



2019|06|20-21
3. MŰVÉSZETPEDAGÓGIAI
KONFERENCIA



20-21|06|2019
3rd ELTE WORKSHOP
FOR ARTS EDUCATION

**3. Művészetpedagógiai Konferencia
3rd ELTE Workshop for Arts Education
2019. június 20-21.**

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

ABSZTRAKTKÖTET

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

CSÜTÖRTÖK – JÚNIUS 20.

Elnök: **Solyosi-Tari Emőke** zenetörténész, a Magyar Művészeti Akadémia rendes tagja

COOPETITION: KOOPERÁCIÓ ÉS VERSENGÉS EGYIDEJŰLEG

Mérő László

egyetemi tanár, ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Látszólag nagyon egyszerűek azok a helyzetek, amelyekben minden résztvevőnek pontosan azonosak az érdekei, versengés, ellentétes érdekek egyáltalán nincsenek jelen. Azonban még ilyenkor is sokszor problémát okoz a kooperáció optimális megvalósítása éppen azért, mert mindenki közös céljának eléréséhez könnyen előfordulhat, hogy a résztvevőknek nem egyformán kell viselkedniük. Amikor viszont versengés is jelen van, előfordulhat, hogy a kooperációt kifejezetten elősegíti a versengés megléte. Ezen helyzetek mindegyikére fogunk elméleti és gyakorlati példákat is mutatni.

A KÖZÖS ALKOTÁS VARÁZSA

L. Ritók Nóra

szakmai vezető, Igazgyöngy Alapítvány

Már jó ideje hallani a pedagógiában az élményközpontúság kifejezést. De mit is jelent az élmény kifejezés? Ha beütöm a google-ba ilyeneket dob ki: élményfestés, élménykuponok, élménypark, élményvezetés....az élménypedagógiai nagyon a sor végén lehet, mert nem bukkan fel az első oldalakon. A Wikipédia pedig ezt írja: lelkileg is átélt esemény, történés, amely mélyebb hatást tesz valakire.

Van egy olyan tantárgy, amiben nagyon könnyen élménnyé lehet tenni a tanulást-tanítást. Ez a vizuális nevelés. Természetesen nem akarom a többi tantárgy fölé emelni, nálam nyilván azért van kiemelt helyen, mert ehhez értek, ezt használom, talán így elfogadható a viszonyulásom hozzá. A vizuális nevelésben ugyanis nagyon sok minden a kezünk alá játszik az élményszerzésben. Már maga a tevékenység, amivel megalkotok, megteremtek valamit, az magában hordozza az élményt. Aztán kapcsolhatom hozzá az egyediség érzését. A legnagyobb megtapasztalását az egyéni hangnak, a kiválasztottág érzésének. Vagy ott a technika adta lehetőség, amit, ha jól alkalmazunk, biztosítja az esztétikai élmény megszerzését. Ezeket olyan természetességgel lehet a vizuális kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolni, hogy az kész csoda.

Az élménnyel szerzett ismeret, fejlesztett készség pedig mást is tud. Hat a személyes kompetenciákra, mint az önbizalom, az énhatékonyság-érzés, magabiztosság, önértékelés, identitás. Ezek mellett pedig remekül használható a szociális kompetenciák másik nagy csoportjának, a társas kompetenciáknak a fejlesztéséhez. Együttműködési készség, tolerancia, szolidaritás, munkamegosztás, csoportidentitás, mind olyan terület, ami nagyon

fontos a felnőtt életben való boldoguláshoz. Mindezt könnyedén fejleszthetjük a közös alkotás során.

Az Igazgyöngy Alapítvány és AMI küldetése a generációs szegénységben élő, zömében roma gyerekek integrációjának, vagy még inkább inklúziójának támogatása. Nemrégiben kezdtem egy szociális kompetenciacsoportot integrációs készségeknek hívni. Amelyeket felsoroltam, az önbizalomtól az identitásig, a tolreanciától a szolidaritásig mind része ennek. Mindkét oldalon, a befogadó és a befogadandó részéről is. Ezeket a készségeket együtt kell fejlesztenünk, integrált körülmények között. Többek között ezért sem fogadható el a szegregált oktatási rendszer. Mert az integráció csak akkor fog működni, ha az ehhez szükséges készségek fejlesztésébe mindkét oldalt bekapcsoljuk.

Logikusnak tűnik tehát, hogy mi, az Igazgyöngyben a kezdetektől kiemelten kezeltük a közös alkotást. A programunkban 20%-ban határoztuk meg a kooperatív munkaformában szervezett tanórák arányát, de a kollégák ennél magasabb óraszámokban viszik ezt az óráikon.

Sokféle feladattípusunk van erre. Pl. páros rajzok, amikor két rajzlapra dolgoznak, és a kép külön-külön is képként kell, hogy működjön, de együtt is így kell, hogy funkcionáljon. Az elkészítés közben folyamatos egyeztetés szükséges a gyerekek között, mind a forma, mind a szín tekintetében.

Közös élmény lehet maga a téma is, olyan meseszituációk illusztrálásával, mikor ezt mesekörnyezetben élhetik meg, egyéni alkotásban a gyerekek. Pl. Tündérországból vagyunk, ahol a lányok a tündérek. Három tündér kell, hogy legyen a képen, ennyi a szabály, egy lehet az alkotó, egy a legjobb barátnője, egy pedig az, akit a pedagógus kijelöl. Kijelölni pedig olyat fog, aki a szociometria szerint ettől a barátnő párostól túl messzire esik. A kép elkészül, a lányok pedig a kép által létrejött sikerélményben élnek meg a befogadás üzenetét. Közben persze teljesül az adott vizuális kommunikációfejlesztési cél is, pl. fantáziafejlesztés Tündérorság épületeinek megrajzolásával, vagy épp a kiemelés szíkontraszttal, vagy az, amit a pedagógus ezen a területen célként, a kerettantervvel összhangban megjelölt.

Az Igazgyöngyben folyamatos a közös alkotás módszertanának fejlesztése. A terület csúcsát jelentik az évek óta minden tanévben elkészülő, nagyméretű (2X1,5 méteres) akrilképek. Egy képen 4-6 gyerek dolgozik, a lehetőségektől függően vegyes összetételben, roma és nem roma, ép és SNI, magas és alacsony családi háttérindexű gyerekek. Első lépésként mindenki maga, önállóan készít egy képet adott témában, papírra, színes technikával. Amikor elkészültek, megalakítjuk a csoportokat. (Ebben használjuk a kooperatív módszertan valamelyik csoportalakítási játékát, pl. a képeslapos módszert.) Ezután a csoport megnézi az egyéni alkotásokat, közösen döntenek a fő figuráról, és arról is, kinek milyen elem kerüljön a rajzról a közös képbe. Vázlatokat készítenek, amelyeken montázszerűen jelennek meg az egyéni alkotások elemei. Ebben a szakaszban a kooperatív tanulószervezés szerepeivel irányítottan dolgoznak a gyerekek, a pedagógus a háttérben csak akkor segít, ha szükséges.

Ha megvan a végső vázlat, ceruzával felrajzolják a vászonra, majd áthúzzák a vonalakat vízben oldható filccel. Ezután közösen döntenek a színhangulatról, majd ezt, legalább két-három árnyalatban szivaccsal felviszik a kép egész felületére. (E nélkül kifestőkönyszerűen dolgoznának, könnyen szétesne a kép.) A következő lépés a festés, akrillal, mindenki a saját részén, majd közösen is. Végül színes akril-tollal grafikailag gazdagítják a felületet. Közben nem felejtjük el egy pillanatra sem a vizuális kommunikációfejlesztést, ezekenél a közös alkotásoknál is teljesíthető, hiszen a vizuális

hatáskeltés eszközeit használják. Ilyen, sokszor több méter hosszú, murális alkotásokat készítünk több gyerekekkel is, az iskolaépületekben, dekorációként.

Ezek a nagyméretű alkotások lenyűgözik a nézőket, bárhol vannak kiállítva. A visszacsatolások, a közösen megélt sikerélmény pedig óriási érzelmi megerősítés nemcsak az elkészítés során szerzett ismeretek, fejlesztett képességek tekintetében, hanem a szociális kompetenciák fejlesztésében is.

Más típusú feladatokat is alkalmazunk, ahol pl. a csoportidentitás fejlesztése a cél. Itt egyéni alkotásban készítenek részelemeket, amelyek egy közös felületre kerülnek, a háttérén együtt munkálkodnak tovább. A kész kép a csoportidentitás érzését erősíti meg. Ilyen pl. a közös városépítés, amikor mindenki egy-egy lakóház és egy középület rajzát készíti el, vágja ki, és ragasztja fel egy nagy kartonra, közösen építve a várost, majd benépesíve fákkal, villanyoszlopokkal, autókkal, emberekkel, térszeletekben mögé helyezve még formákat, vagy egy közös erdő, amelyben mindenki egy-egy fa. Itt az üzenet az egyéni megjelenítés új rendszerbe történő beépítésén van, ami akkor lesz igazán erős, ha mindenki szerepel rajta.

Két éve kezdtünk egy új típusú közös alkotásba. Itt a hátrányos helyzetű szülőket vonjuk be, hogy a gyermekük előre elkészített rajzát segítsenek vászonra, akrillal megfesteni. A közös alkotás egyrészt felemelő a szülőnek, szembesül a gyermeke ügyességével, tehetségével, másrészt egy furcsa "szerepcseré", amikor a gyerek tudása lesz az irányító, ő tudja megrajzolni a formákat, ő ismeri a színkeverést, a szülő sokkal bizonytalanabb, ez a folyamat pedig a kettőjük kommunikációjában hoz fejlesztő situációkat. A közös alkotás öröme, az együtt megélt élmény bensőségesebbé, érzelmileg gazdagabbá teszi a gyerek-szülő viszonyt.

A közös alkotás az élménypedagógia csodálatos eszköze. Ötvözete a vizuális kommunikáció- és a szociális kompetenciafejlesztésnek. Létrehozása pedig egy megváltozott pedagógusszerepet kíván. Nem irányító, hanem tanácsadó, támogató szerepet. Amiben kiteljesedhet a tanulói személyiség, és a csoport csapattá alakulása is.

ZENE, DRÁMA, DHARMA ÉS DRACHMA – AVAGY MIKOR ZENGI BE MŰVÉSZETI ÉLET AZ ISKOLÁT?

Bodnár Gábor

egyetemi tanár, intézetigazgató – ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet

Természetesen nincs és nem is várható teljes körű válasz a címben felvetődő kérdésre – mindössze azt a tapasztalati anyagot lehet, legalább néhány megfigyelés és ötlet erejéig, összefoglalni, amely egy lassan három és fél évtizedes pedagógusi (ezen belül csaknem húszéves felsőoktatási vezetői, továbbá különféle alap- és középfokú intézményben eltöltött zenetanári) munkásság ideje alatt megszerezhető. Ez a viszonylag hosszú időszak azonban nem egyszerűen az idő lepergéséről szól, hanem olyan korszakról is, amelynek kezdete még a magyarországi zenei nevelés aranykorába nyúlik – legalábbis az egykori kivételes helyzet eredményeiből „táplálkozik” –, míg mostani végpontját talán a „zuhanás utáni feltápáskodás” kifejezéssel illelhetjük. A dráma tehát, ez esetben, a fenti jelenségre utal, míg a *dharma* itt, sok meghatározása közül, az adott életszemléletben gyökerező, remélt újjászületést is meghatározó világfelfogásra. A *drachma* szerepe mindebben egyértelmű, mint ahogyan a honi művészetpedagógiában annak hiánya is.

A címadó kérdés ezért így is hangozhat: Miért nem (eléggé / megfelelően) zengi be a művészeti élet az iskolát? A számos ok közül kiemelhető egy-két jellemző, az alábbiakban:

Történeti / társadalmi

Az említett zuhanás talán már a '70-es években megkezdődhetett, bár gyerekként és kiemelt iskolai zenei képzésben tanulóként ebből csak a tisztelet / irigység / elidegenedés érzés-egyvelegét észlelhettük a többiek részéről, miközben élveztük a különleges bánásmódot, a hírnevet, a műveltséget és a szereplések élményeit. Aztán, ahogyan a gazdaság és a politika egyre nyitottabb lett, úgy vált mindez ellentétjére a zenei nevelés megbecsültségében és társadalmi presztízsében: a „jó krízis” rosszat okozott a mi területünkön, hiszen a szülők és az iskolák hamar elkezdtek az akkor már népszerűbbé vált tantárgyak felé orientálódni, egyben leépíteni az addigi zenei bázist. (Bodnár, 2015, 10) Mindez az óraszám-csökkenésekben tárgyiasult, utána már magától omlott össze az építmény.

Közoktatási

„Az alap- és középfokú ének-zene oktatás általános minősége az óraszámok és a tárgy presztízsének csökkenése miatt erősen visszaesett, így a zenei szakokra felvételizők többsége a korábban megszokottnál kisebb szakmai tudással érkezik a felsőoktatási intézményekbe” – írtam tíz éve, tanszéki tehetséggondozó programunk bemutatásakor, mivel a beérkező hallgatók szakmai színvonala olyan heterogén lett, ami „többrétegű” (felzárkóztató / megtartó / fejlesztő) oktatást tett szükségessé. (Bodnár, 2009, 9) Minden persze, hangsúlyozottan, nem az iskolák vagy a tanár kollégák hibája, hanem az eddigiekben felsoroltak elháríthatatlan következménye – de a jelenség nyilvánvalóan a zenei pályára nem lépő nagy többség művészetek iránti attitűdjét is alapvetően meghatározta.

„Taneszközi”

M. Nádasi Mária, 2011-ben, egy irodalomtankönyv-sorozatról ír, amely „a tanulókkal lép közvetlen kommunikációs kapcsolatba, ismerve könyvolvasási és digitális szokásaikat, igényeiket, alkalmazkodva fejlesztve azokat. A sorozaton belül a 12. osztály számára készített tankönyvet egyik kritikusa [...] egyenesen »magazinnak álcázott irodalomkönyvként« jellemzi”. (M. Nádasi, 2011, 31) Ugyanitt, ugyanő, így tájékoztat: „A *Jelentés a magyar közoktatásról... 2010* megállapítása szerint a nyomtatott tankönyv nálunk még egyáltalán nem szorult háttérbe. Sőt.” (uo. 27) A nyolc éve készült tanulmány több kreatív és innovatív példát is említ – ám a tendencia, úgy tűnik, nem igazán terjedt el az ének-zene oktatásban. Inkább a másodikként idézett megállapítás lehet a mi területünkön fokozottan helytálló, s általában véve az informatikára alapozó, „alternatív” jellegű taneszközökre jellemző a háttérben maradás (tisztelet a kivételes törekvéseknek).

Összefügghet ezzel, hogy ez a tantárgy, a népzene és a nehezen definiálható „komoly-” vagy „klasszikus” zenére (egyébként helyeselhető módon) fókuszáló koncepciójából eredően, könnyen eshet a teljes „múltba fordulás” hibájába, zárt értékvilágot hozván létre, amely elveszti kapcsolatát a fiatalokkal. (Ezt Bakacsi Zita már több mint egy évtizede világosan kielemezte [Bakacsi 2007].) Ugyanakkor, némileg paradox módon, ismét a társadalmi változás indíthatja el a megoldást (nem tudatosan), mivel a tankönyvkiadás központosítása, jelen esetben, lehetőséget adhat arra, hogy az írók és a lektorok – akár együttműködve – új típusú tájékoztatási-művelődési eszköztárat alakítsanak ki. Erre, meglátásom szerint, már történtek kísérletek.

Ráadás

A bőven sorolható egyéb okok közül csak egyetlen kerül, röviden, említésre: a Magyarországon oly népszerű – jót-rosszat egyaránt hozó – „versenyistálló”-szemlélet. A művészetek közül a zenét különösen károsan érintő „csak akkor érsz valamit, ha elérsz valamit”-jelenséget mostanában az Oscar-díjas *Mindenki (Sing)* rövidfilm illusztrálja a legérthetőbben, de aktuális összefoglalóként idézhető Gyarmathy Éva „A győztes visz mindent” című cikke is. (Gyarmathy, 2019)

Mindezekből következik az újabb kérdés: hogyan zenghetné be (majd) a művészeti élet az iskolát? Itt, hasonlóan az okok halmazából történt kiemelésekhez, néhány ötletet szemléltethetünk – miközben persze elismerjük és örömmel várjuk az egyéb kezdeményezéseket.

Egyes nonformális tanulási lehetőségek (in)formálissá tétele

Ilyen, például, a mostanában „mindennapos éneklés” néven emlegetett kezdeményezés: ez tulajdonképpen az iskolai kóruséletnek (amely, lényegét tekintve, a tanulási időszakon kívül kap helyet, de legjobb esetben is legalább „félábrával” kilóg a hivatalos foglalkozási időszakból) szeretne teljes polgárjogot biztosítani a tanórák világában. „Éneklő ifjúság ismét” – ahogyan ezt egy, a legutóbbi Országos Tudományos Diákköri Konferencián díjazott hallgatónk dolgozatának ötletes címe is sugallja. (Melis, 2019) A néhány éve központi elhatározásra elkezdődött, szándéka szerint azonban önmagát fokozatosan felépítő mozgalom megtorpant ugyan az utóbbi időben, de, talán épp a „felülről jövő” ösztönzés kisebbedése okán, még van remény önkéntes formában szerveződő elterjedésére. Akár, a mindennaposság kényszerítés-asszociációját elkerülve, egyfajta „zenei pihenő” formáját is ölthetné, hasonlóan a munkaképesség-gondozást (Kovács-módszer) jellemző mozgáspihező-logikához, amely „tortaszerűen” rétegezi a munka és a regeneráló gyakorlatok egymásutánját. (Négyesi, 2015; Magyar, 2017, 11) S ehhez hasonlóan épülhetnének be az amúgy is egyre hosszabbá váló iskolai tartózkodási időbe más művészeti foglalkozások, szinte észrevétlenül.

Tehetséggondozó-gondozás

A tehetségfejlesztés (amely nemcsak a tehetségesnek nyilvánítottak további menedzselését, hanem a mindenkiben, valamely formában ott rejlő tehetség kibontakoztatását is jelentheti) magában hordja a kreativitás fejlesztését, a tehetségeket gondozó pedagógusokban és a rájuk bízottakban egyaránt. Ezért a művészetet oktatók tehetségét folyamatosan fejleszteni kell, s ez a tanárok munkahelyi aktivitását is javíthatja, más szóval: segíthet abban, hogy iskolájuk zenei élete jobbra, fantáziadúsabbá váljon. A művészeti képzést végzett pedagógusok komplex tehetséggondozását a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület szervezi – intézetünk támogatásával. (K. Udvari 2018)

Kreatív zenei játékok

A Sály Lászlótól kölcsönzött (bár némileg módosított) kifejezés arra utal, hogy a kreativitás – vagyis, kis túlzással, a játék hatalma – a művészet óriási lehetősége, amelynek megismertetése nagyobb hatású lehet, mint például a transzferhatás szüntelen (és néha reménytelen) bizonygatása a szülőknél, az igazgatóknál és a tanulóknál. Ezen belül a zenetanítás különleges esélye az improvizáció megismertetése és gyakoroltatása. Noha a magyar zenetanítási koncepció ezt a területet valamelyest elhanyagolja, már sok érdekes és értékes mű született az improvizálás élményének elősegítésére. Az egyik legújabb kutatást egy doktoranduszunk végzi, aki a szolfézsoktatásban szándékozik Sály ötleteit kamatoztatni, többek közt a kreatív-improvizatív készség fejlesztésére. (Sály, 2010; Fekete, 2018)

Ráadás: „zenetanulás zenei segédlettel”?

Napjainkban már sokan elismerik, hogy a zene közege, de annak akár néhány összetevője (dallama, intonációja, ritmusa, stb.) jótékony hatást képez olyan folyamatokra, amelyek során „arra érdemes”, épp ezért a kelleténél nagyobb igyekezettel elsajátítani kívánt ismereteket – például nyelveket – szeretnénk megtanulni. A szorongást okozó „anti-szuggesztív gátakat, amelyeket az ember személyisége megvédésére épít fel, valójában nem lerombolni, hanem inkább körbejárni kell” – írta, ehhez is kapcsolhatóan, Bárdos Jenő, már több mint két évtizede. (Bárdos, 1997, 67) De előléphet-e a „szuggesztópéd” segéderőként szolgáló alkotás főszereplővé? Tanulhatunk-e zenét az iskolában, miközben eleve azért hallgatjuk, hogy egy másik dologra ne figyeljünk görcsösen? Nyitott kérdések.

Ahogy ez is: mikor zengheti be a művészeti élet az iskolát?

Miként az eddigiekből kiderül, erre nagyon hosszan, rengeteg okot és példát idézve lehet válaszolni. De röviden így is megfogalmazható: akkor, ha a pedagógusközösség saját iskoláját „zengeti be”, annak stílusára / szokásaira alapozva. Zenei szempontból érzékeny kérdés, hogy a „bezengetés” milyen típusú művekkel történjen: ebben az ügyben sem létezhet egységes normatíva – bár az úgynevezett minőségi zenék kiválasztása, természetesen, a szakértő tanár feladata és felelőssége.

Irodalom

Bakacsi Zita (2007): Mit üzennek az ének-zene tankönyvek a zenén túl? *Képzés és gyakorlat* 5. évf. 4. sz., 78–85.

Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

Bodnár Gábor (2009): Zenei tehetséggondozó program. *Tehetség. A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa*, 17. évf. 2.sz., 9–10.

http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2009_2.pdf (2019. 05. 27.)

Bodnár Gábor (2015): Az elmúlt évtizedek tanárképzési programjainak hatása az ének-zene szakos tanárok képzésére. In: *Szaktudományi körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok* (Bölcsészeti- és művészetpedagógiai kiadványok 4.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 9–23. http://methodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf (2019. 05. 27.)

Fekete Anikó (2018): Kreatív szolfézs leendő pedagógusoknak. *Parlando* 60. évf. 6. sz. https://www.parlando.hu/2018/2018-6/Fekete_Aniko-Szolfezs.pdf (2019. 05. 27.)

Gyarmathy Éva (2019): A győztes visz mindent. *hvg.hu*

https://hvg.hu/élet/20190226_Gyarmathy_Eva_A_gyoztes_visz_mindent (2019. 05. 27.)

K. Udvari Katalin (2018): Tehetséggondozás Kodály szellemében a hazai közoktatásban. *Parlando* 60. évf. 6. sz. http://www.parlando.hu/2018/2018-6/K_Udvari_Katalin-Psalmus.pdf (2019. 05. 27.)

M. Nádasi Mária (2011): A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás-informatika* 3. évf. 3–4. sz., 26–31.

http://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf (2019. 05. 27.)

Magyar Dóra (2017): *Kovács-módszer a fuvolaoktatásban* (szakdolgozat). Miskolc: Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Intézet. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/26908/22361.pdf> (2019. 05. 27.)

Melis Orsolya Kinga (2019): *Éneklő ifjúság ismét? A mindennapos éneklés lehetőségei az iskolában* (OTDK-dolgozat). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Művészetközvetítő és Zenei Intézet (kézirat).

Négyesi Anna (2015): *20 mozgáspihenő*. Kovács-Módszer Stúdió, Budapest.

Sáry László: *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs: Jelenkor Kiadó Kft., 2010.

A MOZDULATMŰVÉSZET ÉS A MOZDULATPEDAGÓGIA KEZDETEI MAGYARORSZÁGON

THE MAKERS OF MODERN DANCE IN HUNGARY AND THE BEGINNINGS OF DANCE EDUCATION

Boreczky Ágnes

Professzor emerita, ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

My primary goal is to place the Hungarian pioneers of modern dance and their work on the map of modern European dance education, something Valéria Dienes, a philosopher, mathematician, musician and the founder of Orchestica already tried, and failed, to achieve in 1918, more than 100 years ago. The first period of Hungarian modern dance is still missing from the history of the artistic experiments of the *fin de siècle*.

For this reason first I will give a short overview of the artistic milieu of the *fin de siècle*, when modern dance (*mozdulatművészet* in Hungarian) was born as a new art form. After setting the context, I will briefly refer to the concurrences and some of the differences between the international and the Hungarian scene. Then I will focus on Valéria Dienes' Orchestica, one of the first scientifically based interdisciplinary systems of movement, which was worked out and taught in her own school in Budapest before her exile to Vienna in 1920.

The birth of modern dance

The rise of modern dance as a new form of art (free dance, Ausdruckstanz, Bewegungstanz, the art of movement etc.) born at the turn of the 19-20. century cannot be separated from the multifaceted, often controversial social and artistic movements of the age. It was an integral part of the *renewal of art*. I assume it was Kandinsky' *Concerning the Spiritual in Art* (1911,1914,1977)¹ that elevated *modern dance* to equal status with music and painting, and contributed to its legitimization. According to him “ [...] *The achievement of the dance-art of*

¹ Original title: *Über das Geistige in der Kunst* (1911) R. Piper & Co., Munich

the future will make possible the first ebullition of the art of spiritual harmony—the true stage-composition.” (Kandinsky 1977, 51.)

The birth of the new genre was also part of a new consciousness of the body. It gave a form to the changing attitudes towards space and body, particularly to women’s body, and as a consequence it both required and fostered women’s emancipation. At the same time its emergence was closely related to a re-discovered realm of the spirit and a desire for the spiritual. Moreover it was also a new means of self-expression, which after a few years of experimentation with individual dance led to the creation of new groups (communities) of dancers, and establishment of reform (dance) schools, and contributed to the renewal of the stage and the formation of a diversity of alternative life styles.

In a relatively short time, between the *fin de siècle* and the 1940s, dance moved from the periphery to the center of art life, and modern dance gained legitimacy. It was a form of art, which created its own language and conveyed profound spiritual, philosophical and social contents. Leading artist took it as a theme or a source of their artistic work.

The makers of modern dance, Isadora Duncan, Raymond Duncan, Emile- Jaques Dalcroze, Rudolf von Laban were almost immediately followed by a second generation of great dancers, with some Hungarians among them. It was Valéria Dienes, Alice Madzsar and Olga Szentpál who launched and operated the first schools in Budapest. Valéria Dienes, a dancer herself was the student of Raymond Duncan. By 1918 she had elaborated her own system of movement called Orchestica. Olga Szentpál, also a dancer, studied with Dalcroze, and Alice Madzsar studied with Elisabeth Mensendieck in Norway. She never became a dancer, - even her first courses were called Aesthetic and Healthy Gymnastics-, nevertheless in the 1920s she had dance companies that performed at Ödön Palasovszky’s experimental theatre. Rudolf von Laban, who was extremely influential all over Europe did not have a strong or a direct impact on the Hungarian performing arts scene despite his Hungarian origin.

Commonalities and differences between European, American and Hungarian dancers

Hungarian dancers of the time and their contemporaries abroad *shared a similar philosophy and ideas about movement, expressed themselves in similar terms. Modern dance evidently had its own common language.*

1. The main theme of contemporary dance theories: the body/spirit and the soul. A new synthesis

As part of spiritual renewal most modern dancers searched for something infinite, something beyond the flesh or pure body, beyond matter. They might have given slightly different meanings to the same words and used them in a different tone, but divine, sacred, dignity, unity, harmony, inspiration, soul, spirit were common and recurrent elements of their vocabulary. The words comprised a framework for the interpretation of the relationship between the body and the soul/spirit, which was one of their main concerns. Hungarian dancers were *no exception*.

Body was thought of as the counterpart to the spiritual-intellectual ideal or the means of expressing what comes from the soul/spirit. But first the body had to be liberated from the burden of conventions and given the opportunity to become alive.

Through the experience of movement modern dancers not only strove to reveal the spiritual, the moving body was also a means of *self-awakening and self-awareness*. On the

other hand, by deconstructing the long lived hierarchy, in which body was inferior to the soul or the mind, they were able to place dance in the realm of the highest principles.

2. *Differences between the European and Hungarian modern dance scene*

Despite similarities there were significant sociological differences characterizing European, American and Hungarian dancers. In respect of their social background, gender, education and career I found that

- in Hungary the first movement artists were all women, and even later it was primarily a women's profession,
- the art of movement became a teaching profession more than a performing artist's career,
- they also came from upper middle class or middle class families like their contemporaries, but 30-40 % of them had an assimilated Jewish background,
- practitioners of the art of movement were extremely highly educated.

The differences might be traced back to the social history of the country. At the end of the 19th century Hungary went through a period of intensive industrialization, urbanization, secularization, in short, modernization. With the Jewish Emancipation Law approved by the Hungarian Parliament in 1867 Jews – de jure – were given the same rights as Gentiles.

It was a time of rapid changes accumulated and jammed in a relatively short time: in less than 50 years Hungary had to catch up with modern European trends while the old feudal system died hard. The struggle for emancipation included women, as well.

Hungarian artists of movement also differed from their foreign contemporaries in respect of their educational background. About half of them finished high-school or a teacher training institute before studying dance, and the other half gained a diploma at the Academy of Music, the College of Applied Arts or elsewhere. Valéria Dienes, a Doctor of Philosophy and a trained musician, was distinguished even from them. At least in Hungary, she set up a new model - the role of the „scholarly dancer”.

Orchestica: the science of movements

I propose that Dienes's science of movement was a very early *interdisciplinary* scientific system. This science covered the complete field of *orchestica*, itself. „ *What is called dance today, and what is performed as dance, is a tiny, distorted fragment [...] of a great art-field, the art of movements, the old orchestica that some time ago used to live a very intensive life.*” – she wrote in a letter to Hans Brandenburg² in 1918. (Dienes 1918, 2016, 208.) In a study titled *Orchestica 1912-1918* she stated that *orchestica* contains all sorts of movements, „ [...] *ballet, sports, therapeutic gymnastics, folk dance, jazz dance, trance-dance, military exercises[...]*”, (Dienes 1969, 43.) in other words everything that requires the knowledge of and the adherence to the laws of movements of the human body. „*We did not want dance, this concept was too narrow for us. We were looking for something more general and something closer to real life: the free play of the human body that was liberated*

² Brandenburg's book, *Der moderne Tanz* c. was the first one that summarized the different trends of contemporary modern dance.

by the laws of movements from its artificial constraints and that had a say in each human activity.” (Dienes 1969, 43-44.)

Dienes relied on the findings of experimental psychology of her time and Bergson's philosophy when she linked human behavior (actions-reflexes etc.) to conscience and added *movement as a bridge* between them. The main pillars of her system were *movement, conscience, space and time, force and meaning*. The key words of her pedagogy – also known from reform pedagogy - were discovery, creation and action. For her, knowledge was animated and personal, which can only be acquired through lived experiences and identification.

References

Dienes Valéria (1918): Levél Hans Brandenburgnak. In: Fenyves Márk-Dienes Valéria-Dienes Gedeon: *A Tánc reformja- a mozdulatművészet vonzásában*. Budapest: Orkesztika Alapítvány 2016, 207-217.

Dienes Valéria (1969): *Orkesztika 1912-1918. Raymond Duncannál*. Kézirat. dvh-list00043 MOHA-Mozdulatművészeti Gyűjtemény (Orkesztika Alapítvány– MOHA Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény)

Kandinsky, Wassily (1977): *Concerning the Spiritual in Art*. (Translated by Sadler, M.T.H.) Dover Publications, New York

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

PÉNTEK – JÚNIUS 21.

Elnök: **Kárpáti Andrea** egyetemi tanár, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és Budapesti Corvinus Egyetem

PARTICIPATING AND CREATING HOPE IN OPEN ENSEMBLES: DRAMA EDUCATION IN A CHANGING WORLD

Heli Aaltonen

Associate Professor, Drama and Theatre Studies at Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, Norvégia

Anthropologist Margaret Mead (1901-1978) reminds us: “Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world; indeed, it's the only thing that ever has.” (The Institute for intercultural studies)

This quote is hopeful and tells us that changing the world does not necessarily come from top leaders, but instead from a grassroots movement. A grassroots movement is a large network of different people working in NGOs, or just interested to work voluntarily for specific topics. Very often drama educators, drama therapists and people practicing applied theatre come from a grassroots movement, and form temporary, open ensembles to create hope for change.

Michael Chekhov (1891-1955), a famous teacher of many Hollywood actors, and a student of Konstantin Stanislavsky (1863-1938) was concerned about free expression and improvisation. He connected the ability to improvise freely with the strength of ensemble. Chekhov writes: “Only artists united by true sympathy into an Improvising Ensemble can know the joy of unselfish, common creation” (Chekhov 1953/2002, 35). Ensemble thinking became important for many theatre directors, just to name Bertolt Brecht’s (1898-1956) work with Berliner Ensemble. Ensemble thinking is simply referring to an idea that you need a whole group of people to create a performance together, instead of concentrating on individual stars.

In this context, the concept “open ensemble” is inspired by the last Nordic Drama Boreale (Open Ensemble 2018) conference, where the concept was used to open the field, time frame and understanding of who belong to the community. Applied theatre work lacks often solid structures, and it happens in short-lived ensembles. Contemporary world is hyper-complex, and people live in ever-changing realities. Drama education needs to embrace these challenges, and this is the reason why I wish to explore closer the understanding of participation. The key question is: Who are the participants of open ensembles?

The first example of open ensembles comes from a real life grassroots movement, where not only small groups of people, but hundreds of thousands of young people filled the streets to demonstrate against lazy and slow governments, which do not act in the time of eco crisis.

On 15 March 2019, school and university students around the world participated in climate strikes. Global young people’s movement demands political action for a better future and

concrete actions against climate change (Seymour 16.3.2019). It all started from one committed citizen, a 16-year old Swedish activist girl Greta Thunberg, who is the figurehead of the young people's climate change movement. In August 2018, she walked out of her classroom and took up position outside Sweden's parliament in Stockholm. She had a hand-painted sign that read "skolstrejk för klimatet" (school strike for climate change). Her individual climate strike was not left unnoticed: seven months later she is leading a global movement. She is asked to give a speech at a EU-meeting for the adult decision makers, where she talks about the necessity to take an urgent action in the fight against climate crisis (Guardian News 16.4.2019). This is a positive sign, and it comes from young people who understand how critical the current environmental situation is (IPCC2018; IBPES 2019). At the same time young people challenge educators to be part of the change.

School children participate in open ensembles to create hope in the time of eco crisis. Young people support participatory and direct authentic democracy, because they have lost their belief in corrupted representative democracy (Castoriadis 1983). They want that decision-makers start listening to scientists and make desperately required changes in human behaviour to stop the climate change. Young people have a good reason to be worried. They are the ones who need to live with the consequences of the decisions made today.

This paper looks at the relational ontology of applied theatre practices in a world that is fast changing and in a deep crisis. Many scientists have started to call the geological time we live in 'the Anthropocene period'. It means simply, 'human time', which has started from the industrial revolution. This time the climate has not changed because of a meteor explosion on the earth, but because of human activity. Wild animals and insects do not disappear because of cosmic powers but because of the explosion of human population, pesticide and areal use, increasing use of technology and exploitation of natural resources.

What has eco crisis to do with the new understanding of participation and cooperation? Eco crisis simply shows us that human activity is not isolated from nonhuman agency. "Ecocide is suicide" as Mark Becoff (2014) articulates it. I argue that the task of the contemporary drama education practice is to draw attention to our connectedness with nonhuman agents and actants (Latour 2005). 'Open ensembles' mean in this context not only interdisciplinarity in theatre work, but it also functions as an invitation to consider non-human beings, not as dead material for human use, but as living participants in theatre-related activities. This invitation has huge political consequences, because it means bridge-building between nature and culture, and it requires a change in attitudes and cultural habits of humans. However, I think that art educators, drama pedagogues, storytellers and applied theatre practitioners are the persons who can take on the challenge. They are the persons, who are used to finding creative solutions with questions related to oppression and exclusion. They are the persons, who are used to dealing with messy realities and hyper-complexities at all levels of life. I believe that art educators and activists are thoughtful and committed citizens.

I want to tell you how my own understanding of participation has changed. When I was in my twenties, I was an environmental activist and started working with theatre and young people at the same time. I was filled with enthusiasm concerning how participating in theatre supported young people's personal development and cultural democracy. For 15 years, I worked as a freelance-artist creating performances, acting with puppets, directing child and youth theatre and organising festivals, as well as teaching adults different kinds of creative drama practices. Often, I chose to work with outdoor performances, because I enjoyed site-specific work. My belief was that theatre work offers young people a platform

for constructing themselves in open ensembles. They get a stage for voicing their understanding of childhood experiences. My thinking about participation in theatre activities were quite similar as Jonathan Neelands' (2009) ideas about 'ensemble as a democratic process in art and life'. Neelands proposes in his article that participation in an ensemble, itself, is a democratic process, and experiences made in such processes can be repeated in real life. During the history of art education such ideas have had many supporters (Nicholson 2016a, 251).

Neelands' thinking follows linear understanding of participation in cultural performances, which has developed multiple models of collective and ensemble working (MacDonald 2012). However, there is not only one way to participate, not either one story of participation. There are as many stories as there are participants. Stories are not linear but circulatory, and social change does not follow cause-and-effect narratives, but it happens, in the time of Anthropocene, through networks and flows (Duara 2016). In other words history consist of 'events', which are connected with each other in an unpredictable way.

Helen Nicholson (2016b) uses Duara's event-theory in relation to applied theatre and drama education. If there is actually no cause-and-effect connection between historical events, it is hard to claim that theatre making is socially and educationally efficient. However, applied theatre work "invites multiple response", as Nicholson articulates it. She continues by writing that "social change is unpredictable, sited and networked, and if history is circular, so too is learning" (Nicholson 2016b, 440).

The twenty-first century, contemporary networked society has created new and relational modes of collaboration. Nicholson calls it relational ontology of drama education. Relational ontology "acknowledges that the encounter in itself holds potential for new forms of relationality" (Nicholson 2016a, 253).

Relationality and encountering are not enough if we take the challenge of Greta Thunberg seriously. She is asking for an educational reform, which aims at making an eco-social change. Arto Salonen (2015, 233) writes about the need of having eco-socially educated citizens. According to him change to ecologically sustainable society requires change of focus from individualism to community-orientation. Instead of learning to highlight one's own interests and material goals, individuals should learn the skills to cooperate and "take into account immaterial aspects of well-being". He writes: "The overall aim of education is a civilised human being, who takes care of herself and her culture, the globe as a whole as well as the possibilities of future generations (Salonen 2015, 233)."

I will give an example of the development of participation in drama education discourse by presenting research I have done with European Drama Encounter (Aaltonen 2006) and forest walking *Voice of the Forest* (Aaltonen 2015). At the end of the presentation I will also talk about my eco-social teaching practice, which is based on "pedagogy of interconnectedness" (Lehtonen, Salonen, Cantell & Riuttanen 2018) and broadened view on participation.

References

Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Turku: Åbo Akademi University Press. Retrieved from

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4133/TMP.objres.82.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Aaltonen, H. (2015). Voice of the forest: post-humanism and applied theatre practice. *Research in Drama Education: Journal of Applied Theatre and Performance*. 20:3, 417-421.

Bekoff, M. (2014). *Rewilding our hearts: building pathways of compassion and coexistence*. Novato: New World Library.

Castoriadis, C. [1983] 1997. The Greek polis and the creation of democracy. In D. Curtis (Ed.) *The Castoriadis reader*, 267-290. Oxford: Blackwell.

Chekhov, M. (1953/2002). *To the actor: on the technique of acting*. London & New York: Routledge.

Duara, P. (2015). *The Crisis of global modernity: Asian traditions and sustainable futures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guardian News (16.4.2019). Greta Thunberg's emotional speech to EU leaders. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=FWsM9-zrKo&t=9s>

The Institute for intercultural studies: Retrieved from <http://www.interculturalstudies.org/faq.html>

IPBES [The Inter-Governmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Eco-System Services] (2019). Media Release: Nature's Dangerous Decline 'Unprecedented' Species Extinction Rates 'Accelerating'. Retrieved from <https://www.ipbes.net/news/Media-Release-Global-Assessment>

IPPC [Intergovernmental Panel of Climate Change] (2018). Global Warming of 1,5 C. Retrieved from <https://www.ipcc.ch/sr15/>

Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.

Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860-867.

MacDonald (2012). All together now: Performance and collaboration. In D. Heddon & J. Klein (Eds.). *Histories and Practices of Live Art*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 148-174.

Neelands, J. (2009) Acting together: ensemble as a democratic process in art and life, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:2, 173-189.

Nicholson, H. (2016a). A good day out: Applied theatre, relationality and participation. In J. Hughes & H. Nicholson (Eds.) *Critical perspectives on Applied theatre*. Cambridge: Cambridge University Press, 248-268.

Nicholson, H. (2016b) Networks of hope, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21:4, 439-442.

Open Ensemble 2018. It is an open ensemble, because. Retrieved from <http://www.openensemble.se/?p=750>

Salonen, A. (2015). Ecosocial approach and sustainable society. In R. Jucker & R. Mathar (Eds.) *Schooling for sustainable development in Europe: concepts, policies and educational experiences at the end of the UN decade of education for sustainable development*. New York, Dordrecht & London: Springer Cham Heidelberg, 232-233.

Seymour, R. (16.3.2019). The climate strike is a source for hope – but new research shows it might be too late. Act now or swim later – Children’s worldwide protest climate change. *Independent*. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/voices/climate-strike-protests-arctic-melting-a8825936.html>

BEAUTY AND THE BEAST: PROVIDING ACCESS TO THE THEATRE FOR CHILDREN WITH AUTISM

Andy Kempe

Professor Emeritus of Drama Education, University of Reading, Egyesült Királyság

This paper explores the contribution ‘relaxed performances’ (RPs) may make towards social inclusion and how the development of communication and social skills of young people with autism may be enhanced through attending relaxed performances.

RPs make as few changes to the text of the play as possible but adjust other aspects of the theatre experience in order to reduce anxiety and stress for children with autism and their families. In this way, RPs seek to help children with autism become familiar with the theatre.

Autism is a lifelong developmental disability that affects how a person communicates with, and relates to, other people. However, regarding autistic spectrum disorders (ASD) as a predominantly medical condition of the individual may absolve society from interacting with that individual. In contrast, the social model of disability regards disability as a product of the way society is organised and thus seeks to remove barriers that restrict life choices for disabled people.

Children with ASD may not have developed a complete awareness of the thoughts and feelings of those around them but awareness may be awakened when their behaviour causes those others to react negatively. Many people regard theatre as representing a degree of challenge and alienation. To avoid the embarrassment of contravening unknown or misunderstood codes, they simply do not go, even if they would like to. This fear of embarrassment is exacerbated for families aware that their children’s behaviour may interfere with other audience members’ enjoyment. Research into RPs provides evidence that the fear of negative judgement is removed because other members of the audience understand and accept the children’s behaviour.

1 in 88 of the population in the UK may be on the autistic spectrum: that’s over 680,000 people. Attempting to include more of this considerable number of individuals into the theatre audience makes sense economically as well as morally. While some UK theatre companies have worked long and hard to widen participation, commercial mainstream theatres have only recently recognised the need to provide for people with a wide range of disabilities. In 2011 eight leading theatres piloted RPs and shared what they considered to

be best practice. Interestingly, pantomime was not considered to be an appropriate genre to include in future phases of the RP initiative.

The traditional pantomime, or 'panto', is a colourful and vibrant part of the celebration of Christmas. Professional or amateur productions of panto happen in virtually every town and village in England. Considerable use is made of stage technology, special effects, make-up and costume. There is a lively interaction with the audience who are encouraged to cheer for the hero, boo the villain, call out well known phrases such as "He's behind you!" and repeat catch phrases introduced by different characters. Sometimes the action moves into the auditorium or audience members are invited onto the stage for comic sequences and competitions that have been integrated into show. Panto is often the only piece of theatre many children will ever see and their memories of this can be profound.

Newbury is a town 90km to the west of London. It has a population of 41,000. Corn Exchange Newbury (CEN) does not have a resident theatre company but hosts visiting theatre, dance and music companies. Like most theatres of its kind it annually produces a traditional pantomime. A primary aim of theatre, and most especially panto, is to generate experience and sensation. This can be for no other reason than the aesthetic and celebratory pleasure of it, but that does not negate the possibility of valuable social and cultural development arising from the experience. CEN aimed to exploit this by offering a RP in the 2013 – 14 Christmas season. It was the first venue of its kind to offer a RP of a pantomime.

RPs attempt to remove the fear that may be associated with the new experience of visiting the theatre. One strategy for this is to provide a 'visual story' that may be sent to the audience in advance. The visual story consists of a number of photographs which take the viewer on a virtual tour of the theatre showing, for example, the outside of the building, the foyer, the auditorium and some of the staff and actors. The resource points out details such as the noise the seats make when they fold up, that pantos are quite noisy and that it is OK for the audience to join in by calling out in the performance. Another visual story may introduce the characters in the play, outline the story and point out that sometimes there may be flashing lights, bangs and other special effects. These stories offer parents, carers and teachers the opportunity of talking through the theatre experience in advance of their visit. CEN also offered parents and schools a 'familiarisation' visit so children may see the theatre and even go onto the stage.

Audiences may adopt a number of 'viewing positions'. Not all these positions will necessarily be directed at the performance. For example, while watching the show, adults may be watching their children and the children may be watching other members of the audience. Research into young people's first encounters with theatre records that they experience pleasure when their own responses are affirmed by the similar reactions of others. The relevance of this to RPs is that they may represent a self-affirming social experience. If the child's response disturbs others then what the child may learn is that somehow, confusingly, their enjoyment leads them to experiencing the negative feelings of others. In an RP however, all members of the audience are invited to engage with the action however they wish. That other members of the audience are doing likewise ideally leads to the recognition that theatre is a good space in which feelings can be physically and verbally expressed. In this way, the social dynamic that can be fostered in the theatre may help develop social and communication skills.

The notion of 'joint attention', whereby a child follows what a partner is deliberately pointing to or gazing and using exaggerated facial expression to respond is an important device in enhancing communication and social skills: just think of the way adults exaggerate their responses to infants. An integral facet of panto is the actors' use of exaggerated facial and verbal responses and an active encouragement of the audience to make their responses visible and audible. If the actors are successful in this then a child will not have just one partner to refer to in terms of 'joint attention' but the entire population of the auditorium!

The positive outcomes of CEN's RPs have become obvious. Families which had visited the first RP at CEN have returned in subsequent years and felt more confident in visiting other theatre events. Parents reported how children had enjoyed talking about the experience and engaged in social occasions following the visit to the panto. The demographic of those attending the CEN RP has widened. Children with other learning disabilities have started attending and parents concerned that their own children's inexperience of theatre might lead to their behaviour disturbing others have been attracted. Care homes for the elderly have also brought aged residents to the RP and at least one Scout troupe now deliberately chooses to attend RPs on the basis of them being socially inclusive.

Following the CEN's lead in 2013-14, 47 theatres in the UK offered an RP of their panto in the 2014-15 pantomime season. A Google search of regional theatre websites in the weeks leading up to Christmas 2017 revealed that offering an RP of the Christmas show has now become the rule than an exception.

Autism is not, in itself, a beast. However, dealing with it can feel beastly when attitudes towards those with disabilities are beastly. The relaxed RP initiative in the UK started as a response to an incident involving one family living with one specific condition. The subsequent ripple that occurred has swelled into a tide of change in attitude and action that increasingly sees beauty where once it saw only a beast.

PERFORMANCE FOR YOUNG CHILDREN. THEATRE AND DANCE AS A COMMUNICATIVE MEDIUM FOR CHILDREN UNDER THE AGE OF THREE

Leif Hernes

Koreográfus, professzor, Oslo Metropolitan University, Norvégia

As a choreographer and a professor at Oslo Metropolitan University in early childhood arts education and having worked with art for the very young over more than 20 years has created an insight and a knowledge about producing and presenting theatre and dance for this age-group.

When we started out producing art for the very young most of our collaborators were skeptical to the idea. But quoting the UN (children's rights) and Norwegian legacy that "...everybody has a right to experience art of high quality", we have to add: "(..) also, children under the age of three." Over the years we find that there has been a growing interest for this subject, especially in Europe.

Creating dance performances for children under 3 years of age will always feel like hazard. Our research show, however, that children's experiences in meeting with contemporary art

will somehow widen the children's perspective. And as in Roland Barthes's (2001) aesthetic discourse the body sensation has its own form of recognition and where the individual experience is in the body. He calls this "bodily recollections". This corresponds with Merleau-Ponty's term "circularity", (1994). He describes the relation between the lived, subjective body and the physical, objective body. The body is our access to the world, and by altered bodily experiences our perception of the world will also change (Gulpinar & Hernes, 2018).

Our research-material shows that children benefit both from dance and theatre experiences. Through our observations of children as an audience, we see that children respond bodily to what is happening on stage. We also see that children act very differently. They all have their individual approach and responses to what is performed. From this we learn and believe that children benefit from experiencing art.

How can theatre, dance and performance art draw upon the experiences from producing and presenting art for this age-group? Through video-observations, through focus interviews with performers and audiences we experience that there are some key-elements that has to be present in the artistic form that maybe can develop and enhance our understanding of the performing arts as communication-tool.

COLLABORATING IN VISUAL ART RESEARCH AT EUROPEAN LEVEL: POTENTIALS AND PITFALLS

Diederik Schönau

Chairperson of the European Network for Visual Literacy, Hollandia

In 2014 the European Network for Visual Literacy (ENViL) embarked on a two-years' Comenius project for the development of a Common European Framework of Reference for Visual Literacy. In 2016 the prototype of the Framework was published. This research project was initiated on the observation that there is a great need for research on 'competencies' in the domain of the visual art school subjects. The concept of 'competency' had been introduced by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the European Union (EU) in their activities to arrive at common grounds in international comparisons and future development in education. This concept also entered discussions in the domain of visual learning. But in what way? To arrive at a common base it was decided to investigate the curricula of the related school subjects in Europe. Based on the analysis of 37 curricula in 22 countries the researchers of ENViL were able to arrive at some commonalities that in the end were presented in the prototype of a so-called 'structural model'. In this keynote the consequences of this research project are discussed. Has the approach taken been successful? Is the notion of competency helpful and relevant for visual art education, and if so, what about the other school subjects in the artistic domain? Is it possible to arrive at common grounds, where art and visual culture (and all arts) are so closely connected to national traditions, personal interpretations, the variety in types of 'visual culture', different views on 'art', and the differences between the languages used to communicate about what is happening while learning in the artistic domain? How about the future of separate school subjects when the notions of 'key competencies' and '21st century

skills' indicate the future of educational development? And what about common research projects in the arts in the European area?

ADDRESSING EDUCATIONAL AND SOCIAL CHALLENGES THROUGH INCLUSIVE TRAINING METHODS AND COLLABORATIVE RESEARCH IN INSTRUMENTAL MUSIC EDUCATION

Adena Portowitz

Professor, Givat Washington College, Beit Raban, Israel

While today's global world offers young people previously unimaginable opportunities for personal growth, it also raises serious questions regarding an individual's ability to crystallize personal identities while accepting the habits and customs of multicultural societies. Indeed, the overwhelming proliferation of Facebook and smart phones testifies to these seemingly conflicting personal and social needs, as well as an overarching quest for a sense of belonging (Clarke, DeNora, and Vuoskoski, 2015). Searching for contexts in which to address these problems, psychologists and sociologists suggest formal and informal educational settings as venues most suitable for dealing with these acute issues. More specifically, the creative and active participatory nature of arts education offers conducive settings for nurturing personal as well as communal social skills (Elliot, Silvermann, 2015). Within this context, Hallam's (2015) extensive research review sites the mounting evidence worldwide that confirms positive interactions between music education and improved social, cognitive, and personal skills. Successful results, however, consistently depend on the quality of the pedagogical approaches implemented in these classrooms.

This paper proposes adopting Feuerstein's pedagogical approach of *Mediated Learning Environments* within instrumental music classrooms. *Mediated Learning* refers to social interactions between teacher and learner, in which the teacher's role moves from provider of knowledge to learning facilitator (Feuerstein, 2010). In *Mediated Learning Environments*, the main goal is to empower students to become independent learners (Feuerstein, 2010). The twelve components of this pedagogical approach include: *Mediation of Individuation*, which helps individuals develop skills of reflection and complex thought conducive to acquiring experiences *in their culture*, and consequently affording them the ability to develop additional skills necessary for transitioning to another culture; *Mediation of People as Changing Entities*, which encourages flexibility in response to other people's opinions and behavior; and *Mediation of Feelings of Belonging*, which recognizes our longing to be a part of a group, family, community, and culture, which, when mediated, celebrate a sense of belonging (Mentis et al., 2008).

Instrumental music education provides a particularly conducive context for these types of mediation. Music's abstract nature and ability to express a wide range of subtle emotions (Elliott, Silvermann, 2015) enables teachers and individuals to connect on an emotional level. Moreover, successful group performances depend on close collaborative interactions, including on-the-spot adjustments and rhythmic synchronization (Rabinowitch et al., 2012),

all conducive to internalizing the personal and social practices of mediated learning (Silvermann, 2015).

This presentation will conclude with a call for collaborative research. It will present an outline of a forthcoming project sponsored by the Givat Washington Academic College, designed to assess the contribution of *Mediated Instrumental Music Learning Environments* to the personal identity and social skills of elementary school participants. The presentation will be accompanied by videos that demonstrate *Mediated Instrumental Music Learning Environments*.

LEARNING TO UNLEARN DISCIPLINES: EXPERIMENTATION AND EXPLORATION OF COLLABORATIVE ART EDUCATION

Kevin Tavin

Professor of International Art Education, Aalto University, Helsinki, Finland

Learning to Unlearn Disciplines: Experimentation and Exploration of Collaborative Art Education

While in the current neoliberal climate, many universities are decreasing humanities and non-industry or commercially related courses, Aalto University in Helsinki, Finland, is engaging in broad university initiatives around *art and creative practices* (ACP) that offer access to art-based theory and production for all students through transdisciplinary art education. This initiative, *university-wide art studies* (UWAS), offers access to arts-based inquiry and activities for every discipline through a series of transdisciplinary courses on creativity and culture. In this presentation, I introduce the university element of ACP and UWAS. I examine the history of ACP and the context, development, and implementation of the initiative, as a first of their kind in Finland. Within this framework, I discuss how university pedagogy functions at the limits of disciplines, offering an opportunity for activities that might not (yet) be possible within the traditions of the dominant disciplines, thus enlarging their area of thinking.

More specifically, I focus on how UWAS might create new pedagogical approaches to higher art education, and encourage experimentation and exploration of new arts-based methods and methodologies. In order for arts-based pedagogy to remain critical and self-reflexive, I advocate for a dialogical approach, where our present understanding of art and design is problematized and transformed by other disciplines, and the emergence of completely new areas of inquiry and practice. In the end, instead of simply critiquing the university as a predetermined neoliberal apparatus for the commodity fetishism of education (with no choice for many critical academics other than exodus), I discuss how to engage in art and creative practices that work from the inside through a multiplicity of arts-based approaches. Similar to Garoian, (2014, 387) I believe critical arts-based interventions in the university “constitutes a desire and willingness to work within systems of power in disarticulating their totalized ideological formations into open, differential spaces where multivalent processes of critical intervention and transformation of educational practices are ontologically immanent rather than predetermined and prescribed.”

SZIMPÓZIUM ELŐADÁSOK

CSÜTÖRTÖK – JÚNIUS 20.

ÚJ ZENEPEDAGÓGIAI MODELLEK FEJLESZTÉSE ÉS HATÁSVIZSGÁLATA AZ MTA TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KUTATÁSI PROGRAMJÁBAN: AKTÍV ZENETANULÁS ÉNEKLÉSSEL ÉS MOZGÁSSAL

Elnök: **Nemes László Norbert**, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézet

Opponens: **Körmendy Zsolt**, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zenepedagógiai Tanszék

A szimpózium az MTA-LFZE Aktív Zenetanulás Kutatócsoportjának tantárgy-pedagógiai módszertani fejlesztési és kutatási eredményeit mutatja be. Kutatócsoportunk munkájának célja a Kodály-koncepcióra épülő iskolai ének-zene oktatás módszertani továbbfejlesztése az éneklést és a zenehallgatást kísérő mozgás kreatív integrálásával az általános iskola alsó tagozatán végzett zenepedagógiai munkában. Az innováció fókusza két zenepedagógiai modell részletes kidolgozása, eljárásainak, módszertani egységeinek évfolyamokra bontott elemzése és leírása. Amíg az első modell, az irányított, zenét követő mozgásra alapoz (ebben a tekintetben Émile Jaques-Dalcroze zenepedagógiai elveihez közelít), addig a második modell az improvizált, szabad mozgást használja fel (Kokas Klára zenepedagógiájára alapuló modell). Fejlesztő munkánk során hűen ragaszkodunk Kodály zenepedagógiai elveihez, így az ének-zene órák központi tevékenysége továbbra is a zenei hallást leghatékonyabban fejlesztő, s a közösségi zenei élmények létrehozására leginkább alkalmas éneklés marad. Azonban e módszertani alapba a mozgás élményének többféle lehetőségét integráljuk. A kutatás a zenepedagógiai modellek fejlesztését interdiszciplináris keretbe helyezve a pedagógiai vonatkozások mellett a pszichológia és a kognitív idegtudomány eszköztárát is alkalmazza egy követéses vizsgálat keretében.

A szimpózium Nemes László Norbert bevezető előadásával indul, amely Kodály Zoltán zenei művelődési ill. zeneoktatási koncepcióját valamint annak gyakorlati adaptációját mutatja be hangsúlyozva az 1930-as években kikristályosodott progresszív zenepedagógiai koncepció örökérvényű gondolatait, valamint annak sokszínű és sokféle adaptációs lehetőségét. A szimpózium további előadásai közül Maróti Emese az éneklés és mozgás-alapú illetve a csak énekes-alapú iskolai zeneoktatásban részesülő 6-9 éves gyerekek agyi válaszainak, mozgás szinkronizációs képességeiknek és fejlődési vonaluknak eltéréseit mutatja be. Lukács Borbála előadása eltérő zenepedagógiai módszerek rövid távú kognitív hatásvizsgálatának eredményét mutatja be, amelyet első osztályos gyermekek körében végzett kutatócsoportunk további három tagjával. A szimpózium záró előadása Farnadi Tamara, Buda Sára és Deszpot Gabriella prezentációja, amely a zenehallgatást kísérő szabadmozgás improvizáció közben spontán kialakuló dramatikus játékok valamint a zenei-mozgásos cselekvésekben "megtalált" történetek nonverbális dramatizálásának legszebb példáit mutatja be, s ezeken keresztül rávilágít a művészi alkotó munka során megvalósuló nevelőmunka jótékony hatására a képzelet, a fantázia, a kreativitás és ezen keresztül a generatív készségek fejlesztésére.

1.

ÚJ ZENETANÍTÁSI MODELLEK FEJLESZTÉSE EGY ÖRÖKÉRVÉNYŰ ZENEPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ MENTÉN

Nemes László Norbert, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézet

Kodály Zoltán korszakos jelentőségű zenei művelődési illetve zeneoktatási koncepcióját a magyar és európai zenei és kulturális hagyományokból kiindulva fogalmazta meg saját beszédeiben, tanulmányaiban, különböző interjúkban és nyilatkozatokban. Alapvetően az 1930-as években kikristályosodott koncepció a magyar közoktatás napi gyakorlatában csak a második világháborút követő években, egy megváltozott társadalmi és kulturális közegben került megvalósításra. Ezen változások a napi élet minden szegmensét érintették beleértve az oktatást is. A változások közepette a koncepciót a gyakorlatba átültető magyar zenepedagógiai gondolkodás, amelyet egészen 1948-ig leginkább a modern, gyermekközpontú pedagógiai irányzatok iránti nyitottság és érdeklődés jellemez, új irányt vett, s Kodály koncepciója számos ponton sérült. Az eredeti koncepciót érintő negatív hatások véleményem szerint a mai napig érezhetőek, s leginkább az iskolai zenetanításunkat általában jellemző, rendkívül merev pedagógiai gyakorlatban érhetőek tetten. Az új zenetanítási modellek fejlesztését leginkább Kodály az újra és a progresszívra mindig nyitott habitusa inspirálhatja.

2.

FREKVENCIA-SPECIFIKUS AGYI VÁLASZOK FEJLŐDÉSE RITMUSRA VALÓ MOZGÁS KÖZBEN

Maróti Emese, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Kognitív Tudományi Tanszék

A lüktetés érzékelése alapvető fontosságú a zene átéléséhez. A periodikusság reprezentációja az agyban az idegsejtek a zenei lüktetéshez való szinkronizációja által jön létre. Ez a szinkronizáció tetten érhető egy steady-state kiváltott potenciálnak (vagy SS-KP-nak) nevezett agyi válaszban elektroencefalogram mérése közben. Gyerekek fejlődését követve 6-9 éves korig azt találtuk, hogy ez az agyi válasz a mozgás szinkronizációs képességekkel arányban fokozatosan egyre pontosabban hozzáidomul a lüktetés frekvenciájához. Követéses vizsgálatunkban két gyermekcsoportot hasonlítottunk össze, akik vagy egy mozgás-alapú, vagy egy éneklés-alapú (Kodály-módszer) iskolai zeneoktatásban részesültek. Bemutatjuk az eltéréseket az agyi válaszaikban, mozgás szinkronizációs képességeikben és fejlődési vonalukban.

3.

AZ ISKOLAI ZENETANULÁS RÖVID TÁVÚ TRANSZFERHATÁSAI ELSŐ OSZTÁLYOS GYERMEKEKNÉL

Lukács Borbála *, **Maróti Emese ****, **Asztalos Kata *****, **Honbolygó Ferenc ******

*Magyar Tudományos Akadémia Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képző Központ, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola

** Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Kognitív Tudományi Tanszék

*** Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

**** Magyar Tudományos Akadémia Természettudományi Kutatóközpont Agyi Képzőközpont, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Pszichológiai Intézet

A gyermekkori zenetanulás pozitív hatásai nem kizárólag a hallási észlelés tökéletesedésében figyelhetők meg, hanem a kognitív képességek, valamint az affektív és a motoros funkciók fejlődésében is tetten érhetők. Máiig nem tisztázott azonban, hogy a különböző időtartamú és intenzitású, eltérő zenepedagógiai módszereket alkalmazó nevelési programok hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá az egyes képességterületek fejlődéséhez. A zenei transzfer alapvető mechanizmusainak feltárására jellemzően célzott zenei tréningeket dolgoznak ki, emiatt a közoktatásban zajló zenei nevelés lehetséges hatásai viszont kevésbé ismertek. Amennyiben az osztálytermi ének-zenei nevelés is pozitívan támogatja a képességtranszfer megjelenését, az ének-zene tantárgy hatékony és egyben élményszerű eszközként szolgálhatná a különböző képességterületek fejlesztését. Jelen tanulmányunkban eltérő zenepedagógiai módszerek rövid távú kognitív hatásait vizsgáltuk első osztályos gyermekek esetében.

Longitudinális kutatásunkat 6-7 éves iskolakezdő gyermekek bevonásával kezdtük el. A résztvevők három csoportja az újonnan kidolgozott, mozgásos tevékenységekkel ötvözött pedagógiai koncepciónak megfelelően részesült ének-zenei képzésben. Egy emeltszintű ének-zene és egy matematika tagozatos osztályban a zene és a mozgás irányított, tudatos összekapcsolásával, míg egy harmadik, Kokas Klára módszerére építő, emeltszintű ének-zenei osztályban a szabad mozgás kreatív integrálásával valósult meg az aktív zenepedagógiai program. A vizsgált negyedik csoportban normál tanrendű, specializáció nélküli képzésben vettek részt a tanulók, s a tradicionális pedagógiai módszerek szerint részesültek ének-zenei nevelésben.

A kognitív képességtranszfer feltárása céljából vizsgálatunk az intellektus, a végrehajtó funkciók, a nyelvi képességek (olvasás, fonológiai tudatosság), a zenei észlelés, a szenzomotoros szinkronizáció, a kreativitás és a társas készségek felmérésére irányultak. A résztvevők kognitív profiljának felállításán túl a képességek fejlődésének követésére vállalkoztunk, ennek megfelelően az első osztályosok képességeit iskolakezdéskor és hat hónappal később, a tanév végén mértük fel.

