapi kommunikációs folyamat meghatározó eleme, s egyben az irodalom

iránti érdeklődés felkeltésének fontos tényezője. E gondolatok mentén a kisgyermeknevelők beszédfejlődést segítő szakmai tájékozottságával összefüggő projektbeli tapasztalatokra is kitér az előadás.
A leszakadó társadalmi rétegekbe tartozó szegényebb családokban az anyagi feltételek hiánya a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés hiányát, a kulturális javaktól való megfosztottságot is jelenti, ezért a koragyermekkori szolgáltatások társadalmi szerepe, a családokkal való szoros együttműködés egyre inkább kulcsfontosságúvá válik. A projektfolyamat keretei között megvalósított egyetemi képzés kiemelt szempontja volt a kisgyermeknevelők családokkal tartott kapcsolatának erősítése, amely döntő szerepet játszik a gyermekek harmonikus fejlődésében.
Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar oktatói a bontakozó literáció hathatós támogatására, a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő családok kultúrával, olvasással kapcsolatos viszonyának alakítására a budapesti Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék nevelési–gondozási folyamatának mindennapi gyakorlatába illeszthető innovatív eszköztárat dolgoztak ki. A tervezési folyamatban megkülönböztetett figyelmet fordítottak a nehezebben megszólítható családok elérésére, a rosszabb anyagi körülmények között nevelkedő gyermekek készségeinek megfelelő alakítására, támogatására. A továbbképzések anyagába beépültek az irodalmi anyagválasztás kritériumai, a nyelvi– kommunikációs fejlődés támogatásával és az irodalmi művek előadásmódjával kapcsolatos információk, az irodalmi élmények átadásának élménytechnikái. A tagbölcsődék és a Biztos Kezdet Gyerekház nevelői a közös workshopokon olyan újszerű módszertani eszközökkel, jó gyakorlatokkal ismerkedtek meg, amelyekkel sikeresen létrehozható az inkluzív koragyermekkori nevelési környezet, javíthatók a társadalmi helyzet és a kulturális kisebbségi lét kirekesztő jelenségei által veszélyeztetettnek ítélt hátrányos helyzetű bölcsődés gyermekek beilleszkedési esélyei. Az intézményes nevelés biztosíthatja a gyerekkönyvekhez, az irodalomhoz, a kreatív fejlesztéshez való hozzáférést, ezért vált a projekt egyik fókuszává a szülők bevonása a korai literációs folyamatba és a könyves környezet megteremtésébe. A JEB irodalmi programjába így kerültek be a minőségi gyerekirodalom esztétikai értéket képviselő művei, a családi literációs lehetőségek elemei. A művészettel nevelés folyamatának már koragyermekkorban nagy jelentősége van, s ennek legfontosabb kritériuma, hogy a szakemberek a gyermek mentális fejlettségi szintjének és egyéni fejlődési ütemének megfelelő eszközökkel motivációt tudjanak biztosítani az esztétikai érzelmek sokirányú támogatásához. A gyermek olvasáshoz való későbbi viszonya nagy mértékben függ a családban és az intézményes nevelés bölcsődei szakaszában átélt minőségi irodalmi percek élményközpontúságától, a könyvnézegetéssel összefüggő tevékenységek pszichológiai és pedagógiai értékétől.
Az előadás az egyetemi oktatók és a bölcsődei dolgozók összefogásával elért innovatív kezdeményezéseket mutatja be. Új nézőpontból közelíti meg a bölcsődei irodalmi nevelési szempontokat, számos példán láttatja, hogy milyen módszereket érdemes beemelni a koragyermekkori nevelésbe a gyerekek esélyegyenlőségének megteremtéséhez.

A BÖLCSŐDEI KÖRNYEZET JELENTŐSÉGE AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS ÉS –GONDOZÁS FOLYAMATÁBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

DARVAY Sarolta
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: fenntarthatóság; interkulturális nevelés; koragyermekkori nevelés

A fenntarthatóságra nevelést a korai életszakaszban kell elkezdeni. Így a kisgyermekek nappali ellátását végző intézményeknek meghatározó szerepe van az értékek, attitűdök, készségek és magatartás formálásában, amelyek támogatják a társadalmi és környezeti fenntarthatósági célok megvalósítását, mint például az interkulturalitás, a méltányosság, a szociális és egészségügyi egyenlőtlenségek hátránykompenzációja, a természeti erőforrások felhasználása (Davis & Gibson, 2006; Wells & Lekies, 2006).
A kisgyermeknevelés és gondozás intézményes szolgáltatásaira jellemző a sokszínűség, amely magában foglalja az átalakításra kész, rugalmas gyakorlatok szükségességét, reflektálva a gyermekek és a családok igényeire és érdekeire. Az intézmények képesek változni a gyermekekkel és a családokkal együtt, miközben kiaknázzák azokat az irányadó alapelveket, nevelési feladatokat, amelyek meghatározzák az egyes szolgáltatások identitását (Urban et al., 2012). Az intézmény nyitott a gyermekek és a családok által igényelt sokszínűségre, amely manapság minden eddiginél jobban jellemzi az ECEC– szolgáltatásokat Európában (EU COM, 2019, C189/11.). A kisgyermeknevelő feladata az újratervezésre irányuló értékelés, figyelembe véve a gyermekek és a családok igényeit. Fontos intézményi feladat a pedagógiai szempontból "gazdag" terek létrehozása, amelyek képesek kezelni a gyermekek és a családok különbségeit és hasonlóságait, sokszínűségét. A kisgyermekek életkori és pszichológiai sajátosságaiból adódóan szükséges a gyermekek nevelési igényeinek kielégítésére alkalmas biztonságos terek megteremtése, például a „serkentő cselekvési helyek” és a „nem cselekvés” felajánlása, ahol a gyerekek pihenhetnek, elrejtőzhetnek. Csoportszobán belül a „mi” és az „én” terek, például azok a helyek, ahol összejönnek vagy összegyűlhetnek egy kis csoportban, valamint egyénre szabott terek / helyek (hely az asztalnál, személyre szabott ágy, szekrény stb.). Ugyancsak szükséges a gondozási műveletek számára kialakított biztonságos és higiénikus terek megteremtése, például a tisztálkodás, az étkezés, az alvás, pihenés (nem túl zajos, nem túl zsúfolt stb.) célját szolgáló „gondozó” terek kialakítása. A belső és a külső tér, bútoraival, anyagaival és színeivel, tanulási eszközzé válik, amely hasznos a világ felfedezéséhez és tapasztalatszerzéshez. Elengedhetetlen a szolgáltatás pedagógiai megtervezése, amely magában foglalja a tárgyak gondozását, a területek díszítését és az anyagválasztást, így megteremtve az oktatási belső dimenziónak összhangját (Silva, 2018). Igények és lehetőségek szerint szükséges a családok számára a terek megteremtése, például kanapé vagy sarok, akár egy külön helyiség, ahol a szülők leülhetnek és találkozhatnak. A rugalmas és reflektív gyakorlat időről időre szükségessé teszi az intézmény épített és

természeti környezetének, így a tereknek és az anyagoknak többféleképpen és rugalmasan történő újragondolását, mindemellett tükröznie kell a fenntarthatóság értékrendjét.
A környezeti fenntarthatóságra nevelés fontos alapértékei, az élet tisztelete, törődés és közösségérzet az élőlényekkel, környezettel való harmónia, összhang megteremtése, környezetünk megóvása, a jövőért érzett felelősségünk (mely már kisgyermekkorban is jelen van). Fontos modell a bölcsődei környezet ökológiai kultúrájának formálása, az egész intézményi megközelítés elvei szerint. A környezeti és társadalmi fenntarthatóság kérdésköre, feladata a kisgyermekkori nevelésben az alapprogram fontos részét képezi, és ezt be kell építeni az intézmény saját szakmai protokolljába, a szolgáltatás minden egyes elemébe, azaz kiterjed az épített és természeti környezetre, az intézményi nevelő– oktató munka minden területére, figyelembe véve a kisgyermekkor élettani és pszichológiai sajátosságait. A kora gyermekkori nevelés meghatározó feladata az érzelmi viszonyulás alakítása, mely szerint elsősorban a felnőtt modellek által, valamint meséken és játékokon keresztül lehet leginkább ösztönözni a gyermekeket (Bereczkiné Záluszki, 2017).
A fenntarthatóságra nevelés lehetővé teszi a nevelők és a gyermekek számára, hogy előmozdítsák a felelősségvállalást, tiszteletben tartsák a természeti környezetet, aktív résztvevői legyenek a mindennapi élet adta lehetőségeknek. A nevelők és a gyermekek együtt dolgoznak a környezet megismerésében, az erőforrások fenntartható felhasználásának előmozdításában, valamint a fenntartható gyakorlatok kidolgozásában és végrehajtásában. Ebben a folyamatban a nevelő mintaadó szerepe meghatározó. Biztosítani kell a rendszeres továbbképzések lehetőségét minden alkalmazott számára (Salonen et al., 2018, Varga & Havas, 2018, Varga & Könczey, 2019).
A nevelők felelőssége, hogy a fenntarthatóságra nevelést a mindennapi gyakorlat részévé tegyék. A kisgyermekek számára a fenntarthatóságra nevelés ideális esetben az élettelen és élő természet megismerésével kezdődik. Az urbanizáció növekedésével, a technológia fejlődésével párhuzamosan az emberek azonban egyre inkább elveszítették a személyes kapcsolatukat a természettel. A kisgyermekkori természetkapcsolat megváltozott, a változás valójában a természet hiányát jelenti a legtöbb esetben. Egyre kevesebb gyermek tapasztalja meg a közvetlen közelében a természet jelenségeit, csodáit. A kisgyermekek számára a környezeti fenntarthatóságra nevelés ideális esetben az élettelen és élő természet megismerésével kezdődik (Darvay et al., 2020).
A tanulmányok szerint, azok a gyerekek, akik a természetben játszanak a kora gyermekkor éveiben, nagyobb valószínűséggel nőnek fel környezettudatosan, mint más gyermekek. További kutatások azt sugallják, hogy azok a gyermekek, akik családtagokkal és a tanárokkal együtt lépnek kapcsolatba a természeti környezettel, nagyobb valószínűséggel válnak a természetet védő, természetet tisztelő felnőtté (Chawla, 2020).
A kíváncsiságból származik a tanulás, a tanulásból a tisztelet, a tiszteletből pedig a természet iránt elkötelezett magatartás és az érdekképviselet. Az ember–természet kapcsolat kialakításában és megértésében a természet közvetlen megtapasztalása meghatározó jelentőségű. A természet minden szempontból fontos a gyermekek fejlődéséhez, intellektuálisan, érzelmileg, társadalmilag, lelkileg és fizikailag egyaránt.

BÖLCSŐDEI TEREK – AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS TÁMOGATÁSA

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

BAJZÁTH Angéla
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: tanulási környezetek, interkulturális nevelés, koragyermekkori nevelés

A projekt szakmai hátterét az a felismerés adja, hogy a későbbi oktatásban és a jó tanulási eredmények elérésében a koragyermekkori nevelés biztosítja a legmagasabb hozzájárulást, elősegítve ezzel a gyermekek későbbi tanulási eredményességét és társadalmi adaptációját. James Heckman amerikai közgazdász számára Nobel–díjat hozott az a kutatása, amelyben megmutatta, hogy a korai támogatás jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek és a fiatalok sikeresen birkózzanak meg az iskola és később életpályájuk során felmerülő kihívásokkal. A gyermekek korai éveiben történő fejlesztések eredményezik a legnagyobb megtérülést. Más kutatások is alátámasztották, hogy a gyermekek 0–3 éves korban tanulnak a legtöbbet. Ez a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű családok segítésében is nagy jelentőségű felismerés.
Kutatási feladat annak meghatározása és pontosítása, hogy milyen korai beavatkozások erősítik a gyermekek kognitív és affektív készségeit. Nem csak nyelvi vagy matematikai kompetenciák, gyerekekkel és felnőttekkel kapcsolatos interakcióik, társas kapcsolataik (szociális kompetenciák), hanem a kreatív és művészi kompetenciák megszerzésének a képessége és fejlesztése (például a játék révén) ugyanúgy fontos terület. Azaz a gyermekek tanulását és fejlődését tágabb perspektívában kell megérteni, illetve támogatni.
Különösen erős a kedvező hatás a hátrányos helyzetűek, köztük a migráns és az alacsony jövedelmű családok esetében. A korai fejlesztés sokat segíthet abban, hogy a gyermekek kiemelkedjenek a szegénységből és a családi diszfunkcióból. Az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek támogatása a koragyermekkori nevelésben meghatározó a későbbi tanulási eredményességben. A család központi szerepét kiegészítő koragyermekkori nevelésnek és gondozásnak minden későbbi beavatkozásnál mélyebb és tartósabb hatása van. A gyermek legelső tapasztalatai képezik valamennyi későbbi tanulás alapját. Ha sikerül a korai években szilárd alapokat lerakni, a későbbi tanulás is hatékonyabb, és valószínűbb, hogy a tanulás az egész életen át folytatódik.
A kutatások azt mutatják, hogy a gyenge tanulmányi eredményekkel a szegénység és a családi diszfunkció áll a legszorosabb összefüggésben. Már hároméves korban is nagy különbségek mutatkoznak a kognitív, szociális és emocionális fejlettség terén a jómódú és a szegény családból jövő gyermekek között, és ha nem foglalkoznak velük külön, akkor ötéves korra a különbségek általában csak nőnek.
A tanulási környezetek hatással vannak a különböző tapasztalatszerzési lehetőségekre. A tanulási környezetek megfelelő kialakítása a koragyermekkori nevelés intézményeiben befolyásolja a gyermekek későbbi szocializációs, érzelmi és kognitív eredményességét. A

bölcsődében lévő terek alakítása, a megfelelő színek, tárgyak használata is befolyásolja a gyermekek tanulását és a szülőkkel való kapcsolatteremtési és kapcsolattartási folyamatokat. A környezet nem állandó, hanem a társadalmi tevékenységek révén mi magunk is alakítjuk. Az általunk használt terek jelentős hatással vannak az életminőségünkre, a viselkedésünkre, a társas kapcsolatainkra. Az épített környezet megfelelő alakítása nevelési célokat is szolgálhat, például szorosabbá teheti a kapcsolatot az emberek és saját életterük között, elősegíti jobb tájékozódásukat a környezetükben. A környezeti nevelés célja a komplex, alkotó, cselekvésen, tapasztalatokon alapuló tanulás fejlesztése. Az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek támogatása a koragyermekkori nevelésben meghatározó a későbbi tanulási eredményességben. A család központi szerepét kiegészítő koragyermekkori nevelésnek és gondozásnak minden későbbi beavatkozásnál mélyebb és tartósabb hatása van. A gyermek legelső tapasztalatai képezik valamennyi későbbi tanulás alapját. Ha sikerül a korai években szilárd alapokat lerakni, a későbbi tanulás is hatékonyabb, és valószínűbb, hogy a tanulás az egész életen át folytatódik. A kurzus hosszú távon arra is irányul, hogy csökkenteni tudjuk az iskolai lemorzsolódás esélyét. A tanulási környezetek kialakítása koragyermekkorban befolyásolja a későbbi szocializációs eredményességet is. Az bölcsődében lévő terek kialakítása egyrészt a gyermekek tanulását másrészt a szülőkkel való kapcsolatteremtési és kapcsolattartási folyamatokat határozzák meg.

A tanulási környezetek optimális kialakításának tanulmányozására közös kurzust hoztunk létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző kar BA és a Moholy–Nagy Művészeti egyetem alap– és mesterszakos hallgatói számára Bölcsődei terek tervezésére. Abból a meggyőződésből indultunk ki, hogy a pedagógushallgatók megosztják a tervező hallgatókkal azt, amit a koragyermekkori tudásról és tanulásról tudnak, a tervező hallgatók pedig megtanulják, hogy milyen módon lehet meglévő igényekre tereket és tárgyakat kialakítani, hogyan tudják figyelembe venni a felhasználók igényeit. Abból a feltevésből indultunk ki, hogy ha környezetünkben megjelenik a különböző kultúrák kölcsönhatása, úgy a környezetünk is hatással van a közösségek együttélésére (Keszei et al. 2019; Kovács–Pelényi, 2020). A kurzuson belül négy feldolgozandó témát azonosítottunk: az érkezés, az étkezés, a tisztálkodás és a szabad játék. Mind a négy témára kiscsoportokat hoztunk létre, amelyeket úgy osztottuk be, hogy vegyesen pedagógushallgatók és tervező hallgatók is legyenek egy–egy téma feldolgozásában. A kurzusnak egy–egy oktatója van az Eötvös Loránd Tudományegyetem– TÓK–ról és a MOME–ról, valamint egy bölcsődei dolgozó kolléga adja a szakmai, gyakorlati támogatást. A kurzus célja, hogy a koragyermekkori tapasztalatszerzést támogassa az intézményes nevelés keretei között. A kurzus alapelve, az, hogy a későbbi tanulás és kreativitás akkor támogatható eredményesen, ha ennek alapjait már a koragyermekkori nevelésben sikerül kialakítani. A kurzus célja az innovatív szemlélet kialakítása. A kurzus során a pedagógus és dizájner hallgatók közösen fogják megtervezni a bölcsődei tereket a korosztálynak megfelelő tanulási és tapasztalatszerzési alapokra építve, az interprofesszionális tanulás módszereivel, hozzásegítse a hallgatókat a szakterületek közötti átjárhatóság megélésére, az integráció tudatos tervezésére. A koragyermekkori tanulás során fontos a csoportszoba kialakítása, az eszközök használata, a játékok tudatos használata, a színek és formák megtervezése. A külső tanulási környezet optimális feltételeinek biztosítása hozzájárulhat a személyes szükségleteknek megfelelő belső motiváció kialakulásához. A

kurzus a koragyermekkori tanulás megismerése és tanulási környezetének megtervezésén keresztül támogatja a hallgatókat abban, hogy tapasztalatokat szerezzenek az innovatív tanulási környezetekről és kutatásaik során magabiztosan tájékozódjanak.
A kurzusra jelentkezők csapatmunka során, megosztva a dizájn és pedagógia terén szerzett tapasztalataikat, egymást megértve és támogatva hoznak létre olyan tanulási környezet, ami inspiráló a felfedezéshez és biztonságos a tapasztalatszerzéshez bölcsődés gyermekek számára.

PAPÍRSZÍNHÁZ – ÉLMÉNYTÁR

SZEKCIÓ

ELNÖK: MÁRKUS Éva
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

A PAPÍRSZÍNHÁZ KÍNÁLTA LEHETŐSÉGEK A CÉLNYELVI FEJLESZTÉSRE A NEMZETISÉGI OKTATÁSBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MÁRKUS Éva
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: papírszínház, német nemzetiségi oktatás

A papírszínház/kamishibai Japánból származik, lényege, hogy egy fakeretben vagy papírkarton keretben illusztrációkat mutatunk meg egymás után, és ezzel párhuzamosan elmesélünk egy történetet. A mesélő, adott esetben a pedagógus egyszerre szórakoztat és tanít. Az előadás bemutatja a papírszínház történetét, jellemzőit, előnyeit a német nemzetiségi oktatásban– nevelésben, az esztétikai nevelés területén, de különösen a célnyelvi fejlesztésben. Az előadó áttekinti a témához tartozó német nyelvű módszertani szakirodalmat és a papírszínház oktatásban használható segédanyagait, a 'mesekönyveket', illetve a tematikus szókincsfejlesztő kiadványokat. A szakirodalom áttekintése után megvizsgálja a papírszínház alkalmazási lehetőségeit a hazai nemzetiségi oktatásban a művészeti nevelés és a nemzetiségi anyanyelvi fejlesztés területén, vázolja a módszertani előnyöket. Az előadás olyan konkrét taneszközjavaslatokat tár fel és kínál felhasználásra, melyek hozzáadott értéke a magyarországi nemzetiségi oktatásban a koragyermekkori nevelés– oktatás területén jelentős.
A képekkel kísért mesék hatnak a gyerekek érzelmi fejlődésére, miközben kognitív képességeiket is fejlesztik, személyiségfejlődésükre is jótékony hatással vannak. A célnyelven történő mesehallgatás fejleszti a célnyelvi kommunikatív kompetenciát, célzottan bővíti például a szókincset, fejleszti a hallás utáni értést, segít az idegen nyelvhez való pozitív viszony kialakításában, megszeretteti, közel hozza azt a tanulóhoz. Koragyermekkorban, óvodában, alsó tagozaton különösen jól használható, minden nyelvi szinten, kezdőtől a haladóig. A gyerekek a papírszínház segítségével játékosan tanulnak. A mesék megmozgatják a gyerekek fantáziáját és előhívják a kreativitásukat. A papírszínház erősíti a gyerekek motivációját, leépíti a gátlásaikat, ami a célnyelvi nevelés– oktatás területén különösen fontos. A nemzetiségi oktatásba a gyermekek ma már nem nemzetiségi anyanyelvi tudással érkeznek, mert a családban magyarul tanulnak meg beszélni, az az első nyelvük. A tulajdonképpen nemzetiségi anyanyelvet az intézmény feladata megtanítani nekik – második nyelvként. A tartalom vizuális

megjelenítése segít a gyerekeknek az idegen nyelven hallott történet megértésében és leköti a figyelmüket. A papírszínház nevelésben– oktatásban történő megjelenése, betöltött szerepének növekedése és szélesebb körben történő elterjedése hozzáadhat az oktatás minőségének javulásához.

ÉLMÉNY–TÁR ÓVODÁSOKKAL

ELŐADÁS

SZERDAHELYI Kata *, SCHOPP Ildikó **
** Eötvös Loránd Tudományegyetem Gyakorló Óvoda*
*** Műcsarnok*

Kulcsszavak: óvodai nevelés, múzeumpedagógia

2018 tavaszán indítottuk el azokat a projekteket, melyek kidolgozásuk során alapvetően a vizuális nevelés területéről induló óvodai fejlesztési lehetőségeket, a művészeti nevelést és a játékot kapcsolták össze egy tevékenységsorozat keretében a múzeumpedagógia óvodáskorúaknál is hatékony lehetőségeivel, eszközeivel és módszereivel.
Az óvodai vizuális nevelésbe szervesen kapcsolódhat az óvodai környezeten kívüli, kiállítóterekben megvalósuló, az óvodáskorúak intenzív kíváncsiságához, érdeklődéséhez alkalmazkodó játékos, mesés, felfedező múzeumpedagógiai program. Időben egymást követően, több alkalommal, az óvodában heterogén korosztállyal, majd múzeumi környezetben a nagycsoportos korúakkal játszottunk, alkottunk együtt. Maga a kiállítótér, és az időszakos kiállításon egy– egy kiállító művész alkotásai inspirálták a tartalmi tervezést, majd a mesével, játékkal, alkotó folyamatokkal való témafeldolgozást. Óvoda– és múzeumpedagógus párban tervezett, egyeztetett, a tematikus foglalkozásokat egymásra építve. Az óvodások komplex képességfejlesztésén túl a tevékenységsorozatok megvalósításával összegyűlt többrétű tapasztalat a pedagógiaterületek – óvoda– és múzeumpedagógia, vizuális kultúra – módszertanába integrálható. Az innováció– a területek, tartalmi elemek, módszerek és a helyszínek közötti transzferhatásban, az adaptálható élmény– és tapasztalatszerzési eszközökben, módszerekben van. Fontos elem, hogy több alkalommal, korosztályokra differenciáltan, több/változó nevelési területen és két helyszínen valósul meg egy– egy témafeldolgozás. A művészeti nevelés értő és érzékeny felhasználással az óvodai nevelésben természetes módon találhatja meg szerepét. Céljukat és feladataikat összehasonlítva látjuk, hogy azok nagyon sok ponton megfeleltethetőek.
A művészeti nevelést leíró pedagógiai és gyermeklélektani szempontú megközelítések olyan „összművészeti rendszerről" beszélnek, mely a világot érzékelési tapasztalatok útján fedezi fel. Ennek a megismerő folyamatnak az eszközei a művészeti ágak – de célként is megjelenik a művészi érzékenyítés (Skrapits, 2014).
Kiemelten igaz rá a komplexitás, folyamatjelzőként és hatékonyságának jellemzőjeként egyaránt, és a területek, modalitások közötti átjárhatóság szempontjából is. (Kiss, 2010). A kompetenciák fejlesztése mellett a művészetekkel nevelés az ismeretátadást és – befogadást is hatékonyabbá teszi. Az egyéni képességek fejlesztése mellett nagyban segíti a közösségi létben való eligazodást. A művészeti nevelés területén szervezett tevékenységek – mind alkotói, mind befogadói oldalról – a közösséggel relációba állítva zajlanak.

A tudomány területéről is megerősített tény, hogy kisgyermekkorban a művészeti nevelésnek, az aktív alkotó művészeti tevékenységeknek jelentős szerepe van a gyermeki tanulásban, és kiemelt helye és létjogosultsága van a gyermekek lelki egészségvédelmében (Kolosai, 2013). A művészeti tevékenység, az alkotás közben alakuló folyamatok támogatják a mentális önszabályozást, támogató és komplex eszközei a gyermeki személyiség kibontakoztatásának. A folyamatok szereplőinek – gyermeknek, pedagógusnak és közösségnek egyaránt – a művészeti tevékenység tükör, ami addig rejtett szegmenseket, személyiségvonásokat, képességeket tesz láthatóvá.
A program tartalmi részének tervezése mellett a tevékenységek szervezése és a partnerek (szülők, nevelőtársak, pedagógusjelöltek) bevonása, meggyőzése is kiemelt fontossággal bír. Az élményalapú, hatékony és fejlesztő művészeti foglalkozásoknál mindig kiemelten fontos kérdéseket vet fel az érték, a minőség. Garancia lehet erre maga a kiállító intézmény a munkatársaival – kurátorokkal és múzeumpedagógusokkal. A megvalósult projektben a kortárs képzőművészeti munkák és a legfiatalabb korosztály között létrejövő párbeszédre alapoztunk.
Rövid összefoglaló a tartalmi tervezés elemeiből:

1. Két– három „ráhangoló”, előkészítő óvodai tevékenység előzetesen a kiállított anyaghoz kapcsolódóan (téma, technika, inspiráció, társművészetek); ezek differenciált, vegyes korosztályra – az óvodai csoport egészére – tervezettek. A tevékenységek a csoport tematikus tervébe ágyazottak, önmagukban is élményalapú tapasztalatszerzések.
2. Múzeumlátogatás – a választott tárlat megtekintése; múzeumpedagógiai foglalkozás a helyszínen a múzeumpedagógus vezetésével, óvodapedagógusi együttműködéssel. Tanköteles korú (6– 7 éves) nagycsoportos gyerekeink részére tervezett és szervezett.
3. Élményfeldolgozó óvodai tevékenység – az előzményekre építetten. Ez differenciált, vegyes korosztályra tervezett, az egész óvodai csoport részére felkínált fejlesztési lehetőség.

A tapasztalatok feldolgozása és elemzése elkezdődött, újabb tervezésekre inspirál.
A hosszabb távú célok között szerepel, hogy a tapasztalatok, eredmények és új módszertani lehetőségek az óvodapedagógus– képzésben is megjelenhessenek.
A művészeti neveléssel, a kultúraközvetítéssel értékes és minőségi tartalmakkal bővíthetnénk az óvodapedagógusok és – jelöltek ismereteit, tapasztalatait. Ezek a művészet eszközeit bevonó tevékenységek számukra is érzékenyítő, kreativitást fejlesztő és önismeretet támogató, pedagógusidentitásukat és értelmiségi létüket megerősítő hozadékkal járhatnak.
A konferencián online műhelyben, képes prezentációval mutatjuk be a megvalósított művészetpedagógiai projekt legfontosabb mozzanatait és tapasztalatait, kiemelve annak innovatív elemeit és módszertani– gyakorlati kérdéseit.

A KÉPEKKEL VALÓ TÖRTÉNETMONDÁS ÚJ MŰFAJA – A KAMISHIBAIPAPÍRSZÍNHÁZ MEGJELENÉSE A MAGYARORSZÁGI OKTATÁSI, NEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

SZÉKELY Andrea
Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Kulcsszavak: papírszínház, képalkotás, szövegalkotás, dráma, bábjáték, komplexitás

A papírszínház, a japán kamishibai európai formája egyre ismertebb Magyarországon. A járványidőszakban megnőtt a jelentősége, hiszen a gyerekekkel való kapcsolattartásnak egyik, az online térben is jól működő formája. A Magyarországon csak 12 éve ismert műfaj bemutatása mellett pedagógiai jelentőségéről, illetve színházi, formai kiteljesedésének irányairól történt kutatásomat és az arról való gondolkodásomat ismertetem. Képek és bejátszások segítségével teszem átélhetőbbé az előadást.

Hagyományok
Előadásomban a vásári képmutogatójátékkal, a családi papírszínházzal, a képregénnyel és a diavetítéssel hozom párhuzamba a műfajt, hiszen ezek a a kamishibai eredetének is tekinthető történetmesélési formák. A képekkel való mesélés kialakulásának, jellegzetességeinek, valamint pedagógiai és kulturális szerepének bemutatásával vezetem fel a téma különlegességét, majd a többszázéves hagyományokból kiinduló új, a mai oktatásban–nevelésben használt irányaira és annak korosztályi lehetőségekre mutatok rá. Az előadóművészek, a művészetoktatásban dolgozó pedagógusok tapasztalatainak bemutatása mellett a különböző életkorú diákokra tett hatásról beszélek.

Pedagógiai hatás
A kamishibai/papírszínház műfaj fogalmi tisztázása, pontosítása után a pedagógiai lehetőségéről, az oktatási– nevelési területen való használatának formáiról, sokszínűségéről, komplex kifejezésmódjáról gyakorlati bemutatóban számolok be.

Művészek, művésztanárok
A műfaj a képalkotás, a szövegalkotás, a dráma és a bábjáték, valamint az előadásmód komplex rendszerét tárja a diákok elé, az önálló, illetve a közös alkotás, a saját munka megjelenítésének és az önkifejezés lehetőségének felkínálásával. Ez az eszköz a különböző művészeti területeken alkotó művészeket és pedagógusokat is inspirálja. Másképp nyúl a kamishibai/papírszínházhoz a festő, a drámatanár, a színész, az irodalmár, a bábművész, illetve a zenetanár is, és más– más szempont alapján választ történetet, vizuális formát és előadói eszköztárat. A diákokat is alkotásra ösztönzi a műfaj, van aki vizuálisan fejezi ki magát, van aki a történetalkotásban találja meg a szerepét, van aki szerkezetet épít, vagy zenét komponál, szöveget szerkeszt és természetesen van/vannak az előadók.

Korosztályok
A műfaj a legkisebbektől a felsőoktatásban résztvevő hallgatókig ad lehetőséget az alkotói, előadói kifejezésre. A különböző korosztályok számára bemutatott történetek, a felkínált témák is eltérőek. Képes bemutatóban ismertetem az eltérő stílusokat és munkákat.

Gyakorlati alkalmazás
Különböző típusú papírszínházak bemutatását tervezem online formában, rövid filmrészletek bejátszásával.

KORTÁRS KÉPZŐMŰVÉSZETI NEVELÉS

SZIMPÓZIUM

ELNÖK: NAGY Imre
Magyar Képzőművészeti Egyetem

OPPONENS: SINKÓ István

SZIMPÓZIUM ÖSSZEFOGLALÓ

A kortárs képzőművészeti nevelés szimpózium jelentős részben támaszkodik az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport Moholy– Nagy Vizuális Modulok: A 21. századi képi nyelv tanítása című kutatás (a kutatás vezetője Kárpáti Andrea) részeként a kortárs képzőművészet tanítása modul kutatási eredményeire. Ezt egészíti ki az aktív részvétel lehetőségeit az iskolán belül, és azon kívül működtető képzőművészeti nevelési programok bemutatása, továbbá a kortárs technikai lehetőségeket alkalmazó művészeti nevelési programok bemutatása.

A szimpózium a kortárs képzőművészetre lehetőségként tekint. Olyan jelenségek körére alapoz, melyek ugyan a közelmúltban mutatkoztak meg, jelen idejűnek tekinthetők, de lehetőségként a jövőre irányulnak. Szerves részét alkotják annak az aktivitásnak, amely a világban való részvételünk félreismerhetetlen jele.

A kortárs képzőművészet köréből azok a jelenségek kerültek reflektorfénybe, amelyekben érvényesül az az elv, ami a tevékenységek alapvető mozgatója. Általa kapcsolat alakítható ki az adott művészeti jelenség és az aktív részvételt előnyben részesítő nevelési lehetőségek között.

Ez az elv az önelv – a saját lehetőségeink működtetéséből fakadó öröm. Személyes öröm, amely hatásában önmagán túlmutat az örömöt értéknek tekintő emberi közösségekben.

Társadalmi funkcionális megközelítésben az önelv szerinti működésünk eredménye mások számára is értéket jelent, mint alkotás. Az alkotóképesség a társadalom gyakorlati működését szolgáló érték a fejlődés elvet érvényesítő társadalmakban. Az alkotófolyamatok részét képezik olyan döntések, amelyek soktényezős és sokismeretlenes helyzetekben születnek meg. A társadalmi funkcionális megközelítés szerint is értéket képviselnek a nevelésben. Sokismeretlenes helyzetekben szükség van – a közvetlenül nem alkalmazható, vagy az eddig még nem létező, modellek híján – új modellek megalkotására. Ez egyszersmind olyan játékként is értelmezhető, amely során a sok szabad résszel rendelkező kiinduló helyzettől elindulva a lehetőségek felismerésén át az egyedi szerkezetté szervezésig juthatunk el.

A kortárs képzőművészet gyakran meglepő alkotásai itt katalizátor szerepben jelennek meg. Segítik azt a gondolkodást, mely az érzelmi állapotoktól nem független, és az aktuális tevékenységgel szimbiotikus kapcsolatban áll.

Játsszunk komolyan. A játékot önelvű folyamat megnyilvánulásaként ragadhatjuk meg. Akkor azonban, amikor más, vagy mások javát szolgálja ugyanez a folyamat, már más viszonylatban tűnik fel, mert a mások javát szolgáló tevékenységet munkának nevezzük. Keskeny a határ, ha

van egyáltalán sávszerűen meghúzható határ. Sokkal inkább attól függ egy helyzet megítélése, hogy hogyan alkalmazzuk vonatkoztatási rendszereinket. Ha egy rendszerbe belevontuk, azután annak erővonalai befolyásolják majd alakulását a továbbiakban. Az eltérő vonatkoztatási rendszerek között mozogva ugyanazon jelenség több arca tárulhat elénk, ami játékként is, alkotásként is izgalmas lehetőség.
A kortárs képzőművészeti alkotások többféleképpen jelennek meg a szimpózium előadásaiban: a gondolkozást és a tevékenységet inspiráló közegként; katalizáló momentumként, továbbgondolható lehetőségként; több olyan eltérő vonzáskörű egységként, amelyek, ha összetalálkoznak egymással, új erőteret hoznak létre.
Az MTA – Eötvös Loránd Tudományegyetem kutatásán belül a kortárs képzőművészet tanítása kutatási modul kapcsán Geisbühl Tünde az általános iskolai, Pók Tímea és Styrna Katalin a középiskolai keretek között végzett kutatását mutatja be.
Az aktív részvétel gimnáziumi és azon kívüli lehetőségeiről összegyűjtött tapasztalatairól és megfogalmazható elveiről Dékányné Varga Krisztina tart előadást.
A kortárs technika, a távkapcsolatban folytatott alkotás és játék GYIK Műhelyben kifejlesztett lehetőségeit Kara Dávid és Varga Virág mutatja be.

A kutatást támogatta:
MTA

KORTÁRS MODUL AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

GEISBÜHL Tünde
Kölcsey Ferenc Általános Iskola, Budapest

Kulcsszavak: kortárs, képzőművészet, nevelés, tanítás, általános iskola, játék; Moholy– Nagy Vizuális Modulok, alkotás, módszer, együttműködés, megtapasztalható világ, műhely, kreatív, gyerek

Az előadás azt kívánja bemutatni, hogy a kortárs vizuális művészet alkotásainak, szemléletének, módszereinek felhasználása milyen lehetőségeket kínál és miként emelhető be az általános iskolai vizuális nevelés folyamatába. Mindezen lehetőségeket a tanulási, tanítási folyamat gyakorlatában megvalósított példák szemléltetik.
A kortárs alkotások látványa az esetleges szokatlanságuk ellenére is belesimul, illeszkedik a fiatalok által látott, használt vizuális környezetbe. Így, ha ezen hozzájuk közelebb álló képi világot alkalmazzuk a vizuális feladatok során, akkor érdeklődésük jobban felkelthető, és könnyebben befogadják, megértik a számukra idegenebb témákat, időben távolibb vizuális tartalmakat is.
A vizuális feladatok, projektek hatékonyabban működtethetők, ha a személyiség egésze és az érzelmek is bevonódnak. Ehhez kínálnak segítséget a kortárs vizuális alkotások, melyek sokkal intenzívebb projekciós és inspirációs felületként működnek, mint a klasszikus vagy klasszikus modern művek, s ezáltal elmélyültebb befogadást, problémamegoldást és alkotást tudnak indukálni.
A kortárs művek intenzív projekciós és inspirációs sajátossága teremt rendkívül jó lehetőséget arra is, hogy a látványok, tárgyak, jelenségek vizsgálata során tudatosítható legyen az objektív tények és a szubjektív tartalmak (érzések, asszociációk, sejtések, következtetések) szétválasztásának fontossága, szerepe. Az élet szinte minden területén nagy jelentősége lehet annak, ha az ember bármilyen látvány, helyzet kapcsán tisztában van azzal, szét tudja választani, hogy mik a tényszerű elemek, és mi az, amit érez, belelát, gondol, következtet, rávetít.
A kortárs művészet alkotói folyamataiban, alkotómódszereiben szembeötlő a problémaközpontú és transzdiszciplináris attitűd. Mivel a jelen problémáival foglalkozik, melyek többnyire összetettek, és több műveltségterület keretén belül vizsgálhatók, így a tanítás során mintát adhatnak mind a probléma felvetésre, mind a feldolgozási folyamatokra, és arra, hogy szokatlan, izgalmas és produktív kapcsolódásokat hozzunk létre a művészetek és a különböző tudományterületek társításából.
A kortárs vizuális művekkel való találkozás folyamatában nem az életkornak, hanem a találkozás módjának, keretének van jelentősége, mely legkevésbé sem hasonlít a megszokott, hagyományos műelemzéshez. Alapvetően szituatív, játékos vagy kerettörténetbe helyezett feladatokon keresztül egyre több nézőpontból közelítenek, és egyre összetettebb problémák

során dolgoznak a kortárs művekkel a résztvevők. Ezáltal egyre mélyebb önmegismerésre, önfelvállalásra, elemző, probléma feltáró gondolkodásra tehetnek szert.
A kortárs vizuális művészettel való foglalkozás nem csupán a diákok aktív, élményteli fejlesztését támogatja, hanem hozzájárul a tanári szemlélet, a feladattervezés, feladatvezetési gondolkodás és módszertan megújulásához is.

A kutatást támogatta:
MTA

A KORTÁRS KÉPZŐMŰVÉSZET MODUL TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁBAN I.

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

PÓK Tímea
Szent László Gimnázium, Budapest

Kulcsszavak: kortárs, művészet, Moholy–Nagy Vizuális Modulok, érzékenyítés, integratív, módszer; önmegismerés, csatornaváltás, szerepjáték, vizuális, nevelés, alkotó, kifejezés, forma, érzés, gondolat, projekt, szerkezet

Az MTA–Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport Moholy–Nagy Vizuális Modulok: A 21. századi képi nyelv tanítása című kutatásban a kortárs képzőművészet modul az alkotás és befogadás vizuális kompetenciáira fókuszál. A kortárs képzőművészet modul irányelveit a modul vezetőjével: Nagy Imrével (az MKE Pedagógiai Tanszékének vezetője) és Geisbühl Tündével (XXI. Kerületi Kölcsey Ferenc Általános Iskola) fektettük le. Elsődleges célunk nem a művek megismertetése volt, hanem az, hogy a diákok a kortárs művészeti jelenségekkel találkozva, azokhoz alkotófolyamatban kapcsolódva, önmagukat és a világot ismerjék és értsék meg.
A középiskolás korosztály számára tervezett és kipróbált kreatív feladatok a vizuális kortárs képzőművészetre való nyitottságra nevelnek; miközben a műalkotásokban kifejeződő egyéni és társadalmi problémákra is érzékenyítenek. A hagyományos módszerek mellett a nevelési programban új megközelítések is helyet kaptak, mivel a ma nyelvén megszólaló, a jelenkor történéseire reflektáló kortárs művészetet érdemes kortárs szemléletben tanítani.
A kortárs képzőművészet aktuális jelenségeket és problémákat dolgoz fel, a jelenből építkezik, abból, ami itt és most körülvesz minket. A programban bemutatásra kerülő kortárs művek elsősorban a gyújtószikra szerepét játszák. A fiataloknak könnyebb inspirációt meríteniük a saját koruk alkotásaiból, mint a letűnt idők műtárgyaiból, hiszen a jelenben nagyobb a személyes érintettségük, élményekkel kötődnek a mához. Ezért olyan kortárs alkotásokat kapcsoltam a feladatokhoz, melyek számtalan fogalmi és formai bekapcsolódási pontot kínálnak tanárnak és diáknak egyaránt, így a tanulók befogadóként vagy alkotóként számtalan módon tudtak bevonódni a kortárs művészet szellemi terébe.
A 9–11. évfolyamban kidolgozott és kipróbált tanmenetben évente hat olyan összetett feladatot terveztem, melyek a vizuális és manuális készségek fejlesztése közben, az élményszerűségnek, a személyességnek, a közösségteremtő alkotófolyamatoknak és az önkifejezés szabadságának is a lehető legnagyobb teret biztosítják. A feladatok sorrendjét és a kidolgozásukra fordított időtartamot, a művészettel nevelés és tanulás hatékonyságának érdekében, rugalmasan kezelem. Az órák ütemezését és a témakörök sorrendjét az adott osztály aktuális befogadóképességéhez hangolom.
A tanítási tanulási program spirális modellt követ, a tudás és az ismeretlen határa nem határozott, hanem elmosódott, egymásra épülő és kirajzolódó. Mindig magasabb szinten térünk vissza ugyan ahhoz a problémakörhöz. A tudás integrálásának, a produktivitás, a preferencia, a tartalmi lefedettség és a cselekvő tanulás elvét is használom, miközben azzal is

kísérletezem, hogy a képalkotás folyamatiba milyen kreatív, innovatív és integratív módszerekkel vonhatók be a tanulók. Keresem azokat a képolvasással kapcsolatos játékos gyakorlatokat, melyek a manuális, vizuális és kognitív képességek egyidejű kibontakozását támogatják.
A felnőtté válás adott szakaszában a serdülők identitásválságba kerülnek, ezért nélkülözhetetlen, hogy ebben az érzékeny időszakban olyan ismeretanyagokkal, élményekkel, sikerélményekkel, szemléletmóddal és értékekkel gazdagodjanak, melyek támogatják az önmegismerési és önkifejezési folyamatokat. Ezért a nevelési módszeremben központi szerephez jut az alkotó energiák felszabadítása, a szociális érzékenyítés, az élménypedagógia, a kooperatív munka, a projektmunka, mint csapatjáték, az önkifejezés csatornaváltással és a szerepjáték.
A kutatási programban résztvevő diákok kompetenciáit különböző vizuálisképesség– mérő és pszichológiai tesztekkel (eDia, TTC, PIK, Vizuális Értékelő Lapok stb.) is vizsgálták, melyek visszaigazolták a művészeti nevelés fejlesztő hatásait.
A hároméves folyamat, a kísérleti és a követő osztályban is, egyértelmű eredményeket hozott. Általánosságban elmondható, hogy a diákok nyitottabbá váltak a szokatlan jelenségekre. Rugalmasabb lett a szemléletmódjuk, egyre több kreatív ötletnek adtak teret, felszabadultabbá és játékosabbá váltak. Tevékenység közben tapasztalták meg a képalkotás lehetőségeit. A legtöbb tanulónál találtunk olyan kifejezési formát, melyet szívesen alkalmazott az érzései és a gondolatai közvetítésére. Idővel néhányan mély személyes tartalmakat is bevontak az alkotófolyamatba. Az együttműködésre és egymásra figyelésre épülő gyakorlatok és projektek értékes új kötődéseket alakítottak ki, átrendezték és gazdagabbá tették az osztályközösség szerkezetét.

A kutatást támogatta:
MTA

A KORTÁRS KÉPZŐMŰVÉSZET MODUL TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁBAN II.

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

STYRNA Katalin
Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium

Kulcsszavak: kortárs, művészet, Moholy–Nagy Vizuális Modulok, érzékenyítés, integratív, módszer, önmegismerés, vizuális, nevelés, alkotó, érzés, belső környezet

Pók Tímea tanítási – tanulási programjának követőtanárakén kísérhettem végig az MTA Moholy–Nagy Kutatócsoport 21. század képi világának tanítása 4. Modulján belül PókTímea tanítási–tanulási programját. A kísérletbe összehasonlításul egy művészeti és egy nyelv tagozatos gimnázium 9. és 10. évfolyamos tanulóit vontam be. Mivel a témák a megszokott iskolai rajztanítástól radikálisan eltérve a megtapasztalható világ tág köréből merítenek, nagyon jól illeszkednek a 16–17 éves diákok élthelyzetéhez, segítenek feloldani szorongásaikat, és az empatikus és kommunikatív képességeik kibontakozását. Mivel a programban fontos, hogy a diák személyes céljain túl az együttműködés céljait is magáénak fogadja el, jól alkalmazhatók mind egyéni, mind csoportmunkában. A diákok ennek hatására egyre nyitottabbak egymás véleményének meghallgatására, a viták kulturált lebonyolítására. A hangsúly elsősorban az aktív, cselekvő megismerésre, az önálló megtapasztalására, a főleg a belső környezet feltárására kerül. Ezáltal erősödik a diákok kezdeményezőképessége, bátorodik kreativitásuk. Csak később társulnak a kortárs művészet példái, melyek elfogadása érdekében folyamatosan szükség van a nézőpontváltás gyakorlására. Egymásra felfűzve évente 4–5 témát tudtam feldolgozni A feladatok inspiráló hatására a következő elágazási lehetőségekkel egészítettem ki a fő témákat. A „Visszatérő álom”, ellentéte téma segíthet az aktuális probléma feldolgozásában. A „Képzelt lények kottája” téma során énektanárok segítségével tesztelhettük az absztrakt kotta– festmények kódolását és visszakódolását. Az „Ideális hely, ahol gyerekként jól érezted magad és ahol felnőttként élni szeretnél” időutazása által, emlékek és vágyak egy képben kapcsolódhattak össze. Így könnyebben kibonthattuk a védett gyermekkor témát. Egy eltűnt civilizáció tárgyi emlékeinek megalkotásával sajátos magán mitológia köré épülhetett. A kutatási programban résztvevő diákok kompetenciáit különböző vizuálisképesség–mérő és pszichológiai tesztekkel is vizsgálták, melyek mindkét iskolában visszaigazolták a művészeti nevelés fejlesztő hatásait. A két iskola diákjai érdeklődve, de más módon közeledtek a feladatokhoz. A művészeti gimnazisták munkái expresszívebbek, asszociációik különlegesebbek, sok szorongásról, belső küzdelemről árulkodnak. Különösen a „Védett gyermekkor” téma hozta felszínre fájdalmas tapasztalataikat. A református gimnazisták pragmatikusabbak, saját gyermeki énjük helyett inkább felnőtt– kritikus énjük bújt elő. Őket inkább a profán tér szakrális térré való átalakítása foglalta le. A kísérlet végére mindkét iskolában több önbizalommal tekintenek a diákok saját alkotásaikra, nyitottabbak a kortárs művészet technikai megoldásaira.

A kutatást támogatta: MTA

NEM FORMÁLIS TANULÁST SEGÍTŐ TEREK SZELLEMISÉGE

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

DÉKÁNYNÉ VARGA Krisztina
Batthyány Kázmér Gimnázium, Szigetszentmiklós

Kulcsszavak: DEMOLAB, együttműködés, motiválás, bizonytalanság, kompetenciák, kortárs, művészet, vizuális, alkotó

A Demolab, diákok, tanárok és kortársművészek egyenrangú együttműködésén alapuló kreatív, önszerveződő műhelyekből álló csapat, és egy hasonló elvek mentén működő hosszútávú modell is egyben. Kisebb diákcsoportot vagy egész iskolát megmozgató kezdeményezések, alternatívák valósulhatnak meg és válhatnak aktív tanulási folyamattá egy ilyen jellegű együttműködés által. A módszer számomra új utakat nyitott, mivel a nagy létszámú osztályokkal szerzett tapasztalat mellett ezek igazi kiscsoportos projektek voltak. Az iskolában hagyományosan tudásátadás történik, itt pedig együtt gondolkodás, rávezetés, egymásra irányuló figyelem, összpontosítás, együttműködés. Mindemellett külön feladatot jelent az, hogy felismerjük, melyik résztvevőt mi tudja motiválni. Mivel ez egy nyitott végű projekt, amelyhez sem tanár, sem diák nem szokott hozzá, sok bizonytalanságot teremt, és ezt meg kell tanulni kezelni. A DemoLab–os működés hatott a napi rutinomra is, és más óráim működése is változott. Az új keretek hatására a hozzáállásom is átalakuláson ment keresztül. Ennek hátterében a projekt módszer áll. A DemoLab projekt rendkívül lényeges volt magyar viszonylatban, mivel a hagyományos oktatási rendszerben a diákok számára az ehhez hasonló, rugalmas, demokratikus és kreatív tanórán kívüli tanulási lehetőségek többnyire korlátozottak.