Első osztály év végén mind a négy résztvevő csoportban jelentős fejlődést tapasztaltunk a legtöbb vizsgált képességterületen. Az iskolakezdéskor mért képességszinthez viszonyítva a zenei ritmikai képességekben, így a ritmus- és tempódizkriminációban, a ritmuskapcsolásban és metronómot követő kopogásban azonban nem találtunk szignifikáns javulást. Habár év végén a nonverbális IQ, a szókincs, a gyors megnevezési képesség, illetve olyan zenei képességek, mint a hangmagasság, harmónia és tempó diszkriminációja esetén megmutatkozott az új zenepedagógiai programban résztvevők teljesítménybeli előnye, ezek a csoportkülönbségek az iskolába lépéskor is megfigyelhetők voltak. Emiatt nem állíthatjuk, hogy a mozgással kiegészített ének-zenei képzésben részesülő gyermekek bármely képességterületen jelentősebb mértékben fejlődtek volna azokhoz a tanulókhöz képest, akik a tradicionális módszerek alkalmazásával tanultak ének-zenét az iskolában.

Eredményeink arra utalnak, hogy az első osztályos gyermekek a zenei képzés jellegétől függetlenül, valószínűleg az iskolai formális oktatás hatására mutattak jelentős fejlődést. Az

aktív zenetanulás program hatása rövid távon tehát nem jelentkezett a vizsgált képességterületeken. A mozgáselemeket integráló zenepedagógiai modellek hosszú távú transzferhatásainak megismerésére további két éven keresztül, harmadik osztály végéig vizsgáljuk az résztvevő csoportokat.

4.

ZENEI MOZGÁSBÓL TÖRTÉNET SZÜLETIK. ALKOTÓ ZENEBEFOGADÁS A DINAMIKUS ÉNEK-ZENE ÓRÁKON

Farnadi Tamara *, **Buda Sára ****, **Deszpot Gabriella *****

* Richter János Zeneművészeti Szakközépiskola AMI, Bartók Béla Ének-zenei Általános Iskola,

** Kroó György Zene- és Képzőművészeti Kőbányai Alapfokú Művészeti Iskola,

*** Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet

Szaktudásfejlesztésünk során a *2. zenepedagógiai modell* a *dinamikus énektanulás* elnevezést kapta. Ez Kokas Klára mozgásalapú kreatív zenepedagógiájának integrációját jelenti az általános iskolai énektanulás szakszerű módszertanába. A kutatás-fejlesztés célja e modell módszertanának további csiszolása, majd annak koherens, közvetíthető leírása, bemutatása.

A dinamikus modell alkalmazása során a tanár a komplex zenei tudás-átadás folyamatának jó részét élmény-témákhoz rendeli és a feldolgozást a gyermek saját fantáziájára építve az egészről a részek felé halad. A mozgás variációs elemként jelenik meg az énektanulás során, míg teljesen szabad improvizációként a zenehallgatáskor. A társakkal való együttes, interaktív mozgások révén központi szerephez juthat a zenehallgatás alatt spontán kialakuló dramatikus játék is, a zenei-mozgásos cselekvésekben megtalált történetek nonverbális dramatizálása. A módszer nemcsak a mimika, gesztusok, nagymozgások szavakon túli eszközeire épít, hanem lehetőséget ad az élmények „továbbkódolására” valamilyen képzőművészeti technika segítségével (rajzolás, festés, térbeli művek alkotása), ahol a teremtő képzelet, a fantázia, a belső képek aktivizálásával teret kap a gyermeki élő mesélés is.

A négyéves kutatás harmadik évében tartunk és a 2018/19 tanév eredményeiből mutatjuk be, hangsúlyozva a modellnek az aktív zenefogadással, kreatív zenehallgatással foglalkozó oldalát, melyhez szervesen kapcsolódik a megélt élményekhez kapcsolt történetalkotás. Olyan spontán megszülető, gyermeki „élmények” ezek, amelyek dalokból, mozgással átélte zeneművekből és ezek összekapcsolódásából bontakoznak ki.

Az alsó tagozatos osztályokban történő fejlesztő-kísérleti tanítás során ebben a tanévben kerekén 600 tanítási egységet rögzítettünk kamerába vágott videojegyzetként, amely tartalmaz például *a zenei írás-olvasással, hallásfejlesztéssel és zeneelméleti ismeretekkel* foglalkozó órarészleteket is, de túlnyomórészt a kokasos elemekre gyűjtünk példákat a kreatív énektanítás és aktív zenehallgatás gyakorlataiból, bemutatva a zenéhez szervesülő improvizatív, szabad mozgás lehetőségeit. Ebből válogattuk ki azokat a példákat, amiből jelen előadásunkban néhány annotált filmet mutatunk be a gyermeki történetalkotás, történetmesélés prezentációjaként. Tanúi lehetünk annak, ahogy a gyermekek a szabadmozgásos zenehallgatás révén olyan mesehősökké válnak, akik éppen teljes

figyelemmel a jelenükben élnek és cselekszenek, úton vannak: saját történetükbe csöppennek bele.

Több éves kutatásunk feladata a Kokas-pedagógiára épülő, a mozgást az énekléshez és zenehallgatáshoz kreatívan és dominánsan kapcsoló zenepedagógiai modell módszertani kifejlesztése, amely a *dinamikus énekzene-tanulás modell* elnevezést kapta. Az iskolai környezetben történő tantárgypedagógiai fejlesztés nemcsak a tanórák tervezését és megtartását jelenti, hanem oktatási segédletek elkészítését is, amelyek támogatást adhatnak majd mindazoknak, akik használni szeretnék azt a zenei nevelésben.

Támogató

Az előadások elkészítését az MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatja. „Aktív zenetanulás énekléssel és mozgással - módszerek és hatásvizsgálatuk” (SZ-009/2016.)

ELSŐ OSZTÁLYOS TANULÓKKAL FOLYTATOTT MÓDSZERTANI KUTATÁSOK

Elnök: **Janurik Márta**, Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar

Opponens: **Solymosi-Tari Emőke**, Magyar Művészeti Akadémia

A hazai ének-zene oktatásban évtizedekre visszatekintő problémát jelent a tanulók közömbössége, motivátlansága. Éppen ezért négyéves kutatási programunk egyik legfontosabb céljának olyan módszertani lehetőségek feltárását és oktatási eszközök felhasználását tekintjük, amelyek hozzájárulhatnak az iskolai ének-zene órák élményszerűbbé tételéhez. Pályázatunkban digitális környezetben megvalósuló, élményszerű ének-zene oktatás és ritmikai fejlesztőprogram megvalósítását tűztük ki célul. Olyan módszerek és eszközök kidolgozását vállaltuk, amelyek az ének-zene órákat örömtelibbé tehetik, motiváltabbá válhatnak a tanulók, egyúttal a zenei képességek fejlődéséhez, a zenei ismeretek hatékonyabb elsajátításához és az iskolai tanulás eredményességéhez is hozzájárulhatnak. A szimpóziumunkban elhangzó előadások szakmódszertani kutatásaink első periódusának eredményeit mutatják be.

Az első előadás a digitális eszközök énekórai használatán alapuló kísérletünk eredményeit mutatja be. A digitális eszközök alkalmazása még kevésbé jellemző a hazai ének-zene oktatás gyakorlatában. Nemzetközi viszonylatban azonban több olyan kutatási eredmény is ismert, amely a digitális oktatási környezetnek a tanulók motivációjára gyakorolt pozitív hatását támasztja alá. Ezzel szemben kevés az olyan publikáció, amelynek fókuszában a digitális eszközök használatának a zenei képességek fejlődésére és a zenei ismeretek elsajátítására gyakorolt hatása áll. Az előadás első osztályos tanulókkal folytatott kísérletünknek a zenei képességek és a zenei ismeretek fejlődésére gyakorolt pozitív hatásait mutatja be. A második előadás a transzferhatás-kutatásokhoz kapcsolódik. Hazai olvasáskutatások alapján régóta ismertek a magyar tanulók olvasással, szövegértéssel kapcsolatos komoly hiányosságai. A tanulók fejlettsége közötti különbségek már első osztályban, az olvasástanulás kezdeti szakaszában kimutathatók. Pedagógiai szempontból ezért fontos az olyan új módszertani lehetőségeknek a felkutatása, amelyek hozzájárulhatnak az olvasás elsajátításának sikerességéhez. Az előadás a digitális eszközökkel folytatott zenei fejlesztőkísérletünkben résztvevő első osztályos tanulók fejlődését mutatja be a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon, valamint a szóolvasás terén.

A kottaolvasás tanításának a zeneértésben betöltött fontos szerepe, első osztálytól való

tanítása Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójának fontos eleme. Azonban az ének-zene oktatás megújulásáról folytatott szakmai diskurzus során többször felvetődik a gondolat, hogy a tanulók énekórák iránti motivátlanságának egyik lehetséges okaként éppen a tanulók kottaolvasással kapcsolatos hiányosságai feltételezhetők. A harmadik előadás a kottaolvasás témaköréhez kapcsolódva olyan kutatási eredményeket mutat be, amelyek az olvasás és a kottaolvasás összefüggését igazolják az elsajátítás kezdeti szakaszában lévő tanulók körében. Emellett bizonyítékokat szolgáltat amellett, hogy a zenei írás-olvasás során elsajátított szimbólumrendszer megértése és alkalmazása segítheti az olvasás hatékonyabb fejlődését.

A negyedik előadás egy, a tanórákba ágyazott ritmikai játékokon alapuló programot, és pozitív hatását mutatja be a tanulók ének-zene órák iránti motivációjára. Olyan program eredményességét ismerteti, amely egyszerű eszközökkel segítheti a – legtöbb esetben nem ének-zeneszakos –, alsó tagozaton tanító pedagógusokat abban, hogy a ritmusjátékok segítségével az énekórákat a tanulók számára örömtelivé, élvezetessé tegyék.

A kutatást támogatta:

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

1.

ELSŐ OSZTÁLYOS TANULÓKKAL FOLYTATOTT ZENEI FEJLESZTŐPROGRAM HATÁSA A FONOLÓGIAI TUDATOSSÁG, A MENTÁLIS LEXIKON ÉS A SZÓOLVASÁS FEJLŐDÉSÉRE

Janurik Márta *, **Mucsi Gergő ****, **Szabó Norbert *****, **Józsa Krisztián ******

* Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar; MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

*** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

**** SZTE Neveléstudományi Intézet MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

Kulcsszavak: zenei képességek; digitális zenei fejlesztőprogram; olvasás, fonológiai tudatosság

Régóta ismertek a magyar tanulók olvasással, szövegértéssel kapcsolatos komoly hiányosságai. Ezt támasztják alá hazai olvasáskutatások, valamint a PISA-vizsgálatok eredményei is. A tanulók közötti fejlettségi különbségek már első osztályban, az olvasástanulás kezdeti szakaszában kimutathatók mind az olvasás, mind pedig az olvasás fejlődésében szerepet játszó fonológiai készségek és a mentális lexikon fejlettsége terén. Pedagógiai szempontból ezért fontos lehet azoknak a lehetőségeknek a felkutatása, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvi készségek és az olvasás fejlődéséhez. A zenei fejlesztés beszédhanghallásra gyakorolt pozitív hatásáról, a magyar nyelvre vonatkozóan óvodásgyermekes esetében hazai longitudinális kutatások alapján bizonyítékokkal rendelkezünk (Janurik és Józsa, 2012; Janurik, Antal-Lundström és Józsa, 2018). A fonológiai

tudatosság, a mentális lexikon, vagy az olvasás fejlődésére vonatkozó korábbi vizsgálat azonban nem ismert. Előadásunkban egy hathónapos, a digitális eszközök énekórai használatára alapozott zenei fejlesztőkísérlet hatásait mutatjuk be a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon és az olvasás fejlődésére.

A kutatásban 176 elsőosztályos tanuló vett részt az alsó tagozatos tanterv szerinti, heti két ének-zene órán: (kísérlet: N=88 (37 fiú), kontroll: N=88 (50 fiú)). A kísérleti csoportban elsősorban az általunk újonnan fejlesztett Zenesziget applikációt alkalmaztuk, amely az alsó tagozatos ének-zene oktatás tantervének alapul (Szabó, 2018). Az applikáció komplex oktatási eszköz, négy fő területet fed le: (1) természeti hangok és hangszerek; (2) ritmikai ismeretek; (3) szolmizációval kapcsolatos ismeretek; (4) zeneszerkesztés. A feladatok a következő területek fejlesztésére alkalmasak: (1) a zenei észlelés fejlesztése; (2) különböző hangulatok és karakterek felismerése; (3) a zenei stílusokról és formákról való tudás; (4) a zenei memória fejlesztése; (5) a kottaolvasás fejlesztése (6) az éneklés fejlesztése (karaoke). Emellett a Rhythm Master programot és a NotateMe Now applikációt is alkalmaztuk. A kísérletben résztvevő tanulók táblagépekkel önállóan dolgoztak, emellett közös munka során a digitális táblát is használták. A kontrollcsoport oktatása hagyományos oktatási módszerekkel történt. A következő mérőeszközöket alkalmaztuk: (1) Zenei képességteszt: zenei percepció: Cronbach- α =0,80; reprodukció: Cronbach- α =0,91 (Surján és Janurik, 2018); (2) Fonológiai tudatosság teszt: Cronbach- α =0,86 (Szili, 2016); (3) Mentális lexikon teszt: Cronbach- α =0,87 (Szili, 2016); (4) Szóolvasás teszt: EAP PV reliabilitás=0,90 (Magyar és Molnár, 2014).

Előméréskor az anya iskolai végzettsége, a zenei észlelés és a ritmustapsolás fejlettsége szerint nem volt szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az éneklés terén a kísérleti csoport szignifikánsan fejlettebb volt. Utóméréskor a kísérleti csoport szignifikánsan nagyobb fejlettsége volt kimutatható mind a nyelvi készségek, mind az olvasás terén: fonológiai tudatosság: kísérlet=54,58, kontroll=49,04 $t=1,97$, $p=0,05$; mentális lexikon: kísérlet=63,50, kontroll=57,44 $t=2,308$, $p=0,02$; olvasás: kísérlet=49,844, kontroll=43,973 $t=3,303$, $p=0,001$. Regresszió-analízis alapján a szóolvasás fejlettségében a zenei képességek fejlettségének szignifikáns magyarázó ereje van mind a kísérleti ($r. \beta=13,8$), mind a kontrollcsoportban ($r. \beta=12,1$). A zenei képességek mellett a fonológiai tudatosság és a mentális lexikon bevonásával alkotott regressziós modell alapján a kísérleti csoportban a fonológiai tudatosság szignifikáns magyarázó ereje mellett ($r. \beta=26,4$) a zenei képességek szignifikáns hatása továbbra is kimutatható ($r. \beta=7,7$). A kontrollcsoportban a független változók egyike esetében sem kaptunk szignifikáns értéket. Kísérletünk alátámasztja, hogy az ének-zene órák keretében folytatott, hatékony zenei fejlesztés első évfolyamon segítheti mind az olvasás, mind pedig az olvasás fejlődése szempontjából fontos nyelvi készségek fejlődését.

Irodalom

Janurik Márta és Józsa Krisztián (2012): Findings of a three months long music training programme. Hungarian Educational Research Journal, 2, DOI 10.5911/HERJ2012.04.01

Janurik Márta, Antal-Lundström Ilona és Józsa Krisztián (2018): A zenei hallás korai fejlesztésének szerepe a beszédészlelés fejlődésében. Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. Gyermeknevelés, 6. 2. 64–79.

Magyar Andrea és Molnár Gyöngyvér (2014): A szóolvasási készség adaptív mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása. Magyar Pedagógia, 114. 4. sz. 259–279.

Surján Noémi és Janurik Márta (2018): A zenei észlelés fejlettségének vizsgálata

hagyományos és számítógépes tesztfelvétellel. *Gyermeknevelés*, 6. 2 sz. 32–48.
Szabó Norbert (2018): Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz. 97–107.
Szili Katalin (2016): A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása és működésének hatékonyságvizsgálata. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

A kutatást támogatta:

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

2.

RITMIKAI JÁTÉKOK ÉS HATÁSUK AZ ÉNEK-ZENE ÓRÁK IRÁNTI MOTIVÁCIÓRA ELSŐ OSZTÁLYBAN

Mucsi Gergő *, Pethő Villó **, Surján Noémi ***

* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

** SZTE Zeneművészeti Kar MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

*** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

Kulcsszavak: ritmikai fejlesztés; motiváció; ének-zene órák

A gyermekkorban átélt zenei élmények, az általános iskolai énekórákon szerzett tapasztalatok egész életünk során meghatározhatják a zenéhez való viszonyunkat. A hetedik és nyolcadik osztályosok körében folytatott hazai motivációkutatások azonban azt támasztják alá, hogy a tanulók közömbösek az ének-zene órákon folyó tevékenységek legtöbbje iránt (Janurik, 2007; Janurik és Józsa, 2018). A tantárgy kedveltségét az órákon átélt siker vagy kudarc élménye is befolyásolja. A sikertelenség érzése, az önbizalomhiány negatív énképet, valamint az énekórai tevékenységekkel szembeni elutasító hozzáállást alakíthat ki, amely tovább csökkenti az ének-zene órák iránti motivációt (Jakobicz, Wamzer és Józsa, 2018). Csíkszentmihályi szerint a zenei tevékenységek a legélvezetesebb tevékenységek lehetnek, az áramlatélmény tipikus lehetőségei közé sorolhatók (Csíkszentmihályi, 2010). Minderre viszont kevés lehetőséget nyújt az iskola: az általános iskolai énekórák nem elég változatosak, a frontális oktatás dominál és az órák száma kevés. Kutatócsoportunk erre alapozva egy teljes tanévet átívelő ritmikai programot dolgozott ki első osztályos tanulók részére. Elsődleges célunk az ének-zene órák iránti érdeklődés felkeltése mellett a pozitív attitűd kialakítása volt. Másrészt olyan ritmikai programot kívántunk összeállítani, amely a nem ének-zeneszakos, alsó tagozaton tanító pedagógusok számára könnyen használható és segíthet a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is. A ritmikai program 23 játékból állt, melyek 4 fő témakör mentén csoportosultak, ezek a (1) Ritmusok megismerése (7 játék), (2) Ritmusvariációk és gyakorlatok (7 játék), (3) Osztinató (6 játék) és (4) Improvizáció (6 játék). A témakörök egyenként két-két hónapos időtartamban, a fokozatosság elvét követve egyre nehezedő játékokkal, de részben átfedésekkel követték egymást. A program megvalósításához feladatbankot készítettünk. Kutatásunkban kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk, 248 gyermek

részvételével (kísérlet: N=142; 67 fiú; kontroll: N=106; 60 fiú). A kísérleti csoport tanulói átlagosan 12-15 percet foglalkoztak ritmikai tevékenységekkel a tanterv szerint meghatározott heti két tanórán. Az ének-zene órák iránti attitűdöt ötfokú, Likert-skálás kérdőívvel vizsgáltuk (Cronbach-alpha: 0.70). Eredményeink alapján a kísérleti csoportban tanulók szignifikánsan pozitívabban viszonyultak az ének-zene órákhoz (kísérlet: M=4.33, SD=1.12, kontroll: M=3.55, SD=1.49, $t=4,54$ $p<0,001$, Cohen-d=0.59, $t=4,54$). A nemek szerinti összehasonlítás alapján a lányok énekórák iránti attitűdje mindkét rész minta esetében szignifikánsan pozitívabb (kísérlet: lányok M=4,55, SD=0,99; fiúk M=4,09, SD=1,20, $t=-2,48$ $p=0,01$; kontroll lányok M=3,94, SD=1,45, fiúk M=3,21, SD=1,46, $t=-2,57$ $p=0,01$). A kontrollcsoportban az énekóra kedvelésére kapott átlag egyúttal azt is megmutatja, hogy az ének-zene órákon a korábbi vizsgálatokban kimutatott motiválatlanság nem csak az általános iskola felső tagozatos tanulóira jellemző. A hagyományos módszereket alkalmazó ének-zene órák már első osztályban sem biztosítanak elegendő motivációt a tanulóknak. A játékos, ritmikus tevékenységekben való aktív és rendszeres részvétel ugyanakkor elősegítette a pozitív attitűd kialakulását.

Irodalom:

Csikszentmihályi Mihály (2010): Tehetséges gyerekek: Flow az iskolában. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Jakobicz Dorottya, Wamzer Gabriella és Józsa Krisztián (2018): Motiválás az ének-zene órákon. Gyermeknevelés, 6. 2. sz., 18–31.

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. Magyar Pedagógia, 107. 4. sz. 295-320.

Janurik Márta és Józsa Krisztián (2018): Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. Gyermeknevelés, 6. 2. sz., 5–17.

A kutatást támogatta:

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

3.

A KOTTAOLVASÁS, A FONOLÓGIAI TUDATOSSÁG, A MENTÁLIS LEXIKON ÉS AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA KEZDŐ OLVASÓK KÖRÉBEN

Surján Noémi *, **Janurik Márta ****, **Józsa Krisztián *****, **Pethő Villó ******

* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

** SZTE Zeneművészeti Kar MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

*** SZTE Neveléstudományi Intézet MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

**** SZTE Zeneművészeti Kar MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

Kulcsszavak: kottaolvasás; szolmizáció; olvasási készség, fonológiai tudatosság, mentális lexikon

A zenetanulás kognitív fejlődésre gyakorolt hatásának vizsgálata az elmúlt évtizedekben aktívan kutatott terület. A zenei és az anyanyelvi képességek kapcsolatára irányuló vizsgálatok a zenei képességek, a fonológiai tudatosság és az olvasás összefüggésére mutattak rá. Az eredmények arra utalnak, hogy a pozitív hatás visszavezethető a zenetanulás során fejlődő auditív észlelésre. A beszédészlelés és a zenei hangmintázatok észlelése egymástól elkülönül, azonban gyermekkorban, a zenei és a beszédészlelés fejlődésének korai szakaszában létezik közöttük egy mélyebb kapcsolat (Janurik, Antal-Lundström és Józsa, 2018, Patel, 2012). A kottaolvasás és a szövegértés neuropszichológiai háttéréről, fejlődéséről szintén rendelkezünk ismeretekkel (Gudmundsdottir, 2010; Hansen és Bernstorff, 2002), azonban a korai kottaolvasás és a korai olvasás kapcsolatának vizsgálatáról nincsen tudomásunk.

A kottaolvasás olyan folyamat, melynek során speciális vizuális szimbólumokat alakítunk át hangokká, ritmussá. Fejlődése az éneklési képesség és a zenei észlelés fejlesztésén keresztül megy végbe, utóbbinak elengedhetetlen feltétele a fogalmi fejlődés. Erre épül a zene grafikus reprezentációja (Turmezeyné, Máth, és Balogh, 2005). A szövegek olvasásának az elsajátítása ezzel párhuzamba állítható, szintén olyan kognitív folyamat, amely az észlelésen alapul, és amelynek során az egyén vizuális jeleket jelentéssel ruház fel. Kezdeti fejlődésében kulcsszerepet játszik a beszédhangok (fonémák) információinak feldolgozása, valamint ezek kapcsolata a fonológiai tudatossággal (Bradley, és Bryent, 1985). Szintén az olvasáskutatások területéhez kapcsolódik a mentális lexikon vizsgálata. Terjedelmét az ismert szavak száma jelenti, minőségi szempontját pedig a mentális lexikon mélysége, rétegződése, a szavakhoz társított jelentéstartalom. Minél nagyobb a mentális lexikon tartalma, annál nagyobb a lehetőség az olvasott szavak felismerésére, és a további kognitív feldolgozásra (Szili, 2016). A zenéről való gondolkodást, az ezt lehetővé tevő kognitív sémákat Gordon (1971) „audiáció”-nak nevezi, amely fogalom szintén a nyelvvel állítható párhuzamba. Addig, amíg gondolkodásunk alapját a szavak jelentik, a zenéről való gondolkodás alapját ennek megfeleltethetően a sokszor hallott dallami és ritmikai mintázatok alapján kialakított „szótár” nyújtja. Ennek a magyar zenepedagógiában a „belső hallás” fogalma feleltethető meg, amelynek szintén fontos szerep jut a notáció elsajátításához szükséges kognitív sémák kialakításában.

Kérdés, hogy a kottaolvasás és a szövegolvasás között felvázolható hasonlóságok mentén vajon beszélhetünk-e összefüggésről? Milyen kapcsolat mutatható ki a zenei írás-olvasás, valamint a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon és az olvasási készség fejlettsége között? Kutatásunkban olyan elsőosztályos tanulókat vizsgáltunk, akik mind a kottaolvasás, mind pedig az anyanyelvi írás-olvasás elsajátításának kezdeti szakaszában tartottak. A 2018 májusában zajlott adatfelvételben 167 tanuló (48% fiú) vett részt egy dél-alföldi nagyváros hét általános iskolájának kilenc osztályából. Adatgyűjtésünk során a következő területeket mértük fel: (1) Zenei képességek: zenei percepció (64 item Cronbach- α =0,80, Surján és Janurik, 2018); reprodukció (28 item Cronbach- α =0,91, Surján és Janurik, 2018); (2) kottaolvasás (ritmus: 27 item Cronbach- α =0,88; szolmizáció: 49 item Cronbach- α =0,95) (3) Fonológiai tudatosság (45 item Cronbach- α =0,86, Szili, 2016); (4) Mentális lexikon (36 item Cronbach- α =0,87, Szili, 2016); (5) Szóolvasás (75 item, EAP PV reliabilitás=0,90, Magyar és Molnár, 2014).

A legerősebb összefüggést a szolmizáció és a szóolvasás fejlettsége között kaptuk ($r=0,59$, $p<0,001$). A szóolvasás összefüggése a ritmusolvasással $r=0,26$ ($p=0,001$). A fonológiai tudatosság szignifikáns összefüggést mutat a szolmizációval ($r=0,31$, $p<0,001$), a ritmusolvasással való korrelációja $r=0,26$ ($p=0,001$). A mentális lexikon fejlettsége, valamint a

kottaolvasás általános fejlettsége között ennél gyengébb, de szignifikáns korrelációt kaptunk ($r=0,21$, $p=0,006$). A zenei percepció összefüggése a szóolvasással $r=0,27$ ($p=0,002$) a fonológiai tudatossággal $r=0,25$ ($p=0,005$), a mentális lexikonnal $r=0,21$ ($p=0,02$). A zenei reprodukció korrelációja a szóolvasással $r=0,30$ ($p<0,001$), a fonológiai tudatossággal $r=0,22$, ($p=0,008$), a mentális lexikonnal $r=0,21$, ($p=0,01$).

A szóolvasás és a zenei területek összefüggését regresszió-analízissel is elemeztük. Modellünkben független változóként a fonológiai tudatosság, a mentális lexikon, a zenei képességek, valamint a ritmusolvasás és a szolmizáció szerepeltek. A legnagyobb, 27 százalékos magyarázóerővel a szolmizáció fejlettsége bír az olvasás fejlettségében, emellett a mentális lexikon szignifikáns, 14 százalékos magyarázó ereje mutatható ki. A független változók által megmagyarázott variancia 47 százalék.

Eredményeink a nyelvi és zenei képességek összefüggését támasztják alá. Emellett arra is következtethetünk, hogy a zenei írás-olvasás során elsajátított szimbólumrendszer megértése és alkalmazása segítheti az olvasás hatékonyabb fejlődését.

Irodalom

- Gordon, E. E. (1971): The psychology of music teaching. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010): Advances in music-reading research. Music Education Research, 12. 49. sz. 331–338.
- Hansen, D. és Bernstorf, E. (2002): Linking music learning to reading instruction. Music Educators Journal, 88. 5. sz. 17–23.
- Janurik Márta, Antal-Lundström Ilona és Józsa Krisztián (2018): A zenei hallás korai fejlesztésének szerepe a beszédészlelés fejlődésében. Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai. Gyermeknevelés, 6. 2sz. 64–79.
- Magyar Andrea és Molnár Gyöngyvér (2014): A szóolvasási készség adaptív mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása. Magyar Pedagógia, 114. 4. sz. 259–279.
- Patel, A. D. (2012): Language, music, and the brain: A resource-sharing framework. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, & I. Cross (Eds), Language and music as cognitive systems. Oxford: Oxford University Press. 204–223.
- Surján Noémi és Janurik Márta (2018): A zenei észlelés fejlettségének vizsgálata hagyományos és számítógépes tesztfelvétellel. Gyermeknevelés, 6. 2. sz. 32–48.
- Szili, Katalin (2016): A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének mérését lehetővé tevő online tesztrendszer kidolgozása és működésének hatékonyságvizsgálata. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth, János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. Magyar Pedagógia, 105. 2. sz. 207–236.

A kutatást támogatta:

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

4.

DIGITÁLIS ESZKÖZÖK ÉNEKÓRAI ALKALMAZÁSÁNAK HATÁSVIZSGÁLATA ELSŐ ÉVFOLYAMOS TANULÓKKAL

Szabó Norbert *, **Janurik Márta ****, **Józsa Krisztián *****

* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

** SZTE Zeneművészeti Kar MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

*** SZTE Neveléstudományi Intézet MTA SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

Kulcsszavak: digitális eszközök; zenei képességek fejlődése

A digitális eszközök használata kevésbé jellemző a hazai ének-zene oktatás gyakorlatában. Nemzetközi viszonylatban azonban több olyan kutatási eredmény is ismert, amely a digitális oktatási környezetnek a tanulók motivációjára gyakorolt pozitív hatását támasztja alá. Ugyanakkor kevés az olyan publikáció, amelynek fókuszában a digitális eszközök használatának a zenei képességek fejlődésére és a zenei ismeretek elsajátítására gyakorolt hatása áll.

Éppen ezért hathónapos kísérletünkben a zenei képességek fejlődésének és a zenei ismeretek elsajátításának eredményességét vizsgáltuk első évfolyamos tanulók körében, digitális oktatási környezetben. Emellett a tanulók ének-zene órák iránti attitűdjét is megvizsgáltuk. Kutatásunkban 199 tanuló vett részt (kísérlet: N=107; kontroll: N=92), a tanterv szerint meghatározott, hetente két ének-zene órán. Kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A kísérleti csoportban az általunk újonnan fejlesztett Zenesziget applikációt használtuk, amely az alsó tagozatos ének-zene oktatás tantervének alapul. Az applikáció olyan komplex oktatási eszköz, amely négy fő területet fed le: (1) természeti hangok és hangszerek; (2) ritmikai ismeretek; (3) szolmizációval kapcsolatos ismeretek; (4) zeneszerkesztés. A feladatok szerkesztésekor a következő szempontokat vettük figyelembe: (1) a zenei észlelés fejlesztése; (2) különböző hangulatok és karakterek felismerése; (3) a zenei stílusokról és formákról való tudás; (4) a zenei memória fejlesztése; (5) a kottaolvasás fejlesztése (6) az éneklés fejlesztése (karaoke). Emellett más számítógépes programokat is alkalmaztunk. A Rhythm Master programot a ritmikai készségek fejlesztése, a NotateMe Now applikációt pedig a zenei írás-olvasás oktatása során használtuk fel. A kísérletben résztvevő tanulók táblagépekkel, önállóan dolgoztak, emellett közös munka során a digitális táblát is használták. A kontrollcsoport oktatása hagyományos oktatási módszerekkel történt. A zenei képességek fejlődésének vizsgálatára Surján és Janurik (2018) zenei képességtesztjét alkalmaztuk. Az első rész (64 item) hallás utáni megkülönböztetés feladatokat tartalmaz, a második rész (30 item) a reprodukciós készségek, az éneklés és a ritmustapsolás fejlettségét méri (Cronbach- α : hallás utáni megkülönböztetés 0,80; reprodukció 0,94; teljes teszt 0,91). A zenei ismereteket mérő teszt nyolc összetevőt tartalmaz: ritmusírás (3 feladat, 28 item); szolmizáció (4 feladat, 49 item); hangszerismeret (1 feladat, 4 item), Cronbach- α =0,95. Az ének-zene órák iránti attitűdöt ötfokozatú, Likert-skálás kérdőív segítségével vizsgáltuk (Cronbach- α : 0,70). A részmintákat az anya iskolai végzettsége, és a zenei képességek fejlettsége alapján egyeztetettük. Az előmérés során nem kaptunk szignifikáns különbséget a zenei képességek fejlettsége, valamint az anya iskolai végzettsége szerint. Utóméréskor azonban szignifikáns különbség volt kimutatható a zenei reprodukciós készségek fejlettsége (kísérlet: M=43,76, SD=24,81, Cohen-d=0,33 kontroll: M=34,07, SD=22,50, p<0,009; Cohen-d=0,13), valamint a zenei ismeretek terén (kísérlet: M=89,89, SD=8,93; kontroll: M=82,05, SD=22,03 p<0,002). Emellett a kontrollcsoportban tanulók szignifikánsan pozitívabban viszonyultak az ének-zene órákhoz (kísérlet: M=4,06, SD=1,24; kontroll: M=3,55, SD=1,49, p<0,007), valamint az énekléshez is (kísérlet: M=4,22, SD=1,20; kontroll: M=3,85, SD=1,49, p<0,04).

Eredményeink azt támasztják alá, hogy az ének-zene órákon a digitális eszközök alkalmazása a hagyományos módszerekkel összehasonlítva hatékonyabban segítheti elő mind a zenei képességek fejlődését, mind a zenei ismeretek elsajátítását. A digitális oktatási környezet emellett a tanulók ének-zene órák iránti attitűdjére is pozitív hatást gyakorol.

A kutatást támogatta:

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

TÖRTÉNETEK FELDOLGOZÁSA DRAMATIKUS ESZKÖZÖKKEL

Elnök: **Golden Dániel**, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Opponens: **Trencsényi László**, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Az öt művészeti egyetem összefogásával létrejött UNI-V-ARTS Konzorcium által a Széchenyi 2020 program keretében megvalósított EFOP-3.2.6-16-2016-00001 *A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* című projekt fő célkitűzése a köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertanának megújítása és művészeti eszköztárának bővítése a méltányos és minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása, valamint a köznevelés eredményességének, hatékonyságának erősítése érdekében. A projekt keretében a művészeti egyetemek szaktudásának felhasználásával, illetve számos más művész és pedagógus bevonásával kidolgozásra kerülnek új képzési módszertanok, művészeti képességfejlesztő nevelési-oktatási programok, tananyagok, módszertani segédletek, tanórán kívüli programok. Az eredmények gyakorlati alkalmazását az egyetem irányításával indítandó pilot programok segítik. A Színház- és Filmművészeti Egyetemen a köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújításával kapcsolatos feladatokon egy színházi és egy filmes munkacsoport dolgozik. A fejlesztések közös pontja a történetek megjelenítés révén történő feldolgozásában rejlő pedagógiai potenciál kiaknázására való törekvés. A szimpózium keretében a színházi munkacsoport által gondozott szakmai anyagok bemutatására kerül sor. A SZEMKÖZT – személyiség- és közösségfejlesztő dramatikus nevelési program a középiskolák 9. évfolyama számára című művészeti nevelési-oktatási programhoz akkreditált tanártovábbképzés is kapcsolódik. A Színjátékos foglalkozások a 10-14 éves korosztály számára olyan átfogó elméleti és gyakorlati rendszerként jelenik meg, amely lehetővé teszi annak alkalmazását az alapfokú művészeti iskolákban, a drámatagozatokon, illetve a művészeti szakköznevelőkben is. Az Ünnepek az iskolában – közösségi élmény és alkotás módszertani segédlet az iskolai ünnepek dramatikus és színjátékos eszközökkel történő feldolgozását segíti elő. A HOVA TOVÁBB? – pályaorientáció és életpálya-építés dramatikus eszközökkel a középiskolák 10-11. évfolyamán egymásra épülő elemei pedig akár egy teljes iskolai témanap programját adhatják. A fejlesztések szerkezetének kialakítása minden esetben azt a célt is szolgálja, hogy a kijelölt elsődleges célcsoporton túl lehetőség legyen a tartalmaknak tetszőleges iskolatípusra, korosztályra, foglalkozásra stb. történő adaptálására.

A szimpóziumon a szakmai fejlesztések koncepcióján túl a projekt megvalósításába bevont partneriskolákban a közreműködő pedagógusok által indított pilot programok első gyakorlati tapasztalatai is bemutatásra kerülnek.

A kutatást támogatta:

UNI-V-ARTS Konzorcium által a Széchenyi 2020 program keretében megvalósított EFOP-3.2.6-16-2016-00001 *A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* című projekt.

1.

SZEMKÖZT – SZEMÉLYISÉG- ÉS KÖZÖSSÉGFEJLESZTŐ DRAMATIKUS NEVELÉSI PROGRAM A KÖZÉPISKOLÁK 9. ÉVFOLYAMA SZÁMÁRA

Gyombolai Gábor, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: személyiségfejlesztés; közösségfejlesztés; dramatikus nevelés

A SZEMKÖZT – személyiség- és közösségfejlesztés a dramatikus nevelés eszközeivel elnevezésű művészeti nevelési-oktatói program elsődlegesen a köznevelési intézmények 9. évfolyamain megvalósítható lehetőségeket kínál a tanulók egyéni és társas kompetenciáinak a művészetpedagógiai eszközök révén történő fejlesztéséhez. A SZEMKÖZT program keretében fejlesztett modulok tervezésekor elsősorban a dráma és tánc tantárgy számára a 9. évfolyamon rendelkezésre álló heti egy órás keretet tartottuk szem előtt. Egyes modulok ugyanakkor megfelelően adaptálva önállóan is beemelhetők más művészeti tárgyak vagy az osztályfőnöki órák tematikájába éppúgy, mint a tanórán kívüli foglalkozásokba (pl. osztálykirándulások, nyári táborok).

A SZEMKÖZT program fejlesztése az EFOP-3.2.6-16-2016-0001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben c. projekt keretében a Színház- és Filmművészeti Egyetemen történt. A fejlesztés kereteit a nevelési-oktatói programoknak a 110/2012. (VI.4.) Kormányrendeletben rögzített meghatározása adja.

Az előadás bemutatja SZEMKÖZT a program révén fejlesztendő egyéni és társas kompetenciákat, majd kijelöli a programot alkotó főbb témaköröket, modulcsoportokat. A következő lépésben a modulcsoportokon belül modulokat határoz meg a modulok címének és alcímének megnevezésével, valamint a NAT kerettanterv tematikai egységeihez és óraszámaihoz való kapcsolódásokkal (ezeket ld. zárójelben, dőlt betűvel). Harmadik lépésben következik a témák rövid kifejtése modulonkénti bontásban, a modulokhoz tartozó példákkal.

A program megvalósítására akkor van esély, ha a befogadó intézmény jellemzően nyitott a nem formális tanulási-tanítási folyamatok támogatására és a reformpedagógiai szemléletre, s pedagógiai programja más pontokon is tartalmaz olyan elemeket, amelyek rokoníthatóak a művészeti nevelés cél- és eszközzrendszerével. Ezzel összefüggésben nagy jelentősége van a program által képviselt értékek elfogadásának, ennek hiányában ugyanis a módszerek sem lesznek érthetőek és hatékonyak.

A program elsősorban ön- és társismereti játékokra, a műalkotások befogadását és a műalkotások létrehozása révén történő önkifejezést támogató munkaformákra, valamint az ezekhez kapcsolódó projektípusú feladatokra épít. Mindezekben közös az egyéni és csoportos kreativitás előtérbe helyezése, illetve az adott csoportra adaptálás igénye. A modulcsoportokban és a modulokban található játékok mintaként, példaként szolgálnak,

megvalósításuk előtt mindenképpen a helyi közösségre való átalakításuk ajánlott és megfelelő hosszúságú játéksorra való kiegészítésük szükséges, az idevonatkozó szakmai kompetenciákkal rendelkező drámapedagógus által. Ez vonatkozik a játékok adott közösségre való adaptálására, az előrehaladás ütemezésére, a pontos sorrendiségre, és a kiválasztott eszközökre is.

2.

SZÍNJÁTÉKOS FOGLALKOZÁSOK A 10-14 ÉVES KOROSZTÁLY SZÁMÁRA

Tóth Miklós, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: színháték; dramatikusan nevelés

Programunk kiindulópontja szerint a 18 év alatti korosztályok számára tartott színhátékos foglalkozások nem elsősorban a színészi készségek fejlesztését, a színészmesterség minél magasabb szintű elsajátítását szolgálják, hanem a tanulók önismeretének teljesedésére, világlátásuk gazdagodására irányulnak. Módszertani segédletünk arra irányul, hogy személyiségüket miképp gazdagíthatják még hatékonyabban, intenzívebben ezeken az alkalmakon a közös játékok, a közösségépítő gyakorlatok, az improvizált etűdök, a tudatosan felépített jelenetek és a majdan megszületendő produkciók által. A színhátékos foglalkozások révén ugyanis különböző szerepek kipróbálásával, egyes (élet)helyzetek több szempontú megközelítésével, vizsgálatával, a közös gondolkodással játszva fejleszthetik alapvető képességeiket – kulcskompetenciáik némelyikét: anyanyelvi kommunikációjukat, esztétikai-művészeti tudatosságukat és kifejezőkészségüket, valamint szociális kompetenciájuk (kritikai gondolkodásuk és vitakultúrájuk), illetve kezdeményezőképességük is gyarapodhat a színhátékos tevékenység intenzív közösségi élménye révén.

E „találkozások” alkalmával terítékre kerülő színházi jelenetek segítségével – készüljenek azok improvizatív vagy tervezéses módon – a színhátékosok spontán és tudatos módon is megélhetnek olyan élethelyzeteket, szerepeket, melyek a hétköznapjaikban elkerülik őket, vagy amelyeket akaratlanul vagy épp nagyon is tudatosan kikerülnek. Ennek következményeként – akár egy pszichodráma hatásával is összehasonlítható módon – tapasztalatokat, jártasságot szerezhetnek számukra eladdig ismeretlen terepen, változhatnak, fejlődhetnek (elsősorban szociális és kommunikációs) kompetenciáik, felgyorsulhat helyzetfelismerő, érzelmkifejező, problémamegoldó és érdekérvényesítő képességük, nem utolsósorban pedig gyarapodhat szókincsük, ezáltal pedig képesek lesznek az árnyaltabb ön-(én-)kifejezésre. A közösen átélt élmények az intenzív társas együttlét pedig amellet, hogy semmihez sem hasonlítható módon építi a játékos közösségét, erősíti az egymás iránti nyitottságot, elfogadást, a másik ember megismerésének vágyát is. A program középpontjában a színhátékos foglalkozások során felmerülő módszertani kérdések, problémák és azok személyes tapasztalatokon, példákön keresztül való megoldásai, illetve megoldásukra tett konkrét javaslatok állnak. Pedagógiai céljai közé tartozik az önismeret-fejlesztés, a világlátás-gazdagítás, a közösségépítés éppúgy, mint a csoporttagok kompetenciáinak fejlesztése, az érzelmkifejező és a problémamegoldó képességek fejlesztése. De – ellentétben a középfokú színészképzéssel – nem tartozik elsődleges céljai közé a színészet szakmai fortélyainak professzionális elsajátítása, a

színészmesterség megtanítása, a különböző színházi műfajokban való jártasság, a minél gyakoribb nyilvános megmutatkozás, illetve az azokra való fizikai és mentális felkészítés.

3.

ÜNNEP AZ ISKOLÁBAN – KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY ÉS ALKOTÁS

Körömi Gábor, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: ünnepi műsor; dramatikus nevelés

Biztosan állíthatjuk, hogy egy esemény megünneplése önmagában nem célunk az iskolában, sokkal fontosabb az, hogy egy ilyen alkalmat mire használunk fel a nevelésben. Minden iskolai vagy iskolán kívüli történés, amiben fiatalok és pedagógusok együtt részt vesznek, a nevelési folyamat egy-egy állomása lehet és nincs ez másként az ünnepi műsorokkal sem. Hogyan érjünk el változást a tanulók ünnepekhez való viszonyulásában? Mindenekelőtt a nevelőtestületnek, elsősorban az ünnepekért felelős pedagógusoknak kell átgondolni, hogy milyen nevelési célok lehetnek az ünneplésben. Az ideológiai nevelés mellett fontos szempont a közösség tagjává való felavatás, beavatás az ünnepi eseményekkel, lehet ez iskolai közösség, de éppenséggel tágabb, nemzeti közösségünk is, mondjuk 1848. március 15-e megünneplésével.

A közösség újragondolása érdekében az iskolai események szervezésekor, előkészítésekor nagyon fontos szempont a személyesség. A régi vallásos nevelésben az ünnep célja, hogy a hétköznapokat váltsa el egymástól, egyfajta rendet teremtve az időben, az ünnepek egymás után következésében a keresztény vallás tanításai szerint. Ez a cél érvényes az iskolai időre is, vagyis célunk, hogy az ünnep emeljen ki a hétköznapjainkból, megteremtve renden kívüliséggel egyfajta új szakrális rendet.

Ehhez egyik fontos eszközünk lehet a történetek feldolgozása, mely új nézőpontból közelíthet egy-egy történelmi eseményhez, megemlékezéshez. Ha például március 15-ben nem csak az emelvényen álló történelmi alakokat látjuk, láttatjuk idealizált példaképként, hanem a hazájuk sorsáért felelősséget vállaló hétköznapi, de ugyanakkor hősként is megjelenő alakokat, akkor ez a megközelítés talán közelebb visz minket ehhez a nagyszerű ünnephez. Történeteket keresünk, melyek feldolgozása dramatikus (és filmes) eszközökkel számos esetben segítheti az iskolai ünnepek újszerű és élményszerű megközelítését. Így válhat az iskolai ünnepi műsor eseménye ismét nevelési helyzetté, amelyben az iskola által közvetíteni kívánt értékrendet új formai keretek között és új narratívákban adja át a nevelőtestület a tanulóknak, mint az iskolai közösség része. A kiüresedett formális alkalmak helyett legyen igazi esemény az iskolai ünnep, ehhez kívánunk módszertani segítséget adni. Ezek az ünnepek mint tanterven kívüli, extracurriculáris események fontos szerepet tölthetnek be az iskola életében, így a nevelési folyamat részét képezhetik. Ha az ünnepre úgy tekintünk, mint nevelési helyzetre, akkor ennek kapcsán sokféle történet és cselekvést össze tudunk kapcsolni az ünnepléssel. Így válhat az iskolai ünnepi élet részévé a hagyományos műsoron kívül, illetve mellett egy irodalmi pályázat, kiállítás, sport vagy művészeti esemény stb.

4.

HOVA TOVÁBB? – PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS DRAMATIKUS ESZKÖZÖKKEL

Patonay Anita, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: pályorientáció; életpálya-építés; dramatikus nevelés

Az Ifjúság 2016 kutatás szerint a 15-29 évesek legégetőbb problémái között első helyen az anyagi nehézségek, létbizonytalanság, szegénység, elszegényedés (43%), második helyen a bizonytalanság, kiszámíthatatlan jövő (37%), harmadik helyen a céltalanság, nem tudják, mit akarnak (19%), hatodik helyen pedig a munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek (12%) áll.

A pályaválasztás a fiatalok és a környezetükben élők – szülők, tanárok, barátok stb. – számára egyaránt komoly kihívást jelent, a pályaválasztás előtt álló fiatalok életéből hiányzik az érvényes döntések meghozatalához szükséges önismeret, jövőkép és pályaismeret. A pályorientáció témájával kapcsolatban elkezdett munkánkat alapvetően azok a tények inspirálták, amelyek szerint a tanulással és a pályaválasztással kapcsolatos hagyományos felfogás – az egyén a szakmatanulással megszerzi azokat az ismereteket, amelyekre élete során a munkavégzéshez szüksége lesz – mára véglegesen felülíródott. A pályorientáció így egy még inkább fejlesztendő területet jelent minden érintettnek az iskolában dolgozó pedagógusoktól a leendő munkaadókig. A diákok életében meghatározó szerepet betöltő iskoláknak szem előtt kell tartaniuk azt, hogy a tőlük kikerülő fiatalnak tudnia kell alkalmazkodni a körülötte történő átalakulásokhoz, a változó munkaerő-piaci igényekhez, ahhoz pedig, hogy tudása piacképes maradjon, újabb és újabb ismereteket kell megtanulnia, elsajátítania.

Ezeket a tendenciákat figyelembe véve alkottuk meg a pályorientációval kapcsolatos témanapunkat, amely olyan pedagógusoknak nyújt támpontot és segítséget, akik képesek a drámás gondolkodás elsajátítására, a színházi eszközök használatára. Az elképzelt témanap fokozatosan közelít a pályorientáció egészen általános kérdéseitől az adott csoportban releváns konkrét pályaismereti információk átadásáig. A színházi és drámás eszközök segítségével a fiatalok közelebb kerülnek saját érdeklődési körükhöz, tisztábban látják a céljaik eléréséhez szükséges meglévő, illetve megszerzendő képességeiket, valamint tapasztalatokat és ismereteket szereznek az ezzel kapcsolatos folyamatokról. Az iskolai pályorientációs tevékenység célját, vagyis az életpálya-szemlélet formálását, a személyes élet-perspektíva megtervezése iránti igény felkeltését és a munka-pálya világában való folyamatos tájékozódás képességének kialakítását vesszük figyelembe a pályorientációs témanap tervezésekor. Olyan foglalkozás tervét készítjük el, amelynek során a drámai helyzetek segítségével a diákok közelebb kerülhetnek saját gondolataik, véleményeik megismeréséhez és a közösség segítségével egy realisabb helyzetfelméréshez.

SZIMPÓZIUM ELŐADÁSOK

PÉNTEK – JÚNIUS 21.

VIZUÁLIS TEHETSÉG, VIZUÁLIS MŰVELTSÉG

Elnök: **Kárpáti Andrea**, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és Budapesti Corvinus Egyetem

Opponens: **Garamvölgyi Béla**, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

1.

EGYÜTTMŰKÖDŐ ALKOTÁS - A VIZUÁLIS TEHETSÉG ÉRTÉKELÉSE CSOPORTVERSENYEKEN
Kárpáti Andrea, MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és Budapesti Corvinus Egyetem

Kulcsszavak: együttműködő alkotás; vizuális verseny; zsűrizés értékelése

A vizuális tehetség a későn megmutatkozó tehetségformák közé tartozik, s első megjelenésekor igen nehéz a felismerése, értékelése. Hogy ki számít vizuális tehetségnek, élethelyzetenként és kultúránként is változik. A tehetséges egyén, a megfelelő működési terület és a fogadókész szakmai közösség a feltétele, hogy a tehetség megmutathassa magát (Csíkszentmihályi et al., 2015). A tehetségkutató pszichológus kiemeli a technikai kiválóságot (Gyarmathy, 2013), a rajztanár a képi nyelv elsajátítását és a feladatmegoldás pontosságát: elaborációt (Milgram et al., 2018). A művészek szerint az originalitás a legfontosabb: az egyedi, a képi nyelvet megújító stílus. (Kárpáti és Köves, 2001, 2002). De ha egy megrendelő áll szemben egy tervezőcsoporttal, a legfontosabb a rugalmas alkalmazkodás az elvárásokhoz: a flexibilis gondolkodás és a fluencia: sokféle alternatív megoldás gyors előállítás, az ötletáramlás folyamatossága (Ozcan, Bicen, 2016).

Winner és munkatársai (1997) a kreativitás három fajtáját tárták fel a vizuális művészetekben: az általános kreativitást, (amely minden egészséges kisgyermek sajátja), a tehetséggel párosuló kreativitást (amely a képi nyelv magas színvonalúan használó gyermekeket jellemzi) és a terület (domain)-specifikus kreativitást, amely azokat jellemzi, akik alapvetően megújították a vizuális kifejezés egy területét. A vizuális tehetség sokszor médium-specifikus: a képi kifejezésnek csak egy-egy területén mutat kiemelkedő teljesítményt. (Clark és Zimmermann, 2004, Kárpáti, 2005). A tehetséges gyerekek gyakran magányosabbak kortársaiknál. Sokan gyenge verbális képességekkel rendelkeznek, de kognitív képességeik fejlettek, érettebbek társaiknál, érzékenyek a társadalmi problémákra. (Mönks, Ypenberg, 2011).

A 21. századot az élet minden területén az együttműködés kényszere jellemzi – vajon jól tesszük-e, hogy a tehetségek díjazásakor még mindig az egyedi alkotásokat, a magukban dolgozó alkotókat ismerjük el? A Fővárosi Rajzverseny és a „Van művészi vénád” vetélkedő esélyt ad a közösségi kreativitásnak, az együttműködő alkotásnak. A Fővárosi Rajzversenyen, a Fazekasban iskolai csoportok pályáznak közös művekkel az elődöntőn, a helyszínen azonban kisorsolt partnerekkel oldanak meg tervezési feladatokat. A Ludwig Múzeumban iskolai csoportok pályáznak képzőművészeti kiállítás tervekkel azonos témáról (2018-ban a gyűjtésről), és a legjobb terveket a múzeumban ugyanők készítik el.

A művek, munkanaplók és elért pontszámaik összevetésén túl, részvevő értékeléssel vizsgáltuk a zsűrizési folyamatot is. A művészi és funkcionális szempontok mellett a csapatok együttműködését is minősítve, a zsűri konszenzussal ítélték, akár az egyéni versenyeken. A

bírálok értékelő megbeszéléseinek elemzése azonban jól feltárta egyéni stratégiáikat. Az együttműködő értékelés normáit és a kritériumok tartalmát bemutató bírálói felkészítéssel a csoportversenytes tehetség felismerési módszer hiteles és életszerű nemzetközi innovációja tovább finomítható.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

2.

ALKOTÓKÉPESSÉG - KORTÁRS MŰVÉSZET – NEVELÉS

Nagy Imre, Magyar Képzőművészeti Egyetem

Kulcsszavak: alkotóképesség; kreativitás; kortárs képzőművészet

A napi üzemmód gyakorlati szempontjainak megfelelően a gyors, olajozott tájékozódást és cselekvést részesítjük előnyben. Ekkor figyelmünket többnyire rövid ideig összpontosítjuk egy adott tárgyra, elsődleges célunk a pontos azonosítás, a megfelelő és jól időzített reakció, vagy korrekt megoldás. A megfelelően beidegzett folyamatok biztosítják azt, hogy az egyik ilyen helyzetet észrevétlenül követhesse a másik, és a soron következő, hasonló lépések sorozata. Ebben az észlelés fiziológiai, pszichológiai vonatkozásain túl a jól elsajátított és már ismert algoritmusok bőséges készletére támaszkodhatunk.

Más jellegű az a viszony, amikor teret engedünk a hosszabb ideig tartó keresésnek, a feltáró tapasztalatszerzésnek. Az ismeretlen lehetőségekre irányuló tevékenység jelenthet kockázatot, kelthet belső feszültséget, emellett lehet olyan energiabefektetés is, amely önmagában rejti a jutalmát.

A kortárs alkotásokkal való foglalkozás ez utóbbi tapasztalati és cselekvési formához köthető. A kortárs alkotások kapcsán a hangsúly nem az előzetes ismeretekből és ismert szabályszerűségekből következő deduktív lépések egymásra következő sorrendjén van, hanem a feltárás, a keresés és a kapcsolódás lehetőségein – ekkor olyan kérdések számára nyílik alkalom, melyek egyszerre több lehetőséget vetnek fel. A kortárs művek által olyan környezet teremthető meg, amely az alkotó gondolkodáshoz és aktivitáshoz szükséges közvetlen közeget biztosíthatja.

Ez a közeg teret ad a választás és döntés, az újraértékelés és változtatás folyamatainak. A kortárs képzőművészeti alkotásokkal való találkozás során többféle megközelítés számára nyílik tér. Az összefüggések hálóját az alkotófolyamat elágazó útvonalai alakítják ki, és a nézők személyes lehetőségei szövik tovább. Aki kortárs művel találkozik, annak el kell térnie a már megismert tájékozódási szokásaitól, szabad teret kell biztosítania számos, nem várt lehetőség számára.

A nevelés terén jelentős mértékben a vizuális művészeti nevelés képviseli a gondolkodásnak, a cselekvésnek azt a vonatkozását, amelyben új lehetőség, új minőség jelenhet meg. Az MTA – ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport Moholy – Nagy Vizuális

Modulok 4. moduljában olyan program valósul meg, ami arra keresi a választ, hogy a gyakorlatban hogyan valósítható meg az alkotó attitűd támogatása és kibontakoztatása a kortárs képzőművészethez kapcsolódóan. A kutatás iskolai keretek között, a közismereti területen folyik.

A kutatást támogatta: a közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését az MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

3.

VÉDETT GYERMEKKOR

Pók Tímea, Kőbányai Szent László Gimnázium

Fontos a jelenidejűség. A kortárs művészet által a jelenhez kapcsolódunk. A gyerek saját jelenéből építkezhetünk. A main keresztül a diákok számára jobban megérthető a múlt. A kortárs művészet tartalmilag gazdag, számtalan feldolgozási módszerre nyújt lehetőséget. A kortárs művészet, mint kiindulópont, most elsősorban nem tartalom, hanem a képességfejlesztés eszköze. Nem az ismeretátadáson van a hangsúly, hanem az érzékenyítésen és a képességfejlesztésen.

Más a kiindulópont az általános iskolásoknál, és más a gimnazistáknál. A kicsiknél nagy hangsúlyt kap a játék, a belehelyezkedés az adott szituációban. Belehelyezkedés és eltávolodás. Rendszerek megismerése, egyéni rendszerek kitalálása és egyre tudatosabb megvalósítása. A nagyobbaknál a meglévő tudás előhívásán van a hangsúly, amikor elkezdünk egy alkotói folyamatot. Mindkét korosztálynál fontos a nyitottság, a rugalmasság, a nézőpontváltás, az egyéni kezdeményezés és a közösen végzett tevékenység képességek aktiválása. Az alkotófolyamatban helyezhető a hangsúly az objektív vagy a szubjektív tartalmakra. A program az önálló döntési potencia fejlődését, a kreativitást képességét és az énerők megerősödését támogatja.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

4.

VIZUÁLIS ÉRTÉKELŐ LAPOK FEJLESZTÉSE. EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ ÉRTÉKELÉSBEN

Paál Zsuzsanna, Számalk-Szalézi Szakgimnázium

Kulcsszavak: együttműködő, fejlesztő értékelés; vizuális (ön) értékelő lapok, design thinking; vizuális pedagógia

Az előadás új fejlesztésű vizuális értékelő lapok bemutatását, az eszköz használatát és alkalmazását mutatja be. A vizuális értékelő lapok elősegítik a diákok és a tanár közötti együttműködést, és részletesebb visszajelzést adnak egymásnak az adott témáról. „Ez a típusú értékelés azáltal fejleszti a diákok tanulási képességeit, hogy a tanulók aktív részeseivé válnak szocializációs, tanulási folyamataiknak. Segíti a tanulókat saját tanulásuk megértésében és a megfelelő tanulási stratégia megválasztásában, megvalósításában” (Golnhofer 2011).

A vizuális nevelésben az értékelés a 20. század második évtizedében kezdődött, és alapvetően a pszichológiai tesztekhez hasonló, az egyes képességelemeket feladatokkal vagy projekt jellegű, összetett feladatsorokkal vizsgáló módszerekkel zajlott (Kárpáti, 1998). Az 1970-es években megjelent és hamarosan uralkodóvá vált a kvalitatív értékelés, amely a kulturális antropológia és a neveléstudomány eszköztárából egyaránt merített (Bodóczy, 2000).

A rajzórák nehezen megfogható pontja az értékelés.

A vizuális nevelésben létező értékelési problémára ad egy lehetséges, szerintem nagyon jól átgondolt és nagyon jól használható, alkalmazható értékelési módszert a CEFR-VL. „A CEFR-VL (Közös Európai Vizuális Műveltség Keretrendszer, Common Framework of Reference for Visual Literacy) részletes értékelési eszközöket nyújt a tanári és (ön) értékeléshez egyaránt. Az értékelő táblázat (assessment rubric) olyan pontozási segédlet, amely részletes szintleírásokat tartalmaz. A táblázatba foglalt értékelési kritériumok részletesen leírják a különböző képességszinteket, és így a követelmények a diákok számára is jól áttekinthetővé válnak. A módszer hátránya a szöveges leírás, amelyet a diákok nem könnyen értelmeznek. ezért kifejező ábrákkal érdemes segíteni a kritériumok megértését” (Wagner, 2016). A szöveges kritériumok megértésének képi jeleinek bemutatása a Groenendijk, T. – Haanstra, F. – Kárpáti A. (in print): New Tool for Developmental Assessment Based on the Common European Framework of Reference for Visual Literacy – an international usability study. International Journal of Art and Design Education (IJADE) tanulmányban található, mely lépés a vizuális (ön) értékelő lapok megismertetéséhez.

Az Önértékelő lapoknak azért van nagy jelentősége, mert az értékeléssel kapcsolatos negatív hallgatói előítéleteken tud változtatni. A képes értékelő lapok új gondolkodásmódra készítetik a diákokat, amely önreflektívebb attitűdhöz juttatja őket. Az önértékelő lapok meghonosítása, véleményem szerint egy érzékenyebb, nyitottabb és saját önfejlődését jobban kézben tartó készséget fejleszt. Olyan értékelő módszerről van tehát szó, amelyet a tanár és diák egyaránt használhat, és amelyik az értékelés módszerére is megtanítja a fiatalokat amellet, hogy önértékelésüket is fejleszti.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

5.

A VIZUÁLIS MUNKAMEMÓRIÁT 5. ÉS 9. ÉVFOLYAMON VIZSGÁLÓ TESZTEK KIDOLGOZÁSÁNAK FOLYAMATLEÍRÁSA

Bredács Alice*, Gaul-Ács Ágnes**

* Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

** ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: vizuális munkamemória; képességmérés; tesztfejlesztés

A tanulmány egy vizuális memória teszt kidolgozásáról és standardizálásáról szól. Célja egy jól használható, és a tanulók memóriájának fejlődését kimutatni képes teszt kidolgozása, annak érdekében, hogy az 5. és 9. évfolyamos tanulók maximális vizuális memória kapacitását felmérjük, majd vizsgáljuk meg a célirányos fejlesztés után. A teszt kialakítása során a legújabb memóriakutatások eredményeire támaszkodtunk, amelyek szerint a memória egyes tartományai egymást feltételezve összekapcsolódnak, mert hosszútávú memória nélkül nincs jól működő munkamemória sem. Fontos lehet a pontos észlelésben és felidőzésben a vizualizáció tartalma, témája, az információ jellege (szín, alak, téri helyzet, azonosság, változás, stb.) és a megfigyelés irányítottságának módja (Schurgin 2018). Mindez függ a figyelem intenzitásától (Oláh 2006, Olivers 2008) és szerepet kap benne a tömbösítés mértéke is (Brady és Alvarez 2011, Konkle és Alvarez 2011). Ezek figyelembevételével, valamint Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011) által kidolgozott vizuális kultúra területeinek rendszeréhez csatlakozóan – a vizuális memória vizsgálatára – kialakítottunk egy memória taxonómia-rendszert, amely négy főkategóriából és főkategóriánként további két-két alkategóriából áll. Ezek a következők: 1. A vizuális memória terjedelme hívó kategória alapján: a) tárgyfelismerés, b) színek, anyagok felismerése; 2. A vizuális figyelem terjedelme: a) részletek, mellékszereplők, mozdulatok, textúrák felismerése, b) számlálás; 3. A vizuális képességek érzékenysége: a) színérzékenység (tónusok, árnyalatok, hideg és meleg színek), b) téri emlékezet; 4. Komplex megítélés: a) színdominancia, b) hangulati hatás felismerése. A fejlett vizuális memóriával nem csak a vizuális területeken tanuló gyerekeknek kell rendelkezniük, hanem alapvetően fontos eleme a tanulásnak. Hatással vannak mindazon – vizuális kultúra által – fejlesztendő területekre, amelyeket Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011) gyűjtöttek össze és taxonomizáltak. A vizuális kultúra fejlődésének ezért alapja a vizuális memória, benne a vizuális munkamemóriával. Sőt a fentebb vázolt elméletek is nyilvánvalóvá teszik, hogy a vizuális memória nagyon fontos összetevője a tanulást segítő memóriának általában.

A teszt működéséhez három hipotézis kapcsolódik: 1. Az előmérésben megállapíthatóan – a rajz- és vizuális kultúra tagozatos tanulók csoportjaiban – fejlettebb a tanulók vizuális memóriája, mint a rajzolással és a vizuális kultúrával minimálisan (heti egy alkalommal) foglalkozó csoportokban. 2. Az utómérés eredményei további javulást fognak hozni az intenzív vizuális fejlesztés hatására. 3. A kialakított program hatására különösen a komplexebb memória-eredményei fognak fejlődni, a programban résztvevő tanulók esetében.

A tesztek 5. osztályos (N=80) és 9. osztályos (N=144) tanulók számára készültek, az első bemérést is ezen a korosztályon végeztük.