A projekt során a tanárok és a szakemberek fokozott részvétele olyan lehetőségek kialakításában segített, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy tapasztalatokat szerezzenek olyan demokratikus terek létrehozásában, amelyek a tanulási hatékonyságát fokozzák.

A program szellemiségét és az ehhez hasonló rövid és hosszútávú projekteket azért tekinthetjük fontosnak, mert a magyar közoktatásban a művészeti nevelés érezhetően háttérbe szorult. A művésztanár elhivatottsága, lelkesedése, valamint az iskola vezetőségének nyitottsága azonban teret adhat kísérleti megközelítéseknek.

Azért viszem be az iskolába ezt a szellemiséget mert a mindennapi rajzórák, tehetséggondozó szakkörök, iskolán kívüli művészeti foglalkozások az ismeretátadáson túl aktivizálhatják a gyerekeket, olyan kompetenciákat, készségeket fejlesztve, melyek segítségével mindennapi életvitelükben képesekké válnak a számukra is érthető természeti, társadalmi, gazdasági és politikai folyamatokhoz alkalmazkodni.

A világ folyamatos és nagyon gyors változásokon megy át, szakmák tűnnek el és újak jelennek meg – olyanok, melyeket még nem ismerünk. Ezt a diákok bizonytalanságként élik meg, ezért nagy szükség van olyan kezdeményezésekre, amikor egy program lehetőséget ad az egyén

különleges képességeinek (soft skill–ek) kibontakoztatására, az egyéni kompetenciák felfedezésére, megtapasztalására.
Összességében úgy érzem sikeresen működtetem a mindennapi munkafolyamataimat ezekkel a megoldásokkal, amelyek a fiatalok számára intenzív élményt jelentenek a kortárs vizuális művészettel való foglalkozás során.

A kutatást támogatta:
MTA

DIGITÁLIS ALKOTÁS KARANTÉN IDEJÉN

SZIMPÓZIUM ELŐADÁS

KARA Dávid *, VARGA Virág **
** GyIK Műhely*
*** GyIK Műhely*

Kulcsszavak: GYIK MŰHELY, Örökmozgó, kreatív, médiaismeret, manuális, okostelefon, személyes találkozók, művészet, kíváncsiság, kutatás, animáció, videó, montázs, hang, fotó, képregény, kották, chrome lab, játék

Az Örökmozgó a GYIK Műhely gyerek–intermédia és kreatív médiaismeret csoportja. Multimédiás képzőművészeti foglalkozásokat tartunk gyerekeknek, analóg és digitális médiaeszközökkel ötvözve a manuális alkotótevékenységeket, különös tekintettel az okostelefonok és alkalmazások kreatív használatára.
Előadásunk célja, hogy bemutassuk az immár egy éve tartó online foglalkozások, módszertani kísérletezések eredményeit, empirikus tapasztalatait.
2020 tavaszán a GYIK Műhely és az Örökmozgó csoport is átköltözött az online térbe. Kevésbé tudtuk akkor még elképzelni, hogyan is lehet távolról együtt dolgozni.
A foglalkozásokat a helyzetre való tekintettel úgy gondoltuk át, hogy a kreativitás– fejlesztés mellett megtartsuk a korábbi személyes találkozók együtt– alkotás élményét, hogy lehessünk továbbra is a Hely, ahol találkoznak, aktívan együtt, egymás mellett alkotnak, kísérleteznek két órán keresztül.
Munkánk elméleti kereteit a GYIK Módszertan adja. A GYIK Műhely egy közös alkotótér, ahol a cél a valódi alkotás lehetőségeinek megteremtése, az alkotó játék személyiségformáló tevékenységén keresztül, megtartva a gyermeki kíváncsiság, kutatás, kérdezés szokását reményeink szerint egy életen át. 45 éve működik a Műhely, amit Szabados Árpád és Várnagy Ildikó indítottak útjára, újabb és újabb fiatal művészgenerációk csatlakoznak be, felismerve a művészetpedagógiában rejlő alkotói feladatokat és kihívásokat.
A Kapcsolódás lett a témánk, olyan projekteket, kreatív vizuális gyakorlatokat terveztünk, melyek a feladat típusából adódóan segítik az alkotófolyamaton keresztüli online kapcsolódást, a kiegészítés, folytatás, továbbgondolás, felülírás, átalakítás és továbbadás lehetőségeivel. A kapcsolódáson túl témánk volt még az otthoni privát terek beépülése az alkotásba. Ezekből a gyakorlatokból mutatunk be példákat.
Kapcsolódás és közös alkotás:
- Közös láncanimáció: rotoszkóp–parafrázis az első mozgóképre
- Közös Meet– animáció vers alapján – Szabó Lőrinc: Dzsuang Dszi álma
- Közös graffiti, timelapse videó a szimultán rajzolásról
- Digitális mail art lánc
- Közös tükör–montázs –gif animációk
- Lánc–videó
- Szív kirakat – közös gif fényplakát az EÜ dolgozókért

Privát tér és alkotás:
– Otthoni hangtérkép
– Otthoni tárgyak életre keltése – stop motion studio
– Festmény parafrázisok otthoni kellékekkel
– Videós nézőpont gyakorlatok – "Kutakodók" youcut app
– "Ablakomból" festmények
Digitális kísérletek:
– Hang vizualizációs gyakorlatok – Autodesk sketchbook app
– Vizuális kották – chrome lab és pixelsynth.com
– Fotó alapú rajz animációk
– Varázstrükkök vágással
– Fotó– rajz metamorfózis
– Kreatív gyakorlatok vágás típusokhoz
– Konferencia meeting háttér festés
– Fotó– képregény

Az okoseszközök használatával az online térben is akadálytalanul tudtunk dolgozni. A 12– 15 éves korosztály már teljes természetességgel és hozzáértéssel kezeli a digitális eszközeit. A csoportban megnőtt az érdeklődés ez idő alatt a digitális rajzolás és festészet iránt, egyre többen szereztek be otthonra digitális rajztáblát, ami új utakat nyithat a professzionális grafikai folyamatok megismerésében. Animációkat, videóvágást gyakoroltunk, konkrét technikákat, alkalmazásokat próbáltunk ki egy– egy alkalommal. Nagyon önállóak a résztvevők, egyéni, kreatív megoldások születnek, amivel bennünket is gyakran meglepnek. Meglepő változás a műhelybeli munkához képest, hogy sokkal több visszajelzés és élménymegosztás érkezik a gyerekektől. Tapasztalataikat egymással is megosztják, technikai probléma esetén egymásnak segítenek, adnak tanácsot. Nagyobb önállóságot követel ez a forma, tanárként nehezebb a folyamatok nyomon követése és az azonnali reflexió, útmutatás, irányadás, mivel kevésbé látunk bele a munkájukba menet közben. Általában a végeredményen kívül a folyamat bizonyos állomásai láthatóak csak. Az online jelenlét a távoktatás kapuját is kinyitotta, azóta más városokból is csatlakoztak hozzánk gyerekek.
Nagyon jó, évek óta épülő alkotói közösség a miénk, 10–12 12–15 éves gyerekkel, akik még középiskolásként is visszajárnak. A végső tanulságokat valószínűleg akkor érezzük, tapasztaljuk majd, amikor visszatérünk, és végre újra személyesen találkozunk. Elképzelhető, hogy online csoportokat is indítunk majd, az eszköztár már megvan hozzá.

A kutatást támogatta:
MTA

MŰVÉSZETOKTATÁSI PÁRBESZÉD

SZEKCIÓ

ELNÖK: KEREKES Valéria
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító és Óvóképző Kar

MŰVÉSZETOKTATÁSI PÁRBESZÉD NYITOTT MŰHELYBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

FEJES Adrienn *, HANÁK Zsuzsanna **, VARGÁNÉ SÁFÁR Kitti *, HATÁR Attila ****, CSORDÁS Georgina *******
** Eszterházy Károly Egyetem*
*** Eszterházy Károly Egyetem*
**** Eszterházy Károly Egyetem*
***** Eszterházy Károly Egyetem*
****** Eszterházy Károly Egyetem*

Kulcsszavak: közösségépítés, tanári minta– és szerepvállalás, kooperáció, csapat– és csoportmunka, projekt, mester és tanítványa, közösségi tér

Az előadás témája közösségek párbeszédét segítő vizuális programok és a közösségi térben megélt tapasztalatok összegzése és eredményeink bemutatása. Számos módszer létezik melyek a vizuális művészeti nevelés közösségformáló erejét erősítik, amely által a nevelői, oktatói munka hatása az egyén számára képes individualizáció irányába hatni.
Műhelymunkánknak az ARKT Művészeti Ellátó adott teret. Az egykor életveszélyes ház a hátrahagyott tárgyakból és támogatóktól kapott anyagokból, alulról szerveződve, megrendelő nélkül jött létre. Az OFF– Biennálé az Alternatívák című kiállításon keresztül helyi művészeket szólított meg. A program kapcsán művészeti foglakozások és beszélgetések vezetése által a művészetpedagógia mentén még inkább összekapcsolódtak a helyi atmoszféra, a kiállítótér és pedagógia körüli gondolatok, melyek további projektek létrejöttét eredményezték. Az épület utóéletét biztosító műhelyek támogatását az egyesület közössége segítette, mely Eger város, Heves megye és az észak– kelet magyarországi régión belül, az építő, képző és társművészetek ismeretterjesztését és népszerűsítését, előadások és kiállítások, workshopok szervezését tűzte ki céljául. A műhelyfoglakozások és –beszélgetések legalább 3200 fiatal képzőművésznek és érdeklődőnek tudott lehetőséget teremteni arra, hogy ismereteit gazdagítsa.
A megvalósult folyamatok térben történő installálása által további lehetőségeink megvalósítására már évről évre mentorált hallgatókkal közösen építettünk. Ezen meghatározó tartalmaink az Öntérkép, a Tört/Ént, a Fény és szín foglalkozások nyári táborai, melyeket hónapról– hónapra megvalósuló nyitott műhelytematikák követtek. A projektek létrejötte közben, olyan kapcsolódási lehetőségek épültek ki a tanítványokkal és mentorált

tanárjelöltekkel közösen, melyek során műhelymunkánk, differenciált tananyagtartalmi bontásban, eltérő korosztályok képzési színtereiben úgy tudott összekapcsolni diákokat és hallgatókat, hogy hatása átjárhatóságot tudott képezni a művészeti képzéseink színterei között. Kortárs alkotókkal és tanári pályára készülő hallgatókkal való közös alkotási folyamat, egy olyan párbeszédet hozott létre először az intézményen belül, de különböző oktatási tantárgy– tematikai színtereinek együttműködésével, melyben tapasztalati megismerés által, egy nyitott műhelyben kapcsolta össze legfrissebb szakmai ismereteinket.
Jelen előadásban ismertetett nyitott műhely az együttesen életre hívott alkotások tükrében történt, egy közösen kiírt pályázat támogatásával, átlépve ezzel intézményi kereteinken és nyitva Eger város más szinten elhelyezkedő oktatási intézményei felé is. Ez a program a művészetek műveltségi részterületeit kapcsolta össze, hallgatóink sokrétű érdeklődése és munkája által. Továbbá Nyáry Krisztián, Hevesi Judit Festői szerelmek című kötetének rendhagyó irodalomóráját és előadását alapul véve a kötet által tizenkét hónapon át, tizenkét parafrázis létrejöttét eredményezte. Célunk volt, hogy a művészetekről való gondolkodás, mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció olyan közösségi élményt hordozzon, amely a tapasztalaton keresztül ismereteket nyújt, és ezzel hozzájárul a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, ezáltal a harmonikus személyiség kialakulásához. A parafrázis sorozatunkkal párhuzamosan Kepes György életművét feldolgozó regionális pályázatot hirdettünk. A létrejött munka eredményének tekintetében további célunk a megvalósult munkafolyamatok, közös alkotások tapasztalatait a Komplex Alapprogram Művészeti Alprogramjának keretei között alkalmazni. Ennek során kutatócsoportunk utánkövetéses, hosszmetszeti vizsgálatot tervez végezni a nyitott műhely hatásvizsgálata végett.
Tapasztalataink szerint, a szabadkézi rajz mellett a tanításban fontos a vizuális észlelés és befogadás különböző formáinak kapcsolata, a médiumok használatán keresztül az alkotások hatásának vizsgálata, a mozgás érzékeltetése, a szerkezet és a tér viszonya, az alkotómódszerek ismerete, melyek hangsúlyosak a kreatív problémamegoldás lépéseiben is. Mindezt hitelesen csak a közös munka elmélyítésén keresztül egymástól tanulva sajátíthatjuk el, általa jutunk folyamatosan közelebb pedagógiai attitűdünk kialakítása felé. Felmerülhet a kérdés: mi alapján választja ki a tanárjelölt azokat a mintákat, melyeket követni szeretne, mit mivel és hogyan épít be tudásába, eljut– e a reflektív pedagógiai gondolkodáshoz? Megélt tapasztalataink és műhelymunkánk vizsgálatának tükrében, azt látom, hogy önmaga is igényli a közösségben létrejövő értéket teremtő, tervezett és megvalósított munkájának átgondolását és a folyamat értékelését. Szakmánk tekintetében nem csak ábrázolni tanításról van szó, hanem az alkotáson keresztül a kérdésfelvetések artikulációjáról, és vizuális problémák megoldásáról, mind didaktikai, mind pedagógiai szempontból. Az oktatás során ezért az alkotó magatartás megtartása elengedhetetlen, de közös kapcsolódások által válhat a leghitelesebbé. Tantárgyunk oktatása során tanári szerepvállalásunk a manuális gyakorlatok erejében, a koncentrálóképesség fejlesztésében, a közös kritikai gondolkodásban, a kreatív problémamegoldásban keresendő. Ha a foglalkozások a művészeti képzésben tanulmányaikat végző hallgatók egyéni szakmai tevékenységére is építenek, akkor egy általuk választott téma közösen megvalósított kreatív megoldása által a tanárjelöltek hitelessé, és az oktatott diákok érdeklődővé válnak, egy körülhatárolt térben, hagyva ezzel helyet a kísérletezésnek, az önkifejezésnek, ahol közösen teremtjük meg a közvetítésre is szánt értéket. Oktatóként

láthatóvá válik, egy másik nézőpont, mely munkánk hitelességében és valódi szerepében hozzájárul a változatos közös tanuláshoz és a mindennapi belső szakmai motivációink alakulásához is.

A kutatást támogatta:
Egri Helyi Közösség CLLD
Eszterházy Károly Egyetem
Arkt Építész– és Művészeti Egyesület

A GYERMEKLÉLEKBEN BUJKÁLÓ VÉGTELEN ÉRZELMI VILÁG MEGRAGADÁSA A MŰVÉSZETEK SEGÍTSÉGÉVEL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TÓTH Lilla *, SZ. FODOR Adrienne **
** Debreceni Református Kollégium Általános Iskolája*
*** Debreceni Református Hittudományi Egyetem*

Kulcsszavak: érzelmi és művészeti nevelés, impresszionizmus, foglalkozáscsokor

Az általános iskolai művészeti nevelés és az érzelmi intelligencia jelentősége, a művészetpedagógiában a gyermekek kreativitásának, képességeik művészetek általi fejlesztésének relevanciája ma már számos tudományos eredménynek köszönhetően bizonyítottan létjogosultságot nyert (például Hámori, 2002; Juslin & Sloboda 2010; Robinson, 2011). Előadásunkban az impresszionizmus fonalára felfűzött foglalkozáscsokrainkat szeretnénk bemutatni, melyekben a zene, az irodalom és a vizuális művészet összekapcsolásának módszertani és gyakorlati lehetőségeit kerestük impresszionista zeneművek és képzőművészeti alkotások felhasználásával.
A művészeti értékek megismertetésének módjai szoros kapcsolatot mutatnak a tanító személyes érdeklődésével, egyéni kreativitásával, melyek megalapozhatják tanítványaikkal való munkájukban azt a fontos feladatot, amely a teljes személyiség formálásában való szerepvállalást a művészetek komplexitásán keresztül tekinti az általános iskolai nevelés meghatározó feladatának (Sz. Fodor & Kerekes, 2020). Meggyőződésünk, hogy a gyermeki lélek egészséges fejlődéséhez szükséges egyik pillér, az érzelmi intelligenciájuk fejlesztése. Az érzelmek mások számára is egyértelmű kifejezése nem minden életkorban, és nem minden helyzetben könnyű. Néha cserbenhagynak bennünket a szavak (például számunkra szokatlan, érthetetlen események hatására vagy gyász esetén), de egy dallam, egy vers, egy képi ábrázolás támaszunk lehet, segíthet a nehezen megfogalmazható érzéseinknek utat nyitni (Antal–Lundström, 2011; Uzsalyné, 2010).
Ebben az útkeresésben szerettünk volna tanítványainknak segíteni és a különböző művészeti ágakat összekapcsolva egy foglalkozáscsokor sorozatot állítottunk össze, amelyben a zenehallgatás élménye továbblendíti a gondolatokat, és a belső képvilágot a különböző irodalmi vagy képzőművészeti technikák alkalmazásával jeleníti meg. „A zene rendeltetése: belső világunk jobb megismerése, felvirágozása és kiteljesedése.” (Kodály, 1982, p. 156). A művészetek találkozása nem ismeretlen a pedagógiában (például Kárpáti 2015, 2018), azonban a megvalósítás az iránymutató dokumentumok leírásait figyelembevéve és a módszertani kereteket ismerve is nagyfokú szubjektivitást, kíváncsiságot és kreativitást feltételez.
A művészeti alkotás befogadása akkor válik aktívvá, amikor az alkotás és a befogadó között egyfajta kommunikáció jön létre. (Chemi & Du, 2017) A műalkotás kezdeményezi a párbeszédet, amire a gyermek válaszol, a válasz skálája a spontán reakciótól a jól átgondolt válaszig sokféle szintű lehet, így teremtve meg a számtalan különböző befogadói élményt és

véleményt. (Bálványos 2003) A foglalkozáscsokrokhoz az impresszionizmus korszaka adta az alapot, és bár tudjuk, hogy ez a művészeti korszak az általános iskola nyolcadik osztályában jelenik meg a tanterv előírásainak megfelelően, mégis azt gondoltuk (és a megtartott órák is ezt az elképzelést támasztották alá), hogy az impresszionizmus apró elemei könnyen érthetőek a különböző életkorú, akár fiatalabb gyermekek számára is. Bízunk továbbá abban is, hogy amikor tanulmányaikban elérnek ehhez a korszakhoz, már nem lesz ismeretlen számukra, emlékezni fognak a korábbi években történt találkozásokra.
Az impresszionizmus korában alkotó művészeket követve, mi is az érzéki benyomásokat, az impressziókat helyeztük előtérbe az alkotási folyamatok során. A foglalkozások 1– 6. osztályban, minden évfolyamon egy– egy osztályban valósultak meg, két találkozás keretében. A készen kapott képi világ helyett a gyermekkori fantázia továbbélésére, megőrzésére a művészetek találkozásához kialakított foglalkozáscsokraink összetett, módszertanilag jól felépített, egymásra épülő alkalmak voltak, melyek során szabad és irányított asszociációs lehetőségekkel vezettük rá a gyermekek figyelmét a képzelet, a zene és a képzőművészet szoros kapcsolatára. Először egy elméleti foglalkozás, érzelmi felvezetés keretében az adott témához kapcsolódóan az érzelmekről beszélgettünk a különböző életkori és művészeti vonatkozásban, majd pedig egy számukra újfajta technika (például monotípia) segítségével lapra vetették a gondolati síkon megfogalmazott érzelmeiket. A zeneművek hallgatása közben született vizuális művészeti alkotások (például csodavirág, fenakisztoszkóp), vagy a festmények ihlette szinesztéziát is tartalmazó versek érzékletesen ábrázolják a gyermekek gazdag fantáziavilágát.

A foglalkozások az alábbi címeket kapták:

- Első évfolyam: Színek
- Második évfolyam: Monotípia
- Harmadik évfolyam: A pillanat
- Negyedik évfolyam: Fény és árnyék
- Ötödik évfolyam: „Különös táj a lelked”
- Hatodik évfolyam: „Lila dalra kelt egy nyakkendő”

A képzelet és a kreativitás fejlesztésére kidolgozott feladatokat, foglalkozásokat tartalmazó projektek a megvalósítás során sok örömteli pillanatban részesítették mind a gyermekeket, mind a pedagógusokat. Az elkészült alkotásokból előadásunkban szeretnénk bemutatni néhány különleges gyöngyszemet.
Az órákon átélt felszabadult, de ugyanakkor elmélyült alkotókedvet és az elkészült alkotásokat látva azt gondoljuk, hogy az összeállított foglalkozáscsokrok (évfolyamonként 2+2, esetleg 2+3 tanóra időkeretben) beilleszthetők a tantervi követelményrendszerbe, lehetőségektől függően mindegyik évfolyamban vagy akár csak egy– egy évfolyamon. Az alkalmak hidat képeznek a gyermeki érzelmek, a kreativitás és az alkotás közé, melyek a pedagógus egyéni kreativitásától függően az általunk bemutatott formában vagy módosításokkal is elősegítheti az impressziók hatására készülő alkotások létrejöttét.

A MESÉT MÁSKÉNT PROGRAM BEVEZETÉSE AZ ÓVODAI NEVELÉSBE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KEREKES Valéria *, BÖDDI Zsófia **
** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar*
*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar*

Kulcsszavak: játék, mese, innováció, együttműködés

A játék és a mese óvodáskorban betöltött szerepe kimagaslóan fontos a harmonikus személyiségfejlődésben. A Mesét Másként módszertani lehetőség (továbbiakban: program) kidolgozásának alapgondolata abból a feltevésből indult ki, hogy az óvodapedagógusok tervezési munkájuk során ritkán választanak csoportjuknak népmeséket, kiemelten az érzelmi nevelés területét kiemelve. Továbbá a mesék feldolgozásában főként a dramatikus játék különböző formáit úgy használják fel, hogy a legtöbbször megmaradnak a választott mese kontextusánál.
Jelen esetben, kilépve a meseválasztás és a dramatikus játék óvodai „hagyományrendszeréből", a választott népmesék érzelmi nevelést erősítő hatásrendszerei kerültek előtérbe. A kapcsolódó készség –, képesség – és személyiségfejleszető játékok tervezésénél pedig háttérbe kerül a mese konkrét cselekménye.
A Mesét Másként program óvodai nevelésben betöltendő szerepét egy új aspektusból kívánja vizsgálni Budapest XI. kerületi Gazdagréti Óvoda intézményvezetője, aki mesterprogramjának fejlesztő– innovátor részeként. A Mesét Másként program bevezetése tűzte ki céljául. Az intézmény a 2020 –2025 közötti időszakra tervezett időszakban a következő főbb szempontok mentén tervezi a program bevezetését:
• a játék és a mese összekapcsolódásával, módszertani megújulással kapcsolatos jó gyakorlat, innováció beépítése, tovább fejlesztése és bemutatása;
• a Mesét Másként programban résztvevő csoportokban a módszer bevezetésének gördülékeny szervezése, a résztvevő óvodapedagógusok gyakorlatának összehangolása;
• inkluzív pedagógiai szemlélet alakítása, a pedagógusok motiválása, képzése;
• az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az intézmény Pedagógiai Programjában megfogalmazott céloknak és feladatoknak való megfelelés;
• családokkal való kapcsolattartás formái, mélysége, az intézmény által megfogalmazott elvek megtartása, együttműködés hatékonysága;
• szakmai fejlődés támogatása.
Az utóbb felsorolt szempontok teljesítése szoros együttműködésben történik az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar oktatóival, akik a program pedagógiai–módszertani alapjainak átadását és a kapcsolódó pszichológiai aspektusok értelmezését segítik. A közös munkában alkalmazott módszerek (bemutatás, megfigyelés, reflektív megbeszélések) alapvetően az óvodapedagógusi kompetenciák fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Továbbá olyan lehetséges mérőeszközök kidolgozást is előrevetítik, melyek a Mesét Másként program hatásának nyomon követését biztosíthatják. Az intézményi innováció

tükrében a program bevezetésével a következő változások remélhetők: jó gyakorlatok innovatív dokumentációjának megalkotása, pozitív változások növekedése (az óvodapedagógusok, a gyermekek és a szülők esetében egyaránt), a Mesét Másként program jó gyakorlat népszerűsítésével a kerületi óvodákkal való szorosabb együttműködés elérése, valamint referencia intézménnyé válás a program megvalósításában országos szinten.
Előadásunkban a program részletes bemutatását, az egyetemi oktatók és az óvoda közös munkájának lehetőségeit és a jelenlegi feltáró munka részleteit szeretnénk ismertetni.

GREEN CHANNEL

TÉR–KÉP–MŰVÉSZET

SZEKCIÓ

ELNÖK: TERBE Rita
Budapesti Műszaki Egyetem Építészmérnöki Kar, GyIK–Műhely

KREATÍV TÉRKÉP–MŰVÉSZETI ALKOTÁSOK A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

EPLÉNYI Anna *, TERBE Rita **
** MATE, GYIK– Műhely*
*** BME, Építészmérnöki Kar, Ipartanszék, adjunktus, GyIK–Műhely*

Kulcsszavak: GYIK– Műhely, tájépítészet, térképészet, térábrázolás, vizuális pedagógia, művészet

A hagyományos térképészetre gondolva hegyek, völgyek, útvonalak történeti ábrázolása jut eszébe az embernek, amelyek a kezdeti torz ábrázolásoktól kezdve az egyre pontosabb felméréseken át eljutottak a mai térinformatikai megközelítés szinte egy–az–egyben történő precizitásáig, a GoogleMapig – amely sokunknak izgalmas virtuális utazás a világ körül. A térkép rögzíti a felszínformák alakját, tájak megnevezését, a tájhasználat jellegét, és az infrastruktúra valamennyi adatsorát. Azaz, ahogy egykor, a térképezés, a téri leképezés célja most is valamilyen táj megismerése, az adatok megszerzése, egy hely kontrollálása, birtoklása – egyfajta virtuális hódítás saját magunknak (J. B. Harley: Map, Knowledge and Power). Azaz minden TérKép fontos jellemzője az adatok rendszerbe foglalt megfeleltetése, a kódolás – amely éppen ezért bárki saját rendszerében is megtehet. C. Harmon könyveiben (You Are Here, The Map as Art) felteszi a kérdést, hogy csak a valós világot, a létező vidékeket tudjuk– e térképezni, vagy lehet– e a térkép, mint egyféle megfeleltetési– eszköz, kifejezőformája bármi más gondolatnak is? A kortárs művészet éppen ezt az új kapcsolatot fedezi fel, és a művészek egyre inkább használják a TérKépet, mint komplex kifejező– formát: esztétikus képi– szerkesztését, konceptuális kérdéseit és új, téri–gondolati összefüggések vizuális hordozóját (érzelmek, emlékek, élmények, politikai üzenetek, kötődések, események, adatsorok, szakrális kapcsolatok, mentális állapotok, futurisztikus képek, háborús tragédiák – ezt összességében ma „pszichogeográfia” – psychomapping–nek nevezzük). A térképek gazdag motívumkincse (jelek, számok, földrajzi adatok, színkódok stb.), anyaga a kortárs képzőművészet integrált részévé vált: formái alakíthatók, képlékenyek, benne metaforák, rejthetők el, és izgalmas viszonyok mutathatók be. Azaz a TérKépMűvészet szelektív a

reprezentáció tárgyával és felhívja a figyelmet a kollektív tudásismeret és a személyes viszonyok bemutatására a képzőművészet nyelvén. Míg a geográfus egy közös, standardizált jelkulcson belül kissé alakítanak a valóságon, addig a művész minden konvenciót felrúghat, kifordíthat, hogy felborzolja a valóságot, hogy felébressze a nézőben egy más „igazságot”.
Előadásunkban gazdag vizuális portfólióval bemutatjuk, hogy ezen gondolatok és alkotók inspirációja mentén milyen térkép– művészeti alkotásokat végeztünk különböző korosztályokkal az elmúlt 5 éveben a XXX–Műhely foglalkozásin (7–10 évesek), a XXX–Műhely Térlátásfejlesztő továbbképzésén (felnőttek), valamint a XXX képzésének vizuális moduljain (18– 25 éves egyetemisták). Az alkotófeladatok zömében több– lépcsős folyamat–sorokban, tematikus vizuális blokkokban kerülnek bemutatásra, ahol egy–egy téri, táji téma kibontásához használjuk. Több éves tapasztalatunk, hogy a térképek fent leírt rugalmas voltuk miatt, nagyon sok más műfajt és léptéket is integrálni tudnak, azaz a nagy térkép szövete elnyel a folyamat során már elkészített, kisebb részalkotásokat is. Egy–egy MapArtist alkotó megismerése után, a pedagógus pedig nemcsak másolja annak stílusát, hanem művészetének konceptuális megismerése után nagyon sok új, önálló gondolata születik. A továbbképzésünk is bizonyította, hogy az óvópedagógusok, a rajztanárok megszerették ezt az új, eddig felfedezetlen témakört, és több tucat földrajzi, történelmi, biológia és kultúrtörténeti, helyismereti témával kombinálva alkalmazni tudták, mint interdiszciplináris innovatív műfajt.

A kutatást támogatta:
GYIK–Műhely Alapítvány
MATE Tájépítészeti, Településtervezési és Díszkertészeti Intézet
BME, Építészmérnöki Kar, Ipartanszék

TÉRI KÖRNYEZETÜNK MEGISMERÉSÉNEK ÉS ELEMZÉSÉNEK FŐBB MÓDSZEREI

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TERBE Rita *, EPLÉNYI Anna **
** BME, Építészmérnöki Kar, GyIK–Műhely*
*** MATE, GYIK–Műhely Alapítvány*

Kulcsszavak: GyIK–Műhely, vizuális pedagógia, játékos alkotás, művészettel nevelés, tájépítészet, építészet

Vizsgálataink fókuszában a körülöttünk levő téri környezet áll, amely magába öleli természeti, táji és épített környezetünket egyaránt. Kutatásunk alapvetően empirikus jellegű, hiszen gyermekfoglalkozások vezetőiént olyan gyakorlat orientált foglalkozásokat dolgoztunk ki, amelyek téri világunk észrevételét, megismerését és megértését segítik elő. Munkamódszerünk alapja alapvetően képzőművészeti gyökerű, amely a téma feldolgozásának választott technikája mellett megközelítésben, asszociációkban egyaránt megjelenik. A művészeti vonal mellett hangsúlyos elem a játék, a játékos alkotás, amely nemcsak szorosan kapcsolódik a gyermeki léthez, hanem nyitottá, felszabadulttá, szárnyalóvá teszi az alkotót. Foglalkozásaink fő hangsúlyai továbbá: a szabad, irányításmentes alkotás, a tudásbázis növelése, a spontaneitás és a kísérletezés. Alkotásaink jelentős mértékben térbeli alkotások, a modellezést, a térben építést helyezik fókuszba. Ennek oka kettős, egyrészt a térben gondolkodást segítik elő, másrészt pedig a felsorakoztatott eszköztárunkkal bátorítást, inspirációt nyújtunk a témával foglalkozók számára.
Kutatásink során téri környezetünk megismerési és megértési folyamatát öt fő témakörbe osztottuk be. Az első a Környezetismereti séták (1), amelynek középpontban a téri környezet, annak megismerése és megértése áll. A módszer lehet önálló séta, amely valós élményeken alapuló vizsgálattal, szemrevételezéssel, beszélgetéssel egészül ki. A tapasztalati folyamat alapja emellett lehet virtuális vagy optikai eredetű is. A sétákhoz a megismerést segítő alkotások is társulhatnak. Az Építészet, mint inspirációs forrás (2) módszernél egy – egy építészeti elem vagy fogalom által inspirálva készülnek el az alkotások, mint például: egységesség, transzparencia, tükröződés, szerkezet, vagy konkrét építmény–épület. A fogalmak jelentését különböző térbeli modelleken keresztül vizsgáljuk és elemezzük. Építés, mint eszköz (3) típusú feladatok középpontjában maga az építés található, ahol az építés módja határozza meg a formát. A Formaelemzés (4) módszerének középpontjában a forma áll, a forma határozza meg az anyagot és a technikát. A Térbeli alkotások síkbeli leképezésénél (5) a megismerés a két dimenzióra váltás folyamán valósul meg, amely leképezések a modell lényegéből fakadóan jönnek létre. Annak formai, elvei, gondolatai jelennek meg a papíron.
Jelen előadásunkban részletesen a Környezetismereti séták témakörét emeljük ki, mert ez az a módszer, amely könnyen és széles körben alkalmazható. A témák alapjául szolgáló helyszínek lehetnek tágabb lakó, iskolai vagy óvodai környezetünk. Méreteit tekintve pedig átfogó nagyobb területek, vagy részletre koncentráló kisebb elemek. A programok lehetnek alkalmiak, vagy egy témára felfűzve tematikusan szervezettek. A módszer kiemelten fontos

eleme, hogy valós térben zajlik, a résztvevők nem csak szemlélők, hanem a helyszínen járva, nézelődve, gondolkodva fedezik fel és értik meg azt. A módszer lehet önálló – csak séta és beszélgetés –, de kiegészülhet helyszíni, vagy műhelybeli alkotásokkal is, amelynek témája a látottakhoz kapcsolódik. A sétákat a foglalkozásvezetők részéről alapos tájékozódás előzi meg, amelyben maguk is megismerik és megértik a választott helyet és témát.
Célunk ezzel az, hogy minél több rétegben és módon mutassuk be környezetünket, s kapcsoljuk azokat a gyerekek gondolati világához, hogy kinyissuk a gyerekek szemeit és gondolatait környezetük iránt: „észrevenni, megérteni, s értőn élni”.

A kutatást támogatta:
GyIK– Műhely Alapítvány, BME Építészmérnöki Kar– Ipartanszék

MINIMAL HUMAN SPACE 2.0

SESSION LECTURE

SKALICZKI Judit *, PATAKY Gabriella **
** Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre–School Education*
*** Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre–School Education*

Kulcsszavak: built environmental education, visual education; art– based research, teacher training, education through art, sustainable communities

MINIMAL HUMAN SPACE – an empirical research– series concerning personal space and its physical depiction. It aims to bring the concept of personal space into focus within built (human) environment education and attempts to visualise them through various exercises of a constructive nature. This is how we would like to contribute to the development of the conscious use of space and the realisation of our needs and opinions on our personal spaces. "Built Environment Education is a special area of instruction which engages with the theory and practice of the delivery of knowledge of the built environment, as well as with strengthening the connection between people and their own living space. With the utilization of different interactive activities grouped around themes of the built environment, it helps students better orient themselves in their environment, become more open to its particularities, identify them, and feel them their own, so that in the future undertakings, they can take part in their formulation. In contrast to passive observation, this method inspires critical and analytical reception, and the analysis of the various environmental stimuli. The proactive, creative perspective developed in this way contributes to the possession of the appropriate skills for the creation of common life– space." (Sebestyén & Tóth, 2013) The communication and thoughts around space is eased through communal creation and provide an immediate physical feedback.
In a series of experiments, we consider choosing easily accessible, ordinary materials, that are universal and easy to handle, important. The transformation of an ordinary material into "building material" is an important part of the construction process. At the same time, it is also important to find materials that allow communal building, thereby increasing the potential for community interactions. To materialize the process we chose large– sized building elements that effectively support safe groupwork and help experience the interaction between the individual and the community during construction. While individual building actions allow for the deepening of personal spatial experiences and the enrichment of individual spatial abilities, working together strengthens group cohesion and enforces contemporary references within sustainable communities.
In the focus of our thinking, human built environment is strongly connected to the development of visual literacy based on the methodology of visual art education. The theoretical framework of the research is provided by the study of contemporary structural systems in art. Connecting fields of fine and applied arts we relate to the works of artists like Yona Friedman's analytical urban theories about the cities of the future, and Sean Scully's

structured geometrical compositions which he described as a „battle between system and emotion”. The minimalist basic elements – the hoops – like sequences in music, unfold in the hands of the builders. Not only do they become works of art, but they also determine the structure of the community. Through this process of transformation the finished structure, although inspired by the work of the artist’s, rises from it and becomes an independent object. the methodology of action research we continuously shape our experiments according to the current communities and local environmental characteristics.

We started experimenting with the Hula Hoops with the Bartók Visual Workshop in the Summer of 2019. The primary inspiration was the life work of Yona Friedman. His "Ville Spatial" theory and his "People`s Architecture" installation which toured Europe were our base of trying to interpret these special spatial installations together with children. In the 2019 summer camp, "BME Children`s University", we built towers with children, but some started to show interest in the 2016 drawing of Friedman which depicts a structure composed of an array of cubes, each defined by 6 circles, which was designed be used as a temporary accommodation for refugees. Impacted by this drawing, they started experimenting with circle– structures meant for a single user.

Building on this experience, we held a workshop for the students of Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar (English language) called „Let’s build Hoops – Personal Space” to present the size and shape of personal space using the hoops. We explored the possibilities of patterns, first following the rules of geometry and then enjoying free (chaotic, instinctive) creation. The students could experience the size of such a minimal structure and also the dimensions of their own bodies. We experimented with several positions too, and the spatial consequences of our primary physical needs and being. We carried the finished mini– structures out from the studio (thanks to the lighness of the material) to the street and tried how we can move around "wearing" our personal space. We analyzed our little hoop units in usual urban outdoor settings too, like bus stops, pavement, green spaces, benches...)

We showcased our findings in 2019 October at the InSEA European Art Seminar in Malta. We also held a workshop attached to it. We build the hoop– structures in the common spaces of the conference and invited the attendees to experiment with them. During the conference left the installation, which came alive, and smaller modules emerged later in other parts of the venue. The weird buildings encouraged the participants to observe interactively, we saw people climbing inside of it, wearing it or altering the central composition. This is an ongoing series of experiments, in which we deal with personal space from new aspects, we research further uses of "building" materials and intensively investigate the affects of the current world political events on it.

The ongoing art experiment examines the aspects of this current situation, the coronavirus epidemic, and the overall impact that social distancing will have on the perception of personal space. We may need to redefine the human aspects of our thinking about personal space in terms of society and socialization.

SZÍNÉSZLELÉS ÉS SZÍNÉRTELMEZÉS: ONLINE TESZT KIPRÓBÁLÁSA 3–6 ÉVESEK KÖRÉBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TÓTH Alisa *, BOGNÁRNÉ SEBESTYÉN Szilvia **
** Károli Gáspár Református Egyetem*
*** Károli Gáspár Református Egyetem*

Kulcsszavak: vizuális képességek, színpercepció, online teszt

Kisgyermekkorban is már tapasztalható, hogy a színek jelentésközvetítő tulajdonsággal rendelkeznek, ezáltal is kihatást gyakorolnak a gyermekek érzelmeire, gondolkodására és viselkedésére. Nemzetközi szinten is egyre több szakértő javasolja, hogy már óvodáskorban érdemes azokat a vizuális képességcsoportokat fejleszteni, amelyek a befogadással, képértelmezéssel kapcsolatosak (Lopatovska, Hatoum, Waterstraut, Novak, & Sheer, 2016).
A vizsgálat célja, a színpercepció és a színértelmezés online mérésének óvodai környezetben való kipróbálása. A feladatra egy olyan online tesztet alkalmazok, amely eredetileg iskolakezdő tanulók színpercepciós képességeinek a mérésére készült (Tóth, Kárpáti, & Molnár, 2017; Tóth, Molnár, & Kárpáti 2019). Kiválasztottuk a Színpercepció és színértelmezés teszt, második évfolyamos tanulók számára fejlesztett feladatai közül a legkönnyebbeket, majd kiválogattuk azokat, amelyek alkalmasak lehetnek óvodai környezetben történő mérésre, 3–6 évesek körében. A feladatok nehézségét elsősorban a valószínűségelméleti függvények alapján kiszámított, személy–item nehézségi paraméterek alapján ítéltük meg, amelyekből összesen 36 itemet választottunk ki (Tóth, Kárpáti, & Molnár, 2017; Tóth, 2020). A színpercepció és színértelmezés részképességeit az eredeti teszt mérési modellje alapján, az alábbi négy komponens mentén mértük: színérzékelés, szín– és formafelismerés, színmemória és színjelentés. A teszt tartalmazott további 4 kérdést is, amelyek a gyermekek háttéradataira (nem, kor) és a feladatokkal kapcsolatos benyomásaikra vonatkoztak.
Az adatfelvételre 2020. december 14. és 2021. január 31. között került sor. Az online tesztek kiközvetítése az eDia rendszer segítségével történt. A mérést a Szabadszállási ÁMK Tóth Erzsébet Óvoda, Bölcsőde és Nevelési Tanácsadóban végeztem el, N=87, M=61,54, SD=21,6, fiúk aránya:50,6%) kisgyermekek közreműködésével. A méréseket 5 csoportban, kis – közép– és nagycsoportokban végeztük el. A mérésben részt vett gyerekek átlag életkora 5,10 év (SD=1,13). A teszt megbízhatósági mutatója megfelelőnek bizonyult (Cronbach– α=0,89).
A 3– 6 évesek teljesítménye a gyermekek korával egyenletesen emelkedő tendenciát mutatott: a 3 évesek 37,57%– os, a 4 évesek 46,83%– os, az 5 évesek 62,42%– os eredményt értek el. A 6 éveseknek már nem okozott különösebb kihívást a feladatok megoldása (M=79,02%, SD=13,3).
A fiúk és a lányok teljesítménye között nem mutatkozott szignifikáns eltérés: nem találtunk összefüggéseket a teszteredmények, illetve a feladatok nehézségének megítélése és a feladatok kedvelése között sem. A gyerekek jelentős részének tetszettek a feladatok (57,3–90%). A feladatok nehézségének megítélése szempontjából a minta 5,1%– a gondolta nagyon

nehéznek azokat, 6,4% nehéznek, valamint 23,1% adott semleges választ, végül a minta többi része alapvetően könnyűnek érezte a feladatok megoldását. A méréseket megfigyelve, alapvetően elmondható, hogy a gyerekek a feladatok megoldását játéknak fogták fel, a 3 éves kisgyermekek pedig koruknál fogva még nem tudták minden esetben értelmezni a teszt egészét, de ettől függetlenül, láthatóan szívesen birkóztak meg a feladatokkal. Tesztfejlesztés szempontjából a továbbiakban érdemes korukhoz adaptálhatóbb, könnyebb feladatokat, illetve a nagycsoportos gyermekek számára pedig nehezebb feladatokat szerkeszteni. Összességében elmondható, hogy a mérési feltételezéseink, óvodai kontextusban is könnyen alkalmazhatók, mivel színes és játékos élményt nyújtanak a kisgyermekeknek.

RITMUS, ZENE, KÖZÖSSÉGI TANULÁS

SZEKCIÓ

ELNÖK: MUCSI Gergő
Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar

KREATÍV ZENEI NEVELÉS BUDAPESTI KÖZÉPISKOLÁKBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

FEKETE Anikó
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet

Kulcsszavak: zeneoktatás, kreatív zene, középiskola

Jó ideje foglalkoztat a zenei nevelés, s bár már kamaszként is találkoztam ezekkel a gyakorlatokkal, későbbiekben munkám során használtam is őket, mégis csupán a Sáry Lászlóval folytatott beszélgetésünk után (Fekete, 2013) váltam a kreatív zenei gyakorlatok (Sáry, 1999) iránt igazán elkötelezetté. E területen sokat tevékenykedő szakemberek gondolatait is kikértem, köztük Pap Gáborét (Fekete, 2018), Pallagi Ákosét (Fekete, 2015) és Tóth Árpádét is (Fekete, 2019), 2018 óta pedig lehetőségem nyílik az Eötvös Loránd Tudományegyetem Művészetközvetítő és Zenei Intézetében leendő ének–zene tanárok számára egyfelől módszertani segítséget nyújtani, másrészt a kreatív zenei gyakorlatok által zenetanári kreativitásukat trenírozni (Fekete, 2018). A budapesti Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnáziumban kreatív zenetanárként pedig a középiskolások zenei kreativitásának fejlesztésén dolgozom.
Hogyha megvizsgáljuk a jelentős zenepedagógiai korszakokat, láthatjuk, hogy a zenei nevelés tudatos alkalmazásának, benne az improvizációnak leginkább a 20. századtól tulajdonítunk egyre nagyobb szerepet (Pukánszky & Németh, 1998).
Ma már azt is tudjuk, hogy a tanulók motivációinak tisztázása elengedhetetlen, bármely tantárgyat vesszük górcső alá (Réthy, 2011), ebből kifolyólag jelentkeznek problémák is (Bagdy, Kövi & Mirtics, 2014), ugyanakkor „a motiváció alapfeltétele a tanulásnak" (Réthy, 1988). Guilford 1950– es előadását követően a módszeres kreativitáskutatás kezdetét vette (Gyarmathy, 2006), – jómagam Urban modelljével foglalkozom áthatóbban (N. Kollár & Szabó, 2017) – miközben a zenepedagógusokra irányuló kutatások is egyre inkább fókuszba kerülnek: Abramo és Reynolds például a zenetanári kreativitás hat kategóriáját határozták meg (Abramo & Reynolds, 2014).

2019 szeptemberében kezdetét vette A kreatív zenélés oktatása című kutatásom adatfelvételi szakasza. A kutatómunka célja annak feltárása volt, hogy a kreatív zenei gyakorlatok mennyiben járulnak hozzá a diákok tanulási motivációjának növeléséhez és a zenetanárok szubjektív eredményességéhez a középiskolákban, valamint annak feltérképezése, hogy a zenetanárok képzésében mennyiben van jelen a kreatív zenei gyakorlat.
A tervek alapján 7–7 középiskola egy– egy ének–zene óráját megfigyeltem, videódokumentáltam, s leírást készítettem a tanórák menetéről, az ének– zene tanári munkáról, a diákok aktivitásáról, zenei kreativitásáról, kreatív zenei gyakorlatok használatáról. Ezek után a diákok kérdőívet töltöttek ki, s fókuszcsoportos interjút készítettem velük arról, ők miként gondolkodnak tanórai részvételükről, a feladatokról és az ének–zene tanár munkájáról.
Az ének–zene tanárokkal is készítettem interjút, melyben szubjektíven, önreflektív jelleggel gondolkodhattak, s számolhattak be ének– zene tanári munkájukról. Minden intézmény humán/ének– zene munkaközösség– vezetőjével/intézményvezetőjével készítettem interjút, melyben az intézményben zajló zenei nevelésről, az ének– zene szakos kollégájának munkájáról, diákokkal való viszonyáról kérdeztem.
A terepmunka igazán tartalmas és meglepetésekkel teli volt. Jelen előadásomban a diákok kérdőíves és fókuszcsoportos válaszait elemzem, melyből többek között arra is fény derül, hogy véletlenszerű mintavétel alapján kiválasztott budapesti középiskolák 10. osztályos tanulói miként gondolkodnak az ének– zene órák feladatairól; a kreatív zenéről; amennyiben lehetőségük lenne rá, ők milyen zenei feladatokkal lepnék meg társaikat; mennyi időt töltenek egy nap aktív zenéléssel; s egyáltalán miként élik meg ezeket az ének– zene órákat.
A kreativitás (N. Kollár & Szabó, 2017), a zenetanári kreativitás (Abramo & Reynolds, 2014) és a kreatív zenei gyakorlatok (Fekete, 2019) felfedezése, nyomon követése is artikulálható kutatásom ezen empirikus része alapján.

A kutatást támogatta:
Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet

A RITMIKAI KÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK VIZSGÁLATA ELSŐ ÉS MÁSODIK OSZTÁLYBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MUCSI Gergő
Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar, MTA–SZTE Ének–Zene Szakmódszertani Kutatócsoport, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: ritmikai készségek, ének–zene óra, készségfejlődés

A ritmikai mintázatok változásaira már csecsemőkorban fogékonyak vagyunk (Winkler, et al., 2009). A ritmikai készségek fontossága jelentősen túlmutat egy zenész vagy táncos képességeinek meghatározásában. Fejlettsége kiemelt fontossággal bír, előrejelzője lehet a későbbi tanulmányi eredményességnek, fejlődése más kognitív készségek fejlődését is segítheti (Janurik & Józsa, 2016a). Számos kutatás igazolja a ritmikai készségek pozitív hatásait a nyelvi képességekre (Anvari et al., 2002; Janurik, Antal–Lundström & Józsa, 2018; Moritz, et al., 2013), az olvasásra (Tierney & Kraus, 2013), a matematikai gondolkodásra (Janurik & Józsa, 2016b), a memóriára és az intelligenciára is (Schellenberg, 2015). A ritmikai készségek fejlődése – más készségekhez hasonlóan – fokozatosan gyorsuló, majd lassuló folyamat, amely legintenzívebb időszaka az óvodáskor végére és a kisiskoláskorra, tehát 6–8 éves kor közé tehető (Dowling, 1999; Erős, 1993; Pethő, 1984). A készségek fejlettségi szintje további zenei fejlesztés nélkül nyolcéves kor körül érheti el maximumát, amely egy (nem zenész) felnőtt készségszintjének felel meg, s ettől kezdve már csak kis mértékben változhat (Drake, 1993; Gembris, 2002).

Kutatásunk fő célja, hogy a ritmikai készségek vélhetően eltérő fejlődési üteméről tájékozódjunk a hagyományos ének–zene oktatásban részesülő 1– 2. osztályos tanulók esetében. Másodlagos célunk volt továbbá, hogy vizsgálatunk viszonyítási pontként szolgáljon egy további, héthónapos ritmikai fejlesztőkísérletünk eredményeinek értelmezéséhez is.

Longitudinális kutatásunkban 205 általános zenei oktatásban résztvevő (nem zenei tagozatos) tanuló vett részt (100 fiú), egy megyeszékhely hat iskolájából, kilenc osztály közreműködésével. Három mérési ponton gyűjtöttünk adatokat.

A zenei képességeket Janurik és Józsa (2013) táblagépre adaptált zenei képességtesztjével vizsgáltuk (első mérés: Cronbach– α=0,77; második mérés: Cronbach– α=0,81; harmadik mérés: Cronbach– α=0,82). A képességtesztnek csak azon részeit elemeztük, amelyek a ritmikai készségekkel összefüggésbe hozhatók, a hallás utáni ritmus– (8 item) és tempódiszkriminációt (6 item) valamint a ritmusreprodukciót (14 item) vizsgáltuk. A ritmikai készségeket – mint komplex rendszert – több részkészség szorosan kapcsolódó struktúrájának tekintjük, ugyanakkor készségeket két fő csoportra osztjuk: a ritmus észlelésére (ritmus–, tempó– megkülönböztetés), és a ritmus hallás utáni reprodukciójára (tapsolás). A zenei percepciót csoportos tesztfelvétellel vizsgáltuk a tanulók önállóan, táblagép és fejhallgató használatával válaszoltak a kérdéssorra. A reprodukció vizsgálatát egyéni tesztfelvétel

formájában folytattuk. A reprodukció teszt hangfelvételeinek kiértékelése háromfokozatú pontozási rendszerrel (0, 1, 2), független értékelő személy közreműködésével történt.
A tanulók mindhárom vizsgált készségterületen szignifikánsan fejlődtek minden mérés alkalmával (ritmus– megkülönböztetés: $F=38,75$ $p<0,001$; tempó–megkülönböztetés: $F=97,13$, $p<0,001$; reprodukció: $F=87,05$, $p<0,001$). A fejlődési görbe meredekségét tekintve a tempó észlelése mutatja a legintenzívebb fejlődési ütemet. A ritmus diszkriminációs és a ritmus reprodukciós feladatok fejlettsége között nagymértékű (18%p) eltérés van, de fejlődési ütemük közel egyező.
A tanulók zenei hátterét, a család zenei szokásait, az ének– zene órákon kívüli kapcsolatukat a zenével 12 kérdést tartalmazó kérdőívvel térképeztük fel. A háttérkérdések és a zenei képességteszten elért eredmények összevont változójának kapcsolatát Pearson korrelációval vizsgáltuk. Az első mérés alkalmával nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, míg a második mérés eredményei gyenge szignifikáns összefüggést mutatnak a „Van otthon hangszeretek? ($r=0,199$; $p<0,05$), Jársz az iskolában fejlesztő órára? ($r=-0,216$; $p<0,05$), Anyukád játszik hangszeren? ($r=0,201$; $p<0,05$), Te játszol valamilyen hangszeren? ($r=0,193$; $p<0,05$), és a Szeretsz énekelni?” ($r=0,189$; $p<0,05$) kérdésekre adott válaszokkal. A harmadik mérési ponton a ritmikai készségek összevont fejlettségi mutatójával, továbbá szignifikánsan korrelálnak a „Szeretsz zenét hallgatni? ($r=0,262$; $p=0,001$), Van zenész a családban? ($r=0,176$; $p<0,05$), és az Anyukád játszik hangszeren?” ($r=0,164$; $p<0,05$), kérdésekre adott válaszokkal. Az egyes résztesztek vizsgálata alapján az anya iskolai végzettsége és a ritmusreprodukciós készség között kaptunk szignifikáns kapcsolatot mindhárom mérés során (első: $r=0,206$ $p<0,05$; második: $r=0,210$ $p<0,05$; harmadik: $r=0,272$ $p<0,001$).

A kutatást támogatta:
Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Program

GYAKORLÁS HAGYOMÁNYOS ÉS INNOVATÍV MEGKÖZELÍTÉSE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

NÉMETH–CZIROK Ildikó
Gyulai Erkel Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola, Pécsi Tudomány Egyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: flow áramlatélmény, autoteikus zeneoktatás. gyakorlás, 10.000 óra

Előadásomban a hangszeres gyakorlást szeretném bemutatni. Az előadás célja a helyes gyakorlás módszertan bemutatása, a gyakorlás hagyományos és innovatív– flow állapotban végzett nézőpont ismertetése.
A gyakorlás szót a következő idézetekkel kívánom értelmezni. „A gyakorlás messze több, mint mindennapi tevékenység. A gyakorlás életforma.” Kocsis Zoltán. „A legjobb tanulás a gyakorlás.” Julie Kagawa. „A célzott gyakorlásnak konkrét, jól körülhatárolt céljai vannak.” Andrew Ericsson. Összegezve a gyakorlás elszántságból indítatott tanulás, mely többek között ismeretek elsajátításán, képességek fejlesztésén, szinten tartásán alapul. Anders K. Ericsson egyes kutatásaiban (1993, 1996, 2014, 2016) azt vizsgálta, összegezte, értelmezte mi a profi sakkjátékosok, zenészek, sportolók sikerének titka. Egy a Berlini Zeneakadémián 1993– ban végzett kutatás, majd később, 1996– ban zongoristák körében végzett kutatás eredményeként megállapította, hogy a vizsgált hegedűsök (1993) zongoristák (1996) közti különbség egyik oka az eltérő mennyiségű gyakorlásban rejlik. Míg a kiváló ígéretek több, mint 10 000 órát gyakoroltak 20 éves korukig, a jónak tartott csoportba tartozók 2500 órával, a közepesnek vélt hegedűsök pedig saját bevallásuk szerinti számítást alapul véve 5000 órával gyakoroltak kevesebbet ennél. E kutatás „félreértelmezéseként” jelent meg B. Malcolm Galdwell által megfogalmazott, ismertté vált, 10 ezer óra szabály elmélet, amit a továbbiakban szintén félreértelmeztek, így keletkezett a közhiedelemben egy olyan állítás: „Bármiben szakértőkké válhatunk, ha 10 000 órát foglalkozunk vele”.
A félreértelmezés téziseit maga Anders Ericsson a 2016–ban megjelenő Peak. How to master almost anything könyvében részletesen kifejti. Kovács Sándor (1957) a belső hallás segítségével, hangszer nélkül való gyakorlás módszertanának képviselője. Könyvében alátámasztja, a hangszer nélkül, belső hallással való gyakorlásra nem mindenki képes, tézisei a hangszeres gyakorlás során is alkalmazhatóak. Egy– egy művet csakis akkor tudunk megfelelően gyakorolni, játszani, ha tisztában vagyunk a mű keletkezésének körülményeivel (zenei korszak jellemzői), ha szemünkkel átfutottuk az adott darabot, tudatosítva magunkban az előjegyzést, ütemmutatót, tempót, tempóváltásokat. A pedagógus szerepe, főleg a zenetanulás korai szakaszában, a belső fül szerepének betöltése. A flow áramlatélményt, annak elemeit, először a pozitív pszichológia egyik jeles képviselője, Csíkszentmihályi Mihály (1975) fogalmazta meg. Flow áramlat olyan aktív tevékenység közben jön létre, mely felkészültséget kíván, világos céljai vannak, biztosítja az azonnali visszacsatolás lehetőségét. A feladat jellegénél fogva a cselekvő személy teljes figyelmét igénybe veszi, külső és belső zavaró tényezők kizárása okán a tudata uralmára készteti, a tevékenységet végző személy cselekvés

közben belemerül az általa végzett tevékenységbe. Az időérzete átalakul, és végül e hét elem autotelikus (auto=ön, telosz=cél) élményt okoz. (Csíkszentmihályi 1975, 1997).
Az autotelikus szó jelentése a következő: a cselekvő személy az adott tevékenységet magáért a tevékenységért végzi, a tevékenység maga okoz örömöt. Csíkszentmihályi (1997) a flow és zene kapcsolatát a zene befogadása területén vizsgálta. Azt kívánta feltárni, mikor kerül magasabb szinten a zenét hallgató személy flow állapotba: abban az esetben, ha otthon hallgat zenét felvételről, vagy abban az esetben, ha élőben, a művészt látva– hallva hallgatja a zenét. Az eredmények szerint az utóbbi eredményez nagyobb mértékű flow áramlatélményt. Véleményem szerint ez az eredmény indított útjára több, aktív zenélés, zeneoktatás tevékenység közben átélt flow áramlatélményt feltáró kutatást (Walle 2016, O`Neill 1996, Janurik 2007, 2009) s szolgált alapul flow– zeneoktatás módszertan kidolgozásához. (Burzik, Newsome). Walle (2016) profi, hivatásszerűen zenélő és amatőr, hobbi szinten zenélőket vizsgált, arra volt kíváncsi, mely csoport él át nagyobb flow állapotot gyakorlás közben. O'Neill 12– 16 éves, két típusú (zenespecifikumú iskolában zenét tanuló– nem zenespecifikumú iskolában zenét tanuló) korosztály három típusát (kiváló, jó, általános képességekkel rendelkező) vizsgálta.
Magyarországon zeneoktatás területén, Janurik Márta (2007, 2009) által végzett kutatást, melyben azt vizsgálja, milyen mértékben élnek át flow– áramlat élményt az iskolai ének– zene órákon a tanulók Flow áramlat– élmény alapú gyakorlás egyik képviselője Andreas Burzik. Burzik (2003) szerint a flow áramlatban való gyakorlásnak négy összetevője van. Hangszerrel való testi kontaktus (motorikus dimenzió), hangképzés, olyan hangszín keresése, amik jól esik a fülünk számára (hallás dimenziója), motorikus tevékenység könnyed megvalósításának, módjának megtalálása (kinesztetikus dimenzió), darab folyamatos, könnyed játékmódjának megtalálása. Eve Newsome (2013) módszere a következőt javasolja: minden gyakorlást flow– bemelegítéssel kell kezdeni, melynek a legfontosabb összetevői a hangképzés, hangszerrel való együtt mozgás (kényelmes pozíció megtalálása), könnyű gyakorlatokkal való bemelegítés. Az előadás az imént említett elemeket kívánja részletesen bemutatni. Az előadás célja a gyakorlás fontosságának hangsúlyozása, s a külföldön teret hódító, ám Magyarországon még kevésbé ismert flow áramlatélmény zeneoktatás, zenetanulás kapcsolatának ismertetése által.

A FÚVÓSZENEKAR SZEREPE A KÖZÖSSÉGI TANULÁS ÉS A HELYI TÁRSADALMI INNOVÁCIÓS FOLYAMATOKBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

HAFFNER–KISS Alexandra
Pécsi Tudományegyetem – BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, doktornadusz

Kulcsszavak: közösségi tanulás, zenepedagógia, generációk, egyéni oktatás, zenekar

Az esettanulmány során elemzésre került Tét városában működő Téti Ifjúsági Fúvószenekar, mely zenekart a jelenlegi és volt zeneiskola növendékei alkotják. A zenekar vizsgálata során fontos hangsúlyt kapott a hazai kisvárosban betöltött közösségépítő szerepe is. A zenekari próbák és fellépések alkalmaival megfigyelhető számos eltérő tanulási forma, amelyek a tanulmány során részletes bemutatásra kerülnek. A Téti Ifjúsági Fúvószenekar tagjai különböző generációk sajátos személyiség jellemzőivel, szakmai tudással és élettapasztalattal rendelkeznek. Ebből adódóan a zenekari lét nem kizárólag a formális keretek között zajló tanulásnak biztosít teret (próbák, fellépések, táborok), de az eltérő generációkhoz tartozó felnőttek közti információ cserének köszönhetően egyfajta informális tanulásra is lehetőségük nyílik a tagoknak. Az elméleti áttekintést követően az empirikus kutatás több szempontból kívánta feltárni a zenekar kiemelkedő kulturális és zeneoktatási tevékenységét. Kitér az esettanulmány olyan személyekre, akik hatással voltak a település kulturális és társadalmi innovációs folyamataira az elmúlt évtizedek során. Az tanulmány kitér a helyi térség és társadalom általános bemutatására, majd azt követően a helyi zenei nevelés bemutatására.

A vizsgálat célja bemutatni és elemezni a zeneiskolai oktatást, a zeneiskolai zenekar és a Téti Ifjúsági Fúvószenekar működésének hatását a helyi kulturális életre és a helyi közösségre, mely során fontos kitérni a zenei nevelés hatására a jelenlegi zeneiskolás gyermekek vonatkozásában, valamint elemezni a helyi társadalmi innovációt, mint kulturális közösségformáló erőt. Az elméleti áttekintés követően az empirikus kutatás kerül bemutatásra. Az esettanulmány készítése során félig strukturált mélyinterjú készült a zenekar alapítójával, mely kvalitatív primer adatok bemutatása mellett további szekunder adatok is feldolgozásra kerültek (online a zenekar alapítójával készült elérhető korábbi interjú).

Az esettanulmány kérdése, hogyan illeszkedik a zenekari közösség a helyi közösségekbe, valamint milyen pozitív hatások figyelhetőek meg a „Z" generációs diákok tekintetében a zenekari közösségi tanulás során? A zenei tanulmányok, azon belül is a zenekari közösségi tanulás segítségére lehet a „Z" generációs diákoknak az (1) iskolai beilleszkedési folyamatok támogatására, (2) a siker élmény megtapasztalására és (3) a több generáció együtt tanulása pedig támogató lehet a szociális készségek fejlesztésére egyaránt. Az esettanulmány célja,

hogy olyan kulturális társadalmi innovációs folyamatot elemezzen, amely a közösségi aktivitáson alapszik.

A kutatást támogatta:
Pécsi Tudományegyetem "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori iskola

JÁTÉK ÉS KREATIVITÁS

SZEKCIÓ

ELNÖK: SZETTELE Katinka

KREATIVITÁSSULI

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TELFEL Grácia Rita
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola

Kulcsszavak: kreativitás, gondolkodás, tanítás

Az előadás célja: megismertetni egy jó gyakorlatot, mely a kreatív gondolkodást játékosan tanítja. Tudomásom szerint nem történt eddig hasonló próbálkozás Magyarországon, tehát a szerző valóban innovatív, nagyon izgalmas és értékes új módszert gondolt ki. Lelkiismeretességére jellemző, hogy mielőtt kiadásra került volna a könyv, feltétlenül a valós életben is ki akarta próbálni, ráadásul egy pedagógus segítségével. Engem már tanítójelölt korom óta foglalkoztatott a kreativitás kérdése, a szakdolgozatomat is ebből írtam. Kerestem a különböző tanfolyamokat, továbbképzési lehetőségeket, így találkoztam Kaszás Györggyel egy előadásán.
Az előadás után beszélgetni kezdtünk a témáról, és a mindkettőnket nagyon érdeklő téma iránti lelkesedés eredménye lett az, hogy a Kodály Zoltán Általános Iskola, AMI intézményében megszerveztünk egy foglalkozás– sorozatot 2016 őszén 10– 11 éves korú gyermekeknek. A szociális háttér legtöbbjüknél a művészet iránt is elkötelezett értelmiségi szülők, családok (a Magyar Rádió Gyermekkórusa működik az iskolában). A lehetőség, amit kínáltunk, sokakat vonzott, ezért két csoportot is kellett szerveznünk, és ezekkel hat héten át hetente kétszer foglalkoztunk. Az előadás végén képanyaggal is illusztráljuk az eredményt, gyerekmunkákkal és a tanfolyam végén kitöltött kérdőívekkel.
A kreativitás szó nyelvünkben nem egyformán jelenti ugyanazt mindenkinek. A szülők leginkább kézműves foglalkozásra, művészeti szakkörökre asszociálnak, és még a legtöbb kolléga legfőbb gondolata is az a témával kapcsolatban, hogy a kreativitás nem tanítható, ahhoz is hozzáértő, ügyes pedagógus kell, hogy megőrizzük, támogassuk ezt a – gyermekekben erősebben jelenlévő – tulajdonságot. Részben igazuk is van: a gyermekek veleszületett, természetes kreativitása kincs, törekednünk kell a megőrzésére. Ennek ellenére, ahogy ezt mind tudjuk, alkotóképességük friss energiája az életkor előrehaladtával csökken, és mivel nem használjuk az iskolában – tisztelet a kivételnek – mire felnőnek a gyerekeink, satnyul, sőt el is tűnik sokuknál. Ez a fajta gondolkodás pedig egész életünket képes megváltoztatni, problémamegoldásban, életünk minden területén, munkahelyünkön – különösen a jövőben a következő generációk esetében – létfontosságú lesz, hogy valaki képes legyen így hozzáállni a

világ kérdéseihez. Kaszás György minden foglalkozásra külön ppt– t készített, minden részletet megtervezett gondosan. Inspiráló környezetként az iskola rajztermét választottuk és kaptuk meg, ahol gyermekrajzok, festmények, egyéb művek tették hangsúlyossá az érzést, hogy az alkotás alapvető fontosságú az életünkben. Eszközként projektort használtunk, a teremben található táblát, krétát, a gyerekek saját írószereikkel dolgoztak, sima fehér fénymásoló lapokon. A terem berendezése is támogatta a munkát, nem szokványos tantermi padsorokban kellett ülnie a résztvevőknek, hanem egy jóval lazább elrendezésű, oldott berendezésű teremben. Készült néhány videofelvétel is, fotók, de leginkább az elkészült művekről készítettünk képeket.
Statisztika nem készült, az eredmény, amire kíváncsiak voltunk, inkább arról szólt, hogy a gyerekek élvezik– e, szeretik– e, szívesen jönnek– e, lesz– e lemorzsolódás, milyen nívójú gondolatok, alkotások születnek stb. Györgyöt a könyve miatt érdekEötvös Loránd Tudományegyetem mindez, engem pedig abból a szempontból, hogy az iskolai munkámban akár tanórákon, akár napköziben, vagy külön foglalkozásokon mi mindent tudnék ebből a gyerekek életébe beépíteni. Hivatalos adatok helyett kérdőívet készítettünk, melyet minden gyermek kitöltött, ebből tudtunk következtetéseket levonni. Kifejezetten pozitív volt az értékelésük, még azok a gyerekek is lelkesen kérték a folytatást, akikkel számunkra nem volt olyan egyszerű együttműködni, nyugtalan, szétszórt magatartásuk miatt azt gondoltuk, hogy talán nem élvezték annyira. Tévedtünk. Egy ppt– ben gyűjtöttük össze a leírt véleményeket. György a közös munka után óriási ajándékot adott nekem, amivel azóta részben éltem is: megengedte, hogy a kipróbált játékokat, sőt mindazt is, amit a könyvében leírt, alkalmazhatom a pedagógiai munkám során. A napi munkámat át–, meg áthatja, el kell ismernem azt is, hogy az én gondolkodásomat is megváltoztatta, sokkal jobb lett a problémamegoldó képességem, és másképp tekintek a világra, a munkámra. Azóta az énekórákon is bátorítom a gyerekeket kis saját szerzemények megírására, és nagy öröm számomra, amikor egy– egy kis alsós bemutatja önállóan megírt versét, kitalált dalát, a dalhoz körjátékát stb. Külön foglalkozás – sorozatot évekig nem szerveztem, csak 2020 februárjában érett meg a lehetőség számomra erre. El is kezdtük 12 fővel, de a két alkalom után a járvány miatt félbe kellett hagynunk a találkozásokat. A rövid ízelítő ellenére azóta is többen kérdezik, kérik, hogy mikor lesz folytatás. A téma ennyire fontos és lelkesítő a részt vevő gyerekek szemében.
El tudnám képzelni, hogy fiatal felnőttek, hallgatók, tanítók, tanárok is részesülhetnének ilyesféle oktatásban, az egyik legjobb jellemzője a módszernek, hogy életkortól függetlenül bárki fejlődhet általa, és nem létezik olyan ép értelmű személy, akinek ne bontakozna ki a kreatív gondolkodási képessége az oktatás során, ha akarja. Nekünk pedagógusoknak is naponta ezerszer szükségünk van arra, hogy a gyerekekkel közös életünk, a készülés – tanítás – eredmények vizsgálata közben képesek legyünk erre a problémamegoldó, alkotó gondolkodásra, és tudatosan észrevegyük tanítványaink gyermeki lényében a nálunk jóval erősebben lüktető kreativitást. Egész oktatási rendszerünk sokkal jobban képes lenne megőrizni diákjaink alkotó erőit, ha a pedagógusok ilyen képességeit újraébresztenénk, megtanítanánk nekik felismerni a gyerekekben ezeket, és a megőrzés módozatait, lehetőségeit is a kezükbe adnánk.

A könyvben megtalálható folyamat elejét próbáltuk ki:
1. A kreativitás, ötlet, gag stb. fontos fogalmak tisztázása, definiálása, azonnali kipróbálása.
2. A fantázia fogalmának körüljárása, valódi értékének tisztázása.
3. Az asszociációk használata, mint elménk rendkívül hatékony képessége, mely a kreativitást segíti. A kreativitás egyik fontos pillére: kapcsolatot teremteni két teljesen különböző dolog között.
4. A gondolattérkép, felhasználási lehetőségei, kreativitást támogató tulajdonságai.
5. A kérdések óriási szerepe a kreatív gondolkodásban. Mi az a problémamegoldó gondolkodás? Ki képes rá? Elménk két agyféltekéje, és ezek működése.
6. Gondolkodásunk kitágítása: ki a csőből! És még…? Ne ragadjunk le a megszokott, azonnal beugró válaszoknál, gondoljuk végig, még mi minden lehet válasz a kérdésre. (kilépés a gondolkodás komfortzónájából)
Egy konkrét játék bemutatása, a gyerekek munkáival illusztrálva. Esetleg a résztvevőkkel egy egyszerűbb játék kipróbálása.

A témához felhasznált irodalom Kaszás György Kreativitássuli című könyvében található.

A DRAMATIKUS JÁTÉK, A DRÁMAJÁTÉK ÉS A KÉSZSÉG, – KÉPESSÉG – ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ JÁTÉKOK FOGALMI MEGHATÁROZÁSA AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KEREKES Valéria
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: dramatikus játék, készség, – képesség – és személyiségfejlesztő játékok, óvoda

A játék az óvodás korosztály legalapvetőbb tevékenysége. Jelenléte magától értetődő és bizonyos értelemben független attól, hogy a gyermek éppen milyen közegben végzi azt. A tárgyalt téma elemzésének szempontjából a játék sajátos formáját, a dramatikus játék megjelenését és alakulását emelem ki elsőként, mivel a taglalni kívánt játéktípus napjaink óvodai nevelésében megjelenő mesefeldolgozási módokhoz kapcsolható legjellemzőbb forma. Az óvodai nevelést szabályozó különböző rendeletek (Az 1891– es kisdedóvásról szóló törvénycikk; Az 1953–as vonatkozó törvény a kisdedóvásról; Óvodai nevelési programok, 1971, 1989; Óvodai nevelés országos alapprogramjai 1996, 2012, továbbá az utóbbi kiegészítése, 2018) dokumentumelemzésének segítségével végig követhetjük a dramatikus játék értelemzésének alakulását és szerepét az óvodai nevelésben. A mesékhez való kapcsolódás további lehetséges módja a drámajátékok alkalmazása. A drámajáték fogalmának elemzéséhez elsőként a drámapedagógia meghatározásának tisztázása szükséges. (Bolton, 1986; Gabnai, 1994; Debreczeni, 1992) Az óvodai nevelés területeit tekintve, a Verselés, mesélés tevékenységi formán belül számos esetben találkozhatunk a mesefeldolgozásokhoz társított játékok közül olyanokkal, amelyek közvetett módon kapcsolódhatnak egy– egy drámajáték típushoz. Számos esetben előfordul, hogy a drámajátéknak vélt játékok jelentős része készség–, képesség–, és személyiségfejlesztő játéknak definiálható. Ezen „játékfogalom" alatt egy olyan kezdeményezett csoportos tevékenységet értendő, amelyben a gyermek aktív cselekvőként vesz részt, és amelynek jól körülhatárolható célja van (Kovács és Bakosi, 2005). Felmerülhet a kérdés, hogy mindennapi óvodapedagógiai gyakorlatban a dramatikus játékok, a drámajátékok és a különböző készség–, képesség– és személyiségfejlesztő játékok közötti különbségek jól árnyalhatóak–e?
A tárgyalt témához kapcsolódó előadás a vázolt fogalmak meghatározásának lehetséges módjait, és egy pilot kutatás eredményeit mutatja be. A kérdőíves vizsgálatban a már pályán lévő óvodapedagógusok adott fogalmi rendszerekről való vélekedésének vizsgálata történik, kiemelten azok gyakorlatban való megvalósulási módjainak milyenségére fókuszálva.

KREATÍV PEDAGÓGIA A GYAKORLATBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

SZETTELE Katinka

A napjainkra jellemző változó tanulási környezet, a digitális oktatásra való átállás, valamint az arra való állandó készenlét előhívja a kreatív potenciált, és új tanítási–tanulási gyakorlatok kialakítására ösztönöz. A tanári és tanulói tevékenységek tervezése alkotó hozzáállást kíván meg a pedagógustól, amelyhez a kreatív tanítási– tanulási szemlélet és a hozzá kapcsolódó eszköztár hasznos támpontot nyújt.
A kreatív fejlesztés olyan területe az oktatásnak, amelyet mind a nemzetközi (COM, 2010, 2012), mind a hazai oktatáspolitika (NAT 2012, 2020) hangsúlyoz. Több kutató is megállapítja, hogy a megfelelő módszerek és technikák alkalmazása kreativitás– ösztönzőként hat a tanítás– tanulás folyamatában (Scott et al., 2004; Beghetto & Kaufman, 2014), amely valamennyi tantárgy számára releváns.
A kreatív pedagógia fogalmának több meghatározása ismert (Aleinikov, 2013; Lin, 2011; Mehlhorn, 2003), amely magában foglalja a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása és a kreatív tanulás dimenzióit is (Lin, 2011). A nemzetközi szakirodalom alapján elmondható, hogy kreatív pedagógiaként értelmezhetjük azt a tanítási– tanulási folyamatot, amelyet a tanár kreatív potenciálja katalizál, és amely a kreatív személyiség kibontakozását szolgálja. A kreatív pedagógia a világ számos pontján virágkorát éli, erről tanúskodnak az úgynevezett kreatív iskolák és kreatív oktatási programok, amely annak gyakorlati megvalósulását, vagyis a mindennapi pedagógiai gyakorlatba való átültetés lehetőségét mutatják − lásd az írországi Kreatív Iskola program (Creative Schools Programme) vagy a magyar részvétellel megvalósult Kreatív Partnerség (Creative Partnerships), a Mindennapi Kreativitás (Everyday Creativity) elnevezésű nemzetközi projekt, illetve a több németországi városban működő BIP Kreativitás Iskola (BIP Kreativitätsschule).
Jelen munka a Kreatív pedagógia – A kreativitás fejlesztésének lehetőségei az oktatásban című kutatási projekthez kapcsolódik (ÚNKP– 20– 3), amelynek fő célkitűzése, a Kreatív Pedagógia Kutatóműhely létrehozása. Ennek a műhelynek a működésébe adunk betekintést a megvalósult programok bemutatásán keresztül, lásd vizuális alkotóműhely, kreatív pedagógia kutatási szeminárium, osztálytermi vizsgálatok és pedagógus coaching.
A projekt hosszú távú célja, hogy a kreativitás tananyagba ágyazott, tantárgyspecifikus fejlesztésének szakmai közösséget teremtsen, ezért egyúttal együttműködésre hívjuk mindazon kollegákat, akik érdekeltek a kreatív tanulási környezet, azaz a „kreatív osztályterem” kialakításában.

A JÁTÉKOSÍTÁS SZÍNREVITELE, AVAGY MI TÖRTÉNIK, HA A DRÁMA– ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGUS RENDEZNI KEZD?

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KISS Gabriella
Károli Gáspár Református Egyetem, Színháztudományi Tanszék

Kulcsszavak: gamifikáció, dráma– és színházpedagógia, alkalmazott színháztudomány, előadáselemzés

Előadásom a kortárs diákszínjátszás művészetpedagógiai reflexiójának közismert téziséből indul ki, mely szerint „a drámapedagógiai szemléletre épülő gyermek– és diákszínjátékban nem a produktum a végcél, hanem a folyamat nevelő ereje”. Ennek előfeltétele, hogy „végérvényesen eloldjuk ezt a gondolkodásmódot a direkt színházi célú képzésektől”, eszköze pedig, hogy „a többiekkel együtt megélt játék fokozza az élmény erejét” (Golden & Pap, 2016). Vagyis a játék a közösségi színházcsinálás olyan együtthatója lesz, amely ideális esetben alapvetően forgatja fel az úgynevezett művészszínház „egy szöveg – egy szerző – egy rendező – egy siker” centrikus, hierarchikus működésmódját. A köznevelés mindennapjaiban azonban konkrét gyakorlati kérdéssé válik, hogy milyen módszerekkel lehet tudatosan megteremteni és kiépíteni ezt az atmoszférát. Hogy lehet mind a játszók, mind a játékosok és a nézők között gamifikálni azt a megfelelés– kényszert, amelyen például az olyan színházzal kapcsolatos metaforáink alapulnak, mint a „kulisszatitok”, az „ezerfejű cézár”, illetve a „sztár”? Egyszerűbben fogalmazva: hogyan és mit lehet/szabad/kell játékosítani akkor, ha a résztvevőket nem a munkára és a teljesítésre, hanem egy másféle (általuk amatőrnek, gyengének, vállalhatatlannak tekintett) munkafolyamatra szeretnénk ösztönözni (Vö. Kiss, 2018, 2019a).
Tünetértékű, hogy a "Több pedagógia, kevesebb művészet?" – kérdést nem az angolszász dráma–, hanem a német színházpedagógia tette fel (Kurzenberg, 2014). A művészetközvetítés azon szakembereiről van szó, akik a városi színházak apparátusának részeként, továbbá az adott intézményben professzionálisan megvalósuló alkotás– és befogadásmódokkal összefüggésben definiálják saját pedagógiai, illetve andragógiai munkájukat. Mely tevékenységeket – mondjuk ki! – két irányból éri kritika. A színházi nevelés azokkal a korlátokkal szembesíti őket, amelyek a konstruktív pedagógia és a közösségi színházcsinálás nonhierarchikus módjai felől fogalmazhatóak meg (Például Cziboly, 2017). A modern teatrológiai pedig arra figyelmeztet, hogy ezek az előadások nem transzformálják– e a színházat és annak tudományát „önszántukból másod– és harmadrangú szociológiává, filozófiává vagy kultúratudománnyá”. (Lehmann, 2016) Ezért az a célom, hogy művészszínházi előadásokon edzett (fischer–lichtei, lehmanni, pavisi) elemzési szempontok segítségével mutassak rá olyan jó gyakorlatokra, amelyek a gamifikáció színrevitele (Kiss, 2019b) révén és a devising theatre (Sting, 2003) fogalma mentén omlasztják egymásba azokat az oppozíciókat, amelyek a művészszínház és az alkalmazott színház [applied theatre] elkülönböződésére

vezethetőek vissza (Warstatt, 2017). Esettanulmányaim egyfelől segítik definiálni a szakma önképének vállaltan fehér foltját, a színházpedagógia fogalmát, (Cziboly, 2017) másfelől a játékosítás felől gondolja újra a részvétel kritikusságának/politikusságának azon fogalmait, amelyek szerencsés módon szerves részét alkotják mind a színházi nevelés, mind a színháztudomány diskurzusának (Scheurle, 2017; Czirák, 2012). A Szegedi Egyetemi Színpad 1973–as "Petőfi–rock"–ja, a Szent István Gimnázium 2020–as „Az én hősöm… Személyes történelem"–e és a Vörösmarty Mihály Gimnázium 2021–es "KokárdaGraffiti"–je megcsináltságukat tekintve nagyon különböző előadások. Mégis vizsgálati korpusszá teszi őket, hogy (i) a kortárs diák–, illetve ifjúsági színjátszás projektpedagógiai elvei rekontextualizálják az ünnepi megemlékezés műfaját; (ii) a színpad nagyítóján keresztül teszik láthatóvá a közösségi esztétika [Soziale Ästhetik] hatásfokát; (iii) az etűd– dramaturgia és reprezentáció felnyitása pontosan leírható a Gavin Bolton–i (nem csak C–típusú) tevékenységtípusok ismeretében. S az eredmény: az elemzések során termékeny párbeszédbe kezd egymással a gamifikáció szakmódszertani és a játék [play/game] szociálantropológiai fogalma, amelynek aleatórikussága egyértelműen modellálni képes a kollektív kreativitás játékterét. (Kurzenberg, 2009) S mivel ez a fogalmi háló egyfelől az 1990– es évek óta a modern teatrológia nyelvének része, másfelől – „algoritmus” néven – a legfrissebb publikációk központi terminusává vált, (Schramm, 2005; Otto, 2020) az előadás a színháztudomány eszközeivel igazolhatja, hogy a gamifikáció a szociológiai fordulat [social turn] egyik legtermékenyebb leíró kategóriája.

A kutatást támogatta:
OH–KUT/6/2017 jelzésű „dráma” kutatótanári program (Károli Gáspár Református Egyetem – Szent István Gimnázium)

A DRÁMAPEDAGÓGIA AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

SZEKCIÓ

ELNÖK: VASS Dorottea
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A DRÁMAPEDAGÓGUS KOMMUNIKÁCIÓJA, MINT AZ EMPOWERMENT NYELVEZET MEGJELENÉSI FORMÁJA

SZEKCIÓ ELŐADÁS

VOJTEK Ildikó
Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: drámapedagógia, színházi nevelés, empowerment nyelvezet, nyelvi megformálás, drámapedagógiai kommunikáció

Előadásomban a dramatikus és színházi nevelési keretek között, a szakemberek által (szerepen kívül) használt, illetve a szakemberek által a résztvevőkben bátorított specifikus nyelvi megfogalmazást vizsgálom, és ezeket az empowerment folyamatokban alkalmazott nyelvezettel kapcsolom össze. Doktori kutatásom a dramatikus és színházi nevelés által megvalósuló felnőttkori empowermentre fókuszál, jelen előadás is ennek részét képezi. A módszerem másodlagos kutatás. Az előadásban először röviden összefoglalom az empowerment elméletét és szemléletét, majd kiemelem az empowerment nyelvezet jelentőségét a képessé tevő folyamatokban Rappaport (1985) és Zimmerman (2000) és Freire (1970) munkáira hivatkozva. Ezt összekapcsolom más, a nyelvi megformálás fontosságát, annak cselekedtető mivoltát hangsúlyozó elméletekkel, mint az Austin–féle beszédaktus elmélet (1962) a pragmatikában, vagy az interakcionizmus. Ezt követően áttérek a drámapedagógus kommunikációinak jellemzőire, majd azt az összevetés alapján az empowerment nyelvezet egy megjelenéseként jelölöm meg.
Az empowerment széles körben használt terminussá vált az 1990– es években angol nyelvterületen, és idővel beszivárgott a magyar szóhasználatba is. A terminust használják a szociális munka, a közösségfejlesztés, a pszichológia, a pedagógia– andragógia, az egészségügy és a business szektorban is. A nyelvi megfogalmazás hatással van gondolatainkra, hangulatunkra, viselkedésünkre, döntéseinkre, és arra, hogy hogyan értelmezzük tapasztalatainkat. A megfogalmazás nem csupán tükrözi a beszélők belső világképét, hanem transzformálhatja is azt, akár gyógyítani is képes. (Greene et al., 2005). Freire szerint “a nyelvezet megváltozatása része a világ megváltoztatásának” (saját ford., eredeti: „changing language is part of the process of changing the world” Freire, 1992, p. 68).
Az empowerment nyelvezetre jellemzőek a nyitott kérdések, a passzív helyett aktív igék, az általános és a határozatlan névmások helyett a konkretizált személyes névmások, illetve a

személyes szándékokat jelölő nyelvi formák (például modális igék) gyakori alkalmazása. Az empowerment nyelvezet magába foglalja az együttműködés, a lehetőségek, a felelősségvállalás, a megoldások, a kifejtés és a pontosítás nyelvi megjelenéseit (Greene et al., 2005). Különböző tudományterületekről hozott példákkal szemléltetem az empowerment nyelvezetet, úgy mint felnőttnevelés (Freire, 1970), klinikai szociális munka (Greene et al., 1998, 2005), és természetesen, az általam idekapcsolt színházi és dramatikus nevelés. (Boal, 1979; Neelands, 1994; O'Neil & Lambert, 1982)

Viszonylag gyakori, hogy kutatások azt vizsgálják, hogy hogyan hat a drámapedagógia a résztvevők nyelvhasználatára, ám a drámatanár által alkalmazott és tanított nyelvezet nem igazán kutatott téma, sem a magyar, sem a nemzetközi kutatói közösségben. A drámatanári kommunikációra jellemzőek a nyitott kérdések, a pontosító vagy tisztázó, illetve a konkretizáló kérdések, feltételes módú kérdések, a nézőpontváltást eredményező kérdések, a megértést ellenőrző visszakérdezések, az elhangzottak visszaismétlése és kategóriákba osztása, a kérések és felszólítások. Szintén jellemzőek a biztatás és a motiváló megnyilvánulások, a résztvevők önbizalmát és a csoportkohéziót erősítő pozitív visszacsatolások. Az érzékeny, inkluzív szemlélet a kommunikációt is meghatározza. A stílus laza, a résztvevőkhöz közeli. Gyakori a burkolt, szimbolikus megfogalmazás, ellenben a saját vélemény kimondása, illetve a sugalmazás kerülendő. (Neelands, 1994; O'Neil & Lambert, 1982)

FÓRUMSZÍNHÁZ ALAPÚ KUTATÁS HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOKKAL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

NOVÁK Géza Máté *, KUNT Zsuzsanna **, HORVÁTH Zsuzsanna *, VASS Dorottea ******
** Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
**** Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*
***** Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

Kulcsszavak: fórumszínház– alapú kutatás, részvételiség, iskolai konfliktuskezelés

A kutatás keretezése

2018– 1.2.1– NKP – Nemzeti Kiválósági Program keretein belül az Iskolai konfliktuskezelés és bullying intervenciós lehetőségek tréningjellegű és művészet alapú módszerekkel programelem empirikus részét 2020 tavaszán és őszén valósítottuk meg. A kutatással kísért, művészetalapú, holisztikus szemléletű program megalkotása során konfliktuskezelési alternatívákat, prevenciós és intervenciós lehetőségeket dolgoztunk ki halmozottan hátrányos helyzetű, „különlegesen különböző" (Deszpot, 2008), tehetséggondozó programban is résztvevő tanulócsoportok számára, pedagógusaik aktív részvételével. A foglalkozásokon a dráma és színház eszköztárával az iskolai konfliktusok kezelésével és az énhatékonysággal kapcsolatos problémákat vizsgáltuk, teret adva résztvevői szinten a sokszínű csoportos és egyéni perspektívák megmutatásának. A program adalékul szolgálhat a fórumszínház működésének és működtetésének a megértéséhez.
A programelem elméleti beágyazottságát két fő bázis adja, a dráma– és színházalapú beavatkozások keretei és koncepciója, a szorongás, az énhatékonyság és az iskolai agresszió elméleti háttere (Paksi, 2010), illetve ezek metszéspontjában a nemzetközi és hazai kutatások, jó gyakorlatok feltérképezése (Lea, 2017; Prentki & Preston, 2009).
A kutatás résztvevői a középiskolás fiatalok 28 fős csoportja, az ötfős alkotói fórumszínházas csoport, pedagógusok, kollégiumi nevelők és az empirikus elemeket feldolgozó négyfős kutatócsoport.

A kutatás célja

Empirikus kutatásunk célja feltérképezni a diákok és az alkotók fórumszínházzal kapcsolatos tapasztalatait, melynek fókusza az elnyomó, az elnyomott és az e helyzetet támogatók/szemlélők viszonya, s mindebből fakadóan a peremhelyzetű egyén alacsony fokú énhatékonysága. A kutatás lényeges tartalmi eleme a színházi és dramatikus formák által tematizált jelenségekről való diskurzus vizsgálata a módszeren keresztül. Résztvevői szinten a program (és egyben a kutatás) célja az intra– és interperszonális folyamatok értelmezésén keresztül a tanulói és családi közösségeken belül az egyéni és csoportos dinamikáknak és a részvételi lehetőségeknek a felismerése.

Kutatási kérdések

– Miként írható le egy fórumszínház alapú, részvételi kutatással az énhatékonyságot és az iskolai konfliktusokat tematizáló program működése?
– Miként írható le a fórumszínház a különböző részvételi, dinamikai és kontextuális (egyéni és kollektív tapasztalati, dramatikus és reflexiós) szinteken?

Kutatási módszerek

Kutatási módszerünk fő eljárása a művészetalapú kutatási paradigmán belül a részvételi dráma– és színházalapú akciókutatás (Participatory Action Research).
A projekt gyakorlati megvalósításának egyik elemét iskolai színtéren a dráma és színházalapú beavatkozások adták, melyek érintették az iskola tanulóit és pedagógusait is egy kétnapos fórumszínház– alapú foglalkozáson, valamint egy háromórás pedagógus workshop alkalmával. Másik elemét az iskolai program kvalitatív módszertanú (Leavy, 2015; Novák et al., 2014) kutatással követése jelentette. A fórumszínház lényege, hogy védett csoportkeretben az alkotók által bemutatott színházi jeleneteket a fiatalokkal közösen értelmezve döntéshelyzeteket generáljunk, kinyitva ezzel a reflexiók és a részvétel lehetőségét. A kutatás lehetővé teszi, hogy a fórumszínház jelenetsorához illeszkedve, a történetszálat és az alapjelenetet folyamatosan újraírva és átrendezve a résztvevők a kiemelt kérdéskörök és az elképzelt lehetőségek mentén meg tudják fogalmazni saját véleményüket, tapasztalataikat és válaszaikat (Boal, 1979/2000; Oblath, 2017; Katona, 2015; Sz. Pallai, 2002).

Eredmények

A kutatás jelenlegi szakaszában az empirikus adatok elemzése még zajlik: az interjúszövegek, rögzített képi kutatási dokumentumok, megfigyelési jegyzőkönyvek és munkanaplók kvalitatív tartalomelemzésével dolgozunk. A fórumszínház– alapú kutatás eredményeiről adunk számot négyszerzős prezentációnkban.
Csoportos, fókuszcsoportos, illetve egyéni interjúk segítségével kutatócsoportunk egyszerre vizsgálta a fórumszínház mint alkalmazott színházi nevelési technika működését, és megfigyelési, illetve reflexiós naplókon keresztül az általa teremtett intervenciós térben való részvétel szintjeit. Vizsgáltuk továbbá a bevonódás lehetőségeit, a figyelem, együttműködés elemeit a résztvevő diákok, tanárok, alkotók és kutatók körében. A folyamat végén, a kollégiumi nevelők és osztályfőnökök számára kidolgozott egynapos workshopon az alkalmazott technikák sajátélményű megtapasztalásával teret adtunk a reflexióknak és kinyitottuk a diskurzust a program kapcsán felmerülő pedagógiai módszertani kérdések megvitatására.
A szövegtestek (interjúszövegek, megfigyelési jegyzőkönyvek, dokumentumok) kvalitatív tartalomelemzésének eredményeképp három fő kategóriát találtunk: a Kontextus, a Dinamika és a Részvétel kategóriáit.
Kontextus kategóriája alá azokat a szövegrészeket soroltuk az interjúkból, megfigyelési jegyzőkönyvekből és reflexiós naplókból, amelyek az intervenció társadalmi, gazdasági, politikai, épített és természeti környezetére vonatkoznak. Leginkább azokat tartalmakat soroljuk ide, amelyek a projekt kereteinek, megvalósításának körülményeit jellemzik: térben (intézményben), időben (2020, COVID– 19 időszaka) és résztvevőkben (elvárások).

„...az intézmény előtt várnak ránk az alkotók, bemutatkozunk, kezet fogunk, feltesszük a maszkot és bemegyünk a suliba; a portás ránk szól, hogy fertőtlenítsük a kezünket.” (Kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, 2020. március)

Dinamika alatt értjük azt a kódolási kategóriát, amely során az interperszonális tartalmakat, a résztvevők közötti kapcsolódási lehetőségeket vizsgáljuk. Azokat a szövegrészeket soroljuk ide, amelyek az intervenció résztvevői (tanulók, pedagógusok, alkotók, kutatók) közötti interakciók és viszonyok feltérképezését jelenti a kollektív cselekvési mezőben, s amelyek lehetnek kooperativitást, feszültséget, partnerséget és ellenállást kifejezők.

„…megérkezéskor a várakozás jó hangulatban telt, de a két osztály szeparáltan foglalt helyet – utána a gyakorlatok közben nem érződött különösebb különbség közöttük… a fiatalok egymáshoz közel foglaltak helyet, a kutatócsoport tagjaitól inkább távolabb.” (Kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, terepszemle, 2020. március)

Részvétel kategóriája alá soroltunk mindazokat az intraperszonális tartalmakat, amelyek a résztvevői csoportok benyomásait, a projekt lenyomatait fejezik ki. Ezekben az idézetekben a résztvevők saját magukra vonatkozóan az intervencióban, illetve az alkotási és kutatási folyamatban a jelenlét(ük) formáiról, minőségéről és milyenségéről beszélnek.

„Hát én amikor színpadon vagyok, az valahogy egy teljesen más érzés. Hát valami eszméletlenül király érzés. Tehát hogy semmi nincs, csak én, csak a jelen. Beszélgetéseknél, általában mindig ugye vagy a múltról, vagy a jövőről beszélgetünk. A jelenről, arról szinte szó sem esik. És amikor ott vagyok a színpadon, akkor azt érzem, hogy ez a jelen. Én vagyok. Itt vagyok.” (egyéni tanulói interjú)

Vizsgálatunk eredményeképpen kutatási tapasztalataink megosztásra kerülnek a fórumszínházas intervenciók szereplőivel. Mindez hozzáférhetővé tesz egy olyan komplex tanulságrendszert az alkotók, a fiatalok, a kutatók és a pedagógusok számára, amely által hatékonyabbá és reflektívebbé tehetik saját alkotói, illetve befogadói működésüket.

A kutatást támogatta:
2018– 1.2.1– NKP – Nemzeti Kiválóság Program
INDÍT Alapítvány

A MOZDULAT, MINT AZ ESZMÉLKEDÉS TRANSZMITTERE – EGY TANTÁRGY ANATÓMIÁJA

SZEKCIÓ ELŐADÁS

HEROLD Eszter
Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium

Kulcsszavak: mozgásoktatás, tánc, személyiségfejlesztés, drámapedagógia, kontakt improvizáció, színpadi mozgás, mozdulat

Topik

Színpadi mozgás tantárgy, mely eredetileg a kreatív mozgás elnevezést viselte. A címke változása a tantárgyi tartalmat kevésbé modulálta, az intenzitást, a kutatások tétjét annál inkább. Puszta testneveléshez képest túl művészi, kortárs tánc stúdiumhoz képest nem elég technikás. Drámaórához képest túlságosan fizikai, szimpla kontakt jamhez képest túl beszédes (verbalitást és a test hangterjedelmét a fizikalitás természetes részeként értelmező) és túlontúl intenciózus (az improvizáció puszta örömén túl lélekállapotot és viszonyrendszereket megfogalmazni vágyó).

Fókusz

Az esztétikus testképzés, a fizikum erősítése, a test agilitásának fokozása másodlagos cél. Állandó fókuszunkban a figyelem, az éberség élesítése áll, érzékszerveink, tehát mérőműszereink finomhangolása, érzékenyítése, a teljes jelenlét gyakorlása, az összpontosítás és a párhuzamos figyelem tanulása, a spontaneitás élményének megszelídítése, a pillanat percepciója, reflexió és őszinte önreflexió, s mindennek egyetlen közvetítője a mozdulat.

Keret és ív

Középiskolás diákokkal dolgozom, csoportbontásban, 14– 18 fővel, heti egy alkalommal, 90 percben. Négy éven át építkezünk. Az első két év az alapozásé, a második két év dominánsan a közös alkotásé. Fokozatosan eltávolodva minden ismerni vélt kötött formától, a jótékony ürességen át megérkezünk oda, ahol már csak ők maguk vannak, és az érzékelést leképező, a kapcsolódást megteremtő mozdulat.

Intermodális eszköztár

A foglalkozások tananyagának törzsét, gyakorlati kereteit túlnyomó részt az 1970– es években megszülető kontakt technika és improvizáció adja, mely a gravitáció, lendület, tehetetlenségi erő és a súrlódás fizikai törvényeit használja fel a táncosok közti viszony feltárására. A technika előnye, hogy előképzettséget nem igényel, alapszinten is fontos és valid tapasztalásokhoz juttatja művelőit. Minden mozdulat lehet tánc, vallja Steve Paxton, a technika amerikai kikísérletezője, európai kortársa, Pina Bauscht pedig azt, nem fontos, ki hogyan mozog, sokkal inkább az, hogy mi az ok, ami a táncost mozdulásra készteti. Foglalkozásaink e két mottó mentén zajlanak.

A színpadi mozgás órák a kontakt improvizáció tapasztalati tára mellett számos más kortárs és klasszikus modern technika és iskola eszköztárából merítenek. Az elmélyüléshez, kutatáshoz használjuk az autentikus mozgás szabályrendszerét. Ha nem is mindig tudatosan, de szépérzékünket rajta (is) pallérozván merítünk a magyar mozdulatművészet sajátos esztétikumából, tanulunk harmonikus térkomponálásából. Légzőgyakorlatokat átemelünk a jógából, harcművészetből éppúgy, mint a drámapedagógia bemelegítő feladatcsokraiból. Improvizációs gyakorlataink közt felbukkan Grotowski színésztréningjének egy– egy eleme ugyanúgy, mint a Skinner release technika szomatikus tapasztalatokhoz segítő módszere.