A nyers teszt több javításon ment keresztül. Értékelték képzőművész-tanár szakos hallgatók és a tanulókat tanító tanári munkacsoport tagjai is. Az első bemérés után kiszámítottuk a tesztek jószágmutatóit. Ezek alapján azt állapítottuk meg, hogy a feladatok és a hozzájuk tartozó kérdések számán nem kell változtatnunk, de a képekhez kapcsolódó kérdéseket pontosítanunk kell, valamint a kérdésekhez zárt végű válaszokat kell rendelnünk a nyitottak

helyett. Ezutóbbi nem csak a kiértékelést könnyíti majd meg és teszi lehetővé annak elektronikus megvalósítását, hanem a megbízhatóságot is növeli azáltal, hogy az értékelő szubjektív megítélését teljes mértékben mellőzi.

A vizuális memóriát az 5. és a 9 évfolyamban vizsgáló tesztek első beméréséből származó információkat felhasználva további célunk, hogy nagyobb mintán újabb tesztelést végezzünk, válaszokat kapva az említett hipotéziseinkre.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Köszönetet mondunk Prof. Dr. Lakner Tamásnak, a PTE MK dékánjának a kutatás támogatásáért.

VISUAL LITERACY: NEW WAYS OF ASSESSMENT

Elnök/Chair:

Andrea KÁRPÁTI, Visual Culture Research group of the Hungarian Academy of Fine Arts and ELTE; Corvinus University of Budapest

Opponens/Opponent:

Mira KALLIO-TAVIN, Aalto University, Helsinki, Finland

1

HOW DOES LEARNING IN THE ART CLASSROOM BECOME VISIBLE?

Ursula AEBERSOLD*, **Susanne JUNGER****

* Bern University of Teacher Education

** Bern University of Teacher Education

Keywords: Video in Qualitative Research; Formative and Summative Assessment; Competence-oriented Teaching in Primary and Secondary Art Education (Colour and Painting)

Since the beginning of the school year, schools in the German-speaking part of Switzerland have been working with a new curriculum (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016). The curriculum is based on a cognitive-constructive understanding of teaching and learning, in which greater emphasis is put on a wide range of tasks connected to the visual learning process instead of the former, product-oriented understanding of the subject. Through reflection and metacognition, pupils should become aware of their professional and interdisciplinary competences' development (Wagner & Schönau 2016). This requires a feedback culture with self- and external assessments but also an equal focus on the visual process and the visual product.

This ambitious goal for art teaching requires theory-based impulses and learning support for both initial and continuing teacher training. A reflexive approach can be promoted by question-guided tasks and with a variety of formative assessment methods. This is where Bern University's qualitative research comes in.

For 11 weeks, we filmed art lessons on the topic of colour and painting in three different classes (4th and 6th grade primary school and 9th grade secondary school). We completed our data collection with photos and participant observations.

During the lessons, we put our focus on the following aspects:

- Methodological hints for a supportive learning (Stebler; Reusser & Pauli 2016) and a subject-specific dialogue culture during the visual arts process (Kathke 2010, Kunz 2015)
- A respectful attitude towards the work in progress (Harms 2013, S. 200)
- A working atmosphere that is conducive for art lessons (Hetland 2015, S. 15)

The research project is oriented towards the following objectives:

- A focusing on the teacher's diagnostic skills (Buholzer & Zulliger 2013)
- The students' prior knowledge about colour and painting and their previous experience in colour aesthetics (Oswald 2003) are included in the lesson planning and implementation (Reiss 1996; Dietl 2004; Glas 2016)
- The learning group's heterogeneous composition is taken into account and the lessons are adapted to the pupils' learning requirements
- Interventions to support learning and reflections on the progress of learning are particularly focused (Eschelmüller 2007; Kirchner & Kirschenmann 2015; Kathke & Peez 2008)
- By means of a portfolio, the pupils develop, record and document their learning processes, where-by process and product are given equal importance. Through conversations with classmates and teachers, students use their portfolio as a dialogical and cooperative instrument to demonstrate work progress and display competency development (Inthoff & Peters 2016; Kirchner & Kirschenmann 2015, S. 196; Sabisch 2006 & 2007)
- The consciously initiated monitoring of competence development results in a focus on formative forms of assessment, on the basis of which summative assessment concepts are developed (Lindström 2008)

Based on the knowledge gained from this research project, and with the help of video excerpts and photos, our ELTE workshop will show possible formative and summative assessment of visual learning processes based on the following questions:

- How can methods of formative assessment be planned and implemented so that the pupils' individual competence developments become visible and can thus be recorded and assessed?
- How do the competences of primary and secondary school pupils develop and change during a competence-oriented teaching unit?
- Which of the pupils' pre- and post-concepts in the field of colour and painting will become visible and recognizable, and what diversity does this reveal?
- How do pupils become aware of their own competency development and learning progress?

References

- Buholzer, A. & Zulliger, S. (2013). Die Entwicklung von diagnostischen Fähigkeiten bei Studierenden der pädagogischen Hochschule im Laufe ihrer Ausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Pädagogische Diagnostik. 31. Jahrgang Heft 2/2013. Ostermündigen: Suter Print
- Burkhardt, S. (2014). Portfolios im Kunstunterricht. Kunst und Unterricht, 379-380. Seelze: Friederich Verlag
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe Kanton Bern. Abgerufen von https://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf [25. März 2019].
- Dietl, M-L. (2004). Kindermalerei : zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxman.
- Eschelmüller, M. (2007). Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: Schulverlag
- Glas, A. (2016). Zwischen „Disegno“ und „Colore“ – Farbe in der Kinderzeichnung. In: Malen, IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik, Nr. 2. München: kopaed.
- Harms, Ch. (2013). Portfolio: Dokumentieren und präsentieren. In: Kirchner, C. (Hrsg.): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Hetland, L. (2013). Studio thinking 2: the real benefits of visual arts education (2nd). New York: Teachers College Press.
- Kathke, P. & Peez, G. (2008). Beiträge zur Reform der Grundschule. Heft 4, ästhetische Bildung und Kunst. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Kathke, Petra (2010). Mir gefällt an deinem Bild besonders, dass ..., Ästhetische Leistungen (an)erkennen. In: Die Grundschulzeitschrift 234/2010. Seelze: Friederich Verlag.
- Kirchner, C & Kirschenmann, J. (2016). Kunst unterrichten, Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lindström, L. (2008). Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit. In: Peez, Georg (Hrsg.), Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung (144 - 159). Seelze: Kallmeyer.
- Oswald, M. (2003). Aspekte der Farbwahrnehmung: bei Schülern im Alter zwischen 11 und 16 Jahre. Weimar: VDg.
- Peez, G. (Hrsg.) (2007). Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peters, M. & Inthoff, C. (2016). Kompetenzorientierung im Kunstunterricht. In: Klüh, Barbara (Hrsg.), Die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. KomDiF und der Hamburger Schulversuch alles»können. Münster: Waxmann (im Druck).
- Reiss, W. (1996). Kinderzeichnungen. Neuwied: Berlin.
- Sabisch, A. (2006). »Am Anfang steht eine Frage« – Das Tagebuch in der Ästhetischen Forschung. In: Seydel, Fritz (Hrsg.). Über Ästhetische Forschung, 185-191. München: kopaed.
- Sabisch, A. (2007). Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: Transcript.
- Stebler, R.; Reusser, K.; Pauli, Ch. (2016). Wie Lehrpersonen Lernen unterstützen können. In: Lernaktivitäten unterstützen, Profil 2/2016, 6 -9. Bern: Schulverlag plus.

- Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.) (2016). Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Münster New York: Waxmann.

Acknowledgements:

Bern University of Teacher Education

2.

TEACHING COLOURS: CURRICULA ANALYSIS AND FRAMEWORK FOR ASSESSMENT OF COLOUR PERCEPTION IN EDUCATIONAL CONTEXT

Alisa TÓTH, MTA-ELTE Visual Culture Research Group

Key words: colour perception and interpretation; curricula analysis; online assessment

Colour is a principle of design that conveys culturally, socially and individually influenced meaning. However, students are usually unskilled in the interpretation of visual signs and symbols (Folgeri, Lucchiari, & Marini, 2013). There is a need to learn a method of how to interpret visual language that has become major orientation codes in many everyday situations, their perception and interpretation has to be acquired (Wagner & Schönau, 2016).

The purpose of this paper is to give an overview of the framework and development phases of the test bank, constructed for assessing colour perception and interpretation in educational context.

The comparative curricula analysis includes the curricula of anglophone countries (United Kingdom, United States of America, Australia, Canada) and the Hungarian National Core Curriculum and Curriculum Framework. Considering the curricula analysis, we found that colour appears very often in the curricula of anglophone countries, often linked to immediate environment (e.g. school, nature...). This view is consistent with the term "Situations": which means that education tasks are contextualised in real-life, described by the Common European Framework of Visual Literacy.

Besides the curricula analysis, our assumption was that the construct of colour perception is a coherent cognitive structure that consists of four subskills. The subskills were identified in the literature of cognitive neuroscience, experimental psychology, colour psychology, visual neuroscience. According to studies are reviewed, the theoretical model of colour perception and interpretations includes colour sensitivity, colour-and shape recognition, colour memory and colour and meaning. In the data collection participated 7087 students (age range: 8,8-13,7 years). The resulting data confirmed that the theoretical model of colour perception and interpretation consists of the following four components: colour sensitivity, colour-and form recognition, colour memory and colour and meaning. Girls outperformed boys in both test and subtests levels. Results suggest that the test is reliable for assessment of colour perception and interpretation skills among 8-14 years old students. Besides other visual skill tests, our instrument also belongs to a longitudinal project in curriculum modules development in Hungary. This project aims to integrate visual communication, media culture, environment culture and contemporary art in an innovative, modular art education curriculum and use innovative, computer-based assessment.

Acknowledgements:

This research is related to the "Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21st century" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group, supported by the "Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

3.

COLLABORATIVE CREATIVITY – RELIABILITY STUDY OF JURYING ART CONTESTS FOR GROUPS
Andrea KÁRPÁTI, Visual Culture Research group of the Hungarian Academy of Fine Arts and ELTE; Corvinus University of Budapest

Key words: collaboration in art and design, collective creativity; visual arts contest; jury assessment

Assessment in art education has always been based on expert opinion – be it a teacher's pragmatic criteria or more sophisticated, but equally biased culturally (Efland, 1991). Although skills assessment studies have provided a more solid base for describing criteria (Dorn, Sabol and Madeja, 2014, Wagner and Schönau, 2016), most jurors still base their assessment on a holistic judgment – and it is often equally accurate as criterion-based evaluation (Boughton, 2013). Although jurors of art contests take great care for being unbiased, training and professional experience still defines the way jurors act, as well as taste and age (Kárpáti, Verhelst et al., 1998). Different conceptions of excellence in the visual arts: emphasis on the sociocultural context (Csikszentmihályi et al., 2015), manual dexterity coupled with innovation (Milgram et al., 2018), fluent and flexible production of high quality work in a special domain (Winner et al., 1997) require overlapping, but different visual skill sets.

Moreover, personality traits of the talented child should also be considered: sensitivity to social issues and low level verbalisation capacity to ventilate conflicts, low tolerance of discipline and monotony (Ozcan, Bicen, 2016). Seemingly disregarding all these features of the gifted, many art contests rely on tedious, classic academic tasks totally alien from contemporary visual culture, like still life and nude figure drawings to identify and judge visual talent. Two Hungarian competitions of art education: the Budapest Drawing Contest, organised by the art teachers' community of Budapest Fazekas Secondary Grammar School and the "Have you got artistic talent?", the Hungarian part of an international contest organised by the Ludwig Museum, Budapest, invite groups of students aged 6-18 to solve project based tasks in art and design collaboratively. At the Budapest Art Contest, school groups hand in their portfolio, but in the finals, every student gets assigned to a group by draw. At the Ludwig Museum, school groups remain together to realise their artwork. Jurors in both cases judge the first round of entries on their own, and decide over winners in the finals in an expert group discussing of scores that are assigned in consensus. But how is a consensus of experts realised in a new jurying situation, when not only aesthetic excellence and expressive quality / functionality of art / design products have to be judged, but also collaborative creativity in a work that is more than the addition of the talent of its creators? In a participatory study of the evaluation of the jurying process, we collected field notes and interviews as well as photo documentation to analyse their assessment strategies and group member behaviour in order to reveal their potential biases and the

reliability and validity of identifying talent through the evaluation of collaborative tasks. Scores given by jurors for each work were correlated to reveal discrepancies of weighing criteria, the importance of holistic versus detailed assessment and bias by taste: the preference of certain jurors for certain visual qualities.

We found that jurying collaborative works is a task much harder and more time consuming than evaluating individual creations. When faced with the new components of group dynamics, type of leadership (autocratic, democratic or non-existent even) through the highly emotional reports by observers (jury members themselves) who were present while the students performed their tasks, social issues often overshadowed excellence of the finished product. Nevertheless, expert agreement was always reached with no significant complaints by jurors whose aspects and remarks had been left unconsidered. Both new types of group based art contests has great potential to assess what is more and more important in visual culture: collaborative creativity.

Juror preparation, however, has to be modified to cope with new tasks: it has to involve the detection of the levels of collaborative skills, and the appreciation of a wide variety of co-operation that successful groups manifested (and not assign lower scores for a good work because its production was “autocratic”, with a leader defining the process – as in real life). Judgment criteria must be well balanced and their sequence carefully chosen. (Holistic judgment should not precede criterion-based scoring). Collaborative art contests have a great potential for revealing and praising important 21th century skills: organisation, collaboration and presentation in groups. These skills are important for all students – also for those who give up the arts later but will remember the methods (and joy) of co-creation forever.

Acknowledgements:

Research presented in this paper was realised 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" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group.

4.

TEST DEVELOPMENT ON VISUAL WORKING MEMORY OF 5TH AND 9TH GRADE STUDENTS

Alice BREDÁCS*, Ágnes GAUL-ÁCS**

* University of Pécs

** ELTE PPK, Educational Doctoral School

Key words: visual memory; ability measurement; test development

This paper is about a visual memory test development and standardisation. It's aim is to develop a test which comes useful in the detection of development of visual memory in favour of the 5th and 9th form pupils maximum visual memory capacity, before and after the purposeful development. During the construction of the test we have stood against newest results of memory researches, which teach that long term and working memory are connected, so without long term memory there is no working memory. In the perception and remembrance could be important the content, theme, the character of information

(colour, shape, spatial location, change) and the point and form of observation (Schurgin 2018). This depends on the intensity of observation (Oláh 2006, Olivers 2008) and gets its role in it the level of 'balling' (Brady and Alvarez 2011, Konkle and Alvarez 2011). Among the mentioned sources we have built on the Framework of visual culture elaborated by Andrea Kárpáti and Emil Gaul (2011), and created a system of memory taxonomy, which consists of four main and two-two subcategories in all, as follows:

1. According to the extension of visual memory: a) object recognition, b) recognition of colours and material;
2. According to the extension of visual attention a) recognition of details, supporting actors, motion, textures, b) counting;
3. According to the extension of visual sensitivity a) recognition of sense of colour (tones, shades, cold and warm colours), spatial memory;
4. Complexity of judgement: a) recognition of colour dominance, b) mood. The advanced visual memory is important not only for pupils learn on visual areas, but is essential for all areas of learning. It has impact on all areas of developments what were collected and organised in a taxonomy by Andrea Kárpáti and Emil Gaul (2011).

Visual memory, and the visual working memory in it is the basis of the development of visual culture. Visual memory is an important component of the memory helping learning in general, as the theories mentioned above makes evident. Three hypotheses are connected to the test:

1. As it has been identified in the initial measurement, in the group of visual culture facultative class pupil's visual memory is more advanced than is the normal classes, who has art class once a week.
2. The results of after measurement will be better due to the impact of intense visual development.
3. In case of pupils participating in the program, their complex memory results will be higher, as an effect of the development.

Tests were elaborated for the 5th form (N= 80) and 9th form (N= 144) pupils, and the first measurement were done in the same age cohort. The rough test went on several refining procedures. It has been evaluated by would be art teachers, and by the teachers of the working group. After the first measurement goodness indicators were counted. According to that we have stated, that the number of tasks and quests are adequate, but we should refine questions for the pictures, and open ended questions has to alter to closed ones. This latter will not only ease the evaluation process, but make possible its digital version, and improve reliability by eliminating subjectivity of the judge.

Our further aim is to do a big sample testing, using the gained information of the first measurement of visual memory of 5th and 9th form students, and getting answers for the hypotheses.

Acknowledgements:

This research is related to the "Moholy-Nagy Visual Modules - teaching the visual language of the 21st century" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group. The study

reported in this symposium was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

5.

DIGITAL AND ANALOGUE MAPS BY CHILDREN

Hajnalka KOVÁCS, John von Neumann University, Faculty of Teacher Education

Key words: analogue and digital media; visual competency, visual communication; visual language of children

Visual communication has a decisive role in the 21st century communication. According to data on phone ownership (TÁRKI, 2018), even elementary schoolchildren from the most disadvantaged households have a tool at hand, which they can use to create digital pictures: their smartphone. In fact, they also make use of it and regularly produce and share these pictures. At the same time, fewer and fewer pictures are made in a traditional way – on paper, in pencil, pen, brush etc. In this paper, we reveal how children can create maps in traditional and digital ways. The “Four Situational Tasks” skills development project started in 2015, and investigates the development of visual language of 6-10-year old primary school students through four drawing tasks. More than 300 students from 15 classes (Grades 1-4) in two primary schools in Kecskemét (Hungary) performed four drawing and designing tasks. The themes for the digital and traditional media images were the same. The results of one of the tasks in which students were invited to create maps will be presented here. My aim is to point out how media and theme affect the communicative value of children’s drawings, and to explore what aspects (e.g. media, sex, age, etc.) determine the characteristic trends of visual expression in the examined works of children.

As a part of the Research Project of Visual Skills at John von Neumann University, Faculty of Teacher Education, Kecskemét, we observed different ability factors, as understanding the task, depicting shapes and space, composition-creating or using colours. We could also distinguish characteristic types of maps produced by children aged 6-10. The research results presented here have been built in the curriculum development process. Encouraging digital imaging provides a chance for students with good design ideas to realise their plans a supportive environment where their inferior drawing skills are not an obstacle impossible to overcome.

Digital imaging is also part of the modular curricular developed by the Moholy-Nagy Visual Modules – Teaching the Language of the 21st Century” project, 2016-2020. As a member of the research group I have developed a curricular module the Visual Communication for the upper grades of primary school for ages 11-14. In the newly developed Visual Communication module the combination of traditional and digital tools in multimedia creations has been in focus. Based on this pedagogical concept, the Art and IT teachers of John von Neumann University Petőfi Sándor School of Teaching Practice in Kecskemét town created their own teaching programme, and started piloting their visual communication curriculum modules in 2017.

The use of traditional and digital creative processes in Visual Culture and Information Technology - two disciplines that have never been meant to work in synergy before in Hungarian education – and the cooperation of the two subject teachers with different backgrounds is perhaps the most important innovation of the project. It is also an innovative approach to the artistic and educational heritage of Laszlo Moholy-Nagy. The skills assessment project reported here supports our core idea: digital and traditional imaging can and should be taught in synergy.

Acknowledgements:

Research presented in this paper was realised 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" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group.

A MAGYAR GYERMEKKULTÚRA HÉROSZAI II.

Elnök: **Trencsényi László**, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Opponens: **Novák Géza Máté**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A magyarországi gyermekkultúrának fontos és igazán meg nem írt története van. Elfogadott, hogy a XX. századelő reformpedagógiáinak szülötte, majd hektikus - teoretikusan, szaksajtó nyilvánosságában alig reflektált - korszakváltások után a hetvenes években váratlanul (vagy kiszámíthatóan?) érett formájában fellángolt, s elfoglalta az óvoda, közművelődés, a kulturális élet, a gyerek-szabadidő szervezetei, mozgalmi, majd némi késéssel az iskola tereit. (Ezen innovációknak az iskolába kerülése története - kalandos küzdelem a NAT-ba kerülésért 1995-ben - hallatlanul izgalmas, de meghaladja jelen szimpózium kereteit). Jellegzetes ebben az "eredeti felhalmozásban" azon korszerű értékek együttese, melyet a komplexitás, a kreativitás, a kollektivitás és a "kánon-nélküliség" (többkánonúság) jelentett és jelent. (Megszületik a magyar drámapedagógia, a neofolklorizmus megannyi virága, benne a táncház-mozgalom, az új kézművesség, újjászületik a bábmozgalom, a média - melynek ekkor önálló szerkesztőségei vannak - önfeledten áll az új törekvések szolgálatába.) Sajátos a viszony a megkerülhetetlen, sőt büszkén vállalt kodályi hagyományhoz: új színek, akár kritikai elemek vegyülnek ebbe az identitásba. A kritikai elemek nem csupán az idő változásának tükörképei: a modernitásból a posztmodernitásba hajló gyerekkép kér érvényesülési teret - ismét csak bonyolult társadalmi és művelődési (akár kulturpolitikai) viszonyok közepette.

Ennek a sok szempontból origónak tekinthető "hőskornak" valóságos hősei vannak, akikről csak a szűk (bizonyos értelemben máig egymástól szeparált) szakmai kör tud valamivel többet, mint a köztudat. Már a 2018-as művészetpedagógiai konferencián is kísérletet tettünk a "nagy elődök" életútjának prozopográfiai feltárására: a fókuszba a drámapedagógiai "triász" került: Mezei Éva, Debreczeni Tibor és Gabnai Katalin.

Jelen szimpózium ennek a sorozatnak újabb darabja.

A szövetkező előadók különösen fontosnak tartják mind a törekvések, mind a tendenciák, olykor életutak összefonódását - ennek feltárására tesznek kísérletet, a holtak esetében szakirodalom másodelelmzésével, az élményekben részesülők interjúival, az élőkkel készült koncepciózus, részben egybehangolt életútinterjúkkal.

A fókuszban:

Leveleki Eszter, a teljes nyarat, nyarakat betöltő nagy-szerepjáték úttörője, a bánki Pipecland alapítója, az "ellenpedagógia" jelképes alakja

Dimény Judit, a rádiós zenei ismeretterjesztés műfajának megújítója, Tóth László, bábos, az északmagyarországi régió "állhatatos ólomkatonája", Rozika néni, a jászfényzarui iskola- és faluszínházteremtő drámapedagógus és Szakall Judit, a gyermekszínhátszó-rendező, művelődésiház-igazgató, egyesületszervező.

1.

LEVELEKI ESZTER – EGY PEDAGÓGUS AZ ÁRRAL SZEMBEN

Porcsin Lívია, Bárdos Lajos Általános Iskola, Dunakeszi

Kulcsszavak: táborozás; szerepjáték; közösség

„Tudomásul véve a gyerekek sokszínűségét, nem kell mindenkinek egyformán és azonnal beilleszkednie. Amíg ez nem káros vagy veszélyes, mindenki szabadon gyakorolhatja hóbortjait. Lehet békázni és szöcskézni, fennhangon szavalni és énekelni, naponta tízszer fogat mosni és ódivatú kalapokban járni. Csak felfogás dolga, hogy ezeken a hóbortokon bosszankodunk vagy szórakozunk. Ha lehet, az utóbbit válasszuk!” (Leveleki Eszter).

Mióta 2014-ben gyermekkorom helyszínére, Diósjenőre sodort az élet, nyaranta gyakran megfordulunk Bánkon. Így figyeltem fel Leveleki Eszterre, majd ahogy lépcsőről lépésre felfedeztem életművét – egyetemi dolgozatot és cikket is írtam már róla –, egyre inkább magával ragadott e korszakalkotó pedagógus zsigeri zsenialitása, minden politikai és bürokratikus akadály ellenében győztes kitartása és a mai párhuzamok tömkelege: az oktatástudomány ma éppúgy szomjazza az Eszterhez hasonló „origók” tiszta üzenetét, mint pár generációval ezelőtt. Ezért is ütött szíven a felismerés, hogy hogyan maradhatott egy ilyen, a modern kori magyar történelem legkeményebb 40 évén átívelő életmű (és a több mint 800, nagyrészt ma is élő „palánta”) ennyire rejtve a nagyközönség előtt. Ahogy Esztert – fokról-fokra megismerve – egyre inkább saját példaképemnek is tartom, úgy buzog bennem az indíttatás, hogy életművének és módszerének az illő ismertséget és csodálatot biztosítsam – mindenekelőtt a most felnövő nemzedékek hasznára, akiknek kezeit és szemeit a világ legjobban megfizetett viselkedéskutatói bilincselik a képernyőkhöz.

Örömmel szemlélem, hogy a mai oktatásügy kissé bátortalanul, de ebbe az irányba tipeg (Isd. KIP és DFHT ↔ „nem szabad előre programot csinálni, hagyni kell a dolgokat alakulni” – Leveleki Eszter), ugyanakkor tény, hogy Eszter módszerének igazi közege, a szabadidős tevékenységként végzett táboroztatás csak közvetetten, csapatépítő és készségfejlesztő játékként segítheti a hatékony iskolai tanulást és a kreativitást. Ugyanakkor megfontolandó, hogy e „nyaralásokat” beillesszük az iskolai tanév keretébe: iskolánként egy-két, önkéntesen jelentkező, személyiségteszt alapján „őstehetséget” mutató, természetesen bevonó személyiségű és kreatív, élő tréningeken képzett pedagógus vezethetné ezeket a táborokat. Ugyanakkor büszkén jelenthetem, hogy mindez kicsiben is működik: tanév közben, egy tematikus hét keretében egy osztállyal megalapítottuk Bablandiát. A diákokat a különböző kreatív feladatok megoldásáért – pénzügyminiszteri minőségemben – babszemekkel jutalmaztam, így játszva sajátítottak el alapvető tanulási technikákat (jegyzetkészítés,

ábrarajzolás, lényegkiemelés, sűgókártyák, memorizálás), végűl pènteken Babszem Janková és Babszem Jankává koronáztuk a „legtehetősebbeket”. Mert ahogyan a való életben, úgy itt sem csak a tudás számított: udvari bolondunk, Lópici Gáspár (dactilus+spondeus, így bekerűlhetett Bablandia himnuszába, melyre versíró pályázatot írtunk ki – hexameterben!) „Szerencseszerdát” hirdetett, melynek keretében más osztályok heteseitől kellett babot kérni. A heteseknek viszont előzetesen meglehetősen eltérő számű babot osztottam ki... A lehetőségek száma tehát végtelen – csak el kell sajátítani Leveleki attitűdjét, kinek-kinek tehetsége szerint (maga Eszter is csak így képezné őket). Ehhez – az Eszterről szóló számos cikk mellett – immár „alapműként” rendelkezésűnkre állnak Eszter levelezései, melyeket Fábri Ferenc gyűjtött össze egy kötetbe. Nagy megtiszteltetésként ért, hogy Trencsényi tanár úr engem kért fel arra, hogy ehhez recenziót írjak. Az egyedűllálló mű révén olyan hétköznapi ügyes-bajos dolgokra, titkokra, eddig rejtett információkra bukkantam, amelyek könnyebbé teszik a Leveleki-életmű értelmezését, befogadását – ha tanulni szeretnénk belőle, úgy kell rá tekintenűnk, ahogy az ősi szent könyvekre szokás, melyek példázataiból ezredévek nemzedékei egyformán szűrhetik le a számukra éppen legrelevánsabb tanulságot. Eszter magánéletét ismerhetűnk így meg; e megközelítés kapcsán idézem Eszter unokaöccsének nyilatkozatát: „Eszterről nem kívánok beszélni, mert én három Esztert ismerek: a bánkit, a Bánkon kívűlit és a családtagot.” – ifj. Leveleki László, in: Nyugodtan tegezz! E csodálatos életmű megőrzéséhez nagyban hozzájárulna még egy olyan interjúsorozat, melyben a Leveleki Eszter táboraiban gyerekként részt vett személyek mesélnének – minél többen és minél hamarabb – pipeclandi élményeikről: a miliőről, a játékokról, a szabályokról és arról, hogy ősz fejjel visszagondolva egy-egy ott szerzett kulcsimpulzus hogyan formálta személyiségűket, miként alakította életűtűjukat. Ennek kapcsán szerepet vállalhatnának a módszer népszerűsítésében, akár egy kampány arcai is lehetnének. Távlati terveim között szerepel, hogy Horpácsra költözésűnk után az ottani turisztikai központban egy-két hét erejéig magam is megpróbálnék ízeltűt adni pár turnusnyi „palántának” abból, amit egykor a „pipecek” megélhettek.

Kutatásaim célja tehát az volt, hogy felfedezzem Leveleki Eszter igazi arcát – eredménye pedig a jelen törekvésűm lett, vagyis hogy a szűk szakmai körökön túl idővel a nagyközönség is megismerhesse és értékelje ezt a csodálatos, emberi léptékű nevelési módszert, hogy végűl elnyerhesse méltó helyét a közoktatásban, a tantervekben.

A mostani oktatás megreformálásánál is figyelembe kellene venni Eszter talán túlzottan szabadnak is tűnő módszereit, mert a „dobozban” élű mai gyerekek számára egyre fontosabb lenne a szabadban töltött játékos-tanuláso-s ismeretszerzésűs idő, az unatkozás lehetősége – amely a közelműltbéli kutatások szerint a kreativitás előfeltétele. E tekintetben az új oktatási módszerek megalkotóinak figyelmét is érdemes lenne felhívni arra, hogy nincs szükség nagy újdonságra, hiszen ezt korábban egy méltatlanul elfelejtett pedagógus-hűs már megálmodta és meg is valósította. A jelenlegi pedagógiai irány még nem jutott el erre a felismerésre: továbbra sem engedi el a gyerekek kezét.

Pedig a logikai lánc nagyon világos: bármilyen változás csakis úgy érhető el, ha valamit másképpen csinálunk – a járatlan utakhoz pedig bátorság kell. A gyermek gondolkodását nem kötik a megszokások, és az érzelmi biztonságban élű gyermeknek veszítenivalója sincs. Így már nem is olyan nehéz bátornak lenni... Miközben a felnűttnek már ahhoz is össze kell szednie magát, hogy a játékot képes legyen tétlenül figyelni, és igyekezzen tanulni a jövű nemzedéktől, amíg még az szabadon gondolkodik.

2.

A RÁDIÓS KOMOLYZENEI ISMERETTERJESZTÉS MEGÚJÍTÓJA – DIMÉNY JUDIT

Morva Péter, Hochschule für Musik und Theater München

Kulcsszavak: zenei ismeretterjesztés; rádió; konstruktivizmus

Az előadás célja annak ismertetése, hogy az 1970-es években felvirágzó magyarországi gyermekkultúra milyen módon hatott a rádiós komolyzenei ismeretterjesztés fejlődésére, és azon belül is ezen tevékenység egyik legkiemelkedőbb képviselőjének, az idén elhunyt Dimény Juditnak munkásságára. A Bródy Sándor utcai stúdiókban zajló munkára ez időben a műhelyesedés volt jellemző, az iskolán kívüli nevelési mezők felértékelődtek, ezen belül a neveléstudomány az elektronikus médiumokkal külön is foglalkozott, mint a fiatalságot amúgy is érdeklő és könnyen elérő közvetítővel.

Dimény Judit bátor innovatorként sajátos felépítésű, tartalmú és pedagógiai paradigmájú adásokat készített. 1971-től kezdve az Iskolarádió zenei rovatának vezetőjeként műsorainak egyedi hangú és személy-közeli készítője és műsorvezetője volt, mellyel számos követőre is szert tett, ezzel megalapozva azt a rádiós nevelési koncepciót, amelynek rendszerességét, metodikáját, célrendszerét, nevelői aktorait és hatását az előadást megelőző és ma is folyó kutatás feltérképezte, publikálta. A kutatás ezen műsorokat összeveti a mai kor hasonló szándékú hazai és külföldi műsorkészítési gyakorlatával, és azokból következtetéseket von le. Az összehasonlítás módszerének bemutatásakor az előadás kitér azon egyik kutatási eredményre is, amely egy tipológia felállításával az adott műsort és így annak készítőjét is meghatározza a műsor tanuláselméleti, gyermekképi, kultúrpolitikai és intézményhez fűződő nézőpontja szerint, illetve megnevezi az adás rádiós műfaját is. A kutatás eredményeként feltárult a rádiós műsorkészítés művelődés- és oktatáspolitikai beágyazódása, pedagógiatörténeti jelentősége is, és utat mutat a jövő nevelőinek egy olyan mediális zenei nevelési gyakorlat újraindításához, amely hathatós támogatója, kiegészítője lehetne korunk erőszakosan visszametszett zenei nevelésének.

Dimény Judit rádiós tevékenysége szerteágazó volt. Zenei szerkesztőként felügyelte a más által készített adások (szöveges zenei ismeretterjesztések, rádiójátékok, mesejátékok) betétzenéinek és az ún. konzervműsoroknak összeszerkesztését is, valamint a népzenei és zenepedagógiai ismeretterjesztő adások készítését és az Iskolarádió komplex műsoraiban szereplő zenei tartalmak megszerkesztését. Saját műsorai esetén külön kategóriát képeztek az interaktív adások (stúdióbeszélgetések, stúdiófoglalkozások, tantárgyi integratív műsorok, a komplex, azaz blokkban sugárzott, egymásra épülő, de több korosztályhoz forduló műsorok – hozzájuk kapcsolódva a stúdiófoglalkozások vendégeinek koncertjei is), a hangszerismertető, vita-szerű művelődéspolitikai műsorok, a diákokról, különböző csoportokról, tanárokról, művészekről, és újdonságként a „civilekről” – mint például hangszerészekről, vagy egyszerű „kibic” zenebarátokról – készült portréműsorok. Műsoraiban a közösségi szintű pedagógiai folyamatirányítást valósította meg. Felértékelődött nála a tudástartalmak addigi parcellázottságát felváltó integrált tudásterületek kialakítása, a komplexitásra törekvés. Rádiós életművének majd minden saját készítésű műsorára jellemző volt az interdiszciplinaritás, a gazdag interaktivitás, a gyermekekkel kommunikálni tudó szakértők szerepeltetése és a kreativitás. Gyermekekkel

foglalkozása során a rogersi „facilitátori” tanuláskönnyítő szerepet vallotta magáénak, azaz az „áttetsző” paidotrop nevelőét. Dimény a demokratikus és laissez-faire közötti keskeny, de határozott választóvonalon lépegetett ide-oda attól függően, mi volt a nevelési helyzetnek legmegfelelőbb az elvárt nevelési hatás elérése érdekében. Sőt, műsorainak jelentős részében magát háttérbe tolva más közreműködőknek, „alkalmi nevelőknek” adta át a mikrofont, ő saját magára csak a már említett környezet kialakításának és biztosításának feladatát osztotta. Didaktikájában megtalálható a konstrukciós folyamatokat optimalizáló tanulási környezet. Műsoraiban a gyerekek folyamatosan reflektáltak a történésekre, a nevelő pedig ezek mentén rugalmasan változtatott az oktatási tartalom. Problémaközpontú játékos feladatok jellemezték, meglévő tanulói autonómia, és az új ismeretek élet-közeli élményekkel történő megerősítése, illetve bekapcsolása a tudásrendszerbe. A kezdő szintű tudásrészeket „szakértői” rendszerekbe szervezte.

Az interakciók ilyen oldott formájára és nagy mennyiségére, valamint az ismeretterületek rendszerszintű integrálására Dimény Juditig a Rádió nevelői célú műsoraiban nem volt példa. A tanúsított facilitátori nevelői habitus által biztosított tanulási környezet a növendék cselekedtetése révén aktív volt. A centrumba az individuum került és a mikrofonlázhhoz hasonló megilletődés, vagy görcs nem volt tapasztalható. Nem akart a szereplők által a rádióhallgatónak üzeneteket, magyarázatokat küldeni. Inkább körbeülték a padlószőnyegen a mikrofont, és teljesen egymás felé fordulva kommunikáltak. A mikrofon így elvesztette mitikus közvetítő jellegét, megszűnt az iránta táplált félelem is. A műsorok ismeretelemeit úgy szervezte, hogy azok mindig az egyszerű felől a komplex felé haladjanak, az elvonttól a konkrét irányába. Ezek az elemek a köznapi valóság jelenségei voltak, amelyeket nem empíriaként használt, hanem úgy tekintett rájuk, mint a növendék által már korábban ismert és tapasztalt jelenségekre. Gyakorlatilag Dimény a konstruktivizmus területére lépett, de nem lépte át a radikális, a környezet és a megismerőrendszer közötti egyezést tagadó konstruktivizmus határát, megmaradt a társadalmi konvenciók alapján értelmező, az egyént a kultúra alapján beazonosító, a szociális interakciókra épülő szociális konstrukcionizmus területén.

A hasonló célú zenei ismeretterjesztéssel foglalkozó rádiósok közül ő volt leginkább képes volt a gyermeket a maga nyers valóságában megmutatni, és műsorkészítésében interdiszciplinaritásával az „élni megtanítani” célhoz rendelt didaktikát kidolgozni. Az adások teljesen mentesek maradtak a politikai tartalomtól, a gyermekben a harmónia (újra)kiépítését szabta feladatul. A műsorok indirekt módon követték a fiatal önkibontó tevékenységeit, mint műsorkészítő a gyerekekkel-foglalkozás által kumulált energiát használta fel. Ezen kívül a műsoriban felbukkanó kreativitásnak, szabályalkotási és alkalmazási készségeknek és asszociatív gondolkodásnak fejlesztésében újat mutatva – mint az a bevezetőben már említve van – egy sor hasonló innováció létrehozásához is utat tört. A nevelés célja műsoraiban a társadalmi lét reprodukciójára képes szubjektum, azaz a tudatos társadalmi tevékenység alanya volt. A személyiség-központúságot társadalmi szemponttal egészítették ki azok a műsorok, amely valamilyen formában a közösséget jelenítették meg, vagy közösségi környezetben lettek felvéve. Tárgya utóbbiaknak a megjelenítendő zenei ismeretanyagot kívül az egyén és a társadalom viszonya, eszköze pedig az alapvető társadalmi tevékenységek pedagógiailag szervezett formái voltak. Az önálló művelődésre ösztönzéssel az értéknövelő aktivitáson keresztüli belső világ kimunkálását akarta elérni, mivel felismerte, hogy ontológiailag a szocializáció, a nevelés és a művelődés (önművelés) egymásnak előfeltételei. Végig az lebegett a szeme előtt, hogy a

kifejlett és autonóm egyént a társadalmához egy sajátos viszony fűzi, amely kritikai, alkotói és gyakorlati attribútumokkal rendelkezik.

3.

BÁBOS TÓTH LÁSZLÓ, A RENDÍTHETETLEN ÁLOMKATONA

Szentirmai László, Eszterházy Károly Egyetem

Kulcsszavak: bábjáték; Miskolc; életmű

A vidéki – pláne kiskisfalusi – gyerekek számára, akik közül sokan az általános iskola elvégzéséig ki sem teszik a lábukat a településről, életre szóló élmény kell, hogy legyen egy fővárosi, TV szereplésre szóló meghívás. Okot ad a jogos önbecsülésre, hajtóerő olyan álmok s belőlük kibomló tettek véghezvitelében, amelyek a szülei fejében meg sem fordul/hat/tak. Kilépní a megszokott közegből, országos figyelem fókuszába kerülve sikert aratni vadidegen helyen, s az különös szerencse, hogy az „x-faktor” típusú showk förtelmeiben ne kelljen megmerítkezni. Itt és ma, a XXI. század elején már nem is menne! De hogy mindezek Bartókkal, Kodálllyal, Liszttel, Weöres Sándorral, a Sebő/Halmos párossal összefüggésben, a színházművészet egy félreismert műfajában, a bábjátékban teljesüljenek, az már isteni ajándék. Bizonyítani fogom: Tóth László tudja a titkot. A gyermekből embert nevelni a család és az iskola közös munkája, egyik sem képes eredményességgel szolgálni a másik nélkül. A szülők és a tanítók együttműködésével lesz csorbulatlan az eredmény. A szülő boldog és büszke, ha a gyermekéről kiderül, hogy valamiben – bármiben – kicsit is túltesz másokon, kiemelkedik az átlagból. A bábszínház az egyik hely, ahol ez mindennap megtörténhet, ráadásul látszik is! Ha egy szülő látja, tudja, megérzi és megérti ezt, akkor ő is ott lesz ahol a gyereke, sőt társakat szervez az ismeretségi körből, szabad hétvégét „áldoz be”, működteti a civil társadalmat. Ez az a hely, ahol a taps zaja a biztosíték, a bizonyosság a befektetett temérdek munka hasznos voltáról. Van ilyen harsány eredménye egy hibátlanul megoldott fizika példának, vagy matematika egyenletnek? Nemigen! Pedig ott is a sokarcú emberi tehetségről van szó. A táltentumról, a rajta tenyésző képességről, s az abból kinövő sikerességről – legvégül pedig az emberi és társadalmi jövőről van szó. Mindennek ide kell behuzalozódnia, mindennek ebben kell kulminálnia. De ehhez egyszerre kell a szülő, a gyermek és a pedagógus. Olyan mesteri pedagógusok sokasága, akiknek egyike Tóth László. Az tragédia, hogy amint ő is, a népismeret - és közvetve annak tudatépítő tartalma - is belepusztult a trancsírozásba... s ez ma is folyik. Különösen azért, mert bábos Tóth László, tanító, művészeti oktató, a rendíthetetlen álomkatona már nem áll a katedrán. Itt vagyunk egy művészetpedagógiai konferencián, amely megadja a lehetőséget, hogy eszmélkedve cseréljünk gondolatokat a bábjátékról, a színházművészet gyerekekhez legközelebb álló ágáról, és általa a pedagógiáról. A jeles személyiség munkásságát személyes életútinterjú, illetve dokumentumok elemzése alapján mutatom be.

4.

ROZIKA NÉNI, A DRÁMAPEDAGÓGUS

Bordás Júlia, Gazdagréti Szivárvány Óvoda

Kulcsszavak: Kovács Andrásné; színjátszás; pedagógusképzés

A drámapedagógia hazai és határon túli magyar területeken történő elterjedése nagymértékben köszönhető Kovács Andrásné tanító, színjátszórendező, drámatanár munkásságának.

A szakmában mindenki csak Rozika néniként emlegeti. Alapító tagja és sokáig vezetőségi tagja volt a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak. Ilyen minőségében is sokat tett a módszer népszerűsítéséért. Több szakmai kiadvány társszerzője, szakmai napok előadója. Pedagógiai munkásságára jellemző az innovatív, kreatív gondolkodás. Korát megelőzve kutatta, továbbfejlesztette és alkalmazta a reformpedagógia és a drámapedagógia módszereit. Felismerte azok átütő erejű nevelő hatását oktató munkájában. Szívesen segítette a pályakezdőket és a gyakorlatra hozzá érkezett hallgatókat. Magyarórái módszertani műhelyül szolgáltak a térség szaktanárainak.

A pedagógus szakma is egyre inkább elismerte munkásságát, és tantestületek, munkaközösségek látogatták mind gyakoribb bemutató óráit. Tanítványai és a gyakornok pedagógusjelöltek mind „megfertőződtek” a gyermek kreativitását, kommunikációs készségét, fantáziavilágát, szociális érzékenységét és beilleszkedését segítő és nagyban fejlesztő módszerrel, melynek eredményeként egyre gyakrabban hívták felsőoktatási intézményekbe óraadó tanárnak. Őszinte híve és terjesztője a reformpedagógiáknak, a módszerek integrálásának, melyet képzésein mindig előtérbe helyezett. Szerte az országban, de különösen Kelet-Magyarországon tartotta a 30-120 órás képzéseket, bemutatókat, tréningeket.

A nyolcvanas évek elejétől az elsők között tanította a drámapedagógiát a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, vele indult Kecskeméten az Apor Vilmos Katolikus Főiskola kihelyezett posztgraduális drámapedagógia szakos képzése is. Számos szakdolgozat megszületésénél bábáskodott konzulensként. Többször hívták a szegedi, debreceni drámapedagógus képzésekre, tanfolyamokra is. 10 alkalommal rendezte meg Jászfényszarun a „Bakancsosok” nemzetközi drámapedagógus továbbképző táborát, ahol alkalmanként mintegy 60 fő vett részt. Munkásságának köszönhető, hogy tanítványai szerte az országban (többek között Kecskeméten, Egerben, Debrecenben, Szegeden, és Jászfényszarun) valamint a határon túl is (Nagyváradon, Aradon, Sepsiszentgyörgyön, a Vajdaságban, Kárpátalján) műhelyeket hoztak létre. Különösen szívügyének tekinti a határon túli magyar pedagógusok képzését, ezért évtizedeken keresztül missziót teljesítve, tiszteletdíj nélkül járt oda tanítani. Mindig is nagy hangsúlyt fektetett az önképzésére. Minden lehetséges alkalmat megragadott a hazai és külföldi tapasztalatcseréken, mesterkurzusokon való részvételre. A kezdetektől szívügyének tekinti a néphagyományok örökítését. 1972-ben megalapította a Napsugár Gyermekszínpadot és a Fortuna Együttest, mely színjátszó egyesületek keretein belül 43 éven keresztül rendezett, szervezett, tanított generációkon átívelő közösséget összetartva. A vers- és prózamondás híveként megszerettette a várossal a pódium műfaját. Az amatőr színjátszásban végzett több mint 5 évtizedes országosan is elismert, eredményes tevékenységéért, a művészetpedagógia, a drámapedagógia és ennek népszerűsítése terén végzett kiemelkedő, nemzedékeket nevelő munkájáért számos kitüntetésben részesült;

többek között Életmű-díjas Drámapedagógus, elnyerte a Csokonai Vitéz Mihály Alkotói Díjat, Németh László-díjat, illetve a Magyar Kultúra Lovagja.

Az elmúlt 58 év alatt keze alól kikerült tanítványok, színjátszók a mai napig tisztelettel, szeretettel beszélnek róla, keresik vele a kapcsolatot, várják tanácsait és emlegetik az együtt szerzett közös élményeket, sugárzó személyiségét. Kovács Andrásné „tyúkanyójukként” tartják számon a drámások. Számos tanítványa immár maga is képzővé vált. Nemzedékeket nevelt nemcsak az országban, hanem a határon túl is.

Kovács Andrásné nem elméleti ember. Nagy László szavai váltak élete mottójává: „Műveld a csodát, ne magyarázd!” Munkáját mindvégig a közösségi nevelés eszméje hatotta át. A színjátszást és a pedagógusi hivatást közel 60 évig lámpásként gyakorolta egészen 2015-ig, mikor 78 évesen végleg nyugdíjba vonult.

Az előadás során életútján keresztül megismerhetik Rozika néni művészetpedagógiai munkásságát, mely korábban számos - az előadásban megjelenítésre kerülő - publikációt: interjút, tanulmányt, cikket, szakdolgozatot ihletett. A már megjelent publikációk mellett azonban az előadás forrása elsősorban családi elbeszélések - egy nagycsalád története, melyben minden generáció meghatározó kifejezőmódja a drámapedagógia, a színjáték, s mely dinasztia alapítója az előadás "hőse", Kovács Andrásné Rozika néni.

5.

SZAKALL JUDIT

Körömi Gábor, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: gyermekszínháték; drámapedagógiai társaság; élet-játék

Szakall Judit népművelő, színjátész csoportvezető, művelődési központ igazgató, a Magyar Drámapedagógiai Társaság volt elnöke, aki meghatározó személyisége a drámapedagógiának és a magyar gyermekszínhátész mozgalomnak. Életútjával szorosan összefügg legfontosabb munkahelye, melynek 1988-tól volt igazgatója egészen 2007-es nyugdíjba vonulásáig, s ez az intézmény nem más, mint a sokak által csak „Marcsi”-ak becézett II. kerületi művelődési ház, a Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Judit 1968-ban kezdte pályáját népművelőként egy községi művelődési házban, Szécsényben, majd a IV. kerületi Derkovits Ifjúsági Klubba került. Dolgozott a Kossuth Lajos Katonai Főiskolán klubvezetőként, a Magyar Néphadsereg Művelődési Házában művészeti osztályvezetőként, a Csillebérci úttörőtáborban, a Lágymányosi Közösségi Házban, majd az Ady Endre Művelődési Központban, Újpesten lett igazgatóhelyettes. Ezek után pályázott a Marczibányi Téri Művelődési Központ igazgatói posztjára, melyet elnyerve az intézmény a magyarországi drámapedagógia és a színházi nevelés meghatározó központja is lett. Csoportvezetőként is számos sikert ért el. Gyermekszínhátész csoportjaival az úgynevezett „élet-játékok” műfaját fejlesztette tovább. Ebben a munkaformában a résztvevő gyerekek saját élményei, tapasztalatai alapján, a fiatalok improvizációinak felhasználásával áll össze a színházi előadás. Mindannyian emlékezhetünk a Magyar Televízió által felvett és több alkalommal sugárzott „Ez már nemcsak játék” című kamaszmusicaljére, amiben a szereplők nem csak a jelenetekben, hanem az előadás zenei világának kialakításában is fontos szerepet vállaltak. Csoportjaival számos hazai és nemzetközi fellépésük volt, többek között 1990-ben

Svájcban az UNICEF világkonferencián Audrey Hepburn előtt léphettek fel, improvizációs játékkal.

Színjátész csoportvezetői munkássága mellett nagyon fontos a mozgalom építésében, vezetésében betöltött szerepe, hiszen a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökeként intézménye segítségével hathatósan segítette a drámapedagógia és a gyermekszínházi ügyét, többek közt az évről évre megrendezett nagy seregszemle, a Weöres Sándor Gyermekszínházi Találkozó alapításával, szervezésével.

A Marczibányi tér megannyi színvonalas, országos hírű közművelődési programja mellett egy olyan módszertani műhellyé vált, mely szakmai rendezvényeivel, hazai és nemzetközi továbbképzéseivel, táboraival, színházi nevelési csoportjaival, kiadványaival kiemelkedő drámapedagógiai központja lett nem csak fővárosnak, hanem az egész országnak.

ART AND DESIGN EDUCATION MODELS

Elnök/Chair: **Emil GAUL**, Visual Culture Research Group of the Hungarian Academy of Science and ELTE

Opponents/Opponent: **Diederik SCHÖNAU**, Chairperson of the European Network for Visual Literacy, The Netherlands

1.

CURRICULUM DESIGN IN FINLAND: PLANNING METHODS, CONTENTS, ASSESSMENT

Mira KALLIO-TAVIN, Aalto University, Helsinki, Finland

2.

MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ'S HERITAGE FOR THE HUNGARIAN ART EDUCATION

Emil GAUL, Visual Culture Research Group of the Hungarian Academy of Science and ELTE, and **Valéria PÓCZOS**, Fazekas Mihály Primary and Secondary Grammar School, Budapest

Acknowledgements:

Research presented in this paper was realised 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 21st century" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group.

3.

THE STEAM MODEL IN ART EDUCATION: PROCESSING SOCIALLY SENSITIVE ISSUES IN INTERDISCIPLINARY ARTS AND SCIENCE PROJECTS

Gábor KLIMA, Eötvös József Secondary Grammar School, Budapest

The interactions of science and visual culture is an area with many untapped opportunities (Plonczak, Goefz Zwirn, 2015). In our presentation, we would like to give examples of cooperation between the disciplines of Biology and Visual Culture. There are also theoretical and practical examples of integrating the arts and education. However, these examples are mostly illustrations of visualisations of results of mathematics or engineering science. The pedagogical theory and methodology of STEAM (Science Technology, Engineering, Arts and Mathematics) involves interdisciplinary projects focusing on two or more of these disciplines. Of course, this is not a problem from a pedagogical point of view. But science in STEAM assumes and expects biology and chemistry to appear in these practices in some way.

In a school experiment, we developed biology-related materials using the tools of visual culture and visual media. We wanted to integrate the pedagogical need of creativity development and digital creativity into the framework of science education (Needle, Corbo, Wong, Greenfeder, Raths, Fulop, 2007).

One of the hypotheses of the research was that the creative processing of topics in the biological curriculum to contribute to a deeper understanding, and we this can be proven by both qualitative and quantitative methods. Another assumption was that integrating science education with art pedagogy increases the sensitivity to environmental issues and the challenges of population growth. Our first hypothesis was tested in an experimental and control group based school experiment, our second hypothesis was investigated through a follow-up questionnaire and a focus group interview three months after the experiment.

Seventh grade students of a secondary grammar school participated in the experiment. In the school year of 2018/19, the emergence of environmental and social issues in the subject of biology has a strong emphasis in the Hungarian curriculum. Environmental and anthropocene issues directly concerning our everyday life can be an important area for increasing the sensitivity of social phenomena. In this grade, the learning material for Visual Culture (the Hungarian discipline for art education) includes the acquisition of traditional drawing techniques: painting, manual drawing, etc.. In the course of the experiment, we complemented it with digital techniques, introducing the methodology and practices of digital creativity development.

Students aged 12-13 were given tasks in groups, which were solved in pairs. Half of the class (15 students) processed the knowledge material based on the traditional curriculum in biology and the other half based on an integrated biology-visual culture methodology. The evaluation in both groups was based on a traditional biology knowledge test to compare the effectiveness of the two groups to gain the knowledge.

Three basic aspects were considered important in project planning. The first was a pedagogical aspect / goal in the traditional sense, namely learning and learning the biology curriculum. Environmental biology and population biology are well-defined parts of the curriculum.

The second aspect is to increase social and environmental sensitivity through arts based knowledge transmission (Delacruz, 2009). We presume that the creative processing of the topics can serve this purpose.

The third aspect is to integrate and apply the creative methodologies of visual culture in the fields of science knowledge. In this process, visual culture and media define themselves as a pedagogical support tool.

Project 1: environmental protection - a multimedia based teaching methodology for raising awareness and promote active citizenship

One of the main aims of 21st education is to increase environmental awareness with different methodologies. The basic goal of the experiment was to develop a creative methodology related to the field.

Pupils formed pairs to discuss issues of the man-made environment. The technology was both analog and digital. Pupils had to make animations through paper cut technique. (Traditional drawing animation seemed too time-consuming and would have been too challenging for this age group from a technical point of view). Stop motion animation techniques have a great pedagogical advantage that they can be made relatively quickly and free apps for smartphones can be accessed. The films were scientific visualisations of the environmental issues explained during Biology class, and students developed an emotional attitude to these issues while working on their visual interpretation.

Project 2: population biology: interrelations of population growth and socio-economic development

In the second project, population growth and related political strategies were examined a topic that is a critical area for the future of the planet. The aim of the comparative analysis of human and animal societies was to investigate the interrelations and interactions of the two worlds. The technique in this case was also stop motion animation. Students showed the life of human and animals as social groups and thus better understood their interrelations.

In both cases, digital devices and multimedia methodology appeared as an important pedagogical method. Complementing the use of traditional, analogue drawing tools with digital tools that involve movement and sounds develops a wide range of visual skills while creating an authentic workplace situation of the scientific visualiser. The pedagogical application of smart devices (mobile phones) raises questions about environmentally conscious life. Critical interpretation of increased production to satisfy increasing consumption meant an important context for our program. These phenomena were also discussed by students during Biology and Visual Culture lessons as well.

The two programs presented illustrate how art and science education can interact and how art pedagogy can directly or indirectly affect social and ecological issues within an institution. In this context, visual culture is clearly present as a sensitizing discipline. The creative possibilities of using digital devices can provide an interdisciplinary methodology that can redefine the position and role of art education in a school environment.

References

Delacruz, Elizabeth M., 2009: Art Education Aims in the Age of New Media: Moving Toward Global Civil Society, *Art Education* Vol. 62, No. 5

Needle, Andrew; Corbo, Christopher; Wong, Denise; Greenfeder, Gery; Rath, Linda; Fulop, Zoltan, 2007: Combining Art and Science In "Arts and Sciences" Education,

College Teaching Vol. 55

Plonczak, Irene; Goefz Zwirn, Susan, 2015: Understanding the ART IN SCIENCE and the SCIENCE IN ART through Crosscutting Concepts, Science Scope. Vol. 38, No. 7, pp. 57-63

Acknowledgements:

Research presented in this paper was realised 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" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group.

4.

PROTECTED CHILDHOOD - ART EDUCATION FOR SOCIAL SENSITIZING

Tímea PÓK, Szent László Gimnázium

Family is the elementary unit of the ecosystem. As half of the Hungarian children are born outside of marriage and are members of new types of families, *non-traditional forms of family are becoming more and more frequent*. The latest census showed that in Hungary about fifteen percent of the population are ethnic Hungarians. The Chinese, Vietnamese, Turkish, etc. minority is significant. More and more children are born in mixed marriages, too. A large number of marriages end in divorce after a few years. Data also show these that many small children live in mosaic families, due to today's social, economic and moral changes.

It is important that sensitive topics are included in the art education curriculum. The creative use of visual language helps students learn and understand the diversity of families and structure personal experiences visually. The *Protected Childhood project* targets classroom communities of teenagers, who are at a point in their lives, when it is a priority to know and accept oneself and each other, and develop their identity. The project emphasizes the active involvement of students, based on sensory experiences, multi-channel self-expression, skills enhancement and personality development.

The theme is the *life of an average eight-year-old Hungarian child*. You have to imagine the child, his or her daily routine, home, family, spirituality, favourite games, and so on. We talk about trust, security, self-forgiveness and supportive environment. We also discuss protecting our home, the Earth.

Students work together in small teams, quasi-casual communities, the almost like families. Every group develops the character of an imaginary child and represents it through events impacting of its personality development. This fictional child's personality, family and environment have to be designed. Students choose how to model the child's life realistically. Group work needs a distribution of tasks and ongoing collaboration. They draw the imaginary family, room, clothes, write a letter, using his or her imaginary handwriting, make recording or photo manipulation, etc.

Then, the class organizes the „*Conference of the World's Children*”. One student from each team impersonates the child designed by the group. The participants are talking in first person, representing drawings, notes, videos, and so on. They formulate how they see the world, how to make friends with each other, and what kind of ideas they have for cooperation to make the world a better place.

Acknowledgements:

Research presented in this paper was realised 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" project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group.

PARTICIPATIVE, INCLUSIVE AND COMMUNITY ART(S)

Elnök/Chair:

Virág KISS, Eszterházy Károly University, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Opponens/Opponent:

Csilla CSERTI-SZAUER, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

In this international symposia we explore Community Arts, as a participatory and inclusive mode of arts activity. Participants at the symposia are from two countries, the UK and Hungary, as an example of intercultural cooperation.

After a brief theoretical introduction and framing about Community Art, participatory and inclusive methods in various modalities including dance, music, visual art, drama..., our symposia will introduce 3 different and detailed examples.

A keyword frequently used in relation to Community Art is 'participation'. This word is also currently central when referring to socially inclusive practices. Inclusive arts practices and processes aim to create authentic opportunity for the self-generated creative participation of people of all ages and ability, and is often achieved by the use of personalised and person centered methods and approaches. „Enablement” and „empowerment”, both are part of the inclusive way of facilitation (Lakatos, 2009; Hoffmann, Flamich, 2014). Leading questions regarding methodology in inclusive and community art activities include:

- How to involve and how to include people (participation)
- How to facilitate creative processes
- How to contextualise individual products/actions/processes
- How to frame the many different ideas and methodological approaches used in the field

An important common factor seems to be the breadth of humanitarian attitude as expressed by facilitators-authors: and the broad ranging motivational drives toward the facilitation of participants self-empowerment.

The three examples presented toward this symposia come from different settings and have different goals:

- One demonstrates how Inclusive Participatory Community Art(s) activities can build communities of shared interest and action in advocating through practice for personal and social change. (JOS)
- How art can visualise, express and strengthen the sense of identity in an existing community (school, town, neighbourhood, group) through the making of shared Community Artworks (Köztér 18).

- How Participatory Community Arts events and actions can facilitate interaction and connection to influence the awareness of individuals and communities, and help to draw them together into mutual discussion and debate about social and artistic issues and questions (Collective Skill Recall).

References:

- Hoffmann Mária Rita, Flamich Mária Magdolna (2014): Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai, In: Új Pedagógiai Szemle, 2014/11-12. OFI <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/inkluzio-fogalom-szemlelet>
- Lakatos Kinga (2009): A képesség tétel folyamata. Az érdekérvényesítés esélyeinek növelése a szociális és közösségi munkában. Parola-füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest. http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/0a84037251c6a630c1257075002e65aa/14c544c36a68ce4fc12575d9002dfc69?OpenDocument

1.

PARTICIPATIVE, INCLUSIVE AND COMMUNITY ART(S)

Virág KISS*, William LONGDEN **

* Eszterházy Károly University, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

** Joy of Sound

Kulcsszavak: inclusion, participation; community art; equality in creation

Art can be an instrument of human, personal, social and cultural development, can facilitate and frame people's cooperation.

Professional and vocational community based arts facilitators come from diverse backgrounds and may use broad ranging specialisations, skills sets and methodologies to facilitate the use of art/s in different artistic, educational and special educational, social, psychotherapeutic, spiritual, ... and multi-disciplinary domains. Artistic modes might also be used in any number of combinations.

The purpose and focus of using arts can also be different: learning, skill development, community building, personal support... (Kiss, 2017).

One particular mode of artistic operation is Community Art(s), where the main focus of creative activity is often towards community development. A common outcome of such activity might be a product/s or a happening/s presented as an individual artists work, as a collaborative effort, as a professional or amateur work, a collection or series of artworks or otherwise as participants and circumstance might determine.

The definition drawn from the website of the Tate Modern, London UK, states "Community art is artistic activity that is based in a community setting, characterised by interaction or dialogue with the community and often involving a professional artist collaborating with people who may not otherwise engage in the arts".

The term 'Community Art' was defined in the late 1960s. Varying definitions and descriptions exist where the term is expanded into the other modalities including music and theatre arts (Novák, 2017ab, Djurec, 2015, Thiesz, 2009). For example in the field of drama

the well known “Theatre of the Oppressed” applies similar perspectives towards social engagement as a mode of community based emancipatory arts interventions. Many Hungarian descriptions and definitions arise from the drama-theatre field. In this modality we find detailed discussion from Géza Máté Novák (2017 ab). Other authors regard Eastern-European practise as being distinctively different from Western-European practices (Ráthonyi, 2012, Djurec, 2015).

A keyword frequently used in relation to Community Art is ‘participation’. This word is also currently central when referring to socially inclusive practices.

Inclusive arts practices and processes aim to create authentic opportunity for the self-generated creative participation of people of all ages and ability, and is often achieved by the use of personalised and person centred methods and approaches. Inclusive approaches create and facilitate possibilities for the active engagement of people of difference, and of all ages and ability in creative activities as equal creative partners.

How is this possible?

An example of Inclusive Participatory Community Arts based approaches in practice, can be seen in the work of the Joy of Sound (JOS) project at London UK. JOS’ work is detailed amongst our presented examples.

We can find similar programs to JOS at the ‘Inclusive Jam’ at the Artman Association. Whilst the JOS team works most frequently with improvisation based in sound/music, they also use movement/dance, visual, theatre arts and combined arts as a vehicle for self-expression, social interaction and exploration. Inclusive Jam, a movement based project uses similar theoretical approaches and methods but in different modality.

In community based visual arts practices emphasis is often given to visualising and sharing togetherness, creating a sense of enduring common identity and community, as seen in the Ceramic Community Artworks of Köztér 18 in Budaörs (Kinga Ráthonyi and Neil Wolstenholme), and in such works as the Gate Illyés, and the Illyés Roundabout, or the Illyés Columns as are detailed in our fist example.

There are some independent artists, facilitators, teachers, who prefer Community Art as the focus of their creative activities, for example Csaba Orosz with the Vinyl project, Petra Kovács with community music and inclusive music projects, and the third detailed example in this symposia: the social engagement projects of contemporary artist Eszter Ágnes Szabó.

References:

Website of Joy of Sound: <https://joyofsound.org/>

Website of Köztér 18: <https://kozter18.hu/hu/kozossegi-muveszet-keramiamuves-okj-mozaik-porcelain/>

Website of Artman Association: <http://artman.hu/en/kik-vagyunk/rolunk/>

Website of Tate: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/c/community-art>

• Djurec Andrea (2015): Új szereplő a harmadik szektorban: közösségi színház, In: Parola, 2015/3.

http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/cimsz/0B0BC941696E87FCC1257EF600777777?OpenDocument

• Hoffmann Mária Rita, Flamich Mária Magdolna (2014): Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai, In: Új Pedagógiai Szemle, 2014/11-12. OFI

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/inkluzio-fogalom-szemlelet>

- Kiss Virág (2017): Művészetalapú módszerek típusai és gyógypedagógiai vonatkozásai Fejlesztő Pedagógia 2017/1-2 összevont szám, 19-25.
- Lakatos Kinga (2009): A képessé tétel folyamata. Az érdekvényesítés esélyeinek növelése a szociális és közösségi munkában. Parola-füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.

http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/0a84037251c6a630c1257075002e65aa/14c544c36a68ce4fc12575d9002dfc69?OpenDocument

- Novák Géza Máté (2017a): Alkalmazott színház Magyarországon, In: Cziboly Ádám (szerk.) Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest: InSite Drama. pp. 22-75. (ISBN:978-963-12-9754-6)
- NOVAK, Geza Mate (2017b): Applied Drama and Theatre as a part of Inclusive Pedagogy UNATC JOURNAL OF DRAMA TEACHING 1:(1) pp. 120-133.
- Ráthonyi Kinga (2010): Kézműves technikájú kerámiák alkalmazása a környezetformálásban. DLA értekezés, PTE.
- Thiesz Angéla (2009): Művészet a közösségfejlesztésben. 15. In: Szín, 14. évf. 2. sz. 2009. http://epa.oszk.hu/01300/01306/00098/pdf/EPA01306_Szin_2009_14_02_aprilis_015-016.pdf

2.