Gyakorlat

A 90 perces tréningek többnyire négy egységre tagolódnak:

9–10. évfolyam (előkészítés, alapozás):

1. bemelegítés
2. tanulás
3. kutatás (improvizáció)
4. reflektálás

11–12. évfolyam (közös alkotás):

1. bemelegítés
2. anyaggyűjtés (improvizáció)
3. tervezés
4. reflektálás

A foglalkozásokat minden esetben a test és az elme, figyelem helyzetbe hozásával kezdjük. A test általános rugalmasságát, felxibilitását, állóképességét és agilitását törekszünk fejleszteni. Az első két alapozó évfolyamon a bemelegítést minden alkalommal egy– egy kontakt technikai elem és/vagy fókusz elsajátítása követi, sorrendben a talajszinttől indulva fokozatosan az állásban zajló akciókig. A tréningek harmadik szakaszában a tanultak köré improvizációs futamokat szervezünk, egyéni, páros, kiscsoportos táncolás következik megadott fizikai és/vagy mentális/szituatív fókuszpont mentén. Az óra zárásában reflektálunk az improvizációk adta élményre, az elmélyülésből születő tapasztalatokra, kérdésekre. Kijelöljük a vizsgálódás lehetséges következő stációit.

A 11–12. évfolyamon a tanulás és kutatás fázisai helyére az anyaggyűjtés és a tervezés szakaszai lépnek. A kijelölt témához kapcsolódó mozdulatanyag gyűjtése történhet improvizatív kutatási szekvenciák mentén, de használjuk a tudatos mozdulatkeresés józanabb módjait is, az adott topik adta hívószavak, impulzusok, hangulatok, tárgyak, ritmusok mentén. Az összegyűlt mozdulatanyagból ezután komponálunk – legritkábban az óravezető, sokkal gyakrabban a diákok maguk.

Nevelés és alkotás

A primer nevelési célokat szem előtt tartva, valamint a munka kísérleti és kutatási jellegét megőrizve a gyakorlati munka eredményeit felmutatható előadássá, demonstrációvá szervezzük. Ez az orientáció is többszörös pedagógiai céllal bír: a diákok végigjárják a szintetizálási és szerkesztési munka egyes fázisait, a színpadi közlés és hatás

törvényszerűségeivel is ismerkedhetnek. Megtapasztalhatják a különbséget az egyéni tapasztalás céljából tett, valamint a közlési szándékkal indított mozdulat minőségei között. A befelé és a kifelé, az önmagunkra, a társunkra vagy egy harmadik, befogadó személyre irányuló figyelem minőségei között. Az előadás, a demonstráció közösségépítő és személyiségformáló erején túl a felmutatott munkára adott befogadói visszajelzések konstruktív feldolgozásának megtanulása is igen fontos pedagógiai mezsgye tanárnak és diáknak egyaránt.

Kitekintés – Intézményi kereteken innen és túl

Az L1 Független Művészek Közhasznú Egyesület tagjaként 2018 szeptemberétől 2020 márciusáig Színpadi Mozgás Kontakt Műhely néven kurzust vezettem a Jurányi Produkciós Közösségi Inkubátorházban Budapesten. Jellemzően ugyanazokat a tartalmakat és tanári attitűdöt képviseltem ott, mint középiskolás diákjaim között. Kíváncsi voltam, a drámapedagógusi szemlélet illetve a kontakt improvizáció színházi – tehát a szándékolt közlés célja felől közelítő – aspektusból történő oktatása „piacképes”–e iskolai kereteken kívül, van–e rá igény szabadon szerveződő felnőtt közösségben is.

Egy lehetséges drámapedagógus–képzési alternatíva felé

Hosszútávú célom egy tananyagbázis összeállítása és rögzítése, elsősorban középiskolai tapasztalataim mentén. Az írásba foglalt kutatási fókuszokat, tapasztalási attitűdöket, a számos játékot, gyakorlatot közkinccsé tenni volna jó, a drámapedagógus képzés szerves részévé tenni az alapvetést, hogy személyiséget fejleszteni az egyszerű mozdulaton, taktilitáson keresztül is lehet, sőt, talán elemibb tudáshoz vezet így az út, mint a szavak, a nyelv birodalmán keresztül. Közlés a beszéd és közlés a tánc. A lélek gesztusa éppúgy a szó, ahogy a mozdulat. Kéz a kézben kell járjanak.

A kutatást támogatta:
Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium, Budapest
L1 Független Művészek Közhasznú Egyesület
Műhely Alapítvány

MÁJUS 22, PÉNTEK / 22 MAY, FRIDAY

EXPLORING THE DILEMMA OF PLANNING FOR PLAY

RUSSELL, Wendy
Senior Lecturer in Play and Playwork
at the University of Gloucestershire, United Kingdom

Keywords: planning for play, play and learning

Adults' relationships with children tend to be outcome focused. For example, parents want their children to develop into happy, successful adults; educationalists want children to learn. Assessment of learning judges both children and their teachers in terms of how far specific outcomes have been realised. This focus on outcomes often leads to thinking in terms of straight lines from input to outcome. When this kind of thinking is applied to playing, it may mean that play is valued for its role in something other than play: play and learning, for example, or play and physical activity. Specific kinds of play are valued for the outcomes we expect it to deliver. Planning involves planning for the 'rights kinds of play' for the 'right kinds of outcomes'. I suggest that, valuable though it is, this misses out a lot of what play is about and its value for children's health and wellbeing both generally and in educational institutions. We know that children will play wherever and whenever the conditions are right. Playing is spontaneous and opportunistic, it can go in any direction, and its unique value lies in its intrinsic nature. Given this, predicting outcomes is not only difficult, but it risks turning whatever is planned into something other than play. This presentation explores this dilemma, drawing on several conceptual tools that can help us think about the conditions that support playing in educational settings. In particular, it considers approaches to planning a space that is open for play to emerge.

A SZABAD JÁTÉK TEREI ÉS TÁMOGATÁSUK – EGY ÚJ ASPEKTUS: THE LOOSE PARTS PLAY

THE ROLE OF SPACE IN PLAYING - SUPPORTING FREELY CHOSEN PLAY

SUHAJDA, Éva Virág
pszichodinamikus mozgás–és táncterapeuta
Metamorphosis meseterapeuta és személyközpontú tanácsadó,
a Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány ügyvezető igazgatója és szakmai vezetője

Kulcsszavak: szabad játék, kreatív alkotás, újrafelhasználható anyagok
Keywords: the loos parts play, outdoor play and learning

A szabadon választott játék a gyermeki lét örömforrásainak legfontosabbja. A kisgyermek már a legkorábbi időszakától játszik, és játékban kapcsolódik az őt körülvevő térrel. A külső térrel (és az abban levő személyekkel) való kapcsolódás mentén alakul ki az én és a nem– én fogalma, a saját test és szubjektivitás felismerése és fejlődik a fizikai és szociális ágencia– érzet is. A játék során a külső tér megtelik a gyermek belső szubjektív tartalmával, egy olyan teret (Winnicott mentén: potenciális teret) képezve, amelyben bármi kipróbálható, bármi megtörténhet. A játék így a próbálkozás és fejlődés tere is.
A gyermeki szabad játék így a tér mentén befolyásolható, gazdagítható. A Loose Parts Play – a már elsődleges funkciójukat elvesztett eszközökkel, anyagokkal való játék – kifejezetten a kreatív alkotás, az új tér létrehozásának lehetőségét tartalmazza, amelyben bármi lehetséges és elérhető. A szabad játék így lesz a valódi szabadság élmény hordozója, és a kreativitás melegágya.

Freely chosen play is the most important source of joy for a child. All children are playing from the youngest age, and during playing they get in contact with the space around them, so much that actually getting in touch with their environment is the way their sense of self (the difference between me and not-me) develops.
Michael Follett, the founder of Outdoor Play and Learning, describes four important factors to develop the external space for good play (2017):

- creating social spaces: there need to be temporary and permanently closed, or semi-closed spaces, where children can hide, talk, socialize.
- journey: all play experience is a kind of journey, children are wayfarers, travellers. External space should provide opportunity for this. Journey can be within the body (like climbing, balancing, leaning), and moving in space, in a constant changing surround.
- affordances: as today most children live in much less diverse surroundings in cities, with less materials and colours around them than in nature, this should be somehow

compensated by the play space. It means providing several different colours, materials, like many kinds of wood, plant, metal, rock, surface, textures, cultural references, objects - always finding something new, something surprising.

- loose parts, moveable materials, and objects, which can be turned into anything the child imagines, therefore are excellent catalysts of this potential space. The less the external meaning is inscribed into a material (unlike in some exact toys), the more opportunity it has to be turned to something with a different meaning as it was described. The picture here shows some loose parts – but nearly everything can become "loose" of its meaning from a broken microwave, a pen with a whole, or pieces of nature around.

Education developed a 32-month 4-country research and development project, in which we are introducing this supported kind of play into schools, and measure and assess the outcomes.

„MOHOLYI–NAGY VISUAL MODULES – TEACHING THE VISUAL LANGUAGE OF THE 21ST CENTURY

SYMPOSIUM

CHAIR: KÁRPÁTI, Andrea
Corvinus University Budapest

OPPONENT: BÍRÓ, Ildikó

EFFECTS OF THE MOHOLY– NAGY VISUAL MODULES ON VISUAL COMPETENCE DEVELOPMENT

SYMPOSIUM LECTURE

KÁRPÁTI, Andrea
Corvinus University Budapest and MTA–Eötvös Loránd University Visual Culture Research Group

Keywords: visual competence, developmental assessment, online testing, usability study

In order to describe developmental levels of visual competences important for professional and private lives and the effects and the effects of the Moholy Nagy Visual Modules, with a special focus on visual communication, media, environmental education and teaching the language of modern art, we developed a range of new, online tests and adopted existing assessment tools as described below. Our assessment design was based on a pre– and post test, experimental versus control group model. Control groups for all age groups that match the experimental groups in social background, educational quality (good level of art education) and school infrastructure also took the pre– tests and will take the post– tests as well.

Quantitative assessment instruments

Online interactive tests developed for eDIA, the electronic diagnostic assessment system by the Research Group on Teaching Theory, Institute of Education, University of Szeged. About the system, cf. brochure on the eDIA online diagnostic system in English, about our tests, ccf publications at the end of this abstract. Online instruments included age– related Spatial Perception Tests by B. Babály, Colour Perception and Interpretation Test by A. Tóth, Visual Communication Test by A. Tóth and Combinative and Divergent Thinking Test by A. Pásztor and B. Csapó. Testing time was 90 minutes, realised in two 45– minute sessions. Major results include detailed description of the development of perception and creation in space / with colour; major stages of symbolisation development as part of visual communication competency; correlations between spatial ability and divergent thinking and successful development of spatial and colour perception through the Visual Communication and Visual

Media modules; Test for Creative Thinking (TCT–DP, standardised for 19 countries, developed by the psychologist Klaus Urban and visual artist Hans Jellen. (Cf. description of the test by Urban and Jellen, 2004 and Kárpáti, & Gyebnár (2013, cf. paper). Testing time was 20 minutes for a drawing task on paper. Major results include a correlation of creativity development and visual competency; modest correlation of visual creativity with divergent thinking; best developmental effects of the Environmental Education module on creativity development, due to the intensive use of project tasks and assignments to be solved using steps of Design Thinking.

Psychological Immune Competence Inventory (PICI)

Psychological Immune Competence Inventory (PICI) Questionnaire was developed for measuring the protective personality traits (psychological antibodies). The inventory is based on M. Csikszentmihályi's flow questionnaires and are standardised for Hungary, cf. lecture by Attila Oláh, 2009. The testing time was 20 minutes, and the PICI Questionnaire was made available on paper and online as well for easier use. Teachers received feedback on the status of their students, for example, in Positive Thinking, Sense of Control, Challenge orientation, Problem– solving Capacity, Goal Orientation and Emotional Control. Major results included positive effects of art education on Psychological Immune Competence and resiliency of students aged 11– 14 (Grades 5– 8) with 90 minutes of art instruction per week in the frist 2 years, Grades 5– 6 and 45 minutes in Grades 7– 8. Less effects of art education were detected on students aged 15– 17 (Grades 9– 11), in secondary schools with a decreased number of art classes: 45 minutes per week.

Qualitative assessment tools

The skills structure and the assessment system is based on the European Visual Competency Framework and recent Hungarian research projects on the description and assessment of visual skills and abilities. (Cf. Wagner, E. & Schönau, D. Eds. (2016). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster– New York: Waxmann Verlag, chapters and framework structure available here: http://envil.eu) The Framework includes a wide range of general competencies and attitudes that we have to consider developing and evaluating in our project, as they constitute the base of 21th century education, e. g. sensitivity for social issues, active citizenship, collaboration and openness to the cultural values of others and self– improvement.

Five members of this research group participated in the standardisation of the Visual Rubrics for Production and Reception developed by Talita Groenendijk and Folkert Haanstra and the analysis of results. The Rubrics can be adapted to different art projects and illustrate major skills and knowledge to acquire. Major results: as tools for developmental assessment, the Rubrics supported self– awareness of students and improved evaluation practices of teachers. Portfolio assessment was used in conjunction with the Rubrics. It contributed to developing a deeper understanding among students of task criteria and in general, the role of art education in their personal development. An important effect of our project on participating schools is the upscaling of visual arts in school life. Working conditions of art teachers were improved through equipment purchase, allocation of larger studios, ensuring storage space, and

supporting regular exhibitions of student work – mostly as an accompanying event for local or regional in– service training programs. Our piloting schools have become local centres for the dissemination of art education innovation, and eight art educators have reached the end of their PhD training. The creation of a knowledge building community is the most important result of our experiment.

VISUAL ABILITIES PROFILE – A POSSIBLE TOOL FOR A QUICK DIAGNOSE PUPIL'S CAPABILITIES

SYMPOSIUM LECTURE

GAUL–ÁCS, Ágnes
Eötvös Loránd University PPK Doctoral School

Keywords: visual capability, diagnosis, data visualization

The goal of this empirical research was the recognition and development of visually talented pupils in general education system. The observation went on at 5th and 9th form subsequently, in the frame of Moholy– Nagy Visual Modules – the teaching visual language of 21st century. As it is known the visual giftedness performs in the same age (Kárpáti, 2002).
It is not common for everybody, that we should advance visual abilities, because their normal growth is not enough in several professions. For example, spatial capability helps us in everyday orientation, but something more are necessary for an architect. (Babály & Kárpáti, 2015)
In our country there isn't any tool or package of tools on teacher's disposal for measure pupil's abilities, in order for optimize their development. This isn't so lacking for experienced teachers (Boughton, 2014), not is so for beginners, who would be grateful having a measuring instrument serving the objective evaluation and development their pupils.
In our research we did not observed genii but for those talented pupils, whose performance in visual abilities were significantly higher than their classmates. The sample was the same as the Didactic Research Moholy–Nagy Visual Modules. The method of the selection based on expert opinion, by experienced art teachers. The sample composed on 102 pupils recruited from secondary schools of Budapest and county side. The "control group" of not so talented pupils arrived from the same classes as the gifted ones. This kind of selection is advantageous in evaluation, because the pupils have the same teacher, and so we could avoid the possible differences of teacher's effectivity.
In the frame of Moholy–Nagy Visual Modules schools and classes took part in special advancement programme. Before the programme, 9th form and three years later 12th form pupils filled a battery of test consisted of Spatial ability, Colour perception, Visual communication test. For doing that we used the so called eDia an online Electronic Diagnostic System developed by the University of Szeged, Educational Theory Research Group. Beside this, pupils did a paper and pencil test, namely the TCT Test for Creative Thinking – Drawing test.
We in this "sub research" observed the development of visually gifted pupils' advancement and differences between their classmate's advancement. According to the two– way ANOVA analyses showed that visual giftedness is a complex relation of abilities, a complex idea which is hardly demonstrable as an outcome of a discrete test. Mean time outcome of more test provide more real picture about certain pupil general visual performances. Giftedness and the way as somebody reach a certain result become visible in the observation. Results of tests

taken in, then visualised in one chart gives opportunity to the observer see results reached in different measurement, and show the personal pattern of his abilities. In such a way not only individual persons, but group of pupils can be analysed, and so we shall be getting a more objective and comprehensive view about their visual capabilities.
Regarding the result of interaction analysis, the impact of time on achievement (which happened during three years from 9th to 12th form) and the effect of talent group interaction is not significant ($F(1, 89)=0{,}052$ $p=0{,}082$ Part. $\eta^2=0{,}001$). The main effect of time significant ($F(1, 89)=7{,}401$ $p=0{,}008<0{,}05$ Part. $\eta^2=0{,}008$.), which means that above normal development characterized by the age cohort further growth performed in the sample. The main effect of teacher is also significant ($F(2, 89)=3{,}881$ $p=0{,}024 < 0{,}05$ Part. $\eta^2 = 0{,}080$.), which means, that the person of teacher has significant influence on the size of growth in the sample.
Tools and group of tools developed in the Moholy– Nagy Visual Modules are worthwhile use in visual education in future. In one hand it may contribute transparent special pattern of visual abilities for individual pupils at a glance, and in other hand it might show the direction of development of classes taught. This kind of service could be essential for beginners in getting diagnoses of the class and mean time outline direction of development.

Research presented in this paper was realized with the support of the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences, as part of the "Moholy– Nagy Visual Modules – teaching the visual language of the 21th century", 2016– 2021, project of the MTA–Eötvös Loránd University Visual Culture Research Group.

A kutatást támogatta:
Hungarian Academy of Sciences

DIGITAL CREATIVITY DEVELOPMENT IN DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT – A 3D DESIGN PROJECT

SYMPOSIUM LECTURE

KLIMA, Gábor
Eötvös Loránd University

Keywords: Media, Visual Media, Digital Creativity, Visual Culture, 3D; Arts Education, Visual Education Research

Research background of the paper

The lecture is related to the curriculum innovation project "Moholy– Nagy Visual Modules – Teaching the Visual Language of the 21st Century" of the Visual Culture Research Group of the Hungarian Academy of Sciences and Eötvös Loránd University. The program examines the visual language of the 21st century, divided into different modules, the teaching and teachability of its visual culture, especially with regard to the extremely fast and ever–changing technical and technological environment of visual culture. One of the main aims of the research is to examine the possibilities and practices of the integration of visual culture with other subjects, with the help of sample programs and projects. Fitting into this process, digital creativity development builds on students' digital skills to complement existing classroom practices with new technologies.

The experiment presented here is a visual culture – mathematics – physics integrated program implemented within the framework of distance education using 3D design software.

First Section – Theoretical framework

In the first stage of the lecture, I will briefly describe the results and issues of our STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) educational experiment (in our three–year school experiment we're testing new digital, visual methodologies that can be used in visual culture curricula). STEAM pedagogy is also a theoretical and practical framework for our research. The methodology of visual creativity integrated with the natural sciences may represent a possible new theoretical background for the subject.

Another important pillar of the theoretical background is critical art pedagogy. Interpreting and visualizing social issues and involving students in the joint design of programs can reposition the teacher– student hierarchical relationship into a more horizontal pedagogical situation. I interpret the theoretical repositioning of the subject of visual culture from these two directions.

Second Section – The project

In the second phase of the presentation, I will present the integrated 3D design project. Students worked with 3D design software (tinkercad) as part of a five– week program. It is a free, browser– based program developed for schools, which, in addition to the design function, also has digital classroom functions, so that the teacher can follow the students`

online design and creative workflows in real time. As part of the task, we supplemented the design of spatial objects (visual culture, spatial vision development) with the solution of mathematical problems. The second step of the complex building– settlement– environment design phase is to print the completed plans with a 3D printer. Moving the finished, printed objects with stop motion animation technique (digital creativity development) is the third step of the project. Spatial planning is complemented in this way by a narrative, cinematic project element. During the project, students use their computer in parallel to design and their smartphone to move objects (using a stop motion studio application – available for free). Sensitivity to social phenomena was an important aspect in the design of the project. In the planned settlements and characters, special emphasis was placed on the incorporation of some social issues by the students.

Third Section – Summary, presentation of selected works

In the third, final phase of the lecture, I present student work and analyze the success of the program through them and talk about the possibilities of a new visual culture subject integrated with science and focusing on digital competencies. I draw a picture of a new subject paradigm where the development of digital creativity, the representation of social themes and phenomena appears in integrated methodologies.

A kutatást támogatta:
MTA–Eötvös Loránd University Visual Culture Research Group

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND INNOVATION IN A COMPETENCY–BASED CURRICULUM – A CASE–STUDY OF KENYA PROJECT

SYMPOSIUM LECTURE

OCHIENG, Okiri Peter *, HERCZ, Maria **
** University of Szeged*
*** Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre– School Education*

Keywords: Competence, Creativity and Innovation, learner–centered

High–level education is one of the main goals of all countries in the world (United Nations, 2030). There are different planned ways to reach it (WEF, 2016), but these programs are based on much– needed 21st– century skills that are deemed useful in learning especially on developing creativity and creativity to nurture the full potential of the learners (Claxton, 2013, 2017; UNESCO, 2017; Areba, 2019). The new curriculum that cognizant that the 21st– century learner is creative and innovative enough to be well molded into a complete being embraces a learner– centered educational practice and creative activities for all the learners at all levels in a social and situational context (Cheptoo & Ramadas, 2019). According to Areba (2019) the curriculum equips the learners with competencies that inspire them to spire the potentials which are necessary to spur sustainable economic growth and development (p. 56).

The goal of our presentation is to illuminate how the competency– based curriculum in Kenya is being used to develop and nurture the talents and potentials of the elementary learner through learner– centered learning through creative and innovative activities, and events as are embedded in the articles of the curricular designs in the pre– primary and primary level of the education system (Republic of Kenya, 2016).

Arts, drama, music, games, and sports have been enshrined in both the elementary CBC document and the syllabus. In– depth document analysis will help bring out the academic organization in Kenya and show how the designers intended to nurture the learners' full potentials through the development of creative and innovative activities as envisaged. Apart from the curriculum activities, this presentation will show how the Ministry of Education prepares and organizes co– curricular activities and events every term/semester for practical activities for the learners in the county and national competitions. Ball games, cultural dramatized dances, drama, narrative poems, and gymnastics are performed in the first term. Folk songs and dance music, poems, athletics, puppetry, and arts.

All these events are done by the learners with the teachers acting as the patrons or/and facilitators of the events through training. These events play a major role in the implementation of the curriculum and thus given much prominence as part and parcel of the learner–centered teaching and learning approaches. We will analyze how the Competency–Based Curriculum in Kenya recognizes and appreciates the importance of creativity and

innovation in the fields of children–culture, visual culture, music, movement, and dance, as well as drama in a learner–centered teaching and learning environment. We intend to carry out an in– depth analysis of the curriculum designs, the methods, and methodology of teaching and learning to show how the new curriculum enshrines these activities to help the educators to develop a learner–centered approach that will help in nurturing the full potential of the learners through, music, drama, games, and sports within the precincts of the curriculum designs.

ART–BASED METHODS

SESSION

CHAIR: NOVÁK, Géza Máté
Eötvös Loránd University

DRAMA IN HOSPITALS – A HISTORIC OVERVIEW OF APPLYING DRAMA AND ARTS IN PAEDIATRY

SESSION LECTURE

HOFFMANN, Maria Rita
Eötvös Loránd University

Keywords: Drama, Arts, Paediatry

The two concepts highlighted in the title: drama and hospital are deeply connected in our minds, consequently they are frequently mentioned under the same foof, though hardly ever in creative contexts. Whenever we hear the word hospital, in most cases one of the first things that occurs to us is something dramatic. Most of us remember at least one hospital experience we would rather forget. But in spite of the carved– in, negative connotations, the connection between drama and hospitals can oftentimes be very creative, moreover, extremely rewarding. That creativity is the approach and aspect I focus on this presentation. We all know that what the word drama covers goes much beyond shocking experiences all of us have already gone through in hospitals. Furthermore, we are even aware that drama is a Janus–faced term. One of its faces reflects and refers to literary (master)pieces, practices and, of course, pedagogy, whereas the other face implies a wide spectrum of emotional connotations and related activities. One of the aims of this presentation is to highlight the role of literary aspects and how these aspects affect emotional issues in hospital circumstances. Through this talk I aim to go back in time to the years of the 1980s when the idea of applying drama to make children's medical treatments bearable started. I relate what philosophy, methods, techniques and materials we, the team of the psychology unit introduced to support children with severe diseases such as cancer, rare and well– known neurological disorders. In this talk I also speak about how we provided a supportive background for children's parents to accept and adapt to the special circumstances any hospital has. As I was privileged to belong to the group of pioneers to take part in the ground– breaking practice of playing with children while they were cured in the Second Unit of Paediatrics of Semmelweis Medical University known as "Tűzoltó utca", in my talk I recall the differences and similarities of the various approaches and aspects on the basis of which medical doctors, psychologists and we as animators planned and guided children's activities according to and in line with the actual phase of diseases and children's mood we experienced having entered various wards. I also highlight the significance

of temporary and permanent as well as individual and group activities. In this talk I recall the times that preceded the appearance of the Red Nose Clown Doctors. In this talk I aim to accompany those who are interested along a path starting from entering a hospital to leaving for home. In the meantime we can think over and discuss how autopathography, somatography, illness and disability life writing, and cultural representations of disability may support teacher education to prepare teachers for such a complex mission as to better children and their families' lives during and after medical treatments.

I am convinced that the recently– born discipline of cultural disability studies as well as considering the structure, concepts and good practices how drama and several other ways of arts helped children and their families go through medical treatments in the past can be beneficial in teacher education, as they clearly demonstrate how to live culture in such irregular circumstances as hospitals.

IMPORTANCE OF INTEGRATING ARTS–BASED METHODS IN STEM EDUCATION

SESSION LECTURE

KASBARY, Nicole *, NOVÁK, Géza Máté **
** Eötvös Loránd University*
*** Eötvös Loránd University*

Keywords: STEAM Education, Arts– based Methods, Drama in Education

There has been an ongoing debate between the importance and benefits of adding the arts into STEM education. Schools, governments, and some researchers believe the arts is not that crucial to be added, but to contrary opinion, the art does play a vital role in education. There are many factors that lead to this statement and ways on how to integrate the arts in STEM, which will be discussed in this research. The arts allow innovations and creativity to flourish among people. Art plays an important role in the learning system and it develops an individual's careers. The arts can benefit science centers– these benefits are allow people to work with professionals in varied positions and inquiries critical thinking and understanding. Research supports that creativity improves new patterns of thinking and stronger cognitive functions, where it permits the students to demonstrate their individuality. The arts allow people to connect their creativity through science, technology, engineering, and mathematics. This portrays a new form of learning than the outdated way of learning through textbooks. The arts also help students find their creative skills in many aspects such as problem– solving. It allows students to break down difficult concepts and make a visual representation of any academic situation.

This portrays the connection the student has with their environment and culture. The arts allow the child to grow, develop, and enhance skills in memory and concentration. It also can promote better social skills. New curriculums must be created to include the arts in STEM education. Therefore, this research will attempt to demonstrate how the arts can be integrated in STEM education.

Teachers need to adjust and push the arts– based methods into the educational systems. There have been great efforts to integrate arts into STEM because it could benefit science centers. (Henriksen, Mehta R, and Mehta S, 2019). These benefits include working with professionals in diverse background and delve into critical thinking and understanding. The research will find and mention recommendations from literature to advance the art department in STEM by providing research, methodology, and analysis by enlightening the pros of the arts in curriculum and in classrooms. The research will delve the different approaches and theories about STEM and STEAM in education (Klima, 2019). In the methodology part, the research will have interviews from high school administrators, educators, and students to view if they agree with the problem statement, the importance of arts in STEM education, which will display a narrative inquiry and descriptive methodology

that discusses the experience of the teachers and students with the arts. There will be a series of different questions of each target group, but solely relating to STEAM education in Palestinian, Canadian, and Hungarian high schools. The reason behind conducting interviews is to see the different opinions and aspects of the individuals and their idea on the importance of the arts in education. In the end it will be transcribed to gather the results and data if there is an agreement or disagreement with the implementation of arts. Despite literature pushing for STEAM, it hasn't fully joined into the educational systems, specifically in Palestine. The research will provide reasons why Palestine needs to add the arts into the STEM program and in general to promote STEAM education in the school's curriculum. This will lead to the comparison with Hungary and Canada showing on how the arts are integrated in their education.

Another method is to collect is primary and secondary sources such as books, articles, and researches to agree with the problem statement. The research will display in this aspect a qualitative and quantitative strategy. Lastly, there will be questionnaires for high school teachers and students from Hungary, Canada, and Palestine after conducting STEAM activities in a classroom. The questionnaire main focus is to see the teachers' and students' perspective about STEAM education and if they support the problem statement on the importance of integrating the arts in STEM education. The researcher examines the efficacy of STEAM workshops' process, the participants' involvement and the role of key– professionals of the applied arts– based project. The results of the data analysis and the suggestions will be shared with the practitioners of the international professional community. We highlight some examples, that one of arts– based modalities, drama pedagogy and theatre in education has been effectively absorbed into the curriculum and teacher training, becoming a dynamic research area in its own right. In the form of action, experiment, community project and arts– based intervention, it has provided a social– critical forum and has led to innovations in teaching practice. In fact, arguably, this multi– functionality is one of the strengths of drama in education. The methods of applied drama is a real challenge for cooperation, providing opportunities for bridging social and learning differences and for diversification (Novak, 2016).Interactive teaching methods (cooperative techniques, project work, etc.) have become widely accepted in STEAM Education practice, so there is no need to argue in favour of the interactivity of theatre and drama in STEAM Education (Novak, 2019).

Drama applications in STEAM education provide a vital chance for value acquisition and the creation of a truly equitable community. Drama –and theatre– based methods considering other emerging factors have an indirect effect on students' aspects of diversity issues. So that with its complex arts– based methods in STEAM education helps the students to get familiar with the topics mentioned above. In conclusion, the research will try to portray the importance of the arts– based methods in education. There are many benefits to the arts, for instance it allows students to be creative, it allows them to do things in their own way and approach it differently than other students; it also gives confidence to students. Cooperation and collaboration are another important factor when using the arts– based methods, especially drama. It enables the students to change their stereotypes when they moved the

experiences from the drama/theatre world. It leads the students to interpret their individual and collective experiences through narratives.
It allows students to explore different ideas together and to share with one another. Critical and problem thinking skills are associated when the arts is integrated in the classroom, because it allows students to learn and be approached in a challenging way. As mentioned, Canadian, Palestinian, and Hungarian schools data will be analyzed in the research to portray the benefits and use of the arts in their classrooms.

CO–DESIGNING WITH CHILDREN AND YOUTH: AN INCLUSIVE APPROACH OF OPEN–AIR SPACE ANALYSIS VIA FIELD SKETCHING TECHNIQUES

SESSION LECTURE

BENKAID KASBAH, Seloua *, EPLÉNYI, Anna **
** Seloua Benkaid Kasbah, Landscape Architect and Garden Designer, Architect, Graduate Teaching Assistant at MATE University*
*** tájépítész–mérnök, MATE Tájépítészeti–, Településtervezési és Díszkertészeti Intézet egyetemi docens, rajz szakos tanár, a GYIK–Műhely vezetője*

Keywords: Field sketch drawing techniques, inclusive approach, design; Children and Youth; open–air space

Landscape architects and designers have the ability to modify and change our environment. They create gathering places, buildings, landscapes... The designs that they create are the elements that make up a place. However, in making a new design, the old is definitely modified. Usually, landscape architects will undertake a paradigm process at the initial steps of design. The evaluation of a site in most cases involves cataloguing the ecological and anthropogenic uses into inventory maps. Landscape architects can use these studies to create a suitability map, which indicates the appropriate areas to modify. Including kids and young people in the design process ensures better outcomes in the built environment according to their needs. In our presentation we will focus on explaining how kids and youth – if properly trained and motivated – can participate and lead the open space analysis phase in the design process using field sketching techniques, to identify and solve design challenges. In our presentation, we will explore how field sketch drawing as a tool can help and be used by kids and youth in understanding and analyzing urban open– air spaces, and also its potential roles for their experiential dimension. Moreover, our presentation seeks to identify in a simplified way all the constituent elements of urban open– air space based on three chosen place theories, followed with research about Field sketch drawing to investigate the role that field sketch drawings techniques as proper and playful tools for the primary designers – kids and youth people– can play in understanding the open– air space. Our presentation aims to propose an inclusive series of field sketching techniques for kids and youth, which allows the possibility of creating preliminary design proposals onsite. As the research consists of two main different topics, our presentation will start with a literature review of both topics – place and field sketch drawing–. The authors will start with an investigation of the three theories of place: Edward Relph's Place theory, Christian Norberg– Schulz's place theory, and Yi– Fu Tuan's place theory. The literature review will also provide theoretical grounding about field sketch drawing to answer the second research question of our presentation. The following part of the presentation will consist of an analytical study of field sketch drawing followed by the examinations of suitable and playful sets of field sketch drawing techniques for kids and youth to develop children and youth– friendly inclusive approach of open–air spaces analysis via field sketching techniques. And finally, the last part of our presentation will

present the application of the developed guide by young people in a playground to evaluate its relevance at the end.
In the context of the final product, our presentation will provide a theoretical study of open–air space components and field sketching, comprehensive kids and youth– friendly guide for analyzing open–air space via field sketching techniques which they can follow systematically to discover the site and its characteristics playfully and educationally, also to allows the possibility of creating preliminary design proposals onsite according to their experience and concluded needs. And finally, a set of sketches illustrating an analysis made on– site by kids and youth followed with their design proposals suggested based on the analysis conducted according to their application of developed children and youth– friendly inclusive approach of open– air spaces analysis via field sketching guide.

A kutatást támogatta:
Department of Landscape Architecture and Urban Planning, Department of Garden and Open Space, Villányi út 29–43, Budapest, 1118, Hungary
The Hungarian University of Agriculture and Life Sciences

LET'S LEARN

SESSION

CHAIR: TRENTINNÉ BENKŐ Éva
Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre– School Education

LET'S LEARN TOGETHER! MUSIC–BASED EUROPEAN SOLIDARITY PROJECTS

SESSION LECTURE

TISZAI, Luca
University of Szeged

Keywords: Community Music Therapy, Social Inclusion, Intellectual disabilities

Solidarity Projects are activities founded by the European Solidarity Corps. The supported projects devoted to the social challenges the local community face with. The aim of the program is to empower a group of five or more young people (between 18– 30 years) to help to bring positive change to the local community. This is a double case study about music–based solidarity projects.
The aim of the first project was to organise an inclusive summer camp for children and youngsters from Makó with the participation of the Nádizumzum Orchestra with members with severe and multiple disabilities. The closing action of the camp was a local festival of folk arts in Makó with a concert, dance house, and other performers, opportunity of tasting traditional dishes, etcímű In the next day campers performed the same program in Szeged, Zoo.
Inclusive performing communities are important symbols of social inclusion. A joint performance, which are the goal and aim of our common work, is a peek experience. Ansdell (2005) call this unique, meaningful and joyful experience performance as epiphany.
Art is a powerful activity that brings together youngsters and adult musicians with severe disabilities. In the mornings rehearsals, while in the afternoons different thematic and other free– time activities were provide to build the sense of equality and mutuality. „We cannot give people a voice, but we can contribute to the construction of conditions that allow for previously unheard voices to be heard". CoMT is an attitude which "opens a space for visions of a better world" (Stige & Aaro, 2012, p. 5).
Another solidarity project was „colors of music" with the aim to teach children with intellectual disabilities how to play a musical instrument with a special colored notation.
An additional benefit of the project is cross– sectoral cooperation between the special orchestra and the local music school in promoting the color– coding method, and achieve a more effective inclusion of children with learning difficulties in local art education. Unfortunately, this project had to be realized online due to the pandemicímű

The group of young professionals and special education students experienced that they are able to promote equality, mutuality and active citizenship in their environment. According to Bronfenbrenner's social– ecological model (1979) a performance is a promoter of a two– way interaction between different social systems at different levels. For example The feed– back of young participants and their parents' was highly positive (microsystem). The mesosystem refers to communities, such as co– workers co– performers and schools. Macrosystem is the outermost layer of the social and cultural context. Concerts provide visibility for disadvantaged groups and their values, and foster positive societal attitude toward this group.

CREATIVITY AND CREATION IN TEACHER EDUCATION: THE FIFTH C OF CLIL

SESSION LECTURE

TRENTINNÉ BENKŐ, Éva
Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre– School Education

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), teacher education, beliefs, learning outcomes, qualitative research

The presentation's central theme is a research–based pedagogical assessment model focusing on integrating different art education fields. The study highlights the significance of active creation, student teachers' creativity, and holistic education in non–art related teacher education fields. The research also explores CLIL teacher trainees' beliefs and learning outcomes. Besides introducing the main findings of a ten–year–long participatory action research project, the presentation intends to share some practical pedagogy–through–art related examples of competence– based and student– centred instruction and assessment.
The theoretical background includes Content and Language Integrated Learning (CLIL), teacher education, exploration of trainees' beliefs and learning outcomes (LeO) using qualitative research methods. CLIL is a generic term referring to all dual– focused educational approaches when an additional language is used to learn and teach non– language content and language simultaneously (c.f. Marsh & Lange 2000; Mehisto, Marsh & Frigols 2008; Coyle,Hood& Marsh, 2010).

CLIL is characterised by its fundamental principles and core elements called the 4 Cs: Content, Communication, Cognition and Culture. The last aspect, Culture, is sometimes labelled as Community or Citizenship. I intend to expand this framework in the presentation and propose Creativity or Creation as the fifth essential component.
Teachers' role, their beliefs and competencies are crucial in teaching young learners, especially in bilingual and multilingual contexts. Since teachers' beliefs significantly determine the teaching and learning process's success, challenging and exploring them while supporting trainees' holistic development should be of major importance. Therefore, during their CLIL studies, teacher trainees are invited to participate in reflective, exploratory and experiential activities. Similarly to CLIL, in which different disciplines are integrated, CLIL teacher training should also involve various fields; thus, education through art is present in delivering the course and its assessment. During their CLIL studies, students are expected and supported to create and design pieces of art not only in their art– related methodology courses but also whilst learning about theory or reflecting on their beliefs and professional development. They are challenged to practise creative writing, ranging from metaphors through poetry– making to story– creation, making visual images and representations employing various artistic techniques, also shoot videos, and design games and 3D objects.

The research methods include qualitative and projective techniques such as creating and analysing metaphors, visual images and children's stories. Students have created approximately 500 stories and 5000 metaphors during the past ten years. The coronavirus pandemic has required significant adjustments in the trainees' instruction in several areas; thus, film– making and online game design have also become a vital part of the project. The findings show that utilising a wide variety of pedagogy–through–art techniques and creative tasks in teacher education serve many professional and personal development purposes.

LIVING IN MUSIC – INSIGHTS INTO APPROACHES, METHODS, TECHNIQUES HOW A BLIND CHOIR WORKS IN QUARANTINE

SESSION LECTURE

FLAMICH, Maria Magdolna
Eötvös Loránd University

Keywords: music, inclusion, shared responsibility

Life in a school choir may mean much more than sitting around the piano, doing some vocalization and learning various masterpieces from rehearsals to rehearsals and performing them on the school stage on special occasions. Life in a school choir often implies belonging somewhere, for example, to a community of shared interests. We can even observe that a school choir often grows a friendly circle. That is why, the role that a school choir plays is crucial especially in those people's lives who, for one reason or another, are excluded from any society in general, and from the entire school community in particular. Consequently, we may say that a school choir can be considered one of the most inclusive communities. The COVID– 19 pandemic, however, has reconstructed the possibilities of singing in any choir including those at schools. Not only does the pandemic mean special challenges to the choir members, but also it requires choir leaders to meet new expectations, improve their creativity, initiate new approaches, elaborate on new techniques. What are these challenges and expectations? How can these challenges be faced? What can choir leaders do to turn the challenges into rewarding activities? What extra abilities and skills should be developed to keep school choirs active? How can members be constantly motivated? These are the questions I aim to answer from blind people's perspectives, as this. In the talk I relate how the choir of the blind school has responded to the challenges of the pandemicímű I introduce the principles that make this choir inclusive, I describe the circumstances that characterize the work before and during the pandemic, I highlight the attributes and significance of assistive technology and accessibility, I underline choir members' ICT skills and preparedness. But most of all, I depict the diverse nature of the choir. In the meantime, I point out the ways how these factors influence and contribute to choir work. In the talk I emphasize how we rely on one another, I speak about the role of confidence, the theory of music in disability studies, and its reflections, that is the practice of shared responsibility to establish an inclusive musical community. It is a well– known fact that most blind people perfectly navigate in the world of sounds. That might explain the phenomenon that many of them are extremely motivated either to listen to, or to play music. The motivation tends to inspire parents concerned to encourage blind students to choose music for their future profession. In most cases, however, there are obstacles either in the society or in the person's ability, or in both. In numerous cases it is only singing in a choir that can move beyond these obstacles. The pandemic, to a great extent, influences, but cannot prevent us from removing the obstacles. This talk is an example how blind students from behind closed doors all over the country stay in touch, get deeper insights into music history, support one another, and live culture.

MÚZEUM – JÁTÉK – MŰTÁRGY

SZEKCIÓ

ELNÖK: NAGY Veronika
Szent István Király Múzeum – Hetedhét Játékmúzeum

„MŰTÁRGYAK" A GYEREKSZOBÁBAN – MŰVÉSZ TERVEZŐK JÁTÉKSZEREI

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

TÉSZABÓ Júlia
címzetes egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: reformpedagógia, játékszerek, gyermekkultúra

A múlt század kezdetén megjelenő nemzetközi reformpedagógiai mozgalmak egyik, a gyermekkultúrára máig hatóan jelentős hatást gyakorló, ága a művészetpedagógiai irányzat volt. Két fő célkitűzése: a spontán gyermekrajzok jelentőségét felismerve a rajztanítás megreformálása (ezt a század első évtizedére mindenütt, így Magyarországon is sikerült törvényben megfogalmazni); a másik a gyermekek környezetének, használati tárgyainak esztétikussá tétele, annak a felismerésnek a nyomán, hogy művészi érzékük alakulását ezek döntően meghatározzák.
A nemzetközi mozgalommá váló irányzat konferenciákon, kiállításokon mutatta be elképzeléseit, és művészek számára kiírt pályázatokkal igyekezett az alkotókat bevonni a munkába. Támogatták ezt a törekvést a művészeti intézmények, szervezetek, egyesületek, de még a gazdasági élet résztvevői is. A sajtó is szívesen adott helyt a készítő művészek és munkáik bemutatásának, amiknek összefoglaló megjelenését a gyermekművészeti kiállítások jelentették. Magyarországon 1904–ben jelent meg a Magyar Iparművészeti Társulat művészeket megcélzó játékpályázati felhívása, és a díjazottak (Undi Mariska, Wessely Vilmos), hosszú évekre meghatározták a hazai játék– és gyermekszoba tervezés arculatát. A törekvéseket összefoglaló hazai gyermekművészeti kiállítást 1914-ben, az Iparművészeti Múzeumban rendezték meg.
A mozgalom–jelleg csendesültével, sem nemzetközi szinten, sem Magyarországon nem tűntek el a művészek erről a területről, a mai tárgyformálás és design napjainkig hatóan továbbviszi az új látásmódot.

AMIKOR A JÁTÉK MŰTÁGY – JÁTÉKPEDAGÓGIA MÚZEUMI ÉRTELMEZÉSBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

NAGY Veronika
Szent István Király Múzeum – Hetedhét Játékmúzeum

Kulcsszavak: múzeumi szocializáció, múzeumra érzékenyítés, tárgyak jelentése

A játékszerek a mindennapi élet tárgyai, és ugyanúgy van életük, mint az embereknek. Megszületnek és meghalnak, azaz létrehozzák őket és megsemmisülnek, de a két végpont között változatos konstellációban léteznek. Anyagi használatukból fakadó változásuk csak fizikai átalakulás, társadalmi életük ennél változatosabb struktúrát feltételez (Fejős, 2003). Kutatásomban a játékszerek életrajzának azt a fázisát vizsgálom, amikor a gyermekek életteréből kikerülve, a mesterséges megőrzés szándékával új körülmények közé, múzeumi térbe kerülnek az egykori gyermekek játékai. Vajon a múzeumi környezet miként változtatja meg a játékszerek eredeti funkcióját? Az eredeti használatból, az egyszemélyes jelentésből mit visz magával a tárgy a társadalom széles közönségét megszólító múzeumi térbe? Múzeumi tárgyként mi a mondanivalója, mit üzen, kihez szól a játék, és egyáltalán miért van szükség a 21. században játékmúzeumokra?
Kutatásom elméleti keretét az elmúlt évtizedek múzeumi szemléletváltására, a modern múzeumi kultúraközvetítésre, valamint a tárgyak összetett jelentésrétegére vonatkozó kutatások tudományos eredményei adják (Frazon, 2011; Koltai, 2011). A téma újszerű, játéktörténeti és játékmuzelológiai megközelítését a játékszereket egyre gyakrabban középpontba állító kiállítások népszerűsége, és a múzeumszocializációra irányuló új múzeumpedagógiai módszerek lehetőségei indokolják. Minden tárgy múzeumi funkciójú felhasználása összetett folyamat eredménye. Az átlagemberek vagy a gyűjtők által akár generációkon keresztül megőrzött játékok azáltal válnak múzeumi tárggyá, hogy a múzeumban dolgozó szakember kiválasztja őket. Ezután a játékszerek különféle tudományos szempontok alapján csoportokba, gyűjteményekbe rendeződnek, szintén a muzeológus elgondolásai szerint.
A jelentéstulajdonítás, a tárgyak értelmezése, kontextusba helyezése alapvető kritériuma annak, hogy egy tárgy elfoglalja helyét a kiállításban, és a látogató szeme elé kerüljön (Fejős, 2003). A múzeumi tárgy tehát nem létezik önmagában, a tárgyról szerzett tudás teszi a tárgyat múzeumi tárggyá, és a muzeológus teremti meg az új tudás létrejöttének lehetőségét. A kutatás változtatja műtárggyá a játékszereket is, és a kutatás emeli át őket a múltból a jelenbe. A tárgyakból kiolvasható információk halmaza szinte végtelen lehet minden tárgytípusnál, a játékszerek mégis sajátos lehetőséget adnak a múzeumi értékközvetítésre, és a játékkiállításoknak kitüntetett szerepe lehet abban, hogy egy gyermekből múzeumokat értő és szerető felnőtt váljon.

Pedagógiai oldalról evidencia, hogy a gyermek fő tevékenységi formája a játék, amit legtöbbször valamilyen eszközzel, azaz játékszerrel hajt végre. A játékeszközök segítik a valóság megismerését, a felnőtt készségek fokozatos elsajátítását, stimulálják a képzelőerőt, fejlesztik a gyermek pszichikumát, és nem utolsó sorban az öröm forrásai. (Miller, 1973; Maszler, 1996; Kolosai, 2017).

Vajon képes–e mindezekre a funkciókra a játékszer, vitrin mögötti érinthetetlenségben, megfosztva a gyermeket számos érzékszervi tapasztalattól. A kutatási eredmények szerint igen, mert az óvodás korú gyermeknek természetes közege a játék, így természetes közege lehet az a múzeum is, ahol a kiállítótérben játékok veszik őt körül. Mivel a gyermek a játékokon keresztül szemléli és tanulja meg a világot, ezt teheti vele a játékmúzeum is, azzal a többletfunkcióval, hogy a gyermeket múzeumra szocializálja, múzeumot szerető emberré teszi. De csak akkor, ha biztosítják számára azt a közeget, amiben ő ugyanazzal a motiváltsággal és ugyanolyan pozitív érzelmekkel játszik, mint otthon vagy az óvodában. A játékkiállításokban ez a múzeumpedagógusok legfontosabb feladata.

A múzeumszocializáció akkor lehet sikeres, ha az óvodás gyermek mindazt, amit egy játékkiállításban érzékel (lát, hall, szagol, tapint, érint), úgy építi be a saját lényébe, személyiségébe, ahogyan minden más tudást, készséget, amit a játék segítségével elsajátít a világból. A műtárgyak érintése természetesen nem lehetséges a múzeumban, de műtárgymásolatok és egyéb demonstrációs eszközök alkalmazásával szinte kimeríthetetlen a múzeumpedagógia tárháza.

Napjainkban a legtöbb múzeum komoly erőfeszítéseket tesz azért, hogy változzon a látogatók múzeummal kapcsolatos negatív megítélése. Sok múzeum felismerte, hogy a múzeummal kapcsolatos pozitív attitűdök megalapozására a gyermekkor a legmegfelelőbb életkori szakasz, ezért családokat invitálnak a múzeumba, és a múzeumi teret igyekeznek családbarát térré alakítani. Ezek működő kezdeményezések, de a múzeumra való szocializálás elsődleges és leghatékonyabb eszköze talán az lenne, ha a múzeumok bátrabban vennének elő játéktárgyakat a raktáraikból. Játékkiállításaik szakszerű közvetítésével könnyedén elérhetnék, hogy a gyermek természetes módon merüljön bele a játék fejlesztő, élményt adó közegébe, és egyúttal a múzeumi tárgyak világába is. A játékszer, mint műtárgy küldetése nem ér véget a múzeumra érzékenyítéssel. A nagyobb gyerekeknél a szocializációról fokozatosan átkerül a hangsúly az élményszerű ismeretátadásra, a tárgyak hátterében rejlő kulturális összefüggések közvetítésére. A cél, hogy a gyerekek a múzeumi játéktárgyak segítségével (tehát a számukra természetes játékos közegben) sajátítsák el azt a nyelvet (a kiállítás nyelvét), amely képessé teszi őket arra, hogy később (felnőttként) meghatározott társadalmi üzeneteket olvassanak ki bármilyen múzeumi tárgyból. Tanulva, de nem okítva, a múzeum stimuláló, élményt adó közegében.

A múzeumi játéktárgyakba sűrített tudás elősegítheti a generációk közötti kommunikációs és társas kapcsolatok minőségi javulását is. A régi játékszerek közös felfedezése gyermek és szülő vagy nagyszülő között megszünteti a kommunikációs szakadékot és beindíthatja a tudásátadás folyamatát. Mivel minden ember a játék segítségével szocializálódik, a játékszerek, mint múzeumi tárgyak a felnőtteknél az emlékezés katalizátorai. A múltat élővé varázsolják a jelenben, felszínre hoznak emlékeket, és a nosztalgia erejére építve intim térré változtatják a múzeumi teret.