KÖZTÉR18 COMMUNAL CREATION SPACE PRESENTS: THE ILLYÉS COLUMNS, 2015 AN EMPIRICAL COMMUNITY ART CASE STUDY

Kinga RÁTHONYI*, Neil WOLSTENHOLME**

* Köztér 18

** Köztér 18

Kulcsszavak: community art; participation; ceramics

Background of the project

In 2014 The Illyés Gyula Secondary School, Budaörs was planning commemorative events for its 50th anniversary the following year. They also had 6 undressed concrete columns at the entrance of their building which they wished to make more attractive and inviting. They again asked KözTér18 Communal Creation Space to propose solutions, following 2 previously successful community art projects with them.

Project

The school takes its name from Gyula Illyés a famous Hungarian writer. Three top figures from three generations of Hungarian contemporary literature were invited to work together with the makers of the artwork. István Kemény (the SecondarySchool's 'Everlasting Student'), Péter Závada (a one-time teacher at the school), and Zsófi Kemény. The three creators represented three age groups and three different styles, while within their age groups the work of all three is of exceptional quality. Their task with the school entrance was to choose for posterity a message from their own earlier writings. They gave several texts and the staff and students of the school voted on their choice. Alongside the three selected writings, János Márton, the well known retired literature teacher, chose a quote from Gyula

Illyés. The text obtained this way served as the basis for further communal artistic work, in the workshops.

Workshops

During workshops participants would create single letters, either paint cobalt on small porcelain tiles, or hand mould porcelain. Each participant would also press plaster letter stamps into pre-moulded clay slabs which would have concrete poured in later. Each concrete slab contained between 16 to 20 names and the date in which the workshop took place. This enabled participants to find their names latter.

There were 7 workshops in all, the largest of which took part during the schools 50th anniversary evening celebration. During this 3-hour workshop 238 people took part including the writers, the school director, local mayor and officials. 4 workshops were held in the school during school time to enable all students and staff to take part. 2 workshops took place at our main material sponsors local head office and factory.

Installation

The work is first and foremost concerned with shaping the visual environment of the school with the maximum participation of students and staff.

Students on the new OKJ ceramic training course and the PTE ceramic course played an especially important role in the work.

The installation used several 21th century innovative building materials, without the usage of those the work could not have been completed in the visual form as it is, because of technical difficulties.

Materials:

- Concrete primer, coloured acrylic building mortar, ceramic glues, grouting and technical assistance: Mapei Kft.

- Recycled leftover ceramic tiles broken and used in creating mosaic.

- Exquisite glass mosaic pieces from SICIS.

Duration of practical work: from March 1st till November 5th,9 months

Number of participants: 612

Breakdown of actual participants in connection with the work:

Students and teachers of Illyés Gyula OKJ (art foundation school) school: 17

Students and teachers of Illyés Gyula Secondary school: 289

Past students and staff of the Illyés Gyula Secondary School: 238

Local business Mapei Kft. (material sponsor and technical advisor) office and factory staff: 68

Facebook page likes: 161

Facebook page followers: 165

Age range of participants: 14-90

References on community art:

<https://kozter18.hu/en/community-art-work/the-illyes-columns-2015/>

<http://konyvtar2.mome.hu/doktori/ertekezesek/DLAertekezes-RathonyiKinga-2010.pdf>

<https://www.facebook.com/az-illyés-kapuja-226081410738970/>

<https://www.facebook.com/Az-illyés-körforgalom-332614716784612/>

<https://www.facebook.com/Az-illyés-oszlopai-1010773075619403/>

<https://www.facebook.com/keramiaokj/>

https://www.facebook.com/keramiaokj/photos/?tab=album&album_id=598962800286452
https://www.facebook.com/keramiaokj/photos/?tab=album&album_id=605526582963407
<https://www.facebook.com/nyugdijasklubbudaors/>
<https://www.facebook.com/25-éves-jubileum-testvérvárosi-bretzfeldi-ajándék-kész%C3%ADtése-201681316709002/about/>
<https://www.facebook.com/Magic-Snail-217874121615317/>
<https://www.facebook.com/Mátranovák-FISE-Alkotóház-Kis-Galériájának-homlokzati-kialak%C3%ADtása-145911225615002/>

3.

COLLECTIVE SKILLS RECALL

Eszter Ágnes SZABÓ, self employed

Kulcsszavak: contemporary art; social engaged art; DIY

"In the morning, when I woke up, I didn't know I could do that ..."

Collective Skills: Based on the experience of the past 20 years of teaching work, and independent workshop organising, I feel that we have to talk about collective or common skills, abilities and knowledge in humans. We often say the "talent can be inherited". If this is true, than in this case we have more hidden skills deeper than we think. These are learnable knowledges, but many people can lift these up, from their hidden inner layers, as unused skills. Everyone using a lot of creative energy for living and surviving, or for improvement of life. The artist who is working in community areas, can help to lift up these basic, creative energies to another, higher level.

Everyone can shape the own environment and everyone can design objects that suit their needs, if very necessary. This is the phenomenon that we call DIY. It has more levels in Hungary too (I hope, this is same, all around the world!): the "sufnituning", or "buhera" the higher level of the overflowing creativity . But these funny things indicates that, the creativity exists in everyone, and everyone can use this knowledge in the own special social conditions, or just for fun..

Recall: We have only one thing to do, to recall of this existing knowledge, by self-evident situations. It seems like as an analogue photo labour. We have to illuminate the light-sensitive paper, we have to place something between the paper and the light source, and this is how our image made.

There are four things you need to do for this:

- photosensitive paper: the person who is interested,
- the light source: the artist,
- „something” between the light and paper: the familiar technique that gives you the chance to try art safely
- the development / chemistry: the interaction between the artist and the interested person, the joint work

My Skills: I'm focusing on knowledge beyond art discourse. I have real practice in four skills, and I will try to raise awareness these activities. In my opinion and experience, the memories, and the instinctive abilities are very important in these artistic approachings. All

four abilities what I'm using, includes the knowledge we need for our existence, but we find them in higher cultural layers too.

Developing phenomenons between fine art and design:

1. (public) Sewing
2. (public) Cooking
3. (public) Object Design
4. (public) Embroidery

The process: The visitors and viewers are becoming creators in the process. The familiar situation (in the kitchen or the sound of sewing machine, etc) and familiar tools and materials will develop the members` creativity bmemories too.

The history of art, in the beginning of XXth century, with the Dada, Ready Made, and later on the Fluxus, made it possible for the discourse or canon appear, far away from the closed discourse. Involvement in the creative process that seems to be everyday or housework is possible without any pre-education. This method leads to fast, and unexpected success. Participants do not have to leave their comfort zone, but finally they can redefine themselves as creators, who can shape their environment.

„There is Only one artwork: LIFE!“ Genesis Breyer P Orridge.

References:

<https://www.facebook.com/RandomVarrodaSbc/>

https://www.facebook.com/search/top/?q=piackutat%C3%B3%20t%C3%A1bor&epa=SEARCH_BOX

<https://www.facebook.com/Common-Jam-1604742346482680/>

<https://www.facebook.com/Budapest-Blue-1701362703504145/>

https://hu.wikipedia.org/wiki/Nagymam%C3%A1m,_Zalai_Imr%C3%A9n%C3%A9_tal%C3%A1lkoz%C3%A1sa_David_Bowie-val

4.

JOY OF SOUND (JOS), LONDON, UK

William LONGDEN, Joy of Sound (UK)

Kulcsszavak: participation, social inclusion; inclusive design, disability studies; organology, music instruments, emancipatory research, arts on prescription, arts for health and well

JOS develops and delivers all-year-round regular weekly participatory music workshops, public events, outreach to difficult to reach groups, combined arts projects, bespoke music instruments and access design solutions and production, training in the facilitation of inclusive music and arts, and research. <https://joyofsound.org/>

JOS is a volunteer-led community based emancipatory arts project that advocates through practice for inclusive society - by use of participatory music and combined arts practices. Founded in 2000, JOS has established its practices through broad ranging UK and international experience of using improvised approaches as a means of engaging participants of all ages, cultures and assumed sagacity as co-creative partners.

Methods and approaches developed by JOS in facilitating participation, demonstrate potentials for personal, social and cultural development that may be applicable towards the realisation of inclusive society - in keeping with the United Nations Sustainable Development Goals, <https://sustainabledevelopment.un.org/>.

'and towards the burgeoning Social Prescribing agenda in UK and internationally, <https://www.socialprescribingnetwork.com/>.

The creative processes and outcomes realised at JOS workshops arise through a mutual sharing of commitment, responsibility and acknowledgment for all participants as equal co-creators and co-learners.

Embarking on creative journeys together, each participant is as a Rosetta stone, a key, a code, with capacity to reveal potentials, fresh possibilities and pathways toward the celebration of meaning and purpose in self and in others.

Combined we build a living theatre that emerges with every new breath to be celebrated as equals. By such collective engagement with imagination, sound, movement, visual, theatre and combined arts, participants come together as a spectrum of natural gifts and abilities, interests and resources; where art is life and life is art embodied into the unspeakable beauty of people creating together, mutually, naturally and playfully.

"an artist is not an artist if he is not subversive; there is the ludic element... and play is not play if it is not subversive." *The Consuming Image*, Rumney (1989, p. 4).

Inclusive participatory design of bespoke music instruments and access equipment as emancipatory arts interventions advocating for equality, personal and social wellbeing.

This practice based research explores the production of Bespoke Music Instruments (BMIs) that meet the needs and preferences of disabled, marginalised co-designer players. Grounded in participatory community arts, the research uses emancipatory approaches to challenge disabling attitudes towards musicianship, social inclusion and participation.

Case Studies (in brief) illustrate new approaches to instrument design and making that carry implications for the fields of organology, design research, disability studies and human rights.

BMIs carry broad reaching social, cultural and material implications and are significant toward emerging Social Prescribing programs as potential Music Instruments on Prescription, and toward the Arts for Health and Wellbeing agenda as inclusive, participatory therapeutic approaches.

Within the field of Object Based Learning, the research focuses BMIs as rich repositories of informational narratives concerning individuals who co-design and play them, and about the inclusive environments in which they arise. BMIs are object advocates towards personal and social change, and are of particular relevance to severely impaired, non verbal and disenfranchised participants who self-emancipate as co-designers in the production and subsequent use of their unique music instruments and auxiliary access equipment.

KUTATÁSI PARADIGMÁK ÉS PRAXIS: DRÁMA, TÁNC, SZÍNHÁZ ÉS NEVELÉS

Elnök: **Kiss Gabriella**, Károli Gáspár Református Egyetem, BTK Színháztudományi Tanszék

1.

A Z-GENERÁCIÓ SZÍNHÁZA. SZÍNHÁZTUDOMÁNYI GONDOLATOK A DRÁMAPEDAGÓGIA SZÍNEVÁLTOZÁSÁRÓL

Kiss Gabriella, Károli Gáspár Református Egyetem, BTK Színháztudományi Tanszék

Kulcsszavak: social turn, posztspektakuláris színház, részvételi színházi formák, storytelling, projektpedagógia

Előadásom egy, a művészetközvetítés intézményes gyakorlatára vonatkozó tézisből indul ki. (Kiss, 2015) E szerint immár vitathatatlannak tűnik, hogy a hatvanas évek Angliájában kialakult drámapedagógia, illetve a hetvenes évek Nyugat-Németországában népszerűvé vált színháztudomány 21. századi hatástörténete hazánkban olyan diszpozícióban is íródik, amely három diszkurzus metszetében próbálja meg definiálni és pozicionálni ennek a két, hagyományát tekintve különböző diszciplínának a találkozását: (i) a részvételi színházi formákat alkalmazó színházi nevelés, (ii) a projektpedagógián nyugvó színháztudomány és (iii) a művészszínházzal alteráló posztspektakuláris előadások (Kiss, 2018 a, b).

Tünetértékű, hogy az In Site Drama koordinálta, alapvetően induktív kutatás eredményét mind az oktatási intézményekben megvalósuló drámapedagógiai gyakorlat, mind a művészszínház teroetizálásával foglalkozó színháztudomány részéről kritikák érték. Utóbbi elsősorban arra kérdezett rá, hogy a szociológiai fordulat [social turn] előfeltevérendszerének ismertében e – határátlépések soraként artikulálódó – jelenségek leírása, tipologizálása és terminológiai reflexiója során miért nem az alkalmazott színháztudomány, a konstruktív pedagógia és az empirikus illetve kritikai szociológia kérdésfeltevésai mentén zajlott a korpuszelemzés. (Kricsfalusi, 2016) Célom úgy árnyalni a művészetpedagógiai kutatásnak ezt a színháztudományos kontextusát, hogy előadás-elemzésem olyan esettanulmányokként is olvashatók legyenek, amelyek segítik definiálni a szakma önképének vállaltan fehér foltját, a színháztudomány fogalmát (Cziboly, 2017: 204-222).

Ily módon előadásom három olyan színházi esemény elemzésére fókuszál, amelyek értelmezése során (és munkahipotézisem szerint) két szempontból is megkerülhetetlenné válik a drámás konvenciók alkalmazásán nyugvó színházi nevelés és színháztudomány nyelve. Egyfelől annak köszönhetően, hogy az alkotói önmegértés horizontja látványosan íródik bele az előadásszövegekbe, leírásuk során kifejezetten termékenyvé válik a projektpedagógia „produktum” fogalmának alkalmazása. Másfelől az előadások nem rendező, hanem alkotó közösség által jegyzett formanyelvei olyan stratégiákkal reflektálnak az előadás alteritására, amelyek a Gavin Bolton-i tevékenység típusok teatralizációjának fogható fel.

A vizsgálati korpuszt alkotó, 2018-as előadások – a Színház- és Filmművészeti Egyetem 2. éves rendező osztályának közös vizsgadarabja, a "Secondhand" című „szovjetüdök”, a Daoud Dániel, Kliment János, Somló Dávid és Szabó Veronika által animált "Anymal City" és a TRAFÓ színházpedagógiai programja által megvalósított "#mindenkitörténet" – három szempontból hozható közös nevezőre. (i) Egyfelől mindhárom előadás úgy vált művészsínházi repertoárok részévé, hogy alkotói nem végzettségük révén, hanem civilként lépnek „színpadra”, alkotnak játékteret. Vagyis nem ideiglenes jelleggel és alternatív helyeken, hanem rendszeresen és az ország két különleges státuszú intézményében: az Örkény Színházban illetve a TRAFÓ Kortárs Művészetek Házában játszanak. (ii) Másfelől mindhárom előadás olyan műfaji határátlépést valósít meg, amely végső soron színházpedagógiai, illetve alkalmazott színházi projektek színrevitelének is tekinthető. Hiszen a hivatásos rendezőképzés másodéves fázisának és a GondolatGenerátor két hónapos munkájának produktuma illetve egy szociálpszichológiai kísérlet nyilvános drámaórakénti inszenírozása esetében fontos problémaként vetődik fel, hogyan fikcionalizálható a nyílt politikai, pedagógiai vagy terápiás céllal létrejövő alkalmazott színházi projektek során megteremtett kerettávolság. (iii) Továbbá mindhárom előadás olyan „szerzői színház”, amely a történetmesélés és az improvizáció konvencióira épülő dramaturgiákkal olvassa újra a néző-résztevő [spectaCtor] fogalmát.

Elemzéseim során posztpektakuláris előadásoknak tekintem e rendezéseket. Vagyis módszertani megfontolásból abból indulok ki, hogy nézői szokásrendjük olyan jellegzetességekre kérdez rá, mint a játékos és a néző – a teatralitás általában általános és eredeti ismérvének számító, a drámapedagógia által viszont a tanár szerepbe lépése révén árnyaltan tematizált – együttes jelenléten alapuló kommunikációja. (Eiermann, 2009) Következésképp jelentőségük abban állhat, hogy e kritikus gesztus révén reflektálni képesek arra a polgári illúziószínház apparátusában rejlő strukturális erőszakra, (Kricsfalusi, 2010) amelynek első teroetikusat, Bertolt Brechtet, a német szakirodalom színházpedagógusnak (is) tekinti. (Vaßen, 2012:53) Ily módon az előadás épp interdiszciplináris voltánál fogva ígér kétféle eredményt. A színházi nevelés számára transzparenssé válhat, hogy a hazai művészetpedagógiai tevékenységek drámás konvenciói hogyan váltak a kortárs rendezői színház formanyelvének részévé. A hazai színháztudomány számára pedig ezúttal színházpedagógiai adalékokkal finomodhat az a közismert tézis, mely szerint a 20. század egyik legátfogóbb médiaelméleti víziójával rendelkező színházcsinálója által felvetett kérdések nemcsak a posztdramatikus színház, (Lehmann, 2009) hanem az alkalmazott színháztudomány hazai formációi számára is inspiratívak (Warstatt, 2017).

Irodalom

Cziboly, Ádám, 2017 Színházi nevelés és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest, InSite Drama.

Eiermann, André, 2009 Postspektakuläres Theater. Die Alterität der Aufführung und die Entgrenzung der Künste. Bielefeld, transcript.

Kiss, Gabriella, 2015 „A színház csak ürügy” A színházi nevelés szemünk előtt be-, át- szét- és talán megrendeződő diszciplináris tere. In. Balassa Zsófia, Görcsi Péter, P. Müller Péter, Roselt Krisztina (szerk.): Rendezett tér. Pécs, Kronosz, 2015. 209-219.

Kiss Gabriella, 2018 A résztvevő színháza mint kulturális modell. Gondolatok a Káva Kulturális Műhely két „kifejezetten felnőtt közönség számára” készült előadásáról. In. Deres Kornélia, Herczogh Noémi (szerk.): Színház és társadalom, Budapest, JAK, 2018. 96-122.

A megfeleléskényszer apolitikussága, avagy mibe tudnak és mibe nem tudnak beavatkozni a színházpedagógiai programok? In. Balassa Zsófia, Görcsi Péter, P. Müller Péter, Neichl Nóra (szerk.): Színházi politika # Politikai színház, Pécs, Kronosz, 2018. 221-232.

Kricsfalusi, Beatrix, 2010 „Csinálni jobb, mint érezni”. A Lehrstück és a brechti médiaarchívum. In. Bónus Tibor, Eisemann György, Lőrincz Csongor, Szirák Péter (szerk.): A hermeneutika vonzásában: Kulcsár Szabó Ernő 60. születésnapjára. Budapest, Ráció, 2010, 535-549.

Kricsfalusi Beatrix, 2016 Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? In. Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): A színpadon túl: Az alkalmazott színház és környéke. Pécs, Kronosz, 2016. 17-29.
Lehmann, Hans-Thies, 2009

Posztdramatikus színház. ford. Berecz Zsuzsa, Kricsfalusi Beatrix, Schein Gábor, Budapest, Balassi.

Vaßen, Florian, 2012 Theater +- Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik. In. Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Sterisand (Hrsg): Theaterpädagogik, Berlin, Theater der Zeit, 2012. 53-63.
Warstatt, Matthias, 2017

Matthias Warstatt, Florian Evers, Kristin Fade, Fabian Lempa, Lilian Seuberling (Hrsg): Applied Theatre. Berlin, Theater der Zeit.

2.

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI MÓDSZEREK A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉSBEN

Lipka Péter, Emberi Erőforrások Minisztériuma Budapesti Javítóintézete

Kulcsszavak: alkalmazott színház; javítóintézet; gyermekvédelem

Létezik olyan egységes, világos színházi módszertan, amely alkalmazható a zárt gyermekvédelmi intézményekben? Milyen eddig kialakult és jól adaptálható formája van az alkalmazott színházi módszereknek ezen a területen? Milyen nehézségek vetődnek fel a zárt intézetekben történő színházi munka folyamata alatt? Milyen (pedagógiai és/vagy terápiás) eszköztárra van szüksége egy színházi szakembernek az itt végzett hatékony munkához? Az intézetben élő növendékek számára milyen fejlődési lehetőséget biztosít egy alkotói munkában való részvétel? Milyen módszerek integrálhatóak erre a területre?

A javító- és a zárt gyermekvédelmi intézmények a társadalom és a színházi szakma számára egy szinte láthatatlan területet képeznek. A speciális igényű és összetételű közeg nagy kihívást jelent a színházi és pedagógus szakemberek számára egyaránt.

A kutatásom keretében három különböző nézőpontból próbáltam körbejárni az alkalmazott színházi módszerek helyzetét ezen a területen. Elsősorban intézményekben dolgozó

mentálhigiénés szakemberektől kérdőíves módszer segítségével információt szereztem az alkalmazott színházi eszköztár struktúrába való integráltságáról és elfogadottságáról, hiszen ők azok, akik a mind a közösségek, mind az egyének szükségleteivel és lehetőségeivel tisztában vannak. Másodsorban olyan alkalmazott színházi szakembereket kérdeztem strukturált interjúk felvételével, akik ezen a területen már dolgoztak és tapasztalatuk van a speciális intézményi körülményekkel és közeggel. Harmadsorban javítóintézeti dolgozóként, belülről van lehetőségem megmutatni ennek a területnek a szükségleteit és pedagógiai, terápiás lehetőségeit.

Kutatásom egyik tanulsága, hogy a zárt intézetekben végzett alkalmazott színházi munkának nincsen jelenleg egységes, szakmai konszenzussal rögzített módszertana, de vannak fontos elemek, amelyek minden szakember beszámolójában megjelennek. Többek között közös tapasztalat volt, hogy az itt végzett eredményes munkához hatványozottan több időre van szükség, hiszen először az alap együttműködési szabályokat és normákat kell megerősíteni és arra épülhet rá egy közös alkotó folyamat. Az ideérkező szakember minél több területen képzett és rutinos, annál inkább képes a tudását hasznosítani vagy akár új stratégiákat kialakítani. Fokozott rugalmasságra és kreativitásra van szükség az adaptációhoz. A színházi foglalkozásokon végzett munkaformák kapcsán arról számoltak be, hogy elsősorban a mozgásos gyakorlatok működnek, és ezeket sokkal nagyobb arányban érdemes beépíteni, mint más hasonló korosztályú közegekben. Jellemző meghatározó elem az intézeti környezet és szervezeti kultúra, amely nagyban meghatározza a munkafolyamat alakulását, sikerét. Interjúalanyaim a színházi munka intézeti növendékekre kifejtett hatását elsősorban a szociális képességek fejlődésében és az egymásba és a társadalomba vetett bizalom erősödésében látták.

A területen dolgozó mentálhigiénés szakemberektől szerzett információkból megtudhattam, hogy leginkább a pedagógiai célzatú és közösségi színházi módszereket, valamint a színházterápiát látnák szívesen a növendékek fejlesztéséhez vezető úton.

Az elmúlt évben kutatásom tapasztalatait integrálva egy budapesti javítóintézetben több alkalmazott színházi projektet végigkísértem, ezzel is támogatva a hatékony és biztonságos fejlesztő munkát és a lehetőséget a szakmai kérdések tisztázására.

Előadásommal szeretném megvilágítani a zárt intézményekben zajló munka aspektusait, s ezzel hozzájárulni az alkalmazott színházi módszerek minél hatékonyabb integrálásához a gyermekvédelmi és javítóintézeti munkában.

3.

„BENNE VAGY?” A SZÍNHÁZI NEVELÉS HATÁSA A BULLYING PROBLÉMAÉRZÉKELÉSRE

Jozifek Zsófia*, **Lendvai Lilla***

* Nyitott Kör Egyesület

** ELTE Pszichológiai Doktori Iskola; ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

Kulcsszavak: színházi nevelés; bullying; interdiszciplinaritás

Célok

Jelen előadás olyan, 2016 szeptemberétől kezdődő színházi nevelési foglalkozásokhoz kapcsolódó vizsgálatok eredményeit mutatja be, amely során az alkalmazott interdiszciplináris perspektíva segítségével került feltárára a bullying fókuszú és témájú foglalkozás iskolás fiatalokra gyakorolt hatása. A kutatás célja volt különböző módszerek segítségével feltárni, hogy a színházi nevelési foglalkozást alkalmazó egyesület által felépített foglalkozásoknak milyen hatásuk van a bullying észlelésére, előfordulására, kezelésére, valamint milyen – nem közvetlenül a foglalkozáshoz köthető egyéb hatásokkal járhat.

Elméleti keretek

Az iskolai agresszió problémája a gyakorló pedagógusok többsége számára mindennaposnak mondható (Lendvai, Horváth, Dóczi-Vámos, & Jozifek, 2018). Időszakonként a média is kiemelten kezeli az egyes eseményeket, amelynek hatására a laikus közvélemény is erőteljesebben érzékeli a jelenséget. A téma igényli a párbeszédet, mert a zaklatási folyamat során az áldozat újra és újra megéli a megalázó helyzeteket. Komoly frusztrációt és bizonyos idő elteltével fenntartott fenyegetettséget élhet meg. Visszahúzódná, motiválatlanná és passzívvá válik, rosszabbul teljesíti a tanulmányaiban és hosszú évekkel az események után is önértékelési problémákkal küzdhet (Hazler, Miller, Carney & Greene, 2001; Mihály, 2005; Buda, 2009; Fodor, n.d.). Ezek a megalázó gesztusok érkehetnek a tanuló társak és a tanárok felől egyaránt (Mayer, 2009). Bár a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból az derül ki, hogy Magyarországon „kedvező” a helyzet (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, de Looze, Roberts, Samdal, Smith & Barnekow, 2012), ez mégis több tízezer tanuló napi szintű áldozattá, szemlélővé válását, bántalmazó viselkedését jelenti (Buda, 2009). A tanulók azonban akár napi szinten részesei lehetnek bántalmazó eseményeknek és a felnőttek előtt rejtve zajló zaklatási folyamatoknak.

Módszerek

Az iskolai erőszakot fókuszukba állító színházi nevelési előadások bullying problémaérzékelésre való hatásai 2016 és 2018 között kerültek vizsgálatra. A kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvöző interdiszciplináris kutatásban – a kontrollcsoportokkal együtt – 19 középiskolai osztály vett részt. A kvantitatív szakasz során a vizsgálati személyek kérdőívet töltöttek ki a beavatkozás előtt és után, amelyben nemzetközi skálák segítségével mértük fel a diákok bullyinggal kapcsolatos vélekedését, tudását és tapasztalatait. A kvalitatív vizsgálat során a színházi nevelési előadásokon nyílt, kvalitatív megfigyelést végzett két megfigyelő, valamint a beavatkozást követően félig strukturált interjú készült a foglalkozást tartó színész-drámatanárokkal, továbbá félig strukturált interjú készült a vizsgálati csoport osztályfőnökével a beavatkozás előtt és után is. Az interjúk és a megfigyelések átiratait kvalitatív tartalomelemzéssel elemeztük.

Eredmények

A legfontosabb eredmények szerint a nemi szerepelvárások és sztereotípiák mindkét előadás esetében meghatározóak voltak, csakúgy, mint a pedagógus erőszakos és zaklató eseményekre adott válasza. Jelentős szereppel bírt a pedagógus bullyinghoz való viszonyulása, valamint a probléma megoldására vonatkozó elképzelései, illetve érintettség esetén a valós helyzetben alkalmazott problémamegoldási módja is, hiszen a vizsgálat eredményei szerint a tanárok megoldási módjai, stratégiái a diákok által másolt és követett stratégiákká váltak. A foglalkozás helyzeteiben a tanulók olyan módon alkalmazták ezeket, ahogyan a valós helyzetben korábban a pedagógustól látták. Nem elvitatható tehát a

pedagógusok felkészültségének és eszköztárának a jelentősége. A színházi nevelési előadások több alkalommal felszínre hoztak addig rejtve maradt eseteket, tehát a módszer hatékony eszköznek bizonyult az ilyen helyzetek feltárásához és közösségi szintű feldolgozásához. A pedagógusok elmondása szerint a tanulók véleményvállalása és magabiztossága a foglalkozásokat követően pozitív irányba változott: a korábbi aktivitáshoz képest többen és gyakrabban jelentkezték, valamint az addig kevésbé aktív diákok is fel merték vállalni gondolataikat társaik előtt.

Elméleti és oktatási relevancia

A kutatás eredményei alapján az egyszeri, élményszerű beavatkozást ajánló, kvázi-kísérlet helyzetet létrehozó szervezetek számára stratégiai megközelítésmód megfontolását javasoljuk. Vagyis érdemes a tantestületek számára ajánlani olyan programokat, amelyek ugyanabban a témában érzékenyítő hatással és informatív tartalommal rendelkeznek, mint amely témájú előadásokkal a fiatal közösségeket célozzák a társulatok. Ideális helyzetben a tanári attitűd formálása és a pedagógusok módszertani képzése, érzékenyítése még azelőtt megtörténik, hogy a tevékenység elérné az osztályokat. Ennek segítségével a tanár sokkal mélyebben ráláthat arra, hogy az adott témán belül mire érdemes hangsúlyozottan figyelnie, és, hogy mely jelenségek milyen – egymástól különböző – következményeket hordoznak magukban. Tehát a több, egymásra épülő beavatkozás, amelynek célcsoportjai különbözőek és az iskola világának több résztvevőjét is megmozgatja, hosszabb távú és mérhetőbb hatást érhetnek el, mint az egyszeri és egy csoportra koncentráló beavatkozás. A kutatás rámutatott, hogy a színházi nevelési program nem csak a diákokat támogatja, hanem a tanár számára is kiegészítő tevékenység, segítség lehet abban, hogy a saját osztálya befogadóbb, együttműködőbb közösséggé válhasson. A színházi nevelési módszertanból adódó demokratikus megközelítés – vagyis az, hogy a színész-drámatanárok a résztvevők véleményét egyenértékű nézőpontként kezelik saját gondolataikkal, és egyik fő eszközük a nyitott kérdésseltevés – megerősíti a néző-részt vevő fiatalokat önértékelésükben és saját véleményük vállalásában, amely a tanárok beszámolóiban alapján vágyott irányú változás volt.

Irodalom:

- Buda Mariann (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. Iskolakultúra, 5–6, 3-16.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D. de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (Eds.) (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
- Fodor László (n.d.). Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései. Retrieved from <http://www.oracler.ro/fodlink/iskolai%20fegyelem.html>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. Educational Research, 2, 133-146.
- Mayer József (2009). Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője. Budapest: FPPTI.
- Mihály Ildikó (2005). Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. Új Pedagógiai Szemle, 10, 103-109. Retrieved from <http://www.epa.hu/00000/00035/00096/2005-10-vt-Mihaly-Fegyelem.html>

A kutatást támogatta:

Az Európai Unió Erasmus+ programja.

4.

PERFORMANSZ-ALAPÚ RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS INKLUZÍV KÖZÉPISKOLAI MOZGÁS- ÉS TÁNCCSOPORTBAN

Dobay Júlia*, **Novák Géza Máté****, **Horváth Zsuzsanna*****

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar; ** ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; *** ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: mozgás- és táncalapú önismereti csoport, művészetpedagógia, performansz-alapú részvételi akciókutatás, inklúzió

Előadásunkban bemutatjuk egy performansz-alapú részvételi akciókutatás inkluzív középiskolai mozgás- és tánc csoportban zajló kutatás kereteit, kitérünk annak elméleti hátterére és eddigi eredményeire. A kutatás célja egyrészt, hogy gazdagítsa a művészet-alapú (Horváth és Oblath, 2015), kvalitatív paradigma módszertana felől megközelített, szubjektív megéléseken alapuló, a részvételiséget hangsúlyozó kutatások tárházát. Másrészt a mozgás és tánc csoportok ön- és társismereti, személyiségfejlesztő hatását kívánja hangsúlyozni egy inkluzív középiskolai keretben immár két éve zajló csoport megfigyelésén keresztül. A kutatási metodika alappillérei a kvalitatív módszertanból merítve a következők: interjúk a csoportvezetőkkel, fókusz csoportos interjú a résztvevő diákokkal, melyek keretbe foglalnak egy öt alkalomból álló résztvevői megfigyelési folyamatot. A megfigyelési szempontok összhangban vannak az interjúkérdésekkel bizonyos kulcsfogalmak mentén: önismeret, testtudat, figyelem, bevonódás, együttműködés, mozgás, reflektív készségek.

Az alkalmak heti órarendi keretben kerülnek megtartásra, 45 percben, a hetedik órában. Összesen három csoportvezető váltja egymást az év során, egyszerre ketten vannak jelen társvezetésben, egy állandó segítő táncos támogatásával. A projekt az alkalmazott színház, jelen esetben a tánc terápia és táncpedagógia eszközével kívánja támogatni az inkluzív pedagógiát, valamint a társadalmi befogadást (Novák, 2016). Az idei évben 11 diák jelentkezett a szabadon választható órára, közülük hárman speciális igényű tanulók. Az életkori átlag 16 év. A folyamat keretei több pontban különböznek mind az iskolában megszokott órától, mind a szervezet által korábban létrehozott mozgás- és tánc csoportok folyamatától. A csoport jellegzetességei mellett, az idői és a téri keret sajátossága is formálta a munkamódszert. A mozgás- és tánc csoport struktúrája tágabb értelemben a Pszichodinamikus Mozgás- és Tánc terápia (PMT) munkamódszert követi (Merényi, 2004). Verbális nyitó kör után rövid testtudati munka következik, az erre épülő kapcsolati munkán keresztül mozgásos alkotás. A végén mindezt verbális feldolgozás zárja. Mind a testtudati, mind a kapcsolati munkát átszövi a BMC (Body-Mind Centering) szomatikus rendszer, ami szabad improvizáció formájában jelenik meg (Sáfrány, 2007). Emellett a munkamódszert szervesen áthatják a kreatív tánc, a tánc- és mozgás improvizáció, a drámapedagógia és a kontakt improvizáció eszköztárának elemei. A munkamódszerek csoportra és iskolai körülményekre való adaptálásával, valamint a tapasztalatok integrálásával egy új munkamódszer alakult ki.

A művészet-alapú intervenciók alapvetően más módokon közelítenek tanítási tartalmak közvetítéséhez, mint a hagyományos oktatásszervezési eljárások. A tanulók első reakciója a meglepődés az eltérő struktúra, tartalom és a kéttanáros modell tapasztalásakor. Visszajelzéseik alapján a főleg nonverbális jellegű, mozgás-alapú kiscsoportos gyakorlatok és az óra elején és végén lévő beszélgető körök lehetőséget kínálnak önmaguk és egymás megismerésére egy kevésbé tanár-tanuló, mint inkább partneri hangvétel keretében. Korábbi hasonló struktúrájú, módszertanú iskolai foglalkozásról nem tudtak beszámolni a megkérdezett tanulók. Az interjúkban és a megfigyelésekben megjelenő kulcsfogalmak elemzése még folyamatban van. Az eddigi feldolgozás azt mutatja, hogy az együttműködés és a bevonódás szintjét nagyban meghatározza a figyelem és a gyakorlat iránti motiváció. Valamint az is, hogyha a konkrét, drámapedagógiai szabályjátékok és gyakorlatok felől haladunk az elvontabb mozgás-improvizációk felé, az egyaránt segíti a bevonódást és az alkalmak végén a reflektáló gondolkodást, feldolgozást, s így fejlesztő hatással lesz az önreflektivitásra és ezáltal az önismeretre is.

A kutatás a művészetpedagógián belül a mozgás- és tánccsoportok egy lehetséges formájának bemutatásával kívánja erősíteni a művészet-alapú részvételi kutatások relevanciáját és a művészet és tudomány között lehetséges kollaborációt.

Irodalom:

Horváth, K., Oblath, M. (2015). A performatív módszer. KÁVA – AnBlok – ParForum, Bp, 13.

Merényi, M. (2004). A mozgás-és táncterápia. Pszichoterápia, 13(1), 4-15.

Novák, G. M. (2016). Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről.

Neveléstudomány. Oktatás–Kutatás–Innováció.(Szerk.: Vámos Ágnes), 2, 48.

Sáfrány, K. (2007). A Tánceánia története.

URL: <http://artman.hu/mit-teszunk/munkamodszerek/> Letöltés ideje: 2019. április 12.

A kutatást támogatta:

ArtMan Egyesület

MOL Gyermekgyógyító Program - MOL Alapítvány

5.

INKLUZÍV KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS MŰVÉSZETI ESZKÖZÖKKEL (DANCING TAO ÉS JOY OF SOUND)

Kiss Virág, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Eszterházy Károly Egyetem

Kulcsszavak: közösségi művészet; képessé tétel; empowerment, enablement

Előadásomban olyan londoni inkluzív közösségeket szeretnék bemutatni, melyeket közösségi művészeti tevékenységek (például tánccmeditáció, közösségi zenélés) hoznak és tartanak össze. Két ilyen közösséggel találkoztam, melyek egymással és a helyi lakosság közösségével is kapcsolódnak. Sajátos a helyszín is, ahol városi közösségi kertek (zöldségtermesztéssel), és egy farm is található London szívében, Vauxhalban (séta távolságra a parlamenttől és a Westminster apátságtól) felhőkarcolók szomszédságában. Négy alkalommal jártam ott pár napos időtartamokra Erasmus projektek támogatásával, melynek a második esetben már módszertani tanulmány volt a célja.

A közösségek működésébe először a projekt mentén vonódtam be, de egyre inkább önállóan, saját elképzeléseim és igényeim mentén vettem részt a részvételi gondolkodásmód kialakulásával, ahogy ez az inkluzív közösségek működésére jellemző: a környezet empowerment jellegű támogatása során felkínálódnak részvételi szereplehetőségek, kapcsolódási felületek.

Mindkét esetben közös az egyik helyszín (egy templom London belvárosában, bár egyik sem vallási alapú), a két közösség részben kapcsolódik is egymással. Hasonlóság a többféle modalitás használata a vezető modalitás mellett, mindkét esetben a vizuális művészetek egészítik ki a zene-mozgás illetve mozgás-zene alapú tevékenységet. Közös vonás a közösségi gondolkodás, a részvételiség magas szintje, nem csak attitűdben, de módszerekben is, és a képessé tétel, mind az „enablement” és „empowerment” értelemben (Lakatos, 2009).

Különbség, hogy egyik esetben egy többségi célcsoportra szabott tevékenységet támogatók speciális célcsoportra inkluzív és adaptív működéssel, másik esetben speciális célcsoportra szabott tevékenységbe lehet mindenki másnak is bekapcsolódni.

A Dancing Tao közösségben több száz ember táncol heti rendszerességgel. Van egy mindig nagy létszámú nyitott alkalom heti rendszerességgel csütörtök esténként. London Vauxhal negyedéről lévén szó ez mindenféle színű, korú és képességű emberek színes forgatagát jelenti. Gyakori látvány a színes bőr az ősz haj és rendszeresen táncol több hallássérült is a közösségben.

Emellett a hét több más napján is vannak olyan alkalmak, amik speciálisabb fókusszal és módszerekkel zajlanak: „haladóbb” zártabb, kisebb és időszakos csoportok valamilyen konkrét témával vagy fókusszal, emellett idősek illetve krónikus betegek számára sajátos módszertannal működő alkalmak.

A főbb jellemzők:

- táncmeditáció (5Ritmus és MM) és egyéb közösségi művészeti tevékenységek
- több tanár és irányzat együttműködése (egyedülálló)
- közösségi vezetés, több szintű, jól körülírt szerepekkel
- sokféle szerep, sok önkéntes
- vizualizált rendszer a szerepekről, működésről (mandala)
- social enterprise forma
- speciális célcsoportokkal munka, fogyatékos és idős emberek bevonása, adaptáció
- képessé tétel („enablement” és „empowerment”)

A Joy of Sound közösségi zenélés, mely heti rendszerességgel zajlik, és ahol mindenféle képességű emberek számára lehetőség nyílik a valós részvételre. Ehhez speciális módszereket alakított ki a vezető William Longden, aki önkéntesek segítségével működteti immár 20 éve ezt a projektet, heti 3 alkalommal London három különböző helyszínén.

Jellemzői:

- egyenlőség (equality) az alkotásban
- sajátos módszerekkel mindenkit bevonnak, inklúzió
- könnyen érthető kommunikáció
- világos, egyszerű instrukciók, kis lépések
- hit és bizalom a testben, a nonverbalitásban és a kapcsolódásban
- mozgás transzformálása zenévé
- közösségi összehangolódás

- egyéni figyelem: egy-egy mozzanatban hangsúlyozott figyelem kerül egyes személyekre
- reflektálás, visszajelzések
- képessé tétel („enablement” és „empowerment”)

Meggyőződésem, hogy ez a szemlélet és gyakorlat a mai, kortárs művészetpedagógia számára is fontos módszertani modell lehet, mely által a részvételiség és az inklúzió a hétköznapi valóságává válhat.

Forrás:

<http://dancingtao.net/>
<https://joyofsound.org/>

Lakatos Kinga (2009): A képessé tétel folyamata. Az érdekérvényesítés esélyeinek növelése a szociális és közösségi munkában. Parola-füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest

A kutatást támogatta:

ELTE BGGYK oktatói Erasmus program

VIZUÁLIS NEVELÉSI MODELLEK

Elnök: **Illés Anikó**, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

1.

A DESIGNGONDOLKODÁS A KÖZOKTATÁSBAN - PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS ÉS KREATIVITÁSFEJLESZTŐ MÓDSZERTAN

Bényei Judit*, **Illés Anikó****, **Pallag Andrea*****, **Schmidt Andrea******

* Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

** Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

*** Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

**** Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

Kulcsszavak: designgondolkodás; problémamegoldó gondolkodás és kreativitás-fejlesztés; módszertan

Az előadás célja a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem közoktatást támogató, designgondolkodásra alapuló, HEAD (Holisztikus, Együttműködés alapú Design nevelési-oktatási program) elnevezésű módszertana kutatási és fejlesztési folyamatának bemutatása. Mára a tervezést végig kísérő gondolkodási és cselekvési sorozat olyan nemzetközileg ismert és használt módszertanná vált, ami a tárgyak létrehozásától, a szolgáltatások tervezésén át a közösségfejlesztésig számtalan területen használatos. Alapvetően egy problémahelyzetből kiinduló, kreatív folyamat, amely az érintettek számára optimális megoldás megtalálását tűzi ki célul. Az EFOP-3.2.6-16 *A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben címen* futó, 5 művészeti egyetem közoktatáskorszerűsítő programjának részeként a MOME azt a célt tűzte ki, hogy az üzleti életben és közösségi szférában bevált design-gondolkodás módszertant adaptálja a közoktatás számára.

Pedagógiai módszertani fejlesztésünket kutatási szakasz előzte meg, mely során pszichológiai vizsgálatot végeztünk a kreativitás természete és fejleszthetősége, valamint a

problémamegoldó gondolkodás fejlődése közötti összefüggésekről a szakirodalmak tükrében. Másrészt vizsgáltuk ezek jelenlétét a létező design módszertanokban. Kutattuk a design módszerek területén az együttműködés és részvétel szerepét. Elemeztünk pedagógiai jógyakorlatokat is, melyek a közoktatás területén a kreatívfejlesztéssel és a problémamegoldó gondolkodással, valamint a design lehetőségeivel kísérleteztek. A pedagógiai fejlesztés a designgondolkodás felhasználása pedagógiai projektekben. A designgondolkodás, mint probléma alapú tanulás van jelen a projektmódszerben. A jól definiált probléma mint kiindulópont azáltal szolgálja a tanulási motivációt, hogy először mozgósítja a tanulók meglévő tudását, majd a különböző megoldások érdekében további információgyűjtésre, „tanulásra” ösztönöz, miközben a sokféle lehetséges ötlet mérlegelésével, tesztelésével majd leszűkítésével elemzésre, összegzésre és döntésre készítet. A tantárgyfüggetlen módszertan, pedagógiai projektek keretében, alkalmas tantárgyi együttműködések megvalósítására. Kiemelt cél ugyanakkor, hogy a módszerre jellemző vizualitás, az aktív alkotó tevékenység segítse a tantárgyakhoz kötődő tudásszerzést is, úgy, hogy a tantárgyterületek együttműködését élő problémahelyzetek szervezzék. A tapasztalati tanulásnak ez a módja föloldja a merev tantárgyi határokat, mégis megőrizve a mérhető tanulási eredmények lehetőségét.

A program fejlesztése pedagógiai akciókutatás útján valósult meg, a résztvevő 33 iskola 70 pedagógusának, 35 együtt dolgozó pedagógus párnak a közreműködésével. A módszertani fejlesztést tesztelő pilot képzés tapasztalatainak beépítése után létrejött akkreditált pedagógusképzést elvégző 70 pedagógus sajátélményű tréninghelyzetben sajátította el a módszertant. Ezt követően a tanárpárok a minimum 20 diák részvételével, minimum 15 tanórányi keretben vitték be a módszert saját gyakorlatukba. Tapasztalataikat reflektív naplók útján osztották meg a kutatókkal. Ezekre a reflexiókra támaszkodva, megújítva vezetik be a módszert egy második körben az iskola pedagógiai munkájába. A módszerben nagy szerepe van a tanárok és a diákok kooperatív együttműködési készségeinek. A tanároktól a tanulás előkészítése, szervezése, kísérése, támogatása komoly facilitatori készségeket igényel. A képzés mellé kifejlesztett módszertani könyvek, valamint az e-tananyag, melyek gazdag designmódszertani eszköztárat dolgoznak fel, folyamatos munkát jelentenek a kipróbáló tanárok számára.

A program célcsoportja tanórai keretek között elsősorban a 10-12 évesnél idősebb diákok köre, miután a közös problémamegoldás kitartó, intenzív figyelmet, magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, mint analízis-szintézis, asszociatív és analógiás gondolkodást, a konvergencia és divergencia gondolkodás váltogatását, absztrakciót, vizualizációt, kellő empátiát és asszertivitást igényel. Ugyanakkor a korcsoportra szabott és az életkornak megfelelő problémák köré szerveződő projektek, erősebb tanári támogatással alkalmassá teszik a módszert az alsótagozatosok kompetencia alapú fejlesztésére is.

A kutatást támogatta:

EFOP-3.2.6-16-2016-00001 *A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben*

2.

STEAM OKTATÁSI PROJEKTEK FONTOS TÁRSADALMI PROBLÉMÁKRÓL

Klima Gábor, Eötvös József Gimnázium, Budapest

A természettudományok és a vizuális kultúra tantárgy tantervi vagy azon kívüli együttállásai és egymásra hatásai, a művészet pedagógia olyan határ területét jelentik, amely számtalan kevéssé kiaknázott lehetőséget rejt magában (Plonczak, Goefz Zwirn, 2015). Előadásunkban erre a helyzetre reflektálva a biológia és vizuális kultúra tantárgyak lehetséges együttműködésére szeretnénk példákkal szolgálni.

Egy iskolai kísérlet során biológiához köthető tananyagokat dolgoztunk fel, a vizuális kultúra és vizuális média eszköztárát felhasználva. A kreativitás fejlesztés illetve digitális kreativitás fejlesztés pedagógiai igényét kívántuk integrálni a természettudományos középiskolai oktatás keretei közé (Needle, Corbo, Wong, Greenfeder, Raths, Fulop, 2007).

A kutatás *egyik hipotézise* az volt, hogy a biológiai tananyag vizuális-kreatív feldolgozása hozzá fog járulni a ismeretanyag mélyebb megértéséhez, és ezt képesek leszünk mind kvalitatív, mind kvantitatív módszerekkel bizonyítani. *Másik feltételezésünk* az volt, hogy a természettudományos oktatás integrálása a művészetpedagógiával növeli az érzékenységet a környezet védelmével kapcsolatos problémák, illetve a népességnövekedéssel kapcsolatos kihívások iránt. Első hipotézisünket kontroll csoportos iskolai kísérlettel, második hipotézisünket a kísérlet után 3 hónappal adminisztrált, követő kérdőívvel és fókuszcsoportos interjúval vizsgáltuk.

A középiskolai hetedik osztályt választottuk a kísérlet alanyául. Ebben a tanévben a környezeti és társadalmi kérdések megjelenése a biológia tantárgy tanmenetében erős hangsúllyal van jelen. A populáció biológia illetve a környezeti kérdések megjelenése ebben a korosztályban konkrét tananyagok formájában ölt testet. A környezetvédelem és az antropocén környezeti problémák vizsgálata a társadalmi jelenségek iránti érzékenység növelésének fontos területe lehet. A vizuális kultúra tanmeneteiben ebben a korosztályban a manuális technikák (hagyományos rajz technikák: festés, kézi rajz) elsajátítása zajlik. A kísérlet során ezt kiegészítettük digitális technikákkal is, a digitális kreativitás fejlesztés módszertanának és gyakorlatainak bevezetésével.

A 12-13 éves tanulók bontott csoportokban kapták meg a feladatokat, amelyeket párok alkotva, projekt jelleggel oldottak meg. Az osztály (31 tanuló) egyik fele a hagyományos biológia oktatási tanterv alapján dolgozta fel a tananyagot, a másik fele pedig az integrált biológia-vizuális kultúra módszertan alapján. Az értékelés mind a két csoportban a hagyományos biológia (természettudományos) értékelés alapján zajlott, hogy össze tudjuk hasonlítani a két csoport ismeretszerzésének hatékonyságát.

A projektek tervezésénél három alapvető szempontot tartottunk fontosnak. Az első egy hagyományos értelemben vett pedagógiai szempont/cél volt, nevezetesen a biológia tananyagainak megismerése és elsajátítása. A környezet biológia és populáció biológia jól körülhatárolt és leírt tananyagrészeinek "megtanítását". A második szempont/cél az ismeret anyagokon keresztül történő társadalmi, környezeti érzékenység növelése (Delacruz, 2009). Ez természetesen nehezen mérhető kutatási célként és eredményként jelenik meg a folyamatban, de a tematikák kreatív feldolgozása hipotézisünk szerint ezt a célt szolgálhatja.

A harmadik szempont/cél a vizuális kultúra tantárgy kreatív módszertanainak integrálása és alkalmazása természettudományos ismeret területeken. A vizuális kultúra és média ebben a folyamatban pedagógiai támogató eszközként definiálja magát.

1. Környezetvédelem – Társadalmilag érzékeny témák és a digitális kreativitás fejlesztés megjelenése a vizuális kultúra tantárgy keretein belül

A kísérlet során első projektként a környezetvédelemmel foglalkoztunk. A környezetvédelmi és ökológiai tematikák pedagógiai fontosságát nem szükséges részletezni és hangsúlyozni. A 21.sz-i oktatás egyik fő törekvéseként jelenik meg a környezettudatosság növelése különböző módszertanokkal. A kísérlet alapvető célja volt a kreatív, érzékenyítő pedagógiai módszertan kidolgozása a területhez kapcsolódóan.

A program gyakorlata során a tanulók párokat alkotva dolgoztak fel ember által okozott környezeti jelenségeket. A téma tágan volt meghatározva, annyi keretet szabtuk, hogy illeszkednie kell abba a problematikába, amelyet a biológiai tantárgy idevágó tananyag egységei érintenek.

A technika egyszerre volt analóg és digitális. A tanulóknak animációkat kellett készíteniük, elsősorban papírkivágásos technikával. A hagyományos rajzanimáció túlságosan időigényesnek tűnt, valamint rajz-technikai szempontból túl nagy kihívást jelentett volna ebben a korosztályban. A stopmotion animációs technikák nagy előnyét jelenti pedagógiai szempontból, hogy viszonylag gyorsan elkészíthetőek, valamint elérhetőek hozzá ingyenes applikációk okostelefonokra (mi a projekt során a stopmotion studio nevű applikációt használtuk, amelyet kifejezetten 10 és 15 éves közötti gyerekek számára fejlesztettek, ennek megfelelően a kezelése rendkívül egyszerű).

2. Populáció biológia – fenntarthatóság és stratégiák az állatvilágban és az emberi társadalmakban

A második projektben a populáció növekedés és az ehhez kapcsolódó emberi és állatvilágban fellelhető stratégiák vizsgálata következett. A népesedés növekedés kérdése a bolygó jövője szempontjából kritikus területként jelenik meg, ennek vizsgálata pedagógiai szempontból fontos tanulságokkal szolgálhat. Az emberi és állati társadalmak összehasonlító elemzése volt a cél, ahol a két világ összefüggéseit, egymásra hatásait vizsgáltuk.

A technikai ebben az esetben is a stop motion animáció volt. Kiindulási feltételezésünk itt is ugyanaz volt, mint az első projektnél, vagyis a terület kreatív, vizuális feldolgozása hozzá járulhat olyan mélyebb összefüggések megértéséhez, amelyek hozzájárulhatnak a problematika tágabb értelmezéséhez.

A digitális eszközök és multimediális módszertan mind a két esetben fontos pedagógiai módszerként jelent meg. A hagyományos, analóg rajzeszközök használatának kitérítése ilyen irányokba reálisabban modellezi a tanulók valós eszközhasználati gyakorlatait.

Az okoseszközök (pl. mobiltelefon) pedagógiai alkalmazása természetesen önmagában felvet bizonyos kérdéseket a környezettudatos étellel kapcsolatban. A termelés-fogyasztás kettős elméleti mezőjének kritikai értelmezése lényeges kontextusát jelentette programunknak. Ezekre a jelenségekre is reflektáltak a tanulók a folyamat során.

A bemutatott két program kiválóan illusztrálja egyrésztől hogyan képes együttműködni a vizuális kultúra tantárgy a természettudományos tantárgyakkal, másrésztől hogyan képes a művészetpedagógia direkt vagy indirekt módon hatni egy intézményen belül társadalmi és

ökológiai kérdésekben. Ebben a kontextusban a vizuális kultúra egyértelműen mint érzékenyítő tantárgy és terület van jelen. Ezt a karaktert kiegészítve a digitális eszközhasználat kreatív lehetőségeivel egy olyan komplex tantárgyi módszertant kaphatunk, amely képes lehet egy intézményen belül újradefiniálni a hagyományos rajzóra helyét és szerepét. Ehhez természetesen szükséges a pedagógus és az intézmény támogató szerepe, de ilyen kérdésekben ez talán magától értetődő lehet.

Irodalom:

Delacruz, Elizabeth M., 2009: Art Education Aims in the Age of New Media: Moving Toward Global Civil Society, Art Education Vol. 62, No. 5

Needle, Andrew; Corbo, Christopher; Wong, Denise; Greenfeder, Gery; Rath, Linda; Fulop, Zoltan, 2007: Combining Art and Science In "Arts and Sciences" Education, College Teaching Vol. 55

Plonczak, Irene; Goetz Zwirn, Susan, 2015: Understanding the ART IN SCIENCE and the SCIENCE IN ART Through Crosscutting Concepts, Science Scope, Vol. 38, No. 7, pp. 57-63.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

3.

A TÁRSADALMI MÉDIA KÉPI KOMMUNIKÁCIÓJA, RÉSZVÉTEL ÉS KOLLABORÁCIÓ

Bíró Ildikó, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kulcsszavak: társadalmi média; képi kommunikáció; részvétel és kollaboráció

Előadásom célja annak bemutatása, hogyan vált a vizualitás szerepe dominánssá az egyre nagyobb mértékű, gyorsuló infokommunikációs és technológiai fejlődés eredményeképp, és miért vált a kép és mozgókép identitásunk meghatározójává. Feltárom, hogy miért van a fiatalok szemléletére, ízlésére, kreativitásuk kibontakoztatására különösen nagy hatással a mindennapjaik közegévé vált, és a szociális interakciókat uraló vizualitás. Mivel a médiafogyasztás és digitalizáció eredményeképp a verbalitást egyre inkább a vizuális nyelv használata váltja fel, annak ismerete és használata elengedhetlenné vált. Ehhez pedig a vizuális kompetenciák fejlesztése is szükséges, mely a vizuális nevelés és -képesztés feladata.

Kutatásom elméleti hátterét az adja, hogy a paradigmaváltás nemcsak a kommunikációban, hanem ezzel összefüggésben a gondolkodásban is bekövetkezett, és ez az oktatásra, az iskola szerepére is egyértelmű hatással van. A web 2.0 közösségi tartalomszolgáltatás hatására megváltozott a felhasználói attitűd: a közösségi hálózatok interaktív potenciáljának köszönhetően a felhasználók passzív befogadókból tartalom-előállítókká, ezen belül is

elsősorban én-üzenetek közlőivé váltak. Mindezt az infokommunikációs technológia robbanásszerű fejlődése és eszközeinek széleskörű elterjedése tette lehetővé. A szociális média használata napjainkra teljesen beleszótta magát a kamaszok és felnőttek életébe, társas kapcsolataink részévé vált, tudásunk és tanulásunk fontos bázisa lett. Épp ezért megvizsgálom, hogyan lehet társadalmi médiához kapcsolatban oktatni és tanulni a vizuális kommunikációt.

A szociális médián keresztül történő tanulást és tanítást a részvételi kultúra egyik formájaként írják le, amelynek dinamikáját kívánom értelmezni. A vizuális kommunikáció közösségi médián keresztül való tanulását az ötletek és kontextusok közötti különbségekkel jellemezhetjük. A tanulás színtere kitolódott az intézményes kereteken túl az online területre is, melynek köszönhetően a vizuális kultúra tanárok szerepe a társadalmi média területére is kiterjedt. A web 2.0 alkalmazások és új technológiák különösen nagy befolyással vannak a vizuális kultúra tantárgy tartalmára, melyre immár hatással van a virtuális tér dinamikája, valóságra való hatása, illetve a virtuális és a valós közötti kölcsönös átjárhatóság. Mindezek felvetik a kérdést, hogyan lehetne megfelelni a tantárgy oktatásában a 21. század követelményeinek.

A társadalmi média csatornái révén lehetővé teszi a társadalmi interakciót, használata már az általános- és középiskolai tanulók számára is rendelkezésre áll, emiatt egymással való érintkezésük nem korlátozódik az iskolára, és nincs időben sem behatárolva. Sőt, nem csupán szociális kapcsolatok alakítására alkalmas, de speciális érdeklődési körnek megfelelően is kiválaszthatjuk, ami lehetővé teszi tartalomspecifikus csoportokhoz való tartozást.

Mindennek oktatási relevanciája, hogy napjainkban meglepően nagy számban vannak jelen az interneten az azonos érdeklődés mentén formálódó, önszerveződő, önképző alkotókörök, tanulócsoporthok, melyek az önkifejezés és alkotótevékenység közösségteremtő megnyilvánulásai. A tudásszerzés és -megosztás ezen új formái lehetőséget nyújtanak a kollaborációra, hidat teremtenek kezdő és profi, mentor és mentorált között. A vizuális tanuló közösségek legnépszerűbb területei általában kívül esnek a formális oktatás priorizált tananyagain. Legnépszerűbb területei a manga, az anime, cosplay, graffiti, street art, képregény, valamint a fotó, videó és a digitális képalkotás innovatív felhasználásai. A részvételi kultúra már az internet előtt is létezett, ám a szociális média megjelenése azzal hogy sokkal több embert képes bevonni és aktivitásra bírni, változást hozott ebben a jelenségben. Az egyes területek iránt érdeklődők az új technológia által biztosított közös platformon találkozhatnak, kommunikálhatnak, megoszthatják véleményüket ötleteiket és tapasztalataikat, tanulhatnak egymástól. Vagyis az egyénre oda-vissza ható, dinamikus oktatási és tanulási környezetként is értelmezhetjük.

Épp ezért a vizuális kommunikáció modern oktatásának reagálnia kell a társadalmi médián keresztül történő tanulási lehetőségekre, az informális tanulói környezet és tanulói közösségek működésére, hiszen az ilyen közösségekben való részvétel legfontosabb eredménye a műalkotó tudás, azaz a műfaji sajátosságoknak megfelelő alkotáshoz szükséges technikai, esztétikai ismeretek elsajátítása, másrészt a művészeti kontextus megismerése, vagyis az alkotói folyamaton túl az egyéb, kiállítási, szervezési tevékenységek kipróbálásának, gyakorlásának lehetősége, amely tevékenység során a szociális, kommunikációs és kollaboratív képességeik is fejlődnek.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

4.

„LAND ART, LEGJOBB!” LAND ART ÉS NATURE ART A VIZUÁLIS - ÉS KÖRNYEZETKULTÚRA ÓRÁKON – KÖRNYEZETI NEVELÉS

Egervári Júlia, Dunakanyar Magániskola, Szentendre

Kulcsszavak: land art; nature art; természetes anyagok, téralakítás, kreativitás, közösség

Napjainkban egyre fontosabbá, kiemeltebbé válik a környezeti, a fenntarthatóságra és felelősségvállalásra nevelés. A NAT-ban is külön kiemelve található, az elmúlt tíz évben pedig megjelentek különböző oktatócsoomagok, projektek, erdei iskola programok, törekvések arra, hogy a pedagógiai programok része lehessen.

Milyen lehetőségek, módszerek állnak rendelkezésünkre pedagógusként? Elég-e egy-egy csoportos kirándulás, néha már-már kelletlen szemétszedés a Föld napján, újabb ismeretterjesztő előadás, film, vagy a csupán természettudományos megközelítés? Mindezek fontossága egyértelmű, ugyanakkor általános iskolai tanárként azt tapasztalom, hogy nem elég.

Az előadás témája az általam tett kísérlet arra, hogy képzőművészként és vizuális – és környezetkultúra tanárként a tantárgy lehetőségeit, eszköztárát kiaknázva és kibővítvé az általános iskolai oktatás keretein belül, hogyan találhatunk a gyerekekkel közösen új utakat, kapcsolódási pontokat a természethez, hogyan ismerkedhetnek meg a land art és nature art műfajával, miként ad ez egy új távlatot a gyerekek művészet és természet értelmezéséhez. A módszerek és a feladatok a land art és nature art, avagy természetművészet irányzatok mentén szerveződnek, reflektálva ezek tematikájára, és a megjelenő új művészi attitűdre. Az órarendi keretek és a vizuális kultúra tantárgy alacsony óraszámú megnehezítik az ilyen komplex és specifikus helyigényű foglalkozások megvalósítását, de esetünkben előnyünkre szolgált, hogy az iskola egy mező mellett, természetközeli helyen található. Egy 90 perces óra keretében már létrehozhatók kisebb munkák, illetve időnként projekt vagy tábori szervezésben beépíthetőek. Ezekre a lehetőségekre támaszkodtam, illetve személyes tapasztalataimra, melyeket képzőművészként különböző művésztelepeken szerezhettem, kifejezetten a land art és nature art területén, illetve az egyetemi tanulmányaim alatt a természetművészet szakirányú képzés résztvevőjeként. Példaként állt előttem a dél-koreai Yattoo művészeti csoport munkássága, akik kiemelt figyelmet szentelnek a természetművészet népszerűsítésének, és a nemzetközi programjukon képzőművészek által létrehozott alkotásokat, szoborparkokat nyitottá teszik iskolásoknak is, múzeumpedagógiai és egyéb kreatív programokat szerveznek számukra. Ilyen a „Szombati iskola” projektjük, ahol egy általános iskolás csoport egymásra épülő foglalkozásokon vesz részt, eszközöket, tárgyakat készítenek, majd erdei menedékhelyeket építenek. Megismerkednek az évszakok váltakozásából fakadó különböző körülményekkel, lehetőségekkel, anyagok sajátosságaival. Nagyrészt csoportokban dolgoznak, fontos a közös tervezés, munkamegosztás,

együttműködés.