A játékokkal való találkozás a múzeumban az önismeretre való reflexió, s ezáltal a modern múzeumi interpretáció egyik leghatékonyabb eszköze. Nem tanít, hanem megérintettséget indukál. Tudásfogyasztás helyett a látogatók élmény és azonosság iránti vágyát teljesíti be. A játékmúzeum tudatos pedagógiai hasznosítása, mint gyermekek és felnőttek „kulturális játszótere", meghatározó elemként épülhet be mind a köznevelési és közoktatási, mind a felsőoktatási intézmények pedagógiai programjába.

VIZUÁLIS ÖNÉRTÉKELŐ LAPOK

SZEKCIÓ ELŐADÁS

PAÁL Zsuzsanna

Kulcsszavak: vizuális önértékelő lapok, önértékelés

A vizuális önértékelő lapok létrehozásának a célja, hogy a vizuális kultúra tanári értékelési szokásainkat átgondoljuk és újraértelmezzük. A vizuális kultúra órákon több kompetencia alapján értékelünk, mely rendkívül összetett és szerteágazó értékelési rendszer. A tanári értékelés mellett kevés hangsúlyt kap a diákok önértékelése. Így keveset tudunk tanulóink saját viszonyáról, és érzéseikről a létrehozott munkáikkal kapcsolatban. Az önértékelők kitöltése jó alkalmat ad a tanulók jobb megismerésére.
A diákok önreflektív értékelése eredményesebb tanulási folyamatot eredményezhet, és segítheti őket a saját alkotó folyamatukra való rálátásban. Tudatosítja bennünk az alkotófolyamat részeinek fontosságát, és egyértelművé teszi a feladat felépítését. Az értékelőlapjaim bemutatásával szeretném megismertetni a lapokban rejlő lehetőségeket, mely reményeim szerint inspiráló lehet a pedagógus kollégák számára. Az elmúlt években több témában készítettem önreflektív értékelőlapokat. Ezeket mutatom be részletesebben.

Az értékelőlapok felépítése
Az önértékelők egy oldalas fekete–fehér piktogram szerű grafikákkal megrajzolt A/4–es méretű lapok. Négy sorból állnak, melyek négy különböző kompetenciát jelenítenek meg. A különböző kompetenciákhoz egy–egy kérdő mondat is kapcsolódik. A kérdésre a választ a képi jelekben találhatják meg a tanulók. A kérdésekhez tartozó rajzok szinteket jelenítenek meg. Ezeket a szinteket a tanulók saját maguk színezik ki, attól függően milyennek ítélik meg a saját munkájukat.

Szintek leírása
A feladatlapokon 4–5 kompetencia van feltüntetve, amihez 4 különböző megoldási szint kapcsolódik. A szintek azt jelölik, hogy a tanuló saját véleménye szerint, hogyan oldotta meg a feladatot. A szinteket saját grafikáim piktogramjai jelölik. A, B, C, D szinteket a tanulók önállóan jelölik meg, saját érzéseik szerint. Az A szint, azt jelenti, hogy nem elégedett a saját munkájával, a B szint, azt jelenti, hogy vannak olyan részek, amelyekkel elégedett, de javításra van még szükség. A C szint azt jelenti, véleménye szerint jól teljesítette a feladatot, de még lehet fejlődni, a D szint jelentése: a tanuló szerint jól sikerült a feladat, új felismerésekre, összefüggésekre jutott, elégedett a munkájával. Az eddigi tapasztalat az volt, hogy a tanulók őszintén jelölték meg az adott, rájuk jellemző szinteket.

Tartalom

- Reklám kampány (környezetvédelmi téma)
- Előkép készítés (választott képzőművészeti alkotás előszereplős megjelenítése)
- Drámajáték (drámapedagógia)
- Kiállítás felfedező (múzeumpedagógia)

GYERMEKKULTÚRA ÉS FELSŐOKTATÁSPEDAGÓGIA

POSZTER

AGGNÉ PIRKA Veronika *, JANEK Noémi **, KOLOSAI Nedda ***
** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar*
*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar*
**** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar*

Kulcsszavak: múzeumi tanulás, gyermekkultúra, felsőoktatáspedagógia

Az óvodásoknak szóló múzeumpedagógiai tevékenység alapja a tudásról és a tanulásról alkotott konstruktivista felfogás. A tudás és a tanulás egyaránt interakciókban, kölcsönös kapcsolatokban alakul, a felnőtt a tanulási folyamat során bátorítja, facilitálja a gyermek számára legmegfelelőbb, a gyermek által irányított kutatást és keresést (Wormald, 2011; Nahalka, 2003).

A felsőoktatás–pedagógia módszertani megújításának tudományos képviselői sürgetik, hogy korszerű és szakszerű tanulásirányítási módok az oktatás más színterein is elterjedjenek (Halász, 2012, 2016). A múzeumpedagógia a kultúraközvetítésnek, és a tanulásnak egy sajátos közege a felnőttek és a gyermekek számára egyaránt (Szabolcs & Foghtűy, 2010; Vásárhelyi & Kárpáti, 2011; Bús, 2013; Kolosai & M. Pintér, 2016; Losonci, 2019).

A Hetedhét Játékmúzeumban olyan tanulási környezetet teremtettünk, amelyben a pedagógus feladata olyan helyzeteket teremteni a múzeumban, amelyben a gyermekek maguk konstruálják saját tudásukat. Munkánk originalitása egyrészt abban rejlik, hogy óvodáskorú gyermekek számára teremtettük meg a múzeumi tanulás hatékony módszerét, másrészt a közművelődés, a felsőoktatás, valamint a közoktatás színtereit tudatosan összekapcsoltuk. A neveléstudományi szempontú megközelítés feltérképezi, (1) milyennek látják a megkérdezett pedagógusok és pedagógus hallgatók (N= 197 fő) az óvodáskorú gyermeket a múzeumban, milyen a pedagógus hallgatók gyermekképe ebben a kontextusban. (2) Megismertük a pedagógusoknak az óvodások múzeumi tanulásáról alkotott nézeteit, hogy képet kaphassunk azokról a prekoncepciókról, amelyeket a múzeumhoz, mint kulturális intézményhez társítanak. (3) Kutatásunk fontos része, egyetemi hallgatók reflexióira, attitűd-változására építve leírni, milyen felsőoktatáspedagógiai módszerekkel lehet óvodapedagógus szakos egyetemistákat felkészítenünk a gyermekkultúra értékeinek továbbadására?

Kérdéseink megválaszolásához az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. Az elkészített kérdőívekben zárt végű Likert skálát alkalmazó, valamint egyszerű választásos, és nyílt végű kérdésekkel egyaránt felmértük hallgatóink személyes tapasztalatait óvodások múzeumi tanulásáról, múzeumpedagógiáról alkotott nézeteikről. Négy alkalommal küldtünk ki online tananyagot és ehhez kapcsolódó kérdéseket, így kutatásunk mintáját N1=197, N2=188,

N3=185; N4=175 fő képezi, többségében alapszakos hallgatók, ugyanakkor mesterszakos hallgatók, illetve már gyakorlatban dolgozó, vezető óvodapedagógus pedagógus szakvizsgára felkészülő hallgatók is kitöltötték kérdőíveinket saját tanulási folyamataikra vonatkozóan. Eredményeink árnyaltak, sokrétűek. Fontos eredményünk szerint élményszerűen, megfelelő felsőoktatáspedagógiai módszerekkel hatékonyan változtatható pedagógusok és pedagógus hallgatók múzeumról, az óvodás és a múzeum kapcsolatáról való gondolkodása.

JÁTÉK VILÁGNAPHOZ KAPCSOLÓDÁS KEZDEMÉNYEZÉSEINEK TAPASZTALATAI

POSZTER

VILLÁNYI GYÖRGYNÉ
a Kisgyermek újság szerkesztője

Kulcsszavak: közösségalakítás, „lifelong" játék, szervezés, eredmények

1. Múlt és jelen – A Játék Világnap létrejötte és célja

A Játék Világnapját – mint akciónapot – 1999–ben az International Toy Library (Nemzetközi Játék Tár) Szövetség vezette be. 1996–ban kezdeményezte a Szövetség elnöke a Játék Világnapját. Ezt, mint az ITLA programját a 8. ITLA konferencián szavazták meg Tokióban 1999–ben. 2005–ben 22 ország és 5 egyéni résztvevője volt a Játék Világnapnak. 2011–ben már 4 kontinensen volt program. Célja: a játék értékének megünneplése, a generációk összekötése a játékban. A játszók vegyék igénybe a játszásra alkalmas helyeket. Közösségalakító térré alakuljon a program.

A Kiss Áron Magyar Játék Társaság harmadik éve jelent meg és képviselte Magyarországot a Spielmarkton Potsdamban. 2016 januárjában a Magyar Pedagógiai Társaság Tanulókör nevű szakosztályában Szigeti Gábor a 2015–ben személyesen megélt élményeiről számolt be és hozzákapcsolta a 2016–os eseményeket is. Ezek az információk erősen hatottak a jelen lévő pedagógusokra, oktatókra, érdeklődő kollégákra, és a hazai szerveződés első lépéseit beindították.

Hazánkban a pedagógiai értékeink sorában kiemelt helyen szerepel a játék fontossága, éppen Kiss Áron nyomdokain haladva a gyerekekkel kapcsolatban kiemelt támogatást élvez. Szakirodalmak, játékboltok támogatják a játék fontosságát. Karlóczai Mariann írásai, tevékenységei, játékgyűjteménye, valamint a jól ismert Homoludens Egyesület, az Origami Kör tagjainak munkái. A játékkészítők sok helyen vezetnek játék–foglalkozásokat. A felnőttek játékának léte is helyet kap. Az egyedül maradt idősebb embertársak is játszanak helyi szervezésekben. Mindezek mellett az egész életen át tartó játék fontosságát „lifelong játék" – kevesen értékelik. A Játék Világnaphoz való kapcsolódással még szélesebb körűvé válhatnának tevékenységeink hazánkban a játék fontosságának teljesebb elfogadása érdekében egész életünk folyamatában.

2. A hazai szerveződések első lépései – MPT országszervezői vállalása

A Játék Világnaphoz kapcsolódó hazai játéknap megvalósítása érdekében országos szervezőbizottság alakult. Megfogalmazták az elveket, célokat, feladatokat, tennivalók körét. A Játék Világnapjához csatlakozó Országos Játéknap címe: „Játsszunk Mindannyian!", a játéknap mottója „Minden jónak forrása a játék" (Frőbel) Célok: játszó nap szervezése a helyi lakosság minden korosztálya számára. A Játéknap nem kereskedelmi tevékenység. Helyszíni megvalósítási kritériumok: a település egyik kulturális vagy köznevelési intézményében, ahol kinti és benti (eső esetén), és biztonságos környezet van. Plakátminta ajánlása a szervezőknek (A poszteren az 5 év plakátjainak felsorakoztatása). A helyi szervezők kérésére játékajánlók:

Szalontai Judit játékgyűjteményében 5 játékgyűjteményből emelt ki 28 játékot, és leírást közöl. A másik játékajánlat az ugróiskola és a labdaiskola történeti áttekintését mutatja be. Évente a szervezők beszámolnak az eseményekről kiadott táblázat alapján (a táblázat felkerül poszterre).
Az országos szervezőbizottság az első két évben (2016 és 2017–ben) többször ülésezett, a tapasztalatok alapján döntések születtek, de aztán ezekre az ülésekre nem volt szükség. Igy a Magyar Pedagógiai Társaság kezében maradt a szervezés továbbvitele, központi rendezvénnyé vált, ami reménykeltő az országos lefedettség és a nagy múltú szakmai civil szervezet támogatása alapján.

3. Eredmények

Ebben a részben a leadott beszámolók alapján kerül összegzésre az eredmények bemutatása. Az első alkalom 2016. május 28–án „Játsszunk Mindannyian!" címmel valósult meg a rendezvény. A felhívásra 40 településből jelentkeztek, ebből 29 helyszínen megvalósult a játéknap: Baranya– és Pest megyében 4–4, Bács–, Nógrád– és Borsod megyékben 2– 2 településen, Budapesten 5 kerületben és 9 helyi szervezésben (1 kerület 14 intézményében), valamint Hajdú megyében 1 helyen. 5–en a felkészülés közben visszaléptek, és 6–an csak érdeklődtek. A legfiatalabb személy másfél, a legidősebb pedig 90 éves volt. Résztvevők száma: 300 fő.
Problémát okozott az Országos Gyermeknaphoz közeli szervezés. Hagyományokra épülve már várják a helyi lakosok a szokásos rendezvényeket. Ez más jellegű szerveződés és a kettő célfeladata üti egymást. Az országos szervezőbizottság értékelve a visszajelzéseket, megállapította, hogy nem jó a májusi időpont. A döntés értelmében szeptember harmadik hetére került át a játéknapi események időpontja. Indoklásban szerepel, hogy szeptemberi évkezdések ideje kihat a családi életre, új közösségi kapcsolatok létesülnek, és ezen kapcsolati hálók fejlesztésére jó hatással lehet a közösség–alakító játékélmény. Központilag nem lehet egy napot kitűzni a közös játékra, hanem a helyi igények és lehetőségek tükrében szervezhetők a játéknapok szeptember 3 hetében.
A „II. Játsszunk Mindannyian!" játéknap 2017–ben 44 helyen és 8 fővárosi kerületben szerveződött. Többségében könyvtárak, közösségi házak szervezték, két helyen egyetemi hallgatók. Résztvevők száma megközelítőleg 455 fő volt.
A „III. Játsszunk Mindannyian" rendezvény 2018–ban Budapest 5 kerületében 23 helyen, 6 megyében 23 helyen, tehát összesen 46 helyen játszottak ingyen a helyi település lakói. A legfiatalabb résztvevő 2 hónapos, a legidősebb 78 éves volt. A résztvevők száma összesen 3 500 volt!
A „IV. Játsszunk mindannyian!" játéknap 2019–ben 9 településen: Budapesten 2 kerületben, Borsod–Abaúj–Zemplén megyében (3), Fejér megyében (3), Győr–Moson–Sopron (1), Jász–Nagykun–Szolnok megyében (2), Pest megyében 2), Veszprém megyében (1), vagyis összesen 15 helyen valósult meg 4 450 személy részvételével! A résztvevők életkora: 6 hónapostól 77 éves korig. Szervezők köre: Bölcsőde (1), Óvoda (3); Könyvtár (3); Közösségi Ház (2), Civil ház (2); Általános Iskola (3); Szakiskola (1); Szakgimnázium (1); EKE Jászberényi Campus. Támogatók: E.On, Önkormányzat (2), Óvoda (2).

A koronavírus okozta változások rányomták bélyegét az ”V. Játsszunk Mindannyian!” 2020 évi játéknap megvalósítására. 16–an jelentkeztek, de végül 10 helyen valósult meg. Ezek közül 3 településen első alkalommal. Szervezők köre: óvoda, általános Iskola, közösségi ház, művelődési ház, könyvtár. Kitartóan, évek óta szerveződnek a játéknapok Boldogkőváralján, Gödöllőn, Karcagon, Ráckeresztúron, Fejér megyében, Pápán és Turán. Budapesten csak egy helyen valósult meg és első alkalommal a XX. kerületben, és Játékműhelyben TUDOR játékcsalád szervezésében. A Magyar Pedagógiai Társaság Elnöksége, a Kiss Áron Emlékbizottság és A Kisgyermek szaklap szerkesztősége Emléklappal és a Kisgyermek szaklap egy éves előfizetésével köszönte meg a szervezők munkáját.
A weblap is létrejött 2020 augusztus végén. Elérhetőség: jatekvilagnap.webnode.hu
Összegzésként megállapítható, hogy bizony még mindig ott tartunk, hogy a játék a gyermekek privilégiuma, és a felnőttek nézik. Válaszfal van még mindig a korosztályok közöt. A hazai „Játsszunk Mindannyian!” rendezvénysorozat minden korosztály számára a játék fontosságát emeli ki és teszi lehetővé az életben.

MENTÁLIS EGÉSZSÉG ÉS MŰVÉSZET

SZEKCIÓ

ELNÖK: BREDÁCS Alice
Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

A TANULÓI MEGKÜZDŐKÉPESSÉGET NÖVELŐ MŰVÉSZ–TANÁR SZAKOS HALLGATÓI TERVEZÉSEK ÉS KIPRÓBÁLÁSOK, A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK CÉLJÁBÓL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BREDÁCS Alice
Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

Kulcsszavak: pszichológiai immunitás, reziliencia, megküzdőképesség

Az előadásban művész–tanár szakos hallgatói tervezések és kipróbálások kutatásáról lesz szó, amelyek a pszichológiai immunitás és a reziliencia tanulói fejlesztésére vonatkoznak. E fogalmi komplexumokat, a stresszt és negatív következményeit megelőzni, a tanulók helyzetét, a tanulási teljesítményt javítani képes, karakterformáló eszközökként értelmezzük (Bredács, 2019). A stressz okozta szorongás legtöbbször akkor jelenik meg az iskolában, ha a tanári elvárások túlzóak és a tanuló is túlzottan önkritikus önmagával szemben, illetve nem tud megküzdeni tanulási nehézségeivel (Comer, 2000). A pozitív pedagógia szerint a megküzdőképesség fejleszthető és ennek révén a későbbiekben a tanuló már maga is képes lesz felelőséget vállalni tetteiért, szabályozni, pozitív irányba terelni érzéseit, gondolatait (Oláh, 2012). Ennek eszközei a pszichológiai immunitás, a reziliencia, az alkotóképesség, az érzelmi intelligencia és a társas kompetenciák fejlesztése.
A reziliencia, olyan rugalmas reagálás egy nehezebb helyzetre, amely a személy pszichés harmóniájának helyreállító képességére, ennek mértékére és gyorsaságára vonatkozik (Békés, 2002). A reziliencia attól is függ, hogy hogyan találja meg a személy a helyét és szerepét a közösségében, mennyire érzi megbecsültnek, befogadottnak magát a közösségben, mennyire stabil és szeretetteljes a közösség. Ezek növelik a teljesítőképességet is (Masten & Wright, 2009). Donders (2019) szerint a reziliencia tényezői: a múlt sérelmeit letevő érzelmi stabilitás, a reális optimizmus, a problémamegoldás, a képességek kamatoztatása, az egészséges önfegyelem, a tudatossággal teli szenvedély és az egészséges kapcsolatok.
A pszichológiai immunitás egy feltáró, megelőző, védő, aktiváló és kontrolláló képességrendszer. Az erős lelki ellenállóképeség növeli a folyamatos lelki újjáépülést, és csökkenti a stresszt okozó tényezőket és következményeket. Fejlesztésének lényege, hogy a tanuló képes elérhető célokat kitűzni, ezekért küzdeni, a feladathoz illő helyes érzelmi és viselkedési stratégiákat megválasztani és követni (Oláh, 2005). Segít az értelmi, érzelmi és

viselkedési reakciók összehangolásában. Ez hat olyan építően a célok elérésére, a stresszkezelésre és a tanulási előmenetelre (Bredács, 2015).
A PTE Művészeti Karán, hallgatói csoportokkal, 2016–tól egy kutatás és fejlesztés–sorozat indult, vezetésemmel. A kutatás célja a problémaérzékenyítés, a hallgatók pedagógiai kreativitásának fejlesztése és a megküzdőképességgel kapcsolatos elméleti tartalmak átültetése a pedagógiai gyakorlatba. A hipotézis az, hogy a hallgatók képesek a művészet eszközeit az egyéni és közösségi fejlesztésére felhasználni, egyben sajátélményű tapasztalataikat jól definiálni és reflektálni. A kutatás módszere a hallgatók terveinek és a megvalósításokkal kapcsolatos reflexióiknak, dokumentációiknak összegyűjtése, kategorizálása és összehasonlító elemzése. A hallgatók minden órára egy művészeti témát magába foglaló feladatsor–tervet készítenek egy számukra összeállított és előre kiadott feladatlapon. A feladatsorokat „élőben” is kipróbálják a hallgatói csoportjukban. Ezt egy mediált és jegyzőkönyvezett véleménycsere követi, ahol a hallgatók visszacsatolhatnak saját tervükre, az alternatív megoldásokra és a feladatvégzés közben átélt élményekre. A kutatás eddigi eredményeként, az elemzések azt mutatják, hogy a vizuális feladatokban erősen érvényesül a lelki kitárulkozás, az alternatív megoldások és a kooperatív munka igénye és valóban fejlesztően hatnak bizonyos megküzdési képességekre.
A bevált feladatsorokat és a fejlesztés tapasztalatait egy hallgatói „jó gyakorlat” példatárban gyűjtjük össze.

A kutatást támogatta:
Dr. habil. Lengyel Péter dékán

MŰVÉSZI COACHING A PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BAUER Andrea
Pécsi Tudományegyetem Oktatás Társadalom és Neveléstudományi Doktori Iskola,
PTE MK Zeneművészeti Intézet

Kulcsszavak: bio–pszicho–szociális modell, feszültség csökkentés, reziliencia, művészet, tükör stádium

Bevezetés

Az előadásomban a beszédhangot a nem tudatos, testi és affektív tapasztalásunk útján vizsgálom. Kutatom azokat a folyamatokat/struktúrákat, melyek az élmények hangi reprezentációi mentén lehetőséget teremtenek a kapcsolati tudás korrekciójára. Módszerem, klasszikus opera énekesi légzés és hangtechnikám által alakítottam át, és zeneterapeutaként tettem hozzáférhetővé az emberi kommunikáció számára. Alkalmazva a zeneterápia eddig meglévő empirikus kutatási eredményeit, valamint a hipnóziskutatók szerinti jelenséget mely során a páciens és a terapeuta lelki összhangját az azonos légzésritmus alapozza meg beszélgetésük során. „Amikor teljes az »egymásra hangolódás«, az agyi elektromos hullámok azonosak, és a testtartás, mozgás is hasonló.” (Bagdy, 2002, 43– 66). Alkalmazva mindezt SNI–s gyermekekkel történő pedagógiai munkám során és pedagógusokkal történő coaching munkámban, a gyermek élményeinek externalizációjára fókuszáltunk, így a légzés és a hangok mentén az alkotásban lehetőségük nyílt feszültségük önszabályozására.

Hasonlóan a színházban a művész és a néző viszonyához, noha ebben a térben nem lehet a felek között létrejött terápikus kapcsolatról beszélni. Elgondolkodva erről a színház alapvetően három entitásából: ahol a színész, a néző és a játék elhatárolt, kiemelt tere hozza létre a színházi helyzetet. Hasonlóan ahhoz, ahogyan a kommunikáció a pedagógus és a gyermek tudattalanja között folyik. Kettőjük sajátságos erői és dinamikái felszínre kerülhetnek (színházi) a kétpólusú térben, – amit az előadó és a néző közt zajló sajátságos erők hoznak létre – dinamizálnak. A láthatatlan átmeneti térben az individualizáció folyamatában a Lacan–i tükörstádium mentén a módszer a színházi teret leképezve és átalakítva a tanítási térben. A training által a gyermek a pedagógusban felismerheti saját, másiktól elkülönült létét, és megnyugvásának reprezentációját. Önmagát a másikban láthatja tükröződni és a gyermek nehézsége ellenére az addig negatív vs. pozitív megoldási módozatai kerülhetnek a felszínre. Hidat képezve a zenei memória kutatások eredményei, felhasználva a koherens énkép kialakulását egy komplex bio–pszicho–szociális modellben gondolkodva (Bauer, 2020, 374–384). A modellben a zenei ritmicitás időjelzőjének a hétköznapi beszédben is megtalálható hangi ritmicitására építettem, melyet kialakítottam az éneklés során alkalmazott tudatos légzéssel. A belső ritmusunk időérzékelésének (cirkadian) és a zenei idő érzékelésnek központi (Bagdy, 2002, p. 46) kapcsolatára építve melyet tárgyalt Keidel (1975).

Cél és eredmények

A hangok önreflexiót segítő hatásmechanizmusai a zeneművészet a zeneterápiai rezilienciát és pszichológiai immunitást segítő kutatásom alapját képezik. Folyamatban lévő kutatásomban az SNI–vel élő gyermekek idegrendszeri állapotából adódó munkahelyi/pedagógiai környezetnek, adott érzelmi, kognitív, viselkedéses és élettani maladaptív válasz szabályozásáról gondolkodunk melynek alapját képezik a testből származó információk.

A módszer – mely több modulból áll –, most a tanítási térben a gyermekek nehézségéből adódó, azonban a pedagógusban tükröződő folyamatot és ennek megsegítését adja. A pedagógusban válaszreakcióként adható testi tudatosság, a légzés és a hang segítségével a pedagógusban és a gyermekben egyaránt a megnyugvást adó abszorpció monitorozását, és a szakember válaszreakciójának megsegítését célzó empirikus kutatást mutatom be. Célom nem patológiás és nem az érzelmekkel kapcsolatos testi folyamatok észlelésének mérését szolgáló testi tudatosság.

Maga a tudatosság kifejezés mindenképpen arra utal, hogy percepció–típusú, a tudatos folyamatok számára elérhető, magas szintű reprezentációról van szó, aminek alapját többnyire szenzoros eredetű, a testből származó információk képezik, s amit felülről–lefelé ható (top–down) folyamatok (például elvárások, figyelem stb.) jelentős mértékben befolyásolni képesek (Brown, 2006; Mehling et al., 2009; Pennebaker, 1982). A testi–hangi tudatosság a testi állapotok, folyamatok és aktivitás percepciója, ami feltételezetten szenzoros interoceptív és proprioceptív afferensekből ered, és amit az egyén tudatosítani képes.

Előadásomban a testi–hangi tudatosságot mérő kérdőívre; a testi érzeteket megfigyelői, semleges attitűddel kezelő, nem–minősítő típusú kérdőívekre támaszkodom. Jelen előadásban a meglévő mérési eredményeinek tárgya, a Testi Tudatosság és Abszorpcio Kérdőívek (Body Awareness Questionnaire, BAQ) célzottan a kutatásom alapját képezve a 1.testi változások detekciója, 2.álom–ébrenléti ciklus (Köteles, 2014). A mintavétel a pedagógusok által engedéllyel, a Pécsi Oktatás Társadalom és Neveléstudományi Doktori Iskolai kutatásom keretében zajlott. Az empirikus eredmények szerint a testi tudatosság szintje a traininget végzők körében magasabb eredményt hozott.

A mérőeszköz kritérium–validitását több rendszeresen hang–traininget (É.L.J.) végző pedagógiai minta bevonásával vizsgáltam, mivel a tudatos légzés a beszédhang és annak zenei ritmusának időjelzőjét leképező training speciális feszültségcsökkentő hatására építettem. A vizsgálat egyik deklarált céljának a testi folyamatokra irányuló figyelem fejlesztése számított. Mindezzel elősegítve a gyermekek által érzékelt, de a szavak szintjén nehezen kifejezhető nonverbális testi kellemetlen tünetek monitorozását és segítését a tanulási térben.
A korrelációs elemzések eredményei alapján a Testi Tudatosság Kérdőív pontszáma a személyiség összetett építőelemeit mérő testi abszorpció pontszámmal erősen, a szintén

közelinek tekinthető személyes testi tudatossággal pedig közepes mértékben járt együtt. Emellett érdemes még kiemelni azt, hogy a konstruktum lényegében függetlennek bizonyult a negatív affektivitástól, viszont gyenge/közepes együttjárást mutatott a tudatos jelenléttel és a pozitív affektivitással. A többváltozós korrelációs együtthatók összevetése alapján azt lehet elmondani, hogy a pozitív affektivitás pontszám összvarianciájához a tudatos jelenlét pontszáma nagyjából azonos mértékben járult hozzá, miközben a negatív affektivitás (fordított irányban) és főleg a testi tudatosság hatása ennél jelentősebbnek tűnt.

A kutatást támogatta:
Pécsi Tudományegyetem, Oktatás Társadalom és Neveléstudományi Doktori Iskola

A STRESSZEL VALÓ MEGKÜZDŐKÉPESSÉG MODELLJEINEK ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TAKÁCS Kíra *, BREDÁCS Alice **
** Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar*
*** Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar*

Kulcsszavak: stressz, megküzdőképesség, reziliencia, pszichológiai immunitás

Minden kilépés a komfortzónából, új helyzethez igazodás, megoldandó probléma, társas kapcsolati feladat, nagyobb teljesítmény elérése stresszt okozhat. A stresszhelyzet tág értelemben: az ember és környezete közötti kölcsönhatás folyamatában, újszerű magatartási választ igénylő helyzetet, szűk értelemben: kontrollálhatatlannak, megoldhatatlannak vélt helyzetet jelent (Selye 1976; Zimbardo, Johnson & McCann 2018). A tudomány szétválasztja a stresszt és a stresszort.
A stresszfogalom az utóbbi időben kiegészült az egyén személyes adottságait és ezek fejlesztését tartalmazó elemmel, amely a jövőben a stresszkezelésnek – a tanulásban is kiaknázható – legértékesebb komponense lehet. A cél már nem a stersszforrások csökkentése, hanem a stresszkezelési technikák elsajátításának elősegítése lesz. A reziliencia, a pszichológiai immunitás és az alkalmazott vezetéselmélet modelljeinek tanulmányozása segíti a pedagógusokat, a feltáró és fejlesztő jó gyakorlataik kialakításában.
Előadásomban három modellt hasonlítok össze: szerkezetük, koherenciájuk és felhasználhatóságuk alapján.
A Reivich és Shatte reziliencia modell (2002) elemei: a pszichikum, a mentalitás, az érzelmek és a spiritualitás. Együtt a személy koherenciaszintjét mutatják. A koherenciaérzés által a körülöttünk zajló eseményeket, önmagunk szerepét és helyzetét összefüggéseiben látjuk. A spiritualitás miatt a történéseknek van értelme, rejtett üzenete. A stressztűrést javítja, ha úgy érezzük, hogy nem vagyunk kiszolgáltatva a negatív eseményeknek.
Oláh Attila (2005) pszichológiai immunitás modelljének hármas alrendszerre való tagolása arra utal, hogy mindenki előbb mérlegeli a problémáit (megközelítés, monitorozás), majd igyekszik megoldani azokat (mobilizálás, alkotás, végrehajtás), miközben ellenőrzi, kontrollálja a megoldás folyamatát (önszabályzás). A megküzdés–struktúra mellett, ezzel e modell egy folyamatot is leír.
A Donners–féle (2019) reziliencia modell elemei: az érzelmi stabilitás, a reális optimizmus, a problémamegoldás, az egyéni képességek kamatoztatása és az önfegyelem. A főkategóriákon belül, utalásokat találunk a megvalósítás folyamataira (például az egyéni képességek felismerése, fejlesztése, kihasználása, mesterré válás, az egészséges életvitel, problémamegoldás lépéssorai). E modellben a pozitív pedagógiára jellemző hála, megbékélés öröm érzései is jelen vannak. E modellek nem ölelik fel egyformán azokat a képességkötegeket, amelyekről feltételezik, hogy nélkülözhetetlenek a stresszkezelésben, de néhány elem (az optimizmus, a kitartás, a célok eléréséért való megküzdés, a

problémamegoldás, a társas kapcsolatok, az önértékelés és az önbecsülés) mindhárom modellben megtalálható. Mindhárom modell alkalmas a tanulók iskolai fejlesztésére. Használatukkal olyan összetevőkre hangolt feladatsorok készíthetők, amelyek rendszeres alkalmazásával, a tanulók képesek lesznek a negatív tapasztalatok áttranszformálására, a tanult tehetetlenség leküzdésére és a stresszmentesebb élet kialakítására.

A kutatást támogatta:
Dr. habil. Lengyel Péter a PTE MK dékánja

KUTATÁSI BESZÁMOLÓ A MOHOLY–NAGY VIZUÁLIS MODULOK A 21. SZÁZAD KÉPI NYELVÉNEK TANÍTÁSA PROJEKTHEZ KAPCSOLÓDÓ PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZER UTÓMÉRÉSI EREDMÉNYEIRŐL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BREDÁCS Alice
Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar

Kulcsszavak: vizuális modulok, pszichológiai immunrendszer

Minden ember személyisége egész életén át fejlődik. A megküzdő képességek a különböző élethelyzetek adta tapasztalatokon keresztül forrnak ki. A pszichológiai immunitás a megküzdő képesség eszköze és feltétele (Oláh 2005). Az emberben van egy spontán ellenálló képesség (reziliencia) és egy tudatossá tehető megküzdő képesség–sor, ilyenek a tanult optimizmus, a kifejlesztett reális önértékelés és önbizalom, valamint a kontrollkészségek változatos formái (Bredács 2018). A magas pszichológiai immunitás felel a személy integritásáért. Az iskolai közösségbe is egy stabil identitással lehet jól beilleszkedni. Az iskolai programok fejlesztő hatása direkt módon irányított személyes és társas helyzeteken és személyes és társas reflexiókon keresztül nyilvánul meg. Ezért az iskolai programok nem csak szakmai / szaktantárgyi, hanem fontos személyiségfejlesztő szerepet is kapnak (Kárpáti 2019). Az itt ismertetett (2016–2020 között zajló) rész–kutatás az MTA–ELTE vizuális kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport munkájához kapcsolódik és a Moholy–Nagy vizuális Modulok kidolgozásának keretei között valósul meg.

A cél egy vizuális nyelvi tartalmakat feldolgozó moduláris tanterv kipróbálásához készült pszichológiai immunitás utómérés volt, amely azt mutatja meg, hogy melyek azok a képességterületek, amelyekben a tanulók az adott programok jótékony hatására jelentősen fejlődtek. E vizsgálatban N= 403 általános iskolás és N=396 középiskolás tanuló vett részt.
A kutatói kérdésünk az volt, hogy mutatnak–e fejlődést a pszichológiai immunitás főértékében az alrendszerek és ezek összetevőinek eredményeiben a kilencedik osztályos tanulók, az ötödik osztályos tanulókhoz, illetve a kontrollcsoporthoz képest. Azt feltételeztük, hogy az egyes modulok tananyagai az egymást követő tanévekben egymásra épülnek, egyre komplexebb és nehezedő feladatokat tartalmaznak és e miatt a pszichológiai immunitás területein is fejlődnek a tanulók, egyre kidogozottabb megküzdő képességekkel rendelkezve, egyre több tapasztalatot szerezve a problémamegoldásban. Az életkor előrehaladtával a pszichológiai immunitás főértéke, a problémamegközelítés és a monitorozás értéke a környezetkultúra és a média programokban tanulóknál nőtt, az energiák mobilizálása és az alkotás eredményei a kortárs képzőművészetet, a környezetkultúrát és a médiát tanulóknál fejlődött, az önszabályzás szintje pedig a környezetkultúrát, a médiát és a vizuális kommunikációt tanulók esetében emelkedett.

Szinte minden pszichológiai immunitás komponensre intenzív fejlesztő hatást gyakoroltak a művészeti tevékenységek, de más–más területeken. Mindkét életkori korcsoportban kiemelendő volt a motiváció szerepe, de eltérő szempontból. A kisebbeknél inkább az érdekes feladatsorok, a nagyobbaknál a fontosabbnak hitt programok kapcsolódtak jobban össze a pszichológiai immunitással és részterületeivel. Így a középiskolában azok a programok hatnak fejlesztőbbnek, amelyeknek nagyobb szerepe lehet a pályaválasztásban.

A kutatást támogatta:
MTA–Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatás: Moholy–Nagy vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása projekt

TANÍTÁS ÉS TANULÁS MŰVÉSZETEKEN KERESZTÜL

SZEKCIÓ

ELNÖK: KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

LEHET–E A MŰVÉSZET EGYSZERRE ESZKÖZ ÉS CÉL A TANÍTÁSBAN?

SZEKCIÓ ELŐADÁS

REIKORT Ildikó
Kalász Művészeti Iskola

Kulcsszavak: művészetpedagógia, szintézis–analízis, személyiségfejlesztés

„Játszd le, amit a kottában látsz, énekeld el a dalt!” – szoktuk mondani, ahogy minket is megszólítottak diákkorunkban. De vajon rögtön felszabadult alkotásba kezdenénk, ha ezt hallanánk: „Játssz szabadon a hangokkal!”
Minden gyermek lételeme a mozgás, a képzelet keltette játékok által való alkotás, kibontakozás, ami a zenetanításban is végtelen lehetőségeket rejt. Az óvodát éppen maguk mögött hagyó kisiskolások egy része zeneiskolai növendékként kezd megismerkedni a hangok világával. A mérföldkő átlépése nagyfokú alkalmazkodást kíván a gyermekektől. Mi, pedagógusok, milyen segítséget tudunk nyújtani tanítványainknak? Vagy van–e bátorságunk a zenét, mint „játékos eszközt” alkalmazni a tanítás során? Mennyire merünk improvizálni?
Intézményünkben, ahol az országban először alkalmaztuk Kokas Klára zenepedagógiai módszerét, amely már 21 éve bevált, tanrendbe illesztett, immár a szolfézs oktatás részeként működik, sikerének kulcsa a frontális oktatás attitűdjétől eltérő, játékos megközelítésben rejlik, amelynek kereteit a pedagógiai program ismerteti:
„Iskolánk egyik sajátossága a dr. Kokas Klára zenéből indított módszerére épülő „Kokas kiskórus” elnevezésű foglalkozás, melynek eredményeképpen az élményszerű zenebefogadás módszerét integráltuk saját pedagógiai gyakorlatunkba. A játékos zenei foglalkozásnak, ahol növendékeink fő tevékenységét az éneklés, és a zenére történő mozgás adja, erőteljes személyiségformáló hatása van. A módszer lényege, hogy igényes komolyzenei részleteket hallgatva a gyerekek azokra táncolnak, mozognak, alkotnak: kitalálnak történeteket, megszemélyesítenek valamit. Figyelik a zenerészletet, amelyet mozdulattal, tánccal követnek, így fedezik fel egyre jobban tulajdon testükkel, miközben megtapasztalhatják a zene felszabadító erejét. A foglalkozásoknak jelentős a kapcsolatépítő hatásuk, de itt ez nem beszéd, hanem mozdulatok, arcjáték, testbeszéd révén fejlődik, alakul. Észrevétlenül fejleszti a gyermekek zenéhez való viszonyát, kreativitását, képzeletvilágát, önértékelését és figyelemösszpontosítását, nem utolsósorban közösséget teremt, és egymás elfogadására nevel. Ugyanakkor igényes zenei szemelvényekkel ismerteti meg a gyerekeket, így értékközvetítő közegként is funkcionál.

Iskolánk programja 2019 óta kiegészült egy újabb összművészeti módszerrel, ami szintén a szolfézs tanítás részévé vált. Az újabb metódusban megtalálható az egyszerű hangszerekkel való improvizatív elemekkel történő alkotás, a zenével együtt történő mozgás is, a képzőművészet, és a dramatikus elemek, mind a zene fókuszába helyezve.
Azonban kiemelném a művészeti elemek közül az aktív tevékenységgel integrált zenehallgatást, amely mindkét módszer részét képezi, és az ahhoz kapcsolódó felmérést.

Kérdőíves kutatás egy zeneiskolában zenehallgatási szokásokra fókuszálva
Iskolánk tanulói által kitöltött kérőív zeneiskolai szintű zenehallgatási, illetve koncertlátogatásokkal kapcsolatos kérdésekre ad választ. Kutatási kérdőívünk, amely feltáró jellegű, a zeneiskolába járó gyermekek zeneiskolai szokásait térképezi fel, illetve kitér arra, hogy a hallgatott zenét feldolgozzák–e a növendékek valamilyen aktív tevékenység formájában. A kutatás során folyamatos kommunikáció zajlott a munkahelyi team–el.
A kérdések Google űrlap alapján szerkesztettük meg, és email–en juttattuk el a szülőknek. Kutatásom során több szempontot néztem, nem vonok le egyetlen szempont alapján konkrét következtetést. A kutatásban név– és cím nélküli válaszadás volt beállítva az elfogulatlanság és adatvédelem miatt. A kisebb gyermekek a szülők segítségével töltötték ki a kérdőívet, amely a következő linken megtekinthető:
https://docs.google.com/forms/d/1WTeguXMKRM5iYugXEF9hUwLkj–2R3DGfQU5aZEmqcn0/edit?ts=5bb1f057
A kutatás eredményei is megerősítettek abban, hogy érdemes tovább folytatni a zenehallgatás és mozgás fúziós változatát, ami már sok éves hagyománnyal rendelkezik iskolánkban. Az ez idő alatt felmerült gondolataimat összegzem a továbbiakban, melyek a pedagógiai és személyiségfejlesztő szempontokra is kitér.

Aktív tevékenységgel integrált zenehallgatás zeneiskolánkban
A zeneiskolákban zenét megfogalmazni, hangszeren játszani tanítjuk a növendékeket: a gyermekek szinte minden területen részekből haladnak az egész felé, és a cél a zene egészében való megszólaltatása. Minél fiatalabb egy növendék, annál távolabb van tőle még a nagyobb lélegzetvételű zenei szemelvények hangszeren való előadása. Zenetanításunk kiegészítésre vár az analitikus rész tanítását illetően, vagyis a zenék meghallgatására alapozott tanítás területén. Az integrált zenehallgatás órán, ahol a zene globális befogadása áll a foglalkozás fókuszában, a gyermekek a zenéket mozgás útján, aktív tevékenység során dolgozzák fel. Ez a foglalkozás nem csak egyensúlyt hoz létre a kétféle: szintetikus és analitikus tanítás között, de a zene aktív feldolgozására is lehetőséget biztosít. A zenehallgatás során történő aktív tevékenység azért is fontos a gyermeknél, mert ebben a korban még a mozgás lételemük, így sokkal több élményben részesülnek, mint széken ülve, ahogy azt a frontális oktatások során teszik. Ezt használjuk ki mi is a foglalkozásokon.
A mozgással integrált aktív zenehallgatás, illetve zenefeldolgozás számtalan előnnyel rendelkezik, amelyek közül néhányat kiemelnék:
– élményközpontú,
– aktív feldolgozás közben történik a tanulás,

– pozitív neurológiai folyamatokat generál, és erősít meg,
– prevenciós hatással bír.

Mentális és testi egészségvédelem

A módszer lényege a mozgás és zene fúziója. A zenére történő mozgás közben erősödik a vázizomzat, de az izmok egyúttal lazulnak is, ami a hangszeres játék alapját képezi. A zene–inspirálta mozgás jótékonyan hat a gyerekek központi idegrendszerére. A gyerekek agyának azon területeit aktivizálja, amelyeket más tevékenység során nem, vagy alig „használnak". A foglalkozás mindemellett a napközben felgyülemlett indulatokat, agressziót a gyermekek konstruktív módon képesek levezetni.

A tanulók élményhez juttatásával pozitívan hat az emberi kapcsolatokra, az egyén személyiségfejlődésére, lelki egyensúlyára. Az egészségtudatos élet részeként fontosnak tartjuk a személyközi kapcsolatok ápolását, amely manapság egyre fontosabb szerepet kap. Célunk a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrációja is. Ez a szolfézs órai munka hatékonyságát növeli, továbbá a módszernek bizonyítottan terápiás hatása is van (például az ADHD– s gyerekek figyelmének fenntartására).

A kutatást támogatta:
Kalász Művészeti Iskola
Kalász Művészeti Nevelési Alapítvány

TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE MESÉVEL

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KÖVECSESNÉ GŐSI Viktória
Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia fejlesztés, tanítóképzés, mese, drámajáték, LEGO

Az érzelmi intelligencia nagyon fontos szerepet tölt be a mindennapi életben való boldogulásban, az iskolai és munkahelyi sikerek elérésében. Az érzelmi intelligencia az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, gondolkodjunk és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Egész életünk során alakul és fejleszthető, szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében (Mayer, DiPaolo & Salovey 1990, p. 41).

Goleman (1995) az érzelmi intelligencia fogalma alatt öt területet ír körül: az érzelmek ismerete, kezelése, önmagunk motiválása, mások érzelmeinek felismerése és az emberi kapcsolatok kezelése (Kádár, 2012, 41). Az érzelmi intelligencia fejlesztésében rendkívül fontos szerepe van a családnak, az óvodai közösségnek, az iskolának. Rendkívül lényeges „a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ–val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak. Azt jelenti tehát, hogy maguk is elégedettek a választott szakterületükkel, a pedagógusi munkával (Réthy, 2016, p. 88). Ma a pedagógusképzésbe érkező, a „közösségi médián is nevelkedő” digitális fiatalok tekintetében talán még fontosabb ennek a területnek a fejlesztése, hogy a leendő tanítók pályára lépve kellő önismerettel, empátiával, megfelelő önértékeléssel, énerővel, erőszakmentes kommunikációval, hatékony problémamegoldó technikákkal, az iskolai közösségeket szeretettel formálva tudjanak nap, mint nap helyt állni a hivatásuk során.

A mese, mint az érzelmi intelligencia fejlesztésének eszköze

A meséknek nagy szerepe van a mindennapi életünkben, az oktatásban, a gyógyításban. Boldizsár Ildikó szerint az egészséges mentális fejlődéshez nagy szükség lenne annak a komplex tudásanyagnak az átadására, amely évszázadokon keresztül folyamatosan megtörtént, aztán egyszer csak megszakadt. Ez azért is lényeges, mert a mesék olyan létfontosságú tapasztalatokhoz juttatják a gyerekeket, fiatalokat, amelyek megkönnyítik a külső és belső világban való eligazodásukat (Boldizsár, 2019, p. 18). A mese olyan akár egy tükör – azt látjuk meg benne, amit lelkünkben hordozunk, ezért egy mesét adott lelki szükségletünknek megfelelően mindig más– és más módon értelmezhetünk. (Kast, idézi

Kádár, 2012, p. 266). A mese a tanító egyik legfontosabb eszköze. Számos élmény, játék, felfedezés forrása. A pedagógiai munkában való alkalmazását kiemelten kezeljük a tanítóképzés programjában, számos tantárgy keretein belül foglalkozunk a mesék világával. Előadásomban egy olyan gyakorlatot szeretnék bemutatni, mely kurzusom keretein belül törekszik a mesék világán keresztül a leendő tanítók érzelmi intelligenciáját fejleszteni.

Érzelmi intelligencia fejlesztése mesével, drámajátékokkal

A léleknek idő kell szabadon választható tantárgy keretében a legfőbb célom elsősorban az, hogy fejlesszem a tanítói hivatásra készülő hallgatók érzelmi intelligenciáját, továbbá olyan módszereket, eszköztárat mutassak be, mely adaptálható a 6–12 éves korosztály nevelése–oktatása során. Intézményünkben 2019 őszén került kialakításra a H–Didakt és a Nemak Kft. támogatásával a LEGO termünk, mely további lehetőséget teremtett a mesékkel való foglalkozások tovább gondolására. A LEGO Education eszközök a szakmai önismeret és a közösség fejlesztése céljából is jól alkalmazhatók, azonban a mesékkel való ismerkedés terén is nagyon hasznos volt, új ötleteket eredményezett.

A foglalkozás során Build Me "Emotions" készletekkel dolgoztunk, mely az óvodás és kisiskolás korosztály számára ad a kezünkbe egy játékot az érzelmi nevelésre. Emellett fejleszti az együttműködést, a kreativitást, élményszerűvé teszi a tanulást. A foglalkozáson a só című mesét dolgoztuk fel változatos módszerekkel és szervezési módokkal. Az óra során a drámajátékokat LEGO Education eszközökkel kombináltam. A mese megismerése után az eszközök segítségével, adott érzelmeket kifejező figurákat építettek a hallgatók csoportmunkában a megadott instrukciók alapján. Például: (Építsed meg: Az öreg királyt, amikor meghallotta a lánya válaszát., A királylányt, amikor az öreg király elküldte., A királylányt, amikor megtalálta a királyfi az erdőben., Az öreg királyt, amikor megtalálta a lányát.) Az építés során egy–egy érzelmet jeleníthettek meg, amit utána „kihangosítással" mutattak be. A foglalkozás további részében csoportmunkában dolgoztak a hallgatók, amely során különböző drámajátékokat valósítottunk meg. (Telefon, Pletyka, Gondolatkövetés, Szinkronizálás…) A csoportfeladatok bemutatását követően ötletroham formájában gondoltuk tovább, hogyan, milyen módon lehet a 6–12 éves korosztályban a meséken keresztül érzelmi intelligenciát fejleszteni. Az óra zárásaként a kurzus minden tagjának részvételével „Állóképek" kerültek megformálásra. Az órán rendkívül aktívak voltak a hallgatók, nagyon kreatívan oldották meg a feladatokat.

Összegzés

Ma a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások nagyon sokrétűek. Számos szerepnek kell egyszerre megfelelni, rugalmasan alkalmazkodni a megváltozott társadalmi körülményekhez, a digitális kultúra kihívásaihoz és az iskolába bekerülő digitális bennszülöttekhez. Az iskolákban megjelenő személyiségek fejlesztése, nevelése–oktatása talán soha nem rejtett annyi kihívást magában, mint jelen korunkban. Ebben nagyon nagy szerepe van a képzési programokban megjelenő érzelmi intelligencia fejlesztő módszereknek, eljárásoknak, amik saját élményű tapasztalatokkal erősítik a pályára készülő fiatalok

személyiségét, és példát, mintát nyújtanak arra, hogy a rájuk bízott gyermekeket hogyan segíthetik hatékonyan az életre való felkészülés folyamatában.
Zárásként néhány hallgatói gondolatot szeretnék kiemelni a kurzusról: „A különféle ötletek, feladatok, amiket órákon csináltunk és megbeszéltünk szerintem nagyon jók és a későbbiekben én is fogom majd tudni hasznosítani.” „Örülök, hogy felvettem ezt a tárgyat, hasznos, sok jó ötlettel ismerkedtem meg.” „Az eddigi órák megmutatták hogyan segíthetek a gyerekeknek saját maguk és társaik megismerésében.”