Ahhoz, hogy a tanulók érzékennyé váljanak a környezetük és általában a természeti értékek iránt, közvetlen kapcsolatot kell kialakítaniuk a természettel, megismerni a növényeket, az elemeket, az ott fellelhető anyagokat, a természet törvényszerűségeit, tapasztalni a saját bőrükön, minden érzékszervükkel, érezni az illatokat, szagokat, tapintani a különböző felületeket, megfigyelni struktúrákat, folyamatokat. Így az ott töltött idő alatt, alkotást létrehozva személyesebb, érzelmi kapcsolat jöhet létre a természettel, megjelenhet az igény arra, hogy máskor is ott töltsenek időt, érintkezzenek a természeti elemekkel. De mi adhat elég motivációt ahhoz, hogy szívesen vegyenek részt egy ilyen foglalkozáson? Tapasztalatom szerint ha adott egy kreatív feladat, amit egy meghatározott természeti helyen kell megoldani, mindezt az alkotás szintjére emelve, teret hagyva a kísérletezésnek, az önkifejezésnek, megerősítve, hogy értéket hozunk létre, megfigyelhető egy másfajta, mármár emelkedett és egyben elszánt attitűd. A nyomhagyás egyébként is ösztönös, alapvető késztetés, így a nyílt térben, az iskola falai közül kiszabadulva, minden érzékszervet bevonva, természetes anyagokkal együttműködve „igazi”, zsigerekig hatoló élményt adhat számukra. Az alsós korcsoport számára még korántsem távoli a bunker vagy menedékhely építésének izgalma, vagy a homokozás, vár és csatornarendszer építés, és akár egyben a rombolás tapasztalatai, illetve a virágszedés, koszorúfonás, ékszerkészítés növényekből. A felsősök számára már fontosabbá válik valamilyen számukra esztétikai értéket jelentő gesztus, gondolat vagy érzés megjelenítése, testet öltése, vagy akár a különböző anyagokkal való kísérletezés, saját képességeik próbára tétele. Az elkészült alkotások fotó- és videódokumentáció formájában maradnak meg, így az intermediális szemlélet is szerepet kap a munkafolyamatokban. A résztvevők kipróbálhatják magukat a legegyszerűbb népi tárgy- és téralakító technikák alkalmazásában, mint például a kötözés, csomózás, fonás, csapolás, ékelés, ásás, döngölés stb., ugyanakkor modern technológiát is alkalmazunk. A fotózás és videókészítés egy új dimenziót ad ezeknek a munkáknak, és bár része az elmúlás megtapasztalása és elfogadása, az új generáció számára az is természetes ha valami már csak digitális módon őrződik meg, vagy csak ebben a formában látható, kiállítható. Bepillantást nyerhetnek abba, hogy egy más nézőpont mennyire megváltoztathatja a mű jellegét, jelentését, hangulatát, hogyan alakítható a kontextus, például akár a saját test bevonásával, belekomponálásával a munkába. Ezek a képek kiváló asszociációs és projekciós felületet adnak, újból bevihetők tanórára, beszélgetés indító, további kreatív feladatokhoz is felhasználható anyagot biztosítanak. Azok a gyerekek is közelebb kerülhetnek a művészi kifejezés megtapasztalásához, akik esetleg nem szereztek sikerélményt a rajzolásban, festésben, úgy érzik nem elég „ügyesek” vagy „tehetségesek” ezen a téren, akár korábbi negatív élményeik elvették a kedvüket és önbizalmukat az alkotástól. Itt elszakadhatnak a „szép” vagy „jó” mű fogalmától, amit általában számukra az jelent, hogy mennyire valóságghű egy rajz vagy festmény, mennyire dekoratív, színes, figyelemfelkeltő vagy éppen humoros, megbotránkoztató. Néhány land art és nature art alkotás bemutatása utána meglepően könnyen ráhangolódnak a természet adta formavilágra és lehetőségekre, és a „kevesebb több” elvének mentén univerzális jelek (geometrikus formák), térbeli alakzatok (fészek, kunyhó, koszorú, emberi test), plasztikák jelennek meg. Általában csak lebomló kötőanyagot, minimális eszközöket, szerszámokat használhatnak, de olyan is előfordul, hogy ezeket sem. Megfigyeljük a helyszín adta lehetőségeket, mind térkihasználás és növényzet, anyagok szempontjából. Ügyelünk arra, hogy ne avatkozzunk be kártékonyan, túlságosan maradandóan a környezetbe, inkább csak kiegészítsük azt, együttműködve a

természettel. Ha ez nehezen megoldható, dokumentálás után akár le is bontjuk a létrehozott munkát, hulladékot nem hagyunk magunk után.

Mindezek a feltételek és feladatok erőteljesen attitűd formálóak, közösségépítőek, fejlesztik a problémamegoldó képességet, és a kreatív gondolkodást. Egyben érzékenyítenek a természet és a művészet irányába, így alapozva meg egy egyre tudatosodó környezetkultúrát. A címben szereplő felkiáltás egy harmadik osztályos fiútól származik, akinek az egyik táborban a land art programot tetszett a legjobban. Ő úgy fogalmazta meg, hogy „olyan, mintha festenénk vagy rajzolnánk, de nem papírra, hanem a természetben, és ez különleges”.

MŰVÉSZETTERÁPIA ÉS FOGYATÉKOSSÁG

Elnök: **Gereben Ferencné**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

1.

MOZGÁS- ÉS TÁNC TERÁPIÁS CSOPORTFOLYAMATOK ELEMZÉSE SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ FIATALOKBÓL ÁLLÓ CSOPORTOKBAN

Horváth Zsuzsanna, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: mozgás- és táncterápia, csoport; sajátos nevelési igény; megalapozott elmélet, kvalitatív kutatás

Az előadás során egy doktori kutatás eredményein és kutatómódszertani lehetőségein keresztül betekintést nyújtunk a mozgás- és táncterápiás módszerek elméleti hátterébe, azok adaptációs lehetőségeibe és bemutatjuk a speciális, gyógypedagógiai területen történt mozgás- és táncterápiás csoportfolyamatok kereteit és elemzési fókuszpontjait.

Tágabb értelemben véve a mozgás- és táncterápia a kreatív mozgás és tánc alkalmazását jelenti egy terápiás kapcsolatban. A mozdulatok és érzelmek közötti kapcsolaton alapszik, így az egyén az ebből a kapcsolatból átélhető élményeket felhasználva és személyes történetébe illesztve képes lehet egy tisztább képet alkotni saját magáról (Payne, 2004; Wiedenhofer et al, 2017; Chodorow, 2009). A mozgás- és táncterápia során leginkább használt eszközünk a saját testünk és hangunk, vagyis térérzékelésünk állandó kiindulási pontjai, mely pontok különböző minőségei minden terápiás folyamatban jelen vannak. Minden olyan terápiás módszerben, ahol a test központi szerepet játszik, a testi tapasztalatok különféle minőségeinek átélése döntően befolyásolja az élmények szerveződését. A testtel dolgozó terápiák során tehát a tér, a mozgás és a test különböző szintű tapasztalása történik, ami aktivizálja a megfelelő élményrétegeket és az azokhoz kapcsolódó érzelmi-indulati állapotokat (Horváth, 2018). Alkalmazott módszerünk a pszichodinamikus mozgás- és táncterápiának egy lehetséges adaptációja, mely a testtudati gyakorlatokat, a mozgásos improvizációban rejlő alkotó és gyógyító lehetőségeket összekapcsolja a csoportterápia eszközeivel. Mind a mozgás- és táncterápia pszichodinamikus formája, mind annak adaptált változata alapelemeiben kapcsolódik a mozgás alapú gyógypedagógiai eljárásokhoz. Ezek az illeszkedési pontok megjelennek a mozgás mint a tapasztalatszerzés elsődleges formájának

koncepciójában, a verbális és non-verbális kommunikáció jelentőségében vagy a szociális készségek/képességek fontosságában.

Kutatásunk legfontosabb elemét az abban résztvevő emberek képezik, és az interpretációknak, értelmezéseknek teret adó, résztvevői (participatív) fókuszú és kontextuális, holisztikus, kvalitatív paradigmát követi (Szabolcs, 2001; Babbie, 2001). A részvételiséget hangsúlyozó, interpretatív koncepcióhoz kapcsolódnak a művészetalapú kutatások is, melyek a különböző művészeti modalitások és a kreatív művészeti tevékenység alapelveit alkalmazzák a társadalomtudományi kutatásokban. Ezek a megközelítések betekintést nyújthatnak a művészet által megismerhető egyedi világképekbe (Leavy, 2015; Saldaña, 2011; Norris; 2009). Öt különböző gyógypedagógiai intézményben egy-egy tanévet felölelő mozgás- és táncterápiás folyamatot követtünk végig kutatással, amelynek résztvevői a csoportokba önkéntes alapon bekerülő, felső tagozatos, sajátos nevelési igényű fiatalok. A csoportokkal kéthetente, délutánonként, 45-60 perces mozgás- és táncterápiás alkalmon találkoztunk. Jelen kutatás fókuszában maga a mozgás- és táncterápiás módszer áll, mely alapján azt vizsgáljuk, hogy „miért és hogyan működik egy adott eljárás” (Levy et al, 2012, p. xv). Célunk, hogy feltérképezzük a mozgás- és táncterápiás módszer alkalmazhatóságát és adaptálási lehetőségeit különböző sajátos nevelési igényű fiatalokból álló csoportok esetében.

Kutatásunk két fő kérdésvetése – a célokhoz szorosan köthetően – a következő:
- Hogyan követhetőek kutatással nonverbális, csoportos, mozgás- és táncterápiás folyamatok sajátos nevelési igényű tagokból álló csoportokban?

- Hogyan adaptálható a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia metodikája sajátos nevelési igényű tagokból álló csoportokra?

A kutatás céljaihoz, módszertani paradigmájához és feltáró jellegéhez illeszkedvén a kutatás további kérdésvetései is több vizsgálati aspektust érintenek. Mozgás- és táncterápiás folyamatok tükrében az egyéni affektív képességek (érzelemkifejezés, önszabályozás, agresszió, szorongás) feltérképezése, a csoportok alakulása (csoportdinamika, csoportkohézió, csoportközi viszonyok, az egyén helye a csoportban) és a szabad, mozgásos improvizáció megjelenésének mentén vizsgálódunk.

A kutatásunk egész folyamatát is meghatározó kvalitatív módszertani paradigma az elemzés kvalitatív szemléletét és kontextusát is determinálja. Ahogyan a kutatás folyamata épít a kutató kreativitására és nyitottságára, úgy az elemzés is egy kommunikatív és interaktív folyamatként definiálható, elemzésünk a megalapozott elmélet (Grounded Theory) szemléletében az adatokkal való kreatív és interaktív diskurzusra épül (Corbin-Strauss, 2015; Horváth-Mitev, 2015; Bodor, 2013).

Elemzésünk eredményei megerősítik az univerzalitás koncepcióját, mint egyik szemléleti kiindulási pontunkat, miszerint a különböző képességstruktúrával rendelkező, különböző fogyatékosági típusba sorolható fiatalokat közös elemzési fókuszba tudtuk helyezni, a csoportokat az elemzés során kialakult kategóriákat tekintve együtt kezeltük. A kutatásban résztvevő csoportok mindegyikénél láthatóvá vált a csoport kohéziójának kialakulása, a mindenkori dinamikához illeszkedve a csoport megtartó ereje minden esetben működésbe lépett. Ehhez kapcsolódik egymás segítségének jelensége is, a résztvevő fiatalok a mozgás- és táncterápiás alkalom során, csoportvezetői intervenció vagy instrukció nélkül is segítettek a gyakorlatok során egymásnak. A mozgás- és táncterápiás módszer koncepciójában az interszubjektív térben létrejövő közös tapasztalatok megszerzésére külön figyelem jut, amely

az eredményeinkkel is találkozunk, a résztvevő fiataloknak az egymással megosztott élmények segítségével lehetősége volt megtapasztalni szociális készségeik fejlődését és az egyedüllet érzésének feloldását egyaránt.

Irodalom:

- Babbie E (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest. 37-44, 60-74, 209-214, 315-348, 411-437.
- Bodor P (2013): Szavak, képek és a jelentés kutatása. In Bodor Péter (szerk) (2013) Szavak, képek, jelentés – Kvalitatív kutatási kézikönyv. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 7-15.
- Chodorow J (2009): Dance Therapy, Motion and Emotion. In Chaiklin S, Wengrower H (eds) (2009) The Art and Science of Dance/Movement Therapy – Life is Dance. Routledge, Taylor and Francis Group. 55-73.
- Corbin J, Strauss A (2015): A kvalitatív kutatás alapjai – a Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 9-23, 37-56, 108-164, 304-320
- Horváth D, Mitev A (2015): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.
- Horváth Zs (2018): Mozgás és testtudat – egy módszer tükrében. Fogyatékoság és társadalom, 2018/2, 5-13. ELTE BGGYK, Budapest.
- Leavy P (2015): Method meets art – Arts-based research practice. Second Edition. The Guilford Press, New York, USA. 1-24, 179-197.
- Levy R A, Ablon S, Kächele H (eds) (2012): Psychodynamic Psychotherapy Research – Evidence-Based Practice and Practice-Based Evidence. Humana Press. xv-xxiv.
- Norris, J. (2009): Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Payne H (ed) (2004): Dance movement therapy: theory and practice. Brunner-Routledge, Taylor and Francis Group. 1-17, 39-80.
- Saldaña J (2011): Fundamentals of qualitative research – Understanding qualitative research. Oxford University Press. 3-30, 46-57, 104-119.
- Wiedenhofer S, Hofinger S, Wagner K, Koch S C (2017): Active factors in Dance/Movement Therapy: Health Effects of Non-Goal-Orientation in Movement. American Journal of Dance Therapy. 39, 1, 113-125.

2.

„A FURCSÁK KÖZÉ TARTOZOM” - ÚT A KOMMUNIKÁCIÓHOZ EGY AUTIZMUSBAN ÉRINTETT KISFIÚ ÉLETÉBEN A ZENETERÁPIA SEGÍTSÉGÉVEL

Gellért Lívía*, Gyimesi Nóra**

* Egy Másik Út Alapítvány

** Egy Másik Út Alapítvány

Kulcsszavak: autizmus spektrum zavar; zeneterápia; kommunikáció, együttműködés

„Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.”(Kodály Zoltán)
Esetbemutatásunkban egy értelmileg akadályozott, nem beszélő, autizmusban érintett 6

éves kisfiú terápiáját mutatjuk be. A kezdeti, látszólag eredménytelen útkeresés után, amikor már azt gondoltunk, mindent kipróbáltunk, hogyan kapcsolódhatnánk ehhez a gyermekhez, intuitíven rátaláltunk egy testtudatosságot segítő, érintéssel kísért dalra, amely mankónk és vezérfonalunk lett a gyermek megértésében és a kommunikáció részegységeinek kialakításában. A terápiás folyamat fő célja az volt, hogy közös nyelvet alakítsunk ki az érintett gyermekkel, melynek segítségével szülei jobban érthetik őt és ő is tudja jelezni elemi szükségleteit. Ennek a dalnak a segítségével sikerült kiderítenünk, hogy az ő kommunikációs módja a gesztus alapú kommunikáció, hogy sokkal többet ért a környezetéből, mint azt eddig gondolták a környezetében élők és igénye van kifejezni érzéseit, vágyait, amelyet eddig nem tudott megtenni, megfelelő csatorna hiányában. Az eset tanulságos abból a szempontból, milyen fontos a szülő értelmezése, bevonódása egy terápiás folyamat alatt (Burrell, Borego 2012) és milyen nehézséget jelent a szülő előzetes elvárása a terápiával szemben (Karst, Van Hecke 2012). Az eset zeneterápiás szempontból is különlegesnek számít. A zeneterápia elemeit autizmus spektrum zavar specifikus szempontok figyelembe vételével alkalmaztuk, mely az érintett gyermek alapvető kommunikációs rutinjainak kialakításában hatékonyan bizonyult. Használtuk azokat a külföldi zeneterapeutáktól szerzett tapasztalatokat, amelyek a zene segítségével igyekeztek az autizmussal érintett gyermekek kommunikációs skilljeinek kialakítását segíteni (Markworth, 2014; Accordino et al., 2007; Callan et al, 2006). Munkánk tanulságul szolgálhat olyan autizmusban érintett gyermekek terápiájához, ahol valamilyen okból nem bizonyulnak célravezetőnek a „szokásos”, nem beszélő autizmusban érintett gyermekek esetében alkalmazott kommunikációs utak pl: vizualitás, képcserés kommunikáció, tárgyi kommunikációs eszközök. Mert hitünk szerint minden gyermekhez vezető út más és más és nyitottnak kell lennünk arra, hogy a gyermek önmaga mutassa meg, hogyan lehet hozzá közelebb kerülni. Eredményeink mellett a terápia korlátaira is szeretnénk felhívni a figyelmet, hiszen a gyermek terápiájának sikerei nem csupán a terápiás térben történő elmozdulásnak köszönhető. Az érintett gyermek édesanyja egészen másként élte meg a történéseket, gyermeke kommunikációjában elmozdulást nem látott, így a terápiát megszakította.

3.

LÁTHATÓ FOGYATÉKOSSÁGGAL A VILÁGOT JELENTŐ DESZKÁKON

Tiszai Luca, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Kulcsszavak: előadóművészet, fogyatékoság, közösségi zeneterápia

A közösségi zeneterápia egy előadás-központú megközelítés, amely sikeres előadásokon keresztül, indirekt módon dolgozik egy befogadóbb társadalom megalapozásán. Míg a hagyományos zeneterápia szerint a zenei előadás nem egyeztethető össze a terápiával, mert a terápiában egy paciensnek bizalomra, intimitásra van szüksége és nem a fellépéssel együtt járó stresszre, a közösségi zeneterápiában az előadás egyfajta csúcspont, számos ember munkájának, együttműködésének eredménye.

De mi is az az előadás, és mitől lehet sikeres? Előadásként értelmezhetjük a hagyományos koncerteket (presentational concert) és nyilvános előadáshoz nem kötődő formákat, a közös

zenélés különféle alkalmait (participatory concerts). Hatásukban ezek a közös zenei tapasztalatok hasonlóan erőteljesek lehetnek, mint a koncertek. A látható fogyatékkal élő előadók számos erőteljes érzelmi reakciót válthatnak ki a közönségből, lehet ez sajnálat, szájalom, csodálat, megdöbbenés, botránkozás. Petra Kuppers, aki kerekesszékes előadóművész és egyetemi tanár így fogalmazza meg a konfliktust: „A fogyatékos előadó egyszerre peremre szorult, marginalizált és láthatatlan, olyasvalaki, akit a medikális szemlélet messzire űzött a kulturális aktivitás központjától. Ugyanakkor, a testi fogyatékkal élő emberek hiper-látványosak a sérülés természetéből kifolyólag. A testi fogyatékkal élő előadónak tehát kétfajta kulturális jelentéssel is meg kell birkóznia: a társadalom aktív tagjaként láthatatlan, másrészt túlzottan látványos: a társadalom automatikusan az áldozat és passzív fogyasztó kategóriájába sorolja. A fogyatékos előadók sikeresen és látványosan használják az előadás médiumát arra, hogy tágabb értelmezési lehetőséget kínáljanak és kihasználják a közösségi teret arra, hogy kitörjenek a passzív fogyatékkal élő sztereotípiájából” (2004, 49.o).

Az előadás közvetítő eszköz, lehetőség az önreprezentációra, az emberi kibontakozásra. Tehát a művészet láthatóságot ad, de a mi feladatunk, felelősségünk, hogy ezzel jól tudjunk élni. Használjuk az eszközöket, hogy ne azok használjanak minket. A cél az esélyegyenlőség, hogy komolyan vegyék a fogyatékos embereket, szükségleteiket, jogukat, életük/életünk minőségét. A velük való foglalkozás ne váljon jótékonyági törekvéssé. Írjanak róluk is kritikát, legyen lehetőségük, érdeklődésük, tehetségük szerint tanulni, munkájukat ismerjék el fizetéssel is. A hatásosság nem manipuláció, akadálymentes környezetet tud teremteni a megfelelően előkészített, bemutatott mű, mindnyájan magunk legjobb verzióját szeretnénk megmutatni. Ez azért is fontos, mert a test a társadalmi befogadás és kirekesztés alapja, aminek határait mi húzzuk meg. Alkotóként tudunk-e mások másságra is nyitottak maradni? Kellene. A művészet nyúl először a torz testhez, keres utakat, bontja a kialakult sztereotipizált képeket, hiszen mindenki megvan a harmónia és a másság. Ez rólunk is szól. Figyelembe kell venni a fogyatéklóságot, hiszen az az adott ember élettapasztalata, történetének a része, de jó lenne, ha az érintettek is kapnának beleszólást. A közösségi zeneterápiában együtt van jelen, oszt meg élményt, figyelmet, érzelmet a befogadó és az előadó. A kezdeti bizonytalanság, félelem után egymásra hangolódnak és láthatják, hogy nem is olyan nagy a szakadék köztünk. Mind emberek vagyunk, akiket végső soron a környezetünk határoz meg, magunkat művészettel tudjuk kiteljesíteni. Mitől lesz egy előadás sikeres? A teljesség igénye nélkül néhány modellt szeretnénk bemutatni a szerencsére igen színes magyar és nemzetközi palettáról a Baltazár színházat, a MúSínházat, a Voillá jelnyelvi társulatot, a Nádizumzum zenekart, az ArtMan vagy az AppArt egyesületet Talán kevésbé ismert inkluzív együttesek, akik értelmi sérült zenekari tagokkal lépnek fel az 1974 óta avantgard zenét játszó Les Percussions de Treffort, és a milánói Esagramma szimfonikus zenekar. Érdemes megvizsgálni Rii Numata japán zeneterapeuta avantgárd partícipatív koncerjeit és két punk rock zenekart a brit Heavy Load-ot és a Finnországot a 2015-ös Eurovíziós versenyen képviselő Pertti Kurikan Nimipäivät-ot. Mind azt mutatják meg, hogy a másság lehet lehetőség.

A közösségi zeneterápia élményt, tanulási lehetőséget nyújt az előadóknak és a közönségnek is. A művészet, a zene közösségmegtartó erejű, ami egy ősi szükséglet. A társasági kontextus pedig fokozni tudja a szociális, társadalmi tőkét, aminek elemei egymásba átválthatóak. A közösségi zeneterápia szakirodalma hangsúlyozza, hogy a siker erősen kontextusfüggő,

nincsenek minden helyzetre alkalmazható megoldások, de sikeres példák igen, amelyeket érdemes közelebbről megvizsgálni és tanulni belőlük.

Irodalom

Kuppers, P. (2004). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. New York: Routledge.

A kutatást támogatta:

A konferencián nem tud jelen lenni, de szeretném másodszerzőként feltüntetni Váróczy Viktóriát.

4.

A ZENEI FEJLESZTÉS ÉS ZENETERÁPIA SZEREPE A BESZÉDHANGHIBÁK TÜNETEIT MUTATÓ GYERMEKEK LOGOPÉDIAI ELLÁTÁSÁBAN

Tar Éva*, Szűcs Antal Mór**

* Eötvös Loránd Tudományegyetem

** Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: alternatív terápia; beszédhanghibák; zeneterápia

Az utóbbi két évtizedben jelentősen megszorodott a beszéd és zene strukturális és funkcionális tulajdonságait, tanulását és feldolgozását, illetve idegtudományi háttérét összehasonlító kutatások száma (Rebuschat et al., 2012). A vizsgálódások egyik kiemelt és több szakterület érdeklődésére számot tartó témája a zenének az agyi plaszticitásra és kognitív funkciókra gyakorolt hatásának tanulmányozása. Zeneileg képzett, illetve amatőr vagy nem-zenészek vizsgálatba vonásával a kutatási eredmények feltárták, hogy a zenetanulás pozitívan hat a zenei feldolgozás során aktív idegrendszeri területekre; az idegrendszeri változás strukturálisan és funkcionálisan is kimutatható (pl. Bermudez–Zatorre 2005; Fujioka et al. 2005). A kutatások arra is rámutattak, hogy a zene terén szerzett tapasztalat más területeken is érezteti hatását, egyebek mellett a beszéd szubkortikális és korai kortikális feldolgozási folyamataira is kedvező hatásúnak bizonyul (pl. Wong et al., 2007). A zenei képességeket a fejlődés aspektusából vizsgálva az is tudható, hogy az alapképességek kibontakozása folyamatában egy-egy zenei részképesség (mint például a hangmagasság- és a ritmusfeldolgozás) fejlettsége jól korrelál a fonológiai feldolgozás bizonyos típusainak (pl. a fonológiai tudatosságnak és memóriának) fejlettségével (l. pl. Janurik, 2008).

A zenei képességek és a beszéd mögötti nyelvi-kognitív tényezők kapcsolata a klinikai orientációjú kutatásoknak is tárgya, leginkább a diszlexia, az autizmus spektrum zavar, valamint a bal-féltekei agysérülés következményeként kialakuló nyelvi zavar vonatkozásában. Kevés olyan kutatásról tudunk, amely a zene jelentőségét a beszédhanghibák kontextusában tárgyalja.

A beszédhanghibák egy ernyőfogalom a különböző fokú, természetű és súlyosságú beszédbeli elmaradások jelölésére (Shriberg, 2010). A gyermekkori kommunikációs zavarok leggyakrabban előforduló típusát jelöli a terminus, amelynek kialakulásában a beszéd mögötti nyelvi-kognitív működések (egyebek mellett a beszédfeldolgozás műveleti lépései) és/vagy a motoros szabályozás zavara feltételezhető. A heterogén populáció klasszifikációjában sem egységes, máig folynak próbálkozások az alcsoportok meghatározására és az azokra jellemző diagnosztikai markerek megállapítására (Waring–Knight, 2013). A beszédbeli elmaradás a súlyosabb esetekben az érthetőséget akadályozza, a következtében előálló kommunikációs problémák az egyén jól-létére is kihatnak, kapcsolatépítési nehézséget, teljesítményszorongást, negatív iskolai attitűdöt eredményezhetnek, illetve ezek a gyermekek nagyobb mértékben lehetnek kitéve iskolai bántalmazásnak is (McAllister, McCormack, McLeod–Harrison, 2011).

A beszédhanghibák ellátása hagyományosan a beszéd feldolgozására, létrehozására, valamint a fonológiai rendszer átszervezésére irányuló beszéd/nyelv alapú intervenciók stratégiákat foglal magában, a tradicionális terápiás módszerek azonban gyakorta kiegészülnek egyéb, elsősorban a mozgás fejlesztéséhez kapcsolódó, alternatív eljárásokkal. A zenei képességeknek, a zenei feldolgozásnak a beszédfeldolgozással való szoros kapcsolatát (ahogy erre a fentiekben kitértünk) kutatások igazolják, az éneklés/zenélés motivációs és a szociális kapcsolatokat elősegítő hatása is jól dokumentált (pl. Hallam, Cross–Thaut, 2011; Clift, 2012).

Ebből adódóan a zene beemelését a beszédhanghibák tüneteit mutató gyermekek logopédiai ellátásába a hagyományos módszereket kiegészítő, biztató eljárásnak gondoljuk. Előadásunkban áttekintjük a zenei elemeknek a nyelvi-kognitív képességek fejlesztésében való alkalmazhatóságát, bemutatjuk azokat a zeneterápiás módszereket, melyek a beszédhanghibák vonatkozásában képességfejlesztéshez, valamint pozitív szocio-emocionális hatások eléréséhez ajánlhatók, illetve beszámolunk egy folyamatban levő kutatásról, amelynek eredménye reményeink szerint a beszédhanghibák diagnosztikája terén kínál majd új vizsgálati lehetőségeket.

Irodalom:

- Bermudez, P., Zatorre, R. J. (2005). Differences in gray matter between musicians and nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1). 395–99.
- Clift, S. (2012). Singing, well-being and health. In MacDonald, R., Kreutz, G., Mitchell, L. (eds). *Music, health & well-being*. Oxford University Press, Oxford.
- Fujioka, T., Trainor, L.J., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C. (2005). Automatic encoding of polyphonic melodies in musicians and nonmusicians. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10). 1578–92.
- Hallam, S., Cross, I.–Thaut, M. (eds.) (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, Oxford.
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Tudomány*, 108(4). 289–317.
- McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S., McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life activities at 7-9 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54(5). 1328 - 1348.

Power, A. J., Mead, N., Barnes, L., Goswami, U. (2013). Neural entrainment to rhythmic speech in children with dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7:777.

Rebuschat, P., Rohrmeier, M., Hawkins, J. A., Cross, I. (eds.) (2012). *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford University Press, Oxford.

Shriberg, L. D. (2010). Childhood speech sound disorders: From post-behaviorism to the post-genomic era. In Paul, R., Flipsen, P. (eds.): *Speech Sound Disorders in Children*. Plural Publishing, San Diego, CA, 1–34.

Waring, R., Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(1). 25–40.

Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, 10. 420–422.

DRÁMAPEDAGÓGIA-TÖRTÉNET, IKONOGRÁFIA, ZENE ÉS KREATIVITÁS

Elnök: **Fekete Anikó**, Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium, ELTE, Károli Gáspár Református Egyetem

1.

MIT NEVEZÜNK KREATÍV ZENÉNEK? - SÁRY LÁSZLÓ NYOMÁBAN

Fekete Anikó, Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Károli Gáspár Református Egyetem

Kulcsszavak: kreatív zene; Sály László; kreatív zenei gyakorlatok

Mit nevezünk kreatív zenének? Mik azok a vokális-, ritmus- és kombinált gyakorlatok? Hogyan keletkezett és mégis miként definiáljuk ezt a fogalmat? Sály László kreatív zenei gyakorlatainak lényegéről, azok kialakulásáról, a zeneszerző indíttatásáról érdemes szót ejteni, hiszen esetenként teljesen szabad szabályrendszer követnek zenei társasjátékai.

„A zene öröm, mely játékost és hallgatót egyaránt derűvel és jókedvvel tölt el.” (Fekete, 2013) A teremtő fantáziának, a memória fejlesztésének, kreativitásnak nagy szerepet tulajdonít a zeneszerző. Sőt, az alapszabályokat szem előtt tartva el lehet térni, tovább lehet fejleszteni a gyakorlatokat. Erre ösztönzi folyamatosan nemcsak a résztvevőket, de a játékot vezetőt is.

A disszonáns hangok éppúgy elfogadottá válnak Sály László zenéjében, mint a zörejek és zajok, amelyek szerves részét képezik az előadásmódnak. A testhangok, magánhangzók, mássalhangzók, emberi hangok gyakran előforduló elemek a kreatív zenei gyakorlatoknál. A természetben talált anyagokkal is szívesen kísérletezik a zeneszerző: fenyőtoboz, faág, kagyló, kő, stb. Amennyiben ezek még megmunkálásra szorulnak, azt a résztvevők elvégzik, majd ismerkednek az eszközök hangjaival, gyakorolnak rajtuk, s így ők is aktivizálódnak a zenei folyamatban.

Többféle zenei módszer létezik, mely a résztvevői aktivitásra épít, ám amitől Sály László elképzelései izgalmasak, hogy a gyakorlatai a zeneileg képzetlenek számára is tökéletesen

kivitelezhetőek, zenészek számára pedig nagyszerűen nehezíthetőek, bonyolíthatóak. Folyamatosan hangsúlyozza, hogy nemcsak a résztvevő, de a gyakorlat vezetője/moderátora is kreatív kell, legyen. Tehát alapvetően tanári innovációt vár el, hiszen a vezetői kompetenciára bízta, hogy a résztvevői előképzettség függvényében miként variálhatjuk az adott gyakorlatot. Nincsenek „kőbe vésett” feladatai, nem ragaszkodik leírt zenei játékhöz, inkább azok továbbfejlesztésére buzdít, ezáltal akarva-akaratlanul is improvizációra sarkall. Folyamatos és közös kísérletezésre buzdít Sály László, tudatosan kerüli a zárt formákat, sémákat, ennek hiányában szorgalmazza a változatosságot és az alkotófantázia trenírozását (Sály, 2010). Így a hangzsból az is kitűnik, hogy szinte minden egyszeri és ismételtelen, a véletlenek találkozása. Továbbá tükrözi filozófiáját is, miszerint egy problémának többféle megoldása is lehetséges.

A kutatást támogatta: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

2.

A KONCERTPEDAGÓGIA ESZKÖZEI A MŰVÉSZETI NEVELÉSBEN

Váradí Judit, Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Kulcsszavak: művészeti nevelés; koncertpedagógia; extrakurrikulum

A művészeti nevelés célja a művészeti értékek értő befogadása, a gyermekek értékrendszerének formálása. A közoktatás, a kurrikulum vizsgálata évtizedek óta kiemelten foglalkoztatja a kutatókat, ugyanakkor az oktatáspolitikai változások hatására előtérbe került a képesség- és készségfejlesztés problematikája. A művészeti oktatásban a tanóra mellett jelentős szerepe van a tanórán kívüli iskolai és az iskolán kívüli lehetőségeknek, az iskolai alaptevékenységet kiegészítő, gazdagító tevékenységnek, amely hozzájárul a tanulók nevelésében az ízlésformáláshoz, a kulturális attitűd kialakításához. A tanulók extrakurrikuláris aktivitását befolyásolja a társadalmi környezet, a település szolgáltató bázisa és azok lehetőségei. A civil szféra (kulturális egyesület, alapítvány) is fenntart nevelési és művészeti nevelési színtereket, lehetőségeket. A nemzetközi szakirodalomban számos olyan hatásvizsgálat született, melyek középpontjában ezen iskolai időn túli tevékenységek állnak. Megállapították, hogy az élményszerű extrakurrikuláris események multiplikatív hatást gyakorolnak a meglévő tőkére, gazdagítják kapcsolati tőkét, a szociális és érzelmi készségeket.

2001 óta rendezzük meg a Hang-Játék-Zene ifjúsági élménykoncerteket, amely során a három különböző műsort 18 alkalommal 1500 diáknak mutatjuk be. A rendezvény célja a formális oktatás élményszerű kiegészítése élőzenei előadással extrakurrikuláris keretek között.

A művészileg igényes előadások változatos tematikája megismerteti a hallgatósággal a különböző hangszercsoportokat, zenei műfajokat és stílusokat. Az egyes művészeti ágak összekapcsolásával a hagyományos befogadói attitűd expanziója által az élmény komplexsége válik. Minden hangversenyhez kapcsolódóan rajzpályázatot hirdetünk. A pályamunkák az alkotó látásmódján, gondolatvilágán, érzelmein átszűrve a zenei élmény felelevenítésével képi megjelenítésben ábrázolja az előadást, a gyermekekben megszülető pozitív vagy esetlegesen negatív élményt. A rajzok az élmények felidézésével és újraélésével azt

ábrázolják, amit a gyermekek láttak, hallottak, vagy amit éreztek a zenehallgatás közben. A tanulók a megélt élményt fejezik ki azáltal, hogy az emocionális elemek rajzba sűrűsödnek, így visszacsatolást kapunk az előadás hatásáról. Hangversenyünkhöz pilot kutatás is kapcsolódott, amely azt vizsgálta, hogy a gyermekeknek és a tanároknak mi volt a legnagyobb élmény, milyen érzéseket váltott ki.

Előadásunkban bemutatjuk, a pilot kutatás eredményeit, valamint, hogy a hangverseny élménye hogyan jelenik meg vizuálisan, a különböző művészeti ágak összekapcsolásával milyen lehetősége van a gyermekeknek a participációra és számukra ez milyen élményt jelent.

3.

DRÁMAPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN

Bordás Júlia, Gazdagréti Szivárvány Óvoda

Kulcsszavak: drámapedagógia, drámajáték, óvodában alkalmazható dramatikus tevékenységek, alkalmazott színház, művészeti nevelés

A drámát az 1990-es években kezdték el alkalmazni az óvodai nevelésben. (Kaposi, 2001) Az évek során a témában napvilágot látott néhány publikáció azt sejteti, hogy az iskolai alkalmazáshoz képest jóval kevesebb szakértő foglalkozott az óvodai adaptációval. A tanulmány legfőbb célja a témában megjelent hazai szakirodalmak és publikációk felkutatása és összegzése annak érdekében, hogy a dráma jelenlegi helyzetéből kiindulva egy holisztikus, átfogó képet kapjunk a drámapedagógia óvodai alkalmazásának lehetőségeiről, a hazai terminológiában elfoglalt helyéről és szerepéről.

Célkitűzés továbbá, hogy az összegzés mintegy kiindulópontként szolgáljon azon irányok megtalálásához, melyek segítségével a drámapedagógia óvodai alkalmazását beemelhetjük az aktív tudományos értekezésekbe, köztudatba, elősegítve ezzel elterjedését és népszerűsítését, további kutatások megalapozását.

Kutatási kérdések:

- Milyen publikációk találhatóak az óvodában alkalmazható dramatikus tevékenységekről?
- Milyen dramatikus tevékenységeket lehet alkalmazni a drámajátékokon kívül az óvodában?
- Az óvodai nevelőmunkában történő felhasználáson túl milyen egyéb dramatikus lehetőségek, programok érhetőek el az óvodás korosztály számára?

Elméleti keretek

Annak érdekében, hogy a drámapedagógiát el tudjuk helyezni az óvodai nevelés rendszerében, érdemes áttekinteni az óvodai nevelés tanügyi alapidokumentumát, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját. A drámapedagógiában rejlő lehetőségek megfelelő óvodai alkalmazásához szükséges tisztában lenni azzal, hogy az óvodás korú – 3-7 éves – gyermeknek milyen fejlődéslélektani sajátosságai és szükségletei vannak. Az óvodai élet során számos olyan nehézséggel, problémával vagy krízishelyzettel találkozhat a gyermek és

a pedagógus melyek feldolgozása elengedhetetlen annak érdekében, hogy a gyermek fejlődése és szociális beilleszkedése biztonságban, megfelelően menjen végbe. Az óvodapedagógus mindenkori legfontosabb feladata az érzelmi biztonság megteremtése a gyermekek számára. Ahhoz, hogy ez teljesüljön, kommunikálni kell a gyermekkel, biztosítani kell számára a szabad játék lehetőségét. (Kádár, 2012) Az érzelmi nevelés, a feszültség levezetésének rendkívül jó útja a művészetek szublimáló hatásainak kiaknázása, a mesélés, éneklés, zenélés, egyéb művészeti tevékenységek segítségével. (Kiss, 2010; Kádár, 2012) Mivel a gyermek 3-4 éves korára (amikor óvodába kerül) már kialakult a szimbolikus gondolkodása, ezért a fentebb említett nevelési helyzetek kezelésére a dráma is nyújthat megoldási lehetőséget. Kérdés azonban, hogy hány éves kortól lehet alkalmazni a dráma módszereit, eszközeit, játékeit; illetve pontosan milyen dramatikus tevékenységeket lehet végezni az óvodás korosztállyal?

Minden életkorban figyelembe kell venni a fizikai, szellemi és lélektani sajátosságokat és ahhoz kell illeszteni a nevelői munkát, annak megfelelően kell tevékenységformát választani. (Szauder, 2001) A dráma alapja a „mintha”-lét, amely már az óvodáskor kezdetére kialakul. Ez feltételezi, hogy a dramatikus tevékenységek mindegyikét lehet alkalmazni az óvodások körében. A nevelőnek „elsősorban olyan témákat és munkaformákat kell keresnie, melyek egyszerre elégítik ki a gyerekek játékigényét, valamint a fokozatos és folyamatos fejlesztést szem előtt tartó pedagógus szakmai elvárásait.” (Szauder, 2001, 13-14.o.) A fellelhető publikációk és lassan 20 éve tartó óvodai alkalmazásból kiderül, hogy a dramatikus tevékenységek mindegyik fajtája alkalmazható az óvodai nevelés során. A gyakorlatok, drámajátékok („A” típus) már kiscsoportos kortól kezdve részei lehetnek az óvodai életnek. A „mintha” játékok alapvetően, életkori sajátosságként jelen vannak az óvodáskorúak mindennapos tevékenységében, játékszükségleteiben, ezért erre alapozva az egyik legtermészetesebb módon viheti be a pedagógus a különböző dramatikus játékokat („B” típus). A színházi alkalmazást, színjátszást („C” típus) csak akkor érdemes felhasználni, ha abszolút a játék folyamatán van a hangsúly, nem pedig az előadáson, az előadás pedig nem teljes mértékben a hagyományos színház produkciójával mutatják be, hanem egy annál sokkal oldottabb, kevesebb feszültséget és megfelelési kényszert kiváltó környezetben. A tanítási dráma („D” típus) óvodai alkalmazhatóságáról Kaposi László *Drámajátékok óvodásoknak* (2001) című könyve tanúskodik, melyben foglalkozástervezetek is találhatóak a lehetséges felhasználás megismerésének érdekében. (Bolton, 1993; Bethlenfalvy, 2015) A szakértői játék óvodai alkalmazásáról elsőként 2011-ben olvashattunk a *Drámapedagógiai Magazinban*, ugyancsak Kaposi László jóvoltából. A jászberényi Zengő Óvodában szervezett *Drámajáték az óvoda mindennapjaiban* című módszertani rendezvényről „tudósított”, ahol elmondása szerint „a lehető legtermészetesebb módon működik a játék.” (Kaposi, 2011, 11.o.)

A dráma alkalmazása során a pedagógusnak figyelembe kell vennie az oly sokszor elhangzott életkori sajátosságok mellett a művészeti nevelés és az inkluzív nevelés alapelveit, hogy mit kell tudnia és ismernie a drámapedagógusnak. Ezek a szakmai kritériumok minden drámapedagógusra vonatkoznak, akár óvodásokkal, iskolásokkal, vagy felnőttekkel végzi a dramatikus tevékenységeket (Szauder, 2001; Előd, 2009; Novák, 2013).

A dramatikus nevelés óvodai alkalmazásán kívül a pedagógusoknak számos lehetőségük adódik a gyermekeket különböző, a drámához kapcsolódó programokba bevonni (délutáni foglalkozások, sulihívató, szülőkkel való programok, színházi nevelési programok, társterületek), melyek feltérképezése ugyancsak kutatómunkám része.

Eredmények

A szakirodalmi feltárásból kiderült, hogy az óvodásokra vonatkozó szakirodalmi összegzésekből, kutatásokból, tudományos bizonyításokból jóval kevesebb található, mint a hetévesnél idősebb korosztályokra vonatkozó publikációkból.

A kutatásom alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a szakirodalmi feltárás és az összegyűjtött drámafoglalkozások egyértelműen bizonyítják, hogy a dramatikus tevékenységek komplex formáit is lehet és érdemes alkalmazni az óvodai nevelésben; a különböző színházi nevelési programok pedig jó kiegészítői lehetnek az intézményes nevelésnek.

A források feldolgozása számos olyan új irányt és továbbgondolási lehetőséget vet fel, melyek nagyban hozzájárulhatnak az óvodai drámapedagógia elméletének és gyakorlatának további kutatásaihoz.

Felhasznált irodalom:

Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): Szakpedagógiai Körkép III. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 79-95.

Bolton, G. (1993): A tanítási dráma elmélete. Színházi Füzetek/V., Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Előd Nóra (2009, szerk.): Add tovább! Drámajáték-gyűjtemény. Piktíva Manufaktúra, Veszprém.

Kádár Annamária (2012): Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kaposi László (2001, szerk.): Drámajáték óvodásoknak. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (2011): Drámajáték az óvoda mindennapjaiban. Drámapedagógiai Magazin, 1. 10-11.

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. Iskolakultúra, 10. 18-31.

Novák G. M. (2013): „Csak azért, mert más színű a tollam?” Óvodapedagógusok drámaképzésen. *Gyermeknevelés*. Kolosai N. – Pajorné Kugerbauer I. – M. Pintér T. (szerk.) I. évf. 2. szám, 81-89. http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/aktualis_szam.htm

4.

A DRÁMAPEDAGÓGIA SZOVJET-OROSZ HAJTÁSAI A HÚSZAS ÉVEKBEN

Trencsényi László, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Kulcsszavak: reformpedagógia; szovjet-orosz; drámapedagógia

El kell mondani azt a sajnálatos tényt, hogy több neveléstörténeti "küszöb" állta útját annak, hogy a húszas évek szovjet-orosz reformpedagógiai történéseit ne tartsa számon a

tudományos közvélemény. A sztálini thermidor annak idején 1936-ban karanténba zárta a gyermektanulmányi mozgalmaknak korábban pszichológiára, művelődésszervezésre (settlement), személyközpontúságra törekvő megnyilatkozásait, személyiségeit (nem egy esetben) fizikailag is - enyhén szólva - kiiktatta a folyamatokból - utalok a pedagógiát elitelő párthatározatra. (Erre a hazai szaktudományban `1949 még inkább ráerősített. A XX. század végi politikai-ideológiai változások nyomán pedig olyan neveléstörténeti farkasvakság alakult ki, mely a "szovjet" pedagógiát zárta karanténba - s ezzel Lunacsarszkij és munkatársai működését is. (Lunacsarszkijról még csak-csak megemlékezik az irodalomtudomány, de a Közoktatási Népbiztosság forradalom utáni működésének hiteles értékelése még várat magára.)

Az elemzés tárgya az 1923-as szovjet "Munkaiskola" programjának, tantervének azon szövegrésze, melyben meglepően érett formájában jelenik meg olyan célrendszer s hozzárendelt eszközrendszer, mely a drámát nem mint produkciót, s nem mint irodalmi műnemet tekinti, hanem a személyiség-, és közösségfejlesztés általános eszközét, az új szovjet iskola világába igazodó kiemelkedő jelentőségű diszciplínát. A kutatás tisztázta, hogy a tantervbe foglalt innováció mögött az avantgárd orosz-szovjet színház állt, jóformán közvetlenül a jeles rendező, Meyerhold és köre. (NB a meyerholdi színház ugyanúgy a sztálini - konzervatív - fordulattal jellemezhető politikai diszkrimináció áldozata lett, a színháztudomány korábban felismerte jelentőségét, a hazai színháztudományi szakirodalom is méltatja őt és körét.)

Előadásommal egyfelől a történelmi igazságszolgáltatáshoz járulnék hozzá, másfelől a drámapedagógia történeti identitását szeretném kikerekíteni. További kutatás tárgya e program európai történelmi forrásvidéke, azon utak keresése, hogy az 50-es években talpra álló angliai - modern identitású - drámapedagógia ismerhette-e ezt az előzményt. Ha elfogadjuk Szauder Erik értékelését, mely szerint Angliában a háború utáni demokratizálódás "szülte" a drámapedagógiát, akkor az oroszországi forradalom avantgárd-utópista értelmiségének jövőképében ez a mozzanat is jól kimutatható.

5.

A MAGYAR SZOCIALISTA PEDAGÓGIA SZAKSAJTÓ IKONOGRÁFIAI VIZSGÁLATA 1960 ÉS 1989 KÖZÖTT

Darvai Tibor, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: ikonográfia; pedagógiai szaksajtó; szocialista oktatáspolitikai

A hazai neveléstörténeti kutatások egyik iránya az ikonográfia metodológiáján keresztül igyekszik feltárni a gyermekkortörténet és a tanítás-tanulás folyamatának kérdéseit (Endrődy-Nagy 2017; Gécz 2008; Támba 2016). Ezen belül az egyik törekvés arra irányul, hogy a szocialista korszak nevelésügyének kérdéseit dolgozza fel e módszertan segítségével (Darvai 2010, 2011a,b,c; Gécz 2010, Gécz-Darvai 2010, Kéri 2008, Somogyvári 2015, 2017). Kutatásunk ezen irányzat részeként a szocialista korszak pedagógiai szaksajtójának képi világát igyekszik feltárni, nem reprezentatív módon.

Kutatásunkban az alábbi kérdésekre keressük a választ: 1. Mely oktatásügyi csoport határozza meg a pedagógiai szaksajtó irányát? 2. E csoport milyen szakmai-pedagógiai és ideológiai koncepcióval rendelkezik? 3. Ezen nézetek hogyan jelennek meg a folyóiratok képi világában? 4. A szocialista oktatáspolitikai változása hogyan jelenik meg a pedagógiai lapok fényképein?

Vizsgálatunk során elméleti keretként a két nagy társadalomtudományi paradigma közül a konfliktuselméleti modellt, az oktatásügyi szövegek elemzésére a politológiai, a folyóiratok képi világának elemzésére pedig az ikonográfia módszertanát használjuk. Kutatásunk forrásai a Tanító és a Köznevelés című folyóiratok 1960 és 1989 közötti lapszámai, valamint a szocialista korszak oktatásügyi dokumentumai. Eredményeink szerint a Művelődésügyi Minisztérium érdekszférájába tartozó pedagógiai lapok (Tanító, Köznevelés) a minisztériumi érdekcsoport pedagógiai és ideológiai nézeteit közvetítik a közoktatásügy dolgozóira, s e nézetek megjelennek nemcsak a folyóiratok szövegeiben, hanem fényképi világában is. A minisztérium és a hozzá lojális oktatásügyi pedagógiai csoport elképzeléseiben markánsan jelenik meg az állami-ideológia szakmáztatásának mozzanata. E mozzanat az idő előrehaladtával és a monolit szocialista rendszer erodálásával (romlásával?) párhuzamosan csökken, de konzekvensen a szakmai és nem szakmai nézetek része marad. Kutatásunkban amellet érvelünk, hogy az oktatáskutatók első nemzedéke (Halász Gábor, Nagy Péter Tibor, Nagy Mária, Sáska Géza) által kidolgozott politológia megközelítés alkalmasabb az oktatáspolitikai történések elemzésére, mint az ikonográfia módszertana. Meglátásunk szerint a hagyományos történeti megközelítést nem szoríthatja ki, csak segítheti a képelemzés metodológiája, hiszen a kontextust, illetve az értelmezési keretet előbbi, és nem utóbbi képviseli. Kutatásunk egyediségét az adja, hogy eddig kevés olyan kutatás jelent meg a magyar neveléstudományban, amely az oktatáspolitikai változásokat a nevelésügyi sajtó fényképein vizsgálta a Kádár János nevéhez köthető történeti korszakban.

VIZUÁLIS NEVELÉS ÉS MŰVÉSZETTERÁPIA

Elnök: **Tamás Katalin**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és **Sándor Éva**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

1.

„CSILLAGBÖLCŐS” A SZÜLETÉS TÉMÁJÁNAK MŰVÉSZETTERÁPIÁS FELDOLGOZÁSA NÉPI MOTÍVUMOK SEGÍTSÉGÉVEL

Platthy István, Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat

Kulcsszavak: művészetterápia, rajzpedagógia; népművészet; gyermekvédelem, traumák képi kifejezése,

A Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat lakóotthonaiban és gyermekotthonában élő, hányatott sorsú, veszélyeztető családjukból

kiemelt, traumatizált és érzelmileg elhanyagolt gyermekekkel, serdülőkkel foglalkozik Csontváry Képzőművészeti Stúdió.

Régóta alkalmaz népművészeti formákat és szimbólumokat művészetterápiás műhelyében, amely a természet változásrendjére az eredendő gyermeki kifejezőmódra, a belső látásra épül. A népművészeti motívumokat belülről átélve, teremtik meg egyéni képi világukat az alkotó fiatalok, gyermekek, amely akár keretet is adhat a saját elszenvedett traumáik, érzelmi elhanyagoltságuk önkifejező módú szimbolikus feldolgozásához. A szülés, születés élménye, emléke, körülményei összetett dolgok, pozitív és negatív lelki tartalmak egyaránt kapcsolódhatnak hozzájuk. Különösen igaz ez, ha ehez hozzávesszük az egyes családtagok születéséről fennmaradt családi történeteket vagy éppen eltitkolt tényeket. A művészetterápia saját eszköztárával ezeket a bennünk élő, sokszor tudattalan tartalmakat nem direkt, hanem tapintatosan indirekt módon közelíti meg. A magyar és közép-ázsiai népek népművészeti formavilágának vizuális nyelvi gondolkozásmódjára jellemző, hogy leképezi a természet és a benne élő ember szorosán egymásba kapcsolódó testi-lelki folyamatait. Ez a költőien megjelenített kifejezőmód alkalmas arra, hogy segítségével olyan folyamatokat éljük át, amelyekben összefüggenek, szervesen egymásra épülnek a dolgok, így segítve a személyiség működésének, illetve a személyiségfejlődésnek az integráltságát. A népművészeti formák felszabadító hatású mintát adhatnak, az inkompetenciával küzdő, az interneten felnövekvő generációk számára, hiszen minden történelmi korban egyaránt működő ősképek rejlenek bennük. Az előadásomban mindezt alkotásokon, eseteken keresztül mutatom be.

A népművészet kínálta formakincs nagyon hatékony tud lenni. A népművészeti motívumokat és szimbólumokat nem másolva, hanem értelmezve, továbbgondolva teremtik meg saját személyes szimbolikus képi világukat alkotóink. Segítségével a születés problematikáját is fel lehet dolgozni olyan gyerekekkel, akiket sokszor nem is vártak születésük előtt, és a későbbiekben is gyakran eltávolodtak tőlük szüleik. Ennek is lehet az egyik következménye, hogy gyakran élnek meg alkalmatlanság érzést, iskolai kudarcokat, meg nem értést, kirekesztést, másságuk, gyakori magatartászavaruk miatt. Többnyire értéktelennek tartják magukat. Ezek fájdalmas dolgok, így érthető, hogy születésük traumáját nem direkt, hanem indirekt módon közelítsük meg a művészetterápiában. Ugyanakkor azt is átélhetik alkotóközösségben, hogy ők is értékesek, a bennük lévő lelki problémákat átalakítva művészeti értéket tudnak létrehozni, ez kimozdíthatja őket tanult tehetetlenségükből, és ez átsegítheti őket később sok nehézségen.

A kutatást támogatta:

Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület.
www.csontvarystudio.hu

2.

KÜLÖNLEGES? MŰVÉSZ?

Sándor Katalin *, Illés Anikó **

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, **Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

Kulcsszavak: vizuális művészet; művészetpedagógia; narratív pszichológia

Előadásunkban betekintést nyújtunk egy nagylétszámú, fogyatékos személyeket ellátó intézmény műhelyének munkájába, ahol vizuális művészeti önkifejezési lehetőség is elérhető az odajáróknak.

A lifelong learning szellemében a felnőtt fogyatékos személyeknek is lehetőségük van arra, hogy akár nonformális tanulási keretek között személyes érdeklődésüknek megfelelően új ismereteket szerezzenek megfelelően differenciált, egyéni igényeikkel megegyező szinteken és programokban. Amennyiben a környezet, a család, illetve az intézmény lehetőségei megengedik és támogatják a tanuláshoz e formáját, alkotóműhelyek kialakítását és működtetését, nem csak az önkifejezés egyedi módjának adnak ezzel teret, de előfordulhat, hogy tehetségre találnak. Olyan speciális helyzetben lévő alkotók ők, akiknek eddig talán nem volt lehetőségük eddig a vizuális művészetek eszközeinek segítségével megnyilvánulniuk, önmagukat kifejezniük, felnőttként adatik meg számukra e lehetőség. Feltérképezzük, hogy milyen kapcsolat lehet a tanulás, kreatív alkotás és életminőség között egy zárt intézet falain belül. A vizuális nevelőmunka és a kreatív tevékenységek során hogyan és miben nyilvánul meg a szubjektív jóllét, értelmileg akadályozott, illetve halmozottan sérült felnőtteknél? Feltesszük a kérdést, vajon megélhető-e művészi alkotómunka által egyfajta szabadság, vélt és valós korlátok átlépése, gondolkodásmódbeli és fizikai határok szétfeszítése?

Az alkotói oldal mellett a befogadói oldal is felkeltette érdeklődésünket, vagyis a vizuális művekkel való találkozás, a befogadás folyamata, a műalkotásokhoz való viszonyulás, mely műveket fogyatékos személyek alkottak. A hangsúly nem csak a létrehozáson, hanem a vizuális befogadáson is van. Az alkotóban és a befogadóban végbemenő folyamatok egymást kiegészítő láncolatok, melyben a néző összekapcsolja a műalkotást a külvilággal, azáltal, hogy mélyebb rétegeit kibontja, értelmezi, és így létrehozza a maga hozzájárulását a teremtő folyamathoz. Ahhoz a folyamathoz, melyben az alkotó az alkotásán keresztül kommunikál a befogadóval, vagyis megnyilvánul a külvilág felé egy művészi szűrőn átengedett tartalommal.

A műhelymunkához elvi keretként a Sándor Éva (1995) által kidolgozott pedagógiai rendszer szolgált alapul, mely belső és külső feltételek az emberre gyakorolt hatását, annak szövevényes összefüggéseit tárja fel, mely az alábbi összetevőkből épül fel:

1. elem: a foglalkozás helyszíne;
2. elem: a hely berendezése;
3. elem: a teremhasználat módja;
4. elem: az alkotótevékenységhez szükséges eszközök;
2. és 4. elem együttesen: a tér speciális kihasználásának lehetősége;
5. elem: a létszám;
6. elem: videófelvételek készítése
7. elem: a foglalkozások felépítése;
8. elem: a foglalkozások kezdése, befejezése, a munkában való részvétel lehetősége;
9. elem: a zenehallgatás;
10. elem: a választás szabadságának biztosítása.

Az alkalmazott pedagógiai rendszert felépítő elemek az alábbi kategóriákba sorolhatók: hol és hogyan történik a művészeti munka, személyi vonatkozások, valamint a tevékenységek adaptációja az aktuális szükségleteknek, és az oda- visszahatást figyelembe véve. A műhelymunka longitudinális megfigyelésével (részvevő megfigyelőként), megállapítjuk,

hogy az empirián alapuló vizsgálatban a vizuális megismerés és befogadás feltérképezésében mérföldkövet jelenthet a narratív pszichológia szemléletének alkalmazása is. A mű befogadásának narratív szemléletét Jerome Bruner, a narratív pszichológia egyik meghatározó alakja helyezi párhuzamosan az általa paradigmaticusnak nevezett, tudományosnak tartott gondolkodási mód mellé. Az ő nézetei szerint a narratív megismerési mód az ember világról gyűjtött tapasztalatának ugyanolyan fontos ismérve, mint a racionális és logikus, ok-okozati összefüggéseket kereső szemlélete. A narratív pszichológiai keret az ember megismerő folyamatait a társas hatások, közösen létrehozott tudás és világok működéseként írja le. A narratívumot közvetítőként és eszközként kezeli, olyan szerszámként, mely segít a világot értelmezni, érzelmeket, cselekedeteket, gondolatokat elkülöníteni, majd újra integrálni. Bruner, az elbeszélő mód vizsgálatához a nyelvészettől kölcsönzött modellt, melyek az úgynevezett deiktikus váltók vagy indexikus kifejezések. Ezeket a nyelvi eszközöket téri- idői- személyi kontextuális viszonyok jellemzik, és ezek elősegítik a művészet befogadásának kontextus általi meghatározását (Illés, 2013). A kontextus téri vonatkozása tág fogalom a művészetek esetében. Jelölheti a műalkotás elhelyezkedését, létrejöttének helyét, téri kiterjedését. De jelölheti a hely az adott kultúrát is, azt a közeget, ahol a műalkotás született illetve befogadásának kulturális közegét. Az idő vonatkozásában is többféle értelmezési lehetőségünk van. Vonakozhat a mű elkészítésének idejére, illetve, hogy mennyi idő telt el azóta, milyen korú. Hangsúlyos vonatkozás a műalkotás időbeli kiterjesztése: mikor és mennyi ideig tart a befogadás. A személyi dimenzió mindkét félre kiterjed: alkotóra és befogadóra. Presztízshatás alakulhat ki, amennyiben a befogadó tudja, hogy az alkotó elismert művész, és ennek önmagában is értéknövelő hatása van. De a befogadó személye is meghatározó jelentőséggel bír a műalkotás befogadásának folyamatában. A művészi élményt befolyásolhatja a befogadó jártassága a művészetekben, illetve egyéni különbségek, pillanatnyi állapota, érzelmei, emlékei.

A Sándor Éva által kidolgozott pedagógiai művészeti terápia elemei, valamint a narratív pszichológia téri- idői- személyi kontextuális viszonyokkal foglalkozó modellje párhuzamba állíthatók, illetve összefonódnak egymással. Mindez gazdagabb megfigyelési és vizsgálati lehetőséget nyújt mind az alkotó, mind a befogadó mélyebb megismeréséhez és megértéséhez, valamint a bennük zajló folyamatok támogatására. A narratív pszichológia metaelméletként való alkalmazása érthetőbbé teszi a művészethez való viszonyulást, és az alkotót és befogadót is közelebb hozza egymáshoz.

A megfigyelt műhelyben az alkotási folyamat, a gyakorlás, a sikerek motiválta kitartó munka eredményeként privát, eddig elzárt világokba pillanthattunk be, mély, belső indíttatásból született művekkel találkoztunk. Egy új kommunikációs csatornát találtunk, egy közös nyelvet, mellyel mindenki élni tudott, hiszen a csoportba olyan személyek is tartoztak, akik verbálisan nem, vagy nehezen fejezték ki magukat. A művészet elemi módon járult hozzá önkifejezésükhöz valamint életminőségük jobbá tételéhez. A sikerélmény, az elismerés megélése, az esztétikum megjelenése a műveken motivációs erőként újabb és újabb alkotásra sarkallta a résztvevőket. Megfigyeltük, hogy néhány csoporttag kiemelkedett alkotásainak egyéni hangvételével, különleges fogalmazásmódjával, interpretációjával. Felmerül a kérdés, hogy vajon egy intézetben élő, marginális társadalmi státuszban lévő fogyatékos személy művészként elismert lehet-e.

Irodalom:

Illés A. (2013) A narratív pszichológia mint a vizuális befogadás új értelmezési módja. Helikon Irodalomtudományi Szemle. Narratív design különszám, LIX:(1) pp. 40-54.

Sándor, É., Horváth, P. (1995). Képzőművészeti pedagógiai terápia. Budapest: ELTE BGGyFK

3.

KÉPZŐMŰVÉSZET ÉS AUDIONARRÁCIÓ

Baráth Erika Anita *, Dr. Gombás Judit **

* Gyengénlátók Általános Iskolája, EGYMI és Kollégiuma

** ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: látássérülés; akadálymentes hozzáférés; képzőművészet, múzeum

Bevezetés

A 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv 30. cikkének értelmében „A részes államok elismerik a fogyatékossgal élő személyek azon jogát, hogy másokkal azonos alapon vegyenek részt a kulturális életben, és minden szükséges intézkedést megtesznek annak biztosítására, hogy a fogyatékossgal élő személyek:

- a) hozzáférjenek a kulturális előadások vagy szolgáltatások helyszínéhez, mint például a színházhoz, múzeumhoz, mozihoz, könyvtárhoz és utazási irodához...” Hazánkban az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról az alábbiak szerint rendelkezik:
- b) „18. § (1) A fogyatékos személy számára lehetővé kell tenni a művelődési, kulturális, sport- és más közösségi célú létesítmények látogatását.” Az audionarráció olyan akadálymentesítési szolgáltatás, amelynek köszönhetően a vak és látássérült személyek egyre több országban és növekvő számban élvezhetik a szórakoztatóipar termékeit (filmipar, televízió, DVD) és a művészi produkciók (színházi és tánc előadások, kiállítások) széles palettáját. Az American Council of the Blind (é.n.) ekként határozza meg: „Az audionarráció (audiodescription) egy színházi előadás, a televízió, egy film vagy egyéb művészeti tevékenység vizuális elemeinek akadálymentes élvezetét teszi lehetővé vak és látássérült személyek számára. Olyan szolgáltatás, ami (a látássérült fogyasztónak nem jelent járulékos költséget) mindazt megkísérli leírni, ami a látó nézőnek egyértelmű – tehát azokat a képeket, történéseket, melyekről a látássérült néző korábban csak fülbesúgás útján szerezhetett információt.” Bár ismertsége és elismertsége, valamint az audionarrált produkciók és a narrációt igénybe vevők száma Európa-szerte folyamatosan nő, egységességről sem a definíciók, sem az audionarrátorok képzése tekintetében sem beszélhetünk (Reviers, 2012). Írásunkban a képzőművészet akadálymentes hozzáférése érdekében hívjuk fel a figyelmet, s olyan rövid módszertani áttekintést ismertetünk, amelynek segítségével múzeumi dolgozók, pedagógusok, esetleg látássérült gyermekek szülei is készíthetnek műalkotásokhoz audionarrációt.

A hallható múzeum

c) Az audionarráció nemzetközi szakirodalma egyre bőségebb, s hazánkban is fellelhetőek már a témában tudományos igényű munkák. Ezek azonban nagyrészt a filmiparra és a televízióra, valamint a színházi audionarráció kérdéseire fókuszálnak, míg a képzőművészet leírásának módszertanát és gyakorlatát alig-alig tárgyalják. A festészet, a szobrászat, vagy az építészet bizonyos fokú ismerete egy vak ember esetében is az alap műveltség része. Fontos, hogy általános- és középiskolában a látássérült diákok is tanuljanak művészettörténetet, ismerkedjenek meg a kiemelkedő alkotásokkal. Legalább ilyen fontos, hogy az érintett gyermekeknek és fiataloknak szocializációjuk során legyen lehetőségük megtapasztalni, hogy a múzeumlátogatás érdekes és gazdagítja ismereteiket. A múzeumokban való tájékozódás és a kiállítások élvezete különböző módokon biztosítható vak és látássérült emberek számára. Hazánkban talán a leggyakoribb megoldás, amikor a látássérült vendégek számára külön múzeumpedagógus által vezetett csoportokat szerveznek. Ilyenkor a vendégeket látó önkéntesek kísérik, a kiállítási darabokról pedig általában maga a múzeumpedagógus mesél, és szerencsés esetben műtárgy másolatokat is kézbe tud adni. Az önálló és kötetlen múzeumlátogatást hivatott segíteni az audioguide. Ez sok múzeumban elérhető. Egy látássérült vendégnek azonban a hagyományosan az audioguidera rögzített tartalmakhoz képest speciális információkra van szüksége. Ezek egy része a kiállító termekben való tájékozódást segíti, ill. részletes leírást közöl a látóvalól. Amint korábban említettük, nincsen az audionarráció elkészítésének egységes szabályrendszere. Képzőművészeti alkotások esetén az alábbi szempontokat mindenképpen érdemes követni:

- a leírást kezdjük a mű alkotójának és címének megnevezésével. Ismertessük méreteit – ilyenkor érdemes azt egy hétköznapi tárgyjal összevetni, ami segíti a hallgatót a többé-kevésbé pontos dimenziók elképzelésében;
- célszerű a nagytól a kicsi, azaz az egész leírásától a részletek felé haladni, ez megkönnyíti a „mentális tájékozódást”;
- a leírás legyen objektív, precíz és világos. Rövid mondatokat fogalmazzunk, ugyanakkor törekedjünk rá, hogy mondataink minél informatívabbak legyenek; Egy-egy alkotás narrációjakor elsőként a látottakat írjuk le, s csak aztán térjünk át az alkotóval, vagy a mű keletkezésével kapcsolatos információk, esetleges anekdoták leírására. A látó múzeumlátogató is rendszerint a képet nézi meg elsőként, s csak ha felkeltette az érdeklődését, olvassa el a kísérő szöveget. A választás lehetőségét adjuk meg a látássérült látogatónak is, hiszen ha egy alkotás a leírása alapján nem fogja meg, nem feltétlenül kíváncsi a háttér információkra;
- ne feledkezzünk meg, és ne féljünk attól, hogy színekről beszéljünk. Sok látássérült személy lát, vagy korábban látott színeket, így ez is segíti a mű minél élethűbb mentális reprezentációját;
- törekedjünk nem elveszni a részletekben, ám azt se feledjük el, hogy a részletek ismertetése életet ad a narrációnak – bár fontos az objektivitás, a hallottakat emlékezetessé teszi egy életteli leírás;
- az audionarráció összeállításakor tartsuk szem előtt, hogy a látássérült látogató figyelme és befogadóképessége véges. Míg a filmek és színdarabok narrációja során a narrátornak a dialógusok szünetében rövid időkeretek állnak a rendelkezésére, egy

képzőművészeti alkotásleírásakor szerencsésebb helyzetben van a szakember, hiszen nem kell mondandóját másodperc pontossággal mérni (Salzhauer Axel et al., 1996).

Összegzés

Az audionarráció gyakorlata hazánkban is terjedőben van. A Pesti Magyar Színház elsőként biztosít minden előadáson audionarrációt. A Kolibri Színház néhány előadásán is elérhető ez a szolgáltatás. A Szépművészeti Múzeum több ízben szervezett időszaki tapintható kiállításokat („A Mediciék fénykora”, 2008; „...és akkor megérkeztek az inkák – kincsek a spanyol hódítás előtti Peruból”, 2007). A vidéki múzeumok sorában szerepel pl. a székesfehérvári Hetedhét Játékmúzeum, amely érdeklődés esetén múzeumpedagógiai foglalkozásokat tart látássérült látogatóknak. Állandó akadálymentes audioguide hazánkban még nem elérhető. Szintén hasznos, és külföldi múzeumok honlapján rábukkanhatunk, hogy audioguide híján az alkotások audionarrált leírását hangfileként elérhetővé teszik. Ezeket az érdeklődő akár otthon meghallgathatja, akár letöltheti, és a helyszínen használhatja. Az akadálymentesség biztosításához szükséges technikai és emberi erőforrás ugyanakkor költséges. A múzeumok akadálymentesítési törekvései csak átfogó szakmapolitikai és anyagi támogatással valósulhatnak meg.

Irodalomjegyzék:

Reviere, N. (2012). Audio description services in Europe: an update. Letöltve: 2017. 03. 01.
URL: http://www.jostrans.org/issue26/art_reviere.php.

Salzhauer Axel, E., Hooper, V., Kardoulis, T., Stephenson Keyes, S., Rosenberg, F. (1996)
AEB's (Art Beyond Sight) guidelines on verbal description. Letöltve 2019/03/29, letöltés
helye <http://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-guidelines.shtml>

Wendorf, A. (2014): Audio description in fine arts. Letöltve 2019/03/28, letöltés helye
http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2a5f6524-3c5f-47b1-8c6a-e4a41711bb8d/c/06_Anna_Wendorf.pdf

4.

PORTRÉ SÁNDOR ÉVÁRÓL

Tamás Katalin *, Sándor Katalin **

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

** ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: Sándor Éva; gyógypedagógia; művészeti terápia

Előadásunk tisztelgés Sándor Éva előtt, aki a gyógypedagógia meghatározó egyénisége, gyógypedagógus nemzedékeket oktató, szemléletünket és tudásunkat formálva. Ma is aktívan dolgozik, egyrészt oktatással foglalkozik, másrészt életműve dokumentumainak – a több ezer fotónak, számos filmnek és prezentációnak – rendezésével.

Sándor Éva 1969-ben végezte el a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát, gyógypedagógiai tanári oklevele „hibásbeszédűek, értelmi és látási fogyatékosok intézményei számára” szől. 1975-ben rajz szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett. Szakmai életútja három

egymásba fonódó szálon futott: Ezek közül első a közoktatás, évtizedekig tanított gyógypedagógus rajztanárként speciális iskolákban, közoktatási szakértőként tanterveket, tantervi útmutatókat kézikönyvet írt, komplex tantervi programokat dolgozott ki, kutatásokban, pedagógiai kísérletekben vett részt. Másodikként említem a gyógypedagógus képzést, 1975-től több mint 40 évig oktatott a „Bárczin”, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, majd az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, művészeti alapozó és terápiás tanegységek sorát dolgozta ki és oktatta. A harmadik, mindvégig jelen lévő szál a kutatás, melynek legfontosabb eredménye a nevével fémjelzett képzőművészeti pedagógiai terápia megalkotása (Sándor és Horváth, 1995, Sándor 2006) és gyakorlati elterjesztése, melyhez nyugdíjba vonulása után az általa kidolgozott pedagógus továbbképző tanfolyamokon képezte ki a foglalkozásvezetőket.

Munkássága lényegét szemléletesen fogalmazza meg az előadásunk címeként tőle kölcsönzött kifejezés: művészet a tanulásért. Szűkebb szakterületén a — mai terminológiával—intellektuális képességzavart mutató, tanulásban akadályozott gyermekek oktatásában a vizuális művészetet a tanulás szolgálatába állította. A célcsoport képességstruktúrájának és pedagógiájának ismeretét ötvözte a vizuális kommunikáció, vizuális kifejezés szabályszerűségeivel — olyan módszertant, saját rendszert kialakítva, melyben a fejlesztés eszköze kreatív alkotó tevékenység (Sándor, 2006). Ezzel látszólag ellentétes az a gondolat, melyet Sándor Éva 1995-ben megjelent tanulmányában fejt ki, hogy a fogyatékoság kérdése befolyásolta a legkevésbé a munkáját; hiszen „az ún. enyhén értelmi fogyatékos gyermekek önkifejezőképessége, vizuális alkotótevékenysége olyan meglévő pozitívumok (emberi létünk alaptulajdonságai, melyek minden embert intelligenciafoktól függetlenül jellemeznek), melyekre személyiségfejlesztésük során feltétlenül építhetünk” (Sándor, 1995, 363.o). Ez a gondolat abban a koordinátarendszerben értelmezendő, hogy Sándor Éva a gyógypedagógiai iskola meglehetősen zárt, szabályozott világából érkezett, ahol alapgondolat volt, hogy az oktatás módszertanában alkalmazkodják a tanulók fogyatékoságához. Ehhez képest újdonság, hogy elsősorban az általános emberit célozza meg, a művészeti munka középpontba emelésével, egy jóval szabadabb rendszert megalkotva.

Egy interjúban a következőkben foglalta össze hitvallását terápiájáról: „A gyermeki különbözőség meglátása, megértése és elfogadása. A gyermek megismerhetőségébe vetett hit. Az érzékeny megfigyelés fontosságának felismerése. A kivárási szabadsága és szükségessége. A kisgyermek önfejlesztő munkájának indirekt segítése. Kompetenciákra épülő terápiás munka és egyénre szabott fejlesztés.”

Sándor Éva terápiája a gyógypedagógia, a művészetpedagógia és művészeti terápia közös metszetén található, megalkotója jelenleg is a tudásanyag logikus rendszerbe foglalásán munkálkodik, hogy abban megjelenjen a vizuális kommunikáció logikája, összefüggésben a gyógypedagógiai tudással a képességek rendszeréről és fejlesztési módjairól, valamint a terápiás szemlélet, pszichológiai tudás.

Sándor Éva karizmatikus személyiség. Minden filmjéből, megnyilatkozásából árad az őszinte érdeklődés, megbecsülés és tisztelet kliensei iránt. Feltétel nélküli elfogadással, koncentrált figyelemmel helyezkedik bele a másik személy nézőpontjába. Lenyűgöző, ahogy például komoly gondolkodási és szóalálási deficittel működő fiatalokkal a művészetről, műalkotásokról és saját alkotásaikról beszélget, kompetens személyek beszélnek meg az életükre vonatkozó kérdéseket. Előadásunkban szeretnénk megmutatni mesterünk koherens és sokszínű munkásságát.

Irodalom:

Sándor Éva, Horváth Péter (1995): Képzőművészeti pedagógiai terápia. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Sándor Éva (1995): Művészetterápiáról pedagógusoknak. In: Kárpáti Andrea (szerk) Vizuális képességek fejlődése 354-365), Nemzeti Tankönyvkiadó

Sándor Éva (2006): Fejlesztés művészettel. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

ARTS AND RESEARCH, THE ARTS AS A CATALYST FOR COMMUNITY CULTURE

Elnök: **William E LONGDEN**, Joy of Sound

1.

FROM BACKSTAGE TECHNIQUES TO ON-STAGE PERFORMANCES; THEORIES AND PRACTICE OF AN INCLUSIVE CHOIR

Mária FLAMICH, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Keywords: Inclusion, mixed abilities; Blindness; Music

The way from backstage work to stage lights is very long, and includes numerous people with various abilities. The presentation explains what happens on that way, and highlights the role of inclusion in the context of music and blindness. It aims to reconsider the concept of inclusion, to bridge the constantly deepening gap between mainstreaming and special schools.

In the field of education the word inclusion seems to have a relatively restricted connotation implying the quality and practice of education carried out in mainstream schools and pays hardly any attention to the quality and practice in special schools. The connotation erroneously suggests that inclusive education is the opposite of special education, and the two approaches are often treated rivals. We should remember however, that even in the discipline of education inclusion covers a wide spectrum. Owing to the constant changes of pedagogical paradigms and practices, people by now have learned that inclusion is a holistic concept of doing things together, recognizing and relying on each other's abilities. This is the point the presentation starts. Then it goes beyond the well-known pedagogical concept of inclusion, examines its connotation in theory, then, it discloses some backstage secrets of how our inclusive choir works.

Last April some students asked me to act, as the choir director decided to dismiss the choir, because she would leave the school. Admittedly, I was shocked and surprised. I failed to understand why the choir should be dismissed at a school where students depend so much on sounds and music, at a school where there had always existed a choir, and at a school where a devoted director as early as in 1925 recognized that "The blind's voices and singing have already inspired many people to support educating blind children, and develop the institution they are taught in." (Herodek, 1925:220).

In accordance with Herodek (1925), I believe that social inclusion, to a great extent, means social participation, thus I thought over students' request to reorganize and lead the choir in spite of the fact that I am not a qualified choir director. It took some hard time for me to decide whether to take the responsibility, or refuse students' request. There were pros and cons to consider, but finally the very fact that students trust in me was the strongest argument to say yes. So one Monday afternoon, I started the work. Each student of the previous choir attended the first rehearsal, and what surprised me most was that some blind colleagues also intended to join. Weeks passed, and two other blind teachers, from outside school, called me saying they would like to sing with us. At present in the choir there are five teachers and twenty students. Some of them cope with severe learning difficulty, some have mental disorder, some have severe intellectual disabilities, some live with behavioural disorder, some are on the autistic spectrum, and some can be characterized with a complexity of all the above-mentioned features beyond blindness. Still, that diversity seems to imply blind persons' need for making music, or simply being together.

According to the Cambridge online dictionary in the context of education and social sciences, inclusion means "the idea that everyone should be able to use the same facilities, take part in the same activities, and enjoy the same experiences, including people who have a disability or other disadvantage" (Cambridge English Dictionary). However wide spectrum the definition covers, perhaps owing to the strong key words, such as "disability" and "disadvantage", a large number of people, including that of professionals, considers the term referring solely to the education of children with impairments, disabilities and special educational needs (Goodley, n.d.), and the term most often seems to be understood in mainstream-related discourses. Special schools are hardly ever thought of as an inclusive environment.

The choir started working in the spring semester of 2017 / 2018 school year. There are twenty five members. As far as the details are concerned, eighteen students are from school, two blind students are from mainstream secondary schools and live in an institute for the blind, and there attend five teachers. The details imply that all members are persons with very different intellectual and music abilities. The choir meet once a week, the rehearsals are 90-minute-long which demand careful planning and timing the activities. Punctuality and consistency are basic requirements, especially if we take into consideration the characteristic features of students disabilities.

Understanding inclusion as shared responsibility is the philosophy behind each activity choir members are involved in. When planning the rehearsal, there are factors to be taken into consideration. Firstly, the various abilities members possess, perfect pitch, inner hearing, and factors, such as stamina and attention span, motivation.

Students are often involved in certain tasks, e.g., it is always students' tasks to accompany us on the piano during vocalization. Rehearsals start with breathing exercises, which often include verbal parts, i.e. articulation training. Eight students have perfect pitch. As to involve them in the work, they give the starting pitch. One student is responsible for one masterpiece.

As the choir is a mixed-ability choir, we use various techniques and devices of learning a masterpiece. They include Braille music notation, and tutorial help. Students always support each other before and after rehearsals.

This presentation highlights that inclusive education from various aspect can be considered a paradigm, a theory and a relevant practice in the contexts of special education. It also explains that shared responsibility is an indispensable element of inclusive education, and introduces practical examples which may provoke further questions, e.g. how much does singing together influence student-teacher relationship?

There are plenty of ways to inspire students and teachers, one is, most certainly, to sing together. Thus, the inclusive nature of music may empower people with various dis/abilities. The techniques of how inclusive a choir can be in a special school show inclusion is a much wider concept, and a much wider practice than its well-known connotation implies. Inclusion means knowing of, accepting, respecting, and relying on each other. In some cases inclusive education is rather a reality than a utopia. This presentation is an example of that reality.

References

Cambridge English Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion>

Goodley, D. (n.d.): For Inclusion: towards a critical pedagogy with marginalised learners. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/goodley-inclusive-pedagogy.pdf>

Herodek, K. (1925): Vakok nevelés-oktatásának kézikönyve /kézirat/ /Előadatott a gyógypedagógiai képzőn a kommunizmus ideéig:/ Írta Herodek Károly, a Vakok Kir. Orsz. Intézet igazgatója

2.

DISABILITY NARRATIVES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Rita HOFFMANN, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Keywords: Cultural disability studies; Disability life writing, disability memoir; Language teaching

Since disability rights movements shed light on the values of human diversity, there have been numerous attempts to understand disabled people through cultural representations of disability. The tendency has not only grown a well-known practice in the Anglo-Saxon world, but also has resulted in a discipline, named cultural disability studies. The presentation outlines the concepts and structure of a four-semester course in English for specific purposes (ESP), its theory and practice based on various genres of disability narratives under the umbrella known as life writing. It also aims to answer questions, such as, What roles may disability narratives play in teaching ESP? Do they deepen students understanding of persons with disability? Do they inspire students' critical thinking? While the presentation asks and answers questions, the pillars of an inclusive pedagogical practice appear more visibly and clearly.

Seven years ago when I was invited to teach English at a university, I decided to build my courses upon disability narratives. My aim was to reveal unknown aspects through disabled persons' voices. Although the structure of courses have changed somewhat ever since, the basic concepts i.e. to highlighting disabled persons' values remain constant. In this context the term disability narratives means how disability is depicted in fine and

academic literary discourses. The texts we work on include various short stories, novels, essays, papers written about disabled persons and also by disabled scholars. In the four semesters students have the opportunity to discuss how disability appears in movie representations, students get acquainted with the genre of life writing. During the semesters students walk along a path where they are guided by the stigmatized nobody, the cured objects, the empowered activists and the unexpected academics.

When I meet students first, and that meeting is often amongst their very first university experiences, I always ask what motivates them to study at that faculty. Each and every student says they want to help disabled persons. That shared interest empowers me to introduce the students to the insider's aspects of focusing on disability and disabled persons' reflections to daily life. Practically, it seems the most appropriate time to familiarize students with disability life writing in general, and disability memoir in particular. The first step is to examine the language through metaphors. We look at different ways how language treats disability and disabled persons treat disabling language, we discuss words to be used concerning disability. From verbal contexts we move towards understanding different ways of thinking. Appearance or visible disability often determines disabled persons' life and reflections.

The personal narratives I select are aimed to take the students to the field of academy. Thus, they start working on texts which describe disabled students and disabled teachers' campus experiences.

Undoubtedly, most students come with various, mainly negative experiences regarding their previous English language studies. Therefore it is of major importance to find a starting point which helps them forget those memories, and a point that we all share. That is where motivation comes in. They are motivated to help disabled people, I am motivated to support students. Thus, texts on cultural understandings of disability may eliminate students difficulties in learning and speaking English, as they want to understand the people they wish to help. I am there to guide them and provide with some techniques to do so. As a language teacher, I believe that motivation in learning a foreign language is inevitable, especially, if students consider their previous experiences negative. Therefore, I think motivating students is of major significance. Owing to students' intention to "help disabled persons" I am convinced that disabled students' narratives can motivate students even if one of the tasks in the first two semesters is to translate the texts into Hungarian. During lessons students get acquainted with the author of each paper. As to be more person-centered, we watch videos on the net so that students can form a picture of the authors, get to know some of their gestures, and moreover, from a language teaching point of view, they practice listening comprehension.

Finding the most relevant expressions in one's mother tongue and also in the target language proves extremely difficult, especially if the two languages are so different. I believe, that translating from English into Hungarian as a first step is a safe way to guide students through the difficulties of finding the most appropriate expressions. At that stage students are encouraged to work in teams. They learn what sources they can rely on, how they can be sure of finding the relevant words and expressions in both languages, and they also learn what terms disabled people prefer, and how these terms fit into the politically correct terminology.

In the second phase students learn to write abstracts, summary. The third and fourth semesters students are asked to summarize the narratives in a form of an essay adding their

critical reflections to each texts. They also learn how to refer to various sources. Although seemingly students receive a larger amount of material in understanding qualitative research methodology than the vocabulary of quantitative research, it is not so, as we always devote time to focus on expressions academic writing requires. In the last two semesters students are encouraged to bring articles of their special fields to class. Cultural disability studies offer a large amount of material for teachers and students of English for specific purposes. Reading students feedbacks reveals that disabled persons narratives may often motivate students who are uncertain in their English knowledge, and also they learn to rely on disabled persons. The discipline of cultural disability studies supports education in general as it carefully guides academics through fields so far overmystified during thousands of years.

The presentation outlines an example how cultural disability studies can contribute to teaching English for specific purposes. It reveals and explains the relevance of the idea of the course. It also clarifies what is meant by disability narratives and why they are aimed to be introduced in ESP teaching. The presentation wishes to prove the relevance of depicting the most holistic picture of the diverse group of persons with disability. The presentation also focuses on practical aspects of cultural disability studies in the context of ESP. The next phase provokingly highlights the role of cultural disability studies in education in general. The presentation concludes that we all must be aware the world of academia has enriched with a discipline named cultural disability studies which reminds us to respect human diversity.

3.

COMMEDIA DELL'ARTE - A METHOD IN APPROACHING PEDAGOGY

Ioana RUFU, National University of Dramatic Arts and Cinematography Ion Luca Caragiale, Bucharest

Keywords: Commedia dell'Arte; Pedagogy; Technique

Commedia dell'Arte's study shows its importance in forming the young contemporary actor, because it helps him form in his totality, as an universal actor. From here, it results the justification of the necessity of the preparation or initiation of the actor in Commedia dell'Arte's method, as a starting point in developing his expression middles, despides the fact that this theatre form, an unique moment of the hystory of theatre, is considered nowadays dead. Despites all, all over the world, in our days it is being played all over the world this form of theatre, without having certainties about its function mecanisms. So, the current filter through which we see Commedia dell'Arte summarizes at assumptions, from here the challenge in the approach, beacuse there wasn't a real school or an University which could teach us its rules, there is no founder, there are no clear rules, but just a lot of legends. These legends, together with all the series of superstition, with all the sayings and customs, gave birth to the most controversial and inventive theatre of the modern era. The lack of strong literary roots and the theatrical routine of a successive construction on the ground built by rituals, legends and plagiarized operas, had as a product a structure with an unstable balance subject of continue botches.

Commedia dell'Arte is a real artistic school, it develops the idea of the complete actor, who is forced to work in a group, to work for the public, to have a direct communication with the public, but also to work with himself, to develop himself in all the areas: the singer, dancer, mime, acrobat etc. Working with the thought and with the body, using each muscle, each sound, the gesture, puts the actor in a direct connection with himself, without neglecting the direct relationship with the audience (in Commedia dell'Arte the fourth wall doesn't exist).

Over time, the Commedia dell'Arte phenomenon develops different approach methods and work techniques. The XXth century is known for its rebirth. This started in Russia, through directors as Vachtangov, Gorcakov, Meyerhold. The symbolical ideals went together with the improvisation, experimentation, the different acting techniques. Berthold Brecht inspired from the work of Meyerhold and used the Commedia dell'Arte acting techniques. Benno Besson, Berthold Brecht's student continued and developed what his master started. In 1947, Giorgio Strehler directs at Piccolo Theatre of Milan "Arlecchino, servant of two masters", one of the most famous shows from all times. He works with Jacques Lecoq and Amleto Sartori to "recreate" the Commedia dell'Arte we are familiar with nowadays. In Venice, Giovanni Poli creates Theatre Avogaria. Poli's activity was connected with the University Ca'Foscari, so his activity was focused on the theory and academically side. In the same period, Dario Fo directs his famous "Mistero Buffo. In 1978, in Venice, Tag Company was born; Carlo Boso trains Commedia dell'Arte techniques, building famous shows based on ancient Commedia dell'Arte canvas. Arianne Mnouchine uses Commedia dell'Arte techniques as a well-developed training for her actors.

These are different ways of approaching Commedia dell'Arte, but all of them have in common a very well trained actor, a free actor, able to improvise easily, an actor able to manage very well his body and voice, has a great sense of the rhythm, with a perfect technique, an actor with an universal „language“, able to communicate directly with the audience. It is necessary to form a complete actor. When studying Commedia dell'Arte, the main purpose is forming the complete contemporary actor, the European actor, with an international language. Passing the inheritance of an Italian tradition is not the priority for a non-Italian, but developing corporeal, vocal techniques, the ability to improvise, studying without the existence of a written text, is the priority for the future professional actor. Commedia dell'Arte can also be adapted when working with non-professionals. Commedia dell'Arte's pedagogy doesn't focus on studying a dead form, but it focuses on the functionality it has nowadays. The starting point is always the body. The sound, the gesture, the thought, the rhythm are important aspects together with the animal's study, the elements of the nature (water, air, earth, fire). By putting everything together come to life different universal typologies, with a different physic, a voice, a rhythm, a weight, an age, a social hierarchy. Studying classical Commedia dell'Arte masks goes together with discovering new ones. Physical training, biomechanics, studying the animal, studying the mask, improvisation (connection with the public) are the main elements of Commedia dell'Arte. Biomechanics elements are used to understand the actor's psychophysiological activity, the actor's thought is being translated in a plastically way. Meyerhold insisted in the fact that the actor "the actor has to report to the space" (Malcovati, p.60), to feel the partner, both the internal and external rhythm. Studying the animal is essential in Commedia dell'Arte's pedagogy, as each mask has a totem and also, the actor has to free his own animal, that sleeps inside him. The mask does not allow the actor to hide, to lie. The expression of the face used in theatre in general, in Commedia dell'Arte has to exist in the whole body. The

lack of a complete text forces the actors to develop themselves by using the improvisation. Our society is changing continuously, the technique is developing a lot, our only chance is to form very well trained professionalists, at high standards, at European standards; this can be developed through Commedia dell'Arte techniques. The body languages allows the Commedia dell'Arte actors to communicate with the public from all over the world, as language barriers disappear.

References

- Fo, D. (1997). *Manuale minimo dell'attore*. Torino: Einaudi
- Il Museo Internazionale della Maschera (2005). *L'arte magica di Amleto e Donato Sartori*. Abano Terme: Centro Maschere e Strutture Gestuali
- Jordan, P. (2014). *The Venetian Origins of the Commedia dell'Arte*. London: Routledge Taylor & Francis Group
- Lecoq, J. (2009). *Corpul poetic – O pedagogie a creației teatrale*. Oradea: Artspect
- Malcovati, F. (2009). *Vsevolod Mejerchol'd – L'attore biomeccanico*. Testi raccolti e presentati da Nicolaj Pesocinskij. Milano: Ubulibri
- Mălaimare, M. (2011). *Commedia dell'Arte, clipa astrală a teatrului universal*. București: Tracus Arte
- Mărculescu, O. (1984). *Commedia dell'Arte*. București: Univers
- Molinari, C. (2018). *Storia del teatro*. Bari: Laterza
- Sesso, F. (2015). *Commedia dell'Arte. Voci, volti, voli, poetiche, tradizioni tradite, maestri, teoretiche e tecniche della Commedia dell'Arte contemporanea*. Bergamo: Moretti e Vitali
- Tessari, R. (2018). *La Commedia dell'Arte*. Lecce: Laterza
- Tessari, R. (1992) *Commedia dell'Arte: la Maschera e l'Ombra*. Milano: Mursia
- The Routledge Companion to Commedia dell'Arte* (Edited by Judith Chaffee and Olly Crick) (2014). London: Routledge Taylor & Francis Group

Acknowledgements:

UNATC "I.L.Caragiale" Bucharest

4.

DRAMA AN INSTRUMENT IN DECONSTRUCTING AND CONSTRUCTING iHUMANITY

Vlad GALER, National University of Dramatic Arts and Cinematography Ion Luca Caragiale Bucharest

Keywords: method; theatre; education

Nowadays, one of the main problems when it comes to the learning-teaching process in the art of acting is the difficulty of reaching a genuine humanness. The main challenge for a modern mentor is to be the guide, not the sculptor of his younger peers in their life-time journey entitled "from civilian to actor". In this sense, the Romanian director and professor Ion Cojar (1931-2009) constructed his own method. The success of his ideas, their philosophy and pragmatism changed completely the pedagogical pathway of the National University of Dramatic Arts and Cinematography "Ion Luca Caragiale" (UNATC) from Bucharest. The main conception of his creed is that every student must reconsider their own

essence of humanity. From Cojar's point of view, "HUMAN=ACTOR" (Cojar, 2016). At a first sight, this seems a common sense thought. But as simple and insipid it may sound, the complex and plentiful it gets. There are a couple of questions that could be worthily asked: if "HUMAN=ACTOR" why not everybody is an actor? What really turns a civilian into an actor? Why it is so hard to simply be in a scenic situation when there is a crowd watching you? Even though the human kind is known as a social oriented species, the actor seems to be a different type. Talking about student-actors the situation is even more counterintuitive. Suddenly, the person who one minute ago seemed physically and psychically healthy, now, that is in front of a crowd starts to become a patient of several affections: parts of the body become numb, the voice sounds artificial, the brain freezes, the eyes shut down and the hearing interferes with parasitic voices. In this point of his existence, the young student begins to learn the "power of enduring", as Nina would say. He doesn't know how or what to do, he only knows that he wants to play and to become an actor. For a good teacher this should be enough.

Cojar thought that a student actor has to (re)gain his/her specific abilities and the best way to go through this delicate process is through theatrical games. These specific abilities are not from the extra-curricular sphere of the human being, but the civilian keeps these abilities undeveloped and uses them only in order to decently survive in a modern society. One must keep in mind that especially in the present, the point of view upon life and values changes quickly and is different from 10 years ago. The formal way in which one approaches daily problems and the form of the personal needs of the youngsters have to be taken into consideration when talking about acting methods. The teacher has to be up-to-date with the "breaking news" interests of his younger colleague and has to be a very good psychologist in order to send his knowledge in a configuration compatible with the reckless soul of the iStudents.

Trying to avoid generalizations and hypocrisy, one should observe that iStudents (me inclusively) have no more patience, have a very weak power of concentration, due to the internet and "scrolling-phenomenon" are not used to think in-depth and form their own detailed and critical opinion using scientific data, are more emotional than rational (the "post-truth" era, where fake news and personal statements are more valuable than proven facts), are very anxious and isolated. It is not something to blame or to mock about. E. E. Cummings said that "to be nobody but yourself in a world which is doing its best night and day to make you everybody else means to fight the hardest which any human being can fight" (Cummings, 1958).

In these circumstances, the mentor has to illuminate the iStudent and to transform the civilian into an actor. And has to do it fast, because the iStudent doesn't have time. These aspects are not included in Cojar's method, but ignoring them when discussing the problem of new approaches in the learning-teaching process in the art of acting would be an evidence of barbarity and unapprehensiveness.

The following article proposes to rewind the idea of reconsidering the human component through developing specific abilities (observation, attention, memory, spontaneity, imagination) using theatrical games. UNATC uses as main method Stanislavski and Cojar and sustains it's first year with Viola Spolin games. The following paper aims to discuss these aspects from the point of view of a young graduate, a veritable example of iStudent and a developing acting professor. Also a new point of view upon the curricula would be presented according to the actual formula of teaching the art of acting. The material tries to combine

the physical theatre of Jacques Lecoq, the revealing solutions to avoid blockages given by Declan Donnellan and the Meyerhold's view points.

References

- Aristotle, *Poetica*, trad. D. M. Pippidi, editura Academiei Republicii Populare Române, Bucharest, 1965
- Bogdana Darie, *Acting course*, ed. UNATC Press, Bucharest, 2015
- Declan Donnellan, *The Actor and the Goal*, ed. Unitext, Bucharest, 2006
- Doron Roland, Francois Parot – *Psychology Dictionaire*, ed. Humanitas, Bucharest, 1999
- Ion Cojar, *A Poetic upon the Art of Acting*, ed. Paideia, Bucharest, 1998
- Jacques Lecoq, *The Moving Body*, ed. ArtSpect, Bucharest, 2009
- K. S. Stanslavski, *An Actor's work*, vol. I, ed. Nemira, Bucharest, 2013
- Marcus Stroe, *Empathy*, Editura Academiei RSR, Bucharest, 1971
- Norbert Sillamy, *Psychology Dictionaire*, ed. Univers Enciclopedic, Bucharest, 2000
- Popescu-Neveanu Paul, Zlate Mielu, Crețu Tinca, *Psychology*, EDP, Bucharest, 1997
- Rădulescu-Motru, Constantin, *Psychology Course*, ed. Cultura națională, Bucharest, 1923
- Ribot Theodule, *The Emotions Reason*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Bucharest, 1988
- Viola Spolin, *Theatre Games for the Classroom*, trad. Mihaela Bețiu, ed. UNATC Press, Bucharest, 2008

Acknowledgements:

UNATC "I.L.Caragiale" Bucharest

5.

ART AS PERSONAL AND COMMUNITY CULTURE CATALYST

William E LONGDEN, *Joy of Sound*

Kulcsszavak: Art, Creative; Combined Arts; Play, Wellbeing

This spontaneously aligned presentation has been created to reflect the seriously playful, mischievous and provocative nature of a lifelong combined arts practitioner; who occupies liminal space at the intersection of art for art's sake; art as recreation; art as therapeutic medium; art as commerce; art as rebellion; art as politic; art as cultural discourse; arts as philosophy, and art as metaphor for anything you might choose, need or desire it to be, or not - as the case may be!

My ongoing combined arts experience has flourished in working alone and privately, and in working with other individuals, with communities in multiple situations and broadly variable circumstances as a creative collaborator and co-learner. My life since an early age has been,

and remains rooted in practice and in contemplation of combined arts including painting, sculpture, collage, theatre, music, film, narrative and poetry towards self-expression, shared learning, and as effective and potent medium towards personal, social and cultural development and wellbeing.

As an artist and inclusive arts facilitator I co-devise, produce and deliver workshops, projects presentations and events, working with people of all types, ages and ability. It is my vocation and passion to explore, develop and advocate for arts practices and products that challenge aesthetic assumptions and tease entrenched values in favour of creative dialogue, discourse and change.

Art as creative impulse and discipline, manifest in feeling, thought or object offers universally accessible tools toward the realisation of fresh understanding, mutual acceptance and respect. An acknowledgement of difference and personal choice provides fertile ground for humanitarian values to emerge, and for the beauty and bountiful benefits that inclusive creative society can bring.

I am committed to the development of creative approaches as means towards personal and social emancipation from constraining perceptions, practices, traditions, dogma and ignorance - including my own.

My presentation incorporates and juxtaposes examples drawn from personal experience. I will rapidly traverse various of the seven UK arts schools and universities that I studied at, glance some of the international exhibitions and residencies achieved towards my artistic development; view examples of personally produced therapeutic art; visit some of the theatre, festival and community arts projects that have inspired and motivated my practice, and note some of the many whimsical and flirtatious episodes that have brought life and death to my experience as a professional and community based artist.

Acknowledgements:

Joy of Sound (JOS)
www.joyofsound.org

ZENEI NEVELÉS, KUTATÁS, FEJLESZTÉS

Elnök: **Varga Ágnes**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és **Urbánné Varga Katalin**, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

1.

AZ ÉNEK-ZENE TANULÁS POZITÍV HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA HARMADIK ÉVFOLYAMOS GYEREKEK KÖRÉBEN

Gelencsér Kinga Virág, Líra Zeneiskola Alapfokú Művészeti Iskola

Kulcsszavak: zenei képesség; alapkészség; zenei nevelés

Az ének-zene tanulás pozitív hatásának vizsgálata harmadik évfolyamos gyerekek körében
Absztrakt

A 20. század második felében Magyarországon az ének-zenei nevelés jelentős változásokon ment keresztül, amelyet Kodály Zoltán nevéhez köthetünk. Ő hitt abban, hogy az intenzív zenei nevelés hatással van a személyiség fejlődésére. Ezt azóta számos hazai kutatás igazolta (pl. Barkóczi és Pléh, 1969,1972; Janurik, 2008).

Saját kutatásom a zenei alapkészségek, képességek, ill. ezeknek az elemi alapkészségekre – olvasás és szövegértés, matematikai készségek - gyakorolt hatását vizsgálta kisiskolás gyermekek körében. A mintavétel azonos korcsoportra irányult, az általános iskola 3. évfolyamára (n=81). Három csoport bevonására került sor egy-egy intézményből: ének-zenei tagozatos általános iskolai tanulók (n=27 fő); zeneiskolás harmadik évfolyamos tanulók (n=27 fő); valamint általános tanterv szerint haladók csoportja (n=27 fő). A zenei képességek vizsgálatához az aktuális tananyaghoz köthető saját készítésű mérőeszközt használtam (harmóniahallás, dallamhallás, ritmushallás). A szövegértés vizsgálatához a tanítókkal egyeztetett szöveget választottam, a számolási készség méréséhez pedig Józsa Krisztián (2004) számolási készség tesztje alapján állítottam össze egy feladatsort. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az emelt szintű ének-zenei képzésben részesülő tanulók zenei képességei minden területen fejlettebbek a nem emelt szintű képzésben résztvevő társaikénál, azonban az eltérések a különböző képesség területeken igen változatos képet mutatnak. Mindhárom feladatban 135 pont volt a maximális elérhető pontszám. A harmóniahallásnál az ének-zene tagozatos gyerekek 98 %-ot, az általános tanterv szerint haladók 70 %-ot, a zeneiskolások 87 %-ot értek el. A dallamhallásnál az első csoport 95, a második 67, míg a harmadik csoport 80 %-ot ért el. A ritmushallásnál az összes pontszámból az ének-zene tagozatos osztály 97, az általános tanterv szerint haladók 70, míg a zeneiskolás osztály 87 százalékot értek el. Az eredmények szerint a ritmushallás a legfejlettebb mind a három csoportban, és a hallás utáni reprodukció fejlettsége tér el a legkisebb mértékben a vizsgált tanulócsoporthoz képest. Az alapkészségek tekintetében az ének-zene tagozatos tanulók értek el magasabb pontszámokat (60 % alatt egyik feladatban sem teljesítettek, míg a másik 2 csoport a feladatok többségében 40 százalékpont alatt

teljesített) a különböző területeken. A helyiérték és a természetes számok részfeladatainak eredményeit figyelembe véve minimális az eltérés (az ének-zene tagozatosok 97, az általános oktatásban részt vevők 94, míg a zeneiskolások 93 százalékot teljesítettek), azonban a mértékegységek megoldása során jelentős százalékponttal teljesített alacsonyabban a másik két csoport (az ének-zene tagozatosok 81, az általános tanterv szerint haladók 14, a zeneiskolások pedig 19 százalékot érték el). Az anyanyelvi feladatok megoldásaiban viszont nincs számottevő különbség a három csoport között. Pilot kutatásom kimutatta az ének-zene tanítás fejlesztő hatását a zenei és az alapképességekre. A vizsgálatot szélesebb körű mintavétellel kívánom folytatni, amely során pontosabb képet fogok kapni a különböző zenei képzésben részesülő azonos korosztályú tanulók alapképességeinek és zenei képességeinek az alakulásáról.

2.

A PEDAGÓGUS SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI A GYERMEKEK ZENEI ÍZLÉSFORMÁLÁSÁBAN

Czemmel Antónia Mária, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: művészeti nevelés, zeneoktatás; tanári attitűd, műveltség; képességfejlesztés, értékközvetítés

Kutatásomban többek között arra keresem a választ, hogy milyen tanári attitűdök, értékek kellenek egy tanárnak ahhoz, hogy a 14-16 éves tanulók érdeklődését felkeltse a klasszikus zene iránt, a zenei tanulmányukat hogyan befolyásolja, milyen módon képes a zene iránti elköteleződést még jobban elmélyíteni. A zenei érték, zenei minőség végső soron mérhetetlen. Dobszay László szavaival élve "egy igazabb minőség fele továbblépni nagyon is szükséges lenne". Zeneoktatásunk módszereinek az a célja, hogy a tanításra kerülő ismeretanyagot minél korszerűbben és minél jobb hatásokkal sajátítsák el a tanulók. Ahogy Sándor Frigyes mondja "a jó tanár, akinek van igazi hivatástudata, egyénisége és fantáziája, mind jobban kifejlődik és megújul a szabadabb lehetőségek között." A lehetőség pedig ott van bennünk, pedagógusokban. A mi feladatunk megszerettetni a gyermekekkel a komolyzenét. A művészeti nevelés általános emberformáló jelentősége minden korban fontos szerepet töltött be. Az emberek nagy tömegeinek az értékes zenéhez való viszonyában nincs lényeges változás a fiatalabb korosztályokban sem. A komoly zenei koncerteket látogatók száma változatlanul a társadalomnak csak kis töredékét teszi ki. Aktív tanárként és zenét szerető, klasszikus zenei koncertekre is járó emberként, az évek során feltűnt, hogy kevés a fiatal a nézők soraiban. Ez a felismerés vezetett oda, hogy az okokat keresni kezdjem. Sajnálatos tény az, hogy a művészeti iskolába járó növendékek esetében is - akik pedig heti szinten rendszeresen találkoznak a zenével - van egyfajta elfordulás a komolyzenétől, népzene felől. Sok tanulmány készült azzal kapcsolatban, hogy milyen fontos a mindennapi éneklés, a zene, a művészetekben való jártasság. A vizsgálatok többsége arra az idilli gyermekkorra fókuszál, ami a kisgyermekkor. Ez az a korszak, amikor még nem tudatos az ízlésformálás. A szülők részéről egyfajta elvárás az, hogy gyermekük zenei képzésben részesüljön - intézményi szinten. A tanulmány pedagógiai szempontból tekinti át a 14-16 éves tanulók zenei attitűdjét. A tudományos érdeklődés arra is irányul, akik csak iskolai szinten, -tehát nem specifikusan művészeti iskolába járnak - heti egy órában találkoznak a zenével, azokban milyen impulzusok alakulnak ki. A kutatás kvantitatív, saját fejlesztésű

kérdőív alapján készült, feldolgozása SPSS formában történt. A mintát (N=300) a Komárom-Esztergom megyében tanuló 14-16 éves diákok köre adja. A diákok megkérdezésén kívül, a tanárok számára is készült kérdőív, amely a zenei illetve művészeti képzéssel kapcsolatban arra keresi a választ, hogy a tanárok hogyan látják a mai zeneoktatást, művészeti nevelést, a tanulók érdeklődését, műveltségi szintjét. A kutatásomban 150 tanulót kérdeztem meg az alapfokú művészeti iskolákban, a kontrol csoport ugyan úgy 150 fő volt. Korcsoport szerinti elosztásban a 2002-ben született 33 fő, 2003 45 fő, míg a 2004-es születésűekből 72 fő töltötte ki a kérdőívet az alapfokú művészeti iskolában.

3.

A ZENE MINT ESZKÖZ A KOGNITÍV KONTROLL FOLYAMATOK FEJLESZTÉSÉBEN

Varga Ágnes, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Kulcsszavak: zeneterápia; kognitív kontroll

Gyógypedagógusként, zeneterapeutaként és a gyógypedagógusképzésben tevékenykedő oktatóként egyaránt fókuszot nyert munkámban a zeneterápia alkalmazhatósága azoknak a képességeknek és kompetenciáknak a fejlesztésében, amelyek a bio-pszicho-szociális modell keretrendszerében értelmezett 21. századi ember kiegyensúlyozott, sikeres és harmonikus életéhez fontosak. Így kerültek előtérbe a kognitív kontroll folyamatok, amelyek a célirányos viselkedés szabályozásáért felelősek: lehetővé teszik a célhoz kapcsolódó új információk szelektív kódolását az eltérítő és irreleváns információk figyelmen kívül hagyása mellett, támogatják a memóriában tárolt tartalmak aktuális célnak megfelelő kezelését a releváns reprezentációk aktiválásával és az irrelevánsak elnyomásával, valamint megakadályozzák az irreleváns viselkedéses válaszokat. E folyamatok minősége nagy mértékben hozzájárul az önállóan gondolkodó, kreatív, rugalmas, együttműködésre képes, vállalkozó szellemű személyiség kibontakozásához, így a téma felkeltette a pedagógia kutatási és alkalmazott területének érdeklődését, a gyógypedagógiában pedig a fejlődés-neurológiai rendellenességekhez kapcsolódóan nyert fokozott figyelmet: többek között az autizmus spektrum zavara, a figyelemzavaros hiperaktivitási zavar és a specifikus nyelvfejlődési zavar viszonylatában.

A kognitív kontroll célzott feladatokkal, gyakorlással fejleszthető, amihez a szakirodalmi háttér felismeréseiből kiindulva a zeneterápia újszerű, költségkímélő, széles körben alkalmazható és hatékony eszközrendszert kínálhat.

Előadásom fókuszában egy napjainkban is zajló hazai kutatás áll, amelynek céljai:

1. A zeneterápia kognitív kontrollt fejlesztő hatásának igazolása.
2. A kognitív kontroll intenzív fejlesztésére szolgáló zeneterápiás módszertan kidolgozása.

A hazai és nemzetközi szakirodalom vonatkozó részeinek tárgyalásán keresztül bemutatom a téma releváns kutatási előzményeit. Jelentőségéből fakadóan külön kitérek a zenei tevékenységek komplexitására, lehetséges csoportosítására, és hatásmechanizmusára, különös tekintettel a kognitív kontroll folyamatokra. Ezt követően bemutatom a kutatás elméleti háttéréül szolgáló zeneterápiás szemléleti keretet, amelyet elkülöníték a zenepedagógiától. Szintén ismertetem a kognitív pszichológia gyorsan fejlődő nemzetközi szakirodalmának azon aktuális alapvetéseit, amelyekhez kapcsolódva a kutatás hipotézisei és a hozzájuk kapcsolódó mérési eljárások megfogalmazásra kerültek. Külön foglalkozom a kognitív rugalmasság, a monitorozás, a munkamemória frissítés és az interferenciával

szembeni ellenállás, valamint a gátlási folyamatok témakörével. Végül ismertetem a kutatás jelenlegi állását: lebonyolítási nehézségeit, első következtetéseit, kihívásait.

A téma hiánypótló a zeneterápia hatékonyságának evidencián alapuló szakmai alátámasztása szempontjából. A módszer tudományos vizsgálatával nemzetközi kutatások foglalkoznak ugyan, de magyar vonatkozású eredmények eddig még nem születtek ebből a nézőpontból (a kisszámú zenével, zenepedagógiával –de nem zeneterápiával- kapcsolatos kutatás nem sorolandó ide). Szintén újszerűséget hordoz magában a rövid, de intenzív terápiás periódus, és a kognitív kontroll fejlesztése, mint zeneterápiás cél – különösen a ritkán vizsgált 18-22 éves életkorú fiatal felnőttek esetében. A kutatás eredményei nem csupán az elméleti tudomány fejlődéséhez járulnak hozzá, hanem elősegítik egy széleskörűen alkalmazható kognitív kontrollt fejlesztő zeneterápiás módszertan megszületését és gyakorlati alkalmazhatóságát, ami a speciális szükségletű populációkra való adaptációt is magában foglalja.

MODELS AND LEARNING STRATEGIES THROUGH MUSIC

Elnök/Chair: **László STACHÓ**, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem; Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar

1.

ATTENTIVE TO PENDERECKI? EEG STUDY OF INDIVIDUALS WITH SEVERE DISABILITIES WHILE LISTENING TO MUSIC

Luca TISZAI, University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Special Needs Education

Keywords: NeuroSky Mindwave; Classical music, receptive music; severe disabilities

Individuals with severe disabilities form a heterogeneous group. Generally, these individuals display significant differences in speech or communication, basic physical mobility, sensory awareness and/or behavior. These individuals require extensive and ongoing support and frequently suffer from social isolation and stigmatization. The particular skill profiles of the people of this group can be varied depending on the nature or extent of the different coexisting disabilities a person has, including movement, visual, hearing, speech or language impairment, serious emotional disability, autism spectrum disorders, etc. (Márkus, 2005). WHO (1992) defined people with profound intellectual disability including the diagnosis of having an IQ score of less than 20. According to Nakken et. al (2007), individuals belonging to this group characterized by both profound motor and intellectual disability. They add that in this case the intellectual disability is so profound that no existing standardized tests are applicable. In practice, there are debates going on about the validity of diagnosed intellectual ability. Being unable to score on any existing formal measure of assessment does not necessarily mean profound intellectual disability, but the inadequacy of traditional standardized assessments. These testing methods require a wide range of skills including reading, writing, pointing or use pencils. Thus, their cognitive abilities are still underestimated.

According to Pásztor (2016) there are automatically emerging movements responding to the

music. In multiple listening these movements are informative about the process of learning, understanding and emotional engagement of the listener. Previous research based on video-analysis of these movements has shown that these spontaneous movements are present in the case of listeners with severe and multiple disabilities as well (Szűcs-Iltzész et.al 2014). Analyzing the progress of these movements we could discover the signs of higher cognitive functions such as attention, memory and anticipation of certain musical solutions (Bakos et.al, 2018).

The experience that people with severe disabilities are able to enjoy classical music in a passionate way suggests that they are able to predict musical solutions. According to neuroscience musical pleasure, which is caused by the listener's (fulfilled or slightly violated) expectations release dopamine. Expectations are based on detecting regularities in the musical texture that requires attention, memory and other complex cognitive functions (Gebauer et al, 2012 Salimpoor et al. 2011).

A protocol was elaborated for measuring the focus of attention of people with with NeuroSky EEG device. This is a commercially available lightweight EEG device consisting of single electrode and signal-processing unit in a headband arrangement. Although single-electrode devices provide a much coarser picture of brain activity than multielectrode EEGs, the unobtrusive nature of NeuroSky Mindwave was useful in previous studies for describing the focus of attention of neurotypical individuals in different musical activities including a wide range of body movements. The previous protocol had to be adapted for individuals with severe and multiple disabilities performing a wide range of movements while listening to music (Tiszai et al, 2018).

In a previous pilot study the averages of the levels of attention of 4 person with severe disabilities and 3 university students were compared while listening three times the Finale from Bartók's Sonatina (Sz.55., BB. 69.). The results has shown that all the for listener's scored higher than one of the students (Tiszai, 2018). In this study the average levels of attention of each participants was quite stable, there was a low difference in individual performance in the three trials.

In present study we compared these data with the listening of a piece composed by Krzysztof Penderecki (Three Miniatures for Clarinet and Piano). This piece consists of three parts with similar type of musical progression but contrasted tempi and moods. The first movement is allegro, (quarter note = 144), is a mix of clarinet slurs and sharp staccato with unceasing rhythm, The second movement (andante cantabile, eighth note = 72) is a contrast to the previous and even to the next active movements. The third movement (allegro ma non troppo, quarter note = 144) is expressive characterized by changes in tempo and loudness and repeated staccatos and trills.

Participants were asked to listen the piece for three times. We analyzed the average of attention levels separately in each movement of the piece in each listening (9 measurements for one participant). We assumed that we will find significant difference in attention associated with the different musical character, and it will be stable across repetitions. Our first results had not proved or disproved our hypotheses. While there was a significant difference between the results of 9 listening of each listener, these differences cannot be firmly associated with the mood or character of the piece, or the number of repetitions. The next step will be to compare of these data with neurotypical control groups including amateur musicians and non-musicians.

An important additional finding is that the highest average attention level in this measurement was higher than any of the previous Bartók study (including participants and controls). Even if the data is anecdotal, it is prescriptive in detecting cognitive functions of individuals with severe disabilities. The following step will be to mix microanalysis of video recordings and EEG analysis to gain an even more detailed picture of the visible and non-visible reactions in receptive musical experience.

Individuals with severe disabilities are usually marginalized. While disability rights movements successfully strived for inclusion and participation of people with disabilities, this group is still pitied and undervalued. Their passion of classical music can be a pathway for inclusion by providing equality in aesthetic experience and new opportunities to discover their cognitive abilities.

Bakos A & Tiszai L (2018) Súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése Új pedagógiai szemle, 2018. (68. évf.) 1-2. sz. 18-35. old.
Gebauer, L., et al. (2012). Ever-changing cycles of musical pleasure: The role of dopamine and anticipation. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 22(2), 152-167.
Pásztor, Zs. (2016): Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből. Budapest: Kovács-Módszer Stúdió.

Rebolledo-Mendez, G et al (2009) Assessing NeuroSky's Usability to Detect Attention Levels in an Assessment Exercise. In: Jacko J.A. (eds) *Human-Computer Interaction. New Trends. HCI 2009. Lecture Notes in Computer Science*, vol 5610. Springer, Berlin, Heidelberg
Salimpoor et al. (2011) Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nat. Neurosci.* 14, 257–262
Szűcs-Iltzész, Zs. & Tiszai, L. (2016): How music moves us? Receptive understanding of music of adults living with severe disabilities. *Nordic Journal of Music Therapy*, 25(sup1), p. 74.

Acknowledgements:

They cannot attend the conference, but I would be thankful to include my co-authors Viktória Váróczy and Iván Devosa.

3.

PERFORMERS' ATTENTIONAL PROCESSES AND STRATEGIES: THEORY AND PEDAGOGY

László STACHÓ, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem; Szegedi Tudományegyetem
Zeneművészeti Kar

Keywords: performance pedagogy; phenomenology of music performance; attentional processes; empathy; Practice Methodology

Background

Many established psychological theories of musical ability and standard pedagogical practice equally tend to disregard the fact that a performer is not only expressing but also empathizing with feelings and that performances occur in real time. However, these

attributes are the key qualities of a musical performance to be accounted for in the theory and pedagogy of performance, as well as in theories of musical ability.

Aims

My model of the performer's attentional processes and strategies focuses on performers' real-time cognitive and affective processing during a performance that is perceived to be highly expressive and individual. I intend to show how this model can be introduced into pedagogical practice: a short introduction to the model will be followed by the presentation of a novel methodology of music performance pedagogy which has been developed based on my model of performers' attentional processes and strategies.

Main content

I argue that a key sign of musical giftedness is the ability to extract 'meanings', grounded in feelings, from musical materials and to fully concentrate on them during performance. Full concentration is fostered through the ability to cognitively 'navigate' in the musical flow in real time, i.e., to be able to position into the future, the past, and the present in the act of performance. This ability, which is likely to rely on a more general empathic ability, can be mastered by the majority of people, including those scoring low on standard musical aptitude tests measuring 'melodic', 'rhythmic', or 'harmonic' skills. In my talk, I will present in detail the model of performers' attentional processes and strategies that define the real-time 'navigation' in the musical process. This will be followed by an outline of a new methodology of music performance pedagogy 'Practice Methodology', developed by the author, which aims at enhancing in musicians (regardless of their instrument and including singers) the ability of real-time 'navigation'.

Significance for theory

The development of the model of the performer's attentional processes and strategies relies on research from psychology of music, sport psychology and attention research, as well as on pedagogical practice. Despite the overwhelming theoretical and practical importance of the topic for music psychology, aesthetics, analysis and pedagogy, it has never been investigated in depth but in a very few studies only, which is mainly due to its highly interdisciplinary nature, as well as to difficulties in its theoretical and empirical approachability. Besides the model's strong potential for applications in music pedagogy, further development and operationalization of the core theory can open the way for an innovative cognitive approach in music theory, analysis and aesthetics.

Implications for pedagogical practice

Practice Methodology was gradually developed during the past decade at two Hungarian universities and has already been introduced at the tertiary level education in several institutions in Europe. Further to the conservatoire level, based on initial evidence from primary and secondary level pedagogy the methodology can be used with singular success from the very beginning up to the most advanced levels of music education, yielding a uniquely powerful tool in music performance pedagogy.

References

Stachó, L. (2016). Practice Methodology: Mastering the performer's 'real-time navigation' in the musical process. *Arts and Humanities in Higher Music Education, Special Issue*.

<http://www.artsandhumanities.org/journal/practice-methodology-mastering-the-performers-real-time-navigation-in-the-musical-process/>

Stachó, L. (2018). Mental virtuosity: A new theory of performers' attentional processes and strategies. *Musicae Scientiae*, 22 (4), 539–557.

4.

IMPACT OF RHYTHMIC ACTIVITIES ON FIRST GRADE STUDENTS' ATTITUDE TOWARD MUSIC LESSONS

Gergő MUCSI *, **Villő PETHŐ ****, **Márta JANURIK *****

* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

** SZTE Zeneművészeti Kar, MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

*** SZTE Zeneművészeti Kar, MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport

Keywords: rhythmic activities; motivation; music lesson

Our experiences of elementary school music lessons play an important role in how we relate to music in our lifetime. Hungarian research showed that elementary school students in the 7th and 8th grades are not motivated, do not like music lessons (Janurik, 2007; Janurik and Józsa, 2018; Jakobicz, Wamzer and Józsa, 2018). Csíkszentmihályi (2010) considers music activities as typical possibilities of flow experience. However, school offers little opportunities for this: the music lessons are not sufficiently varied, and also the frontal education is too dominant. Therefore, we developed a school-year rhythmic development program for promoting students' motivation. Our goal was to create positive attitudes while attracting interest in music lessons. On the other hand, our aim was to create a program that is easy to use in education and can help in everyday pedagogical practice. The program consisted of 23 different rhythmic games in 4 main topics. The topics were (1) Get to know rhythms (7 tasks), (2) Rhythm variations and exercises (7 tasks), (3) Ostinato (6 tasks) and (4) Improvisation (6 tasks).

The aim of our paper is to present this newly developed program. We also examined its effects on first grade students' motivation to music lessons. 248 students participated in our research. We had an experimental group (n=142) and control group (n=106) design. In the experimental group on average of 12-15 minutes were spent on playing the rhythmic tasks in every music lesson, twice a week. Students' motivation was measured on a five-point Likert-type scale (Cronbach-alpha: 0.70). There was a significant difference with a medium effect size in students' motivation towards music lesson between the experimental and control groups (experimental: M=4.33; SD=1.12; control: M=3.55; SD=1.49 Cohen-d=0.59). By comparison according to gender, girls' attitudes towards singing lessons are significantly more positive in both sub-samples (experimental girls: n=75, M=4,55, SD=0,99; boys: n=67, M=4,09, SD=1,20, t=-2,48 p=0,01; control girls: n=46, M=3,94, SD=1,45, boys: n=60, M=3,21, SD=1,46, t=-2,57 p=0,01).

Results show that music lessons with traditional methods are not enjoyable even in first grade. However, involvement in the playful rhythmic activities and cooperation between students improved the motivation.

References:

- Janurik, M. (2007): The experience of flow in school singing lessons. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 295–320.
- Janurik, M & Józsa, K. (2018): Various aspects shaping motivation to learn music in school. *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz. 5–17.
- Jakobicz, D., Wamzer, G. & Józsa, K. (2018): How to motivate in Music classes. *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz., 18–31.
- Csíkszentmihályi, M. (2010): *Talented children: flow in the school*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Acknowledgements:

This paper was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

5.

RELATIONSHIP BETWEEN SIGHT-READING AND READING AT THE EARLY ACQUISITIONAL STAGE AMONG FIRST GRADERS

Noémi SURJÁN *, **Márta JANURIK ****, **Krisztián JÓZSA *****, **Villő PETHŐ ******

* University of Szeged, Doctoral School of Education

** University of Szeged, Music Faculty

*** University of Szeged

**** University of Szeged, Music Faculty

Keywords: sight-reading; word-reading; phonological awareness

In the last decades, researchers show a major interest in the transfer effects of music learning. One well-researched segment of these studies is which examines the connection between musical skills and reading. They highlighted that music learning has a positive effect on phonological awareness which is an important skill in the reading process. We can hypothesize that one key factor of this influence is the development of auditory skills. Based on previous studies, we have information about the neuropsychological background of sight-reading, reading comprehension, and the correlation between them, too. But the early stages of the acquisition of reading and sight-reading are not a well-known area. The purpose of our study is to examine this under researched area and to explore the connection between sight-reading and reading.

In this study the effects of musical skills' developmental level were examined in connection with reading skills between 167 first graders from primary school (52% girl) in May 2018. The aim of this study was to discuss the relation between musical literacy and reading literacy in Hungarian language context, so phonological awareness, word reading and musical literacy were measured. The newly developed musical literacy test assesses the development of reading- and writing musical notation (Cronbach- α = .95): (1) rhythm (27 items, Cronbach- α = .88) (2) tonic sol-fa (49 items, Cronbach- α = .95). The phonological test is an online instrument (45 items, person separation reliability: .92), and the word reading test, which covers four fields, is an adaptive, online test (85 items, person separation reliability: .88). Correlation and regression analyses were processed to reveal the effect of sight-reading for the examined subskills of reading process. Significant results of correlation analysis show

that sol-fa has a strong correlation ($r = 0.59$, $p < 0.001$) with word-reading and word-reading interrelate with rhythm-reading ($r = 0.26$ $p = 0.001$), too. We found that phonological awareness also has a significant correlation with sol-fa ($r = 0.31$ $p < 0.001$) and rhythm-reading ($r = 0.26$ $p = 0.001$). The developmental level of mental lexicon shows a slightly moderate but significant correlation with the general developmental level of sight-reading ($r = 0.21$, $p = 0.006$). Besides, music perception skills correlate to word-reading ($r = 0.27$ $p = 0.002$), phonological awareness ($r = 0.25$ $p = 0.005$), and mental lexicon ($r = 0.21$ $p = 0.02$). For music reproduction we found a correlation of $r = 0.30$ ($p < 0.001$) with word-reading, $r = 0.22$ ($p < 0.008$) with phonological awareness and $r = 0.21$ ($p < 0.01$) with mental lexicon. In order to consider the inter-dependencies of word-reading and musical areas from correlation analysis, hierarchical linear regression analysis was used. In our model, phonological awareness, mental lexicon, musical abilities, rhythm-reading and sol-fa were used as independent variables. Analysis resulted that sol-fa has a major impact, 27% in the reading achievement while mental lexicon contributes 14% to the regression model. The described independent variables can explain 47% of variance for the total.

Based on these results, understanding and acquiring symbols related to musical literacy facilitates a more effective development of reading achievement.

Acknowledgements:

This paper was funded by the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences.

TÁRSTANÍTÁS, IRODALOMTANÍTÁS, JÁTÉK- ÉS MÚZEUMPEDAGÓGIA

Elnök: **Kolosai Nedda**, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar

1.

A TÁRSTANÍTÁS KUTATÁSALAPÚ LEÍRÁSA – TANULÓK SAJÁT ÉRTELMEZÉSEI A TÁRSTANÍTÁS FOLYAMATÁRÓL

Biró Fanni *, **Szarka-Bögös Réka ****, **Kolosai Nedda *****

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar

** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar

Kulcsszavak: társtanítás; tanórákutató

A jelenlegi társadalmi változások felértékelik a minőségi tudást. Ugyanakkor meghatározó felmérések szerint a magyar diákok alapvető hiányossága tudásuk előhívhatóságában, átszerkeszthetőségében mutatkozik meg (Csapó, 2010). A tudás érvényességének, társadalmi relevanciájának állandó újraértelmezéséhez szükséges megtalálnunk a megfelelő pedagógiai módszereket. Az iskolai tanítás és tanulás folyamatainak megújítása a tanítóképzés minőségi fejlesztésével párhuzamosan valósulhat meg. Kutatásunkban egy új tanítási és oktatási modell helyzetben keresztül (KTKM) vizsgáljuk meg, milyen módon csökkenthető a gyermekek és a pedagógusok között létező, egyre növekvő generációs

távolság, az úgynevezett kulturális szakadék (Gyarmathy, 2012). Társoktatási módszerünk alapja, hogy a gyerekekre mint a saját tanulási folyamataikat aktívan alakító, tudásukat konstruáló aktorokra tekintünk (Nahalka, 2012, Csépe, 2016).

Jelen kutatás célja és kérdése többek között annak vizsgálata, hogy a társtanítás módszerét alkalmazó tanóra során a tanító megváltozott szerepe milyen paraméterekkel írható le, illetve az osztályteremben a tanulók a társtanítás során az osztálytanító szerepét hogyan érzélik, miként értelmezik. Kutatásunkban a tanórákutatók során a 45 perces tanóráról, melyet 3. osztályos gyerekeknek tartottunk (N=24), többkamerás felvételt készítettünk, valamint az óra után fókuszcsoporthoz interjúkat folytattunk a társtanítókkal (n=5). A rögzített felvételen a tanító mozgását és interakcióit elemeztük, a fókuszcsoporthoz interjú során elhangzott beszélgetés anyagából pedig kiemeltük a gyerekek tanítóra vonatkozó kijelentéseit, véleményeit. A rögzített anyagok elemzésével lehetőségünk nyílt annak tudományos igényű feltárására, hogy egy, a társtanítás módszerét megvalósító tanóra során mennyiben változik meg a tanító szerepe egy hagyományos tanulás-szervezésű tanórához képest.

A kutatás eredményei széleskörűek, árnyalt válaszokat adnak a kutatás kérdésére. A felvételeket elemezve vizsgáltuk az órán a tanító frontális közléseinek, valamint a tanulók megnyilvánulásainak, párhuzamos interakcióinak arányát.