A TANULÁSI KÖRNYEZETTEL KAPCSOLATOS GYERMEKI VÉLEKEDÉSEK VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MIHÁLY Regina
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Kulcsszavak: óvodáskor, tanulási környezet, preferencia

Minden cselekvés, interakció egy sajátos tulajdonságokkal rendelkező fizikai környezetben zajlik, amely meghatározza az ott lezajló eseményeket. Kevéssé kutatott, ám fontos terület az edukációs színterek minőségének vizsgálata, hiszen ezek is befolyásolják a gyermekek szociális és kognitív fejlődését.
Vannak olyan hazai és nemzetközi környezetpszichológiai, pedagógiai vonatkozású kutatások, amelyek különféle kontextusban, eltérő minőségű tanulási környezetekben vizsgálják a gyermekek szociális fejlődését, viselkedését. Egyes kutatások a környezet nehezebben tudatosuló ingerjellemzőit előtérbe helyezve többek között a zaj, megvilágítás, színek vagy levegő minőségének vonatkozásában (Ata, Deniz & Akman, 2012; Read, Sugawara & Brandt, 1999), míg más kutatások inkább a tér geometriai jellemzői mentén (Keszei, Böddi & Dúll, 2019; Mumcu, Düzenli, & Özbilen, 2010; Hillier, 1996) vizsgálják a viselkedést. Ezek a vizsgálatok számos tudományterületet érintenek, többek között a pedagógiát, a pszichológiát, a szociológiát és az építészetet (van Liempd, Oudgenoeg & Leseman, 2020). Mivel a kutatások más–más aspektusból és módszertannal közelítik meg a fizikai környezet hatását a gyermekek viselkedésére (Hillier, 1996; Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia & Fialho, 2019; van Liempd, Oudgenoeg & Leseman, 2020), szükség van további vizsgálatokra a jelenség komplex megértéséhez.
Saját kutatásunk fő kérdése, hogy milyen módszerekkel tárhatók fel a gyermekeknek a tanulási térrel kapcsolatos vélekedései és elképzelései. Bár vannak olyan nemzetközi kutatások (például Sahimi, 2012), melyek gyermekek bevonásán alapuló módszertanti technikákat használnak (O'Reilly & Dogra, 2017), ezek nagy része építészeti, tájépítészeti célok és szempontok mentén vizsgálódik (Brinck, Leinonen, Lipponen & Kallio–Tavin, 2020; Dindler, Smith & Iversen, 2020). A particiatív módszerek pedagógiai, pszichológiai szempontú alkalmazása jóval ritkább, ezért előadásunkban olyan, a nemzetközi és a hazai szakirodalmak elemzése alapján megismert módszereket mutatunk be, melyek a gyermekek környezetükkel kapcsolatos preferenciáinak megismerésére jól alkalmazhatók (O'Reilly & Dogra, 2017; Sahimi, 2012).

„A MŰVÉSZETEK SEGÍTENEK ÁTÉLNI, MEGÉLNI, TÚLÉLNI" – MŰVÉSZETI ATTITŰDÖK TANÍTÓJELÖLTEK KÖRÉBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

JOÓ Anikó *, MOLNÁR–TAMUS Viktória **, SZ. FODOR Adrienne ***
** Debreceni Református Hittudományi Egyetem*
*** Debreceni Református Hittudományi Egyetem*
**** Debreceni Református Hittudományi Egyetem*

Kulcsszavak: tanítói pálya– és hivatásszocializáció, művészeti nevelés, művészeti attitűd

A 21. század technikai fejlődéseinek köszönhetően egyre több kutatás eredménye erősíti meg számunkra, hogy elengedhetetlenül fontos és kihagyhatatlan a művészeti nevelés a közoktatásban. Bár a tudomány újabb területek vizsgálatával bizonyítja az összekapcsolódó, de nem azonos jelentéstartalommal rendelkező fogalmak, mint művészeti nevelés, a művészetre nevelés és a művészettel nevelés létjogosultságát, a személyiség fejlődésében betöltött szerepét, kérdés, hogy a megvalósítási folyamatok során valóban érvényre jutnak–e ezek a pozitívumok a gyermekek fejlődésében. Már Dewey (1934) is a művészeti tapasztalatszerzést és élményt tartotta kiindulópontnak a gyermeki befogadói kompetenciák fejlesztése során, ezért kutatásunkban a gyermekek leendő tanítóinak, tanítószakos hallgatóink művészetekkel kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatára fókuszáltunk.

A művészeti kezdeményezések és az ezeket támogató nevelési indíttatások városunkban a Református Kollégium falai között születtek meg a protestantizmus első időszakában. A művészeti nevelés intézményesült formái ma is léteznek az alapfoktól a felsőfokig, biztosítva a város szellemi és kulturális örökségének megőrzését, továbbadását és a sokszínű, gazdag kulturális élet megvalósulását. A pedagógusképzésben, oktatói munkánk során a tanítók képzésében a kulturális értékek megismerésén túl napjainkban is jelentős szerepet tulajdonítunk a művészetpedagógia személyiségfejlesztő hatásának. Fontos feladatunknak tartjuk, hogy megismerjük a hozzánk érkező hallgatók művészeti neveléssel kapcsolatos attitűdjeit, támogassuk őket a művészeti tevékenységek végzésében.

Falus (2004) szerint a pedagógus professzió speciális tudást és gyakorlati tapasztalatokat igényel. A pedagógusi fogalomkörön belül a tanítói professzió egy sajátos kategóriát jelent, megfigyelhető, hogy a személyiség több dimenzióban gazdagodik a hivatásszocializáció során. Különösen kisgyermekkorban fontos, hogy kialakuljon az eredményes pedagógus–gyermek kapcsolat, mely a tanító szakmai– módszertani felkészültsége mellett személyiségsajátosságai, emberi magatartása mentén valósul meg (Pinczésné Palásthy, 2019). A pedagógushivatás vonatkozásában szükséges beszélnünk a motivációról is, megkülönböztetve belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motivációt, mely nem csak meghatározója a viselkedésnek, de cselekvésre, tevékenység végzésére készteti az embert. Az utóbbi években jelentősen megnőtt a művészeti neveléssel kapcsolatos kutatások és publikációk száma, melyek fokozottan hívják fel a

figyelmet egyrészt a művészettel nevelés transzferhatásaira, megkülönböztetett lehetőségeire, a kreatív és innovatív tevékenységek végzéséhez szükséges készségek fejlesztésére; másrészt a művészeti nevelést végző tanítók, tanárok kulcsszerepének fontosságára (például Kolosai, 2013; Kárpáti, 2018; Váradi, 2020).

Kutatócsoportunk 2020 tavaszán alakult meg azzal a céllal, hogy tanítószakos hallgatóink körében megvizsgáljuk a korábbi művészeti nevelés és a pályaszocializáció összefüggéseit, a korábbi és a jelenlegi művészeti tevékenységek kapcsolatát, valamint a művészeti nevelés személyiség– és értékrend formáló hatásait, eredményességét. A kutatásunk során használt megközelítés szerint a művészeti ágak alábbi felosztását követjük: tánc, zene, képzőművészet, építészet, iparművészet, irodalom, szín(ház)művészet, fényképészet és filmművészet (Molnár & Tamus, 2017).

Vizsgálatunkhoz mérőeszközként saját fejlesztésű önkitöltős online kérdőívet alkalmaztunk nyitott és zárt kérdésekkel. A kutatás adatfelvétele a 2020/2021–es tanév első félévében történt. Az adatok elemzéséhez, az összefüggések feltárásához SPSS statisztikai elemző szoftvert használtunk, továbbá tartalomelemzést végeztünk. A vizsgálati mintába tanító szakos hallgatóinkat vontuk be, a teljes populáció 214 fő, kérdőívünket 134 hallgató (8 férfi, 126 nő) töltötte ki, ami 63%–os kitöltési arányt jelent.
Előadásunkban kutatásunknak azt a részét szeretnénk bemutatni, amely összekapcsolja hallgatóink életében a családi körben ért művészeti hatásokat, a gyermekkori közösségi és egyéni, iskolai és extrakurrikuláris művészeti tevékenységeket az egyetemi évek alatt folytatott művészeti tevékenységekkel. Kérdést tettünk fel arra vonatkozólag is, hogy hallgatóink miért tartják fontosnak a művészeti nevelést az általános iskolában, a tanórákon túl szívesen vinnék–e tanítványaikat művészeti eseményekre, rendezvényekre. Végül arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon a sokéves gyakorlás, művészeti tevékenység végzésének eredményeként elért képességeik birtokában tervezik–e, hogy művészi pályára lépnek.

Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók pályaválasztásában az intrinzik motívumok dominálnak. Kedvező eredménynek tekintjük, hogy a megkérdezettek 92%–a készül tanítónak, senki sem nyilatkozott úgy, hogy biztosan más pályára menne, és mindössze 8% azoknak az aránya, akik még nem döntötték el, hogy a diploma megszerzése után tanítóként helyezkednek–e el. 24 fő nyilatkozott úgy, hogy valamelyik családtagja inspirálta a művészetek irányába, 18 fő pedig tanárának köszönheti az elindulást. Az általános iskolai művészeti nevelést szinte kivétel nélkül (97%) fontosnak tartják a hallgatók, kiemelték az alapműveltség–értékátadás, a személyiségfejlesztés, az önkifejezés, valamint az örömforrás/élmény motívumát. Azt tervezik, hogy tanítványaikkal rendszeresen látogatják majd a könyvtárat (a folyamatosan csökkenő olvasási kedv ellenére (lásd. Joó, 2020), színházat, hangversenyeket, táncelőadásokat, táncházat és bábszínházat. A kutatásba bevont hallgatók kétharmada végez művészeti tevékenységet szabadidejében – jellemzően énekel, hangszeren játszik, rajzol, táncol – és egynegyede tervezi, hogy művészi pályára lép. A kérdőívünk egyik nyitott kérdésére kapott válaszhoz kanyarodva, a címben idézett hallgatói gondolathoz kapcsolódva reméljük, hogy tanítószakos hallgatóink a művészeti alkotások befogadásával átélik azt az

élményt, mely segít számukra és tanítványaik számára megélni a művészeti tevékenység végzéséhez kapcsolódó alkotás örömét, amely életük meghatározó pontjain (akár a mostani koronavírus–járványban is) segítheti őket a túlélésben.

A kutatást támogatta:
A kutatás a Debreceni Református Hittudományi Egyetem kutatás–finanszírozási pályázatának támogatásával készült.

TRADÍCIONÁLIS GYERMEKKULTÚRA

SZEKCIÓ

ELNÖK: DALLOS Márta
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

KISS ÁRON "MAGYAR GYERMEKJÁTÉK– GYŰJTEMÉNYE" ÉS A BUDAI KÉPZŐ

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

KRISTON–VÍZI József
Pro Ludo–díjas játékkutató

Kulcsszavak: Kiss Áron, játéktörténet, tanítóképzés

A 175 évvel ezelőtt született Kiss Áron (1845–1908) 1875–től került az egykori Budai Paedagogium tantestületébe. A sokoldalú tanár napi munkája mellett tankönyveket ír, újságot szerkeszt, részt vesz a főváros és az akkori Magyarország szociális és kulturális közéletében. A játék és a játszás pedagógiai szerepével egyre komolyabban foglalkozva tanulmányokban fejti ki koncepcióját, majd országos felhívást tesz közzé. Képezdei tanár társaiból szervezett munkacsoporttal nagyszabású gyűjtőhálózatot szervez. Ennek fáradságos eredményeként jelenhetett meg 130 évvel ezelőtt a Magyar gyermekjáték–gyűjtemény című korszakalkotó munka. A mű létrejöttében egy igazi szellemi műhely tagjai tevékenykedtek: ők a Budai Képző tanárai, a valóságot ismerő és ideákat megfogalmazó személyiségek közössége. Élükön Dr. Kiss Áron tanárral, aki később az Intézet igazgatói tisztét is ellátta. A jubiláns kötetet és az alkotói életművet kutatók és szakmai közösségek egyaránt ápolják, népszerűsítik.

A NÉPI KULTÚRA TANÍTÁSÁNAK KÜLÖNBÖZŐ ASPEKTUSAI

SZEKCIÓ ELŐADÁS

VEHRER Adél
Széchenyi István Egyetem

Kulcsszavak: kultúraközvetítés, szemléltetés, néphagyomány

A népi kultúrával kapcsolatos ismeretek oktatása napjainkban összetett feladat. A mai fiatal generáció tagjait óriási szakadék választja el elődeik nemzedékétől életmódban, értékrendben, valamint a mindennapi és ünnepi szokások területein. A néprajzoktatás sikeressége emiatt abban rejlik, ha a saját családjukhoz és a szülőföldjükhöz való kötődést erősíteni tudja, ha az érdeklődést felkelti saját környezetük kultúrájának története iránt. A hallgatók számára rendkívül hasznos, ha megismerkedhetnek saját szüleik, nagyszüleik egykori életmódjával és mindezt össze tudják hasonlítani saját tapasztalataikkal. A bemutatott témakör fontos szegmense az idősebb generációkról alkotott kép pozitív befolyásolása is, hiszen napjainkban nem jellemző az, hogy az idősek gyermekeikkel és unokáikkal többgenerációs családban élnek együtt, így a fiatalok sporadikus tapasztalatokkal rendelkeznek az idősebb nemzedékről.

Kultúraközvetítő képzések karunkon

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán a kultúraközvetítő alapképzéseknek több évtizedes hagyománya van. Már az 1960–as években a Népművelési ismeretek kurzus kötelező tantárgy volt a tanító szakon. 1974–től pedig A közművelődés szervezete és intézményrendszere kurzus keretében a tanító szakos hallgatók rendszeres látogatásokat tettek Győr város művelődési intézményeiben. Az 1975/76–os tanévben bevezették a szakkollégiumi rendszert, és a népművelés, később közművelődés szakirányt is választhatták a tanító jelöltek, amely a 6 féléves képzés valamennyi félévében tartalmazott kultúraközvetítéssel kapcsolatos tantárgyakat. Célként tűzték ki elődeink, hogy ennek a szakkollégiumnak az elvégzésével a leendő tanítók alkalmassá váljanak településükön a helyi kulturális élet szervezésére is. Az 1994/95–ös tanévben elindult a 8 féléves tanító–művelődésszervező szak nappalin, majd egy évvel később levelező tagozaton is lehetett művelődésszervezést tanulni, 6 féléves képzés keretében. Ezt követően jött létre 1996–tól a 8 féléves szociálpedagógus–művelődésszervező szak nappali tagozaton. E rendkívül hasznos szakpárosításokat a Bolognai folyamat eredményeként a 2006/2007–os tanévben leváltotta a 6 féléves andragógia BA szak, melyből a művelődésszervező szakirányon 2 félévig tanulhattak hallgatóink. Biztos alapokon jött létre tehát a 2019/2020–as tanévben a közösségszervezés BA szakunk, melynek alapozó szakaszába építettünk be olyan tantárgyakat, amelyek lehetőséget adnak a népi kultúrával kapcsolatos ismeretek bővítésre, illetve az idősebb generációkkal kapcsolatos érzékenyítésre.

A szemléltetés változásai a népi kultúra tanításában

A néprajzi ismeretek oktatása során a 90–es években abból indultam ki, hogy a hallgatók valamennyi szakon és csoportban az ország különböző vidékeiről származtak, és a diploma megszerzése után is más–más tájakra szóródtak szét. A néprajzi témájú kurzusok esetében emiatt több szakon a tematika alapját a néprajzi csoportok megismerése képezte. A szemináriumokon kiscsoportok vállalták egy–egy etnográfiai csoport anyagi és szellemi kultúrájának feldolgozását. A megadott szakirodalom elolvasása után az volt a feladatuk, hogy minél szemléletesebb formában adják elő az olvasott ismereteket. Nemcsak képeket mutattak egymásnak egy–egy népcsoport viseletéről, mondákat és meséket olvastak fel, dalokat és néptáncot tanítottak, tárgyi eszközöket (például családi viseleti darabokat, halászati eszközök makettjeit, kézműves termékeket) hoztak be szemléltetésül, néhányan még az olvasott receptek alapján a tárgyalt vidék népi ételeit is elkészítették, amelyet közösen kóstolhattunk meg. Rövid idő után kiderült, hogy a néprajzi ismeretek ilyen jellegű feldolgozása mennyire hatékony, a vártnál nagyobb mértékben felkeltette a hallgatók érdeklődését, különösen a nagyszülőkkel intenzívebbé váló kommunikáció, a családtörténet és a szülőföld mélyebb megismerése volt sikeres. Már az 1990–es években is nyilvánvaló volt, hogy a néprajz oktatása sokrétű szemléltetés nélkül lehetetlen a fiatal korosztály számára. Ez volt az oka annak, hogy előadásaimat, melyekben az alapismereteket sajátították el a hallgatók, széles körű szemléltetésre alapoztam, a kornak megfelelő multimédiás eszközök használatával. A tananyag feldolgozását idővel kari kiadású jegyzet, majd tankönyv segítette. Ehhez szervesen illeszkedtek a későbbi power pointos bemutatók, néhány, ma már nehezen érthető téma esetében az 5–5 perces videofilmek (például harmatszedés, aratás, halászat, aranyászat, ártéri gazdálkodás).

Az ezredforduló idején a prezentációk diáinak megszerkesztéséhez több mint száz képet kellett könyvekből beszkennelnem, hiszen ekkor még az interneten nem állt rendelkezésre a maihoz hasonló széles körű alapanyag. Egyes képek más–más témáknál is visszatértek a diákon, hogy a hallgatók lássák, a népi kultúra egységes egész, csupán a tudomány bontja apró szeletekre. Például a néprajzi csoportokkal kapcsolatos elméleti kérdéseket érintő előadás dia–anyagában szerepeltek az egyes népcsoportokra vonatkozó speciális jellemzők (viselet, tánc, építkezési mód, településforma, egyedi népszokások), ezek visszatértek a viseletről, az építkezésről, településről és a szokásokról szóló előadásokon. A hallgatók a félév vége felé már biztonsággal felismerték például a matyó viseletet, tudták, mi a kiszejárás, és azt is értették, milyen tényezők befolyásolták a régi ártéri gazdálkodást. A naptári ünnepek közül a Luca–nap kapcsán szerepelt a diák között az ajtónak támasztott seprű és a fokhagymakoszorú képe, mely védelmet nyújt a boszorkányok rontása ellen.

A 3D/VR technológiájú oktatás a Maxwhere platform használatával a hosszú évek alatt kifejlesztett, módszertanilag sokrétű tananyag szemléltetésében új távlatokat nyitott számomra 2017–ben. A korábban hatékonyan működő, jól bevált módszerek a mai fiatal nemzedék esetében egyébként is változtatásra, fejlesztésre szorulnak. A virtuális terekben elhelyezett tananyagok mellett a különböző applikációk is hatékonyan segítik az ismeretek elsajátítását és ellenőrzését (például Learningsapp, Kahoot, Quizlet). Mivel az egyetemek

padjaiban ülő Z, majd alfa generációs fiatalok olyan korszakban nőnek fel, ahol a vizuális csatorna uralma lesz az egyedülálló, nagyfokú alkalmazkodást igényel ez a folyamat a népi kultúra tanításában is.

A PARASZTI VILÁG NÉPI GYERMEKJÁTÉKAI ÉS A 21. SZÁZAD

SZEKCIÓ ELŐADÁS

DALLOS Márta
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: mozgás– és élményalapú zenepedagógia, zenei játékok, kreativitás, ének–zeneoktatás, tantárgypedagógia

Az énekes – mozgásos zenei tevékenységek megújítása

A magyar népi gyermekjátékok jelentőségéről, a fejlődésre gyakorolt hatásukról számos tanulmány született. Jó gyakorlatok, módszerek szorgalmazzák és alkalmazzák az évszázados játék– és dallamkincs átörökítését a mai gyermekek élményvilágába. Előadásomban a pedagógia nézőpontjából vizsgálom az énekes, mondókás népi játékok jelentőségét és pozitív hatásaik jelen korunkban alkalmazható tanulságait, kapcsolódva ezzel a MTA – LFZE Aktív zenetanulás Kutatócsoport – Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással című szakmódszertani kutatásának eredményeihez.

A népi gyermekjátékok évszázadokon keresztül képezték a kisgyermekek életének meghatározó részét. A kisgyermek saját tapasztalatai és érzelmei megélésén keresztül, az aktív játéktevékenység által sajátított el alapvető kompetenciákat. A szöveg, dallam, ritmus, mozdulat és funkció (cselekmény) szerves egysége komplex módon fejlesztette a gyermek mozgásos, beszédfejlődési, kognitív, szociális kompetenciáit. Az alapelemek zenei szókincsként jelen lévő állandósága mellett ezen alapelemek kreatív alkalmazása, a rögtönzés, az alkotás jellemezte a gyermekjátékok zenei világát. A játék szabad akaraton alapuló, nem produktív, ikonikus jelkapcsolatot hordozó, a jelenben zajló, de a jövőre ható, térben és időben meghatározott interakció. Pszichológiai szempontból az önkifejezés, a megismerés, és a szocializáció legfontosabb formája (Dömötör & Hoppál, 1990). Mindig belső indíttatásból fakad (motiváció, aktív egyéni bevonódás).
A tanulás pszichológiai paradigmái közül a játéktevékenységre leginkább a pozitív irányzat vonatkoztatható, amely az ember érzelmei által meghatározott viszonyulásait tekinti a tanulás alapvető kiindulópontjának. A pozitív lelkiállapot belső feltétele a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte (Oláh, 2012, idézi Bredács, 2018).

Érzelem nélkül nincs tanulás

„Érzelem nélkül nincs tanulás”, mert folyamatosan viszonyulunk önmagunkhoz és a befogadásra váró jelenségekhez. A fő kérdés az, hogy hogyan, mely életkorig emelhetők be a modern gyermekek számára idegennek tűnő népi gyermekjátékok az intézményes zenei nevelésbe, és milyen zenei tevékenységekkel válthatók fel, amelyek a népi játékokhoz hasonló pedagógiai hatásokkal bírnak.
A mai gyermekek kulturális környezete, élményvilága gyökeresen eltér a magyar paraszti kultúrában felnőtt egykori kortársaikétól. A gyermekek érzelmi, szociális stabilitása megingott,

meg kell küzdeniük a függés és az önállósodás ambivalenciájával (Zinnecker,1993, idézi Golnhofer és Szabolcs, 2005). A viszonyulási minták hiánya és a szülői elvárások a pedagógia számára is új kihívásokat jelentenek.
Kisgyermekkorban kézenfekvő a népi játékokkal való zenei tevékenység, a mondókák, dalok megfelelnek az életkori sajátságoknak, és a gyermekek elemi kíváncsisággal fogadják, örömmel játsszák ezeket a játékokat. Az iskolában azonban fokozatosan eltávolodnak a népi dallamoktól és játékoktól, idegennek érzik a népi kiszámoló, fogó, párválasztó vagy ügyességi játékokat. A mozgás kikopik a tevékenységek közül, a játék spontaneitását, önkéntességét felváltja a feladat.
Az utóbbi évtizedekben hasznos és inspiráló kezdeményezések, módszerek, kutatások születtek az iskolai zenei nevelés hatékonnyá és örömtelivé tételére.
A népi gyermekjátékok pedagógiai szempontból a következő funkciókat, illetve hatásokat foglalják magukban:
szocializáció:
– a közös zenei tevékenység során feltárul a gyermek személyisége, társaihoz fűződő viszonya, a közösségben elfoglalt helye,
– a közös játék élményében a nehezen feloldódó gyermek is felszabadul
– az összehangolt játéktevékenység segíti a társas kompetenciák fejlődését
nevelés:
– a nevelési folyamatok nagy része az intézményekre hárul, a zenei játékok nevelési funkciót tölthetnek be, viselkedési és kommunikációs mintákat közvetíthetnek
képességfejlődés:
– fontossá vált a gyermek boldogulása a felnőttvilágban, a munkaerőpiacon, kiemelt fontosságúvá váltak az ehhez szükséges képességek, a figyelem, tolerancia, együttműködés
érzelmek megélése:
– a zene kognitív funkciók bekapcsolása nélkül hat az érzelmekre, ezt ki lehet használni a gyerekekben levő feszültség oldására, érzelmeik megélésére, ami mozgással még intenzívebb
alkotás:
– a feledésbe veszett népzenei szókincs helyett más zenei és ritmikai elemek használhatók rögtönzéses játékokhoz
– teret kap a kreativitás, ami motivációt és örömet jelent
élmény:
– a hangzás és mozgás erősíti a játékba való belefeledkezést
– nincs mérhető teljesítmény, nincs rossz megoldás, a zenei játék sikerélmény a gyengébb képességűek számára is
Példáimat a népi gyermekjátékok hatásainak tükrében válogattam, kifejezetten a mozgásos zenei játékokra szűkítettem, és saját tanítványaimmal többször játszottam. Fő szempontnak a motivációt, az ének vagy hangadás és mozgás egységét és a gyermekek számára már ismert, készségszinten alkalmazott zenei (dal, mondóka, osztinató) és mozgásos (kézjelezés, tánclépések) elemeket tekintettem.
A legegyszerűbb énekes mozgás a dal mérővel, lüktetéssel vagy osztinátóval. Bevonhatjuk az alkotó tevékenységet, ha rögtönzött osztinátóval vagy választható, cserélhető

ritmusmotívumokkal éneklünk. A gyermekjátékok funkcióhoz kapcsolt mozgáselemeit itt taps, dobbantás váltja fel. A mérő vagy osztinató helyett bizonyos szavakat, szövegsorokat is hangoztathatunk vagy kiléphetünk (belső hallás). Fokozza az élményt a bábbal, játéktárggyal való mozgás. Nagymozgásos játék lehet a szünetre, ütemsúlyra leguggolás, felugrás, forgás. Látványos játék az ének és mozgás kánonban, ami nagy koncentrációt igényel és különleges élményt nyújt. Kézenfekvő lehetőség a hangmagasság– relációk összekapcsolása mozdulattal. Néhány hangos (s–m vagy s–m–d hangkészletű) dalokhoz karmozdulatokat, felállás–leguggolás mozgást választhatunk, akár a gyerekek javaslatai alapján. Speciális mozgást jelent a kézjelezés, amikor a mozgás maga a hangmagassághoz kapcsolt jel. Mozgásos játék lehet a váltott kezes vagy kétkezes variáció, egymással szemben, csoportokban vagy körben állva. Egyszerűbb, stilizált tánclépésekkel (néptánc oktatás) mozoghatunk nem csak a népi játékdallamokra, hanem komponált gyermekdalokra, a gyermekek által ismert egyéb dallamokra is. A jól megválasztott mozdulatok fejlesztik az egyenletes lüktetés, a metrum, a tempóváltozás, a kisebb formai egységek érzékelését és reprodukcióját, a belső hallást, térérzékelést.

A fenti példák bemutatásával a tovább gondolkodásra, a kreatív variációs lehetőségek keresésére buzdítom a zenepedagógusokat. A népi gyermekjátékok tanulmányozásával felvázolt szempontok inspirációt jelenthetnek újabb mozgásos zenei játékok megalkotására, innovációs lehetőségeket nyújthatnak a zenepedagógiai gyakorlat számára.

„AMI ÖSSZEKÖT AZ TÖBB, MINT AMI ELVÁLASZT" INKLUZÍV NÉPZENEI TÁBOR

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TISZAI Luca
Szegedi Tudományegyetem, Gyógypedagógus–Képző Intézet

Kulcsszavak: közösségi zeneterápia, inklúzió, népzenei tábor

A közösségi zeneterápia célja kölcsönösen gazdagító kapcsolatok létrehozása különböző kulturális háttérrel vagy társadalmi státusszal rendelkező emberek között, valamint marginalizált csoportok és a társadalom egésze között. Ruud (2004) megfogalmazásában a „közösségi zeneterápia arra használja a zenét, hogy megerősítsen alárendelt helyzetben lévő csoportokat" (Ruud, 2004, p. 13). Az alapelvek gyakorlatba ültetését Az Erasmus+ Európai Szolidaritási Testület szolidaritási projektjének keretében megvalósult „Inkluzív népzenei tábor és koncert" példáján szeretném bemutatni.
A projekt egy inkluzív népzenei tábor, amelyen a súlyos és halmozott fogyatékossággal élő zenészekből álló *Nádizumzum zenekar* és makói *Szignum Iskola* diákjai közösen vettek részt. Az előkészítő szakasz megvalósítását a pandémia jelentősen megzavarta, ennek az időszaknak a tapasztalatai, hogy az egyetemi hallgatók által készített online érzékenyítő órák nagy sikert arattak a diákok és osztályfőnökeik körében.
A tábor 2021. augusztus 24–29. között valósult meg Makón. Minden délelőtt próbával telt, a próbákon, a próba közötti szünetekben, a közös étkezések és szabadidős programok révén a résztvevők lassan kezdték megismerni egymást. A délutánok közös szabadidős programokkal teltek, például lovasbemutató, élményfürdő. A tábor két koncerttel zárult, az egyik Makón, a másik a Szegedi Vadasparkban. A makói koncert az alpolgármester nyitotta meg, a helyi táncegyüttessel közös műsorral, előadókkal, kézműves termékek vásárával, helyi ételspecialitások kóstolójával fontos közösségi eseménnyé vált. A második koncert a Szegedi Vadasparkban, az Állatkertek éjszakájának keretén belül más célközönséget is megszólított.
Bruscia (1998, p. 229). definíciója szerint: „a gyakorlat ökológiai szemlélete a zene és zeneterápia mindazon alkalmazási lehetőségére vonatkozik, amely az elsődlegesen a szocio–kulturális és fizikai környezet különböző rétegeinek, és ezen rétegek kapcsolatainak egészségre fókuszál. Ilyen fókuszpont lehet a család, munkahely, tágabb közösség, társadalom, a kultúra, akár azért, mert az adott ökológiai egység egyensúlya veszélyben van, és beavatkozást igényel, vagy azért, mert az adott rendszer működési módja valamilyen módon problémát okoz azoknak a személyeknek, amelyek ezen rendszerek részesei". A tábor során a résztvevő gyermekek, a családjaik, a koncert hallgatói, a fellépőtársak, a programok résztvevői és szervezői, az önkéntesek részesei lehettek ennek a gyakorlatnak.
Ruud (2008, 2010) szerint a közösségi zeneterápia a társadalmi változások hatékony eszköze, amely által peremhelyzetben élő egyének vagy csoportok társadalmi tőkére, befolyásra tehetnek szert.

ZENE, MOZGÁS, ÉRZELMEK

SZEKCIÓ

ELNÖK: SZABADI Magdolna
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

SZABAD ASSZOCIATÍV MOZGÁS ZENÉRE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

SZAKÁCS Sándorné VÁRVÁRI Tünde
Rákóczi Utcai Óvoda, Székesfehérvár

Kulcsszavak: asszociáció, mozdulatszabályozás, mozgás zenére

Pályám folyamán sokszor tapasztaltam a gyakorlatban is azt a gyermeklélektani, fejlődéslélektani meglátást, hogy a kisgyermekkor alapvető szükséglete a mozgásigény kielégítése. A gyerekek napjainak szervezésében a spontán, természetes mozgások döntő hangsúllyal szerepelnek az általuk alakított szabad játékban. Ilyenkor megfigyelhetjük a játék kivitelezése érdekében történő spontán természetes mozdulatokat: a mászást, a szőnyegen heverészést és átfordulást, az asztal alatt bújást, hozzádőlést valakihez, hovatovább átmászást az útjába kerülő gyereken…
2010 őszén olyan gyerekek között dolgozhattam, akik fittyet hánytak minden fejlődéslélektani és óvodapedagógiai elméletnek, kutatási eredménynek és gyakorlati tapasztalatnak: csodálatosan kivitelezett tornagyakorlatok mellett a spontán mozgásban általános ügyetlenségről tettek tanúbizonyságot. Folyton elestek, leestek, a ragtapasz állandó partneremmé vált a papírzsebkendő mellett… Ugyanakkor szinte a „legügyetlenebb” gyerekek 3,6–4 éves korukra magasan funkcionáló verbális szinten kommunikáltak, összetett mondatokban beszéltek, a szerepjátékokban jó interperszonális modelleket mutattak, a matematikai tartalmak felfedezése volt az egyik legkedvesebb elfoglaltságuk. Igen, a másik legkedvesebb: az énekes játékok. Az óvodai ének–zene mindig mozgással történik (Forrai, 2020.) Ezeket a mozdulatokat is könnyen és gyorsan elsajátították a csoportomba járó gyerekek. Tehát a magasan funkcionáló kognitív folyamatok mellett a spontán mozdulatszabályozás fejlődésében elakadás volt tapasztalható.
Így több kérdés merült fel számomra:
– Ha a mozgásfejlődés és a kognitív fejlődés kéz– a kézben jár, hogyan lehet „jó kognitív funkciókkal rendelkező gyerekek” csoportjában ilyen sok (megközelítőleg 70%) „ügyetlen” gyermek?
– Amennyiben ezen a paradoxonon túltesszük magunkat jön a következő felvetés: hogyan lehet az, hogy mindezek mellett a „tanult” mozdulatokat (tornagyakorlatokat, vagy énekhez

elsajátított mozdulatokat) tökéletesen kivitelezik a gyerekek, ám nem jelenik meg a transzfer hatás a mindennapokban, kizárólag az adott szituációhoz kötötten történik meg a mozgásreprodukció.
– Hol lehet az „űr", amit tartalommal kell megtöltenem ahhoz, hogy a gyerekek mozdulatai spontán mozgásban is jól szabályozottak legyenek, illetve a tanult/tapasztalt mozdulatok beépüljenek szituációtól függetlenül a gyerekek mindennapi tevékenységeibe?
– Nyilvánvaló volt számomra, hogy indirekt módszerekkel, sajátélményen keresztül kell megvalósítanom a „mozgásfejlesztést".
Elkezdtem tanulmányozni a zenéhez kapcsolható pedagógiai irányzatokat. Egészen a reformpedagógiai elméletekhez nyúltam vissza, annak érdekében, hogy megtaláljam azt a művészetpedagógiai módszeregyüttest, amit segítségül tudok hívni a pedagógiai folyamatban.
Célom komplex volt:
– A gyerekek spontán mozgásának fejlesztése, harmonikus; koordinált mozdulatok elsajátítása érdekében. A mozgáskoordináció, mozdulatszabályozás alakulását a zene ritmusának, gyors–lassú tempójának, a szünetek közbeiktatásának segítségével támogattam.
– Zenei élményhez juttatás modalitások beiktatásával (taktilis érzékelés és finommotorium fejlesztése – selyemsál mozgatással; kinetikus észlelés, test- és tér szabályozás; vizuális élmény a többi gyerek és a saját mozgásélmény következtében.
– a zene segítségével „belső kép", fantázia alakítása (mint az irodalmi alkotások hallgatása közben
Az általam választott módszerek a következők lettek:
– A gyermeki önkifejezés támogatása zenével
– Zene és mozgás összekapcsolása
– Zene, mint eszköz: olyan klasszikus zene, ami nem befolyásolja az önkifejezést, az volt a célom, hogy a spontán, saját zenei élmény alakuljon
– Indirekt irányítás: az eszközt biztosítom, nem mutatok modellt a mozdulatokra
– A zenei anyagot én választom ki. Például: évszakok (Vivaldi: Négy évszak), ünnepek (Csajkovszkij: Diótörő; Camille Saint– Saëns: Állatok farsangja;) témák (Georg Friedrich Händel: Vízizene; Tüzijáték– szvit). Arra törekszem, hogy lehetőleg „népszerű" zeneművéket válasszak. Szeretném elérni, hogy a gyerekek felismerjék ezeket a műveket, ha a hétköznapi életben meghallják.
– A gyerekek közötti kommunikációt a minimálisra csökkentem, a zenei átélés támogatása érdekében. Ugyanakkor a kialakuló együttmozgásokat támogatom.
– Dicséret, pozitív megerősítés: kizárólag mimikai jelrendszerrel, illetve testtartásssal. (Rám is vonatkozik a nonverbális szituáció)
A kezdeti próbálkozások után a nevelési év végére sokféle tevékenységben a gyerekek igényévé vált a mozgás zenére. Játékidőben, dramatizálás részeként, a mese végén, amikor „táncoltak" a szereplők; ábrázoló tevékenységek közben és a szervezett mozgásos játékok előtt és után is igényelni kezdték a gyerekek. Gyakorlatilag a napjaink szerves részévé vált a zenére történő szabad mozgás, illetve a zenehallgatás.

Hatása: a gyerekek spontán mozgása harmonikusabbá vált; fantáziájuk, képzelőerejük, kreativitásuk kibontakozott általa. Megszerették a zenét, mint műfajt, rájöttek, hogy a saját megnyugtatásukhoz is alkalmazható.
Nem szándékolt hatás:
– A gyerekek képessé váltak a hangulatuk szabályozására, ugyanakkor egymással is toleránsabbá váltak, meghallgatták egymás ötleteit, elgondolásait.
– Spontán alkotások alakultak ki: kompozíciók készültek a selyemsálakból a talajon (nagy térben való gondolkodás és tervezés, vizuális képalkotás, kooperáció egymással, együtt tervezés, képalakítás, képváltoztatás: rugalmas gondolkodás alakulása)
Ezek után neveztem el a tevékenységünket: „spontán asszociatív mozgás zenére” lett azelnevezése. Azóta minden óvodás csoportomban sikerrel bevezettem, szeretik, igénylik a gyerekek. Az alkalmazási területe nem maradt meg az óvoda berkein belül, alkalmaztam a fejlesztőpedagógiai munkámban, a gyerekeknek tartott komplex preventív fejlesztő órákba iktatva, a szülők–gyerekek számára szervezett interaktív órákon, nyári intenzív órákon serdülők fejlesztő foglalkozásán, szülők felkérésére a tavalyi nevelési évben szabadidős tevékenységként heti egy alkalommal a Zámolyi művelődési házban, ahol nagyszülők is részt vettek a foglalkozásokon. Talán ezt tartom a legnagyobb sikernek: az egy–két éves kistestvértől kezdve a nagyszülőkig minden korosztály örömmel mozog zenére…

A KÖR NÉGYSZÖGESÍTÉSE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MONSZPORT Kriszta
Nagykovácsi Alapfokú Művészeti Iskola

Kulcsszavak: lelkesedés, tanulás, játék

Játék, művészet, alkotás, alkotó és művész ezer szálon kapcsolódik egymáshoz. És mi a helyzet a tanítással? Egy jó tanár alkotó és előadóművész egyben, aki tudatos és spontán egyszerre. Kész megragadni a pillanat adta lehetőségeket, képzelete szabadon szárnyal, és magával tud ragadni másokat is. Az ilyen kreatív elme számára a játék és játékosság szintén természetes. A játék és a játékra alapozó tanítási gyakorlat tizenöt éve a mindennapi életem része, szívügyem, így talán megengedhetek magamnak annyi játékosságot, hogy ne a játék szépségeire, hanem a buktatóira hívjam fel a figyelmet, s rámutassak azokra a pontokra, hogyan tudunk jól élni ezzel a remek eszközzel.

Játék, tanulás és lelkesedés

A gyermek számára a tanulás és a játék szinonim fogalmak – állítja André Stern (2014), az „Ember a jövőért" kezdeményezés igazgatója, a „Gyermekkor ökológiája" mozgalom elindítója, gitárkészítő, zenész, író és újságíró – aki maga soha nem járt iskolába (Stern, 2014). Néhány hónap iskolába járás után azonban a két fogalom már különválik. A gyerekek apránként elveszítik érdeklődésüket és lelkesedésüket az új dolgok felfedezésével kapcsolatban.

Az egyik legjobb eszköz, amivel ezt a természetes lelkesedést meg lehetne tartani a játék. Azonban nem egyszerű a mai iskolarendszerbe bevinni a játékot. A játék spontán, oldott, örömteli, lelkesítő, ösztönző, önkéntes, érdekes és nincs kötelező végeredménye, határideje. Ezzel szemben az intézményes tanulás irányított, stresszes, fárasztó, lehangoló, demotiváló, kötelező, unalmas és határidőhöz és követelményekhez kötött. Tehát egyetlen olyan tényezője sincs az intézményes oktatásnak, amely kompatibilis lenne a játékkal. Ez az oka annak, hogy a tanítási órára bevitt játékok során könnyen úgy érezhetjük magunkat, mintha egy murvával beszórt területen akarnánk görkorcsolyázni. Ha figyelmen kívül hagyjuk, hogy a játék természete teljesen eltér az intézményes oktatás természetétől, az épp olyan, mintha a jól ismert, formákat tanító babajátékban konok elszántsággal egy kör alakú idomot akarnánk a négyszög alakú lyukba bepréselni. Nyilvánvaló, hogy bármily lelkesek legyünk is, ez nem fog menni. Nézzük, melyek *a játék felhasználásának legrázósabb buktatói*, és hogyan tudnánk ellapátolni egy kis murvát a könnyedebb élmény megszerzése érdekében!

1. A játék kilúgozása

Ha az intézményes tanulást és a játékot akarjuk összeilleszteni a maguk tökéletesen eltérő idomaival, akkor nyilvánvaló, hogy a játék fog veszíteni sajátosságaiból, hiszen a játék sokkal

szabadabb, rugalmasabb, kreatívabb és változásra készebb forma, mint az iskolarendszer. Igaz, hogy bármilyen idomot bepréselhetünk bármilyen lyukba, amennyiben a formánk gyurmából készült, de ne feledjük, hogy ez esetben amorffá válik, elveszítheti lényegi ismérveit. Ezek pedig nem a játékszabályok, hanem az, hogy a játék örömteli, ösztönző és lelkesítő tevékenység. Az iskolarendszer kiírtja a gyerekekből és a tanárokból is a lelkesedést, kreativitást és örömet. Ezek nélkül pedig nem lehet játszani!

2. A játék lekicsinylése

A felnőtt társadalom sugallja a gyerekeknek, hogy a játék egy haszontalan és felesleges, de legalábbis lényegtelen időtöltés, és csak akkor kerülhet rá sor, ha a hasznos és fontos kötelességeinket már elvégeztük.

3. A pedagógus

A pedagógusok egész életükben iskolába járnak. Ezért az iskolarendszer kreativitást és lelkesedést romboló hatása az ő esetükben a legnagyobb. Sok pedagógusnál jelent problémát a kiégés, miközben ők lennének a tanulás motorjai. Ilyen személyiségek számára egy játék kitalálása és levezetése ezernyi nehézségbe ütközik.

4. A gyerek

A mai gyerekek nem tudnak játszani. A gyerekszobák telve vannak a dizájnerek által megálmodott színes, zenélő, ilyen–olyan játékokkal, mégis gyakran látjuk az ilyen remekül felszerelt szobák tulajdonosait unatkozva lófrálni le–fel. A digitális eszközök, melyek használata már kisded korban elkezdődik, egyre passzívabb szerepbe tolják a gyerekeket. De nemcsak ezért nem tudnak játszani a mai gyerekek, hanem azért sem, mert ma már kisebb településeken is meglehetősen elszigetelődtek az emberek egymástól, másrészt pedig azért sem, mert gondoskodó szüleik sokszor már az iskolába lépést megelőzően lefoglalják őket „hasznos” időtöltésekkel.

5. Céltalanság

Mi, gyakorló pedagógusok hajlamosak vagyunk arra, hogy rengeteg időt töltsünk jó módszerek és eszközök felkutatásával, de talán kevésbé jellemző, hogy néhány lépéssel hátrébb lépve megvizsgálnánk, hogy ezek az eszközök milyen célokat szolgálnak. De csak azért élni egy eszközzel, mert azt megszoktuk, vagy mert új és érdekes, semmiképpen nem vezethet eredményre. Olyan, mintha a gombhoz választanánk a kabátot. Sőt, egyáltalán nem választanánk kabátot, hanem beérnénk a gombokkal.

Lehet a kört négyszögesíteni?

Igen, ha készek vagyunk kitágítani a kereteket. A játék jól alakítható, de lényegi elemeit veszti el, ha a jelenlegi iskolarendszer által adott keretek közé akarjuk beszorítani. Tehát nem a játékon, hanem önmagunkon és az iskolarendszeren érdemes alakítani ahhoz, hogy a kettő kompatibilis legyen egymással! Hogyan?

1. Lelkesedés!

A lelkesedés az egész tanulási folyamat kenőolaja, nélküle voltaképpen nincs is igazi tanulás. „…az agykutatás időközben képessé vált annak bizonyítására, hogy agyunkban csak akkor változik meg valami, ha az adott dolog magával ragadja, lelkesíti az embert. Az agy nem izom, amit sok gyakorlással edzésben tarthatnánk. Csak akkor történik benne maradandó változás, ha az illető, aki tanul, fontosnak ítéli meg a maga számára azt, amit tanulni akar.” (Hüther, 2012). Ahhoz, hogy az ember lelkesedjen valami iránt az kell, hogy az a dolog jelentőséggel bírjon számára. A kicsi gyerek számára szinte minden jelentőséggel bír, azonban minél több dolgot végez el rutinszerűen, annál kevesebb lesz a jelentőségteljes dolog száma. Ha az iskolát örömteli hellyé akarjuk tenni, mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a gyermeki lelkesedés megmaradjon. Ehhez pedig a pedagógusoknak elsőként önmagukon kell dolgozniuk.

2. Önmagunk építése

A tanulás eredményessége egyértelműen a tanár személyén múlik. Ha ő képtelen megőrizni vagy újra megtalálni lelkesedését, akkor hiába vannak remek eszközei, nem lesz sikeres a tanítás–tanulás folyamata. Mi emberek a szokásaink rabjai vagyunk. S bár a mindennapos rutinok sok esetben jelentősen megkönnyítik az életünket, ugyanakkor beszűkítik gondolkodásmódunkat és megnehezítik, hogy megtartsuk érdeklődésünket és nyitottságunkat az új dolgok iránt. Lelkesedésünk megőrzése érdekében jó, ha megpróbáljuk nyakon csípni megrögzött gondolkodás–sémáinkat, szokásainkat. Ki kell lépni komfortzónánkból, el kell engedni a kapaszkodókat, kísérletezni kell, új dolgokat kell kipróbálni, és el kell fogadni, hogy eközben hibázunk is.

3. Alulról építkezés

Sok pedagógus –éppen a rendszer sajátosságai miatt– tévesen azt gondolja, hogy semmi hatással nincs a rendszer működésére és a feje fölött meghozott döntésekre, holott ez egyáltalán nincs így. Valójában éppen a pedagógusok azok, akik a maguk által is többnyire kritikusan szemlélt rendszert végeredményben működtetik. A változást hozó gyeplő éppen az ő kezükben van, csak meg kellene rázni. Csak így, alulról építkezve indulhatna el egy valódi, mélyreható átalakulás!

A ZENETERÁPIÁBAN KIALAKÍTHATÓ ZENEI VISZONY ÉRTELMEZÉSI KERETE

SZEKCIÓ ELŐADÁS

SZABADI Magdolna
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: zenei élmény, zenei transzferhatás, zeneterápia

A vizsgálat, elemzés célja a zeneterápiás foglalkozások során megtapasztalható zenei viszonyulás meghatározása és értelmezési keretének kialakítása. Ehhez a háttértudást a következők adják. A zenei élmény, ízlés, megértés hatásvizsgálatai, valamint a zenei transzfer neurofiziológiai vonatkozásai (Kemper & Danhauer, 2005; Stachó, 2005; Altenmüller & Schlaug, 2013; So, 2019). A zenei stílusok társadalmi rétegződései a zeneterápia zenei jelentésértelemezési keretéhez járulnak hozzá (Vist, 2011; Thorgersen, 2011; Poulin, 2018). A megnevezett elemeket azonban szórványosan vizsgálják, minthogy a zeneterápiában a hangsúly nem a zenén, hanem a terápián van. A terápiában megnyilvánuló zenei viszonyulásunk vizsgálatához kialakíthatunk mérőeszközként egy aktív zeneterápiás improvizációt (Alvin, 1991). Annak megfigyelési és értékelési kategóriái irányulhatnak a zenei intenzitás és aktivitás, a zenei élmény és a környező hangzásvilág érzékelésének körülhatárolására (Losonczy, 1964, 1969). A felsoroltak mentén értelmezhetjük a zeneterápiás zenei viszonyulást. Az alábbi zenei tesztek [Például: Zenei adatlap (Losonczy, 1969), Esztétikai ítélet teszt (Kyme, 1954); Schoen– féle zenei ízlés és megértés teszt (1925), Gordon– féle zenei adottság profil teszt (1965), Hevner–féle zenei ízlés teszt (1934)] ugyancsak ezen elemek feltérképezését célozzák meg. Évszámuk, a felvétel módja utal a revidiált bemutatásuk szükségességére.
A használt zeneterápiás improvizációk adják a fejlesztés eszközét is egyben (Bruscia, 1987, 89). A hozzá alkalmazott zeneterápiás hangszerek megszólaltatási módjukban, akusztikus paramétereikben, anyagukban eltérhetnek a zenepedagógiában, az előadóművészetben és az átlag műélvezésben megjelenő klasszikus hangszerpark jellemzőitől. Minthogy a fent megnevezett területek más cél, keret és feltételrendszerrel dolgoznak, mint a zeneterápia. Buzasi (2006) szerint a zeneterápia gyógyító célzatú beavatkozás, amely zenei közegben történik. A terápiában kitűzött célt interperszonális kommunikációval, kapcsolati tényezők tudatos irányításával és pszichológiai eszközök felhasználásával érjük el. A hangsúly a terápián van, amely nem egyenlő a zenei neveléssel, az ismeretterjesztéssel és a kikapcsolódással, de nem is zárja ki azokat. Minthogy a zeneterápia definíciójából annak széles spektruma derül ki, ezért szükséges magának a terápia szónak a jelentését is megismerni a zeneterápia gyakorlatában. Buzasi (2003) elemzése alapján a therapie, a görög therapeia szóból kölcsönzött terminus eredeti jelentése: tisztelni, szolgálni, ápolni. A gyökérszó a görög therapon: szolgáló, kísérő, ma csak a pszichoterapeuta szóösszetételében ismert és használatos. Missura (2005) megközelítése is azt igazolja, hogy a terápia szó jelentése éppen annyira szolgálni, mint védeni. Tehát kísérésről, segítségről, szolgálatról beszélhetünk, nem pedig kizárólagosan gyógyításról. Vagyis a gyógyítás nemcsak a betegségből való kilábalásra

vonatkoztatható, hanem a mindennapi életet átszövő, személyes életvitelt akadályozó nehézségek enyhítésére is. Azonban a tudományosság érdekében meg kell állapítanunk, hogy a zeneterápia önmagában nem helyettesítheti például a gyógyszeres kezeléseket, ám ahogy Vértes (2010) bemutatja Wilms megközelítését, miszerint bizonyos pszichés elváltozások, szubjektív panaszok esetén szerepelhet, mint „második vágány". Azaz egy komplex eljárás, tevékenységforma (humán segítő foglalkozás: orvoslás, lelki gondozás, szociális gondozás és egyéb nevelés körébe tartozó tevékenység) kiegészítő eleme. Ez az álláspont a zeneterápia fejlődéstörténete során mindmáig megmaradt.