A gyerekek interjúit a feltett kérdésekre adott válaszok, valamint előre meghatározott szempontok mentén egyaránt elemeztük. Eredményeink szerint a társaikat tanító gyerekek érdekesnek találták a tanuláshoz ezt a módját, ugyanakkor saját tudásukat kevésbé érezték pontosnak, mint a tanítóét. Úgy érezték, az óra során a tanító facilitátor szerepet töltött be, a tanulási folyamatokban aktív meghatározók a gyerekek voltak. Ugyanakkor elmondásuk szerint a tanító megőrizte a tanulás sikerességéért való felelősséget. A fókuszcsoporthoz interjú során a társtanítók kiemelték, hogy az órán a tanító a háttérben maradt, „olyan, mintha nem csinálna semmit”, de a felelősség mégis az ő kezében van. A társtanítás módszerének újszerűségét abban látják, hogy a felnőttek és a gyerekek tapasztalatainak, gondolatrendszerének, szóhasználatának különbségei miatt a gyerekek egymás megfogalmazásait jobban értik és érdekesebbnek találják, ezzel együtt viszont igényük van a háttérben meghúzódó tanítóra, aki „kézben tartja az eseményeket”. Mindezen tényezők hozzájárulnak a tanultak adaptivitásának, átszervezhetőségének javításához, valamint a tanító szerepének újraértelmezéséhez az osztályteremben.

2.

A KONSTRUKTÍV PEDAGÓGIA GYAKORLATI MEGVALÓSÍTÁSA A TÁRSTANÍTÁS MÓDSZERÉVEL – A KÖRKÖRÖS TANULÁS KORTÁRSOKTATÁSI MODELL LÉPTÉKVÁLTÁSA

Szarka-Bögös Réka *, Biró Fanni **, Kolosai Nedda ***

** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar*

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar*

**** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óvó- és Tanítóképző Kar*

Kulcsszavak: társoktatás, kortársoktatás, kooperatív munka; konstruktív pedagógia; együttműködés, tanulás-szervezés

Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretein belül egészségneveléssel foglalkozó kutatócsoportot jött létre, amely a kortársoktatás pedagógiai módszerét dolgozta ki programuk kutatásalapú alkalmazásával (Feith et al, 2018; Kolosai et al, 2018).

A kutatócsoport leírta a kortársoktatás, mint pedagógiai módszer fogalmát, kritériumrendszerét, megtörtént a megújuló eljárások által alkotott komplex tanítási módszer tudományos igényű megalapozása (Feith et al, 2018; Kolosai et al, 2018). A kortársoktatási programra adott kutatói és kortársoktató reflexiók és tapasztalatok alapján 2018 tavaszán megszületett a kortársoktatási modell pedagógiai módszertana, amelyet Körkörös Tanulás Kortársoktatási Modellnek neveztek el (továbbiakban: KTKM) (Kolosai et al, 2018). A KTKM modell 45 perces tanórai adaptálásának kidolgozása az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Neveléstudományi tanszékén 45 perces tanórákat során került kipróbálásra, mint a társoktatás pedagógiai módszere.

A KTKM modell didaktikai folyamatában a konstruktív pedagógia alapelvei tükröződnek (Kolosai et al, 2018). Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy a társtanítás módszerét alkalmazó 45 perces tanóra 1) az óra tervezésében és 2) megvalósításában, megtartotta-e a konstruktív pedagógia didaktikai lépéseit (Nahalka, 2002).

A tanórákat során az óráról több szögből is kamerafelvételt készítettünk, mely felvételek segítségével lehetőség van az óra részletes elemzésére. A felvett anyagot előre meghatározott szempontok alapján elemeztük. Megfigyeltük a gyerekek tanulási folyamatait, interakcióit, a tanító verbális és nonverbális megnyilvánulásait. Mindezeket kategóriákba soroltuk, így lehetőségünk nyílt annak feltárására, hogy a társtanítás pedagógiai módszerének tanórai megvalósítása mennyiben felel meg a konstruktív tanuláselmélet egyes, a szakirodalom ismertetett elemeinek (Sawyer, 2006; Nahalka, 2002; Kálmán, 2009; Kálmán, 2011; De Corte 2010; Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011).

Az óra során megvalósult az aktív tanulás, a gyerekek különböző feladatokban, munkaformákban aktív cselekvőként maguk konstruálták a tananyagot. A tanító facilitátor szerepben volt jelen, megőrizve a tanulásért való felelősséget. A mély tudás létrejöttét segítette, hogy a megtanult információt a kortársaknak tovább kellett adniuk, és így lehetőség nyílt arra, hogy ne csak ismereti szintre (emlékezés, felidézés) jusson el a tanulók tanulási folyamata, hanem a megértés szintjére (értelmezés, saját szavakkal való alkalmazás). A társtanítás módszerének alkalmazása során a tanulók konstruktív viszonyba kerülnek, melyben kölcsönösen felelnek egymás tudásáért.

A kutatás során azt láttuk, hogy a tanóra számos eleme megfelelt a konstruktív tanuláselméletnek. Néhány ponton az elemzés során hiány mutatkozott, például a gyerekek nem minden csoportban tettek fel egymásnak kérdéseket. A kutatás tapasztalataival célunk a társoktatás módszerének kutatásalapú leírása, a tanulás és tanítás fogalmainak újragondolása.

3.

A SZABADBAN TÖRTÉNŐ JÁTÉK LEHETŐSÉGE ÉS JELENTŐSÉGE AZ ÓVODÁBAN – EGY PILOT VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Darvai Sarolta *, **Hill Katalin ****, **Venyingi Beáta *****, **Vitályos Gábor Áron ******, **Zsuffay Klára *******

- * ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
- ** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
- *** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
- **** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék
- ***** ELTE TÓK Természettudományi Tanszék

Kulcsszavak: szabadban történő játék és tanulás; óvodapedagógus képzés; fenntarthatóságra nevelés

A természethez fűződő pozitív érzelmi, később tudati viszonyulás alapozhatja meg a gyermekekben a fenntartható létformára, környezettudatos életre törekvő magatartást. A személyes tapasztalat, a természethez való érzelmi kötődés, szépség felismerése motiválja és indukálja a gyerekeket a megismerésben. A természettudományi műveltség a természettel való közvetlen, megérett és szeretetteljes kapcsolaton alapul. Ezt kell megalapoznia és ennek a feltételeit kell megteremtenie a gyermekeket nevelő-oktató intézményeknek. Számos szerző ismerteti az „outdoor play and learning” jelentőségét a koragyermekkorai nevelésben (Bergen, 2017, Wyver, 2017).

Az ELTE TÓK Természettudományi Tanszékén, 63 harmadéves, nappali tagozatos, óvodapedagógus hallgató körében végzett pilot kutatásunk célja, hogy teljesebb képet kapjunk a hallgatók gondolkodásáról az óvodai szabadban történő játék és tanulás témában, elsősorban a természeti környezettel összefüggésben.

A kutatás kérdőíve egy norvég–görög szakemberek által összeállított anyag magyar adaptációja (Dardanou and Gessiou, 2018). A kérdőívben szereplő állításokban, részben a hallgatók gyermekkori tapasztalatait kérdezzük, részben a pedagógus képzés ideje alatt megtapasztaltak alapján adtak választ a témáról egy 5 fokú skála segítségével. Az óvodapedagógus képzés tantárgyi tematikái kiemelik a szabadban történő tanulás és játék jelentőségét. A képzés során óvodán kívüli helyszíneket is megismernek, ahol bővítik tudásukat, ahol a felfedezhetik a szabad környezetet.

Gyermekként/diákként a hallgatók 80%-a sok tapasztalatot szerzett a szabadban történő játékokról, tevékenységekről. 40%-uk úgy véli, hogy a gyermekek számára a szabadban történő játék lehetősége az utóbbi években kevesebb, mint korábban volt. A szabadban történő játéknak és tanulásnak kapcsolódnia kell az óvodai élet minden területéhez, de a képzésének köszönhetően csak harmaduk érzi úgy, hogy készen áll arra, hogy támogassa a gyermekek szabadban történő játékát és tanulását. Mindössze 3%-uk értett egyet azzal az állítással, hogy a tanulási folyamatok és a szervezett tevékenységek sikeresebbek bent a csoportszobában, mint a szabadban.

A hallgatóknak csak a 19%-a ért egyet azzal, hogy óvodapedagógus képzés kurzusai felkészíti a jövő óvodapedagógusait a szabadban történő tevékenységek biztonsági kérdéseire, a tevékenységek kockázatkezelésére.

A képzés és a gyakorlat kapcsolatának mélyebb elemzése érdekében egy nagyobb mintán végezzük el a kutatást. Fő szempont a további vizsgálat során, hogy a környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés milyen szerepet játszik az óvodai szabadban történő játék során.

4.

AZ IRODALOMTANÍTÁS TARTALMI MEGÚJÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A MAGYARTANÁROK ÉS A LEENDŐ MAGYARTANÁROK PERSPEKTÍVÁJÁBÓL

Manxhuka Afrodita, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Intézet

A téma relevanciája

Egyre többen tartják elkerülhetetlennek a kötelező olvasmányok listájának újraírását a modern élet kihívásaira felelő irodalomtanítás megteremtéséhez, a legtöbb magyarországi iskolában azonban továbbra is azok az olvasmányok kerülnek tárgyalásra irodalomórán, amelyek már több évtizede elmozdíthatatlanul a kánon részét képezik. A hazai magyartanítás jelenleg a premodern irodalomtanítási modellt (Bókay 1998) követi: kronologikus megközelítés jellemzi, amelyben kiemelt helyet kap az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, miközben egyre erőteljesebben jelenik meg az az igény, hogy az oktatás anyaga ne az információhalmozást szolgálja, hanem a diákok szövegalkotási, -értési készségeit, képességeit fejlessze. Az irodalom megszerettetéséhez, személyiségfejlesztő és identitásteremtő hatásának fokozásához nélkülözhetetlennek tűnik a jelenlegi iskolai irodalmi kánon felülvizsgálata, szelekciója és kiegészítése újabb, hagyományosan nem a kánonba tartozó művek beemelésével.

A tömegkommunikáció rohamos fejlődése révén a tömegkultúra a gyerekek szubkultúráját minden eddiginél nagyobb mértékben meghatározza. A klasszikus és a populáris kultúra azonban csak látszólag áll szemben egymással, valójában meglehetősen sok közös mutatkozik bennük, hiszen ez utóbbi is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel (Almási, 2003; Arató, 2016). Ezt a szoros kapcsolatot érdemes lenne az irodalomtanításnak is kihasználnia az olvasóvá nevelés érdekében, viszont annak ellenére, hogy meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen (Morrell, 2002).

A kutatás célja, módszere és előzményei

A jelenlegi iskolai irodalmi kánon megújítása szempontjából kiemelt jelentőségű a magyartanárok és a leendő magyartanárok véleménye, hozzáállása, attitűdje a populáris regiszter tananyagba integrálását illetően, hiszen – a központi szabályozások mellett – főként rajtuk múlik, hogy mi kerülhet a kötelező olvasmányok közé, ezért 2018. október–december között kérdőíves, keresztmetszeti vizsgálatot végeztem magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók körében, összesen 217 fő bevonásával.

Az empirikus kutatás fókuszában a magyartanárok és a leendő magyartanárok populáris irodalom tanításáról alkotott véleménye és gyakorlati tapasztalatai álltak. A vizsgálat során igyekeztem feltárni a tanárok és a hallgatók véleményét a hagyományosan nem a kánonba tartozó művek tanításáról, az irodalmi nevelésről alkotott nézeteiket, pedagógiai koncepciójukat és tanítási tevékenységüket, hogy világossá váljon a gyakorló tanárok perspektívája, hogy lássuk, miért és mennyire ragaszkodnak a régi kötelező olvasmányokhoz,

vagy éppen miért változtat(ná)nak rajtuk, mit tartanak a megújítás céljának, lehetséges irányainak és hatékony módszereinek.

Az empirikus kutatás támaszkodott a 2000-es évek első felében végzett obszervációs kutatások magyartanárokra vonatkozó eredményeire, egyfajta kiegészítéseként és folytatásaként is funkcionált. Az akkori kutatási eredmények szerint a magyartanárok azt tartották a legfontosabb problémának, hogy a diákok keveset olvasnak, és nem is szeretnek olvasni, alapkészségeik hiányosak, a szövegértés terén komoly lemaradásaik vannak, továbbá a tanároknak túl sok ismeretet kell átadniuk, és ehhez nem áll rendelkezésükre kellő idő. A pedagógusok már akkor is érezték a megváltozott körülmények hatását, de hatékony megoldásokat még nem találtak a felmerülő problémákra (Kerber, 2003; Győri, 2006).

A magyartanárokat monitorozó hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az évek óta pályán lévő pedagógusok módszertani felkészültsége, attitűdje, értékrendje csak nagyon lassan és kis mértékben változik. Valódi átalakulást a tanári gyakorlat terén talán csak a következő tanárgenerációktól várhatunk. Érdemes tehát megvizsgálni most, 10-15 évvel a korábbi felméréseket követően, hogy miként viszonyulnak ezekhez a kérdésekhez a magyartanárok és a leendő magyartanárok.

A kutatás eredményei és az eredmények hasznosíthatósága

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a tantárgy megítélése romlott az utóbbi években, különösen a hallgatók körében. A tantárgy legsúlyosabb problémájának jelenleg a tananyagot látják a válaszadók, de a kötelező olvasmányok listája és a diákok olvasási motivációjának csökkenése is nagymértékben megnehezíti a magyartanítást. A nehézségek ellenére az adatközlők számos pozitívumot neveztek meg a szaktárgy kapcsán, például gondolkodásra késztet, anyanyelvi kompetenciákat fejleszt, értéket és műveltséget közvetít, fejleszti a személyiséget. Mind a tanárok, mind a hallgatók a tananyagot leginkább a diákokhoz közelálló, kortárs és populáris művekkel bővítenék, míg az antik és középkori világirodalmat inkább szűkítenék a tantervben. Az irodalomtanítást nehéz, fáradságos, de értékes munkának tartják, amely számtalan lehetőséget rejt magában, és amely változatosságával, sokszínűségével nagymértékben hozzájárul a magasfokú ön- és világismerethez. A populáris irodalom könnyedségét inkább előnynek látják, mint hátránynak, és ezt a tulajdonságát többen szívesen fel is használnák a klasszikus irodalmi művek tanításának megkönnyítése érdekében.

A válaszadók szerint a tanulók számára nehézséget jelent a több évtizeddel vagy évszázaddal ezelőtt keletkezett szövegek megértése és értelmezése, és úgy gondolják, hogy a populáris irodalomnak is helyet kellene biztosítani az iskolai irodalomtanításban, mivel a diákok nem szívesen olvassák a jelenlegi kötelező olvasmányokat. A legtöbb megkérdezett magyartanár csak alkalmanként tanít populáris irodalmat, viszont a jelenlegi hallgatók már jóval nagyobb arányban tervezik az ilyen jellegű irodalom tanítását. Mindezt segíti, hogy a tanárképzés során ma már jelentősen nagyobb arányban jelenik meg a populáris irodalom egy-egy kurzus keretei között, mint a már diplomát szerzett tanárok korábbi felsőoktatási képzésében.

A kutatás során nyert adatok mindenképpen megfontolandók az előkészületben lévő, új Nemzeti Alaptanterv kapcsán is, hiszen úgy tűnik, hogy mind a magyartanárok, mind a tanárjelöltek számára az előírt tananyag az egyik legmeghatározóbb és egyben legnegatívabban értékelt tényező az irodalomtanításban.

Irodalom

Almási Miklós (2003): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. Helikon, Budapest.

Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és Nevelés*, **18.** 2. sz. 23–34.

Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman, Celldömölk, 73–105.

Gordon Győri János (2006): Magyartanítás a gyakorlatban. In: Kerber Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között – Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 167–197.

Kerber Zoltán (2003): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. OFI, Budapest.

<http://www.ofi.hu/magyar-nyelv-es-irodalom-tantargy-tanitasa-kozepiskolaban-2003-obszervacios-felmeres-tapasztalatai>

Morrell E. (2002): Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **46.** 1. sz. 72–77.

A kutatást támogatta:

A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

5.

MÚZEUMI ÉLMÉNY ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIA

Szlávik Dóra *, Fedoszov Júlia **

* Liszt Ferenc Emlékmúzeum és Kutatóközpont

** Liszt Ferenc Emlékmúzeum és Kutatóközpont

Kulcsszavak: múzeumpedagógia; zenei nevelés; interaktivitás, improvizáció

Múzeumpedagógiai foglalkozásaink alapjait már 2010-ben elkezdtük lerakni, ekkor még csak alkalmasszerűen fogadtuk a gyerekeket. 2014 óta azonban rendszeresen látogatnak hozzánk csoportok oktatási intézményekből. A múzeum szakembereiben megérett a vágy, hogy úgy adjanak át tudást a gyermekeknek, hogy az ne „iskolaszagú”, egycsatornás, monoton tárlatvezetésből álljon, hanem a gyerekek kötetlenebb, élményalapú, interaktív foglalkozást kapjanak. Mindennek az alapja természetesen a tárlatvezetés, de már ez is teljes mértékben korosztályra, tudásra (például zeneiskolából érkeztek-e vagy sem) szabott. A vezetés közben a gyerekeket arra bátorítjuk, hogy kérdezzenek, illetve a tárlatvezetők is kérdéseket intéznek a gyerekekhez, fenntartva ezzel a folyamatos érdeklődést.

Fontosnak tartjuk megteremteni a kötöttségektől mentes szabad légkört, ezért még ha a foglalkozások egy részében játékos megmértetetről is van szó, ennek semmifajta tétje

nincsen. Ha valakinek éppen nincsen kedve részt venni, csak külső szemlélő szeretne lenni, esetleg tovább nézné a kiállítást, nyugodtan meglehet.

A foglalkozások igen széles spektrumát kínáljuk a csoportoknak: a rövidebb, papíralapú játékok (puzzle, memória, különbségkeresés, teszt) mellett nagyobb aktivitásra sarkalló játékok (activity, Ki vagyok én?), illetve interaktív, vetítéssel, sokszor zenével kiegészített előadásokat is kínálunk. Képzőművész kollégánk nagyobbaknak szóló előadásában a vizuális művészetek és zene viszonyáról, 19. századi kapcsolódási pontjaikról mesél. Ezekon kívül zenés-táncos foglalkozást is tartunk, melynek bevezetőjében megismerkedünk a zeneszerző és az akkor népzeneinek tartott népies műzene kapcsolatával.

Foglalkozásaink egyszerre igyekeznek interaktívan bővíteni a gyerekek kultúrtörténeti és zenetörténeti ismereteit, valamint aktív, cselekvő résztvevőként bevonva őket fejleszteni zenei, mozgásos és szociális készségeiket. Zenei improvizációra épülő foglalkozásunk például közös játékon keresztül vezeti be a gyerekeket a rögtönzés alapelemeibe, működésébe, fejlesztve a zenei hallást, mozgáskoordinációt, koncentrációt valamint a csoporttal való együttműködés készségét. A szimfonikus zenekar hangszereire, azok működési elveinek megértésére, megtapasztalására épülő foglalkozás a hangszerek hangjának megkülönböztetésére, finom hangszínbeli eltérések választékos szóbeli értékelésére ösztönzi a gyerekeket.

Előadásunkban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk múzeumpedagógiai tevékenységünk művészetpedagógiai szempontból is hasznos foglalkozásait, azok működését.

COLLABORATIVE AND DEVISED DRAMA AND THEATRE IN EDUCATION

Elnök/Chair:

Heli AALTONEN, Drama and Theatre Studies at Norwegian University of Science and Technology in Trondheim **and Bogdana DARIE**, National University of Theatre and Film Bucharest Romania

1.

DRAMA IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Bogdana DARIE *, **Romina BOLDASU ****, **Andreea JICMAN *****, **Victor BADOI ******

* National University of Theatre and Film Bucharest Romania

** National University of Theatre and Film Bucharest Romania

*** National University of Theatre and Film Bucharest Romania

**** National University of Theatre and Film Bucharest Romania

Keywords: drama, theatre ; key competences; alternative pedagogy

According to the Methodology of Continuous Training of the Teachers from the Pre-academical Education System (OM nr. 5720/20.10.2009), the training program developed by the Master Drama Pedagogy, UNATC, emphasizes the importance of using, as a tool in the teachers' training process, the competences schema that is as it follows: updating and developing competences in the field of specialization, from the point of view of putting into

practice the approach centered on key-competences (artistic); acquiring skills in organizing activity in non-formal (extracurricular) contexts, the personal and professional development of teachers regarding the extension of transversal competences.

These competences are in line with the standards developed by The Romanian National Ministry of Education referring to the following competences: pedagogical competences connected with the design, management and evaluation of the learning process from the perspective of quality education; social skills expressed in the interaction with the pupils and the school community; career management and personal development skills; cross-cutting skills (Walker, 2018). In this framework a special place is taken by the importance of using drama tools is helping teachers to acquire these special skills. The adaptation of the theatrical methods to a kit of instruments that can be used by teachers alone in the classroom, without the supervision of an acting teacher, is the main hypotheses of the present paper. This is a field that must be approached interdisciplinary combining notions of psychology, sociology, drama and pedagogy. Analyzing social and economic problematics starting from what education has to offer in this sense has become a common interest. Using the knowledge and the practical instruments that are offered by the metaphor “the world is a theatre” means to work with a concept that is already intentionally significant and experimentally confirmed at a national level. The establishment of drama in the Government Program 2017-2020 is a good opportunity to reform education and to redefine the creative area in schools. The implementation of the elements deduced from the national and European development strategies, that are pragmatically also found in the government program, subordinate to the integrative idea of the “development of socio-emotional competences on all levels of the educational system” raises a double problematic consisting in generating models of good practice that are based on a strong theory (Joita, Ilie, 2007). UNATC has developed an answer to this question creating the “pedagogical laboratory model”. The laboratory is a practice place for students involved in pedagogical programs, for teachers who have created handbooks, for teachers and trainers, a laboratory for the creation and experimentation of various extracurricular, preacademic or university programs that are connected to the main purpose: introducing theatre in education. Regarding to the above, the training program of the teachers from the preacademic educational system was created by the UNATC team in order to improve the teaching-learning process starting from the hypothesis that there are a lot of teachers that are interested in using theatre as a method in teaching various subjects but they have no access to information, especially the ones that are not based in big cities. The program purpose fits directly within the priorities of the educational system in Romania which aims, among others, to increase efficiency and proficiency in training the future graduates of secondary education level, making the transition from high school to university environment smoother and to successfully integrate as many high school graduates into the labor market. From this perspective, reiterating and deepening teachers’ abilities to center the pedagogical process towards the development of the key (artistic) competences of the pupils is a necessary step to ensure the fact that any high school graduate has autonomy in the learning process and can successfully either continue their educational path or have strong employment perspective (Ioacob, Mihăilescu, 2016)

In order to establish the objectives of the training program an analysis was conducted on the current quality of the educational process amongst pre academic persons. The analysis of needs in the educational system, also aimed to identify solution to improve educational

attainment in schools to ensure better participation in the learning process and a higher rate of success for the graduates. Questioners for pupils, teachers and parents were applied. The quantitative data obtained was supplemented by additional information collected through group focused discussions with each one of the categories of the educational actors. Project deployment: 4 months duration, 60 trainee, 6 teachers, 15 students, ma students, PhD. students involved in the practical seminars, 80 hours, 20 transferable credits, 4 main themes (Teaching Drama for teenagers and children – how to organize a drama workshop, theatre improvisation; Theatre Projects for teenagers and children – the development of the ability of coordinating a drama workshop; Games and the psychological child’s development - the main objectives that are to be followed in drama education, pupils assessment strategies in the drama workshop; Theatrical/drama games adapted for children with special education needs (SEN) – good student/bad student, normal student/ “different” student, labels and opportunities, the teacher- an artist). Further data, charts, statistics, special and general objectives, specific results will be presented in the main paper. The project called THE CONTINUOUS TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS “Theatre for teenagers and children” structured and implemented by UNATC has contributed to the development of the educational process generating teachers, from the preacademic schools, able to adapt their teaching methods from the perspective of the key competences, using drama games as a tool in creating a friendly, creative and efficient learning environment, transforming school into an “universal playground” (Crisan, Lefter, Litoiu, Nicolescu, Petrescu 2017)

References

- Mary E. Kite, Bernard E. Whitley, Psychology of Prejudice and Discrimination 2016
- Gajendra K. Verma, Devorah Kalekin – Fishman, Approaches To Educational and Social Inclusion 2016
- Anthony Jackson, Theatre, Education and the Making of Meanings: Art or Instrument 2007
- Shawn Amador, Teaching Social Skills Through Sketch Comedy and Improv Games: A social Theatre Approach for Kids and Teens including those with ASD, ADHD, and Anxiety 2018
- Helen Nicholson, Theatre, Education and Performance 2011
- Chris Hay, Knowledge, Creativity and Failure: A new Pedagogical Framework for Creative Arts 2016
- Edward De Bono, Creativitatea serioasă Curtea veche 2017
- Mihai Iacob, Angelica Mihailescu, Arta în școală. Concepte și practici Ed.Universitară 2016
- Delia Goia, Comunicarea profesori-părinți în școli din medii dezavantajate Ed.Universitară 2017
- Loredana Manasia Mirela-Cristina Negreanu, HaIQ cu noi în Pedagogie. Ed.Universitară 2016
- Ion Albulescu, Pedagogia Comparată Ed.Institutul european 2016
- Timothy D Walker, Să predăm ca în Finlanda Ed.Trei 2018
- Ackerman Angela, Puglisi Becca, Enciclopedia emoțiilor Ghid al expresivității personajelor literare Ed.Paralela 45 2015

Acknowledgements:

National University of Theatre and Film "I.L.Caragiale" Bucharest Romania

2.

DEVISING AS COLLABORATIVE EDUCATIONAL METHOD

Andreea JICMAN *, Bianca TRIFAN **

* National University of Theatre and Film Bucharest Romania

** National University of Theatre and Film Bucharest Romania

Keywords: devise; teamwork; critical thinking;; interdisciplinary; imagination

The nowadays educational methods are student centered, aiming to meet their needs by encouraging every participant to express their interests more vividly. This is a natural consequence deriving from the acknowledgement that a student studies better when they are deeply aware of the process they are engaged in and they take full responsibility for it. The creative force that each of them possesses is displayed thoroughly and it gives way to individual manifestation. Encouraging students to think and take action regarding a certain topic, also known as critical thinking, is a valued aspect of modern education and democratic pedagogy. If participation is fostered since an early age, it will generate a sense of active involvement for the future, which brings about not only self-expression, but also relevant cooperation with one's peers. No person is isolated from the rest of the world, we are all interconnected and we have a deeply feeling of belonging to certain social groups. Therefore, two essential elements that should be comprised within the educational process is allowing one to express their individuality and stimulating the ability to coact by constructively interacting with their peers.

In this matter, devising is one of the methods that can be successfully applied aiming at achieving the objectives above. The term "devised" refers to the verb "to devise" which means "to invent a plan, system, object, etc. usually cleverly using your imagination" (Cambridge Dictionary, 2008, p. 386). Given definition implies the fact that the work process counts on activating and manifesting creativity relying on imagination when asked to generate something in particular. Devising as a collaborative process is used world widely in educational context, as well as other areas, such as performing arts. In this regard, the following theatre companies use devising as a working tool to create their performances: Forced Entertainment (UK), Frantic Assembly (UK), Theatre Passe Muraille (Canada), Condors (Japan), Mummenschanz (Switzerland).

In education, the method can be applied targeting individual as well as collaborative work, by asking pupils or students to start from their personal background (i.e. experiences, ideas, beliefs) to create an original output (i.e. performance, written play, story, short movie etc.). Hence, each person will express themselves at full potential. Consequently, when working in a group, the process echoes a multivision consisting of each participant's individual perspective of the perceived world. Taken into consideration different

perceptions, the group interprets the single elements and reorganizes them in order to generate a new shared product (Oddey, 1994). Dealing with the task to work together to achieve a mutual agreement, the group members face the challenge of deliberation and negotiation, which enables their collaborative and communication abilities. Some examples in this area of research are the following: Greenwich & Lewisham Young People's Theatre (UK), Young Shakespeare Company (UK), Belgrade Theatre in Education Company (UK), Class Act Theatre Incorporated (Australia).

Related to our practice, our work combines drama games and devising exercises, intending to trigger youngsters' creativity and imagination, as well as to enhance their communication and cooperation skills. The Romanian educational system is still quite competitive, often stressing the differences between children's abilities creating enormous social gaps, instead of using such diversity in order to bring them closer. Therefore, working with children to train their critical thinking becomes a necessary act for the progress of the community and society at large. Such personal development implies rediscovering their own creative force and training their yielding and stepping in skills. We will describe couple of examples in which we used devising as collaborative method.

First workshop involved a group of preadolescents (age 11-12) from "Goethe" German High School (Bucharest) and it was structured: 1st phase - individually, drawing an avatar (correspondent to the character they will use to reimagine the given story, "The Tale of Peter Rabbit" by Beatrix Potter); 2nd phase - dividing the whole group into smaller working teams, where each subgroup will create its personal story starting from the original one and keeping just some defining narrative elements introducing the avatars from phase 1; 3rd phase - keeping the same teams, they take photos and choose ten of them to create a visual narrative for each story (assembled in a collage); 4th phase - the avatar exhibition, the presentation of the collage and the reading of the stories. Second workshop involved a group of teenagers (age 16-18) from "Andrei Şaguna" National High School (Braşov) and it was structured: 1st phase - illustrating drama key terms (i.e. conflict, premise, character, space etc.) by using drama and writing games; 2nd phase - sketching the character starting from the individual background of each participant (physical, psychological and social dimensions of the character sketch); 3rd phase - creating the narrative of the play using improvisation (video recorded); 4th phase - write the text collectively using the transcripts. As observed, the approach used is interdisciplinary and integrates technology as well in order to appeal the youngster's interests, to combine various intelligences and to boost the individual input in the teamwork's outcome. Devising as collaborative educational method can be adapted to the learning objectives and the participants needs.

References

- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós Educación
- Barton, B. (Ed.). (2008). *Collective Creation, Collaboration and Devising, Playwrights*. Toronto: Canada Press
- Burgh, G. (2014). Democratic pedagogy. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 22-44
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary (3rd ed). (2008). Cambridge: Cambridge University Press
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*, NY & London: Continuum

- Hardy, T. (Ed.). (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol: Intellect Press
- Heikkinen, H.M. (2016). Drama and Citizenship – Devised Drama for Education. *Journal of Social Science Education*, 15(4)
- Lamden, G. (2005). *Devising: A Handbook for Drama and Theatre Students*. London: Hodder and Stoughton
- MacMath, S. (2008). Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom: Putting Dewey into practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12
- Mermikides, A. & Smart, J. (2010). *Devising in Process*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Nell, M.L. & Drew, W.F., with Bush, D.E. (2013). *From Play to Practice*. Washington: The National Association for the Education of Young Children
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre – A practical and theoretical handbook*. Londra: Routledge
- Paulus, P.B. & Nijstad, B.A. (Eds.). (2003). *Group Creativity: Innovation Through Collaboration*, Oxford: Oxford University Press
- Prendergast, M. & Saxton, J. (Eds.). (2009). *Applied Theatre. Introduction Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect
- Schonmann, S. (Ed.). (2011). *Key concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sigal, S. (2017). *Writing in Collaborative Theatre-Making*. London: Palgrave
- Swale, J. (2010). *Drama games: For Classroom and Workshops*. London: Nick Hern Books

Acknowledgements:

The projects were conducted within the practice partnerships framework that “I.L. Caragiale” UNATC has with the public educational institutions mentioned.

3.

UNDERSTANDING SHAKESPEARE THROUGH DEVISED THEATER

Victor Alexandru BADOI *, **Teona STAVARACHI ****

* The National University of Theatre and Film “ I.L. Caragiale, Bucharest

** The National University of Theatre and Film “ I.L. Caragiale, Bucharest

Keywords: Theater in education; Devised Theater; Shakespeare

Unlike the majority of the countries which are part of the European Union, Romania only recently began placing an emphasis on the importance of theatre in education. Thus, in the European Agenda for Culture proposed in 2007 by the European Commission, one of the specific objectives is represented by the promotion of a synergy between culture and education, especially encouraging artistic education in order to develop the youth’s creativity. In the European Agenda for Culture from 2018, the European Commission aims

towards promoting creative thinking in formal and non-formal education. The Ministry of Education in Romania introduced, within the education frame-plan for high school, humanities studies (philology and social sciences specializations) the optional discipline: drama/ theatre/ educational-theatre no earlier than 2020.

Theatrical art is the art form which creates a space in which all the other arts meet and complete each other, resulting in a complex artistic product. Theatre is important as it offers youths the opportunity to discover themselves and it develops both artistic thinking through the stimulation of creativity and social abilities such as teamwork and the freedom of public expression (Nicholson, Helen, 2011).

One of the theatrical methods used to create a performance is Devised Theatre, which entails the implication and collaborative work within the creative process of all the people who are involved in that project (Swale, Jessica, 2012). In this method of working, nothing is set until the moment in which the show is finalized, the dramatic text being the result of multiple games and exercises of improvisation.

The purpose of the project was to create a show with high school students based on a text of William Shakespeare, having the same age category as a target audience in order to eliminate the preconceived notions regarding the fact that classical authors are out of fashion, difficult to understand, and the themes and social issues which they approach are not current anymore. Romeo and Juliet is perhaps William Shakespeare's best known play among teens and the closest to them, as they can identify with the main characters, two young people in love. The issues and situations found in Romeo and Juliet are present in our times: group rivalry, conflict between generations, unanswered love, impossible love, suicide, arranged marriage by parents, desire for revenge.

The work process was complex, having Devised Theatre as a basis, method with which the high schoolers didn't have any previous contact. I came with the suggestion of having the original text as a starting point, so that later on we could together build a text stemming from improvisation games based on the situations updated to our times. Initially, the students were enthusiastic about this method of work, until the first reading led to difficulties in understanding the original text. They went through a moment in which they thought they could not see the project to its finalization, but they were put at ease when told that they would not be working on the original text. This was followed by a series of discussions which led to the concept of the entire show. Thus, the action takes place in a drama festival for high schoolers, the two rival families are represented by two drama groups from different cities, the parents of the youths are the coordinators, and Romeo and Juliet members of these two groups. Mercutio and Benvolio are group mates with Romeo, Tybalt is Juliet's colleague, the nurse is a former member of Juliet's drama group. Prince Escalus is the president of the festival, Paris is an actor, member of the jury, and Father Lawrence a festival organizer, who dabs in the esoteric and tarot card reading. The next step was to extract the essential elements from each scene, and then, through improvisation games, adapt the situations to the concept of the show. Thus, we arrived at the final instance of the text, with the slang used by high school students. In terms of setting, we started off from Peter Brook's theory, the space being empty most of the time, with only 12 cubes with which different elements are suggested, which stimulated the creativity of the teens in terms of constructing the necessary spaces. The costumes are simple, with outfits consisting of clothes teens wear on a regular basis, Lorenzo, who dons a hippy outfit complete with accessories such as chains with crystals, bracelets and rings,

being the exception. The soundtrack was chosen and edited by the teens, with current and well-known songs. Moreover, the show contains moments of choreography and stage movement which resulted from workshops based on the method of Eugenio Barba. If, throughout the creative process, the high schoolers were faced with different issues because of the lack of a pre-established text and experience with improvisation games, limiting themselves, towards the end one could notice a significative progress in terms of liberty and ease of self-expression, both verbal and non-verbal, letting their imagination run free and developing their spontaneity. As the meetings went on, they became more open and confident, coming with increasingly daring suggestions, which also led to an improvement in the group's dynamic. The subsequent show was well received by the public, as it empathized with the characters and found themselves in the situations presented. Thus, all the preconceived notions regarding classical texts were dismantled and made teens curious to read them with a new vision in mind. The final product had an impact on the amateur actors, as they were very pleased with the experience they had. As such, using the Devised Theatre method and education through theatre brings numerous benefits in the personal development of teens.

References:

- European Commission, European Agenda for Culture, 2007.
- European Commission, A New European Agenda for Culture, 2018.
- Alison Oddey, *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook*, Routledge, 1994.
- Jessica Swale, *Drama Games for Devising*, Nick Hern Books 2012.
- Helen Nicholson, *Theatre, Education and Performance*, Palgrave 2011
- William Shakespeare, *Complete Works of William Shakespeare*, Barnes & Noble Inc 2004.
- Alison Hodge, *Actor Training*, second edition, Routledge 2010.
- Peter Brook, *The empty space*, Atheneum, 1968.
- Jan Kott, *Shakespeare, Our Contemporary*, Norton, 1974.

4.

'WE WANT TO GIVE SOMETHING BACK TO SOCIETY!' APPLIED DRAMA AND THEATRE IN THE CLASSROOM – 2nd YEAR

Géza Máté NOVÁK, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Keywords: applied forum theatre; drama and theatre-based research; theatre in education

Applied theatre and drama in the school is able to reveal aspects of social life on dramatic, narrative, reflective, symbolic and aesthetic levels (revealing the necessity of human conditions) thus eliciting a reaction from the audience: committed creative work and self-

reflective feedback, during the increasingly deeper learning process transform the 'spectator' into a thinking-playing individual (Boal, 1979/2000).

Forum Theatre is a community theatre form, links to other theatre-based forms which has arisen from Augusto Boal's work, like 'Theatre of the Oppressed' or 'Verbatim Theatre'. The aim of these forms is to develop skills of the participants through workshops and community building activities (Gallagher, 2015).

The subject of the project is 'Preparing youth at risk and clients recovered from substance use for family life with applied drama and theatre therapy methods'. Using several methods of research allows us to examine both the results and the process of investigation: It permits us to ask not only what happened but how it happened (Corbin & Strauss, 2008). In Arts-based-research the researcher examines the way the student absorbs the experience and the way he interprets gestures and movements on the stage. In ABR the performance becomes the subject of qualitative research (Leavy, 2015). The studies on performance appear to be an epistemological, theoretical and methodological innovation and require an interdisciplinary approach.

Forum theatre is applied to the educational process in order to help students to explore their possible role in taking part in social and personal level of social participation. How does this forum theatre project influence on the attitudes of participants on social integration issues?

We observe how works the forum theatre-based project during the examined period and use the performance and different dramatic-based practices as research tools. The main goal of our research is to explore social involvement of participative and school groups. We focus on social activity and equality issues such as social inclusion, disability issues, lifestyle problems and conflicts between generations (e.g.: How the students can respect the other's own reality). During the project our purpose is to analyse the narratives of the participants on their experiences generated by forum theatre method.

This ABR project is divided into six half-year sessions between 14/06/2017 and 31/03/2020. Each session consists of two 16 hours workshops with the participative group (experts of drama/theatre in education and animators on the fields of substance care and theatre therapy). The participative group creates forum theatre programmes for the groups of young people in risk and for the disadvantaged students in the targeted institutes/schools of countryside in Hungary. Altogether 24 classes will be involved in the project. In the examined groups, introductory drama workshops and project evaluations will be performed by the end of each session.

Data will be obtained of interviews and of project documents. Reflections and analysis also occurred during the interview process. The interview process can be linked to previous experience (from the applied forum theatre and from their own lives). From that, the actual (individual or social) basis of the students' behaviour patterns can be interpreted. We can expect that the applied drama and theatre method will have positive impacts on improving the competencies of the participants as social communication, democratic attitudes and tolerance, cooperative, collective and creative work. It also can significantly help to improve students' self-awareness and the level of acceptance of others. It enables the students to change their stereotypes when they moved the experiences from the drama/theatre world. It enables the students to interpret their individual and collective experiences through narratives. The forum theatre project in the classroom develops a greater understanding of

the problems of inclusion and exclusion. In the frame of forum theatre we use problem solving and conflict management drama techniques so we are able to give more empowerment for oppressed or marginalized groups.

The project also helps the participants to be able to share their everyday experience and feelings in the group.

For example, we have gathered and analysed data from the focus group interview process: What good is Forum theatre?

Forum theatre actuates us to think another way, because everybody wants just happy end nowadays. So this forum help us be thoughtfully that not everything happy end. Cannot be everything happy end.

This shown us that other persons can live in much worse situation. So let the students know that ought to be worse life.

But now watching this scene I can say I have a pretty good life indeed.

What is a way out of it?

Don't bury yours head in the sand when you are facing a situation or you know about oppressed person who need a help. You must be stand for them and solve problems. The way out of this that we try to swing the character who is in trouble in the good way. There's will be lighted that we can do another way.

Does it matter to you that the actors of our scenes are recovered addict persons? Yes because they lived through this and that's why they can act it with one's whole heart. They know that in and out. And like this is very serious.

There is much more impact on people in this way. Make sure if somebody watched your forum theatre play will be think on it.

Arguments and findings

1. The participative group containing recovered clients under rehabilitation or art/theatre therapeutic process and the supporting team (mentors, art therapists...) are able to create TiE programmes involving youth at risk, e.g. disabled people, marginalized or low SEN group (Kempe, 2013).
2. Previous experiences of recovering addicts or the professionals are very important and have an added value in the therapeutic and educational process.
3. We put forum theatre and theatre therapeutic methods within the pedagogic and aesthetic framework of the classroom, and we could define, interpret and research all together with the involved participants.
4. Finally, in this frame of drama and theatre-based investigations, we have experienced more empowerment with participants who want to be more than 'spectators'. They want to take much more active roles in their lives. Working on forum theatre topics, the participants get a chance to become researchers of their project as well. „*For youth, story and story-telling become an especially powerful means of communicating*” (Gallagher, 2011: 329).

References

- Boal, A. (1979, 2000): Theatre of the Oppressed. Pluto Press, London.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008): The Basics of Qualitative Research, 3rd Edition, SAGE Publications Inc.
- Gallagher, K. (2011): Theatre as Methodology or, What Experimentation Affords us. In: Schonmann, Sh. (Ed.) Key Concepts in Theatre/Drama Education. Sense Publishers. Rotterdam.
- Gallagher, K (2015): Why Theatre Matters: Urban Youth, Engagement, and a Pedagogy of the Real. University of Toronto Press: Toronto, Buffalo, London.
- Kempe, A. (2013): Drama. Disability and Education. A critical exploration for students and practitioners. Routledge, London and New York.
- Leavy, P. (2015): Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. New York – London: The Guilford Press.

Acknowledgements:

Integrált Drogterápiás Intézet Közalapítvány
Mérőföldkő Egyesület, Pécs.

5.

USE OF MODERN DRAMA IN THE CLASSROOM SETTING: STRATEGIES FOR USING DRAMA LITERATURE TO EXPLORE DIFFICULT ISSUES AND PRACTICE FOREIGN LANGUAGE SKILLS

Patrick MULLOWNEY, ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education

Keywords: modern drama; teaching strategies; classroom work

The benefits of incorporating drama literature into curriculum, especially contemporary drama, are undeniable. The character speaks in a modern idiom, the living language, and address difficult issues from a current, everyday perspective that the students can easily relate to. My presentation will not enumerate these benefits; instead, it will focus on practical strategies for making the best use of this material in an educational setting. On account of my practice and experience in this field, we will deal with excerpts from my English translations of modern Hungarian plays. Nevertheless, these strategies are applicable for introducing any drama material into the classroom. First, we will examine scenes from the Béla Pintér's drama 42nd Week (2013), which treats the issue of Fetal Alcohol Syndrome (FAS). After a brief lesson covering the basic information related to FAS, students read the scenes and then stage them in the classroom, working as both actors and directors. We discuss the results in class, and then students are asked to write about the scenes from the point of view of one character. This not only helps them engage with the issue in real-life terms, it is also a challenging language exercise, since they must relate the events from a specific individual's point of view, keeping in mind the emotional state and actual circumstances of the character as they relate the dramatic events that have just happened to them. Second, we will approach Andrea Pass's recent stage work entitled Sunflower (2016), which illustrates the plight of a woman forcibly committed to a mental institution and the challenges she faces afterwards when reintegrating with her family. This is a useful text when studying the CRPD regulations regarding forced commitment to a mental

institution, since this material can be very dry, and students generally find it difficult to relate to their own life experience. In the context of the drama, we can discuss whether the heroine, a mentally impaired wife and mother, was aware of her rights and whether she had the opportunity to exercise those rights as she seeks to leave the asylum. Also, we can discuss the challenges that formerly institutionalized patients face when they attempt to resume their normal everyday lives, often surrounded by the people or family members who had them committed in the first place. In order to make the presentation more exciting, the scenes in question will be performed live by actors, prior to discussing how they can be used most effectively as educational tools in the classroom setting.

VIZUÁLIS KÉPESSÉGEK, MÉDIATUDATOSSÁG, NARRATOLÓGIA ÉS VITASZÍNHÁZ

Elnök: **Kovács Hajnalka**, Neumann János Egyetem, Pedagógusképző Kar, Kecskemét

1.

A MÉDIATUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE A GIMNÁZIUMBAN

Mizerák Beáta, Siófoki Perczel Mór Gimnázium, Színház és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: Contest program; projekt; médiatudatosság

Hogyan fejlesztjük a médiatudatosságot a gimnáziumunkban?

Gimnáziumunk részt vett az öt művészeti egyetem összefogásával létrejött UNI-V-ARTS Konzorcium által a Széchenyi 2020 program keretében megvalósított EFOP-3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben című projekt részeként a Színház- és Filmművészeti Egyetemen működő filmes munkacsoport által kidolgozott fejlesztések egyikében, amely során teszteltük az alábbi módszertani segédletet: A népszerű televíziós contest formátum adaptálása a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy keretében.

A gimnáziumunk 11. évfolyamán 4 osztályban 17 éves diákokkal veszünk részt a Contest programban, ami a diákok mozgókép-és médiaműveltségét fejleszti. A Contest program egyik fő vonulata, hogy a diákok felépítsenek, megteremtsenek egy média-személyiséget. Az alkotói folyamat során megtapasztalják a művi beavatkozásokat, amely eltávolítja a kreált personát a valós élettől. Amint ebbe betekintést nyernek, azonnal ráéreznek arra is, hogy befogadóként hogyan értelmezzék a számukra felkínált personákat. Ezzel a megértéssel a kritikus média szövegolvasást emeljük egy magasabb szintre. A contest media program elmélyíti azt az önkifejezési formát, amit a tizenéves korosztály amúgy is használ. Olyan eszközismeretet biztosít, amivel magasabb színvonalon, kidolgozottabban tudnak rövid mozgóképes spotokban mesélni magukról és a történetükről.

Mi az, amivel a mozgóképkultúra és médiaismeret hozzá tud járulni, illetve csak (vagy különösen) a mozgóképkultúra és médiaismeret tud hozzájárulni a kulcskompetenciák fejlesztéséhez?

Például: a rövid és szerkesztett videók elkészítése és bemutatása egyre nélkülözhetetlenebbé válik a tanulásban, a bemutatkozásnál, az állásinterjúk vagy az online

diskurzusok során. Ez egy olyan kulcskompetencia, amelynek fejlesztéséhez elsősorban, legerősebben és leghatékonyabban a mozgókép és médiaismeret tud hozzájárulni. A sikeres mozgóképkultúra-médiaismeret oktatás kiemelten fejleszti a kommunikációs és együttműködési készséget.

A Contest program, mint projekt módszer, amiben a diákok kis csoportban, több feladaton keresztül maradnak egy stábben, és dolgoznak együtt a partnerségre, együttműködésre nevelés hatékony eszköze.

Támogatja az alkotásra való beállítódást, fejleszti a problémamegoldó képességet, a megfigyelés, a tájékozódás, a rendszerezés képességét.

Elemzéssel és az alkotói szerepek gyakoroltatásával fejleszti a reális énkép kialakítását. A reális énkép és reális személypercepció leválasztása a kreált média personákról akár saját maga esetében, akár médiaszemélyiségek, sztárok esetében.

A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztéséhez a tantárgy azáltal járul hozzá, hogy a változatos médiaszövegek, alkotói és befogadói nézőpontok azonosítása révén segíti a kulturális sokszínűség jelenségének megértését és elfogadását.

A kommunikációs készség fejlesztése mellett kiemelten fontos általános nevelési cél a kreativitásra nevelés – kreativitás az önkifejezés és önbemutató szolgáltatásban. A program keretében az ingyenes, egyszerűen használható vágó alkalmazással demokratizáljuk a videókészítést. A műsorkészítés legnehezebb műveletét egyszerűsítjük le annyira, hogy szinte mindenki számára elérhető legyen.

Mivel a média képes arra, hogy átformálja a nyelvet, az értékrendet, a ritmusérzékét, az ízlést, a vágyakat, a hősöket, a tabukat, a művészetet és a műélvezetet, az alkotást és a befogadást egyaránt, a médianevelés a személyiségfejlesztés alapvető eszköze. Ezért kiemelt helye van a középiskolás tanulmányokban.

Az elmúlt tanévben, 27 stábbal, a négy osztályban 120 diákkal szereztünk tapasztalatot a Contest programban. Bemutatkozó filmeket, riportokat, választott versenyzőjünkkel produciókat készítettek több hónapon keresztül a mozgókép- és médiaismeret tantárgy keretében. Kampányfilmet forgattak a versenyzőjük bemutatására, szavazatokat gyűjtöttek a nézőktől. Az alkotásaikat az iskola nyilvánossága előtt mutatták be a létrehozva egy zárt facebook csoportot. Ezen keresztül minden tanuló és tanár is láthatta a filmjeiket, értékelték, szavaztak, kommenteltek. Így nem csak az érintett évfolyam ismerkedett meg mélyebben a média világával, hanem az iskola egésze is.

Előadásomban szeretném bemutatni a Contest programot és a tapasztalatainkat a program megvalósítása kapcsán.

A kutatást támogatta:

UNI-V-ARTS Konzorcium által a Széchenyi 2020 program keretében megvalósított EFOP-3.2.6-16-2016-00001 *A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* című projekt.

2.

NARRATOLÓGIA ÉS KREATÍVÍRÁS

Szőllősi Barnabás, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: narratológia; kreatívírás; olvasás, szövegértés, empátia

Előadásomban egy éve tartó elméleti-módszertani kutatásom eredményeit mutatom be. A kutatás célja a narratológia alapkoncepcióinak empirikus megismertetése középiskolás diákokkal a kreatívírás módszertanán keresztül. Ezzel a metodikával a diákok tárgyi tudása, szövegértése és -alkotása, elemző-analitikus készsége, képzelőereje valamint empátiája is fejleszthető. A kutatás tervezett végcélja egy tanári kézikönyv, melynek feladatait hamarosan a gyakorlatban is tesztelni fogjuk.

A narratológia bölcsészeti és esztétikai tanszékekre „száműzött” tudományterület, noha a narratív gondolkodásmód áthatja mindennapjainkat. Az elbeszéléstan összetett interdiszciplináris szemléletmód, amely az irodalom-, film-, média- és kommunikáció-elméleten túl a pszichológia, a társadalomtudományok, a filozófia, a kognítív tudományok, a nyelvtudomány és a genderkutatások területén is hasznosítható. Saját kutatásomban a narratológia azon alapkoncepcióit használom föl, melyek a fent leírt készségeket és a társas együttéléshez szükséges adottságokat fejlesztik.

A kreatívírás Magyarországon kevésbé ismert módszertan, melynek azonban az amerikai pedagógiában már félévszázados gyakorlata van. Az USA-ban nemcsak művészeti és bölcsészeti egyetemeken, de sok középiskolában és reáltudományos szakon is oktatnak kreatívírást, mivel az írásgyakorlat a szakdolgozatok, az életrajzok, ösztöndíjak, pályázatok megszerkesztésében is segít. A kreatívírás egyik alapvetése az úgynevezett input-output különbsége: a feladatok kiindulópontja és végcélja gyakran igen távol áll egymástól, s ezt a két pontot szöveg vagy szövegek megalkotása hidalja át. Például egy sütemény íze, annak analízálása alapján kell egy történetet megfogalmazni. Vagy éppen egy film élményét egy képleírásba sűríteni. Egy nap eseményeit egy év távlatába kivetíteni. A lehetőségek tárháza végtelen.

Ezen kutatás esetében az input-output a társas létezés aspektusaira koncentrál. A feladatok mindig a diákok személyes élményeire épülnek, azoknak az áttételes, absztrahált megfogalmazását célozzák. Minden gyakorlatsor részét képezi, hogy a diákok által létrehozott írások elcserélődnek: az új feladat kiindulópontja egy diáktársuk szerzeménye, amit valamilyen szempontból át kell dolgozniuk. Az adaptációs gyakorlaton keresztül analitikus, empatikus tevékenységet végeznek. A néhol három-négy lépésből álló feladatsor lezárása általában a szövegekre való reflexió, a visszacsatolás.

Kutatásom gerincét Propp, Bahtyin, Todorov, Genette, Barthes, Gadamer, Ricoeur, Gergald Prince, Hayden White, David Bordwell, Jerome Burner, Mieke Bal és Judith Butler munkái adják. Előadásomban röviden ismertetem a felsorolt szerzők általam használatos koncepcióit, majd a hozzájuk társított kreatívírás feladatokat is bemutatom. Így a mitologikus és mesei narratívákról, a világ dialogikus és polifonikus szemléletéről, a narratívák időbeliségének perspektíváiról, a fényképészet narratológiai vonatkozásairól, hermeneutikáról, narratív identitásról, narratív kommunikációról, társadalomtudományi narratívákról, filmelemeletről, narratív pszichológiáról és gendernarratívákról is szót ejtek.

A kutatást támogatta:

Az öt művészeti egyetem összefogásával létrejött UNI-V-ARTS Konzorcium által a Széchenyi 2020 program keretében megvalósított EFOP-3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben című projekt részeként a Színház- és Filmművészeti Egyetemen működő filmes munkacsoport által kidolgozott fejlesztések egyike a Narratológia és Kreatívírás című kutatás.

3.

ÖNÁLLÓSÁG A SZÍNPADON: VITASZÍNHÁZ ÉS FOGYATÉKOSSÁG

Simon Mátyás *, Füsi Anna **, Farkas Atilla *, Farkas-Sára Eszter ******

* Eötvös Loránd Tudományegyetem

** Eötvös Loránd Tudományegyetem

*** Károli Gáspár Református Egyetem

**** Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: vitaszínház; érzékenyítés; fogyatékosügy

A vitaszínház műfaja a színház- és drámapedagógia alkalmazott eszköztárának közel tíz éves múltra visszavezethető ágazata, melynek kialakulása és jelenlegi fő alkalmazási területe elsősorban Magyarországhoz köthető. A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ munkásságának eredményeképp ma már több társulat és egyesület készít vitaszínházi előadásokat. A jelenlegi szakmai konszenzus szerint olyan színházi folyamatról beszélhetünk, mely több ponton is párhuzamba állítható az érzékenyítés definíciójához tartozó egyes koncepcionális elemekkel, összességében azonban a két fogalomból kiinduló, gyakorlatban is megvalósuló programok felépítésüket, strukturálásukat és eredményességüket tekintve mégis merőben eltérőek lehetnek. Előadásunk célja megvilágítani a jelenség mögött álló esetleges tényezőket, és megvizsgálni, vajon alkalmas forma-e érzékenyítésre a vitaszínház műfaja, mindezt elméleti, feltáró kutatásra és az általunk létrehozott program megvalósításának empirikus tapasztalataira építve.

Az Önálló című vitaszínházi előadás a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar hallgatóinak és a Horizont Alkotócsoport tagjainak közreműködésével fejlesztett esemény, mely az értelmileg akadályozott személyek integrációjával kapcsolatos kérdések feldolgozását tűzte ki céljául, elsősorban a középfokú oktatásban résztvevő tanulók számára. A színházi esemény olyan, az értelmileg akadályozott személyek integrációjához kapcsolódó témák vizsgálatát kínálja a résztvevők számára, mint:

- a szakmai definíciók, kategóriák és megnevezések pozitív és negatív szociális aspektusai;
- az integrált és szegregált oktatási rendszer jellemzői;
- a fogyatékossgal élő személyekkel szemben megjelenő többségi attitűdök jelentősége mindkét fél szemszögéből;
- az önállóság fogalmának ambivalenciái;
- az intézményi kitagolási folyamat megítélése;
- a családalapítás kérdésköre.

Előadásunk során az Önálló c. program bemutatásával egybefűzve vizsgáljuk a vitaszínház sajátosságait aszerint, hogy a műfaji specifikumok mennyire illeszkednek az érzékenyítés kritériumaihoz. Az érzékenyítés fogalmának körbejárása után feltérképezzük a vitaszínház történetét és módszertani aspektusait, prezentáljuk saját színházi eseményünk kialakulásának és fejlesztésének folyamatát, a választott témák relevanciájának indokoltóságát, és megvitatjuk azokat a kérdéseket, tapasztalatokat, amelyekkel az eddig megtartott események során gazdagodtunk (mindez öt gimnáziumi csoportot fed le, ezen felül az első (pilot) nyílt alkalmat is, amelyen életkorra vonatkozó megkötés nélkül bárki részt vehetett). Sorra vesszük az egyes jelenetek alkotófolyamatának sajátosságait, a jelenetek résztvevőkre gyakorolt hatásának lehetőségeit, az egy-egy témát lefedő kérdések megfogalmazásának kulcsfontosságát, és arra is keressük a választ, hogyan tudunk érzékenyítésről beszélni abban az esetben, ha hatásvizsgálat nem kíséri a színházi folyamatot. Megfogalmazzuk azokat a sajátosságokat, amelyek a fogyatékoságügy témájának jellegzetességeiből fakadóan formálják a vitaszínház strukturálásának lépéseit. Kitérünk saját célkitűzéseinkre és az ezekből következő esetleges negatív és pozitív következményekre, előnyökre és veszélyekre, amelyek a választott műfaj és érzékenyítési koncepció specifikumaiból fakadnak.

4.

ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK VIZUÁLIS KÉPESSÉGEINEK VIZSGÁLATA DIGITÁLIS ÉS ANALÓG TÉRKÉPRAJZOK TÜKRÉBEN

Kovács Hajnalka, Neumann János Egyetem, Pedagógusképző Kar, Kecskemét

Kulcsszavak: analóg és digitális gyermekrajzok, vizuális képességek, vizuális kommunikáció, vizuális nyelv

Az 1960-as évek végén reprezentatív kutatásában Paál Ákos vizsgálta magyar gyermekek rajzain az ember-, a tér-, a mozgás- és a cselekményábrázolás formáit, szintjeit. A *gyermekrajzok fejlődésének motivációi a 6-10. év között* címmel, 1970-ben megjelent tanulmányában (Magyar Pszichológiai Szemle, 1970. 27. köt. 4. sz. 573-578. old.) százalékos bontásban adta meg a különböző életkorokra jellemző ábrázolási szinteket, így a rajzi képességek fejlődésének várható ívét is megjelölte a megfigyelt területeken.

Közel fél évszázad elteltével időszerűvé vált a gyermekrajzok új, bővített szempontú vizsgálata, hogy átfogó képet kaphassunk azoknak a diákoknak a rajzi képességeiről és vizuális kommunikációs sajátosságairól, akiket ma, a 21. század iskolájában tanítunk, akik számára a korszerű rajzterveket készítjük. Az 1960-as évek végén vizsgált gyermekekhez képest korunk fiataljai egészen más, megváltozott vizuális közegben nőnek fel. Nem csak a képek befogadása, de a képalkotás szempontjából is óriási változásról beszélhetünk. A mobiltelefonok tulajdonjogára vonatkozó adatok (TÁRKI, 2018) szerint, még a leghátrányosabb helyzetű háztartásokban élő általános iskolás gyermekek keze ügyében is van digitális képek készítésére alkalmas eszköz: saját okostelefonjuk. Tény, hogy használják is az általános iskolások ezeket az eszközöket, rendszeresen készítenek és osztanak meg okostelefonokkal képeket. Ugyanakkor egyre kevesebb kép készül hagyományos módon – például papírlapra ecsettel festve, ceruzával vagy tollal rajzolva.

A pszichológia területén jelentősek a magyarországi kortárs gyermekrajzvizsgálatok eredményei (Hárdi István, Vass Zoltán, Vass Viola), szükségesek azonban rajzpedagógiai szempontú kutatások is, amelyek segítik egy-egy korosztály rajzi képességeinek jobb megismerését, és hozzájárulnak a vizuális kultúra tantárgy-pedagógiájának megújításához.

Kárpáti Andrea nevéhez fűződik hazánkban annak a kutatássorozatnak az elindítása, mely több oktatási intézményben, különböző életkorú gyermekek azonos témákhoz készült analóg és digitális rajzait elemzi. Ehhez a kutatássorozathoz kapcsolódik 2015-ben indult rajzvizsgálatunk, melynek célja feltárni, hogy hogyan rajzolnak ma az alsó tagozatos gyerekek hagyományos és digitális eszközökkel. „Négy szituatív feladat” megrajzolását kértük a diákoktól. A feladatokat korábban már alkalmazták budapesti óvodás gyermekek képességvizsgálatánál (Kárpáti Andrea és Gaul-Ács Ágnes 2015-től több konferencián, illetve tanulmányban számoltak be kutatási eredményeikről), valamint szlovák falusi és városi általános iskolás tanulók körében (Eva Lehoťáková a 2017-es MPK konferencián mutatta be kutatási eredményeit *A 6-11 éves gyermekek rajzfejlődésének vizsgálata a Szituatív Rajzi Feladatsor alapján* címmel).

A feladatokat és a mérőeszközt adaptáltuk a kutatási mintánkhöz. Minden feladatra egy tanórát (45 percet) szántunk, és minden rajz kétszer készült el: hagyományos és digitális eszközökkel egyaránt. A megvalósítás rajz- és informatika órák keretében történt, és egy vidéki város két általános iskolájának 15 osztályára – 4-4 első, második és harmadik évfolyamos, valamint 3 negyedik évfolyamos osztály több mint 300, 6-11 éves diákjára – terjedt ki. A négy szituatív feladat egyike a „*Térkép egy (nyáron) látott vagy elképzelt helyről, ahová szívesen elmennék (újra)*”. Tanulmányunkban az alsó tagozatos diákoknak ehhez a feladathoz készített térképrajzait mutatjuk, be és elemizzük. Kutatásunkban olyan rajzi képességszinteket vizsgáltunk, mint a feladat megértése, a formák ábrázolása, a színek kifejező használata és a kompozíciós képesség. Ezen túl, a gyűjtött anyagban meg tudtuk figyelni a korosztályra jellemző vizuális kommunikációs sajátosságokat, például jellegzetes térképtípusok alkalmazását, a térhasználat különböző módjait, illetve az alkotói típusok megoszlását a mintánkban.

A rajzi képességek feltérképezése mellett vizsgálatunk egyik legjelentősebb eredményének a hagyományos és digitális megoldások összehasonlításával nyert adatokat, és az ezekből levont következtetéseket tartjuk. A négy feladat – köztük a térképrajzok analóg és digitális megoldásai – értékelésével olyan felismerésekre jutottunk, amelyek nagy segítséget jelenthetnek a korszerű rajz- és informatika tantervek összeállításánál. Megfigyeléseink tanulságát beépítettük annak az 5-8. osztályosok számára összeállított Vizuális Kommunikációs Modulnak a tanítási tervébe, melynek megvalósítása jelenleg zajlik (2016-tól 2020-ig).

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

POSZTER-SZEKCIÓ

PÉNTEK – JÚNIUS 21.

Elnök/Chair: **Garai Anna**, Talento-Ház Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és AMI

1.

VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ, ÉRINTKEZÉS, KAPCSOLATFELVÉTEL

Baki Györgyi, Szacsvey Imre Általános Iskola, Nagyvárad, Románia (Scoala Ginaziala Szacsvey Imre, Oradea, Romania)

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, hagyományos és digitális képköltés; tanítási-tanulási program, pedagógiai koncepció,

“MOHOLY-NAGY MODULOK” – a 21. századi képnyelvének tanítása

Pedagógiai programom a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja “Moholy Nagy-Modulok” – a 21.századi képnyelvének tanítása című tantervi innovációs projektje keretében valósul meg. A projekt honlapja: <http://vizualiskultura.elte.hu/>

A NÉGY MODUL

1. Vizuális kommunikáció
2. Vizuális média
3. Környezetkultúra
4. Kortárs képzőművészet

A modulokban a hagyományos és digitális képköltés egyenrangú szerepet kap. a programban, a feladatok megfogalmazásánál arányos arányban szerepelnek.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ MODUL FEJLESZTÉSI CÉLJAI:

Biztonság a kommunikációs folyamatok világában

A vizuális közlemények fogadása, megértése, elemzése, kritikus álláspont elfoglalása
Vizuális közlések fogalmazása, alkotása a kontextusnak megfelelő formában, csatornán
Tájékozottság a vizuális kommunikáció műfajaiban, szövegfajtáiban, a társadalomban betöltött szerepét illetően.