A felvázolt folyamatban a zene egy eszköz és nem pedig cél. Ezért bárki számára elérhető és hasznosítható. A kérdés az, hogy ki vezeti? Minthogy a terápia a terapeuta és páciens biztonságos kapcsolatában – kapcsolati dinamikájában – keletkezik melynek központja az alkotás, amely nem meríti ki a művészi produkció műalkotásra vonatkozó kategóriáit. Viszont meghatározott ideig kellemes, esetleg katartikus állapotba hozhatja annak végzőjét. Ennek segítségével a résztvevő a terápiás védett térben begyakorolhatja a külvilág helyzeteit.

A zeneterápiás zenei viszonyulás feltérképezésének vizsgálati eredményei hozzájárulnak a fejlesztés zenei jelentésértelmezéséhez. Differenciált képet adnak a zenei élményünk hatásfokáról és pszichofiziológiai szintjéről, a zenéléshez mutatott aktivitásunk és intenzitásunk módjairól és formáiról, valamint a környező hangzások érzékeléséről és kezeléséről.

Egy pedagógus általuk tágabb szemléletet nyer a zenei élmény hatásmechanizmusáról. Oktatási módszerébe és eszközrendszerébe pedig bevihetőek a zeneterápia hangszerei és módszerei a zenei transzfer szélesebb felhasználása érdekében. Az alternatív zenepedagógiai módszerek között kreatív zenei gyakorlatokként jól alkalmazhatóak például stressz, szorongáscsökkentés érdekében, illetve az érzelemkifejezés és a különböző nonverbális kommunikációs technikák gyakorlására. Zenepedagógiai és előadóművészeti szempontból pedig egy–egy darab interpretációja és kidolgozása színesedik és tágabb értelmezést kap segítségükkel.

JÁTSSZ ZENÉT!

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MONSZPORT Kriszta
Nagykovácsi Alapfokú Művészeti Iskola

Kulcsszavak: lelkesedés, játék, hangszeriskola

Babával játszom, matek házin dolgozom.
Shakespeare– t játszom, számítógépen dolgozom.
Mozartot játszom, projekten dolgozom.
Mitől lesz valami játék és mitől válik munkává?
A játékban az ember önkéntesen, örömmel és lelkesedéssel vesz részt, ezért figyelmét nem esik nehezére a játék tárgyán tartani. A munkával kapcsolatban viszont már más a helyzet. Évek hosszú sora alatt számos növendék esetében volt alkalmam megfigyelni, hogyan válik az intézményes zenetanulás során játékból munka, hogyan veszíti el a tanítvány egyre inkább lelkesedését a hangszere iránt. Vajon miért van ez így? Hogyan lehetne megőrizni a kezdők lelkesedését? Ezek a kérdések foglalkoztattak és foglalkoztatnak ma is leginkább, amikor a zenetanulás hatékonyabb útjait keresem. Hangszeriskolám megalkotásakor a játék segítségével próbáltam választ adni azokra a korábban soha nem tapasztalt problémákra, melyekkel mind a zenetanárnak, mind pedig a hangszert tanuló növendéknek ma szembe kell néznie. Melyek ezek?
1.A hangszerjáték során finom mozgások pontos kivitelezésére van szükség, ami a digitális térben felnőtt gyerekek számára óriási kihívás, mert többségük nem mozog eleget ahhoz, hogy elég tapasztalatot szerezzen saját testéről. Emiatt a tanulók többségével sokkal lassabban lehet haladni az anyagban, mint korábban, vagy változtatni kell magán a tananyagon is.
2.A hangszertanulás során a tanár erősen támaszkodik a gyerek önálló munkájára, azaz a gyakorlásra. Minden zenetanár tudja, hogy a folyamat hosszú távon biztosan sikertelen lesz, ha a gyerek nem gyakorol. Csakhogy a mai gyerekek azt tanulják meg a számítógépes játékokból, hogy egy gombnyomással mindent meg lehet oldani, ezért könnyen frusztrálttá válnak, ha a való életben nem ezt tapasztalják. Valójában ez a jelenség is az előző problémára vezethető vissza. Mivel nem szereznek elegendő tapasztalatot saját testükről, nem tanulják meg azt sem, hogy számos próbálkozás és kudarc előzi meg a sikert, és ez így természetes. A tanár számára ez új feladatot jelent: valahogy meg kell oldania, hogy az otthoni gyakorlásra motiválttá tegye a tanítványt.
3.A gyerekek számára azért is nehezebb az önálló munka, mert az információs társadalom korában sajnos megtanulják, hogy a dolgokat a mögöttük rejlő értelem megragadása nélkül kell elfogadniuk (Nemes, 2009). Ez a „tudás” passzívvá teszi őket. A korábbi gyakorlattól eltérően tehát a mai gyerekeket meg kell győzni arról, hogy képesek önállóan is értelmezni a kottát.
4.A mai gyerekek élete telve van stresszel. Félnek attól, hogy rosszul teljesítenek az iskolában vagy a vizsgán, félnek a büntetéstől, a társaik véleményétől és még sok mindentől. De a

tanárokat is hasonló aggodalmak gyötrik. Ilyen szorongásokkal terhelt légkörben nem lehet tanulni. Nemcsak az agyban, hanem a testben is feszültség keletkezik, ezért könnyed hangszerjáték kivitelezésére csak akkor van esély, ha foglalkozunk a stressz oldással is.
5.A képernyőkre zúduló információ özön hatására a mai gyerekek nagyon nehezen tudják figyelmüket egy tárgyon tartani. Figyelmük ide–oda csapong a különböző információforrások között és mindig arra fókuszál, amelyiket a legérdekesebbnek tartja. Ezért rendkívüli kihívást jelenthet akár csak egy periódusnyi időn keresztül is egy fekete–fehér papírlapra koncentrálniuk. Mindezek következményeként a korábbiaktól eltérően a zenetanárnak jelentős időt kell töltenie a koncentráció fejlesztésével is.
6.Mivel a gyerekek a virtuális világban nem tudnak valós szociális képességekre szert tenni, ezért rendkívül nehezen viselik társaik másságát, nehezen alkalmazkodnak egymáshoz, kevés empátiával rendelkeznek. A csoportos oktatásban tanító tanárok számára talán ez okozza nap, mint nap a legnagyobb kihívást. A jelenség annyira megterheli a közösségben való tanulást, hogy bátran mondhatom, hogy a zenetanár számára is alapvető feladattá vált ezen szociális alapkészségek megtanítása.

Pedagógiám, és az arra épülő hangszeriskola válaszai a fenti problémákra
Lelkesedés és érdeklődés fenntartása, azaz a tanulás maradjon játék.
A növendékek kezdeti lelkesedése idővel csökken, majd akár ki is alszik. A folyamat kevésbé látványosan, de ugyanígy megy végbe a tanárban is. Lelkesedés nélkül pedig nem örömteli a tanulás. Ezért annak megtartása a legfontosabb feladatunk.

A tanár partnerként vegyen részt a tanulásban
Ahhoz, hogy a játékosságot megőrizzük, az egyik legalapvetőbb dolog, hogy a folyamatban részt vevők ne legyenek egymásnak alárendelve vagy pláne ne álljanak egymással szemben. A játék során partnerünkkel szemben bizalmat érzünk, ami a legjobb ellenszere a félelemnek és a frusztrációnak. A bizalom hatására kialakuló oldott légkörben nyugodtan hibázhatunk, sem a tanárnak, sem a diáknak nem kell tökéletesnek tűnnie. A partnerség azt is jelenti, hogy a játékszabályokat közösen alkotjuk meg és azok mindenkire egyaránt vonatkoznak. A partnerek kikérik egymás véleményét, meghallgatják egymást, tanulnak egymástól.

A gyerek érezze kompetensnek magát a saját tanulásával kapcsolatban
A játékban minden gyerek kompetensnek érzi magát. Soha nem fordul elő, hogy egy gyerek tanácsot kérne azzal kapcsolatban, hogy melyik bábuval lépjen a „Ki nevet a végén?” tábláján. A saját tanulásával kapcsolatban is akkor fogja magát kompetensnek érezni, ha biztos lehet benne, hogy gondolataival, érzéseivel és cselekedeteivel hatni tud a történésekre. Ehhez vissza kell adni elveszett önbizalmát, és önismeretre van szüksége. A tanár dolga, hogy segítse növendékét és bízzon benne. Ezt a folyamatot nagyban segíti, ha a tanuló az első pillanattól fogva alkalmazza megszerzett tudását.

A tanuló alkalmazható tudásra tegyen szert
A mai oktatási rendszerünk egyik legnagyobb hibája, hogy a tananyag, valamint a tanuló mindennapi élete és tapasztalatai köszönőviszonyban sincsenek egymással. Bár a

zeneoktatásban még mindig elég gyakorlatias a képzés, így is nagy kérdés az, hogy mit tekintünk igazi tudásnak hangszerjáték esetén. Az, hogy valaki technikailag képes megszólaltatni egy dallamot, még nem jelent tudást. A valódi tudás fokmérője az, hogy a növendék a tanulás során megszerzett ismereteit milyen mértékben képes alkalmazni. Például képes–e önállóan megtanulni egy –a szintjének megfelelő– darabot. A dolog lényege tehát az önállóság, ami egyben a „kompetens vagyok" érzését is kialakítja.

A tananyag legyen korszerű, ugyanakkor közvetítsen értéket

A tananyag gerincét képezik azok a dalok, klasszikus vagy éppen könnyűzenei példák, amelyeket a hangszerünkön megszólaltatunk. Nem könnyű manapság jól navigálni ezek között, mert ha csak abból indulnánk ki, hogy a gyerek mit hoz otthonról, vagy mit szeretne, akkor szinte semmi értékeset se taníthatnánk növendékeinknek. Szerencsére azonban a magyar gyermek– és népdalok széles köre áll rendelkezésünkre. A hangszerjáték kezdeti szakaszában hihetetlen előnyökkel jár az énekes dalok hangszerjátéka. Egy ismert dal eljátszása nagy örömmel töltheti el a tanulót, ugyanakkor a szöveg és dallam pontos ismerete megkönnyíti az otthoni gyakorlásban a hallás utáni visszacsatolást, és segít, hogy a kottaképet egy konkrét hangzáshoz rendeljük. Közvetve tehát segíti a kottaolvasási készség és a belső hallás fejlődését is. És akkor még nem szóltunk arról, hogyan segíti a kezdés, lezárás, dinamika és az artikuláció helyes megvalósítását az éneklés során spontán létrejövő természetes légzés és dallamvezetés.

SZÜLŐK ÉS LEENDŐ KISGYERMEKET NEVELŐ PEDAGÓGUSOK TÁMOGATÁSA AZ ONLINE KERESÉSBEN AZ ÉNEK–ZENEI NEVELÉS ASPEKTUSÁBÓL, EGY FELTÁRÓ KUTATÁS ALAPJÁN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

HEGEDŰSNÉ TÓTH Zsuzsanna
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító– és Óvóképző Kar

Kulcsszavak: zenei belenevelődés, kisgyermekkori zenei nevelés, esztétikai nevelés, ízlésformálás, tartalomelemzés

A konferenciaelőadásom indító gondolata Kodály Zoltán (1943) és Forrai Katalin (1974) nyomán, hogy „mindenkinek az a zene tetszik legjobban, amelyhez gyermekkorában szokott. A korán fejlesztett jó ízlés nehezen rontható el később." Ügyelnünk kell a kisgyermekkor első benyomásaira, mert azok mély nyomot hagynak a formálódó személyiségekben (Pécsi, 2010). A korai gyermekévek meghatározóak a szépérzék alakulásában, az érték felfedezésében, az igényes énekes önkifejezés megalapozásában. Hét éves korig olyan szenzitív időszakot él meg a gyermek, melyben, ha csorbát szenved a kultúraátadás, az esztétikai nevelés, művészeteken keresztüli önkibontakozás, nem lehet később pótolni. A zenei szocializációra, a zenei ízlésre is hatással vannak a korai, családban szerzett tapasztalatok, megalapozzák a zene iránti affinitást (Turmezeyné & Balogh, 2005). A zenei preferenciát pedig, azt, hogy hogyan viszonyulunk a zene formai és tartalmi jellemzőihez, jelentősen meghatározza annak ismerőssége (Szelei, 2004). Azonban arra utaló megfigyelések is vannak, hogy minden jó szándék ellenére a családban történő zenei nevelés nem mindig azokat az igényeket elégíti ki, ami a gyermek korának megfelelő (Szarka, 2011). Ennek kompenzációjában komoly szerepe lehet a csecsemő– és kisgyermeknevelőknek, valamint az óvodapedagógusoknak.
Lehetőségem nyílt egy kisgyermekes szülők számára létrehozott tömeges, nyílt online kurzusban, valamint nappali és levelezős óvodapedagógusképzés kurzusain oktatni. Előbbin 64, utóbbi kurzusokon 72 és 45 fő kurzushoz kapcsolódó gyűjtőmunkájára volt rálátásom 2019/2020 tavaszi félévében. Alapvetően mindkét kurzuson az volt az elvárás, hogy kisgyermekek nevelése során adódó mindennapi élethelyzetekhez kapcsolódó, azt támogató mondókás, dalos zenei anyag kerüljön összeállításra. A tartalomelemzés során fel szerettem volna tárni (1) a korhozmértség elvének való megfelelést a zenei anyag dallami, ritmikai, szövegi elemzésével, a leírt élethelyzetek elemzésével, valamint (2) a zenei anyag minőségi, esztétikai aspektusait a zenei jellemzőkön túl azzal, hogy elemzésnek vetettem alá a megjelölt forráshelyeket, különös hangsúlyt fektetve az online források jellemzőinek feltárására.
A kutatás kvantitatív és kvalitatív eredményeket is adó feldolgozása nyomán körvonalazódni látszik, hogy a vizsgált munkákban (1) szignifikánsan jól választanak élethelyzeteket, és életkorhoz mért játékhelyzeteket, olyan tevékenységeket teremtenek, amikhez jól illeszthetők mondókák, énekek; (2) a zenei anyag megválasztása az életkorhoz illeszkedés szempontjából mintegy 40%–ban nem megfelelő, például nehéz dallamvezetésű, nagy hangterjedelmű, szövegének terjedelmessége, nehézsége miatt nem a kornak megfelelő; (3) közel 50%–ban pedig nem igényesen megválasztott mondóka, vers, dal, például tanversike,

ismeretlen költő alkotása, lefordított dal, nem kívánatos dal. A forráshelyek megválasztása arra enged következtetni, hogy nem kellően körültekintően választják meg azokat, elhamarkodottan idéznek bizonytalan hátterű, szakmai igényességet nélkülöző népszerű, keresett oldalakról.

Kutatásom nyomán szeretném bemutatni a konferencián, hogy milyen elemzési szempontok mentén lehetne támogatni a tudatosabb online forráshelyválasztást szülők és leendő nevelők, pedagógusok körében. Tudatosítani bennük a keresőrendszerek szisztémáját, megismertetni velük az objektív informatikai szempontokat az oldalak megítéléséhez, illetve a minőségi tartalom felismeréséhez kínálni szempontrendszert számukra.

TUDOMÁNY ÉS MŰVÉSZET

SZEKCIÓ

ELNÖK: HERZ Mária
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar

JÁTÉK ÉS MŰVÉSZET A MATEMATIKAI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BAGOTA Mónika *, ÖKÖRDI Réka **
** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar*
*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító– és Óvóképző Kar*

Kulcsszavak: matematika, vizuális kultúra, játék

A manipulatív tevékenység az alkotó gondolkodás fejlesztésének és a fogalomépítésnek az alapja, hiszen a gyermek azt érti meg, amit maga alkot. Ezek – az 1– 4. évfolyam számára készült matematika kerettantervben megfogalmazott – gondolatok összhangban vannak Varga Tamás és Dienes Zoltán matematikadidaktikusok által vallott nézetekkel. A matematikához szükséges gondolkodási kompetenciák ugyanakkor megjelennek a vizuális kultúra kerettantervében is, hiszen a vizuális megfigyelés a megismerési folyamatok egyik építőköve. Az írást, olvasást, számolást felölelő alap kultúrtechnikák elsajátításában a vizuális észlelésnek, a vizuális információk feldolgozásának egyaránt fontos szerep jut. A megfelelően fejlett vizuális percepción is nyugszik a térszemlélet kialakulása, ami a geometria tanulásához nélkülözhetetlen. A fejlett vizuális észlelés magában foglalja többek között a vizuomotoros koordinációt, az ábrák elkülönítését, az észlelési állandóságot, a vizuális megkülönböztetést és a vizuális emlékezetet. E készségeket és pszichikus funkciókat is fejleszti a vizuális kultúra tanulása, amelynek során az alkotótevékenységben a problémamegoldó gondolkodást is alkalmazza a tanuló. A geometriai tevékenységek egyik csoportja a geometriai transzformációk végzése. A geometriai transzformációk során az alakzatok egy–egy tulajdonságának megmaradását, illetve változását ragadhatják meg a gyerekek.
Egybevágó (egyforma) alakzatok keresése a gyerekek számára azt jelenti, hogy ezeknek az alakzatoknak az alakja és mérete is megegyezik. Az egyforma alakzatok keresésén alapuló tevékenységek során a gyerekek megismerkednek az azonosítás–, a megkülönböztetés szempontjainak különbségeivel, megtanulnak megtartani egy adott szempontot egy tevékenység során (memória játékok, Twin it!), illetve szükség esetén tudnak szempontot is váltani (Differix típusú játékok).
A memória játékban az ekvivalencia reláció szimmetrikus tulajdonságát tapasztalják meg a gyerekek. Amennyiben a memória játék alapja egy művészeti alkotás, a matematikai tartalom a vizuális kultúra tantárgy tartalmához is kapcsolódhat. A spanyolországi Zaragozában található Aljafería, középkori iszlám palota szépségeit megörökítő memória játékban az épület

egyes részeit távolabbról bemutató képpárokon kívül a különleges díszítések – vegyes ívek, arabeszk, frízek – egészen közeli fényképei szerepelnek a kártyákon. E kártyák párosítása csak a díszítések alaposabb tanulmányozásával lehetséges.
A Twin it! játék szintén megfigyelésen alapuló kártyajáték – a kártyákon vibráló színek és örvénylő minták, – melyben az ekvivalencia reláció egy másik tulajdonsága, a tranzitivitás is megjelenik, mivel ebben a játékban már nem csak összetartozó párokat, hanem összetartozó kártyahármasokat is keresnek a játékosok.
A Differix egy pszichológusok által fejlesztett játék, amelyet terápiás helyzetben is alkalmaznak, elsősorban a vizuális percepció fejlesztésére. A Differixben is párokat kell keresni, ám ebben a játékban az azonosságon túl a különbségek megfigyelésének is kiemelkedő szerep jut, hiszen az egyes táblákon szereplő kilenc rajz mindegyike különbözik egymástól, ám csak apró eltérések vannak közöttük. Az Arty Agent egy azonos elven működő szellemes online játék, ahol a négy rab közül azt kell kiszabadítani, amelyik pontosan egyezik az adott fényképen szereplő figurával. Ebben a játékban már a számfogalom is megjelenik, vannak képek, ahol például a bajusz szálainak számában is van eltérés vagy azonosság a képek között.
A hasonlóság a gyerekek számára azt jelenti, hogy a hasonló testek alakja ugyanolyan.
A Patchworkz! egybevágóságon és hasonlóságon alapuló geometriai konstruáló játék, amelyben a gyerekek különböző síkmintákat alkotnak. A játékban érdemes megfigyeltetni a gyerekekkel, hogy az alakzatok mely tulajdonságai változnak és melyek maradnak változatlanok a kicsinyítés– nagyítás során. (Érdemes megfigyelteni azt is, hogy például a szín változása nem befolyásolja a geometriai tulajdonságot.) A szabályosságok, szimmetriák felismerése mellett a gyerekek kreativitását, szépérzékét is fejlesztik a játékban létrejött alkotások.
A szép iránti igény sokszor vezet szimmetrikus formák létrehozásához. Subirach, katalán építész alkotta meg azt a bűvös négyzetet, amely a Sagrada Família Passió– homlokzatán található. A bűvös négyzetek sajátossága, hogy az egyes sorokban, oszlopokban, illetve átlókban szereplő számokat összeadva mindig ugyanazt az eredményt kapjuk. A barcelonai négyszer négyes négyzetben található tizenhat számot úgy válogatta meg az alkotó, hogy azok soronként, oszloponként vagy átlónként összeadva mindig harminchármat adjanak eredményül. Ezáltal ez a bűvös négyzet illeszkedik a Passió– homlokzat tematikájába, hiszen a harminchármas szám Krisztus kereszthalálára utal. A Sagrada Família bűvös négyzetének további különlegessége, hogy számos olyan szimmetrikus vagy tükrözéssel, elforgatással egymással fedésbe hozható alakzat is található benne, amely alakzatokban szereplő számok összege mindannyiszor harminchárom. A harminchármas számot létrehozó alakzatok felfedezése a gyerekek számára is örömforrás lehet.
A geometriai tevékenységek másik csoportja a (térbeli, síkbeli) tájékozódás. Ezek elsősorban a tér (sík) bejárását, másodsorban az irányok, a szomszédosság, a sorrend és a távolságok felfogását és megadását jelentik.
A Bandido játékban a különböző formájú és elágazású útvonalkártyákkal úgy kell utakat építeni, hogy megakadályozzuk a bandita kijutását a börtönből. A játékosoknak azt az egyetlen feltételt kell teljesíteniük, hogy minden útvonal előbb– utóbb bezáruljon, ennek a feltételnek azonban számos alkotás megfelelhet.

Az Izzi játékban is csak két feltételnek kell teljesülnie. Az egyik, hogy mindig folytatólagosan lehet toldani a már lerakott elemeket, tehát ahol fekete volt, ott a fekete résznek kell folytatódnia és ahol fehér, ott a fehérnek; a másik feltétel, hogy az elkészült kompozíció egy négyzetet kell, hogy alkosson. A feltételeknek itt is számtalan alkotás felel meg és minden elkészült négyzet gyönyörű ábrát hoz létre.
A Szín– kép játék feltételrendszere olyan, hogy annak csak egyetlen alkotás feleljen meg. A színes alakzatok megfelelő kiválasztásával fejlődik a gyermek vizuális differenciáló készsége, forma és színfelismerési képessége. Emellett ügyelni kell a lapkák elhelyezésének sorrendjére is, hogy az alakzatok a megfelelő módon takarják és egészítsék ki egymást.
A bemutatott játékok rövid elemzésével arra kívántunk rámutatni, hogy a szépérzék, a művészetek és a matematika között olyan kapcsolat áll fenn, amire érdemes nagyobb figyelmet fordítani az alsó tagozatos pedagógiai munka során.

A MŰVÉSZET KÜLDETÉSE, HELYE AZ ISKOLÁBAN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BORBÉLY Károly
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

Kulcsszavak: művészet, fejlesztés és terápia

A művészetpedagógia a személyiség fejlesztésének leghatékonyabb módszere. Különböző színterein az értékek, az emberi minőségek megjelenítését, továbbadását, s a konstruktív életvezetés megvalósításának lehetőségét segíthetik. A kreatív tevékenység továbbá a képességek teljes sorát aktivizálja, dolgoztatja – hiszen önmagában már a látásunk is egy intuíciókkal teli alkotó folyamat. A látás útján történő ismeretszerzés, látványok megértése, analízise a környezet jelenségeinek értelmező– elemző megismerésének képességeit pedig lényegében a vizuális nevelés tevékenységei programozzák, fejlesztik igazán hatékonyan.
A redukció, a szelekció, a transzpozíció és a különféle képalkotási folyamatok műveletei lényegében gondolkodási egységek. A kisgyermek gondolkodása konkrét. Képekre épül és valós, megfogható, formálható, manipulálható dolgokban realizálódik. Az iskola életét áthatja a gondolatban, érzésekben formálódó és az anyagban művelhető kép. A látványokban, hangokban, fizikai érintésekben megtapasztalt és megalkotott képek intenzív érzelmi töltésükkel meghatározhatják a gyermeki lélek formálásának dinamikáját.
Az iskolai környezet minőségi ingergazdagsága alapvető személyiségformáló erő, amelyben központi helye van – lehetne – a művészeteknek, amelyek a nevelés hatásos eszközei és módszerei is egyben. A művészet a szép esztétikai minőségeivel olyan pozitív értékhangoló érzelmi és fejlesztő hatásokkal érinti a gyermekeket, amik semmi mással nem pótolhatók. Az alkotás a tudat legmagasabb rendű műveleteit igénylő tevékenység. Amikor képet, vagy tárgyat formálunk, elemeket rendezünk sorba, rendszereket, szabályokat alkotunk, következtetünk, kiemeljük a lényeget, a lényegtelent háttérbe soroljuk, képi hierarchiát építünk fel – mondanivalóinktól függően – átalakítjuk a formákat, vagyis elvonatkoztatunk. Alkotás közben érzékelünk, észlelünk, emlékképeket, képzeteket mozgósítunk, amelyekkel a vizuális fantáziánk dolgozik.
Csak a művészeti nevelés kínálja az anyagoknak, technikáknak, tevékenységeknek azt a gazdag választékát, amellyel dolgozva a gyermek fokozatosan finomítva hangolja össze képességeit összetett, színes, játékos formában. Az alkotó tevékenység jellegéből adódóan problémahelyzetek és azok megoldásának sora, amely folyamatos megerősítésekkel motivál. A kreatív tevékenység, az alkotó képzelet működése gondolkodási folyamatok komplex rendszere. Ezért művelésük intenzív, hatékony segítője a többi tárgy elsajátításához, műveléséhez szükséges képességek fejlesztésének. Megfigyeléseim szerint azoknak az iskoláknak, ahol az alapfokú művészetoktatást bevezették és emelt óraszámban alkothatnak a gyermekek, jobbak a kompetencia mérési eredményeik. Ezt az állítást igazolja Győr– Moson– Sopron Megyében végzett vizsgálatom. A Magyar Oktatási Hivatal által megvalósított országos kompetenciamérések alapján láthatók a 6. és 8. évfolyamos tanulók szövegértési és

matematikai eredményei. A vizsgálatban arra kerestem a választ, hogy a tanulók teljesítményében jelentkezik– e különbség attól függően, hogy iskolájukban folytatnak alapfokú művészetoktatást, vagy nem. Az iskolák kiválasztása véletlenszerű volt. A tizenkét alapfokú művészetoktatást folytató általános iskolából négy városi a többi falusi. A kontroll csoportban a tizenkét általános iskola szintén véletlenszerűen válogatott, vegyes elosztású. Jelenleg csak a képző– vagy iparművészeti alapfokú művészetoktatást folytató intézmények eredményeit vizsgáltam. A 2007/2008. mérési évtől kezdődően a 24 általános iskola 6. és 8. évfolyamainak eredményeit a „Telephelyi jelentésből" kaptam meg. Az évfolyamok fejlődési pontjait a 8. osztályban produkált pontszám és a 6. osztályban mért teljesítmény különbségéből számoltam ki, így fejlődésük számszerűsíthető lett és láthatóvá vált annak dinamikája is.
Vizsgálatom során kiderült, hogy az eredményeket nem feltétlenül az iskola nagysága, vagy elhelyezkedése határozza meg, viszont erősen pedagógusfüggő. Összességében elmondható, hogy az alapfokú művészeti oktatás a tanulók eredményeire, fejlődésükre pozitívan hat, amit a kompetenciák számszerűsített mutatói látványosan igazolnak. Az alapfokú művészeti képzést folytató – és nem folytató – intézmények eredményeinek összehasonlítása alapján a standardizált képességpontokban megmutatkozó különbség matematikából 15,61 %, szövegértésből pedig 19,75 % az alapfokú művészetoktatást folytató iskolák javára.

Művészet, információ, terápia

A művészet fogalma, jelentősége a nevelésben legcélszerűbben az információ felől értelmezhető. A személyiség egy végtelen információ-óceán, amelynek legmélyebb rétegeivel csak a művészet nonverbális csatornáin keresztül lehet kommunikálni. A nevelő munkája folyamatában leglényegesebb visszajelzéseit innen kaphatja. Csak a kép, a hang és a mozdulat élményei tudják azokat az információkat megérinteni és felszínre hozni, amelyek többek között a személyiség alapstruktúráit is alkotják. Freud pszichoanalízise rámutatott, hogy a tudatalatti bizonyos mélységig elérhető verbális technikával is, de a lélek gyógyítói már régóta alkalmazzák a képzőművészet, – a mozgás és – a zeneterápiákat olyan pszichés tartalmak elérésére, amelyek szavakkal már nem közelíthetőek meg.
Hans Prinzhorn írja le, hogy „minden spontán alkotásban pszichés tartalmak jelennek meg". De már a mű létrejöttének, születésének mozzanatai, a gyermek munka közbeni viselkedése, gesztusai, közlései is lényeges információkkal szolgálnak. Az alkotás, mint folyamat és mint a személyiség egy tárgyiasult darabja a diagnosztika eszköze is lehet tehát, amelyben a gyermeki lélek megnyilatkozik.
Nem csak a lélek gyógyításában van nélkülözhetetlen szerepe a nonverbális közlésformáknak, hanem az otthoni és az iskolai nevelésben is. Hiszen a pedagógia gyakorta olyan információkkal dolgozik, amik nem verbalizálhatóak. Sokszor a gyermek sem tudja megfogalmazni az érzéseit, ezért közte és a nevelő között néhol inkább csak érzelmi illeszkedések mentén képzelhető el a kommunikáció. Ekkor lehet legjobban a pedagógus és a szülő segítségére a kép, mint olyan közlési mód, ami a személyiség mélyéből érkező – legfontosabb információkat – jelzéseket képes közvetíteni.
A művészet folyamatos segítő, feszültségoldó erejére nagy szűksége van a jelenlegi iskoláknak. Egyre több a pszichés gondokkal küzdő gyermek, s a pedagógusok munkája ettől mind

nehezebbé válik. A feszültségoldás leghatékonyabb eszköze a művészet lehet, ha alkalmazzák. A vizuális nevelés szűk időkeretei csak kis mértékben teszik lehetővé, hogy a művészet hatékony terápiaként működhessen ott, de más tanórák és tevékenységi körök lehetőségeit is ki lehetne használni a képi kifejezésre, feszültségoldásra. Az alsó tagozatos vizuális nevelésben sokkal nagyobb hangsúlyt kellene adni az önkifejezésnek, élményfeldolgozásnak. A képi kifejezés feszültségoldó hatásával a gyermekeink még ösztönösen élnek, amikor játékaikban, rajzaikban, festményeikben értelmezik a világot és feldolgozzák, kifejezésre juttatják az őket ért élményeket. A pozitív élményeket megerősítésként újra élik, a negatív élmények feszültségtartalmát pedig levezetik az alkotásaikban. A kép olyan tartalmakat fejez ki a maga nonverbális módján, amiket nem tudnánk elmondani, de az érzelmeinket nagyon mélyen foglalkoztatják. Az alkotó tevékenység komplex képességfejlesztő és lelket gyógyító módszer és eszköz is egyben. Igazi csodaszer lehet a kezünkben, ha élünk vele.

ELŐADÁS ALKOTÓKÉPESSÉGRE NEVELÉS KISISKOLÁS KORBAN: ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI DISKURZUS

HERCZ Mária *, OCHIENG, Okiri Peter **
** Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre– School Education*
*** University of Szeged*

Kulcsszavak: alkotóképességre nevelés, vállalkozóképesség, fenntarthatóság, alsó tagozat

Korunk iskolai gyakorlatának egyik érdekes ellentmondása, hogy a globalizált világ tudományosan megfogalmazott problémáira reflektálni tudó és akaró felelős állampolgárok nevelése a nemzetközi oktatáspolitikai célok között kiemelt helyen szerepel, a tantervekbe is belekerül, a hétköznapi gyakorlatban azonban nehezen azonosítható. Különösen az iskola kezdő– és alapozó szakaszára igaz ez, holott neveléstudományi evidencia, hogy a szociális készségfejlődés pedagógiai támogatását, az erre való nevelést minél fiatalabb korban kezdik, annál eredményesebb. A másik ellentmondás, hogy bár a kompetencia– alapú oktatás több mint negyedszázada létjogosultságot nyert a hazai gyakorlatban is, de az úgynevezett transzdiszciplináris kompetenciák, mint például az alkotóképesség, az innovatív gondolkodás, egy– egy tantárgy sajátjaként jelennek csak meg, nem általános alapként az összes tárgyban és nevelési területen.
Előadásunk célja annak bemutatása, hogy (1) a kisiskolások nevelését miért szükséges, és miért érdemes a 21. század globális nevelési céljainak megfelelően átstrukturálni; (2) miként lehet a haladó hagyományokat ezekkel összehangolni; (3) hogyan lehet a tanulás különféle színterein megvalósítani; (4) miként jelenik meg az alkotóképesség e rendszerben és a bemutatásra kerülő fejlesztő program tartalmában, mint transzdiszciplináris kompetencia.
Előadásunk elméleti alapját olyan fogalmak adják, amelyről a hétköznapi gondolkodásban elsőre kevesen feltételeznének kapcsolatot: fenntarthatóság, vállalkozóképességre nevelés, alkotóképesség.
A fenntarthatóság hallatán az emberek nagy részének a környezetvédelem jut eszébe, holott az ENSZ az Agenda 2030–ban 17 kiemelt célt tűzött ki, többek között az egészség és jóllét, a minőségi iskolázás, is szerepel benne. A fenntarthatóságra, vállalkozóképességre nevelés a hazai tantervekben felső tagozatos kortól, illetve a középfokú képzés során kiemelt, holott a nemzetközi kutatások szerint ezek alapjai kisgyermekkortól alakítandók. A nemzetközi szakirodalom egységes abban a tekintetben is, hogy a korunk kihívásaira válaszolni tudó felelős állampolgárrá nevelés része a vállalkozóképességre, kiemelten a szociális vállalkozóképességre nevelés.
Elemzéseink szerint a szélesebben értelmezett alkotóképesség több dimenzióban megjelenik, mint egy– egy általánosabb kompetencia fő–, vagy kísérő eleme. Az előadás gyakorlati fókuszában egy nemzetközi projekten keresztül mutatjuk be az alkotóképesség, mint transzdiszciplináris kompetencia megjelenését és fejlesztési lehetőségeit. Egyetemünk egy hároméves nemzetközi projektben öt ország kutatóival, gyakorló iskolai tanítóival és tanító szakos hallgatóival egy korábbi Erasmus keretben megalkotott, vállalkozói nevelést középpontba helyező, projekt– és kihívás– alapú tanulásra épülő programot adaptált, és

fejlesztett tovább kisiskolások számára. A vállalkozóképesség tanítására egy háromszintű (úgynevezett Trio–model), 16 tematikus kihívást tartalmazó keretrendszer szolgált, melyek közül hét került ebben a szakaszban kipróbálásra különféle módokon, osztályokban és tanulási színtereken.
A nemzetközi program alapvető kutatási módszeréül az esettanulmány szolgált. Magyarországon azonban kombinált kutatási metodológiával dolgoztunk, a program eredményességének vizsgálatán túl feltártuk a gyermekek és a szülők gondolkodását (N=1146) is a vizsgált kérdéskörben, valamint összegyűjtöttük a tanítók és a kutató hallgatók reflexióit a megvalósult projektekről.
Jelen kutatás során a dokumentumok másodelemzését végeztük kvalitatív szemlélettel, kiemelve azokat a tematikus projekteket, amelyekben az alkotóképesség kiemelt szerepet kapott, s megvizsgáltuk a gyermekekre ható személyi környezet hatását is. A pedagógusok és pedagógusjelöltek körében a projekt keretrendszere innovatív gondolkodást indított el, melyet a tanulási folyamatban is érvényesítettek. A tanulók körében legnépszerűbbek azok a tematikus projektek voltak, amelyekben innovatív gondolkodásuk, alkotóképességük érvényesülhetett. Eredményeink a szülői gondolkodásmód érdekes ellentmondására hívják fel a figyelmet, mely szerint az alkotóképességet és az innovatív gondolkodást eltérően támogatják a családi nevelésben. Előzőt jobban, utóbbit inkább elméletben, amíg nem ütközik a biztonságos, tradicionális elvárásokkal.
Az előadásunkban felvetett kérdések megerősítik azt a látens társadalmi igényt, hogy a kisiskolások nevelési programját szükséges lenne a modern neveléstudomány szemléletére építve átgondolni, s a napi gyakorlatba tudatosan és szervesen, a tananyagba és az alkalmazott tanításmódszertani repertoárba beépíteni a bemutatott kompetencia– fejlesztést.

A kutatást támogatta:
Európai Unió Erasmus+ KA201– Stratégiai partnerségek/felsőoktatási projektek 2017

A JÁTÉK SZEMÉLYISÉG– ÉS KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ ASPEKRUSAI

SZEKCIÓ

ELNÖK: KONOK Veronika
Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Etológia Tanszék

A 'MOBIL– BOLYGÓ' LAKÓI: A SZÜLŐ– GYERMEK KAPCSOLAT ÚJ KIHÍVÁSAI A DIGITÁLIS KORSZAKBAN

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

MIKLÓSI Ádám
ELTE TTK Biológiai Intézet igazgatója
ELTE TTK Etológia Tanszék vezetője
Biológiai Doktori Iskola Etológia program vezetője
MTA–ELTE Összehasonlító Etológiai Kutatócsoport vezetője

Kulcsszavak: alfa generáció, kötődés, kora gyermekkori eszközhasználat

Hogy kerül a csizma az asztalra? Miért foglalkozik egy etológus gyerekekkel? Jogos kérdések, valóban, de meg fogom magyarázni! Évekkel ezelőtt kezdtünk el kötődéssel foglalkozni az Etológia Tanszéken, és kimutattuk, hogy milyen sokféle kapcsolat van a szülő– gyermek és a gazda– kutya kötődése között. A kötődés az emberi szociális rendszer alapegysége, erre alapozónak a társadalmat összefogó hálózatok. A digitális korszak beköszönte azonban lényeges mértékben megváltoztatta a szokásainkat, mi több, gyermekeink már ebbe a korszakba születnek bele. A mobiltelefon és társaik szinte észrevétlenül elválasztanak bennünket egymástól, rombolják természetes kötődési kapcsolatainkat.
Az utóbbi években folytatott kutatásaink legfontosabb kérdése, miképp lehet a digitális technológia 'ártalmas' hatását csökkenteni, úgy, hogy az elkerülhetetlen használata inkább előnyünkre váljon. Miképp lehet a gyerekek és a szülők kötődési kapcsolatát megerősíteni egy megfelelő technológia kifejlesztésével, amikor pontosan tudjuk, hogy minek mi a következménye és a hatása. Meggyőződésem, ha most nem lépünk ebbe az irányba, akkor késő lesz. Természetesen ehhez egy vagy több etológus kevés, keressük az óvodapedagógusokat és tanítókat, akik segítenek nekünk.

A SZENTJÁNOSBOGÁR KÖZÖSSÉG JÁTÉKPEDAGÓGIÁJA

SZEKCIÓ ELŐADÁS

GYOMBOLAI Bálint
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: játékpedagógia, közösség, keresztény gyermekszemlélet

A Szentjánosbogár közösség egy keresztény, jezsuita rendhez kötődő szervezet, melyet kisgyermekes szülők egy kisebb csoportja hozott létre az 1990–es évek elején. Egyik céljuk az volt, hogy gyermekeiknek lehetőséget biztosítsanak egy olyan kortárscsoporthoz való kapcsolódásra, amelyben nem a keresztény értékrend és a többségi normák közötti feszültséget kell megtapasztalniuk. Az azóta országos szervezetté fejlődött, évente több mint ezer fiatalt megszólító Szentjánosbogár közösség értékrendje, pedagógiai szemléletmódja és módszertana ugyanígy alulról jövően, spontán módon fejlődött ki.
A közösség fő tevékenysége nyaranta jellemzően 8–21 év közötti fiatalok szokásostól eltérő módon való „táboroztatása" – ezeket az alkalmakat a közösség „lelki napoknak" hívja–, valamint a tanévben a részben önszerveződő, a központi szervezethez laza szálakkal kapcsolódó klubok működtetése és segítése.

A táborokat felnőtt önkéntesek vezetik és bonyolítják le, a résztvevők napközben 8–15 fős kiscsoportokban két vezetőjük segítségével játékkal és beszélgetéssel dolgozzák fel a központi témát. Szokatlan, de rendkívül fontos eleme a táboroknak az is, hogy a társadalomba való integrálódást és a missziós jelleget szimbolizálva és egyben annak gyakorlataként nem egy központi helyen laknak a gyerekek, hanem a helyszínt adó település lakóinál, akik egy szűk hétre a házaikba fogadnak 2–6 táborozót. A közösség munkájának egyik jellegzetessége, hogy sokszínűen használ számtalan különböző típusú játékot az egyszerű mozgásos bemelegítéstől a drámajátékokig, ezek egy jelentős részét a megszokottól eltérő módon. Egy adott téma feldolgozása során a beszélgetéseket nem csak jutalomként lezárja, vagy semlegesen bevezeti a játék, hanem szorosan kapcsolódik hozzá, felvezeti, élmény– alapot képez. Ez tehát azt jelenti, hogy nem csak például a szinte erre termett drámajátékok, hanem akár egy egyszerű labdajáték során átélt élmények is lehetnek témaindító elemek.

A módszernek elengedhetetlenül fontos része, hogy a játékos tevékenység nem puszta technika, hanem speciális, részben a keresztény értékrendből és gyermekszemléletből következő attitűddel, hangulattal, látásmóddal társul. A közösség létének eddigi harminc évében számtalan módon kapcsolódott más pedagógiai területekhez. Rendszeresek az egy–egy tantestületnek tartott alkalmi továbbképzések, de egy teljes egyházmegyei vezetőképző játékpedagógiai és közösségépítéshez kapcsolódó képzési programjának kidolgozása és lebonyolítása is része volt a Szentjánosbogár közösség tevékenységének. Ezzel kapcsolatban zajlott már néhány kisebb kutatás, egy nagyobb pedig jelenleg is folyamatban van, mely

utóbbinak fontos előkészítő szerepe van a módszer akkreditált tanár–továbbképzéssé való formálásában.
Az előadás a jelenleg is folyamatban lévő kutatás eredményeinek felhasználásával zajló akkreditációt, illetve a speciális helyzetre született, de a gyakorlat tanúsága szerint osztálytermi körülmények között is rendkívül jól használható módszer közoktatásba való adaptálását is bemutatja.

KIBERNETIKUS KALANDOK – ONLINE SZEREPJÁTÉK

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MOLNÁR Markó
Lauder Javne Óvoda

Kulcsszavak: szerep játék, online játék, kaland

Ezen dokumentum arra szolgál, hogy betekintést nyújtson egy pandémia alatt született kísérleti projektbe. A heti rendszerességű, online foglalkozássorozat elsősorban abból a célból született, hogy elfoglaltságot és közösséget nyújtson általános iskolás gyerekek számára. Az elmúlt egy év alatt világossá vált, hogy az asztali szerepjátékos forma online közegben (is) működik és a tapasztalataim alapján rengeteg lehetőséget rejt magában.
A "Kibernetikus kalandok – Rubint sziget" projekt 2020 tavaszán kezdődött egy – élő szerepjátékon keresztül, angolt tanító– foglalkozás lezárása után. A kiindulási pont a pandémia okozta személyközi találkozók hiánya volt, és annak oly módon való pótlása, amely rendszeresen tud működni online. A foglalkozás heti két alkalommal kerül megrendezésre, minden alkalom fél óra felvezetéssel kezdődik, melyben a gyerekekkel átbeszéljük a szabályokat, felmerülő kérdéseket. Ezután a belekezdünk a nagyjából két és fél órás játékba.
A résztvevők 10– 12 év közötti gyerekek, öt fős csoportban.
A játék Zoomon keresztül folyik – de bármilyen online felület, amelyen képernyő megosztás lehetséges működhet–, a pedagógus (innentől játékmester) kontrollálja a megosztott képernyőjét és a virtuális tabletop– ot. Ezek a felületek gyakorlatilag online játéktáblák, melyeket a játékmester szabadon alakíthat a saját igényei szerint, itt történik a mesélés folyamata. A mesélés alatt a játékosok választott karakterükön keresztül élik át a történeteket. A világ, amiben a játék folyik a klasszikus fantasy elemeivel rendelkezik (például: Tolkien, G. R. R. Martin, Chris Metzen művei alapján).
A történet folytatólagos, minden új rész elején rövid összefoglaló mutat rá a releváns eseményekre az előző alkalmakból. A játék során a karakterek különböző helyszíneken kalandoznak, a világ tele van felfedezni valóval: elrejtett kincsektől, a megmentendő idegeneken át a megszelídíthető vadakig. Mindezeket a játékmester személyesíti meg, meséléssel, eljátszással kelnek életre a játékosok fejében és onnantól az ő képzeletükre van bízva a részletek kitalálása. A kalandok körökre vannak osztva, a gyerekek a karakterek tudása, képességei és személyisége alapján döntenek a különböző játékhelyzetekben.
A játékosok irányítják a karakterüket, párbeszédekbe elegyednek, harcolnak és felfedezik a világot. A játék egy fantázia világon alapul, így a kezdetekben létre is kell hozni azt. Ebbe a gyerekek több felületen is bevonhatóak. Segíthetnek a játék helyszínének elkészítésében (térkép készítés, településtervezés) a világot benépesítő emberek és lények megálmodásában (tervrajzok készítése, különböző alternatív lények, a népek közötti viszonyok kitalálása). Ezután a résztvevők elkészítenek egy karaktert (avatárt) amelyet onnantól irányítani fognak. Ezek a karakterek eltérhetnek kinézetükben, személyiségükben az őket megalkotó játékosoktól. A gyakorlott játékosok az avatárjuk kialakított személyisége és karakterjegyei

alapján hoznak döntést a játékon belül. Megesik, hogy a játékosok saját illusztrációkat készítenek karaktereik kalandjairól, aktuális kinézetéről vagy egy– egy szereplőről. Ezek a játékba hamar bele is kerülnek, még személyesebbé téve a játékélményt.
Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy a gyerekek minden alkalommal nagy lelkesedéssel indulnak neki és vesznek részt a játékban, motivációjuk könnyen fenntartható. Minél egyszerűbb szabályrendszeren alapul a játék, annál rugalmasabb és személyre szabhatóbb. A sikeres és átlátható játékmenethez természetesen bizonyos szabályok szükségesek. Ilyen lehet például a (magyar nyelvre idén lefordított) d6dungeons is.
A heti rendszeresség és a közösen megélt kalandok csapatépítő erővel rendelkeznek. A kihívások melyeket a játékmester a résztvevők elé támaszt, kooperációt és nyílt kommunikációt igényelnek. A játékmester, mint moderátor vesz részt a játékosok közötti döntéshozatalban, támogatva, keretezve azt. A gyerekek a játék során önérvényesítést, türelmet és a csoportos munkát egyaránt gyakorolják. A játék nem csak csapatépítés, közösségi élményként kiváló, hanem rengeteg lehetőséget rejt az online oktatásba való beépítésre, mint játékosító eszköz, keretrendszer. Ennek feltárásához, közös együttműködéshez keresünk szaktanárokat, pedagógusokat, akik érdeklődnek a módszer továbbfejlesztése iránt.

JÁTÉK A MOBILON: A DIGITÁLIS JÁTÉK HATÁSA A KOGNITÍV FEJLŐDÉSRE ÉS EGY GYEREK–BARÁT APPLIKÁCIÓCSOMAG BEMUTATÁSA

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KONOK Veronika
Eötvös Loránd Tudományegyetem, TTK Etológia Tanszék

Kulcsszavak: digitális játék, mobil, kognitív fejlődés

A gyerekek egyre fiatalabb korban és egyre többet használnak érintőképernyős digitális eszközöket (mobilt és tabletet), ami elveszi az időt a szocio–kognitív fejlődés szempontjából nélkülözhetetlen társas tevékenységektől és a játéktól. Egyelőre nagyon kevés kutatási adat áll rendelkezésünkre azzal kapcsolatban, hogy ennek milyen következményei lehetnek a gyerekek kognitív, érzelmi vagy társas fejlődésére nézve. Kutatásaink ezt a hiányt igyekeznek pótolni. Egy vizsgálatunkban 4– 6 éves, mobileszközöket sokat és egyáltalán nem használó gyerekek kognitív teszteken nyújtott teljesítményét vetettük össze. Kimutattuk, hogy az óvodáskori mobil– és tablethasználat rosszabb társas– kognitív (tudatelméleti) készségekkel, valamint atipikus figyelmi fókusszal (részletekre irányuló figyelem) jár együtt.

Egy másik, kísérletes kutatásunkban mi tettük ki mobileszköz– használatnak a 4–6 éves gyerekeket (függetlenül az előzetes tapasztalataiktól): a gyerekek egy csoportja néhány percig egy tabletes játékkal játszott, míg másik csoportja egy nem– digitális játékkal, majd ezt követően mértük a figyelmi teljesítményt. Azt az eredményt kaptuk, hogy a digitális játékkal játszó gyerekek atipikus, lokális (részletekre irányuló) figyelmi fókuszt mutattak, míg a hagyományos játékkal játszó gyerekek tipikus, globális figyelmi fókuszt.
Úgy tűnik tehát, hogy a mobileszköz használat, és azon belül a digitális játék mind a társas készségek, mind a figyelmi folyamatok terén változást idéz elő a gyerekeknél, aminek jelentős hosszútávú következményei lehetnek. Ezeket a változásokat (például más típusú gondolkodásmód) figyelembe kell venni az oktatás terén is. Ezen kívül nagy szükség van arra, hogy a mobileszköz használat jellegét megváltoztassuk úgy, hogy az ne káros, hanem inkább jótékony hatású legyen a gyerekekre nézve.

Előadásom végén bemutatom a kutatócsoportunk által fejlesztett applikáció– csomagot (launchert), Alfit, melynek célja a mobileszköz használó gyerekek esetében a lehetséges negatív hatások kiküszöbölése és a társas, illetve offline interakciók facilitálása. Bemutatom annak a kutatásunknak az előzetes eredményeit is, melyben ennek az applikáció–csomagnak a hatását vizsgáljuk óvodáskorú gyerekek társas– kognitív készségeire és a szülő–gyerek interakció minőségére és mennyiségére. Végül felvetek pár lehetséges hasznosítási és továbbfejlesztési irányt, melyekben nagy szerepe lenne a különböző területeken dolgozó szakemberek (pedagógusok, pszichológusok, gyógypedagógusok stb.) együttműködésének.

A kutatást támogatta:
Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal
Eötvös Loránd Tudományegyetem Intézményi Kiválósági Program, NKFIH– 1157– 8/2019–DT; OTKA
K124458; OTKA KH129603), Innovációs és Technológiai Minisztérium - Új Nemzeti Kiválóság Program, és
Magyar Tudományos Akadémia - Bolyai János Kutatási Ösztöndíj

ATIPIKUS VILÁGOK

SZEKCIÓ

ELNÖK: KERÉNYI Mária
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola

MIÉRT LEGYEN KEDVÜNK JÁTSZANI? – A KOMOLYTALAN TANULÁSRÓL

MEGHÍVOTT ELŐADÓ

LENCSE Máté
Igazgyöngy Alapítvány
pedagógus, játéktervező

Kulcsszavak: társasjáték–pedagógia, motiváció

Társasjátékok pedagógiai hatásával foglalkozva két dolog szokott zavarni. Egyrészt az, amikor legyintünk és nem vesszük komolyan a játékban rejlő lehetőségeket; nem hisszük el, hogy ez valóban teljes értékű pedagógiai eszköz, hogy módszerek épülhetnek rá. De ugyanennyire zavaró, amikor túlságosan komolyan vesszük a játékokat és eszközként, egy–egy módszer építőelemeként tekintünk rájuk és használjuk őket. Előadásomban azt szeretném megmutatni, hogy ez az ellentmondás csak látszólag feloldhatatlan, hogy a társasjátékokat nem használva, hanem játszva, milyen fejlődést várhatunk egy– egy gyerektől, gyerekcsoporttól. Az előadás vázát a Jesztl Józseffel közösen kidolgozott társasjáték–pedagógia elméleti kerete adja – alapelvek, célok, fejlődési területek –, de mivel társasokról nehéz játékélmény nélkül beszélni, az előadás több pontján várható közös játék és azok feldolgozása. A társasjáték– pedagógiai a motivációra épít, a hatást pedig nem a pedagógustól, hanem a játéktól magától várja. Így pedagógustól nem kevés bátorság kell, hogy merjen csak játszani, de megéri. Ez az első lépés tehát, hogy nekünk legyen kedvünk játszani, a következő pedig az, hogy a gyermek kedvét is meghozzuk. Az előadás másik fókusza tehát a motiválás lehetőségei és buktatói. Az előadásban bemutatott eredmények és tapasztalatok többsége hátrányos helyzetű gyerekekkel és fiatalokkal lejátszott partikból származik, ugyanakkor a játékok adaptálhatóságát végig szem előtt tartjuk annak érdekében, hogy valódi válasz születhessen a címben feltett kérdésre.

ATIPIKUS VILÁGOK

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KERÉNYI Mária
Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola

Kulcsszavak: atipikus tehetségek, nem fogalmi tanulás – világ–elsajátítás, komplex projektek

Művészettel nevelés a Zöld Kakasban – A ZK diákjai: az atipikusok

A Zöld Kakas Líceum 1997– ben olyan középiskolás diákok számára jött létre, akik kiszorultak a középiskolákból, miközben képességeik alapján az érettségire, továbbtanulásra predesztináltak. 2016– tól általános iskolásokat is fogadunk. Egyre inkább olyan, különös képességekkel megáldott /megvert gyerekeket és fiatalokat, akiben ellenállhatatlan késztetés, drive munkál képességeik kibontakoztatására. Mi tagadás, nem könnyű velük. Ők azok, akiktől kinyílik a bicska a zsebekben, pedig nem arról van szó, hogy nem akarnak alkalmazkodni, beilleszkedni az iskola szabályozott világába – képtelenek rá. Attól függően, mikor, hogyan vizsgálják őket, többféle, SNI– re utaló kódszám is rájuk illeszthető. Ez a környezethez, a „tipikushoz" képest hiányokat jelez, ugyanakkor bizonyos területeken kimagaslóan tudnak teljesíteni – azaz a környezethez képest többletekkel rendelkeznek. Sehol sem találják a helyüket. Ráadásul nem lehet egy kalap alá venni a furcsaságaikat: ahányan vannak, annyifélék. Mindegyikük külön világ. Mégis, kik ők?

Aki a honlapunkra kattint, elsőre ez a mondat kerül a szeme elé: A világot a hétköznapi emberek tartják fenn, de eredeti ötleteikkel a furcsák viszik előre. Ők a tipikustól eltérők: az atipikusak.

Az edukáció atipikus folyamata

De hogyan is tanulnak ők, ha nem úgy, mint a „tipikusak", akikre elméletileg az iskolarendszert szabták? Elvégre a ZK egy iskola, már csak ezért is dolga megtalálni az utat atipikus diákjaihoz. Kutatások alapján arra az eredményre jutottunk, hogy a legkevésbé a tankönyv, a tanári magyarázat fog rajtuk. Ők nem az absztrakt fogalmak megismerésén keresztül tanulják meg a körülöttük lévő dolgokat. Benyomásaikkal, impressziókkal, megélt élményeikkel és tapasztalásaikkal együtt, azokkal egy időben jutnak a dolgok jelentéseihez – s csak jóval e jelentés– élmények után kötnek hozzájuk fogalmakat. Sokkal inkább nevezhető ez világ–elsajátításnak, mint tanulásnak.

Hogyan lehet ezt a folyamatot támogatni? Az iskolában projekteket szervezünk, s diákjaink a saját érdeklődéseik mentén választanak ezek közül. A projektkínálat a diákok adott időben megjelenő érdeklődéseire reflektál. Olyan projekteket indítunk, melyek a diákok érdeklődésére számot tarthatnak és a munkatársak számára is izgalmasak. A projektet ugyanúgy kezdeményezheti diák és munkatárs, illetve diákok és munkatársak csoportja is.

A diákokkal dolgozók köre az egyes diákok megélései, tapasztalásai alapján azonosítja és tanúsítja a bennük újonnan megjelenő vagy a korábbiakhoz képest fejlettebb formát mutató tudás– , képesség– illetve készség– elemeket (kompetenciákat). Ezek képezik a ZK– ban is

kötelező osztályozás alapját. Mindemellett a személyes, odaforduló figyelem azt is támogatja, hogy diákjaink egyre inkább legyenek képesek önnön fejlődésük tanújává válni.

Kalandos utak az ismeretlenbe

Szabolcs, 16 éves diákunk meglátását felmutató történet: Az IQ eloszlását szemléltető haranggörbéről beszélgettünk. Mutattad, hogy szerinted a leggyakoribb értéktől balra távolodva egyre nehezebb, jobbra pedig egyre kiszámíthatatlanabb az élet. Diákjaink világ–elsajátításának folyamata sokkal inkább rokon a művészi alkotás és befogadás folyamatával, mint a tudományos megismerésével. A kínált és az ő érdeklődésük mentén szerveződő projektek nemhogy nem kötődnek a 19. századi tudományterületek egyszerűsített rendszerét tükröző tantárgyakhoz, hanem magukhoz a tudományterületekhez, művészeti ágakhoz sem. Tudatosan törekszünk arra, hogy lehetőleg a projektek címe se utaljon egyértelműen ezekre, inkább hangulatfestő, érdeklődést felkeltő hatású legyen. Csak néhány példa erre: Kis Vuk – animáció; Vonaltól pixelig; Hiperkocka; 3G; Gyalogkakukk; Escape School; Vetítő és vászon, stb. A projektekben folyó tevékenységekben együtt, szétválaszthatatlanul van jelen a tudomány és a művészet, a manuális és a szellemi tevékenység, befogadás és alkotás. Ebben az eleven közegben hol az egyik, hol a másik aspektus válik hangsúlyossá.

Művészettel elegy projektek – csak példák!

3G (három grácia) A projektet három munkatárs viszi, akik közül mindig egyvalaki a vezető, a másik kettő pedig támogató, kiegészítő szerepet játszik. Egy témát járunk körbe sokféle szempontból. Reggel, első foglalkozásként jógával indítunk, majd mese következik, melyet a begyakorolt ászanákkal, mozdulatokkal kísérünk. A témához kapcsolódó versek és festés, rajz, bábozás kerekítik le a 90 percet. A projekt eredménye mindig megfogható tárgy, alkotás a foglalkozás végére. A projekthez online és „élőben” is lehet kapcsolódni – a jelen lévő munkatársak elegen vannak ahhoz, hogy mindenkinek jusson személyes figyelem. A projekten alapvetően kisiskolás diákok vesznek részt. A komplex foglalkozásból „átjárás” nyílik többféle projektbe: a kézműveskedést, a képzőművészetet, a zenét vagy tisztán a jógát középpontba állító foglalkozásokba.

Vonaltól pixelig – Nagyvonal a kisvonalra, kisvonal a nagyvonalban!

A projektet két művésztanár – egy festőművész és egy grafikus vezeti. A résztvevők a kisiskolásoktól a középiskolásokig sokfélék, de mindegyikükben azonos, hogy komolyan szeretnének elmélyülni a rajz és grafika technikájában. Előkerül a perspektíva, tónusozás, arányrendszerek, geometria, művészeti anatómia stb. Olyan alkotni vágyókat várnak, akik valóban szeretnének elmélyedni ezen ismeretek elsajátításában. Online és „élőben” is zajlanak a foglalkozások. A kollégák kiemelik: olyan témákat hozunk – a képzőművészet területéről, de akár más területekről is – melyek foglalkoztatják őket, majd ezekből a dolgokból kiindulva alakítjuk ki az adott foglalkozás témáit, melyeket közösen körbejárunk, gyakorlatokat kapcsolunk hozzájuk, esetleg kisebb feladatokat, illetve ösztönözzük őket arra is, hogy mutassák be aktuális alkotásaikat.

Hiperkocka

A projekt vezetője így mutatja be a munkájukat: a Hiperkockán válaszokat keresünk olyan kérdésekre, amelyek összekapcsolják a művészet és a tudomány különböző területeit. Milyen gondolat köti össze a Gömböcöt és Minecrafttal? Hogyan jelenik meg a természetben, zenében, képzőművészetben, építészetben a Fibonacci– sorozat? És a végtelen? Mi a Tesseract – mire inspirálta Dalit, a Marvel univerzum alkotóit és az építészeket – és hogyan kapcsolódik a mandalákoz? Mi köze az origaminak az űrkutatáshoz? És a zsonglőrködéshez? A kortárs landart művészeket milyen tudományok inspirálnak vagy a cymatics esetében hol a határ művészet és tudomány között? A 3D modellezés hogyan ad új nézőpontot Escher művészetéhez? Gondolkodunk, beszélgetünk, zenélünk, rajzolunk – hidakat keresünk és néha sémát törünk.

M.A.K.I. – Mozgókép és animáció

12– 17 éves diákok a fotózás és filmezés műhelytitkaival ismerkednek. A fényfestést, stop motion technikáját és még sok egyebet is próbálgathatnak komoly felszerelést használva. A technikai trükkökön túl forgatókönyvírással, karakterábrázolással is foglalkoznak. Igazi csapatmunka, ki ebben, ki abban találja meg önmagát. Azok a diákok, akikben mélyebb érdeklődés alakul ki, részt vehetnek az iskolában folyó fotós– filmes szakképzésben párhuzamos művészeti képzés keretében. Ennek a képzésnek eredményeként szakmát szerezhetnek, illetve művésztanár kollégáink felkészítik őket szakirányú továbbtanulásra is.

CIRKUSZMŰVÉSZET ÉS KÖNYVTÁRPEDAGÓGIA

SZEKCIÓ ELŐADÁS

KISZL Péter, NÉMETH Katalin, RÁCZNÉ RADÓ Rita, SENKEI KIS Zoltán
Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtár– és Információtudományi Intézet

Kulcsszavak: cirkusz, könyvtár, nem formális oktatás, interdiszciplináris együttműködés

A Visegrádi Együttműködés országainak képviselői 2019– ben projektjavaslatként fogalmazták meg a cirkuszművészet megújítását, a cirkuszművészetet érintő átfogó digitalizációt (Visegrad Group, 2019). A 2019–ben megalakult Nemzeti Artista–, Előadó– és Cirkuszművészeti Központ Nonprofit Kft. (NCK) létrehozta és működteti a Magyar Cirkuszművészeti Múzeumot, valamint a Közép– Európai Cirkuszművészeti Kutatóközpontot és Adattárat (NCK, 2019). A Magyar Közlönyben megjelent kormányhatározat alapján a Fővárosi Nagycirkusz összes létesítménye egy új épületben kap majd helyet, és ez a beruházás jelentős távlatokat nyit a könyvtárszakmai fejlesztések előtt is (Magyar Kormány, 2019). A Kutatóközpont egyszerre kívánja szolgálni a történeti megismerést, a tudományos kutatást és a művészeti megújulást, melyhez a könyvtárszakmai módszertant – több évre visszatekintő szakmai előzmények (Juhász, 2019; Kiszl & Szüts, 2020) után – együttműködési megállapodás alapján az Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtár– és Információtudományi Intézete biztosítja. Előadásunkban a cirkuszművészet megújítására vonatkozó könyvtárszakmai célkitűzéseket, a cirkuszpedagógia könyvtári támogatását modellezzük, tekintettel a könyvtárostanár képzésben jelen lévő pedagógiai elemekre (Barátné, Köntös & Németh, 2015), továbbá megerősítve, hogy a könyvtárak számára nem jelent új szerepkört a kutatás mellett az oktatásban való részvétel (Csík, 2020).

Kutatásunk négy pillére

(1) Vitathatatlan, hogy a digitalizáció előretörésével újabb távlatok nyílnak a közgyűjtemények és az edukáció kontextusában, mivel könnyebbé válik a kulturális örökséghez és változatos tartalmakhoz való hozzáférés, a visszakereshetőség és a könyvtári dokumentumok bevonása a különböző képzési szinteken. Számos nemzetközi és hazai stratégia szolgál iránymutatásul, hogyan lehet a hozzáférhetőséget és fenntarthatóságot, a kulturális sokszínűséget biztosítani (Hegyközi, 2003). Rávilágítunk, hogyan adaptálhatók a köz– és felsőoktatás számára az információkezelés képességének elsajátítására (Magyar Kormány, 2016), valamint a memóriaintézmények digitalizált tartalmaihoz történő akadálytalan hozzáférésre (KDS, 2017) készített legfrissebb útmutatók és ajánlások.

(2) A pandémia idején különösen felértékelődött a jelentősége mindannak a felhalmozott és jövőbeli tudásvagyonnak, amellyel az NCK könyvtára – mint támogató háttérintézmény – az oktatási tematikához igazodva komoly tartalmi és módszertani segédletet tud biztosítani, elsősorban a Baross Imre Artistaképző, de további művészeti iskolák számára is. Elemezzük, hogy a modern oktatási módszerek (Halász & Fazekas, 2020) és a COVID–19 hatására

bekövetkező felgyorsult digitális oktatási átállás (Csapó, 2020; Csépe, 2020) az Eötvös Loránd Tudományegyetemen hogyan katalizálhatja a szakkönyvtár, melynek tervezett gyűjtőköréhez tartozik a cirkuszpedagógia, valamint használói célcsoportjai között szerepelnek a cirkuszművészetet oktatók és tanulók.

(3) A multifunkcionális könyvtárak közösségi tereikkel helyszínt biztosíthatnak cirkuszpedagógiai rendezvényeknek (például népszerűsítő foglalkozások, szakmai workshopok). A Fővárosi Nagycirkusz évek óta tart a kötelező tananyag megértését segítő foglalkozásokat (például nyelvtanóra), 2019– ben pedig csatlakozott a Lázár Ervin Programhoz, melynek szándéka – összhangban a könyvtárpedagógia irányaival – többek között a kritikai gondolkodás és a szociális képességek fejlesztése. Felvázoljuk ezért a szakkönyvtár nem formális oktatási távlatait.

(4) A könyvtár– és információtudomány meghatározó hazai egyetemi képzőhelyeként kiemelt figyelmet szentelünk a felsőoktatási curriculumok szinergiáinak. A cirkuszművészeti szakkönyvtár kialakításában jelenleg is közreműködnek hallgatóink kötelező szakmai gyakorlataikat teljesítve. A gyakorlataik követelményrendszerében – a könyvtár életgörbéjén előre haladva, a gyűjteményépítés mellett – egyre nagyobb szerepet játszanak majd a könyvtárpedagógiai feladatok. Ebből a munkából részt vállalhatnak a zenei könyvtárosok (Kiszl & Németh, 2020), valamint – várhatóan – a művészeti instruktor interdiszciplináris mesterképzésben tanulók is. Előadásunk bizonyítja, hogy a cirkuszművészet szerteágazó fejlesztési programjaiba maradéktalanul illeszkednek a könyvtári innovációk.

KORTÁRS KÉPZŐMŰVÉSZET KAMASZOKNAK, DE NEM CSAK NEKIK – KIÁLLÍTÁS, PROJEKTTÉR, GAMIFIKÁCIÓ

SZEKCIÓ ELŐADÁS

GYÖRGY Gabriella Julianna
Ferenczy Múzeumi Centrum

Kulcsszavak: kortárs képzőművészet közvetítése, gamifikáció, múzeumpedagógia

Az előadásban egy kísérleti– múzeumpedagógiai utazó kiállításhoz készített kiállítótermi játékaimat mutatom be, a projekthez kapcsolódó kortárs képzőművészet– közvetítés módszertani kontextusában.

Módszertan

A világ megismeréséhez szükséges emberi alapképességre, az asszociációs képességre épít. Az asszociációs képesség a kognitív folyamatokban alapvető szerepet játszik, ily módon bárki el tudja sajátítani, nem szükséges hozzá képzőművészeti alapképzettség. Emellett erősen épít az egyéni ismeretekre, a módszertant alkalmazó szakember önreflexiójára és önbizalmára.
A módszer:
1. Asszociálunk az alkotásról.
A befogadó szubjektuma, az ő személyes kapcsolódása a műtárgyhoz a fontos.
2. Az eszünkbe jutott gondolat(ok) mentén az alkotáshoz kapcsolódó tartalmakat és műalkotásokat gyűjtünk, bármelyik időszakból.
Az egyéni tudás, gondolkodás és a kutatómunka a meghatározó.
3. Az így létrejövő „gyűjtemény” segítségével adjuk át a fogalomhoz kapcsolódó tudásanyagot. Kontextusba helyezzük a műalkotást és feltárjuk a különböző történeti időszakok közötti összefüggéseket.
Előnyei:
A jelenből kiindulva taníthatunk régi művészetet. A hálózat– szemléletet erősíti, a nem lineáris művészettörténet– felfogást. A diákjaink képzettársításaiból sokat tanulhatunk, jobban megismerhetjük őket. Olyan mélységig merülünk el az adott műben, amilyenre éppen szükségünk van. Játékos, könnyednek tűnik, könnyen elsajátítható. Személyre szabható.

A módszertan kidolgozása és gyakorlati tesztelése (2017)

Múzeumpedagógusokból, rajz– vizuális kultúra tanárokból és gyógypedagógusokból álló munkacsoport: Bánszegi– Tóth Erzsébet, Csillag Edina, Dabi– Farkas Rita, Fám Erika, György Gabriella, Jahoda Réka, Kassai Hajnal, Medvigy Miklós, Szeivolt Katalin, Varga Anna.

Kiállítás

Az interaktív, múzeumpedagógiai szempontú vándorkiállítás és múzeumpedagógiai program kiindulópontja három kortárs műalkotás. Ásztai Csaba, Tóth Eszter és Vincze Ottó művei mellé a jelenlét, a kommunikáció és a hiány fogalmait kapcsoltuk. A kamaszok identitáskeresése, a

generációk közötti kommunikációs különbség jelenik meg e három témában, amelyeket a művek és a tárlat többféle módon kontextusba helyez és diskurzus tárgyává tesz. A műveknek olyan hálózata jött létre, amelyben minden műalkotás minden műalkotással fogalmilag és képileg is összefügg. Főként szentendrei művészek munkáit mutatjuk be, a válogatás nem reprezentatív. Minden helyszínen átalakul a tárlat, és az ottani múzeumpedagógussal közösen rendezem meg a kiállítást. Így egyrészt partnerség alakul ki a két intézmény és a múzeumpedagógusok között, másrészt a módszertant átadom az ottani múzeumpedagógusnak. Ő a tárlat ideje alatt a kiállítótermi játékok segítségével a gyakorlatban sajátítja el, a saját képére formálja és a jövőben más kiállításokon is tudja alkalmazni. A befogadóközpontú szemlélet az utazó kiállítás létrehozásánál elsődleges szempont volt. A látogató saját világára, érzelmeire és önbizalmára épít: személyesen szólítja meg őt egy olyan közegben, ahol az otthonosság és a felfedezés szempontjai érvényesülnek.

Projekttér és gamifikáció

A kiállítás projektterében lehetőséget adunk a játékra és a szabad véleménynyilvánításra. A művek közötti didaktikus összefüggésnek köszönhetően bármelyik műalkotástól elindulhatunk, a művek által generált témák mindig előkerülnek.

A kiállítótermi játékok arra adnak lehetőséget, hogy a látogató a saját pillanatnyi állapotának és érdeklődésének megfelelően különböző mélységekig fedezze fel a kiállítást.

A szórakozás szintjén

Mágneses kollázsjáték, ahol kettő párbeszédbe elegyedő karaktert lehet megalkotni az előre elkészített elemekből. Az elemek a kiállításban is jelen lévő és a művészettörténet több korszakához kapcsolódó ikonikus portrékól, illetve a populáris kultúrából mindenki által ismert szereplők arcrészleteiből állnak. Például Kmetty János önarcképe, Munkácsy Mihály és Jókai Mór portréja, Van Gogh, Picasso önarcképei, Mona Lisa, Magritte pipája, Harry Potter, Jack Sparrow, Marilyn Monroe...

A mágnesjáték a kiállításban látható kettős portrékhoz, illetve a portréfalhoz kapcsolódik. A falakon úgy jelenik meg, mint egy állandóan változó műalkotás. Ily módon a „csak” szórakozni vágyó látogató alkotása a kiállítás részévé válik és észrevétlenül idézi fel a kettős portré, a művek közötti párbeszéd, a portré konstrukciója és dekonstrukciója, a képzőművészet, mint játék és örömforrás, a mindenki lehet művész témákat.

Az asszociatív kapcsolódás szintjén

Minden látogatónak adott a lehetőség, hogy saját asszociációit, benyomásait a kiállítótérben megjelenítse, a művek mellett lévő csipeszeken elhelyezze. Ez a gesztus kifejezi, hogy kíváncsiak vagyunk a látogató gondolataira, sőt, azok nélkül nem lehet teljes a kiállítás. Így bővül és színesedik az egyes művekhez kapcsolódó értelmezés.

A műértelmezés szintjén

A kiállításhoz készült kártyajáték több szinten is a véletlenre épít. Ám mivel a művek és a kártyák mindegyike ugyanazon gondolat– és műhálózat része, ezért minden egyes játék során előkerülnek a fontos kérdések, és a véletlenszerűen kiválasztott kártyák egységes egészet

alkotnak. A játéktér maga a kiállítás. A padlóra ragasztott hálózat a pálya, a bábukat messziről csúsztatva a véletlen és a fizika törvényei döntik el, milyen színű mezőre kerül a játékos. A színnek megfelelően húzhat a pakliból – így indul a kiállítás, a közös felfedezés.
4 paklival játszunk, amelyet 4 szín jelképez.
Nézz utána a kiállításban!
A tárlat felfedezését indukálja. Kérdés például: „Mi hiányzik Ásztai Csaba festményéről?
Válaszolj rá fejből!
Az előzetes ismeretekre kíváncsi. Például: „Sorolj fel legalább 10 ülőalkalmatosságot!"
Magyarázd el!
A művészet és az élet elgondolkodtató és érzékenyítő kérdései. Például: „Magyarázd el egy megszálló földönkívülinek, mi a művészet, és miért ne pusztítsa el!” vagy „Magyarázd el egy vak embernek, milyen színű a víz!”
Mutogasd el!
Érzelmek megmutatását kéri. Például: „Meghatottság”

A kutatást támogatta:
A 2018–as és 2020–as kiállítás, illetve a módszertan fejlesztése a Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek című, EFOP–3.3.3–VEKOP–16–2016–00001 azonosító számú projekt múzeumi komponensének keretében jöttek létre, melynek szakmai megvalósítója a Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ.

MŰVÉSZETOKTATÁS – VIZUÁLIS KULTÚRA

SZEKCIÓ

ELNÖK: KLIMA Gábor
Eötvös József Gimnázium

DESIGNKULTÚRA MODULOK – TANÍTÁSI–TANULÁSI PROGRAMOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ ÉVFOLYAMÁTÓL A GIMNÁZIUM TIZENKETTEDIK ÉVFOLYAMÁIG

SZEKCIÓ ELŐADÁS

PÓCZOS Valéria
Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Moholy–Nagy Művészeti Egyetem

Kulcsszavak: designkultúra, moduláris oktatás, jelenségalapú oktatás, integrált szemléletű tanítási módszertan, STEAM, interdiszciplináris szemlélet

Cél
Kutatási programom célja a Magyarországon kevéssé ismert designkultúra (design culture) oktatás módszertani fejlesztése, hatékony, fejlesztő módszerek és értékelési szempontok kiválasztása áll.

Elméleti keret
Az általános iskola első osztályától a gimnázium tizenkettedik évfolyamáig kidolgozott, a kerettantervi tartalmakhoz illeszkedő designkultúra modulok egy– egy korcsoport integrált szemléletű tanítási módszertant tartalmazó moduljaként szolgálnak, melyben számtalan tantárgy ismeretanyaga tanítható. Az említett designkultúra modulok STEAM (azaz a természettudományok, technológia, mérnöki tudományok, művészet és matematika) jellegű projekt feladatokat tartalmaznak, ahol a tantárgyak jelenségalapú tanítására (phenomenon based learning) nyílik mód. Amennyiben a körülhatárolt szakterületi egységek között interdiszciplináris, valamint jelenségalapú tanítási– tanulási módszerek segítségével a határok lebontására törekszünk, sokkal közelebb kerül az edukációs folyamat a való élet jelenségeihez és ahhoz fűződő problémákhoz, valamint a problémamegoldó folyamatok megértéséhez és gyakorlásához.

Módszer
A tanulás folyamatát, annak hatékony működését támogató módszerek esetén a jelenségalapú oktatási módszereket, a projektmódszert – azaz a tanulók érdeklődésére és közös tevékenységére építő módszert – valamint a kooperatív oktatási módszereket – melyek

az ismeretek és az intellektuális készségek fejlesztésén túl a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában játszanak jelentős szerepet – emelem ki jelen program esetén.
A tervezési feladatok – több lépésben – mindig az adott probléma megoldására fókuszálnak, ahol jellemzően síkbéli, illetve térbeli alkotófolyamatok során juthatunk számos, anyagban is megfogalmazódó megoldási lehetőséghez.

Várható eredmény
A kidolgozott modulok (konceptuális) sorvezetőként szolgálhatnak a designkultúra oktatás területén, amely a fejlesztési célokat tudatosító szakmai programot és munkát is segíti. A modulokhoz illeszkedő és kipróbálásra felkínált analitikus értékelési rendszer különféle indikátorok alapján mér komplex teljesítményszinteket, amely segíti a szükséges fejlesztési programok megtervezését, mindamellett láthatóvá teszi a speciális adottságokat, melynek középpontjában a holisztikus szemlélet, kreatív gondolkodás és a problémamegoldás áll.

Oktatási jelentőség
A Magyarországon kevéssé ismert designkultúra oktatására alkalmas módszerek és kipróbált feladatok kifejlesztése.

A kutatást támogatta:
Új Nemzeti Kiválóság Program

A VIZUÁLIS KULTÚRA OKOSTANKÖNYV–SOROZAT KONCEPCIÓJA, TARTALMA ÉS FEJLESZTÉSE 7–TŐL 12. ÉVFOLYAMIG

SZEKCIÓ ELŐADÁS

TÖRŐCSIK Kata, KLIMA Gábor
Eötvös József Gimnázium

Az Oktatási Hivatal most készülő új vizuális kultúra tankönyvcsaládja a hiányterületek szerkesztőségeinek munkája révén megvalósuló projekt. A 21. századi megváltozó oktatás körülményeire és kereteire reflektálva egy olyan új, digitális és kreatív kompetenciákat párhuzamosan fejlesztő, projekt alapon összeállított tankönyv– család jön létre, amely a vizuális kultúra tantárgy megújítását tűzte ki célul. A Vizuális kultúra okostankönyvek fejlesztés az Oktatási Hivatalban, az EFOP– 3.2.2– VEKOP– 15– 2016– 00001 számú pályázat keretében valósult meg. A fejlesztés 2019 végétől 2021 elejéig zajlott, a jelenleg elkészült okostankönyvek májustól kerülnek akkreditálás alá és előreláthatólag 2021 szeptemberétől lesznek publikálva.
Az előadás során bemutatjuk a tankönyvek tervezésének folyamatát a koncepció kidolgozásától a leckestruktúra létrejöttéig. Mintaleckéken keresztül ismertetjük a projektek felépítését és tartalmát, valamint a tantárgy szerepéből fakadó kérdések és dilemmák megjelenését a tervezési folyamatban.
A bemutatásra kerülő tankönyvek listája:

- Vizuális kultúra 7. (NAT2020) okostankönyv
- Vizuális kultúra 8. (NAT2020) okostankönyv
- Vizuális kultúra 9. (NAT2020) okostankönyv
- Vizuális kultúra 10. (NAT2020) okostankönyv
- Vizuális kultúra 11. (NAT2012) Érettségi felkészítő okostankönyv
- Vizuális kultúra 12. (NAT2012) Érettségi felkészítő okostankönyv

A tankönyvek szabályozói

A vizuális kultúra okostankönyv sorozat 7– 10. évfolyamos könyveinek szabályozója a NAT2020. A vizuális kultúra tantárgy tartalmát (más tantárgyakhoz képest) a NAT2020 nem változtatta meg drasztikusan. A vizuális kultúra 11. és 12. évfolyamára szánt okostankönyvek a tankönyvcsalád speciális igények alapján létrejött darabjai. A NAT2020 11. és 12. évfolyamon a korábbi rendszerhez képest lényegében megszüntette a tantárgyat, vagy legalábbis a heti egyszeri rajzórát kivezette felmenő rendszerben. A 11. és 12. évfolyam számára írt tankönyv szabályozója ezért a NAT2012 volt. A másik szempont, aminek meg kellett felelni a fejlesztés során az érettségi és felvételi követelmény rendszer volt. A tankönyvek felépítése és tartalma ezért nagyban igazodik az érettségi portfólió és tantárgyi követelmény lefedéséhez. A portfólió felépítését támogató projekt feladatok a portfólió szabályrendszerét követik. Ez alapján egy komplex, érettségi és felvételi előkészítő páros tankönyv jött létre, amely a tantárgy kivezetésére reagálva azt az űrt hivatott betölteni, amit az okoz, hogy habár a

tantárgy érettségi tantárgy, de a gimnázium utolsó két évében hiányzik a tanulók órarendjéből.

Innováció

A tankönyvekben olyan új technikák és technológiák kerülnek leírásra és módszeres gyakorlatok formájában történő átadásra, amelyek eddig hiányoztak a vizuális kultúra tankönyvekből. Az innováció fő irányát az okostankönyv jelleg jelöli ki. A digitális kreativitás ennek megfelelően került előtérbe. Az ehhez kapcsolódó új módszerek (stop motion animációs technika, 3D tervezés, STEAM pedagógiai szemlélet, grafikus programok) leírása és bevezetése a tantermi gyakorlatok közé a tankönyveket 21. századi, komplex pedagógiai szemlélettel ruházzák fel.

1. Kép: VK11/3 3D tervezés és kivitelezés című lecke. 3D mintafeladatok, épülettervezés.

A vizuális kultúra okostankönyv sorozat leckéinek felépítése

Négy terület alapján csoportosítottuk a feladatokat:

- Vizuális kultúra, műelemzés és művészettörténet
- Vizuális kommunikáció, reklám és alkalmazott területek, jelek, szimbólumok
- Vizuális média, média technológia
- Környezetkultúra (dizájn), épített környezet, tárgykultúra

A négy ismeretterületet a vizuális kultúra tantárgy szabályozói alapján határoztuk meg. Ebből a négy irányból közelítve építettük fel a projekt feladatokat. A feladatoknál a másik kiindulási pontot a tanulók élet– világa jelentette, vagyis olyan hétköznapi helyzetekből vezettük le az alkotói folyamatot, amely minden esetben kapcsolódik a gyermekek számára ismerős helyzetekhez.

A leckék felépítése:

- Bevezető vagyis előképek
- Alkotófeladatok leírása
- Források
- Összkép vagyis értékelés
- Kiegészítő tartalmak

A leckék felépítése ennek alapján egy bevezetővel, vagyis előképekkel kezdődik. Egyfajta "trigger"–ként, alaphangként különböző irányokból vezeti fel a lecke az aktuális témát.

1. Kép: VK8/7 Természet és civilizáció című lecke. Előkép.

Ezután következik az alkotófeladatok leírása, amelyekből egy– egy leckében több is található. Az alkotófeladatok minden esetben különböző technikákat alkalmaznak egy– egy téma körüljárására, közöttük vegyesen találhatóak egyéni– és csoport munkát megkívánó feladatok.

2. Kép: VK8/7 Természet és civilizáció című lecke. Alkotófeladat.

Az alkotófeladatok mellé forrásokat is kínál a tankönyv. A digitális okostankönyv felépítésénél az internetes keresés munkamódszerét modelleztük, de a tankönyveken belül. A források a munka során egyfajta inspirációként kívánnak szolgálni, amelyek alapján a tanuló elindulhat az alkotói folyamatban.

3. Kép: VK8/7 Természet és civilizáció című lecke. Források.
A leckék lezárásaként az összkép, vagyis az értékelő szekció következik. Itt a tanulóknak kérdésekkel egy csoportos, fejlesztő értékelést modelleznek a könyvek. Az értékelésnél a tanulók feladathoz fűződő viszonyát, benyomásait, az alkotó folyamat tudatosságát ellenőrizzük.
4. Kép: VK8/7 Természet és civilizáció című lecke. Összkép vagyis értékelés.
A tankönyvekben ezután különböző kapcsolódó tartalmak következnek. Ezek olyan szekciók, amelyek a leckék tartalmát támogatják és színesítik.

Ezek közül néhány:
Komplex feladat: más tantárgyak felé nyitó, integratív szemléletmódú projektfeladat
Műelemzés: konkrét művek közös elemzése
Kitekintő: az adott feladatot más szempontok alapján vizsgáló szekció
Életút: egy adott művész életét, munkásságát bemutató szekció
Utóhatás: a lecke témájának utóélete, hatása más területekre
Társművészetek: az adott téma megjelenési formái más művészeti területeken
5. Kép: VK8/7 Természet és civilizáció című lecke. Utóhatás.
A vizuális kultúra okostankönyv sorozat 11. és 12. évfolyamos könyvei a korábbi évfolyamok könyveihez képest a felépítés szempontjából annyiban módosultak, hogy a forrásanyagok nem külön szekciót alkotnak, hanem összevontuk őket a bevezető tartalmakkal. Ennek oka az, hogy a gimnázium felső tagozataiban a tanulók digitális kompetenciái már fejlettebbek, az internetes keresést nem szükséges a leckéken belül modellezni.
A másik különbség az alsóbb évfolyamok könyveihez képet, hogy minden lecke kiegészül egy műelemző szekcióval. Itt a szóbeli érettségi és felvételi szituációra készítjük fel a tanulókat, ahol szóban kell bemutatniuk saját munkáikat. Ez a műelemző szekció lehet egy adott műtárgy elemzése, de lehet egy életmű bemutatása vagy prezentáció készítése is.

Mintafeladatok, tanulói munkák
A fejlesztés során mintafeladatok készültek a tankönyvekhez. Ezeket az alkotófeladaton belül helyeztük el, ezzel is segítve a tanulókat a feladat értelmezésében. Néhány projektfeladatot tanulókon is teszteltünk, amennyire a távoktatási helyzet ezt lehetővé tette. A mintafeladatok fontos támogatást jelentenek az új technikák bevezetésénél, leírásánál.
6. Kép: A vizuális kultúra okostankönyv 11. hatodik leckéjének (Adatvizualizáció és tudománykommunikáció) mintafeladatai. A tanulók egy hetének adatvizualizációja. Analóg és digitális technikák együttes megjelenése egy alkotófeladaton belül.

Tanári támogatás
A vizuális kultúra okostankönyv fejlesztése során fontos szempont volt a tanári támogatás. A feladatok leírásánál a tanárok “sorvezetőt” kapnak a projekt megvalósításához. Az egész tankönyvcsalád ebből a szempontból egyfajta “menü” jelleget is képvisel, vagyis a leckék tanári szempontból nyíltvégűek. Nagy autonómiát biztosítanak a tanárok számára a projektfeladatok közötti átjárásra, a különböző technikák kipróbálására. Nincs két ugyanolyan

praxis, ugyanolyan iskola. Az okostankönyvek legfontosabb tulajdonságai között van a mobilitásuk, vagyis az egyénre szabhatóságuk.

Lezárás

Az előadás lezárásaként egy olyan új tantárgyi paradigma képét vázoljuk fel, ahol a vizuális kultúra, mint támogató, komplex, integratív tantárgy jelenik meg. Az intézményi technológiai és pedagógiai innováció fontos hordozója lehet a vizuális kultúra, ahol a tanulók életszerű helyzetekben is modellezik a csoportos projektmunkát és különböző szerepekben próbálhatják ki magukat autonóm és alkalmazott művészeti feladatokon keresztül.

INNOVATÍV TÖREKVÉSEK A WALDORF VIZUÁLIS NEVELÉSÉBEN?

SZEKCIÓ ELŐADÁS

MÉSZÁROS Tímea
Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Előadásom célja bemutatni a solymári Waldorf Pedagógiai Intézetben 2018– ban indult festés– rajz szaktanári képzést, arra keresve a választ, hogyan jelenik meg az innovációra való törekvés a tantárgy tanításában/tanulásában. A képzés módszertani ívét és a különböző szakmai véleményeket ismertetve kísérletet teszek egy átfogó kép kialakítására a Waldorf– iskolák fent említett foglalkozásairól, kitérve a tartalmukat meghatározó elméleti megfontolásokra. Vizuális nevelőként arra keresem a választ, hol helyezkednek el a Waldorf– tanárok a vizuális nevelésen belüli festés és rajzolás tanításának/tanulásának folyamatában? Hogyan és mennyire követik a steineri logikai alapú előírásokat, hogyan és milyen körülmények között valósul meg a kreativitásra, a szabadságra nevelés a festés és rajzi feladatokban?
A reformpedagógiai mozgalomhoz köthető iskolák legnagyobb közösségét napjainkban Magyarországon a Waldorf– pedagógia alapján működő intézmények alkotják, melyek az életreform– mozgalmak egy vallási irányzatának, a teozófiából leágazott antropozófia ezoterikus keresztény tanításaira épülnek (Németh & Ehrenhard, 2018). A Rudolf Steiner fémjelezte irányzat létjogosultságát jelzi, hogy a pedagógia iránt 1919 óta egyre növekszik az érdeklődés, továbbá az is, hogy a Waldorf– módszertan sok olyan elemet tartalmazott már a 20– as években is, melyek a nyugati iskolarendszerekben csak 50 év múlva jelentkeztek igényként (Vekerdy, 1991).
Steiner az embert test, lélek és szellem hármas egységeként értelmezi a művészet– tudomány– vallás harmonikus együttállásában, törekvéseit az életkori jellemzőkből vezeti le, így annak minden sajátossága ebbe a rendszerbe illeszkedik (Steiner, 1995). A képességfejlesztés központi eleme a belső képek megteremtése, ami a gyerekben eleve meglévő növekedési és formáló erők segítségével jön létre (Steiner, 2011; Wildgruber, 2009; 2012, Carlgren, 2013). Az iskolaalapító Steiner alapelveinek kidolgozásakor nem láthatta a művészetben bekövetkező paradigmaváltást, és bár az általa megalkotott pedagógia alapjaiban ma is korszerű, felmerül a kérdés, hogy művészetszemlélete a vizualitás területén mennyiben szorul innovációra? Az elmúlt 100 évben elképesztő változások zajlottak és zajlanak napjainkban is a világban, melyek nem hagyhatók figyelmen kívül, és amelyek természetesen a művészetpedagógiára is hatással vannak. A művészettel nevelés fogalma is változásokon ment át, az egyes szerzők hasonló, de más– más tartalmakat kapcsolnak hozzá, mára kortárs tartalmakkal telt meg (Kiss, 2014). A művészettel nevelés a művészetet funkcióba helyezi, a nevelés eszközeként fogja fel fogalompárja, a „művészetre nevelés”–sel szemben, ahol önmagáért való (Trencsényi, 2000; Illés, 2009; Kiss, 2010, 2014; Bodóczky, 2012). A művészet nem csak a művelődés tárgya lehet, hanem a kreativitás csatornája, az érzelmi intelligencia fejlesztésének és akár az agresszió oldásának eszköze (Vekerdy, 2011).

A Waldorf– iskola festés– rajz módszertanát Thomas Wildgruber Waldorf-tanár, oktató és iskolaalapító összegezte 2009–ben Malen und Zeichnen 1. bis 8. Schuljahr című kézikönyvében. Előadásomhoz ennek 2012– ben kiadott angol nyelvű fordítását veszem alapul. A hiánypótló mű rendelkezik magyar vonatkozással is: Boros Lajos erdélyi származású festőművész színtan– és kompozíciós gyakorlatai egy egész fejezetet kaptak benne (Wildgruber, 2012).

A Waldorf–pedagógia iránti érdeklődés ellenére Magyarországon kevés az empirikus kutatásokon alapuló tudományos publikáció. Hazai viszonylatban a Waldorf–iskola vizuális neveléséről átfogó képet Pajorné Kugelbauer Ida 2013–as doktori disszertációja nyújt, aki az alkotói folyamatban megjelenő erőteljes tanári irányítás, ráhatás kérdésével többször is foglalkozik, rámutatva a kreatív, egyéni megoldások támogatásának, a kötöttségeken belül rejlő szabadság felfedeztetésének szükségességére (Pajorné Kugelbauer, 2013).

A gyermekrajzokkal a 19. századig nem foglalkoztak tudományos igényességgel, Ricci 1908–ban kezdte el gyűjteni és rendszerezni őket (Kárpáti, 1995, 2001), a későbbiekben Burt (1921), Kellog (1969), Arnheim (1979), Freeman (1980), Kindler (1999 idézi Feuer, 2000) foglalkoztak kutatásukkal. A legutóbbi évtizedekben a szakemberek a gyermek képzőművészeti megnyilvánulására már úgy tekintenek, mint egy sajátos grammatikával és szintaxissal rendelkező nyelvre. Ebben a kontextusban a kommunikáció egyik formájaként azonosítják (Balázsné Szűcs, 2001; Bánki & Bálványos, 2002), melyben a rajznak rengeteg dialektusa van és mindenki a sajátját beszéli (Arnheim, 1997). A fentiek értelmében arra is keresem a választ, az erőteljes tanári irányítás mellett a rajz–festés szaktanárok hogyan fejlesztik tanulóikat a saját képi közléseikben? Hogyan segítik a vizuális kifejezőrendszerük bővítését, helyet biztosítva az egyéni megközelítéseknek is, nem lemondva a motiválás olyan eszközeiről, mint a saját érdeklődés vagy a meglévő tudásra való építés.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ALKOTÓI RÉSZKÉPESÉGEINEK FEJLESZTÉSE ÉS MÉRÉSE ONLINE KÖRNYEZETBEN

SZEKCIÓ ELŐADÁS

BIRÓ Ildikó
Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Művészeti Intézet Rajz–Művészettörténet Tanszék

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, online diagnosztikus mérőeszköz, alkotói részképességek

A vizuális kommunikáció – csakúgy, mint a többi kommunikációs aktus – két összetett, egymással összefüggő vizuális részképességkészletből áll: a képek létrehozásából és értelmezéséből. Mindkét tevékenységhez speciális ismeretekre és tapasztalatokra van szükség. A vizuális kommunikációhoz szükséges részképességek megszerzése integrált kognitív, affektív és pszichomotoros folyamat, amely magában foglalja a fogalmak és tények, valamint az azokhoz kapcsolódó erkölcsi vagy esztétikai értékek megismerését. Hazánkban elsősorban a vizuális kultúra oktatási programja foglalja magában azokat a tartalmakat, amelyek a vizuális műveltség (kompetencia) részképességeit aktiválják, és kielégítik a tantervi követelményeket is. Az ilyen programok megtervezéséhez és értékeléséhez elengedhetetlen, hogy a részképességek azonosítására és mérésére hiteles és megbízható értékelési eszközök álljanak rendelkezésünkre. Kutatásomban, melynek középpontjában a vizuális kommunikáció alkotói részképességeire vonatkozó, a tananyagtervezésben és értékelésben használható fejlesztő és értékelő feladatrendszer kidolgozása áll, ilyen eszköz kidolgozására törekszem.
Az általam vizsgált két életkori intervallum az 5–6. és 7–8. évfolyamosok, számukra készítek feladatokat. Az eddigi vizsgálatok azt bizonyították, hogy a vizuális alkotói és befogadói képességek együttes vizsgálata igen nehéz, és csak néhány képességelemre szorítkozhat, kutatásomban ezért a tanterv alkotói képességfejlesztő fókuszának megfelelő alkotói feladatokat készítek. A feladatok írásakor arra törekszem, hogy tevékenységekkel és ezek fejlettségét vizsgáló feladatokkal fedjem le a négy vizuális alkotói képességelemet (kompozíció, absztrakció, szimbolizáció, modalitásváltás), melyek alapvető jelentőségűek a vizuális kommunikációban. A tesztfejlesztés hagyományos és digitális környezetben történik. A papír alapú teszt kipróbálása és beválásvizsgálata után jelenleg az online tesztváltozaton dolgozom, melyet az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által kifejlesztett eDia rendszerben próbálok ki, – ezzel hozzájárulva ahhoz, hogy részletesebb, pontosabb információkat kapjunk a vizuális képességekről. Az elektronikus tesztelés a vizuális kultúrában is egyre nagyobb szerepet kap. Napjainkban több vizuális képességeket mérő kutatás zajlik online közegben. Az eDia tesztkörnyezet lehetővé teszi a jövőben a vizuális képességek mérésének összekapcsolását más mérési területeken (például induktív gondolkodás, zenei képességek) végzett mérések eredményeivel. Ez nagy előrelépést jelent majd a vizuális képességek mélyebb, pontosabb feltárásában és megértésében és egyúttal támogatja a diszciplínák közötti éles határok megszűnését, mely megfelel a 21. század elvárásainak és a vizuális kommunikáció diszciplínákon túlmutató vizsgálatainak.

A kutatást támogatta:
Az előadás alapját képző kutatás az MTA– Eötvös Loránd Tudományegyetem Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy–Nagy Vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik, melyet a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogat.

ABOUT LEARNING THROUGH PLAY, BUILDING 21ST CENTURY COMPETENCIES AND THE GRATOSFERA PROJECT IN POLAND

SESSION LECTURE

MACIASZEK, Kamil
Founder of GratoSfera Project - Founder of GratoSfera Project

Keywords: free play, learning through play

Play is a Founder of GratoSfera Project fundamental element of every child's existence. In play, the child discovers the world around them and enables them to establish themselves in this universe. How is it that play influences creativity? What happens in the brain during play? Why do children learn better when they are full of enthusiasm, and why is it our role as adults to keep that enthusiasm alive in the educational process? Why should an investment in play be the foundation of every principal, parent and teacher?

About the fundamentals of play and the GratoSfera Project - Poland's first holistic program to support schools in bringing play to the school walls and changing their image in Polish education.

MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
1825
21-22|05|2020
4th ELTE WORKSHOP
FOR ARTS EDUCATION
ELTE UNIVERSITY
FACULTY OF PRIMARY
AND PRE-SCHOOL EDUCATION
BUDAPEST
nka
Nemzeti
Kulturális Alap