Érdeklődés felkeltése a vonatkozó egyéni, társadalmi, környezeti problémák iránt.
A kezdeményező készség erősítése, alkotó, cselekvő magatartás támogatása
Együttműködési képesség, és empátia erősítése

A kommunikátor (újságíró, tévébemondó, blogger) szerepmodelljének átélése.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CIMŰ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA:
TANÍTÁSI TANULÁSI PROGRAMOM

A modulban az érzékeléstől és befogadástól a képüzenetek létrehozásáig és megosztásáig terjedő folyamat minden mozzanatára található feladatok. Nagyon fontos szerepet kapnak a modulban a játékos és önismereti feladatok, értékek és énreprezentációk: például : -selfie -portré egy választott környezetben, mémek és gif fájlok szerkesztése vagy - játékos feladat csoportmunkában. Egy tanuló készít egy 10 perces rajzot, a rajzot tovább adjuk egy másik diáknak aki ír erről egy rövid történetet. A történetet odaadjuk annak a diáknak aki a rajzot készítette vagy egy harmadik diáknak. Ezek a játékos csoportos feladatok fejlesztik az önértékelésüket és a csoportban való együttműködésüket. Mivel a 9-12 évesekre jellemző, hogy erősen megnő a realista ábrázolás, a technikák és a konvenciók megismerésének igénye, ezért fontos szerepet kapnak a modulban a műalkotások. A művészet művésze kiemelt szerepet kap; olyan feladatokat kapnak ebben a témában mint például: - tervezetek kiállításokat egy belső térbe ismert alkotók műveinek a felhasználásával. Fontos szerepet kapnak a térbeli ábrázolások: épületek tervezése hagyományos és digitális formában.

Ezekkel a feladatokkal az énkép kialakítása, az együttműködés és a térbeli tájékozódás fejlesztése került a középpontba. A játékos feladatok és a kitalált történetek által a tanulók kreativitását és képzeletüket is megmozgatták. A tudományos világmodellek megismerése és a technika is célkeresztbe kerül a feladatok során.

A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM

1. Vizuális Napló

2. Választásaink

3. Az ember helye a világban

4. Világmodellek

1. A Vizuális Napló

A. Vizuális Napló készítése: - hagyományos és digitális eszközökkel.

B. Ahid ami összeköt minket: embereket, barátokat, városokat, földrészeket, stb.

C. Egy vonal különleges élete: játékos feladatok csoportmunkában, történetek kitalálása!

D. Készítsünk bábokat: - KÉZ-BÁB, KŐ-BÁB, KESZTYŰ-BÁB

2. Választásaink

A. Értékeink és énreprezentációk: selfie-portré készítése, mémek és gif-fájlok.

B. Külső és belső terek tervezése : környezetbarát épületek tervezése.

C. Tervezzünk egy kiállítást egy belső térbe, felhasználva ismert és kedvelt alkotók munkáit.

D. Piktogramok tervezése: - általad kitalált játék piktogrammjának a megtervezése.

3. Az ember helye a világban

A. Szimbólumok, családfák, címerek: családom címere, városom címere.

B. Reneszánsz: - az ember a középpontban. A reneszánsz művészet tanulmányozása.

C. Az emberi arc: - portré. Az ember arckifejezéseinek megfigyelése.

D. A reneszánsz építészet tanulmányozása. Szerkesszünk: -palotahomlokzat folytatása.

4. Világmodellek: mikrokozmosz a makrokozmoszban.

A. Ismerkedés a tudományos világmodellekkel: a kozmosz az ember, az ember a kozmosz tükré.

B. A Szent László kápolna gótikus ablakainak megfigyelése és rózsablakok tervezése!

- C. Mozaikkép készítése NAGYVÁRAD felirattal.
- D. Nagyvárad szubjektív Atlaszának vagy Lapozókönyvének az elkészítése.
- E. KINT és BENT: -hol vagyok otthon? -az én városom/az én világom/az világegyetemem.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

2.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ FEJLESZTÉSE A 21. SZÁZADBAN

Baki Györgyi, Mihai Eminescu Főgimnázium, Nagyvárad

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, környezet és technológia; médiahasználat, sajtófotó, reklámfilm; álló- és mozgóképek, médiumok sajátos kifejezőeszközei

„MOHOLY-NAGY MODULOK” – a 21. századi képi nyelvének tanítása
Pedagógiai programom a Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja “Moholy Nagy-Modulok” – a 21. századi képi nyelvének tanítása című tantervi innovációs projektje keretében valósul meg. A projekt honlapja: <http://vizualiskultura.elte.hu/>

A NÉGY MODUL:

1. Vizuális kommunikáció
2. Vizuális média
3. Környezetkultúra
4. Kortárs képzőművészet

A modulokban a hagyományos és digitális képkalkotás egyenrangú szerepet kap. a programban, a feladatok megfogalmazásánál arányos arányban szerepelnek.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ MODUL FEJLESZTÉSI CÉLJAI A X. ÉVFOLYAMBAN:

Biztonság a kommunikációs folyamatok világában

A vizuális közlemények fogadása, megértése, elemzése, kritikus álláspont elfoglalása
Vizuális közlések fogalmazása, alkotása a kontextusnak megfelelő formában, csatornán
Tájékozottság a vizuális kommunikáció műfajaiban, szövegfajtáiban, a társadalomban betöltött szerepét illetően

Érdeklődés felkeltése a vonatkozó egyéni, társadalmi, környezeti problémák iránt.

A kezdeményező készség erősítése, alkotó, cselekvő magatartás támogatása

Együttműködési képesség, és empátia erősítése

A kommunikátor (újságíró, tévébemondó, blogger) szerepmodelljének átélése

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CÍMŰ MODUL PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK HASZNÁLATA:
TANITÁSI TANULÁSI PROGRAMOM

A PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ ALAPJÁN KIDOLGOZOTT FEJLESZTÉSI RÉSZTÉMÁIM:

1. Környezet, technológia

2. Rögtönzött bábok

3. Minden mozog

4. Korszakok, stílusok, műfajok

5. Médiahasználat, álló- és mozgókép

1. Környezet, technológia:

A. Szelfie-portré : -önarckép-selfie egy választott hatter-rel, , hagyományos és digitális eszközökkel.

B. Az ember csigaháza: - lakótér organikus jellegének a kihangsúlyozása, tiszta bemutatása.

C. Kalandos utazás a színek titokzatos világába! A színek kifejezőereje, Jum Nakao papírúhái alapján.

D. Egy szék portréja – szinkontrasztokkal! A digitális kollázs készítése, a szék fogalmának az értelmezése

E. Design - A jövő hangszerei: Egy képzeletbeli hangszer megtervezése és hangjának imitálása!

2. Rögtönzött bábok:

A. Gyűjtsünk köveket!! – a kövek felhasználásával alakítsatok ki különböző karaktereket: BESZÉLŐ KÖVEK

B. Készítsünk kesztyűbábokat, színes kesztyűk felhasználásával: KÉZ-BÁB.

C. Megérkeztünk meseországba: - a mesék szimbólumainak felhasználása pl. égitest, a létra, a Nap arc

3. Minden mozog:

A. Szerepjáték és képszínház – tárgyak, anyagok, eszközök és szituációk eljátszása.

B. A néma filmektől a 3D –s mozi bűvöletében. - képek vetítése és fotózása az emberi arcokra.

C. Az emberi arc- portré : - az emberi arc kifejezéseinek megfigyelése, a kifejezések állandó változása .

D. A filmművészet kialakulásának a tanulmányozása, a kompozíciók szerinti megfigyelés egy film alapján.

E. Egy festmény különleges élete. - zene hangjaira készítenek egy nagyon egyszerű számítógépes animációt

4. Korszakok, stílusok, műfajok:

A. Egy jellegzetes épület körbejárása, (Sas Palota) a részletek megfigyelése, lerajzolása és fotózása.

B. Nagyvárad szubjektív atlaszának az elkészítése: pillanatfelvételek és fázisrajzok felhasználásával.

C. A Premontrei szerzetesrend temploma az iskola mellett található. Figyeljétek meg külső és belső szerkezetét. Készítenek közösen egy fotó-sorozatot az épület külső és belső világáról.

D. Kinnt és bent: – hol vagyok én otthon? – az én városom/ az én világom/ az én világegyetemem/.

5. Képsorozatok – Minden mozog: álló- és mozgókép.

A. Panorámakép. Összetett kép kialakítása egy nézőpontból folyamatos elmozdulásokkal.

B. Harmóniakép. Két tetszőlegesen választott fénykép felnagyításával,

fénymásolatának felhasználásával.

C.Kép, képsorozat, mozgókép. Animáció technikájának és műfajának ismertetése.

D.Médiумok sajátos kifejezőeszközei: - reklámfilm készítése arról, hogyan ne reklámozzunk!

E. Vizuális művészeti jelenségek: -a sajtófotó kialakulása- bevezetés a sajtófotózásba

F. Vizuális elemzés, vizuális értelmezés: -a feladatlapok alapján értelmezzük a sajtófotót vagy a természet-fotót, magát a jelenséget, annak szerepét a világban és hatását mindennapjainkra.

A kutatást támogatta:

A közlemény alapját képző kutatás az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, "Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása", 2016-2020, projekthez kapcsolódik. Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

3.

TUDOD MIT? JÁTSSZUK AZT...

Burovncz Laura, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Kecskeméti Katona József Múzeum

Kulcsszavak: mesejáték, interaktivitás; színházi nevelés, zenei nevelés; kulturális identitás

Tudod mit? Játsszuk azt...

Ez a mondat a játék áldott idejében szokott elhangzani megannyiszor. A drámajáték és minden színház eredője az önfeledtség, a játék öröme mind erről a tőről fakad. A színház legősibb formáiban cselekvő, együtt játszó közösség éppúgy nem vált szét nézőkre és játékosokra, mint ahogy „a gyermek fantáziajátéka is egységes, aktív közösséget és nem passzív befogadót tételez fel.”(Malgot I. 2003:23) Mindig is megvolt minden nép, kultúra tagjainak az igénye, hogy maga is táncoljon, énekeljen – érzelmeit, indulatait kifejezze, megértse. A korábban közösen illetve minden egyén által megélt művészi tevékenység élményei ma hivatásos művészek kiváltsága lett. „Ma már csak néhány kiválasztott ember táncol, énekel, zenél, játszik a színpadon, a tömegek meg csak nézik, hallgatják ezt, s ezzel elszegényednek szellemileg, eddig elképzelhetetlen módon.”(Andrásfalvy B.1985:3) Ennek visszafordítására, a művészetek hétköznapi való, személyes átélésére, megélésére megértésének lehetőségére született meg egy művészeti nevelési koncepció, mely kiegészítő feladatot vállalhat az óvodai és iskolai nevelésben.

A művészeti nevelés szükségessége, létjogosultsága a alapvető diszciplínák mellett a társadalom átalakulása, annak értelmezése és lokalitása miatt a szociológiai megközelítés is indokolt. A individuum és tényleges szabadsága a kapitalista világ horizontján, a szinkretikus törekvések, a családmodell belső küzdelmei, törekvései, átalakulása, a hirtelen megnyílt lehetőségeket elemző szociológiai és pszichológiai, társadalomelméleti perspektíva által megvilágított állapot realizálja a művészetek pedagógiában való nélkülözhetetlenségét. Ennek megalapozásában segíthetnek a népi gyermekvilág játéka, ahol legnyilvánvalóbban

fedezhető fel az a kezdetleges, még együtt élő művészetek egysége: a zene, a költészet – a mozdulat elválaszthatatlan háromsága (Barta K. 1943:492). Ezen a mezsgyén igyekszem a gondolati szálat végigfuttatni, a teljesség igénye nélkül: az egyik a kulturális identitás kérdése, a másik a művészet, illetve a művészet (népművészet: mese, népdal, népszokás illetve a magaskultúrához tartozó színház, zenekultúra) legkisebb eleme, indítókulcsa: a játék. Ezt a kifejezést használja a zene (hangszerjáték) a színház (szerepjáték) és a népi kultúra is (szokásjáték). De mit tud ebből a pedagógia felhasználni? És igazából nem is az a kérdés, hogy mit, hanem az, hogy hogyan? Hogyan vagyunk képesek az önfelelt játékot beépíteni azokba a tevékenységekbe, ahol ismeretátadás folyik? A művészetek direkt, intézményes keretek közé szorított oktatása érzelmi kapcsolódás nélkül a megismerést hordozó szimbólumrendszert rezervátumi területté degradálja, sok esetben a gyerekek számára kódolhatatlan, kulcs nélküli eszközzé, amit nem képesek integrálni, később funkciósan - tudatos felhasználni. Ezáltal a kulturális motívum szeparált elemmé demontálódik. Ennek feloldására, a gyermek aktív, alkotó részvételére ad támogató közeget a folklór alapvető tulajdonsága: a fokozott variálódás, a megismételhetetlen rögtönzés - maga az improvizáció. Ahhoz, hogy a módszertani épületet felemeljem, néhány alapmotívum értelmezése szükségszerű: a közvetíteni kívánt kultúra, az identitás és az ezeket befogadó művészeti forma: a színház.

Alternatív gyermekszínházi forma: Művészet és Pedagógia – interaktivitás

Mit játszunk? Játsszunk mesét!

A népmese - az anyanyelv észjárása és zenéje - mint üzenetet (szellemiséget, jelképet) hordozó, mozdulatot-, hangot-, színt és illatot magába foglaló egység, mely a legteljesebben szolgálhatja kulturális terünk identifikálását és tudatos birtoklását. A bennük őrzött tapasztalatok, tanulságok, magyarázatok utakat mutatnak, megoldásokat kínálnak, szabályokat, melyek kapaszkodót jelentenek a gyermek számára (is). A mese, úgy, mint a játék – nem egy foglalkoztatási mód, hanem közlési forma, amelynek segítségével szót válthatunk a gyermekekkel arról, ami a legjobban foglalkoztatja őket. A teljes világ kerek tükörképe.

Mindegyik meséhez tartozik valami filozófia, valamilyen személyes üzenet, ami aktuális - foglalkoztat felnőttet, gyermeket egyaránt. Például a pusztuló természet kérdése mindazokkal - a gyerekekkel - beszélve erről, akik számára annyira természetes a természettel való összhang és az óvó-védő szeretet – a rajongás egy-egy kavics szépségéért, egy méhecske vagy egy hangya halálakor érzett bánat, minden fűszál vigyázása. Tud-e üzenni a fa, a víz, az állatok, a minket körülvevő világ és hogy mi értjük-e? Érthető-e az „öröme és a bánata”? És hogy az ember képes-e ezt érteni? És fontosnak tartja-e, hogy meghallja, megértse, és hogy reagáljon rá? És a mese, amiben erdő-mező öreganyja szerepel, több kultúrában is megtalálható – ugyanúgy román mesékben, mondákban, mint a németalföldiben: egyetemes és ősidőktől fogva aktuális kérdést és üzenetet hordoz. „Ki mint vet, úgy arat.” Azt, akit a pénz és vagyonszerzés hajt, és nem hajol le a tisztítandó forráshoz, elmegy a tapasztatlan kemence és az élőködőkkel teli gyümölcsfa mellett, mindezek ajándéka nélkül marad, viszont aki képes a jutalom nélküli áldozatra, valódi kincsre lel, mely élteti, megtartja: „Forrásvízre, kenyérre, gyümölcsre.”

A forma lehetőséget ad az önkifejezésre – hogy a részvevő szerepeket vállalhasson, megnyilvánulhasson – olyan módon, ahogy neki kedve van: a játék során a gyermek egyszerre nyilatkozik meg mint a segítséget kérő és megoldást adó, előadó és megfigyelő. A gyermek és felnőtt közösen (az előre megírtak egyes részeiben improvizálva) alakítják a

történetet. A misztikum, a varázslat - az ismert tér adta biztonságban - lehetővé teszi, hogy a számárpadból palota legyen, az ütött-kopott székek trónná változzanak és bárki lehet királylány, kismadár, betlehem király vagy vízbehajló gyönyörű fácska. A gyermeknek a színház világába való interaktív bevezetése, ahol a dramatikus szokásjáték jelen van, érthető, megfogható. Részese lehet.

A foglalkozások egyik legfontosabb eleme az élő zene, a muzsika, az ének. A hagyományos hangszereken túl egyszerű, a gyermekek által is könnyen megszólaltatható hangszereket (síp, dob, csengő, kolomp, zúgattyú) és egyéb hangkeltő tárgyak (fakocka, dió, kiszáradt mákgubó) segítségével szólaltathatják meg a történeteket, a természet hangjait idézve fel és ugyanígy érzelmeiket - bánatukat és örömeiket.

„Nem eljátszani, megjátszani – hanem átélni, újra merni játszani, örvendeni a szépnek, a jónak, a lélektől-lélekig érő gondolatoknak. Szolgálat” (Környei A. 2012:25).

4.

NEUROTROPHINS EVALUATION IN MOVEMENT MEDITATION PRACTISE

Daniela SANTUCCI *, **Arianna RACCA ****, **Aldina Venerosi PESCIOLINI *****, **Silvana RIGABON ****** and **Tamara CANDIRACCI *******

* Reference Centre for Behavioural Sciences and Mental Health, Italian National Institute of Health, Rome, Italy

** Reference Centre for Behavioural Sciences and Mental Health, Italian National Institute of Health, Rome, Italy

*** Reference Centre for Behavioural Sciences and Mental Health, Italian National Institute of Health, Rome, Italy

**** Movement Medicine Teacher

***** Movement Medicine Teacher

Dance is ubiquitous and central in the human experience: cross-cultural universals in dance are well known and it is perhaps one of the most ancient forms of healing.

Aim of the present study was to investigate mechanism underlying the possibility that dance, in the context of movement practise involving specific features such as ecstatic dance, shamanism, voice work and psychotherapeutic elements, may somehow favour those plastic processes in the central nervous system so closely related to the emotional experiences-based behavioural changes, which accompany and drive our life. Method of body awareness that combines movement and coaching can be used in developing creative processes for individuals, groups and communities, respecting ethical values and opening to new, sustainable, alternative ways of stress coping in challenging contexts.

Neuroscience of dance is a promising field: at neurobiological level, we know how experience can plastically changes our brain, and dance has been shown to modify the brain functions vastly, improving brain health. Nerve growth factor (NGF) is a well-studied polypeptide growth factor involved in the development and maintenance of specific

peripheral and central populations of neuronal cells. In the central nervous system, NGF acts as trophic factor for those neurons that are known to degenerate in disorders, such as Alzheimer's disease, which is becoming progressively more frequent due to the longer lifespan of the western population. More recently, NGF target cells have been identified in the nervous, immune, and endocrine systems, and an increasing body of evidence suggest that NGF, in addition to its role as a neurotrophic agent, operates through multiple paths to ultimately regulate physiological homeostasis and behavioural coping, being involved in the lifelong renewal of brain plasticity.

Saliva samples were self-collected by the volunteer dancers using Salivette kits (Sarstedt, Aktiengesellschaft & Co) pre and post three different short- (2 hr) and long-term (full day) dancing sessions. Saliva was collected by chewing on a cotton rolls for 2-3 min and returned to transport vial. Samples were centrifuged (3000 rpm, 10 minutes) and stored frozen at -80°C until assay. Saliva was assayed for nerve growth factor (NGF), brain derived neurotrophic factor (BDNF), serotonin (5-HT), oxytocin (Oxt), and cortisol levels.

Data will be discussed in terms of further understanding of mechanisms underlying neuroplasticity related to dance/art experience to develop and validate therapeutical strategies promoting wellbeing and/or addressing health issues in a supportive, positive, cost-effective and in non-clinical environment, encouraging resilience, and facilitating empowerment, stress management and recovery through accessible creative programmes.

5.

PSZICHODINAMIKUS MOZGÁS- ÉS TÁNC TERÁPIA

Dr. Incze Adrienne*, Szili Katalin, Vermes Katalin*****

* Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület, pszichoterápiás magánrendelés, ELTE BGGYK óraadó; ** Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület, Színház- és Filmművészeti Egyetem; *** Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület, Testnevelési Egyetem, ELTE BGGYK óraadó

Kulcsszavak: Pszichodinamikus mozgás- és táncterápia; Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület; testtudat; önismeret

A poszter célja betekintést nyújtani a pszichodinamikus mozgás- és táncterápia (PMT) módszerének, alkalmazhatóságának fő vonalaiba a módszer rövid leírásán és elméleti megfontolások ismertetésén keresztül.

A pszichodinamikus mozgás- és táncterápia (PMT) módszerének kidolgozása csaknem 30 éves, folyamatos kísérletező és műhelymunkával jött létre a Magyar Mozgás-és Táncterápiás Egyesület szakembereinek munkájával (Merényi 2004). A PMT utóbbi 15 évben már koherens csoport-módszer (Merényi 2015). Elméleti háttérét a filozófiai fenomenológia (Vermes 2019), a kortárs pszichoanalitikus interszjektív alapú szelffejlesztés-elméletek, a kortárs neurofiziológiai elméletek alkotják. Emellett az elméleti háttér kidolgozásában jelentős szerepet kaptak a módszert megalkotó szakemberek modern táncirányzatokban, testtudati módszerekben szerzett tapasztalatai A PMT integrált emberképpel dolgozik,

meghaladva a test és lélek dualisztikus hasítását, a test mechanikus, vagy egyoldalúan medikalizált felfogását, mely kultúránkban még uralkodó. (Vermes, Incze 2012)

A PMT módszertana és terápiás technikája koherens egységet alkot az elméleti háttérrel. (Szili 2010). A módszertan a pszichoanalitikusan orientált csoport-pszichoterápiás keretekre alapoz, két csoportvezető által vezetett, a csoportidőt verbális és mozgásos szakaszokra strukturáló időbeosztással. Négy munkamódban dolgozunk: a testtudati munka, a kapcsolati munka, az alkotás értékű improvizáció kiemelt térben és a verbális megbeszélés (Incze 2008).

Amellett, hogy terápiás, illetve önismereti folyamatra ad lehetőséget, alkalmazásai a pedagógia területén is széleskörű lehetőséget nyújtanak a megfelelően képzett szakember vezetésével. A folyamat során a résztvevő sajátos, a testre fordított figyelmi állapotban, mozgásos improvizációval tölt jelentős időt. Az érzékelés és az érzelmek világában a testérzetek mindig is jelen vannak. A mozgásos munka egyénileg és kapcsolatban is zajlik, melynek során a korai élményvilág implicit memóriánkban őrzött tudása is megelevenedik. A pszichoanalitikus elméleti háttérrel dolgozó, elsősorban csoportmódszer alkalmi során a megbeszélés és a mozgásos szakasz egymást kiegészítve segítik a múlt és a jelen, a megjelenő érzelmi világ újszerű megértését.

Irodalom:

Incze Adrienne (2008) A testtudati munka mint a testi kreativitás mozgósítója. *Pszichodráma Újság*, 2008. tavasz. Különszám a mozgás- és táncterápiáról. 40-47.

Merényi Márta (2004) Mozgás- és táncterápia. *Pszichoterápia*, 13:1, 4-15, <http://www.mentalport.hu/a-folyoirat/korabbi-szamok/xiii-efolyam/2004-februar/merenyi-marta-mozgas-es-tanctherapie/>

Merényi Márta (2015) Mozgás- és testélmény alapú pszichoterápiák; más nonverbális módszerek. *A pszichoterápia tankönyve, Medicina*, 362-379.

Szili Katalin (2010) A szenzualitás útjai. *Lélekelemzés*. 2010. 5/1: 55-70.

Vermes, Katalin and Incze, Adrienne (2012) Psychodynamic Movement and Dance Therapy (PMDT) in Hungary. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, An International Journal for Theory, Research and Practice*, 7(02) pp. 101-114.

URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17432979.2011.557890>

Vermes, Katalin (2019) The cultural responsibility of dance movement therapy: philosophical considerations. In: *Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice*. Volume 14, Issue 1., 26-40.

6.

EGYÜTTMŰKÖDÉSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSE VIZUÁLIS KULTÚRA ÓRÁN (KÖZÉPKORI VÁR - MAKETTKÉSZÍTÉS CSAPATMUNKÁBAN)

Garai Anna, Talento-Ház Alapítványi Óvoda, Általános Iskola és AMI

Kulcsszavak: kooperáció; együttműködés; csoportmunka, cselekvéses tudásátadás

Az empirikus kutatás célja

Az együttműködési készség, azaz a kooperációra való képesség fejlesztése, a kommunikatív kapcsolat és csoportkezelő, érdekérvényesítő képesség fejlesztése. Társas kapcsolatok javítása.

Elméleti háttér

A világban egyre inkább előtérbe kerül a globális problémák megoldásában a kooperáció. A globális felmelegedés, a tengervíz szennyezettség, a vízminőség, az élelmiszerbiztonság, az innovatív gyógyszerfejlesztések, a tudományos kutatások számos területén, - és még sorolhatnám - egy közös cél érdekében összefogásra, feladatmegosztásra, az anyagi erőforrások hatékonyabb felhasználására ösztönzi a kormányokat, intézményeket, szervezeteket, vállalatokat. A csapatban, egy közös célért együttműködni képes, kommunikatív, kooperatív személyiség egyre inkább felértékelődik a munkaerőpiacon és az élet számos területén, így a magánéletben is. Már az óvodában, általános iskolában megalapozhatjuk, fejleszthetjük a tanulóknak ezeket a képességeket. Erre egy jó munkaforma a csoportmunka, melynek során a gyerekek kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyba kerülnek egymással. Megtanulnak együtt dolgozni, érvelni, vitatkozni, egymásnak segíteni, tolerálni a másikat (pl. a lassabb munka miatt), elfogadni kortársaitól a jó tanácsot és a kritikát is. Fejlődik megfigyelőképességük, elemző, értékelő gondolkodásuk, jártasabbak lesznek a vita és megbeszélés technikájában.

(1)

Módszerek, a feldolgozás menete

Általános iskola 6. osztályában, egy 16 fős osztályban készítették a tanulók a feladatot. Az elméleti előkészítő munka egy tanóra, a gyakorlati megvalósítás három tanóra volt.

Előkészítő munka frontális osztálymunkával

A tanulók aktuális tudásszintjének felmérése a középkori várakról, a történelem órán tanultak felelevenítése, milyen várakat ismernek, azok miről nevezetesek? (Eger vára, Buda vára, Szigetvár, Visegrád vár-és királyi palota, Siklós vára, Vajdahunyad vára, Gyula) Fogalmak felelevenítése:

A XV. századra a városok kőfalakkal körülvett, erődrendszereket építettek és a jobb védhetőség miatt, mély vizesárkokat ástak a várfalak mellett. A várak a középkori főurak jól védhető lakhelyei voltak. A vár részei: várfal, vizesárkok, a legmagasabb épület a lakótorony, (ún. öregtorony) bástya, körbástya (rondella) a vár sarkain elhelyezkedő őrtornyok, „gyilkjáró” (a falak tetején fogazatszerű mintázattal épült fedett folyosó, ami az örök fedezékét biztosította) a bejáratot védő oldaltornyok, a vizesárkon átnyúló felvonóhíd. A kapukon belül csapórács. (órán illusztrálás fotókkal)

A feladat megvalósítása csoportmunkában történt

A csoportokat létrehozhatja tanár vagy akár a tanulók is. Kialakíthatunk csapatokat mechanikusan: sorsolással, padosorok szerint vagy tudatosan szempontok alapján homogénné vagy heterogénné téve, sőt rokonszenvi alapon szerveződve is.

A csoportalakítás jelen esetben a gyerekekre volt bízva, szimpátia alapján alakult ki két 4 fős lánycsapat, egy 3 fős lánycsapat és egy 5 fős fiúcsapat. Minden csapat azonos feladatot kapott: tervezzenek meg és készítsenek el egy elképzelt középkori vár makettét papírból.

Kompetenciák: vizuális emlékezet, felismerés, kreativitás, képzelőerő, térlátás, konstruálás, arányérzék, pontosság, szerkesztés, kooperáció.

Tantárgyi koncentráció: történelmi, matematikai, geometriai, technikai, ismeretek. Technikai felszerelés: olló, ragasztó, tűzőgép, tempera, ecsetek, vizesedény, WC papír gurigák, különböző vastagságú kartonok...A felhasznált anyagok összegyűjtése a csapattagok otthoni feladata volt.

A tantermet két-két pad összetolásával alkalmassá tettük a csapatmunkára. A csapatteljesítményre épülő feladat annyira nagy munkát igényelt, hogy mindenkinek a teljesítményére szükség volt, sok esetben megadott időben kellett elvégezni, hogy a másik csapattag tovább tudjon haladni a munkafolyamatban. Előfordult, hogy egy csapat a másik csapatot segítette hiányzó anyagokkal. A csapatok beszámolója szerint a feladat előkészítésénél közösen ötleteltek, a körülbelüli vázlatok alapján mindenki önkéntes vállalás alapján végzett részfeladatokat, amiből összeállt végül a vár komplexum.

Eredmények

A csapatok végig lelkesen, jó hangulatban dolgoztak. Utólagos értékelésük szerint, nagyon tetszett nekik ez a feladat, de még egy órára szükségük lett volna a várak emberekkel történő benépesítéséhez, bár így is szép várak születtek. A munkák során, menet közben is többször egyeztettek. Elmondásuk alapján nem volt vita köztük. Hangosabb szópárbajokat lehetett hallani hol innen, hol onnan a várkészítés során, de ezt ők nem értékelték vitaként, vagy konfliktusként, inkább a lelkesedés heve váltotta ki.

A lánycsapatban voltak, akik a csapaton belül egy-egy párban, felosztva a teendőket összedolgoztak. A visszahúzódo személyiségű tanulók, ebben a feladatban is csapattól kissé elfordulva, magányosan dolgoztak, általában az aprólékos odafigyelést igénylő feladatokat végezték (pl. fogpiszkálóból kapurács készítés, logó és címerfestés). Az előkészítő munka folyamán megbeszélte vár elemek megjelentek a makettekben. A várkészítés folyamatát képekkel illusztrálom.

Pedagógiai jelentősége

A csoportmunka alkalmat ad a tanulók társas viselkedésének megfigyelésére, a személyiségének jobb megismerésére. Például ki kezdeményez sokat, kit mellőznek, ki van periférián, ki az, aki fegyelmez, kritikus, kioktat, kinek van tekintélye, ki irányít, kit követnek, ki a domináns, ki bújik ki a munkából, ki segítőkész, ki az, aki visszahúzódo, ki dolgozik precízen, hogyan kommunikálnak egymással stb.

A kooperatív módszerek nemcsak a tanulók közti kapcsolatot javítják, hanem az iskolai munka hatékonyságát is növelik - a cselekvéses tudásátadás révén. A diákok együttműködésének javítása fontos nevelési cél.

A tanulóknak, saját érvényesülésük érdekében nemcsak a tudás megszerzésének módszerét lenne fontos elsajátítani, hanem ugyanolyan fontos lenne megtanítani, hogyan működjenek együtt.

Irodalom:

Rektor Orsolya (2005): Adaptivitás a vizuális nevelésben. Trefort Kiadó Budapest.

Vass Zoltán- Vass Viola: Egyéni és közös rajzvizsgálat c. akkreditált továbbképzésen elhangzott előadás 2016. 07. 15-17. Magnetház.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak - A kooperáció szerepe az oktatásban és nevelésben. Osiris Kiadó.

7.

AZ AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYERMEKEK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEINEK BŐVÍTÉSE MŰVÉSZETTEL

Haász Zsuzsa, Gennaro Verolino Általános Iskola és Készségfejlesztő Szakiskola

Kulcsszavak: fejlesztés művészettel; autizmus spektrum zavar; Sándor Éva, szabad alkotás

A címben szándékosan „művészettel fejlesztés” szerepel (és nem művészeti nevelés vagy művészetterápia.) Az előbbi iskolai körülmények között végzett, pedagógus által vezetett hatékony eszköz lehet, az autizmussal élő gyermekek számos fejlesztési lehetőségei közé sorolandó, ebben az esetben „a nem művészeti területek művészet által történő oktatását” (Kiss, 2010) jelentheti. A zene, dráma, mozgás területe is fontosak, jelen munkában azonban a vizuális- és képzőművészet egy szeletére fókuszálok, melyet szegregált általános iskolánkban kipróbáltunk és nagy sikerrel alkalmazunk a mindennapokban. Hazánkban is számos hatékony művészeti programot ismerünk, melyekről azt gondoljuk, hogy alapvetően az autizmussal élő gyermekeknél is pozitív eredményeket érhetnénk el, fontos fejlesztési területeken. Mikor alaposabban megismerkedünk velük és a gyermekeinkkel is meg szeretnénk valósítani, legtöbbször azzal szembesülünk, hogy a programok –bár jók, jól kidolgozottak, kritikus területeket fejlesztenek, gyermekeinknek is hasznosak lennének, mégsem tudjuk náluk egy az egyben alkalmazni, mégpedig az autizmusban mélyen érintett személyek gyakori nehézségei miatt. Melyek nagy egyéni eltéréseket mutathatnak. Ők alapvetően a hagyományos módszerekkel nehezebben bevonhatók vagy rávehetők a képzőművészeti foglalkozásokba. (Ugyanazokat a sztereotip rituálékat akarják csinálni; indokolatlanul irtózkodhatnak bizonyos eszközöktől, vagy épp ragaszkodhatnak egy-egy darabhoz; gondjaik lehetnek a spontán alkotással, a különböző kivitelező funkciókkal; egyszerűen nyomasztónak találhatják mások társaságát, stb. (Jordan, 2007) Ha azonban rájuk szabjuk a tevékenységet, és megfelelő előkészítő munkát végzünk, tapasztalataink szerint rengeteg pozitívumot ad az alkotók és a segítők számára egyaránt. „A művészet lehetőséget teremthet arra, hogy párbeszéd induljon olyan emberekkel, akik érzéseiket és problémáikat nehezen tudják elmondani. „(Illés,2009) A képzőművészeti programok kiemelt területei a gyógypedagógiai iskolában tanított gyermekeknél fejlesztési célként is szerepelnek, de lényeges kiemelni, hogy elsősorban a gyermekek kötetlen önkifejezését, önálló megnyilvánulásait, alkotását szeretnénk elősegíteni.

Ennek érdekében intézményünkben az idei tanévben Sándor Éva munkáját kezdtük adaptálni az autizmusban mélyebben érintett általános iskolai diákjainkra. Irányadónak a Fejlesztés művészettel című könyvét tartottuk, mivel számtalan olyan területet érint, melyek a mi

diákjainknál is alapvetően hangsúlyosak. Kiemelten „a pszichikus funkciók fejlesztése vizuális művészeti neveléssel” című fejezettel foglalkoztunk, mert diákjaink 7-9 éves korosztályba tartoznak. Az adaptáció ebben az esetben a felméréseket, az ASD specifikus előkészületeket, a foglalkozások megvalósításában némi változtatást és az elkészült munkák speciális értékelését jelenteti. Az alapvető felmérések után egyénenként „felkészítő érzékenyítést” tartottunk a gyermekeknek, melyek rövid foglalkozás-töredékek voltak. Fizikai segítséggel bevontuk őket olyan helyzetekbe, amelyekkel később az alkotás folyamán találkozhattak, így azok már biztonságosak, „bejósolhatók” voltak számukra. A helyszínt amennyire lehetett struktúráltuk, viszont az időt már nem szabtuk meg az alkotásra, hanem amikor csak lehetőség volt rá, addig dolgozhattak, amíg tetszett nekik. Tapasztalataink szerint az alkotás jó hangulatban telt és mindig tovább tartott, mint azt eredetileg elterveztük. A rendszeres foglalkozásokon különböző eszközök, textúrák használatával, azokhoz egyre rugalmasabban viszonyultak, szociális-, kapcsolatteremtő készségeik fejlesztésére is remek lehetőségek adódtak. Az egymás mellett vagy akár egy produktumon dolgozás esetenként új élményeket adhat, de akár kihívás elé állíthatja az ilyen nehézségekkel küzdő személyeket. Itt a segítő személyeknek adott a lehetőség természetes helyzetekben alkalmazni az egyébként mesterséges körülmények között tanított viselkedésmintákat, használni az ilyen esetekre előkészített kommunikációs eszközöket.

A foglalkozások alatt megfigyeléseket végeztünk: a gyermekek munkáit, azok változásait, fejlődését folyamatosan figyeltük, dokumentáltuk. Bár az autizmussal élő gyermekek rajzait a hagyományos rajzelemzési eljárásokkal nem tudjuk elemezni, nekünk mindenképpen információval szolgáltak az elkészült munkák, éppúgy, mint a tanulóink viselkedése, kommunikációja vagy akár mozgása a munka folyamán. Időről időre nekünk is önértékelést kell végeznünk, értékelnünk kell az elvégzett feladatokat, a gyermekek eredményeit. Ez leginkább az előkészítő szakasznál sarkalatos, ahol mindenképpen az ő igényeikhez kell alkalmazkodnunk, szinte mindenben, elsősorban számukra kell pozitív élményeket biztosítanunk, hogy a motivációjukat fent tudjuk tartani. Biztosítani kell a nyugodt, biztonságos légkört, hiszen ez lesz a kulcsa annak, hogy idővel meg tudjanak nyílni, szabadon, érzelmeik mentén kibontakoztathassák a bennük szunnyadó alkotót. Az egyes tanulókkal különböző „tempóban” tudtunk haladni az „érzékenyítő” szakaszban, így a további alkotásokban is eltérő ütemezésre volt szükség. Néhány diák esetében a kezdeti motivációt megtalálni komoly kihívást jelentett, de összességében mindenkinél értünk el kisebb-nagyobb eredményt a kitűzött célok elérésében. Kiemelném az önálló nyomhagyás közben történő mozgásminták változását, mely mindegyik gyermek esetében változatosságot, nagyobb mozdulatokat, az eddigi sztereotip satírozástól eltérő mintát eredményezett. De ki kell emelnem, hogy ez nem egy dokumentált vizsgálat eredményei, hanem személyes munkám során végzett megfigyelések, tapasztalatok. Intézményünkben a program bevezetésére ebben a tanévben került sor, személyes indíttatásból és érdeklődésből, de úgy érzem, hogy már most sok olyan tapasztalatunk és pozitív élményünk van, melyek egyértelműen a folytatásra buzdítanak. Terveim között szerepel a terület további, részletesebb kutatása is, valamint a Fejlesztő Program eddig nem alkalmazott részeinek bevezetése más korosztályú autizmusban mélyebben érintett diákokkal is.

Irodalom:

Rosta Katalin (2006): Add a kezed! Logopédia Kiadó, Budapest

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. Iskolakultúra 2010/10. 18-30.

Illés Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. Új Pedagógiai Szemle 2009.5-6. sz. 233-238.

Sándor Éva (2006): Fejlesztés művészettel Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Osborne, Jan (2010): Art and the Child with Autism: Therapy or education? Early Child Development and Care, 2003, 173 (4), 411–423. Routledge, London

Jordan, Rita (2007): Autizmus társult értelmi sérüléssel. Kapocs Kiadó, Budapest

8.

A MŰVÉSZETRŐL ÉS A (TUDOMÁNYOS) MEGÉRTÉSRŐL

Nemcsics Ákos, Óbudai Egyetem, Anyag és Környezettudományi Kutatócsoport

Kulcsszavak: művészi alkotás; önszerveződés

Az ízlés koronként változhat, de az alkotások megítélése művészeti szempontból szinte változatlan. Az altamirai barlangrajzok művészi aktualitása ma is megkérdőjelezhetetlen. Miben rejlik ez az állandóság? A természet szép, de ennek puszta másolása önmagában még nem művészet. Az esszenciákra való ráérzés vagy ezek megértése és az eszerint való ábrázolás teszi az alkotást művészivé. A tudományban a megértés mindig úgy történik, hogy a jelenségeket a lehető legegyszerűbb, zavaró körülményektől mentes eseményekre bontjuk, és ezeket vizsgáljuk. A művészi ábrázolás vizsgálata esetén is próbálunk alaplétezésig lemenni. Jelen esetben az önszerveződés, mint alapvető természeti jelenség és ennek megjelenése az absztrakt, alkotásban a munka tárgya, amit példákon keresztül illusztrálunk.

Irodalom:

Szőnyi István: Megjegyzések a művészetről, Budapest 1943.

Simonyi Károly: Elméleti villamosság; Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.

Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete; Gondolat Kiadó, Budapest, 1986.

Kepes György: A látás nyelve; Gondolat Kiadó, Budapest, 1979.

Johannes Itten: A színek művészete; Göncöl Kiadó, Budapest, 2002.

Herman Weyl: Szimmeria; Gondolat Kiadó, Budapest, 1982.

Hargittai István, Hargittai Magdolna: Szimmetriák a felfedezésben; Vince Kiadó, Budapest 2003.

Hermann Haken: Synergetics – An introduction; Springer, Berlin, 1983

M. Wautelet et al.: Nanotechnology; Oldenbourg Verlag, München, 2003.

S. Salat: Cities and Forms – on sustainable urbanism; CSTB Urban Morphology Laboratory, Hermann Éditeurs des Sciences et des Arts, 2011.

Nemcsics, Ákos: Scientific Approach of the Harmony in the Built Environment; Óbuda University e-bulletin, Vol.3,No.1,2012 pp 229-234.

Nemcsics, Ákos: Reflections on the Harmony of the Built Environment around Us; Óbuda University e-bulletin, Vol. 8, No. 2, 2018, pp 35-38.

Nemcsics, Ákos: Self-assembling and Harmony, or a Subject in Engineering; Education; ELTE Workshop for Arts Education, 25-26 May 2018, Budapest.

9.

CSERESZNYEVIRÁGZÁS

Paál Zsuzsanna, Számalk-szalézi Szakgimnázium

Kulcsszavak: együttműködő alkotás; projekt, vizuális pedagógia; installáció, közösségi tér

Iskolai környezetben, osztály együttműködésére épülő installációs gyakorlati feladat ismertetése lesz az előadásom témája. Szeretném bemutatni, hogy a meglévő közösségi teret (iskolai aula) hogyan lehet átértelmezni és más kontextusba helyezni. Avval a céllal, hogy az iskola bármely diákja számára használható installációt hozunk létre diákcsoporthoz. Az installáció szerepe, hogy elősegítse a relaxációt, a közösségi együttlét szokatlanabb formáit, a használatba vétel által, az iskolai környezetben. Új kommunikációs helyszín kialakításával, egy szabad felhasználású, új funkciójú tér megalkotásával. Az iskola megszokott közlekedő terének és használatának az átértelmezésével. Az előadás folyamatában mutatja be az installáció elkészítésének lépéseit, a készítés részleteit, és vizuális pedagógiai konklúzióit.

A projektfeladat a japán hanami, cseresznyevirágzás ünnep inspirációja alapján készült. Ezen az ünnepen az emberek a cseresznyefák tövében ülve, közös piknik jellegű étkezés alkalmával, közösségben töltik egymással az időt.

Az előadás az installáció készítését, felépítésének bemutatását és vizuális pedagógiai konklúzióit mutatja be. Az osztály tanulóinak együttműködéséről, a munkafolyamat minden lépésről fotódokumentációt készítettem. A fotódokumentáció értékes információ, a vizuális művészeti tanárok számára, helyzetfeltató, a tanulmányt illusztráló, helyzetet pontosan bemutató jellege miatt.

Az előadás az alábbi részfeladatok bemutatásából tevődik össze. Fókuszcsoportos beszélgetés, a feladat értelmezése, célok kijelölése. Társ szervezési terv kidolgozása az iskola építészeti teréhez alkalmazkodva az aulában. Technikai részletek kidolgozása, az anyag és eszközhasználat megbeszélése. Kivitelezés, az installáció felépítése.

Új tér használatbavétele. Teázás a cseresznyefák alatt, óra megtartása az új környezetben, pihenés, beszélgetés.

Az előadás fókuszja az együttműködő alkotás folyamatának a bemutatása, olyan pedagógiai módszer alkalmazásával, mely elősegíti a közös alkotás elmélyítését, a csoporton belüli kommunikáció elősegítését, a feladatok megosztását, a munka megszervezését és az új tanulási formák kialakítását. Fontos elem, hogy bizonyos tevékenységhez hogyan használható a tér, hiszen nem minden olyan egyértelmű, mint a frontális oktatásnál.

A projekt résztvevői: Számalk-Szalézi Szakgimnázium 13 évfolyamos, dekoratív diákcsoportja, 22 fő részvételével. A közös alkotó munka heti öt tanórát órát vett igénybe, három héten keresztül.

Az előadás keretein belül megismerhetők az alkotó folyamat előkészületei, a fókusz csoportos megbeszélés a cseresznyevirágzás, mint téma, szimbolikájának megismerése, szubjektív érintődés, diákok belső élményszerű, saját vizuális elképzeléseiknek teret adva. A képi elemek kreatív összekapcsolása, újszerű kombinációk keletkezése, megvalósíthatóság kereteinek ismertetése, a megoldás, a nyersanyag és valóság reális lehetőségek feltérképezése.

A gyakorlati munka során újságpapírból, papírmasé technikával készült technikával egy új minőségű vizuális jel, a fa motívuma épült fel. Krepp papírból pedig a virágokat imitáló dekorációs elemek. A „fatörzsekből”, virágokból és műfű alpból kialakult téri installáció alkalmas eszköznek bizonyult tantermi „sziget” létrehozására. Órák megtartására az iskola aulájában, mely eddig csak áthaladó, közlekedő térként funkcionált, és az installáció használatba vételkor, különböző órák befogadó helyévé vált.

A természet motívumának az épített környezetbe való beemelése fordított folyamatként zajlott le, mint az iskola falain kívülre vitt órák gyakorlata. Ebben az estében, az installáció, a természet egy szeletét jelenítette meg az építészeti térben, mely relaxációs helyzetet is teremtett azoknak a diákoknak, akik szívesen lehevertek a virágzó fák tövébe a „fűre”. A tér konstruálás, az építkezés és az iskola gyakorlati képzésének összefűzéséből kialakult vizuális pedagógiai metodikának a bemutatása egy példa a közösségépítés és szakmai feladatok együttes alkalmazására.

10.

KÖZÖSSÉGGEL A MŰVÉSZETÉRT, MŰVÉSZETTEL A KÖZÖSSÉGÉRT

Styrna Katalin, Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium

Kulcsszavak: empátia ; bauhaus-pedagógia; identitás

Az innováció vagy kutatás célja: a Bauhaus-pedagógia elveinek élővé tétele. A közös művészeti alkotás létrehozása, a folyamat lépéseinek bemutatása fotó és film dokumentumok segítségével. Az empátia és identitás kérdéseinek projekt jellegű kutatása. Elméleti háttere: „Innováció a vizuális nevelésben a Bauhaus-pedagógia alapján” Gaul Emil – Kárpáti Andrea kutatási tanulmánya (az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport ELTE TTK és MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport). Idézek a tanulmányból: „Napjaink művész pedagógusa úgy innovál, hogy a hagyományos kulturális értékek közvetítésétől némileg elszakadva, erőteljes lépéseket tesz a kortárs vizuális és ifjúsági kultúra integrálása felé.”

„A Bauhaus főiskolai képzése során, az első tanévben valamennyi növendék számára kötelező Előkészítő tanfolyam „az érzékek, valamint az érzelem és gondolatvilág fejlesztését és érlelését szolgálta” írja Moholy-Nagy László (1972: 18), aki 1921–1927 között volt az Előkészítő tanfolyam vezetője. Mivel a tér megragadásához több érzékszerv kell, ezért az ösztönös érzékelést (Moholy-Nagy 1972: 246), hogy a hallgatók képesek legyenek „a dolgok szimultán megragadására” (Moholy-Nagy 1996: 153).”

„A Bauhaus egyik célkitűzése az volt, hogy hallgatóit felkészítse a gyári termelésben készülő termékek megformálására, azaz a formatervezői tevékenységre.”

„A ma joggal fontosnak tartott szociális kompetenciák fejlesztése okán alakították ki az iskolában a „valódi munkaközösségeket”, amelyekben nem a versengés, hanem az együttműködés vezérelte a tagokat (Moholy-Nagy 1996: 4). A felfedezéssel tanulás előfutára volt, arra adott lehetőséget, hogy a hallgató „az anyaggal való kísérletezéssel maga fedezze fel önmaga számára a tényeket” (Moholy-Nagy 1996: 3). Az új látásmód a látvány elemzésével, a szerkezeti anyagok tulajdonságainak megtapasztalása.”

Módszerei:

Empirikus kutatás, tapasztalatok összegzése, folyamatok bemutatása az iskola tanulóival megvalósított négy projekten keresztül.

1. Iskolánk alapításának 60. évfordulójának ünneplése kapcsán Leonard Bernstein- West Side Story musicaljének zenéjére készült a 11. 12. és 13 évfolyamos, tánc tagozatos növendékek előadása. Iskolánk egykori növendékei koreografálták, a jelmezeket a képző és iparművészeti képzés növendékei tervezték tanárnők irányításával. A zenei vokált iskolánk dráma tagozatos növendékei színesítették, felkészítő tanárunk iskolánk énektanárnője volt.
2. Ugyanekkor készült a Tiszta szívvel című előadás, mely József Attila szerelmeihez és édesanyjához kapcsolódó érzéseit dolgozta fel a tánc és a színház formanyelvének összekapcsolásával. A színpadon párhuzamosan jelent meg a tánc és a költészet. A darabot a végzős- és a 11. évfolyamos növendékek adták elő. A meghívott vendégek a Pécsi Balett tagjai voltak. A jelmezeket a képző és iparművészeti képzés növendékei tervezték. A koreográfiákat a Pécsi Balett magántáncosai készítették, az iskola táncművészeti tagozatának vezetője rendezte, és állította színpadra.
3. A Ludwig Múzeum által 2017-ben meghirdetett „Van Művészi vénád?” pályázatán az Identitás témát dolgozta fel a Verpalu csapatunk. Képző tagozatos 11. osztályos diákok indultak, de bevonódtak a dráma és tánc tagozatos diákok is. Végül egy aranyközéputnak mondható megoldást találtak, ez pedig a videó készítése volt. Mivel a csapat tagjainak érdeklődésében csak a művészet közös, ezért figyelniük kellett arra, hogy mindenki hozzá tudjon tenni a készülő alkotáshoz, amit sikerült is elérni. „A forgatókönyv írásakor egyet értettünk abban, hogy ennek a legkevésbé sem kell történetet mondania, a hangsúly a hangulaton van, azon a pillanaton, amikor az ember csak úgy elgondolkodik a helyén a világban. Azon, hogy milyennek kell lennie, azon, hogy érdemes-e változni, vagy változtatni a személyiségén. A két téma, amit érintünk ezzel, az a személyes identitás (amibe beletartozik a szexualitás is) és a nemzeti identitás. Az előbbi, az a jelenet, amikor a főszereplő arcára fényképeket vetítünk, amely igazából a személyiség keresését jelképezik. A felvetített fotóknak is van jelentőségük, próbáltunk provokatívak lenni és minél furcsább képeket használni...A másik, talán legfontosabb szimbólum a kukacoké. Ezek a gyurmából mintázott figurák a társadalom folytonos piszkálódását és fojtogatását jelképezik, ami

az önpusztításba és betegségbe sodorja az erre fogékony embereket. A kukacok a képletes ellenfél, amit le kell győzni, ha valaki nem szeretne beállni a sorba. Másfelől, egy pozitív megközelítésből, ők az átjáró kulcsai a saját, jobb világba, ahol nincs meghatározva, mi a normális, ahol teljesen szabadnak lehet lenni. A dilemma pedig az, hogy melyik világ a valódi? Melyikben él az ember? Lehet e tökéletes világról beszélni? ...A videó mellé tervezünk készíteni egy performanszt is, melynek mondandója az lenne, hogy miért tesszük azt, amit mindenki, miért megyünk a tömeg után akkor is, ha tudjuk, hogy a másik irány a jó?”

4. A Ludwig Múzeum által 2018 –ban meghirdetett „Van Művészi vénád?” pályázat „Gyűjtés” témáját dolgozta fel a Gondolkodj csapat, mely a képző iparművész tagozat, dráma tagozat különböző évfolyamainak összefogását valósította meg. Egy különleges empátiatársasjátékot dolgoztak ki. Idézek a műhelynaplójukból: „Mindenkinek gondolkodni már azon, hogyan is működnek embertársai. ...Milyen jó lenne, ha lenne egy olyan eszköz, ami ennek a beszélgetésnek a kezdeményezése lehetne! ...Tudtuk, hogy ez egy olyan dolog lehet, ami sok embernek segíthet majd kapcsolatainak létrehozásában, illetve ápolásában... Az érzelmek kimutatása már önmagában művészet, hisz nem mindenki képes rá. Mint nő, és mint férfi, az önkifejezésünkkel is kontrasztot állíthatunk a másik fél számára...A társasjáték olyan, mint egy érzelmi vízgyűjtő. Összetereli a játékosok különböző élményeit, érzéseit, aminek aztán okosan, visszafogottan biztosítja a lecsapolását. Összeterelt idegenek ugyanúgy játszhatják, mint az évek óta egymást ismerő jó barátok, hiszen a játék univerzális nyelven, az érzelmeken keresztül biztosítja a interakciókat. Amíg az ismeretlenek első közös beszélgetésekor érdemes az adott nap érzelmi behatásaitól indulni, addig az ismerősök akár a teljes addigi életüket is a feldolgozás tárgyává tehetik. Cél: a kommunikáció, – az ítéletmentes segítség melletti – érzelmi meztelenség vállalása...A textil szakon lévő mini textil stílus határozta meg a nemezelt szív alapját. Az érzelmek, a színek és a kettő ötvözet, ami foglalkoztatott minket. Inspiráltak még a nehezen megnyíló emberek, a kapcsolatteremtés és a kommunikáció. ...Az elsődleges célunk az volt, hogy létrehozzunk egy kommunikációs készség fejlesztő többszemélyes játékot. A munkánkkal a zárkózott, embereket szeretnénk átsegíteni a kapcsolatteremtés nehézségein társasjáték könnyed stílusával.”

3. Eredményei: Iskolánk alapításának 60. évfordulóján nagy sikert arattak az előadások. A Verpalu csapat különdíjat kapott a zsűritől. A Gondolkodj csapat játékának nagyon sok kedvelője van, sok ismeretség és barátság született általa.

Pedagógiai jelentősége:

A művészeti szakköznevelő tagozatainak, tanárainak és diákjainak közötti segítő közösségi kapcsolat erősítése. Kommunikáció segítése, problémák kifejezése, szorongások felszabadítása.

11.

HOL BUKIK EL A GAMIFICATION A MAGYAR VIZUÁLIS KULTÚRA OKTATÁSBAN? AVAGY A GAMIFICATION SZÉLESKÖRŰ BEVEZETÉSE ELŐTT ÁLLÓ AKADÁLYOKRÓL A VIZUÁLIS KULTÚRA TERÜLETÉN

Szalay Ignác, Tomori Pál Gimnázium, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: gamification; játékosítás; Magyarország

Poszterem első felében tisztázom a gamification fogalmát, bemutatok több modellt is, valamint szintetizálom azokat az alapelemeket, amik alkalmazásának alapvető feltételei. (Zichermann – Linder, 2013, Krogue, 2012, Kömlődi, 2015) Ezt a tudományos felhasználás gyakorisága, és a jelenlegi magyar oktatási viszonyok tükrében teszem. Bemutatom a játék alapvető kritériumát is, amik a későbbiekben is iránymutatásul szolgálnak majd. (Huizinga, 1949) Itt még nem a művészeti oktatásra fókuszáltan jelennek meg a gamification elemei, hanem a szakirodalomnak megfelelően fejtem ki az alapvető tudnivalókat, hogy a más tudományterületen jártasabb konferencialátogatók is megismerhessék a kezdő gondolatot. Poszteremben nem szerepel szigorú korcsoport szerinti megjelölés, mivel a kis korban elkezdett játékosított tanítási módszerek egészen az érettségző korosztályig folytathatóak. Ezután összehasonlítás következik azokról az elemekről, amik gyakorlatban gátolják a gamifikáció alkalmazását. Nem offenzívan kifejtem a pedagógusok sokszor gyanakvó attitűdjében rejlő problémákat, az extrinzik motiváció túlsúlyát, a tanmenet okozta nehézségeket és egyéb olyan gátló tényezőket ahol ez a hasznos gondolkodásmód alkalmazása csorbát szenved. A hiányosságok és problémák felsorolásánál, egyaránt támaszkodom, empirikus szakirodalomra és kvalitatív megfigyelésekre és tapasztalatokra. Megjelenítem azokat a pozitív és negatív példákat egyaránt, valamint bemutatok azokat a jó gyakorlatokat, amik már működnek a művészetoktatásban a mai Magyarországon. Itt nem csak a vizuális művészetek helyzetét mutatom be, pár példával illusztrálom a zenei nevelés jó gyakorlatait is.

A poszterem összegző részében kifejtem azokat a pozitív hatásokat, amiket a művészeti nevelés megélhet a gamification elemeinek integrációjával, itt kitérve a stressz csökkentésére, az értékelés igazságosságára és az intrinzik motiváció magas számú megjelenésére. Gyakorló pedagógusok könnyen meg tudják nevezni azokat a nem kívánt tényezőket a mindennapi munkájukban, amik megnehezítik a művészetoktatás sikeres elvégzését, az utolsó sorokban megosztok velük olyan lehetőségeket, amiket, ha rendszeres munkavégzésükbe beépítenek, közelebb juthatnak a játékosított oktatás megvalósításához.

Irodalom:

Kömlődi, F (2015), Játszani is engedd!

http://www.itbusiness.hu/Fooldal/main_flash_banner/Jatszani_is_engedd.html 2017.02.11

Zichermann G., Linder J. (2013), The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition, New York, Chicago, Lisbon, San Fransisco, London,

Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto,
McGraw Hill Professional, ISBN: 9780071808316, p14

Kroge, K. (2012): 5 Gamification Rules From The Grandfather Of Gamification
<http://www.forbes.com/sites/kenkroge/2012/09/18/5-gamification-rules-from-the-grandfather-of-gamification/#7ed5bd296d38> 2017.02.27

Huizinga, J. (1949): Homo Ludens – A study of the play element in culture, London, Boston
and Henley: Routledge & Kegan Paul

WORKSHOP (EN)

CSÜTÖRTÖK – JÚNIUS 20.

SOCIAL CIRCUS

GALLYAS Veronika

Hungarian Juggling Association / Magyar Zsonglőr Egyesület

Experiments of social circus methods

This session is a playful workshop where Veronika GALLYAS the president of the Hungarian Juggling Association and Inspiral Circus Centre invites the participants to the world of social circus. First she gives an introduction about how we use this art form for inclusion and skill development, how has this activity developed in Hungary and worldwide. After it comes to the active part when you can get the taste of a social circus session, and of course you will experiment and succeed some juggling props, too. Bring your good mood and get ready for some more adrenaline and endorphin.

www.zsonglor.hu

DRAMA

Heli AALTONEN

Drama and Theatre Studies at Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, Norvégia

Connecting with earth others: telling and performing bird stories

This workshop invites participants to explore the conference theme participation and cooperation with birds through process drama (Neelands & Goode 2015). Wildlife species such as birds represent our closest and most accessible everyday connection with the natural world. Birds are messengers of climate change (BirdLife International and National Audubon Society 2015). Numerous traditional folk stories and myths address humans' deep connection with birds. Yet classifying our concepts regarding birds is far from easy, as human societies have many different cultural interpretations for various species of birds. Birds are often represented as metaphors for human feelings in songs and poems. People have celebrated birds in various rituals and told stories about meetings with them. Birds are hunted and eaten. In modern society, as well as in our imagination, some birds are admired and beloved while some are despised and unwanted (Nagy & Johnson II 2013). For this workshop I have chosen the theme of 'trash birds', which will be explored using various process drama conventions, such as teacher in role, role play, ritual, movement, voice work and performance. The workshop aims to reveal more about our attitudes towards the natural world, in this case birds, which share their life with us. No previous knowledge or experience in drama is needed to attend this workshop.

References

BirdLife International and National Audubon Society (2015) *The messengers: what birds tell us about threats from climate change and solutions for nature and people*. Cambridge, UK and New York, USA: BirdLife International and National Audubon Society.

http://climatechange.birdlife.org/assets/THE_MESSENGERS_FINAL_WEB.pdf

Retrieved from <http://climatechange.birdlife.org/>

Nagy, K. & Johnson II, P. D. (2013). *Trash animals: how we live with nature's filthy, feral, invasive and unwanted species*. Minnesota: the University of Minnesota Press.

Neelands, J. & Goode, T. (1990/2015). *Structuring drama work*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

WORKSHOP

PÉNTEK – JÚNIUS 21.

DANCE

GYULAVÁRI Ágnes és KÁLMÁN Ferenc

ArtMan Egyesület

Inclusive Jam

Az Inkluzív Jam az ArtMan Egyesület egy olyan közösségi eseménye, ahol fogyatékos és ép emberek közösen táncolhatnak. Alapélményünk az a felszabadult légkör, amely a vegyes képességű alkotó tereket jellemzi. Biztonság, alkotás – akadálymentes környezetben.

ArtMan Association

Inclusive Jam

The Inclusive Jam of ArtMan Association is a community event where people with and without disabilities can dance together. Our basic experience is the liberated atmosphere that characterizes mixed ability spaces of artwork. Security, creation in a barrier-free environment.

DRAMA

Andy KEMPE

University of Reading, Egyesült Királyság

Sticks and stones: exploring attitudes to young people with disabilities

Andy Kempe has a good deal of experience of working with students of different ages and abilities and has written about many aspects of drama education. He has a particular interest in how drama can be used to benefit young people with special educational needs. His books

include Drama Education and Special Needs (Stanley Thornes, 1996) and Drama, Disability and Education (Routledge, 2013). His most recent research has examined how “relaxed performances” are being offered by an increasing number of theatres so that children with complex individual needs and their families can enjoy the social and cultural experience of live theatre. His keynote paper will explain the origins of the relaxed performance initiative, what such performances entail and how they can contribute to both children’s learning and the cause of social justice. Andy will offer a case study of how one medium sized provincial theatre has adopted a policy of offering a relaxed performance of its annual Christmas pantomime. His investigation reveals that this has been beneficial not only to local families living with autistic spectrum disorder but a wider spectrum of the local community. Andy will also offer a practical workshop which will exemplify how drama may be used with young people in mainstream education in order to help them explore their own attitudes and responses to people with disabilities.

MOZGÓKÉP INSTALLÁCIÓ

Szaffner Gyula *, **Fábián Gábor ****

*ELTE BGGYK, ** Magyar Speciális Mozgókép Egyesület

Kulcsszavak: speciálisfilm, film-művészetterápia

Film-művészetterápia - önkifejezés filmkészítéssel. „Az értelmi fogyatékos emberek kintről nézve zárt világban élnek, viszont ha mindezt bentről szemléljük, úgy néz ki, mintha kintről nem lennének kíváncsiak a „bentlakókra”. Így merült fel bennem a kérdés: valójában akkor ki is a zárkózott? A speciális filmezés egyik nagy érdeme, hogy mára a sérült emberek a szó szoros értelmében is saját kezükbe vették azt az eszközt, amellyel lebontani kívánják ezt a furcsán kétoldalú falat. Ez az eszköz pedig a kamera. Mindez azt bizonyítja, hogy meg akarják mutatni magukat, gondolataikat, nehézségeiket, örömeiket és életüket.” (Részlet Fábián Gábor: *Álmodtam egyet* című könyvéből)

A fogyatékos emberek életében fontos szerepet tölt be a különböző művészetekkel való önkifejezés, lehetőségeik sérültségükből adódó beszűkülése miatt. A különböző fogyatékossgal élő és pszichiátriai beteg, alkotó szándékú személyek, mozgóképben hoznak létre valós vagy fiktív történeteket, hogy ezzel megélhessék az alkotás örömét. Számukra szintén nagyon fontos, hogy műveiket mindenki számára megmutathassák, hogy ezzel az ő világukba betekintést nyújthassanak. Ezt a tevékenységet a Magyar Speciális Mozgókép Egyesület szervezi az országban. A megmérettetésre minden évben egy különleges alkalom adhat lehetőséget a Speciális Filmszemlén.

A program ezt a mozgalmat mutatja be, amelyben a fogyatékossgal élő, alkotó szándékú személyek körében indult el pár éve. A filmkészítés folyamata egyben a szakma fortélyainak elsajátítása is. A mi programunk egyrészt a segítők, motivációikat, a megsegítés módozatait, másrészt az alkotó folyamatot és az alkotókat mutatja meg, az elkészült alkotásaik keresztmetszetével.

A forma melyben az érdeklődők elé tárjuk, végtelenített ismétlődve lejátszott videókkal, egy térben elhelyezett több megjelenítőn történik.

